Contextes d'apprentissage scolaire et postures : approches didactique et langagière : construction et évolution des postures d'élèves dans deux disciplines scolaires (français et sciences) entre la fin de l'école maternelle et le début de l'école élémentaire

Hélène Guillou-Kerédan

▶ **To cite this version:**

Hélène Guillou-Kerédan. Contextes d'apprentissage scolaire et postures : approches didactique et langagière : construction et évolution des postures d'élèves dans deux disciplines scolaires (français et sciences) entre la fin de l'école maternelle et le début de l'école élémentaire. Education. Université de Bordeaux, 2021. Français. NNT : 2021BORD0074 . tel-03205925

HAL Id: tel-03205925
https://theses.hal.science/tel-03205925

Submitted on 18 Jun 2021

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 BORDEAUX

THÈSE PRÉSENTÉE

POUR OBTENIR LE GRADE DE

DOCTEUR DE

L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

ÉCOLE DOCTORALE SP2 (Sociétés, Politique, Santé publique)

SPÉCIALITÉ Sciences de l'Éducation et de la Formation

Par Hélène GUILLOU-KERÉDAN

Contextes d'apprentissage scolaire et postures : approches didactique et langagière

Construction et évolution des postures d'élèves dans deux disciplines scolaires (français et sciences) entre la fin de l'école maternelle et le début de l'école élémentaire

Sous la co-direction de :
Martine JAUBERT et Yann LHOSTE

Soutenue le 22 mars 2021

Volume 1

Membres du jury :

M. SENSEVY Gérard, Professeur émérite, Université de Bretagne Occidentale,	Président
Mme BISHOP Marie-France, Professeure, Université de Cergy Pontoise	rapporteure
Mme MARLOT Corinne, Professeure, Haute Ecole Pédagogique de Lausanne	rapporteure
M. BONNERY Stéphane, Professeur, Université de Paris 8 - Saint Denis	examinateur
M. SOULÉ Yves, Maitre de conférences, Université de Montpellier,	examinateur
Mme JAUBERT Martine, Professeur émérite, Université de Bordeaux	directrice
M. LHOSTE Yann, Professeur, Université Libre de Belgique	co-directeur

Titre :

Contextes d'apprentissage scolaire et postures : approches didactique et langagière ; Construction et évolution des postures d'élèves dans deux disciplines scolaires (français et sciences) entre la fin de l'école maternelle et le début de l'école élémentaire

Résumé :

Cette recherche longitudinale s'intéresse à la construction des « postures » disciplinaires, en français et en sciences, par les élèves au début de la scolarité élémentaire. Elle se positionne dans le cadre de la théorie historique et culturelle et des approches dialogique, énonciative et pragmatique du langage, nous amenant à considérer que, pour apprendre, les élèves doivent s'inscrire dans les contextes disciplinaires (finalités, valeurs, pratiques) et adopter les positions énonciatives pertinentes par rapport aux savoirs en jeu en situation d'enseignement. Ainsi, elle croise les concepts de « posture » (Bautier 1995, Bucheton 1998, Rebière 2000 & 2001) et de « communauté discursive disciplinaire scolaire » (CDDS) (Bernié, Jaubert, & Rebière, 2003), et s'intéresse à la façon dont les jeunes élèves en apprenant à se projeter et à s'inscrire dans les CDDS différentes que constitue la classe en sciences et en français, peuvent potentiellement modifier leurs postures initiales en chaque discipline et les différencier entre chacune. En effet, entre le maître, les élèves, les objets culturels mis en jeu dans les situations d'apprentissage, les pratiques et valeurs convoquées, les usages du langage, le texte du savoir, etc. se construit un espace social et discursif d'intercompréhension spécifique à chacune des deux disciplines, susceptible de rétroagir sur les postures et de les autonomiser. Nous cherchons ainsi à identifier des changements de position énonciative chez les élèves, qui signaleraient la réorganisation de leur activité et de leurs modes d'agir-penser-parler au sein de chaque discipline et lorsqu'ils changent de contexte disciplinaire, indiquant un changement de posture, potentiellement différenciateur dans l'accès aux apprentissages. À cette fin, nous étudions sur 3 ans le processus de construction et d'évolution des postures de 11 élèves en français et en sciences entre la fin de l'école maternelle (5ans) et la deuxième année de l'école élémentaire (7ans). Nous nous appuyons sur des transcriptions d'entretiens (enseignants et élèves) et de séances de classe qui témoignent de l'activité langagière des élèves et de l'action conjointe maître-élève(s) dans le cadre de pratiques « ordinaires » d'enseignement dans les deux disciplines. L'analyse vise à mettre en évidence les relations possibles entre la construction de ces postures, leur rigidification ou leur évolution et la construction de difficultés scolaires. Elle cherche à caractériser la CDDS qui se construit dans chacune des deux disciplines dont nous postulons qu'elle joue un rôle important dans la construction des postures.

Mots clés : Posture, Position énonciative, Communauté discursive disciplinaire scolaire, Rapport au savoir, Conscience disciplinaire

Title :

Language approach for school learning context and learning enunciation attitudes ; emergence and evolution of pupils learning enunciation attitudes in scientific and french disciplines from pre-school to the beginning of primary school

Abstract :

This longitudinal research concerns the emergence of pupils learning attitudes in school disciplines (french and sciences) at the beginning of primary school education. It lays on the Vygotski's Theory of human development and on the dialogic, enunciative and pragmatic approach of language which consider that pupils should be part of different disciplinary contexts (with specific purposes, values and practicies) and adjust their utterance status to be relevant in relation to the knowledge involved in classroom situations. It is based on didactic concepts as learning enunciation attitudes and school discourse communities specialized in academic fields. It focuses on the description of how young people learn to adapt to different communities like school discourse community for french or science subject, and how they can possibly change their initial enunciation attitude in each discipline to differentiate them. For a social and discursive space of mutual linguistic understandin happens to develop between teacher, pupils, cultural objects, practicies, values, uses of language, knowledge wording etc. It may have a retroactive effect on learning enunciation attitudes and empower them. The purpose is to identify how pupils adjust their utterance status, that would mean they can sucessfully adapt the way to do, think and speak when they enter the field from another discipline. It would also mean that they manage to change and adapt their enunciation learning attitude, which is necessary for accessing knowledge. It is a three years study that seeks to highlight the construction process of learning attitudes in scientific and french disciplines and its progression for pupils between 5 and 7 years old. It aims to show the incidence of learning attitudes and their emergence, stiffening or évolution on learning difficulties. Corpus analysis is based on transcriptions of recorded interviews and learning sessions concerning 11 pupils and their three teachers during three years so as to reveal pupils activity as well as teachers and pupils joint action in standard teaching practicies throughout french class and science class. Data has been collected then analyzed to determine the relationship between the setting of school discourse communities specialized in academic fields and the emergence of learning enunciation attitudes.

Keywords :

learning enunciation attitude, utterance status, school discourse communities specialized in academic fields, relationship to knowledge, disciplines awareness

---

Unité de recherche

[Lab-E3D, EA 7441, Université de Bordeaux]

VOLUME 1

Manuscrit de Thèse

Remerciements

Je tiens à adresser mes remerciements à Martine Jaubert et à Yann Lhoste qui m'ont lancée dans cette aventure, et qui m'ont apporté leur amitié puis leur soutien en renouvelant régulièrement leurs encouragements dont j'ai eu bien besoin.

Je tiens aussi à remercier François Guillou-Kerédan qui me soutient depuis bien plus longtemps, et qui a géré une grande partie des petits tracas du quotidien depuis plusieurs mois afin de libérer autant que possible ma tête et mon temps.

Je remercie aussi les trois enseignants M1, M2 et M3 (dont je maintiens l'anonymat comme je m'y étais engagée) sans qui ce projet n'aurait pas existé. Ils m'ont accueillie avec chaleur et confiance en acceptant ma caméra intrusive dans leur quotidien.

Je remercie Maryse Rebière pour tout ce qu'elle est pour moi depuis si longtemps, mais aussi pour sa bienveillance, ses conseils avisés, nos soirées arrosées, nos longues discussions, et pour ses travaux de recherche sur lesquels je me suis appuyée.

Je remercie ma famille proche et mes amis qui ont vu naître le projet, et qui en ont, de près ou de loin, suivi toutes les étapes en partageant mes émotions et mes humeurs, et à qui je suis fière d'annoncer que je l'ai mené à bout…

NOTES D'AVANT PROPOS

Ce travail de recherche repose sur de très nombreuses transcriptions de séances de classe et d'entretiens d'enseignants et d'élèves. Nous avons veillé qu'elles soient bien toutes anonymées. Les transcriptions respectent les modalités suivantes (très largement inspirées de la convention de transcription de l'université de Paris 5) :

- Les transcriptions ne comportent pas de signes propres à l'écrit (pas de majuscule en début d'énoncés, virgules, point à la fin d'un énoncé...).
- Elles rendent compte de l'oralité (par exemple, pasque, i sont pas d'accord)
- Lorsqu'il est impossible de distinguer qui parle, on indiquera ELEV (pour élève) au début de l'énoncé.
- Les interlocuteurs sont désignés par les 3 ou 4 premières lettres des prénoms qui leur ont été attribués ; ces lettres sont indiquées en capitales d'imprimerie.
- Les interventions de l'enseignant sont indiquées par les quatre premières lettres du mot « maître » (MAIT), celles de la chercheure (CHER). Ces lettres sont suivies du numéro de tour de parole.
- Le point d'exclamation marque une intonation montante de type exclamatif.
- Le point d'interrogation marque une intonation montante de type interrogatif.
- Les crochets indiquent une transcription phonétique, ou un extrait non signalé […] ou un passage ajouté mais non présent dans l'intervention mais facilitant la compréhension de l'énoncé
- Les LETTRES MAJUSCULES : indiquent une prononciation appuyée, accent d'insistance ou d'intensité.
- Les mots soulignés : indiquent le passage d'un texte lu (consignes, texte littéraire, énoncés d'un problème...).
- Les indications en italiques et entre parenthèses correspondent aux indications non verbales, par exemple (*l'élève se lève et vient au tableau*) ; (*silence) ;* (*brouhaha*).
- Les indications (entre parenthèses) : correspondent à la transcription orthographique quand elle peut s'avérer indispensable à la compréhension
- / ou // ou /// marquent la durée de pauses énonciatives (pauses à l'intérieur d'un énoncé). : ou :: ou ::: marquent les allongements plus ou moins de syllabes. Par exemple, ouh lala:::
- = marque la fin d'un énoncé auto interrompu
- # marque l'interruption d'un énoncé par un interlocuteur

- L'absence des marqueurs ! ou ? Indique un énoncé assertif.
- ' marque l'élision d'un phonème ou d'une syllabe, par exemple LEA 32 : i' veut pas v'nir maîtresse !

Ces indications seront utiles pour la lecture des transcriptions dans le volume 2 consacré aux annexes, mais aussi pour comprendre les très nombreux extraits présents dans ce volume.

Par ailleurs, la connaissance des quelques abréviations suivantes facilitera la lecture, même si elles seront explicitées au cours de la lecture du document :

GS : **G**rande **S**ection de maternelle
CP : **C**ours **P**réparatoire
CE1 : **C**ours **É**lémentaire **1**ère année
M1 : enseignante de GS- **M2** : enseignante de CP- **M3** : enseignant de CE1
LL : **L**ecture **L**ittéraire
EDL : **É**tude **D**e la **L**angue
CDDS : **C**ommunauté **D**iscursive **D**isciplinaire **S**colaire, qui sera déclinée en :
CDSS : **C**ommunauté **D**iscursive **S**cientifique **S**colaire
CDSLL : **C**ommunauté **D**iscursive **S**colaire de **L**ecture **L**ittéraire
CDSEDL : **C**ommunauté **D**iscursive **S**colaire de l'**É**tude **D**e la **L**angue

Les annexes étant très nombreuses, elles sont toutes rassemblées dans un 2ème volume. La table des annexes est rapportée à titre indicatif à la fin de ce volume. Elle est organisée selon le même schéma (avec titres de sections) et elle est disponible à la demande.

Table des matières

Table des matières ____ *4*

Introduction générale de la recherche ____ *12*

PREMIÈRE PARTIE : Cadre théorique et problématique de recherche ____ *19*

Introduction ____ *20*

Chapitre 1 : Une conception vygotskienne de l'apprentissage ____ *21*

1. Apprendre nécessite des interactions avec un enseignant expert ____ **21**

2. Apprendre c'est opérer un déplacement cognitif et langagier entre des concepts quotidiens et des concepts scientifiques ____ **23**

3. Apprendre c'est adopter de nouveaux usages langagiers pertinents dans le champ de savoir ciblé **24**

Chapitre 2 : Une conception pragmatique et énonciative du langage ou le rôle du contexte ___ *26*

1. Le langage, une activité de construction de significations ____ **26**

2. Le langage, une activité contextuelle ____ **28**

2.1. Le contexte en tant que « cadre commun d'activité » ____ 29

2.2. Interactions et co-construction du contexte ____ 32

2.3. Contexte et position énonciative ____ 33

3. Le langage, une activité dialogique ____ **35**

Chapitre 3 : Du contexte à la communauté discursive disciplinaire scolaire ____ *38*

1. Une communauté aux usages langagiers spécifiques ____ **38**

2. CDDS et conscience disciplinaire ____ **41**

Chapitre 4 : Position énonciative, rapport au savoir et posture ____ *44*

1. Origine et évolution du concept de posture en didactique ____ **44**

2. Position énonciative, enseignement et posture ____ **46**

3. Rapport au savoir et posture ____ **47**

3.1. Une approche sociologique ____ 48

3.2. Une approche anthropologique et didactique ____ 49

3.3. Rapport au savoir, et représentations ____ 52

Chapitre 5 : Présentation des objectifs et des hypothèses ____ *55*

1. Première hypothèse : ____ **55**

2. Deuxième hypothèse ____ **56**

3. Troisième hypothèse ____ **56**

2ème PARTIE : Méthodologie de la recherche ____ *58*

Introduction _____ *59*

Chapitre 6 : Discussion générale de la méthode retenue _____ *61*

1. Une dimension longitudinale _____ **61**

2. Une recherche essentiellement qualitative _____ **61**

3. Une observation de pratiques « ordinaires » _____ **62**

4. Une étude comparatiste _____ **63**

Chapitre 7 : Une analyse focalisée sur l'activité langagière et la construction des savoirs _____ *66*

1. Construction, évolution, transformation des objets de discours _____ **67**

2. L'activité explicative et argumentative _____ **71**

2.1. Argumentation, négociation et construction des savoirs _____ 71

2.2. Argumentation et communauté discursive _____ 72

Chapitre 8 : Protocole de recherche et terrain d'étude _____ *75*

1. Présentation du terrain et des modalités de recueil des données _____ **75**

2. Synthèse de l'économie générale de notre protocole de recherche _____ **76**

3. Profil des trois enseignants volontaires pour participer à cette recherche _____ **77**

4. Profil des onze élèves sélectionnés depuis la GS _____ **78**

5. L'organisation générale de la classe et du travail _____ **79**

Chapitre 9 : Modalités de construction et de réduction du corpus filmé _____ *81*

1. Une focalisation centrée sur les interactions langagières didactiques _____ **81**

2. Une réduction importante du corpus en français _____ **81**

2.1. Le corpus de français en GS _____ 82

2.2. Le corpus de français en CP _____ 83

2.3. Le corpus de français en CE1 _____ 84

3. Construction et réduction moindre du corpus en sciences _____ **87**

Chapitre 10 : Modalités de recueil des entretiens _____ *89*

1. Des entretiens semi-directifs avec les 3 enseignants _____ **89**

1.1. Entretien de début d'année _____ 89

1.2. Entretien de fin d'année _____ 90

2. Des entretiens semi-directifs avec 11 élèves _____ **90**

2.1. Entretiens des élèves en GS _____ 90

2.2. Entretiens des élèves en CP _____ 91

2.3. Entretiens des élèves en CE1 _____ 92

Chapitre 11 : Description et justification de notre méthode d'analyse des données recueillies _ *93*

1. Les savoirs disciplinaires et leur enseignement _____ **94**

1.1. Cadre épistémologique des disciplines enseignées _____ 94

1.2. Cadre institutionnel des disciplines enseignées _____ 95

1.3. Les savoirs en jeu dans les séances analysées 95

2. Organisation des situations d'enseignement et des interactions langagières 96

2.1. Modèles typiques de l'organisation des situations déployées par chaque enseignant 96

2.2. Caractéristiques de l'étayage de l'enseignant dans la mise en œuvre des apprentissages 97

2.3. Caractérisation de scénarios d'apprentissage 97

3. Place de l'enseignant dans les échanges 98

3.1. Nouvelle réduction du corpus 98

3.2. Analyse quantitative des interventions 100

Chapitre 12 : Usages du langage dans les discours des enseignants 102

1. Les questionnements produits par l'enseignant pendant la séance 102

1.1. Les interrogations « totales » ou « alternatives » 102

1.2. Les interrogations « partielles » 103

2. Les reformulations produites par l'enseignant pendant la séance 103

3. Utilisation de connecteurs logiques dans le discours d'enseignement 104

Chapitre 13 : Analyse des discours d'élèves : positionnement énonciatif et construction des savoirs 105

1. L'activité explicative des élèves au cours des interactions 105

2. L'activité de reformulation des élèves 106

3. L'activité de modalisation des élèves 107

Chapitre 14 : Quelle construction de la CDDS chez les élèves ? 109

1. La CDDS dans les discours des élèves en situation de classe 109

2. La CDDS perçue dans les entretiens des élèves 110

3. Comparaison des discours d'élèves en classe et lors des entretiens au regard de la construction de la CDDS 111

Chapitre 15 : Quelles sont les postures construites par les élèves ? 112

1. Élaboration du corpus pour l'analyse des postures 115

1.1. Le corpus constitué en sciences 115

1.2. Le corpus constitué en Lecture Littéraire 116

1.3. Le corpus constitué en EDL 117

2. Les outils d'analyse des postures d'élèves 118

2.1. La modélisation des postures d'élèves proposée par Bucheton 118

2.2. Les schèmes d'actions langagières catégorisés par Rebière en sciences 120

3. Conclusion 121

3ème PARTIE : Caractéristiques et analyses du corpus en Sciences 122

Introduction 123

Chapitre 16 : Les savoirs scientifiques scolaires et leur enseignement 124

4. Cadre épistémologique de l'enseignement des sciences ____ 124
4.1. La nature spécifique de la communication didactique en sciences ____ 124
4.2. Le processus de problématisation ____ 128
4.3. L'explication et l'argumentation dans le discours des élèves ____ 129
4.4. L'émergence du doute « problématique » ____ 132
4.5. Les paradoxes de la démarche expérimentale ____ 133

5. Cadre institutionnel pour l'enseignement des sciences ____ 134
5.1. Les programmes du cycle 1 en « découverte du monde » ____ 134
5.2. Les programmes du cycle 2 ____ 136

6. Les savoirs scientifiques en jeu dans les séances analysées ____ 140
6.1. L'étude des feuilles d'arbres en GS ____ 140
6.2. L'étude du ver à soie en CP ____ 140
6.3. Le phénomène d'évaporation en CE1 ____ 141

Chapitre 17 : Organisation des situations d'enseignement scientifique et des interactions langagières ____ 143

1. Modèles typiques d'organisation des enseignements scientifiques ____ 143
1.1. Des ateliers de « découverte du monde » en GS ____ 143
1.2. Des séances de « découverte du monde » en CP ____ 145
1.3. Des séances de sciences en CE1 ____ 148
1.4. Synthèse comparative de l'organisation des situations en sciences ____ 151

2. Caractéristiques de l'étayage dans la mise en œuvre des apprentissages scientifiques ____ 153
2.1. Découvrir les feuilles en GS : observer et nommer ____ 154
2.2. Découvrir et comprendre le vivant en CP ____ 156
2.3. Constater et connaître le phénomène d'évaporation en CE1 ____ 158

3. Caractérisation des scénarios d'apprentissage en sciences ____ 160
3.1. Scénario d'enseignement développé par M1 ____ 160
3.2. Scénario d'enseignement développé par M2 ____ 161
3.3. Scénario d'enseignement développé par M3 ____ 163
3.4. Synthèse comparative des scénarios déroulés par les trois enseignants ____ 164

4. Place des élèves et place de l'enseignant dans les échanges en sciences ____ 165
4.1. Rapidité des échanges et longueur des interventions ____ 167
4.2. Participation et sollicitation des élèves ____ 167

Chapitre 18 : Spécificités et usages du langage dans les discours d'enseignement des sciences 169

1. Questionnements et reformulations ____ 169
1.1. Les types de questionnements observés ____ 170
1.2. Les reformulations pratiquées par les enseignants en sciences ____ 173

2. Utilisation de connecteurs logiques par les enseignants ____ 178

3. Autres spécificités relevées dans les discours d'enseignement ____ 180
3.1. Particularités du vocabulaire employé par M1 ____ 181
3.2. Particularité du vocabulaire employé par M2 ____ 182
3.3. Particularités du vocabulaire employé par M3 ____ 183

Chapitre 19 : Analyse des discours d'élèves : positionnement énonciatif et construction des savoirs en sciences ____ 184

1. L'activité explicative dans le discours des élèves en sciences _____ 184
1.1. Conduites explicatives relevées dans le discours des élèves de GS _____ 185
1.2. Conduites explicatives relevées dans le discours des élèves de CP _____ 187
1.3. Conduites explicatives relevées dans le discours des élèves de CE1 _____ 190

2. L'activité de reformulation des élèves dans les discours produits lors des séances de sciences ___ 193
2.1. Pratiques de reformulation relevées dans le discours des élèves de GS _____ 193
2.2. Pratiques de reformulation relevées dans le discours des élèves de CP _____ 194
2.3. Pratiques de reformulation relevées dans le discours des élèves de CE1 _____ 195

3. L'activité de modalisation des élèves dans les discours produits lors des séances de sciences ____ 198
3.1. Pratiques de modalisation en GS _____ 198
3.2. Pratiques de modalisation en CP _____ 199
3.3. Pratiques de modalisation en CE1 _____ 200

Conclusion _____ 202

4ème PARTIE : Caractéristiques et Analyse du Corpus en Français _____ 204

Introduction _____ 205

Chapitre 20 : Caractéristiques et analyse du corpus en lecture littéraire (LL) _____ 206

1. Les savoirs en lecture littéraire et leur enseignement _____ 206
1.1. Cadre épistémologique de l'enseignement de la LL _____ 206
1.2. Cadre institutionnel de l'enseignement de la LL _____ 214
1.3. Les savoirs en jeu dans les séances analysées _____ 219

2. Organisation des situations d'enseignement et des interactions langagières en LL _____ 223
2.1. Modèles typiques d'organisation des enseignements en LL _____ 223
2.2. L'étayage dans la mise en œuvre des apprentissages en LL _____ 237
2.3. Caractérisation des scénarios d'apprentissage en LL _____ 246

3. Place des élèves et place de l'enseignant dans les échanges en LL _____ 254

4. Spécificités et usages du langage dans les discours d'enseignement en LL _____ 255
4.1. Questionnements et reformulations en LL _____ 255
4.2. Utilisation de connecteurs par les enseignants en LL _____ 267

5. Les discours d'élèves en situation : positionnement énonciatif et construction des savoirs en LL _ 269
5.1. L'activité explicative dans le discours des élèves en LL _____ 269
5.2. L'activité de reformulation des élèves dans les discours produits lors des séances de LL _____ 277
5.3. L'activité de modalisation des élèves dans les discours produits lors des séances de LL _____ 284

Chapitre 21 : Caractéristiques et analyse du corpus en étude de la langue (EDL) _____ 294

1. Les savoirs scolaires en EDL et leur enseignement _____ 294
1.1. Cadre épistémologique de l'enseignement de l'EDL _____ 294
1.2. Cadre institutionnel de l'enseignement de l'EDL _____ 299
1.3. Les savoirs en jeu dans les séances d'EDL analysées _____ 303

2. Organisation des situations d'enseignement et des interactions langagières en EDL _____ 305
2.1. Modèles typiques de l'organisation des situations d'EDL déployées par chaque enseignant _____ 305
2.2. L'étayage de l'enseignant dans la mise en œuvre des apprentissages en EDL _____ 320
2.3. Caractérisation de scénarios d'apprentissage pour l'EDL _____ 329

3. Place de l'enseignant dans les échanges en EDL _____ 336

4. Spécificités et usages du langage dans les discours des enseignants en EDL _____ 338
4.1. Questionnements et reformulations en EDL _____ 339
4.2. Utilisation de connecteurs logiques par les enseignants en EDL _____ 353

5. Les discours d'élèves en situation : positionnement énonciatif et construction des savoirs en EDL 356
5.1. Conduites explicatives des élèves dans les discours produits au cours des séances d'EDL _____ 356
5.2. L'activité de reformulation des élèves dans les discours produits au cours des séances d'EDL _____ 360
5.3. L'activité de modalisation des élèves dans les discours produits au cours des séances d'EDL _____ 363

Conclusion _____ 368

5ème PARTIE : Analyses comparatives des résultats relatifs aux postures des élèves _____ 371

Introduction _____ 372

Chapitre 22 : Évolution des représentations de l'apprentissage et émergence des disciplines dans les entretiens des élèves _____ 374

1. Conceptions de l'apprentissage dans les entretiens de GS _____ 374

2. L'apprentissage et les disciplines dans les entretiens de début de CP _____ 376

3. L'apprentissage et les disciplines Français et sciences dans les entretiens de fin de CP _____ 380

4. L'apprentissage et les disciplines français et sciences dans les entretiens de début de CE1 _____ 381

5. L'apprentissage et les disciplines français et sciences dans les entretiens de fin de CE1 _____ 383

Chapitre 23 : Construction des CDDS par les élèves _____ 387

1. Quelle construction de la communauté discursive scientifique scolaire (CDSS) ? _____ 387
1.1. La CDSS dans les discours des élèves en classe _____ 387
1.2. La CDSS dans les entretiens des élèves _____ 388
1.3. Comparaison des discours d'élèves en classe et lors des entretiens au regard de la construction de la CDSS 391

2. Quelle construction de la communauté discursive scolaire de la discipline français ? _____ 393
2.1. La CDS en lecture littéraire (CDSLL) _____ 393
2.2. La CDS en étude de la langue (CDSEDL) _____ 400
2.3. La représentation de la discipline français dans les entretiens des élèves _____ 405
2.4. Comparaison des discours d'élèves en classe et lors des entretiens au regard de la construction de la CDS en français _____ 408

Chapitre 24 : Catégorisation des postures d'élèves dans chacune des disciplines _____ 410

1. Postures d'élèves en sciences _____ 410
1.1. Postures première, réflexive, scolaire, dogmatique _____ 412
1.2. La modalisation du doute ou de la certitude _____ 413
1.3. L'activité explicative et argumentative _____ 417
1.4. L'usage d'un langage spécifique aux sciences _____ 419
1.5. L'inscription dans des schèmes d'actions langagières _____ 427
1.6. Conséquences sur les postures en sciences _____ 428

2. Postures d'élèves en Lecture Littéraire _____ 429
2.1. Posture première et posture réflexive _____ 430
2.2. La modalisation du doute ou de la certitude _____ 432

2.3. L'investissement et la distanciation par rapport au récit 434
2.4. La mise en cohérence du texte 436
2.5. Conséquences sur les postures en LL 438

3. Postures d'élèves en EDL 439
3.1. Postures première, réflexive et scolaire 440
3.2. L'activité prescriptive, descriptive et informative 441
3.3. L'activité explicative, argumentative, justificative 442
3.4. Conséquences sur les postures en EDL 443

Chapitre 25 : Synthèse et interprétation de l'évolution des postures 445

1. Méthodologie du dispositif d'interprétation de l'évolution des postures d'élèves 445

2. Évolution des postures d'élèves établie à partir des indicateurs chiffrés 447
2.1. Évolution d'EMA 447
2.2. Évolution de GAS 448
2.3. Évolution de PAU 448
2.4. Évolution de MAR 449
2.5. Évolution de MAT 449
2.6. Évolution d'EUL 450
2.7. Évolution d'OGU 450
2.8. Évolution de THI 451
2.9. Évolution de FER 451

3. Évolution des postures par discipline issue des données chiffrées 451
3.1. Quelle évolution globale des postures en sciences ? 451
3.2. Quelle évolution globale des postures en LL ? 453
3.3. Quelle évolution globale des postures en EDL ? 454

4. Interprétation de l'évolution constatée à partir des données chiffrées 455
4.1. La lenteur de l'évolution globale 455
4.2. La participation orale en sciences vs la participation orale en français 456
4.3. La rupture constatée en CP 457

5. Les effets de l'enseignement sur la modification des postures entre le CP et le CE1 458
5.1. Évolution des postures d'élèves par rapport aux pratiques d'enseignement en sciences 458
5.2. Évolution des postures d'élèves par rapport aux pratiques d'enseignement en LL 460
5.3. Évolution des postures d'élèves par rapport aux pratiques d'enseignement en EDL 461

Chapitre 27 : Influence de la motivation de l'apprenant sur la construction des postures 464

1.1. Rôle du contexte dans la motivation 465
1.2. La motivation comme révélateur du modèle pédagogique 467

Conclusion 469

6ème PARTIE : Analyse comparative des résultats relatifs aux représentations et pratiques des enseignants 472

Introduction 473

Chapitre 28 : Quel rapport aux savoirs et à l'enseignement des sciences et du français chez les enseignants ? 474

1. Conceptions des savoirs scientifiques scolaires déclarées vs pratiques d'enseignement constatées 475
1.1. La pratique scientifique : des manipulations, de l'action, du concret 475
1.2. Une activité nécessairement réflexive 476
1.3. Une activité qui dépend de l'implication des élèves 477
1.4. Une démarche avant tout 478
1.5. Une pratique emblématique de la discipline : le dessin d'observation 481

2. Conceptions des savoirs du français déclarées vs pratiques d'enseignement constatées 484
2.1. La lecture au centre des apprentissages du français 484
2.2. Développer le plaisir de lire 485
2.3. La pression ressentie pour l'enseignement de la langue 487

Chapitre 29 : Quelle visibilité des savoirs dans les enseignements pour les élèves ? 492

1. Des pratiques emblématiques… mais remises en cause dans l'enseignement des sciences 492
1.1. Découverte et expérimentation 492
1.2. La réalisation de schémas 494

2. Perception des savoirs dans les discours d'enseignement en français 496
2.1. L'EDL : une discipline cloisonnée dans laquelle il faut connaître et appliquer des règles 496
2.2. La LL : une discipline aux contours plus variables selon les priorités de l'enseignant 498

Chapitre 30 : Des difficultés repérées dans les apprentissages des élèves : 500

1. Des difficultés persistantes ou passées inaperçues en sciences 500
1.1. Difficultés identifiées chez les élèves de GS en sciences 500
1.2. Difficultés identifiées chez les élèves de CP en sciences 501
1.3. Difficultés identifiées chez les élèves de CE1 503

2. Des difficultés persistantes ou passées inaperçues en LL 505
2.1. Difficultés identifiées chez les élèves de GS en LL 505
2.2. Difficultés identifiées chez les élèves de CP en LL 505
2.3. Difficultés identifiées chez les élèves de CE1 en LL 506

3. Des difficultés persistantes ou passées inaperçues en EDL 508
3.1. Difficultés identifiées chez les élèves de GS en EDL 508
3.2. Difficultés identifiées chez les élèves de CP en EDL 509
3.3. Obstacles identifiés chez les élèves en CE1 511

Conclusion 516

Conclusion générale de la recherche 518

Bibliographie 524

Table des auteurs 533

Table des tableaux 535

Table des figures 539

Table des annexes 540

Introduction générale de la recherche

Notre intérêt pour l'activité langagière des élèves est né de notre propre activité d'enseignement, essentiellement en école maternelle, et de notre expérience de formation des enseignants. À l'école maternelle, le langage oral est non seulement le seul moyen d'enseignement, mais il est aussi le seul moyen (ou presque) dont disposent les élèves pour développer leur pensée et leur représentation du monde qui se met en mot et s'explique au travers de formes syntaxiques et textuelles (descriptions, récits, explications, argumentations, …). Or, les usages du langage auxquels les enfants sont confrontés en dehors de l'école sont empreints des pratiques sociales du milieu socio-culturel dans lequel ils vivent et n'ont pas la même valeur au regard des exigences de l'école et des apprentissages. Les pratiques langagières qui sont adaptées à l'école ne se limitent pas aux exigences de communication dans les situations de vie, elles exigent une décentration du quotidien et l'élaboration d'une réflexion et de points de vue distanciés, qui affecteront durablement la réussite scolaire. En effet, les usages du langage à l'école visent à intellectualiser les rapports au monde et à autrui. Les enjeux du développement du langage à l'école sont donc majeurs car ils relèvent de l'égalité des chances. D'une part Il s'agit pour les enseignants d'apprendre aux élèves à prendre conscience et à adopter les pratiques langagières correspondant aux contextes d'apprentissage auxquels ils sont confrontés à l'école, c'est-à-dire aux contextes disciplinaires, même si les disciplines ne sont pas encore nommées à l'école maternelle. D'autre part, il leur revient de penser ces pratiques non pas seulement en termes de langue, mais d'activité langagière contextualisée qui contribue à l'élaboration de la pensée, et qui s'inscrit dans des spécificités disciplinaires dépendantes des savoirs et des valeurs qui y sont associés. Or, dès les années quatre-vingt-dix, Brossard (1991) Brossard et Magendie (1992) alertent sur l'opacité des situations scolaires pour nombre d'élèves et soulignent la nécessité de leur proposer des situations qui « fassent sens » pour eux, dont les finalités sociales leur soient accessibles. Bautier (2006) souligne elle aussi la nécessité d'une compréhension de la logique trop souvent implicite de l'école pour que les élèves puissent y apprendre. Elle pointe notamment la nécessité que le langage y soit appréhendé en tant qu'objet d'analyse, nécessitant une distanciation pour objectiver des savoirs, et pas uniquement en tant qu'outil de communication. Elle rappelle ainsi des travaux antérieurs, Bautier & Goigoux (2004) et Jaubert & Rebière (2006) qui mettent en évidence la nécessité de la « secondarisation » des

discours des élèves. Plus récemment, en croisant différents points de vue, questionnements didactiques et sociologiques, Rochex et Crinon (2011) interrogent les pratiques et les dispositifs d'enseignement pour montrer comment les inégalités scolaires peuvent continuer à se renforcer tout au long de la scolarité. À ce jour, les exigences par rapport à l'école s'accentuent : l'élève doit savoir anticiper, prévoir des conséquences, observer les effets de ses actes, savoir ajuster son action en fonction d'une intention, l'affiner à travers des tâches de plus en plus complexes, organisées avec des outils qui eux aussi se complexifient, réclamant implicitement des capacités de catégorisation, de mise à distance, de réflexivité. Mais la formation des enseignants intègre peu ces nécessités en occultant les manières de s'y prendre, et en accordant une part dominante aux contenus, certainement parce que le questionnement des pratiques s'inscrit dans un temps long alors que le temps consacré à la formation professionnelle est en constante diminution.

La réussite scolaire apparaît ainsi comme tributaire, entre autres, de la manière dont les élèves parviennent à s'approprier un langage adapté aux situations scolaires et aux savoirs spécifiques des disciplines qui sont enseignées. Nous centrons plus particulièrement ce travail de thèse sur l'activité langagière oralisée des élèves lors d'apprentissages en français et en sciences (SVT[1]) pour comprendre le processus de construction de postures. Cette notion développée par Charlot, Bautier, & Rochex, (1992), Bucheton (1998) et Rebière (2000 , 2001) réfère à la manière d'agir, de parler et de penser dont les élèves font usage lorsqu'ils s'engagent dans l'activité et leurs travaux ont montré qu'elles peuvent être très différenciatrices pour les apprentissages. Nous pensons, qu'une observation fine et une analyse comparée des pratiques ordinaires d'enseignants dans plusieurs disciplines, étudiées par rapport à l'activité langagière produite par les élèves en situation, peut rendre compte de la manière dont les élèves s'approprient le positionnement énonciatif adapté à la discipline, révélateur d'une posture plus ou moins pertinente au regard des savoirs visés. Mais elle peut aussi contribuer à la réflexion et à l'évolution des pratiques langagières d'enseignement et à leur adaptation aux enjeux disciplinaires contribuant à la construction des postures des élèves. Le repérage de l'apparition de ces postures et la compréhension de leur genèse dès le début des premiers apprentissages scolaires pourrait permettre une action plus ciblée des

[1] Sciences et vie de la terre

enseignants afin que les écarts constatés dans la réussite des élèves à l'école élémentaire ne continuent de s'accroître.

Ainsi, dans la continuité des travaux historiques[2] du laboratoire « Épistémologie et Didactique Des Disciplines » (Lab-E3D), nous nous focalisons sur l'aspect langagier des pratiques scolaires dans le cadre socio-historique selon lequel le langage, en tant qu'activité humaine, se réalise par des actions dépendantes du contexte psychologique et social dans lequel elles sont produites. L'équipe de recherche du laboratoire s'est impliquée depuis plusieurs années dans des recherches sur le fonctionnement et le rôle du langage dans les constructions des connaissances à l'école. Elle s'est particulièrement intéressée à la dimension disciplinaire des usages langagiers et aux conséquences des pratiques langagières dans l'appropriation des savoirs par les élèves, reconsidérant les notions de savoir, langage et apprentissage, ainsi que leurs liens pour émettre l'hypothèse de l'existence en chaque discipline, d'une communauté discursive disciplinaire scolaire (Bernié, 2002), identifiée par « des manières d'agir-penser-parler en corrélation avec les savoirs visés. » (Jaubert & Rebière, 2011, p. 122).

Nous poursuivons plus particulièrement les travaux de Rebière (2000) sur la *posture* et sur les possibilités de la faire évoluer, dans les deux disciplines privilégiées, en nous intéressant aux conditions d'élaboration d'un langage qui serait efficace dans la construction des savoirs scolaires. Nous écartons ainsi le déterminisme social et nous focalisons sur la construction de positionnements énonciatifs pertinents au regard des contextes dans lesquels l'activité langagière se produit. Les travaux de Rebière, en effet, basés sur l'observation d'élèves du cycle 3 en classe de sciences, ont mis en évidence l'existence de schèmes permettant de catégoriser des postures d'élèves, qui montrent comment se manifeste, dans leurs usages du langage, leur plus ou moins grande flexibilité et leur adaptation plus ou moins pertinente au

[2]Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie,* 141, pp. 77-88.

Jaubert, M. (2000). *Fonction et fonctionnement du langage dans la construction de savoirs scientifiques : hétéroglossie et contextes d'apprentissage scolaire*. Thèse de doctorat sous la co-direction de Brossard et de Bernié. Université de Bordeaux 2.

Rebière, M. (2000). *Langage, posture et cognition : enjeux et obstacles de l'activité langagière dans la classe de sciences à l'école élémentaire*. Thèse de doctorat sous la co-direction de Brossard et de Bernié. Université de Bordeaux 2.

Schneeberger, M. (2002). *Savoirs et pratiques scientifiques dans l'enseignement des SVT : travail des obstacles et interactions langagières.* Mémoire d'HDR (tome 1). Nantes : université de Nantes.

contexte de l'apprentissage avec des effets sur leur réussite scolaire. Il nous paraît dès lors intéressant d'appréhender les prémices de l'installation de postures à l'école, dont nous sommes convaincue, à la suite de Rebière, qu'elles peuvent évoluer sous l'action enseignante. Les enjeux nous semblent importants et en lien avec la visée pragmatique des recherches en didactique dans la mesure où l'identification précoce de leur apparition pourrait permettre d'intervenir pour éviter qu'elles se rigidifient. Nous envisageons par conséquent une observation de très jeunes élèves au regard de cette notion de posture, peu exploitée aux niveaux préélémentaire et début de l'élémentaire. En effet, les travaux de Bucheton comme ceux de Rebière, qui constituent notre point de départ, s'intéressent principalement à la fin de l'école élémentaire et/ou au collège et au moins pour ceux de Bucheton et de Bautier, concernent uniquement la discipline français.

Cette recherche s'inscrit ainsi dans le cadre du projet scientifique du Laboratoire Lab-E3D et plus précisément dans son axe 2 intitulé « langage et apprentissages disciplinaires ». Nous nous intéressons plus particulièrement à la dimension comparatiste de cet axe de recherche en croisant deux entrées, l'une longitudinale (comparaison de la construction et de l'évolution de postures entre la GS, le CP et le CE1), l'autre disciplinaire (comparaison des postures entre les SVT et le français et pour la maternelle les domaines d'apprentissage afférents). Notre travail s'est construit à partir des questionnements suivants :

- Au sein d'une même classe ou d'un même niveau scolaire, peut-on identifier des usages du langage qui différencient les disciplines scolaires (français et sciences pour ce qui concerne notre travail) ?
- Au sein d'une même classe peut-on identifier des pratiques langagières homogènes entre les disciplines français et sciences ou les domaines d'apprentissage afférents en maternelle ? Quelles en sont les causes : la forme scolaire et/ou les enjeux sociaux et/ou les pratiques enseignantes ? Quels en sont les effets sur les apprentissages ?
- Aux changements d'étape de la scolarité (en ce qui concerne notre travail, notamment au Cours Préparatoire[3], classe où apparaissent officiellement les disciplines et l'apprentissage systématique de l'écrit), peut-on identifier des ruptures dans les manières de négocier les savoirs, de solliciter les points de vue, de construire via le langage des mondes scientifiques pertinents en français et en sciences ?

[3] Première classe de l'école élémentaire (6 ans)

- Peut-on relever des constantes et des spécificités de l'organisation des interactions langagières didactiques dans l'enseignement en français et en sciences aux différents niveaux d'apprentissage que nous étudions (Grande Section[4] - Cours Préparatoire - Cours Élémentaire première année[5]) ?

La singularité de notre travail se situe d'une part dans son aspect longitudinal et d'autre part dans ses caractéristiques méthodologiques. Premièrement, nous suivons une cohorte d'élèves sur trois années de la grande section de l'école maternelle (5ans) au cours élémentaire première année (7 ans), ce qui nous permet de la voir évoluer. Deuxièmement, nous observons des pratiques ordinaires, ce qui présente l'avantage de montrer des pratiques non orientées par la recherche. Mais la visée de l'étude nécessite alors le recueil d'un très grand nombre de données pour arriver à en obtenir suffisamment qui soient exploitables et pouvoir établir des regroupements significatifs. Troisièmement, le jeune âge des élèves nous contraint à un recueil de données exclusivement orales, très dépendantes de leur participation langagière. Par ailleurs, à notre connaissance, aucune étude longitudinale n'a, à ce jour, envisagé une observation comparative des postures des élèves dans deux disciplines aussi différentes que le français et les sciences sur l'ensemble du cycle des apprentissages fondamentaux (composé, dans les textes officiels de 2014-2015 de la grande section (GS), du cours préparatoire (CP) et du cours élémentaire première année (CE1).

Nous consacrerons une première partie au cadre théorique qui fonde nos hypothèses, centré sur une conception vygotskienne de l'apprentissage et sur une conception pragmatique, énonciative et interactionnelle du langage en tant qu'activité sémiotique, dialogique et contextuelle. Nous y redéfinirons quelques concepts et notions essentiels pour notre étude, comme *posture*, *position énonciative*, *communauté discursive disciplinaire scolaire*, *conscience disciplinaire*, *rapport au savoir* dont par ailleurs nous expliciterons les liens que nous tissons entre eux et qui sont à l'origine de nos hypothèses. Nous clôturerons cette première partie par leur présentation.

La deuxième partie sera exclusivement consacrée à l'explication de notre méthodologie afin d'aider à la lecture des parties suivantes qui développeront de manière symétrique, notre

[4] Dernière classe de l'école maternelle (5 ans)

[5] Deuxième classe de l'école élémentaire (7 ans)

analyse dans chacune des disciplines sciences et français (avec les deux domaines que sont la lecture littéraire et l'étude de la langue). En effet, de manière récurrente, notre recherche croisera les données relatives à chacune des deux disciplines, aux trois niveaux de classe (GS, CP, CE1) et aux trois enseignants (M1, M2, M3). L'organisation du travail de recherche sera donc schématisée dans cette partie méthodologique qui montrera le fonctionnement parallèle des analyses, en sciences et pour le français, en lecture littéraire et en étude de la langue.

La troisième partie développera ensuite la recherche effectuée en sciences selon la structure présentée en deuxième partie. Elle fera mention du cadre épistémologique et institutionnel qui délimite les savoirs de la discipline et l'orientation de l'enseignement, nos outils d'analyse, l'étude des séances sélectionnées en sciences et l'analyse des données langagières recueillies pour chaque enseignant et pour chaque niveau.

La quatrième partie, réservée à la discipline français fonctionnera de la même façon, mais nous l'organiserons autant que faire se peut en deux volets. Le premier sera orienté vers la lecture littéraire (LL) et le deuxième vers l'étude de la langue (EDL) afin de prendre en compte les spécificités de ces domaines regroupés dans une seule et même discipline scolaire appelée français. Comme dans le chapitre précédent, mais pour chacune des disciplines (LL et EDL) nous y ferons état du cadre épistémologique et institutionnel, nous décrirons nos outils d'analyse spécifiques, et nous analyserons des données langagières recueillies.

Les parties 5 et 6 seront consacrées à la comparaison des résultats recueillis dans les parties 3 et 4 et à l'interprétation de ces comparaisons. Dans la 5ème partie, consacrée aux élèves, nous observerons l'évolution de leurs représentations des disciplines et la manière dont la classe s'institue en communautés discursives disciplinaires scolaires. Puis nous mettrons en évidence des postures individuelles (pour chacun des 9 élèves de notre cohorte suivie depuis la GS) puis des tendances globales (pour l'ensemble de la cohorte) et nous nous focaliserons sur la construction et l'évolution des postures dans chacune des deux disciplines (sciences et français). Au cours de la 6ème partie, consacrée aux enseignants, nous nous acheminerons vers la conclusion de ce travail. Elle s'intéressera au rôle de l'enseignement dans la construction et l'évolution des postures des élèves et donnera matière à nous interroger sur l'influence des conceptions des savoirs disciplinaires des enseignants sur leur manière d'enseigner, et sur les conséquences dans la construction et l'évolution des postures des élèves.

Enfin dans la conclusion nous reviendrons sur les apports et les limites de notre travail concernant la genèse des postures, leur possible autonomisation et évolution dans les disciplines, au fil de la scolarité. Nous présenterons par ailleurs les questions nouvelles qui se posent à nous et les pistes de recherche qu'il nous semblerait nécessaire d'explorer à l'avenir.

PREMIÈRE PARTIE : Cadre théorique et problématique de recherche

Introduction

Notre recherche porte sur les liens entre contextes d'apprentissages scolaires, langage et postures mobilisées par les élèves. À la suite des travaux de Rebière (2000, 2001), nous nous intéressons à la manière dont celles-ci peuvent être mises au travail et potentiellement transformées entre les classes de grande section de maternelle (5ans) et de Cours élémentaire 1ère année (7ans) au regard des différents contextes d'apprentissage et des usages du langage sollicités en chacun d'eux. Nous considérons qu'observer l'activité langagière de l'élève au cours d'une tâche c'est s'intéresser tout autant à ce qui est dit (le contenu du discours), qu'aux conditions, au cadre de l'interaction. Ce point de vue suppose de ne pas considérer l'action humaine hors de son contexte et de prendre en compte ce que le sujet fait avec le langage, dans quel contexte il se situe et le degré de son adéquation avec le contexte visé par l'enseignant, ce que nous allons expliciter à travers la présentation de notre cadre théorique.

Comme indiqué en introduction générale, cette partie rendra compte des concepts et notions mobilisés au cours de l'ensemble de l'étude. Nous présenterons dans le chapitre 1 notre conception vygotskienne de l'apprentissage et ses liens avec le langage. Dans cette perspective, nous considèrerons dans un deuxième chapitre la dimension pragmatique et énonciative du langage en nous intéressant à sa nature contextuelle et dialogique, ce qui nous amènera à circonscrire la notion de *contexte*, dont nous postulons qu'il conditionne l'activité langagière produite en situation d'apprentissage. Dans un troisième chapitre, nous revisiterons le concept de *communauté discursive disciplinaire scolaire*, qui détermine les manières d'agir, de penser et de parler spécifiques aux communautés disciplinaires de la classe, que nous rapprocherons de la conscience disciplinaire, et ses enjeux dans les apprentissages. Puis dans un quatrième chapitre, nous présenterons les trois concepts interdépendants que sont la *position énonciative*, le *rapport aux savoirs* et la *posture*, au centre de nos préoccupations. Nous terminerons cette partie par le chapitre cinq au cours duquel nous présenterons les trois hypothèses qui orientent cette recherche.

Chapitre 1 : Une conception vygotskienne de l'apprentissage

Nos travaux s'inscrivent dans la perspective historique et culturelle du développement humain et s'appuient sur la conception de l'apprentissage développée par Vygotski (1935/1995). Selon lui, le développement de l'individu nécessite une intériorisation des objets de la culture par l'intermédiaire de la relation avec autrui, c'est-à-dire une appropriation des œuvres, des outils techniques et psychologiques socialement élaborés par lesquels l'individu transforme peu à peu ses fonctions élémentaires en fonctions psychiques supérieures. C'est donc dans sa relation avec un adulte ou un aîné considéré comme expert que l'enfant apprend les objets culturels et leurs usages avant de pouvoir les convoquer et les mettre en œuvre de manière autonome. Vygotski distingue cependant deux formes d'apprentissage chez l'enfant : une forme spontanée qu'il conduit lui-même en fonction de son propre « programme » relatif à ses besoins et à ses intérêts immédiats, essentiellement à l'âge préscolaire (avant 3 ans), et une forme imposée conduite par un enseignement provoqué indépendamment de son propre programme intérieur lorsqu'il est en âge scolaire. C'est donc à cette dernière forme d'apprentissage à laquelle nous nous intéressons plus particulièrement. Dans le cadre scolaire c'est dans sa relation avec l'enseignant expert et les autres élèves, via les outils culturels dont le langage que l'élève va pouvoir accéder aux différents savoirs complexes que l'école a pour mission de transmettre (que ce soient des outils sémiotiques tels que les systèmes d'écriture alphabétique ou numérique, les genres de discours, les cartes de géographie ; des outils techniques tels que la règle, le compas ; des pratiques afférentes aux outils, des pratiques corporelles ; des énoncés de savoirs disciplinaires, des théorèmes ; des œuvres littéraires, artistiques…). La nécessité de la médiation d'un expert dans le processus d'appropriation met en évidence l'importance de l'interaction, et plus particulièrement des interactions langagières.

1. Apprendre nécessite des interactions avec un enseignant expert

Nous nous intéressons à des manières d'enseigner et à leur influence sur les postures d'apprentissage des élèves au début de l'école élémentaire, et particulièrement à leur aspect langagier dans la mesure où les « gestes langagiers du professeur[…] ont une fonction médiatrice ayant pour visée de faire apprendre les élèves » et donc « d'orienter l'activité des élèves vers le traitement du problème mis en scène dans la situation didactique construite

[…] » (Lhoste, 2017, p. 165). Il revient alors à la situation d'enseignement proposée de provoquer chez l'élève les conditions favorables à la co-construction de nouvelles significations et de créer chez lui la motivation indispensable lui permettant d'accepter la déstabilisation nécessaire à la transformation de ses conceptions vers la construction de savoirs nouveaux. Pour ce faire, le maître met à la disposition de l'élève des connaissances qu'il juge accessibles mais suffisamment éloignées de ses connaissances « déjà-là », et lui permet ainsi de construire un espace interne de développement fait de tensions et de contradictions avec sa façon de penser initiale, que Vygotski (1934/1997) appelle la zone proximale de développement (ou zone de développement prochain) et explicite ainsi :

> « La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec sa zone prochaine de développement. » (p. 353)

Ce point de vue le conduit à écrire que «[le] seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser. » (p. 355), ce que Brossard (2004) reformule en ces termes :

> « Le concept de zone de développement prochain conduira l'enseignant à ne pas soumettre à l'enfant des tâches qu'il résout aisément par lui-même, mais à lui proposer au contraire des tâches se situant au-delà de son développement actuel, tâches qu'il parviendra à résoudre avec l'aide de l'adulte » (p. 106)

Dans le contexte scolaire, l'enseignant met en œuvre des situations didactiques pour provoquer cette rencontre.

Dans ce cadre, Jaubert (2000) en sciences et Jaubert & Rebière (2019) en lecture littéraire, proposent transposer à l'école la notion de scénario, empruntée à Bruner (1987), pour mettre en évidence dans les activités, ce qui dans la pratique langagière de l'enseignant au cours des situations d'enseignement, permet aux élèves de comprendre et d'adopter les usages langagiers adaptés aux types de savoirs visés dans ces deux domaines et nécessaires à l'apprentissage. Selon Bruner, en effet, la notion de scénario réfère à des jeux routiniers que l'enfant peut anticiper et qu'il définit comme « un modèle d'interaction standardisé, microcosmique au début, entre un adulte et un tout petit enfant, qui distribue des rôles

délimités, susceptibles de devenir réversibles plus tard » (*Ibid.*, p. 111), et qui constituent ce qu'il appelle un « système de support à l'acquisition du langage »[6] (*Ibid*., pp. 15,34,54,110)

Nous empruntons donc à leurs travaux récents, l'idée que les scénarios organiseraient, de manière récurrente, des « gestes professionnels langagiers didactiques » qui amorceraient une réorientation de leur activité, de leur manière d'agir, de questionner les objets, de parler, pour les amener à intégrer la manière de parler-penser-agir propre à une discipline, et les aideraient ainsi à s'approprier des savoirs nouveaux qui lui sont spécifiques. Ainsi, au cours des interactions, chaque enseignant aurait recours à des scénarios disciplinaires qu'il identifierait a priori comme pertinents pour déclencher l'activité réflexive de ses élèves, provoquer un conflit avec des connaissances « déjà-là » et des manières de les verbaliser pour susciter la nécessité de convoquer des savoirs nouveaux et les usages langagiers afférents, induisant un « rapport » particulier que chaque élève établirait avec chaque savoir en fonction du contexte.

2. Apprendre c'est opérer un déplacement cognitif et langagier entre des concepts quotidiens et des concepts scientifiques

M. Brossard (2004) rappelle que Vygotski distingue deux types de concepts, les concepts spontanés et les concepts scientifiques, en fonction de leur mode de construction. En effet, si les concepts spontanés se développent « naturellement » et de manière juxtaposée chez l'enfant au gré de ses rencontres avec ses expériences du quotidien et sans que les processus d'acquisition sous-jacents soient forcément conscientisés, organisés ou questionnés, les concepts scientifiques, eux, sont présentés à l'élève dans des situations formelles d'enseignement-apprentissage, le plus souvent scolaires, qui le contraignent à questionner son mode de pensée et à y être attentif dans une activité de collaboration systématique avec l'enseignant et en coopération avec les autres élèves. De ce fait, rappelle Brossard (p. 129) en citant Vygotski (1934/1997, p. 223), « les problèmes que rencontre la pensée enfantine ne sont pas les mêmes selon qu'elle a à assimiler des concepts à l'école ou qu'elle est livrée à elle-même ». À l'école, la démarche d'enseignement et d'apprentissage est centrée sur « les opérations intellectuelles qu'il faut réaliser pour comprendre un phénomène ». (p. 130). Les concepts scientifiques ne sont cependant pas assimilés par l'enfant sous une forme identique

[6] Traduction de « Language acquisition support système » (LASS)

à celle qui leur a été enseignée. Apprendre ne signifie pas amener les élèves à redire à l'identique des éléments de savoir scientifique tels que l'enseignant les conçoit et les transmet. Selon Vygotski (1934/1997, pp. 371-372), commenté par Brossard (2004, pp. 142-144) (2004, 142-144), les concepts scientifiques se développent lentement de manière souterraine, en se connectant aux concepts spontanés. Ils sont définis et redéfinis dans la collaboration maître-élève par le biais des multiples recadrages de l'enseignant et des multiples reformulations des élèves, rendus nécessaires par les conflits cognitifs créés par des situations scolaires problématiques au regard des conceptions présupposées des élèves. Pour faire face à ces contradictions, les élèves vont s'efforcer, au fil des situations, de négocier une cohérence, par le biais d'explications de plus en plus adaptées à l'élaboration du savoir visé. C'est ce phénomène qu'il s'agira alors d'observer pour comprendre les déplacements opérés peu à peu par les élèves entre les concepts quotidiens et les concepts scientifiques, preuve d'un apprentissage en construction.

3. Apprendre c'est adopter de nouveaux usages langagiers pertinents dans le champ de savoir ciblé

Si nous considérons qu'« apprendre à l'école exige l'inscription de l'élève dans de nouveaux réseaux de sens, propres à l'école ET en relation avec des communautés sociales » (2002, p. 81) c'est-à-dire des communautés productrices des savoirs transposés à l'école (même si l'école produit aussi des savoirs qui lui sont propres comme le montre Chervel (1977) pour la grammaire), nous admettons qu'à chaque fois que l'élève est projeté dans une nouvelle discipline scolaire, il doit apprendre à changer de contexte et donc ses usages langagiers pour adopter ceux qui sont en conformité avec ce nouvel univers de sens. Cela suppose qu'il perçoive les nouveaux enjeux, le nouveau type de questions qui se posent dans ce champ, le nouveau point de vue à partir duquel regarder le monde social ou matériel, et les nouveaux usages entre autres langagiers et les objets de savoirs ciblés. Cette construction par les élèves de nouvelles pratiques langagières qui se différencient progressivement et génèrent un nouveau rapport au langage pour négocier des significations disciplinaires de plus en plus élaborées à partir de positions énonciatives adaptées est indispensable à l'appropriation de savoirs scolaires. Et une difficulté de changement de contexte, que l'on peut déceler dans des positions énonciatives inadaptées des élèves peut, si elle n'est pas repérée, et si elle ne fait pas l'objet d'interventions spécifiques de l'enseignant, entraver l'apprentissage :

> « Alors que la circulation sur plusieurs positions énonciatives s'avère nécessaire aux apprentissages, la mise en œuvre systématique d'une posture due à une analyse erronée de l'articulation action/activité, et/ou relevant de pratiques sociales de référence en rupture avec les attentes scolaires pour un contexte donné, peuvent alors être source de malentendus et d'obstacle aux apprentissages. » (Jaubert & Rebière, 2011)

Dans la perspective vygotskienne de l'apprentissage, la construction des significations des concepts scientifiques prend une importance capitale, et le langage est un instrument psychologique décisif par lequel s'opèrent les transformations qui génèrent potentiellement le développement. Il permet la mise en réseau des concepts scientifiques, l'élaboration de relations entre eux ; il favorise la mise à distance, le choix réfléchi de désignations et la construction d'une cohérence possible entre les éléments constitutifs du savoir ; enfin, il rend possible le passage d'une énonciation singulière, ancrée dans l'ici et maintenant, à une énonciation à visée généralisante, qui sont autant de caractéristiques des concepts scientifiques.

Chapitre 2 : Une conception pragmatique et énonciative du langage ou le rôle du contexte

Le langage tel que nous le concevons, ne se contente pas de « dire » le monde (social ou matériel), de le décrire, mais il dit aussi ce que l'individu comprend des situations, ce qu'il en perçoit, en fonction de ce qu'il est, de ses conceptions diverses (de l'école, du savoir, de l'erreur, de ce que c'est qu'apprendre, travailler…) et du contexte de communication. Par conséquent les énoncés produits sont situés par rapport à un destinataire et une situation spécifique dans laquelle l'énonciateur construit des significations plus ou moins appropriées.

1. Le langage, une activité de construction de significations

Nous nous inscrivons dans une conception du langage qui le distingue de la langue et le considère comme une activité entre interlocuteurs (réels ou potentiels) qui interagissent par des actes de langage pour construire des significations :

> « Ce qui caractérise précisément un acte de langage est que le sens résulte d'un rapport de réciprocité entre l'externe et l'interne, ce pourquoi nous avons toujours défendu l'idée que l'externe et l'interne ne devaient être pris en compte que dans un rapport de pertinence de l'un vis-à-vis de l'autre. […] Ce point de vue […] insiste davantage sur le rapport d'interaction dialectique qui s'instaure entre l'externe où se trouvent les "interlocuteurs" (ou "interactants") et l'interne du langage où se trouvent les "intralocuteurs", et donc entre action et langage. (Charaudeau, 2004 p. 157)

Par ailleurs, dans le cadre de cette étude, nous prenons le parti de considérer à la suite de Bahktine (1984, p. 265) que tous les domaines de l'activité humaine se rattachent toujours à l'utilisation du langage, lequel se réalise, dans le cadre de « sphères d'échanges » aux conditions et aux finalités spécifiques. Chacune en effet produit des formes relativement stables d'énoncés à travers « leur contenu », leur « style de langue » et leur « construction compositionnelle » que Bakhtine appelle « genres de discours » et qui permettent à chacun d'orienter son activité langagière, tant en production qu'en réception. Ce point de vue conduit François (1993, p.115) à considérer le langage comme un créateur de mondes ou « plutôt un multiplicateur de mondes ». Pour Grize (1996), les interventions langagières du locuteur visent à donner une existence langagière à ce dont il parle, à en transmettre une représentation discursive au destinataire, ce qu'il appelle une *schématisation*, et à l'inscrire dans un réseau de significations afin qu'il puisse l'interpréter. La *schématisation* est le concept-clé de la « logique naturelle » que Grize définit comme une « représentation

discursive **orientée** vers un destinataire de ce que son auteur conçoit ou imagine **d'une certaine réalité** » (Grize, 1996, p. 50)[7]. Ce faisant, la schématisation invite le destinataire à partager (ou discuter) cette « réalité » et l'inscrit dans un monde discursif. Nous retiendrons des travaux de Grize les points suivants cités par Adam (1999) :

> « Parler de texte ou de discours, c'est toujours faire plus allusion au résultat de pratiques discursives qu'aux opérations complexes, inséparablement psychosociales et verbales, qui l'ont produit. […] Schématiser, c'est construire un schéma, c'est à dire une représentation verbale par définition partielle, sélective et stratégique d'une réalité. De la sorte, tout texte propose une sorte de micro-univers ou « petit monde. » (pp. 102-103)

Toute schématisation peut être interprétée comme une co-construction, c'est à dire un acte sémiotique qui donne à voir une représentation de celui qui parle, mais aussi de celui auquel il s'adresse. Selon Grize (1998) :

> « un discours, en effet, ne peut se comprendre que comme le déploiement et le résultat d'une construction d'objets de pensée par un énonciateur A et par la reconstruction qu'en fait son destinataire B. » dans la mesure où « A n'exprime jamais ce qu'il pense qu'en fonction de la représentation qu'il se fait de B » (p. 117)

Ainsi, « le fait qu'un texte soit une schématisation nous met dans l'obligation de ne jamais oublier qu'il s'agit du produit d'une interaction verbale » (*Ibid*. p.104), qui est donc influencée par un destinataire, interlocuteur et partie prenante du contexte, de sorte qu'une schématisation n'est pas construite seulement devant quelqu'un, mais pour ce quelqu'un à qui Bakhtine (1984, p. 274) prête une « attitude responsive active » lorsqu'il reçoit et cherche à comprendre la signification du discours qui lui est adressé.

Bronckart (1997), quant à lui, indique que la particularité de l'espèce humaine est que «la coopération des individus est régulée et médiatisée par de véritables interactions verbales » ce qui les contraint à mettre en œuvre un « mécanisme d'entente sur ce qu'est le contexte même de l'activité et sur la part que les individus […] vont y prendre » (pp. 31-32). Cette nécessité de prise en compte du *contexte* dans l'activité langagière est donc explicite chez les auteurs cités et mérite d'être retenue.

Ceci nous amène à faire le point, dans un premier temps, sur la fonction « contextuelle » du langage en interaction, telle que définie par Filliettaz (2018, p. 91) dans la mesure où nous convenons que « les interactions verbales sont à la fois façonnées par des réalités

[7] C'est nous qui soulignons

contextuelles mais aussi constitutives de ces réalités [et qu'] à ce titre, elles contribuent également à les façonner et à les rendre intelligibles ». Cette double dimension des interactions langagières dans leur rapport au contexte nous intéresse pour suivre les apprentissages des élèves et observer de potentielles variations dans la construction de leurs postures. Par ailleurs, nous reviendrons ultérieurement sur la spécificité dialogique du langage et son intérêt pour notre étude.

2. Le langage, une activité contextuelle

Notre centration sur le discours des élèves lors des apprentissages nous conduit donc à la prise en compte du phénomène de contexte, considérant que « l'activité de l'élève […] est impossible si les liens de sens et de valeurs ne sont pas tissés » et que « le « rapport[8] que chaque élève établit avec chaque savoir est donc inhérent au contexte dans lequel ce savoir lui a été présenté. » (Rebière, 2001, p. 194). Le concept de contexte, présent dans l'intitulé-même de notre recherche et mobilisé jusqu'alors sans définition précise, est de fait, pour nous, incontournable, en tant qu'« environnement cognitif mutuellement manifeste » (Filliettaz, 2006, p. 72). Nous actons donc, à la suite de Jaubert (2007b) que « les opérations cognitives et langagières ne peuvent être envisagées hors contexte, hors du contrat social et sont nécessairement dialogiques » (p. 92) et que par conséquent « le langage n'est pas transparent, qu'il est étroitement lié aux processus cognitifs et que son usage est toujours contextualisé » (Jaubert & Rebière, 2011, p. 118). Le *contexte* réfère ainsi au cadre de travail et à ses principes organisateurs. Comme nous allons le voir, il est perpétuellement co-construit et reconstruit au fur et à mesure du mouvement des interactions langagières et de leurs interprétations et par là-même renégocié par l'action collective au sein de la classe lors des activités d'enseignement, favorisant ainsi l'apparition et la transformation ou la stabilisation des postures.

De ce fait, l'activité discursive s'auto-alimente de la situation dans laquelle elle apparaît créant un c*ontexte* fluctuant sans cesse transformé et redéfini par les échanges ; elle ne peut donc

[8] Rebière précise plus loin qu'elle interprète l'expression « rapport à… » « comme la manière dont un individu se positionne (action contextualisée) dans ses choix d'interventions […] par rapport à un objet, ce positionnement étant influencé par des expériences sociales antérieures. »

être observée qu'en rapport avec ce *contexte* qui la génère et qui la contraint à s'adapter et réciproquement :

> « Observer l'activité langagière de l'élève devant une tâche c'est s'intéresser alors autant à ce qui est dit, qu'aux formes discursives (raconter, expliquer, commenter, définir, etc.), aux positionnements énonciatifs, aux marques de relations, conflits, dialogues internes, déplacements divers que le langage dessine. Ce point de vue suppose de ne pas considérer l'action humaine hors de son contexte et de prendre en compte ce que le sujet fait avec le langage, dans quel contexte il se situe et le degré de son adéquation avec le contexte visé par l'enseignant. » (Jaubert & Rebière, 2011, p. 122)

2.1. Le contexte en tant que « cadre commun d'activité »

L'enseignant en proposant une situation d'apprentissage organise un cadre de travail et d'interactions verbales dans lequel devraient pouvoir fonctionner des outils culturels ~~et~~ s'approprier les savoirs, ce que Brossard (2002) nomme le *contexte inter-psychologique* ou intersubjectif. Or les élèves n'en ont pas nécessairement la même interprétation que leur enseignant ni la même interprétation entre eux. En effet, l'élève étant l'acteur principal de ses apprentissages, il ne peut apprendre qu'au travers de ce qu'il est : ses conceptions, ses connaissances, l'opinion qu'il s'est faite sur l'école, ce qu'il pense que veut dire apprendre, l'intérêt et l'utilité qu'il accorde aux disciplines enseignées, le rôle qu'il attend de son enseignant, son propre projet qui lui permet de se fixer des buts, son besoin d'estime de soi (et sa capacité à accepter de faire des erreurs), la perception qu'il a de lui (confiance, compétence), autant d'éléments constitutifs de son interprétation du cadre de travail et qui caractérisent ce que Brossard (2002) nomme le *contexte intrasubjectif*. Il s'agit donc pour les différents acteurs de renégocier le *contexte intersubjectif* pour construire ce que Brossard appelle un *contexte de pertinence* pour commencer à utiliser les outils culturels et les savoirs, c'est-à-dire un « cadre commun d'activité » qui les rende compréhensibles et accessibles :

> […] le processus d'appropriation des formes les plus élaborées de la culture ne peut se réaliser qu'à la condition que maître et élève construisent un contexte intersubjectif, c'est-à-dire un cadre commun d'activités à l'intérieur duquel le maître introduira et s'efforcera de rendre appropriables par l'enfant de nouvelles connaissances, et de nouveaux outils.
> Ces situations sont […] quadripolaires : maître, élèves concepts et outils élaborés, contexte intersubjectif. (p. 42)

L'enseignant vise ainsi la construction d'un *contexte intersubjectif* (ou interpsychique) qui est un cadre commun d'activité dans lequel un certain nombre de significations minimales sont partagées pour pouvoir travailler.

> « […] les schèmes contenus dans les objets techniques ou culturels, ont besoin de processus et de situations travaillés pour passer du côté du sujet. Autant les exigences sur les contenus doivent être maintenues, autant elles sont vaines ou facteur de régression si elles ne vont pas chercher l'élève dans son contexte pour l'instituer, par son activité, comme sujet dans un autre, dans un « contexte de pertinence » -pertinent pour que le choc entre « concepts quotidiens » et « concepts scientifiques », comme le dit Vygotski, puisse devenir productif. » (Brossard et al., 2003)

Ainsi, par la médiation de la connaissance et des outils de la culture, constituant le *contexte* socio-historique et défini comme le « produit de l'activité transformatrice des hommes, tel qu'il est organisé à un moment de l'histoire d'une société » (Brossard, 2007), l'enfant réorganise ses connaissances « déjà là » vers un rapport de plus en plus conscient et volontaire tant avec le monde extérieur qu'avec son monde intérieur.

Comme nous l'avons souligné, ce cadre se reconstruit au fur et à mesure de « renégociations » régulières au cours des échanges langagiers (Brossard, 2007, p. 206). Ainsi, le *contexte*, n'est pas défini une fois pour toutes au début d'une séquence d'apprentissage. Il se façonne, se remodèle, lui aussi, au gré des transformations de l'activité discursive créatrice de nouvelles significations, qui apparaissent au cours des interactions qui sont guidées par l'intention didactique du maître et deviennent spécifiques à la situation. Chaque avancée dans le processus d'apprentissage modifie ce *contexte* qui, dans un cercle vertueux, modifie les conditions d'appropriation des savoirs en jeu :

> « Le contexte d'enseignement-apprentissage, loin de renvoyer à un « espace » stabilisé ou figé est tout à la fois le produit et le processus d'une co-construction sociale qui implique l'apprenant et l'expert dans une relation interactive de résolution de problèmes. » (Jaubert, 2007b, p. 86)

Lhoste (2014) à partir des travaux de Brossard, montre l'importance du *contexte* dans les situations d'apprentissage en reconstruisant le triangle didactique en quadripôle dont nous retiendrons que :

> « Les situations formelles d'apprentissage ne peuvent pas être comprises en dehors d'un système quadripolaire : professeur – élèves – situation – activité des élèves sous le guidage du professeur et la médiation des savoirs. Les interactions sont décisives puisqu'elles participent en permanence à une redéfinition de la situation par les élèves sous le guidage par le professeur qui lui vise au final à modifier le contexte intrapsychique de chaque élève. » (p. 146)

Toutefois, pour Brossard (1994, pp. 32-33), une identification erronée faite par l'élève des « différentes finalités dont la situation est porteuse », et/ou des « phénomènes interactifs » passés inaperçus ou non gérés au cours des situations d'apprentissages pourraient être à

l'origine de difficultés scolaires (*Ibid*.). Ainsi met-il en évidence l'opacité des situations formelles d'enseignement et la difficulté que rencontrent les élèves dans l'identification de leurs finalités (Brossard, 2002, p. 41). Il insiste sur l'importance des processus d'ajustements qui ont lieu lors des interactions maître/élève, et qui permettent à ce dernier, grâce à un guidage adapté, de passer peu à peu de l'accomplissement d'une tâche réalisée à plusieurs à une tâche réalisée de façon autonome, en étant capable d'organiser seul ses actions pour y parvenir. Il convient dès lors d'accorder une attention aux interactions maître-élève pour se rendre compte de leurs conséquences, dans la mesure où les conduites de l'élève « ne sont interprétables que comme des réponses à des contextes sociaux signifiants et dépendent de l'interprétation qu'il fait de ces différents contextes ». (Brossard, 1994, p. 33). Aussi, l'enseignant, dans sa gestion du groupe classe, essaye de réduire les divergences d'interprétations du cadre de travail par les élèves pour tenter d'en construire une signification partagée, un « cadre commun d'activité » (Brossard, 2002, p. 42) ou encore une « zone d'attention conjointe », « construction nécessaire pour qu'il y ait mise en route et déroulement de la coactivité » (Brossard, 2007, p. 203), et qui correspond au *contexte interpsychique* (ou intersubjectif) devenu pertinent, le seul accessible à une analyse de didacticien.

> « Pour être en mesure d'intervenir et de co-agir avec efficacité dans une situation particulière, chaque acteur en fonction de son rôle et de sa place doit en construire un cadre interprétatif. C'est ce cadre interprétatif en perpétuel remaniement, co-construit par chacun des acteurs à l'intérieur d'une situation communicative, que nous appelons contexte. » (Brossard, 2007, p. 204)

Nous considérons dès lors de que la clarification des contextes scolaires disciplinaires est une nécessité pour la réalisation des apprentissages et nous étudierons comment les interactions langagières entre élèves mais surtout entre enseignant et élève(s) lors des opérations de guidage et de médiation, peuvent générer des transformations du *contexte* et permettre la construction d'un « cadre commun d'activité » nécessaires à l'évolution des *postures* et des discours des élèves ainsi qu'à leurs apprentissages. En effet, l'activité discursive s'auto-alimente de la situation dans laquelle elle apparaît créant un *contexte* fluctuant sans cesse transformé et redéfini par les échanges ; elle ne peut donc être observée qu'en rapport avec ce *contexte* qui la génère et qui la contraint à s'adapter et réciproquement :

> « Observer l'activité langagière de l'élève devant une tâche c'est s'intéresser alors autant à ce qui est dit, qu'aux formes discursives (raconter, expliquer, commenter, définir, etc.), aux positionnements énonciatifs, aux marques de relations, conflits, dialogues internes, déplacements divers que le langage dessine. Ce point de vue suppose de ne pas considérer l'action humaine hors de son contexte et de prendre en compte ce que le sujet fait avec le langage, dans quel contexte il se situe et le degré de son adéquation avec le contexte visé par l'enseignant. » (Jaubert & Rebière, 2011, p. 122)

Les discours seront donc analysés et interprétés en *contexte*, pour accéder aux intentions des actions langagières et à leur signification. « Il faut donc connaître non seulement la phrase mais la situation où elle est employée pour savoir ce que fait celui qui l'énonce » (Ducrot, 1989, p. 97). Ainsi les formes linguistiques utilisées dans les énoncés ne peuvent être observées indépendamment de leur *contexte* d'utilisation.

2.2. Interactions et co-construction du contexte

La prise en compte du poids du *contexte* est fondamentale dans notre étude des discours d'élèves, puisque ceux-ci parlent et agissent soit avec la chercheure (lors des entretiens individuels), soit dans le cadre d'une situation scolaire, en interaction avec d'autres élèves et avec leur enseignant (lors des séances filmées en classe).

Selon (Grossen, 2001, p. 66), le *contexte*, ne doit pas être « considéré comme une entité stable et prédéterminée, mais comme le résultat toujours temporaire des interactions entre participants. […]. Considérer que le « contexte » n'est pas un contenant aux contours dessinés une fois pour toutes, […] mais qu'il se redéfinit au gré des interactions, signifie qu'une interaction ne constitue pas un ensemble homogène d'actions, de discours, de rôles, de places, d'identités. […] ». Dans ses travaux la chercheure (p. 63) observe que lorsqu'un enseignant propose des situations de tests, les réponses de l'élève sont largement influencées par le sens qu'il tente de leur donner, c'est-à-dire que ses réponses sont liées aux attentes qu'il croit percevoir par rapport à ce qu'il croit savoir concernant la tâche à effectuer ainsi qu'à ses connaissances préalables, à la formulation des consignes, au fait qu'il se sente ou non capable ou concerné par la tâche, à l'attitude de l'enseignant (perçue comme aidante ou évaluative), ou bien encore au lieu de passation (connu, habituel ou étranger) ; en d'autres mots, ces réponses sont influencées par le *contexte* dans lequel les questions sont posées et la reconstruction intrapsychique dont il fait l'objet. Par ailleurs, les interactions entre élèves et surtout entre élève et enseignant au cours de l'activité auraient le pouvoir de reconfigurer la situation, via des processus de refocalisation, créant ainsi un nouvel environnement de

réflexion et de mobilisation de l'attention et de l'activité des élèves, en éludant momentanément certaines données pour en privilégier d'autres ; ce serait par conséquent l'activité interactionnelle qui modifierait le *contexte*, lequel serait à l'origine de la réorientation de l'activité :

> « Certains événements de l'interaction sont chargés de pertinence à un moment donné, notamment en fonction des connaissances supposées partagées entre les interactants, et repoussent à l'arrière-plan les autres événements de la situation. Ces événements, sur lesquels les interactants focalisent leur attention ensemble et en même temps et sur lesquels ils doivent s'accorder, produisent le contexte de leur action, à ce moment-là […]. Le contexte est alors considéré comme le produit des interactions entre participants ; résultat instable et toujours changeant ; le contexte n'est plus un contenant, il devient alors, en quelque sorte, un des contenus même de l'interaction. » (Delcambre, 2013)

Dès lors, la notion de *contexte* nous semble indispensable pour comprendre et interpréter les conduites des élèves en situation d'apprentissage, car en fonction du sens que chacun lui donne, il constitue le principe organisateur de son action, c'est à dire « ce avec ou contre quoi l'élève agit dans une situation donnée » (Reuter et al. p.53). Celui-ci englobe aussi, comme nous l'avons déjà vu, des outils culturels (frises du temps, équerre, compas, boulier, alphabet, cartes de géographie, microscope, loupe, instruments de musique…) qui dessinent le contexte socio-historique auquel s'articule l'activité scolaire et participent à la construction du cadre scolaire et disciplinaire mais aussi les différents manuels et cahiers, les couleurs d'écriture et de soulignement (stabilisées dans la classe), les modes de présentation des activités (écriture de la date, marge, espacement entre les lignes, etc.), qui traduisent des attentes, des usages, des formes d'organisation de la connaissance que les élèves doivent identifier (Rothier-Bautzer, 1998) pour s'inscrire dans la discipline.

Ces travaux de recherche mettent en évidence que chaque sujet organise son activité, dont son activité langagière, en fonction de sa propre perception du *contexte*.

2.3. Contexte et position énonciative

La notion de *position énonciative* issue des travaux de Maingueneau (1993) et exploitée, entre autres, par les travaux de Jaubert et Rebière dans le champ de la didactique, suppose que

l'individu qui produit un discours est forcément influencé par le *contexte* de l'énonciation et n'est donc jamais neutre :

> « […] Tout discours est produit dans un champ de l'activité humaine qui a un effet sur l'énonciation elle-même. Le locuteur se projette dans une formation discursive spécifique et construit ainsi, au fil des discours, une position énonciative adaptée. Le positionnement énonciatif est donc fortement contextualisé. » (Jaubert & Rebière, 2011, p. 122)

Il est alors soumis à l'influence des interactions au sein de ce *contexte* auquel il s'adapte en faisant évoluer son propos et expose par là-même un point de vue singulier en rapport direct avec sa manière d'appréhender les éléments de ce *contexte*, et donc en fonction des ajustements interactionnels qui évoluent au fil du discours :

> « Le sujet n'a pas d'existence en soi mais une existence dans des contextes précis dont il est acteur et à l'intérieur desquels il s'institue sujet en en adoptant les rites, les valeurs, mais aussi les discours et les points de vue, donc les genres. » (Rebière, 2001, p. 194)

Au fil d'un discours, les significations sont développées, infléchies par des opérations d'enrichissement, de dénivellation, de spécification qui donnent à voir ce dont on parle et témoignent d'un point de vue spécifique. Ces opérations, particulièrement intéressantes pour les didacticiens, témoignent du travail du langage mais aussi des *positions énonciatives* des locuteurs révélatrices de leur point de vue et du *contexte* dans lequel ils organisent leur activité. Rabatel (2012) définit le locuteur ou « l'énonciateur » comme celui qui « réfère aux objets de discours tout en se positionnant par rapport à eux, en indiquant de quel point de vue, dans quel cadre il les envisage. » (p.23) ainsi que comme « la source des points de vue qui s'expriment à travers la prédication de contenus propositionnels, dans un énoncé. » (p. 24)

À l'école, les élèves se « positionnent » par rapport aux objets dans leurs discours ; leurs énoncés signalent de quel point de vue ils les considèrent, de quel point de vue ils en parlent, c'est-à-dire leur *position énonciative*. Ainsi, avec Rebière (2001), « nous pensons que l'interprétation du contexte conditionne le positionnement énonciatif, lui-même générateur de choix linguistiques qui ne peuvent que refléter cette position et relever d'une forme de cohérence. » (p. 197) et nous admettons à la suite de Jaubert (2007b), que le changement de *position énonciative* est tributaire d'un changement de *contexte.* Il est le résultat de la réorganisation de l'activité de l'élève et de ses modes d'agir-penser-parler dans un nouveau contexte disciplinaire :

> « En même temps qu'ils construisent du sens, des contenus, les acteurs sont amenés à se « positionner », à s'inscrire dans une instance énonciative et à assumer un rôle qui ne peut être analysé indépendamment du cadre interactif dans lequel il se joue. » (pp. 91-92)

Aussi, pour rendre compte de ce positionnement individuel des élèves dans le cadre des interactions langagières scolaires, il convient d'observer non seulement le vocabulaire que les élèves utilisent mais aussi la manière par laquelle ils agencent et hiérarchisent leurs propos pour les prendre en charge et se les approprier ou pour les mettre à distance :

> « Les choix de catégorisation (noms et verbes), de qualification (adjectifs et adverbes), de modalité et de modalisation, d'ordre des mots et des prédications, les choix de mise en relief indiquent la position de l'énonciateur par rapport aux objets du discours. » (Rabatel, 2012, p. 24)

Et, si on prend en compte qu'une part des énoncés d'autrui est, de la même façon, incorporée plus ou moins consciemment par le locuteur, il en résulte qu'ils suscitent une « résonance dialogique » dans son énoncé :

> « Un énoncé est rempli des rappels et des échos à d'autres énoncés, auxquels il est relié à l'intérieur d'une sphère commune de l'échange verbal ». [Ainsi,] l'expression d'un énoncé […] manifeste non seulement son propre rapport à l'objet de l'énoncé mais aussi le rapport du locuteur aux énoncés d'autrui » (Bakhtine, 1984, pp. 298-299)

Cette fécondation mutuelle des propos entre le locuteur et son environnement social fait du langage une activité nécessairement hétéroglossique, aspect que nous allons développer en revenant sur le principe dialogique (Volochinov, 1929/1977 et Jakubinskij, 1923).

3. Le langage, une activité dialogique

Le langage est porteur de la vision du monde du locuteur et de son environnement social. Mais il est aussi intrinsèquement et doublement dialogique (Bakhtine, 1978), empruntant à des discours antérieurs et anticipant une réponse du destinataire. En effet, selon Bakhtine, tout discours se construit dans ce double dialogisme qui implique d'une part un dialogisme par rapport au destinataire réel ou supposé du discours dont on anticipe les questions, le point de vue, les incompréhensions potentielles, et d'autre part un dialogisme par rapport à des discours antérieurs, réels ou potentiels, qui ont pu ou pourraient être tenus sur l'objet de discussion. Ainsi écrit-il que « se constituant dans l'atmosphère du « déjà dit », le discours est déterminé en même temps par la réplique non encore dite, mais sollicitée et déjà prévue. » (Bakhtine, 1978, p. 103). De ce fait, au cours de l'échange interindividuel chacun exprime non

seulement son point de vue personnel sur le monde, mais prend aussi en compte le discours d'« autrui », soit en le transmettant, soit en le critiquant ou en l'interprétant, soit en l'anticipant :

> « Toute énonciation, même produite sans la présence d'un destinataire, est en fait prise dans une interactivité constitutive (on parle aussi de dialogisme), elle est en fait un échange, explicite ou implicite, avec d'autres énonciateurs, virtuels ou réels, elle suppose toujours la présence d'une autre instance d'énonciation à laquelle s'adresse l'énonciateur et rapport à laquelle il construit son propre discours. » (Maingueneau, 1998, p. 40)

Ainsi, l'activité langagière tant orale qu'écrite donne à entendre le point de vue ainsi que l'attitude du locuteur par rapport au discours réel ou potentiel émis par une ou d'autre(s) personne(s). Elle est toujours à interpréter dans la perspective d'un dialogue réel ou virtuel avec un autre énonciateur. Lhoste (2008) précise que « la réception d'un énoncé est aussi active que sa production et nécessite de la part du récepteur, en fonction du contexte de l'énonciation, une reconstruction de la signification de cet énoncé (p. 110)[9].

Par conséquent, la signification du discours d'un locuteur est à examiner comme une « réponse » dans un dialogue inachevé, au regard de tous les discours dont le locuteur est « imprégné » et de la façon dont il les fait dialoguer, de manière parfois implicite, harmonieuse ou dissonante. Lorsque l'élève apprend, il cherche à ajuster les différents énoncés et contextes en présence (comme par exemple celui, familial, de ses concepts spontanés et celui, scolaire, des concepts scientifiques) qui sont en concurrence et qu'il essaye tant bien que mal de réorganiser. Ce travail transparait dans des tentatives de formulation parfois maladroites mais qui en réalité portent les marques de cette recherche de cohérence. « […] Pour Bakhtine, tout énoncé est inscrit dans un contexte social et […]il est toujours porteur des valeurs, croyances, savoirs, pratiques diverses constitutives de la sphère d'échanges au sein de laquelle cet énoncé est tenu » (Lhoste, 2008, p. 109). C'est pour rendre compte de ces conflits de valeurs, croyances, savoirs, pratiques, caractéristiques du heurt des contextes et qui dépassent de simples obstacles linguistiques que Jaubert (2000) développe le concept d'*hétéroglossie* à partir des travaux de Bakhtine et de Ducrot qu'elle met en relation avec la thèse vygotskienne de la médiation. Pour la chercheure, les contradictions repérables dans les discours d'élèves manifestent avant tout leurs tentatives de mettre en cohérence les différentes voix parfois

[9]Lhoste cite Volochinov (1929/1977, p. 101) « tout acte de compréhension est une réponse, dans la mesure où il introduit l'objet de la compréhension dans un nouveau contexte, le contexte potentiel de la réponse »

conflictuelles issues de l'environnement social auxquelles ils sont confrontés et qu'ils mettent en tension en essayant de les coordonner et de les ajuster pour créer des énoncés souvent instables, mais dans lesquels ils prennent en compte, tant bien que mal, tout ou partie de ces données et représentations :

> « [Le concept d'hétéroglossie] réfère à la présence simultanée, au sein d'un énoncé, d'une pluralité de points de vue-qui ne peuvent pas tous être attribués au locuteur, d'une pluralité de voix d'origines contextuelles diverses ainsi qu'à leurs modalités de prise en charge énonciative. » (p. 198)

Ainsi les élèves portent dans leur discours diverses représentations qu'il leur est difficile de sérier, de modifier ou d'abandonner avant qu'elles aient pu être verbalisées et donc conscientisées. C'est parce que l'instabilité de ces énoncés est rendue visible dans les « modalités de prise en charge énonciative » au cours des discours produits lors des interactions scolaires que l'enseignant peut, par la confrontation aux discours des pairs, mettre en évidence ces contradictions, transformer les représentations, et permettre la construction de savoirs plus stabilisés.

Cette conception dialogique de l'activité langagière et la prise en compte du nécessaire ancrage social des énoncés nous conduit à être particulièrement attentive à la manière dont ils sont réalisés ainsi qu'à la forme qu'ils prennent au cours des discours produits. Il nous faudra alors prendre en compte d'une part ce qui est explicitement dit par les locuteurs et qui semble relever d'une parole volontaire, consciente et assumée, et d'autre part décrypter dans l'implicite de ces discours, ce qui pourrait relever d'un point de vue que l'on pourrait qualifier de doxique (dont le locuteur peut être imprégné sans pour autant prendre en charge véritablement le propos ni en être forcément conscient), mais aussi de tentatives de mise en cohérence d'éléments de savoirs contradictoires issus de représentations erronées ou manifestant des savoirs non stabilisés.

Les pratiques langagières des élèves dépendent donc, comme nous l'avons vu, de l'interprétation qu'ils font de la situation scolaire mais aussi de leur connaissance des pratiques langagières adaptées aux différentes sphères d'échanges dans lesquelles ils doivent chercher à se positionner verbalement pour pouvoir modifier leur manière de s'exprimer dans les disciplines en fonction de différents types de savoirs, qu'il s'agit aussi pour eux d'apprendre à reconnaitre. C'est pourquoi nous nous intéressons au concept de *communauté discursive* adaptée au *contexte* scolaire.

Chapitre 3 : Du contexte à la communauté discursive disciplinaire scolaire

Bronckart (1997) précise que l'activité discursive nécessite non seulement de « disposer de représentations pertinentes des paramètres de l'environnement » mais aussi de prendre en compte « la manière d'organiser la tâche, c'est-à-dire des « manières conventionnelles de coopération entre les membres du groupe » , et de reconnaître des « caractéristiques propres à chacun des individus engagés dans la tâche » pour être efficace dans l'activité engagée, définissant ainsi un « contexte spécifique » à l'activité. (pp. 33-34). Ce point de vue nous amène à nous intéresser au concept de *communauté discursive* que nous allons préciser.

1. Une communauté aux usages langagiers spécifiques

Le concept de *communauté discursive*, introduit dans le cadre de l'analyse du discours dans le champ de la linguistique par Maingueneau (1984, pp. 135-156), réfère aux groupes sociaux, du point de vue des discours qu'ils produisent et gèrent en fonction de leur mode d'organisation :

> « Dans le domaine de l'analyse proprement textuelle nous avons pour notre part développé une théorie de la "communauté discursive" qui tente d'articuler les formations discursives sur le fonctionnement des groupes de producteurs et de gestionnaires qui les font vivre et qui en vivent. » (Maingueneau, 1993, p. 30)

Il a été transposé dans le champ de la didactique par Bernié, Jaubert et Rebière (2003) qui ont développé le concept de *communauté discursive disciplinaire scolaire* (CDDS) en l'ajustant à la perspective historique et culturelle de l'enseignement-apprentissage dans laquelle nous nous inscrivons. Ce concept est fondamental pour notre recherche car il rappelle que chaque discipline (considérée comme une sphère d'échanges) a recours à des usages du langage qui lui sont spécifiques, produit des formes langagières relativement stables qui lui sont propres (les « genres de discours » bakhtiniens) et dont dépend en partie la construction de ses savoirs, en développant des modes d'agir-penser-parler spécifiques :

> « Chaque discipline d'enseignement développe ses propres manières d'agir-penser-parler, en corrélation avec les savoirs visés. Si l'on se focalise sur l'aspect discursif, chaque classe engagée dans un apprentissage disciplinaire peut être considérée comme une « communauté discursive disciplinaire scolaire » qui représente le mouvement indispensable mais jamais achevé de construction des connaissances, à travers le traitement continu de la dimension langagière des contrats didactique et pédagogique. » (Jaubert & Rebière, 2011, p. 122)

À l'école, penser, exprimer un point de vue, construire des connaissances, argumenter, expliquer dans une discipline donnée, supposent que l'enfant, devenu élève, arrive à se projeter dans un espace où des valeurs, des questions, des objets, des pratiques puissent être partagés et reconnus, c'est-à-dire au sein d'un groupe (la classe) qui agit, pense et s'exprime dans un langage commun autour d'objets de savoirs identifiés qui mobilisent l'intérêt et l'activité chacun de ses membres. La façon dont l'élève se représente cet espace, partie prenante du *contexte*, évolue, au fil de la transformation de ses représentations quotidiennes vers des représentations plus élaborées de plus en plus proches de celles visées par l'enseignant. En effet, comme le rappelle Bernié (2002, pp. 77-88), les *communautés discursives*, se définissent et se distinguent les unes des autres par :

- leurs pratiques sociales, qui engendrent des normes d'échange,
- des valeurs cognitives historiquement et socialement élaborées au cours de l'activité collective, déposées dans la culture qui instaurent des rapports au monde spécifiques et qui fonctionnent comme des normes régulant la plupart des opérations cognitives et langagières,
- des critères de pertinence épistémique (conformes à une orientation collective de la communauté à laquelle le locuteur appartient) qui structurent ces valeurs cognitives et façonnent les énoncés potentiellement « dicibles» en fonction des critères de pertinence et d'acceptabilité que le locuteur prête à son destinataire,
- et enfin par des valeurs pragmatiques au regard de l'interaction sociale, déterminant le système des positions énonciatives possibles dans le rapport à autrui.

Ainsi, chacun s'inscrit dans plusieurs communautés discursives (familiale, professionnelle, sportive ou culturelle diverses…) qui contraignent ce qu'il peut dire. Mais les règles de fonctionnement spécifiques de chacune de ces communautés discursives ne sont pas innées ni intégrées « naturellement » par ses membres et nécessitent donc un apprentissage plus ou moins formel. Il en va de même à l'école où les disciplines peuvent être considérées comme des communautés discursives nécessitant des pratiques sociales, dont langagières,

spécifiques : les élèves ont à s'inscrire non seulement dans la communauté discursive scolaire, mais aussi dans chaque *communauté discursive disciplinaire scolaire* (CDDS) :

> « Cette nécessaire construction à l'école de nouveaux rôles sociaux, à articuler avec de nouveaux savoir-faire, informés par une référence en actes aux pratiques sociales et langagières des communautés de référence, constitue le fondement de la notion de communauté discursive. » (Bernié, 2002, p. 82)

De ce fait, les CDDS sont, au début de l'apprentissage, constituées d'une hétérogénéité de formes discursives toujours en mouvement car elles font l'objet de négociations perpétuelles en raison des changements de contexte (par la reconstruction d'un nouveau groupe social, avec de nouveaux enjeux, de nouvelles pratiques socio-cognitives, de nouveaux savoirs, de nouveaux critères de pertinence et de nouveaux genres discursifs…) et donc d'une hétérogénéité de *positions énonciatives*. En effet,

> « La construction de l'univers social des tâches scolaires passe par celle de situations permettant la « mise en interaction mutuelle » (Bakhtine) des contextes en présence, permettant à l'apprenant de reprendre à son compte les rôles discursifs des divers participants à l'interaction et donc les savoirs et savoir-faire […] » (Bernié, 2002, p. 82)

La mise en interaction des *contextes* au cours de l'enseignement-apprentissage conduit à s'interroger sur le travail langagier qu'effectuent enseignants et élèves. Et si on considère qu'

> « un même individu appartient fréquemment à plusieurs communautés discursives, […] vu l'hétérogénéité des expériences socialisatrices, éventuellement contradictoires, que traversent les individus, il convient de s'interroger sur la manière dont une pluralité de manières d'agir-penser-parler s'incorpore dans chacun. » (Bernié, 2002, p. 79)

Par conséquent, nous nous attachons à analyser au cours des séances de français et de sciences observées tout au long des trois années de recueil du corpus, comment les élèves s'intègrent dans cet espace social discursif d'intercompréhension[10] spécifique à chacune de ces deux disciplines.

[10] « […] l'organisation du lien social est le résultat des échanges qui se produisent entre les membres d'un groupe, échanges parmi lesquels se trouvent des interactions spécifiques que sont les interactions verbales. […] on peut dire que le sens se construit en relation avec les intentions et les intérêts réciproques des partenaires de l'échange, dans un cadre intersubjectif (Garfinkel), car ces échanges se définissent selon une certaine finalité : l'intercompréhension. » (Charaudeau P. , 2004, p. 153)

> « […] Chaque discipline propose un cadre, un contrat de communication, des valeurs, des outils, des techniques, des savoirs. L'institution de l'élève dans une discipline suppose qu'il distingue les manières d'agir-parler-penser de chacune d'entre elles. […] L'élève est ainsi confronté à la nécessité de s'inscrire dans de nouveaux contextes, ceux des savoirs scolaires, ce qui suppose qu'il organise son activité et ses modes d'agir-penser-parler usuels, pour s'approprier les techniques sociales, les pratiques discursives qui donnent leur substance à ces savoirs. Ce passage de pratiques discursives ordinaires, quotidiennes, à d'autres plus spécifiques, plus élaborées, plus scientifiques, suppose sur le plan du langage, un changement de position énonciative. […] La classe peut alors être observée sous l'angle de la « communauté discursive disciplinaire » qu'elle constitue. » (Jaubert & Rebière, 2012)

Il en résulte que chaque apprentissage nécessite une manière spécifique d'appréhender la discipline dont il est issu, un positionnement énonciatif adapté à la CDDS en lien avec la construction d'une conscience disciplinaire, concept que nous allons présenter, ainsi que la compréhension des enjeux de la discipline. Par ailleurs, le changement de CDDS au fil d'une journée de classe impose une mise à distance réflexive et une transformation consciente et volontaire des pratiques langagières ordinaires pour s'approcher des pratiques langagières spécifiques en usage dans les communautés discursives disciplinaires de référence et transposées à l'école.

2. CDDS et conscience disciplinaire

Etant donné que nous observons les élèves dans deux disciplines différentes (français et sciences) sur une période où les élèves passent d'apprentissages liés à des grands « domaines » (école maternelle) à des apprentissages qui commencent à se différencier par disciplines (école élémentaire), la spécificité disciplinaire des discours des enseignants et des apprenants nous paraît être un point de focalisation indispensable à notre recherche. Il nous semble que le concept de *conscience disciplinaire*, tel qu'il a été défini par Reuter (2003; 2007) et Reuter et al. (2007) peut alors nous outiller :

> « On pourrait la définir comme la manière dont les élèves (re)construisent la discipline. Cela nécessite donc de prendre en compte les formes de ces représentations (les disciplines pouvant être structurées de manière différente par les apprenants) ainsi que la plus ou moins grande clarté dont elles témoignent. » (2007, p. 41)

En effet, les travaux menés par l'équipe de recherche de Reuter montrent que les élèves ont des difficultés à se repérer dans l'univers des disciplines, à « indexer disciplinairement le travail » (p. 41), à mettre en relation les contenus étudiés, les exercices réalisés avec la discipline concernée. Le plus souvent ils commencent à se les représenter à partir d'objets emblématiques (les cartes en géographie, la frise du temps en histoire, les outils de géométrie

en mathématiques…) ou très « locaux » comme la couleur des cahiers. Par ailleurs, ils n'identifient pas clairement leurs enjeux et ceux qu'ils leur prêtent restent flous ou sont décalés par rapport aux enjeux scolaires. De ce fait, Reuter et al. (*Ibid.*) font l'hypothèse d'une corrélation entre *conscience disciplinaire* et réussite scolaire.

Parmi les formes de ces représentations, les auteurs s'intéressent aussi aux formes langagières. Selon eux, le concept de *conscience disciplinaire*, comme celui de CDDS, suppose qu'il existe un positionnement discursif caractéristique à chaque discipline, et qu'il est nécessaire pour le locuteur comme pour les membres de la communauté dans laquelle il se situe, d'identifier, de concevoir la spécificité énonciative de chaque cadre disciplinaire et d'en comprendre les enjeux.

Ainsi, le concept de *conscience disciplinaire* intéresse notre recherche dès lors que l'on considère que les sujets pensent, organisent et donnent du sens au monde et aux objets auxquels ils sont confrontés et aussi dans la mesure où, selon l'hypothèse de Brossard (1994), il s'avère que les élèves en échec scolaire auraient plus de difficultés à percevoir les liens entre les différentes situations de travail scolaire et les objectifs qu'elles visent. Ce concept est donc lui aussi en lien étroit avec les concepts de *contexte* et de *communauté discursive disciplinaire scolaire* évoqués précédemment car la discipline scolaire fait partie du *contexte* d'apprentissage :

> « En didactique**,** on considère que les disciplines […] sont des cadres de référence, de nature épistémologique (théorique et méthodologique), qui entrent en interaction avec un certain nombre de pratiques […]. L'idée centrale ici est que les pratiques langagières ne sont ni transparentes ni transversales aux différents contextes. La capacité langagière est fortement (peut-être indissolublement) liée aux contextes où elle se déploie, aux cadres (sociaux, culturels, épistémologiques) qui sont mobilisés comme ressources pour ce déploiement. » (Delcambre, 2013, p. 6)

Par ailleurs, Lebeaume (2000) pose la question du lien probable entre les difficultés associées au repérage de la spécificité des enseignements scientifiques et les implications de l'organisation pédagogique « sur la posture de l'élève susceptible d'hésiter sur le contrat didactique et plus largement sur la nature du contrat d'enseignement ». Il en précise les conséquences sur les apprentissages :

> « Certains élèves ont ainsi du mal à se situer en tant que sujet des tâches prescrites, tâches qui sont alors essentiellement des moments scolaires sans grand investissement cognitif. Pour d'autres, ce sont simplement des temps différenciés par le décor, par le maître, par les objets-accessoires, par les actions effectuées mais là encore sans identification véritable des enjeux d'apprentissage. Pour quelques-uns en revanche, ce sont des moments au cours desquels ils construisent des connaissances en particulier grâce à leur activité métacognitive, ce qui les place dans une posture propice à leur réussite » (p. 213)

La conscience disciplinaire amènerait ainsi les acteurs que sont l'enseignant et les élèves, à considérer de manière particulière les situations mises en place dans un cadre d'attentes réciproques relatives à la discipline concernée. (Cohen-Azria, Lahanier-Reuter, & Reuter, 2013). Si on considère que les disciplines, peuvent ainsi être pensées comme des cadres d'interprétation des activités auxquelles les élèves sont confrontés et dans lesquelles ils développeraient des pratiques langagières spécifiques, propres à ces contextes, on perçoit clairement leur lien avec les CDDS et on comprend mieux les raisons qui font que la *conscience disciplinaire* serait en partie liée à la réussite scolaire.

En suivant les auteurs sus-cités, il nous semble donc intéressant, dans le cadre de notre étude, d'observer les différents critères mobilisés pour distinguer la discipline sciences et la discipline français ainsi que leur nature à travers l'évolution des discours des élèves et des enseignants qui seront analysés à partir des entretiens individuels hors situation scolaire et dans les situations scolaires lors des séances de classe.

Chapitre 4 : Position énonciative, rapport au savoir et posture

Ces notions ont en commun qu'elles concernent toutes la relation entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage et qu'elles prennent en compte l'aspect langagier de cette relation. Il s'agit dans cette partie d'essayer de rendre compte des rapports qu'elles entretiennent.

1. Origine et évolution du concept de posture en didactique

Le concept de *posture* est souvent mobilisé au cours de ces dernières années dans la recherche, et notamment en didactique du français, lorsqu'il s'agit d'appréhender le lien entre les pratiques langagières des apprenants et les apprentissages :

> « Dans l'analyse du lien qui unit un sujet apprenant à l'apprentissage langagier, ce qu'apporte la notion de « posture », c'est la différenciation entre d'un côté un monde de représentations sur cet apprentissage et, de l'autre, des événements langagiers précis, observables, la notion de posture se trouvant sur ce second versant. » (Penloup, Chabanois, & Joannidès, 2011, p. 165)

D'origine sociologique, nous l'empruntons à Bucheton (1998), à la suite de travaux de recherche en français, qui la définit comme un « schème d'actions cognitives et langagière disponibles, préformées, que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée… processus différenciateur dans la réussite scolaire selon les milieux sociaux ». Rebière (2000), en reprenant le concept, souligne que cette définition, en raison de son ancrage sociologique, implique que les comportements cognitifs et langagiers qui se manifestent dans la situation scolaire ont été construits en dehors d'elle, dans le milieu social de l'apprenant et sont donc prédéterminés. Ces comportements « réflexes » indépendants du *contexte* scolaire proposé créent dès lors une inadaptation des pratiques langagières à l'objet d'apprentissage. Aussi, dans une perspective vygotskienne, elle réactualise la teneur de cette définition en prenant en compte le rôle du *contexte* dans la relation entre l'apprenant et les objets de savoir :

> « La posture pourrait donc intégrer le cadre vygotskien si nous la redéfinissons comme la mise en œuvre régulière et répétée, signe d'une analyse erronée des paramètres du contexte, des genres relevant de pratiques sociales de référence en rupture avec les attentes scolaires par rapport à ce même contexte. » (Rebière, 2001, p. 196)

La chercheure montre, par une observation et une analyse précise des conduites langagières mobilisées par des élèves de CM2[11](10 ans) en classe de sciences, que ces « positionnements contextuels » « spontanés », « premiers », décrits en termes de « postures », parce qu'ils sont socialement construits, peuvent être modifiés par la situation d'enseignement et par l'action enseignante ; le cadre didactique proposé pouvant conduire l'élève à adapter sa *position énonciative* (Rabatel, 2012, p. 23)[12] au savoir visé, phénomène indispensable à l'activité de conceptualisation. D'ailleurs, Bucheton (2019) réactualise sa première définition du concept de *posture* en mettant en évidence son adaptabilité, son caractère inconscient et ses aspects à la fois cognitifs, langagiers, corporels, et contextuel :

> « Une posture est un « schème-réponse » disponible et flexible pour résoudre une tâche. Les postures sont à la fois cognitives, langagières et corporelles. Elles sont construites dans l'histoire et l'expérience des élèves et des enseignants et sont devenues plus ou moins automatiques ou inconscientes. Les sujets disposent d'une ou de plusieurs postures pour réaliser une action. Ils peuvent en changer en cours de réalisations de la tâche. Les postures sont relatives au contexte et aux objets travaillés. » (pp. 98,210)

À la suite de Rebière, nous postulons dès lors que les notions de *positionnement énonciatif* et de *posture* sont intimement liées et contextualisées :

> « Les notions de « position(nement) énonciative(f) » (Maingueneau, 1993) et de « posture » (Bautier, 1992, 1995 ; Bucheton, 1999 ; Rebière, 2001) posent que tout discours est produit dans un champ de l'activité humaine qui a un effet sur l'énonciation elle-même » (Jaubert & Rebière, 2011, p. 122)

Nous choisissons d'envisager ce concept de *posture* essentiellement dans son aspect langagier et au-delà de la discipline français dans laquelle elle a le plus souvent été étudiée, pour l'élargir à la discipline des sciences, toujours dans une perspective vygotskienne et comparatiste. Nous cherchons à décrire et à analyser précisément les critères mobilisés, ce qui, selon Penloup, Chabanois et Joannidès (2011), est une nécessité pour « construire le concept de posture pour la didactique ». Toutefois ces auteures signalent que le terme de *posture* a pu être largement employé et confondu avec des concepts et notions proches, dont celles de *rapport à* , et de *positionnement énonciatif* :

[11] Dans le système scolaire français, le cours moyen deuxième année (CM2) est le dernier niveau de l'école élémentaire.

[12] La position énonciative, selon Rabatel (2012, p. 23) correspond « au fait que l'énonciateur premier réfère aux objets de discours tout en se positionnant par rapport à eux, en indiquant de quel point de vue, dans quel cadre il les envisage »

> « On observe, par ailleurs, une importante cooccurrence des termes de « postures » avec ceux de « rapport à » et de « position énonciative » et « positionnement » et force est de reconnaître que les auteurs passent assez souvent de manière très floue d'une notion à l'autre, les traitant parfois comme si elles étaient interchangeables ». (p. 163)

Nous nous efforçons donc de revisiter ces notions qui ont tendance à se croiser ou à se superposer dans la mesure où la manière dont les discours des élèves rendent compte (*positionnement énonciatif*) de la relation qu'ils entretiennent avec les apprentissages (*rapport à*), nous permettra de mieux cerner leur manière d'être et d'appréhender les situations d'apprentissage disciplinaires (*posture*).

2. Position énonciative, enseignement et posture

Les travaux de Bautier (1995) et, et ceux de Bautier & Bucheton (1995) et (1996), de Bucheton (1998) comme ceux de Rebière (2001) posent en commun que le *positionnement énonciatif* est toujours dépendant du champ d'activité dans lequel se situe le sujet, faisant du *contexte* un paramètre central :

> « L'interprétation du contexte conditionne le positionnement énonciatif, lui-même générateur de choix linguistiques qui ne peuvent que refléter cette position et donc relever d'une forme de cohérence. C'est cette cohérence, que traduit la mise en œuvre de schèmes relativement stables d'actions langagières, reflets de positions énonciatives issues du traitement de la situation […] » (Rebière, 2001, p. 197).

Cependant Rebière, envisage, dans le cadre de la didactique comparée, que les *postures* générées par des *positionnements énonciatifs* différents pourraient évoluer par le biais de l'enseignement alors que les deux autres chercheures, de par leur cadre sociologique, envisagent qu'elles ne peuvent que se cristalliser (du moins dans leurs écrits initiaux), pour finir par entraver les apprentissages pour lesquels ces postures, parce que figées, ne seraient pas toujours adaptées, et donc à l'origine de difficultés scolaires.

Au regard de notre recherche, l'observation des usages langagiers des élèves soumis à l'étude et des différentes *positions énonciatives* que ces usages signalent, nous permettra de voir s'il existe ou non des *positions énonciatives* spécifiques aux disciplines français et sciences issues des enseignements proposés (les élèves ne pouvant les acquérir seuls). Elle nous permettra aussi de relever, dans les discours successifs des élèves et au cours des interactions (spontanées ou provoquées), les éventuels déplacements qui seraient à l'origine de

l'élaboration de ces positionnements spécifiques, dans la mesure où ils semblent indispensables pour la construction des savoirs disciplinaires.

Comme nous situons cette recherche dans le cadre de la théorie historique et culturelle et d'une approche du langage énonciative, pragmatique et interactionniste/dialogique, nous considérons que lorsqu'il réussit, l'élève adopte les *positions énonciatives* pertinentes par rapport aux savoirs en jeu et que, au cours de l'apprentissage, il met en œuvre et s'approprie des usages du langage spécifiques à la discipline concernée. Pour ce faire, il revient à l'enseignant de mettre en œuvre les conditions de ce positionnement de l'élève dans chacune des disciplines, positionnement dont les savoirs sont tributaires, et de solliciter les usages langagiers spécifiques. Par ailleurs, il est nécessaire que l'enseignant identifie et comprenne les schèmes ou *postures* mis en œuvre par les élèves et évalue leur pertinence par rapport aux apprentissages ciblés, car le recours systématique de certains élèves à des schèmes reconduits sans discernement dans le traitement des différentes situations scolaires, révèlerait une rigidification de ces postures, pouvant créer des obstacles à la construction des savoirs :

> [...] Alors que la circulation sur plusieurs positions énonciatives s'avère nécessaire aux apprentissages, la mise en œuvre systématique d'une posture due à une analyse erronée de l'articulation action/activité, et/ou relevant de pratiques sociales de référence en rupture avec les attentes scolaires pour un contexte donné, peuvent alors être source de malentendus et d'obstacle aux apprentissages. (Jaubert & Rebière, 2011).

Notre intérêt est alors de mettre en évidence et d'analyser d'une part les *positionnements énonciatifs* observés chez les élèves dans les deux disciplines concernées (français et sciences) et leurs éventuelles spécificités pour chaque discipline ainsi que leurs différences entre les disciplines, qui pourraient être à l'origine de certaines difficultés. D'autre part, nous voulons observer ce qui, dans l'enseignement, pourrait aider les élèves, ou au contraire les empêcher de modifier et d'adapter leur *positionnement énonciatif*, générateur de *posture*, en fonction des objets de savoirs visés.

3. Rapport au savoir et posture

Le rapport que l'élève entretient avec le savoir dans le processus d'apprentissage, semble jouer sur sa propension à accueillir ou à éviter les contenus d'enseignement nouveaux. Il convient de le prendre en compte dans la mesure où ce rapport construit par l'élève peut avoir un impact sur la réussite des apprentissages scolaires :

> « Le concept de « rapport à » en didactiques désigne la relation (cognitive mais aussi socio-psycho-affective) qu'entretient l'apprenant aux contenus et qui conditionne en partie l'apprentissage de ces derniers : un rapport aux contenus qui ne correspond pas à celui que l'école envisage peut rendre difficile l'accès aux contenus enseignés » (Reuter et al., 2007, p. 191)

Il existe différentes significations du concept en fonction des champs de recherche qu'il mobilise, et qui accordent une place différente au sujet soumis aux apprentissages.

3.1. Une approche sociologique

Selon Bourdieu (1966), le *rapport au savoir* (au singulier) réfère à la culture. Il diffère selon les familles car il relève de la transmission du capital culturel. Ainsi, le *rapport au savoir* de la famille dans la construction de son capital culturel est déterminant dans le *rapport au savoir* de l'élève et il est à l'origine de son échec ou sa réussite scolaire.

À côté de cette approche à orientation déterministe du *rapport au savoir*, Charlot (1997) propose une autre définition qui au-delà de l'héritage culturel familial et social, prend en compte des facteurs permettant de rendre compte de *rapports au savoir* plus individualisés :

> « […] l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un « contenu de pensée », une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liée en quelque façon à l'apprendre et au savoir par là-même, il est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres, et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose dans telle situation » (p. 94)

Il insiste sur le rôle de l'interaction entre le social et l'individuel dans la construction du *rapport au savoir*, soulignant ainsi le caractère évolutif de ce rapport. La question du sens est fondamentale selon lui et la condition sociale des individus ne saurait être interprétée en termes de manques ou de lacunes. C'est parce que le savoir fait sens que l'élève accepte de s'y confronter :

> « […] le rapport au savoir est une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir. […] l'individu valorise ce qui fait sens pour lui, ou inversement confère du sens à ce qui pour lui présente une valeur. » (Charlot, Bautier, & Rochex, 1992, p. 29)

Ainsi, le *rapport au savoir* fondé sur une relation de sens est contextualisé. Loin d'être figés, rapport au savoir et sens peuvent évoluer. Ils sont liés à la dynamique du sujet et participent à sa socialisation.

3.2. Une approche anthropologique et didactique

Les travaux de Chevallard (1992) de nature anthropologique s'intéressent aux relations entre les institutions et les personnes. Les principes de la transposition didactique, qu'il théorise à la suite des travaux initiaux de Verret (1975) posent la question du statut des savoirs premiers qualifiés de savants et des rapports du système didactique à son environnement social, qui expliquent les transformations apportées à ces savoirs au cours du processus d'enseignement, les savoirs enseignés n'étant pas les savoirs savants.

Toutefois, les savoirs enseignés doivent rester suffisamment proches des savoirs savants pour ne pas être désavoués par les scientifiques, et suffisamment éloignés du sens commun des familles pour rester légitimes. La dynamique de la transposition issue de la théorie de Chevallard est figurée par Bronckart et Piazaola Giger (1998) par le schéma suivant (cf. figure 1) :

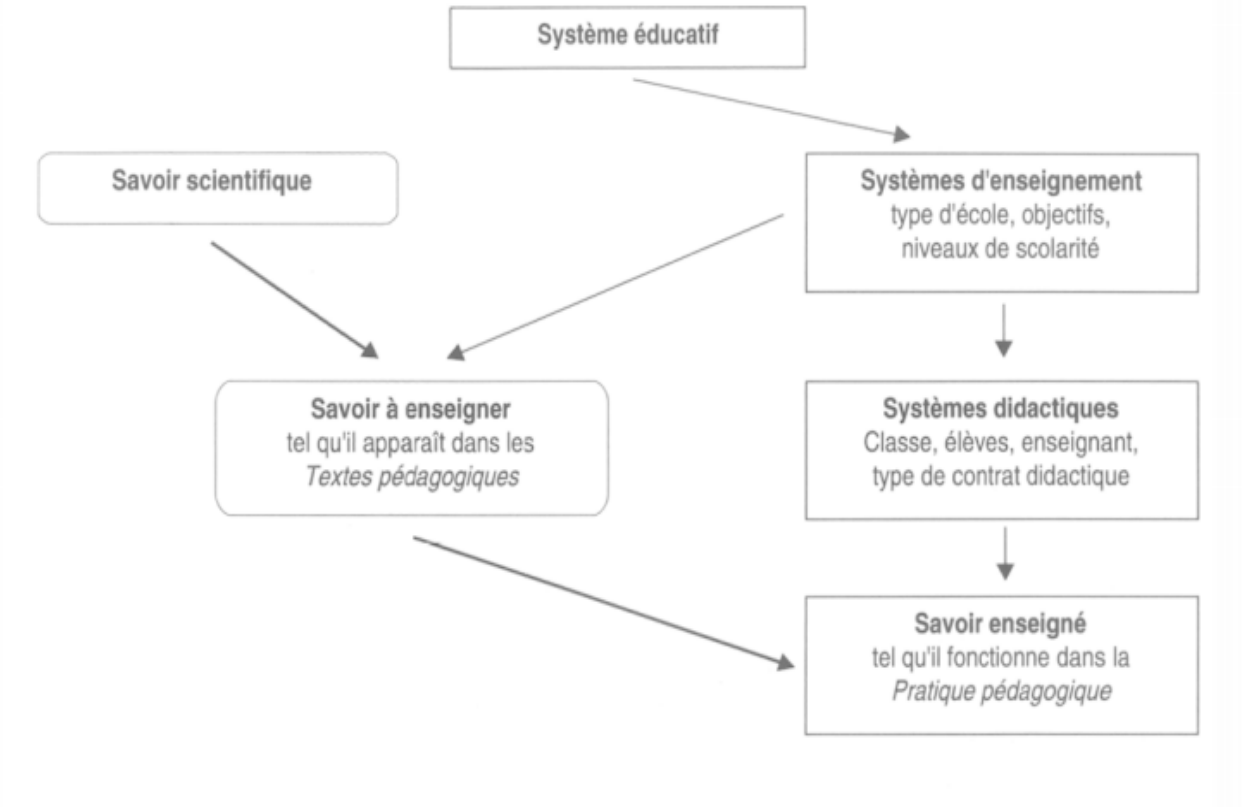


Figure 1: La transposition dans le cadre des systèmes scolaires (Bronckart & Piazaola Giger, 1998, p. 38)

Les savoirs didactisés s'éloignent ainsi des savoirs savants et se retrouvent objectivés, élémentarisés, pour prendre un caractère public permettant un contrôle social des apprentissages scolaires. Si les travaux initiaux de Verret, intègrent savoirs et pratiques de ces savoirs, Chevallard se centre, lui, essentiellement sur les savoirs, et donc sur les rapports entre les « savoirs de référence » et les savoirs didactisés alors que Martinand (1986) réintègre dans les savoirs à enseigner les « pratiques sociales de référence », notamment dans le cadre de la didactique des sciences.

Dans cette dernière approche, le *rapport au savoir* se construit en lien avec des pratiques sociales qui lui donnent du sens. L'élève n'est pas confronté au savoir en général, mais à des savoirs scolaires spécifiques, outillés par des pratiques dans un champ disciplinaire déterminé. Si, comme le soulignent Reuter et al. (p. 191), « l'apprentissage des contenus d'enseignement est indissociable du *rapport à* ces contenus que construit l'apprenant », la confrontation aux contenus d'apprentissages articulés à des pratiques sociales de référence doit aider l'élève à leur donner du sens et une pertinence. On peut alors parler de *rapport aux savoirs*.

Si dans l'approche sociologique de Bourdieu le *rapport au savoir* (en général) est tributaire du contexte social, appelé à se figer et à perdurer à travers des comportements qui s'installeraient peu à peu en dehors du *contexte* dans lequel il est apparu, une vision plus vygotskienne voudrait que la relation entre le sujet et l'objet de savoir (singulier et disciplinaire) soit toujours en rapport avec le *contexte* et qu'il puisse donc évoluer. Ainsi, comme le fait remarquer Rebière (2000, p. 70), nous ne saurions, dans une perspective vygotskienne, adopter le point de vue sociologique du *rapport au savoir* dans son aspect purement social et général, et nous considèrerons qu'il est du rôle de l'école d'aider les élèves à élaborer un *rapport aux savoirs*, en leur permettant de construire des repères, des pratiques qu'ils ne sauraient construire seuls.

En effet, le *rapport au savoir* semble bien être spécifique aux contenus d'enseignement et donc spécifique à chaque discipline. Il conviendra donc d'observer le *rapport aux savoirs* des élèves dans les deux disciplines (français et sciences), afin de nous rendre compte s'il varie et se modifie lors du changement de discipline, preuve de l'adaptation de l'élève et suscitant alors des différences de *posture* entre les disciplines (ou même des différences de postures entre les élèves au sein d'une même discipline) ou s'il se construit dans une discipline et perdure dans l'autre, indépendamment du changement de discipline, signe qu'il se cristallise

pour créer une *posture* unique et rigide ne permettant pas à l'élève d'adapter son comportement aux savoirs en jeu dans d'autres disciplines.

> « C'est pourquoi la *conscience disciplinaire* (autrement dit la conception que les apprenants ont de la discipline et de la manière dont les savoirs la structurent) est importante dans le rapport à un contenu d'enseignement comme à la situation didactique mise en place pour en construire l'apprentissage : la discipline scolaire engage en effet un rapport spécifique aux contenus » (*Ibid*. p.194)

En effet, les situations d'enseignement proposées, la médiation langagière sollicitée par l'enseignant qui vise à ce que l'élève construise une *position énonciative* de plus en plus adaptée aux exigences de chaque discipline telles que l'enseignant se les représente et les interactions suscitées au sein de la CDDS, créent un contexte d'apprentissage plus ou moins favorable que nous considérons comme étant à l'origine de l'appropriation des repères constitutifs d'un *rapport aux savoirs* plus ou moins pertinent chez les élèves. Ainsi nous suivons Bernardin (2003) quand il écrit :

> « Produit d'une construction, le rapport au savoir n'est pas immuable, il peut se transformer pour autant que l'expérience scolaire le permette. Pour le dire autrement : l'activité scolaire convoque et met à l'épreuve le rapport au savoir des élèves... mais aussi le construit (en le renforçant ou en l'infléchissant). [...] Le flou en matière de consigne ou d'enjeu des séquences, la succession des exercices et des rituels, le recours quasi exclusif à l'écoute et à la mémoire confortent les élèves dans une posture attentiste et assoient leur dépendance. »

Dans le domaine de l'écriture, Barre-de-Miniac (1994) fait le constat que la manière dont les jeunes élèves investissent et s'approprient des savoirs ne revêt pas la même signification selon leur milieu social d'origine. Elle précise que les élèves de milieux socialement défavorisés ont tendance, plus que les autres, à considérer l'accès à l'écriture exclusivement comme un moyen de réussite scolaire, et qu'ils ont plus de difficultés que les autres à se projeter au-delà de cette conception utilitaire et à s'impliquer au-delà des exigences purement scolaires :

> « L'écriture à l'École est marquée par des représentations culturelles produites par des groupes sociaux, tout autant qu'elle est un lieu privilégié de projection de significations culturelles. Ce sont ces représentations de l'écriture, ces projections de valeurs sur cette dernière, ces attitudes et attentes à son égard que désigne l'expression « rapport à l'écriture » (p. 39)

Ce faisant, elle suggère que les pratiques enseignantes sont liées aux représentations que les enseignants se font des compétences et des attentes des élèves et de leur famille. Elle les met en évidence en rendant compte des démarches différentes qu'ils mettent en œuvre, qu'elle juge d'ailleurs « paradoxales » et montre que les pratiques centrées sur la verbalisation et l'explicitation sont plus fréquentes dans les milieux favorisés alors que les enseignements des

milieux défavorisés valorisent davantage l'agir par la pratique de « mise en situation » et des activités de découverte, souvent collectives. Le rôle de l'enseignant et les situations d'apprentissage qu'il propose, adapte ou modifie, ainsi que l'activité langagière qu'il met en œuvre et sollicite, apparaissent donc fondamentaux dans la construction d'un *rapport au savoir* adapté au savoir en jeu dans chaque discipline, permettant ou non la modification de la *posture* nécessaire à chacun des apprentissages concernés :

> « Au lieu de renvoyer à un mouvement au cours duquel le savoir passe de l'extérieur à l'intérieur de la tête de l'élève, la métaphore suggérée par la notion de « rapport à » renvoie à l'image du phare qui éclaire, localement, un paysage nocturne. Le paysage, c'est le savoir, le phare, l'individu ; le faisceau lumineux le rapport de l'individu au savoir. L'acteur principal est donc l'élève : c'est lui qui éclaire le paysage. À l'enseignant revient le rôle de connaître l'angle de vue, la focale utilisée par l'élève : quelle partie du paysage éclaire-t-il ? Est-ce celle que l'on attend qu'il éclaire pour réussir à l'école ? À l'enseignant revient aussi le rôle d'aider l'élève à élargir son champ de vision, à le faire mieux correspondre aux attentes de l'école ». (Barré-de-Miniac, 2002, p. 4)

Nous observerons de quelle manière les élèves se situent dans leur *rapport au savoir* disciplinaire visé et de quelle manière les enseignements dispensés les aident à se construire un *rapport au savoir* compatible avec les conditions nécessaires à la réussite scolaire.

3.3. Rapport au savoir, et représentations

Les *représentations* évoquent « des systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas. » (Reuter et al., 2007, p.197). Elles existent dans l'inconscient des élèves en amont, et pendant tout apprentissage scolaire. Elles sont donc partie prenante dans la constitution de leurs points de vue en leur apportant des connaissances, souvent déjà bien ancrées mais plus ou moins bien fondées, sur les savoirs ciblés par les apprentissages scolaires, ayant pour conséquence de les empêcher ou de limiter leur acquisition.

Jaubert (2007b) souligne que les *représentations* premières des élèves constituent une base de connaissances déjà existante, même si celles-ci sont probablement incomplètes, non fonctionnelles ou erronées car c'est à partir de cette base que vont s'élaborer les transformations indispensables à la construction de nouveaux savoirs :

> « Les conceptions initiales des élèves ne doivent donc pas être considérées comme des erreurs mais comme des outils personnels dont l'enfant doit éprouver le caractère non-fonctionnel avant de les retravailler ou de les abandonner dans le cadre d'un espace socio-discursif ». (p.94)

Il en résulte que du point de vue de l'enseignant, il s'agit de ne pas ignorer ces *représentations* qui sont le plus souvent inconscientes, en les faisant exprimer par les élèves afin de pouvoir agir dessus, car dans leur partie erronée, elles pourraient être à l'origine d'obstacles dans les apprentissages de savoirs nouveaux en restant figées en tant que croyances profondes et jamais démenties, ni remises en question. La difficulté pour l'enseignant consiste à être suffisamment à l'écoute des discours de ses élèves pour y percevoir des éléments sources d'ambigüités ou d'incompréhensions, qui doivent faire l'objet d'une focalisation particulière au moment de son enseignement, en acceptant que ses élèves ne sont jamais vierges de toute connaissance sur les sujets abordés.

Mais, d'un autre côté, la tâche de l'enseignant devrait être facilitée par le fait que « beaucoup d'apprenants [possèdent] les mêmes représentations et [...] [que] celles-ci se [retrouvent] d'une classe à l'autre » (De Vecchi & Giordan, 2002, pp. 55-62). Il ne s'agira donc pas pour lui d'apporter ou de superposer des éléments de savoirs nouveaux, mais de prendre en compte ce que les élèves croient déjà savoir pour les amener à transformer ce « déjà-là » en savoirs plus élaborés, mieux définis, plus exacts, ou plus scientifiques. Le travail d'enseignement se fait ainsi à partir de ces *représentations*, par des déplacements progressifs lors des échanges langagiers qui apparaissent alors comme indispensables pour cette transformation. Orange (2012) précise que :

> « Pour les chercheurs en didactique, ce ne sont pas les conceptions qui préexistent chez les élèves, mais un ensemble de connaissances, formées par le vécu quotidien, par les enseignements préalables ou les vulgarisations diverses, qui viennent peupler à la fois leur registre empirique (registre des faits) et leur registre explicatif (registre des outils intellectuel disponibles pour construire des explications).[...]Dit autrement, les conceptions préexistent rarement à la situation qui conduit à les exprimer [...] (p. 31)

Le concept de *représentations* semble alors inéluctablement lié aux concepts et notions déjà définies dans cette première partie, car les représentations des élèves apparaissent dans le cadre de la construction de la CDDS. Elles impactent leur rapport au savoir visé et sont mises au travail à travers la négociation du *contexte* et des *positions énonciatives* pour construire une nouvelle *posture* et un nouvel objet de discours qui se rapproche du savoir attendu.

Nous observerons les signes de ces *représentations* déjà installées dans ce que les élèves disent hors situation de classe, dans les entretiens, mais aussi dans ce qu'ils disent lors des situations de classe, afin de voir si celles-ci sont figées dès le départ ou si elles font l'objet de déplacements à travers les *positions énonciatives* que nous nous efforcerons de repérer à différents moments de notre temps d'observation dans les séances de classe.

Nous tenterons aussi de repérer les réactions des différents enseignants face à l'expression de ces *représentations* dans les discours des élèves, c'est à dire s'ils les repèrent, les utilisent, les questionnent, et s'ils modifient ou non leur mode opératoire en fonction d'elles.

Chapitre 5 : Présentation des objectifs et des hypothèses

Les conceptions de l'apprentissage et du langage présentées dans les chapitres précédents, nous ont conduite à souligner l'importance, pour les apprentissages scolaires, de la négociation du *contexte* et de la *position énonciative* que rappellent les concepts de *conscience disciplinaire* et de *communauté discursive disciplinaire scolaire*. Dans ce cadre, notre approche de la notion de *posture*, plus didactique que sociologique, nous amène à interroger les liens entre *contextes* d'apprentissages scolaires et *postures* mobilisées par les élèves. Notre objectif est de rendre compte, à travers l'analyse des transcriptions d'entretiens et des discours enregistrés lors de séances de classe en français (lecture littéraire, étude de la langue) et en sciences, de l'activité des élèves et de ce qui se joue, sur un temps long, lors des situations d'apprentissage en termes de *position énonciative* et de *posture*. Il s'agit de déterminer si les *positions énonciatives* observées sont spécifiques ou non à chacune de ces disciplines et si elles évoluent ou non de la même façon en fonction de la discipline ; ceci dans le but d'analyser s'il existe des *postures* spécifiques à chacune de ces disciplines et les conséquences éventuelles sur les apprentissages. Pour avoir une lecture de ce qui se passe chez les élèves nous essaierons d'interpréter leur discours et leurs faits et gestes en *contexte*, et de les croiser pour cerner des spécificités et des points communs potentiels entre disciplines et entre élèves dont nous faisons l'hypothèse qu'ils sont à l'origine de leurs *postures*. Nous essaierons de les identifier et de comprendre comment ces *postures* apparaissent, comment elles se construisent, comment elles évoluent dans la classe et au fil du temps, et dans quelle mesure il serait possible d'agir pour les modifier.

Nous ferons pour cela les trois hypothèses suivantes :

1. Première hypothèse :

H1 : Les élèves entrent et agissent dans les disciplines avec des postures variées qui peuvent différer en fonction de la discipline et en fonction des élèves

Pour vérifier cette hypothèse, nous serons amenée à analyser précisément l'activité langagière des élèves au cours de situations d'apprentissage dans les deux disciplines (français et sciences), pour en faire ressortir les caractéristiques dominantes et leurs spécificités

disciplinaires. Il conviendra alors de comparer ces données en fonction des élèves pour voir si les résultats obtenus correspondent à une tendance globale du groupe ou si elles sont caractéristiques de personnalités, et si elles sont observables dans l'ensemble des situations scolaires ou seulement caractéristiques de la discipline de laquelle elles sont extraites.

2. Deuxième hypothèse

H2 : Les postures des élèves peuvent évoluer au cours de la scolarité et se spécifier en fonction de la discipline.

Nous pensons, d'une part, que chaque discipline suppose des postures (positions énonciatives, rapport au savoir de la discipline, pratiques langagières) spécifiques nécessaires à la construction des savoirs, et relatives à la conscience qu'en a l'enseignant, et d'autre part que la conscience disciplinaire (Reuter, 2007) joue un rôle dans l'apprentissage et dans la construction des postures dès la fin de l'école maternelle. La spécification disciplinaire, que nous espérons montrer (H1) devra alors être observée sur les trois années (GS, CP, CE1) de recueil de données qui seront comparées pour rendre compte d'une potentielle évolution. Celle-ci sera alors examinée au regard des représentations que les élèves se font de chacune des disciplines mais aussi des représentations qu'en ont les enseignants de notre étude dans les entretiens réalisés.

3. Troisième hypothèse

H3 : L'évolution des postures des élèves et leur adaptation aux spécificités des enseignements disciplinaires est tributaire de la médiation enseignante.

Nous pensons que la réussite scolaire des élèves dépend de leur compréhension des spécificités disciplinaires et de capacité à s'approprier les manières d'agir, penser et parler qui leur sont associées. Cette adaptation nécessite, selon nous, un travail enseignant continu via des gestes professionnels langagiers spécifiques et contrôlés en situation d'enseignement dès l'école maternelle. Ainsi l'inscription explicite des enseignants dans les « communautés discursives disciplinaires scolaires » par l'adaptation de leurs façons d'agir-parler-penser lors des changements disciplinaires en situation d'enseignement est indispensable à la compréhension par les élèves des exigences relatives à ces communautés. Nous observerons

donc comment chacun des enseignants donne à voir, par des gestes professionnels langagiers ciblés, ces spécificités disciplinaires au cours de son enseignement pour permettre aux élèves de les comprendre et de s'adapter peu à peu aux exigences de la discipline afin de les aider construire, dans la continuité de la scolarité, des postures favorables aux enseignements disciplinaires.

Dans le chapitre suivant, nous allons présenter la méthodologie élaborée pour mettre à l'épreuve ces hypothèses.

2ème PARTIE : Méthodologie de la recherche

Introduction

Cette recherche en sciences de l'éducation convoque le champ sociolinguistique et socio-didactique. Elle s'appuie d'une part sur des entretiens individuels d'élèves et d'enseignants, d'autre part sur les interactions langagières didactiques observées au cours de séances de classe, et dont nous faisons l'hypothèse qu'elles seraient à l'origine de la construction et de l'évolution des postures. Pour ce faire, ces interactions ont été saisies pendant trois ans par de très nombreux enregistrements audio et vidéo réalisés par la chercheure et ont été transcrites aussi précisément que possible, en vue d'être analysées avec des outils sélectionnés en fonctions des caractéristiques disciplinaires. Cette partie 2, essentiellement descriptive et explicative, présente notre cheminement en une dizaine de chapitres courts (du chapitre 6 au chapitre 15) en précisant les caractéristiques de la recherche, les modalités de sa réalisation et les outils d'analyse qui seront utilisés au cours des parties 3 ,4 et 5.

Le chapitre 6 exposera les choix réalisés ainsi que les raisons de ces choix et qualifiera le type de recherche effectuée. Nous y ferons état de son aspect longitudinal qualitatif et comparatiste, et nous expliquerons en quoi les pratiques observées peuvent être qualifiées d'ordinaires ainsi que les incidences que cela pourra avoir sur nos résultats.

Le chapitre 7 rappellera la priorité que notre étude accorde à l'activité langagière en rapport avec la construction des savoirs. Nous préciserons alors les outils d'analyse du discours qui seront mobilisés et notre focalisation sur l'activité explicative et argumentative nécessaires pour développer le raisonnement des élèves et les conduire aux apprentissages.

Le chapitre 8 détaillera notre protocole de recherche et le terrain d'étude dont il décrira les caractéristiques et les différents acteurs (enseignants et élèves). Nous y ferons aussi état des modalités de recueil des données.

Le chapitre 9 s'intéressera aux modalités de construction et de réduction du corpus filmé au filtre de notre centration sur le langage nous amenant à ne conserver que les séances dans lesquelles l'activité langagière oralisée est suffisamment importante quantitativement.

Le chapitre 10 expliquera les modalités de recueil des entretiens semi-directifs des trois enseignants et des 11 élèves concernés par l'étude.

Le chapitre 11 sera consacré à la description et à la justification de notre méthode d'analyse des données recueillies. Celle-ci prendra en compte les savoirs disciplinaires et leur enseignement (en fonction du cadre épistémologique et institutionnel), ainsi que les savoirs spécifiques aux séances ciblées par notre analyse. Nous expliquerons aussi l'intérêt qui sera porté aux modèles d'organisation des enseignements et à l'étayage langagier pratiqué par les enseignants, repérés dans les classes au cours de ces séances.

Le chapitre 12 décrira les modalités d'analyse des discours d'enseignement et expliquera pourquoi nous nous intéressons notamment aux types de questionnements, aux reformulations et à l'utilisation des connecteurs logiques.

Le chapitre 13 expliquera notre focalisation sur le discours des élèves et notamment sur leur activité explicative et argumentative, sur leur activité de reformulation et sur leur activité de modalisation, en vue d'étudier leur positionnement énonciatif.

Le chapitre 14 cherchera à montrer en quoi les données analysées permettront d'observer la construction des communautés discursives disciplinaires scolaires (CDDS) chez les élèves.

Le chapitre 15 expliquera comment nous orienterons notre analyse en réorganisant notre corpus pour déterminer des postures d'élèves et fera état d'outils d'analyse spécifiques comme ceux élaborés par Bucheton et par Rebière, ainsi que ceux qui seront issus des caractéristiques relatives aux savoirs disciplinaires mis en évidence au cours de nos propres analyses langagières.

Chapitre 6 : Discussion générale de la méthode retenue

1. Une dimension longitudinale

Située dans un cadre vygotskien, qui considère que l'apprentissage précède le développement, notre recherche est longitudinale et s'appuie sur le suivi d'une cohorte d'élèves sur un temps suffisamment long pour pouvoir mettre en évidence le long processus de construction et d'évolution éventuelle des postures associées à la construction des savoirs disciplinaires scolaires. En effet,

> « [..] Concernant les rapports entre apprentissages et développement, il nous faut avoir présent à l'esprit que les apprentissages vont faire l'objet en chaque élève d'un travail interne de reprise et d'assimilation pouvant occuper des périodes extrêmement longues. Or la plupart du temps, ceux qui observent les apprentissages en classe arrêtent leurs observations au moment où les élèves semblent avoir « compris », laissant ainsi dans l'ombre toute une période de développement interne. Vygotski invite au contraire l'observateur à explorer le développement souterrain, véritable « terre nouvelle » pour une psychologie des apprentissages[13]. Contrairement aux pratiques habituelles, celle qui étudie l'élève en situation scolaire ne doit pas limiter son investigation à l'ici et au maintenant des apprentissages ». (Brossard, 2011, p. 373)

Notre observation de ces élèves dans leur contexte scolaire s'est déroulée sur trois années entre la fin de l'école maternelle[14] (où les disciplines ne sont pas clairement identifiées et s'insèrent dans des larges domaines d'apprentissages) et les deux premières années de l'école élémentaire[15].

2. Une recherche essentiellement qualitative

Notre recherche est essentiellement qualitative, dans la mesure où elle s'intéresse au sens et à l'observation d'un phénomène limité à quelques élèves et aux facteurs conditionnant leur comportement d'acteurs sociaux mis au contact d'une réalité particulière. Elle repose sur la transcription précise des interactions langagières enregistrées lors des entretiens et lors des séances de classe, ainsi que sur la description minutieuse de l'activité des élèves et de l'action conjointe maître-élève(s) observées dans les vidéos réalisées régulièrement au sein de la classe durant les trois années de recueil du corpus. Les enregistrements audio-vidéo nous

[13] Nous ne nous situons pas en tant que psychologue mais nous nous intéressons, d'un point de vue didacticien, à ce que les élèves apprennent et semblent s'approprier.

[14] Il s'agit de la classe de grande section de maternelle (GS)

[15] Il s'agit des classes de cours préparatoire (CP) et de cours élémentaire première année (CE1

semblent les mieux adaptés à l'observation et à l'interprétation des interactions verbales en contexte scolaire :

> « Les films documentent ainsi non seulement les contenus des propos échangés, mais encore les propriétés prosodiques de ces échanges ainsi que la part non-verbale de ces interactions. […] Les enregistrements rendent visible la manière dont les comportements adoptés s'enchainent séquentiellement et se synchronisent mutuellement. (Filliettaz, 2018, pp. 37-38)

En effet, l'utilisation de vidéos permet une analyse fine des discours mais aussi du contexte dans lesquels ils se développent (situations d'enseignement, gestes, attitudes, déplacements, regards, rapport au groupe, aux objets d'étude, etc…) que nous avons essayé de retranscrire au plus près de la réalité, car nous considérons que la production langagière décontextualisée serait insuffisante pour rendre compte de phénomènes aussi complexes que les postures.

3. Une observation de pratiques « ordinaires »

Cette recherche, qui se veut descriptive, dans le sens où elle tend à rendre compte de comportements (des élèves et des enseignants) en situation d'enseignement et d'apprentissage, est basée sur l'observation et la description de pratiques « ordinaires ». En effet, même si nous ciblons des activités de français et de sciences selon une périodicité que nous avons définie en fonction des possibilités et des besoins de la recherche, nous n'intervenons jamais sur les choix ni sur les pratiques enseignantes, et nous ne cherchons aucunement à influencer la vie de la classe au quotidien. Nous essayons simplement de rendre compte au plus près de ce qui se passe dans le quotidien d'une classe ordinaire à travers la transcription précise des données de notre corpus.

> « S'intéresser « au » didactique « ordinaire » est alors une façon de s'occuper de « ce qui peut être rencontré partout », en considérant toute circonstance d'enseignement/apprentissage, tout objet de transmission culturelle et donc tout représentant de la situation (enseignant et élèves) comme légitime et pertinent » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p. 228).

Cette focalisation sur les pratiques ordinaires pose malgré tout la question de la subjectivité des données construites. En effet la description de l'activité « ordinaire », c'est-à-dire de ce qu'il se passe dans une classe, ne reflète pas la réalité telle qu'elle est mais comme elle est perçue du point de vue de l'observateur/chercheur qui en rend compte.

> « Le monde « ordinaire » qui nous occupe existe donc trois fois : une fois objectivement (« réellement », « matériellement » dirait Vygotski), une fois à travers la reconstruction interprétative qu'en font les acteurs étudiés dans et par nos dispositifs de recherche, et une fois tel qu'« archivé» sous forme de corpus, reconstitué, restitué via le processus dialectique d'explication/ compréhension du chercheur qui les représentera ensuite sous la forme de textes publics » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p. 228).

Nous sommes donc bien consciente que nos observations, de par les nécessités de notre emploi du temps, nos choix d'orientation de notre caméra, notre sélection et interprétation des données filmiques, relèvent de la subjectivité de la chercheure, et ne sauraient révéler une réalité objective de l'ensemble des situations produites.

> « Réintroduire dans le système de production de la connaissance scientifique l'observateur, ce n'est pas revenir à la question de sa subjectivité mais poser la question du langage. Au lieu de faire comme si le texte scientifique énonçait le «Réel» mais sans vraiment l'énoncer, c'est-à-dire comme si le «Réel» s'énonçait lui-même (le «Sujet» qui produit la science s'annulant, s'effaçant dans l'«Objectivité» des connaissances scientifiques produites), il s'agit de tenir compte du fait que, d'une part la réalité sociale est toujours déjà tramée par des pratiques langagières, d'autre part le chercheur en sciences humaines déploie un ensemble de pratiques langagières (dans des formes sociales spécifiques) pour appréhender cette réalité sociale. » (Lahire, 2000, p. 63)

Par ailleurs, nous convenons que notre présence non-ordinaire dans ce contexte scolaire qui se veut rendre compte de pratiques ordinaires, peut tout à fait avoir influencé des pratiques, des paroles ou des comportements. Notre présence devenant par là-même, partie prenante du contexte des interactions.

4. Une étude comparatiste

« La comparaison est une mise en regard explicite, dans la quête tant des ressemblances que des différences » (Vigour, 2005, p. 5). Elle fait partie des procédés d'objectivation dans la mesure où elle peut permettre de dégager des lois en dissociant un phénomène de son environnement. Elle autorise en effet à classer les phénomènes à partir d'un certain nombre de variables pour se donner ensuite les moyens d'en déduire des constantes, des invariants et pour établir des différences et des ressemblances entre des phénomènes afin d'être en mesure de procéder à une classification interprétable par le chercheur. Ainsi, toujours selon Vigour (*Ibid.*, p. 128) « L'approche comparative est l'un des moyens de procéder à l'administration de la preuve, objectif qui fait l'unanimité parmi les chercheurs en sciences sociales ».

Notre recherche s'appuie sur différents types de comparaisons : une comparaison dans le temps, dans la mesure où nous observons des données recueillies tout au long de trois années d'observations, une comparaison dans l'espace, dans la mesure où l'espace d'étude se déplace de la classe de grande section (en école maternelle) à la classe de CE1 en passant par la classe de CP (en école élémentaire), une comparaison de faits sociaux et disciplinaires, dans la mesure où nous observons des phénomènes de postures dans des disciplines différentes (français et sciences) chez des élèves différents. Nous adoptons donc une méthode comparative dans le sens où nous observerons à la fois les positions énonciatives et les postures de onze élèves aux caractéristiques différentes, ainsi que la construction et l'évolution du phénomène de posture dans deux disciplines scolaires différenciées que sont le français et les sciences. Nous tentons ainsi d'observer les points communs et les différences qui s'en dégagent, pour pouvoir élaborer une interprétation aussi rigoureuse que possible des données recueillies afin d'en faire une synthèse à visée modélisante que nous pourrons ensuite exploiter, en partant du principe que « La comparaison ne constitue un instrument heuristique que dans la mesure où les résultats présentent un certain degré de généralité. Classer et ordonner la réalité constitue un des moyens de la rendre plus intelligible » (*Ibid*., p. 284). Pour ce faire Vigour définit les enjeux de la comparaison selon quatre objectifs correspondant aux différentes étapes de la logique d'enquête, en lien avec quatre logiques de comparaison :

- la réflexion méthodologique (ou épistémologique) qui permet de prendre de la distance par rapport aux phénomènes qui nous sont familiers et dont l'observation serait susceptible d'être influencée par nos préjugés,
- la description, qui permet de mieux connaître et appréhender avec précision les phénomènes observés,
- l'explication, qui permet d'affiner la description et de clarifier la réflexion à partir d'une présentation ordonnée établissant les points communs et les différences entre les phénomènes observés pouvant amener à la constitution de typologies réduisant ainsi la complexité du réel,
- et la modélisation, qui consiste à mettre en évidence des régularités sociales et leurs causes pour tenter d'en déduire une théorie plus générale.

Afin d'effectuer cette démarche comparatiste, nous nous laissons guider par « les étapes de fabrication d'une recherche comparative » qu'elle précise (*Ibid.*, pp. 296-297) et que nous pouvons exposer de la façon suivante :

- Nous expliquerons les raisons pour lesquelles nous avons choisi d'établir certaines comparaisons ;
- Nous construirons ensuite l'objet provisoire de notre recherche en fonction des hypothèses que nous avons établies ;
- Nous sélectionnerons précisément les unités que nous envisageons de comparer parmi l'ensemble des données recueillies ;
- Nous indiquerons les choix méthodologiques que nous serons amenée à faire en liaison avec la spécificité de notre recherche ;
- Nous entreprendrons un travail de terrain, qui consistera en un recueil précis de données sous forme d'entretiens et de vidéos sur trois années d'observation d'une cohorte de 11 élèves ;
- Nous analyserons les données recueillies à l'aide d'outils que nous préciserons ;
- Nous en retirerons des résultats contextualisés fondés sur une synthèse extraite des typologies construites au cours de nos analyses (« restitution des connaissances »).

Chapitre 7 : Une analyse focalisée sur l'activité langagière et la construction des savoirs

Comme nous l'avons développé dans notre cadre théorique, l'activité langagière dans le cadre scolaire permet non seulement de communiquer, mais aussi de circonscrire l'objet d'étude et de rendre lisibles les étapes du travail de construction des savoirs. Aussi, nous focalisons sur les interactions langagières didactiques entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant, car c'est la manière d'entrer dans les échanges et de s'y exprimer, d'expliquer leurs représentations et d'argumenter leur point de vue, qui détermine de quelle façon les élèves entrent ou non dans la communauté discursive disciplinaire en lien avec la communauté discursive productrice des savoirs et pratiques sociales de référence et indispensable à la construction de savoirs disciplinaires.

> « La finalité des productions langagières pour apprendre n'est pas de permettre à l'élève de mieux dire quelque chose qui préexisterait en lui, mais de s'approprier les connaissances et les formes langagières dans lesquelles elles s'inscrivent, en les reformulant et en les soumettant au jugement d'autrui. L'apprentissage se réalise dans ces déplacements qui conduisent l'enfant à construire et s'inscrire dans le contexte scientifique scolaire. Ainsi, les situations proposées aux élèves ont-elles pour objectif de provoquer des changements de positions, des déplacements de points de vue. Elles invitent les élèves à reformuler les propos des autres, à s'inscrire dans différentes actions langagières qui permettent la construction des savoirs mais aussi du sujet social et scientifique. » (Jaubert & Rebière, 2001, p. 85)

Nous sommes donc attentive aux manières d'exprimer les objets et les raisonnements, qui feraient preuve d'une acculturation à un parler spécifiquement disciplinaire nécessaire pour intégrer la communauté discursive de la discipline. Nous ne perdons pas de vue que les mots, comme les énoncés, ont toujours un ancrage social et ne trouvent leur signification qu'en contexte. Nous observons donc aussi comment l'activité enseignante peut aider à cette prise de conscience et aux déplacements énonciatifs d'une discipline à l'autre. Pour ce faire, nous concentrons notre analyse des séances de classe sur les interactions essentiellement verbales situées en contexte, observables d'un point de vue de l'observateur-chercheur intégré au contexte. Nous ne sollicitons pas le point de vue des interactants comme c'est le cas dans une « perspective interactionnelle » de l'analyse des pratiques telle que la définit Filliettaz (2018) :

> « Dans le cadre d'une perspective interactionnelle, ce ne sont en effet pas les comportements en tant que tels et saisis du point de vue d'une extériorité qui viennent alimenter l'interprétation, mais ces comportements en tant qu'ils sont à la fois adressés et interprétés par les partenaires au moment de s'engager conjointement dans l'interaction. C'est le processus intersubjectif d'ajustement et de coordination tel qu'il est saisi dans les conditions réelles de son accomplissement public qui fait l'objet de l'analyse. » (p. 54)

Nous procédons à la fois à l'analyse du contenu et à l'analyse de discours c'est-à-dire à l'analyse des traces de l'activité du sujet (élèves et enseignants) et des indices qu'il laisse aux interlocuteurs pour interpréter le discours que ce soit lors des entretiens ou lors des séances de classes observées, en considérant que ces deux types d'analyse sont complémentaires et nécessaires à notre recherche.

> « L'analyse de contenu est un outil méthodologique au service des diverses problématiques de la recherche en sciences sociales. L'analyse de discours, au contraire, est une sous-discipline de la linguistique, dont l'objet d'étude est justement le discours, et qui mobilise à son tour divers outils d'analyse. ». (Salazar-Orvig, 2003)

Les outils d'analyse qui nous semblent les plus adaptés à notre recherche s'appuient sur des travaux qui s'inscrivent dans une conception du langage comme activité dialogique et contextualisée dans la perspective de Jakubinskij (1923), Bakhtine (1984) et Volochinov (1929/1977) comme nous l'avons présenté dans notre première partie.

1. Construction, évolution, transformation des objets de discours

Les objets de discours que nous analysons au sein des interactions didactiques, sont dépendants du « déjà-là » et des savoirs scolaires qui sont à construire en français et en sciences car nous observons l'activité langagière impliquée dans la construction des savoirs. Aussi, leur analyse nécessite de circonscrire en amont les contenus de ces savoirs et de considérer que le discours des apprentissages scolaires qui se construit en classe signifie plus que son contenu explicite : dialogique, contextualisé, il renvoie à des points de vue divergents, mettant en scène différentes perspectives sociales, de sorte qu'il peut permettre *in fine* la construction des objets de savoir par lequel il est orienté :

> « Ainsi, le discours n'est pas seulement là pour rendre compte, à travers une langue, d'une réalité qui lui est extérieure, mais le discours permet la construction des objets dont il va devoir rendre compte. » (Lhoste, 2008, p. 106)

Pour essayer d'observer la transformation des objets de discours (la transformation des concepts spontanés en savoirs), les outils mis en œuvre dans notre étude empruntent donc

principalement aux approches énonciative, pragmatique et interactionniste du langage notamment aux travaux de Bronckart (1997), François (1993), Grize (1996), et sont utilisés à la lumière de notre cadre théorique. Pour ce faire, nous choisissons d'analyser la construction, et la transformation des objets de discours en utilisant les outils proposés par Bernié, Jaubert et Rebière à partir des travaux sur la « schématisation » de Grize. Nous utilisons aussi le modèle d'analyse des textes de Bronckart (1997) qui repose sur une conception de ces derniers en tant que résultats d'actions langagières définies comme des « *unités psychologiques synchroniques*, fédérant les représentations dont dispose un agent à propos d'un contexte d'action, dans leurs aspects physiques, sociaux et subjectifs » (p. 110). Ainsi, pour rendre compte des opérations psychologiques sous-jacentes aux choix linguistiques, Bronckart propose une description de l'architecture des textes comme un « feuilleté constitué de trois couches superposées : *l'infrastructure générale du texte* [genre de texte, segments discursifs et leur articulation], *les mécanismes de textualisation* [liés à la cohésion nominale via les reprises anaphoriques, à la cohésion verbale et à la connexion par exemple] et *les mécanismes de prise en charge énonciative*[gestion des voix convoquées dans le discours et modalisations]» (pp. 120-133). Cette modélisation des discours (même si elle est discutable) permet d'analyser les phénomènes de dialogisme ou d'hétéroglossie à travers les différentes « voix qui s'y expriment » et qui ne sont pas toujours explicites ainsi que le positionnement énonciatif. La mise en scène de ces « voix » rend compte des tensions, de l'appropriation ou des résistances du locuteur à des idées et discours « autres », relevant de perspectives sociales différentes, parfois en contradiction avec des représentations installées, et à l'école, participant ainsi aux apprentissages. En effet, l'analyse des opérations de prise en charge énonciative par les élèves menée par Jaubert (2000 ; 2007b) et Rebière (2000) à partir des travaux de Bronckart (mais aussi de Ducrot) permet notamment de mettre en évidence leur positionnement énonciatif et ses évolutions. Selon Jaubert et Rebière (2001),

> « L'activité langagière ne se contente pas de refléter un savoir construit indépendamment d'elle mais elle est action et participe à cette construction ». Elle conduit à un « ajustement progressif de la position énonciative. [...] Les reformulations sont donc le lieu de déplacement de la position du sujet, de l'élaboration de nouveaux points de vue qui intègrent des contraintes nouvelles, de l'enrichissement et de la modification des savoirs en jeu […] ». (pp. 84,108)

Nous observons donc les opérations de *schématisation* et plus particulièrement les reformulations opérées par les élèves, ainsi que les opérations de reprise-modification et dénivellations qui attestent, comme le montre François (1993), que les locuteurs opèrent des

déplacements discursifs qui ne sont jamais neutres et qui font sens en disant quelque chose de la construction identitaire et cognitive des sujets via les repositionnements énonciatifs. Ces déplacements discursifs sont aussi pour Chabanne et Bucheton (2002), la marque d'une réflexivité de l'activité langagière, dont ils ont montré qu'elle permettait au locuteur de « se construire. Nous retiendrons cette définition de la réflexivité résumée par Rabatel (2004) qui complète ainsi leurs apports :

> « la distance à l'expérience, comme construction de l'espace intersubjectif, comme travail avec/contre les discours disponibles, comme intensification de la dynamique cognitive dans les interactions, comme construction identitaire, comme construction du sens de la tâche et du rapport à l'école, sans oublier la dimension méta langagière, avec au premier rang les questions de reformulation. » (p. 6)

Nous soulignons trois aspects de la réflexivité signalés par Chabanne et Bucheton (*Ibid.*, pp. 10-13) qui nous paraissent les plus importants au regard de notre propre travail et que nous nous permettons de compléter :

- ✓ La reformulation est le « mécanisme central de la réflexivité », car elle permet de s'essayer à dire et de modifier ce que l'on dit ou ce que les autres disent au fur et à mesure de formulations successives qui permettent de préciser la pensée et d'améliorer la conception de ce qui est exprimé. Ainsi « « Réfléchir » la parole des autres, c'est donc d'abord la reformuler. La réflexivité se développe par la capacité à *reprendre-transformer* (François1993) *des formes discursives* dans un chantier continu » (*Ibid.*,p. 10). Nous complétons en précisant que les reformulations visent l'acceptabilité des énoncés par autrui au sein d'un espace intersubjectif qui se construit, d'une communauté discursive donnée.

- ✓ La réflexivité participe à la construction de l'identité du sujet, car elle lui permet d'exprimer un « point de vue singulier » et de se positionner personnellement dans l'échange. Il nous semble nécessaire de compléter que « le point de vue singulier » répond à des normes sociales et que l'échange s'effectue au sein d'une communauté discursive, le plus souvent disciplinaire à l'école, ce qui contribue à la construction par l'élève d'une identité disciplinaire. Cette identité se construit dans le « travail avec/contre les discours disponibles » (cf. la citation de Rabatel ci-dessus) au sein de la CDDS.

- ✓ La réflexivité construit progressivement « le sens de la tâche et le rapport à l'école », elle participe à la construction d'une « identité scolaire », pour l'élève et une « identité professionnelle » pour l'enseignant. Il nous semble nécessaire de compléter cette définition par la construction progressive par l'élève d'une part du rapport à la discipline et au savoir disciplinaire, d'autre part d'une identité disciplinaire.

Nous privilégions par conséquent l'observation des phénomènes de reprise, de reprise-modification et de reformulation et les stratégies énonciatives mises en œuvre pour interpréter ce qu'ils signalent comme transformations. Par ailleurs, comme le suggère Ducrot (1989), afin d'analyser finement l'activité discursive des élèves, toujours dans une perspective dialogique (avec la mise en interaction de contextes) et en complément des apports de Bronckart, nous sommes amenée à examiner la « signification » du discours en lien avec la construction des phrases utilisées, incluant les éléments linguistiques qui constituent leur ossature interne[16] tels que les éléments grammaticaux (articles, temps, prépositions, conjonctions, etc...), les marqueurs des modalités (affirmations, questions, ordre, etc...), ou les adverbes attestant des attitudes du sujet parlant par rapport à ce qu'il dit (concession, certitude, doute, … tels que le signalent même, aussi, presque, un peu, à peine, etc...) ou les locutions présentatives, adverbiales, les conjonctions qui organisent le dialogue des voix et la prise en charge énonciative (c'est … qui, en revanche, mais…) et les connecteurs, destinés à exprimer une relation logique.

Nous incluons aussi dans notre analyse les pauses et les hésitations qui peuvent, dans certaines conditions, être des marques d'un travail de reformulation. Ainsi, les pauses peuvent être à l'origine de l'organisation de la suite d'un propos.

> « […] les locuteurs ont à résoudre, sur le champ, dans le temps de la production, quantité d'hésitations et répétitions : autant de gêne pour qui s'intéresse à la production de langage automatique, mais autant d'indices précieux pour qui s'intéresse à la production de langage. » (Blanche-Benveniste, 2005)

Notons que l'utilisation d'un corpus filmé permet aussi d'associer le langage aux phénomènes para-verbaux (gestes, mimiques…) en prenant en compte les éventuelles manifestations gestuelles corporelles au cours des activités, lesquelles peuvent avoir leur importance dans la

[16] Nous observons les changements de contexte à partir de marqueurs langagiers de prise en charge énonciative, dans une perspective énonciative et interactionniste.

mesure où elles participent à la focalisation de l'attention de l'auditeur en facilitant sa compréhension.

2. L'activité explicative et argumentative

2.1. Argumentation, négociation et construction des savoirs

Nous postulons, à la suite de Nonnon (1996), que l'activité argumentative, au-delà de son aspect purement rhétorique, est constitutive des apprentissages scolaires et que son développement aide l'élève à circonscrire les objets de savoirs, qui peuvent, tant qu'ils n'ont pas été discutés dans les interactions de la classe, ne pas avoir été conscientisés ou identifiés. Golder (1996, p. 81) précise que « cette possibilité de transformation des objets du discours est liée à leur caractère non entièrement défini avant le discours ». En effet, s'ils ne sont pas soumis à la nécessité d'expliquer ce qu'ils croient savoir au cours des interactions sollicitées en classe, les élèves peuvent ne pas avoir pris conscience de ce qu'il leur est nécessaire d'apprendre. Et c'est au travers des essais de formulations, argumentations, justifications et explications suscitées par les interactions en milieu scolaire qu'on peut les aider à percevoir l'état inachevé, ou même contradictoire de ce qu'ils croient déjà savoir : « Ce sont les opérations de détermination, de justification, de prise en charge, mises en œuvre dans les discours argumentatifs qui permettent de cerner l'objet dont on parle, d'en préciser les limites, et aussi de se présenter comme plus ou moins sûr de ce qu'on avance » (p. 33). Ces moments langagiers sont aussi révélateurs des étapes franchies dans la construction du savoir, et peuvent donc être des indicateurs, pour l'enseignant, des moments où on peut passer à une autre étape. Pour autant, cette activité argumentative doit remplir plusieurs conditions sans lesquelles cette construction pourrait n'être qu'artificielle. En effet, Golder insiste sur le fait que les situations proposées soient appropriées et que le thème discuté soit avant tout « discutable » et « argumentable », c'est-à-dire que la représentation de celui-ci soit modifiable lors de la discussion et ne corresponde pas à des objets non interprétables ou non négociables. Elle distingue dans l'activité argumentative deux opérations fondamentales de statuts différents, le plus souvent consécutives, qui sont d'abord la justification, qui par le raisonnement permet « la construction d'un réseau d'arguments interconnectés » en obligeant le locuteur à « fournir des raisons à l'appui de la position défendue » puis la négociation qui « contribue à la recevabilité de ce réseau d'arguments et amène le locuteur

en modulant son discours à « laisser une place aux éventuels contre-discours » pour construire le discours de légitimation. C'est dans cet effort d'explication produit à la recherche de la précision des informations nécessaires à ce processus que le locuteur modifie peu à peu ses « connaissances-croyances » et donc ses représentations de l'objet dont il parle (*Ibid.,* pp. 53- 55). Ainsi les opérations de justification pourront être observées à partir des arguments produits et de leur ancrage, et les opérations de négociation, plus diverses, pourront être appréhendées à travers l'observation des manières d'exprimer le jugement, de marquer sa distance par rapport à certains énoncés par des prises en charge énonciatives, par des modulations, par des concessions ou des contre-argumentations, à condition que soit ménagé un espace de négociation. C'est donc par l'ouverture d'un espace de négociation que le processus d'argumentation se développe, selon quatre stades, d'après Plantin (1996), qui sont la proposition, l'opposition, la question et les arguments. Ainsi, le locuteur émet une proposition, c'est-à-dire un discours qui correspond à l'affirmation de son point de vue. Si cette proposition n'est pas acceptée par l'interlocuteur, celui-ci peut émettre un doute ou contester cette proposition, et émettre à son tour une opposition sous forme de contre-discours. L'argumentation oblige alors le locuteur à l'exposition des fondements de sa proposition. Ainsi, « il ne peut y avoir argumentation que s'il y a désaccord sur une position, c'est-à-dire confrontation d'un discours et d'un contre-discours ». La proposition initiale sera alors problématisée sous forme de question par un tiers et le proposant se verra contraint d'exposer ses arguments pour justifier sa proposition de départ. Proposant et opposant devront alors se mettre d'accord sur la légitimité des propos retenus et sur la pertinence des énoncés produits pour aboutir à une conclusion partagée.

2.2. Argumentation et communauté discursive

Toulmin (1993 traduction française) propose un schéma du processus argumentatif faisant appel, dans le cadre de la production d'arguments, à des « garanties » et des « fondements » nécessaires à la reconnaissance par la communauté de la légitimité des énoncés produits. La difficulté, dans la perception de ces « fondements » et « garanties », est que les implicites et inférences sont très présents au sein des discours entre individus d'une même communauté discursive, car ce qui se dit s'adresse a priori à des individus qui se comprennent et qui ont la même façon de penser et les mêmes références dans leur contexte commun, laissant le plus souvent dans l'implicite des explications qui sembleraient indispensables pour observer le

phénomène argumentatif. Le premier risque pour l'observateur (enseignant ou chercheur) est que ces argumentations implicites ne soient pas si bien partagées dans la communauté discursive disciplinaire construite au sein de la classe, et que les arguments ne soient, en réalité, pas suffisamment fondés, en s'appuyant sur des assertions et raisonnements inexistants ou incomplets. Le deuxième est que l'inférence, lorsqu'elle est pratiquée de manière volontaire par le locuteur (ce qui nous semble peu probable chez les élèves au niveau où nous les observons), est aussi un « processus de pensée qui présente, du point de vue de l'argumentation, un double avantage : le locuteur peut se défendre d'avoir dit, l'interlocuteur [tenant] aux conclusions qu'il a tirées lui-même. » (Bisault et al., 2004, p. 31), laissant libre court à l'interprétation des interlocuteurs, mais aussi des « observateurs » du discours, dont nous sommes en tant que chercheure. Ainsi, si l'explicitation précise des arguments des élèves n'est pas exigée lors d'un processus d'argumentation repéré lors d'un discours explicatif d'un phénomène scientifique par exemple, il paraît difficile pour l'enseignant comme pour le chercheur, d'analyser ses véritables fondements et d'accéder aux garanties nécessaires justifiant l'existence même d'un processus argumentatif. L'analyse du processus de l'argumentation dans les activités proposées pourrait donc se heurter à une difficulté d'interprétation qui pourrait alors compliquer notre propre analyse. Considérant, dans la lignée des travaux du laboratoire LAB-E3D, que la construction des savoirs savants est tributaire de l'activité langagière, qui amène chaque élève à adopter le genre de discours approprié à la discipline par des ajustements successifs au cours desquels les élèves se positionnent par des actes de langage de plus en plus pertinents par rapport au savoir visé, nous nous attacherons particulièrement à observer l'activité d'argumentation consistant à produire des actes d'énonciation qui :

> « visent à amener le destinataire à une certaine conclusion, ou à l'en détourner [...] La valeur argumentative d'un énoncé n'[étant]pas seulement une conséquence des informations apportées par lui, mais la phrase [pouvant]comporter divers morphèmes, expressions ou tournures qui, en plus de leur contenu informatif, servent à donner une orientation argumentative à l'énoncé, à entrainer le destinataire dans telle ou telle direction. » (Ducrot, 1980, p. 15)

La recevabilité de la négociation ne peut être qu'étroitement liée à la formulation d'arguments qui s'appuient sur des valeurs communes entre le locuteur et le destinataire. Et « ce n'est que progressivement que les enfants traduisent cette « communauté de valeurs » dans leur discours par l'utilisation d'arguments recevables » (Golder, 1996, p. 67) au sein de leur groupe d'appartenance, qui s'apparente à ce que nous appelons une communauté discursive. Golder

indique que « le discours argumentatif est présent dès 3-4 ans ; [et que] les discours produits comportent à la fois des traces de justification et de négociation ». Celles-ci seront amenées à être de plus en plus fréquentes et de plus en plus complexes avec l'évolution vers l'âge adulte. Toutefois, elle précise encore que les marques de négociation dans le discours ont tendance à diminuer avec l'âge. En effet, « plus l'enfant grandit, plus il est imprégné des discours sociaux dominants, moins il négocie la position qu'il défend puisqu'il la reconnaît comme étant celle de son groupe d'appartenance » (*Ibid*., p. 173). Il a alors, selon nous, intégré la communauté discursive propre à son groupe et n'éprouve plus le besoin d'exprimer de façon explicite des arguments que tout son groupe admet de façon implicite. Nous soulignons avec Golder qu'un discours argumentatif implique l'établissement d'une situation argumentative dans laquelle le locuteur parle « de la même chose » que son/ses destinataires et se sente autorisé à discuter et à affronter les opinions des autres. Or s'ils n'y sont pas conviés, les élèves s'autorisent difficilement à remettre en cause ou tout au moins interroger et discuter les propos tenus par leur enseignant. Par ailleurs, les connaissances de l'enseignant sur le sujet, sa relative expertise, et son statut reconnu au sein de l'institution scolaire donnent à ses arguments une légitimité implicite susceptible d'influencer le déroulement du discours argumentatif. Par conséquent, la manière dont l'enseignant intervient et exprime ou non son opinion sur un sujet soumis à discussion lors d'une situation de classe pourrait favoriser ou empêcher l'activité argumentative des élèves. Il semble donc important que ce discours argumentatif puisse se dérouler entre pairs, et que l'enseignant ne soit pas le seul interlocuteur du/des élèves, même si sa présence est indispensable pour aider à la formulation, à l'explicitation et à l'articulation des idées, pour cadrer le propos et maintenir son ancrage disciplinaire et son orientation, pour aider au maintien de la cohérence et pour veiller au déroulement de la discussion dans un contexte favorable.

Chapitre 8 : Protocole de recherche et terrain d'étude

1. Présentation du terrain et des modalités de recueil des données

Notre étude se situe dans une école de Bordeaux dans un quartier plutôt favorisé sur le plan socioculturel. L'école maternelle et l'école élémentaire fonctionnent indépendamment l'une de l'autre, avec des directions séparées. Il existe trois classes de CP dans l'école élémentaire, chacune partageant les élèves des trois classes de GS de l'école maternelle attenante. Cette façon de répartir les élèves semble être habituelle. Nous avons entrepris de suivre une cohorte d'élèves entre la grande section de maternelle et le CE1 afin d'observer la construction et l'évolution de leurs positionnements énonciatifs dans la discipline français et dans la discipline sciences pour tenter de comprendre la construction des postures, dans la mesure où nous avons établi que « la posture convoquée témoigne […] de la position énonciative adoptée parce que jugée pertinente dans un contexte donné ». (Rebière, 2001, p. 194)

Un premier contact a été pris avec le terrain et les élèves par l'observation filmée de quinze séances de classe entre le mois de mars et le mois de juin 2015, dans une des classes de GS de maternelle. Ce premier contact nous a permis de commencer à observer l'existence de différents positionnements énonciatifs chez les élèves qui nous incitent à envisager des postures naissantes et même peut-être déjà en voie d'installation chez ces très jeunes élèves. Nous avons par ailleurs auditionné individuellement ces mêmes élèves pour établir leurs premières représentations des apprentissages scolaires en fin d'école maternelle et plus particulièrement concernant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en amont des premières séances filmées cette première année. Ces entretiens ont été transcrits et analysés.

Il aurait certainement été intéressant de pouvoir suivre l'ensemble de ce groupe classe sur les trois années, mais le brassage des classes de GS entre les trois classes de CP de l'école élémentaire ne le permettait pas. Toutefois, nous avons pu obtenir d'influencer légèrement les choix de répartition de façon à pouvoir suivre une cohorte de onze élèves dont les premières postures nous ont semblé spécifiques et intéressantes au regard de notre étude, malgré le manque de recul que nous avions au moment de ce choix.

Ces onze élèves ont été rassemblés dans la classe de CP (2015-2016) d'une enseignante puis dans la classe de CE1 (2016-2017) d'un enseignant, volontaires pour être filmés en français et

en sciences. Ceci nous permet une approche essentiellement qualitative même si l'importance non négligeable de la cohorte peut aussi permettre d'envisager une approche quantitative. Les séances ont été filmées de façon régulière tout au long des deux années scolaires. Une partie de ces séances a été sélectionnée pour être transcrite et analysée. Nous regrettons la perte d'un élève de la cohorte, en raison de son changement d'école en CE1.

Par ailleurs, nous avons organisé en début et en fin de chaque année solaire de CP et de CE1, un entretien semi-directif avec chaque enseignant et chacun des 11 élèves. Pour la classe de GS, seul a eu lieu l'entretien de fin d'année. Les modalités de passation de ces entretiens sont décrites dans le chapitre 10.

2. Synthèse de l'économie générale de notre protocole de recherche

Nous pouvons résumer la répartition initiale des 242 h de données filmées en classe et des 11h d'entretiens recueillis de la manière suivante :

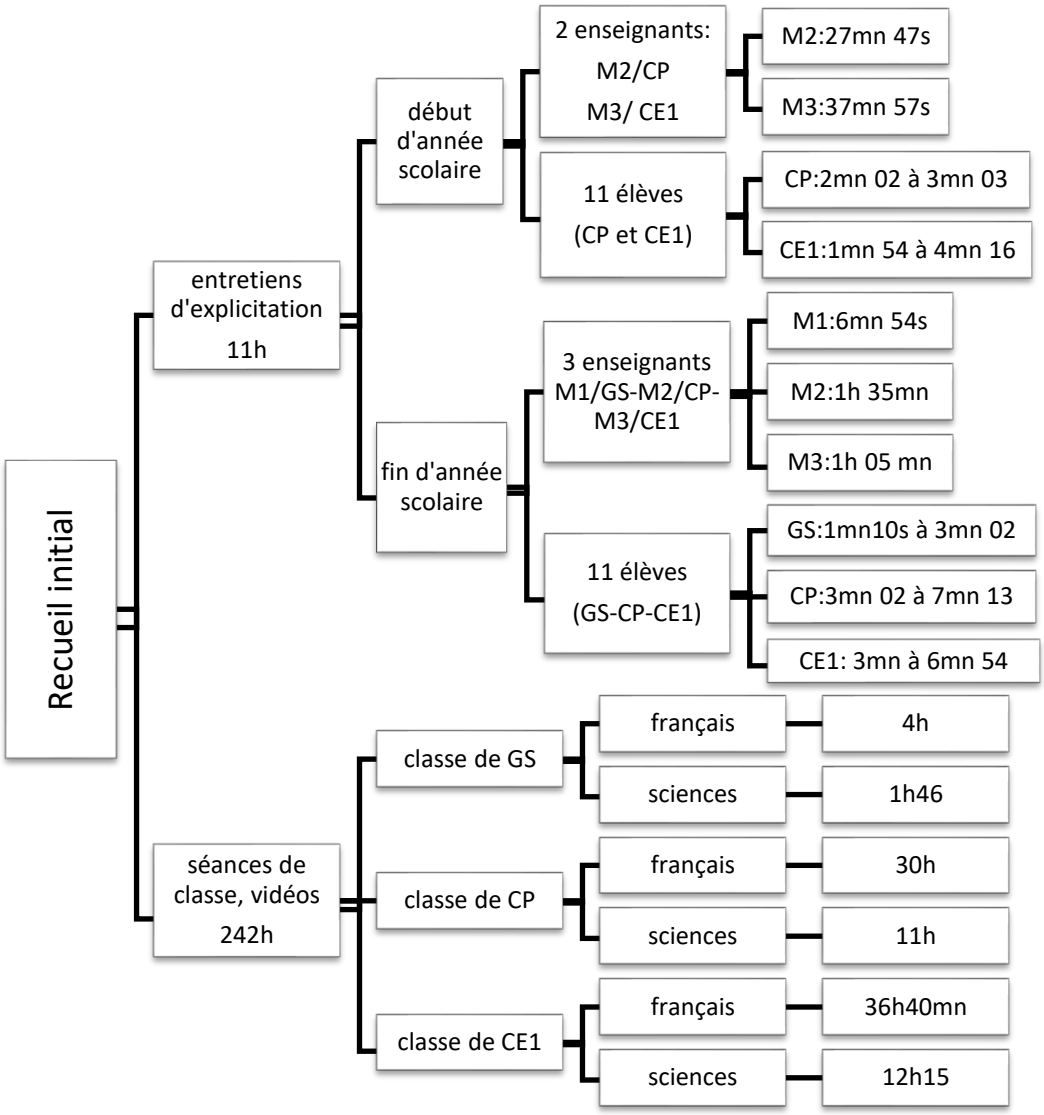


Figure 2: Répartition initiale des données du corpus

Ces données ne sont pas toutes mobilisables pour notre recherche et nécessitent donc d'être réduites. Nous expliquons les modalités de cette réduction dans le chapitre 9.

3. Profil des trois enseignants volontaires pour participer à cette recherche

L'enseignante de GS observée en 2014-2015 (que nous appellerons M1 pour faciliter notre analyse) a alors une ancienneté de huit ans. Elle est directrice de l'école maternelle dans laquelle elle occupe un poste d'enseignante avec une décharge d'un jour par semaine pour la charge de direction. D'après celle-ci, il semble qu'il n'y ait pas de collaboration avec l'enseignante assurant le jour de décharge. Les élèves fonctionnent donc assez différemment

une journée par semaine. Toutefois, l'organisation générale de la classe et de l'emploi du temps reste identique pour les deux intervenantes. L'enseignante de la classe de CP en 2015-2016 comprenant les onze élèves sélectionnés (que nous appellerons M2) a une ancienneté de service d'une vingtaine d'années ; elle enseignait en CE1 en 2014-2015, et en CE2 l'année précédente. L'enseignant qui suit la cohorte d'élèves en CE1 (que nous appellerons M3) a une ancienneté quasiment équivalente à celle de l'enseignante M2. Il est arrivé dans cette école à la rentrée 2016. Il enseignait en cours moyen les années précédentes. Les trois enseignants ne sont donc pas débutants, même si la pratique de M2 et de M3 est assez nouvelle dans le niveau de classe dans lequel nous les observons.

4. Profil des onze élèves sélectionnés depuis la GS

Les onze élèves sélectionnés pour cette recherche sont en majorité des garçons (huit garçons/trois filles) en raison de la répartition garçons/filles de cette « promotion » (en effet, il y avait dix-huit garçons et neuf filles dans la classe de GS dont ils sont issus et cette répartition était équivalente dans les autres classes de GS de l'école). Nous n'avons, par conséquent, pas pu obtenir un équilibre garçons/filles comme nous l'aurions souhaité. Le choix de ces élèves a été élaboré de façon à obtenir une cohorte qui soit à la fois représentative et différenciée des enfants de cet âge. Ainsi, même si le milieu de cette école est globalement plutôt favorisé, nous avons essayé de cibler des élèves socialement, économiquement et culturellement variés, dont les représentations de l'école et des apprentissages pourraient être de natures différentes, et pourraient avoir une influence sur leurs postures. Toutefois, nous regrettons que le milieu étudié ne permette pas d'observer quelques élèves en grande difficulté. Un élève de la classe de GS scolarisé à mi-temps (l'autre partie en ITEP[17]) aurait pu enrichir ce travail, mais il a été placé sur un temps plus important en ITEP à la rentrée 2015. Nous n'avons donc pas pu l'intégrer dans la cohorte durant l'année de CP, sa présence en classe ordinaire n'étant pas suffisante pour qu'il fasse partie de notre étude. Nous avons toutefois retrouvé cet élève en CE1 ; il fait donc quand même partie du contexte de la classe de CE1. Si cette quasi « uniformité sociale » peut paraître regrettable pour notre étude, elle aura l'intérêt de permettre de focaliser sur les postures des élèves sans que la différenciation économique et sociale puisse influencer de façon trop importante notre

[17] Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique

analyse qui ne se veut pas être une analyse sociologique; même si nous sommes consciente de l'influence du milieu de vie dans le développement des apprentissages dans la mesure où nous postulons que les postures des élèves sont malgré tout en partie socialement construites, et que nous ne manquerons pas d'en tenir compte dans notre analyse. Aussi afin de relier cette recherche aux caractéristiques de son environnement, nous nous devons de rendre compte de la description et de l'organisation des classes et des situations, telles que nous les avons perçues.

5. L'organisation générale de la classe et du travail

L'enseignante observée en GS (M1) enseigne d'une façon que l'on pourrait qualifier de traditionnelle au regard des pratiques de l'école maternelle. En effet, elle procède à des moments identifiés et ritualisés d'alternance entre groupe classe et ateliers (un atelier dirigé avec l'enseignante, un atelier semi-dirigé avec l'ATSEM et plusieurs ateliers en autonomie). Les consignes des ateliers en autonomie sont données en grand groupe et les élèves « tournent » sur les différents ateliers proposés sur la journée selon une organisation imposée par l'enseignante au début de chaque demi-journée.

L'enseignante de la classe de CP (M2) débute chaque matinée par des petits rituels (date, appel, étirements). D'autres étirements sont réalisés à plusieurs reprises dans la journée lorsqu' elle le juge nécessaire. Les activités de français, majoritairement situées en début de matinée, sont nombreuses, quotidiennes et ritualisées : activités de lecture en grand groupe avec utilisation fréquente du TNI[18], activités d'écriture (cahier « mes histoires ») et de copie, exercices de compréhension individuels sur fiches, activités de grapho-phonologie (fiches « sons »[19] répertoriées dans le « cahier gris » où figurent aussi les fiches des textes de lecture)… Les modalités de travail alternent peu : les élèves sont assis à une table qui leur est attribuée, chaque table étant intégrée dans un îlot (de quatre à cinq tables) constituant des « équipes » qui sont tenues de s'entraider. La constitution de ces équipes varie plusieurs fois tout au long de l'année (le plus souvent en fonction de difficultés d'attention repérées chez certains élèves ou pour séparer des groupes turbulents ou bavards). Ces îlots ainsi constitués

[18] Tableau numérique interactif

[19] L'enseignante utilise l'ouvrage *Trente phonèmes en trente chansons* –GS-CP –de Cécile Martin, Élisabeth Trésallet -collection fiches ressources-Retz (1998)

permettent quelques activités en petits groupes. Lors des lectures collectives ou lorsqu'il y a utilisation du TNI et que la lisibilité est insuffisante depuis leur table, une partie des élèves se rapproche, se regroupe et s'assoit par terre. L'enseignante a l'habitude de solliciter les élèves individuellement en prenant garde à donner la parole à une grande partie d'entre eux. L'ensemble de la classe fonctionne au même moment sur les mêmes activités, sauf de temps en temps, lorsque l'enseignante différencie le travail et accompagne spécifiquement un groupe d'élèves plus en difficulté. Cette différenciation s'opère la plupart du temps à partir de travaux sur fiches, aménagées avec l'intention de simplifier la tâche à réaliser. L'enseignante dispose d'un bureau essentiellement destiné à poser du matériel. Elle parle aux élèves le plus souvent depuis le TNI lors des activités en grand groupe. Elle déambule entre les ilots de tables pour des interactions plus rapprochées lorsque les élèves travaillent en « équipes ».

Chez l'enseignant du CE1 (M3) toutes les journées commencent par des rituels de lecture de la météo sur une carte publiée par météo France et diffusée sur le TNI, et par une lecture du menu de la cantine. Les élèves sont sollicités individuellement à tour de rôle (un enfant différent chaque semaine du début à la fin de l'année). Le rituel météo consiste simplement en début d'année à repérer la météo et la température locale, puis à repérer le coin de France le plus chaud et le coin le moins chaud. Les exigences évoluent au cours de l'année et, en fin d'année, il est attendu des élèves qu'ils sachent situer et verbaliser géographiquement la zone repérée (utilisation des points cardinaux, du nom des régions, du nom des villes). Le rituel de lecture du menu évolue peu. Les élèves signalent ce qu'ils aiment ou non, et quelques explications sont données si besoin sur la signification de certaines formulations spécifiquement culinaires inscrites dans le menu. Une place est attribuée à chaque élève dans la classe où les tables sont installées les unes derrière les autres sur des lignes de quatre, disposées face au TNI. La place des élèves évolue peu tout au long de l'année. Deux lignes supplémentaires de quatre tables sont positionnées de chaque côté, perpendiculaire au TNI. C'est donc une disposition frontale. On constate peu d'interactions entre les élèves (qui ne sont pas autorisés à se retourner) et très peu de travail en groupes. La pratique de classe s'organise le plus souvent autour d'activités en grand groupe face au TNI ou individuelles sous forme de fiches, et, plus rarement par deux. Les activités proposées sont communes à la totalité de la classe qui les réalise au même moment. Le bureau de l'enseignant se situe sur le côté, d'où il parle aux élèves la plupart du temps, et d'où il commande les projections au TNI. L'enseignant veille à solliciter régulièrement chacun des élèves.

Chapitre 9 : Modalités de construction et de réduction du corpus filmé

1. Une focalisation centrée sur les interactions langagières didactiques

Nous attendons de cette recherche la mise en évidence d'une corrélation entre posture et discipline. Ainsi, nous cherchons à montrer comment les enseignements disciplinaires, la façon dont ils sont mis en œuvre (situations proposées, matériel, pratiques enseignantes gestuelles et langagières) et les tâches qui y sont associées peuvent avoir un impact sur la construction des postures chez les élèves. Nous étudions donc les modalités d'enseignement prodiguées par chacun des trois enseignants en français et en sciences au cours des trois années (GS-CP-CE1) à partir de la description d'une sélection de séances qui nous semble représentative de leur choix pédagogique, et nous essayons de caractériser une typologie représentative pour chacun d'eux de leur façon d'enseigner. Dans la logique de notre travail de recherche, nous avons été amenée à sélectionner, à transcrire et à analyser des séances de classe pendant lesquelles l'activité langagière est non seulement présente, mais engage des interactions entre l'enseignant et les élèves, donc des situations en grand groupe ou en ateliers dirigés. Nous privilégions donc volontairement les situations d'enseignement et nous écartons les temps de travail sur fiche et les moments d'échanges langagiers entre élève hors présence de l'enseignant, même si les interactions spontanées entre élèves ne sont pas sans intérêt.

2. Une réduction importante du corpus en français

Le corpus recueilli est beaucoup plus important en français (environ 70 heures) qu'en sciences (environ 25 heures), d'une part parce que le temps à consacrer aux séances de sciences dans les exigences des programmes de l'école primaire est bien moins important quantitativement que les séances à consacrer à la discipline français dont la pratique est quotidienne, d'autre part parce que nous avons aussi souvent été amenée à observer les pratiques en français les jours où nous avons observé les pratiques en sciences, par commodité et pour intégrer nos contraintes d'emploi du temps. Au niveau de l'école maternelle, nos observations ont commencé tardivement dans l'année scolaire. Par ailleurs la répartition des pratiques disciplinaires dans les programmes, au sein des grands « domaines », ne nous permet pas la

même lisibilité des activités que celles que nous avons pu avoir dans les pratiques du CP et du CE1. Pour les raisons évoquées, nous avons pu conserver dans notre corpus d'étude la quasi-totalité des moments observés en sciences, mais nous avons été amenée à réduire notre corpus relatif à la discipline français, pour identifier et cibler les moments les plus adaptés à notre travail de recherche.

2.1. Le corpus de français en GS

L'ensemble des pratiques enregistrées avec leur importance proportionnelle en volume horaire est présenté dans la figure 3 ci-dessous :

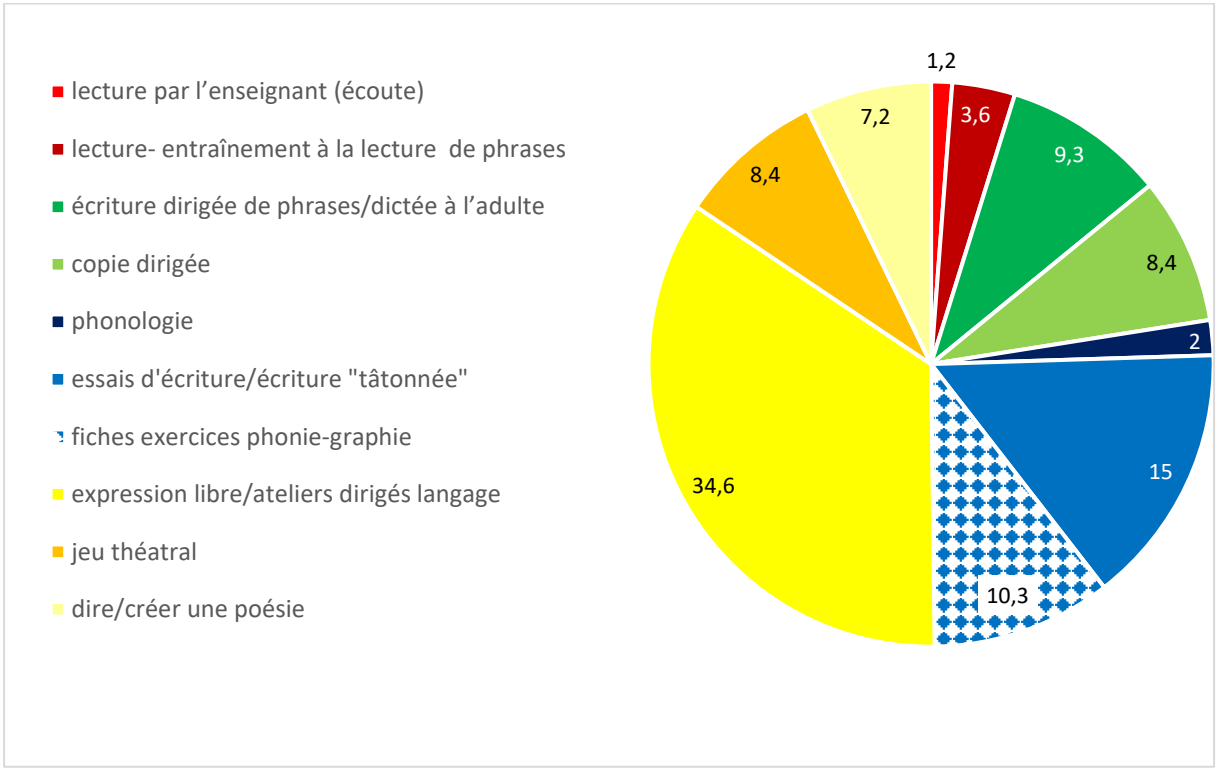


Figure 3 : Répartition des données de « français » en GS

Pour réduire l'ensemble de ces données, nous avons sélectionné environ 10h, dans les pratiques de M1, d'activités propres à l'école maternelle (cf. tableau annexe 1) qui nous ont paru correspondre à la discipline français mais qui sont situées, au niveau des programmes d'enseignement du cycle 1, dans le plus large domaine des langages nommé « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Ainsi, nous avons relevé la pratique du langage oral (indiquée dans les tons de jaune dans le diagramme ci-dessous), qui représente près de la moitié du temps que nous avons filmé (50,2%), et les moments d'« écriture tâtonnée » qui

apprennent aux élèves à comprendre ce qu'est l'activité d'écriture et de lecture à travers la construction du code. Ces derniers ont attiré notre attention plus par leur récurrence que par la totalité du temps qui y a été consacré (15%).

En ce qui concerne les deux premières années de l'école élémentaire, et dans notre logique comparatiste, nous avons jugé intéressant de nous pencher sur les différentes catégories d'activités relevant de la discipline français pratiquées par les enseignants M2 et M3, afin d'y distinguer comment les savoirs propres à la discipline français peuvent se construire. Aussi, dans les séances filmées, nous avons relevé tous les moments d'activité « réelle », c'est-à-dire en excluant les temps d'installation, de préparation, d'organisation matérielle, les discussions hors discipline et de mouvements en rapport avec les changements d'activités. Nous avons ainsi extrait un peu plus de 30h relevant de la discipline français en CP et 36h40 mn en CE1. Puis, dans cette sélection, nous avons catégorisé tous les types d'activités propres à la discipline pour observer leur répartition et le temps qui leur est consacré dans les pratiques des deux enseignants M2 et M3. (cf. tableau annexe 1).

2.2. Le corpus de français en CP

Nous constatons que la quasi-totalité des situations observées en français en CP concernent le lire-écrire avec 37,6% des activités proposées dans le domaine de la lecture (représentées dans les tons de rouge dans la figure 4 ci-dessous), auxquelles s'ajoutent 22,2% pour l'étude spécifique du code par un travail de la relation phonie-graphie (dans les tons de bleu dans le diagramme) et 32,2% d'activités en lien avec la production d'écrit (portions dans différents tons de vert dans le diagramme). Très peu de temps est donc consacré en CP au développement du langage oral (même si celui-ci est largement présent dans le cadre des interactions disciplinaires) ou à des moments spécifiques destinés à l'étude de la langue, qui sont majoritairement intégrés de manière ponctuelle au temps consacré à la production d'écrits. Aussi, l'activité langagière orale des élèves dans la discipline français au CP se résume essentiellement aux séances de lecture-découverte à partir d'un questionnement sur la compréhension en lecture et sur l'anticipation du sens des textes. Dans les autres situations, l'essentiel de l'activité langagière oralisée émane de l'enseignante qui explique les consignes et questionne les élèves sur leur compréhension avec 30% du temps consacré à la réalisation d'exercices sur fiches (correspondant aux zones à motifs dans le graphique). Les interactions entre plusieurs élèves et l'enseignante sont peu fréquentes et sont le plus souvent duelles

(l'enseignante/un élève), celles entre élèves sont réservées aux moments de travail « en équipes » et le plus souvent repérées en sciences.

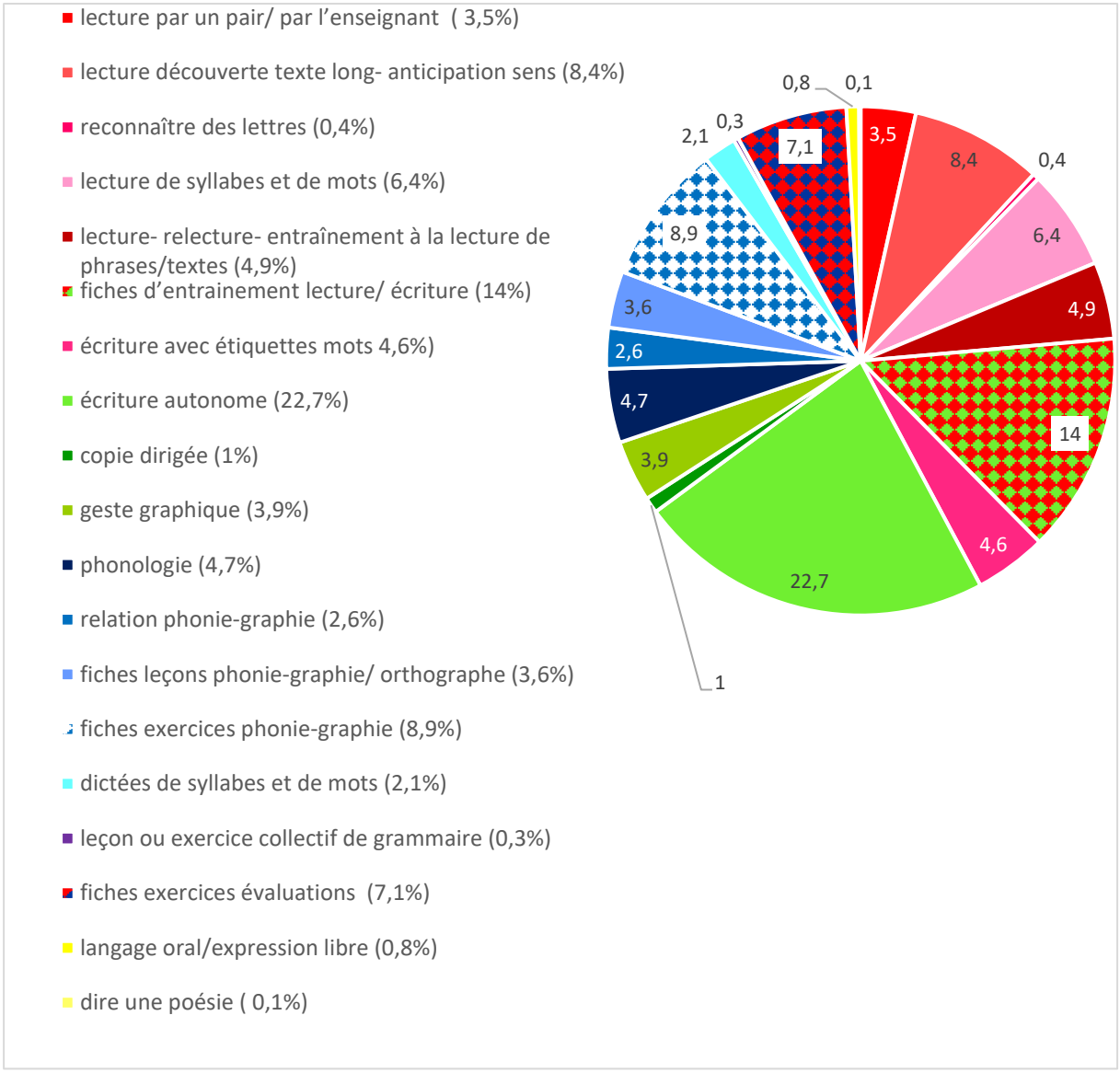


Figure 4 : Répartition des activités de français en CP

2.3. Le corpus de français en CE1

En CE1, près d'un quart du temps consacré à la discipline français est concentré sur la lecture (soit 24,3% représentés dans les tons de rouge dans la figure 5 ci-dessous), en grande partie sur des petits textes qui sont le support d'activités de phonie-graphie (à visée orthographique) ou de grammaire et qui sont lus et relus à de nombreuses reprises pour améliorer la fluidité. Nous avons constaté un temps de production d'écrit minime (2,2% représentés en vert) mais

un temps très important consacré à l'étude de la langue (64,4% colorés dans différents tons de bleu), dont plus de la moitié est centrée sur un travail graphophonologique en rapport avec l'apprentissage de l'orthographe. Si le langage oral semble occuper un temps non négligeable (9% en jaune et orangé), il s'agit de temps de parole libre une fois par semaine, ou consacré au jeu théâtral. Comme en CP, nous remarquons qu'un temps important (25% représentés par des motifs dans le diagramme) est destiné à la réalisation de fiches d'exercices qui ne sollicitent pas l'activité langagière oralisée des élèves, ni les interactions, mais qui exigent des temps non négligeables d'explication des consignes par le maître.

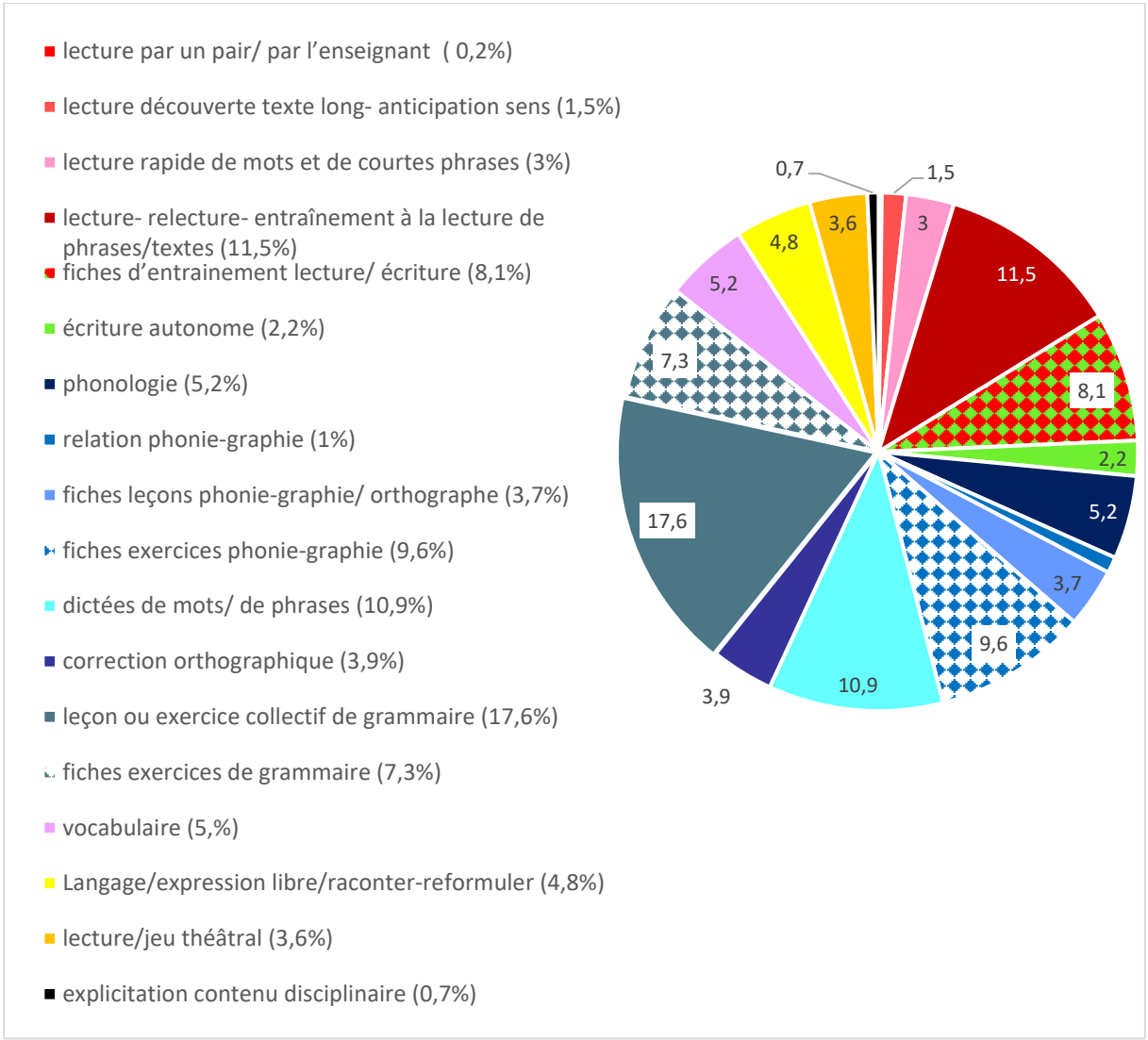


Figure 5 : Répartition des données de français en CE1

La comparaison de ces trois diagrammes révèle un morcellement des activités de français au fur et à mesure de l'entrée à l'école élémentaire, et des choix différents liés à la fois à une demande institutionnelle différente en fonction des niveaux, et à l'interprétation personnelle qu'en fait chacun des enseignants. Il apparaît alors que la priorité en maternelle est donnée aux activités de langage oral, qui est d'autant plus une priorité que les élèves commencent à peine à entrer dans l'écrit. On observe, en CP, une répartition équilibrée entre lecture et écriture, une activité sur la langue non spécifique et intégrée aux pratiques d'écrit, mais peu d'activités ciblant le développement du langage oral[20]. En CE1, nous constatons une part très faible du temps d'activité consacré à l'écriture, mais une prédominance importante des activités relevant de l'étude de la langue. Par ailleurs, une partie considérable de l'activité globale de la discipline est réservée à l'entrainement sur fiches, comme le montre le graphique comparatif de la figure 6 :

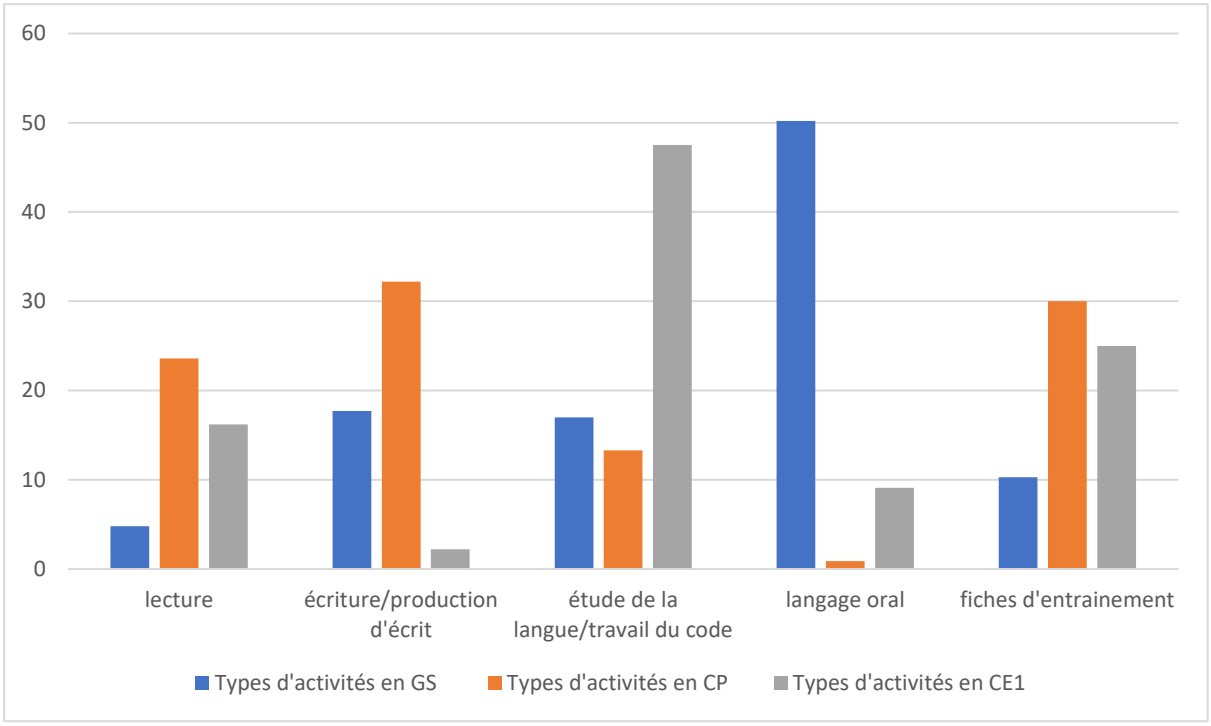


Figure 6 : Répartition des activités de français par grands domaines d'apprentissages

Nous allons donc exclure de notre recherche, qui cible l'activité langagière oralisée, la part importante des activités filmées en français qui correspond à la réalisation de fiches d'exercices (correspondant aux zones à motifs dans les trois graphiques précédents), que ce

[20] Ce constat est récurrent dans les recherches sur l'apprentissage de l'oral à l'école élémentaire.

soit en GS, en CP ou en CE1 car l'activité langagière oralisée, essentiellement explicative, y est fortement monopolisée par l'enseignant, au moment de passer les consignes ou lors des moments de correction, même si cela pourrait donner des indices sur la manière dont les élèves construisent des postures. Nous concentrerons l'essentiel de notre analyse sur des moments de lecture/anticipation de récit à partir de textes longs et sur des moments de structuration de la langue écrite (en GS et en CP) ou de construction de savoirs grammaticaux en CE1, qui sont dans notre recueil, ceux qui sollicitent le plus l'activité langagière oralisée des élèves.

3. Construction et réduction moindre du corpus en sciences

Nous ne pensons pas qu'il soit nécessaire de décomposer de manière aussi précise les activités du domaine des sciences dans la mesure où les contours de la discipline sont clairement identifiables et peu discutés. Nous avons donc inscrit dans le graphique suivant (figure 7) les types d'activités relevées lors de notre temps d'observation, pour comparer le temps qui y est consacré à chaque niveau :

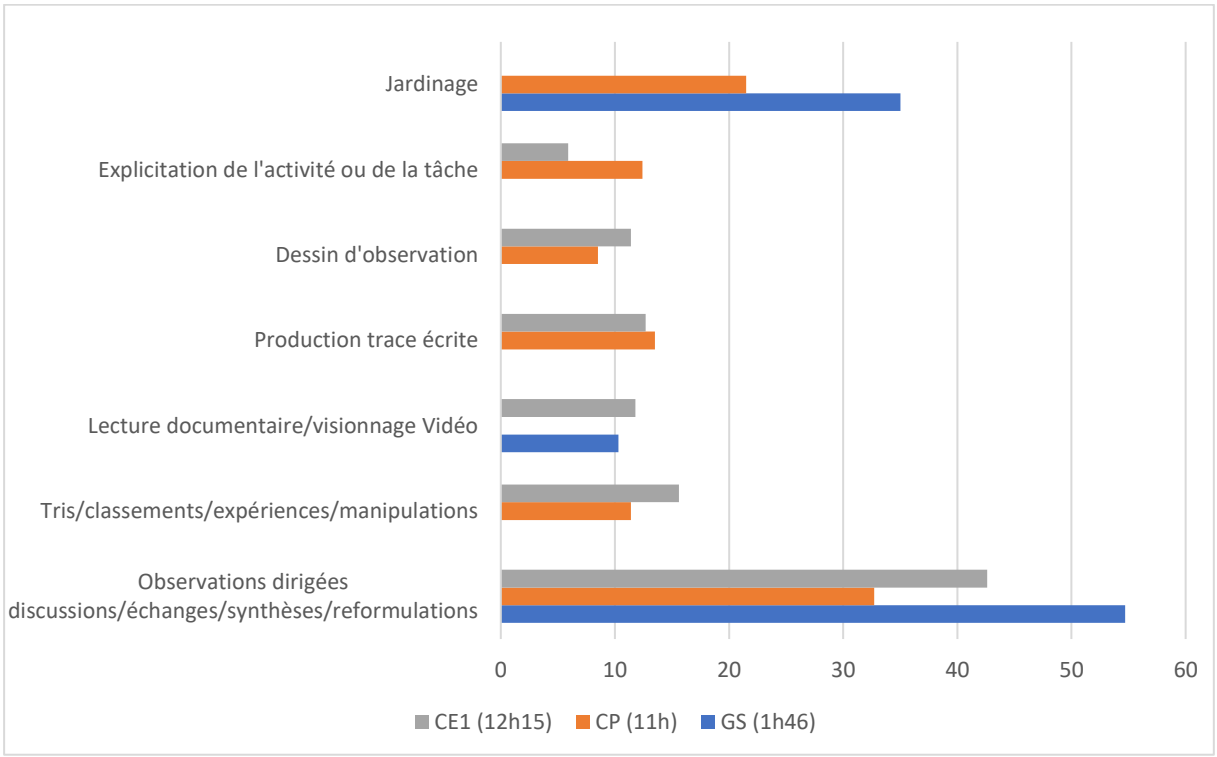


Figure 7 : Répartition du temps des activités scientifiques

Toutes ces activités sollicitent les élèves à l'oral, mais l'activité langagière la plus développée, et la plus soutenue par l'enseignement se trouve clairement dans la partie de notre graphique que nous avons catégorisée et nommée « observations dirigée/ discussions/ synthèses/ reformulations ». Ce sont ces moments que nous avons identifiés comme étant les plus favorables à la construction des apprentissages scientifiques, et que nous choisissons de privilégier dans le cadre de notre analyse.

Chapitre 10 : Modalités de recueil des entretiens

Différents entretiens ont été menés avec chacun des enseignants et des 11 élèves de la cohorte à différents moments de l'année.

1. Des entretiens semi-directifs avec les 3 enseignants

Un seul entretien a été mené avec M1 début septembre 2015, car nous n'avons pas été en mesure de le réaliser à la fin de l'année scolaire précédente[21]. Les deux enseignants des classes élémentaires (M2 et M3) ont été soumis aux mêmes questions, en début et fin d'année scolaire, dans l'intention de pouvoir éventuellement réaliser des comparaisons entre eux mais aussi dans leur évolution personnelle entre le début et la fin de l'année d'exercice à laquelle nous avons assisté. Aucun des enseignants ne connaissant l'objet de cet entretien avant sa réalisation, ils n'ont donc pas été en mesure de préparer ses réponses. On peut donc considérer que celles-ci sont « spontanées ». Nous souhaitions ainsi d'une part cerner les représentations des enseignants concernant les apprentissages en sciences et en français (particulièrement au niveau du lire-écrire en GS) et d'autre part recueillir leur avis sur l'évolution, entre le début et la fin de l'année scolaire (CP et CE1), des élèves concernés par notre étude. Ainsi, concernant M2 et M3, un premier entretien a été mené à la fin du mois d'octobre, une fois la classe prise en main, et les élèves repérés. Un deuxième entretien a eu lieu en fin d'année scolaire, juste avant les congés d'été.

1.1. Entretien de début d'année

L'entretien du début d'année (CP et CE1), consiste à faire parler les enseignants au sujet de leur pratique, de leurs objectifs en français et en sciences, et de leur perception de leurs élèves en début d'année, au tout début de la mise en œuvre de nouveaux apprentissages. Les questions posées concernent d'une part leurs conceptions des apprentissages en français et en sciences, leurs objectifs et leurs attentes dans le niveau de classe auquel ils exercent ainsi que les raisons de l'organisation de leur espace de travail et de la répartition des élèves dans cet espace (qui peuvent être révélatrices de choix pédagogiques) ; et d'autre part leur

[21] Nous avons commencé notre recueil de données en mars 2015 dans la classe maternelle, ce qui fait qu'il ne pouvait pas être question d'un entretien de début d'année.

première évaluation spontanée des élèves concernés par notre étude, qu'ils côtoient seulement depuis quelques semaines au moment de l'entretien. Celui-ci est réalisé en fin de journée et en fin de première période, et les deux enseignants ont jugé difficile de répondre à nos questions dans ce contexte de fatigue accumulée. Aucun d'entre eux ne connait précisément l'objet de l'entretien avant de s'y soumettre, et n'a pu par conséquent préparer ses réponses, qui gardent un caractère de spontanéité que nous souhaitions pour notre travail. Nous espérons tirer de cet entretien des éléments relatifs aux conceptions *a priori* des enseignants sur les apprentissages en sciences et en français, ainsi que leur perception *a priori* des élèves auxquels ils allaient avoir à enseigner tout au long de l'année scolaire. Les entretiens de début d'année des enseignant sont disponibles dans l'annexe 2.1.

1.2. Entretien de fin d'année

L'entretien de fin d'année est mené dans chacune des deux classes (CP et CE1) à la fin de l'année scolaire (dernière semaine de classe). Les questions posées sont similaires aux questions posées lors de l'entretien de début d'année afin de pouvoir établir des comparaisons. Ainsi, les deux enseignants sont questionnés sur leurs pratiques en français et en sciences et sur la réalisation de leurs objectifs dans les disciplines français et sciences. Dans un deuxième temps, nous les amenons à faire le point sur les apprentissages et l'évolution potentielle des élèves concernés par notre étude. Pour nous, l'intérêt de ce deuxième entretien est de pouvoir nous rendre compte de l'évolution des conceptions des enseignants entre le début et la fin de l'année scolaire, et de comparer le discours *a priori* (émis lors du premier entretien) aux pratiques réelles observées en classe tout au long de l'année scolaire, et au discours émis *a posteriori* une fois la réalisation des séquences effectuée. Les entretiens de fin d'année sont disponibles dans l'annexe 2.2.

2. Des entretiens semi-directifs avec 11 élèves

2.1. Entretiens des élèves en GS

Ces entretiens sont menés au mois de mars (cf. annexe 3.1). La première question posée vise à connaître les motivations globales des élèves pour l'école (ça sert à quoi d'aller à l'école ?). Ensuite, pour évaluer ce que peuvent représenter pour eux les apprentissages scolaires en fin d'école maternelle, nous leur demandons ce qu'ils apprennent à l'école (Qu'est-ce que tu

apprends à l'école ?). Nous les questionnons sur leur motivation à entrer dans les apprentissages fondamentaux du CP, et plus particulièrement en ce qui concerne le lire-écrire, en lien avec notre objet de recherche, la discipline sciences n'étant pas explicite à l'école maternelle (Est-ce que tu as envie d'apprendre à lire et à écrire ? - ça sert à quoi d'apprendre à lire et à écrire ?). Ces entretiens sont relativement courts car les conditions du recueil nous obligent à les réaliser pendant le temps d'accueil, plutôt bruyant, et nous devons gagner la confiance des élèves rapidement alors qu'ils ne nous connaissent pas. Par ailleurs, nous devons interroger la totalité de la trentaine d'élèves de la classe car nous ne savons pas alors quels sont les élèves que nous pourrons rattacher à notre étude. Nous regrettons d'avoir malencontreusement effacé l'entretien de GS de MAR pourtant inclus dans la cohorte des onze élèves sélectionnée. Par ailleurs, un des élèves que nous avions envisagé d'inclure dans cette cohorte a changé d'école en CE1.

2.2. Entretiens des élèves en CP

2.2.1. Début CP

Ces entretiens sont menés quelques semaines après la rentrée (cf. annexe 3.2.1). La première question posée vise à connaître les motivations globales des élèves pour l'école, au moment de l'entrée au CP, et d'observer l'évolution des réponses à cette question par rapport à l'année précédente, puisque nous avons posé la même question (ça sert à quoi d'aller à l'école ?). Ensuite nous voulons cibler les apprentissages du CP, ceux qu'ils connaissent et/ou ceux qu'ils anticipent en ce début d'année (qu'est-ce que tu apprends à l'école ?). Persuadée dès le départ que les apprentissages cités seraient pour l'essentiel autour du lire-écrire, nous essayons de mesurer leur motivation dans ce domaine (Est-ce que tu as envie d'apprendre à lire et à écrire ? ça sert à quoi d'apprendre à lire et à écrire ?). Toutefois, nous avions envisagé de poser les mêmes questions pour les éventuels autres apprentissages qui seraient évoqués, ce qui n'est pas le cas.

2.2.2. Fin CP

À travers ces entretiens (cf. annexe 3.2.2), nous cherchons à savoir ce que les élèves ont retenu de ce qu'ils ont appris durant leur année de CP, pour évaluer ce qui leur semble prioritaire (qu'est-ce que tu as appris cette année à l'école ?). Par ailleurs la question relative aux apprentissages de l'année vise aussi à percevoir s'il existe un début de conscience disciplinaire

à ce stade des apprentissages, car nous partons du principe qu'aucune conscience disciplinaire ne peut apparaître réellement avant que les disciplines ne soient clairement et régulièrement nommées dans les situations de classe (qu'est-ce que tu as appris en français ? Qu'est-ce que tu as appris en sciences ?) ; si nous constatons lors de l'entretien que les élèves ne sont pas spontanément capables de nommer des disciplines scolaires, nous les orientons par une deuxième question relative aux enseignements en sciences et en français, que nous nommons alors. Une troisième question vise à connaître leur représentation des disciplines français et sciences à l'école (ce que ça veut dire, à quoi ça sert).

2.3. Entretiens des élèves en CE1

2.3.1. Début CE1

Les élèves ont été questionnés sur leurs souvenirs d'apprentissages du CP (cf. annexe 3.3.1) afin de voir ce qu'ils privilégient et de percevoir ce qui leur a paru essentiel et qui reste inscrit consciemment dans leur mémoire (Qu'est-ce que tu te rappelles avoir appris en CP ?). Par ailleurs, cette question nous permet de constater si le nom des disciplines est spontanément utilisé dans leurs réponses. Ensuite nous avons orienté notre questionnement sur les apprentissages disciplinaires en français et en sciences (Qu'est-ce que tu as appris en français ? qu'est-ce que tu as appris en sciences ?). Et comme en fin de CP, nous avons tenté de cerner leur représentation des disciplines, et de voir si, notamment en français et en sciences, ils perçoivent ce que signifie la discipline et l'intérêt du travail de cette discipline à l'école, ainsi que de constater une éventuelle évolution.

2.3.2. Fin CE1

L'entretien de fin de CE1 (cf. annexe 3.3.2) est basé sur le même questionnement que celui pratiqué depuis la fin du CP. Les élèves sont maintenant plus confiants et parlent plus spontanément. Les questions sont réorientées en fonction des réponses des élèves, vers une explicitation de leurs propos soit pour qu'ils le développent, soit pour qu'ils éclaircissent certains points.

Chapitre 11 : Description et justification de notre méthode d'analyse des données recueillies

Nous avons résumé dans la figure 8 les différents points d'analyse sur lesquels nous allons porter notre attention au cours de notre étude. Ils seront considérés pour chacune des disciplines et domaines disciplinaires[22] que nous retenons et qui sont les sciences, la lecture littéraire (LL), et l'étude de la langue (EDL), ce qui nous permettra par la suite de pouvoir effectuer les comparaisons nécessaires à notre recherche.

[22] Nous prenons dès lors le parti de considérer la lecture littéraire et l'étude de la langue en tant que disciplines à part entière au regard de leurs spécificités singulières (que nous expliciterons dans le chapitre qui leur sera consacré) et qu'il nous semble important de prendre en compte, même si les usages font que ces deux catégories sont le plus souvent regroupées dans la discipline français.

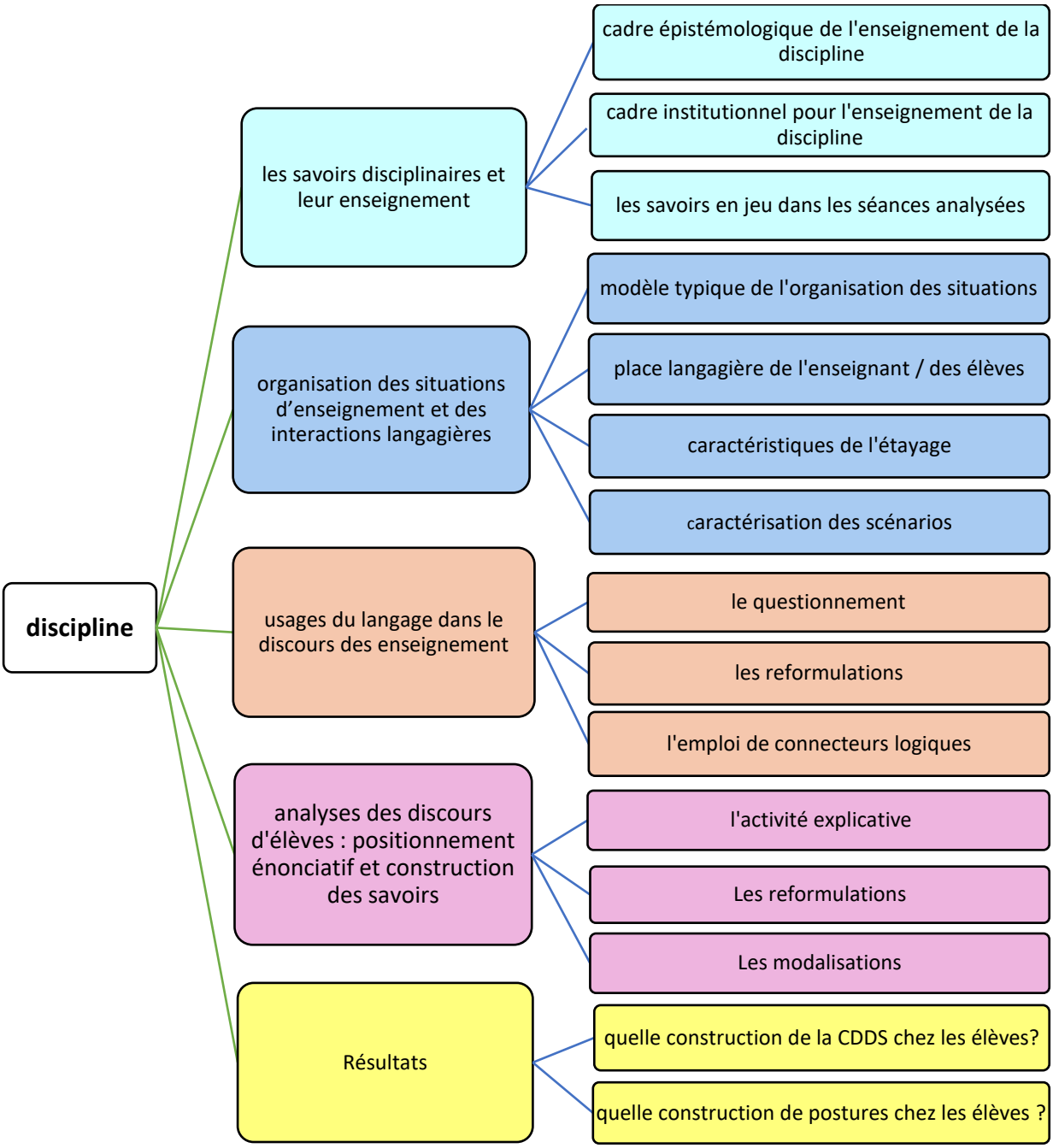


Figure 8 : Économie générale de notre méthode de recherche

1. Les savoirs disciplinaires et leur enseignement

1.1. Cadre épistémologique des disciplines enseignées

Pour élaborer des outils d'analyse pertinents au plus près des situations de classe observées, il est nécessaire de considérer les spécificités et les pratiques en usage dans l'enseignement des disciplines sur lesquelles est portée notre recherche pour mieux comprendre les choix des situations proposés et des objets de savoirs ciblés par les enseignants participant à notre

étude. En effet, l'épistémologie détermine non seulement les contenus disciplinaires mais aussi des objets scolaires spécifiques et influence le rapport aux savoirs des enseignants.

1.2. Cadre institutionnel des disciplines enseignées

Les enseignements que nous observons sont nécessairement contraints par la demande institutionnelle, et donc par les programmes officiels en vigueur au cours de la période dans laquelle ils sont situés. Notre étude se situant entre l'année scolaire 2014-2015 et l'année scolaire 2016-2107, nous devons prendre en compte, pour nos observations en GS et en CP, les textes officiels de 2008[23] même si, lors de nos observations en CP, les programmes de 2015 étaient déjà parus. L'enseignement de CE1 étant lui, entièrement soumis aux programmes de 2015[24], en vigueur à la rentrée 2016. Nous reprendrons et nous commenterons donc, dans les chapitres disciplinaires, les extraits significatifs de ces programmes qui concernent l'enseignement des disciplines français et sciences et qui encadrent les pratiques enseignantes que nous étudions.

1.3. Les savoirs en jeu dans les séances analysées

Les séances que nous avons sélectionnées dans les disciplines visent des savoirs que nous devons identifier pour pouvoir comprendre ce qui se construit, et la manière dont cela se construit au cours des séances. Ainsi, pour ce qui concerne la Lecture littéraire, nous avons choisi des séances d'anticipation de récit dans les pratiques des trois enseignants. En EDL, nous avons ciblé des activités sur la phrase. Toutefois, si le type d'activité semble commun aux trois niveaux, chacun ne vise pas exactement les mêmes objets, qui peuvent se décliner en différentes étapes et de différentes façons selon le niveau des élèves, les enseignements antérieurs et suivant la partie du savoir qui est ciblé. En sciences, M1 et M2 se focalisent sur la découverte du vivant, mais M1 cible le monde végétal alors que M2 est plutôt sur le monde animal. Quant à M3, il traite des changements d'état de la matière, et plus particulièrement des états de l'eau, et notamment, dans la séance que nous avons choisie, du phénomène d'évaporation. Aussi nous préciserons les savoirs visés à chaque niveau et en fonction des

[23] Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire : Arrêté du 9-6-2008. Bulletin officiel, 19 juin 2008, n° HS 3. http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm

[24] Bulletin officiel, 26 novembre 2015, hors-série n°11

situations proposées par les enseignants, tels que nous les avons perçus au cours des séances[25], ce qui nous amènera à envisager les obstacles inhérents à leur apprentissage.

2. Organisation des situations d'enseignement et des interactions langagières

Nous nous intéressons à des manières d'enseigner, et à leur influence sur les postures via les apprentissages au début de l'école élémentaire, dans la mesure où les « gestes langagiers du professeur […] ont une fonction médiatrice ayant pour visée de faire apprendre les élèves » et donc « d'orienter l'activité des élèves vers le traitement du problème mis en scène dans la situation didactique construite […]. » (Lhoste, 2017, p. 165)

2.1. Modèles typiques de l'organisation des situations déployées par chaque enseignant

Nous avons fait le choix d'une démarche descriptive de pratiques « ordinaires » pour rendre compte des pratiques récurrentes de chaque enseignant dans chacune des disciplines et domaines afin d'en relever des invariances et des cohérences que nous pourrons intégrer à notre démarche comparatiste. Mais afin d'objectiver nos données, nécessairement empreintes de notre point de vue de chercheure, nous avons souhaité décrire, même succinctement des situations réelles nombreuses et variées observées sur une longue période, en prêtant attention à leur organisation, aux interactions enseignants-élèves constitutives de pratiques d'enseignement révélatrices de profils d'enseignants singuliers, et génératrices de contextes d'apprentissages.

> « Le long travail d'observation des pratiques scolaires quotidiennes permet à la fois de saisir les modalités effectives de la socialisation scolaire qui se déploient dans le temps, de voir des situations évoluer dans le temps, de relativiser la fréquence, la probabilité d'apparition de certaines situations et, enfin, d'habituer enseignants et enseignés à notre présence qui, forcément, modifie les premiers temps les comportements des uns et des autres, et ne parvient à «se faire oublier» qu'au fil du temps. » (Lahire, 2000, p. 64)

Certes, toutes les séances décrites ne pourront pas faire l'objet d'analyses spécifiques dans le cadre de cette thèse, mais elles permettent de replacer celles qui le seront dans l'univers de classe duquel elles sont tirées, et de prendre consciences de leurs grandes caractéristiques qui

[25] Nous ne disposons pas des fiches de préparation des enseignants, et nous ne les avons pas questionnés sur les savoirs ciblés.

seront typifiées à partir de cette description[26] . Nous focalisons d'abord notre attention sur des séances et ateliers dont l'organisation générale et récurrente nous semble représentative d'une pratique propre à chacun des enseignants, relevant de genres professionnels spécifiques. Il va de soi que ce que nous donnons à voir par ce travail, se plie à une volonté de caractériser des pratiques, et que notre analyse, bien qu'illustrée par de nombreux exemples, se veut par là-même typifiante d'un genre qui serait propre à chacun des enseignants dans la mesure où il s'agit ensuite d'élaborer un modèle type caractéristique de la pratique de chacun pour chaque discipline, modèles qui serviront de base à une analyse comparative.

2.2. Caractéristiques de l'étayage de l'enseignant dans la mise en œuvre des apprentissages

Dans un second temps, pour évaluer la manière dont les enseignants de notre étude procèdent pour rendre les savoirs visés identifiables dans le processus d'enseignement, nous examinons le rôle de l'enseignant par rapport aux fonctions du « tuteur d'apprentissage » définies par Bruner (1983), que nous transférons donc dans le cadre scolaire. Ces fonctions sont caractéristiques « d'un système d'échange en interaction dans lequel le tuteur procède selon une théorie implicite des actions de celui qui apprend afin d'engager son attention, réduit les degrés de liberté de la tâche à des limites surmontables, maintient l'« orientation » vers la résolution de problème, signale les caractéristiques déterminantes, contrôle la frustration et montre les solutions quand l'élève peut les reconnaître. » (p. 279). Nous regardons donc le déroulement du processus d'enseignement, et nous examinons le rôle de l'enseignant que nous assimilons au « tuteur d'apprentissage » dans le cadre scolaire. Nous nous intéressons plus particulièrement aux interactions langagières enregistrées tout au long de chacune des séances retenues, et notamment aux moments de focalisation sur des éléments constitutifs du savoir visé dans chacune des disciplines soumises à notre étude.

2.3. Caractérisation de scénarios d'apprentissage

Comme nous l'avons déjà précisé dans notre cadre théorique[27], selon Bruner (1987, p. 111), le scénario représente un cadre étroit composé de situations bien définies qui s'apparentent

[26] La description des séances choisies et étudiées dans chacune des disciplines est incluse dans les parties 3 et 4. D'autres séances observées sont décrites dans les annexes 22 et 23

[27] Cf. première partie, chapitre 1 section 1 (pp.22-23)

à des routines dont la constance et la répétition facilitent la compréhension et les interprétations et *in fine* l'apprentissage. Ces scénarios constituent des sortes de modules qui fonctionnent comme des modèles dans lesquels s'établissent des interactions, que l'enfant repère et peut s'approprier. Ils sont essentiels pour l'acquisition du langage et de la culture. Les enchaînements de focalisations repérés pendant les séances (cf. section 2.1 *supra*) révèlent des manières spécifiques de réalisation du processus d'enseignement. Celles-ci associent les étapes de la séance à des modalités d'interventions langagières caractéristiques de la pratique de chacun des enseignants en fonction de la discipline. Nous en présenterons une synthèse pour faire ressortir les points saillants afin de mettre en évidence les scénarios qu'ils mettent en œuvre au cours des pratiques observées et d'établir des comparaisons entre enseignants et entre disciplines.

Ces comparaisons pourront alors être interprétables et observables au regard des conceptions des savoirs scolaires des enseignants et des effets produits sur les apprentissages des élèves, dans la mesure où nous considérons que les scénarios sont, pour les élèves, une sorte de modèle qu'ils tentent de s'approprier au cours des séances. Et si ces « modèle » sont bien différenciés et adaptés, ils devraient pouvoir les conduire, lors des changements de discipline, à déplacer leur positionnement énonciatif vers un nouveau positionnement plus adapté à la nouvelle discipline, et donc les aider à modifier leur posture.

3. Place de l'enseignant dans les échanges

3.1. Nouvelle réduction du corpus

Pour la suite de notre analyse, pour des raisons de faisabilité au regard de la taille importante de notre corpus de données et pour faciliter les comparaisons nécessaires à notre travail de recherche, nous limitons notre étude à l'analyse des 9 séances exposées dans le tableau 1, c'est-à-dire que nous choisissons une séance par classe dans chaque discipline. Toutes les interventions de la séance ne sont pas prises en compte car elles présentent peu d'intérêt au regard de notre analyse langagière. Aussi, nous comptabilisons dans chacune des séances les interventions des enseignants et des élèves (interventions totales), et nous les réduisons volontairement en enlevant celles qui ne manifestent pas d'activité langagière oralisée suffisante pour notre étude, c'est-à-dire celles qui se limitent à des exclamations, à des bruitages ou lorsque les interactants s'interpellent (par exemple quand l'enseignante

interpelle un élève ou lorsque les élèves interpellent l'enseignante sans autre forme de discours associé dans le cadre de l'intervention). Nous appelons dès lors interventions « appropriées », les interventions obtenues suite à cette réduction.

	M1 (GS)	M2 (CP)	M3 (CE1)
sciences	Un atelier dirigé de découverte des feuilles d'arbres[28]	Une séance sur les vers à soie[29]	Une séance sur le phénomène d'évaporation[30]
	19 mn	20mn	20 mn
	215 interventions totales	320 interventions totales	216 interventions totales
	212 interventions appropriées	304 interventions appropriées	203 interventions appropriées
lecture littéraire	Séance d'anticipation de la suite de l'histoire de Pierre et le loup[31] (Sergueï Prokofiev)	Séance d'anticipation de la suite d'une histoire à partir de l'album *Quel radis dis donc !*[32] (Praline Gay-Para)	Séance d'anticipation de la suite d'une histoire à partir de l'album *Le loup sentimental*[33] (Geoffroy de Pennart)
	17 mn	17 mn	34 mn
	442 interventions totales	177 interventions totales	347 interventions totales
	360 interventions appropriées	88 interventions appropriées	249 interventions appropriées
étude de la langue	Atelier dirigé d'écriture de phrases[34]	Séance de construction de phrases à partir d'étiquettes mots[35]	Séance sur les groupes de mots dans la phrase[36]
	26 mn	18 mn	46 mn
	244 interventions totales	194 interventions totales	245 interventions totales
	231 interventions appropriées	194 interventions appropriées	239 interventions appropriées

Tableau 1 : Caractéristiques des 9 séances sélectionnées pour l'analyse langagière

Les séances de sciences sont choisies dans la mesure où chacun des enseignants y met en œuvre, dans une durée d'enseignement comparable, une situation-problème visant à faire évoluer les représentations des élèves pour construire un savoir d'ordre scientifique. Même

[28] GS- atelier dirigé sur les feuilles groupe rouge- semaine 21- mercredi 20 mai 2015 - vidéo 6 – durée 19 mn

[29] CP- « Le ver à soie est une chenille » - semaine 23 – lundi 6 juin 2016- vidéo 16- durée 20mn

[30] CE1- cette séance que nous intitulons « le phénomène d'évaporation » regroupe les extraits des séances du mercredi 8 février – semaine 6- vidéo 2 (4mn45s) + vidéo 3 (5mn18) + vidéo 4 (1mn) et la séance du mardi 14 février- semaine 7- vidéo 1- (9mn34s) soit une durée totale de 20 mn environ

[31] GS- reformulation de l'histoire de Pierre et le loup - semaine 13 - mardi 24 mars 2015 – vidéo 2

[32] CP- anticipation de la suite (et de la fin) d'un récit- semaine 4 - mercredi 27 janvier 2017- vidéo 1

[33] CE1– cette « séance » d'anticipation de récit regroupe les extraits suivants : semaine 46- mercredi 16 novembre 2016- vidéo 4 (4mn10 mn transcrites) + semaine 47- lundi 21 novembre 2016 – vidéo 3- (16 mn50) + semaine 49 – mardi 6 décembre 2016 – vidéo 4 (environ 3 mn) + semaine 49 - mardi 6 décembre 2016- vidéo 7 (10mn)

[34] Atelier dirigé d'écriture de phrase – Groupe Rouge- semaine 19 – lundi 4 mai 2015 – vidéo 9 - (26 mn)

[35] CP - faire des phrases avec des étiquettes mots- semaine 42 jeudi 15 octobre 2015- vidéo 2 (18 mn)

[36] CE1- grammaire : les groupes dans la phrase - Semaine 49- mercredi 7 décembre 2016- vidéo 3 et jeudi 8 décembre 2016- vidéo 5 (46mn)

si la durée des séances et à peu près équivalente, nous soulignons qu'il s'agit d'une activité qui s'est déroulée sur plusieurs séances en CE1. Nous avons rassemblé l'ensemble du module sur un même verbatim pour en faciliter l'analyse. Par commodité, nous décidons d'appeler *séance* l'ensemble de ce module reconstitué. Les séances choisies concernant la lecture littéraire sont jugées comparables au niveau du type d'activité. En effet, chacun des enseignants y mène avec son groupe classe, une activité de compréhension et d'anticipation de la suite d'un récit dont le début est déjà connu des élèves. Toutefois, les durées de séance sont très différentes car sur le plan de la lecture, les textes que l'on peut proposer à une classe de CE1 sont plus longs et plus complexes que ceux que l'on peut proposer à des CP d'autant que les élèves de ces deux niveaux doivent procéder à leur lecture. En maternelle, l'enseignante ne fait pas procéder à une lecture par les élèves, ce qui lui permet de disposer de plus de temps pour l'activité de compréhension et d'anticipation. Notre choix des activités sur la langue est plus compliqué puisque la discipline *étude de la langue* concerne surtout le CE1. Aussi, nous choisissons de nous intéresser au domaine élargi des activités qui s'intéressent plus à la structuration de la langue qu'au langage pour la GS et le CP et à des activités centrées sur le travail de la phrase pour les trois niveaux. Pour faciliter la formulation de notre analyse, nous décidons de considérer ces trois séances comme faisant partie de la discipline *étude de la langue*. La longueur des séances retenues dans cette discipline est une fois encore inégale. Il s'agit d'un atelier dirigé en GS, donc cadré par la durée définie pour la réalisation d'un atelier dans l'emploi du temps de la classe. Et en CE1, il s'agit plus d'un module réalisé sur plusieurs séances. Aussi, nous avons dû, comme pour la séance de sciences en CE1, rassembler la totalité de l'activité dans un même verbatim pour en faciliter l'analyse. Et comme pour les sciences, nous décidons de nommer *séance* l'activité cumulée correspondant au module reconstruit pour notre étude.

3.2. Analyse quantitative des interventions

Nous cherchons dans un premier temps à comparer le nombre et la durée des interventions langagières de chaque enseignant en fonction de la discipline, pour faire ressortir la place (plus ou moins restreinte ou importante) laissée par chacun des enseignants au développement du discours des élèves et voir s'il existe des récurrences liées à l'enseignant ou à la discipline enseignée. La quantification du nombre total des échanges produits lors d'une séance ne nous semblant pas suffisante pour mesurer la place du discours de l'enseignant et celle du discours

des élèves dans l'ensemble des énoncés produits en situation d'apprentissage, nous avons pris en compte à la fois les durées de séances, le nombre d'échanges constatés, ce qui nous permet de calculer un nombre de mots émis à la minute, et donc la rapidité d'enchainement des interventions lors de la séance. Nous comptons aussi le nombre d'interventions appropriées de chaque enseignant et celui des élèves pris globalement, que nous observons par rapport à l'ensemble des interventions durant la séance, pour rendre compte de la proportion de parole dont chacun dispose pour intervenir pendant la séance. Nous comptons encore le nombre d'élèves ayant fait l'objet d'une sollicitation de l'enseignant pendant la séance pour voir si celle-ci est répartie équitablement sur l'ensemble des élèves et si la participation des élèves est liée à cette sollicitation. Nous prenons en compte ces sollicitations parce que nous pouvons facilement entendre ou voir que l'enseignante interpelle un élève en vue de le faire intervenir[37]. Nous comptabilisons encore le nombre de mots énoncés par chacun au cours des échanges afin de comparer la longueur moyenne des énoncés produits par les enseignants à celle des énoncés produits par les élèves, lors de chaque séance en faisant la moyenne du nombre de mots produits par chacun à chaque intervention.

Nous avons rassemblé ces données pour chaque niveau de classe et pour chacune des séances retenues dans un tableau pour en faciliter la lecture puis leur comparaison qui cherche à rendre compte de spécificités dans les pratiques qui méritent d'être identifiées et croisées tant au niveau des enseignants que des disciplines d'enseignement. Notons que la durée des séances sélectionnées étant très variable (sauf en sciences), nous avons été amenée à élaborer des pourcentages pour certaines données afin de mener à bien une analyse quantitative comparative cohérente.

[37] Cela ne signifie pas que seuls les élèves interpellés participent, mais bien que c'est l'enseignante qui les interroge ou leur demande d'intervenir. Bien entendu, beaucoup d'interventions sont spontanées, et notre présence derrière la caméra, souvent en fond de classe, ne nous permet pas toujours d'identifier quel est précisément l'élève qui intervient lorsqu'il n'est pas sollicité nominativement ou gestuellement par l'enseignant (d'où la mention de ELEV pour les interventions d'élèves que nous n'avons pas reconnus lors de nos transcriptions).

Chapitre 12 : Usages du langage dans les discours des enseignants

1. Les questionnements produits par l'enseignant pendant la séance

Nous attachons un intérêt aux questionnements produits par les enseignants car ils font partie des types énonciatifs fondamentaux et permettent d'accomplir des actes de langage. « L'interrogation, qui implique le dialogue, ne peut se rencontrer que dans les textes qui relèvent de situations d'énonciation discursive » (Tomassone, 1997, p. 133). Elle est donc très présente dans les discours d'enseignement. Toutefois, les types de question posées doivent être identifiés car ils sont plus ou moins à l'origine du développement du discours explicatif des élèves.

Nous essayons donc de catégoriser les types de questions que les enseignants adressent aux élèves au cours de l'enseignement. Pour ce faire, nous retenons trois catégories telles qu'elles sont définies par Pellat (2009), afin de distinguer les questions qui sollicitent le développement du discours des élèves et celles qui n'y sont pas favorables.

1.1. Les interrogations « totales » ou « alternatives »

Nous considérons ces deux types de questionnements dans la même catégorie car ils ne permettent pas l'élaboration d'un discours par les élèves. En effet le premier invite à une réponse en *oui*, *non* ou *si* et le deuxième invite à répondre par la reprise d'un élément prédéterminé par la question qui inclut les deux réponses possibles, l'une excluant l'autre[38]. Une utilisation dominante de ce type de question ne permet pas d'évaluer l'activité réflexive de l'élève, ne dit rien de son niveau de compréhension de la question posée et laisse peu de place au développement d'une activité explicative, nécessaire à la construction des savoirs. Ce type de question donne l'illusion d'une activité d'élaboration partagée d'un contenu alors que les élèves peuvent seulement essayer de deviner ce que l'enseignant veut leur faire dire.

[38] Exemple : tu vas à Paris ou tu restes à Bordeaux ce week-end ?

1.2. Les interrogations « partielles »

Elles nécessitent une réponse « construite », différente de *oui* ou *non*. Nous considérons que cette catégorie est trop large pour pouvoir donner du sens à notre analyse. Aussi, nous divisons cette catégorie en deux autres que nous nommons :

- Les interrogations « partielles limitées », rassemblant les questions qui certes, requièrent la formulation d'une réponse personnelle, mais qui ne nécessitent pas d'élaboration d'un énoncé complexe, susceptible de développer l'argumentation. Ce type de question est le plus souvent introduit par les mots ou expressions interrogatifs tels que *combien de*, *qui*, *que*, *quoi*, *lequel*, *où*, *quand* ou *qu'est-ce que*.
- Les interrogations « partielles ouvertes », rassemblant des questions ouvertes sur des possibilités d'argumentation, le plus souvent introduites par *Comment*[39] ou *pourquoi*

Cette dernière catégorie de questions nous permet d'identifier une sollicitation de l'activité réflexive, explicative et argumentative des élèves. Elle ouvre sur un raisonnement possible.

2. Les reformulations produites par l'enseignant pendant la séance

Les reformulations sont des manières de reproduire un énoncé déjà produit avec plus ou moins d'appropriation personnelle et de modifications de l'énoncé original :

> « Reformulation, reprise, répétition, restitution, paraphrase, autant de termes qui désignent les opérations discursives qui permettent de reprendre un énoncé pour produire un nouvel énoncé qui n'est ni tout à fait le même ni tout à fait un autre. Le degré de similitude linguistique entre l'énoncé source et l'énoncé reformulateur peut-être très grand lorsqu'il s'agit de répétition ou plus faible, allant jusqu'à une très grande différence sémantique dans le cas d'une rectification. » (Garcia-Debanc, 2015, p. 1)

Certaines reformulations visent la reconnaissance des contributions des élèves. Elles sont constituées par des reprises d'énoncés et ont une valeur de soutien, de prise en compte au moins partielle du contenu des interventions des élèves, ou sont simplement des marques d'encouragement qui sont nécessaires au maintien de l'activité de communication dans le groupe. D'autres visent la correction d'un énoncé dont la structure est erronée. Mais celles qui nous intéressent particulièrement participent à l'élaboration du problème à résoudre. Ce sont les reformulations qui aident les élèves à affiner leur formulation et à articuler les

[39] NB : même si certaines questions introduites par *comment* peuvent parfois relever de la catégorie des questions partielles limitées

différentes voix qui émanent de leur discours ou qui permettent à l'enseignant de s'assurer de la compréhension de ce qui se dit par le groupe, et soutiennent ainsi l'activité réflexive des élèves dans la continuation du raisonnement qui se construit progressivement par des interventions multiples. Ces dernières sont par conséquent davantage orientées vers la construction du savoir. Volteau et Garcia-Debanc (2008) soulèvent la limite de constats quantitatifs de reformulations qui se limiteraient à recenser les types de reformulations employés pour en tirer des conclusions quant à l'efficacité des pratiques. Toutefois, si nous choisissons de recenser les reformulations de manière quantitative, nous les classons selon leur fonction présumée pour identifier celles qui contribuent à la construction des savoirs.

3. Utilisation de connecteurs logiques dans le discours d'enseignement

Les connecteurs logiques sont les mots qui marquent un rapport de sens entre des propositions. Ils permettent la mise en réseau, la mise en cohérence d'éléments de savoir jusqu'alors émiettés, et la mise à l'écart des éléments erronés. Ils participent aussi à la mise en scène des voix, à leur organisation et à l'orientation argumentative. Ils nous intéressent dans la mesure où ils jouent un rôle important dans les textes argumentatifs en marquant les étapes du raisonnement et l'articulation des arguments. Nous ne prêtons donc attention qu'aux connecteurs de type argumentatif (Pellat & Fonvielle, 2016, pp. 334-335) , qui signalent que la proposition introduite doit être traitée

- soit « comme un argument visant à expliquer ou à justifier la proposition qui précède (car, parce que, comme, vu que, en effet, effectivement, étant donné que, puisque…),
- soit comme une conclusion (donc, aussi, c'est pourquoi, par conséquent, ainsi, en conclusion etc…),
- soit comme « un argument opposé à celui ou ceux qui précèdent » (cependant, néanmoins, toutefois, pourtant, quand même, malgré tout, par contre, au contraire….).

Chapitre 13 : Analyse des discours d'élèves : positionnement énonciatif et construction des savoirs

Pour produire un discours disciplinaire cohérent, l'élève est supposé avoir intégré la manière d'agir-penser-parler de la discipline et avoir construit un point de vue disciplinaire sur les objets étudiés. Pour ce faire, il se confronte, dans le cadre de l'activité de la classe, à d'autres points de vue, d'autres usages du langage et apprend à s'approprier, à adapter, puis à utiliser de manière efficace les outils langagiers propres à la CDDS dans laquelle le savoir est à construire.

> « La cohérence serait ainsi la trace linguistique de l'activité réussie de l'orchestration des voix mises en scène au sein du discours. Elle témoignerait de la construction d'un positionnement énonciatif pertinent du locuteur, de son inscription dans une communauté discursive spécifique ». (Jaubert, 2007b, p. 169)

Cependant, les élèves de fin d'école maternelle et de début de l'école élémentaire étant peu initiés aux pratiques disciplinaires, l'observation de cette cohérence ne peut pas être seulement prise en compte par rapport à une norme générique mais nécessite d'être fortement contextualisée.

> « Ainsi la cohérence d'un texte est l'effet de l'appropriation, par un individu, des pratiques cognitives, sociales et discursives d'un groupe social donné, de son institution en tant que sujet dans ce contexte, dialogiquement négocié et reconnu par les destinataires, c'est-à-dire de son inscription dans son instance énonciative. » (Jaubert, 2007b, p. 171)

Nous voulons évaluer la cohérence des discours des élèves en tant qu'indicateur de leur façon de s'instituer dans le contexte des pratiques discursives spécifiques à chaque CDDS, notamment par la mise en œuvre d'une activité discursive argumentative qui mobilise des éléments d'explication révélateurs des savoirs stabilisés dans la classe. Nous focalisons donc notre attention sur leur activité explicative, leur activité de reformulation ainsi que leur activité de modalisation qui signalent une activité réflexive associée à l'élaboration de discours et nous semblent donc les plus pertinentes pour donner à voir la manière dont ils organisent leur propos pour négocier des significations.

1. L'activité explicative des élèves au cours des interactions

Nous cherchons dans les propos des élèves au cours des interactions en situation des traces d'articulation du raisonnement qui manifestent l'état de leur compréhension du savoir en

construction. Ces tentatives d'articulation, qui sont des conduites langagières explicatives ou argumentatives, peuvent être spontanées (répondant à un questionnement implicite), provoquées par un questionnement explicite de l'enseignant, ou calquées sur un scénario langagier spécifique à la discipline, que l'enseignant aurait déroulé au cours de l'activité ou d'activités antérieures pour rendre visible la cohérence de son propre discours. Dans ce cas, elles pourraient apporter une preuve de son appropriation par les élèves, et seraient alors révélatrices d'une inscription dans la communauté discursive provoquée par la démarche d'enseignement.

> « La séquence explicative se définit comme une réponse à une question réelle ou supposée, […] elle ne donne pas à voir mais à comprendre. Le locuteur détient un savoir qu'il se met en devoir d'expliciter au moyen de mises en relation logiques. » (Rebière, 2000, p. 120)

C'est notamment par l'utilisation des connecteurs, qui viennent en soutien de l'activité explicative, que les élèves tentent, parfois maladroitement, de donner à voir la logique de leur raisonnement, pour la communiquer en mettant en évidence son articulation. Quoiqu'il en soit, l'utilisation de connecteurs logiques, même inappropriée, indique la mise en œuvre d'un travail langagier d'élaboration d'un discours qui se veut complexe, réflexif et qui cherche à construire des mises en réseau ou à hiérarchiser les différentes voix pour être acceptable par la communauté. Nous relèverons aussi d'éventuelles tentatives d'explication d'élèves avortées par l'absence d'étayage ou par un étayage infructueux de l'enseignant au regard de la construction du savoir en jeu, lesquelles indiqueraient que l'élève ne peut construire le savoir qu'avec la participation active de l'enseignant. Ces constats visent à montrer l'impact des discours d'enseignement sur l'activité explicative des élèves, discours nécessaires à leur intégration dans une CDDS et par conséquent nécessaire à la construction des savoirs disciplinaires.

2. L'activité de reformulation des élèves

L'élève qui participe aux interactions s'essaye à comprendre et à formuler l'objet du discours en le reprenant avec ses propres mots pour se l'approprier, pour en améliorer sa conception et pour ne pas perdre le fil du propos et de ses idées. Par là-même il essaie de se positionner, de manière plus ou moins pertinente et efficace, au regard de ce qui est attendu dans la communauté en ajustant le contenu de son intervention au discours collectif qui se construit peu à peu et en y apportant son point de vue. Les reformulations d'élèves signalent et

permettent bien souvent des glissements de contexte, indispensables pour construire les savoirs et participent donc non seulement à l'explicitation et à la stabilisation de leur point de vue en les confrontant aux autres points de vue des membres de la communauté discursive de la classe, mais elles sont aussi nécessaires à la construction des apprentissages.

> « En effet, la finalité des productions langagières pour apprendre n'est pas de permettre à l'élève de mieux dire quelque chose qui préexisterait en lui, mais de s'approprier les connaissances et les formes langagières dans lesquelles elles s'inscrivent, en les reformulant et en les soumettant au jugement d'autrui. […] Ainsi, les situations proposées aux élèves ont-elles pour objectif de provoquer des changements de positions, des déplacements de points de vue. Elles invitent les élèves à reformuler les propos des autres, à s'inscrire dans différentes actions langagières qui permettent la construction des savoirs […] ». (Jaubert & Rebière, 2001, p. 85)

Nous observerons donc la manière dont les élèves tentent de s'intégrer aux CDDS, de s'y positionner en tant qu'acteurs, et de participer à l'activité de construction du savoir, par la pratique de reformulations que nous identifierons.

3. L'activité de modalisation des élèves

La modalisation subjective révèle l'attitude d'un locuteur par rapport au contenu de son énoncé. Elle peut manifester l'expression d'une certitude, d'un doute ou d'un jugement. En effet, même lorsqu'il reformule un propos, l'élève ne se contente pas de dire la même chose que ce qui a déjà été dit, il le pose le plus souvent en se l'appropriant par l'ajout de modalités qui en modifient discrètement le sens en y apportant une interprétation singulière. Ces modalisations opèrent donc sur le positionnement énonciatif du locuteur. C'est le contexte de l'énonciation qui permet d'interpréter une modalisation soit comme une confirmation, soit comme une atténuation, soit comme une simple évocation qui ne prend pas parti. Bronckart (1997, pp. 328-334) distingue quatre fonctions de modalisation :

- Les modalisations logiques qui se réfèrent au monde objectif en présentant le propos soit comme conditionné par l'obligation ou la nécessité au regard de faits démontrés ou de données indiscutables (modalisations de valeur aléthique), soit exprimant l'éventualité, la probabilité ou la possibilité de réalisation de ce qui n'est pas encore prouvé et qui relève de l'hypothèse (modalisations de valeur épistémique)
- Les modalisations déontiques, qui rendent compte d'une appréciation positive ou négative en référence aux règles du monde social relevant du droit ou au respect des

normes, coutumes ou conventions (par exemple avec l'emploi des verbes falloir, pouvoir et devoir)

- Les modalisations appréciatives, qui se réfèrent à la subjectivité du locuteur en rendant compte de son point de vue (par exemple avec l'emploi des formules comme *heureusement, malheureusement, hélas*)
- Les modalisations pragmatiques, qui engagent la responsabilité, les intentions ou la capacité d'action et qui portent sur les relations entre sujets (obligation, autorisation, permission).

Nous relèverons donc dans le discours des élèves des marques de modalisation révélatrices d'un positionnement telles que :

- L'utilisation des pronoms et déterminants ou pronoms possessifs de la première personne (exemples : *je*, *me*, *moi*, *ma*, *mon*, *mes*, *les miens…*)
- L'utilisation d'expressions marquant explicitement une prise de position ou une nuance (exemples : *à mon avis*, *selon moi*, *d'après moi*, *de toute évidence*…)
- L'emploi des auxiliaires modaux (vouloir, devoir, falloir et pouvoir)
- L'emploi du conditionnel ou du présent de vérité générale
- L'emploi d'adverbes modaux (exemples : *certainement*, *probablement*, *apparemment*, sans *doute*, *peut-être…*) qui traduisent une forte implication ou qui apportent une distance qui vaut précaution pour ne pas s'engager avec trop de fermeté
- L'emploi de certains termes évaluatifs ou appréciatifs qui introduisent une pensée propre (exemples : *je pense que*, *je suis d'avis que*, *j'estime que*, *je partage l'avis de*, *je suis/je ne suis pas d'accord avec*, *je ne partage pas l'opinion de*, *j'accepte que*, *je refuse que…)* ou assumée comme conforme à la doxa (exemples : *Il est vrai que/il est faux que*, il *est admis que*, *il est normal que*, *il n'est pas normal que*, *il est évident que*…).

Nous observerons aussi les modalités d'énoncé qui portent une valeur modale dans le contexte de la communication, et notamment les énoncés interrogatifs qui montrent que le locuteur doute de son propos.

Ces indicateurs de modalisation nous intéressent en tant qu'ils permettent de percevoir le rapport des élèves à la discipline. En effet, les disciplines dans lesquelles les élèves sont observés requièrent des usages du langage spécifiques et le recours à certaines modalités qui seront explicitées dans le cadre des chapitres disciplinaires.

Chapitre 14 : Quelle construction de la CDDS chez les élèves ?

Nous nous intéressons à la façon dont les élèves s'inscrivent dans un espace social discursif d'intercompréhension spécifique à une discipline par la construction d'une position énonciative spécifique, nécessitant une réorganisation de leur activité et de leurs modes d'agir-penser-parler lors du changement de contexte disciplinaire. L'adoption d'une nouvelle position énonciative indiquerait un changement de posture qui pourrait être généré par l'enseignant :

> « L'élève, pour apprendre, doit [donc] adopter des positions discursives spécifiques à la discipline concernée et la fonction de l'enseignant est de mettre en œuvre les conditions de ce positionnement de l'élève [...] » (Reuter et al., 2007, p. 31)

Nous cherchons donc à mettre en évidence la construction d'une CDDS spécifique à chacune des disciplines dont nous postulons qu'elle joue un rôle important dans la construction des postures des élèves. Pour ce faire, nous tentons de la caractériser, dans ce chapitre, à travers notre analyse des discours produits par les élèves en situation de classe, et à partir de ce qu'ils en disent lors des entretiens que nous avons réalisés en dehors de séances de classe, même si le discours de l'enseignant participe et oriente la construction de la CDDS.

1. La CDDS dans les discours des élèves en situation de classe

Nous attendons de l'analyse langagière des discours produits par les élèves lors des situations de classe, de pouvoir identifier quelques déplacements cognitivo-langagiers qui signalent des modifications de positionnement énonciatif et qui sont simultanément révélateurs d'un travail de transformation de leurs pratiques langagières quotidiennes en pratiques langagières plus « scientifiques », ou du moins potentiellement révélatrices d'un début d'intégration des élèves aux CDDS visées. Ces déplacements, même modérés au regard de l'analyse d'une seule séance à chaque niveau, seront pour nous des indicateurs d'entrée dans le processus de construction de savoirs disciplinaires, et pourront être examinés et comparés au regard des pratiques et des situations d'enseignement qui les ont générés.

2. La CDDS perçue dans les entretiens des élèves

Nous choisissons de limiter notre étude de l'évolution de la perception des disciplines chez les élèves à partir des entretiens de la fin du CP, lorsqu'elles apparaissent dans le discours des enseignants et qu'elles sont donc potentiellement identifiables par les élèves. Pour cette analyse, nous avons construit trois catégories d'indicateurs relatifs à la verbalisation des contenus de savoirs disciplinaires. Ces catégories réfèrent à des manières d'agir, de parler et de penser relevant d'usages du langage spécifiques à chaque discipline et, pour nous, significatives de la spécification ou non d'une CDDS :

- la désignation et l'utilisation d'un vocabulaire spécifique relevant de l'activité disciplinaire, qui montre que les élèves s'inscrivent dans le « parler » disciplinaire de la classe,
- le recours à la liste des ingrédients[40] (au sens de Grize) constitutifs de l'activité scientifique et à des exemples de contenus de savoirs cohérents (ou non), de pratiques disciplinaires réalisées en classe (manières d'« agir »), montrant que les élèves sont capables d'une réflexion appropriée (manière de «penser »). Il nous semble que cette catégorie signale, à l'instar des reformulations, une compréhension du contexte disciplinaire dans lequel s'inscrire,
- la mention d'éléments évocateurs de la non reconnaissance de l'activité disciplinaire dans les situations de classe, qui semble indiquer que les élèves ne différencient pas ou peu les objets et pratiques disciplinaires. Nous considérons alors que la communauté discursive scolaire n'est pas encore « disciplinarisée ».

Nous rassemblons les éléments de synthèse des données recueillies dans les entretiens des onze élèves de notre étude pour chaque discipline entre la fin CP, le début CE1, et la fin du CE1 par rapport aux catégories présentées ci-dessus. L'analyse de ces données nous permet d'évaluer et de comparer la nature de la représentation de chacune des disciplines par les élèves entre la fin du CP et la fin du CE1.

[40] Au sens de Grize (1996, p. 88)

3. Comparaison des discours d'élèves en classe et lors des entretiens au regard de la construction de la CDDS

L'analyse de discours produits au cours des situations d'enseignement, met en évidence des positions énonciatives propres à chacun des acteurs et observables dans les transcriptions. Ce type de travail nous permet d'enrichir notre analyse dans la mesure où :

> « En même temps qu'ils construisent du sens, des contenus, les acteurs sont amenés à se « positionner », à s'inscrire dans une instance énonciative et à assumer un rôle qui ne peut être analysé indépendamment du cadre interactif dans lequel il se joue. » (Jaubert M., 2007, p. 92)

L'activité langagière déployée lors des séances de classe engage les élèves dans des discours qui peuvent se secondariser peu à peu, et qui montrent une intégration à la CDDS, au sein de laquelle ils collaborent activement à la construction des savoirs disciplinaires. La comparaison des discours produits en classe et de ceux produits à distance lors des entretiens doit donc nous donner une perception plus ajustée de l'état de la construction de la CDDS chez les élèves à l'issue des enseignements. Le croisement de ces données pour chaque classe et entre les classes, doit alors pouvoir rendre compte de la manière dont les élèves se représentent les apprentissages disciplinaires pendant et après l'apprentissage et de la manière dont cette représentation évolue sur le plan longitudinal grâce aux situations et aux enseignements dispensés. Cela doit nous permettre d'évaluer le poids des enseignements, dans leur constance et leur diversité, sur la construction d'une CDDS et des savoirs qui lui sont spécifiques ainsi que sur les postures des élèves.

Chapitre 15 : Quelles sont les postures construites par les élèves ?

Nous avons procédé au relevé des énoncés de 9 élèves issus de la cohorte initiale des 11 élèves sélectionnée pour l'ensemble de notre étude dont les contenus de discours étaient suffisants pour procéder à une analyse langagière. Nous avons utilisé les données issues des 9 séances déjà étudiées dans les chapitres consacrés aux différentes disciplines, auxquelles nous avons ajouté des séances de notre corpus au cours desquelles les participations d'élèves étaient les plus élevées, ce qui a permis d'enrichir la quantité de données langagières exploitables. Le corpus constitué pour cette analyse porte donc sur 5 séances en GS (2 en LL, 1 en EDL, 2 en sciences), sur 8 séances en CP (3 en LL, 2 en EDL, 3 en sciences) et 7 séances en CE1 (2 en LL, 2 en EDL, 3 en sciences) rassemblées dans le tableau 2 :

Tableau 2 : Extraits de corpus choisis (avec nombre d'interventions des élèves) pour analyser les postures d'élèves (sur 20 séances)

	GS (5 séances)					CP (8 séances)								CE1 (7 séances)						
	LL		EDL	Sc		LL			EDL		Sc			LL CE1		EDL		Sc		
	A	B	H	L	M	C	D[41]	E	I	J	N	O	P	F	G	K	L	Q	R	S
OGU	abs	0	13	36	3	0	1	abs	1	13	12	14	16	abs	5	1	1	8	4	6
EMA	10	3	28	33	1	0	1	8	0	0	20	5	0	4	6	1	12	2	13	1
MAR	29	5	12	24	3	8	2	1	0	3	0	2	10	7	2	2	1	3	2	4
EUL	0	1	10	6	2	2	9	2	0	1	0	1	6	1	9	3	0	5	7	abs
PAU	32	7	25	29	0	4	abs	4	1	9	8	2	4	4	4	2	0	0	2	3
GAS	6	0	13	34	16	9	abs	5	8	abs	0	2	17	4	31	26	13	20	10	30
MAT	abs	0	23	7	1	5	7	5	17	4	1	3	11	4	0	0	3	12	4	2
FER	abs	0	2	6	1	1	abs	1	0	1	2	5	1	0	1	7	2	0	2	0
THI	3	0	3	4	4	4	3	4	2	3	2	2	7	2	2	0	2	1	3	4

A : *Pierre et le loup*	Semaine 13 – mardi 24 mars 2015 – vidéo 2
B : *PLOUF !*	Semaine 21 – mercredi 20 mai 2015 – vidéo 18
C : *Je suis une petite fille/je suis un petit garçon*	Semaine 42 – Lundi 12 octobre 2015- vidéo 4
D : *Le secret*	Semaine 50 - mercredi 9 décembre 2015- vidéo 1
E : *Quel radis dis-donc !*	Semaine 4 - mercredi 27 janvier 2016- vidéo 1
F : *Le loup sentimental* 1	Semaine 45- mercredi 9 novembre 2016- vidéo 2
G : *le loup sentimental* 2	Semaine 46- mercredi 16 novembre 2016- vidéo 4 (4mn10 mn transcrites) + semaine 47- lundi 21 novembre 2016 – vidéo 3- (16 mn50)+ Semaine 49 – mardi 6 décembre 2016 – vidéo 4 (environ 3 mn) + semaine 49 - mardi 6 décembre 2016- vidéo 7 (10mn)

[41] GAS, PAU et FER étaient présents mais écartés de cette activité réservée aux non-lecteurs

H : atelier dirigé de construction de phrases	gr. rouge (EMA-PAU-EUL) : semaine 19 -lundi 4 mai 2015 – vidéo 9 gr. vert (MAR-GAS): semaine 19 -vendredi 8 mai 2015 – vidéo 7	gr. jaune (THI-MAT) Semaine 19 - lundi 4 mai 2015 - vidéo 10 gr. bleu (OGU-FER) semaine 19 -vendredi 4 mai 2015 – vidéo 6
I : Construction de phrases avec des étiquettes mots	Semaine 42 jeudi 15 octobre 2015- vidéo 2	
J : ma plus belle phrase	Semaine 48 – lundi 23 novembre 2015 Vidéo 2,3,4 & 5	
K : Les groupes dans la phrase	Semaine 49- mercredi 7 décembre 2016- vidéo 3 et jeudi 8 décembre 2016- vidéo 5	
L : Les pronoms dans le groupe sujet	Semaine 6- vendredi 10 février 2017- vidéo 2	
M : Atelier dirigé observation des feuilles	gr. rouge (EMA-PAU-EUL) -semaine 21- mercredi 20 mai 2015 - vidéo 6 gr. vert (MAR-GAS) -semaine 21- mercredi 20 mai 2015 - vidéo 15	gr. jaune (THI-MAT) - Semaine 19 - lundi 4 mai 2015 - vidéo 10 gr. bleu (OGU-FER) - Semaine 21- mercredi 20 mai 2015- vidéo 4
N : Bilan collectif observation des feuilles	Semaine 21 - vendredi 22 mai 2015 – vidéo 4	
O : vivant/non vivant	Semaine 39 – mardi 22 septembre 2015- vidéo 5	
P : discussion sur le « végétal »	Semaine 6 - vendredi 12 février 2016	
Q : le ver à soie est une chenille	Semaine 23 – lundi 6 juin 2016- vidéo 16	
R : le Phénomène d'évaporation	Regroupe les extraits des séances du mercredi 8 février - semaine 6- vidéo 2 + vidéo 3+ vidéo 4 et la séance du mardi 14 février- semaine 7- vidéo 1-	
S : Questionnement sur les phasmes	Semaine 14 - jeudi 6 avril 2017	
T : Hypothèses d'expériences à faire avec les graines	Semaine 19 – vendredi 12 mai 2017- vidéo 1	

Dans chaque discipline, nous avons comptabilisé l'ensemble des interventions par élève et nous avons concentré nos analyses sur ceux dont les productions langagières étaient suffisantes pour pouvoir déterminer des postures.

1. Élaboration du corpus pour l'analyse des postures

Les modalités de réduction du corpus ne sont pas identiques pour chaque discipline dans la mesure où la participation des 9 élèves y est inégale. Aussi, nous avons été amenée à effectuer des choix différents dans chaque discipline suite à un relevé quantitatif des données langagières que nous expliquons ci-dessous.

1.1. Le corpus constitué en sciences

Nous avons utilisé les données issues des 3 séances déjà étudiées dans le chapitre consacré aux sciences, auxquelles nous avons ajouté les 5 séances de notre corpus au cours desquelles les participations d'élèves étaient suffisantes pour une analyse langagière :

	GS		CP			CE1			Total des interventions
	M[42]	N[43]	O[44]	P[45]	Q[46]	R[47]	S[48]	T[49]	
OGU	35	3	12	14	0	8	5	6	83
EMA	33	1	20	10	0	2	13	17	96
MAR	24	4	0	2	10	5	2	5	52
EUL	6	2	0	1	6	5	7	abs	27
PAU	29	0	8	2	4	0	2	3	48
GAS	34	17	0	2	15	20	10	32	130
MAT	7	1	1	3	11	12	4	2	41
FER	6	1	2	5	1	0	2	0	17
THI	4	4	2	2	7	1	3	4	27

Tableau 3 : Relevé quantitatif des interventions de 9 élèves au cours des 8 séances retenues en sciences

[42] M : Atelier dirigé observation des feuilles- groupe rouge (EMA-PAU-EUL) -semaine 21- mercredi 20 mai 2015 vidéo 6 ; groupe vert (MAR-GAS) -semaine 21- mercredi 20 mai 2015 - vidéo 15 ; groupe jaune (THI-MAT) - Semaine 19 - lundi 4 mai 2015 - vidéo 10 ; groupe bleu (OGU-FER) - Semaine 21- mercredi 20 mai 2015- vidéo 4

[43] N : Bilan collectif observation des feuilles- semaine 21 - vendredi 22 mai 2015 – vidéo 4

[44] O : Vivant/non vivant- semaine 39- mardi 22 septembre 2015- vidéo 5

[45] P : Discussion sur le « végétal » - semaine 6 - vendredi 12 février 2016

[46] Q : Le ver à soie est une chenille- semaine 23 – lundi 6 juin 2016- vidéo 16

[47] R : Le Phénomène d'évaporation- Regroupe les extraits des séances du mercredi 8 février - semaine 6 - vidéo 2 + vidéo 3+ vidéo 4 et la séance du mardi 14 février- semaine 7- vidéo 1-

[48] S : Questionnement sur les phasmes- semaine 14 - jeudi 6 avril 2017

[49] T : Hypothèses d'expériences à faire avec les graines- semaine 19 – vendredi 12 mai 2017- vidéo 1

Nous avons aussi utilisé les données issues des 3 séances déjà étudiées dans le chapitre 3 consacré aux sciences, auxquelles nous avons ajouté cinq séances de notre corpus au cours desquelles les participations d'élèves étaient les plus importantes, ce qui a permis d'enrichir la quantité de données langagières. Le tableau 3 ci-dessus rend compte du relevé quantitatif des interventions de ces 9 élèves au cours des huit séances retenues.

Si la participation des élèves est globalement importante en sciences, nous constatons malgré tout des extrêmes avec une très faible participation globale de FER et une très forte participation de GAS, d'OGU et d'EMA. Nous ne retenons donc pas, pour les analyses qui suivent, les données de FER qui nous semblent trop peu significatives.

1.2. Le corpus constitué en Lecture Littéraire

Nous avons utilisé les données issues des 3 séances déjà étudiées dans le chapitre consacré à la lecture littéraire, auxquelles nous avons ajouté les quatre séances de notre corpus au cours desquelles les participations d'élèves étaient les plus élevées (tableau 4) :

	LL GS		LL CP			LL CE1		Total des interventions
	A[50]	B[51]	C[52]	D[53]	E[54]	F[55]	G[56]	
OGU	abs	0	0	1	abs	abs	5	6
EMA	10	3	0	1	8	4	6	32
MAR	29	5	8	2	1	7	2	54
EUL	0	1	2	9	2	1	9	24
PAU	32	7	4	abs	4	4	4	55
GAS	6	0	9	abs	5	4	31	55
MAT	abs	0	5	7	5	4	0	21
FER	abs	0	1	abs	1	0	1	3
THI	3	0	4	3	4	2	2	18

Tableau 4 : Relevé quantitatif des interventions de 9 élèves au cours des 7 séances retenues en LL

[50] A : *Pierre et le loup* Semaine 13 – mardi 24 mars 2015 – vidéo 2

[51] B : *PLOUF !* Semaine 21 – mercredi 20 mai 2015 – vidéo 18

[52] C : Je suis une petite fille/je suis un petit garçon - Semaine 42 – Lundi 12 octobre 2015- vidéo 4

[53] D : *Le secret* - Semaine 50 - mercredi 9 décembre 2015- vidéo 1 (GAS, PAU et FER étaient présents mais écartés de cette activité réservée aux non-lecteurs)

[54] E : *Quel radis dis-donc !* Semaine 4 - mercredi 27 janvier 2016- vidéo 1

[55] F : *Le loup sentimental* (1) - Semaine 45- mercredi 9 novembre 2016- vidéo 2

[56] G : *Le loup sentimental* (2) semaine 46- mercredi 16 novembre 2016- vidéo 4 (4mn10 mn transcrites) + semaine 47- lundi 21 novembre 2016 – vidéo 3- (16 mn50) + semaine 49 – mardi 6 décembre 2016 – vidéo 4 (environ 3 mn) + semaine 49 - mardi 6 décembre 2016- vidéo 7 (10mn)

Le relevé quantitatif des interventions de ces 9 élèves au cours des sept séances retenues nous a amenée à réduire notre analyse des postures en LL aux discours de cinq élèves, EMA, MAR, EUL, PAU et GAS (identifiés en jaune dans le tableau 4) dont la production langagière en LL est la plus « dense », quoi qu'inégalement répartie en fonction des séances comme le montrent les données chiffrées.

1.3. Le corpus constitué en EDL

Comme nous l'avons fait pour notre analyse des postures en LL, nous avons procédé au relevé des énoncés des mêmes 9 élèves issus de la cohorte initiale des 11 élèves sélectionnée pour l'ensemble de notre étude dont les contenus de discours étaient suffisants pour procéder à une analyse langagière. Nous avons une fois encore utilisé les données issues des 3 séances déjà étudiées dans la partie consacrée à la l'EDL, auxquelles nous avons ajouté 2 séances (une séance en CP et une séance en CE1) au cours desquelles les participations d'élèves étaient les plus élevées dans notre corpus global, car nous souhaitions enrichir la quantité de données langagières trop peu importante en EDL.

	EDL GS	EDL CP		EDL CE1		total des interventions
	H[57]	I[58]	J[59]	K[60]	L[61]	
OGU	13	1	13	1	1	29
EMA	28	0	0	1	12	41
MAR	12	0	3	2	1	18
EUL	10	0	1	3	0	14
PAU	25	1	9	2	0	37
GAS	13	8	abs	26	13	60
MAT	23	17	4	0	3	47
FER	2	0	1	7	2	12
THI	3	2	3	0	2	10

Tableau 5 : Relevé quantitatif des interventions de 9 élèves au cours des 5 séances retenues en EDL

Nous n'avons donc pas ajouté de séance en GS car les quelques séances dont nous disposons à ce niveau et dans cette « discipline » (copie guidée en ateliers et écriture tâtonnée en grand

[57] H : Atelier dirigé de construction de phrases : groupe rouge (EMA-PAU-EUL) : semaine 19 - lundi 4 mai 2015 vidéo 9 ; groupe vert (MAR-GAS) : semaine 19 -vendredi 8 mai 2015 – vidéo 7 ; groupe jaune (THI-MAT) : Semaine 19 - lundi 4 mai 2015 - vidéo 10 ; groupe bleu (OGU-FER) : semaine 19 -vendredi 4 mai 2015 – vidéo 6

[58] I : Construction de phrases avec des étiquettes mots- Semaine 42 jeudi 15 octobre 2015- vidéo 2

[59] J : Ma plus belle phrase- Semaine 48 – lundi 23 novembre 2015 Vidéo 2,3,4 & 5

[60] K : Les groupes dans la phrase-Semaine 49- mercredi 7 décembre 2016- vidéo 3 & jeudi 8 déc. 2016- vidéo 5

[61] L : Les pronoms dans le groupe sujet- Semaine 6- vendredi 10 février 2017- vidéo 2

groupe) sollicitent très peu la participation des élèves à l'oral. Le relevé quantitatif des interventions de ces 9 élèves au cours des cinq séances retenues (tableau 5 ci-dessus) montre une très faible participation globale des élèves en EDL en CP et CE1. Aussi nous ne conservons pour l'analyse à venir que les productions langagières des élèves supérieures ou égales à dix interventions entre le CP et le CE1 que nous identifions en jaune dans le tableau (OGU, EMA, PAU, GAS, MAT et FER).

2. Les outils d'analyse des postures d'élèves

2.1. La modélisation des postures d'élèves proposée par Bucheton

Comme précisé dans la partie théorique, nous nous référons aux travaux de Bucheton (2019) sur les postures d'apprentissages des élèves que l'auteure redéfinit en 2019 de la façon suivante :

> Ce sont « des manières de « penser, agir, dire » devant une tâche scolaire. […] Elles sont évolutives en fonction de l'avancée dans la tâche, mais aussi en fonction de la discipline étudiée. Ce sont des schèmes de pensée qui correspondent à une intention et mobilisent des gestes d'étude […] » (p. 107)

La modélisation théorique qu'en fait l'auteure vise à « produire des outils d'observation de l'activité des élèves » et vise à décrire et expliquer l'engagement des élèves lors des apprentissages. Nous prenons donc en compte lors de notre analyse les postures qu'elle propose qui nous semblent correspondre au fonctionnement cognitif et langagier des élèves de notre cohorte dans chacune des disciplines, et qui sont les postures première, réflexive, scolaire et dogmatique (pp. 108-111).

2.1.1. La posture première

Les élèves qui adoptent cette posture sont très impliqués dans les tâches. Ils s'y précipitent de manière intuitive et avec enthousiasme, mais avec peu de recul sur les procédures sous-jacentes aux situations, et dans l'idée d'arriver rapidement au but, qui est pour eux, de terminer en premier et de passer à autre chose. Elle n'est propice aux apprentissages que dans la mesure où elle est exploratoire et donc provisoire et qu'elle fait place par la suite à une posture plus posée et plus réflexive.

2.1.2. La posture réflexive

Cette posture est celle des élèves qui ne se contentent pas de réaliser les tâches mais qui sont capables de les mettre à distance pour analyser les raisons pour lesquelles elles leur ont été soumises. Ils s'intéressent aux procédures et cherchent à faire des liens entre les savoirs acquis et ceux qui sont à construire. Ils raisonnent en étant conscients de leur propre activité de pensée. Cette posture est la plus adaptée, selon l'auteure, à la construction des apprentissages.

2.1.3. La posture scolaire

Lorsqu'ils sont en posture scolaire les élèves sont focalisés sur les attentes de l'enseignant et sur l'accomplissement des tâches en conformité avec le résultat qu'ils pensent devoir produire plutôt que sur les savoirs à construire. Dans le cadre de cette posture Bucheton envisage deux types d'élèves : ceux qui manquent de confiance en eux et qui ne s'autorisent pas à penser par eux-mêmes de peur de ne pas répondre aux attentes de l'enseignant, auxquels elle attribue une posture scolaire « conformiste ou aveugle », et ceux qui ont très bien compris comment il convient de se comporter pour rentrer dans la catégorie des bons élèves, évitant de prendre des risques qui à leurs yeux n'en valent pas la peine, dans des situations dont ils perçoivent très bien les enjeux, mais pensant qu'il est plus payant de rester en retrait. Ceux-là relèvent plus d'une posture scolaire que Bucheton nomme « consciencieuse ou stratégique ».

2.1.4. La posture dogmatique

La posture « dogmatique » peut être attribuée à des élèves qui évitent ou refusent des apprentissages en montrant leur désintérêt pour les situations proposées ou en prétextant qu'ils savent déjà ce qu'on essaye de leur apprendre, évitant par conséquent de mettre à l'épreuve leurs représentations, et sans chercher à réinvestir les savoirs qu'ils croient détenir pour les faire évoluer. Cette posture ne permet pas aux élèves d'apprendre.

2.2. Les schèmes d'actions langagières catégorisés par Rebière en sciences

Nous nous référerons aussi aux « schèmes stables d'actions langagières » mis en évidence par Rebière (2001, pp. 199-200) qui ont été élaborés pour déterminer des postures d'apprentissage en sciences à partir d'une étude menée avec des élèves de CM2 (Rebière, 2000). La chercheure crée quatre catégories correspondant à quatre niveaux différents et progressifs qu'elle nomme A, B, C et D et qui rendent comptent de positionnements énonciatifs de plus en plus adaptées aux apprentissages de la discipline sciences :

Le schème A, correspond à une catégorie d'élèves centrés sur l'exécution de la tâche plus que sur le savoir en jeu. Pour ces élèves le langage, très dépendant du contexte de la situation, reste quotidien et « sert essentiellement à communiquer expériences et affects ». La posture inhérente à ce schème est la moins adaptée aux nécessités des apprentissages en sciences. Elle semble recouper les postures première et dogmatique identifiée par Bucheton.

Le schème B correspond à des élèves eux aussi ancrés dans le quotidien mais qui ont tendance à affirmer des savoirs, et modalisent donc peu le doute, contrairement à ce qu'on peut attendre en sciences lorsque les savoirs ne sont pas stabilisés. Pour ces élèves les savoirs circulent grâce au langage qui les transmet et apprendre signifie accumuler des savoirs. Ce schème correspond à des élèves qui peinent à accepter que les savoirs puissent se construire. En ce sens on pourrait le rapprocher de la première posture scolaire décrite par Bucheton.

Le schème C s'applique à des élèves qui considèrent que le savoir se construit et que le langage permet de mieux le circonscrire et l'organiser. Ces élèves s'impliquent dans une activité explicative et partagent leur raisonnement visant à construire l'objet de savoir ciblé. La posture engendrée par ce schème semble favorable aux apprentissages scientifiques du début de l'école élémentaire, elle dénote d'un positionnement énonciatif approprié et ancré dans un monde scientifique. Nous la mettons en relation avec la posture réflexive.

Le schème D nous semble être un aboutissement du schème C avec une représentation du langage plus développée selon laquelle les élèves sont conscients du pouvoir du langage dans la construction des significations et s'en emparent en tant qu'outil de contrôle de leurs apprentissages. Ce schème, rarement mis en œuvre par les élèves de CM2 selon Rebière, ne nous semble pas transposable au niveau des élèves de notre recherche.

3. Conclusion

Cette deuxième partie a été élaborée pour donner de la visibilité à la suite de notre étude. Elle est donc conçue pour être un guide pour le lecteur. En effet, nous nous appuyons sur un grand corpus qui oblige à une organisation claire et explicite des données pour pouvoir être exploité. Ce corpus, recueilli sur trois années, sur deux disciplines, concernant trois enseignants et essentiellement onze élèves, va permettre l'élaboration de plusieurs comparaisons : entre élèves, entre enseignants, entre disciplines… Pour ce faire, il nous a semblé indispensable de commencer par dérouler les études par discipline de manière parallèle afin d'en faciliter les prochaines analyses comparatives.

La troisième partie, premier volet de l'analyse des résultats par discipline, sera consacrée aux analyses langagières des discours produits par les enseignants et les élèves au cours des séances de sciences observées en GS, en CP et en CE1. Elle suivra le protocole que nous venons de présenter.

3ème PARTIE : Caractéristiques et analyses du corpus en Sciences

Introduction

La troisième partie de ce manuscrit s'intéresse aux données recueillies en sciences au cours des trois années de recueil du corpus. Avant de procéder à leur analyse, il convient de faire état du cadre épistémologique et institutionnel qui influence et qui peut expliquer en partie certains choix et certaines pratiques d'enseignements observées dans les classes. En effet, les enseignants n'inventent pas leurs pratiques à partir de rien. Ils les élaborent ou les reproduisent en fonction de l'état de leurs connaissances didactiques, de leurs expériences diverses en tant qu'élève et/ou en tant qu'enseignant, des pratiques croisées au sein de la communauté de collègues, et des injonctions institutionnelles. Toutes ces données sédimentées alimentent leurs représentations et constituent le fondement de leurs pratiques.

Il nous paraît donc important avant de procéder à une analyse de ces pratiques d'enseignement, de les situer dans leur contexte épistémologique et institutionnel, ce que nous ferons dans les deux premières sections du **chapitres 16**. Nous ferons aussi état, dans la troisième section de ce chapitre, des savoirs scientifiques en jeu dans les séances analysées.

Dans le **chapitre 17**, nous essaierons d'identifier des modèles d'organisation typiques produits par chacun des enseignants au cours de leur séance de sciences, ce qui nous permettra de les comparer et d'extraire des scénarios langagiers didactiques spécifiques de la pratique de chacun en sciences. Nous analyserons ensuite leur étayage langagier aux différentes étapes de ces scénarios. Dans la dernière section de ce chapitre, nous nous intéresserons à l'aspect quantitatif et qualitatif des échanges enregistrés pendant les séances pour mettre en évidence la place laissée au langage des élèves, ce qui annoncera les chapitres suivants.

Ainsi, dans le **chapitre 18**, nous caractériserons les interventions langagières des enseignants : types de questionnements, usage et caractéristiques des reformulations, emploi de connecteurs logiques et d'éléments de vocabulaire spécifiques.

Le **chapitre 19** clôturera cette troisième partie avec l'analyse des discours des élèves pour comprendre si et comment se construisent les savoirs scientifiques. À partir de l'analyse de leur activité langagière (activité explicative, pratiques de reformulations et pratiques de modalisation) nous tenterons de déterminer leur positionnement énonciatif en sciences.

Chapitre 16 : Les savoirs scientifiques scolaires et leur enseignement

4. Cadre épistémologique de l'enseignement des sciences

L'enseignement des sciences est basé sur des savoirs issus de la communauté scientifique qui ont été adaptés à l'école, c'est-à-dire à l'âge des élèves mais aussi à ce qu'il est possible de faire développer dans les conditions scolaires et qui peut faire l'objet d'apprentissages.

4.1. La nature spécifique de la communication didactique en sciences

Nous nous intéressons à la manière dont les enseignants s'y prennent pour enseigner cette discipline. En effet les choix didactiques opérés orientent l'enseignement et ont un impact sur les apprentissages des élèves.

4.1.1. Des interactions orientées par le choix de pilotage de la séance

« Selon le pilotage adopté, la nature des interactions professeur-élèves s'avère très diverse ainsi que la nature de la communication au sein de la classe » (Astolfi, Peterfalvi, & Vérin, 1998, pp. 35-42) . Pour analyser les interactions langagières à visée didactique, il nous faut donc étudier les différentes façons qu'ont les enseignants de piloter l'activité scientifique. Les auteurs cités en proposent les modalités que nous reprenons dans le tableau 6 (*Ibid*.p.41) :

	Le pilotage d'une séquence par :				
	La situation	**La notion/Le savoir**	**La méthode**	**L'obstacle**	**La production**
L' objet de la séance	Un exemple complexe, analysé et étudié pour lui-même	La systématisation d'une notion, présentée sous diverses facettes (exemples, exercices…).	La résolution d'un problème, la recherche d'une explication avec séparation des variables.	La création d'un conflit, dans un climat de coopération, pour rendre sensible une difficulté masquée.	Une réalisation à réussir, de manière collective ou individuelle.
Le moteur	L'exploitation de l'environnement ou d'une occasion fortuite.	Le questionnement intellectuel, le besoin d'apprendre *(« dis pourquoi »).*	Le besoin d'agir, d'essayer, d'expérimenter *« pour voir ».*	La surprise, le défi, la situation-problème.	La conduite d'un projet, le plaisir à coopérer.
Les outils	La mobilisation de notions et méthodes variées, sans « déborder » l'exemple.	Des exemples *ad hoc* variables, qui sont en fait des théories matérialisées.	L'appui sur des exemples et des techniques dont on sait qu'ils « fonctionnent ».	Des exemples bien « calculés », choisis pour leur aptitude à déstabiliser les idées installées.	L'occasion de faire « fonctionner » des savoirs disponibles, et d'en acquérir de nouveaux.
Les échanges	Nombreuses Q-R d'origine alternée (ne pas perdre une occasion d'expliquer *versus* en savoir plus sur un détail).	Prélèvement électif, parmi ce que disent les élèves, de ce qui fait « avancer la notion »	Débat scientifique, toutes les propositions étant écoutées et « pesées » de manière équivalente	Reprise collective de tout ce qui concourt à rendre « saillant » le conflit.	Questions espacées, d'origine alternée, pour comprendre où en est le projet ou débloquer une difficulté.

Tableau 6 : Pilotage des interactions didactiques en sciences (Astolfi, Peterfalvi, & Vérin, 1998, p. 41)

Le tableau 6 présente « un certain nombre de ces modes de pilotage possibles : pilotage par le savoir, par la situation, par l'obstacle, par la méthode, par la production », indépendamment du déroulement chronologique de la séance (*Ibid*.p.35). Ces « modes de pilotage » sont des alternatives didactiques qui peuvent être enchainés selon la séance de la séquence, et/ou combiner plusieurs des éléments du tableau, mais il semble qu'il existe, dans chaque type d'enseignement, un mode dominant qui détermine une tendance didactique et qui oriente le type d'interactions langagières mis en œuvre. Ainsi, la « commande par le savoir est le mode le plus répandu dans l'enseignement scientifique ». L'enseignant y présente une notion scientifique qu'il a l'intention de travailler dans un temps prédéterminé, puis il produit des exemples qui « visent à la fois à rendre concrète l'introduction de concepts et à vérifier que ceux-ci fonctionnent de manière opératoire pour les élèves ». Cette pratique offre l'avantage de gagner du temps car la participation langagière de l'enseignant prédomine, et celle des élèves est sélectionnée par lui en fonction de « ce qui est susceptible de faire avancer la notion » (*Ibid*.p.40) en se basant sur « le questionnement intellectuel spéculatif » et sur la création d'« un besoin gratuit d'apprendre » des élèves. Lorsque le pilotage de la séance repose essentiellement sur *la situation*, l'enseignant privilégie l'intérêt qu'y portent des élèves

a priori et utilise seulement les savoirs « comme outils intellectuels au service de la question étudiée ». Il multiplie alors les questions, la participation des élèves est donc quantitativement importante mais limitée à un jeu de questions-réponses nombreuses et alternées au cours duquel il explique des éléments notionnels et s'assure de l'attention suivie des élèves sur un mode « régulatif ». Lorsque l'enseignant privilégie une commande par *la production*, l'activité langagière sollicitée est du même ordre, mais les questionnements plus espacés dans un temps plus long qui vise plus la réalisation d'un projet. Lorsque l'enseignant choisit une entrée par *la méthode*, il propose aux élèves ou construit avec eux en amont une méthode basée sur l'observation et l'expérimentation. Les élèves participent alors en anticipant des hypothèses qui sont mises à l'épreuve de l'expérimentation sur un mode « argumentatif » aux contours plus aléatoires. Le temps à consacrer à la mise en œuvre de la méthode est plus important afin de pouvoir accueillir et débattre des avis divers, inhérents à un apprentissage méthodologique. Quant à la mise en œuvre d'une séance commandée par *l'obstacle*, elle nécessite que l'enseignant ait perçu en amont ce qui pourrait faire obstacle à la construction du savoir dans la conception des élèves, à leur tendre « un piège » pour qu'ils prennent conscience de la limite de leurs connaissances, et qu'ils accueillent avec surprise et intérêt des éléments notionnels ciblés, potentiellement en contradiction avec leurs représentations initiales. La sollicitation langagière consiste alors à faire émerger les divergences de point de vue chez les élèves pour faire exprimer les conceptions potentiellement problématiques qu'il s'agira de déjouer au cours de la séance.

Ces différentes logiques de choix pédagogiques de l'enseignant conduisent à des types d'échanges différents dans la classe mais la participation active des élèves ne suffit pas à garantir que les interactions prennent en compte ce que disent vraiment les élèves, ce que cela traduit de leurs conceptions, de leur compréhension des situations proposées et des obstacles qu'ils rencontrent. En effet, les échanges peuvent être plus ou moins consciemment orientés par l'enseignant qui entend, souligne ou récupère certaines interventions plutôt que d'autres en raison de la pertinence qu'il analyse au regard des objectifs d'acquisition des connaissances qu'il s'est fixés dans le temps qu'il prévoit d'y consacrer. Aussi, les auteurs sus-cités préconisent que l'enseignement doive plutôt développer le « dialogique » que le « dialogal » afin de privilégier l'aspect réflexif des situations :

> « Pour éviter que le dialogue pédagogique se limite à faire « participer » la classe sans nécessairement la faire débattre, il est utile de ne pas confondre le « dialogal », qui concerne la forme de l'échange entre deux interlocuteurs, avec le « dialogique », qui concerne la structure des contenus du (des) discours. […] L'instauration d'un « vrai » dialogue suppose l'explicitation et l'argumentation des points de vue en présence, la clarification des questions scientifiques qui se posent, la mise à jour des conflits cognitifs au sein de la classe et la recherche collective d'un nouveau système d'explication plus satisfaisant. » (Astolfi, Peterfalvi, & Vérin, 1998, p. 44).

Ils soulignent aussi la nécessité de « nouvelles modalités de l'intervention didactique » consistant à pratiquer une « écoute positive » des élèves, évitant ainsi l'attente de réponses prédéterminées aux questions posées à la classe, ayant pour seul but de mener la leçon à son terme. En effet, en se focalisant sur les réponses qu'il attend, l'enseignant empêche l'émergence puis la prise en compte des représentations des élèves qui pourraient révéler chez eux une difficulté à intégrer les concepts scientifiques visés derrière « des formulations d'apparence fautive des systèmes cohérents d'explication du monde, du corps humain, de l'environnement naturel et technique » (*Ibid*., pp. 75-76). Faire entrer des élèves dans une démarche scientifique consisterait donc à les amener à construire des modèles explicatifs pour appréhender le monde qui seraient ensuite discutés. Nous observerons donc la manière dont les enseignants invitent les élèves à élaborer des discours explicatifs lors des activités scientifiques pour les acculturer à une démarche scientifique.

4.1.2. Des interactions orientées par une connaissance des manières de raisonner des élèves

Conduire les élèves à un raisonnement scientifique suppose que l'enseignant ait été sensibilisé aux conceptions fréquentes et récurrentes des élèves, afin qu'il puisse les reconnaitre dans l'expression qu'ils en ont. Ce n'est qu'ensuite qu'il pourra agir pour leur permettre d'améliorer la verbalisation de ces conceptions, souvent encore floues, qui sont le produit de leurs apprentissages spontanés depuis l'enfance. Cette opération est indispensable pour les rendre conscientes et mentalement disponibles avant d'essayer de les croiser avec celles de leurs camarades et de faire émerger ainsi des conflits nécessaires à leur éventuelle transformation, par la prise de conscience que tout le monde ne pense pas comme eux, et la nécessaire argumentation de leur point de vue :

> « Apprendre, ce n'est pas seulement augmenter son « stock » de savoirs, c'est aussi - et peut être même d'abord- transformer ses façons de penser le monde » […]. […] la pensée des élèves s'affronte à des obstacles […] extrêmement résistants. Si on les néglige, la classe apprendra sans doute quelque chose, mais ces obstacles risquent de demeurer invisiblement intacts et de ressortir à la première occasion. Rappelons ici qu'au moment d'apprendre, les obstacles sont intimement installés en chacun de nous […] à travers tout un système de pensée structuré qui nous est confortable et auquel, au fond, nous avons des raisons de tenir. Il se maintient par un système d'économie cognitive. Or la pensée scientifique que propose l'école vient en rupture avec ce système, rupture qui naturellement déstabilise. Par conséquent, les élèves lui résistent, inconsciemment bien sûr. » (*Ibid*., pp. 80,82)

Effectivement, la façon de raisonner des élèves présente le plus souvent une forte cohérence interne qui leur permet de penser le réel et les contraint à résister aux conceptions nouvelles plus scientifiques, créant ainsi des obstacles qui ne sont pas des difficultés mais plutôt des « formes de pensée primitives, satisfaisantes et économiques ». Travailler à partir des représentations des élèves oblige à entrer dans leur mode de raisonnement pour les aider à le faire évoluer. Nous tenterons d'identifier les choix pédagogiques au niveau de la nature des échanges effectués par les enseignants dans le domaine des sciences ainsi que leurs conséquences sur la construction de la posture des élèves en sciences à partir des observations que nous avons pu faire des séances menées en classe.

4.2. Le processus de problématisation

Nous devons accorder une attention particulière au processus de problématisation dans les activités à caractère scientifique et notamment aux opérations de construction et de définition des situations problèmes, qui se différencient de la simple expression de la position du problème :

> « Entre ce problème qui apparaît à l'élève et le problème résolu, il y a tout un processus, fondamental, qui est généralement peu étudié en didactique, et qui consiste en une construction ou une reconstruction du problème, ou problématisation. Ce processus transforme un problème perçu en un problème construit ou, plus généralement, en un ensemble articulé de problèmes construits (problématique). » (Fabre & Orange, 1997)

En effet, l'apprentissage scientifique est fortement corrélé à la manière de problématiser les savoirs. « C'est la construction du problème qui définit l'espace des solutions possibles et leur assigne leur sens, si bien qu'un problème n'a que les solutions qu'il mérite en fonction de la manière dont il est formulé » (Fabre, 1999, p. 64), c'est-à-dire la manière dont les élèves construisent une « problématique pertinente par rapport à la question traitée », en tentant de la circonscrire et en s'essayant à la formuler de plus en plus précisément plutôt que de simplement s'attacher à trouver une solution à un problème qui, lorsqu'il est seulement posé

dès le départ, peut masquer des difficultés de conceptualisation. (*Ibid.,* pp. 177-195). Nous retenons de la problématisation la définition suivante :

> « […] La problématisation […] consiste à travailler un problème, à en explorer les solutions possibles et à identifier des raisons (en particulier les contraintes empiriques et les conditions de possibilité ou nécessités portant sur les modèles) qui contraignent les solutions. Cette problématisation se développe donc par un travail critique sur les faits et les idées. Il s'agit de poser des questions du type : est-ce possible ? » mais surtout : pourrait-il en être autrement ? » (Orange, Lhoste, & Orange-Ravachol, 2008)

Dans cette logique, la formulation de la problématique ne peut se construire que progressivement et le rôle de l'enseignant est fondamental car c'est lui qui rassemble les propositions d'élèves et propose un questionnement qui permettra de mettre en évidence leurs désaccords pour reconfigurer la formulation du problème en leur faisant prendre conscience de leurs contradictions et de la nécessité d'élaboration d'un objet de recherche commun à la classe (Fabre, 1999, p. 203). Si on considère que l'activité de problématisation est nécessaire à la construction des savoirs scientifiques, elle implique que les élèves soient amenés à formuler, confronter, remettre en question et reformuler leurs idées premières pour en construire ensemble des nouvelles, négociées et reconfigurées pour s'adapter au raisonnement collectif qu'il convient de mettre en place pendant l'activité :

> « L'apprentissage scientifique doit leur permettre l'accès à des savoirs critiques à partir de connaissances non questionnées, d'où la nécessité de situations de débat, ou plus largement, de situations fortement argumentatives dans l'enseignement scientifique. » (Orange, Lhoste, & Orange-Ravachol, 2008, p. 77)

Pour étudier ce phénomène de problématisation, nous focaliserons donc notre étude sur l'observation des variations du discours argumentatif en sciences.

4.3. L'explication et l'argumentation dans le discours des élèves

L'activité argumentative en sciences nous intéresse en premier lieu en tant qu'outil[62] de déplacements énonciatifs par la reprise, la contestation, le développement et la réorganisation des énoncés des pairs, favorisant les négociations au cours desquelles se construisent des positions énonciatives spécifiques aux sciences. Mais elle nous intéresse aussi en tant qu'outil de déplacements cognitifs, car elle permet la négociation des contenus, la mise en accord de la communauté sur les savoirs en jeu et l'assertion provisoire des savoirs

[62] Au sens wygotskien d'outil psychologique

raisonnés à travers des énoncés momentanément stabilisés (Fillon et al., 2004). Ces énoncés, issus d'un cheminement explicatif par lequel les intervenants manifestent leur compréhension du sujet discuté pour trouver des réponses possibles au problème qui leur est soumis, ne peuvent donc pas se limiter à la connaissance de la réponse à la question posée.

> « L'explication « doit permettre de mieux comprendre ce qui est à expliquer. De plus, cette façon de formuler le problème auquel répond le concept d'explication nous permet de le rapprocher des concepts de nécessité et de contingence, concepts décisifs dans le cadre de la problématisation. » (Lhoste, 2008, p. 24)

Ainsi l'activité explicative et argumentative, associée au processus de problématisation, est indispensable à la construction des savoirs scientifiques, et l'explication, dans le domaine scientifique, « ne doit pas être comprise comme un passage d'informations de celui qui sait à celui qui ne sait pas, mais comme un processus qui va du non-savoir au savoir, ou d'un savoir à un autre » (Bisault, et al., 2004, p. 18). Les fonctions essentielles de l'argumentation dans l'enseignement des sciences peuvent se résumer de la façon suivante :

- Elle permet le pointage par les enseignants des obstacles épistémologiques qui devront être travaillés.

En effet, c'est en s'efforçant d'expliquer précisément leurs propos que les élèves mettent à jour leurs conceptions, ce qui les rend perceptibles par l'enseignant. Par ailleurs une attention particulière portée au langage qu'ils utilisent dans leur activité d'argumentation peut aussi révéler une difficulté à sortir de leur expérience quotidienne, une tendance à généraliser trop rapidement à partir d'un seul exemple ou à affirmer des propos sans les justifier en utilisant l'argument d'autorité, qui « quand il porte sur des modèles explicatifs, ne permet pas de construire le problème : il n'est pas utilisé pour démontrer quelque chose mais pour clore tout débat » (Fillon et al., 2004).

- Elle permet de construire le problème en articulant des éléments du *registre des modèles* avec *le registre empirique*[63] et en explorant le champ des possibles.

[63] D'après Martinand J.-L. (1992) cité par les auteurs : le registre empirique renvoie à des faits observés, des résultats d'expérience, des phénomènes identifiés, et le registre des modèles correspond à des constructions intellectuelles visant à rendre raison, à expliquer.

Ainsi l'argumentation amène les élèves à avoir un regard critique sur les raisons évoquées par les uns et par les autres lors des explications formulées au regard des données empiriques qui sont acceptées *a priori* par la CDSS, pour construire des modèles momentanément acceptables par cette communauté. Ainsi les deux registres « s'organisent en un réseau de contraintes et de nécessités » (*Ibid.*). « Il ne s'agit donc pas de faire passer les élèves d'une conception 1 à une conception 2, mais d'une conception qui est de l'ordre de l'opinion à un savoir scientifique, c'est-à-dire un savoir raisonné ; autrement dit encore, organisé par des nécessités[64]» (Orange, 2017, p. 41).

- Elle permet de négocier les significations

L'enchainement de formulations de plus en plus précises pour expliquer et convaincre ses pairs en prenant en compte le discours des autres et en intégrant les contraintes des possibles amène les élèves à mieux cerner l'objet du discours et à adopter un discours commun, co-construit :

> « Ces reprises-modifications qui accompagnent les déplacements cognitifs montrent l'effet dynamisant de la situation d'argumentation qui permet aux élèves de co-construire par ajout successifs un nouvel objet qui correspond à une modélisation scientifique. » (Fillon et al., p. 224)
> « Par ailleurs, le recours aux négociations collectives conduit les élèves à produire collectivement des significations qu'ils n'auraient pu produire seuls, ce qui caractérise toute communauté discursive. » (Jaubert & Rebière, 2002, p. 175)

- Elle permet aux élèves de développer une posture pertinente pour « faire des sciences à l'école »

Au fur et à mesure de leurs essais d'argumentations, les élèves s'inscrivent progressivement dans un champ de plus en plus scientifique en utilisant un lexique plus spécifique et en justifiant de plus en plus « spontanément » leur point de vue abandonnant peu à peu les arguments d'autorité. Ils prennent de plus en plus spontanément en compte les propos des autres en acceptant de mettre en doute leurs propres énoncés, ils prennent progressivement conscience de la divergence des points de vue et essayent de construire un « espace commun de négociation » en recourant plus facilement à la modalisation ou à des formulations

[64] « Nous considérons comme contrainte un déjà-là convoqué dans un raisonnement actuel, alors qu'une nécessité serait un construit nouveau, sur la base d'un raisonnement. » (Lhoste, Peterfalvi, & Orange, 2007)

capables de réduire les divergences dont ils sont conscients, ils utilisent des comparaisons, et essayent de hiérarchiser les différents points de vue. (Jaubert & Rebière, 2001)

Cela nous conduit à souligner la place essentielle du rôle de l'enseignant en tant que « tiers » responsable de la dynamique indispensable pour faire avancer la problématisation au sein de la classe. En effet, c'est lui qui sollicite la controverse et permet à chacun de présenter ses arguments, souligne ou reformule les interventions qu'il juge importantes au regard du savoir en jeu, écarte celles qui s'en éloignent, et fédère les élèves pour maintenir une communauté de discussion centrée sur l'objet d'étude. (Orange, Lhoste, & Orange-Ravachol, 2008, pp. 102-104)

4.4. L'émergence du doute « problématique »

L'adoption d'« une posture pertinente pour faire des sciences à l'école », oblige à une prise en compte des avis divergents des membres de la communauté de la classe, ce qui implique que chaque élève soit capable d'émettre des doutes quant à la véracité de ses propres énoncés et d'accepter qu'il puisse exister d'autres propos possibles, car « problématiser revient en effet à questionner ses représentations initiales.[…] [qui] perdent leur statut de croyance en s'exposant à la critique»((Fabre, 1999, p. 64) Ceci se manifeste par l'utilisation d'éléments de langage permettant l'« orchestration de la polyphonie » qu'il conviendra de repérer dans le discours des élèves :

> « Les débats amènent les élèves à considérer les propos de l'autre et donc à mettre en doute leurs propres énoncés, les modaliser, de façon à rendre possible par la réduction langagière de leurs affirmations, la coexistence d'assertions perçues jusque-là comme incontestables et contradictoires... » (Fillon et al., 2004, pp. 228-229)

Si on considère qu'apprendre revient non pas à accumuler des connaissances mais à changer de conception, c'est-à-dire de point de vue sur un sujet travaillé en acceptant une remise en cause au moins en partie de connaissances antérieures, le développement de la pensée critique et de l'auto-critique deviennent une nécessité. Mais cette remise en cause ne peut être que partielle car « une problématique aussi vaste soit-elle ne peut s'engager que sur un horizon de certitudes au moins provisoires […] qui constituent les points d'appui du questionnement » (Fabre, 1999, p. 63)

Nous nous attacherons donc à observer dans quelle mesure les enseignants participant à notre étude sollicitent les interactions, font expliciter les conceptions des élèves et les amènent à en douter, aident les élèves à construire le problème et à délimiter le champ des possibles, ainsi que la façon dont les élèves tentent de s'en emparer en essayant d'expliquer et d'argumenter leurs propos lors des situations de sciences menées en classe, et par conséquent nous nous intéresserons au questionnement des enseignants qui peut provoquer ou empêcher l'émergence des situations problèmes :

> « C'est dans l'interaction maître/élèves que se détermine ce qui vaut comme problème : les questions qui requièrent une réponse immédiate, celles qui (apparemment) ne méritent pas de réponse, celles dont les réponses doivent être différées, laissées en suspens et fonctionner comme énigmes. […] Mais c'est bien le maître qui – dans tous les cas – doit régler ces interactions en questionnant lui-même ou en réglant le questionnement des élèves : selon quelles formes, quelles modalités, quelles fonctionnalités ? » (Fabre, 2005, p. 8)

En effet, si c'est bien le questionnement de l'enseignant qui suscite la problématisation, le type de questionnement opéré n'y est pas toujours favorable s'il n'est pas en mesure de faire développer l'activité explicative des élèves.

4.5. Les paradoxes de la démarche expérimentale

L'enseignement des sciences à l'école se voit souvent partagé entre la nécessité de formation de l'esprit scientifique et la volonté d'accumulation de connaissances et de rigueur, amenant à des contradictions dans la mise en œuvre des enseignements.

> « De ce point de vue, les situations didactiques expérimentales sont souvent paradoxales puisqu'elles visent tout à la fois à favoriser les cheminements intellectuels des élèves avec leurs méandres, et à inculquer dès que possible les normes canoniques du raisonnement valide, le tout en construisant des savoirs scientifiques dans un temps limité » (Astolfi, Peterfalvi, & Vérin, 1998, p. 88)

Pour gérer ce paradoxe dans un temps limité, les enseignants peuvent avoir tendance à imposer leur solution, c'est-à-dire la réponse qu'ils attendent au questionnement qu'ils proposent, ou à adopter une approche rigoureuse susceptible de canaliser la réflexion des élèves, c'est-à-dire « une démarche codifiée par étapes privilégiant la pensée déductive ». Mais ce type de démarche ne saurait suffire, si on s'en réfère aux caractéristiques de l'activité scientifique et à sa part de créativité et de divergence nécessaire au processus de problématisation, tel que décrit dans les paragraphes précédents. Ce modèle de méthode

expérimentale empirique hérité de Claude Bernard est nommé « OHERIC » (Observation -> Hypothèse -> Expérience -> Résultat -> Interprétation -> Conclusion) (Giordan, 1978)

> « Il s'agit d'« un schéma reconstruit, largement réifié [qui]ne correspond ni fonctionnement réel de l'activité scientifique, ni à des procédures que sont en mesure de suivre les élèves. Ce schéma peut être utile en termes de compte rendu mais n'est pas fonctionnel lorsqu'il s'agit de conduire et de construire une explication » (Astolfi, Peterfalvi, & Vérin, 1998, p. 91).

Il en résulte que l'enseignement scientifique est partagé entre deux conceptions opposées : l'une dominante (Brunet, 1998) basée sur des savoirs qui préexistent à la situation d'enseignement, se redécouvrent, s'exposent et se transmettent, et dans laquelle l'expérimentation illustre un résultat attendu, aboutissant à révéler un savoir affirmé et définitif. L'autre basée sur la découverte, la mise en problème, le questionnement, la recherche collective d'explications prenant en compte les connaissances des élèves, suscitant leur raisonnement, et aboutissant à une co-construction de savoirs souvent établis de manière provisoire et susceptible d'être remise en question par de nouvelles découvertes.

5. Cadre institutionnel pour l'enseignement des sciences

5.1. Les programmes du cycle 1 en « découverte du monde »

Nous centrons notre attention sur les programmes du BO hors-série du 3 juin 2008 (document en cours de validité lors de nos observations dans la classe de GS) et qui concernent le domaine de la « découverte du monde » dans lequel s'inscrivent les apprentissages scientifiques et plus particulièrement les apprentissages du domaine « découvrir le vivant » (qui s'apparenteront à la discipline SVT à la fin de l'école élémentaire et au collège).

La formulation « découverte du monde » était celle adoptée par les programmes de 2008 ; Nous citons ci-dessous quelques extraits qui nous semblent représentatifs de la demande institutionnelle durant notre période d'observation de la cohorte d'élèves en GS de maternelle :

> « À l'école maternelle, l'enfant découvre le monde proche ; […] il pose des questions et progresse dans **la formulation** de ses interrogations vers plus de **rationalité**. Il apprend à adopter **un autre point de vue** que le sien propre et sa confrontation avec la pensée logique lui donne le goût du raisonnement. Il devient capable de compter, de classer, d'ordonner et de décrire, grâce au langage et à des formes variées de représentation (dessins, schémas). Il commence à comprendre ce qui distingue le vivant du non-vivant (matière, objets). »

Et dans le sous-domaine « découvrir le vivant » :

> « Les enfants **observent** les différentes manifestations de la vie. Élevages et plantations constituent un moyen privilégié de **découvrir** le cycle que constituent la naissance, la croissance, la reproduction, le vieillissement, la mort. Ils **découvrent** les parties du corps et les cinq sens : leurs caractéristiques et leurs fonctions. Ils sont intéressés à l'hygiène et à la santé, notamment à la nutrition. Ils **apprennent les règles** élémentaires de l'hygiène du corps. Ils sont **sensibilisés aux problèmes de l'environnement** et apprennent à respecter la vie.

Dans le cadre général de présentation du chapitre, apparaît l'idée de l'adaptation nécessaire du positionnement énonciatif au domaine d'apprentissage ciblé, avec l'idée du « point de vue » et de l'adaptation de la « formulation » vers plus de « rationalité ». Il semble, avec le regard propre à l'intérêt de la recherche que nous poursuivons, que cet aspect langagier prenne une place importante, même s'il est peu développé dans cet écrit, dans le grand domaine de la découverte du monde. Toutefois, lorsqu'on se réfère au sous-chapitre relatif à la découverte du monde du vivant, cet aspect langagier n'apparaît plus de façon explicite, et la priorité semble être donnée aux « découvertes » variées, à l'« observation » et à la « sensibilisation » à l'environnement, sans plus de précision quant aux formes et à la construction du langage appropriées, ni aux positions énonciatives spécifiques sur lesquelles il conviendrait de s'attarder. Il est alors mentionné qu'en fin d'école maternelle, les élèves devront donc être capable de : « connaître des manifestations de la vie animale et végétale, les relier à de grandes fonctions : croissance, nutrition, locomotion, reproduction ».

Le texte du BO spécial n°2 du 26 mars 2015 qui place la « discipline » *découvrir le monde du vivant* dans un nouveau domaine intitulé « Explorer le monde » apporte peu de précisions sur l'enseignement de cette « discipline », n'évoquant même plus l'idée d'adaptation du positionnement énonciatif spécifique que l'on pouvait entrevoir précédemment. Toutefois la place de l'activité langagière est valorisée. En effet, le nouveau texte dit :

> « Pour les aider à découvrir, organiser et comprendre le monde qui les entoure, l'enseignant propose des activités qui amènent les enfants à **observer**, **formuler des interrogations plus rationnelles**, **construire des relations** entre les phénomènes observés, **prévoir des conséquences**, identifier des caractéristiques susceptibles d'être catégorisées »

faisant ainsi malgré tout apparaître l'idée, même si elle n'est pas explicitement évoquée, d'une démarche d'investigation qui semblerait devenir prioritaire. Et si des thèmes et contenus sont précisés à titre indicatif (mentionnant ce qu'on peut « faire » à ce niveau), l'acquisition de savoirs semble toujours prendre peu d'importance à ce niveau des apprentissages.

5.2. Les programmes du cycle 2

Le Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 définit les programmes qui sont en vigueur à partir de la rentrée scolaire 2016, ce qui signifie que les élèves de CP observés auront été soumis aux anciens textes (BO hors-série n°3 du 19 juin 2008), alors qu'en CE1, ils seront soumis aux nouveaux. Il conviendra donc d'en préciser les contenus en sciences en observant les points communs et les différences entre les anciens et les nouveaux programmes pour appréhender l'évolution de la demande institutionnelle.

5.2.1. 2015-2016- les textes officiels relatifs au cycle 2 (GS-CP-CE1)

Dans la mesure où la cohorte observée est en GS comme en CP, soumise aux programmes de 2008, nous devons nous appuyer sur ces programmes sur lesquels étaient tenus de s'appuyer les enseignantes M1 et M2 au moment de nos observations. Nous relèverons surtout ce qui concerne déjà les élèves de CP en « découverte du monde ». Ce paragraphe est très succinct, ne différenciant pas de façon explicite l'évolution dans le cycle :

> « Au CP et au CE1, les élèves ont un accès plus aisé aux savoirs grâce à leurs compétences en lecture et en mathématiques. Ils acquièrent des repères dans le temps et l'espace, des connaissances sur le monde et maîtrisent le vocabulaire spécifique correspondant. Ils dépassent leurs représentations initiales en observant et en manipulant. »

L'accès aux savoirs disciplinaires semble être entièrement la conséquence de la maîtrise de la langue. Nous comprenons de cet extrait qu'il suffirait de comprendre des textes documentaires et d'en opérer les déductions qui seraient suffisantes pour l'acquisition de savoirs disciplinaires, notamment en sciences. Aucune allusion n'est faite quant à la spécificité des savoirs scientifiques et à leur construction, ni quant au travail de langage spécifique aux disciplines concernées, en dehors de la nécessité exprimée d'une connaissance d'un « vocabulaire spécifique » et de contenus, dont les principes d'acquisition restent flous. L'observation et la manipulation semblent être suffisantes pour provoquer le déplacement des représentations initiales des élèves vers des connaissances scientifiques. Notons que le terme utilisé est « dépassement » ce qui induit une idée d'augmentation quantitative dans une logique qui nous parait être d'accumulation mais pas nécessairement de transformation des « représentations ». La réussite dans les disciplines de « découverte du monde » serait donc le résultat direct des compétences acquises en français et en mathématiques.

5.2.2. 2016-2017- les textes du cycle 2 (CP-CE1-CE2)

Les nouveaux programmes concernent l'enseignement prodigué aux élèves de notre cohorte dès la rentrée 2016, lors de leur année de CE1, et concernent donc l'enseignant M3.

5.2.2.1. Une nouvelle philosophie (extraits du BO de 2015)

L'introduction à ces textes, dans laquelle nous avons retenu les extraits ci-dessous, gagne en précision par rapport aux textes de 2008 :

- « Apprendre à l'école, c'est interroger le monde. C'est aussi **acquérir des langages spécifiques** »
- « Les élèves ont **le temps** d'apprendre »
- « **La compréhension** est indispensable à l'élaboration de savoirs solides que les élèves pourront réinvestir et **l'automatisation de certains savoir-faire** est le moyen de libérer des ressources cognitives pour qu'ils puissent accéder à des **opérations plus élaborées** et à la compréhension. » »
- « […] l'apprentissage de la lecture nécessite aussi de **comprendre des textes** narratifs ou **documentaires** […] **la langue est aussi un outil au service de tous les apprentissages du cycle dans des champs qui ont chacun leur langage**. S'approprier un champ d'apprentissage, c'est pouvoir repérer puis utiliser peu à peu **des vocabulaires spécifiques**.
- « […] **Observer et agir sur le réel, manipuler, expérimenter**, toutes ces activités mènent à **la représentation** […] **Le lien entre familiarisation pratique et élaboration conceptuelle est toujours à construire et reconstruire**, dans les deux sens. »
- « […] Dans tous les enseignements, les élèves apprennent que **parler ou écrire, c'est à la fois traduire ce qu'on pense et respecter des règles**, c'est être libre sur le fond et contraint sur la forme »
- « **Les connaissances intuitives** tiennent encore une place centrale »
- « [..] Les liens entre ces diverses activités scolaires fondamentales seront mis en évidence par les professeurs qui souligneront les **analogies entre les objets d'étude** (par exemple, […] mettre en œuvre une démarche d'investigation en sciences / comprendre et interpréter un texte en français […] pour mettre en évidence les éléments semblables et les différences. »
- « Les élèves apprennent à **justifier** leurs réponses et leurs démarches en **utilisant le registre de la raison**, **de façon spécifique aux enseignements** : on ne justifie pas de la même manière le résultat d'un calcul, la compréhension d'un texte, l'appréciation d'une œuvre ou l'observation d'un phénomène naturel. »

La contribution au socle commun, notamment dans les domaines 1,2 et 4 renforce les points évoqués ci-dessus :

Domaine 1 : *Les langages pour penser et communiquer*

- « Questionner le monde » […] en proposant de s'intéresser à des phénomènes naturels, des formes et des représentations variées, fournissent l'occasion de les décrire, de les comparer, et de commencer à manipuler, à l'oral comme à l'écrit, **des formes d'expression** et un **lexique spécifique.**
- « […] Les **représentations symboliques** transcrivent l'observation, l'exploration et le questionnement des objets et de la réalité du monde. »
- « Dans l'enseignement **«** Questionner le monde », les activités de manipulation […] à partir d'expériences simples utilisent pleinement les **langages scientifiques**. La familiarisation avec **un lexique approprié et précis**, permet la lecture, l'exploitation et la communication de résultats à partir de représentations variées d'objets, de phénomènes et d'expériences simples tableaux, graphiques simples, cartes, schémas, frises chronologiques...). »

Domaine 2 : *Les méthodes et outils pour apprendre*

- « Tous les enseignements concourent à **développer les compétences méthodologiques** pour améliorer l'efficacité des apprentissages et favoriser la réussite de tous les élèves. »
- « [...] En français, **extraire des informations d'un texte**, d'une ressource documentaire permet de répondre aux interrogations, aux besoins, aux curiosités. »

Domaine 4 : *Les systèmes naturels et les systèmes techniques*

- « Questionner le monde » constitue l'enseignement privilégié **pour formuler des questions, émettre des suppositions, imaginer des dispositifs d'exploration et proposer des réponses**. Par l'observation fine du réel dans trois domaines, le vivant, la matière et les objets, la **démarche d'investigation** permet d'accéder à la **connaissance de quelques caractéristiques du monde vivant**, à l'observation et à la **description de quelques phénomènes naturels** et à la compréhension des fonctions et des fonctionnements d'objets simples. »
- « Différentes formes de **raisonnement** commencent à être mobilisées (par analogie, par déduction logique, par inférence...) en fonction des besoins. Étayé par le professeur, l'élève s'essaie à **expérimenter**, présenter la démarche suivie, **expliquer, démontrer, exploiter** et communiquer les résultats de mesures ou de recherches, la réponse au problème posé en utilisant un **langage précis**. **Le discours produit est argumenté** et prend appui sur des observations et des recherches et non sur des croyances. Cet enseignement développe une **attitude raisonnée sur la connaissance**, […]. »

Ce chapitre, largement développé, met l'accent sur des points qui nous semblent importants, et en évolution par rapport aux textes officiels précédents. En dehors de l'aspect explicite et plus précis de l'ensemble, nous notons l'apparition d'une demande de travail sur « les langages » spécifiques des disciplines, dépassant la simple acquisition du lexique. Nous notons aussi que les compétences du cycle 2 s'inscrivent dans le temps, et que les concepts « se construisent » et se « reconstruisent » très progressivement. Il est souligné que les démarches d'apprentissages et les types de discours (« formes d'expression ») doivent être adaptés aux « champs » d'apprentissages concernés. La réflexion et le raisonnement prennent dès lors une importance privilégiée.

5.2.2.2. « Questionner le monde »

L'extrait des programmes que nous citons ci-dessous montre déjà une évolution de par son titre. En effet, l'utilisation du verbe « questionner » implique une activité intellectuelle et langagière indispensable dans ce type d'activité qui est décrite en un petit paragraphe riche en sens :

- « Cette première découverte de la science concerne la matière sous toutes ses formes […] en articulant le vécu, le **questionnement**, l'**observation** de la nature et l'**expérimentation** avec la **construction intellectuelle** de premiers modèles ou concepts simples, permettant d'**interpréter** et **expliquer**.
- « La démarche, mise en valeur par la pratique de l'**observation**, de l'**expérimentation** et de la mémorisation, développe l'**esprit critique** et la **rigueur**, le **raisonnement**, le gout de la recherche […], ainsi que la curiosité et la créativité. Des expériences simples (exploration, observation, manipulation, fabrication) faites par tous les élèves permettent le **dialogue** entre eux, **l'élaboration de leur représentation du monde** qui les entoure, l'acquisition de **premières connaissances scientifiques** […] ».
- « La mise en œuvre de ces **démarches d'investigation** permet aux élèves de développer des manières de **penser**, de **raisonner**, d'**agir** en cultivant le **langage** oral et écrit ».

Ainsi, l'aspect cognitivo-langagier est clairement présenté comme fondamental avec les activités de « questionnement », d'« explication », de « raisonnement », d'« interprétation », et de « dialogue », ce dernier terme laissant apparaître l'importance des interactions dans les apprentissages scientifiques. Le langage devient l'outil de la pensée et prend donc une place essentielle. La construction des connaissances scientifiques est aussi clairement liée à l'expression par les élèves de leurs représentations du monde, qui s'« élabore » lors des différentes tentatives de mise en mot des observations et expérimentations, et par le biais des interactions entre pairs (« dialogue entre eux »), étape indispensable qui pourra alors évoluer par divers déplacements de positions énonciatives vers un langage plus scientifique. Nous remarquons aussi que ces textes incitent tout aussi explicitement à une démarche scientifique d'investigation, pour « développer les activités de penser, raisonner et agir ». Toutefois, il convient de noter que la place des savoirs spécifiques à la discipline est enfin exprimée, ce qui n'était pas explicitement le cas dans les textes précédents, occultés par la priorité donnée à la démarche scientifique, mais ces derniers, dont la teneur reste mesurée car relative au niveau de compétences d'élèves de cycle 2, sont signalés comme étant en construction pour une « première découverte des sciences » et l'acquisition de « premières connaissances scientifiques ». Ils ne seront donc pas aboutis à l'issue du cycle 2 et demanderont par conséquent à être complétés, développés ou approfondis ultérieurement,

dans une continuité des apprentissages provoquée par la proposition de nouvelles situations impliquant de nouveaux questionnements.

6. Les savoirs scientifiques en jeu dans les séances analysées

6.1. L'étude des feuilles d'arbres en GS

L'étude du vivant implique, d'un point de vue épistémologique, de « questionner la finalité des organes constitutifs des êtres vivants » (De Ricqlès & Gayon, 2009, p. 179). L'entrée dans un questionnement scientifique suppose donc un travail d'articulation des relations entre les structures vivantes et leurs fonctions. C'est un des enjeux fondamentaux de l'acculturation scientifique depuis l'école maternelle. « L'être vivant est à la fois structural et fonctionnel, indissociablement ». Ainsi, l'étude des feuilles, implique une observation de la structure de la feuille et notamment des nervures, associée à un questionnement relatif leur fonction, qui est la nutrition.

6.2. L'étude du ver à soie en CP

Dans le cadre de l'étude du vivant, l'élevage de vers à soie présente plusieurs intérêts. Il permet de mettre les élèves face aux différents aspects de l'insecte, qui passe d'œuf, à larve puis à chenille et enfin à papillon lors d'un cycle de vie que les élèves peuvent observer d'un bout à l'autre. Cet élevage ouvre sur de nombreux questionnements associant structures et fonctions. En effet, il est possible de percevoir dans l'intervalle du temps scolaire plusieurs étapes du cycle de vie de l'animal que sont la nutrition, la croissance, les différentes mues, et la métamorphose. Toutefois, la métamorphose de l'individu crée un certain nombre d'obstacles pour de jeunes élèves.

> « La difficulté principale consiste […] à admettre la continuité de l'individu malgré des transformations profondes […], lesquelles remettent en cause cette continuité. Cette contradiction apparente et cette tension permanence/changement au niveau d'un même individu rendent problématique la construction du concept de métamorphose avec de jeunes enfants. » (Triquet & Bruguière, 2014)

Les auteurs sus-cités évoquent quatre types d' obstacles : l'obstacle anthropomorphique qui empêche les élèves de penser autrement que par analogie avec le fonctionnement et les caractéristique de l'être humain, l'obstacle par lequel les élèves sont amenés à ne croire que ce qu'ils voient, l'obstacle qui consiste à nier que l'individu puisse appartenir à une seule

catégorie alors que les éléments constitutifs de l'animal avant et après la transformation, sont caractéristiques de catégories différentes, et un dernier obstacle qui empêcherait de pouvoir envisager «les profonds changements qui s'opèrent sur fond de continuité. » (*Ibid*.)

6.3. Le phénomène d'évaporation en CE1

L'étude du phénomène d'évaporation vise à faire faire prendre conscience aux élèves des changements d'états de la matière, et du fait que même invisibles certaines matières sont présentes. Ainsi, l'eau ne disparait pas au cours des transformations, il y a conservation de la matière. Or les élèves de cet âge conçoivent difficilement ce qui ne se voit pas et l'air qui n'est pas en mouvement ne se voit pas. Il leur est donc difficile de le considérer comme une substance, au même titre que l'eau. Ainsi « l'eau, prototype du liquide pour l'enfant de cet âge, n'est pas pensée à l'état invisible. Pour lui, lors de l'évaporation ou de l'ébullition, "l'eau s'évapore en air" » (Pié, 1997, p. 204). Or l'élève ne peut abandonner cette représentation pour en construire une autre qu'avec l'intervention de l'enseignant. Le schéma suivant, cité par Pié[65] montre le fonctionnement de cet obstacle :

[65] L'auteur cite ASTOLFI, J.-P. & PETERFALVI, B. (1993). "Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales", in Modèles pédagogiques 1, Aster n° 16. Paris : INRP

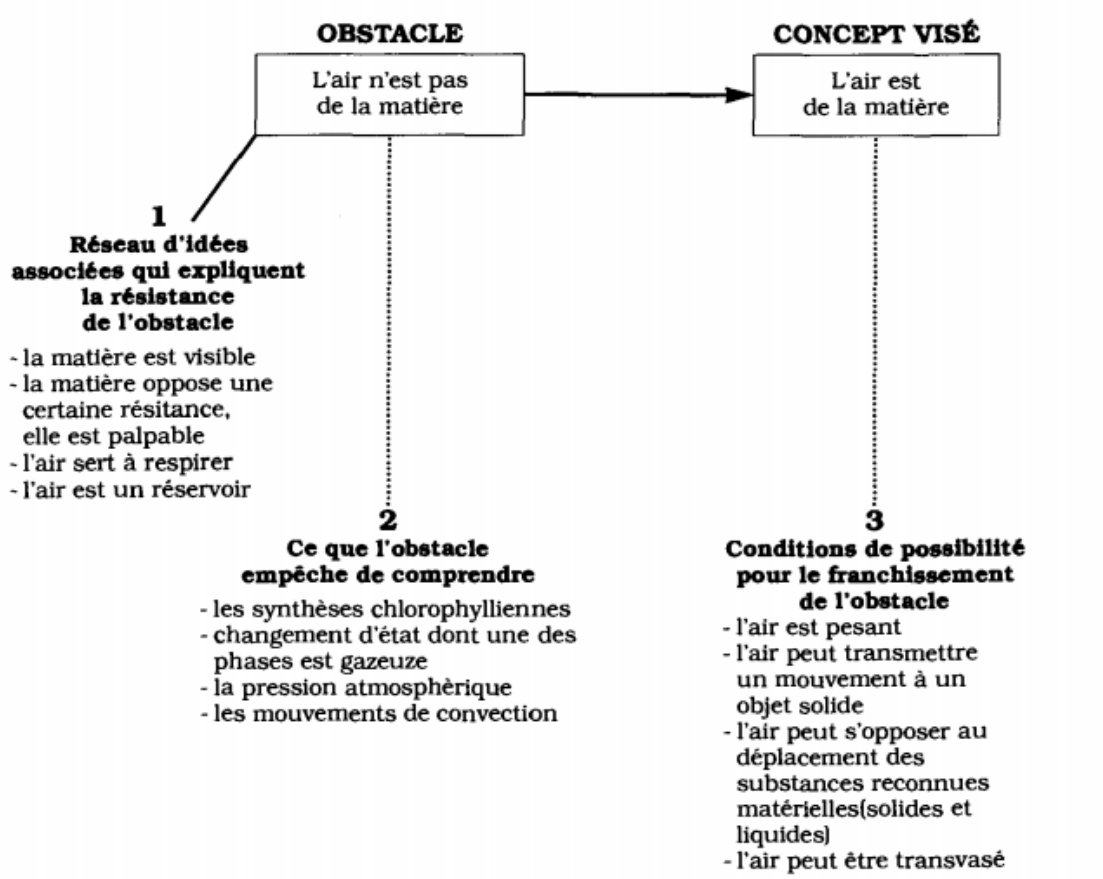


Figure 9 : Fonctionnement de l'obstacle « l'air n'est pas de la matière » (Pié, 1997, p. 205)

La compréhension de l'instabilité de l'état de la matière peut donc faire obstacle en CE1. Par ailleurs certains facteurs peuvent agir sur la vitesse d'évaporation, ce qui fait que suite à une évaporation, une partie de l'eau peut rester présente et susciter des questionnements.

Après avoir identifié les savoirs concernés par les séances qui font l'objet de notre travail d'analyse, nous cherchons à repérer les étapes du déroulement des séance afin de mettre en évidence les points communs et les différences dans la manière dont chacun des enseignants conduit sa séance, et en faisant l'hypothèse que l'organisation choisie par chacun pourrait être caractéristique de son enseignement et avoir des conséquences différentes sur les apprentissages, les positions énonciatives et les postures des élèves.

Chapitre 17 : Organisation des situations d'enseignement scientifique et des interactions langagières

Les interactions langagières en situation d'apprentissage sont indispensables à la construction des savoirs scolaires scientifiques dans la mesure où ces derniers supposent « un certain degré de généralisation et de mise en réseau avec des concepts déjà maîtrisés », « un certain niveau d'objectivation », mais aussi « une indépendance relative à l'égard de leur formulation » (Jaubert & Rebière, 2001).

Nous nous intéressons donc à la manière dont les interactions sont gérées dans les classes à travers l'organisation des situations proposée par chacun des enseignants pour construire des savoirs d'ordre scientifique.

1. Modèles typiques d'organisation des enseignements scientifiques

1.1. Des ateliers de « découverte du monde » en GS

Dans la classe de GS, les séances observées du domaine de la *découverte du monde*, et relatives à la discipline sciences, se réalisent, pour l'essentiel en ateliers dirigés qui s'organisent en deux ou trois étapes. L'enseignante oriente d'abord rapidement l'attention des élèves sur l'observation du support qu'elle propose en leur demandant ce qu'ils connaissent, ou ce qu'ils reconnaissent s'il s'agit d'une première séance ou sur un rappel de la séance précédente suivi d'un questionnement sur leurs remarques à propos de cette séance antérieure. Puis, dans une deuxième étape, l'enseignante pratique un questionnement plutôt fermé qui vise essentiellement à nommer ou à décrire l'objet étudié :

Questionnements de M1, repérés lors des ateliers sur les graines à l'étape 2
« qu'est-ce que c'est »/ « vous savez ce que c'est » « qu'est-ce que tu as choisi » « ça c'est quoi »/ « qu'est-ce qu'on a d'autre encore »
« c'est des graines/ pépins/noyaux de qui » « vous connaissez-le nom »/ « est-ce que tu sais le nom » « comment ça s'appelle »/ « on appelle ça comment »

Dans cette deuxième étape, fortement descriptive, c'est l'enseignante qui mobilise le plus le temps de parole par un enchainement de questions nombreuses, rapprochées et le plus souvent fermées, visant à apporter des éléments de connaissances en grande partie centrées sur du vocabulaire. Puis, dans une troisième étape, dont la durée varie, elle peut

éventuellement proposer, en prolongement, la réalisation d'une tâche orientée vers une production (dessin/coloriage/classement), basée par exemple sur les caractéristiques formelles des graines observées lors de l'atelier de découverte des graines :

Groupes	**Étape 3 de l'atelier découverte des graines (M1)**
Bleu	MAIT 184 : […] **on va colorier sur la feuille les couleurs qu'on voit dans les graines** qu'est-ce que vous voyez comme couleur qu'on pourrait tracer
Vert	MAIT 186 : **on va prendre des graines et on va essayer de voir celles qui ont la même taille que les pièces** […] / alors chacun votre tour vous allez prendre une une graine UNE graine chacun votre tour chacun son tour ça veut dire qu'on fait pas ce qu'on veut
Jaune	MAIT 172 : alors / nous on va travailler sur la / **on va travailler sur la forme des graines/** les copains la dernière fois ils ont travaillé sur la couleur des graines/ sur la taille des graines/ nous on va travailler sur la forme des graines/ donc **on va regarder une graine et on va essayer de la dessiner**
Rouge	MAIT 273 : […] eh bien on va essayer de **les classer** si vous voulez c'est rigolo ça MAIT 277 : j'vous en donne une à chacun et vous essayez de la **classer** d'accord

En résumé, l'organisation d'un atelier dirigé de sciences que nous pouvons qualifier de typique dans les pratiques de M1 part de l'observation d'un objet, au sujet duquel elle sollicite très rapidement les connaissances des élèves. Lors d'une deuxième étape, la plus longue, elle amène les élèves à décrire l'objet le plus précisément possible par des questions le plus souvent à caractère fermé. Elle conduit les échanges de manière serrée en se donnant un temps de parole important, en sollicitant l'utilisation d'un vocabulaire spécifique qu'elle donne et dont elle vérifie la mémorisation. Puis, lors d'une troisième étape, plus ou moins longue, elle propose un prolongement par des tâches décrochées, diversifiées, et qui ne mobilisent pas forcément des connaissances relatives au même domaine d'apprentissage. Nous avons pu constater, une fois le travail en atelier achevé (c'est-à-dire après la réalisation de l'atelier par les quatre groupes), une quatrième étape consistant en un retour en grand groupe, comme par exemple avec une séance en classe entière sur les feuilles (MAIT 09 : « alors on a appris plein de choses hier / quand on était en atelier ensemble / […] on va voir si vous vous souvenez donc »). Lors de cette étape terminale et synthétique, l'enseignante vérifie la mémorisation des informations reçues de manière inégale, selon les groupes, et dispersée lors de la situation en ateliers pour faire un bilan et institutionnaliser. Ces observations nous amènent à penser que M1 privilégie un pilotage par la situation. Les ateliers de découverte des graines et des feuilles sont disponibles dans l'annexe 4.

1.2. Des séances de « découverte du monde » en CP

Dans la classe de M2, les étapes de l'organisation générale que nous avons relevées et que nous allons décrire sont beaucoup plus longues. Lors d'une première étape, l'enseignante fait émerger des connaissances ou des représentations des élèves lors d'une discussion en grand groupe, basée soit sur des observations (ex : élevage de vers à soie- annexe 5.4.3) comme ci-dessous :

> **MAIT 24** : « […] on s'déplace euh//nous avec des jambes les animaux sur la terre avec des pattes […]alors on va/aller un p'tit peu plus loin dans ce sens-là/[…] et puis on va r'parler un p'tit peu d'**nos** vers à soie »
> **MAIT 26** : « **jusqu'à présent** d'ailleurs comment ils se sont déplacés nos vers à soie »
> **MAIT 28** : « […] on les avait **sur nos bureaux/**[…] i' vont chercher à avancer comment comment i' s'déplacent eux […] »

soit basée sur des images ou des dessins d'objets qu'elle donne à voir et à comparer et partir desquels elle provoque un questionnement, pour amener à un raisonnement qu'elle conduit pas à pas, comme le montre l'exemple suivant, à propos duquel elle cherche à faire émerger les caractéristiques du « vivant » par rapport au « non vivant » (cf. annexe 5.1.1):

> **MAIT 01** : « je vais vous montrer deux images et vous allez tout d'suite vous souv'nir de quelle était ma question alors je fais exprès de mettre les deux côte à côte […] »
> **MAIT 03** : « oui/alors je répète pour ceux qui sont au fond […] qu'est-ce que c'est ça= »
> **MAIT 09** : « une chaise qui n'a pas= » »
> **MAIT 11** : « pas d'racines/quelle était la question que je vous posais/est-ce que vous vous souvenez » - **MAIT 15** : « oui c'est ça/est-ce que c'est vivant »
> **MAIT 25** : « on essayait de trouver des raisons vous vous rapp'lez »
> **MAIT 27** : « qui faisaient que même s'ils sont tous les deux en bois l'arbre est un être vivant alors que la chaise est un objet non-vivant »

Soit une discussion issue d'une «pré- enquête » réalisée en amont par les élèves (ex : comptes rendus d'un de leurs menus récents- annexe 5.3.1) pour établir un classement relatif à l'origine végétale ou animale des différents ingrédients des menus, soit sur une reformulation de l'état des connaissances acquises, à partir duquel elle expose le cheminement logique du travail à suivre, comme le montre la formulation de la consigne qui vise à faire réaliser une pyramide alimentaire ordonnant les aliments « bons pour la santé » (annexe 5.3.4) :

MAIT 21 : « […] voilà/ça **c'est c'qu'on sait déjà** de notre alimentation […] /**une fois qu'on sait** c'qu'on mange tout c'qu'on peut manger c'qui est important c'est […] qu'est-ce qu'on doit manger pour BIEN manger »
MAIT 27 : « pour être en bonne santé […] **qu'est-ce que vous savez déjà** » »
MAIT 38 : « voilà/**tu sais ça déjà**/voilà/ qui sait encore autre chose sur l'alimentation sur c'qui est bon pour le petit humain »

Cette première étape de présentation de la tâche à venir, est une mise en contexte qui oriente vers la formulation d'une problématique lors d'une deuxième étape, qui amènera (dans cet exemple) à la proposition d'un classement, lequel sera réalisé en « équipes » lors d'une troisième étape, et qui produira une trace écrite intermédiaire. Ainsi, lors de cette deuxième étape, l'enseignante donne la consigne en explicitant longuement les raisons pour lesquelles les élèves vont réaliser la tâche de classement, ce qu'ils doivent faire, mais aussi comment ils doivent procéder, en la reformulant, en l'exemplifiant, en vérifiant par un questionnement si les élèves l'ont bien comprise, et en veillant à ne pas anticiper des classements possibles, comme on le voit dans ses interventions lors de la séance *vivant/non vivant* (annexe 5.1.1-MAIT 344 à MAIT 352) ou comme dans l'exemple suivant, dans lequel l'enseignante propose un classement animal/végétal (annexe 5.3.1):

MAIT 1 : « donc **on va commencer aujourd'hui/à réfléchir** sur ce que nous mangeons […] et/aujourd'hui particulièr'ment d'où viennent/les choses que nous mangeons »
MAIT 3 : « d'où viennent les aliments que nous mangeons/un aliment c'est ce que nous mangeons/[…]/ **par exemple** |…] si je mange une pomme/elle vient d'où la pomme/oui ? »
MAIT 5 : « |…] et je vais vous demander de réfléchir et de classer les aliments/|…] qui peut m'redire c'que ça veut dire classer » »
MAIT 68 : « alors **voilà comment vous faites**/ceux qui ne m'ont pas rendu leur menu là […] ils vont eux aussi aider/les autres/à découper/**ça veut dire que par exemple**/y a qui dans ton groupe/PAU[…] il te donne son p'tit déjeuner et tu découpes les étiquettes de son p'tit déj'ner/**attention au découpage**/à découper les mots en ENTIER/vous avez les lignes hein qui vous aident à découper/là y a écrit **par exemple** sur le petit dé'j'ner de EMA des/céréales/eh bien on utilise les grosses lignes là pour faire une étiquette **on découpe en suivant les lignes sans toucher le mot** sinon on n'arriv'ra plus à le lire […] elle prend les céréales et […] elle le pose au départ côté végétal ou animal/**quand je vous dirai** attention on colle/**il faudra que […]**tout le groupe soit d'accord pour coller telle étiquette à tel endroit […] **ok**/[…]/**est-ce que c'est clair là** »

On constate alors qu'elle sollicite une attitude réflexive partagée, et une première discussion au sein des groupes, pour réaliser une trace commune de classement dans chacun des groupes lors de l'étape trois. Puis, lors de l'étape suivante (étape 4), M2 récupère ces traces produites par chaque groupe et les soumet juxtaposées, par un affichage au tableau, à l'ensemble de la classe, pour une nouvelle discussion, cette fois élargie au groupe-classe. Il s'agit alors pour l'enseignante, de faire dialoguer les élèves à partir de la comparaison des choix réalisés par chaque groupe et visibles sur leur support, et de confronter les différents points de vue à partir

des points communs et des différences observées dans les classements établis pour provoquer un questionnement, comme nous le voyons dans cet exemple issu de la discussion enregistrée à propos du retour sur les pyramides alimentaires constituées dans chaque groupe (cf.annexe 5.3.2) :

> **MAIT 3** : « alors ils ont mis le *Nutella* dans la colonne animal et donc/qu'en penses-tu »
> **MAIT 5** : « tout l'monde est d'accord que le *Nutella* n'est pas un animal »
> **MAIT 41** : « […] et alors qu'est-ce qu'ils ont mis dans le point d'interrogation d'ailleurs sur cette équipe-là […] je disais donc l'équipe B aurait peut-être pu si en discutant ils se sont rendu compte que c'était un peu plus compliqué/mettre *Nutella* dans la bande en bas qui voulait dire on a un doute on sait pas trop/alors d'ailleurs qu'est-ce qu'ils ont mis dans cette bande un peu question »
> **MAIT 47** : « […] moi j'trouve ça intéressant que l'eau apparaisse ici/parce que l'eau elle est absolument indispensable […] on a tous besoin d'eau dans notre alimentation/donc c'est très bien elle apparaît un peu partout/ […] et l'eau c'est une vraie question/l'eau est-ce qu'elle vient d'un animal »

Notons que lorsque le point de départ est l'observation du réel (ex : élevage de vers à soie), et non d'une trace d'activité, elle procède différemment en amenant les élèves à tirer parti de leurs observations, et en les questionnant au fur et à mesure, en provoquant leur réflexion, en sollicitant leur raisonnement, en l'accompagnant pas à pas et en formulant (ou en reformulant) les points essentiels qui ancrent les appuis de ce raisonnement, afin qu'ils en tirent des déductions et/ou de possibles conclusions qu'elle essayera de formuler et de synthétiser voire de généraliser, comme dans l'exemple suivant, tiré de la transcription d'une séance d'observation des vers à soie (Cf. annexe 5.4.3) :

> **MAIT 46** : « six pattes comme les insectes **du coup** la question c'était […] **quel rapport** ça a un p'tit ver à soie comme ça avec un insecte est-c'que c'est un insecte […] »
> **MAIT 220** : « alors **j'en reviens à mon idée** de tout départ|…] là **maintenant** vous allez tous pouvoir me répondre/pourquoi nos vers à soie ont six pattes »
> **MAIT 232** : « comment tu sais […] tu vois c'est c'qu'on a dit tout à l'heure **qu'est-c'qu'on sait de plus maintenant**/c'est quoi **en fait**/la chenille »
> **MAIT 310** : « en tout cas **voilà tout ça pour dire** que/nos vers à soie qui sont **en fait** des chenilles et là **maintenant** on en a la preuve puisqu'ils font des cocons c'est qu'c'est pas des vers […] »
> **MAIT 314** : « **si** tout d'un coup un ver se met à faire un cocon **c'est qu**'c'est pas un ver »

En résumé, lors d'une première étape, l'enseignante engage les activités de ce domaine par diverses situations d'observations et sollicite les élèves de façon importante sur la verbalisation de ces observations, en veillant à ne pas apporter d'information complémentaire. Lors d'une deuxième étape, elle procède à un questionnement ouvert qui amorce une étape de tris et de classements en petits groupes, lors de l'étape trois ; elle induit ou propose des critères ou des questionnements, lors d'un regroupement à l'étape quatre, afin d'obtenir des réponses, même partielles, et de réaliser une synthèse rapide et cohérente

de l'activité et des connaissances acquises. Cette synthèse fait généralement l'objet d'une trace sous forme d'une fiche préétablie, à compléter lors de la cinquième étape par des légendes ou par des mots de vocabulaire manquants, qui est consignée dans un cahier individuel de « découverte du monde », dans lequel figurent aussi quelques dessins d'observations et des synthèses mensuelles sur l'état des plantations. Il semble que l'enseignante M2 privilégie un pilotage par l'obstacle.

1.3. Des séances de sciences en CE1

Dans la classe de M3, nous avons sélectionné des extraits issus d'une séquence sur les états de l'eau (cf. annexe 6.2) car nous avons pu en voir la totalité et elle nous semble tout à fait représentative des pratiques que nous avons pu observer. L'enseignant y propose dans une première étape, de constater un phénomène qu'il a provoqué en vue du travail à suivre ; par exemple un T-Shirt qui était mouillé et qui a séché (cf. annexes 6.2.5 et 6.2.6), ou la transformation d'eau en glace (cf. annexe 6.2.1) dans les extraits suivants :

> **MAIT 01** : « […] alors just'avant de démarrer on va quand même **regarder** notre T-shirt là/ […] dont on s'est servi hier pour éponger l'eau/ MAR tu vas voir c'que ça donne »
> **MAR 02** : « il est sec »
> **MAIT 05** : « **ça veut dire** quoi alors# » »
> **MAIT 01** : « donc **vous avez vu** que dans notre boite […] on a/de la glace qui est apparue depuis ce matin »

Ce premier constat fait l'objet de mesures pour en cerner les particularités. Lorsque c'est possible, l'enseignant fait réaliser un premier schéma qui se veut représentatif du phénomène observé, comme dans cet exemple :

> **MAIT 13** : « vous restez sur la table d'expérience hein////on mesure la température de la glace////alors vous savez c'qu'il vous reste à faire il faut attendre un p'tit peu quand même/ vous faites le schéma »

Puis l'enseignant amène les élèves à se questionner sur les raisons de l'apparition du phénomène (par exemple MAIT 05/07 au sujet du phénomène de gel : « donc l'eau s'est transformée en glace/pourquoi » ou au sujet du phénomène d'évaporation MAIT 84 : « […] celui-ci est toujours mouillé tiens c'est bizarre »). Lors d'une deuxième étape, les élèves peuvent être incités à une discussion et à émettre éventuellement des hypothèses sur ce qui a pu, ou sur ce qui pourrait se passer ou bien l'enseignant apporte rapidement des informations, clôturant de fait, la discussion engagée (MAIT 19 : « […] voilà/ là c'est pile zéro

degré/zéro degré/l'eau/se transforme/en glace ») qui conduit à une troisième étape au cours de laquelle il annonce la phase d'expérimentation (MAIT 19 : « […]alors on va faire là plusieurs petites choses//on va se mettre par groupes je vais vous dire comment dans deux minutes c'est moi qui vais les faire// je vais distribuer/de quoi faire quelques expériences ») ou, plus rarement, il les fait réfléchir rapidement en amont sur les modalités de réalisation des expériences à venir (par exemple avant la réalisation de l'expérience visant à provoquer l'évaporation MAIT 163 : « […] j'aim'rais bien accélérer un p'tit peu cette expérience comment est-ce qu'on pourrait faire ») qu'il finit malgré tout par imposer dans un souci exprimé de gagner du temps. Dans une quatrième étape, il propose un processus expérimental qu'il conduit pas à pas par des consignes de réalisation qu'il a lui-même établies, et organise, pour ce faire, la classe en groupes éphémères qui doivent chacun réaliser l'expérience, jusqu'à obtenir le résultat qu'il en attend :

> **MAIT 47** : « […] alors attention/on va séparer une table […] /c'est la table sur laquelle on va faire les expériences/ […] /sur les autres tables on va faire les schémas »
> **MAIT 49** : « […] alors les numéros 2 avec votre gob'let vous allez l'remplir à moitié d'eau dans l'couloir […] //les numéros 3 vous v'nez m'chercher un thermomètre fragile […] /allez/vous mettez le thermomètre et vous mesurez la température de l'eau »
> **MAIT 18** : « alors j'vais vous donner une troisième voire une quatrième expérience/j'vais vous donner/ce petit tube en verre par groupe […] et vous allez le remplir avec un peu d'eau/ […] / vous allez revenir et plonger ce tube […] dans la glace comme ça et puis on va attendre un peu »

Enfin lors de la dernière étape, les observations du résultat de l'expérience doivent être formalisées par chacun des élèves sous la forme d'un ou de plusieurs schémas « simples » comme le montrent ces deux exemples, le premier (MAIT 44) étant issu de la première expérience (mesure de la température de l'eau), et le deuxième (MAIT 14-15) de l'expérience suivante (mesure de la température de la glace) :

> **MAIT 44** : « […] donc vous allez me faire un schéma de l'expérience/vous allez dessiner l'expérience qu'on va faire avec les outils qu'on va utiliser et les instruments qu'on va utiliser vous allez tout schématiser c'est-à-dire faire un dessin très simple pour qu'on comprenne/nous c'qu'on doit garder c'est/une idée très simple de c'qu'on a fait// […] »
> **MAIT 14** : « allez on fait le dessin de cette expérience/ on l'fait plus simple eh maint'nant qu'on sait faire// on doit voir tout d'suite sur un schéma/ tout'd'suite on doit comprendre »
> **MAIT 15** : « allez on dessine cette expérience/la deuxième/et on doit voir des choses hein//on doit voir qu'c'est différent »

Lorsqu'il s'agit de séances relatives à l'observation d'un objet (ex : une graine de haricot ramollie- annexe 6.4.3- ou un phasme- annexe 6.3.1), le scénario est similaire (observation de l'« objet », discussion, schémas), mais la phase expérimentale n'est pas présente.

Lors d'un travail sur les loups (cf. annexe 6.1), la première phase consiste à créer une problématique de recherche à partir de la projection au TNI de la couverture d'un album de littérature de jeunesse dans lequel il est question d'un jeune loup (*Le Loup Sentimental* de Geoffroy de Pennart) qui tient une liste où est inscrit tout qu'il a prévu de manger pour devenir un « vrai » loup adulte (cf. annexe 6.1.1). L'enseignant souhaite ainsi provoquer un questionnement sur le régime alimentaire de l'animal, qu'il souhaite étudier dans le cadre des sciences (MAIT 01 : « est-ce que c'est ce que les loups mangent en vrai »). Cette mise en situation accélérée étant un prétexte pour amener les élèves à comprendre l'intérêt de la recherche documentaire dans le domaine des sciences. L'enseignant indique ainsi rapidement le projet de réalisation d'une affiche :

> **MAIT 23** : « dans la vraie vie qu'est-ce qu'ils mangent/comment est-ce qu'on peut le savoir ça »
> **MAIT 47** : « […] on va travailler sur les loups/les vrais loups […] //et ce qu'on va faire sur les vrais loups/on va faire une affiche une sorte : de carte d'identité du loup/avec les questions qu'on va se poser sur le loup »

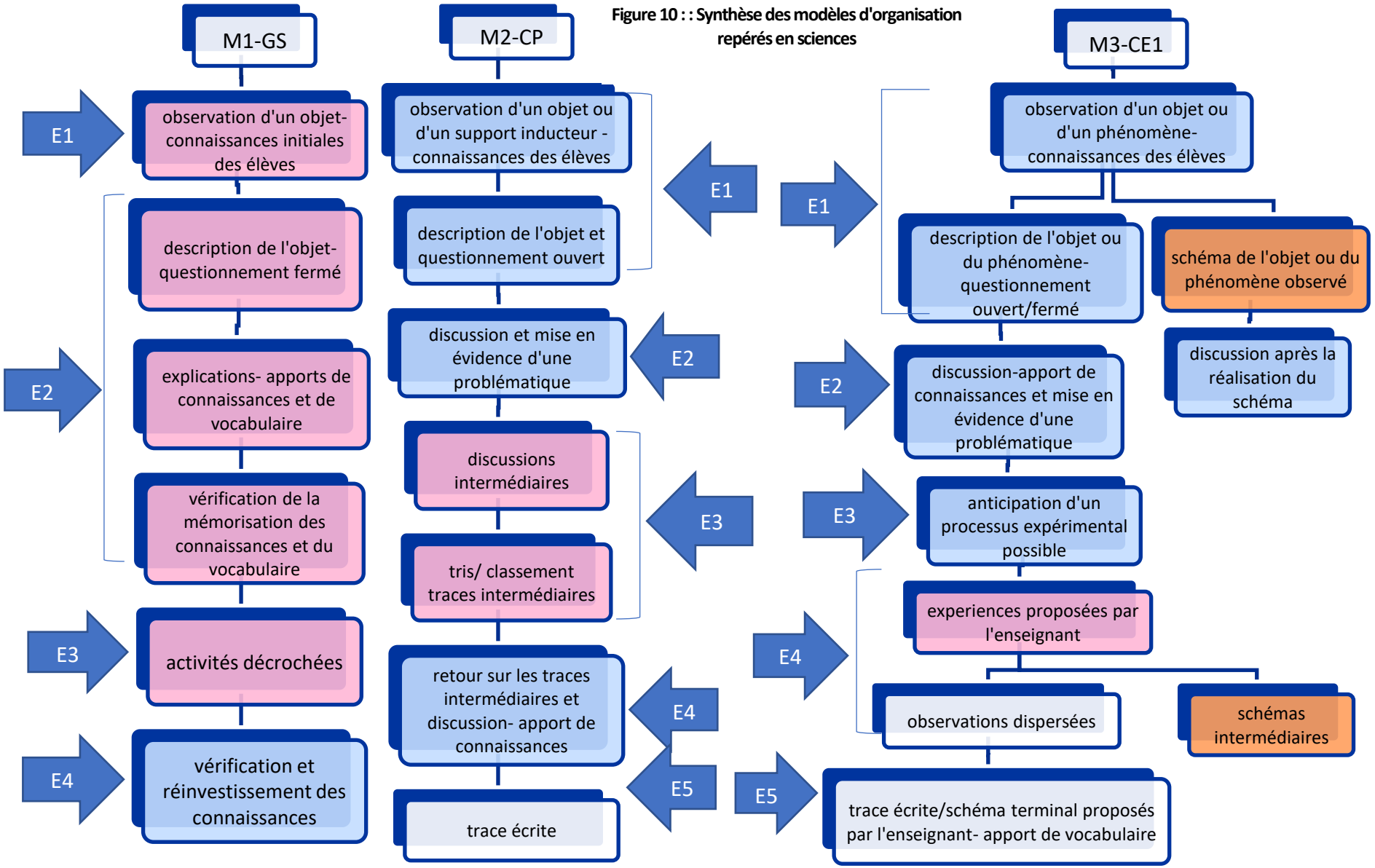
Dans l'étape suivante, l'enseignant répartit les élèves par deux et les met en activité pour relever des informations importantes dans un documentaire photocopié après un travail de lecture assez long. Les informations retenues feront l'objet d'une relecture. Une étape sera ensuite consacrée à compléter les informations manquantes par la diffusion d'un documentaire filmé, puis dans une dernière étape, elles seront copiées sur une affiche. Notons que l'organisation de cette séquence relative à l'utilisation de documentaires est difficilement généralisable car nous n'en avons qu'un seul exemple dans la pratique de M3. Nous ne pouvons que supposer que cette pratique propre au documentaire pourrait être reconduite de la même façon pour un autre objet d'étude qui, de par son éloignement de la réalité scolaire, ne pourrait se concrétiser par une observation directe et/ou une expérimentation. Aussi, l'organisation-type de la pratique de M3 que nous choisissons de mettre en évidence peut se résumer ainsi : une première étape de mise en situation rapide par l'observation d'un objet, ou d'un phénomène, puis une discussion rapide, lors d'une deuxième étape, pour faire émerger une problématique à visée expérimentale. Dans une troisième étape, l'enseignant procède à un questionnement tout aussi rapide pour provoquer une anticipation du processus expérimental envisageable. Dans une quatrième étape, il propose une ou plusieurs expériences et conduit les élèves de manière serrée vers la réalisation du processus expérimental qu'il a construit, qui fait l'objet de schémas intermédiaires, et qui vise à provoquer le ou les résultats qu'il souhaite obtenir. Dans une dernière étape, il fait réaliser

une trace des expériences réalisées sous forme de schéma légendé. Ce faisant, il nous semble que l'enseignant pratique un pilotage par le savoir.

1.4. Synthèse comparative de l'organisation des situations en sciences

La figure 10 met en parallèle des modèles synthétiques, caractéristiques des pratiques relevées chez chacun des trois enseignants, que nous avons mis en évidence dans les paragraphes précédents. Les lettres E en catégorisent les étapes. Nous y avons identifié sur fond bleu, les moments collectifs, en rose, les moments en groupes ou en ateliers, et en orange, les activités individuelles.

Figure 10 : : Synthèse des modèles d'organisation repérés en sciences



La comparaison des modèles-types de la figure 10 montre que le processus déployé par l'enseignante M1 est spécifique, alors que le processus déployé par les enseignants M2 et M3 est relativement proche au niveau de la structuration de la séquence. Toutefois, nous voyons quelques points de divergence entre M2 et M3 :

- Le questionnement est plus souvent ouvert dans le discours de M2
- M3 prend en charge l'étape 3 (expérimentation), alors qu'elle est prise en charge par les élèves en CP (tris/classements).
- M2 procède à un retour langagier sur l'activité en interaction avec le groupe classe à l'étape 4, contrairement à M3
- l'apport de connaissances par l'enseignant ne se situe pas au même moment de l'activité (à la fin pour M2, tout au long du processus pour M3)

L'enseignante M1 oriente le déroulement de l'activité sans l'ouvrir au questionnement des élèves, apportant elle-même les connaissances dont la forme essentielle identifiée réside dans l'acquisition d'un vocabulaire général et scientifique, alors que et M2 et M3 malgré les différences relevées, semblent avoir intériorisé la méthode inductive OHERIC[66], qui consiste à observer des cas singuliers pour en tirer, par induction, les lois qui le régissent, et impliquant une répétition d'observations, et/ou d'expérimentations, sous entendant que le réel serait source de savoir.

2. Caractéristiques de l'étayage dans la mise en œuvre des apprentissages scientifiques

Les tableaux 7, 8, et 9 à venir mettent en évidence la manière dont M1, M2 et M3 procèdent sur le plan langagier pour engager leurs élèves dans l'activité scientifique. Le savoir à construire au cours des trois séances que nous avons sélectionnées[67] consiste, en GS, à comprendre la structure d'un élément du vivant (la feuille d'arbre/de plante) à partir d'observations précises et de comparaisons de feuilles variées, dans la séance de CP, il consiste, par le biais d'un questionnement sur la légitimité de l'appellation du ver à soie qui est en fait une chenille, d'amener les élèves à préciser leur définition de la catégorie du vivant

[66] Observation-Hypothèse-Expérience-Résultats-Interprétation-Conclusion

[67] cf. description des séances dans le chapitre 11, section 3.1(p.99) de la partie 2 consacrée à la méthodologie

appelée « insecte », et il consiste, en CE1, à faire comprendre aux élèves la conservation de la matière à partir du phénomène d'évaporation et des différents constats expérimentaux.

2.1. Découvrir les feuilles en GS : observer et nommer

Nous observons dans la pratique de M1 avec le groupe rouge[68] (tableau 7), un enrôlement rapide dans l'activité qui vise à poursuivre une situation vécue la veille (le dessin de feuilles), suivi d'une succession de nombreuses focalisations, selon un schéma plutôt répétitif, dont la plus grande partie porte sur l'aspect formel des objets observés (des feuilles d'arbres) et où la fonction référentielle du langage est largement priorisée. Elle choisit d'expliquer elle-même le rôle des nervures (MAIT 37) et celui de la sève (MAIT 187) dont elle souhaite faire retenir les noms, et elle prend en charge l'explication succincte du fonctionnement de la nutrition de la plante par le biais des nervures qui transportent la sève.

Extraits du corpus enseignant en GS- Découverte des feuilles	**Caractéristiques de l'étayage**
MAIT 01 : alors on va étudier un petit peu les feuilles hier vous avez fait un travail déjà qu'est-ce que c'était ce travail hier / MAIT 8 : qu'est-ce que vous avez remarqué quand vous les avez dessinées hier	Enrôlement : focalisation sur la séance de la veille guidée par le projet du maître
MAIT 17 : elle avait quelle forme cette feuille par exemple **MAIT 25** : c'était la feuille de quoi ça tu nous le redis s'il te plaît **MAIT 27** : alors on va trouver la feuille d'avocat dans ce bazar	Focalisation sur la forme/le nom des feuilles guidée par le projet du maître - Apport d'information (vocabulaire)
MAIT 33 : vous savez comment ça s'appelle ces traits ? **MAIT 35** : les nervures ce sont les nervures de la feuille	Focalisation sur les nervures guidée par le projet du maître Apport d'information (vocabulaire)
MAIT 37 : la sève elle passe dans les nervures pour nourrir la feuille d'accord ? elle arrive par la grosse nervure du milieu et après à partir des nervures du milieu elle va dans les petites nervures autour	Focalisation sur la sève et la nutrition des feuilles guidée par le projet du maître - Apport d'information (dont vocabulaire)
MAIT 43 : est-ce qu'elles ont toutes la même forme que la feuille d'avocat - **MAIT 49** : elles peuvent avoir des tailles différentes **MAIT 51** : ça c'est quoi c'est:: quoi comme plante ça **MAIT 53** : c'est le radis il a des feuilles comment lui **GAB 60** : et là y a des minuscules feuilles/ **MAIT 61** : ah oui qui est-ce qui a des minuscules feuilles ? **MAIT 63** : des lentilles elles ont PLEIN de petites feuilles **MAIT 65** : le tournesol il a de grosses feuilles/ le petit- pois il a des petites feuilles aussi -**MAIT 71** : JOS il me dit […] elles sont comment tu dis ?- **MAIT 74** : y aussi un autre mot qu'on peut utiliser c'est dentées - **MAIT 92** : alors c'est des feuilles de quoi	Focalisations multiples sur forme/ taille/ nom des feuilles essentiellement guidées par le projet du maître et parfois guidées par les interactions M/E[69] Apport d'information (vocabulaire)

[68] La transcription de la séance se situe dans l'annexe 4.2.2

[69] La couleur verte dans les tableaux 7,8 et 9 permet d'identifier les propos qui relèvent des interactions Maître/Elève

MAIT 100 : tout le monde regarde les feuilles de lunaire/elles sont= **MAIT 104** : et l'œillet d'Inde aussi regardez alors là elles sont bien dentées- **MAIT 106** : et ça ce sont les feuilles de haricot/est-ce qu'elles sont dentées - **MAIT 113** : les feuilles de petits pois elles sont petites et un peu arrondies	
MAIT 121 : elles ont bien des nervures vous les voyez les nervures ? **MAIT 138** : comment elles se disposent comment on les trace les nervures- **MAIT 159** : en forme d'étoile oui un peu/ on dit qu'elle est=/palmée	Focalisation sur le tracé des nervures guidée par le projet du maître - Apport d'information (vocabulaire) et guidée par les interactions M/E
MAIT 163 : on va dessiner la feuille d'avocat	Focalisation sur le dessin d'une feuille guidée par le projet du M
MAIT 175 : comment elle fait pour s'accrocher à la tige la feuille ? **MAIT 177** : et cette petite tige vous savez comment ça s'appelle ? **MAIT 179** : ça s'appelle/le pétiole	Focalisation sur la description de la feuille guidée par le projet du M Apport d'information (vocabulaire)
EMA 186 : là il y a la sève - **MAIT 187** : alors la sève elle arrive dans le tronc de l'arbre […] ou dans la grosse tige de l'arbuste/[…] elle passe par le pétiole […]et normalement la nervure principale elle part du pétiole/elle rentre dans la nervure principale et puis quand elle passe […] dans les petites nervures/comme ça elle va nourrir toute la feuille	Focalisation sur le rôle de la sève guidée par les interactions M/E Apport d'information
MAIT 189 : est-ce que vous pouvez juste me redire rapidement comment on appelle une feuille où il y a des petites:: pointes sur les côtés - **MAIT 191** : comment on appelle les petits tuyaux dans lesquels passe la sève là - **MAIT 193** : comment on appelle la petit' tige par laquelle s'accroche la feuille à la branche là - **MAIT 195** : comment on dit quand les nervures […] elles sont disposées comme ça	Focalisation sur le vocabulaire mémorisé guidée par le projet du maître
EMA 208 : aussi le gland et ben il a pas quelque chose pour le tenir il s'accroche directement - **MAIT 209** : le gland c'est un fruit/et nous on parle des feuilles […] y a des mots spéciaux pour chaque chose/et on peut pas tout apprendre le même jour **MAIT 211** : le gland c'est le fruit et […] y a une partie de ce que vous voyez dans le gland c'est la graine	Focalisation sur la différence feuille/fruit/graine guidée par les interactions M/E Apport d'information (vocabulaire)

Tableau 7 : Caractéristiques de l'étayage de M1 en sciences (atelier avec le groupe rouge)

Ainsi, l'enseignante vise à faire observer, nommer, décrire et comparer précisément des feuilles (forme, aspect, taille) et chaque nouvelle focalisation qu'elle propose vise au minimum un apport lexical ou un apport d'information relatif à l'objet enseigné afin que les élèves mémorisent un vocabulaire précis d'ordre botanique (nom des plantes) scientifique (nervure, sève, pétiole) ou simplement descriptif et transversal (dentée, palmée). Pour ce faire, elle alterne un questionnement essentiellement centré sur le vocabulaire et quelques explications qu'elle juge nécessaires, notamment pour définir le vocabulaire qu'elle apporte aux élèves. En ce sens, elle organise ce qui ressemble à une « leçon de choses et de mots » (Lebeaume, 2011).

2.2. Découvrir et comprendre le vivant en CP

Nous observons chez M2[70] (tableau 8) un premier enrôlement rapide avec une mise en évidence du problème sur lequel va se construire une réflexion filée faite d'interventions resserrées, qui enchaînent des focalisations intermédiaires (sur les pattes, la soie, le cocon, la chenille) issues des interactions avec les élèves, et par le biais desquelles M2 les guide dans une conduite réflexive pour établir un cheminement logique visant à construire un élément de savoir qui n'est jamais perdu de vue (cf. MAIT 219).

[70] La transcription de la séance est dans l'annexe 5.4.3

Extraits du corpus enseignant M2 (CP)	Caractéristiques de l'étayage
MAIT 01 : on se dit tiens mais elle n'a que des pattes et pourtant elle est bien un animal aquatique	Enrôlement : Mise en évidence d'une situation problème guidée par des interactions M/E[1] précédentes
MAIT 24 : […] on s'déplace euh//nous avec des jambes les animaux sur la terre avec des pattes […] alors on va aller un p'tit peu plus loin dans ce sens-là/et puis on va r'parler un p'tit peu d'nos/d'nos vers à soie	Focalisation sur le « mode de déplacement » des vers à soie guidée par le projet du maître
LOU 29 : ben ils//ben//quand j'ai observé j'ai vu qui z'avaient des p'tites pattes alors du coup ou i' rampent pas ou i' marchent	Focalisation intermédiaire sur une des caractéristiques dominantes des insectes : le nombre de pattes guidée par une interaction M/E
MAIT 32 : […] très bien ils marchent parc'qu'on avait vu qu'ils avaient des p'tites pattes vous vous souvenez combien de petites pattes ils ont	
GAS 48 : ils font d'la soie **LEANA 50** : mais c'est quoi la soie	Enrôlement : focalisation intermédiaire (la soie) guidée par une interaction M/E
MAIT 53 : […] bon on a vu qu'ils faisaient d'la soie/qu'est-c'que c'est la soie on m'le raconte	
THI 99 : oui mais dedans euh:: moi j'avais vu un ver à soie dedans **THI 102** : dans le gros bloc de soie **ELEV 104** : c'est un cocon !	Enrôlement : nouvelle focalisation intermédiaire (le cocon) guidée par des interactions M/E
MAIT 106 : c'est un cocon/c'est quoi un cocon[…] **MAIT 125** : alors//qu'est-c'que vous savez sur les cocons […]	
PAU 126 : ben les chenilles elles rentrent pour se transformer en papillons après	Enrôlement : nouvelle focalisation intermédiaire (la chenille), sur les caractéristiques dominantes guidée par une interaction M/E (+ tissage avec les interactions précédentes)
MAIT 127 : chenilles ? **MAIT 129** : alors comment ça s'passe/ les chenilles […] elles trouvent le cocon et elles rentrent dedans ?	
MAIT 220 : ok et alors j'en reviens à mon idée de tout départ […] pourquoi nos vers à soie ont six pattes	Retour à la focalisation du début guidée par les interactions M/E précédentes et le projet du maître

Tableau 8 : Caractéristiques de l'étayage de M2 en sciences

Le questionnement produit montre une activité suivie, articulée et enrichie par l'introduction d'éléments que l'enseignante juge importants, car constitutifs du savoir ciblé. Ces éléments qui relèvent des caractéristiques dominantes émanent d'interventions d'élèves et sont récupérés, interrogés et articulés par l'enseignante. Ils participent à la déconstruction des représentations initiales (un ver rampant, qui trouve un cocon tout fait) et à la construction collective du savoir en jeu (une chenille, un insecte qui se métamorphose à l'intérieur d'un cocon qu'il construit lui-même).

2.3. Constater et connaître le phénomène d'évaporation en CE1

M3 (tableau 9)[71] enrôle ses élèves par un constat (un T-shirt qui a séché) pour mettre en évidence un phénomène (l'évaporation). Il focalise ensuite rapidement sur les éléments de vocabulaire que sont « l'air » et « l'évaporation » et introduit le terme de « gaz » (MAIT 78). Il réduit le champ des possibles en signalant que la vapeur d'eau est « invisible » et que ce n'est « pas tout-à-fait de l'air » (MAIT 47). Il enchaine en focalisant sur les cas d'un torchon mouillé en boule, et d'un bac contenant de l'eau, pour mettre en évidence des vitesses d'évaporation différentes qu'il demande aux élèves d'essayer d'expliquer. Lors de la deuxième partie de la séance, il focalise sur la recherche d'un procédé d'expérimentation pour « accélérer » le phénomène d'évaporation en sollicitant d'abord les élèves (MAIT 161,163,187) puis en leur proposant très vite (MAIT 191) de se référer à une expérience du quotidien (la cuisson des pâtes) pour justifier et expliquer l'expérience qu'il a envisagée, et focaliser en fin de processus sur la réalisation d'un schéma.

[71] La transcription de la séance se situe dans l'annexe 6.2.6

Extraits du corpus enseignant M3 (CE1)	Caractéristiques de l'étayage
MAIT 01 : on va quand même regarder notre T-shirt-là […] dont on s'est servi hier pour éponger l'eau/ MAR tu vas voir c'que ça donne	Enrôlement : focalisation sur le constat d'un phénomène guidée par le projet du maître
MAIT 25 : elle est un peu partie dans l'ciel effectiv'ment dans l'air […] elle a fini par partir dans l'ciel comm' dit OGU/dans l'air/elle s'est évaporée donc quand elle s'est évaporée qu'est-ce qu'elle devient final'ment ? **ENR 27** : elle devient du vent qui part **MAIT 47** : […] on voit des choses mais attention la vapeur d'eau on ne la voit pas elle est invisible parc'que c'est comme a dit ENR c'est pas tout à fait de l'air […]	Focalisation intermédiaire sur l'air guidée les interactions M/E et par un apport d'information [72]
MAIT 47 : qu'est-c'que c'est l'air **MAIT 56** : […] //qu'est-c'que c'est qu'l'air	
MAIT 60 : […] pour l'instant on essaye de mettre un nom sur cette vapeur d'eau […]	Focalisation intermédiaire sur le vocabulaire guidée par le projet du maître - Apport d'information
MAIT 60 : […] et c'est quoi la vapeur d'eau/quand elle part dans l'air comme ça/ qu'on n'la voit plus=	
MAIT 78 : vous avez jamais entendu parler de gaz ? **MAIT 80** : y a des gaz toxiques/plein d'gaz/l'oxygène euh:/dans l'air y a des gaz/ […]	
MAIT 84 : celui-ci est toujours mouillé tiens c'est bizarre […] **MAIT 86** : il est un peu moins mouillé […]	Enrôlement : nouvelle focalisation sur le constat d'un phénomène guidée par le projet du maître
MAIT 86 : […] alors pourquoi il est un peu moins mouillé	
MAIT 104 : eh bien va r'garder si ça a changé là-bas/on a laissé un peu d'eau ici	Enrôlement : nouvelle focalisation sur l'évaporation de l'eau dans un bac, guidée par le projet du maître
MAIT 121 : Ali/ tu peux aller voir la température dans la boite de bonbons **MAIT 123** : […] le niveau de l'eau SAC tu vas voir […]	Enrôlement : focalisation sur le constat d'un phénomène guidée par le projet du maître
MAIT 161 : […] comment on pourrait accélérer un p'tit peu cette expérience […] **MAIT 163** : comment est-c'qu'on pourrait accélérer ça **MAIT 187** : alors comment est-ce qu'on pourrait accélérer encore plus	Enrôlement : Focalisation sur l'expérimentation guidée par le projet du maître
MAIT 191 : autrement/si vous faites la cuisine à la maison […] **MAIT 198** : ben voilà quand on fait d'la cuisine qu'est-ce qu'on fait/parfois […] qu'est-ce qu'on fait quand on fait:: des pâtes par exemple	Focalisation intermédiaire : expérience culinaire quotidienne guidée par le projet du maître
MAIT 214 : donc/je vais faire chauffer de l'eau avec un instrument qui n'est pas tout à fait une casserole […] **MAIT 216** : […] j'vais vous montrer […]	Focalisation sur l'expérience à venir guidée par le projet du maître
MAIT 216 : mais aujourd'hui c'qu'est important/on va faire quelques mesures/c'qui est important aujourd'hui c'est de faire un VRAI schéma	Enrôlement : nouvelle focalisation sur le schéma guidée par le projet du maître

Tableau 9 : Caractéristiques de l'étayage de M3 en sciences

[72] La couleur bleue dans les tableaux 7 et 9 permet d'identifier ce qui relève d'un apport informatif de la part de l'enseignant (notons qu'il n'y en a pas dans le tableau 8)

Il convient de noter que les enchainements de focalisations proposés par M3, le plus souvent guidés par le projet de l'enseignant, permettent sans doute plus difficilement de percevoir la progression de l'apprentissage, dont la cible semble elle aussi se déplacer au fur et à mesure de l'avancée de la séance. Ainsi, le savoir à enseigner qui semblait résider dans l'explication du phénomène d'évaporation et de conservation de la matière (MAIT 25 : « alors quand elle s'est évaporée qu'est-ce qu'elle devient final'ment »), se voit réorienté vers la réalisation d'un schéma scientifique qu'il présente comme « c'qui est important » (MAIT 216).

3. Caractérisation des scénarios d'apprentissage en sciences

Les enchaînements de focalisations que nous avons repérés pendant les séances révèlent une manière différente de conduire l'enseignement chez les trois enseignants. Nous en reprenons les moments clés que nous explicitons et qui nous permettent d'en déduire des scénarios d'enseignement de la discipline personnalisés.

3.1. Scénario d'enseignement développé par M1

Tout au long de la séance, M1 s'attache donc à décrire, nommer et expliquer la feuille et sa constitution par la mise en œuvre d'un questionnement fermé dominant dans le scénario que nous établissons et que nous reprenons de manière synthétique dans le tableau 10 ci-dessous :

- Présentation de la situation (étude des feuilles)
- **Questionnement fermé** sur le **vocabulaire** (forme et le nom de la feuille) + **apport d'information** (vocabulaire)
- **Questionnement fermé** sur vocabulaire (nom des traits de la feuille) + **apport d'information** (vocabulaire : les nervures)
- **Explication** de la nutrition des feuilles+ **apport d'information** (rôle des nervures)
- **Questionnement fermé** sur la forme, la taille, le nom des feuilles (**vocabulaire**)
- **Questionnement fermé** sur la disposition des nervures pour les dessiner (**vocabulaire**)
- **Questionnement fermé** sur le vocabulaire (nom de la tige) + **apport d'information** (**vocabulaire** : le pétiole)
- **Explication** de la nutrition des feuilles+ **apport d'information** (rôle de la sève)
- **Questionnement fermé** sur le **vocabulaire** (vérification de la mémorisation)

Apport d'information fruit/feuille/graine (**vocabulaire**)

Tableau 10 : Type de scénario d'enseignement développé par M1 en sciences

Ainsi, M1 focalise sur du vocabulaire spécifique aux sciences par l'intermédiaire d'un questionnement fermé par lequel elle transmet aux élèves les éléments de savoir dont elle est détentrice. Elle choisit d'expliquer elle-même les savoirs scientifiques complexes, comme celui de la nutrition des feuilles, privilégiant tout au long de la séance la découverte et la mémorisation de mots à la prise en compte des remarques d'élèves et au questionnement en rapport avec les savoirs scientifiques.

- Lors de l'atelier de sciences, les élèves s'approprient le scénario déroulé par l'enseignante. En effet, ils ont compris qu'il s'agissait de retenir et de répéter le vocabulaire apporté et relatif à la description des feuilles :

> **MAIT 74** : avec des dents/elles sont = alors tout à l'heure j'ai dit dentelées aux copains mais y aussi un autre mot qu'on peut utiliser c'est **dentées**/c'est= on peut dire les deux mais je pense que **dentées** c'est plus facile à retenir
> **PAU 75** : dentelées et **dentées**
> **MAIT 87** : les feuilles de radis effectivement elles ont des petites dents elles sont dentées […]
> **EUL 91** : là elles sont **dentées**
> **PAU 97** : elles aussi elles sont **dentées**
> **MAIT 100** : tout le monde regarde les feuilles de lunaire/elles sont=
> **GAB 101** : **dentées**
> **MAIT 102** : **dentées** en effet
> **MAIT 104** : et l'œillet d'Inde aussi regardez alors là elles sont bien **dentées** elles sont bien **dentées** […]//elles sont bien **dentées** oui
> **MAIT 106** : et ça ce sont les feuilles de haricot/est-ce qu'elles sont **dentées** les feuilles de haricot
> **MAIT 189** : […] /c'est bien vous avez bien=vous avez bien appris/vous avez bien été concentrés/ est-ce que vous pouvez juste me redire rapidement comment on appelle une feuille où il y a des petites:: pointes sur les côtés on dit qu'elle est comment la feuille
> **JOS 190** : **dentée**
> **MAIT 191** : **dentée**

Toutefois ce genre de scénario ne permet pas aux élèves de s'approprier les manières d'agir-parler-penser de la discipline, car le « parler » développé se limite à des éléments de vocabulaire qui ne sont d'ailleurs pas tous spécifiquement disciplinaires. Faire des sciences serait apprendre un vocabulaire scientifique.

3.2. Scénario d'enseignement développé par M2

M2 amène les points de focalisation en fonction de ce que disent les élèves et qu'elle perçoit comme pouvant baliser un chemin possible vers la construction du savoir et diffère ceux qui qui ne sont pas tout à fait dans la cible du moment, sans pour autant les rejeter. Elle semble donc garder en tête le but qu'elle s'est fixé tout au long de sa séance, mais reste ouverte au

programme[73] des élèves pour construire le chemin vers le savoir visé en tissant la part provenant des élèves avec son propre programme d'enseignement. Ainsi, M2 opte pour une construction du savoir au fur et à mesure d'un raisonnement logique qu'il s'agit de jalonner au cours du processus d'enseignement. Ce déroulement nous amène à élaborer le scénario d'apprentissage suivant, qui nous semble représentatif de sa pratique en sciences :

- Mise en évidence d'une situation problème (« mode de déplacement » des vers à soie) et **questionnement ouvert**
- **Tissage**
- **Questionnement ouvert** (les oreilles)
- **Tissage** (pas de rapport entre oreilles et déplacements)
- Nouveau **questionnement ouvert** (nombre de pattes) et questionnement explicatif
- **Tissage** (nombre de pattes/insecte)
- Nouveau **questionnement ouvert** (la soie)
- **Questionnement explicatif** (le cocon)
- **Questionnement ouvert** (la chenille)
- **Tissage** avec les interactions précédentes et retour sur la situation problème (mode de déplacement des vers à soie)
- **Tissage/verbalisation du savoir construit** (le ver à soie est une chenille)

Tableau 11 : Type de scénario d'enseignement développé par M2 en sciences

Chez M2 les éléments de focalisation sont non seulement le plus souvent issus du discours des élèves, renforçant leur implication, en faisant l'objet d'un questionnement plutôt ouvert mais aussi constitutifs des caractéristiques du savoir visé. Par ailleurs l'enseignante s'attache à verbaliser des points d'étape et à expliciter les liens via une activité langagière de tissage par la pratique de reformulations régulières, qu'elle produit ou qu'elle fait produire aux élèves pour les maintenir centrés sur l'objectif visé, s'assurant ainsi de la régularité et du partage de leur compréhension tout au long du processus. Le scénario aboutit sur un savoir coconstruit, résultat des raisonnements conduits tout au long de l'activité et reformulés par l'enseignante en fin de séance.

Le tableau 25 (« Exemples de traces d'appropriation de raisonnements chez les élèves de M2 en sciences »p.188)[74]montre que plusieurs élèves s'approprient les conduites explicatives de l'enseignante en sciences, soit par reproduction du modèle explicatif , soit par appropriation

[73] Au début de l'âge scolaire « un programme d'enseignement et d'éducation devient possible. Cependant, ce n'est pas encore un programme scolaire. Il doit être encore dans une certaine mesure le programme de l'enfant lui-même. » (Vygotski, 1935/1995)

[74] Cf. chapitre 19, section 1.2 de la partie 3

du raisonnement déductif, soit par reprises d'éléments significatifs des raisonnements antérieurs pour tenter des verbalisations du savoir sur le modèle de l'enseignante dont ils ont perçu et adopté le scénario, rendu identifiable par son activité langagière et surtout par ses très nombreuses opérations de tissage.

3.3. Scénario d'enseignement développé par M3

Dans le discours de M3, les objets de focalisations, moins connectés entre eux, sont proposés par l'enseignant, indépendamment du discours des élèves. La comparaison des modalités de focalisation opérées par M2 et M3 met en évidence un plus grand nombre de points de focalisations pour orienter les élèves chez M3, qui les guide sans que leurs remarques n'interfèrent dans son projet de séance, en suivant les étapes qu'il a anticipées dans le temps qu'il a prévu d'y consacrer. Il sait quelle expérience il veut que les élèves réalisent pour amener au résultat attendu et situe son action dans le dévoilement d'un savoir préexistant que la situation proposée vise à illustrer.

> **MAIT 196** : alors final'ment comme tu sais déjà tout on n'a même pas besoin de l'faire
> **MAIT 47** : alors/on verra on f'ra l'expérience […] / on verra

De manière synthétique, nous élaborons le scénario suivant qui nous semble représentatif de la conduite de la séance mise en œuvre par M3 :

- **Questionnement fermé** sur un **constat d'observation** (T-shirt mouillé devenu sec)
- Questionnement fermé sur vocabulaire (l'air) + **apport d'information** (la vapeur d'eau est invisible)
- **Questionnement fermé** sur le vocabulaire + **apport d'information** (la vapeur est un gaz)
- Questionnement ouvert rapide sur une nouvelle observation (le chiffon est moins mouillé que le T-shirt)
- Nouveau **constat d'observation** (évaporation de l'eau dans un bac)
- Nouveau **questionnement fermé** sur un **constat d'observation** (mesure du niveau d'eau et de la température)
- Questionnement ouvert d'anticipation (qu'est-ce qui pourrait se passer avec plus de temps ?)
- Questionnement ouvert rapide sur les possibilités de mise en œuvre de l'expérimentation
- **Questionnement fermé** rapide sur une expérience quotidienne (référence) connue
- **Description** de l'expérience proposée sur l'évaporation
- Focalisation sur le schéma à réaliser

Tableau 12 : Type de scénario d'enseignement développé par M3 en sciences

Ce scénario s'appuie sur un questionnement plutôt fermé, issu de différents constats d'observations, et alterné avec des apports d'informations tôt dans la séance. L'enseignant

cherche ainsi à se focaliser rapidement sur la réalisation de l'expérimentation qu'il prévoit de manière à ce que le résultat corresponde à ses attentes. Celle-ci est envisagée pour illustrer le savoir transmis en amont, et pour être finalisée par un schéma.

Le scénario basé sur un questionnement essentiellement fermé limite considérablement l'élaboration langagière des élèves qui répondent aux questions par des mots isolés ou formulent de courtes phrases pour décrire des constats. L'activité langagière de l'enseignant pendant la séance invite quand même à la construction d'un point de vue particulier en s'intéressant à des faits d'ordre scientifique (par exemple la disparition de l'eau) avec un discours majoritairement au présent pour faire état d'observations ou pour généraliser un phénomène, qui le distingue du discours du récit :

> **MAIT 37** : « mais avant d'aller dans les nuages c'est quoi »
> **MAIT 60** : « […] c'est quoi la vapeur d'eau/quand elle part dans l'air comme ça qu'on n'la voit plus= »
> **MAIT 98** : « elle s'évapore beaucoup moins bien comme ça quand il est en boule »

dont les élèves arrivent parfois à s'emparer au cours de la séance :

> **JOS 55** : « la pollution c'est aspiré par les arbres et après les arbres y ressortent la pollution mais en air propre »
> **LILO 171** : « et ça met heu: # »
> **LILO 173** : « beaucoup plus longtemps que sur le T-shirt et sur le mouchoir/du coup on peut mettre de l'eau sur le T-shirt […] »

Mais nous repérons peu de traces d'appropriation du scénario dans les discours d'élèves.

3.4. Synthèse comparative des scénarios déroulés par les trois enseignants

La démarche proposée par M2 nous semble la plus en prise avec les interactions des élèves. Elle est jalonnée de points de repères qui s'enchaînent et qui s'appuient sur des raisonnements que l'enseignante s'efforce de rendre visibles et compréhensibles par des reformulations filées et systématiques tout au long du processus et accompagnées de connexions clairement verbalisées. Les éléments de langage choisis montrent un tissage régulier entre l'observation et l'activité explicative. Il s'agit pour elle de faire découvrir le réel par des observations, puis d'en tirer un questionnement, de revenir sur le réel pour vérifier la

plausibilité des raisonnements émis, et de rassembler en fin de séance, par une opération de reformulation synthétique, les éléments de savoir issus de l'activité produite par le groupe.

Les démarches de M1 et de M3 semblent avoir des points communs. Elles sont basées sur un savoir dont ils sont détenteurs, préexistant aux pratiques scolaires. Les principaux éléments de savoir scientifique sont apportés par l'enseignant. Ils font alors l'objet de constats observables (avec une utilisation très importante des verbes voir, regarder, montrer) d'apport d'informations de manière anticipée, et d'explications cadrées par l'enseignant et peu négociables. Les questionnements produits sont majoritairement « fermés »[75], portent pour l'essentiel sur une description peu élaborée des éléments observés et ne permettent pas (chez M1) ou peu (chez M3) aux élèves de développer un discours explicatif. Le savoir faisant l'objet d'une transmission par apport d'information de l'enseignant, l'activité de construction de savoirs scientifiques se voit détournée vers des objectifs annexes (activités de dessin chez M1 et réalisation de schémas chez M3) au fur et à mesure de l'avancée de la séance (et même très tôt chez M1).

Cette analyse des scénarios langagiers didactiques mis en œuvre par chacun des enseignants en sciences nous permet d'identifier des démarches différenciées en rapport avec l'étayage langagier produit en situation d'enseignement, que nous pensons en corrélation avec des conceptions de l'enseignement des sciences. Nous cherchons dès lors à rendre compte plus précisément de ces gestes d'étayage langagiers en analysant les discours produits par les enseignants en situation d'enseignement des sciences.

4. Place des élèves et place de l'enseignant dans les échanges en sciences

Avant de nous intéresser de plus près aux usages du langage pratiqués par les enseignants et par les élèves au cours des séances, nous faisons le point sur la répartition des échanges dans la classe entre l'enseignant et les élèves afin de mettre en évidence l'espace dont les élèves disposent pour développer leur activité langagière.

[75] Cette qualification généralise les catégories de questionnements « partiels limités » ou « totaux » que nous avons identifiées dans le chapitre 12, section 1 (p.102)

Le tableau 13 rend compte de données quantitatives concernant les interventions des enseignants et des élèves dans les séances de sciences. Nous ciblons notamment le nombre et à la rapidité des interventions des enseignants, ainsi que la quantité et à la longueur des interventions des élèves lors de la séance sélectionnée à chaque niveau, qui nous donnent des informations quant à la place laissée à la parole des élèves par chacun des enseignants au cours d'une séance en sciences.

	M1(GS)	M2 (CP)	M3 (CE1)
Durée de la séance (en minutes)	19	20	20
Nombre total d'échanges de la séance	215	320	216
Nombre d'interventions/1mn	13 à 14	16	10 à 11
Nombre d'interventions de M (% par rapport aux échanges totaux)	103 (48%)	136 (42,5%)	100 (46,3%)
Nombre d'interventions des élèves (% par rapport aux échanges totaux)	112 (52%)	184 (57,5%)	116 (53,7%)
Nombre d'élèves sollicités par M par rapport à l'effectif pendant la séance	4/6	11/23	13/23
Nombre de sollicitations d'élèves par rapport au nombre d'interventions totales de M (%)	9%	14%	40%
Nombre d'interventions « appropriées »[76] de M /nombre d'interventions de M	100/103	131/136	95/100
Nombre d'interventions « appropriées » des élèves/nombre d'interventions d'élèves	112/112	173/184	108/116
Nombre de mots de M dans la séance	2636	2262	1866
Nombre moyen de mots de M par intervention	26 à 27	17 à 18	19 à 20
Nombre de mots des élèves dans la séance	652	909	644
Nombre de mots dans la séance(élèves+enseignant)	3288	3171	2510
Nombre moyen de mots d'élèves par intervention	5 à 6	5	6
Nombre de mots de l'enseignant/nombre de mots total émis pendant la séance (%)	80,1%	71,3%	74,3%

Tableau 13 : Comparaison du nombre d'énoncés des enseignants et des élèves en sciences

Ces données révèlent des spécificités dans les pratiques d'enseignement de la discipline sciences, que nous allons identifier, croiser, analyser et interpréter.

[76] Les interventions dites « appropriées » dans cette ligne du tableau et dans la suivante correspondent à une sélection des interventions expliquée dans le chapitre 11 section 3.1 (pp. 98-99) de la partie 2 consacrée à la méthodologie.

4.1. Rapidité des échanges et longueur des interventions

La comparaison du nombre d'interventions d'élèves et du nombre d'interventions des enseignants montre une répartition à première vue globalement équivalente pour chacun des enseignants. En effet, les interventions des enseignants occupent entre 42% et 48% du total des échanges comptabilisés durant leur séance, ce qui correspond à une alternance plutôt régulière des interventions, le plus souvent entre un élève et l'enseignant, sur toute la durée des séances. Par ailleurs, l'observation du nombre de mots par intervention montre que la longueur des interventions des enseignants est globalement très supérieure à la longueur des interventions cumulées des élèves, et que par conséquent, la parole de l'enseignant est largement dominante sur celle des élèves cumulés, avec 3 à 5 fois plus de mots prononcés par les enseignants. Ainsi, M1 monopolise plus de 80% de la parole émise lors de sa séance avec des interventions très longues (26 à 27 mots en moyenne par intervention) ; et si dans la classe de M3 l'enchainement des interventions est moins rapide (10 à 11 mots à la minute) que chez ses collègues, et notamment que M2 (16 mots à la minute), il se dit aussi moins de choses lors de la séance. Ainsi on comptabilise 2510 mots émis en CP, 3171 mots émis en CE1 sur une durée équivalente, et 3288 mots émis lors de la séance de GS, alors que les échanges comptabilisés sont équivalents dans la séance de GS (215) et dans celle de CE1(216). Malgré cela, M3 comptabilise quand même plus de 74% de la parole de la séance. Quant à la longueur des interventions des élèves à chaque niveau, elle est, comme nous l'avons souligné, le plus souvent limitée à quelques mots (5 à 6), alors que des élèves de CE1 ont, en principe, des aptitudes langagières plus développées.

4.2. Participation et sollicitation des élèves

Nous constatons enfin une répartition des sollicitations et des interventions des élèves inégale sur l'ensemble du groupe dans chacune des classes en sciences. La participation des élèves de M2 est importante (57,5% des interventions de la séance) mais elle sollicite seulement la moitié des élèves. Il en est de même pour M3, dont 40% des interventions sollicitent les élèves, mais dont les sollicitations s'adressent à seulement à 13 élèves sur les 23 du groupe. Nous interprétons les écarts constatés concernant le nombre d'élèves sollicités par les enseignants comme pouvant rendre compte d'une plus grande spontanéité des interventions

des élèves, qui n'ont peut-être pas besoin d'être sollicités pour intervenir dans les classes de M1 et M2[77]. Cette analyse quantitative des interactions en situation, nous permet de déduire qu'en sciences, la place du langage des enseignants est largement dominante. Le temps de parole laissé aux élèves est réduit et les possibilités de développement de leur activité discursive sont très limitées, même si les disparités en fonction des classes pourraient être imputables à des pratiques et à des conceptions différentes de l'enseignement des sciences.

[77] Nous ne pouvons qu'en faire l'hypothèse car la difficulté que nous rencontrons parfois à identifier les élèves qui interviennent en fonction du positionnement de la caméra ne nous permet pas d'établir le nombre réel d'élèves qui participent spontanément pendant les séances.

Chapitre 18 : Spécificités et usages du langage dans les discours d'enseignement des sciences

Les pratiques langagières des enseignants observées en situation d'enseignement rendent compte plus finement des modalités d'étayage langagier mises en œuvre au cours des étapes des scénarios identifiés précédemment. Nous nous intéressons donc dans ce chapitre à la manière dont les enseignants s'y prennent, sur le plan langagier, pour conduire leur enseignement.

1. Questionnements et reformulations

Le tableau 14 met en parallèle et sur le plan quantitatif, l'activité de questionnement et de reformulation des trois enseignants au cours de l'activité d'enseignement en sciences, proportionnellement à la totalité de leurs interventions « appropriées » lors des échanges enregistrés lors de leur séance :

SCIENCES	**M1 (GS)**		**M2 (CP)**		**M3 (CE1)**	
Durée de l'activité	19 mn		20 mn		20 mn	
Nombre d'échanges appropriés pendant l'activité	212		304		203	
Nombre d'interventions de l'enseignant	100/212	47,1%	131/304	43%	95/203	46,8%
Nombre d'interventions de questionnement	55/100	55%	67/131	51,1%	52/95	54,7%
Nombre d'interrogations totales ou alternatives	18/55	32,7%	17/67	25,3%	15/52	28,8%
Nombre d'interrogations partielles limitées	35/55	63,6%	36/67	53,7%	33/52	63,4%
Nombre d'interrogations partielles ouvertes	2/55	3,6%	14/67	20,8%	4/52	7,7%
Nombre de reformulations produites par l'enseignant	30/100	30%	32/131	24,4%	24/95	25,2%

Tableau 14 : Nombre de questionnements et reformulations des enseignants en sciences

Nous voyons dans ce tableau que le questionnement représente plus de la moitié des interventions des trois enseignants en sciences (entre 51% et 55% de leurs interventions y sont consacrées). L'addition du nombre de questions partielles limitées et du nombre de

questions totales ou alternatives est de 96,3% chez M1 et de 92,2% chez M3. Ces chiffres montrent, chez ces deux enseignants, une activité de questionnement très fermée sollicitant peu ou pas le discours explicatif des élèves, alors que les questionnements de M2 sont un peu plus ouverts laissant une plus grande place à l'activité explicative des élèves. Autrement dit, les enseignants M1 et M3 sollicitent de manière importante la fonction référentielle du langage, qui vise plus à décrire le monde qu'à le questionner, avec une préoccupation particulière accordée à la formulation d'un vocabulaire précis, à l'origine d'une proportion importante du questionnement « partiel fermé » produit lors de la séance.

1.1. Les types de questionnements observés

- **Dans le discours de l'enseignante M1**, le questionnement permettant le développement du discours des élèves est assez rare (2 sur 55 questions) :

> **MAIT 138** : « et/comment elles se disposent comment on les= on les trace les euh= les nervures là sur une feuille comme ça/sur la feuille d'avocat »
> **MAIT 175** : « comment elle fait pour s'accrocher à la tige la feuille »

Deux questions pourraient amener les élèves vers des conduites explicatives (MAIT 150- 175). Mais si l'intervention MAIT 150 (« c'est elle ?/et pourquoi ça serait pas elle »), semble orienter les élèves vers le rôle des nervures, en rapport avec leur organisation au sein de la feuille suite à l'intervention MAIT 144 (« […]quand je regarde la feuille de rose trémière/je m'aperçois que les nervures elles sont pas placées de la même façon […] »), il s'avère que l'activité explicative n'est pas menée à son terme, et s'interrompt rapidement avec l'explication produite par l'enseignante et focalisée sur la disposition des nervures pour en faciliter la représentation par le dessin :

> **MAIT 156** : « […] là je partirais du bas de la feuille regarde/on va le faire avec notre doigt pour bien comprendre après on re regardera la feuille/Joshua/on part du point= du bas de la feuille/on fait/UNE grande nervure /on repart du point on a UNE autre grande nervure/on repart du point on a UNE autre grande nervure/on repart du point on en a encore une autre on repart du point/on en a encore une autre […] »

De la même façon, l'intervention MAIT 175, n'est pas suivie d'une activité explicative qui aurait pu conduire à questionner le rôle des feuilles dans la nutrition des arbres, et se trouve interrompue par l'apport informatif lexical privilégié par l'enseignante :

MAIT 175 : « […] comment elle fait pour s'accrocher à la tige la feuille »
MAIT 177 : « oui y a une petite tige/une petite tige/et puis elle s'accroche à la= à la= à l'autre tige comme ça/voilà/et cette petite tige vous savez comment ça s'appelle »
MAIT 179 : « ça s'appelle/le pétiole »

Le discours explicatif est donc assez peu sollicité chez les élèves par l'enseignante M1 qui limite leurs interventions à la prise en compte des aspects formels de la feuille. Toutefois, nous remarquons à plusieurs reprises que le discours explicatif, s'il n'est pas sollicité chez les élèves, est mobilisé par l'enseignante pour présenter des contenus de savoirs relatifs à la nutrition des végétaux :

MAIT 35 : « les nervures ce sont les nervures de la feuille »
MAIT 37 : « […] et ben la sève ben elle passe dans les nervures pour nourrir la feuille d'accord ?/ elle arrive= elle arrive par la grosse nervure du milieu et après à partir des nervures du milieu elle va dans les petites nervures autour »
MAIT 39 : « […] c'est un peu comme nous notre sang qui passe dans nos veines/là c'est les la la sève qui passe dans les nervures hein ? /pour nourrir la feuille »
MAIT 129 : « […] nous on appelle ça des dents parce que ça ressemble à des petites dents/ mais elles s'en servent pas pour manger les plantes » »
MAIT 187 : « la sève/alors la sève elle arrive regardez/ elle arrive dans le tronc de l'arbre si c'est un arbre par exemple/ou dans la grosse tige de l'arbuste/dans le tronc et après elle elle arrive dans la= dans la branche/elle passe par le pétiole/et normalement là la nervure principale elle part du pétiole/elle rentre dans la nervure principale et puis quand elle passe blup blup elle passe dans les petites nervures/comme ça elle va nourrir toute la feuille »

Ainsi si le questionnement à visée explicative est peu présent dans le discours de M1, l'activité explicative y est bien présente mais surtout mobilisée par l'enseignante, dans l'intention d'expliquer les savoirs présentés. Et l'essentiel de son questionnement, comme nous l'avons souligné, vise avant tout à faire nommer les objets ou leurs caractéristiques :

MAIT 17 : « […] elle était comment cette forme »
MAIT 21 : « […] c'est quoi ? […] c'est quoi ça »
MAIT 33 : « […] vous savez comment ça s'appelle ces traits »
MAIT 53 : « c'est le radis il a des feuilles comment lui =» - **MAIT 55** : « il a des feuilles comment »
MAIT 71 : « […] elles sont comment tu dis ? »
MAIT 109 : « […] parce qu'elles sont comment ces dents »
MAIT 177 : « […] et cette petite tige vous savez comment ça s'appelle »
MAIT 189 : « […] comment on appelle une feuille où il y a des petites:: pointes sur les côtés on dit qu'elle est comment la feuille »
MAIT 191 : « […] comment on appelle les petits tuyaux dans lesquels passe la sève là »
MAIT 195 : « […] comment on dit quand les nervures /[…]elles sont disposées comme ça /on dit que la feuille elle est comment »

- **<u>Dans la pratique de M2,</u>** la sollicitation de l'explication et de la justification des propos des élèves est plus fréquente et entre dans les catégories des « questions partielles limitées » (ex questions en *qu'est-ce que*) ou des questions « partielles ouvertes » :

> **MAIT 05** : « et alors **pourquoi** » - **MAIT 07** : parc'que **à ton avis** y a une//y a **une raison** à ça ? »
> **MAIT 28** : « […] **comment comment** i' s'déplacent eux {…] »
> **MAIT 129** : « alors **comment ça s'passe** /[…] elles trouvent le cocon et elles rentrent dedans ? »
> **MAIT 134** : « très bien qui sait **comment ça s'passe alors** »
> **MAIT 144** : « […] comment tu sais ça »
> **MAIT 159** : « donc qu'est-c'que vous avez à **raconter là-d'ssus** »
> **MAIT 168** : « qu'est-c'qu'i' s'passe […] **raconte nous** […] **que s'passe-t-il** »
> **MAIT 227** : « **pourquoi** c'est des insectes » - **MAIT 232** : « **comment** tu sais […] »
> **MAIT 237** : « mais pourquoi c'est un insecte qu'est-c'qui te permet de dire ça »
> **MAIT 256** : « […] **pourquoi** il a six pattes le ver à soie maintenant vous pouvez pas m'le dire ? »

Ce sont effectivement des questions qui ouvrent les possibilités de développement du discours des élèves et qui portent sur les objets de savoir constitutifs de l'apprentissage en cours. Elles visent de manière explicite à provoquer le raisonnement des élèves.

- **<u>Dans la pratique de M3,</u>** les sollicitations à visée explicative sont plus rares, et elles concernent autant la discussion sur le procédé expérimental (MAIT 161, 163, 187) que le savoir en jeu (MAIT 86,96,145,153) :

> **MAIT 86** : « il est un peu moins mouillé/alors **pourquoi** il est un peu moins mouillé »
> **MAIT 96** : « alors **qu'est-ce qui** change »
> **MAIT 145** : « […] si on attend encore une semaine **qu'est-ce qui** va s'passer »- **MAIT 153** : « […] si on attend une semaine supplémentaire **qu'est-ce qui** va se passer probablement »
> **MAIT 161** : « […] **comment** on pourrait accélérer un p'tit peu cette expérience » - **MAIT 163** : […] **comment** est-ce qu'on pourrait faire […] **comment** est-c'qu'on pourrait accélérer ça/
> **MAIT 187** : « alors **comment** est-ce qu'on pourrait accélérer encore plus »

Comme dans le discours de M1, nous voyons chez M3 une domination des questions qui sollicitent la fonction référentielle du langage, avec une préoccupation particulière accordée à la formulation d'un vocabulaire précis et adapté, à l'origine d'une proportion importante du questionnement produit lors de la séance :

MAIT 05 : « **ça veut dire quoi** alors »- **MAIT 19** : « évaporée/**ça veut dire quoi** »
MAIT 37 : « mais avant d'aller dans les nuages **c'est quoi** »
MAIT 39 : « **c'est quoi** la vapeur final'ment […] »
MAIT 49 : « **comment on appelle ça** […] » / **MAIT 56** : […] **qu'est-c'que c'est** qu'l'air
MAIT 60 : « […] pour l'instant on essaye de **mettre un nom** sur cette vapeur d'eau […] **c'est quoi** la vapeur d'eau »
MAIT 64 : […] ça commence par G ça a trois lettres […]
MAIT 78 : « vous avez jamais entendu parler de gaz ? »
MAIT 156 : « alors l'eau va devenir de la vapeur d'eau/c'est-à-dire ? »

alors que M2 introduit un vocabulaire précis et scientifique dans le contexte du discours (ex : MAIT 111 : « la boule de soie ça s'appelle ? ») et qu'il permet de faire le lien entre les deux objets de focalisation que sont la soie et le cocon, ou qu'il est apporté dans le cadre des interactions et que l'utilisation du terme scientifique se justifie (ex : MAIT 208 : « le vrai mot qu'on utilise pour dire elle se transforme en sciences c'est = elle se métamorphose »), mais elle n'en fait pas un objet de questionnement, ni de focalisation spécifique dans la construction du savoir.

1.2. Les reformulations pratiquées par les enseignants en sciences

- **Dans le discours de M1**, les focalisations multiples s'enchainent et sont fortement guidées par l'enseignante dont les reformulations semblent quantitativement assez nombreuses (30 sur 100 interventions de l'enseignante) mais celles-ci sont majoritairement très courtes. Les reformulations relevées ont des fonctions différentes que nous avons classées en 5 catégories (A à E) dans le tableau 15 :

A	**MAIT 39** : c'est pour vivre oui c'est très important **MAIT 82** : voilà ça nous faisait penser aux dents des loups **MAIT 207** : sans le pétiole/oui ben c'est une feuille sans pétiole/ […]
B	**MAIT 152** : oui/peut-être que c'est celle au milieu[...]
C	**MAIT 154** : plein de petites autour ? [...]
D	**MAIT 47** : y a des grosses y a des petites **MAIT 63** : des lentilles elles ont PLEIN de petites feuilles **MAIT 87** : les feuilles de radis effectivement elles ont des petites dents elles sont dentées[...]
E	**MAIT 6** : pour voir pour observer les feuilles […] - **MAIT 8** : les dessiner […] **MAIT 19** : en pique comme un ovale vous avez vu ? […] **MAIT 23** : un grand trait oui et puis […] - **MAIT 25** : des petits traits/[...] - MAIT **27** : d'avocat/ **MAIT 49** : y a des moyennes d'accord/ [...] **MAIT 53** : c'est le radis […] - **MAIT 65** : le tournesol il a de grosses feuilles[...] **MAIT 74** : avec des dents[...]- MAIT **80** : dents[...] **MAIT 96** : de lunaires **MAIT 102** : dentées en effet **MAIT 136** : elle a des petites dents aussi/oui- **MAIT 148** : oui y en a deux petites **MAIT 173** : nervures/ […] - **MAIT 181** : le pétiole […] - **MAIT 187** : la sève/alors la sève […] **MAIT 191** : dentée […] - **MAIT 193** : les nervures […] - MAIT **195** : un pétiole/très bien […] **MAIT 203** : palme oui à la palme […] - **MAIT 205** : palmée/on dit que la feuille elle est palmée[...]

Tableau 15 : Reformulations de M1 en sciences

Ces reformulations sont destinées à la correction ou la modification syntaxique du propos d'un élève (A : MAIT 39- 82- 207), ou à la transformation d'une affirmation en hypothèse (B : MAIT 152), ou à l'interpellation des élèves quant-au propos émis (C : MAIT 154), ou à une remise en mots du discours d'un élève complété par l'enseignante (D : MAIT 47- 63- 87). Mais le plus souvent (21 occurrences sur 30) elles correspondent à une reprise destinée à valider l'énoncé d'un élève, lequel se résume la plupart du temps à un seul mot, que l'enseignante répète à l'identique (E : MAIT 6/8- 19- 23- 25- 27- 49- 53- 65- 74- 80- 96- 102- 136- 148- 173- 181- 187- 191- 193- 195- 203- 205). Celles-ci relèvent plus d'un travail de description par une qualification précise de l'objet étudié (les feuilles) ou de ses caractéristiques formelles, qu'à l'élaboration de savoirs scientifiques qui s'y rapportent.

- **Dans le discours de M2,** on relève 32 interventions (sur 131) impliquant des reformulations dont la majorité prennent la forme de courts énoncés qui, le plus souvent, structurent le raisonnement. Les reformulations relevées ont des fonctions différentes que nous avons classées en 8 catégories (A à H) dans le tableau 16 :

A	**MAIT 43** : on les avait mis dans les animaux qui volent […] est-c' que ça/du coup/ça veut dire que c'est un insecte **MAIT 46** : six pattes comme les insectes
B	**MAIT 22** : oui/ça peut être ça effectiv'ment/après y a des sons qui peuvent changer de timbre **MAIT 24** : et puis l'eau elle/elle transmet des vibrations effectiv'ment **MAIT 57** : c'est un tissu oui c'est vrai c'est assez brillant comme matière **MAIT 59** : en fait c'est un: un fil qu'on tisse//pour faire un tissu **MAIT 123** : très bien ils font des cocons MAR disait des boules de soie **MAIT 138** : elle le fabrique **MAIT 142** : c'est hyper bien il a dit elle se/le crée/ça veut dire qu'elle se le/fabrique
C	**MAIT 32** : très bien ils marchent parc'qu'on avait vu qu'ils avaient des p'tites **MAIT 39** : et Louis c'est toi qui l'avais dit//que//six pattes six pattes **MAIT 140** : il a bien dit: elle/se/crée//toute seule/son/cocon
D	**MAIT 28** : […] on a vu quand on les avait sur nos bureaux […] comment comment i' s'déplacent eux **MAIT 152** : et voilà et la chenille//elle se transforme elle se transforme en quoi
E	**MAIT 176** : leur cocon non pas avec la bave avec quoi **MAIT 249** : le ver ? /que le lombric ? //Il a six pattes le lombric ? **MAIT 301** : là/c'est vrai /et qu'c'est p't être pour ça qu'tas dit tout à l'heure ils sont d'la même famille que les vers/mais non
F	**MAIT 217** : et voilà ! en fait c'est un mot qui vient des animaux qui se métamorphosent **MAIT 279** : et que entre-temps ici là/là ici entre-temps il y a le cocon qui permet de se::= de se métamorphoser//
G	**MAIT 281** : qui sont nés y a à peu près un mois et demi/ils ont/grandi grandi grandi
H	**MAIT 53** : c'est un animal terrestre il vit sur la terre il se déplace avec ses pattes/ en mêm'temps on a remarqué qu'il avait six pattes […] bon comme vous dites on a vu qu'ils faisaient d'la soie **MAIT 68** : donc/ils sont en train de faire/des fils/de soie **MAIT 78** : tout l'monde l'a vu/ils font des fils de soie//hein **MAIT 174** : non seul'ment comme disait MAT, elles créent/donc elles fabriquent toutes seules# **MAIT 180 :** mais en plus comme rajoute EVA/elles vont se transformer toutes seules **MAIT 187** : dans la soie là c'est d'la soie en allant dans son cocon donc elles se fabriquent//un cocon **MAIT 310** : en tout cas voilà tout ça pour dire que/nos vers à soie qui sont en fait des chenilles et là maintenant on en a la preuve puisqu'ils font des cocons/ c'est qu'c'est pas des vers […] **MAIT 314** : si tout d'un coup un ver se met à faire un cocon c'est qu'c'est pas un ver **MAIT 316** : ben oui//c'est une chenille et que donc elle va/se métamorphoser c'est c'qui explique/que/ cette/soi-disant ce soi-disant ver à soie ait eu six pattes

Tableau 16 : Reformulations de M2 en sciences

Ces reformulations peuvent viser à rappeler ou questionner une caractéristique importante (A : MAIT 43-46), formuler différemment ou d'une manière plus appropriée pour assurer la compréhension (B : MAIT 22-24-57-59-123-138-142), insister sur un point particulier (C : MAIT 32-39-140), confirmer un propos et relancer la discussion (D : MAIT 28-152), infirmer ou mettre en doute une proposition et relancer le questionnement (E : MAIT 176-249-301), introduire un nouveau mot (F : MAIT 217-279), préciser un propos d'élève (G : MAIT 281), ou encore établir une synthèse intermédiaire, pour s'assurer du maintien de l'attention des élèves, ou une synthèse terminale (H : MAIT 53-68-78-174/180-187-310-314-316). Seules trois d'entre elles sont des reprises à l'identique, soit pour signaler la validation ou prise en compte

d'un propos d'élève (MAIT 35 : « six »-MAIT 103 : « dans le gros bloc de soie »), soit quasiment à l'identique, par la répétition d'un mot unique mais sur un ton interrogatif, pour soulever un questionnement et suggérer un éclaircissement de l'énoncé produit par un élève et qui ne doit pas être attribué au hasard (MAIT 127 : « chenilles ? »), ou sur un ton affirmatif, pour confirmer de manière soutenue une proposition hésitante (MAIT 183 : « en papillon ! »). L'enseignante s'attache ainsi à expliciter les liens entre les énoncés par la pratique de reformulations régulières, qu'elle produit ou qu'elle fait produire aux élèves pour les maintenir centrés sur l'objectif visé, et assurer la continuité de leur compréhension.

- **<u>Dans le discours de M3</u>**, les reformulations relevées ont aussi des fonctions différentes que nous avons organisées en 5 catégories (A à E) dans le tableau 17 :

A	**MAIT 09** : l'eau a séché:/c'est l'eau qui a séché ? **MAIT 13** : c'est le T-shirt qui a séché/donc s'il a séché l'eau qu'est-ce qu'elle a fait **MAIT 19** : évaporée/ça veut dire quoi **MAIT 21** : l'eau est partie/elle s'est en allée/elle est partie où **MAIT 89** : il est pas suspendu il est en boule donc les gouttes ne tombent pas alors les gouttes sont tombées là ? **MAIT 204** : on fait chauffer de l'eau dans une cass'role/[…] et=on la met sur quoi **MAIT 208** : vu qu'la vapeur c'est du chaud alors l'eau va être chaude oui elle va se transformer en vapeur/on va voir/
B	**MAIT 25** : elle est un peu partie dans l'ciel effectiv'ment dans l'air qui nous//entoure **MAIT 28** : elle devient du vent **MAIT 133** : c'était y a une semaine mardi dernier/[…] **MAIT 161** : du gaz/[…] **MAIT 206** : le gazinière […]
C	**MAIT 31** : un nuage ? euh::
D	**MAIT 47** : […] comme a dit ENR c'est pas tout à fait de l'air/qu'est-c'que c'est l'air **MAIT 60** : d'eau vous m'avez dit l'eau s'est transformée en vapeur d'eau/elle s'est évaporée/ […] l'eau elle s'est transformée en vapeur d'eau j'vous l'dit et c'est quoi la vapeur d'eau **MAIT 86** : il est un peu moins mouillé/alors pourquoi il est un peu moins mouillé **MAIT 92** : il était mouillé avant il a séché plus longtemps **MAIT 98** : elle s'évapore beaucoup moins bien comme ça quand il est en boule […] **MAIT 128** : depuis c'matin il a rien fait il a pas bougé depuis c'matin **MAIT 174** : ah oui/on pourrait mettre effectivement l'eau au lieu d'la mettre dans une boite on pourrait la mettre sur un T-shirt ou sur heu: un/vêt'ment et puis la laisser sécher […] **MAIT 185** : elle s'est mélangée au T-shirt mais c'était de l'eau quand même
E	**MAIT 82** : alors de ce T-shirt //dans ce T-shirt y avait de l'eau qui s'est transformée en gaz/ et est parti dans l'air de la pièce/et dans ce mouchoir ? **MAIT 145** : y en a plus dans celle-ci dans l'autre le niveau a beaucoup baissé/ […] **MAIT 163** l'eau:: liquide/on voit qu'elle part quand elle est dans les T-shirts les T-shirts finissent pas sécher et quand on la laisse dans des récipients elle finit par s'en aller c'est c'qu'on a vu comment est-c' qu'on pourrait accélérer ça

Tableau 17 : Reformulations de M3 en sciences

Une grande partie des reformulations de l'enseignant sont des reprises des propos des élèves à l'identique (catégories A, B et C). Toutefois, celles de la catégorie A (MAIT 9-13-19-21-89-204-208), présentent la caractéristique d'être suivies d'un questionnement fermé (sauf pour MAIT 208). Les reformulations de la catégorie B, sont des reprises courtes, elles aussi à l'identique, et ont pour fonction de valider des propos d'élèves. L'intervention MAIT 31 (C) semble aussi être une reprise à l'identique, mais le ton interrogatif associé rend compte du doute de l'enseignant quant au propos émis. D'autres reformulations (catégorie D) sont aussi des reprises des propos d'élèves, mais l'enseignant les a plus ou moins modifiés (pour en améliorer la syntaxe ou la compréhension par le groupe), ou même parfois transformés pour les adapter au programme qu'il a envisagé. Par exemple, lorsque MAIT 47 reformule les propos d'ENR (ENR 27 : « elle devient euh: du vent qui part ») ou lorsque MAIT 92 reformule les propos d'EUL (EUL 91 : « […] le t-shirt il était mouillé avant et donc il a séché plus vite »). Une autre des reformulations relevées, vise à transformer un propos assertif en hypothèse (MAIT 174). Enfin, nous avons trouvé trois reformulations de synthèse (E : MAIT 82-145-163), bien que MAIT 145 soit plus une synthèse des constats d'expérimentations que d'un raisonnement.

Ainsi, la pratique des reformulations par M3 est peu associée à la conduite d'un raisonnement qui cheminerait vers la construction d'un savoir, puisque celui-ci a été constaté, décrit ou affirmé en cours de séance. Ces reformulations ne nous donnent donc pas à voir de progression réelle dans le cours de la séance, comme nous avons pu le voir dans le discours de M2. Les reformulations représentent 30% des interventions de l'enseignante M1 en sciences. C'est donc celle des 3 enseignants qui semble en user le plus, et si on s'en tient aux chiffres, ce serait M2 qui en userait le moins (24,6% de ses interventions). Toutefois, nous venons de montrer que la fonction de cette activité de reformulation n'est pas exactement du même ordre chez les trois enseignants. En effet, l'enseignante M2 verbalise des points d'étape et pratique régulièrement des reformulations pour s'assurer d'une compréhension partagée tout au long de la séance alors que les reformulations de M1 sont moins élaborées et en majorité correctives ou à valeur de précision ou de soutien des propos émis par les élèves. Ainsi, les reformulations de M1 et M3 ne visent pas tant à négocier du sens ou à partager

l'avancée du travail qu'à rappeler et à faire mémoriser un savoir déclaré ou un phénomène déjà expliqué.

2. Utilisation de connecteurs logiques par les enseignants

- **Dans le discours d'enseignement de M1,** nous ne trouvons pas de connecteurs logiques qui viendraient à l'appui de la construction d'un raisonnement. Les deux seuls emplois de connecteurs logiques par l'enseignante sont exclusivement liés au vocabulaire relatif aux objets observés. Le premier (MAIT 203 : « palme oui à la palme **donc** on dit qu'elle est= ») considère la logique de mémorisation de ce qui a été dit avant, le deuxième (MAIT 209 : « oui/mais le gland c'est pas une feuille/**donc** là c'est pas là même chose/le gland c'est un fruit/et nous on parle des feuilles/) renvoie à une conception implicite de la différence entre le fruit et la feuille qui n'est pas développée.

- **Dans le discours d'enseignement de M2,** l'utilisation de ces connecteurs logiques est régulière du début à la fin de la séance. L'enseignante les mobilise pour lancer le processus de problématisation et faire prendre conscience des contradictions (MAIT 01-24), provoquer la réflexion (MAIT 24) ou l'explication (MAIT 43), prendre en compte une donnée explicative (MAIT 94), et aussi largement pour maintenir, soutenir ou relancer le processus de réflexion (MAIT 46-123-174-180-187- 220- 289-301) difficile à tenir dans le temps chez de très jeunes élèves :

MAIT 01 : « […] /on se dit tiens mais elle elle n'a que des pattes et **pourtant** elle est bien un animal aquatique »
MAIT 24 : […] ils peuvent **effectiv'ment** le/le sentir/**mais** ça ça joue pas sur leurs déplac'ments»
MAIT 32 : « […] très bien ils marchent **parc'qu'**on avait vu qu'ils avaient des p'tites pattes »
MAIT 43 : « […] / **du coup** /ça veut dire que c'est un insecte# »
MAIT 46 : « six pattes comme les insectes **du coup** la question c'était […] »
MAIT 94 : « on en r'parlera d'ça mais euh:: **effectiv'ment** c'est la manière dont ils grandissent »
MAIT 123 : « très bien /**donc**/ils font des cocons […] »
MAIT 174 : « **non seul'ment** comme disait MAT, elles créent/**donc** elles fabriquent toutes seules# »
MAIT 180 : « **mais en plus** comme rajoute EVA/elles vont se transformer toutes seules »
MAIT 187 : « […] **donc** elles se fabriquent//un cocon »
MAIT 220 : « **alors j'en reviens à** mon idée de tout départ […] **maintenant** vous allez tous pouvoir me répondre […] »
MAIT 289 : « **si si effectiv'ment** la chenille/fabrique/ou créée comme dit MAT son cocon /pour comme dit EVA/oui écoute/se transformer toute seule en papillon […] »
MAIT 301 : « […] **du coup**/en fait on appelle ça des vers à soie **mais** on devrait appeler ça des chenilles à soie »

M2 renforce donc la compréhension de la continuité du raisonnement par l'utilisation de connecteurs nombreux qui soulignent et rendent explicites les étapes du cheminement logique, afin qu'il puisse être perçu par les élèves.

- **Dans le discours d'enseignement de M3**, des connecteurs logiques sont présents. Certains contribuent à souligner les caractéristiques de la situation problème (MAIT 05-13- 25), certains mettent en évidence ou questionnent l'activité explicative (MAIT 47-86), certains soulèvent des contradictions (MAIT 94-116), celui de MAIT 153 vise essentiellement à faire redire le raisonnement acté précédemment. Quant aux derniers, ils sont focalisés sur l'expérimentation (MAIT 174-208) :

MAIT 05 : « ça veut dire quoi **alors** »
MAIT 13 : « […] **donc** s'il a séché l'eau qu'est-ce qu'elle a fait »
MAIT 25 : « elle est un peu partie dans l'ciel **effectiv'ment** […]/ça veut dire que l'eau/qui était liquide//quand on l'a ramassée avec le T-shirt/elle a fini par partir dans l'ciel […]elle s'est évaporée **donc** quand elle s'est évaporée qu'est-ce qu'elle devient final'ment »
MAIT 47 : « […]la vapeur d'eau on ne la voit pas elle est invisible **parc'que** […] c'est pas tout à fait de l'air […] »
MAIT 86 : « […] **alors** pourquoi il est un peu moins mouillé »
MAIT 94 : « […] **par contre** j'ai laissé le mouchoir là /posé alors qu'le t-shirt j'l'ai accroché »
MAIT 116 : « entre 19 et 20 (degrés) **alors qu**'hier quand on l'a posé sur l'étagère c'était= »
MAIT 153 : « […] et **donc** si on attend une semaine supplémentaire qu'est-ce qui va se passer probablement »
MAIT 174 : « on pourrait mettre effectivement l'eau […] sur un T-shirt ou sur un/vêt'ment et puis la laisser sécher ça irait plus vite **puisque** le T-shirt il a été sec en combien de temps »
MAIT 208 : « **vu qu**'la vapeur c'est du chaud **alors** l'eau va être chaude oui elle va se transformer en vapeur/[…]j'vous ai dit tout à l'heure qu'on allait faire une expérience qui est un peu dangereuse **puisque**/on va:/faire chauffer de l'eau »

L'utilisation des connecteurs logique est ponctuellement, et à plusieurs reprises, présente dans la pratique de M3. Mais leur emploi ne contribue pas à soutenir un cheminement logique explicite et articulé sur l'ensemble du discours de la séance. Les connecteurs logiques employés par M3 ont, le plus souvent, un effet à court terme, c'est à dire sur le développement et l'articulation de quelques parties du discours d'enseignement.

3. Autres spécificités relevées dans les discours d'enseignement

Nous relevons d'autres éléments de langage propres et spécifiques à chacun des enseignants au cours de la conduite de leur séance, qui nous semblent « significatifs » car révélateurs d'un point de vue particulier sur l'acquisition du savoir scientifique. Nous nous intéressons notamment à l'utilisation des verbes *voir*, *regarder*, *observer* et *montrer* qui dénotent une volonté de prendre appui sur le réel pour asseoir un savoir. Nous relevons aussi les occurrences des termes relatifs aux verbes *apprendre*, *comprendre*, *expliquer* et *réfléchir* qui semblent, eux, indiquer davantage, chez les enseignants, une volonté de faire construire des savoirs à partir de l'activité réflexive et explicative, dans la mesure où nous postulons qu'expliquer c'est aussi comprendre. Puis nous nous intéressons encore à l'emploi du verbe *faire* qui dénote, à notre avis, une assimilation de « l'agir » et de « l'apprendre » dans les discours d'enseignement.

3.1. Particularités du vocabulaire employé par M1

Nous avons rassemblé dans le tableau 18, les extraits de corpus relatifs à l'emploi du vocabulaire que nous venons de caractériser, dans le discours d'enseignement de M1 :

voir – observer - regarder- montrer	- pour voir pour **observer** les feuilles et il fallait les/dessiner (6/8) - en pique comme un ovale **vous avez vu** ? - vous savez hier **on a vu** la sève euh orange dans la chélidoine (37) - on pourra aller **observer** les feuilles à l'extérieur une autre fois et **on regardera** si on a des feuilles palmées ou pas **- regarde**/on va le faire avec notre doigt pour bien **comprendre** après on re **regardera** la feuille (156) - ça faudra bien **observer** / vous pouvez l'**observer** ça (207) **- vous avez vu** comment comme on a mis une dans la terre ? (211) - ben peut-être que vous allez m'en **montrer** / est-ce que vous pouvez m'en **montrer** (49) - je vais vous **montre**r quelque chose aussi (163)
ça s' appelle on appelle	- vous savez comment **ça s'appelle** ces traits ? - autour y a des petites nervures ça s'appelle les nervures (41) nous **on appelle ça** des dents (129) - ça **ça s'appelle** le lim:be (175) - cette petite tige vous savez comment **ça s'appelle** ? (177) **- ça s'appelle**/le pétiole (179) - comment **on appelle** une feuille où il y a des petites:: pointes (189) - comment **on appelle** les petits:: tuyaux (191) - comment **on appelle** la petit' tige (193)
faire	- qu'est-ce que tu savais pas **faire** dans les feuilles (15) - je peux **faire** une au milieu et les petites qui sont placées autour / - on va le **faire** avec notre doigt pour bien **comprendre** (156) - on va **faire** un p'tit dessin on va **faire** un p'tit dessin/ on va faire comme Gabriel (163) - c'est vous qui allez l'**faire** (165)
	- on peut pas tout **apprendre** le même jour (209)

Tableau 18 : Éléments de vocabulaire repérés dans le discours de M1 en sciences (sur 442 échanges)

Le discours de l'enseignante est marqué par l'emploi répété de formules du type *ça s'appelle* ou *on appelle* qui montre qu'elle accorde un intérêt particulier à nommer l'objet d'étude, ses composantes et ses caractéristiques de manière exacte. Elle utilise l'observation au service de cet objectif. Il s'agit pour elle de faire constater une réalité qu'elle montre et décrit aux élèves pour leur permettre d'y associer un nom ou pour lui attribuer une de ses caractéristiques formelles. Nous remarquons aussi un emploi répété du verbe *faire*, qui montre une focalisation sur l'agir, centré sur la réalisation du dessin des feuilles. Les deux seuls emplois des verbes *comprendre* et *apprendre* sont exclusivement associés à la réalisation de ces dessins.

3.2. Particularité du vocabulaire employé par M2

Le tableau 19 rassemble les extraits de corpus relatifs à l'emploi du vocabulaire caractérisant l'orientation prise par M2 pour conduire son activité d'enseignement :

voir-observer- regarder- remarquer- montrer	- n'empêche qu'ils se déplacent/ **on a vu** quand on les avait sur nos bureaux (28) - parc'qu'**on avait vu** qu'ils avaient des p'tites pattes (32) - il se déplace avec ses pattes/ en mêm'temps **on a remarqué** qu'il avait six pattes//je vais d'ailleurs passer vous **montrer** /vous **regarderez** enfin bon vous avez déjà beaucoup regardé/alors/**vos remarques** là-dessus qu'est-c'que vous êtes en train de comprendre/**on a vu** qu'ils faisaient d'la soie/qu'est-c'que c'est la soie on m'le raconte (53) - **on l'voit bien** là (76) - d'accord ok tout l'monde l'**a vu**/ils font des fils de soie//hein /**on en voit** beaucoup quoi d'autre ? (78) - **tu as vu** ça? (80) - comment tu sais ça/ où **tu l'as vu** (144) - ben non **vous allez voir** qu'il y a d'autres exemples de métamorphoses où ç'est:= c'est pas un insecte (256) - c'est c'qui explique/que/ ce soi-disant ver à soie ait eu six pattes **on avait vu** qu'il y avait six pattes (316)
comprendre apprendre expliquer- réfléchir	- qu'est-ce que vous êtes en train de **comprendre** (53) - tout l'monde avait bien **compris** (168) - Qu'est-ce que tu viens d'**apprendre** (170) - maintenant **on comprend** mieux pourquoi ils ont six pattes ? (286) - c'est c'qui **explique**/que/ ce soi-disant ver à soie ait eu six pattes (316) - **réfléchis** avec ta tête (223)
ç- a s' appelle on appelle ça	- la boule de soie **ça s'appelle=** (111) - c'est p't être pour ça qu'tas dit tout à l'heure ils sont d'la même famille que les vers/mais non du coup/en fait **on appelle ça** des vers à soie mais **on devrait appeler ça** des chenilles à soie (301)

Tableau 19 : Élément de vocabulaire relevés dans le discours de M2 en sciences (sur 318 échanges)

Comme nous le voyons, l'emploi du verbe *voir* au même titre que le verbe *remarquer* est utilisé par M2 (dans le tableau 19 ci-dessus) en association avec le verbe *comprendre* (ex : MAIT 53) dans le cadre d'opérations de tissage. Il s'agit pour elle de faire prendre conscience aux élèves que le raisonnement en cours découle de leurs observations antérieures et de ce qu'ils connaissent déjà. En effet, on constate que l'aboutissement du raisonnement, verbalisé par l'emploi des verbes *comprendre*, *apprendre* ou *expliquer* (cf. tableau 19) est explicite (ex : MAIT 316). De la même façon, la focalisation sur le nom de l'animal (par l'utilisation de *on appelle ça* ne vise pas seulement à faire apprendre des mots exacts aux élèves, mais à expliciter le nom de la catégorie comme conséquence du raisonnement effectué. Nous notons

d'ailleurs dans les interventions de M2 une utilisation des verbes *apprendre*, *comprendre* et *réfléchir* que nous ne retrouvons pas dans le discours d'enseignement de M1 et de M3.

3.3. Particularités du vocabulaire employé par M3

Le tableau 20 rassemble les extraits de corpus relatifs à l'emploi du vocabulaire caractérisant l'orientation prise par M3 pour conduire son activité d'enseignement :

voir- montrer- regarder	- tu as **voir** c'que ça donne (01) - est-ce qu'**on la voit** (41) - **tu la vois** la fumée ? (43) - on f'ra des expériences mardi prochain/**on verra**/ **on voit** des choses mais attention la vapeur d'eau **on ne la voit pas** elle est invisible (47) **- on va voir** s'il sèche un peu (100) - ah oui/ eh bien **va r'garder** si ça a changé là-bas (104) - faudrait la gouter **pour voir** (108) - tu peux aller **voir** la température dans la boite (121) - SAC tu vas **voir** GAS tu vas lui **montrer** la marque qui est tracée (123) - pour **voir** si elle s'est vraiment évaporée (161) - l'eau liquide/**on voit** qu'elle part quand elle est dans les T-shirts/c'est c'qu'**on a vu/ on a vu** que c'est assez lent (163) - c'qu'on va essayer de **voir** de **montrer/**où est-ce que **t'as vu** ça (196) - oui elle va se transformer en vapeur/**on va voir**/ **avant de voir** ça (208) - je vais vous **montrer** / alors on va **r'garder** (216)
faire	- alors/on verra **on f'ra** l'expérience mardi **on f'ra** des expériences mardi prochain (47) - comment est-ce qu'on pourrait **faire** (163) - comme tu sais déjà tout on n'a même pas besoin de l'**faire** (196) - j'vous ai dit tout à l'heure qu'on allait **faire** une expérience qui est un peu dangereuse puisque/on va:/**faire** chauffer de l'eau comm' pour **faire** des pâtes (208) - donc/je vais **faire** chauffer de l'eau (214) - on va **faire** quelques mesures/ c'qui est important aujourd'hui c'est de **faire** un VRAI schéma/ pour **faire** mieux aujourd'hui (216)
	- comment **on appelle** ça (49)

Tableau 20 : Eléments de vocabulaire relevés dans le discours de M3 en sciences (sur 216 échanges)

M3 utilise les verbes *voir* et *montrer* pour illustrer et acter la réalité d'un phénomène dont le constat atteste. Il s'agit pour l'enseignant d'attirer l'attention des élèves sur l'apparition d'un phénomène qui se veut contingent et de mettre en place une expérimentation pour le reproduire. L'expérimentation apportera alors la preuve de la manière dont le phénomène se réalise. L'essentiel du discours enseignant alterne donc entre la découverte, la monstration (avec l'utilisation fréquente des verbes *voir*, *regarder* et *montrer*) et l'action en rapport avec la réalisation de l'expérience (avec l'utilisation du verbe *faire*). L'observation des discours produits par les élèves lors des séances de classe est alors nécessaire pour montrer les effets des discours des enseignants sur les apprentissages des élèves.

Chapitre 19 : Analyse des discours d'élèves : positionnement énonciatif et construction des savoirs en sciences

Dans le cadre de l'activité scientifique scolaire et de la construction de savoirs scolaires d'ordre scientifique, il s'agit, d'un point de vue épistémologique, d'amener les élèves à élucider un problème, ou à questionner un élément posé comme faisant obstacle à leurs représentations. La mise en œuvre d'un discours argumentatif et explicatif engage alors les élèves à une prise de position par rapport à la validité des raisonnements de leurs pairs.

1. L'activité explicative dans le discours des élèves en sciences

En intervenant au cours des activités scientifiques, les élèves exposent des savoirs déjà construits ou mobilisent des savoirs en cours d'apprentissage, dont la reformulation, nécessaire à l'exercice, permet d'évaluer leur niveau de compréhension. Ils alimentent ainsi leurs conduites explicatives, écartant toute forme de croyance individuelle qui ne ferait pas l'objet d'une justification. Ce travail langagier collaboratif provoque une réorganisation des savoirs de la classe encore peu stabilisés vers une mise en cohérence nécessaire et acceptable par la communauté discursive scientifique de la classe.

> « [les discours cohérents] manifestent l'inscription de l'élève comme acteur des sciences à l'école : celui-ci utilise des pratiques discursives spécifiques, contractuellement négociées et différentes de ses pratiques quotidiennes pour reconstruire un objet de savoir très éloigné de sa représentation initiale. » (Jaubert, 2007b, p. 174)

Ainsi, l'activité langagière engagée dans l'explication contraint l'élève, par le biais d'un problème à résoudre, à ajuster ses perceptions de l'activité scientifique, pour participer à la construction d'un savoir a priori éloigné de sa représentation initiale, en se confrontant aux raisonnements de ses pairs et en s'essayant aux pratiques discursives spécifiques aux sciences. Il révèle ainsi son positionnement en tant que membre de cette communauté. (Jaubert, 2007b, pp. 169-175). Par ailleurs l'élève qui contribue à l'activité explicative le fait non seulement en collaboration avec ses pairs, dont l'état des connaissances est proche du sien, mais aussi face à un enseignant qui, lui, est supposé détenir ce savoir, et se porter garant de la légitimité de ses propos.

> « L'élève qui argumente/explique prend position par rapport à la validité d'autres raisonnements. C'est le recours aux énoncés de savoirs pour étayer sa proposition qui donne ainsi les moyens aux pairs d'évaluer la validité du raisonnement proposé. […] Les argumentations singulières, une fois légitimées socialement, prennent alors le statut d'explications. » (Jaubert, 2007b, p. 173)

L'observation des conduites explicatives des élèves lors des séances de sciences, vise donc à évaluer la manière dont les élèves s'inscrivent dans cette communauté.

1.1. Conduites explicatives relevées dans le discours des élèves de GS

Lors de l'atelier, M1 présente un savoir et l'explique sur un mode transmissif. Nous identifions des remarques d'EMA qui montrent qu'elle essaye à deux reprises de se l'approprier (tableau 21) en tentant de reformuler et d'expliquer le rôle de la sève et son aspect vital pour la plante, alors que l'enseignante monopolise la verbalisation du savoir, se focalise sur le vocabulaire qu'elle souhaite faire retenir aux élèves et ne lui permet pas d'expliciter son propos :

MAIT 35 : les nervures ce sont les nervures de la feuille **MAIT 37** : c'est par là que la sève = vous savez hier on a vu la sève euh orange dans la chélidoine/ et ben la sève ben elle passe dans les nervures pour nourrir la feuille d'accord ? elle arrive= elle arrive par la grosse nervure du milieu et après à partir des nervures du milieu elle va dans les petites nervures autour	**EMA 38** : c'est ce qui c'est ce qui leur sert/de vivre
MAIT 39 : c'est pour vivre oui c'est très important c'est un peu comme nous notre sang qui passe dans nos veines/là c'est les la la sève qui passe dans les nervures hein ?/ pour nourrir la feuille	**EMA 40** : si elles ont pas la sève elles peuvent pas vivre
MAIT 41 : tout à fait alors là/y a une gran:de nervure c'est la nervure= principale et autour y a des petites nervures ça s'appelle les nervures= SEcondaires on n'est pas obligé de le retenir mais faut retenir le mot nervure voilà vous le répétez ?	

Tableau 21 : Conduites explicatives (sciences- GS- 1)

Et nous voyons encore comment(tableau 22) , suite à un malentendu sur les dents de la feuille au regard de sa forme « dentée » sur laquelle l'enseignante insiste, EMA 81 et EMA 83, en faisant référence aux « dents de lait » et aux dents des loups, puis PAU 114, qui pense que la feuille ne pourra pas « croquer » si elle n'a pas de dents, tentent d'initier une activité explicative, cherchent des raisons aux caractéristiques de la feuille et manifestent leur besoin de comprendre le phénomène de nutrition de la feuille :

MAIT 78 : on entend le mot= DENT et c'est le = on emploie le mot denté parce que les feuilles elles ont de petites = **MAIT 80** : dents tchic tchic tchic ça fait des petites pointes comme ça **MAIT 82** : voilà ça nous faisait penser aux dents des loups **MAIT 85** : oh ben alors là c'est pas comme des des dents de morse là	**ELEV 79** : dents **EMA 81** : celles-là elles ont des dents pointues comme les loups et# **EMA 83** : et aussi elle a elle a des dents de lait# **PAU 84** : et comme les morses ils ont des grosses dents **PAU 86** : non elles ont de petites dents
MAIT 87 : les feuilles de radis effectivement elles ont des petites dents elles sont dentées	
PAU 114 : eux elles eux elles ont pas de dents elle va pas pouvoir croquer **EMA 116** : alors c'est pour ça qu'il a besoin de sève **PAU 118** : c'est pour ça que que quand il y a pas des petites dents maîtresse # **PAU 120** : maîtresse quand il y a pas les petites dents et ben et ben c'est pour ça que y a la sève	**MAIT 115** : ah oui/oui l'avocat il n'a pas de dents/il n'a pas de dents **MAIT 119** : oui ?
MAIT 121 : alors la sève ça n'a rien à voir avec les dents parce que regarde celles-là/elles n'ont pas de dents et elles ont bien des nervures vous les voyez les nervures ?	
EMA 128 : moi je sais qui c'est qui a les dents les dents en fait c'est des plantes euh carnivores	**MAIT 129** : non non parce que c'est pas des dents pour manger nous on appelle ça des dents parce que ça ressemble à des petites dents/ mais elles s'en servent pas pour manger les plantes […]

Tableau 22 : Conduites explicatives (sciences- GS- 2)

Plus tard dans la séance, EMA 162 rebondit une fois encore sur les propos de l'enseignante qui évoque une forme « palmée » de certaines feuilles pour questionner les modes de déplacement des animaux et la fonction des palmes (tableau 23). L'enseignante toujours focalisée sur la forme des feuilles, ne paraît pas percevoir le lien que l'élève cherche à faire avec la fonction de l'aspect palmé par rapport aux pattes palmées de certains animaux, tentant à nouveau un rapprochement entre végétal et animal, et écarte son propos qui n'est pas dans sa préoccupation immédiate.

MAIT 159 : en forme d'étoile oui un peu/ on dit qu'elle est=/palmée comme ça comme une palme voilà comme les palmes du:: canard par exemple/du pingouin […]	**EMA 162** : y a aussi les tigres mais le tigre pourquoi il sait nager alors qu'il a pas les pattes palmées
MAIT 163 : écoute là on parle pas des tigres […]	

Tableau 23 : Conduites explicatives (sciences- GS- 3)

La même élève fait une dernière tentative pour essayer de mettre en mot ce qu'elle comprend de la nutrition de la feuille et essaye, suite à la présentation du pétiole (MAIT 81) d'articuler

cet élément à la circulation de la sève. PAU 188 tente à son tour de faire entrer le rôle du tronc dans le circuit en s'interrogeant sur son rôle. Mais l'enseignante prend à chaque fois les devants en expliquant elle-même le circuit de la sève qui nourrit la feuille :

MAIT 181 : le pétiole/et attention parce que y a des= y a des des plantes où il n'y a pas de pétiole parfois y a la grande tige/et la feuille elle s'accroche directement […] **MAIT 185** : oui/EMA ?	**EMA 184** : j'ai envie de dire quelque chose **EMA 186** : là il y a la sève
MAIT 187 : la sève/alors la sève elle arrive regardez/ elle arrive dans le tronc de l'arbre si c'est un arbre par exemple/ou dans la grosse tige de l'arbuste/dans le tronc et après elle elle arrive dans la= dans la branche/elle passe par le pétiole/normalement la la nervure principale elle part du pétiole/elle rentre dans la nervure principale et puis quand elle passe blup blup elle passe dans les petites nervures/comme ça elle va nourrir toute la feuille	
PAU 188 : oui mais mais pourquoi elle passe pas dans le tronc	**MAIT 189** : ah ben elle continue aussi y en a qui passe là y en a qui continue […]
MAIT 189 : […] bon eh bien/c'est bien vous avez bien=vous avez bien appris/vous avez bien été concentrés/ est-ce que vous pouvez juste me redire rapidement comment on appelle une feuille où il y a des petites:: pointes sur les côtés on dit qu'elle est comment la feuille	

Tableau 24 : Conduites explicatives interrompues (sciences-GS-4)

Les conduites explicatives sont donc assez peu mobilisées par les élèves en GS car d'une part elles ne sont pas sollicitées par l'enseignante, et d'autre part les quelques tentatives spontanées de certains élèves se voient interrompues par l'enseignante qui préfère expliquer elle-même et apporter les informations relatives aux savoirs scientifiques.

1.2. Conduites explicatives relevées dans le discours des élèves de CP

Nous relevons, dans le discours de M2 en sciences, des manières récurrentes d'articuler, d'orienter et de tisser les éléments constitutifs du savoir en interaction avec les élèves que nous retrouvons dans leurs propos, ce qui pourrait signaler qu'ils se les approprient peu à peu. Nous le voyons par exemple (tableau 25) lorsque EUL 02 reproduit le modèle de l'enseignante MAIT 01, lorsque MAIT 32 pointe le problème des pattes et que LOU 40 et GAS 42 s'approprient un raisonnement déductif qui les conduit de l'exemple des vers à soie à une généralisation concernant une catégorie appelée insectes, ou lorsque ELEV 154 essaye de déduire un résultat logique de son cheminement, ou encore lorsque MAR 238/241,

GAS 239/244 et LUC 252 reprennent des éléments significatifs des raisonnement antérieurs pour tenter de verbaliser un savoir cohérent concernant les insectes.

MAIT 01 : […] on se dit tiens mais elle elle n'a que des pattes et **pourtant** elle est bien un animal aquatique […]	**EUL 02** : les poissons/**pourtant** i zont pas d'oreilles et eux et ceux qui sont sur la terre ils ont des oreilles
MAIT 32 : […] vous souvenez combien de petites pattes ils ont ? **MAIT 39** : et Louis c'est toi qui l'avais dit // que // six pattes six pattes	**LOU 40** : **tous les insectes** zont six pattes **GAS 42** : et **ça ressemble** à un insecte / euh le ver à soie **c'est** un insecte
MAIT 125 : alors//qu'est-c'que vous savez sur les cocons […] alors qu'est-c'que vous savez déjà là-d'ssus PAU	**PAU 126** : ben les chenilles elles rentrent pour se transformer en papillons après **GAS 128** : **alors si** elles= **alors si** un ver à soie#
MAIT 152 : et voilà et la chenille//elle se transforme elle se transforme en quoi	**ELEV 153** : en papillon ! **ELEV 154** : **mais comme** là c'est des vers à soie **eh ben** ça va faire un papillon en soie
MAIT 237 : mais pourquoi c'est un insecte qu'est-c'qui te permet de dire ça	**MAR 238** : parc'qu'ils se transforment **GAS 239** : parc'qu'ils sont de la même famille que= **MAR 241** : parc'qu'il se transforme c'est un insecte **GAS 244** : parce qu'ils sont/ils sont de la même famille que:= **LUC 252** : parce-que:: **tout ce qui** se transforme a six pattes !//

Tableau 25 : Exemples de traces d'appropriation de raisonnements chez les élèves de CP en sciences

Nous relevons aussi des conduites explicatives plus spontanées par lesquelles les élèves s'essayent à des explications en faisant appel à une logique relevant du besoin ou de l'évidence, par laquelle ils semblent signifier que chaque organe des êtres vivants a nécessairement une fonction utilitaire. Ainsi EUL 08/10 explique la raison pour laquelle les crevettes n'ont pas d'oreilles et LOU 29 associe la présence de pattes qu'il a aperçues sur le ver à soie à l'activité de la marche. Les deux élèves renforcent leur explication par le connecteur « alors du coup ».

> **EUL 08** : « euh oui pac'qu'en fait dans l'eau y a pas beaucoup d'bruit **alors du coup** i zentendent pas i zont pas besoin d'entendre »
> **EUL 10** : « et que dans la terre pour se nourrir ils ont un peu plus besoin d'entendre# »
> **LOU 29** : « ben ils//ben//quand j'ai observé j'ai vu qu'i z'avaient des p'tites pattes **alors du coup** eux i' rampent pas eux i' marchent »

MAR 79 (« euh ils perdent ils perdent leur peau **pour** grandir un peu plus ») formule une explication qui montre qu'il détient probablement un élément de savoir, mais dont on ne peut

avoir la certitude qu'il soit stabilisé vu que l'enseignante ne l'invite pas à reformuler ce qu'il croit savoir, craignant probablement de s'écarter de son objectif (MAIT 89 : « alors ça on y r'viendra/c'est aut'chose […]). En effet, le lien de cause à effet n'est pas clairement établi dans sa manière de formuler.

GAS 42, LEA 44, ELEV 154, ELEV 158 et LUC 255 élaborent des explications faisant valoir une logique de généralisation catégorielle, que LUC renforce par l'emploi de « tout ce qui » mettant à l'épreuve un savoir encore peu stabilisé.

> **GAS 42** : «et ça ressemble à un insecte/euh le ver à soie c'est un insecte# »
> **LEA 44** : « bé ça vole parc'que ça devient un papillon après »
> **ELEV 154** : « **mais comme** là c'est des vers à soie eh **ben** ça va faire un papillon en soie »
> **ELEV 158** : « beh si ça va faire un papillon en soie s'il existe un ver à soie# »
> **LUC 255** : « **parce que**:: tout ce qui se transforme a six pattes ? // »

L'explication apportée par LEA 44 reste malgré tout assez implicite avec une formulation approximative et inachevée. Son propos découle des raisonnements précédents et notamment de la synthèse de l'enseignante (MAIT 43 : « […] les insectes on les avait mis dans les animaux euh qui volent […] est-c'que ça/du coup/ça veut dire que c'est un insecte# ») mais ne signifie pas clairement si elle range le ver à soie dans la catégorie des insectes ou simplement des « animaux qui volent ».

L'explication de LUC 155, même si elle est formulée sur un ton peu assuré, est particulièrement intéressante. Elle montre non seulement que cette élève est attentive depuis le début de la séance, mais surtout qu'elle tente d'élaborer un raisonnement déductif rigoureux qui s'apparente au syllogisme, s'essayant ainsi, sans beaucoup de succès, à un positionnement scientifique. Ainsi, elle établit une synthèse globalisante de deux éléments émanant de la séance qui sont, d'une part l'intervention de LOU 40 (« tous les insectes zont six pattes »), et d'autres part celles de MAR 238 et MAIT 241 (« parc'qu'il se transforme ») qui répond à la question de MAIT 237 (« mais pourquoi c'est un insecte qu'est-c'qui te permet de dire ça »). Elle assemble alors ces deux éléments, qu'elle juge probablement comme des critères essentiels et pertinents, et elle les accommode pour reformuler une réponse explicative à la question de MAIT 237.

Quant à LEA 257 (« […] c'est que c'est normal en fait/ mêm'quand il était petit il avait six# »), en évoquant la norme, signifiant qu'il n'y a pas de raison de fait, elle semble éviter le questionnement par une argumentation d'autorité alors que la fin de son énoncé suggérant une stabilité de l'animal malgré sa croissance, pourrait, si elle était développée, relever d'une conduite explicative et participer à la construction collective du savoir en jeu.

1.3. Conduites explicatives relevées dans le discours des élèves de CE1

Dans l'enseignement proposé par M3, les pratiques de pointage et de tissage sont plus rares et rendent difficilement visible un raisonnement logique et récurrent auquel les élèves pourraient se rattacher pour élaborer leur propre raisonnement. Toutefois, nous voyons émerger à plusieurs reprises des conduites explicatives spontanées (bien que peu abouties), probablement parce que les élèves, un peu plus âgés que ceux de M2, ont déjà rencontré des pratiques discursives scientifiques, et qu'ils se sont déjà essayés comme énonciateurs dans des communautés discursives disciplinaires scolaires (Bernié,2002). Ainsi, dans les exemples donnés (tableau 26) nous pouvons suivre comment JOS 53 et GAS 59 proposent un discours à caractère explicatif, lequel se trouve rapidement interrompu par MAIT 60 qui referme sa question.

MAIT 47 : […] qu'est-c'que c'est l'air	**JOS 53** : des fois c'est de la sève d'arbre **parce que** les arbres ils aspirent la pollution et ça ressort i' ressortent la pollution mais en air/propre
MAIT 56 : […] effectivement y a une histoire d'air et d'arbres mais on reparlera p't-être une aut' fois de ça//qu'est-c'que c'est qu'l'air	**GAS 59** : c'est que **comm'**le T-shirt a séché […] **peut-être que** l'eau elle est partie ?
MAIT 60 : on va voir après pour l'instant on essaye de mettre un nom sur cette va:peur d'eau […]	

Tableau 26 : Conduites explicatives des élèves (sciences- CE1- 1)

Dans l'exemple présenté ci-dessous (tableau 27), si la question ouverte de MAIT 86 vise bien l'élaboration d'un raisonnement dans lequel les élèves s'inscrivent en proposant des explications, le processus explicatif, purement rhétorique, se trouve interrompu par MAIT 100, et semble rendre la construction du savoir difficile.

MAIT 86 : il est un peu moins mouillé/alors pourquoi il est un peu moins mouillé **MAIT 89** : il est pas suspendu il est en boule donc les gouttes ne tombent pas alors les gouttes sont tombées là ? **MAIT 92** : il était mouillé avant il a séché plus longtemps	**MAR 88** : parc'que::: je sais pas si c'est ça il est pas suspendu donc le gouttes elles tombent pas **EUL 91** : parc'que euh:: il était mouillé hier et le t-shirt il était mouillé avant et donc il a séché plus vite
MAIT 94 : alors j'crois qu'il a été mouillé au mêm' moment hein/par contre j'ai laissé le mouchoir là/ posé alors qu'le t-shirt j'l'ai accroché **MAIT 96** : alors qu'est-ce qui change	**OGU 97** : c'est que là tu l'as suspendu et que là il est pas suspendu du coup l'eau elle peut pas s'évaporer
MAIT 100 : parce que […] quand on laisse sa serviette dans le sac de piscine longtemps elle ne sèche pas/elle ne s'évapore pas donc quand on laisse le mouchoir on va l'laisser on vas l'laisser sécher on va l'laisser comme ça et on va voir si il sèche un peu mieux	

Tableau 27 : Conduites explicatives des élèves (sciences- CE1- 2)

M3 évite aussi des opportunités d'explications d'élèves qui pourraient retarder son avancée, et qu'il n'a pas prévu de traiter (tableau 28) comme la proposition que LILO tente d'expliquer, mais que l'enseignant abrège, ou comme celle qui soulève le côté compact du tissu qui retient l'eau, qui, d'après EMA, pourrait avoir une incidence sur le processus d'évaporation :

LILO 168 : le T-shirt on l'a mouillé le même jour que on a mis l'eau dans les: dans les boites# **LILO 171** : et ça met heu: # **LILO 173** : beaucoup plus longtemps que sur le T-shirt et sur le mouchoir/du coup on peut mettre de l'eau sur le T-shirt et du coup elle va: #	**MAIT 172** : tu l'as interrompue elle était en train d'me dire quelque chose= oui et=
MAIT 174 : ah oui/on pourrait mettre effectivement l'eau au lieu d'la mettre dans une boite on pourrait la mettre sur un T-shirt ou sur heu: un/vêt'ment et puis la laisser sécher ça irait plus vite puisque le T-shirt il a été sec en combien de temps	
EMA 182 : c'est normal qu'il y ait encore de l'eau là parc'que c'est de l'eau liquide dans l'T-shirt c'est de l'eau qui était plus/(elle frappe ses mains l'une contre l'autre) beaucoup moins dure peut-être **EMA 184** : ben pas vraiment mais elle était dans l'T-shirt donc c'est=	**MAIT 183** : elle était plus dure ?
MAIT 185 : elle s'est mélangée au T-shirt mais c'était de l'eau quand même […] /tant qu'on sent qu'le T-shirt est un peu humide c'est qu'y a de l'eau dedans	

Tableau 28 : Conduites explicatives des élèves avortées (sciences-CE1- 3)

Ou il écarte des remarques qu'il ne juge pas pertinentes (tableau 29) comme lorsqu'un élève essaye de reprendre des éléments d'une expérience antérieure relative à l'effet du sel sur la glace et de la transférer sur cette nouvelle expérience :

MAIT 187 : alors comment est-ce qu'on pourrait accélérer encore plus	**GAS 188** : en mettant du sel
MAIT 189 : haa:: peut-être alors là je sais pas si en mettant du sel dans l'eau on va accélérer l'évaporation je n'en sais rien	
MAIT 191 : […] autrement ? si vous faites la cuisine à la maison// […] /OGU	**OGU 192** : on prend du sel
MAIT 193 : on prend du sel on l'a d'jà dit mais je n'sais pas je n'peux même pas te dire si ça va accélérer vraiment//	

Tableau 29 : Conduites explicatives écartées (Sciences- CE1- 4)

Et lorsque SAC 194 (« on pourrait la chauffer parc'que du coup après ça va chauffer l'eau et l'eau quand elle est très chaude ça devient d'la vapeur ») présente enfin un protocole d'expérimentation argumenté, qui se trouve être conforme aux attentes de l'enseignant, celui-ci le valide immédiatement (MAIT 196 : « alors final'ment comme tu sais déjà tout on n'a même pas besoin de l'faire ») ce qui met fin à la recherche des élèves. Malgré tout, face à la sollicitation de de MAIT 206 (« […] si on a une gazinière avec du gaz et donc du feu ou soit on met sur une plaque électrique qui chauffe et ça fait chauffer l'eau/ qu'est-ce qui se passe ») qui n'exigeait pas une réponse argumentée, OGU 207 (« vu qu'la vapeur c'est du chaud beh l'eau elle va être chaude et du coup elle va se transformer en vapeur ») verbalise spontanément une réponse explicative, qui probablement pour lui est nécessaire pour faire valoir sa proposition. Il est d'ailleurs possible qu'OGU ait intégré l'importance de l'explication dans l'activité scientifique car cette tentative suit celle de OGU 186 (« parce que si y a pas d'eau c'est sec# ») même si cette intervention-là fait peu avancer la séance.

Dans les trois classes observées, les conduites explicatives qui conditionnent la construction de savoirs scientifiques sont donc présentes, mais le rôle de l'enseignant y est différent. M1 les monopolise, et laisse peu de place aux élèves pour s'essayer à expliquer ce qu'ils comprennent, M2 les sollicite et les exploite de manière récurrente pour construire pas à pas le savoir visé alors que dans la classe de M3, elles apparaissent assez spontanément chez les élèves. Mais l'enseignant, lorsqu'il accepte de les accueillir, les utilise peu pour construire le savoir qu'il choisit plutôt de faire constater par l'expérimentation.

2. L'activité de reformulation des élèves dans les discours produits lors des séances de sciences

Les reformulations produites par les élèves donnent à voir la manière dont ils comprennent et s'approprient les savoirs auxquels ils sont confrontés.

2.1. Pratiques de reformulation relevées dans le discours des élèves de GS

Les reformulations d'élèves de forme élaborée sont assez rares lors de la séance en raison du type d'enseignement qui leur laisse peu de place. Les seules que nous avons pu relever sont produites lorsqu'EMA 40 (« si elles ont pas la sève elles peuvent pas vivre ») reformule sa propre intervention EMA 38 (« c'est ce qui c'est ce qui leur sert/de vivre ») qui se veut être une tentative d'explication par la mise en relation du fait que la feuille est vivante grâce à la sève. Elle évoque ainsi, de manière implicite, une des fonctions du vivant qu'est la nutrition, mais n'est pas sollicitée pour développer cette explication.

Lorsque MAIT 154 décrit l'organisation des nervures de la feuille, EMA 155 montre une volonté de s'exprimer sur cette organisation particulière, mais elle n'y parvient pas (EMA 184 : « j'ai envie de dire quelque chose »). On peut quand même supposer, au vu de ses préoccupations tout au long de la séance, et de l'intervention EMA 155, qu'elle cherche à établir un lien entre la disposition des nervures et la nutrition de la feuille :

> **MAIT 154** : « plein de petites autour ? /mais regarde là/là je pars d'ici j'en ai une qui part comme ça/et quand je pars du même point j'en ai encore une qui part comme ça/et quand je pars encore du même point j'en ai une qui part comme ça »
> **EMA 155** : « euh ben ça veut dire que= que= là ça veut dire que# »

Par ailleurs, il existe, dans le discours des élèves, de nombreuses reformulations qui sont des reprises de mots à l'identique, spontanées ou non, pour lesquelles nous ne donnons pas d'exemple car elles nous donnent peu d'informations sur le positionnement des élèves. Elles répondent à une demande de l'enseignante, qu'ils ont intégrée, de rendre compte de leur mémorisation des mots.

2.2. Pratiques de reformulation relevées dans le discours des élèves de CP

La reformulation de PAU 126 laisse apparaître un savoir incomplet et incertain que l'enseignante repère et au sujet duquel elle l'invite à plus de précision :

> **PAU 126** : « ben les chenilles elles rentrent pour se transformer en papillons après »
> **MAIT 129** : « alors comment ça s'passe/ les chenilles elles rentrent euh:: elles trouvent le cocon et elles rentrent dedans ? »
> **PAU 133** : « euh:: j'sais pas ça»

La reformulation de MAT 137, elle, est plus assurée. Il la poursuit (MAT 151) malgré les interruptions de l'enseignante et sans perdre le fil de son propos, en apportant des précisions à l'énoncé de PAU, ce qui montre, de sa part, une réelle compréhension du phénomène :

> **MAIT 134** : « très bien qui sait comment ça s'passe alors MAT ? »
> **MAT 137** : « en fait euh : le le: la chenille elle se crée tout seul le concon »
> **MAT 151** : « et après elle se transforme »

Une nouvelle invitation à la reformulation que l'enseignante adresse à EVA, lui permet à nouveau de s'assurer de la compréhension de tous les élèves, d'autant qu'EVA est une élève que l'enseignante a repérée comme pouvant avoir des difficultés à suivre :

> **MAIT 168** : « […] qui est-c'qui peut nous répéter c'qui est en train d'se passer alors//tout l'monde avait bien compris//qu'est-c'qu'il était en train d'se passer EVA là […] raconte nous […] que s'passe-t-il » - **MAIT 170** : « bien /qu'est-c'que tu viens d'apprendre »
> **EVA 173** : « […] quand les chenilles elles font un cocon et elles forment toutes seules un papillon »

Nous remarquons encore des bouts de reformulations d'élèves, collectives et enchainées, par lesquelles les élèves complètent puis s'approprient une reformulation initiée par l'enseignante, ce qui révèle une compréhension suivie de l'ensemble du groupe :

> **MAIT 180** : « mais en plus comme rajoute EVA/elles vont se transformer toutes seules= »
> **EVA 181** : « en papillon » - **ELEV 182** : « en papillon » - **MAIT 183** : « en papillon ! »
> **ELEV 184** : « mais en allant dans la soie »
> **MAIT 185** : « et en allant= » - **ELEV 186** : « dans la soie ! »
> **MAIT 187** : « dans la soie là c'est d'la soie en allant dans son cocon […] »

Nous relevons aussi plusieurs autres interventions spontanées d'élèves qui commentent une observation en reprenant les termes qui sont apparus pendant la séance et en complétant au fur et à mesure un propos qui devient celui du groupe par une reformulation collective :

MAIT 187 : « est c'que/là y a des chenilles qu'on voit là/est-c'qu'il y en a d'autres que celles-là »
ELEV 193 : « et y en a dedans » - **ELEV 195** : « dans la soie » - **ELEV 197** : « y en a dans la soie »
ELEV 203 : « qui font leur transformation »
MAIT 204 : « et y en a une là-dedans qui sont en= qui ont démarré ce week-end »
ELEV 205 : « leur transformation# »

Nous relevons encore deux interventions GAS 239 et GAS 244 qui sont des tentatives d'explications inabouties après deux essais, et qui montrent qu'il pressent que la solution au problème posé pourrait être dans la catégorisation de l'animal mais l'état de son savoir est apparemment insuffisant pour lui permettre de formuler l'intégralité de son explication :

GAS 239 : « parc'qu'ils sont de la même famille que:: »
GAS 244 : « parce qu'ils sont/ils sont de la même famille que:= »

Comme nous l'avons notifié précédemment, il convient d'ajouter à l'activité de reformulation des élèves celle de LUC 255 (« parce que:: tout ce qui se transforme a six pattes ? »), dans la mesure ou son explication est issue d'une reformulation d'éléments d'explication proposés par d'autres élèves au cours de la séance. Et l'intervention ELEV 315, qui achève la reformulation de l'enseignante MAIT 314, vaut pour une reformulation de sa part dans la mesure où la fin d'énoncé qu'il produit montre qu'il s'est approprié celle reformulation entamée par l'enseignante, dans une sorte de mouvement de « co-reformulation » ;

MAIT 314 : « si tout d'un coup un ver se met à faire un cocon c'est qu'c'est pas un ver# »
ELEV 315 : « c'est une chenille »
MAIT 316 : « ben oui//c'est une chenille […] »

Nous avons souligné, lors de l'analyse du discours de M2, qu'elle propose elle-même des reformulations pour baliser les étapes du raisonnement articulé sur l'ensemble de la séance. Nous voyons maintenant qu'elle sollicite aussi des reformulations d'élèves à l'issue des étapes importantes pour vérifier la compréhension du raisonnement déjà produit. Mais les élèves interviennent aussi, et souvent, spontanément pour élaborer ensemble des reformulations collectives, preuves de leur compréhension et de leur adhésion au raisonnement mis en œuvre pendant toute la séance.

2.3. Pratiques de reformulation relevées dans le discours des élèves de CE1

À la demande de l'enseignant, dont l'intention semble être d'expliquer la raison pour laquelle le T-shirt est sec, MAT 06 (« ça veut dire que l'eau a fondu ») reformule spontanément mais

ne fournit pas d'explication, sans doute orienté par la question de MAIT 05 (« ça veut dire quoi alors »). NAS 08 (« que l'eau elle a séché= »), produit à son tour une reformulation du même ordre, aussi peu explicative. La reformulation suivante (LILO 16 : « elle s'est évaporée ») montre un déplacement énonciatif. La manière de formuler de LILO a transformé un énoncé qui est devenu plus précis et plus scientifique. Mais la nouvelle demande d'explication de MAIT 19 (« évaporée/ça veut dire quoi ») ramène MAR 20 (« que l'eau est partie/qu'elle s'est en allée ») sur une reformulation plus quotidienne que l'enseignant conserve, même s'il revient en arrière dans le processus de conceptualisation (MAIT 21 : « l'eau est partie/elle s'est en allée/elle est partie où /est-ce qu'elle a coulé sous le T-shirt »). Il semble que LILO 16 soit allée trop vite dans le raisonnement que l'enseignant a prévu de mettre en œuvre. Par la suite OGU 24 (« elle est partie dans l'ciel ») reformule en modifiant légèrement l'énoncé de MAR 20 pour apporter une information supplémentaire.

Nous observons le même genre d'évolution par la suite quand l'énoncé d'ENR 27 (« elle devient euh : du vent ») repris en grande partie par l'enseignant, est modifié par EUL 29 (« [elle devient] « un nuage »). MAT 34 (« ça va dans les nuages et le et se retransforme en eau//et c'est ça qui fait la pluie ») élabore alors un énoncé largement modifié qui se complexifie et devient explicatif. Cet élève propose encore une reformulation de sa propre proposition (MAT 38 : « c'est d'la vapeur »), qui devient elle aussi largement explicative (MAT 40 : « c'est de l'eau/c'est de l'eau refroi= /c'est de l'eau chaude qui est très chaude mais elle est transformée en fumée »).

Nous voyons aussi comment JOS 53 (« des fois c'est de la sève d'arbre parce que les arbres ils aspirent la pollution et ça ressort y ressortent la pollution mais en air/propre »), invité à répéter son propos, élabore une reformulation très développée (JOS 55 : « la pollution c'est aspiré par les arbres et après les arbres y ressortent la pollution mais en air propre ») qui se veut plus cohérente mais qui montre un état de savoir non stabilisé qu'il aurait été intéressant d'exploiter. Toutefois, sa proposition est écartée car elle n'entre pas dans le sujet de la séance. Suite à une sollicitation visant à trouver le mot exact pour désigner la vapeur d'eau, les élèves proposent toutes sortes de mots comme pour répondre à une devinette, mais nous remarquons une reprise de LILO 16 par ELEV 73 (« elle s'évapore ») qui montre qu'il accorde un intérêt à cette proposition, sans doute conforme à ce qu'il pense qui est attendu dans une

activité scientifique, en se l'appropriant. Nous remarquons aussi une reformulation très élaborée, à visée à la fois synthétique et explicative opérée par EUL 91 (« parc'que euh : il était mouillé hier et le t-shirt il était mouillé avant et donc il a séché plus vite »). C'est de toute évidence la reprise d'énoncés précédents qui alimente alors son explication.

OGU 97 (« c'est que là tu l'as suspendu et que là il est pas suspendu du coup l'eau elle peut pas s'évaporer ») tente une dernière reformulation suite à MAIT 94 (« […] par contre j'ai laissé le mouchoir là/posé alors qu'le t-shirt j'l'ai accroché »), pressentant sans doute que la réponse attendue est dans la question qui tient lieu de conclusion par la reformulation suivante de MAIT 98 (« elle s'évapore beaucoup moins bien comme ça/quand il est en boule […]) qui valide définitivement lors de la même intervention l'explication du phénomène par un exemple illustratif (« […]c'est comm' la serviette de piscine quand vous la laissez dan::s le sac de piscine pendant une semaine et que vous la retrouvez au bout d'une semaine elle est toute trempée »). Lors de la deuxième partie de la séance, OGU 155 (« et que l'eau va devenir de la vapeur d'eau ») montre par une reformulation qu'il anticipe ce qu'il va se passer avec le temps en réponse à MAIT 153 (« et donc si on attend une semaine supplémentaire qu'est-ce qui va se passer probablement ») et qu'il a perçu le savoir en jeu dans la séance. La reprise d'OGU 192 (« on prend du sel ») des propos de GAS 188 (« en mettant du sel ») dans le cadre de la sollicitation de propositions d'expérimentation (MAIT 187 : « alors comment est-ce qu'on pourrait accélérer encore plus »), est intéressante selon nous, car elle pourrait indiquer que pour OGU 192, l'utilisation de sel est d'autant plus intéressante que l'enseignant ne sait pas ce que ça pourrait produire (MAIT 189 : « haa:: peut-être alors là je sais pas si en mettant du sel dans l'eau on va accélérer l'évaporation je n'en sais rien »). En effet, OGU pense probablement que c'est justement parce qu'on ne sait pas ce que cela pourrait donner, que l'expérimentation est justifiée. Or cette proposition n'entre pas dans le protocole que l'enseignant a envisagé. D'ailleurs l'intervention de MAIT 193 (« on prend du sel on l'a d'jà dit mais je n'sais pas je n'peux même pas te dire si ça va accélérer vraiment// ») rejette la proposition des deux élèves.

Nous voyons dans le discours des élèves de CE1, des reformulations assez nombreuses. Celles exprimées en début de séance participent clairement à l'avancée de la construction du savoir. Dans la deuxième partie de la séance, elles sont beaucoup moins nombreuses, moins focalisées sur le savoir en construction, et le plus souvent restreintes par les attentes de

l'enseignant qui oriente le discours vers le protocole expérimental qu'il souhaite mettre en œuvre.

L'activité de reformulation est donc inégalement répartie et semble tributaire du type d'enseignement dispensé. En GS, les élèves sont peu sollicités pour formuler avec leurs propres mots ce qu'ils comprennent. On constate davantage de sollicitations pour la répétition de mots de vocabulaire car l'enseignante vise davantage la mémorisation du vocabulaire que l'appropriation de savoirs raisonnés. En CP, l'activité langagière produite par les élèves et sollicitée par l'enseignante mêle explications et reformulations dans la mesure où l'enseignante cherche à ce que les élèves s'approprient et arrivent à verbaliser des raisonnements qu'elle met en évidence. En CE1, les reformulations existent surtout en début de séance, lorsque l'enseignant souhaite faire constater et mémoriser la manière dont le phénomène d'évaporation se produit, mais elles sont contrôlées par l'enseignant qui ne souhaite pas que l'organisation qu'il a prévue lui échappe.

Que le discours d'un élève soit ou non issu de reformulations immédiates, la manière dont il le présente, avec plus ou moins de nuances, doit être prise en compte car elle indique son attitude à l'égard du savoir dont ce discours fait l'objet.

3. L'activité de modalisation des élèves dans les discours produits lors des séances de sciences

L'attitude de l'élève face aux savoirs visés en situation d'apprentissage est perceptible dans l'activité de modalisation

3.1. Pratiques de modalisation en GS

Nous trouvons une seule marque de modalisation dans le discours des élèves qui manifeste un positionnement. Elle est exprimée par GABI 151 (« parce que c'est **toujours** celle qui est au milieu ») qui emploie *toujours* pour affirmer avec certitude que la plus grande nervure d'une feuille est celle du milieu. Cette affirmation n'est pas discutée, ni soumise à une

argumentation par l'enseignante, qui accueille cette affirmation sans la valider et continue ensuite son activité descriptive (MAIT 152 : « oui/peut-être que c'est celle au milieu […])

3.2. Pratiques de modalisation en CP

LOU se manifeste comme un élève qui sait, et affirme sans douter, soit parce qu'il a vu, et donc pour lui, le réel ne serait pas à questionner (LOU 29), soit parce qu'il estime détenir un savoir qui ne peut être remis en question et qu'il peut donc généraliser (LOU 40) :

> **LOU 29** : « ben ils//ben//quand j'ai observé **j'ai vu** qu'i z'avaient des p'tites pattes **alors du coup** eux i' rampent pas eux i' marchent »
> **LOU 40** : « **tous les insectes** zont six pattes »

GAS 42 (« et ça ressemble à un insecte/euh le ver à soie c'est un insecte# ») n'imagine pas que le résultat de ses perceptions puisse être mis en doute. Quelques élèves produisent aussi des affirmations par l'utilisation de *c'est*, qui permet de nommer les choses, comme si nommer un objet par son nom pouvait suffire à en concevoir les propriétés, leur rôle ou leur fonction (par exemple ELEV 45 : « peuh c'est pas une chenille » ou « ELEV 104 : c'est un cocon# »). Par contre, trois élèves verbalisent leur incertitude par rapport à ce qu'ils analysent à partir de leurs observations des vers à soie. Ainsi MAR 79, par l'emploi d'*un peu plus* atténuant son constat, ne semble pas certain du lien direct entre le phénomène de la mue et le changement de taille de l'animal, peut-être parce que l'animal transformé ne lui paraît pas bien plus grand qu'avant sa transformation. GAS 285 semble lui aussi avoir du mal à concevoir, lorsqu'il utilise les mots *un petit peu plus*, qu'il n'y ait pas plus de différence de tailles entre le « bébé » et l'animal métamorphosé, associant probablement, comme MAR 79, croissance et taille par analogie avec le développement de l'être humain. Quant à EZO 97, elle semble encore douter par son utilisation de *on dirait*, et malgré les explications antérieures, que c'est bien le ver lui-même qui fait de la soie :

> **MAR 79** : « euh ils perdent ils perdent leur peau pour grandir **un peu plus** »
> **EZO 97** : « le ver qui est sur la soie **on dirait qu**'il est en train de faire de la soie »
> **GAS 285** : « des tout bébés et maintenant ils sont **un p'tit peu plus** grands »

Plusieurs élèves affirment leur état de savoir à différents degrés : MAR 90 (« ch'ais pas ») confirme ses doutes par rapport à son savoir sur la mue. Il ne semble pas savoir exactement en quoi ça consiste et n'est pas capable de dire, suite au questionnement de l'enseignante

(MAIT 89 : « […] tu crois que c'est c'qu'i' est en train de s'passer là ? ») si cela a un rapport avec l'observation en cours. PAU 133 (« euh:: j'sais pas ça ») indique que son savoir est incomplet mais ne voit pas, dans la question de MAIT 129 (« alors comment ça s'passe/les chenilles elles rentrent euh:: elles trouvent le cocon et elles rentrent dedans ? ») une invitation à la réflexion. Il semble penser que la question s'adresse simplement à ceux qui savent. Pour lui, le savoir relève probablement plus de la transmission que de la construction. Cela semble être aussi le cas de MAT 145 (« euh: je sais tout seul ! »), qui semble convenir du fait que le savoir est en lui, et n'a pas fait l'objet d'un apprentissage, comme le revendique aussi ELEV 229 (« moi je sais je sais ») ; ou encore de ELEV 149 (« même moi j'l'ai lu ») qui pense que le savoir existe dans les livres, indépendamment de l'activité d'apprentissage en cours.

3.3. Pratiques de modalisation en CE1

Nous relevons beaucoup de formulations amorcées par *c'est* dont l'emploi est ostensiblement affirmatif, et dénote un positionnement plutôt fort, surtout dans les interventions de MAT34-38-40-48-51-57, de GAS 59-142-195, mais aussi d'OGU 97. Ces interventions ont tendance à acter des savoirs considérés comme des vérités non négociables et ils sont donc peu argumentés. C'est aussi le cas lorsque MAT 45 (« oui on peut la voir ») est certain que la vapeur d'eau est visible : le fait que l'enseignant ne l'amène pas à justifier cette affirmation et à se confronter à des avis divergents, le soutient dans cette position. Par contre, si EMA 182 cherche elle aussi à manifester une position affirmée par l'emploi de *c'est normal* et à deux reprises de *c'est*, on perçoit au cours de la même intervention, le doute qui s'installe d'abord par l'utilisation de *peut-être*, puis de *pas vraiment* dans son intervention suivante, qu'elle hésite d'ailleurs à achever :

> **EMA 182** : « **c'est normal** qu'il y ait encore de l'eau là parc'que **c'est** de l'eau liquide dans l'T-shirt **c'est** de l'eau qui était **plus**/(*elle frappe ses mains l'une contre l'autre*) **beaucoup moins** dure peut-être »
> **MAIT 183** : « elle était plus dure ? »
> **EMA 184** : « **ben pas vraiment** mais elle était dans l'T-shirt (*elle écarte ses mains l'une de l'autre, doigts serrés, pour matérialiser l'étendue du T-shirt*) donc c'est= »

L'utilisation de gestes des mains au cours de son argumentation, et la dénivellation entre *plus* et *beaucoup moins*, additionnée de *peut-être*, montre que cette certitude est de moins en moins affirmée au fur et à mesure de cette explication, comme si elle prenait conscience de

l'insuffisance de ses arguments, ou du moins de sa difficulté à exprimer ce qu'elle veut dire face au questionnement de MAIT 183, au fur et à mesure de la production de son énoncé. De la même façon, et même si l'activité de modalisation est moins spectaculaire, les propos de JOS, qui se lance dans une affirmation doublée d'une justification (JOS 53) puis d'une reformulation (JOS 55) d'un savoir certes peu stabilisé référant au processus de photosynthèse, montrent une volonté de positionnement dans le domaine scientifique, qu'il modère au début par l'emploi de *des fois*, mais qu'il affirme davantage la deuxième fois :

> **JOS 53** : « **des fois c'est** de la sève d'arbre parce que les arbres ils aspirent la pollution et ça ressort i' ressortent la pollution mais en air/propre »
> **JOS 55** : « la pollution **c'est** aspiré par les arbres et après les arbres yi' ressortent la pollution mais en air propre »

Nous relevons d'autres marques de positionnement affirmé dans l'intervention de LILO 173 (« [et ça met heu:] **beaucoup plus** longtemps que sur le T-shirt et sur le mouchoir) qui par l'emploi de *beaucoup plus*, indique un fort degré de certitude à propos d'un critère qu'elle pense fondamental et sur lequel elle veut appuyer sa proposition d'expérimentation. Nous relevons enfin une seule marque d'appréciation personnelle de EZO 154 (« **à mon avis** ça va descendre encore »), preuve d'un positionnement assuré mais qui n'engage qu'elle, et qui sous-entend qu'elle admet que d'autres élèves pourraient avoir un avis différent ; et une seule marque verbalisée de doute (MAR 88 : « parc'que::: **je sais pas si c'est ça** il est pas suspendu donc le gouttes elles tombent pas »), qui permet à MAR d'oser une proposition d'explication sans prendre de risque. Toutefois, sa formulation laisse entendre qu'il y aurait une solution unique au problème posé. Il n'envisage probablement pas que le problème puisse engager plusieurs critères, et qu'il pourrait détenir seulement une partie de l'explication.

Ainsi en CE1, la modalisation du doute est assez rare dans le discours des élèves en sciences. En effet, beaucoup des marques de positionnement repérées sont affirmatives et n'invitent pas à la remise en cause des représentations installées, même si les savoirs mobilisés sont de toute évidence peu stabilisés.

Conclusion

Du côté des enseignants, nous avons ainsi identifié dans le chapitre 18 deux démarches d'enseignement différenciées : Celle de M2, très en prise avec les interactions des élèves, jalonnée de points de repères qui s'enchainent et qui s'appuient sur des raisonnements que l'enseignante s'efforce de rendre visibles et compréhensibles par des reformulations filées et systématiques tout au long du processus et accompagnées de connexions clairement verbalisées. Celle de M1 et M3, basée sur un savoir pré-existant aux pratiques scolaires, qui fait l'objet de constats, d'explications cadrées par l'enseignant et peu négociables, accompagnée d'observations ou d'expérimentations visant à confirmer le savoir transmis.

Du côté des élèves de GS l'activité langagière de construction des savoirs est rare. L'enseignante M1 ne la sollicite pas et cherche davantage à faire mémoriser un lexique approprié. Ce qui relève de savoirs scientifiques ne fait pas l'objet de questionnement, mais d'apports de l'enseignante. En CP et en CE1, nous avons repéré, dans les propos des élèves, des traces de leur activité qui montreraient qu'ils sont en train de construire un savoir, et notamment la manière dont ils s'approprient des raisonnements au cours de la situation proposée par chacun des enseignants. Ainsi, nous relevons, dans le discours de M2, des manières récurrentes d'articuler, d'orienter et de tisser les éléments constitutifs du savoir en interaction avec les élèves que nous retrouvons dans leurs propos, ce qui pourrait signaler qu'ils se les approprient peu à peu. Dans l'enseignement proposé par M3, les pratiques de pointage et de tissage sont plus rares et rendent difficilement visible un raisonnement logique et récurrent auquel les élèves pourraient se rattacher pour élaborer leur propre raisonnement. Toutefois, nous voyons émerger à plusieurs reprises des conduites explicatives spontanées (bien que peu abouties), probablement parce que les élèves, un peu plus âgés, ont déjà rencontré des pratiques discursives scientifiques (chapitre 19).

Les différences observées dans la mise en œuvre de séances visant à la construction de savoirs scientifiques et ce qu'elles produisent chez les élèves, montrent que ce n'est pas tant dans la manière d'enchainer les étapes de la situation (cf. chapitre 17, section 1) que dans la représentation qu'ont les enseignants de ce qu'est un savoir scientifique scolaire, que les pratiques enseignantes divergent. Selon que l'enseignant considère que le savoir doit faire

l'objet d'une construction, ou qu'il considère que le savoir pré-existe et qu'il s'agit de le mettre en évidence par la situation qu'il propose, les modalités d'interventions langagières diffèrent. Ainsi des gestes professionnels langagiers didactiques (GPLD) ciblés sur la mise en œuvre de scénarios tels que ceux proposés par M2 (chapitre 17, section 4.2), seraient plus propices à construire des savoirs et des démarches qui lui sont associées et qui sont spécifiques aux sciences.

4ème PARTIE : Caractéristiques et Analyse du Corpus en Français

Introduction

La quatrième partie de notre étude s'intéresse aux données recueillies concernant la discipline français au cours des trois années de recueil du corpus. Toutefois, la spécificité de cette discipline scolaire fait qu'elle est divisée en différents domaines considérés comme des sous-disciplines, qui ont des cadres épistémologiques, des recommandations institutionnelles, et des pratiques d'enseignement bien différenciées. Nous avons donc séparé notre analyse en deux grands chapitres, l'un consacré à la lecture littéraire (dorénavant LL) l'autre à l'étude de la langue (dorénavant EDL). Il convient de préciser que les enseignements de la discipline français occupent un temps important, conformément à la demande institutionnelle. Mais il existe de nombreuses pratiques matérielles et sociales, et des valeurs qui sont transmises et qui font partie des situations scolaires ordinaires qui sont exclues de nos analyses. Celles que nous avons sélectionnées pour satisfaire à notre question de recherche correspondent au corpus volontairement réduit aux activités oralisées, comme expliqué dans la partie 2 consacrée à la méthodologie.

Dans le **chapitre 20** nous évoquerons les caractéristiques et l'analyse du corpus en lecture littéraire (LL). Comme nous l'avons précisé dans notre méthodologie, nous situerons les pratiques d'enseignement observées dans leur contexte épistémologique et institutionnel, et nous circonscrirons les savoirs en jeu dans les séances observées avant de procéder à leur analyse ce que nous ferons dans la première section. Dans la section suivante nous étudierons l'organisation des séances ainsi que les caractéristiques de l'étayage enseignant afin de déterminer et de comparer les scénarios d'enseignements propres à chacun des trois enseignants en lecture littéraire. La troisième section sera consacrée aux usages du langage relevées dans les pratiques enseignantes (questionnements, reformulations, emploi des connecteurs logiques) pour mettre en évidence les spécificités et l'impact des pratiques langagières d'enseignement. La quatrième et dernière section analysera les discours des élèves en situation pour comprendre, par les positionnements énonciatifs qui s'en dégageront, la manière dont les savoirs se construisent. **Le chapitre 21**, centré sur l'étude de la langue se déroulera exactement selon le même schéma, c'est-à-dire qu'il enchainera les quatre sections telles que nous venons de les détailler pour le chapitre 20.

Chapitre 20 : Caractéristiques et analyse du corpus en lecture littéraire (LL)

1. Les savoirs en lecture littéraire et leur enseignement

À la suite de Bronckart et Plazaola-Giger (1998), nous ne distinguons pas les pratiques des savoirs, et nous convenons que les savoirs enseignés en lecture littéraire relèvent à la fois des savoirs littéraires (encyclopédiques, linguistiques et culturels) ainsi que des savoir-faire qui s'actualisent dans la mise en œuvre de pratiques spécifiques à la lecture-littéraire.

1.1. Cadre épistémologique de l'enseignement de la LL

1.1.1. Conception actuelle de la lecture littéraire

Annie Rouxel (2004), citant Picard indique que l'activité de lecture littéraire s'est vue impactée par une rupture épistémologique dans les années 1970, qui s'est « traduite dans le champ des recherches littéraires par un glissement de l'intérêt des chercheurs du texte au lecteur » [78]. La singularité du lecteur (« sujet lecteur ») est alors prise en compte et considérée comme essentielle, car c'est par sa lecture que le lecteur révèle et fait exister l'œuvre. Elle précise que Picard (1986) « s'intéresse au lecteur réel, empirique […] soulignant les réactions sensibles du lecteur aux sollicitations du texte ». Dès lors, le « fait littéraire » se voit redéfini, « comme un ensemble dynamique à trois pôles identifiables : l'auteur, le texte et le lecteur » (Rouxel, 2004, p. 15). Cette actualisation prend alors en compte « l'approche sémiotique de l'acte de lire conçu comme « coopération interprétative » (*Ibid*.p.14) d'Umberto Eco (*Lector in fabula*,1979) », le principe de la *créativité du lecteur* décrit par Wolfgang Iser[79], le concept d'*horizon d'attente* de Hans-Robert Jauss[80] , qui considère que « tout texte renvoie à des éléments déjà constitués qui vont permettre au lecteur de construire sa lecture » (*Ibid*.p.14), et le principe de *lecture littéraire* introduit par Picard qui implique que le lecteur arrive à la

[78] Citation de l'auteur : « L'intérêt des chercheurs est progressivement passé du texte au lecteur comme jadis de l'auteur au texte », PICARD, La lecture littéraire, Clancier-Guénaud, Paris, 1987, p. 10

[79] Wolfgang ISER, L'Acte de lecture, trad. Mardaga, 1976, p. 49

[80] Note de l'auteur : L'ouvrage *Pour une esthétique de la réception* réunit un ensemble de textes écrits par Jauss entre 1972 et 1975 et rassemblés en 1975

fois à s'identifier et à participer au texte mais aussi à prendre de la distance par rapport au texte pour y trouver un « plaisir esthétique ». Rouxel ajoute que « cela conduit à envisager le fait littéraire comme un ensemble dynamique. Cela induit une nouvelle définition du texte : c'est l'ensemble constitué par un système de relations entre des signes organisés par un écrivain et des lecteurs. » (*Ibid*. p. 16). C'est ainsi que la lecture littéraire prend tout son sens, dans la mesure où c'est l'activité de lecture qui donne sa dimension au texte.

1.1.2. La lecture littéraire et son enseignement

Les savoirs en jeu dans les apprentissages relevant du domaine de la littérature méritent d'être identifiés car ils orientent les activités d'enseignement. Ces savoirs, si nous nous limitons à l'école primaire, se concentrent pour l'essentiel autour de la compréhension des textes et de leur interprétation permettant l'élaboration de significations appropriées.

> « L'interprétation, loin d'être une étape postérieure à la compréhension précède la compréhension (plus exactement une compréhension possible) pour la faire advenir. En toute logique, si l'on veut apprendre à comprendre, on ne peut faire autrement qu'apprendre à interpréter dès l'entrée en lecture. » (Tauveron, 2002, p. 31)

Pour se construire chez les élèves, ces savoirs sont tributaires de l'activité langagière orale déployée en situation d'enseignement, au cours des échanges qui sont suscités par l'enseignant, et notamment sur des points ciblés comme étant des obstacles potentiels pour les élèves :

> « La compréhension d'un texte est [alors] le produit de dialogues qui sont des espaces où « le parler à propos du texte » émerge comme mode de compréhension dialoguée de ce texte. Le contenu des échanges langagiers mené à partir des récits écrits et illustrés montre que comprendre ce n'est pas uniquement « faire des inférences », mais c'est pour chaque sujet discursif élaborer avec les autres des significations qui l'inscrivent comme interprète du récit à propos duquel les échanges se construisent. » (Boiron, 2004, p. 103)

Les savoirs à développer à l'école résultent donc d'une activité à la fois cognitive, langagière et culturelle dans la mesure où il s'agit, pour l'enseignant d'apprendre aux élèves à aller explorer un texte, à le questionner, à prendre en compte toutes les interprétations plausibles et justifiées en tant que telles et à tisser des liens avec d'autres éléments du texte ou suggérés par le texte, et en référence à sa culture personnelle, encyclopédique, expériencielle et littéraire pour les amener au-delà de la littéralité du texte. Ainsi, dès l'école maternelle par la

lecture des œuvres qui leur est faite, les élèves apprennent à reconnaître puis à s'approprier ces processus inhérents à l'activité, car ils visent à les aider à acquérir une autonomie de lecture, à travers la reproduction de scénarios ou formats[81] propres à l'activité littéraire dans lesquels ils pourront s'inscrire :

> « Les formats que les adultes mettent en œuvre lorsqu'ils lisent des textes aux enfants doivent être modifiables et transposables à d'autres situations d'échanges pour assurer le développement d'acquisitions, de compétences et de savoirs propres à cette culture des récits écrits » (Boiron, 2004, p. 104)

Par ailleurs, si les apprentissages en jeu dans la confrontation des élèves à la littérature sont en grande partie procéduraux, la convocation des références culturelles ne peut se faire que par la conduite d'un apprentissage spécifique en amont, qui nécessite que les élèves soient confrontés à suffisamment de textes littéraires, et qu'un travail soit mené pour construire les savoirs littéraires indispensables à la compréhension, et nécessaires pour nourrir l'activité d'interprétation.

> « Cet apprentissage cognitif […] est d'abord l'apprentissage d'une stratégie de lecture, une stratégie (ou posture de lecture) qui ne peut prendre corps qu'appuyée sur « la mémoire littéraire déjà structurée du lecteur »[82] et qui est donc sous la dépendance du culturel. […] Cette stratégie et cette mémoire littéraire structurée, cette culture entendue au sens large, faite aussi bien de comportements que de connaissances, doivent se construire chez les enfants dès la maternelle […] » (Tauveron, 2002, p. 42)

À la suite de Tauveron, nous résumons et présentons les savoirs ciblés à l'école autour de deux pôles à développer que sont d'une part les « savoir-faire ou comportements spécifiques face aux textes » pour les comprendre et les interpréter, et d'autre part les « connaissances sur les textes et plus généralement le développement d'une culture », nécessaire pour donner aux élèves des références indispensables à la réalisation de certaines inférences.

[81] Selon Jaubert et Rebière (2019, p. 158) « Ces jeux routiniers sont des cadres très étroits, des situations bien définies (verbales et non verbales), […] indifféremment traduits en français par « formats », « scénarios » […] constituent ce que Bruner appelle un « système de support à l'acquisition du langage » (1983/1987, pp. 15, 34, 54, 110).

[82] Tauveron cite B.Gervais,*Lecture littéraire et exploration en littérature* (1998)

1.1.2.1. La construction d'une méthodologie interprétative

Si Tauveron (2002, p. 20) affirme que « la lecture affectivo-identitaire (…) telle qu'on la pratique en maternelle donne libre court à la parole des enfants mais ne fait guère que juxtaposer (en marge du texte) des subjectivités qui ne s'entendent ni ne s'échangent vraiment. », Boiron (2004, pp. 108-111) au contraire montre que certains échanges , même limités, « engagés avec autrui à propos du texte (entre co-lecteurs) », permettent aux élèves de maternelle de de commencer à s'inscrire dans une posture spécifiquement littéraire et que leurs discours nous prouvent qu'ils dialoguent avec le texte et non « en marge du texte » , collaborant ainsi à la construction de sa signification (*Ibid.*).

Ainsi nous observerons comment dès la maternelle, les enseignants inscrivent les élèves dans ce rituel de lecture partagée, en leur indiquant qu'ils vont parler ensemble de l'histoire, car la lecture littéraire, en tant qu'« acte singulier d'appropriation d'un texte », « peut être échangée et éventuellement partagée dans la communauté interprétative que constitue la classe » (Tauveron, 2002, p. 20). Puis nous prêterons attention à la manière dont le questionnement des enseignants invite ou non les élèves à dialoguer pour élaborer ensemble des significations et des interprétations des illustrations, des situations, des discours et intentions des personnages, mais aussi comment les enseignants les aident à poursuivre ou à recentrer les échanges pour assurer la construction du sens tout au long de l'activité. « Ce sont donc les enchainements réalisés par l'adulte pour recentrer les contenus discursifs vers le déroulement du récit qui assurent la continuité narrative au cours du dialogue » (Boiron, 2004, p. 124)

Par ailleurs, Boiron indique que cette particularité essentielle de l'activité de lecture en maternelle qui est d'être ritualisée et partagée, permet à l'élève de s'inscrire par le dialogue dans des « scénarios de lecture »[83] qui « constituent des expériences langagières entre un adulte et des enfants à propos de récits écrits et illustrés présentés sous forme d'albums », au cours desquels les élèves « adoptent une attitude » spécifique à ce type d'activité (p. 112). Nous ajoutons que, durant son cursus à l'école primaire, l'élève sera appelé à apprendre à

[83] Notion que la chercheure emprunte à Bruner : Le scénario a pour finalité l'intériorisation par l'apprenant du rôle et des outils sociaux (langagiers, valeurs…) mise en œuvre par l'adulte expert (*Ibid*.,112-114)

convoquer cette attitude en réinvestissant ces scénarios de lecture reconnus, au cours de dialogues et d'interactions provoqués et dirigés par l'enseignant qui vise ainsi l'élaboration d'une co-construction du sens au sein du groupe-classe :

> « [..] le rôle du maître est de favoriser le retour métacognitif sur le travail interprétatif et afin d'abord de faire comparer les voies empruntées par chacun pour accéder à une signification, de déterminer les lieux où le texte contraint, les zones qu'il laisse indéterminées ou incertaines et comment elles ont été remplies, afin ensuite que les élèves apprennent à évaluer la plus ou moins forte pertinence de leurs interprétations, à partager dans la tolérance celles qui auront été reconnues plausibles et à nourrir leur propre interprétation de celle des autres. » (Tauveron, 2002, p. 41)

Nous prendrons bien entendu en compte le travail réalisé par les enseignants pour assurer la compréhension littérale et la manière dont ils font émerger ses éléments qui sont indispensables, même s'ils posent souvent peu de difficultés de compréhension pour les élèves, de par leur caractère explicite dans le texte et/ou dans les images. Il s'agit en effet de faire aussi état de la situation telle qu'elle est littéralement exposée :

> « Comprendre un récit a minima, c'est pouvoir identifier les personnages en présence, leurs buts, leurs rôles respectifs dans l'action, leurs relations (familiales, affectives, sociales…) et pouvoir reformuler les grandes lignes de l'intrigue. » (*Ibid*., p. 22)

Puis nous observerons comment l'interprétation et la construction du sens s'établit dans les échanges par le recours à l'interprétation des images, par des phénomènes langagiers tels que les répétitions, les reprises modifications[84] interprétatives, ainsi que par les questions posées et les commentaires interprétatifs apportés. Nous nous intéresserons aussi à la manière dont les enseignants réinterprètent et reformulent des propos incomplets d'élèves en les complétant et en les articulant, pour proposer des éléments de compréhension et des interprétations plus explicites et nécessaires pour assurer leur accès au monde de la littérature.

Mais « les savoir-faire évoqués, en partie de nature culturelle, ne peuvent être construits sans que parallèlement soit construite la culture qui les nourrit » (*Ibid.,* p. 47). Nous allons donc examiner de plus près les savoirs constitutifs de cette culture littéraire qu'il est nécessaire de

[84] En référence aux travaux de François (Cf. partie 1, chapitre 7 pp.67-68)

construire chez les élèves pour enrichir leur « paysage » littéraire et pour leur donner les outils nécessaires au travail de compréhension et d'interprétation.

1.1.2.2. La prise en charge de l'acculturation à la littérature de jeunesse

L'ensemble des savoirs nécessaires à l'entrée en littérature des élèves et au développement des savoir-faire procéduraux évoqués précédemment sont exposés de manière assez complète sur une trentaine de pages de l'ouvrage de Tauveron (2002, pp. 47-77) qui cible la lecture littéraire scolaire. Mais au vu de l'âge des élèves participant à notre étude, nous choisissons de réduire l'analyse de ces savoirs à quelques aspects que nous jugeons prioritaires, au regard des spécificités de notre corpus, et que nous détaillons ci-dessous.

- <u>Des savoirs sur l'objet livre qui met en scène le texte</u>

Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves de la configuration du livre et de la place que le texte y occupe. Une attention particulière est portée à la couverture, au format du livre, à l'espace accordé aux images et aux textes dans le livre et dans la page, au sens de la lecture (de gauche à droite et de haut en bas, de la première à la dernière page selon un feuilletage page à page systématique), aux caractéristiques typographiques, et aux raisons des choix de présentation effectués par l'auteur et/ou l'éditeur.

- <u>Le point de vue, les intentions et l'univers de l'auteur</u>

Le concept d'auteur est souvent difficile à percevoir chez les petits élèves qui ont tendance à le limiter à un nom sur une couverture, mais qui ont du mal à percevoir qu'il est le créateur d'une vision singulière du monde qu'il impose au lecteur le temps de sa lecture, et que ce point de vue lui est spécifique et ne tient pas lieu de vérité sur le monde. Ainsi, le fait que l'auteur puisse jouer à manipuler le lecteur, en faisant parfois intervenir un narrateur et/ou un héros distinct de lui dans son récit, est à faire comprendre aux élèves. Il ne s'agit donc pas seulement de prononcer devant les élèves le nom de l'auteur, ou d'évoquer le narrateur ou le nom du héros pour que le concept d'auteur s'éclaire et se différencie de celui du narrateur ou de celui du héros dans l'esprit des élèves :

> « Les multiples dialogues silencieux amorcés en cours de lecture, tout en construisant l'élève en tant que lecteur unique, doivent l'amener peu à peu à comprendre que le livre est le résultat d'une vision, d'une transmutation, de la mobilisation d'un être unique qui, par l'écriture, s'approprie de manière unique une langue commune, un patrimoine culturel et littéraire, à travers sa propre histoire et son appréhension personnelle du monde » (Tauveron, 2002, p. 54)

La compréhension du concept d'auteur est donc un savoir long à construire, et elle doit s'accompagner d'explicitations et de rencontres nombreuses avec les œuvres d'un même auteur mais aussi avec des œuvres aux choix énonciatifs différents, narration par un des personnages (focalisation interne), par différents personnages, ou narrateur omniscient, par exemple, pour amener les élèves à le cerner en tant qu'écrivain aux caractéristiques singulières, dont un mode de penser-parler, un point de vue et des intentions, propres à son univers et à sa personnalité.

- Le genre de texte

Un texte peut être en lien avec d'autres textes avec des caractéristiques communes, s'inscrivant ainsi dans une catégorie appelée « genre » que les élèves doivent pouvoir appréhender en lui attribuant un mode de fonctionnement repérable. Ainsi, la reconnaissance d'un genre et des codes et caractéristiques qui lui sont inhérents, permet au lecteur de construire un horizon d'attente et lui apporte des éléments utiles à la compréhension, en guidant ainsi le déroulement de la lecture et en lui donnant des moyens pour anticiper en partie le sens du texte. Nous reprenons la définition du genre[85] donnée par Tauveron qui précise qu'il correspond à « une classe de textes historiquement constituée et reconnue comme telle par un public déterminé, plus ou moins codifiée et dotée de caractéristiques distinctes et identifiables » (*Ibid*., p. 57). Les élèves acculturés aux normes de différents genres littéraires seront alors mieux à même de mesurer et de discuter, pour chaque texte, tant son inscription dans un genre que les écarts avec un ou plusieurs genres dont celui-ci s'inspire et saisir ainsi sa complexité et son originalité.

[85] renvoie à la notion bakhtinienne « forme de discours relativement stable » produite par une sphère d'activité, en dépôt dans la culture

- Les stéréotypes[86] culturels

Ils sont en quelque sorte des clichés issus d'une culture commune, qui sollicitent chez les lecteurs des représentations partagées et une connivence implicite. Ces lieux communs agissent sur la réception des œuvres en faisant référence à la mémoire culturelle, et leur ignorance peut infléchir la compréhension des textes. À titre d'exemple, chez les plus petits, la connaissance des stéréotypes liés aux caractéristiques implicites de certains personnages (ex : loup, renard, ogre, sorcière…) crée des points de repère qui permettent d'anticiper leurs intentions probables au cours d'une lecture littéraire de récit.

- La construction du personnage[87]et de l'intrigue

Le personnage est une construction littéraire que l'auteur désigne ou reformule par des pronoms anaphoriques ou des reformulations lexicales qui sont souvent problématiques :

> « Le produit « personnage » est un objet stratifié et multidimensionnel : objet regardant ou regardé, il pose la question de la focalisation ; support de qualifications, il pose la question de la description et de sa relation avec les actions ; détenteur d'un programme narratif, il oblige à construire un itinéraire, du problème à résoudre à son résultat ; signe linguistique, il implique la gestion des reprises anaphoriques... » (Tauveron, 1995, p. 36)

Il s'agit de le reconnaitre aussi bien dans l'illustration que dans le texte à travers différentes reformulations sémiotiques. L'auteur le fait évoluer dans l'univers qu'il a créé et dans lequel il lui prête des pensées, des sentiments, des intentions, des motifs, des paroles et des actes disséminés parcimonieusement. Il tire ainsi les ficelles pour ménager le développement de l'enchaînement des événements qui forment le nœud de l'action et qui constituent l'intrigue au cours de laquelle il oriente ou perd le lecteur à sa guise. Le personnage est donc au centre du récit et en interaction permanente avec l'univers imaginé et les autres personnages, de sorte que le lecteur le découvre et le comprend peu à peu au fil des évènements et des rencontres auxquels il se trouve mêlé :

[86] Selon Dufays et Kervyn (2010)« […] enseigner une discipline revient à transmettre les savoirs et les savoir-faire qui apparaissent comme les plus fondamentaux de celle-ci : par leur caractère standardisé et très fréquent, les stéréotypes apparaissent donc comme les matières premières de l'école, celles dont l'enseignement se justifie avant tous les autres, et que l'on trouve dès lors en première place dans les manuels et les programmes (Dufays, 1993, 1997) »

[87] Que sais-je ? de Reuter et Glaudes sur le personnage (1996)

> « Le personnage est un objet complexe composé d'ingrédients potentiels : un ENVIRONNEMENT (milieu géographique, historique, social), un ÊTRE (soit un nom, des désignateurs successifs plus ou moins variés […] rassemblés ou dispersés dans le texte), un DIRE (des pensées intérieures, des paroles), un FAIRE (soit un programme narratif déclenché par un *mobile*, amorcé par un *plan*, engagé grâce à des *moyens* et orienté vers un *but*). (Tauveron, 2002, pp. 75-76)

La logique comportementale du personnage, dont le lecteur se voit contraint de modifier ou d'adapter l'anticipation et l'interprétation au fur et à mesure de l'avancée de la lecture, se révèle donc au cours de ses actions et de ses interactions avec les autres personnages, et l'auteur prend soin de la distiller tout au long du texte, pour lui permettre d'affiner peu à peu sa compréhension globale des évènements et des enjeux du récit, et donc de l'intrigue. La compréhension fine et complète du personnage, de son caractère et de ses motivations implique par conséquent une attention particulière, soutenue et régulière portée d'un bout à l'autre de la lecture du texte.

Nous observerons donc dans notre corpus, la manière dont les enseignants inscrivent les élèves dans cette culture littéraire, et plus précisément dans une culture du récit en intégrant ses particularités. Nous serons attentive à la manière dont ils aident les élèves à comprendre et à construire l'intrigue qui apparaît en filigrane au cours du récit à travers l'évolution du comportement des personnages, grâce à la mise en lien des événements, favorisant ainsi des interprétations plausibles des textes qu'ils leur soumettent.

1.2. Cadre institutionnel de l'enseignement de la LL

1.2.1. Les programmes du cycle 1

Nous centrons notre attention sur les programmes du BO hors-série du 3 juin 2008 (document en cours de validité lors de nos observations dans la classe de GS) et qui concernent le domaine du langage. Nous avons sélectionné ci-dessous quelques passages qui nous ont semblé représentatifs de la teneur de la demande institutionnelle dans les domaines sur lesquels porte notre recherche, lors de la période où nous observions les élèves en GS de maternelle.

S'approprier le langage : (extraits du BO du 3 juin 2008)

- « Le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle. L'enfant **s'exprime** et **se fait comprendre** par le langage. […]. Dans les échanges avec l'enseignant et avec ses camarades, dans l'ensemble des activités et, plus tard, dans des séances d'apprentissage spécifiques, il acquiert quotidiennement de **nouveaux mots** dont le sens est précisé, il s'approprie progressivement **la syntaxe** de la langue française (l'ordre des mots dans la phrase).
- La pratique du langage associée à l'ensemble des activités contribue à enrichir son **vocabulaire** et l'introduit à des **usages variés et riches de la langue** (**questionner, raconter, expliquer, penser**). »
- « Les enfants apprennent à **échanger**, d'abord par l'intermédiaire de l'adulte, dans des situations qui les concernent directement : ils font part de leurs besoins, de leurs découvertes, de leurs questions ; ils écoutent et répondent aux sollicitations. **Ils nomment avec exactitude les objets qui les entourent et les actions accomplies**. Progressivement, ils participent à des échanges à l'intérieur d'un groupe, attendent leur tour de parole, respectent le thème abordé. »
- « Une attention particulière est portée à **la compréhension qui, plus que l'expression, est à cet âge étroitement liée aux capacités générales de l'enfant. »**
- « Les enfants sont amenés à comprendre un camarade qui parle de choses qu'ils ne connaissent pas, un interlocuteur adulte, familier ou non, qui apporte des informations nouvelles. Grâce à la répétition d'histoires ou de contes adaptés à leur âge, classiques et modernes, ils parviennent à **comprendre des récits de plus en plus complexes ou longs, et peuvent les raconter à leur tour.** »

Cette formulation révèle que la correction (syntaxe, ordre des mots), la précision de la langue acquérir des nouveaux mots, enrichir son vocabulaire, nommer avec exactitude) et la compréhension doivent occuper une place primordiale dans la pratique langagière des élèves.

1.2.2. Les programmes du cycle 2

Le Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 définit les programmes qui sont en vigueur à partir de la rentrée scolaire 2016, ce qui signifie que les élèves de CP observés auront appris dans le cadre des anciens textes (BO hors-série n°3 du 19 juin 2008), alors qu'en CE1, ils seront soumis aux nouveaux. Il conviendra donc d'en préciser les contenus en LL les points communs et les différences entre les anciens et les nouveaux programmes pour appréhender l'évolution de la demande institutionnelle.

1.2.2.1. 2015-2016- les textes officiels relatifs au cycle 2 (GS-CP-CE1)

Dans la mesure où la cohorte observée est en GS comme en CP, soumise aux programmes de 2008, nous nous référons aux programmes sur lesquels étaient tenus de s'appuyer les enseignantes M1 et M2 au moment de nos observations.

- « [Les élèves] s'entraînent **à écouter et comprendre les textes** que lit le maître, à en restituer l'essentiel et à poser des questions. » [..]
- « Dès le cours préparatoire, les élèves s'entraînent à déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus. **L'articulation entre lecture et écriture** est indispensable à cet apprentissage. Cet entraînement conduit progressivement l'élève à lire d'une manière plus aisée et plus rapide (déchiffrage, **identification de la signification**) » [...]
- Savoir déchiffrer et reconnaître la signification des mots ne suffit pas pour lire une phrase ou un texte ; les élèves apprennent aussi à **prendre appui sur l'organisation de la phrase ou du texte** qu'ils lisent. Ils acquièrent le **vocabulaire** et les connaissances nécessaires pour comprendre les textes qu'ils sont amenés à lire.
- « L'appui sur un **manuel de qualité** est un gage de succès pour cet enseignement délicat. La lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinés aux jeunes enfants, dont la poésie, permet d'accéder à une première **culture littéraire**. »[...]

La compréhension est essentielle et passe par le rappel de récit, mais aussi par un déchiffrage rapide et donc par l'activité langagière orale au cours de laquelle il convient d'envisager une place pour un questionnement produit par les élèves. On voit apparaître la nécessité de la construction d'une culture littéraire dès la fin de l'école maternelle.

1.2.2.2. 2016-2017- les textes du cycle 2 (CP-CE1-CE2)

Les programmes du BO spécial du 26 novembre 2015 concernent l'enseignement prodigué aux élèves de notre cohorte dès la rentrée 2016, c'est-à-dire lors de leur année de CE1 avec l'enseignant M3.

- Une nouvelle philosophie (extraits du BO de 2015)

L'introduction à ces textes, dans laquelle nous avons retenu les extraits ci-dessous, gagne en précision par rapport aux textes de 2008 :

- « Apprendre à l'école, c'est interroger le monde. C'est aussi **acquérir des langages spécifiques** »
- « Les élèves ont le temps d'apprendre »
- « **La compréhension** est indispensable à l'élaboration de savoirs solides que les élèves pourront réinvestir[…] »
- « […] l'apprentissage de la lecture nécessite aussi de **comprendre des textes narratifs ou documentaires** […]
- « […] Dans tous les enseignements, les élèves apprennent que **parler ou écrire, c'est à la fois traduire ce qu'on pense et respecter des règles**, c'est être libre sur le fond et contraint sur la forme »
- « [..] Les liens entre ces diverses activités scolaires fondamentales seront mis en évidence par les professeurs qui souligneront les **analogies entre les objets d'étude** (par exemple, […] comprendre et interpréter un texte en français […] pour mettre en évidence les éléments semblables et les différences. »
- « Les élèves apprennent à **justifier** leurs réponses et leurs **démarches** en utilisant le registre de la raison, **de façon spécifique aux enseignements** : on ne justifie pas de la même manière le résultat d'un calcul, la compréhension d'un texte, l'appréciation d'une œuvre ou l'observation d'un phénomène naturel. »

- La contribution au socle commun, notamment dans les domaine 1 (*Les langages pour penser et communiquer*) et 2 **(***Les méthodes et outils pour apprendre)*

  - « L'apprentissage de la langue française s'exerce à l'oral, en lecture et en écriture » (aisance à l'oral, accès à la langue écrite en réception et en production […]
  - « Tous les enseignements concourent à **développer les compétences méthodologiques** pour améliorer l'efficacité des apprentissages et favoriser la réussite de tous les élèves.
  - [...] En français, **extraire des informations d'un texte**, d'une ressource documentaire permet de répondre aux interrogations, aux besoins, aux curiosités »

Ce chapitre met l'accent sur des points qui nous semblent importants, et en évolution par rapport aux textes officiels précédents. Nous notons l'apparition d'une demande de travail sur « les langages » spécifiques des disciplines, dépassant la simple acquisition du lexique et une importance affirmée de la pratique de l'oral dans le travail de compréhension et de production d'énoncés et pour la formulation d'avis qui doivent être justifiés. Le développement des genres de discours doit donc être sollicité. Nous notons aussi que les compétences du cycle 2 s'inscrivent dans le temps, et il est souligné que les démarches d'apprentissages et les genres de discours (« formes d'expression ») doivent être adaptés aux « champs » d'apprentissages concernés.

- Langage oral (extraits choisis en rapport avec la LL)

    - « Une première maitrise du langage oral permet aux élèves d'être actifs dans **les échanges** verbaux, de **s'exprimer**, d'écouter en cherchant à **comprendre** les apports des pairs, les messages ou les textes entendus, de réagir en **formulant un point de vue** ou une proposition, en acquiesçant ou en contestant. […]. »
    - « Développer la maitrise de l'oral suppose d'**accepter essais et erreurs** […] apprendre à **produire des discours variés**, adaptés et compréhensibles permettant ainsi à chacun de conquérir un langage plus élaboré. Les séances consacrées à un entrainement explicite de **pratiques langagières spécifiques** (raconter, décrire, expliquer ; prendre part à des interactions) gagnent à être incluses dans les séquences constitutives des divers enseignements [...]. Ces séquences incluent l'explication, la mémorisation et le réemploi du vocabulaire découvert en contexte. »
    - « Les compétences acquises en matière de langage oral, en expression et **en compréhension**, sont essentielles pour mieux maitriser l'écrit ; [...] »

- Lecture et compréhension de l'écrit (extraits choisis)

    - Au terme des trois années du cycle, les élèves doivent avoir acquis **une première autonomie dans la lecture de textes variés**, adaptés à leur âge. La pratique de ces textes les conduit à élargir le champ de leurs connaissances, à **accroître les références et les modèles** pour écrire
    - Les **activités sur le code** doivent être nombreuses et fréquentes. […];
    - Écrire est l'un des moyens d'apprendre à lire.
    - L'augmentation de la quantité de lecture, […] conduisent à une **automatisation progressive**. **L'aisance dans l'identification des mots** rend plus disponible pour accéder à la **compréhension**. **La compréhension est la finalité de toutes les lectures**.
    - […] les élèves sont conduits à identifier les buts qu'ils poursuivent et **les processus à mettre en œuvre** […] travaillés […] de manière explicite grâce à l'accompagnement du professeur […]
    - **La lecture collective** d'un texte permet l'articulation entre les processus d'identification des mots et l'accès au **sens des phrases**. Elle s'accompagne **d'activités de reformulation qui favorisent l'accès à l'implicite** et sont l'occasion d'apports de connaissances […]
    - **La lecture à voix haute** […] concourt à l'articulation entre code et sens […].
    - **L'entrainement à la lecture fluide** contribue aussi à l'automatisation des processus d'identification des mots.
    - **La fréquentation d'œuvres complètes** […] permet de donner des repères autour de genres, de séries, d'auteurs, etc. […] Les textes et ouvrages donnés à lire aux élèves sont adaptés à leur âge […]
    - **Les lectures autonomes** sont encouragées […] un dispositif est prévu pour parler en classe de ces lectures personnelles.
    - La lecture met à l'épreuve les premières connaissances acquises sur la langue […]

L'accent est clairement mis sur les langages, tant à l'oral qu'à l'écrit : les compétences orales, assez peu mises en avant dans les programmes précédents, sont valorisées. Les apprentissages sont répartis dorénavant sur trois années jusqu'au CE2. Le CE1 n'étant plus la fin du cycle, les compétences à acquérir en lecture sont envisagées dans un temps plus long, et donc moins contraignant, pour permettre d'assurer des compétences de base solides en lecture et en écriture pour tous les élèves. Les séances consacrées à un entrainement explicite de pratiques langagières spécifiques (raconter, décrire, expliquer, prendre part à des

interactions) doivent être incluses dans les différentes disciplines et dans les moments de régulation de la vie de la classe. Ces séquences incluent l'explication, la mémorisation et le réemploi du vocabulaire découvert en contexte. Pour aider les élèves à progresser, deux points sont soulignés : la répétition, la régularité et la ritualisation d'activités langagières d'une part, et la clarification des objets d'apprentissage et des enjeux cognitifs des tâches afin qu'ils se représentent ce qui est attendu d'eux d'autre part. Les compétences à acquérir deviennent prioritaires sur les connaissances purement encyclopédiques. Le travail de lecture concerne autant le code que le sens. Ainsi les activités de lecture doivent être nombreuses et fréquentes pour parvenir à l'automatisation de l'identification des mots et à une fluidité suffisante pour favoriser la compréhension. Celle-ci est considérée comme « la finalité de toutes les lectures » et les démarches et stratégies permettant d'y accéder doivent être enseignées explicitement. Le travail de compréhension s'effectue essentiellement à l'oral, et les activités de reformulations sont évoquées pour permettre de travailler l'implicite des textes. Il ne suffit donc pas de faire lire les élèves pour qu'ils apprennent à lire. Par ailleurs, les programmes insistent sur la quantité et sur la variété des textes à proposer aux élèves, notamment pour enrichir leur culture encyclopédique et littéraire. D'une manière plus générale, ces textes soulignent une volonté de cohésion et de clarté cognitive au sein des apprentissages, insistent sur l'activité de compréhension, prennent en compte l'aspect culturel de l'activité de lecture et mettent en évidence l'importance de l'interactivité et du rôle de l'enseignant dans ces apprentissages.

1.3. Les savoirs en jeu dans les séances analysées

Concernant la lecture littéraire, nous ciblerons les savoirs (et savoir-faire) qui nous semblent devoir relever d'un enseignement et qui sont spécifiques aux ouvrages de littérature de jeunesse choisis par les enseignants dans les séances que nous avons sélectionnées.

1.3.1. Dans le récit de *Pierre et le loup* en GS

- Les caractéristiques du support :

Pierre et le loup est un conte musical de Serge Prokofiev avec les caractéristiques du conte traditionnel (cf. texte annexe 7.1). Le conte et la musique sont complémentaires. En effet,

c’est la musique qui illustre le récit, et permet de comprendre l’atmosphère et l’état des personnages en grande partie implicites dans le récit.

- Les savoirs en jeu :

  La compréhension du récit nécessite d’identifier, de reconnaître et de comprendre les personnages, leurs spécificités et leurs raisons d’agir. Dans le conte traditionnel, le loup est présenté comme un personnage cruel et effrayant. C’est un prédateur qui s’attaque aux plus faibles. Or cet archétype ne correspond pas toujours au personnage du loup que les élèves d’école maternelle ont pu rencontrer dans les albums de littérature de jeunesse qui usent abondamment du détournement du stéréotype traditionnel. Le conte de *Pierre et le loup* porte également une morale : c’est le courage et la ruse qui viennent à bout du loup, l'objet de toutes les peurs. Parmi les personnages de l’histoire, certains animaux parlent comme des humains, et ont des caractères qu’il s’agit d’identifier en faisant des inférences : le canard est faible, le chat est fier et posé, l’oiseau est vif et moqueur. C’est ce qui explique leur rôle dans l’histoire. Ces animaux soutiennent le héros, qui est un enfant, et auquel les élèves peuvent s’identifier. Le grand-père représente l’autorité familiale et les chasseurs n’existent que par leur fonction. Mais la personnalité du héros est complètement implicite. Ce sont les actions qu’il entreprend (transgression, défit, victoire sur le méchant) qui vont révéler son caractère. Pour assurer la compréhension de ce récit, il convient donc de se projeter dans un monde imaginaire où les animaux ne parlent pas et où un enfant ne va pas à la chasse au loup. Toutefois, il ne suffit pas de s’arrêter à l’observation des actions et des interactions des personnages mais d’en expliciter les raisons et de souligner leur caractère, largement implicite dans le récit. Il s’agit donc d’amener les enfants à comprendre les intentions, pensées et motivations des personnages et ainsi à interpréter leurs actions en les situant dans le champ des possibles dans les limites du cadre du récit (lieux, temps…), le retour au texte systématique permettant de vérifier ce que dit l’auteur. C’est la compréhension de cet implicite par la réalisation d’inférences tout au long de l’activité d’interprétation qui porte le sens du récit et qui permet d’accéder à sa morale (le courage et l’habileté de Pierre, qui n’est qu’un enfant, ont prévalu sur la violence des adultes chasseurs) et donc aux valeurs transmises.

1.3.2. Dans l'album *Quel radis dis-donc !* [88] en CP

- Les caractéristiques du support :

  Il s'agit d'un récit court et bien rythmé avec une seule phrase au discours direct (il faut l'arracher !), non identifiée par des guillemets. Chaque double page représente un épisode et comprend une image très lisible dans laquelle le travail de l'illustratrice donne des indices pour savoir ce qui va suivre et s'accompagne d'un texte court en redondance (cf. extraits de l'album annexe 7.2). Les répétitions du texte associées au travail de typographie (organisation de la mise en page et choix de la taille et de la forme des caractères) sont une aide supplémentaire à la lecture : une petite ritournelle en bas de page ponctue chaque épisode (« il peut/ils peuvent toujours tirer, le radis reste bien accroché ») et l'utilisation de la couleur orange semble mettre en évidence les mots du texte qu'il convient d'appuyer lors de l'oralisation. La souris, présente à chaque page, porte l'humour du récit.

- Les savoirs en jeu :

  Cet ouvrage court et simple est un conte en randonnée, dont la structure répétitive par accumulation facilite la construction d'un horizon d'attente et la lecture autonome dès le début du CP. Il s'agit de comprendre comment l'auteur a construit le récit ainsi que l'effet humoristique produit par les images, par l'accumulation de répétitions et par la chute inattendue. Il convient aussi de comprendre l'absurdité de la situation et le paradoxe qui fait que c'est l'ajout du plus petit personnage, apparemment en retrait de la situation, qui réussit à faire bouger l'énorme radis. Ainsi, la petite graine de radis est devenue géante et la toute petite souris résout un problème qui ne semblait pas à sa taille. La morale de ce conte, qui réfère à ce que le texte veut dire au-delà de ce qu'il dit, doit être inférée car elle n'est pas explicite. On peut comprendre que c'est la solidarité dans l'action qui permet de mener la tâche à bien (« l'union fait la force ») ou qu'« on a souvent besoin d'un plus petit que soi » qui invite à respecter les plus malingres.

[88] Album de Praline Gay-Para et Andrée Prigent, collection À petits petons, Didier Jeunesse (extraits de l'ouvrage annexe 7.2)

1.3.3. Dans l'album *Le loup sentimental* [89] en CE1

- Les caractéristiques du support :

  Le texte alterne récit et discours avec les caractéristiques du dialogue : guillemets pour signaler la prise de parole, tirets pour changement des locuteurs, verbes introducteurs de parole avec sujet inversé (dit-il…). Les verbes de parole utilisés sont variés et apportent des informations sur les états du loup. Il s'agit de se repérer dans les tours de parole et de comprendre quel est le locuteur et ce qui relève du discours au sein du récit. Le dialogue alterne paroles entre personnages et pensées intérieures du loup, personnage principal. Le vocabulaire est riche et alimente de nombreux référents/périphrases. Les dessins sont fournis en détails et les personnages sont expressifs. Les illustrations et les textes sont redondants. Chaque épisode est constitué de deux doubles pages consécutives : la première annonce l'événement qui se déroule sur la seconde, sauf pour la dernière page où ce que fait le loup ne semble pas directement en rapport avec l'épisode qui s'achève sur la page juxtaposée sur laquelle est écrit : « Puis, sur la liste que lui a donnée son père, de sa plus belle écriture, il inscrit le mot "OGRE". » (extraits de l'ouvrage annexe 7.3)

- Les savoirs en jeu

  Les personnages sont nombreux dans cet ouvrage dans lequel le texte et l'image sont complémentaires. Ils font tous deux référence à des contes traditionnels (*Les trois petits cochons*, *La chèvre et les sept chevreaux*, *Le petit Chaperon Rouge*) et un conte musical de S. Prokofiev (*Pierre et le loup*). Aussi, la compréhension des personnages et des relations qu'ils sont sensés entretenir (amis, ennemis, prédateurs, proies…) nécessite la mobilisation de connaissances culturelles pour comprendre les enjeux et les motivations de chacun ainsi que pour permettre l'anticipation de la suite ou de la fin du récit. Les images sont riches en détails souvent humoristiques qui favorisent le traitement de l'implicite. Les structures ou scènes répétitives permettent aux élèves de se repérer dans la chronologie de l'histoire. Toutefois, pour comprendre les réactions du loup, il est nécessaire de comprendre que l'empathie du loup pour ses proies est un détournement du stéréotype. Par ailleurs, les raisons qui peuvent

[89] Album de Joffroy de Pennart, collection Kaleidoscope, l'école des Loisirs (extraits disponibles annexe 7.3)

expliquer la réaction du loup confronté à Pierre (« on ne désobéit jamais à son grand-père, tu m'entends ? ») doivent être inférées, tout comme la fin de l'histoire, complètement implicite, qui peut prêter à des débats interprétatifs. En effet, le loup comme l'ogre sont censés être des prédateurs et s'en prendre aux plus faibles. Or dans cette fin d'histoire inattendue, le loup devenu féroce conformément à sa condition, dévore l'ogre, qui n'est pas, en principe, considéré comme une proie. On peut comprendre qu'en tant que loup « sentimental », il met alors sa qualité de prédateur au service des plus faibles pour lesquels il ressent de l'empathie. Mais on peut aussi comprendre qu'il est devenu adulte et qu'il prend sa vie en main comme suggéré en début d'histoire (« Je suis grand, déclare-t-il un jour à ses parents. Il est temps que je mène ma vie. ») ce qui fait qu'il est maintenant capable de décider lui-même ce qu'il écrit sur sa liste….

2. Organisation des situations d'enseignement et des interactions langagières en LL

2.1. Modèles typiques d'organisation des enseignements en LL

Nous nous focalisons sur les moments dédiés à la compréhension de récit car ils existent et sont repérables dans les trois niveaux de classe. En GS, il s'agit de l'anticipation de la suite d'un texte dont le début a été lu par l'enseignante. En CP comme en CE1, nous disposons d'une activité d'anticipation de récit réalisée à partir d'un album de littérature de jeunesse dont les élèves connaissent déjà le début, et dont le texte correspond à la compétence des élèves à chaque niveau.

2.1.1. Compréhension de récit en GS

Lorsque l'enseignante M1 veut vérifier ou faire construire la compréhension d'un récit par les élèves, nous distinguons deux manières de procéder selon que la compréhension est questionnée au fur et à mesure de la lecture (album *PLOUF !* cf. annexe 8.2) ou lorsque l'activité de compréhension est réalisée à distance de la lecture (*Pierre et le loup*, cf. annexe 8.1). Nous évoquons rapidement la première, mais nous intéressons plus particulièrement à la deuxième car elle précède une activité d'anticipation de récit comparable avec les activités d'anticipation observées au cours des séances sélectionnées en CP et en CE1.

2.1.1.1. Aider à comprendre le récit pendant et après sa lecture

- **Compréhension en cours de lecture :**

Lors d'une première lecture d'une histoire inconnue des élèves (cf. annexe 8.2), M1 entre dans l'activité par la comparaison avec une histoire lue précédemment (MAIT 01 : « le livre *Plouf*/vous allez comprendre pourquoi/ça va vous rappeler quelque chose que je vous ai raconté ») à partir de laquelle elle sollicite des comparaisons :

> **MAIT 10** : « dans notre histoire est-c'que c'est le loup qui voit le fromage **en premier#** »
> **MAIT 26** : « ça vous **rappelle** quelque chose ça aussi ? »
> **MAIT 93** : « ça finit **pas tout à fait pareil** que dans l'histoire de renard c'est **pas tout à fait la même#** »

Puis elle entreprend une lecture filée en s'interrompant seulement ponctuellement de temps en temps pour insérer un questionnement plutôt fermé (MAIT 33 : « comment il s'appelle le loup ») ou pour donner une explication sur un détail du récit (MAIT 39 : « […]quand le cochon descend avec le poids ça fait remonter le loup ») ou pour solliciter un commentaire d'image (MAIT 51 : « […] qu'est-c'qu'il fait le cochon là ») ou pour expliciter elle-même un détail implicite (MAIT 55 : « il ment/mmm plus qu'une blague c'est une ruse!# » ; MAIT 78 : « il a tell'ment faim qu'il pense même pas à c'qu'il va lui arriver s'il descend ») ou pour questionner les élèves sur un élément de compréhension implicite qui pourrait leur avoir échappé (MAIT 67 : « pourquoi ça l'fait rire le loup »). Elle apporte aussi, pendant la lecture, quelques éléments de culture littéraire et amorce des mises en réseau comme dans l'exemple suivant avec le *Roman de Renart* :

> **MAIT 95** : « mais::/monsieur Corentin Philippe Corentin le monsieur qui a écrit ce livre il connaissait sûrement l'histoire de renard et il s'en est servi il l'a utilisée un p'tit peu »
> **MAIT 97** : « il s'en est inspiré on dit »

Les commentaires spontanés des élèves, qui interviennent pendant ou après les moments de lecture, sont assez peu souvent relevés par l'enseignante et n'interfèrent pas, sauf exception, avec ses propres commentaires et la poursuite de sa lecture.

- **<u>Rappel de récit</u>**

Lorsque l'enseignante fait procéder au rappel de récit (cf. annexe 8.1) pour vérifier sa mémorisation (cette fois sans la présence de l'ouvrage), elle part du moment où l'histoire avait été interrompue :

> **MAIT 01** : « on s'est arrêté à quel endroit hier de Pierre et le loup »
> **MAIT 05** : « […] explique-nous/on était où quelle était la situation »

Elle sollicite alors l'activité langagière des élèves par un questionnement ouvert (MAIT 12 : « comment on sait que le loup voulait manger Pierre ») pour les amener à évoquer le début (MAIT 22 : « alors juste avant qu'il sorte qu'est-c'qu'il s'passait ») et reformule ensuite pour souligner ce qui était à comprendre dans cette première partie de récit (MAIT 28 : « bon le grand-père était venu chercher Pierre »). Puis elle focalise l'attention des élèves sur les personnages, sur les lieux et sur les actions qu'elle veut faire nommer de manière précise et exhaustive par un questionnement fermé et rapproché :

> **MAIT 39** : « parc'qu'il a senti l'odeur de Pierre/et du grand-père/qui y a encore comme= comme personnages on a= »
> **MAIT 41** : « le grand-père qui ram'nait Pierre le loup qui sort du bois qu'est-c'qu'on a encore quoi »
> **MAIT 44** : « Le chat où est le chat à c'moment-là »
> **MAIT 48** : « […] donc le chat au départ il faisait quoi/avant que le loup arrive où il était ce chat »
> **MAIT 50** : « et qu'est-c'qu'il f'sait au pied de l'arbre ce chat »
> **MAIT 55** : « le p'tit oiseau qui était où »

Elle cherche ainsi à leur faire construire une représentation mentale avant de repartir sur un nouveau questionnement toujours relativement fermé et s'intéressant toujours aux personnages, à leurs actions et aux lieux dans lesquels elles se situent. Certains débuts de formulation d'hypothèses en rapport avec la construction du sens du récit interviennent alors spontanément dans les propos des élèves :

> **MAR 74** : « le= pt'-être qu'il voit le loup le canard car= pour= »
> **MAIT 75** : « ça **on sait pas** encore »
> **MAIT 85** : « bon i's'met un peu plus haut peut-être **on sait pas**/on avait dit ça hier **on sait pas**// en tout cas **on sait pas** si le chat il mange le p'tit oiseau# »

Mais l'enseignante les interrompt rapidement car elle souhaite d'abord centrer l'attention des élèves sur les faits et sur le « dit » du texte.

2.1.1.2. Anticiper la suite de l'histoire : émettre et évaluer les hypothèses

L'enseignante apprend aux élèves à distinguer ce qui relève du savoir, du cotexte (déjà lu du texte), de ce qui relève de l'imaginaire (comme l'atteste la récurrence de l'expression « on sait pas »). Elle sollicite l'anticipation de récit lorsqu'elle fait développer les propos en se focalisant sur le devenir possible des différents personnages :

> **MAIT 106** : « bon moi/j'ai une question à vous poser chut chut // »
> **MAIT 110** : « […] j'ai une question à vous poser »
> **MAIT 112** : « si/admettons que le loup il ait décidé d'manger le canard par exemple »
> **MAIT 114** : « comment est-c'qu'i' pourrait faire pour manger le canard et comment le canard pourrait faire pour s'défendre »

Les élèves se trouvent alors autorisés à déployer toutes sortes de propositions imaginables plausibles dans le monde imaginaire créé (« idées »), même très éloignées du récit original. On assiste alors à un long moment d'interventions filées à partir de détails allant de questionnements spéculatifs passant de justifications par la profondeur de la mare (MAIT 209 : « ah bè: à c'moment-là i' va p't-être pas y aller elle a p't-être raison LIL/mais le problème c'est qu'on ne sait pas comment elle est l'eau d'la mare ») à l'âge présumé du loup :

> **MAIT 215** : « peut-être qu'c'est un vieux loup et alors qu'est-c'que ça fait s'il est vieux »
> **MAIT 218** : « pourquoi i' voudrait pas aller dans l'eau s'il est vieux/ pourquoi quand on est vieux on n'a pas envie d'aller dans l'eau »
> **MAIT 221** : « qu'est c'que ça change d'être vieux pour un loup »

On observe toutefois que l'enseignante évalue les hypothèses à l'aune du monde réel et non à celle du monde imaginaire (cf. MAIT 125 « pincer » ; MAIT 138 « normalement » ; MAIT 167 « oui mais est-ce qu'il peut » et MAIT 173 « il faut qu'il aille vite alors »). Ce développement langagier des « idées », qu'elle reprend comme étant des hypothèses possibles soumises à des critères de validation verbalisés comme dans les quelques exemples suivants, occupe une partie importante de la séance (MAIT 106 à MAIT 260) :

> **MAIT 125** : «[…] il pourrait pincer les fesses du loup »
> **MAIT 138** : « […] normal'ment l'canard il pourrait aller sur une branche […] »
> **MAIT 167** : « ah i' pourrait plonger au fond oui mais est-c'qu'il peut rester longtemps plongé l'canard# »
> **MAIT 173** : « il ressort il replonge faut qu'il aille vite alors »
> **MAIT 177** : « ah:: mais si ses narines elles restent hors de l'eau est-c'que le loup pourrait pas »

L'enseignante met fin à ce premier épisode d'« anticipation » (MAIT 260) ouvert à un développement de l'imagination débordant largement le cadre du récit et en démarre un second, selon le même schéma sur un autre animal :

> **MAIT 260** : « bon beh dis-donc mais:: j'voulais vous parler des autres animaux mais vous avez beaucoup d'idées sur le canard »
> **MAIT 266** : « on va passer à un autre animal/maintenant/on a vu pour l'canard# »
> **MAIT 270** : « […] comment le loup/peut-il faire pour attraper le chat# »
> **MAIT 272** : « et comment le chat peut-il faire pour se défendre# »

Les « idées » sont développées ainsi jusqu'à ce que l'enseignante oriente le discours sur le possible devenir d'un autre personnage du récit (MAIT 329 : « just'une dernière question pour le p'tit oiseau/comment le loup peut-il faire pour attraper le p'tit oiseau//pas facile »). Dans ce nouvel épisode, relatif au devenir du personnage de l'oiseau, les hypothèses sont tout aussi « ouvertes », passant de propositions plausibles au regard du contexte de l'histoire à d'autres plus improbables, comme l'intégration de la tour Eiffel (ELEV 360 : « il doit grimper sur la Tour Eiffel ») ou le recours à un hélicoptère (LIL 385 : « sinon i' peut prendre un hélicotère ») et limitées par l'enseignante lorsqu'elle les juge beaucoup trop éloignée des possibilités du récit original (MAIT 368 : « sur la Tour Eiffel est-c'qu'il y a une Tour Eiffel à côté ») mais acceptées la plupart du temps, même si elles sont assez peu plausibles au regard de la logique du récit concerné (MAIT 389 : « dans les histoires on peut inventer des choses/c'est une idée/c'est une idée »). Ainsi l'enseignante montre aux élèves comment évaluer la recevabilité d'une hypothèse. Elle clôture la séance après de très nombreux échanges (MAIT 443 : « ouais on a imaginé beaucoup d'choses »).

2.1.2. Lecture compréhension en CP

2.1.2.1. Faire rappeler le récit pour faciliter la découverte du texte écrit

L'enseignante propose des activités de lecture à partir de la découverte d'albums de littérature de jeunesse qui sont lus intégralement. Le point de départ des séances est variable selon la place de la séance dans la séquence de lecture de l'album. L'entrée dans l'activité passe, par exemple, par l'observation et la comparaison des deux livres (*je suis une petite fille* et *je suis un petit garçon* de Peter Elliot et Nathalie Grignet) qui ont des caractéristiques communes (MAIT 09 : « […] alors y en a deux ils se ressemblent beaucoup/euh pourquoi est-

ce qu'ils se ressemblent beaucoup »)[90], avant que l'attention soit portée sur les mots du titre (MAIT 47 : « très bien/est-ce que vous arrivez à reconnaître tous les mots ») et leur lecture. Ou, lorsque la séance n'est pas la première, elle procède à un tissage avec la séance de lecture précédente par un retour sur l'image sur laquelle la séance précédente s'était arrêtée (MAIT 01 : « bien/nous en étions là donc/on reprend cette partie-là »)[91] pour réactiver la mémoire de l'histoire et remettre les élèves dans le contexte de la lecture avant de faire relire le texte correspondant (MAIT 03 : « voyons qui est-c'qui est disposé/à nous lire= »). Inversement, elle peut commencer la séance par une relecture par les élèves de ce qui a déjà été lu en s'attachant à repréciser le contexte du récit pour s'assurer du suivi de compréhension des élèves comme pour *Le secret* d'Éric Battut (MAIT 01 : « on continue donc à lire ce que dit la p'tit' souris/on a bien remarqué on est d'accord que dans ce livre il y a ce que dit la p'tite souris et ce qui se passe derrière elle# »)[92]ou en repartant simplement de la dernière phrase de l'épisode lu lors de la séance précédente comme pour *Quel radis dis donc !* (MAIT 2 : « et voici le radis arraché/très bien/ça peut donc se terminer comme ça//qu'est-ce qui peut se passer après sinon/parce qu'en fait elle n'est pas finie l'histoire »)[93]

2.1.2.2. Anticiper le récit pour faciliter le déchiffrage et la compréhension du texte

Ensuite, comme nous le voyons dans les exemples suivants extraits de la séance de lecture de la suite de l'album *Le secret* d'Éric Battut (cf. annexe 9.3), après la relecture des épisodes précédents, l'enseignante alterne de manière assez rapprochée des moments d'anticipation de récit, d'explicitation de la situation et de lecture. Ainsi elle multiplie les questions de compréhension, plutôt ouvertes, pour s'assurer que les élèves comprennent bien le sens du fragment textuel lu et qu'ils se construisent une représentation de la situation avant de procéder à la suite de la lecture :

> **MAIT 03** : « […] qu'est-ce qui s'est passé dans son dos/pendant c'temps-là »
> **MAIT 07** : « […] quelqu'un lui a apporté un pommier pendant c'temps-là ? »

[90] cf. transcription de séance annexe 9.1

[91] cf. transcription de la séance annexe 9.2

[92] Cf. transcription de la séance annexe 9.3

[93] Cf. transcription de la séance annexe 9.4

MAIT 13 : « […] pendant c'temps là qu'est-ce qui s'passe pendant qu'elle discute avec tous les animaux »
MAIT 15 : « […] elle est toujours dans quelle position par rapport au pommier »
MAIT 17 : « elle est toujours comment elle par rapport au pommier »
MAIT 23 : « […] elle lui tourne le dos/tout le long/est-ce qu'elle voit c'qui s'passe »

L'enseignante fait ainsi construire des images mentales, des représentations organisées spatialement, en essayant de faire prendre conscience aux élèves de la double scène : celle où interagit la souris et celle qui se déroule derrière son dos. Ses questions visent à faire comprendre aux élèves la simultanéité des actions ainsi que le point de vue de la souris et donc son impossibilité au regard de sa position spatiale (dans son dos, par rapport au pommier, dans quelle position) de voir ce qui se passe derrière elle. Elle procède aussi à des reformulations intermédiaires ou les fait formuler par des élèves (MAIT 13) pour s'assurer de la compréhension de ce qui vient d'être lu :

MAIT 03 : « donc jusque-là la p'tit' souris elle a eu plein de dialogues avec plein d'animaux »
MAIT 13 : « qui est-ce qui peut me faire une belle phrase avec cette même idée […] »
MAIT 15 : « voilà ! / pendant c'temps-là y a l'pommier qui pousse […] »

Et, lorsqu'elle le juge nécessaire, elle attire l'attention des élèves sur les éléments identifiés comme importants pour la compréhension en focalisant sur ce qui est déterminant dans l'image (MAIT 25 : « centrez-vous/sur le pommier ») puis elle tourne rapidement toutes les pages du livre projeté depuis le début pour faire prendre conscience aux élèves de l'évolution du pommier depuis le début de l'histoire (MAIT 37 : « il commence à fleurir même son pommier//et on en est là ») avant de continuer la lecture (MAIT 42 : « vas-y tu veux le lire THI ? »). Après le déchiffrage du texte, elle fait procéder à une relecture de l'ensemble et s'assure à nouveau de la compréhension en focalisant sur des points de compréhension qui relèvent de l'implicite. Elle invite les élèves à justifier des éléments du texte lu (MAIT 87 : « pourquoi elle dit ça ») en prenant des indices dans l'image (MAIT 87 : « qu'est-ce qu'elle regarde là »), en reliant le sens construit par le texte et celui déduit de l'image ainsi qu'en s'appuyant sur la cohérence du texte et de l'image :

> **MAIT 96** : « pourquoi elle dit oh mon secret en regardant les pommes »
> **MAIT 105** : « et alors pourquoi elle dit oh mon secret en regardant les pommes/tu as compris MAR? »

Puis elle institutionnalise ce qu'il y a à comprendre avec de nouvelles reformulations qui déplient l'épaisseur du texte, explicitent son implicite et pour stabiliser le sens du passage qui vient d'être lu :

> **MAIT 115** : « et puis là elle/elle voit rien/elle voit rien de c'qui s'passe derrière son dos//et tout d'un coup y en a partout et puis elle dit oh beh oh mon secret/ parce qu'y en a plein/c'est son secret/la pomme pour elle c'est son secret/on est d'accord »
> **MAIT 117** : « […] donc c'est son secret là et alors c'qui est rigolo c'est qu'effectiv'ment/elle s'est rendu compte de rien comme si ces pommes tombaient du ciel# »

Elle engage les élèves vers la compréhension de la fin du récit selon la logique de ce qui s'est passé avant (MAIT 130 : « et alors qu'est-ce qui se passe finalement pour finir ») puis reformule l'idée avant de faire procéder à la lecture/déchiffrage de la fin du récit en cohérence avec le sens déjà construit :

> **MAIT 134** : « ils mangent tous une pomme/ça veut dire qu'final'ment/beh elle partage son secret/elle partage son secret/on va voir maint'nant/alors si on= va relire juste d'abord »

Ainsi, l'activité de lecture menée par M2 à partir d'une œuvre de littérature de jeunesse alterne, de manière rapprochée et entremêlée, des activités de construction du sens assurées par un questionnement (de ce qui est explicite et de ce qui est implicite) orienté par les spécificité de l'œuvre et par des moments de reformulation qui déplient le sens du texte et le stabilisent, mettant ainsi à l'œuvre un tissage resserré autour de la compréhension du récit pour favoriser l'activité de lecture/déchiffrage en liaison avec le cotexte.

2.1.3. Lecture compréhension en CE1

2.1.3.1. Anticiper, décrire et expliquer les situations pour préparer l'oralisation du texte

L'enseignant démarre les activités de lecture littéraire en sollicitant la description des images de l'album comme lors de la lecture de l'album *Le loup et les sept Cabris*[94] des frères Grimm

[94] Il s'agit de la version des frères Grimm parue chez Hatier dans la collection Ribambelle lecture CP série Bleue de 2008 (album 4)- transcription de la séance annexe 10.1

(cf. annexe 10.1 - MAIT 03: « qu'est-ce qu'on voit/[…] /qu'est-ce qu'on voit ») avec la volonté d'amener les élèves à verbaliser des hypothèses de sens essentiellement ciblées sur la compréhension de la partie explicite du récit et qui sont très rapidement validées par la lecture. Ainsi, nous constatons un enchainement de plusieurs épisodes du même type commençant par une observation des images lors de la première séance[95] sur la lecture de l'album *Le loup sentimental* de Geoffroy de Pennart (MAIT 28 -30 : « on regarde l'image et qu'est-ce qu'on voit » ; MAIT 142 : « allez/on va voir les pages suivantes ») et une validation très rapide par des moments de lecture parfois combinés à un questionnement de type canonique à caractère descriptif visant essentiellement à identifier les personnages (MAIT 117 : « alors/qui ça peut-être ça/où est-ce qu'il est déjà notre loup sentimental celui d'la couverture » ; MAIT 122 : « alors qui est-ce qu'on voit avec lui/autour de lui ») , leurs caractéristiques (MAIT 32 : « comment il a l'air ce loup » ; MAIT 120 : « on l'reconnait à quoi le loup sentimental »), leurs actions (MAIT 05 : « qu'est-ce qu'il fait le loup » ; MAIT 09 : « puis les cabris qu'est-ce qu'ils font » ; MAIT 145 : « qu'est-ce qu'elle fait la maman ») et les lieux où se déroulent les actions (MAIT 09 : « il est où alors » ; MAIT 11 : « ils se cachent/ où » ; MAIT 13 : « dis-moi où c'est ») qu'il s'attache à faire nommer précisément. La validation du sens anticipé avec les images est réalisée par une lecture qui est effectuée collectivement (MAIT 45 : « alors beh écoutez/on va voir/si c'est c'qui est écrit » ; MAIT 128 : « quelqu'un va nous lire ça ») ou par des exercices de lecture individuels (les élèves par exemple doivent associer les textes donnés à lire aux images correspondantes) qui sont ensuite corrigés avant que les pages du livre concernées ne soient distribuées (ou affichées au TNI) puis lues. Quelques rares questions qui visent à construire du tissage cherchent à orienter le travail d'anticipation du sens sur la compréhension des inférences (MAIT 154 : « qu'est-ce qu'il PEUT demander » ; MAIT 162 : « qu'est-ce qui va se passer après à votre avis/quand on repense à la couverture ») lorsque ce qui est directement visible dans l'image et mis en évidence par l'activité de description ne peut pas suffire à construire le sens.

[95] Cf. transcription annexe 10.1

2.1.3.2. Expliquer le vocabulaire

Le travail de compréhension passe, dans l'enseignement de M3, par l'explication du vocabulaire du texte au sujet duquel il questionne régulièrement les élèves que ce soit pour comprendre une expression en relation avec l'état mental du personnage principal :

> **MAIT 95** : […] qu'est-c'que c'est l'estomac
> **MAIT 97** : c'est le ventre […] qu'est-c'que ça veut dire l'estomac dans les talons//[…] l'estomac on a dit que c'était= le ventre/et les talons c'est quoi//où est-c'que c'est les talons/
> **MAIT 104** : (*l'enseignant se déplace et va dessiner un pied sur le TNI*) […] le talon il est là (*il trace une petite flèche indiquant le talon*)//d'accord/alors est-c'qu'on peut avoir l'estomac dans les talons
> **MAIT 106** : qu'est-c'que ça veut dire alors avoir l'estomac dans les talons
> **MAIT 108** : c'est une expression oui mais c'est une expression qui veut dire quoi

ou plus simplement pour vérifier la compréhension de certains mots du texte, pourtant assez facilement accessibles en contexte pour les élèves de cet âge :

> **MAIT 147** : des porcelets/qu'est-c'que c'est des porcelets
> **MAIT 155** : potelés et grassouillets//qu'est-c'que ça veut dire potelés//des porcelets roses/potelés et grassouillets
> **MAIT 157** : ils sont un peu gros potelés ça veut dire effectiv'ment qu'on est un peu gros/ […]//potelés ça veut dire un peu gros/qu'ils ont euh/qu'ils ont des p'tits bourr'lets/et grassouillets=

Travailler la compréhension d'un texte implique donc, pour M3, de s'assurer de la compréhension de tous les mots qui y figurent.

2.1.3.3. Repérer des indices textuels pour faciliter l'accès au texte

L'enseignant articule aussi le travail de compréhension avec le repérage d'indices de typographie (ici par exemple les guillemets) qui facilitent la compréhension du texte et, ici plus particulièrement, du dialogue écrit en permettant de mieux identifier les personnages qui parlent :

> **MAIT 120** : on dit pas se dit-il/on a des guillemets/rapp'lez-vous (*il les repasse sur le TNI*)/j'vous l'ai dit/le personnage il parle c'est/écrit entre les guillemets […]
> **MAIT 293** : au nom de ses frères/à quoi on voit qu'c'est un autre personnage qui parle […]
> **MAIT 296** : y a des guill'mets qui ouvrent et qui s'ferment
> **MAIT 298** : y a des guill'mets pour Lucas/pour la question de Lucas qui êtes-vous qui ouvrent et qui ferment on voit qu'c'est un autre personnage qui parle
> **MAIT 326** : les guill'mets qui ouvrent ici et qui ferment là#
> **MAIT 324** : Lucas/à quoi on voit qu'c'est quelqu'un qui parle ?

Ou sur des formes langagières typiques telles que l'emploi de verbes de paroles caractéristiques du dialogue écrit (comme « s'exclame-t-il ») ou l'emploi du pronom personnel sujet (« je ») qui permettent de suivre les différents intervenants :

> **MAIT 304** : […] alors maint'nant GAS à quoi on voit que c'est le P'tit Poucet qui parle/dans la phrase trois//
> **MAIT 306** : y a rien qui nous dit qu' c'est le p'tit Poucet ?
> **MAIT 311** : ben oui tout bêtement tout simplement il se présente dans la phrase je suis le Petit Poucet (en aparté) eh beh oui on n'a pas besoin de le présenter […]
> **MAIT 328** : y a marqué= y a marqué S'EXCLAME Lucas donc on sait qu' c'est Lucas qui parle[…]

L'enseignant prend donc largement en compte, en plus de l'explication de tous les mots qui pourraient ne pas être familiers pour les élèves, tous les indices de l'écrit qui peuvent faciliter l'accès à la compréhension littérale du texte.

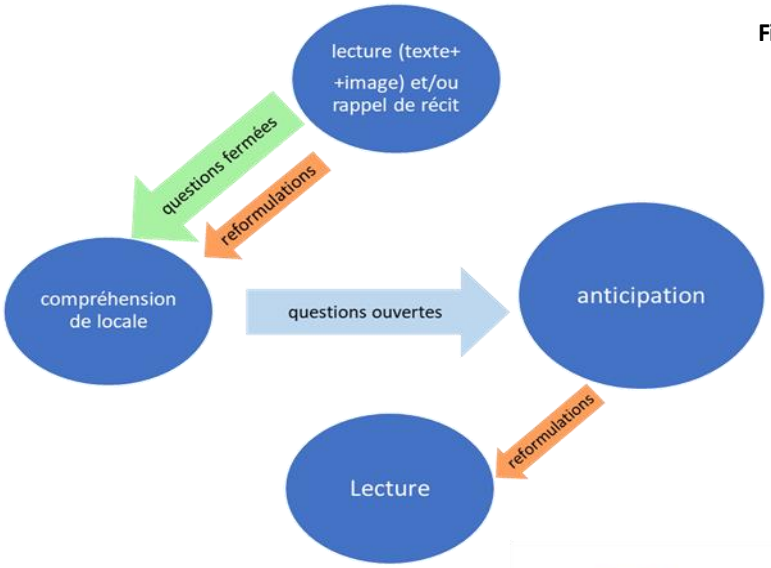
2.1.4. Synthèse comparative de l'organisation des situations dans le domaine de la LL

La figure 10 suivante met en parallèle des modèles synthétiques caractéristiques des pratiques que nous venons de décrire chez chacun des trois enseignants pour enseigner la lecture-compréhension d'un récit. Nous y avons spécifié le type d'intervention proposé par l'enseignant en différenciant la couleur des flèches (questions ouvertes en bleu clair, questions fermées en vert clair et reformulations (ou ref.) en orange). Les flèches non colorées signifient que l'enseignant enchaîne les étapes sans que le type d'intervention soit explicitement identifié.

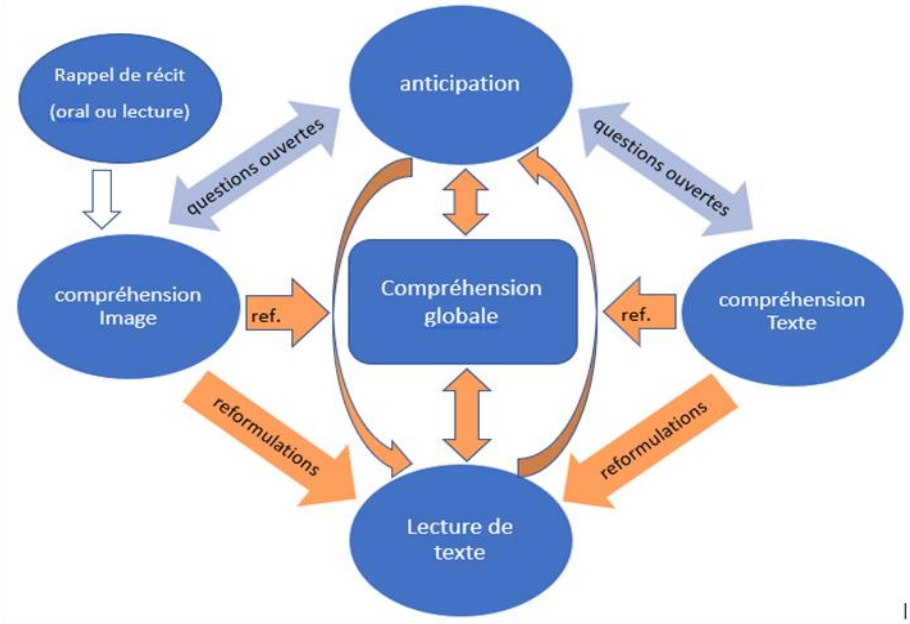
La compréhension locale, à laquelle nous référons dans le schéma de M3, est centrée sur la reconnaissance des mots, la construction du sens des phrases et sur leur interprétation après décodage. La compréhension globale, mentionnée dans les schémas de M2 et de M3, correspond à une « traduction du texte » intégrant la compréhension des phrases dans un schéma plus général qui prend en compte plusieurs aspects du texte (lexical, syntaxique, rhétorique, narratif, actanciel, idéologique) qui lui donnent une cohérence narrative et thématique. Les constructions du second degré, elles, prennent en compte divers niveaux d'interprétation. Elles entrent en jeu lorsque le lecteur prend conscience de l'insuffisance du seul schéma sémantique et y apporte des possibles suggérés par les non-dits du texte (Dufays, Gemenne, & Ledur, 2005). Si l'enseignante M2 semble attirer les élèves vers ce second degré

de lecture, en faisant notamment référence aux intentions de l'auteur, les textes proposés en début de CP en limitent les possibilités. En CE1, les textes étudiés pourraient amorcer une interprétation plus fine mais l'enseignant en reste, nous semble-t-il, à une compréhension globale en faisant assez peu référence aux ressentis des personnages.

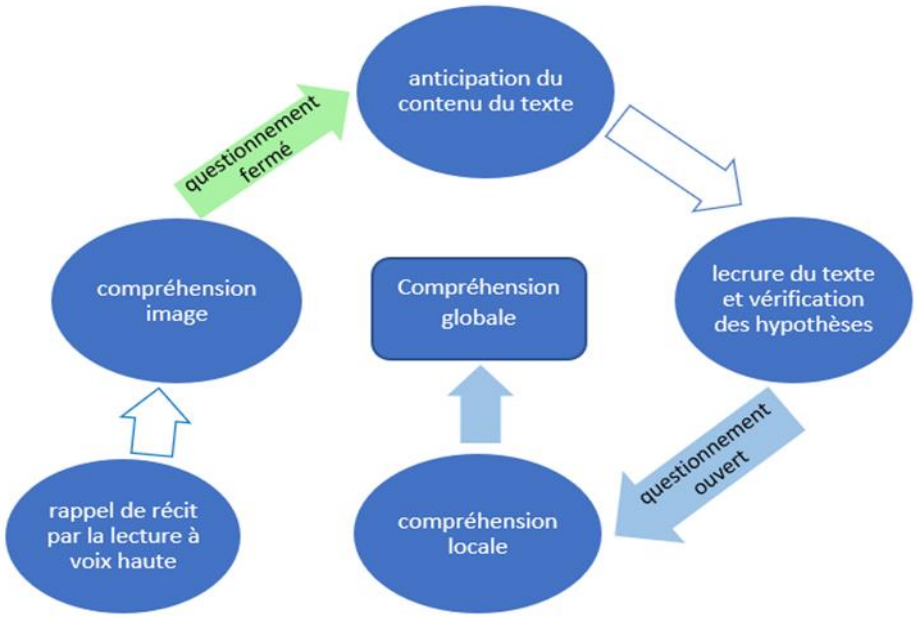
Figure 11: Synthèse des modèles d'organisation repérés en LL



M1- GS



M2-CP



M3- CE1

La comparaison des modèles relatifs à l'organisation des activités du domaine de la LL (figure 10) montre des points communs comme le fait qu'ils procèdent tous à un tissage en début de séance visant la « recontextualisation » en proposant un rappel du début du récit ou une relecture à voix haute du texte connu mais aussi des différences (en partie liées au niveau de classe), des priorités et *in fine* certainement des représentations différentes de la lecture littéraire chez chacun des enseignants.

Nous avons très peu d'éléments d'appuis concernant cette pratique chez M1. Toutefois, les exemples de déroulés de séances concernant la compréhension d'histoires issues de la littérature de jeunesse, lues et/ou entendues, montrent une focalisation sur la compréhension littérale centrée sur la reconnaissance des personnages, des lieux et des actions qui représentent, certes, un niveau de compréhension indispensable. L'anticipation de récit, lorsqu'elle est développée, intervient de manière décrochée, semble privilégier le développement de l'imagination et les aspects langagiers, formels et rhétoriques, et semble peu mise au service de la compréhension de la logique de l'ensemble du récit. Le support de littérature devient alors prétexte à la mise en œuvre d'une situation langagière peu connectée du contexte de l'œuvre au fur et à mesure de l'avancée de la séance. On peut peut-être l'interpréter comme la volonté de l'enseignante d'apprendre aux élèves à s'inscrire dans le monde de l'imaginaire et à accepter de rompre avec le monde réel, sachant que pour certains, ce changement de monde est un obstacle réel à la compréhension. Par ailleurs, elle invalide certaines propositions au regard de leur degré d'acceptabilité dans le monde réel et met peut-être ainsi en scène la notion de « plausibilité ».

Le schéma relatif à l'organisation de l'enseignement de M2 met en évidence l'ensemble des moyens qu'elle met en place pour assurer la lecture compréhension des ouvrages de littérature de jeunesse qu'elle utilise dès le début de l'année dans le cadre de l'apprentissage de la lecture. En effet, elle mêle dans sa pratique lecture d'images et anticipation orale d'un épisode du récit pour créer un horizon d'attente, puis décodage, reformulations, retour au contexte et questionnements relatifs à la logique du récit, en procédant à des va-et-vient, à des retours en arrière et à des projections sur la suite possible du récit pour que les élèves construisent du sens au fur et à mesure, d'une part de l'avancée dans le texte et dans le récit et d'autre part de la mise en œuvre du décodage. La compréhension globale est conservée au

centre du travail des œuvres littéraires, quel que soit le niveau de décodage des élèves, car elle est considérée comme étant une aide au déchiffrage. Aussi la recherche du sens est prioritaire et nécessite de très nombreuses interactions orales avec les élèves ainsi que des opérations de tissage nombreuses et parfois laborieuses tout au long du processus de lecture.

L'organisation des séances de type lecture longue en CE1 part d'une activité de lecture des images présentes dans l'album de littérature de jeunesse dont la relation texte image est cohérente, et tout à la fois redondante et complémentaire. Au cours de cette phase, l'enseignant cherche à faire anticiper le contenu du texte au plus près de sa verbalisation. Il vise donc à faciliter la lecture des élèves en leur permettant de transférer ce qu'ils ont compris et verbalisé des images à ce qu'il convient de lire dans le texte, et qui est le plus souvent explicite. Le modèle de la séance s'articule de manière récurrente sur trois moments courts mais nettement identifiables que sont la lecture d'image, l'anticipation du contenu du texte et sa reformulation « au plus près », puis la lecture de texte. Il est, de ce point de vue, assez peu différent du modèle de M2. En effet les deux enseignants déroulent une stratégie commune dans la manière d'aborder l'étude d'un ouvrage de littérature, qui consiste à avancer page après page du début à la fin de l'ouvrage en alternant des phases de découverte de l'illustration et d'anticipation du texte, même si nous constatons une focalisation plus importante sur le travail d'interprétation en lien avec la compréhension chez M2 et une focalisation sans doute plus importante sur l'écrit chez M3 (cf. marques du dialogue).

2.2. L'étayage dans la mise en œuvre des apprentissages en LL

Comme nous l'avons fait pour les activités de la discipline sciences, nous observons la manière dont M1, M2 et M3 procèdent sur le plan langagier pour engager leurs élèves dans une activité d'apprentissage du domaine de la littérature lors de séances que nous avons jugées comparables au niveau du type d'activité[96]. En effet, chacun des enseignants y mène, avec son groupe classe, une activité de rappel et d'anticipation de la suite d'un récit dont le début est déjà connu des élèves. Ainsi, nous ciblons une séance de reformulation du début de l'histoire de *Pierre et le loup* et d'anticipation de sa suite en GS, une séance de rappel et d'anticipation

[96] Voir détail des séances dans le chapitre 11, section 3.1 (pp. 99-100) de la partie 2 consacrée à la méthodologie

de la suite de l'histoire du livre *Quel radis dis donc !* (de Praline Gay-Para) en CP, et d'une séance d'anticipation de la suite de l'album *Le loup sentimental* (de Geoffroy de Pennart) à partir d'images, qui sera aussi support d'anticipation de récit et de lecture en CE1, comme c'était le cas en CP.

2.2.1. Étayage ciblé sur le rôle des personnages et les possibles narratifs en GS

L'enseignante procède à un enrôlement des élèves par un rappel du début du récit connu (cf. annexe 8.1). Elle engage un travail de tissage avec la séance précédente en mobilisant leur mémoire. Elle oriente le rappel sur la compréhension de la situation, son organisation et notamment sur le rôle des personnages dans l'intrigue du récit. Elle fait rapidement un lien avec l'aspect sonore de certains évènements (puisqu'il s'agit aussi d'une œuvre musicale) en l'associant au travail de compréhension. Puis elle s'attarde sur un épisode de validation ou d'invalidation du récit (étayage) en revenant sur le probable devenir de chacun des personnages au regard de ce que les élèves connaissent de leurs caractéristiques et de leur situation. Enfin, l'enseignante clôt la séance et passe directement à l'activité suivante.

Extraits du corpus enseignant en GS- anticipation de récit	Caractéristiques de l'étayage
MAIT 01 : on s'est arrêté à quel endroit hier de Pierre et le loup **MAIT 05** : comment ça au méchant loup explique-nous / on était où quelle était la situation **MAIT 12** : comment on sait que le loup voulait manger Pierre **MAIT 22** : alors juste avant qu'il sorte qu'est-c'qu'il s'passait	**Enrôlement** par tissage: focalisation sur le dernier élément connu du récit et sur les intentions du personnage
MAIT 39 : […] qui y a encore comme a= comme personnages on a= **MAIT 41** : le grand-père qui ram'nait Pierre le loup qui sort du bois qu'est-c'qu'on a encore **MAIT 44** : […] où est le chat à c'moment-là **MAIT 64** : […] bien donc y a le chat qui est au pied de l'arbre le p'tit oiseau dans l'arbre et puis y a qui encore comme personnage **MAIT 71** : […] quand le loup sort du bois // qu'est-c'qui s'passe **MAIT 80** : le chat qu'est-c'qu'i fait ? **MAIT 85** : […] en tout cas on sait pas si le chat il mange le p'tit oiseau	Rappel de la liste des personnages présents → **réduction des degrés de liberté** pour construire une représentation mentale de la scène par une focalisation, sur **l'action du personnage du chat** dans l'histoire (aide à la compréhension du récit)
MAIT 99 : comment elle fait la musique au moment où il FER me à clef **MAIT 104** : comment on entend qu'il ferme à clef	Focalisation sur la musique associée à la situation et la mise en relation avec le texte
MAIT 112 : si/admettons que le loup il ait décidé d'manger le canard par exemple **MAIT 114** : comment est-c'qu'i pourrait faire pour manger le canard et comment le canard pourrait faire pour s'défendre	Nouvel **enrôlement** → Focalisations sur l'anticipation du récit concernant **le rôle** possible du loup en fonction de **ses intentions** et le devenir des autres personnages (le canard, le chat, le petit oiseau)
MAIT 266 : on va passer à un autre animal / […] **MAIT 270** : […] comment le loup / peut-il faire pour attraper le chat **MAIT 272** : et comment le chat peut-il faire pour se défendre	
MAIT 329 : just' une dernière question pour le p'tit oiseau / comment le loup peut-il faire pour attraper le p'tit oiseau	
MAIT 367 : sur la Tour Eiffel est-c'qu'il y a une Tour Eiffel à côté **MAIT 385** : est-c'que vous pensez que le loup il peut prendre l'hélicoptère **MAIT 388 :** dans les histoires on peut inventer des choses/c'est une idée/c'est une idée **MAIT 410** […]i' faut pas que le p'tit oiseau/l'entende arriver **MAIT 418 :** oui si le p'tit oiseau est sur une petite branche assez basse le loup peut l'attraper#	**Signalisation des caractéristiques déterminantes** → validation ou invalidation de la pertinence des hypothèses
MAIT 443 : ouais on a imaginé beaucoup d'choses je vais vous montre c'que j'ai am'né	Clôture puis focalisation sur un autre sujet

Tableau 30 : Caractéristiques de l'étayage de M1 dans une activité d'anticipation de récit

L'étayage de l'enseignante est donc constitué d'un premier enrôlement par tissage en début de séance, qui permet de ramener les élèves vers le récit dont ils connaissent le début. Elle les aide à rappeler la liste des personnages dont le nombre important dans le conte peut représenter un obstacle à la mémorisation. Elle fait rappeler leur localisation et leurs actions en réduisant les degrés de liberté pour se focaliser sur l'action du chat, construisant ainsi une représentation mentale de la situation et l'intrigue du récit. Lors d'un passage intermédiaire, elle procède à une mise en relation entre le texte et la musique pour accentuer la

compréhension de l'atmosphère du récit. Elle enchaîne par un deuxième enrôlement (MAIT 112) qui vise un ancrage dans un monde imaginaire. En effet, elle engage les élèves vers un possible narratif (« si admettons ») renforcé par l'emploi du conditionnel (MAIT 114) et les invite à réfléchir de manière articulée l'action offensive du loup et celle défensive de l'animal attaqué ainsi que les possibilités de les réaliser. L'enseignante termine par une signalisation les caractéristiques déterminantes de la recevabilité des hypothèses en soulignant les écarts des propositions des élèves avec leur plausibilité, en cohérence avec l'univers créé.

2.2.2. Étayage ciblé sur la logique du fonctionnement du récit en CP

Dans le tableau 31, nous voyons que M2 procède à un tissage rapide avec la séance précédente (cf. annexe 9.4). Elle engage les élèves dans l'activité à partir de la relecture de la dernière phrase lue (« et voici le radis arraché ») ») et rappelle que malgré les apparences, ce n'est pas la fin de l'histoire. Elle pointe l'écart entre la formulation de nature conclusive (et voici…) et l'existence d'une suite. Ses focalisations sont majoritairement ciblées sur l'anticipation du sens du récit basées sur le croisement des connaissances des élèves du récit déjà construit et sur l'observation fine des illustrations. Des focalisations intermédiaires concernent des indices relevant de la forme du texte (structure du texte, orthographe) jugés importants pour accéder à la compréhension et des moments de lecture-déchiffrage pour aboutir à une lecture intégrale. Une focalisation terminale vise l'indication de fin de récit (MAIT 2- 78- 177), parfois difficile à percevoir pour des élèves de cet âge. Nous relevons plusieurs focalisations relatives aux intentions de l'auteur (MAIT 7- 55- 61- 64) et à l'aspect humoristique (MAIT 61- 145) du récit et des images.

Extraits du corpus enseignant en CP- anticipation de récit	Caractéristiques de l'étayage
MAIT 2 : […] ça peut donc se terminer comme ça// qu'est-ce qui peut se passer après sinon/ parce qu'en fait elle n'est pas finie l'histoire …] on pourrait se dire on a terminé l'histoire puisque le radis est arraché/mais non **MAIT 7** : pourquoi est-ce que l'auteur s'est dit tiens on croit qu'c'est fini mais c'est pas fini	Tissage+ **pointage d'une caractéristique déterminante** →**Enrôlement** : Focalisation sur le dernier élément connu du récit Et sur **les intentions de l'auteur**
MAIT 11 : alors qu'est-ce que tu écrirais toi EMA **MAIT 15** : hé::: c'est une idée ça/ qui 'est-ce qui a une autre idée	**Enrôlement** : Focalisations sur **l'anticipation d'une fin de récit** par **convocation de la culture littéraire** et invitation à la multiplication des hypothèses
MAIT 17 : […] mais ça vous fait penser à quoi l'idée d'EMA/ […]	
MAIT 24 : voilà/ ça ça fait un peu penser à ça/ finir l'histoire par euh un partage […] qu'est-ce que ça pourrait être d'autre	
MAIT 35 : […] regardez j'vous montre […] la dernière image de l'album /// ah ben oui ça on n'y avait pas pensé	**Signalisation de l'écart** entre les hypothèses des élèves et la réalité de l'œuvre Focalisation sur la lecture d'image et sur des détails porteurs de sens
MAIT 41 : […] qu'est-ce qu'on voit sur l'image essayez de la voir minutieusement/ attentivement **MAIT 43** : oui mais si on regarde bien attentivement	
MAIT 55 : […] alors MAR […] d'après toi qu'est-ce qu'il a écrit l'auteur là/ parc' qu'il a pas mis que l'illustration	**Réduction du degré de liberté** →Focalisation sur **l'anticipation du texte écrit** et sur **l'intention de l'auteur**
MAIT 59 : là Zoé […] p't-être qu'elle sent/qu'il va encore y avoir une histoire de ET le papi: la mamie: la p'tit' fi:lle le cha:t/vous sentez ça comme on n'en a pas fini avec ça /ça fait des pa:ges et des pages qu'on tourne/et où chaqu' fois/le papi tire le radis la mamie tire le papi etc/et on les cite à chaque fois tous/on les DIT tous#	**Signalisation d'une caractéristique déterminante** : **la structure répétitive du texte**
MAIT 61 : […] et alors là justement/tu sens toi Zoé que il va y avoir SÛR'ment quelque chose comm' ça pour finir en beauté/et rigolo aussi	Focalisation sur la structure et sur **l'humour (intention de l'auteur)**
MAIT 64 : c'est bien EUL/c'est bien/elle est vraiment dans l'esprit du livre/c'est-à-dire comm' l'auteur/un peu comm' l'auteur	Valorisation d'une proposition qui reprend **les intentions de l'auteur** → Nouvelle focalisation sur les intentions de l'auteur qui **signale une caractéristique dominante** de l'album
MAIT 66 : et alors/comment ça [se termine] / […] on en est donc à ce radis qui a écrasé papi//papi qui a écrasé mamie/ mamie qui écrase la p'tit' fille/ la p'tit' fille qui écrase le chat ET=	Nouvelle focalisation sur **la structure** et l'avancée du récit
MAIT 75 : allez je vous montre le texte […] on va le lire un instant	Focalisation sur la lecture collective
MAIT 78 : voilà on aurait donc pu penser qu'ça s'arrêtait là mais on continue= attention on continue/ tu nous lis la suite	Rappel de la « fausse clôture » qui justifie la lecture du texte Focalisation sur la lecture collective de la suite /déchiffrage
MAIT 128 : qui sait déjà c'qui va être écrit après ?	Focalisation sur la lecture et **l'anticipation du texte** (en lien avec l'anticipation faite précédemment)

MAIT 145 : (*en riant*) oui:: elle échappe la souris/elle échappe à la: tonne qui lui tombe dessus	Nouvelle focalisation sur **l'humour**
MAIT 155 : […]la petit' fille tombe sur le chat/ haha/ […] attention ça change/ attention ça change/ EMA	**Focalisation sur les caractéristiques déterminantes** du texte écrit (en lien avec le travail d'anticipation précédent) → dénivellation : activité linguistique
MAIT 159 : alors est-ce que c'est tombent ([õ]) ou est-ce que c'est le E/N/T parc' qu'ils sont plusieurs […] **MAIT 161** : ils sont plusieurs à tomber/ […]	Focalisation en situation sur le lien entre **l'orthographe, l'oralisation et le sens**
MAIT 161 : […] et alors on reprend/et=	Focalisation sur la lecture collective
MAIT 177 : et l'histoire est finie/ et puis là c'est écrit donc on en est bien sûr	Focalisation sur la fin du récit

Tableau 31 : Caractéristiques de l'étayage de M2 dans une activité d'anticipation de récit

L'étayage pratiqué par l'enseignante M2 est régulier et combine les fonctions d'enrôlement, de réduction des degrés de liberté et plusieurs moments de focalisations sur des caractéristiques du récit que l'enseignante indique comme déterminantes et qui permettent d'articuler activité langagière de construction de sens et activité linguistique (structure textuelle, plurisystème orthographique avec morphogrammes grammaticaux, relation graphie- phonie…) pour respecter le « dit » du texte. Il aide à procéder aux changements d'activité (dénivellations), à la convocation des savoirs dans les deux activités et à leur articulation étroite.

2.2.3. Etayage ciblé sur la restitution des paroles des personnages en CE1

Nous observons dans la pratique de M3[97]des focalisations alternées et récurrentes sur la description des situations et sur ce que disent et font les personnages, dont l'objectif principal est de reconstruire le texte. Ainsi, lors de la première étape de la séance, après une opération de tissage par la relecture collective du début du texte connu des élèves, M3 fait décrire la scène (MAIT 5), puis il attache un intérêt particulier à l'énonciation spécifique du discours (différente de celle du récit), c'est-à-dire à faire repérer qui parle et à faire anticiper les paroles des personnages contenues dans les nombreux dialogues (MAIT 15-17-23-39). Il convoque

[97] La « séance » étudiée, consultable annexe 10.3, combine des extraits de plusieurs séances (cf. partie 2 méthodologie, chapitre 11, section 3.1, page 98 note de bas de page n°33) qui sont identifiables par un trait horizontal plus épais dans le tableau 32.

une mise en réseau en faisant référence au conte du *Petit Chaperon Rouge* (MAIT 41) et assure enfin la cohérence de l'ensemble par des exercices de remise en ordre des phrases du texte (MAIT 45). Lors d'une deuxième étape, il réalise un nouveau tissage par la relecture du texte connu puis il se focalise sur la description de la scène à partir des images (MAIT 46-50-55-64-68) et ensuite sur l'anticipation des paroles intérieures du personnage Lucas (ce qu'il se dit) conformément au contenu du texte 5MAIT 76-78-80). Cette focalisation peut permettre de construire le point de vue du personnage en imaginant ses pensées et son langage intérieur, différent du dialogue. Puis il valide les hypothèses par une lecture du texte (MAIT 86) et s'arrête sur l'explication du vocabulaire (MAIT 95-97) ainsi que sur le repérage des marques du dialogue écrit (guillemets) et sur la nécessité de ne pas lire les verbes introducteurs de parole lorsqu'on dit le discours puisqu'ils relèvent du récit (ex : dit-il). Il s'attache ainsi à faire distinguer par les élèves ce qui relève du récit de ce qui relève du discours (MAIT 112-114-116-120). Puis il se focalise à nouveau rapidement sur le vocabulaire (MAIT 120-122) avant de valider les hypothèses par la lecture collective. Il se focalise ensuite à nouveau sur l'explication du vocabulaire et sur les reformulations relatives aux caractéristiques physiques des Petits Cochons (MAIT 145-147-155) qui insistent sur leur rondeur qu'il met en lien avec la faim du loup (construction de la cohérence) en faisant élaborer des hypothèses sur la suite de l'histoire (MAIT 161-163-165-169/171). Il motive enfin la lecture par la découverte de l'illustration suivante (MAIT 171- 201). Les étapes suivantes reproduisent le même type de schéma que ceux décrits précédemment. Le tableau 32 ci-dessous présente les principaux extraits du tableau exhaustif global présenté dans l'annexe 10.4 :

Extraits du corpus enseignant en CE1- anticipation de récit	Caractéristiques de l'étayage
MAIT 5 : oui/ALORS/on en était là […] allez/qu'est-ce qui s'passe	**Enrôlement**/tissage : Focalisation sur la situation à partir de l'illustration après relecture du début de l'histoire→ construire un possible narratif (récit)
MAIT 15 : il montre la liste/alors/et qu'est-ce qu'il va **dire** **MAIT 17** : qu'est-ce qu'il va **dire** le Petit Chaperon Rouge **MAIT 23** : alors qu'est-ce qu'il va pouvoir lui **dire** au PCR	Focalisation sur **l'anticipation des paroles des personnages** et sur **l'énonciation** (discours vs récit)
MAIT 31 : […] maintenant on enlève ce cache là qu'est c'qu'il va s'passer **MAIT 33** : qu'est c'qu'il s'passe	Focalisation sur l'avancée du récit et sur l'intrigue à partir de l'illustration suivante → construction de la suite du récit
MAIT 39 : […] alors qu'est-ce qu'il a pu lui dire le petit chaperon rouge	Focalisation sur **l'anticipation des paroles du personnage** PCR →focalisation sur **le discours**
MAIT 41 : […] alors oui le petit chaperon rouge i' fait quoi normal'ment	Focalisation sur la connaissance du personnage PCR (inférence) →mise en réseau avec le conte du PCR (tissage)
MAIT 45 : […] y a trois/ lignes/trois bouts de texte A B et C il faut les remettre/dans l'ordre […]	Focalisation sur l'ordre des phrases (lecture individuelle) → **cohérence du texte**
MAIT 46 : on continue et on arrive à= **MAIT 50** : **où** est-c'qu'il est Pierre **MAIT 55** : **on voit** les trois petits cochons/qu'est-c'qu'**on voit** encore **MAIT 64** : […] qu'est-c'qu'**on voit** encore **MAIT 68** : oui/les p'tits cochons **ils ont vu** le loup/[…]est-c'que **le loup a vu** les p'tits cochons	**Enrôlement**/tissage : Focalisation sur la situation à partir de la description de l'illustration suivante après relecture du début de l'histoire → construire un possible narratif (récit)
MAIT 76 : qu'est-c'qu'il peut **se dire** là Lucas en sortant= en quittant le Petit Chaperon Rouge/qu'est-c'qu'il est **en train d'se dire** **MAIT 78** : alors qu'est-c'qu'il peut **se dire** **MAIT 80** : qu'est-c'qu'il peut être **en train d'se dire**	Focalisation sur **l'anticipation des paroles du personnage** Lucas Construire le point de vue du personnage
MAIT 86 : allez/ben on va r'garder /qu'est-c'que vous voyez là/	Focalisation sur la lecture collective
MAIT 95 : […] qu'est-c'que c'est l'estomac **MAIT 97** : […] qu'est-c'que ça veut dire l'estomac dans les talons	Focalisation sur **le vocabulaire**
MAIT 112 : oui mais **qu'est-c'qu'il dit** là vraiment **MAIT 114** : **qu'est-c'qu'il dit** lui vraiment/Lucas/dis-moi que **c'qu'il dit** **MAIT 116** : […] quand je demande à quelqu'un **qu'est-c'qu'il** dit le personnage […] qu'est-c'qu'on doit lire **MAIT 120** : […] on a des guillemets/rapp'lez-vous/j'vous l'ai dit/le personnage il parle c'est/écrit entre les guillemets	Focalisation sur **les marques du dialogue écrit** (guillemets)
MAIT 120 : […] où est-c'qu'on a déjà vu euh ce mot sentimental **MAIT 122** : oui sur la couverture du titre le loup sentimental/il est trop sentimental/il fait trop de sentiment […]	Focalisation rapide sur **le vocabulaire** révélant une caractéristique du personnage

MAIT 139 : […] allez on continue […] alors on écoute […]	Focalisation sur la lecture collective
MAIT 145 : les trois petits cochons/comment on les appelle dans le livre/comment il les appelle le narrateur dans le livre **MAIT 147** : […] qu'est-c'que c'est des porcelets **MAIT 155** : […] qu'est-c'que ça veut dire potelés […]	Focalisation sur **le vocabulaire**
MAIT 161 :[…]qu'est-c'que ça peut lui donner envie d'faire à Lucas **MAIT 163** : […] qu'est-c'qu'il dit justement/OGU/qu'est-c'qu'il dit Lucas **MAIT 165** […]/est-c'qu'ils sont sur la liste ou pas **MAIT 169/171** : il va […] peut-être les manger	Focalisation sur le lien entre les caractéristiques des cochons et la faim du loup → formulation d'hypothèse sur la suite (**construction de la cohérence**)
MAIT 171 : […] alors on r'garde juste pour voir s'il va les manger ou pas **MAIT 175** : qu'est-c'qui va s'passer […] **MAIT 185** : ils ont les mêm'instruments et puis la même attitude […]	Focalisation sur la situation à partir de l'illustration suivante et sur des détails de l'image porteurs de sens
MAIT 201 : […] alors on va voir si c'est la mêm'chose […] /mais on va s'arrêter là on verra ça:: demain	Focalisation rapide sur l'illustration suivante pour vérifier l'hypothèse
MAIT 202 : […] allez **qu'est-c'qu'il fait** **MAIT 205** : alors d'abord là […] **qu'est-c'qu'il fait**/vous voyez là-bas du fond	**Enrôlement** : Focalisation sur la situation à partir de l'illustration suivante
MAIT 211 : […] qu'est-c'qu'**il va leur dire**/c'qu'**il dit** à tous les personnages depuis l'début	Focalisation sur **le discours** et **l'anticipation des paroles du personnage** Lucas -référence à **la structure** répétitive du texte
MAIT 219 : […] et puis les p'tits personnages derrière on avait déjà deviné qui c'était- **MAIT 225** : les personnages qui sont là est-c'qu'on s'en souvient on avait:/deviné […]	Focalisation sur les autres personnages à partir de l'illustration suivante
MAIT 227 : […] **qu'est-ce qu'il va dire** Lucas à votre avis […] regarde juste l'image **qu'est-ce qu'il fait** Lucas – **MAIT 234** : […] qu'est-c'qu'il va leur **dire** qu'est-ce qu'il va **faire** il va les manger ? **MAIT 240** […] quand **on voit** le dessin/alors vous voyez pas […] qu'est-c'qu'**on voit**	Focalisation sur **le discours** : **l'anticipation des paroles du personnage** Lucas en rapport avec la situation de l'illustration
MAIT 243 : […] alors beh écoutez/on va voir //deuxième fiche donc […]	Vérification des hypothèses par lecture individuelle

Tableau 32 : Caractéristiques de l'étayage de M3 dans une activité d'anticipation de récit

L'enseignant M3 enrôle systématiquement les élèves par une relecture du texte et un arrêt sur l'image correspondant à la suite, à partir de laquelle il engage l'activité d'anticipation du texte en se focalisant essentiellement sur sa compréhension littérale (ce qui est dit, ce qui est fait), la cohérence du texte et la cohérence texte/image. Il est très attentif d'une part au vocabulaire et à des éléments typographiques tels que les guillemets, qui indiquent des changements énonciatifs avec l'irruption du discours dans le récit (pris en charge par des

locuteurs) et qui aident à identifier celui qui parle et d'autre part à des éléments structurels récurrents qui permettent d'anticiper le texte à venir. Nous ne repérons que peu d'inférences dont celle qui prend en compte la connaissance du personnage du Petit Chaperon Rouge et de son histoire (MAIT 41). Les moments consacrés à l'oralisation du texte occupent une partie importante du temps d'activité et visent à améliorer la fluidité de la lecture. Nous identifions dans son discours un recours peu important aux fonctions de l'étayage proposées par Bruner, en dehors de l'activité d'enrôlement.

2.3. Caractérisation des scénarios d'apprentissage en LL

Nous observons la progression du processus d'enseignement à partir des moments clés que nous venons de repérer dans les séances de lecture littéraire pour identifier des scénarios langagiers didactiques produits par chacun des trois enseignants.

2.3.1. Scénario d'enseignement développé par M1

Dans la pratique de M1, on peut identifier une forme de co-activité récurrente, un scénario langagier au sens brunérien qui permet de construire une représentation des actions des personnages (réalisées ou virtuelles dans le cadre de l'anticipation et l'émission d'hypothèses). L'enseignante enchaine des questionnements sur les actions des personnages : d'abord celles connues par les lectures antérieures du début du récit, puis celles constitutives d'hypothèses relatives à la fin du récit que les élèves ne connaissent pas encore.

- **Tissage** : Rappel du dernier élément connu du récit ▸ de la situation antérieure (**rappel de récit**)
- Questionnement sur **le rôle des personnages** dans la partie du récit connue
- Questionnement sur la musique associée à la situation
- Questionnement sur l'**anticipation du rôle des personnages** (le loup, le canard, le chat, le petit oiseau) ▸ **anticipation de possibles narratifs**
- Validation ou invalidation des hypothèses au regard de leur plausibilité
- Confrontation (différée) à la fin du conte[98]
- Clôture et focalisation sur un autre sujet

Tableau 33 : Type de scénario d'enseignement développé par M1 en LL

[98] Cette partie n'existe pas dans la séance à laquelle nous avons assisté. Toutefois, tout laisse supposer que les élèves seront confrontés au texte oralisé par la suite lors de l'écoute de la suite du conte musical.

Le script de la séance articule différentes tâches à l'intérieur desquelles on peut identifier des scénarios récurrents concernant le personnage et ses actions avec un questionnement centré sur le rôle des personnages. Ainsi pour M1, la compréhension du rôle des personnages est visiblement au centre du travail de compréhension comme du travail d'interprétation de l'ensemble du récit et le temps de séance consacré à l'anticipation des actions potentielles des personnages est remarquablement important. Il favorise l'expression libre des élèves par l'acceptation et la sollicitation d'hypothèses très ouvertes sur le développement de l'imaginaire même si elles s'éloignent des limites des possibilités offertes par le récit d'origine, ce que souligne l'enseignante.

- En lecture littéraire, l'enseignante sollicite deux usages discursifs : le rappel de récit (avec l'utilisation de l'imparfait de l'indicatif) qui permet de rendre compte des faits connus et le discours d'anticipation de la suite possible d'un récit (avec l'utilisation du conditionnel et d'outils de modalisation comme *peut-être*). Elle déroule alors un scénario alternant ces deux usages que les élèves s'approprient à la suite de ses interventions. Elle rectifie même une formulation hypothétique inadaptée lorsque la situation est déjà connue (GABI 16 et MAIT 17) et ne justifie donc pas l'emploi de *peut-être.* Les extraits ci-dessous ne sont que quelques exemples parmi les très nombreux de la sorte, présents tout au long de la séance, qui attestent de l'appropriation par les élèves d'une manière de s'exprimer suscitée par l'enseignante et compatible avec les exigences disciplinaires :

MAIT 05 : […] /on **était** où quelle était la situation **MAIT 09** : le loup le loup **voulait** manger Pierre#	**LOU 08** : hé ben le ::: hé ben le loup/y y y veut manger Pierre
GABI 16 : il voulait on/on/on : **peut-être** qu'il voulait manger le canard parc'qu'il était tout près dans la mare et **peut-être** qu'il le voyait pas	**MAIT 17** : mais est-c'que **dans l'histoire** on a vu le loup sortir
MAIT 22 : alors juste avant qu'il sorte qu'est-c'qu'**il s'passait** **MAIT 50** : et qu'est-c'qu'il **f'sait** au pied de l'arbre ce chat	**PAU 25** : y avait le grand-père juste avant qui le **ram'nait** **LIL 53** : i'**regardai**t le p'tit oiseau **ELEV 54** : il **rôdait** autour de l'arbre
MAIT 113 : comment est-c'qui **pourrait** faire pour manger le canard et comment le canard pourrait faire pour s'défendre ?/PAU **MAIT 115** : le canard il **pourrait** s'défendre en faisant coin coin coin et le loup ça lui **f'rait** peur **peut-être** ? comment il **pourrait** faire encore le canard pour s'défendre	**PAU 114** : il **pourrait** lui= comme le chat il **pourrait** lui lancer des coin-coins indignés ou:: ou courir **LIL 127** : le canard et::: il est dans l'eau mais= mais le loup i' sait pas nager donc=/donc il va= donc=/donc le canard/hé ben=/hé ben i'va= i'va **peut-être** pas l'attraper

Tableau 34 : Traces d'appropriation du scénario de M1 relevées dans le discours des élèves en LL

Ainsi, les élèves sont amenés à faire la différence entre le rappel du récit, le rappel de ce qu'on sait (à l'imparfait et au passé composé ou passé simple) et la verbalisation des possibles narratifs (conditionnel, *peut-être*) qui les familiarise avec un « parler » spécifique nécessaire à la compréhension des enjeux disciplinaires.

2.3.2. Scénario d'enseignement développé par M2

Le scénario développé par M2 est complexe. Il se focalise tour à tour sur l'image, la structure du texte, les intentions de l'auteur, et des éléments du texte qui apportent du sens et permettent de faciliter l'activité déchiffrage. L'enseignante entre directement dans l'activité par la dernière phrase sur laquelle s'était interrompue la lecture. Puis elle procède régulièrement à des va-et-vient entre lecture d'image, questionnement et anticipation du récit. L'activité de tissage est développée par l'enseignante tout au long du déroulement du scénario. L'activité de compréhension est menée au fur et à mesure de l'avancée du récit et articule les éléments explicités par le texte ou l'illustration avec des éléments relevant de l'implicite des situations.

- **Tissage/Rappel-reformulation du dernier élément connu du récit** et des **intentions de l'auteur**
- **Anticipation de la suite du récit**
- **Tissage –mise en réseau avec autres histoires lues**
- Focalisation sur les **détails de l'image porteurs de sens** ▸ **anticipation du texte écrit** : proposition de possibles langagiers en lien avec l'intention de l'auteur
- **Reformulation** - focalisation sur la **structure du texte**
- Focalisation sur l'humour/ **les intentions de l'auteur**
- **Tissage/reformulation-récapitulation** - focalisation sur l'**anticipation du récit**
- **Lecture collective justifiée : articulation sens et langue**
- **Tissage** point d'étape
- **Anticipation de la suite du texte écrit : proposition de possibles langagiers**
- **Tissage/reformulation**- focalisation sur l'humour
- **Lecture collective : articulation sens et langue**
- **Reformulation**
- Focalisation sur la **fin du récit**

Tableau 35: Type de scénario d'enseignement développé par M2 en LL

Ainsi, les spécificités du texte et de l'implicite (intentions de l'auteur, humour) sont soulignées par l'enseignante comme parties prenantes dans la construction du sens global du récit et nécessaires à la compréhension et à l'interprétation du texte. Elle s'assure du maintien de cette activité de compréhension par une activité de tissage/reformulation régulière qu'elle articule avec l'activité de lecture déchiffrage.

Ces nombreuses opérations de tissage lui permettent de mettre en lumière le processus sous-jacent à l'activité de lecture notamment en procédant à des reformulations :

MAIT 55 : […] alors MAR […] d'après toi qu'est-ce qu'il a écrit l'auteur là/ parc' qu'il a pas mis que l'illustration	**MAR 56** : le radis/é/crase euh:: **EZO 57** : le papi puis la mamie/la petit'fille/le/ chat **PAU 58** : mais pas la souris
MAIT 59 : là EZO […] p't-être qu'elle sent/qu' il va encore y avoir une histoire de ET le papi: la mamie: la p'tit' fi:lle le cha:t/vous sentez ça comme on n'en a pas fini avec ça /ça fait des pa:ges et des pages qu'on tourne/et où chaqu' fois/le papi tire le radis la mamie tire le papi etc/et on les cite à chaque fois tous/on les DIT tous# **MAIT 61** : […] et alors là justement/tu sens toi EZO que il va y avoir SÛR'ment quelque chose comm' ça pour finir en beauté/et rigolo aussi	**EUL 62** : le radis écrase le papi le papi écrase la mamie la mamie écrase la fille la fille écrase le chat le chat écrase la souris #
MAIT 64 : c'est bien EUL/c'est bien/elle est vraiment dans l'esprit du livre/c'est-à-dire comm' l'auteur/un peu comm' l'auteur	

Les élèves peuvent ainsi s'approprier cette structure qu'ils finissent par verbaliser collectivement à la suite de plusieurs reprises- modifications qui donnent à voir la structure à

partir de laquelle le texte fonctionne jusqu'à produire une anticipation du texte au plus près de la structure du récit d'origine.

2.3.3. Scénario d'enseignement développé par M3

L'enseignant M3 entre dans l'activité par la relecture des pages précédentes puis enchaine avec une lecture de l'image à partir de laquelle il invite les élèves à prendre des indices dans l'intention de les amener à anticiper le contenu du texte et propose, immédiatement après, une lecture de celui-ci pour vérifier ces hypothèses. Il souligne des éléments de vocabulaire et de structure :

- **Tissage / Relecture** des pages précédentes
- Focalisation sur **la situation à partir d'une illustration** ▸ **anticipation de la suite du texte écrit :** propositions de possibles langagiers pour le dialogue
- Vérification par l'**oralisation collective**
- Questionnement sur le **vocabulaire**
- Questionnement sur les **marques du dialogue** écrit (guillemets)
- Questionnement sur la **compréhension littérale** de la partie du texte étudiée et
- **Anticipation de l'épisode suivant :**
- **Oralisation collective** du texte et vérification des hypothèses
- Questionnement sur le **vocabulaire**
- Questionnement sur la **compréhension littérale** de la partie du texte étudiée

Tableau 36 : Type de scénario d'enseignement développé par M3 en LL

Cet enseignant accorde une importance fondamentale à la reconstruction du texte par l'oralisation. La lecture d'image et le repérage des indices textuels (ex : les guillemets) sont proposés au service de cette reconstitution et donc pour faciliter le déchiffrage du texte.

Il propose un scénario simple et récurrent qui passe de la description de l'image à l'anticipation du texte écrit (attente d'un dialogue) et à la vérification des hypothèses par l'oralisation du texte. Nous repérons des élèves qui intériorisent rapidement le scénario de l'enseignant en verbalisant les dialogues au discours direct et d'autres qui ont plus de difficultés à se l'approprier et qui cherchent à interpréter, justifier ou qui rapportent un dialogue possible de manière indirecte. En début de séance l'intervention EMA 16 montre que l'élève n'a pas encore intériorisé le scénario et s'achemine vers la formulation d'une hypothèse justifiée :

MAIT 15 : il montre la liste/alors/et **qu'est-ce qu'il va dire**/EMA	**EMA 16** : beh p't'être un peu c'que/qu'est-ce qu'il a dit aux chevreaux et à la chèvre/**peut-être que= qu'il va** les manger ou peut-être pas

Ensuite, l'intervention JOS 26 rectifie celle de SYR 24 en intégrant une formulation possible du discours produit par les personnages conformément au scénario suggéré par l'enseignant :

MAIT 23 : alors **qu'est-ce qu'il va pouvoir lui dire** au Petit Chaperon Rouge/SYR/t'es cachée là derrière/ **MAIT 25** : […] oui mais/JOS	**SYR 24** : **qu'il va** le= la manger **JOS 26** : non il va dire qui es-**tu** et après l'chaperon rouge y va répondre **je** suis le petit chaperon rouge et après y va dire hum/**tu** as une bonne place sur ma liste **je** vais donc te manger

EUL, elle, reste sur un discours justificatif et s'intéresse aux intentions du Petit Chaperon Rouge (EUL 40 et EUL 42) au lieu de prendre en compte le modèle de scénario proposé. Mais il est possible que l'intervention MAIT 41, en voulant aider les élèves à anticiper le dialogue à partir des actions des personnages, l'ait influencée. GAS, lui, introduit une formulation à la première personne (GAS 44) qui montre qu'il répond aux attentes :

MAIT 39 : il veut manger le p'tit chaperon rouge alors **qu'est-ce qu'elle a pu lui dire** qu'est-ce qu'il a pu lui dire le petit chaperon rouge **MAIT 41** […] le petit chaperon rouge i' fait quoi normal'ment	**EUL 40** : **elle allait voir sa grand**-mère et# **EUL 42** : elle allait voir sa grand-mère et **elle avait pas envie de**::/ **GAS 44** : **je** te supplie me mange= ne me mange pas **j'**ai rien fait

C'est aussi le cas des interventions MAR 79, THI 82, OGU 165, qui respectent entièrement le scénario proposé :

MAIT 78 : alors **qu'est-c'qu'il peut se dire** MAR **MAIT 80** : […] /euh THI/**qu'est-c'qu'il peut être en train d'se dire**	**MAR 79** : […] /**je** n'aurais peut-être pas dû laisser un si bon déjeuner/songe-t-il **THI 82** : **j'**aurais pas dû laisser partir les deux si bons déjeuners
MAIT 163 : […] /alors **qu'est-c'qu'il dit** justement/OGU/**qu'est-c'qu'il dit** Lucas	**OGU 164** : pourvu qu'ils soient sur ma liste
MAIT 238 : EMA pourquoi il va pas les manger	**EMA 239** : […] **j'**ai trop mangé **je** vais vous libérer si vous êtes sur ma liste

EMA passe même spontanément à la formulation du dialogue (EMA 239) alors que la question de l'enseignant (MAIT 238) aurait pu l'inciter à formuler une explication.

En revanche, on remarque que GAS prend, à plusieurs reprises, de la distance avec le scénario. En effet, si les élèves essayent de reprendre le dialogue dans le style de ceux du texte, GAS l'interprète à sa façon (GAS 111) mais en en conservant le sens. Il semble quand même se rendre compte du modèle langagier à suivre (GAS 113) mais son besoin de justifier la logique du récit, étape qui n'est pas intégrée au scénario de l'enseignant M3, prend le dessus dans les interventions GAS 115 et GAS 230.

MAIT 110 […]]il a d'plus en plus faim parc'qu'il vient d'laisser partir son deuxième petit déjeuner/[…]/**qu'est-c'qu'il nous dit** d'ailleurs/GAS **MAIT 112** : oui mais **qu'est-c'qu'il dit là vraiment** **MAIT 114** : **qu'est-c'qu'il dit lui vraiment**/Lucas/**dis-moi que c'qu'il dit**	**GAS 111** : **je je** crois que que ce déjeuner là **je je** vais pas l'rater **GAS 113** : ah Lucas reprend sa route l'estomac dans les talons/je suis vraiment trop sentimental/se dit-il/ **GAS 115** : **il dit que**/il est trop sentimental/pa/parc'que euh déjà pour le P'tit Chaperon rouge/**il a**/**il a dit** euh/que sa mère grand au P'tit Chaperon Rouge disait que que c'était le soleil de sa vie le P'tit Chaperon Rouge et que sa maman aussi/alors **il** est trop sentimental/alors **il** a pleuré et il l'a laissé partir/c'est un p'tit peu pareil pour les chevreaux/**i'**/**il** a été sentimental/et là **je crois** qu'il va pas vraiment être beaucoup sentimental avec les trois p'tits cochons
MAIT 227 : […] **qu'est-ce qu'il va dire** Lucas à votre avis **MAIT 231** : GAS chut **qu'est-ce qu'il va dire** Lucas à votre avis là […]	**GAS 230** : il va dire le Petit Poucet et ses frères **parc'que**#

Il semble que GAS soit influencé par son expérience de la GS et du CP, lorsque l'anticipation du récit (avec justification d'hypothèses de sens) était une étape importante du scénario en LL, alors que le scénario développé par l'enseignant de CE1 se focalise essentiellement sur l'anticipation du texte écrit, en l'occurrence sur des dialogues. L'enseignant le fait d'ailleurs taire afin que son attitude, qui a tendance à dévier du scénario qu'il souhaite que les élèves adoptent, ne perturbe pas le cours de la séance (MAIT 231).

2.3.4. Synthèse comparative des scénarios déroulés par les trois enseignants

Dans les activités de type lecture-littéraire, nous avons observé des déroulements apparemment ressemblants, notamment dans la manière d'aborder l'étude d'un ouvrage de littérature, qui consiste, à la suite d'un rappel de récit, à avancer page après page du début à la fin de l'ouvrage en alternant des phases de découverte de l'illustration et d'anticipation du texte (au moins pour M2 et M3 qui travaillent sur un support de type album). Toutefois, nous

constatons des différences que nous pouvons attribuer à des conceptions différentes de la compréhension et de l'interprétation.

Ainsi pour M1, il s'agit de comprendre ce que font les personnages et de pouvoir imaginer ce qu'ils pourraient faire en un temps T du récit dans des circonstances particulières. Pour travailler la construction de la conduite narrative, elle propose un scénario visant à développer la capacité à construire une représentation de la situation et à imaginer des possibles narratifs qui tiennent compte de la situation, dont on imagine qu'ils seront ensuite confrontés au texte qui sera donné à entendre aux élèves[99]. Pour M2, comprendre implique la globalité[100] du texte, du cotexte, des images et tous les indices qui peuvent être relevés et qui participent à la construction du sens global du texte. Elle propose donc un scénario intégrant de nombreux tissages par lesquels elle met en lumière le processus qui permet de lire en orientant l'attention des élèves sur des détails qui nécessitent de faire des inférences et sur des éléments de structure sur lesquels le texte fonctionne, qu'elle combine avec une activité de déchiffrage. Elle montre ainsi aux élèves les procédures sous-jacentes de l'activité de lecture qui associent de manière simultanée et articulée la construction du sens et la construction du code. Pour M3, il s'agit davantage de comprendre ce qui peut être écrit dans le texte, épisode après épisode, afin de pouvoir procéder à sa lecture et à une oralisation fluide attestant d'une bonne compréhension. Il attache donc une importance à tous les mots du texte, à leur définition et à leur organisation pour assurer la compréhension spécifique de chaque élément composant chaque épisode du texte, dont la juxtaposition devrait suffire à assurer la compréhension globale. Les étapes se succèdent donc de manière plutôt répétitive en enchainant page après page description d'image, anticipation du texte et oralisation, qui donnent à voir un scénario simple et linéaire qui se reproduit du début à la fin de l'étude de l'ensemble de l'ouvrage. Au niveau de l'interprétation, M1 favorise une grande ouverture avec peu de contraintes alors que M2 articule le travail d'interprétation à celui de la compréhension en maintenant les élèves dans les limites, réitérées, des possibilités offertes par le texte, son style et sa structure. Quant à M3, il développe peu le questionnement interprétatif, en se

[99] Il s'agit d'un conte musical que l'enseignante fait écouter sur un support audio

[100] Nous intégrons dans la compréhension globale la part littérale et explicite du texte ainsi que sa part implicite (qui nécessite des inférences) cf. explication donnée page 233.

focalisant davantage sur l'appropriation des outils de l'écrit marqueurs de dialogue (en se focalisant sur la rupture énonciative entre récit et discours et sur les mots effectivement écrits par rapport à ceux « lus » par les élèves) et sur une compréhension plus littérale, au service d'une lecture orale fluide.

3. Place des élèves et place de l'enseignant dans les échanges en LL

Le tableau 37 ci-dessous rend compte de données quantitatives concernant les interventions des enseignants et des élèves dans les séances de lecture littéraire. Nous nous intéressons notamment au nombre et à la rapidité des interventions des enseignants ainsi qu'à la quantité et à la longueur des interventions des élèves lors de la séance sélectionnée, qui nous donnent des informations quant à la place laissée à la parole des élèves par chacun des enseignants au cours d'une séance en LL. Ces données révèlent des spécificités dans les pratiques d'enseignement de la discipline LL que nous allons identifier, croiser, analyser et interpréter.

	M1(GS)	M2 (CP)	M3 (CE1)
Durée de la séance (en minutes)	17	17	34
Nombre total d'échanges de la séance	442	177	347
Nombre d'interventions/1mn	26	10 à 11	10 à 11
Nombre d'interventions de M (% par rapport aux échanges totaux)	187 (46,6%)	80 (43,3%)	163 (47%)
Nombre d'interventions des élèves (% par rapport aux échanges totaux)	236 (53,4%)	97 (55%)	184 (53%)
Nombre d'élèves sollicités par M par rapport à l'effectif pendant la séance	12/28	21/23	21/23
Nombre de sollicitations d'élèves par rapport au nombre d'interventions totales de M (%)	21%	54%	39%
Nombre d'interventions pertinentes de M /nombre d'interventions de M	153/187	36/80	115/163
Nombre d'interventions pertinentes des élèves/nombre d'interventions d'élèves	207/236	53/97	134/183
Nombre de mots de M dans la séance	1701	752	1863
Nombre moyen de mots de M par intervention	9 à 10	21 à 22	16 à 17
Nombre de mots des élèves dans la séance	1455	299	1108
Nombre de mots dans la séance (élèves+enseignant)	3156	1051	2971
Nombre moyen de mots d'élèves par intervention	7	5 à 6	8 à 9
Nombre de mots de l'enseignant/nombre de mots total émis pendant la séance(%)	53,9%	71,5%	62,7%

Tableau 37 : Comparaison du nombre d'énoncés des enseignants et des élèves en LL

Dans chacune des classes, nous remarquons une présence importante de la parole des enseignants dont les interventions représentent 43% à 47% des échanges mais aussi, et parallèlement, une participation des élèves elle aussi globalement plutôt importante puisque 53 à 55% des interventions sont formulées par les élèves. La durée des interventions est inégale en fonction de l'enseignant et peut aller de 9 (M1) à 22 (M2) mots en moyenne. C'est M2 qui comptabilise de loin les interventions les plus longues et qui par conséquent s'octroie un temps de parole bien supérieur à celui de ses élèves en monopolisant 71,5 % de la parole émise pendant la séance, mais c'est aussi elle qui sollicite le plus les élèves à intervenir au cours des échanges (avec 54% de ses interventions sollicitatrices). Les interventions d'élèves sont plutôt élaborées (entre 5 et 9 mots en moyenne par intervention), surtout en CE1 (8 à 9 mots par intervention d'élève), même s'il est important de prendre en compte l'âge plus avancé des élèves pour évaluer cette donnée. Si les trois enseignants provoquent des échanges rapides (plus de 10 interventions à la minute), nous remarquons une extrême rapidité des échanges lors de la séance de M1 avec des enchaînements d'une moyenne de 26 mots à la minute, qui la contraignent à des interventions plus courtes (9 à 10 mots). Malgré tout, l'espace qu'elle laisse à la parole des élèves est important et ils produisent des énoncés relativement longs (7 mots en moyenne) alors qu'elle ne sollicite qu'assez peu les élèves (seulement 21% de ses interventions y sont consacrées et concernent seulement 12 des 28 élèves du groupe pendant la séance). Nous pouvons en déduire que les élèves ont tendance à intervenir assez spontanément dans la mesure où leurs interventions représentent quand même 53,4% des échanges totaux.

4. Spécificités et usages du langage dans les discours d'enseignement en LL

4.1. Questionnements et reformulations en LL

Le tableau 38 ci-dessous met en parallèle et sur le plan quantitatif, l'activité de questionnement et de reformulation des trois enseignants au cours de l'activité d'enseignement en lecture littéraire, proportionnellement à la totalité de leurs interventions « appropriées » lors des échanges enregistrés lors de leur séance :

Lecture littéraire	M1 (GS)		M2 (CP)		M3 (CE1)	
Durée de l'activité	17 mn		17 mn		34 mn	
Nombre d'échanges appropriés pendant l'activité	360		89		249	
Nombre d'interventions de l'enseignant	153/360	42,5%	36/89	40,4%	115/249	46,1%
Nombre d'interventions de questionnement	71/153	46,4%	23/36	63,8%	82/115	71,3%
Nombre d'interrogations totales ou alternatives	14/71	19,7%	2/23	8,7%	15/82	18,3%
Nombre d'interrogations partielles limitées	40/71	56,3%	16/23	69,5%	62/82	75,6%
Nombre d'interrogations partielles ouvertes	17/71	23,9%	6/23	26%	5/82	6%
Nombre de reformulations produites par l'enseignant	66/153	43,1%	12/36	33,3%	30/115	26%

Tableau 38 : Nombre de questionnements et reformulations des enseignants en LL

L'activité de questionnement est très importante chez les trois enseignants mais avec des écarts importants (entre 46%-M1 et 71%-M3 de leurs interventions y sont consacrées). Et si l'enseignant M3 est celui qui questionne le plus ses élèves, c'est aussi lui qui produit le questionnement le plus fermé (avec seulement 6% d'interrogations partielles ouvertes- en orange dans le tableau) sollicitant très peu le discours explicatif des élèves alors que M2 convoque peu les interrogations totales ou alternatives (8,7% des questions), privilégiant davantage les questions ouvertes (26%). Quant à l'activité de reformulation, elle apparaît quantitativement bien supérieure dans la pratique de M1 (42% de ses interventions comprennent des reformulations) que dans celles des deux autres enseignants. Ces disparités mises en évidence par les chiffres du tableau nécessitent d'être analysées de plus près.

4.1.1. Les types de questionnements observés

Nous nous intéressons à la nature des questions des enseignants lors de l'activité de lecture littéraire car le questionnement des élèves, selon Boiron (2010), constitue l'une des difficultés majeures de l'enseignement de la compréhension en lecture.

- Dans le discours de M1, le questionnement (partiel ouvert) permettant le développement du discours des élèves représente 17 des 71 questions (sot près de 24%), ce qui semble relativement important. Les trois premières sollicitent l'explication de la partie de l'histoire

connue (rappel de récit) et visent à en vérifier la compréhension via l'objectivation et la justification de certains éléments :

> **MAIT 05** : « comment ça au méchant loup **explique-nous**/[…] »
> **MAIT 12** : « **comment on sait que** le loup voulait manger Pierre »
> **MAIT 92** : « […] **pourquoi tu aimais bien** PAU »

Toutes les autres questions en *comment* ou *pourquoi* visent exclusivement à faire anticiper les actions des personnages. Elles ont des formes identiques, en utilisant presque toutes une formule de type *comment il peut faire,* réitérée pour expliquer les actions de plusieurs personnages, avec quelques variantes, comme dans les quelques exemples choisis rapportés ci-dessous :

> **MAIT 113** : « **comment est-c'qui pourrait faire** pour manger le canard et **comment le canard pourrait faire** pour s'défendre /PAU »
> **MAIT 269** : « […] **comment le loup/peut-il faire** pour attraper le chat# »
> **MAIT 271** : « et **comment le chat peut-il faire** pour se défendre# »
> **MAIT 328** : « […] **comment le loup peut-il faire** pour attraper le p'tit oiseau […] »

Nous remarquons près de 20% d'interrogations totales (oui/non) ou alternatives (les réponses possibles sont dans la question) qui ne permettent pas aux élèves de développer un discours et plus de 56% des questions qui limitent la réponse possible. Ainsi, le questionnement à visée explicative produit par M1, qui semble d'un point de vue quantitatif plutôt important, porte exclusivement sur les personnages et se limite à leurs actions.

- Dans la pratique de M2, 6 questions à visée explicative représentent 26% de l'ensemble du questionnement :

> **MAIT 4** : « le week-end ?/pourquoi le week-end »
> **MAIT 7** : « pourquoi est-ce que l'auteur s'est dit tiens on croit qu'c'est fini mais c'est pas fini »
> **MAIT 9** : « parc'que ? »
> **MAIT 33** : « et alors pourquoi ils sculpteraient le radis »
> **MAIT 64** : « […] pourquoi tu dis non avec une telle virulence »
> **MAIT 66** : « et alors/comment ça comment ça comment ça se termine »

Ces questions visent à clarifier une proposition, un choix textuel (fausse fin), un point de vue et imaginer la fin de l'histoire. Nous ne comptabilisons que deux questions totales, preuve que ce type de questionnement n'est pas significatif de la pratique de l'enseignante, et nous repérons seulement trois interventions visant à faire anticiper le contenu du texte, ce qui

représente malgré tout une caractéristique notable au vu de la taille réduite du corpus. Notons que cette anticipation de la suite du texte concerne plus l'ensemble du texte que la partie immédiatement à venir :

> **MAIT 11** : « alors qu'est-ce que tu écrirais toi EMA »
> **MAIT 61** : « […] qu'est-ce qui arrive à= essayez d'voir c'qui pourrait bien être écrit avec le nom des personnages […] »
> **MAIT 128** : « qui sait déjà c'qui va être écrit après »

Par ailleurs, nous trouvons des questions très ouvertes et non-orientées (même si leur forme fait qu'elles n'entrent pas dans la catégorie des interrogations partielles ouvertes telles que définies dans notre chapitre consacré à la méthodologie) dont la seule intention semble être d'élargir le propos et de solliciter la prise de parole des élèves pour enrichir les propositions d'interprétations possibles :

> **MAIT 15** : « […] qui 'est-ce qui a une autre idée »
> **MAIT 24** : « |…] qu'est-ce que ça pourrait être d'autre »
> **MAIT 26** : « […] qui est-ce qui a une autre idée que manger/ vous êtes tous persuadés qu'ils vont le manger ce radis ? »
> **MAIT 29** : « t'as une idée LOU ? »
> **MAIT 61** : « […] EUL tu as une idée ? »
> **MAIT 68** : « […] tu voulais rajouter quelque chose/attendez y a GUS qui lèv' le doigt »

- La majorité des <u>questions de M3</u> lors de l'activité (94% de l'ensemble des questions posées) est plutôt fermée. Ces questions visent à faire état de la situation visible dans les images (*qu'est-ce qu'on voit*, *qu'est-ce qu'il se passe*, *qu'est-ce qu'il fait*) en demandant qui parle ou en faisant rapporter les discours des personnages (*qu'est-ce qu'il dit*, ou *comment c'est dit dans le texte*) ou en sollicitant l'explication du vocabulaire du texte. Nous relevons cinq interventions comprenant un questionnement à visée explicative[101] (correspondant aux questions partielles ouvertes dans notre tableau), ce qui représente seulement 6% de l'ensemble du questionnement chez M3 :

[101] Nous avons exclu les questionnements MAIT 183 : (« […] pourquoi ils chanteraient la même chose que ses frères//qu'est-c'qui nous met la puce à l'oreille ») et MAIT 240 : « […] pourquoi il dirait ça j'ai trop mangé quand on voit le dessin […] qu'est-c'qu'on voit ») qui se transforment en interrogations partielles limitées au cours de l'intervention.

MAIT 11 : « pourquoi il bave »
MAIT 27 : « […] alors pourquoi tu dis ça »
MAIT 37 : « et alors pourquoi i' pleure:: le loup […] »
MAIT 177 : « ça le rend triste pourquoi »
MAIT 238 : « pourquoi il va pas les manger »

Par ailleurs, dans la pratique de M3, les questions visant à faire anticiper le contenu du texte occupent une place plus importante que les questions sollicitant l'explication et se situent exclusivement sur l'anticipation du dialogue, car le texte choisi est basé sur de très nombreux échanges entre les personnages, et des pensées intérieures verbalisées du personnage principal :

MAIT 15 : « […]et qu'est-ce qu'il va dire »
MAIT 17 : « qu'est-ce qu'il va dire le Petit Chaperon Rouge […] »
MAIT 23 : « alors qu'est-ce qu'il va pouvoir lui dire au Petit Chaperon Rouge […] »
MAIT 39 : « […] alors qu'est-ce qu'il a pu lui dire le Petit Chaperon Rouge »
MAIT 78 : « alors qu'est-c'qu'il peut **se dire** »
MAIT 80 : « qu'est-c'qu'il peut être en train d'**se dire** »
MAIT 211 : « […] qu'est-c'qu'il va leur dire/c'qu'il dit à tous les personnages depuis l'début »
MAIT 231 : « […] qu'est-ce qu'il va dire Lucas à votre avis là […] »
MAIT 234 : « […] qu'est-c'qu'il va leur dire […] »

Nous remarquons aussi plus de 18 % des questions qui, de la manière dont elles sont formulées et de par leur caractère fermé (interrogations totales ou alternatives), ne permettent pas aux élèves d'entrer dans un discours élaboré. Par ailleurs, aucune demande consécutive d'explicitation ne suggère une réouverture de l'activité discursive suite à ces questions :

MAIT 3 : […] tu connais l'petit chaperon rouge ?
MAIT 19 : « |…] tu crois que l'petit chaperon rouge connaît la liste du loup ? »
MAIT 31 : […] c'est la maison d'la grand-mère là ?
MAIT 68 : « est-c'que le loup a vu les p'tits cochons »
MAIT 70 : « il fait quoi/il tend ses mains pour les attraper ? »
MAIT 74 : « tu crois qu'il fait ça pour dire qu'il va pas les manger ? »
MAIT 104 : alors est-c'qu'on peut avoir l'estomac dans les talons
MAIT 165 : « […] est-c'qu'ils sont sur la liste ou pas »
MAIT 171 : « […]je tourne la page// est-c'qu'il va les manger »
MAIT 187 : « c'est les mêm'instruments ou pas ? »
MAIT 225 : les personnages qui sont là est-c'qu'on s'en souvient on avait:/deviné **[…]**
MAIT 234 : « […] qu'est-ce qu'il va faire il va les manger ? »
MAIT 306 : y a rien qui nous dit qu'c'est le p'tit Poucet ?
MAIT 318 : […] on a le choix entre là et là/
MAIT 328 : […] EZO tu l'as mis après cette phrase-là ?

Ainsi, les trois enseignants pratiquent un travail de questionnement plutôt intensif mais avec des caractéristiques différentes. L'étude de ce corpus montre en effet une prédominance de la sollicitation de la fonction référentielle du langage plutôt que du discours explicatif chez M3 qui focalise son questionnement sur le repérage et le contenu des dialogues, alors que l'activité de questionnement de M2 semble davantage orientée vers l'anticipation du sens global du texte par le biais de l'activité explicative. Quant à l'enseignante M1, pendant toute la durée de l'activité d'anticipation, elle oriente le questionnement exclusivement sur les actions des personnages dans le cadre d'une situation spécifique dont elle a fait objectiver les caractéristiques.

4.1.2. Les reformulations pratiquées par les enseignants en lecture littéraire

Comme nous l'avons indiqué précédemment[102] nous nous intéressons plus particulièrement aux reformulations des enseignants orientées vers la construction du savoir, c'est-à-dire à celles qui aident les élèves à affiner leur formulation et articuler les différentes voix qui émanent de leur discours ou par lesquelles l'enseignant soutient l'activité réflexive des élèves dans la continuation du raisonnement.

- Dans le discours de M1 en LL, les interventions de l'enseignante comprenant des reformulations sont très nombreuses. On en décompte 65 pour 153 interventions[103] (42,4%).

[102] Cf. chapitre 12, section 2 (p.103) dans la partie 2 consacrée à la méthodologie

[103] L'intégralité de ces reformulations est consultable dans l'annexe 11.1 (celles qui ne sont pas dans le corps du texte mais seulement dans l'annexe sont notifiées en vert)

Vingt d'entre-elles(les plus nombreuses) sont suivies d'un questionnement qui soit relance l'activité discursive des élèves lorsque l'enseignante s'appuie sur ces reprises pour demander une explication ou des précisions au propos émis par un élève (MAIT 05- 26- 41- 50- 55- 89- 98- 140- 214- 300- 314- 316- 373- 432), s'attachant alors à enrichir les énoncés produits, soit qui met en doute la proposition par des questions totales[104] (MAIT 82- 166- 176- 185- 367- 385), interrompant la poursuite de l'hypothèse produite (tableau 39) :

LOU 04 : au méchant loup	**MAIT 05** : comment ça au méchant loup explique-nous
PAU 25 : y avait le grand-père juste avant qui le ram'nait	**MAIT 26** : qui ram'nait qui ?
LIL 49 : hé bé:: il était= il était au pied de l'arbre **LIL 53** : i regardait le p'tit oiseau	**MAIT 50** : et qu'est-c'qu'il f'sait au pied de l'arbre ce chat **MAIT 55** : le p'tit oiseau qui était où
ELEV 139 : sur la mare	**MAIT 140** : sur la mare mais où sur la mare
GABI 165 : le canard/i' pourrait/partir tout au bout d'la mare comme ça le loup i' le verrait pas#	**MAIT 166** : ah i' pourrait plonger au fond oui mais est-c'qu'il peut rester longtemps plongé l'canard#[105]
LIL 184 : oui mais le loup […] i' sait pas nager	**MAIT 185** : […] est-c'que il a besoin d'savoir nager le loup pour aller dans la mare
ELEV 366 : je sais il grimpe sur la Tour Eiffel#	**MAIT 367** : sur la Tour Eiffel est-c'qu'il y a une Tour Eiffel à côté

Tableau 39 : Exemples de reformulations de M1 en LL (1)

Quelques reformulations, telles que celles rassemblées ci-dessous (tableau 40), visent surtout à corriger la langue (MAIT 09- MAIT 157) ou à proposer une autre formulation qui se veut plus précise, plus compréhensible ou plus adaptée à ce que M1 comprend de ce que l'élève cherche à dire (MAIT 191/193- 204-253- 257- 402/404) :

[104] Les questions totales sont des questions auxquelles on ne peut répondre que par oui ou par non.

[105] Nous pensons que l'enseignante n'a pas bien entendu ce qu'a dit l'élève dans l'intervention GABI 165

LOU 08 : […] hé ben le loup/ y **veut** manger Pierre	**MAIT 09** : le loup **voulait** manger Pierre#
RAP 202 : et après il regarde le bec il lui prend le bec et il met dans son=	**MAIT 204** : oui il a repéré l'bec il a attrapé l'bec
PAU 252 : […] i' pourrait l'attraper par la queue […] et le faire plonger dans l'eau#	**MAIT 253** : et le tirer au fond de l'eau#
BRU 401 : peut-être […] il disait regarde y a presqu'un orage alors que c'était pas vrai donc i' s'envole pas très haut et […] après i' lui attrape la queue et il le mange#	**MAIT 402** : ah il lui parle d'aut'chose pour que le p'tit oiseau# **MAIT 404** : regarde l'orage et ne pense pas à regarder le loup alors c'est ça ?

Tableau 40 : Exemples de reformulations de M1 en LL (2)

Nous relevons aussi des reformulations qui transforment le discours des élèves (tableau 41) en faisant apparaître la modalisation du doute, essentiellement par l'emploi du conditionnel ou de *peut-être,* pour aider les élèves à distinguer ce qu'on sait de l'histoire de ce qu'on ne sait pas encore et les confronter à une formulation plus conforme à l'expression des hypothèses :

MAR 36 : il est sorti parc'que il a senti l'odeur de Pierre	**MAIT 37** : **peut-être** qu'il est sorti du bois# **MAIT 39** : parc'qu'il a senti l'odeur de Pierre/et du grand-père […]
ELEV 215 : ben i' i' va pas aller dans l'eau	**MAIT 217 :** pourquoi i' **voudrait** pas aller dans l'eau s'il est vieux **[…]**
GABI 223 : il a plus d'dents	**MAIT 224** : il a **p't-être** plus d'dents !/
RAP 304 : hé ben / le chat […] i' peut sauter dans l'visage du loup et le grifFER	**MAIT 305** : ah/ il **pourrait** sauter dans le visage du loup et le griffer
ELEV 319 : l'écraser **ELEV 321** : l'assommer	**MAIT 320** : **ça peut** l'écraser **MAIT 322** : l'assommer voilà **ça peut** l'assommer#

Tableau 41 : Exemples de reformulations de M1 en LL (3)

Nous relevons encore (tableau 42) des reformulations que l'enseignante réalise à partir de ses propres propos à l'identique (auto-reformulations) simplement pour insister sur la question posée (MAIT 303), pour compléter sa première formulation (MAIT 172), pour éclaircir l'utilisation d'un pronom ambigu (*le)* lors de sa formulation précédente (MAIT 379) ou pour préciser son premier propos et en améliorer la compréhension (MAIT 103-217-220) :

MAIT 170 : il sort/il replonge//	**MAIT 172** : il ressort il replonge faut qu'il aille vite alors
MAIT 217 : pourquoi i' voudrait pas aller dans l'eau s'il est vieux/[…]	**MAIT 217** : […] pourquoi quand on est vieux on n'a pas envie d'aller dans l'eau
MAIT 300 :[…] oui mais tu dis qu'i' secoue l'arbre qu'est-c'qu'i' peut s'passer si i' secoue l'arbre	**MAIT 303** : qu'est-c'qu'i' peut s'passer si le loup secoue l'arbre
MAIT 377 : ah il faudrait qu'il le fatigue alors	**MAIT 379** : il faudrait qu'il fatigue le p'tit oiseau#

Tableau 42 : Exemples d'auto-reformulations de M1 en LL

D'autres reformulations, sont des reprises quasiment à l'identique d'un énoncé d'élève (tableau 43) et ont pour fonction la validation du propos émis, mettant fin à l'élaboration de l'hypothèse en cours :

LIL 57 : dans l'arbre#	**MAIT 59** : dans l'arbre/ […]
BRU 67 : le canard	**MAIT 68** : oui le canard
JUL 121 : il pourrait lui donner un coup d'bec	**MAIT 122** : il pourrait lui donner un coup d'bec
LIL 142 : au milieu#	**MAIT 143** : en plein milieu oui
ELEV 246 : le mordre	**MAIT 247** : mordre oui

Tableau 43 : Reprises à l'identique formulées par M1 en LL

La dernière catégorie que nous mettons en évidence rassemble des reformulations qui complètent les énoncés des élèves (tableau 44) et les développent en leur apportant des précisions ou des explications :

GAS 123 : il prépare ses:: fesses	**MAIT 124** : ah oui parc'qu'avec son bec il peut pincer l'canard/il pourrait pincer les fesses du loup
MAR 180 : oui parc'qu'i' repère le bec peut-être	**MAIT 181** : ah oui il repère le bec il pourrait le voir
GABI 279 : aussi i' peut= i' peut l'griffer le loup#	**MAIT 280** : le loup peut griffer /le chat# **MAIT 282** : et le chat peut griffer le loup
MAR 407 : sinon le loup il sort un fil de sa poche et il l'accroche à l'arbre//[…]et il monte avec ses pattes sur le fil sans faire de bruit#	**MAIT 410** : […] tu as dit sans faire de bruit ça veut dire qu'i' faut pas que le p'tit oiseau/l'entende arriver
ELEV 435 : rapide !	**MAIT 436** : rapide/s'il est rapide le p'tit oiseau il aura peut-être pas l'temps de s'envoler

Tableau 44 : Reformulations de M1 qui complètent des énoncés d'élèves en LL

- Nous observons <u>dans les propos de M2</u> des reformulations régulières[106] (33,1% de ses interventions) qui visent à verbaliser des inférences et à les intégrer à l'activité de construction

[106] L'intégralité de ces reformulations est consultable dans l'annexe 11.2 (celles qui ne sont pas dans le corps du texte mais seulement dans l'annexe sont notifiées en vert)

du sens (MAIT 17- 24), à rectifier le temps de l'énonciation pour l'adapter au temps du récit (MAIT 26- 53), à valider simplement les propos des élèves (MAIT 41-70) ou à valider une intervention pour relancer (auto-reformulation MAIT 43), mais aussi à construire les phrases du texte (MAIT 53- auto-reformulation MAIT 55) ou à faire comprendre leur construction (auto-reformulation MAIT 59), à assurer le suivi de la compréhension globale associée à la cohésion de l'ensemble du récit (MAIT 2- 66) ou encore à corriger le vocabulaire inadapté (MAIT 68) (tableau 45).

EMA 12 : le papi et la mamie/et la petit'fille et le chat et la souris= **EMA 14** : mangent/le radis	**MAIT 17** : […] ça vous fait penser à quoi l'idée d'EMA/ où tous partagent le radis […]
GUS 40 : beh/y s'font écraser **CYP 42** : que le radis les écrase **MAT 44** : y a plus la souris	**MAIT 41** : ils se font écraser/effectiv'ment/ qu'est-ce qu'on voit sur l'image essayez de la voir minutieusement/ attentivement/ CYP ? **MAIT 43** : oui mais si on regarde bien attentivement#
LIL 52 : la/souris/qui s'est échappée **LUC 54** : le chat **MAR 56** : le radis/é/crase euh:: **EZO 57** : le papi puis la mamie/la petit'fille/le/ chat **PAU 58** : mais pas la souris	**MAIT 53** : la souris s'échappe/et alors/si on fait une jolie phrase avec tout ça/tout c'que vous venez de dire là/entre le radis/ papi/ mamie/qui on voit encore/LUC **MAIT 55** : on voit le chat aussi/alors MAR tu peux nous faire une jolie phrase/d'après toi qu'est-ce qu'il a écrit l'auteur là/ […] **MAIT 59** : […] /ça fait des pa:ges et des pages qu'on tourne/et où chaqu' fois/le papi tire le radis la mamie tire le etc/et on les cite à chaque fois tous /on les DIT tous# **MAIT 66** : […] on en est donc à ce radis qui a écrasé papi/papi qui a écrasé mamie/ mamie qui écrase la p'tit' fille/ la p'tit' fille qui écrase le chat ET= /LUC

Tableau 45 : Exemples de reformulations de M2 en LL

- Dans la pratique de M3, nous relevons une proportion apparemment assez importante de reprises des propos des élèves (26% des interventions de l'enseignant), toutefois plus de la moitié d'entre elles (18/30) sont des répétitions en écho à l'identique qui n'apportent a priori rien à la compréhension ni à la construction du récit. Les autres (mentionnées ci-dessous[107])

[107] L'intégralité de ces reformulations est consultable dans l'annexe 11.3 (celles qui ne sont pas dans le corps du texte mais seulement dans l'annexe sont notifiées en vert)

ne représentent donc en réalité que 10,4% des propos de l'enseignant (tableau 46). Elles visent à transformer des propos d'élèves affirmés, assertifs en hypothèses via la modalisation du doute (MAIT 25- 45), à préciser le sens en modifiant très légèrement ou en complétant des propos d'élèves (MAIT 61-122-149-185- 291- 293), à corriger une interprétation erronée (MAIT 39) ou à reconstruire un enchaînement logique du récit et un propos cohérent (243).

GAS 44 : je te supplie ne me mange pas j'ai rien fait	**MAIT 45** : peut-être qu'elle le supplie alors je peux vous montrer le texte
EMA 239 : parce-que il va dire il va dire j'ai trop mangé […] **ELEV 242** : il met la main sur son ventre	**MAIT 243** : il met/la main sur son ventre donc on a l'impression qu'il a trop mangé
MAIT 286 : alors qui est-c'qui parle là **ILA 289** : les Petits Poucets# **GAS 290** : le Petit Poucet# **ELEV 292** : et ses frères#	**MAIT 291** : alors c'est LE petit Poucet qui parle **MAIT 293** : au nom de ses frères

Tableau 46 : Exemples de reformulations de M3 en LL (1)

Toutefois, nous remarquons que deux d'entre elles (tableau 47) reformulent des propos d'élèves en en limitant la portée. En effet, le propos EMA 67 apporte une interprétation de l'état mental des personnages qui disparait dans la reformulation de l'intervention MAIT 68. De la même façon, l'intervention ENR 176 sous-entend une interprétation des intentions des cochons qui disparait aussi dans la reformulation de MAIT 177.

EMA 67 : les trois petits cochons **ils ont l'air apeuré parc'que le loup il est là** et ils doivent faire attention	**MAIT 68** : oui/les p'tits cochons **ils ont vu le loup** /est-c'que Lucas les a vus/[…]
ENR 176 : en fait les cochons pour pas que le loup les mange **ils chantent comme ça ça le rend très triste** il s'en va	**MAIT 177** : […] **ils vont faire une musique douce qui va les rendre tristes**

Tableau 47 : Exemples de reformulations en LL (2)

La figure 12 ci-dessous reprend de manière comparative les données que nous avons recueillies concernant les reformulations pratiquées par les trois enseignants en LL. Elle donne à voir que l'activité de reformulation, quantitativement largement plus importante dans la pratique de M1 et essentiellement menée autour de la formulation d'hypothèses, soutient en grande partie l'activité discursive des élèves, dans la mesure où beaucoup de reformulations produites sont doublées d'un questionnement (cf. « reprise + relance ») sollicitant sans relâche leur participation. L'activité de reformulation de M2, régulière et un peu plus

importante que celle de M3, porte davantage sur la construction du sens et le maintien de la cohésion entre le texte et le sens en incluant notamment des inférences (cf. « reprise avec verbalisation des inférences ») et en reprenant les énoncés d'élèves afin qu'ils soient en adéquation avec la structure linguistique du texte (cf. « reprise avec correction »). Quant à l'activité de reformulation de M3, en se focalisant sur la restitution de mots ou de phrases, elle vise davantage à compléter des propos vers plus de précision (cf. « reprise + complément ») en évitant les inférences pour centrer l'attention des élèves sur la littéralité du texte.

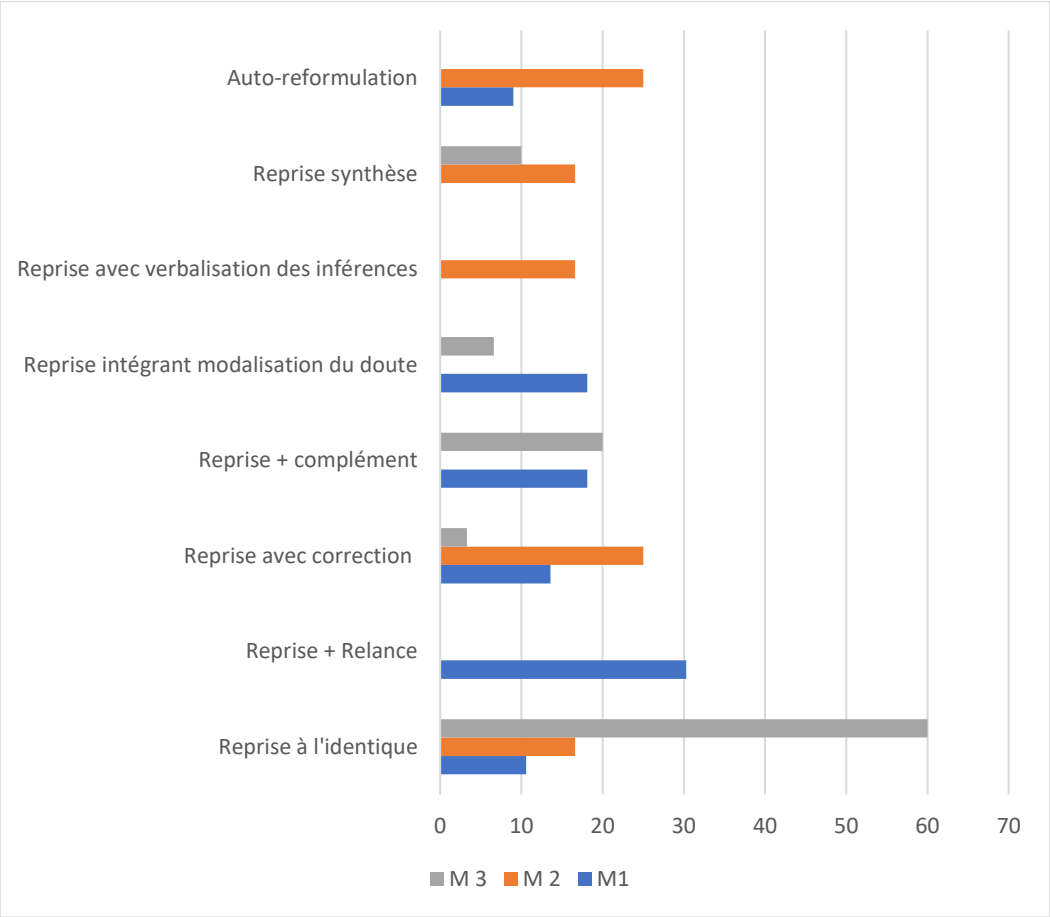


Figure 12 : Comparaison des types de reformulations des enseignants en LL

M1 et M3 ont d'ailleurs tendance à apporter une contribution importante aux échanges produits lors de la séance, bien au-delà des reformulations des élèves (cf. « reprise + complément »), ce que nous ne voyons pas dans le pratique de M2. Par contre, nous ne relevons pas de reformulation de modalisation du doute dans le discours de M2 alors que les

reformulations de ce type sont présentes dans le discours de M3 et particulièrement nombreuses dans le discours de M1.

4.2. Utilisation de connecteurs par les enseignants en LL

L'observation de l'utilisation des connecteurs logiques par les enseignants au cours de l'activité de lecture littéraire nous semble essentielle dans la mesure où l'emploi de connecteurs construit de la cohérence, des mises en lien et permet de faire identifier aux élèves la logique de l'enchaînement des événements dans la construction du récit.

- Dans le discours d'enseignement de M1, nous trouvons un grand nombre de connecteurs (surtout *donc* et *alors*) qui segmentent le discours en marquant des points d'articulation et en ponctuant le propos de l'enseignante. Ils permettent d'insérer chaque segment de discours dans la continuité temporelle des évènements. Toutefois, ceux qui nous intéressent principalement sont les connecteurs conséquentiels et/ou conclusifs, qui donnent à voir et à comprendre la logique de l'enchainement des différentes parties de l'énoncé formulé par l'enseignante et qui interviennent essentiellement lors de la longue phase d'interprétation :

> **MAIT 82** : « il monte sur la branche et le p'tit oiseau//i's'laisse manger par le chat **alors** ? »
> **MAIT 128** : « **alors** il pourrait se mettre où le canard pour être tranquille ? »
> **MAIT 214** : « peut-être qu'c'est un vieux loup et **alors** qu'est-c'que ça fait s'il est vieux »
> **MAIT 333** : « ah le p'tit oiseau […] peut vraiment voler/ […] et le loup i' n'peut pas le suivre **alors** comment le loup i' peut faire pour attraper l'oiseau **justement** »
> **MAIT 349** : « **alors** il faut qu'il soit comment pour attraper l'oiseau en grimpant # »
> **MAIT 358** : « […] on a dit que le p'tit oiseau i' pouvait s'envoler/**alors** si le loup veut attraper l'oiseau en grimpant dans l'arbre il doit faire quoi ce loup »

- Dans le discours d'enseignement de M2**,** ces connexions sont certes peu nombreuses, essentiellement assurées par l'emploi de *donc* ou de *alors*, mais réalisées à des moments cruciaux, à chaque fois que l'enseignante ressent la nécessité de verbaliser l'articulation des événements pour la mettre en évidence afin d'assurer le suivi de la compréhension :

MAIT 2 : « et voici le radis arraché/très bien/ça peut **donc** se terminer comme ça// »
MAIT 11 : « **alors** qu'est-ce que tu écrirais toi EMA »
MAIT 33 : « et **alors** pourquoi ils sculpteraient le radis//pour= »
MAIT 66 : «et **alors**/comment ça se termine […] on en est **donc** à ce radis qui a écrasé papi/papi qui a écrasé mamie/mamie qui écrase la p'tit' fille/ la p'tit' fille qui écrase le chat ET= »
MAIT 107 : « voilà on aurait **donc** pu penser qu'ça s'arrêtait là mais on continue= […] »
MAIT 177 : « et l'histoire est finie/et puis là c'est écrit **donc** on en est bien sûr »

- Dans le discours de M3, toutes les occurrences du mot *donc* et du mot *alors* identifiées comme visant à mettre en évidence des connexions de sens pour favoriser la compréhension visent surtout à déduire ce qui peut être écrit dans le texte :

MAIT 15 : « il montre la liste/**alors**/et qu'est-ce qu'il va dire » »
MAIT 23 : « **alors** qu'est-ce qu'il va pouvoir lui dire au PCR […] »
MAIT 31 : « **donc** peut-être qu'il a pas beaucoup d'idées qu'il […] redit la même chose au PCR »
MAIT 37 : « et **alors** pourquoi i' pleure:: le loup […] »
MAIT 39 : « il veut manger le p'tit chaperon rouge **alors** qu'est-ce qu'elle a pu lui dire[…]»
MAIT 76 : « […] **donc** je n'suis pas sûr qu'il les ait vus encore/ […] »
MAIT 78 : « **alors** qu'est-c'qu'il peut se dire »
MAIT 143 : « **alors**/qu'est-c'qu'il aperçoit »
MAIT 163 : « […] **alors** qu'est-c'qu'il dit justement/qu'est-c'qu'il dit Lucas »
MAIT 167 : « oui ils sont sur la liste/**donc**/**donc** il va= […] »
MAIT 171 : « peut-être les manger/ […] »
MAIT 201 : « […] et **donc** ils vont peut-être chanter la mêm'chose [… »]
MAIT 227 : « […] **donc** […] ils vont probablement répondre qu'ils sont le p'tit le Petit Poucet et ses frères »
MAIT 240 : « […] **alors** pourquoi il dirait ça j'ai trop mangé quand on voit le dessin »
MAIT 243 : » il met/la main sur son ventre **donc** on a l'impression qu'il a trop mangé […] »
MAIT 272 : « […] **donc** la phrase qu'il répète depuis l'début qui êtes-vous […] »
MAIT 328 : « y a marqué S'EXCLAME Lucas **donc** on sait qu'c'est Lucas qui parle […] »
MAIT 332 : « et **donc** à la fin tu mets ça AH/s'exclame Lucas en riant/c'est votre jour de chance/sauvez-vous vite »

Ainsi, pour chacun des enseignants, la nécessité d'employer des connecteurs pour faire comprendre les enchaînements logiques dans le cadre d'une activité de lecture littéraire semble relever de l'évidence. Les trois enseignants, au moins dans notre corpus, se limitent à l'emploi des connecteurs *donc* et *alors*. Mais si l'utilisation de ces connecteurs semble quantitativement relativement proportionnelle à la durée de leur séance, nous percevons malgré tout des utilisations différenciées. En effet, dans le discours de M2, tous les emplois de ces connecteurs renvoient à une compréhension de l'ensemble du récit, sauf pour MAIT 33, où le connecteur renvoie à la spécificité de la proposition d'un élève. Alors que dans le discours de M3, l'ensemble des emplois renvoient à la compréhension spécifique de l'épisode concerné, et que dans le discours de M1, ils sont utilisés pour créer du sens en intégrant une logique aux hypothèses hasardeuses émises par certains élèves.

Nous avons vu que le discours des trois enseignants lors des activités de lecture littéraire montre des différences de types d'interventions et de sollicitations des interactions qui semblent très liées à leurs objectifs d'apprentissage et à leurs priorités en termes de savoirs littéraires scolaires. En effet, on constate dans la classe de M1, des sollicitations et des interventions très libérées de la contrainte du texte, facilitées par l'enseignante qui admet des hypothèses très larges et très ouvertes qui pourraient aider les élèves à entrer dans des mondes imaginaires. Dans la classe de M2 on remarque des appropriations de conduites langagières inscrites dans le style et dans la logique de l'ouvrage avec une appréhension des intentions de l'auteur, une utilisation de la mémoire littéraire de la classe ainsi qu'un lâcher-prise vers des interprétations très ouvertes qui montrent un début d'imprégnation du monde de la littérature. Alors que dans la classe de M3, les tentatives spontanées et répétées des élèves, révélant qu'ils commencent à comprendre les spécificités de la lecture-littéraire en s'intéressant notamment aux intentions des personnages et à la logique du fonctionnement du récit, sont peu prises en compte par l'enseignant.

5. Les discours d'élèves en situation : positionnement énonciatif et construction des savoirs en LL

La notion de position énonciative[108], nécessairement contextualisée, implique que l'énonciation d'un locuteur soit marquée par l'interprétation qu'il se fait du champ d'activité dans lequel il se situe et auquel il essaye d'adapter son mode d'énonciation (Jaubert & Rebière, 2011, p. 122). Il convient donc d'observer les discours des élèves le cadre des situations et des interactions scolaires dans lesquelles ils ont été produits.

5.1. L'activité explicative dans le discours des élèves en LL

Dans le cadre de la lecture littéraire, nous nous intéressons à l'activité explicative des élèves en tant qu'elle permet de construire des arguments (« raisons ») nécessaires à la mise en la cohérence du récit mais aussi de justifier de l'acceptabilité d'une hypothèse, la construction de la signification ou une mise en réseau…

[108] Cf. chapitre 2, section 2.3 « contexte et position énonciative »(p.33) dans la partie 1 consacrée au cadre théorique

5.1.1. Activité explicative relevée dans le discours des élèves de GS

De nombreux élèves de la classe de M1 formulent spontanément des hypothèses sur la suite du récit tout au long de la séance. Celles–ci ne sont pas toujours justifiées et s'avèrent plus ou moins acceptables au regard du cotexte. Cependant nous relevons quelques exemples représentatifs d'hypothèses explicitées, « raisonnées » qui traduisent une compréhension de la logique du fonctionnement du récit et, au-delà, d'un récit. Ainsi GABI 16 comprend qu'on peut avancer des hypothèses de lecture dans la mesure où le cotexte les justifie (« […] peut-être qu'il voulait manger le canard parc'qu'il était tout près dans la mare et peut-être qu'il le voyait pas »). Ci-dessous, MAR 35-36 et ELEV 38 coconstruisent une hypothèse de récit cohérente avec l'aide de l'enseignante en s'appuyant sur un stéréotype culturel (le loup est attiré par l'odeur de chair fraiche) :

MAR 34 : peut-être# **MAR 36** : il est sorti parc'que il a senti l'odeur de Pierre **ELEV 38** : (*en même temps que MAIT 37*) et du grand-père	**MAIT 35** : à c'moment-là MAR# **MAIT 37** : peut-être qu'il est sorti du bois# **MAIT 39** : parc'qu'il a senti l'odeur de Pierre/et du grand-père […]

Les interventions ELEV 29 et GABI 165, rapportées ci-dessous, montrent que ces élèves comprennent que le récit répond à une logique d'enchaînement des évènements. L'intervention LOU 278 associe les évènements du déroulement hypothétique que l'élève envisage pour constituer un véritable petit scénario[109] plausible :

> **ELEV 29** : « et juste après le monsieur il a dit/juste après que Pierre est rentré il avait le loup qui sortait du bois »
> **GABI 165** : « le canard/i' pourrait/partir tout au bout d'la mare comme ça le loup i' le verrait pas »
> **LOU 278** : « euh:: le le chat si' grimpe sur euh:: l'arbre et que le loup est juste en-d'ssous et que la branche est pas très solide a:: alors la branche craque pas# »

Au fur et à mesure que sont formulées des hypothèses, celles-ci sont questionnées par les élèves, reprises, modifiées en fonction de variables situationnelles (profondeur de la mare, solidité de la branche…). Ainsi par exemple, les interventions de PAU 208 et de GAS 300 questionnent la relation logique entre plusieurs hypothèses énoncées :

[109] Au sens commun du terme

PAU 208 : « et si elle est profonde la= si elle est profonde la mare et que le canard il se met au milieu d'la mare comment i' va faire le loup »
GAS 300 : « si si si i' secoue l'arbre et que et que le chat i' i' tient euh=//à à la branche et et et lui i' peut pas le manger »

Nous observons aussi à de nombreuses reprises[110], et de plus en plus fréquemment lors de la deuxième partie de la séance, une production d'hypothèses très diversifiées qui peuvent laisser entendre que les élèves s'autorisent à puiser dans un imaginaire à la limite de l'irrationnel, le plus souvent encouragés par l'enseignante qui questionne et fait développer l'activité explicative jusqu'à l'excès comme dans l'exemple suivant qui enchaîne les questions de l'enseignante et les explications d'élèves :

MAR 214 : peut-être c'est un vieux loup peut-être	**MAIT 215** : peut-être qu'c'est un vieux loup et alors qu'est-c'que ça fait s'il est vieux
ELEV 216 : ben i' i' va pas aller dans l'eau	**MAIT 218** : pourquoi i' voudrait pas aller dans l'eau s'il est vieux […]
ELEV 223 : on peut plus nager après	**MAIT 221** : qu'est c'que ça change d'être vieux/pour un loup
GABI 224 : il a plus d'dents	**MAIT 225** : il a p't-être plus d'dents !

Toutefois, nous constatons que l'enseignante n'accepte pas toutes les hypothèses proposées même si elles sont accompagnées d'explications et qu'elle impose aux élèves des critères d'acceptabilité qu'elle établit en les confrontant aux possibles du monde réel (MAIT 293-295 et MAIT 368-386) :

[110] Seuls quelques exemples sont mentionnés dans le corps du texte ; la liste exhaustive de ces exemples se trouve dans l'annexe 12

LOU 287 : le:: le loup il attend que le chat tombe de la branche et il ouvre sa grande[?] **LOU 289** : il avale le chat et après il recrache la branche	**MAIT 290** : ah::::::! il faudrait qu'il avale le chat avec la branche **MAIT 293** : est-c'que tu crois que le loup il peut manger la branche **MAIT 295** : il risque d'avoir un petit peu mal à l'estomac
MAIT 359 : […] /alors si le loup veut attraper l'oiseau en grimpant dans l'arbre il doit faire quoi ce loup **MAIT 361** : […] qu'est-c'qu'il peut faire encore **MAIT 368** : sur la Tour Eiffel est-c'qu'il y a une Tour Eiffel à côté ? **MAIT 386** : est-c'que vous pensez que le loup il peut prendre l'hélicoptère ?	**ELEV 360** : il doit grimper sur la Tour Eiffel# **ELEV 363** : une échelle# **ELEV 367** : je sais il grimpe sur la Tour Eiffel# **LIL 385** : sinon i' peut prendre un hélicotère

Les élèves ne se restreignent donc pas aux possibilités qu'offre le monde réel pour envisager la suite du récit, et le questionnement produit par l'enseignante, probablement soucieuse de leur apprendre à construire une intrigue cohérente, les entraine vers des explications dans un monde extraordinaire souvent à la limite du plausible. Pour la plupart, ils essaient de fonder leurs hypothèses et de verbaliser leur acceptabilité par des boucles explicatives construites spontanément ou sollicitées par l'enseignante, qui convoquent le cotexte, des savoirs, ou l'expérience. En revanche, les hypothèses non explicitables par le cotexte ou par des savoirs encyclopédiques ou expérienciels sont invalidées par l'enseignante.

5.1.2. Activité explicative relevée dans le discours des élèves de CP

Dans la classe de M2 lors de l'activité de lecture littéraire, on observe aussi le recours à quelques rares explications pour construire des possibles narratifs plausibles. Ainsi l'intervention EMA 10 justifie la nécessité (« il faut ») d'une suite à l'histoire (qui semble pourtant finie avec la formule « et voici le radis arraché ») pour que le monde imaginé redevienne « normal » (« sinon, s'il reste… »). Elle semble comprendre que le récit répond à une logique de retour à un état « ordinaire » après un épisode extraordinaire que l'enseignante (MAIT 11) lui permet d'exprimer :

EMA 10 : il faut que= le manger le radis parce que sinon/s'il reste en plein milieu du jardin **EMA 12** : le papi et la mamie/et la petit'fille et le chat et la souris= **EMA 14** : mangent/le radis	**MAIT 11** : alors qu'est-ce que tu écrirais toi EMA

Nous relevons aussi l'ébauche d'une explication formulée par LOU 34, suite au questionnement de l'enseignante qui souhaite lui faire justifier sa proposition afin qu'elle soit acceptable en tant qu'hypothèse :

LOU 30 : ils font une sculpture de radis **LOU 34** : faire une statue	**MAIT 33** : et alors pourquoi ils sculpteraient le radis//pour= **MAIT 35** : ouai::s/pour décorer/le petit jardin/par exemple[…]

Une autre explication, produite par le même élève, répond au questionnement de l'enseignante qui l'invite à défendre son point de vue :

MAIT 64 : […] hé::: LOU/ pourquoi tu dis non avec une telle virulence	**LOU 65** : c'est parc'qu'on la voit plus la souris

Une dernière explication relevée concerne cette fois plutôt l'EDL (accords dans la phrase) plus en lien avec l'activité de lecture qu'avec l'activité d'anticipation de récit :

MAIT 159 : alors est-ce que c'est tombent ([ɑ˜]) ou est-ce que c'est le E/N/T parc' qu'ils sont plusieurs (*brouhaha*)//pourquoi c'est E/N/T là EMA	**EMA 160** : parc' que y sont plusieurs

L'activité explicative est donc globalement assez peu exprimée lors de la séance de CP au cours de laquelle très peu d'hypothèses relatives à la construction du récit sont émises par les élèves, et les rares qui le sont font suite à une sollicitation de l'enseignante et se révèlent être très peu développées.

5.1.3. Activité explicative relevée dans le discours des élèves de CE1

Dans la classe de M3, nous relevons quelques traces de l'activité explicative des élèves. Celle d'ENR 12 permet de faire une inférence quant à l'état mental du personnage du Petit Chaperon Rouge :

ENR 6 : eh beh en fait euh y a le loup qui bave/et y a la fille qui a peur **ENR 10** : bave **ENR 12** : parc'qu'il a faim #	**MAIT 9** : elle a peur oui/elle a peur et le loup tu m'as dit il= **MAIT 11** : pourquoi il bave/ENR

EMA16, JOS 26-28 et MAR 79 anticipent la réaction du personnage par rapport à ses réactions antérieures, que l'enseignant objective (MAIT 27-29-80) ou fait objectiver, permettant ainsi à JOS 28- MAR 79 de justifier leur proposition en prenant appui sur la structure répétitive du texte :

MAIT 15 : il montre la liste/alors/et qu'est-ce qu'il va dire/EMA	**EMA 16** : beh p't'être un peu c'que/qu'est-ce qu'il a dit aux chevreaux et à la chèvre/peut-être que= qu'il va les manger ou peut-être pas
JOS 26 : il va dire qui es-tu et après l'chaperon rouge y va répondre je suis le petit chaperon rouge et après y va dire hum/tu as une bonne place sur ma liste je vais donc te manger **JOS 28** : parc'qu'il l'a déjà fait à la chèvre	**MAIT 27** : alors si il dit alors pourquoi tu dis ça **MAIT 29** : il a dit exactement la même chose à la chèvre
MAIT 78 : alors qu'est-c'qu'il peut se dire MAR **MAIT 80** : ah peut-être qu'il dit exactement la mêm'chose que quelques pages auparavant/hein c'est qu'il regrette un p'tit peu […]	**MAR 79** : […] comm'les les sept chevreaux/je n'aurais peut-être pas dû laisser un si bon déjeuner/songe-t-il

Cette objectivation de la structure répétitive permet d'ailleurs à GAS (115) de faire des inférences en essayant de relier le caractère connu du personnage principal à ses intentions, pour expliquer ses actions passées et anticiper les prochaines :

GAS 115 : il dit que/il est trop sentimental/parc'que euh déjà pour le P'tit Chaperon Rouge/il a dit euh/que sa mère grand au P'tit Chaperon Rouge disait que que c'était le soleil de sa vie le P'tit Chaperon Rouge et que sa maman aussi/alors il est trop sentimental/alors il a pleuré et il l'a laissé partir/c'est un p'tit peu pareil pour les chevreaux/il a été sentimental/et là je crois qu'il va pas vraiment être beaucoup sentimental avec les trois p'tits cochons

C'est encore cette structure répétitive qui permet à GAS (319) d'expliquer la logique du déroulement du récit, en essayant de verbaliser les raisons du choix du loup au regard des

événements passés. C'est l'écart avec cette structure qui lui fait « saisir » l'humour des propos de Lucas (« c'est votre jour de chance ») et de la scène terminale qu'il tente maladroitement d'expliquer :

GAS 319 : beh non j'crois que c'est là c'est là parc'que parc'que il dit et […] il regarde sur sa fiche puis/sur la liste/que lui/a donné son père/de sa plus/belle écriture/il inscrit le mot ogre/ici y a écrit ah s'exclame Lucas/en riant/c'est votre jour de chance/sauvez-vous vite parc'que là […] c'est lié c'qu'il a fait avant parc'que si s'il avait fait avant ça et que APRES y avait re avait euh il aurait jamais fait ça hein

L'énoncé produit par EUL 184, ainsi que celui produit par LOUA 38 pour expliquer les raisons des pleurs du loup face au *Petit Chaperon Rouge* semble montrer que les deux élèves saisissent des éléments implicites de la situation exposée dans les illustrations, même si l'explication incomplète de LOUA 38 aurait mérité d'être approfondie car la reformulation qu'en fait l'enseignant (MAIT 39) nous interroge :

MAIT 37 : et alors pourquoi i' pleure:: le loup le petit chaperon rouge on peut sans douter mais le loup **MAIT 39** : il veut manger le p'tit chaperon rouge […]	**LOUA 38** : hé beh en fait il veut pas l'manger
MAIT 183 : que ses frères/pourquoi ils chanteraient la même chose que ses frères//qu'est-c'qui nous met la puce à l'oreille **MAIT 185** : ils ont les mêm'instruments et puis la même attitude =[…]	**EUL 184** : parc'qu'ils ont les mêmes instruments

Nous assistons aussi à une succession d'explications d'élèves dont la plupart sont spontanées (dans la mesure où elles ne sont pas sollicitées par l'enseignant qui produit un questionnement fermé) et qui co-construisent une explication globale d'une interprétation possible de l'implicite de la situation :

EMA 67 : les trois petits cochons ils ont l'air apeuré parc'que le loup il est là […] **ELEV 69** : oui je crois/oui parc'qu'il fait ça (*grimace)* **GAS 71** : parc'qu'i' y a le petit cochon il fait ça /il montre les deux/les autres/les deux là **RAP 73** : il fait comm'ça pour dire non je vais pas vous manger (*il montre ces deux paumes de mains*) **OGU 75** : comm'les cochons ils ont montré du doigt comm'ça *(il tend son doigt devant lui*) /j'crois qu'ils essayent de dire bonjour	**MAIT 68** : […] est-c'que Lucas les a vus/est-c'que le loup a vu les p'tits cochons **MAIT 70** : oui/il fait quoi/il tend ses mains pour les attraper ? **MAIT 74** : tu crois qu'il fait ça pour dire qu'il va pas les manger ?

Et une autre succession d'explications plus guidées par le questionnement ouvert de l'enseignant qui permettent d'anticiper le contenu probable du récit à partir de l'illustration, et d'accepter l'hypothèse d'ELEV 237 :

ELEV 237 : il va pas les manger **EMA 239** : parce-que il va dire il va dire j'ai trop mangé je vais vous libérer si vous êtes sur ma liste **ELEV 242** : il met la main sur son ventre	**MAIT 238** : EMA pourquoi il va pas les manger **MAIT 240** : j'ai trop mangé alors pourquoi il dirait ça j'ai trop mangé quand on voit le dessin/ […] **MAIT 243** : il met/la main sur son ventre donc on a l'impression qu'il a trop mangé […]

Nous voyons encore une justification d'un énoncé produit par un autre élève qui valide un propos dont l'enseignant semble douter :

THI 82 : j'aurais pas dû laisser partir les deux si bons déjeuners **GAS 83** : oui/ **GAS 85** : parc'qu'y en a deux	**MAIT 84** : peut-être

Quant à ENR 176, en expliquant la ruse déployée par les personnages "petits cochons" pour éviter de se faire manger par le loup, il montre qu'il comprend que chaque personnage que rencontre le loup a recours à une ruse, élément caractéristique du conte :

ENR 176 : en fait les cochons pour pas que le loup les mange ils chantent comme ça ça le rend très triste et il s'en va

D'autres explications concernent la typographie et permettent de se rendre compte que certains élèves ont compris la fonction des guillemets dans un texte écrit, même si l'intervention de GAS 297/299 montre que l'élève réalise la limite de ce signe de ponctuation qui n'indique pas le nom du personnage qui s'exprime. Cette remarque amène l'enseignant à faire enrichir la première explication par un nouveau questionnement (MAIT 304) permettant à GAS 308 de produire une nouvelle explication complétée par celle de EMA 310, et qui permet d'associer les guillemets à d'autres indices du texte pour identifier le personnage qui parle :

MAIT 293 : JOS a quoi on voit qu'c'est un autre personnage qui parle **MAIT 296** : y a des guill'mets qui ouvrent et qui s'ferment	**GAS 294** : parc'que les guil'mets# **JOS 295** : parc'que parc' que y a/ y a des guill'mets qui ouvrent au bout et y a d'autres guill'mets qui ferment **GAS 297** : les mêmes# **GAS 299** : oui mais […] par exemple ça peut être Lucas c'est pas à cause des guill'mets […] //parc' que ils disent pas par exemple que que c'est que c'est le Petit Poucet qui parle les guill'mets y sont aussi#
MAIT 304 : […] alors maint'nant GAS à quoi on voit que c'est le P'tit Poucet qui parle/dans la phrase trois// **MAIT 306** : y a rien qui nous dit qu'c'est le p'tit Poucet ? **MAIT 309** : EMA **MAIT 311** : ben oui tout bêtement tout simplement il se présente dans la phrase je suis le Petit Poucet	**GAS 305** : ben à rien **EMA 307** : si **GAS 308** : ben non parc' qu'y a pas eu d'tiret y a rien/pour qu'on l'montre# **EMA 310** : parce que lui il dit moi/je suis/le Petit Poucet

L'activité explicative et donc bien présente dans la séance de CE1 et on constate qu'à de nombreuses reprises, les élèves s'en emparent spontanément lorsqu'ils ressentent le besoin d'exprimer ce qu'ils ont compris, ou ce qu'ils interprètent, en le justifiant. Ce développement spontané permet aussi à l'enseignant, comme nous venons de le souligner, de prendre conscience des points qui méritent d'être précisés. Nous remarquons toutefois que l'enseignant fait assez peu développer l'activité explicative sur l'implicite des situations, en dehors de l'interprétation de quelques illustrations. Nous remarquons aussi que l'explication se déroule à plusieurs reprises de manière collaborative entre les élèves au sein d'une communauté discursive qui semble se construire.

5.2. L'activité de reformulation des élèves dans les discours produits lors des séances de LL

Les reformulations que nous avons identifiées dans les productions langagières des élèves lors des séances de LL sont en quantité inégale, comme le montre le tableau 48 :

Lecture littéraire	GS		CP		CE1	
Durée de l'activité	17 mn		17 mn		34 mn	
Nombre d'échanges appropriés pendant l'activité[111]	360		89		249	
Nombre d'interventions des élèves	207/360	57,5%	53/89	59,5%	134/249	53,8%
Nombre de reformulations produites par les élèves	27/207	13%	17/53	32%	20/134	14,9%

Tableau 48 : Relevé quantitatif des formulations d'élèves en LL

Cette disparité nécessite de regarder de plus près chacune de ces reformulations dans chacune des trois classes pour les analyser et les interpréter.

5.2.1. Activité de reformulation relevées dans le discours des élèves de GS

Les reformulations produites par les élèves lors de la séance représentent seulement 13% (27/207) de leurs interventions durant la séance. Nous identifions des reformulations par lesquelles les élèves ajustent leur propos pour préciser la scène et rendre compte de leur point de vue (tableau 49), ce qui laisse penser qu'ils comprennent les enjeux de la situation et qu'ils se font des images précises dans leur tête de la manière dont les personnages peuvent interagir dans le cadre de ce qu'ils connaissent du récit :

ELEV 45 : il était **dans l'arbre**#	**ELEV 46** : **sur l'arbre**# **ELEV 47** : il a grimpé vite **à l'arbre** parc'qu'il est autorisé peut-être **LIL 49** : […] il était **au pied de l'arbre** **LIL 51** : et i' **tournait**:: **ELEV 54** : il **rôdait autour de l'arbre**

Tableau 49 : Reformulations des élèves de GS en LL (1)

Ils reformulent aussi pour élargir les hypothèses possibles en complétant ou en modifiant sur le même thème celles déjà émises (tableau 50), participant ainsi à une construction collective et faisant communauté discursive. Les nuances apportées au cours des reformulations par PAU 252 et MAR 260/262, comme pour PAU 308 et SAC 313, montrent un intérêt dans le choix

[111] Les modalités de comptabilisation des interventions dites « appropriées » sont expliquées dans le chapitre 11, section 3.1 (pp.98-99) dans la partie 2 consacrée à la méthodologie. Toutefois dans la comptabilisation des interventions en LL, nous avons aussi exclu les interventions exclusivement consacrées à la lecture du support et des consignes.

des mots pour se faire comprendre et une appropriation personnelle du récit avec des énoncés qui se complexifient peu à peu :

MAIT 124 : […] /il pourrait **pincer les fesses** du loup	**EMA 244 :** […] hé bè le canard il pourrait **aller sous l'eau** et **lui pincer la queue** **PAU 252** : aussi […] i' pourrait **l'attraper par la queue** […]et le faire **plonger dans l'eau**# **MAR 260** : le canard i' peut i' peut **prendre sa= la queue du loup** et **i' l'emmène tout au fond** de la mare- **MAR 262** : pour qui se noie **JOS 370** : peut-être que le p'tit oiseau i' peut/**lui piquer les fesses** le loup
[MAIT 245 : […] il pourrait lui faire quoi aussi#] **ELEV 246** : **le mordre** ! **RAP 304** : hé ben / le chat hé ben i' peut se= i' peut **sauter dans l'visage du loup** et **le griffer**	**APU 256** : aussi […] il pourrait **lui mordre les poils** **ELEV 329** : et aussi le chat il pourrait […] **sauter sur le visage du loup** et **le mordre**
LOU 288 : il avale le chat et après **il recrache** la branche **LOU 291** : après il peut **le recracher**	**PAU 308** : et aussi//[…] i' peut **craquer une:: une très lourde branche** une très grosse […]la= grosse branche elle peut **atterrir dans sa bouche**/et après i' va s'étouffer # **SAC 313** : […] i' peut/euh **faire craquer une branche** et après **ça atterrit sur euh le loup**
MAR 348 : s'il a des vraiment **des grosses griffes** il **monte à l'arbe** et il essaye de sauter sur#	**GAS 440** : hé bé le loup avec **ses griffes** […] i' peut **glisser de l'arbre**
MAIT 322 : **l'assommer** voilà ça peut l'**assommer**#	**JUL 391** : […] et que/**l'arbe tombe sur la tête du loup** et i' pourrait **s'assommer** peut-être

Tableau 50 : Reformulations des élèves de GS en LL (2)

La reprise de certains termes sur la durée révèle encore une écoute des autres et une prise en compte de leurs propositions qui permet à chacun de s'approprier le discours commun, par des surenchères successives et de se projeter dans l'avancée du récit par la production de déplacements langagiers consécutifs. Nous voyons aussi, à plusieurs reprises, suite à une sollicitation de l'enseignante, une recherche spontanée puis des essais successifs de précision du vocabulaire avec l'élaboration d'une suite de reprises modifications (tableau 51). Dans les interventions JUL 391, et GAB 437, une partie de ce vocabulaire se voit d'ailleurs réintégré dans une formulation élaborée de l'hypothèse ou de sa justification :

[MAIT 59 : […] le chat qu'est c'qui souhaitait faire le chat lui] **ELEV 60** : oh **l'manger**#	**ELEV 61** : **l'croquer**#
[MAIT 316 : ah ça peut lui faire mal ça peut faire quoi #] **ELEV 319** : **l'écraser**	**ELEV 321** : **l'assommer**
MAIT 322 : **l'assommer** voilà ça peut l'**assommer**#	**JUL 391** : […] et que/l'arbe tombe sur la tête du loup et i' pourrait **s'assommer** peut-être
[MAIT 424 : il faudrait qu'il soit comment ce loup pour attraper le p'tit#] **MAIT 432** : soit **très silencieux** soit très=	**ELEV 427** : **prudent**# **ELEV 428** : **rusé**# **ELEV 429** : **prudent**# **ELEV 430** : **très rusé**# **APU 431** : **très silencieux**# **ELEV 433** : **très léger** **GAB 437** : mais aussi **très léger** parc'que comme ça l'oiseau il l'entend pas et il monte très rapid'ment#

Tableau 51 : Reformulations des élèves de GS en LL (3)

Nous remarquons encore une reformulation produite par KAL 332, suivie de celle de APU 361 (tableau 52), qui reprennent et exploitent le propos de MAIT 137 pour tenter une formulation plus complexe avec une visée explicative :

MAIT 137 : […] **il sait même bien voler** normal'ment […]	**KAL 332** : le p'tit oiseau **i' peut voler**///i' peut voler et i'peut pas l'rattraper **APU 361** : […] i' faudrait de= qu'il/le voye et après […] **i' peut i' peut voler**#

Tableau 52 : Reformulations des élèves de GS en LL (4)

Ainsi les reformulations, quantitativement peu importantes au cours de l'activité, jouent un rôle majeur dans la construction de possibles narratifs que chacun s'approprie et transforme donnant à voir un nouveau point de vue. Ces reformulations successives permettent au discours de devenir commun au groupe au fur et à mesure de l'avancée de la séance.

5.2.2. Activité de reformulation dans le discours des élèves de CP

Nous relevons 17 reformulations sur 53 interventions d'élèves en CP, ce qui correspond à 32% de leurs interventions et signifie par conséquent que l'activité de reformulation est plutôt importante lors de la séance. Il s'agit surtout de reformulations des propos d'autres élèves (tableau 53), le groupe classe construisant ensemble une formulation qui se précise peu à peu, en se déplaçant pour se rapprocher au plus près du sens et du « dit » du texte :

EMA 12 : **le papi et la mamie/et la petit'fille et le chat et la souris**= **EMA 14** : **mangen**t/le radis **ELEV 23** : eh beh après beh ils le **partagent tous**	**PAU 25** : moi j'écrirais **tout le monde mangerait** le radis=
LOU 30 : **ils font une sculpture** de radis	**LOU 32** : alors **tout le monde sculpte** le radis
ELEV 36 : y a **le radis y tombe sur eux**	**GUS 40** : beh/**y s'font écraser** **CYP 42** : [on voit] que **le radis les écrase**
MAT44 : y a plus la souris	**MAT 46** : **y a plus** la souris **LIL 52** : la/souris/qui **s'est échappée**
MAR 56 : le radis/é/crase euh:: **EZO 57** : le papi puis la mamie/la petit'fille/le/ chat **PAU 58** : mais pas la souris	
EUL 62 : le radis écrase le papi le papi écrase la mamie la mamie écrase la fille la fille écrase le chat le chat écrase la souris #	

Tableau 53 : Reformulations des élèves de CP en LL

Les reformulations successives croisent progressivement les informations d'origine iconographique (CYP 42, MAT 44), les savoirs textuels (en lien avec le cotexte : structure en randonnée, à la fois répétitive et accumulative, EMA 12, EZO 57) et le souci d'un oral scriptural (choix du lexique GUS 40, CYP 42, désambiguïsation de pronoms anaphoriques MAR 56, EZO 57), aboutissant à une énonciation proche de celle du texte (EUL 62). L'enseignante institutionnalise ce savoir-faire en sollicitant une reformulation collective et synthétique de la suite du texte verbalisée par les élèves (MAIT 128 : « qui sait déjà c'qui va être écrit après »). Elle vérifie ainsi que l'attention et la compréhension sont partagées et relie le travail d'anticipation et de construction du sens réalisé à l'oral au contenu prévisible du texte écrit avant de faire procéder à la lecture :

PAU 136 : le/papi/sur/la mamie/la #
MAIT 137 : tombe sur la mamie/stop/EUL
EUL 138 : la/mamie/tombe/sur/la/petite/fille
MAIT 140 : GAS
GAS 141 : la/petite/fille/tombe/sur/le/chat
EMA 142 : la/souris #
EMA 144 : la/souris/s'é/chappe dans/son trou d'souris

Ces reformulations, en partie guidées par les sollicitations de l'enseignante, sont régulières tout au long de l'activité discursive des élèves. Elles rendent compte d'une progression dans la compréhension et l'appropriation de la structuration du récit et des choix énonciatifs de l'auteur.

5.2.3. Activité de reformulation dans le discours des élèves de CE1

Nous relevons assez peu de reformulations en CE1 au regard de la durée de la séance (18 pour 134 interventions d'élèves soit seulement 13,4%). Certaines (tableau 54) reprennent une partie du texte d'origine que les élèves se sont plus ou moins approprié :

Extrait du texte	Reformulations des élèves
qui êtes-vous […] je suis la chèvre et voici mes sept petits chevreaux hum, vous figurez en bonne place sur la liste, je vais donc vous manger [112]	**JOS 26** : non il va dire qui es-tu et après l'chaperon rouge y va répondre je suis le petit chaperon rouge et après y va dire hum/tu as une bonne place sur ma liste je vais donc te manger **NOL 216/218** : qui êtes-vous
je n'aurais peut-être pas dû laisser partir un si bon déjeuner songe-t-il[113]	**MAR 79** : […] /je n'aurais peut-être pas dû laisser un si bon déjeuner/songe-t-il **THI 82** : j'aurais pas dû laisser partir les deux si bons déjeuners **GAS 111** : je je crois que que ce déjeuner là je je vais pas l'rater
JOS 142 : il aperçut bientôt/trois porcelets/roses//	**FER 144** : il aperçoit les trois petits cochons
JOS 142 : […] /pourvu qu'ils soient/sur ma liste//	**OGU 164** : pourvu qu'ils soient sur ma liste

Tableau 54 : Reformulations des élèves de CE1 en LL (1)

On constate donc des reprises du texte à l'identique (OGU 164- NOL 216/218) ou quasiment à l'identique (MAR 79 - FER 144 qui reprend la formule en rétablissant le temps du récit) qui le paraphrasent, des reprises qui modifient le texte en le transformant pour qu'il s'adapte à la nouvelle situation (THI 82) ainsi que d'autres reformulations qui reprennent le texte avec des marques d'appropriation plus personnelles (JOS 26 – GAS 111). Les élèves reformulent aussi parfois sans développer verbalement leur propos (tableau 55) mais en utilisant des déictiques et en s'accompagnant de mimes ou de gestes signifiants :

[112] Il s'agit du dialogue original extrait de l'ouvrage

[113] Extrait du dialogue original de l'ouvrage

ENR 6 : eh beh en fait euh y a le loup qui bave/et y a **la fille qui a peur**	**ENR 8** : le petit chaperon rouge il est **comme ça** *(il mime l'attitude du Petit Chaperon Rouge)*
ELEV 69 : oui je crois/oui parc'qu'**il fait ça**	**GAS 71** : parc'qu'i' y a le petit cochon **il fait ça** *(il montre du doigt)***/il montre** les deux/les autres/les deux là **RAP 73** : **il fait comm'ça** pour dire non je vais pas vous manger (*il montre ces deux paumes de mains*) **OGU 75** : comm'les cochons **ils ont montré du doigt comm'ça** *(il tend son doigt devant lui*) /j'crois qu'ils essayent de dire bonjour

Tableau 55 : Reformulations des élèves de CE1 en LL (2)

Nous identifions une autre catégorie de reformulations qui vise à définir ou à expliquer des mots ou expressions (tableau 56), suite à une sollicitation de l'enseignant (ELO 100- ELO 146- ELEV 251- EUL 255- OGU 265) :

ELO 98 : c'est les [*inaudible*]sous les chaussures	**ELO 100** : c'est les pieds
FER 144 : il aperçoit les trois petits cochons	**ELO 146** : les porcelets
MAR249 : il déverrouille la porte	**ELEV 251** : il ouvre la porte
EUL 253 : verrouillée#	**EUL 255 :** elle est Fermée à clef
MAIT 264 : […] qu'est-c'que c'est qu'un verrou OGU	**OGU 265** : c'est quelque chose qui bloque la porte

Tableau 56 : Reformulations des élèves de CE1 en LL (3)

Ainsi que trois autres reformulations qui n'entrent pas dans les catégories précédentes (tableau 57) telle que GUS 233 qui reprend et complète la description faite ELEV 232 (reprise modification), deux reformulations qui modalisent le propos telles que ELEV 170 qui reprend ELEV 168 en y ajoutant une modalisation du doute (avec *peut-être*) et GAS 346 qui réitère son propre propos (GAS 344) en ajoutant une modalisation de la certitude (avec *vraiment*) pour manifester sa surprise et son incompréhension devant la réaction du loup :

ELEV 168 : **il va pouvoir** les manger	**ELEV 170** : (*plusieurs*) **peut-être** les manger
ELEV 232 : il ouvre la porte/	**GUS 233** : là il ouvre la porte/on voit les enfants […]
GAS 344 : pourQUOI ! / il dit n'importe quoi ça!#	**GAS 346** : c'est vraiment n'importe quoi ça#

Tableau 57 : Reformulations des élèves de CE1 en LL (4)

Les reformulations d'élèves, en quantité peu importante lors de la séance de CE1, sont aussi peu sollicitées par l'enseignant et ne donnent donc qu'assez peu à voir la manière dont les élèves investissent ou s'approprient le texte d'origine.

5.3. L'activité de modalisation des élèves dans les discours produits lors des séances de LL

La modalisation sert au locuteur à nuancer son discours par rapport à ce qu'il souhaite faire percevoir à son destinataire[114], c'est-à-dire en présentant les faits selon un degré d'affirmation, de possibilité ou de probabilité qui dénote du/un point de vue et donc du/le positionnement du locuteur. Nous observons l'activité de modalisation dans le contexte de la séance pour pouvoir l'interpréter. Nous serons particulièrement attentive à la modalisation du doute qui est fondamentale dans les activités du domaine de la littérature. En effet, entrer dans le monde de la littérature nécessite une ouverture sur l'imaginaire et une aptitude à se détacher du monde réel pour se projeter dans un inconnu qu'il faut accepter d'envisager comme possible dans le monde créé par son auteur. Le lecteur, au cours de la lecture, échafaude des possibles auxquels il lui faut parfois renoncer quand dans l'avancée de la lecture du texte, ils ne sont pas validés, rendant nécessaires des retours en arrière. Il semble donc important, dans le cadre de l'apprentissage de la lecture, d'apprendre à marquer le statut incertain des hypothèses au regard du texte écrit pour garantir les « droits » du texte.

5.3.1. Activité de modalisation en GS

Modalisation du doute

Au cours des 207 interventions d'élèves comptabilisées pendant la séance, nous notons 48 occurrences de modalisations du doute qui se réalisent de différentes manières.

- La modalisation du doute avec par l'emploi de *peut-être* ou du conditionnel

La modalisation du doute se réalise essentiellement par l'emploi de *peut-être* ou du verbe pouvoir au conditionnel. Elle traduit une incertitude à l'égard de ce que les élèves pensent ou de ce qu'ils disent et qui renvoie à leur imagination, dans la mesure où la suite de l'histoire n'est pas encore connue. Nous relevons dans le discours des élèves 29 occurrences de *peut-être*, 19 emplois du conditionnel [115] . Ces modalisations peuvent parfois être apportées par

[114] Cf. chapitre 13, section 3 (p.107) de la partie 2 consacrée à la méthodologie

[115] L'intégralité des exemples de modalisation du doute est consultable dans l'annexe 13

l'enseignante (tableau 58) lors de ses reformulations (Cf. section 5.2.1 précédente) ou par son questionnement :

MAIT 111 : **si/admettons que** le loup il ait décidé d'manger le canard par exemple **MAIT 113** : comment est-c'qui **pourrait** faire pour manger le canard et comment le canard **pourrait** faire pour s'défendre ? /PAU	**PAU 114** : il **pourrait** lui= comme le chat il pourrait lui lancer des coin-coin indignés ou:: ou courir **JUL 121** : il **pourrait** lui donner un coup d'bec

Tableau 58 : Activité de modalisation des élèves de GS en LL (1)

- L'emploi du verbe pouvoir au présent (*il peut*)

De par son caractère modal, le verbe pouvoir même lorsqu'il n'est pas au conditionnel, permet d'exprimer une modalité, c'est-à-dire de présenter un fait comme possible, impossible, nécessaire, permis ou souhaitable. Dans le contexte de la séance que nous étudions, nous pensons que les emplois de *il peut*[116] peuvent eux aussi relever d'une modalisation du doute (tableau 59), d'autant qu'ils font souvent suite, dans le même énoncé ou dans un énoncé précédent, soit à l'emploi de *peut-être*, qui est déjà une forme modalisante :

RAP 192 et 194 : et **peut-être#**] **il peut** faire le tour de l'herbre	**RAP 198 et 200** : **il peut** faire le tour de l'herbre
JOS 370 : **peut-être que** le p'tit oiseau **i' peut**/lui piquer les fesses le loup	
BRU 398 : ben **peut-être#**	**ELEV 399** : qu'**il peut** sauter#
MAIT 422 : […] le loup i' peut grimper **peut-être** […]	**ELEV 423** : mais **i' peut** glisser

Tableau 59 : Activité de modalisation des élèves de GS en LL (2)

soit à l'emploi de *si* ou de *sinon* qui conditionnent la suite de l'énoncé (tableau 60) :

[116] Seuls quelques exemples sont présentés ici, les autres exemples de ces emplois sont dans l'annexe 13

MAR 190 : **si= si** la mare est pas profonde **i' peut** marcher avec ses pattes#	
GAS 299 : **si si si** i' secoue l'arbre et que et que le chat i' i' tient euh=//à à la branche et et et lui **i' peut** pas le manger	
MAIT 300 : […] qu'est-c'qu'i' peut s'passer **si** i' secoue l'arbre Raphaël	**ELEV 301 : i' peut** tomber
MAIT 303 : qu'est-c'qu'i' peut s'passer **si** le loup secoue l'arbre	**RAP 304** : hé ben / le chat hé ben **i' peut** se= **i' peut** sauter dans l'visage du loup et le griffer
LIL 384 : **sinon i' peut** prendre un hélicotère	
GAS 440 : hé bé le loup avec ses griffes **si= si= i' peut** glisser de l'arbre	

Tableau 60 : Activité de modalisation des élèves de GS en LL (3)

soit à l'emploi un verbe au conditionnel (tableau 61):

APU 256 : aussi **il pourrait** lui= **il pourrait** lui mordre les poils	**MAR 260** : le canard **i' peut i' peut** prendre sa sa= la queue du loup et i' l'emmène tout au fond de la mare
APU 361 : i' faut= **i' faudrait** d= **i' faudrait** de= qu'il/le voye et après il fais**= i' peut i' peut** voler#	

Tableau 61 : Activité de modalisation des élèves de GS (4)

Toutefois, on ne peut pas exclure que le retour au présent au cours du discours avec l'emploi de *il peut* plutôt que *il pourrait*, soit une marque d'un positionnement fluctuant entre le monde du réel et celui de l'imaginaire (MAR 260), d'autant que l'enseignante elle-même va et vient entre les deux mondes en adoptant parfois le présent, entrainant certains élèves dans l'élaboration d'un scénario qui semble se jouer dans la réalité, et relatant tous les possibles. Ainsi nous remarquons qu'à partir de MAIT 269 (« […] comment le loup/peut-il faire pour attraper le chat# »), l'enseignante utilise elle-même le présent de l'indicatif lorsqu'elle sollicite l'anticipation de la suite de l'histoire, ce qui amène les élèves à utiliser ce temps. On voit encore lors des interventions MAIT 292/294, MAIT 367 ou MAIT 385 que l'enseignante fait évaluer la recevabilité des hypothèses en référence au monde « objectif », c'est-à-dire au réel.

MAIT 292 : « est-c'que tu crois que le loup il peut manger la branche »
MAIT 294 : « il risque d'avoir un petit peu mal à l'estomac […] »
MAIT 367 : sur la Tour Eiffel est-c'qu'il y a une Tour Eiffel à côté
MAIT 385 : est-c'que vous pensez que le loup il peut prendre l'hélicoptère

Nous ne pouvons pas non plus exclure, au vu du jeune âge des élèves, que les nombreuses utilisations du présent de l'indicatif par certains soit simplement révélatrices d'une difficulté à utiliser spontanément le conditionnel. En effet, si APU 361 utilise le verbe pouvoir tantôt au

conditionnel, tantôt au présent en suivant les propos de l'enseignante, nous constatons que MAR (cf. transcription annexe 8.1) n'utilise ce verbe qu'au présent pendant toute la séance, exprimant la modalisation du doute seulement par l'emploi de *si*, *sinon* ou *peut-être*. Cependant ce constat peut aussi être interprété comme révélant chez cet élève une difficulté à se positionner dans le monde de l'imaginaire et à adopter le langage adapté.

Modalisation de la certitude

Nous relevons seulement trois occurrences d'assertions avec l'utilisation *c'est* par les élèves, assez tard dans la séance, qui s'associent à une justification des hypothèses produites :

> **ELEV 339** : **c'est** possible
> **JUL 391** : et aussi /**c'est vrai que** le chat/griffe l'arbe/ça griffe très fort très fort
> **APU 417** : […] et le loup comme **c'est** grand i' peut= i' peut l'attraper et le manger

L'intervention MAR 348 (« s'il a des vraiment des grosses griffes il monte à l'arbre »), malgré l'emploi de « vraiment », ne peut être considérée comme une modalisation de la certitude dans la mesure où l'association des deux adverbes (*si* et *vraiment*) oriente plus le propos vers le doute que vers la certitude.

Par contre, nous relevons 19 interventions d'élèves mentionnant « je sais » (dont 5 « moi je sais » et 1 « je sais moi »). Or absolument toutes ces interventions se limitent à ces deux ou trois mots et aucune n'enchaine sur la mention de ce sur quoi porte la certitude. Nous interprétons donc ce genre d'intervention comme équivalente à « je sais quoi dire », revendiquant une prise de parole, et donc peu significatives de l'expression d'une modalisation de la certitude.

5.3.2. Activité de modalisation en CP

Modalisation du doute

Nous percevons peu d'actes de modalisation du doute dans le discours des élèves, d'autant que pendant la séance, le temps véritablement consacré à l'anticipation est très limité (MAIT 01 à MAIT 35) en raison de la place occupée par l'activité de lecture-déchiffrage. Nous remarquons que même si le questionnement de l'enseignante sollicite le recours à l'imagination, notamment par l'emploi du conditionnel (cf. colonne de gauche dans le

tableau 62 ci-dessous), les élèves ne s'approprient pas vraiment les outils langagiers de modalisation du doute (en dehors de PAU 25 et de GAS 28 dont le propos reste inabouti) et affirment rapidement un avis tranché sur la suite de l'histoire (ELEV 23- LOU 30) exprimant un point de vue factuel par l'utilisation du présent de l'indicatif, sans formuler de véritables hypothèses de sens :

MAIT 02 : […] qu'est-ce qui **peut** se passer après sinon/ […] alors qu'effectiv'ment on **pourrait** se dire alors c'est fini […] mais non/il nous reste un tout p'tit bout **MAIT 07** : pourquoi […] **on croit** qu'c'est fini mais c'est pas fini #	**EMA 06 : il faut** que ils le mangent **EMA 10 : il faut** […] le manger le radis parce que sinon/s'il reste en plein milieu du jardin beh#
MAIT 15 : […] qui 'est-ce qui a **une autre idée** **MAIT 17** : […] ça vous fait **penser** à quoi l'idée d'EMA/ […] ça vous fait **penser** à quoi ?	**ELEV 23** : eh beh après beh **ils le partagent** tous
MAIT 24 : […] /qu'est-ce que ça **pourrait** être d'autre PAU **MAIT 26** : tout le monde mange/parc'que ça se passe au présent hein/tout le monde mange le radis[…] /qui est-ce qui a **une autre idée** que manger/vous êtes tous persuadés qu'ils vont le manger ce radis ? **MAIT 29** : t'as **une idée** LOU ? […] **MAIT 33** : et alors pourquoi **ils sculpteraient** le radis	**PAU 25** : **moi j'écrirais** tout le monde mangerait le radis= **GAS 28** : **moi j'pense pas** la souris moi **LOU 30** : **ils font** une sculpture de radis

Tableau 62 : Activité de modalisation des élèves de CP en LL (1)

Les interventions EMA 06 et EMA 10, avec l'emploi du verbe *falloir,* modalisent clairement la nécessité et peuvent rendre compte de la faiblesse du suspense que cette élève perçoit dans ce court récit ou plus probablement de sa difficulté à envisager des hypothèses qui dépassent les limites du monde réel (EMA 10). Il est possible que le travail d'anticipation et d'interprétation, visiblement souhaité par l'enseignante, soit entravé par les caractéristiques de la situation. En effet, les élèves savent qu'ils sont très rapidement mis en présence de l'image, puis du texte, puisqu'il s'agit pour eux d'une activité identifiée comme ciblant l'anticipation et la lecture du texte, comme le montre la réponse de PAU 25. Ainsi, au cours de la séance, l'enseignante rappelle que l'enjeu est bien de découvrir ce que le texte dit lorsqu'elle demande à EMA d'anticiper le texte écrit (MAIT 11 : « alors qu'est-ce que tu écrirais toi EMA ») ou lorsqu'elle rectifie l'hypothèse de PAU (25) pour qu'elle « colle » au temps du récit utilisé dans l'ouvrage (MAIT 26 : « tout le monde mange/parc'que ça se passe au présent

hein/[…]) ou encore lorsqu'elle fait anticiper la fin de l'histoire en cherchant à faire produire le plus précisément possible le texte écrit avant qu'il soit lu, ce que comprend bien EUL 62 :

> **MAIT 61** : […] tu sens toi EZO que il va y avoir SÛR'ment quelque chose comm'ça pour finir en beauté/et rigolo aussi/ […] essayez d'voir c'qui pourrait bien être écrit avec le nom des personnages// EUL tu as une idée ?
> **EUL 62** : le radis écrase le papi le papi écrase la mamie la mamie écrase la fille la fille écrase le chat le chat écrase la souris #
> **MAIT 64** : c'est bien EUL/c'est bien/elle est vraiment dans l'esprit du livre/c'est-à-dire comm' l'auteur/ […]
> **MAIT 128 :** qui sait déjà c'qui va être écrit après ?

Ainsi, la consigne visant à élaborer un énoncé au plus près du texte écrit ne favorise pas l'expression du doute, nécessaire à une ouverture sur le monde de l'imaginaire, et incite les élèves à un discours déclaratif tel que celui qui est inscrit dans l'ouvrage et qu'ils vont être amenés à lire.

<u>Modalisation de la certitude</u>

Nous relevons trois occurrences de « moi je sais » dont une relative à l'activité de déchiffrage. Comme dans la classe de GS, nous identifions plus ce propos, indépendant d'un énoncé, comme une revendication de la parole que comme une marque de modalisation de la certitude. Par ailleurs, nous n'identifions que deux assertions par l'emploi de *c'est* (tableau 63), dont l'une participe à une activité de justification (LOU 65) suite à une sollicitation de l'enseignante et l'autre confirme un propos déjà tranché par l'enseignante (GAS 73) *:*

MAIT 64 : […] LOU/ pourquoi tu dis non avec une telle virulence	**LOU 65** : **c'est** parc'qu'on la voit plus la souris
MAIT 72 : […] euh non ce n'est pas son oreille	**GAS 73** : c'est pas une oreille ça

Tableau 63 : Activité de modalisation des élèves de CP (2)

Nous trouvons donc très peu de modalisations de la certitude dans les propos des élèves de CP lors de la séance.

5.3.3. Activité de modalisation en CE1

Modalisation du doute

La modalisation du doute est peu importante dans les propos des élèves de CE1 au cours de la séance sélectionnée, pourtant assez longue. En effet, nous y trouvons seulement six emplois de *peut-être*, dont trois par la même élève :

> **EMA 16** : beh **p't'être** un peu c'que/qu'est-ce qu'il a dit aux chevreaux et à la chèvre/**peut-être** que= qu'il va les manger ou **peut-être pas**
> **ELEV 170** (*plusieurs*) : [il va] **peut-être** les manger
> **GUS 178** : **peut-être** ils chantent la même chose que ses frères
> **ELEV 233** : là il ouvre la porte et **p't-être** [*inaudible*]

Il parait intéressant de souligner que les modalisations des échanges 16, 178, 233 font suite à un questionnement du maitre formulé au présent de l'indicatif et qui n'invite donc pas à la modalisation du doute :

> **MAIT 15** : « il montre la liste/alors/et qu'est-ce qu'**il va dire**/EMA »
> **MAIT 177** : « […] pourquoi **ils vont faire** une musique douce qui **va** les rendre triste/GUS »
> **MAIT 231** : « […] qu'est-ce qu'**il fait** Lucas »

Quant- à l'intervention ELEV 170, il s'agit d'une reformulation de l'intervention ELEV 168 (« il va pouvoir les manger ») dont il souligne l'incertitude. Par ailleurs, nous ne relevons qu'un seul emploi du conditionnel dans l'intervention RAP 18 (« Il pourrait dire tu peux m'expliquer qu'est-c'qu'y a dans la liste »), alors que la question formulée par MAIT 17 (« qu'est-ce qu'il va dire le Petit Chaperon Rouge s'il dit la même chose […] ») n'invite pas, là encore, à la modalisation du doute. C'est donc aussi une transformation « spontanée » réalisée par l'élève qui signale le statut hypothétique de sa proposition par l'emploi du conditionnel. Nous rencontrons aussi l'usage de l'expression « avoir l'air » (EMA 67 : « les trois petits cochons ils ont l'air apeuré parc'que le loup il est là […] ») qui révèle l'incertitude de l'élève quant à l'interprétation qu'elle fait de l'image et qu'elle justifie, ainsi que trois emplois de *je crois* :

ELEV 69 : « oui **je crois** [qu'ils ont vu le loup] /oui parc'qu'il fait ça »
OGU 75 : comm'les cochons ils ont montré du doigt comm'ça /**j'crois** qu'ils essayent de dire bonjour
GAS 115 : « c'est **un p'tit peu** pareil pour les chevreaux […] et là **je crois** qu'il va pas vraiment être beaucoup sentimental avec les trois p'tits cochons »

qui dénotent l'expression d'un point de vue personnel, au statut incertain, que chacun des élèves argumente spontanément. Le doute exprimé est même renforcé par GAS 115 avec l'emploi de *un p'tit peu*, *vraiment* et *beaucoup* cumulés dans la même intervention.

Modalisation de la certitude

Toutefois, nous constatons plus fréquemment des modalisations de certitude via quelques assertions. Ainsi ELEV 20 (« y a écrit bon à manger donc **c'est sûr** [que le Petit Chaperon Rouge connaît la liste du loup] ») justifie son affirmation par le recours au texte, donnant à voir une posture de lecteur qui vérifie ses hypothèses d'interprétation par le retour au texte. Nous relevons aussi deux occurrences de la formule « je sais » (tableau 64) mais elles concernent exclusivement l'activité de déchiffrage :

GUS 203 : ben en fait il ouvre la cage il voit les enfants et il écrit un mot	**ELEV 204** : je sais lequel ! **ELEV 206** : je sais c'qu'il écrit

Tableau 64 : Activité de modalisation des élèves de CE1 en LL (1)

Mais le plus souvent, les propos assertifs semblent provoqués par le type de questionnement produit par l'enseignant qui multiplie les formules du type *qu'est-ce qu'il va faire*, *qu'est-ce qu'il va se passer* ou *qu'est-ce qu'il va dire*, dont le recours au futur proche (aller + infinitif) « engage » le procès en le considérant comme réalisé, ce qui limite l'ouverture sur le champ des possibles et l'expression du doute lors des interventions d'élèves (partie gauche du tableau 65) :

JOS 26 : non **il va dire** qui es-tu et après l'chaperon rouge **y va répondre** je suis le petit chaperon rouge et après **y va dire** hum/tu as une bonne place sur ma liste je vais donc te manger	**MAIT 27** : « alors **si il dit** si il dit […]
LOUA 38 : hé beh en fait **il veut pas** l'manger	**MAIT 39** : **il veut manger** le p'tit chaperon rouge […]
RAP 73 : **il fait comm'ça pour dire** non je vais pas vous manger	**MAIT 74** : **tu crois qu'**il fait ça pour dire qu'il va pas les manger ?
MAR 79 : [le loup va dire] comm'le Petit Chaperon Rouge/euh comm'les les sept chevreaux […]	**MAIT 80** : ah **peut-être qu'**il dit exactement la mêm'chose que quelques pages auparavant […]
ENR 176 : en fait les cochons pour pas que le loup les mange **ils chantent** comme ça **ça le rend** très triste et il s'en va	**MAIT 177** : **ça le rend triste** pourquoi […]
EMA 239 : parce-que il va dire **il va dire** j'ai trop mangé je vais vous libérer si vous êtes sur ma liste	**MAIT 240** : j'ai trop mangé alors pourquoi **il dirait ça** j'ai trop mangé […]

Tableau 65 : Activité de modalisation des élèves de CE1 en LL (2)

Certaines reformulations de l'enseignant (partie droite du tableau 65) confirment d'ailleurs la certitude de certains élèves (MAIT 39- 177 en bleu) alors que d'autres apparaissent plutôt modalisatrices du doute (MAIT 27- 74- 80- 240 en rose) en visant à tempérer a posteriori les certitudes exprimées par les élèves.

Nous remarquons d'ailleurs que les quelques invitations à la modalisation du doute relevées dans le questionnement de l'enseignant (en rose - colonne de gauche dans le tableau 66) ne provoquent pas systématiquement l'expression du doute chez les élèves (colonne de droite). En effet, seule l'intervention de GUS 233 semble influencée par celle de MAIT 231, qui sollicite l'avis des élèves.

MAIT 183 : que ses frères/**pourquoi ils chanteraient** la même chose que ses frères//qu'est-c'qui nous met la puce à l'oreille **MAIT 185** : **ils ont** les mêm'instruments et puis la même attitude	**EUL 184** : **parc'qu'ils ont** les mêmes instruments
MAIT 227 : […] qu'est-ce qu'il va dire Lucas **à votre avis** **MAIT 231** : GAS chut qu'est-ce qu'il va dire Lucas **à votre avis** là […] **MAIT 234** : ça on l'a déjà fait on l'a déjà dit qu'est-c'qu'**il va leur dire** qu'est-ce qu'**il va faire il va** les manger ?	**GUS 233** : […] on voit les enfants et **p't-être** i'sont/et après i'sont/les enfants du p'tit= les petits frères du Petit Poucet […] **ELEV 235** : non:: **ELEV 237** : **il va pas** les manger

Tableau 66 : Activité de modalisation des élèves de CE1 en LL (3)

Dans la séance de CE1, nous constatons bien une aptitude « spontanée » de certains élèves à la modalisation et donc au positionnement. Toutefois la modalisation du doute, nécessaire à

l'intégration au monde de la littérature et à l'imaginaire, semble modérée par le type de questionnement produit par l'enseignant, qui est davantage focalisé sur la verbalisation des propos d'un texte destiné avant tout à la lecture en s'appuyant sur la structure et les principes énonciatifs du texte, plutôt que sur l'anticipation de tous les possibles éventuels que peut susciter la découverte d'un ouvrage de littérature de jeunesse. L'activité de modalisation reste donc globalement peu présente dans le discours des élèves en CE1.

Chapitre 21 : Caractéristiques et analyse du corpus en étude de la langue (EDL)

Rappelons que l'EDL concerne peu l'école maternelle et que, dans notre corpus, l'enseignante de CP intègre le plus souvent l'EDL aux pratiques de production d'écrit alors que l'enseignant de CE1 est le seul à identifier et à mettre en œuvre des séances propres à cette discipline. La comparaison entre les pratiques des trois enseignants aux intentions différentes est donc difficile. Toutefois, nous avons pu orienter nos observations sur des apprentissages communs relatifs à la phrase dans chacune des classes.

1. Les savoirs scolaires en EDL et leur enseignement

Il s'agit, pour les trois niveaux, de cibler les savoirs en jeu autour de la notion de phrase en observant ce qui se joue au cours d'activités d'élaboration et de structuration de la langue de l'écrit au niveau de la GS et du CP et la manière dont se construit la notion lors d'une activité spécifique en CE1.

1.1. Cadre épistémologique de l'enseignement de l'EDL

Au regard de la particularité du corpus recueilli pour cette partie de notre étude, nous focalisons notre attention sur l'enseignement de la grammaire de phrase pour laquelle nous allons déterminer les objets de savoir ciblés.

1.1.1. Les objets de la grammaire

Nous résumons les points qui nous semblent importants dans cet enseignement :

- La grammaire scolaire cherche à décrire de manière simplifiée les structures internes des discours aux quatre niveaux essentiels que sont le texte, la phrase, le mot et le phonème, mais seuls le texte, la phrase et les regroupements de mots permettent de construire du sens.

Produire un texte revient à tisser des significations par l'emploi de codes communs rassemblés dans la langue avec trois niveaux de structuration :

> « - Les codes linguistiques qui sont organisés dans un système assez rationnel : on peut parler d'un schéma de fonctionnement de la langue ;
> - Les codes sociaux en rapport avec le langage : il s'agit ici des règles de comportement et d'utilisation de la langue dépendant des situations d'échanges ;
> - Les usages réels de la langue qui respectent le plus souvent les deux premiers niveaux mais qui peuvent fluctuer selon les contextes et selon les individus.
> La grammaire s'intéresse essentiellement au premier niveau : les codes linguistiques. Mais cette cible scientifique […] n'a d'intérêt pour les élèves que si on la met en rapport avec les deux autres. » (Sautot & Lepoire-Duc, 2010, p. 18)

- L'étude de la langue nécessite donc une mise à distance du langage et l'emploi d'un métalangage spécialisé pour se focaliser sur l'organisation de sa structure, laquelle n'est visible qu'à l'écrit, et sur son fonctionnement.

- La prescription des usages par des règles de fonctionnement vise plus à améliorer l'efficacité que la correction du langage :

> « Il y a en fait une connivence entre les différents utilisateurs d'une langue. Cette connivence fait que la société s'accorde sur les formes jugées efficaces. Cette efficacité reconnue par tous est la règle. On estime alors correctes les formes efficaces parce qu'elles permettent la compréhension entre les individus » (*ibid*.p.20)

- Les activités grammaticales sont par conséquent essentiellement explicatives et descriptives. Elles visent à construire et à améliorer la production et la réception d'énoncés en agissant sur la langue avec des outils spécifiques.

> « Le but d'une grammaire scolaire est d'expliquer par le menu ces opérations [d'énonciation], de permettre le choix des outils adéquats et de décrire les conditions dans lesquelles ces choix sont pertinents. » (*Ibid*. p.21)

- Le système orthographique français est particulièrement complexe. Il ne correspond pas à une collection de règles et d'exceptions, mais il constitue un « plurisystème » (Catach, 1978) qui ne fonctionne pas de manière univoque et transparente ; en effet un même son n'est pas toujours codé par le même signe et un même signe ne code pas toujours le même son. Le français ne s'écrit donc pas selon une écriture alphabétique, mais selon un système d'écriture complexe dominé par le principe phonographique, qui consiste à noter ce qui s'entend, mais aussi régi par un autre principe qui consiste à transcrire des informations grammaticales ou

lexicales (morphogrammes). Ainsi, si le principe phonographique domine, il s'associe au principe sémiographique, puisque les unités graphiques peuvent aussi être porteuse de sens, avec ou sans correspondance avec l'oral. Le travail de la grammaire est donc nécessaire pour améliorer la compréhension des énoncés et les compétences orthographiques.

1.1.2. Le modèle de la phrase de base

La grammaire scolaire actuelle hérite des perspectives normatives basées sur la langue de l'écrit de la grammaire scolaire traditionnelle du 19ème siècle (Chervel, 1977) et des perspectives de la linguistique moderne du 20ème siècle, plus formelles, qui cherchent à faire identifier des groupes et à décrire la phrase de manière rationnelle, introduisant le métalangage nécessaire aux opérations de manipulation. L'enseignement actuel de la grammaire à l'école élémentaire s'organise par conséquent autour de deux axes que sont d'une part le développement d'outils opératoires, consistant à jouer avec les éléments de la langue constituant la phrase, pour se rendre compte des effets produits sur le langage et à effectuer des tris et des classements de certains de ces éléments afin de mettre en évidence des régularités de forme ou de fonctionnement ; et d'autre part l'acquisition de savoirs sur la langue rassemblés dans le « modèle de phrase de base » :

> « En grammaire pédagogique moderne, l'enseignement grammatical doit s'appuyer sur deux outils principaux : les manipulations syntaxiques (remplacement, déplacement, ajout et effacement) et le modèle de la phrase de base. Ces outils constituent un savoir grammatical à enseigner, mais également un savoir didactique » […] (Gauvin, et al., 2017, p. 79).

Cette phrase est définie comme « un modèle », une représentation abstraite de l'objet « phrase » (Boivin, 2012, p. 192). Ainsi, « La phrase de base correspond à une phrase déclarative (et non interrogative ou impérative), simple (sans subordonnées), affirmative (non négative), neutre (non emphatique) et active » (*Ibid.*). C'est une sorte de modèle-type qui peut être utilisé comme outil métalinguistique à visée didactique. Pour ce faire, « le modèle de la phrase a subi certaines modifications visant à rendre compte des propriétés essentielles de la phrase tout en étant suffisamment simple pour être accessible aux élèves ». Aussi, ce « modèle » de phrase se veut caricatural et simplificateur. Il vise à mettre à disposition un énoncé type, volontairement déconnecté du sens mais permettant d'opérer un discours sur la langue, en développant l'activité méta-langagière nécessaire au travail d'étude de la langue.

> « Le modèle de référence […] est constitué de deux « éléments » obligatoires, auxquels peuvent s'ajouter un ou plusieurs « éléments » facultatifs. Les deux premiers éléments sont solidaires, interdépendants : ils ne peuvent apparaître l'un sans l'autre ; les autres sont véritablement optionnels. (*Ibid.*, p. 194)

Il s'agit donc pour les élèves de comprendre le fonctionnement d'une phrase artificiellement et arbitrairement simplifiée, réduite à un groupe nominal sujet et à un groupe verbal (éléments « obligatoires ») et à un groupe complément de phrase facultatif et donc effaçable ou déplaçable sans impact sur la correction syntaxique de l'ensemble.

1.1.3. Le rôle des situations problèmes

Lorsqu'il s'engage dans un discours, le jeune enfant cherche des moyens d'exprimer sa pensée ou de comprendre celle des autres. Ce faisant, il s'interroge spontanément sur les possibilités que la langue lui offre en extrapolant parfois des règles de fonctionnement de la langue ou en inventant des mots et des formes de mots (notamment des formes verbales comme le montre Cogis (2005) dans ses travaux, ce qui révèle une activité cognitive d'élaboration et de mise à l'épreuve de connaissances non stabilisées sur la langue. Aborder l'EDL par des démarches de résolution de problèmes permet de systématiser ce processus « naturel » pour questionner le fonctionnement de la langue de manière collective et guidée par l'activité d'enseignement, en le rendant explicite et dans le respect de la norme.

1.1.4. Limites, obstacles pédagogique et évolutions des pratiques

- <u>Le cloisonnement des activités versus une conception intégratrice de l'étude de la langue</u>

Pour des raisons d'organisation du temps et pour faire face à la difficulté à évaluer l'acquisition des nombreuses notions, les savoirs relatifs à l'étude de la langue restent encore souvent répartis entre les sous-catégories identifiées de manière traditionnelle que sont l'orthographe, la grammaire, le vocabulaire et la conjugaison sans que des liens ne soient établis entre les notions abordées dans les différentes catégories. « Mais si on se place du point de vue des apprentissages, on constate que la tendance à consacrer à un objet d'enseignement une séance et à passer au suivant est inadaptée à la construction d'une posture métalinguistique. » (Elalouf, Péret, & Gourdet, 2017, p. 49). En effet, la multiplication des notions intégrées à chaque catégorie a tendance à multiplier les règles et le recours à des

terminologies spécifiques que les élèves ont des difficultés à intégrer et à mobiliser ou transposer spontanément au cours des activités de production orale et écrite. Elle ne favorise donc pas non plus leur conscience orthographique pourtant au centre des objectifs ciblés :

> « Sur le plan des savoirs enseignés, cette quadripartition, déclinée dans un programme sous forme de liste de notions, entraine la multiplication des règles, induisant une représentation de la langue comme un ensemble de prescriptions sans relief. Les grandes régularités de la langue sont ainsi occultées au profit de listes d'exceptions. Ce découpage favorise également un foisonnement terminologique peu maîtrisé […] » (p. 50).

Il semble pourtant que ces pratiques, tributaires du phénomène de « sédimentation » (Vygotski, 1934/1997) et (Schneuwly & Dolz, 2009) restent souvent peu questionnées et centrées sur cette quadripartition traditionnelle, qui occupe une part prioritaire dans le temps consacré à l'enseignement du français.

- <u>Le recours à des manuels</u>

Le constat d'une « résistance des pratiques » amenant beaucoup d'enseignants à reproduire un fonctionnement traditionnel de l'étude de la langue malgré une évolution significative du contenu des programmes dans ce domaine, se voit amplifié par le recours à des manuels qui reproduisent en grande partie cette quadripartition, qui favorisent une démarche déductive en lien avec une programmation serrée des notions et qui guident largement les enseignants dans leur pratique. Ces programmations proposées peuvent être jugées satisfaisantes dans la mesure où elles organisent les notions de manière progressive dans le temps, dans une recherche d'exhaustivité, mais elles ne permettent pas un retour spiralaire, pourtant nécessaire, sur les notions déjà abordées, en partant du principe qu'une notion abordée et validée par une série d'exercices est une notion acquise :

> « Ce découpage sans assises linguistiques fiables […], renforcé par l'organisation des manuels scolaires […] favorise la juxtaposition de séances répétitives, facilement évaluables, sur le modèle « règle-application » au détriment des activités de production et de réception, plus exigeantes sur le plan didactique. » (Elalouf, Péret, & Gourdet, 2017, p. 57).

- <u>La faible sollicitation du raisonnement</u>

L'activité réflexive est largement priorisée dans la mise en œuvre des activités d'étude de la langue. Il s'agit plus aujourd'hui de prendre du temps pour le travail réflexif, les manipulations

et le discours sur l'activité afin que les notions jugées essentielles soient abordées de manière spiralaire car « les notions essentielles ne peuvent être acquises qu'avec le temps. Leur maîtrise par les élèves ne pouvant être assurée en une seule fois nécessite de multiples reprises, des approches successives, des formulations différenciées ». (Astolfi, 1995, p. 144). Toutefois, comme nous l'avons évoqué, des résistances dans les pratiques et l'utilisation de manuels ont tendance à brider les questionnements et les élans réflexifs et discursifs des élèves. Ainsi, les exercices d'application, facilitant la gestion du temps et le travail d'évaluation, occupent une grande partie volume horaire consacré à l'étude de la langue. « Mais la contrepartie sur le plan des apprentissages est que le raisonnement est rarement sollicité, voire que les exercices peuvent être réussis sans y avoir recours […] » (Elalouf, Péret, & Gourdet, 2017, p. 49).

1.2. Cadre institutionnel de l'enseignement de l'EDL

L'analyse des données du corpus concernant l'EDL nécessite une prise en compte des programmes officiels régissant les pratiques enseignantes au cycle 2. Or selon l'année scolaire dans laquelle nous nous situons lors du recueil, les programmes sont ceux de 2008 ou de 2016. Nous faisons donc le point sur les demandes de l'institution qui ont accompagné la scolarité des élèves de 2015 à 2017.

1.2.1. 2015-2016- les textes officiels relatifs au cycle 2 (GS-CP-CE1)

La cohorte observée en GS comme en CP est soumise aux programmes de 2008. Nous devons donc nous y référer, les enseignantes M1 et M2 étant tenues de s'y appuyer au moment de nos observations. Nous y relevons surtout ce qui concerne déjà les élèves de CP, dans la mesure ou le programme vise l'intégralité du cyclecar l'EDL n'est pas, en principe un objet d'étude en GS :

- « Au cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves continuent leur apprentissage du langage oral : respect de l'**organisation de la phrase**, expression des relations de **causalité** et des **circonstances** temporelles et spatiales (pourquoi ? quand ? où ?) ; utilisation plus adéquate de la **conjugaison**, emploi d'un **vocabulaire** de plus en plus diversifié **; prises de parole de plus en plus longues et mieux organisées,** dans le respect des sujets traités et des règles de la communication [..] »
- « La première étude de la grammaire concerne la **phrase simple**. Les marques de **ponctuation** et leur usage sont repérés et étudiés. Les élèves apprennent à identifier la phrase, le verbe, le nom, l'article, l'adjectif qualificatif, le pronom personnel (formes sujet). Ils apprennent à repérer le verbe d'une phrase et son sujet. Les élèves distinguent **le présent**, du **futur** et du **passé**. Ils apprennent à **conjuguer les verbes** les plus fréquents, des verbes du 1er groupe, être, avoir, aux quatre temps les plus utilisés de l'indicatif : présent, futur, imparfait, passé composé. Ils apprennent à conjuguer au présent de l'indicatif les verbes faire, aller, dire, venir. »
- « Les élèves sont conduits à écrire en respectant **les correspondances entre lettres et sons** et les règles relatives à la valeur des lettres (le s, le c, le g), à **copier sans faute** un texte court, et à écrire sans erreur des mots mémorisés. En relation avec leurs premières connaissances en grammaire, ils sont entraînés à **orthographier correctement des formes conjuguées**, à respecter **l'accord entre le sujet et le verbe**, ainsi que **les accords en genre et en nombre** dans le groupe nominal et à **utiliser à bon escient le point et la majuscule**. »

On voit se dessiner une priorité donnée à l'acquisition de compétences liées au fonctionnement de la langue écrite (organisée en phrases, marquées/repérables sur le plan typographique, organisées selon des règles syntaxiques, orthographiques…) dans l'idée de développer chez les élèves une maitrise de la langue de l'écrit sur le plan formel et de commencer à construire les systèmes (syntaxique, orthographique, temporel…) qui lui sont propres.

1.2.2. 2016-2017- les textes du cycle 2 (CP-CE1-CE2)

Dans l'introduction aux textes officiels de 2015[117] nous avons retenu les extraits ci-dessous qui concernent l'EDL et qui précisent que :

[117] Le Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 est consacré aux programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. Ces nouveaux programmes entrent en vigueur à la rentrée 2016.

- « La langue française constitue l'objet d'apprentissage central. La maitrise du fonctionnement du code phonographique […] constitue un enjeu essentiel de l'apprentissage du français au cycle 2 »
- « […] Dans tous les enseignements, les élèves apprennent que **parler ou écrire, c'est à la fois** traduire ce qu'on pense et **respecter des règles**, c'est être libre sur le fond et contraint sur la forme »
- « Les **connaissances intuitives** tiennent encore une place centrale »
- « Les élèves apprennent à **justifier** leurs réponses et leurs **démarches** en utilisant le registre de la raison, **de façon spécifique aux enseignements** […] »

La contribution au socle commun, notamment dans les domaines 1 et 2, renforce les points évoqués ci-dessus et souligne que cet apprentissage doit se faire à l'oral au cours d'activités réflexives et en lien avec les activités de lecture et d'écriture. L'utilisation des premiers savoirs construits permet de systématiser une attitude de « vigilance » par rapport à l'orthographe.

Domaine 1 : *Les langages pour penser et communiquer*

- « **L'apprentissage de la langue française s'exerce à l'oral[118], en lecture et en écriture** » (aisance à l'oral, accès à la langue écrite en réception et en production, étude du fonctionnement de la langue) […] et permettent de produire des énoncés oraux maitrisés, des écrits simples, organisés, ponctués, de plus en plus complexes et de commencer à exercer une **vigilance orthographique. »**

Domaine 2 : *Les méthodes et outils pour apprendre*

- « Tous les enseignements concourent à développer les **compétences méthodologiques** pour améliorer l'efficacité des apprentissages et favoriser la réussite de tous les élèves. »

Les principes généraux de l'EDL sont définis plus précisément dans les documents ressources publiés par le Ministère de l'Éducation Nationale et précisent que « dès le cycle 2, l'enseignement de la langue est mené de manière structurée et progressive : la leçon de grammaire et de vocabulaire permet à l'élève d'apprendre à pratiquer des observations et à se repérer dans la phrase »[119]. Les savoirs relatifs à la phrase canonique se trouvent cités dans les textes officiels de 2015 dans le cadre de la « grammaire de phrase », explicitement située au cœur du travail de l'étude de la langue et constamment reliée à l'apprentissage de l'orthographe. Ainsi cette grammaire de phrase insiste sur la mise en évidence des « régularités du système de la langue » et cherche à donner à voir un fonctionnement simplifié

[118] Cet énoncé laisse apparaître une confusion entre apprentissage du langage et apprentissage de la langue

[119] https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Etude_de_la_langue/30/8/RA16_C2C3_FRA_4_principes-generaux_636308.pdf

des accords entre les composants identifiés de la phrase. Les priorités en termes de savoirs prennent donc en compte une terminologie limitée et ciblée et mettent en relation, dès le cycle 2 (CP-CE1-CE2), l'analyse syntaxique et la cohérence sémantique de la phrase. Par ailleurs, les textes officiels préconisent que les élèves doivent dès le CP « identifier de qui ou de quoi on parle et ce qui en est dit »[120], centrer leur attention sur « la forme de l'énoncé lui-même » et « relativiser certains aspects sémantiques pour privilégier un regard sur la formation des mots (la morphologie) et sur les relations entre les mots (la syntaxe) »[121]. Toutefois, l'exigence consistant à faire abstraction de la signification des énoncés pour en observer la forme représente un véritable obstacle pour les élèves tout au long de l'école primaire.

La progressivité dans l'appropriation des savoirs en matière d'étude de la langue est définie dans les programmes de 2015 de la manière suivante : « au CP […] on privilégiera l'approche intuitive. [L'] accent est mis sur le mot et sur l'observation de variations »[122] et « au CE1 et au CE2, le moment est venu de structurer, de faire pratiquer des comparaisons qui débouchent sur des analyses »[123]. Il s'agit alors de focaliser sur « l'étude systématique du verbe, du nom et du repérage du sujet » en soulignant que « l'approche intuitive prévaut encore pour d'autres faits de langue qui seront étudiés dans le cycle suivant, notamment la détermination du nom et des compléments »[124].

Les programmes de 2015 prévoient une centration du travail d'étude de la langue sur « des faits de langue à forte rentabilité morphologique et orthographique » (Elalouf, Péret, & Gourdet, 2017, p. 51) afin de rendre visible les liens directs entre des « notions- noyaux » et les pratiques de production langagière, visant notamment en priorité la maîtrise de l'orthographe, et permettant ainsi de réserver du temps pour la manipulation de la langue en situation de recherche et de réflexion :

[120] Cf programmes relatifs au cycle 2 page 24
[121] Cf programmes relatifs au cycle 2 page 23
[122] Cf programmes relatifs au cycle 2 page 26-27
[123] Cf programmes du Cycle 2 pages 27
[124] Cf programmes du cycle 2 page 27

> Les notions-noyaux sont celles nécessaires pour les accords (classes de mots concernées, marques du genre et du nombre, relations syntaxiques régissant les accords) et les finales verbales des temps utiles. […] Du temps est ainsi dégagé pour des activités de collecte, de tri, de comparaison permettant leur conceptualisation progressive » (pp. 51-52)

La prescription actuelle oriente explicitement vers une simplification des activités d'étude de la langue et vers un travail d'appropriation du système de la langue à travers la production d'énoncés soumis à des manipulations pour en évaluer leur grammaticalité. Parallèlement, elle préconise une diminution quantitative des notions pour privilégier ce travail réflexif et une structuration plus assurée de ces notions-noyaux.

1.3. Les savoirs en jeu dans les séances d'EDL analysées

Nous resserrons notre approche des savoirs en EDL à ceux pris en compte lors des trois séances qui vont être analysées à chacun des trois niveaux de notre étude.

1.3.1. Production de phrases en GS

L'étude de la langue (EDL) est peu accessible aux élèves peu ou pas encore entrés dans l'écrit. Nous rappelons qu'elle ne figure pas dans les programmes officiels du cycle 1. Toutefois, les élèves manipulent l'oral et commencent à percevoir à quoi correspondent certains outils de la langue tels que les mots. Ils s'y confrontent lors d'expériences d'écriture tâtonnée et de dictées à l'adulte. La production d'écrit ne leur est donc pas étrangère. En réalité, l'exercice de dictée à l'adulte associe la production de sens et un travail de mise en cohérence langagière dans la réalisation de petits textes qui se construisent à l'oral en adoptant peu à peu les normes de l'écrit. Une attention particulière est portée sur les marques visibles que sont la majuscule, le point ainsi que sur l'ensemble des signes de ponctuation et autres signes typographiques qui sont les premières, et le plus souvent les seules, caractéristiques de la phrase que les élèves repèrent. Le recours au sens que produisent les structures d'énoncés oralisées paraît alors une nécessité pour approcher la notion de phrase à l'entrée de l'école élémentaire. Il s'agit de confronter les élèves à une première approche typographique et sémantique la phrase (dans sa forme canonique) en tant que structure complète et autonome dans laquelle s'organisent des relations entre des mots (notion à stabiliser) qui ne sont pas positionnés au hasard car elle « veut dire quelque chose ».

1.3.2. Production de phrases en CP

En CP, les élèves sont entrés dans l'écrit. Ils sont donc davantage autonomes par rapport à la langue écrite qu'ils arrivent plus ou moins à lire avec l'aide de l'enseignant. Ils appréhendent donc mieux la notion de *mot* (même si certains, tels que les articles élidés, posent encore problème), ont pris l'habitude de repérer les débuts et fins de phrases par les points et les majuscules, et sont plus familiers de la manipulation de mots. Ils peuvent percevoir, de manière intuitive, à quoi correspond une phrase. Il s'agit donc pour eux de comprendre que l'ordre des mots est important, car il est en rapport avec le sens. De manière intuitive et orale, ils peuvent adapter la forme du verbe aux variations temporelles et aux changements de sujet en procédant à des accords à l'oral. Le questionnement sur la forme du verbe et sur l'identification des mots qui varient permet la construction de savoirs sur les catégories de mots qui constituent la phrase et sur les liens qu'ils entretiennent sur le plan orthographique (accords), et notamment sur les notions de *verbe* et de *sujet* qui peuvent commencer à être mobilisées, selon des critères simplifiés qui sont que le verbe est « l'action » et que le sujet est « celui qui fait l'action », ou encore que le sujet est le groupe de mots qui peut se mettre entre « c'est… qui… » et que le verbe change quand on change de temps (hier, demain, aujourd'hui). Ce type de questionnement en lien avec les activités de lecture et d'écriture, permet de prendre conscience que la compréhension et la production d'énoncés sont tributaires de connaissances sur le fonctionnement de la langue.

1.3.3. Les groupes de mots dans la phrase en CE1

Les savoirs relatifs à la séance sélectionnée sont identifiés en tant que « connaissances et compétences associées » dans l'ouvrage utilisé dans la classe (*Réussir son entrée en grammaire en* CE1) et sont définis de la façon suivante : « identifier les principaux constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique (de quoi on parle, ce qu'on en dit) ».[125] Il s'agit donc de discerner dans une phrase verbale déclarative les grands groupes qui la constituent et par conséquent de percevoir, par le recours à la suppression, que certains groupes sont indispensables et d'autres non. Le repérage des phrases d'un texte est effectué

[125] Citation des programmes de 2016 dans le cadre des « Connaissances et compétences associées », reprise dans le préambule de la séquence page 29.

par les élèves selon des critères simples et considérés comme acquis en CE1, que sont la majuscule et le point. Ainsi, le savoir à construire consiste à compléter la définition de la phrase basée sur un critère formel (typographique) et sémantique (« elle raconte quelque chose ») que les élèves connaissent, pour y ajouter un critère syntaxique, qui est qu'une phrase verbale simple comporte généralement deux constituants obligatoires que sont le groupe nominal sujet et le groupe verbal et que la phrase verbale se construit autour de son noyau central qu'est le verbe. (Pellat & Fonvielle, 2016, pp. 214-216)

2. Organisation des situations d'enseignement et des interactions langagières en EDL

Nous nous intéressons à l'enseignement de l'EDL ce qui implique une observation de la manière dont chacun des enseignant a organisé le déroulement de sa séance pour atteindre l'objectif qu'il s'est fixé en EDL mais aussi une observation fine des discours produits en situation d'enseignement pour accompagner les élèves dans l'apprentissage ciblé.

2.1. Modèles typiques de l'organisation des situations d'EDL déployées par chaque enseignant

2.1.1. Des séances d'écriture de mots et de phrases en GS

Le travail spécifique sur le code étant limité au niveau de l'école maternelle, nous avons choisi (1) de décrire une organisation relative à l'écriture de mots isolés, lors de quelques séances d'écriture tâtonnée réalisées en grand groupe pendant lesquelles les élèves sont accompagnés par un fort étayage de l'enseignante. Ce sont des moments privilégiés qui permettent aux élèves de s'essayer à la construction du code en s'appuyant sur leurs premières découvertes et leur compréhension du fonctionnement du principe alphabétique. Et (2) de décrire l'organisation d'une activité d'écriture de phrases (avec la segmentation en mots), lors de séances menées en ateliers, qui fait entrer les élèves dans le domaine de l'étude de la langue avec une première approche de l'activité syntaxique par le biais de la phrase, premier objet spécifique de la langue écrite.

1) L'écriture de mots (exemple : écriture du mot POMME/ CHIEN - annexe 14) est réalisée en grand groupe. La mise en situation (étape 1) est rapide, à partir d'un mot proposé par un élève

(MAIT 1 : « qui veut choisir un petit mot qu'on va essayer d'écrire tous ensemble ») l'enseignante invite le groupe à questionner les possibilités d'encodage. Elle fait écouter aux élèves par une « mise en sons » lente, une épellation phonémique appuyée et exagérément articulée :

> **MAIT 37** : chien/alors on va tous/l'écouter d'abord
> **MAIT 39** : pour commencer à écouter on ferme la bouche et on écoute//ch::i::en::

puis elle les incite à le répéter , à se le « mettre en bouche » (MAIT 43 : « maintenant vous allez tous le dire/lentement ch::i::en::/qu'est-c'qu'on entend[…] »). Lors de la deuxième étape, la plus longue, des va-et-vient sont effectués entre la localisation de parties du mot et des essais d'encodage portés au tableau suite à des propositions d'élèves soumises à leur réflexion :

> **MAIT 29** : […] [pom]/ vas y mets c'que tu penses qu'il y a/chut vous la laissez réfléchir et vous-même vous réfléchissez aussi/dans votre tête
> **MAIT 36** : […] on réfléchit ensemble à comment écrire le mot pomme/d'accord ?
> **MAIT 43** : pourquoi tu enlèves le A
> **MAIT 45** : pour pas que ça fasse PAOME/t'enlèves le A ça va faire quoi alors
> **MAIT 151** (chien) : tu veux mettre un T ? est-c'que t'entends [t] dans [ʃiɛ̃]
> **MAIT 154**(chien) : tu veux le mettre où le T / là ?

et des lectures par l'enseignante (ou par un élève déjà lecteur) pour que les élèves se rendent compte du résultat oralisé de ce qu'ils ont écrit et puissent prendre conscience de l'écart avec la verbalisation attendue :

> **MAIT 39** (pomme) : alors on va regarder/ceux qui savent lire est-ce qu'ils peuvent nous le lire
> **MAIT 63** (chien) : qu'est-c'que tu lis toi Louis
> **MAIT 103** (chien) : qu'est-c'que ça fait ça
> **MAIT 106** (chien) : chain /chain:/non A-I-N ça chante [ɛ̃] //qu'on mette le A ou pas ça chante [ɛ̃] tout ça (*elle montre les trois lettres*) /chain#
> **MAIT 130** (chien) : qu'est-c'que ça fait ça /chmneu on peut même pas l'prononcer

Lorsque c'est possible, l'enseignante utilise les connaissances qu'elle a repérées chez certains élèves (MAIT 76 : « ah THI expliqu'nous///pourquoi on dit[ʃ] alors qu'i' y a un C / i' chante pas [ʃ] le C ! »), jusqu'à une réalisation finale et adaptée (étape 3) qu'elle propose elle-même en écrivant le mot au tableau (MAIT 165 : « bon alors chien je vais vous montrer//parc'que c'est un mot très compliqué »). Elle sollicite enfin à nouveau les élèves (étape 4) pour un exercice

de copie en écriture cursive qu'elle conduit pas à pas par une explicitation précise du geste à réaliser :

> **MAIT 96** : « […] est-ce que quelqu'un peut me dire si pomme y a des lettres qui vont descendre qui vont transpercer ou des lettres qui vont dépasser en attaché/BRU ? »
> **MAIT 113** (pomme) : « une main oui /trois ponts avec une main (*elle écrit deux M*) un/deux /trois/ la main/un deux/trois/la main/et le E »
> **MAIT 180** : « qui veut essayer d'écrire chien en attaché »
> **MAIT 184** : « […] alors vas-y en attaché comment on fait le C d'abord/on fait une petite main:: »
> **MAIT 190** : « il part d'en haut/il va toucher la main et toucher l'plancher »

La séance collective d'écriture tâtonnée d'un mot se termine généralement ainsi sur l'écriture, par un élève du mot travaillé, sous le guidage de l'enseignante qui décrit le ductus de chaque lettre.

2) Pour ce qui concerne **l'atelier d'écriture de phrases** (reconduit quatre fois- cf. annexe 15), la première étape consiste à présenter un répertoire de mots déjà constitué et organisé (liste de verbes, liste de noms pouvant être des sujets de phrases, permettant de construire des phrases « noyaux » et liste de noms de lieux permettant de construire des compléments de phrase) et à rappeler aux élèves ce qu'il contient (des personnages, des actions, des lieux) :

> **MAIT 07** (groupe bleu) : « […] je vous donne/à chacun la feuille avec les personnages *(elle leur montre le document en le tenant verticalement devant elle et suit avec son doigt chaque dessin*) chat/canard/oiseau/loup Pierre/Grand-père/chasseurs/qu'est c'qu'i' y avait là on se souvient des **mots** qui étaient ici […] »
> **MAIT 03** (groupe jaune) : « on va redire les **mots** »
> **MAIT 05** (groupe rouge) : « et là/j'avais rajouté une deuxième feuille avec des **mots** en plus pour ceux qui voulaient faire des phrases un peu plus longues […] »

Lors d'une deuxième étape, l'enseignante rappelle la consigne, les normes d'écriture et explicite plus ou moins précisément le terme de « phrase » qui est indispensable à sa réalisation :

MAIT 11 (groupe vert) : « […] /vous écrivez pas trop gros pour que **la phrase elle rentre**/**en entier sur la ligne**/qu'est-c'qu'on fait bien entre les mots **on pense à mettre quoi entre les mots** »
MAIT 13 (groupe vert) : « **des espaces** on écrit:: en capitales c'est cette écriture-là d'accord ?
MAIT 09 (groupe jaune) : « […] **n'oubliez pas les *LE* les *LA* les *L* apostrophe**/hein dont on a besoin devant les mots/parc'qu'on dit pas canard on dit *LE* canard/allez/vous inventez une **phrase** et vous l'écrivez »
MAIT 20 (groupe rouge) : « […] /donc on invente sa phrase dans sa tête et après on l'écrit on respecte bien **les espaces** […] »
MAIT 26 (groupe rouge) : « […] /on n'écrit pas gros parc'qu'il faudrait que la phrase **elle rentre bien sur la ligne** »
MAIT 30 (groupe bleu) : « […] si vous avez besoin de me dire votre phrase avant de l'écrire vous pouvez on écrit petit il faudrait que **la phrase elle rentre sur U::ne ligne** »

Dans une troisième étape, celle de la production individuelle, elle fait formuler à certains élèves (ou elle formule elle-même) la phrase qu'ils vont essayer d'écrire pour préparer et soutenir l'activité d'écriture. L'enseignante accompagne chaque élève dans sa production par quelques échanges, en rappelant ce qu'est une phrase si elle le juge nécessaire :

MAIT 22 (groupe vert) : « grand-père c'est pas une phrase **il faut qu'ça raconte que'que chose** qu'est-c'qu'il fait ton grand-père »
MAIT 15 (groupe jaune) : « qu'est-c'qu'il fait Pierre avec le grand-père »
MAIT 17 (groupe jaune) : « alors Pierre/mange/avec/le/grand-père/vas-y »
MAIT 30 (groupe rouge) : « le **c'est pas une phrase** »
MAIT 34 (groupe rouge) : « faut qu'tu prennes un mot qui est là hein »
MAIT 40 (groupe bleu) : « non on n'écrit pas loup/on écrit **une phrase entière**/on inven= on **raconte une petite histoire**/qu'est-c'qu'on pourrait dire / […] »
MAIT 42 (groupe bleu) : « alors grand-père qu'est-c'qu'il fait grand-père »

L'atelier (2) se termine lorsque chacun a réussi à écrire au moins une phrase. La manière de procéder caractéristique de M1 se résume, à partir de ces quelques exemples, à la proposition d'une tâche à exécuter puis à un guidage personnalisé de la tâche d'écriture. L'explicitation de ce qu'est une phrase se trouve intégrée de manière fragmentée. L'activité présuppose les savoirs qu'elle contribue à construire (une phrase contient des mots, espaces entre les mots, déterminant devant les noms, une phrase raconte quelque chose, nécessité d'un point et d'une majuscule) au cours de l'exercice de production qui apparaît alors comme un entrainement à l'utilisation d'un savoir déjà construit.

2.1.2. Notion de phrase et préparation à la production d'écrit en CP

Dans la classe de M2, la notion de phrase donne lieu à un travail de structuration de la langue de l'écrit. Les autres séances sur lesquelles nous nous appuyons aussi se focalisent davantage

sur l'articulation entre la lecture et l'écriture, dans le cadre de l'entrée des élèves en production d'écrit, au cours desquelles elle amène les élèves à se poser des questions sur l'écrit, et notamment sur l'accord du sujet et du verbe ainsi que sur la marque du pluriel des noms et des verbes, développant ainsi la vigilance orthographique.

1) Pour focaliser l'attention des élèves sur la notion de phrase (cf. annexe 16), M2 procède par une mise en activité collective. Elle utilise des mots que les enfants connaissent (afin d'éviter les obstacles qui pourraient être liés au déchiffrage) déjà écrits sur des grosses étiquettes (pour éviter les problèmes de graphie en début de CP) et affichés au tableau (annexe 16.1). La mise en activité est donc rapide : après lecture des étiquettes-mots, l'enseignante propose aux élèves de constituer des phrases :

> **MAIT 01** : « […] vous les regardez et dans votre tête vous les lisez/vous les reconnaissez je pense que vous allez les reconnaître sans problème/et vous voyez euh quelles phrases on pourrait inventer/avec ces étiquettes/y en a plusieurs possibles donc cherchez/y a plusieurs solutions »
> **MAIT 03** : « […]et on en trouve une/une petite une grande/une autre/il y a plusieurs possibilités »

Dès la première proposition d'élève, qui s'avère ne pas être une phrase, l'enseignante fait le point sur le vocabulaire métalinguistique indispensable pour l'activité, que sont la lettre (qui sera utile pour évoquer la lettre majuscule), le mot et la phrase. Cette étape intermédiaire lui permet de mieux faire comprendre cette notion de phrase qui doit être composée de mots, ce qu'elle rappelle à chaque fois que cela lui semble nécessaire, c'est-à-dire lorsque les nécessités de la tâche proposée risqueraient de faire perdre le sens de l'activité, ou simplement pour vérifier la bonne compréhension et l'usage approprié de ces termes :

> **MAIT 28** : « alors p't être que tu peux avec les autres commencer à réfléchir à une phrase/une phrase dans laquelle je mets plusieurs mots/donc plusieurs euh plusieurs étiquettes »
> **MAIT 36** : » oui/oui c'est un mot/d'accord/donc là on est en train de retrouver les mots qui vont nous servir à inventer/une phrase »
> **MAIT 42** : « ce mot il est fait avec combien de lettres d'ailleurs »

Par ailleurs, elle attire l'attention des élèves sur la présence d'une majuscule, élément caractéristique de la phrase écrite, en procédant à un questionnement visant à vérifier l'état de leurs connaissances à ce sujet :

MAIT 48 : « pourquoi est-ce que j'ai mis une majuscule d'ailleurs »
MAIT 50 : » […] pourquoi j'ai mis une majuscule au J là […] »

Elle procède ensuite à une reformulation des propos les plus pertinents afin de faire entendre à tous les élèves les éléments essentiels et structurants pour la notion de phrase. La majuscule à l'initiale du premier mot de la phrase est pointée comme un repère pour aider les élèves, qui arrivent encore difficilement à entrer dans cette activité nouvelle pour eux. Pour amorcer elle-même le début d'une phrase, elle identifie les mots commençant par une majuscule sur les étiquettes :

MAIT 61 : « […] oui/le premier mot d'une phrase/donc ça veut dire quand on va inventer not'phrase/on va mettre une majuscule au premier mot […] alors là y a des majuscules/(*elle montre les J majuscules des deux étiquettes avec le mot JE*) pour être un premier mot/c'est quoi ce premier mot alors/pour faire une phrase »

Elle met ainsi en œuvre un étayage rapproché en canalisant l'attention des élèves, en les orientant vers des phrases déjà constituées affichées au TNI pour les inciter à en reproduire la forme et en questionnant le résultat obtenu au regard de la notion de phrase en construction, en prenant garde à ne pas le valider trop vite pour faire réagir les élèves et soutenir leur réflexion continue et leur maintien dans l'activité :

MAIT 88 : « […] puis j'avais dit d'regarder aussi sur la première couverture du livre/<u>je suis</u>/très bien/t'as besoin de c'lui là pour ta phrase ? oui ? /j'le mets où/après je d'accord/est-ce que tu peux continuer ou tu t'arrêtes là à <u>Je suis</u>/est-ce que à <u>Je suis</u> la phrase est finie »
MAIT 92 : « on attend quelque chose/c'est pas fini hein/ »
MAIT 94 : « tu veux écrire je suis/un garçon/ben vas-y alors/qu'est-ce que j'attrape comme étiquette »
MAIT 100 : « j'la mets là ? »
MAIT 102 : « est-ce que tu peux me dire que là c'est bon/ <u>Je suis garçon</u> /la phrase est finie ? »
MAIT 104 : « la phrase est correcte ? »

Pour la validation, elle convoque la connaissance du langage oral des élèves de l'atelier en procédant à la lecture de l'énoncé obtenu après manipulation afin de leur faire prendre conscience de l'impossibilité ou de l'incomplétude de certaines productions proposées :

MAIT 108 : « il a écrit MAT <u>Je suis garçon</u>/est- c'que ça va à ton avis comm'phrase ? »
MAIT 124 : « on va pas mettre <u>Je suis ne garçon »</u>

Et elle les questionne sur l'acceptabilité de l'énoncé produit au regard de la forme syntaxique mais aussi du sens produit, rassemblant ainsi de manière explicite les conditions indispensables pour la construction de la notion de phrase :

> **MAIT 128** : « ah/alors là on a écrit Je suis un garçon/c'est correct comme phrase ? »
> **ELEV 130 :** ça peut
> **MAIT 131** : « je suis un garçon/ça veut dire quelque chose/oui ça peut/qui est-c'qui dit ça peut/oui c'est vrai ça peut/ça peut aller/je suis un garçon […] »

Une fois la première phrase créée, elle vérifie la bonne compréhension du principe en proposant aux élèves de chercher de nouvelles possibilités :

> **MAIT 133** : « […] avec ces mêmes étiquettes/Je suis un garçon tu pouvais rajouter comm'tu dis/je suis un= »
> **MAIT 135** : « petit garçon tu as dit »
> **MAIT 143** : « […] mais est-ce qu'on peut faire une autre phrase »

Puis elle accompagne à nouveau de manière rapprochée la constitution de nouvelles phrases par des opérations de tissage, c'est à dire en faisant en sorte que les élèves mobilisent les éléments de savoir mis en relief dans la première partie en les reformulant et en articulant un contexte savant (majuscule) avec un contexte moins savant (une grande lettre) pour qu'ils puissent les réinvestir dans l'élaboration de nouvelles phrases :

> **MAIT 148** : « alors maint'nant/c'est un peu l'bazar tout ça/faut qu'on arrive à organiser tout ça/mettre les mots dans l'ordre pour que ça veuille dire quelque chose/ […] /par quoi elle va commencer cett'phrase/qui c'est qui sait déjà par quoi elle va commencer la phrase/[…]/t'as entendu GAS c'qu'il a dit tout à l'heure à propos du premier mot de la phrase/qu'est-ce qu'il a dit GAS / »
> **MAIT 150** : « il faut une majuscule […] est-ce que dans les étiquettes qu'il nous reste EVA tu vois un mot qui commence par une majuscule c'est-à-dire une grande lettre/ […] est-ce que EVA tu vois ce premier mot qui a une majuscule »

Elle fait alors effectuer une nouvelle phrase par un élève en lui faisant manipuler les grandes étiquettes, en lisant ce qu'il est en train « d'écrire », et en s'assurant de l'attention de tous les élèves :

> **MAIT 165** : « […] alors vas-y/on te regarde […] tu me dis au fur et à mesure […] et on regarde si on est d'accord avec ARI/tu nous dis au fur et à mesure/alors tu nous dis on n'entend pas là/là t'as écrit quoi »

Elle termine la séance en faisant relire les deux phrases constituées avant de présenter la tâche suivante au cours de laquelle les élèves devront cette fois réaliser des phrases individuellement sur leur cahier :

> **MAIT 194** : « bravo les enfants/ […] c'est c'que vous allez faire maint'nant sur votre cahier violet/vous le sortez/et je vous montre/j'vous donne les étiquettes/alors c'est pas tout à fait les mêmes étiquettes/sinon ça s'rait pas rigolo »

2)Lorsqu'il s'agit de produire un texte écrit, l'enseignante envisage aussi une étape préparatoire dans laquelle le travail sur la langue prend une place importante. Nous analysons en parallèle deux séances observées[126] et nous constatons que la production écrite s'inscrit dans une continuité avec la lecture, en tant qu'activité langagière qui sollicite l'usage de la langue et de ses complexités. Ainsi l'enseignante montre qu'écrire c'est produire du texte et donc du sens, s'attachant alors à faire réfléchir les élèves sur le contenu, mais aussi sur la structure de ce qui va être écrit à partir de situations construites sur le modèle de l'auteur du texte que les élèves sont en train d'étudier en lecture. La mise en activité vise donc à s'assurer en amont de la compréhension de l'écrit lu et du repérage de ses caractéristiques structurelles, notamment syntaxiques, pour que les élèves puissent en élaborer une suite. Ainsi, dans la séance de décembre (annexe 16.3), elle souligne ce qui a déjà été repéré comme étant commun à chaque épisode lu :

> **MAIT 01** : « alors/l'histoire continue/l'histoire continue/d'autres personnages arrivent […] »
> **MAIT 07** : « […] on a très bien remarqué que/les animaux qui arrivent face à la petite souris/ils posent toujours la mêm'question […] »

Dans une séance de janvier (annexe 16.4), elle attire leur attention sur les répétitions repérées dans l'histoire et sur lesquelles ils vont devoir prendre appui pour écrire la suite :

> **MAIT 01** : « […] qui peut me rapp'ler où on en est de notre histoire/qui est une histoire/comme on dit/en randonnée/où il se passe toujours un peu la même chose […] tu t'souviens de c'que ça raconte où on en est ? […] »
> **MAIT 18** : « la souris est pas encore là/on en est donc= au chat […] »

Ce rappel de récit amène les élèves à verbaliser des éléments du texte dont ils devront se servir pour écrire, à la manière de l'auteur. Ainsi, dans la séance de décembre, elle fait rappeler les termes du dialogue déjà étudié dans l'épisode précédent correspondant à la rencontre entre le hérisson et la souris (MAIT 09 : « donc que va lui d'mander le petit hérisson » ; MAIT 13 : « […] et que lui répond la petite souris »), pour les aider à transposer dans un nouvel épisode de rencontre qu'il s'agit «d'inventer » entre le lapin et la souris (MAIT

[126] Cf. annexe 16.3 et annexe 16.4

15 : « très bien/et là on est en train/d'inventer la suite de l'histoire/deuxième image/arrive/ le petit= » ; MAIT 17 : « lapin/EMA/que lui demande le petit lapin »). Dans la séance de janvier, la manière de procéder est similaire pour faire élaborer un nouvel épisode du récit en randonnée selon le modèle repéré dans les épisodes précédents (MAIT 20 : « […] nous en sommes au chat/et alors justement que se passe-t-il après le chat »; MAIT 22 : « […]on en est donc au moment où ils tirent ils tirent ils tirent/ils peuvent toujours tirer= » ; MAIT 24 : « le radis reste bien accroché »).

Par ailleurs, dans la séance de décembre (annexe 16.3), elle souligne le fait qu'il va s'agir d'alterner dialogue et récit, comme dans l'histoire, ce qui la conduit à réactiver le récit qui fonctionne en parallèle du dialogue :

> **MAIT 27** : « […] pendant ce temps parce que […] il ne se passe pas QUE ça dans cette histoire »
> **MAIT 29** : « […] qui peut nous dire avec une belle phrase ce qui se passe pendant c'temps-là/ces animaux/ils répètent toujours la mêm'question et la p'tit' souris répond toujours la mêm' chose/on dirait comme ça si on n'avait que les dialogues qui s'passe rien/mais qu'est-ce qui se passe d'incroyable pendant ce temps GAS »
> **MAIT 47** : « […] donc on peut même écrire/pendant ce temps-là le POMMIER pousse dans son dos »

Et ce n'est donc qu'après ce long travail préparatoire visant à faire prendre conscience aux élèves de la structure du texte, que l'enseignante donne réellement la consigne de l'activité. Elle précise à nouveau les connaissances sur l'écrit qu'ils vont être amenés à mobiliser et les illustre par de nombreux exemples pour tisser des liens avec l'activité orale qui précède :

> **MAIT 49** : « […] vous allez écrire chacun/UN dialogue MAT/un dialogue/qu'est-ce que c'est un dialogue »
> **MAIT 57** : « […] quand j'écris un dialogue je fais parler les personnages/j'écris ce que disent les personnages/tout à l'heure quand on a lu euh l'oiseau et la p'tit' souris/l'écureuil et la p'tit' souris/ils se parlent/c'est ça un dialogue/et là maint'nant vous allez écrire vous/ce que se disent/par exemple la p'tit' souris et le hérisson/ou alors vous allez décider d'écrire/ce que se disent/ la p'tit' souris et le lapin# »

Puis elle questionne les élèves sur les mots qui leur seront utiles dans ce travail d'écriture, maintenant bien cerné, rappelle les références à utiliser (cahiers, affichages) et écrit au tableau, en interaction avec les élèves et en sollicitant leur connaissance du code et de la relation graphie/phonie, des mots qui pourraient leur être utiles mais qu'ils n'ont encore jamais rencontrés, afin que la recherche de leur graphie ne fasse pas obstacle à leur activité de production de texte. Elle rappelle à nouveau la nécessité de contraste entre le dialogue et

le récit (MAIT 73 : « […] par contre/après moi je voudrais que vous écriviez ce qui se passe pendant ce temps-là/qu'est-ce qu'on va écrire/on a dit quoi pour pendant ce temps-là ») en procédant à un rappel concernant les marques du dialogue qui doivent apparaître à l'écrit après avoir questionné les élèves à ce sujet :

> **MAIT 125** : « […] qu'est-ce que c'est les petits tirets qu'on a dans le dialogue là à chaque fois en début de ligne y a un petit tiret »
> **MAIT 131** : « à quoi servent les p'tits tirets »
> **MAIT 135** : « […] y a des tirets à chaque fois qu'un personnage parle […] un tout petit tiret qui dit attention quelqu'un va parler/et hop la personne parle/ qu'est-ce que tu as caché/ demande l'écureuil et on va à la ligne et attention petit tiret/quelqu'un d'autre va parler/[…] et pensez bien à mettre le p'tit tiret quand la souris répond/d'accord ?/[…] / parfait/on y va »

Cette phase d'explicitation collective, plutôt longue, est suivie d'une phase de production individuelle durant laquelle l'enseignante accompagne individuellement les élèves en fonction de leurs besoins pour la réalisation de leur production. À la suite du travail sur la structure du texte, lorsque les élèves commencent à anticiper son contenu, l'enseignante soulève et développe des problèmes orthographiques et oriente leur attention sur l'accord des pronoms anaphoriques et sur l'accord entre le sujet et le verbe, notamment lorsqu'on ne les entend pas à l'oral :

> **MAIT 48** : « très bien/comment tu écris le ils quand tu dis ils tirent […]je sais qu'elle est difficile ma question/ils quand tu écris ils tirent »
> **MAIT 54** : « pourquoi S […] pourquoi est-ce qu'il faut penser à mettre le S […] »
> **MAIT 56** : « c'est ça/qui tire/plusieurs personnages tirent/du coup y a le S qu'on n'entend pas
> **MAIT 68** : oui/voilà ça c'est c'que j'entends (*elle montre ses deux oreilles*) /il tire//mais mais mais (*à chaque fois qu'elle prononce* mais*, elle souligne le S du mot* ils)/ils sont plusieurs à tirer »
> **MAIT 70** : « […] penser à écrire le pluriel du verbe en NT/l'action hein/le plus souvent le verbe c'est l'action/ben voilà c'est très très dur/ils tirent alors cette fois-ci il va falloir l'écrire comme ça parc'qu'ils sont= combien ils sont d'ailleurs à tirer le radis »

Ainsi, les séances observées[127] révèlent l'existence d'une pratique relative au travail sur le fonctionnement et la structure de la langue très impliquée dans les activités d'écriture en lien avec la lecture, avec une avancée pas à pas accompagnée d'un étayage fort et d'une explicitation régulière des règles de l'écrit. Cette pratique récurrente chez l'enseignante M2, intégrée à l'activité de lecture et de production d'écrit, nous conduit à élaborer un schéma d'organisation spécifique (figure 13 ci-dessous) un peu différent de celui que nous allons synthétiser dans la section 2.1.4 (figure 14), qui correspondra alors à un modèle plus

[127] Nous n'avons pas vu d'institutionnalisation écrite

exclusivement orienté vers l'EDL et donc plus adapté à la comparaison entre les pratiques des trois niveaux.

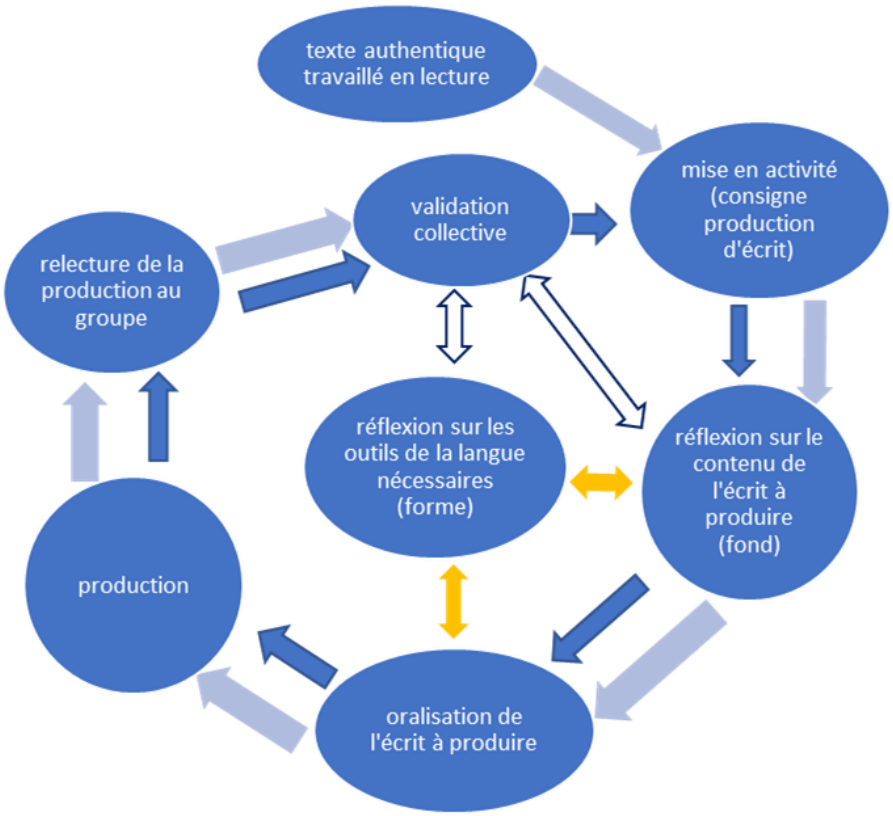


Figure 13 : Modèle d'organisation spécifique d'une activité d'EDL intégrée à la production d'écrit repéré dans la pratique de M2

Le point de départ y est inspiré par l'activité de lecture d'ouvrages authentiques étudiés dans les activités de lecture, puis l'élaboration de l'écrit se fait avec une aide importante de l'enseignante, passant par la formulation orale de l'écrit à produire, soulevant les difficultés que cela présente et qui sont propres au fonctionnement de la langue (flèches orangées), avant de produire collectivement un écrit, puis de l'observer collectivement pour vérifier s'il est conforme au sens qu'on voulait lui donner et aux nécessité de la langue écrite (flèches orangées). Une fois l'ensemble de ce travail collaboratif visant à rendre le processus de production transparent achevé (flèches bleu clair), les élèves sont soumis à la réalisation d'une nouvelle production au cours de laquelle l'étayage de l'enseignante se voit allégé (flèches bleu foncé) et ce jusqu'à ce que les élèves soient capables de procéder seuls à la production.

2.1.3. Des séances de grammaire en CE1

Les séances de grammaire observées en CE1 suivent de près le déroulement prévu par l'ouvrage *Réussir son entrée en grammaire* en CE1 (Retz, 2016) qui préconise la construction des notions d'étude de la langue en séquences de cinq séances (ou cinq moments) définies dans le manuel de la façon suivante (démarche générale développée pp. 6-10) :

> 1. Lecture et compréhension : un texte court pour introduire la découverte de la notion.
> 2. Découverte et imprégnation : les concepts abstraits sont personnifiés et mis en scène collectivement pour faciliter leur compréhension.
> 3. Manipulation et formalisation de la règle : une recherche active permet de se décentrer de la mise en scène collective et de s'approprier les notions de façon individualisée.
> 4. Entrainement et systématisation : après l'élaboration d'un mémo collectif, les élèves sont amenés à mémoriser la notion apprise et à s'entrainer à partir d'une série d'exercices ciblés.
> 5. Réinvestissement : parce que la grammaire n'est pas une finalité en soi, la phase d'entrainement se termine par un court projet d'écriture permettant aux enfants de réinvestir les connaissances acquises.

Dans le cadre des modules enregistrés, nous avons remarqué que la phase de lecture initiale du texte visant l'obtention d'une lecture fluide prenait un temps considérable dans la séquence (entre 10 et 15 mn) de sorte que la dernière étape, appelée « court projet d'écriture », incluse dans la rubrique « j'écris » de la fiche d'exercices, est souvent absente dans la mise en œuvre réalisée par l'enseignant. Par ailleurs, nous n'avons pas relevé de trace écrite de leçon qui soit réalisée en classe (contrairement à « l'élaboration d'un mémo collectif » proposée dans le manuel). Les traces écrites photocopiées et distribuées correspondent à celles du manuel. En dehors de ces particularités observées, les exercices que les élèves ont à réaliser correspondent strictement aux fiches-élèves proposées par l'ouvrage. Pour rendre compte du modèle d'organisation d'une séance d'EDL pratiquée par M3, nous nous appuyons sur la manière de mettre en œuvre la séance lors de la situation sélectionnée pour la suite de l'étude et qui concerne les groupes dans la phrase (cf. annexe 17.2). Ainsi, l'enseignant met en œuvre une lecture répétée du texte proposé par le manuel qu'il utilise et vérifie la compréhension du sens par un questionnement. Puis il se met en scène dans une lecture à voix haute du texte qui ne respecte pas les groupements de mots indispensables à la compréhension des phrases. Il cherche ainsi à mettre en évidence une situation problème pour faire réfléchir les élèves. Il sollicite ensuite des hypothèses des élèves quant aux raisons de cette difficulté à comprendre le texte par la lecture inappropriée qu'il en a fait. Les élèves mobilisent alors leurs connaissances acquises et émettent l'hypothèse d'une prise en compte

inadaptée de la ponctuation lors de la lecture (LILO 38 : « en fait/tu t'arrêtais alors qu'y avait même pas un point » - ELEV 41 : « y a pas d'point ni d'virgule » - MAR 52 : […] « que tu t'arrêtes aux points et aux virgules »). Une fois le problème de la ponctuation écarté, l'enseignant procède à des manipulations en proposant divers regroupements possibles qu'il fait valider ou invalider par l'oralisation. À partir de l'intervention GAS 105 (« mais on peut pas mettre une virgule/il faut une action »), la séance s'oriente vers la problématique du verbe. En fin de première partie l'enseignant met fin à la recherche et réoriente l'activité en apportant les éléments de savoir qu'il cherche à faire acquérir aux élèves :

> **MAIT 122** : « […] on a fait deux groupes de mots qui sont importants dans la phrase/deux groupes de mots//qu'on n'peut pas séparer/ […] un premier groupe de mots qui nous dit/qui va faire l'action/le petit garçon/et le deuxième groupe de mots/qui va faire son action// »

La deuxième partie de l'activité repart de la lecture du même texte, toujours longue et répétée, puis d'une lecture dans laquelle le groupement des mots est à nouveau inapproprié, réalisée cette fois par une élève. L'enseignant cherche à faire reformuler ce qui a été dit la veille (MAIT 133 : « […] alors qu'est-ce qu'on avait dit/qu'est-ce qui n'allait pas dans cette lecture »). Mais les élèves évoquent à nouveau la ponctuation que l'enseignant écarte à nouveau. Ce n'est qu'à partir de FER 152 (« en fait/on parle d'abord de celui qui= qui va faire l'action et après on dit l'action ») que le savoir que l'enseignant vise à faire mémoriser réapparaît. Puis l'enseignant propose des exercices de manipulation de phrases individuels (étiquettes avec groupes de mots). La correction de ces exercices occupe l'essentiel du temps de la deuxième partie de séance. L'enseignant termine l'activité en verbalisant le lien entre les groupements dans la phrase et l'activité de compréhension en lecture.

2.1.4. Synthèse comparative de l'organisation des situations d'enseignement visant la structuration de la langue

La figure 14 met en parallèle des modèles synthétiques mis en évidence dans les paragraphes précédents et caractéristiques des pratiques relevées chez chacun des trois enseignants pour enseigner l'EDL. Si les schémas relatifs aux pratiques de M1 et de M3 fonctionnent par étapes dont l'enchainement est clairement identifiable et ne pose aucun problème de lisibilité, précisons que les flèches intégrées au modèle de M2 visent à mettre en évidence les

différentes mises en œuvre de l'activité (de manière collective puis accompagnée) proposées par l'enseignante (flèche 1) avant de laisser les élèves seuls face à leur production (flèche 2).

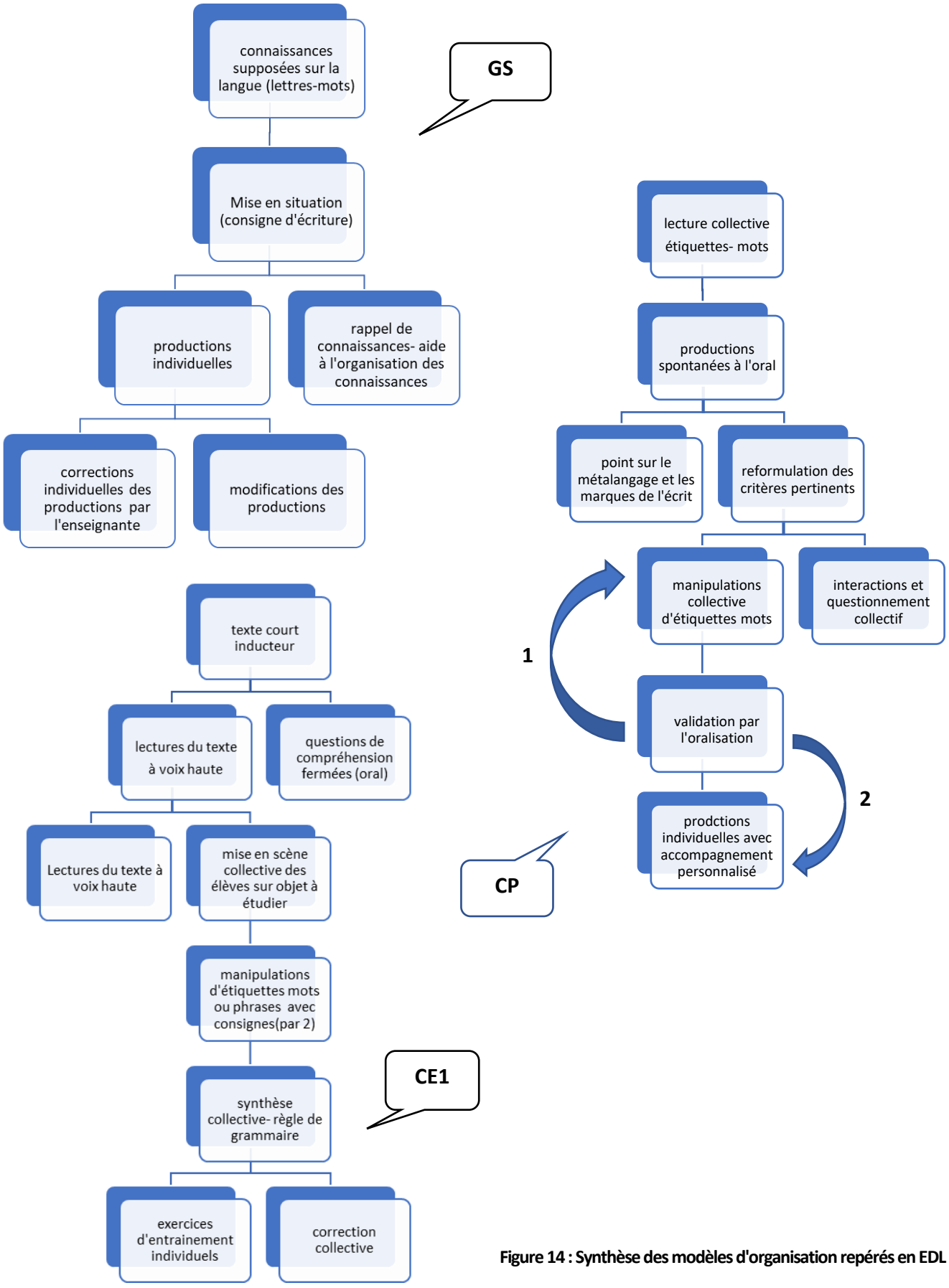


Figure 14 : Synthèse des modèles d'organisation repérés en EDL

2.2. L'étayage de l'enseignant dans la mise en œuvre des apprentissages en EDL

Comme nous l'avons fait pour les sciences et pour la lecture littéraire, nous observons la manière dont M1, M2 et M3 procèdent sur le plan langagier pour engager leurs élèves dans une activité d'apprentissage du domaine de l'étude de la langue.

La réalité des programmes officiels ainsi que l'âge des élèves concernés, qui varie de 5-6 ans en GS à 7-8 ans en CE1, rend l'analyse comparative des activités liées à la structuration de la langue difficile à mener. Par ailleurs l'étude du fonctionnement de la langue nécessite non seulement que les élèves soient entrés dans l'écrit mais qu'ils soient capables d'une mise à distance indispensable, c'est-à-dire d'observer la langue comme un objet d'étude, indépendamment de la finalité de l'activité langagière. En effet, s'attacher à la manière dont la langue se structure et la manipuler implique de se détacher de ce qu'elle permet de verbaliser. Le domaine de l'étude de la langue ne figure pas dans les Instructions officielles de l'école maternelle, où les apprentissages concernent essentiellement, au niveau de la discipline français, les activités de langage. Cette activité commence à apparaître dans les programmes à partir du début de l'école élémentaire, quand les élèves commencent juste à entrer dans l'écrit. Aussi, nous avons choisi de nous intéresser au domaine élargi des activités orales qui s'intéressent plus à la structuration de la langue qu'au langage pour la GS et le CP et à des activités centrées sur la phrase pour les trois niveaux. Pour faciliter la gestion des données tout au long de notre étude, nous décidons de nommer « étude de la langue » (EDL) la discipline élargie aux activités de structuration de la langue menées en GS et en CP. Nous avons ciblé un atelier dirigé d'écriture de phrases mené en fin d'année de GS, une activité collective de construction de phrases à partir d'étiquettes mots en CP, et un module (de grammaire (que nous appellerons aussi séance par commodité) visant l'étude des groupes dans la phrase en CE1 pour réaliser notre étude comparative[128].

[128] Voir détail des séances dans le chapitre 11, section 3.1 (pp. 98-99) de la partie 2 consacrée à la méthodologie

2.2.1. Produire des phrases en GS

Le recueil sélectif des interventions de M1 dans le tableau 67, révèle une mise en activité rapide (cf. annexe 15.1). Pour rappel, l'enseignante propose aux élèves des fiches-répertoire illustrées dans lesquelles ils reconnaissent les mots par voie directe en s'aidant des images. La première des deux fiches principales présente une organisation des mots en deux colonnes (les personnages/ « les choses qu'ils pourraient faire »[129]) avec l'ajout du mot *avec* en bas de page et la deuxième présente des lieux pour compléter la phrase (branche, arbre, barrière, mare, maison, jardin) qui vont permettre une expansion de la phrase (complément de phrase) ainsi que deux petits mots (sur et dans). Une petite fiche séparée rassemble les articles (le, la, les, l'). Ces fiches rassemblent donc les constituants immédiats potentiels d'une phrase. Elle demande ensuite aux élèves de produire des phrases en se limitant aux seuls mots[130] de ce répertoire qu'ils peuvent ainsi copier. L'étayage apporté par l'enseignante durant cette séance, dont l'objectif est visiblement d'introduire la notion de phrase (tableau 67), montre un enchevêtrement d'interventions autour de quatre niveaux de focalisations. Le premier vise à construire un rapport aux aspects formels de l'écrit, notamment par l'importance donnée à la régularité du tracé et à la précision de la copie (orientation, segmentation, tracé des lettres, situation de la phrase écrite par rapport à une ligne…). Le deuxième (interventions surlignées en jaune) vise à attirer les élèves sur quelques normes typographiques de la langue écrite et de la phrase (le point en fin de phrase, les espaces entre les mots). Le troisième niveau de focalisation relève d'une volonté d'expansion des phrases produites avec des compléments non essentiels (interventions en bleu dans le tableau 67). Le dernier point de focalisation concerne la prise en compte de la fonction essentielle de l'écrit par laquelle les élèves doivent comprendre sa permanence, c'est-à-dire que ce qui se dit peut s'écrire et que lorsqu'on le lit on retrouve ce qu'on avait dit (extraits d'interventions en vert dans le tableau 67).

[129] Formulation de l'enseignante réalisée lors de l'atelier avec le groupe vert

[130] Une troisième fiche est à disposition des enfants les plus avancés pour faire des phrases plus longues. Elle contient d'autres mots dont le classement indique d'un côté des verbes conjugués à la troisième personne du singulier (attrape, écoute, monte, nage, lance emmène) et de l'autre des mots qui sont soit des objets soit des lieux (porte, corde, forêt, chemin, feuille, caillou, toit, zoo)

Extraits du corpus enseignant en GS- écriture de phrases (groupe rouge)	Caractéristiques de l'étayage
MAIT 01 : regarde/parle/mange/marche/chante/imite/ **MAIT 03** : […] et::/avec **MAIT 05** : et là/j'avais rajouté une deuxième feuille avec des mots en plus pour ceux qui voulaient faire des phrases un peu plus longues **MAIT 11** : branche arbre barrière mare oui/maison et jardin /pour ceux qui sont/très en avance j'ai prévu encore d'autres mots […]	Enrôlement direct par la lecture des mots déjà rencontrés, écrits sur des fiches « repères » (verbes conjugués à la 3ème personne noms et mots outils) →catégorisation des mots de la langue Focalisation sur la consigne de l'activité d'écriture de phrases
MAIT 20 : alors/écoutez bien[…]/y a pas d'étiquettes aujourd'hui on écrit directement sur la ligne/donc on invente sa phrase dans sa tête et après on l'écrit on respecte bien les espaces/entre les mots	
MAIT 20 : […] et là j'ai rajouté comme repère= c'est quoi ces petits mots-là::	
MAIT 26 : […] quand on a inventé une phrase/on l'écrit/ on n'écrit pas gros parc'qu'il faudrait que la phrase elle rentre bien sur la ligne **MAIT 28** : […] allez c'est parti/est-c'que tout l'monde a une phrase en tête	
MAIT 36 : […] tu peux écrire le chat mange l'oiseau où/ sur la branche dans le jardin dans la mare ? / on écrit petit **MAIT 38** : t'as écrit dans l'mauvais sens je vais t'le gommer si tu veux […] **MAIT 44** : t'écris pas trop gros PAU […] je ne veux pas de tiret/pour séparer les mots//pour séparer les mots on met des espaces […] **MAIT 51** : alors mets un point à la fin d'la phrase […] alors le chat regarde il regarde qui ce chat ou quoi **MAIT 53** : […] alors fais bien l'espace […] pas trop gros Joshua /pas de trait **MAIT 57** : […] vous écrivez trop gros votre phrase elle rentrera pas sur votre ligne hein//tu vas me faire le plaisir de faire ce E mieux que ça comment ils s'accrochent les traits du E/est-c'que la barre elle dépasse des deux côtés comme ça […] **MAIT 59** : alors tu peux me dire c'que tu as écrit? **MAIT 61** : et il est où cet oiseau on pourrait dire qu'il est où par exemple **MAIT 65** : et on coupe pas au milieu des mots hein très bien tu as mis l'point c'est parfait […] c'est bien la phrase que tu m'avais dite au départ **MAIT 71** : Pierre va au zoo alors […] qu'est-c'qu'il pourrait faire Pierre dans ce zoo/il pourrait marcher dans le zoo Pierre marche dans le zoo **MAIT 77** : alors qu'est-c'que tu veux écrire toi NOL qu'est-c'qu'il fait ce canard **MAIT 79** : […] vas-y si tu écris petit ça rentre **MAIT 81** : très bien on met un p'tit point à la fin […] tu t'appliques/t'écris petit s'te plaît […]/tu mets un point à la fin d'ta phrase […]	Focalisation sur l'expansion des phrases et sur la forme et les spécificités de l'écrit et de la phrase Validation par comparaison de l'intention et de la réalisation
MAIT 85 : […] y a le mot corde/le mot chemin/le mot caillou/le mot toit/porte forêt feuille mur zoo et là j'ai mis d'autres choses qu'ils pouvaient faire attrape/écoute/écoute/monte nage lance et emmène	Focalisation sur l'apport de nouveaux mots (construction du concept)

MAIT 89 : […] alors voyons ces belles phrases tu me dis c'que tu as écrit **MAIT 91** : […] tu vas faire un point à la fin d'la phrase s'il te plaît et tu vas vérifier le mot Pierre parc'qu'il y a une toute petite erreur dans le mot Pierre **MAIT 101** : il y a une petite erreur dans grand-père regard' bien **MAIT 106** : oui c'est parfait c'est exactement c'que tu m'avais dit **MAIT 110** : […] le canard chante […] il chante avec qui /à toi de voir **MAIT 131** : pas trop gros PAU s'il te plaît **MAIT 134** : […] ça s'écrit comme ça s'entend **MAIT 136** : […] cette phrase et la prochaine tu les fais en attaché toi **MAIT 152** : ([…] tu mets le petit point à la fin s'il te plaît **MAIT 173** : alors il la lance où cette pierre **MAIT 186** : Pierre mange l'oiseau très bien tu fais un point **MAIT 190** : bon alors il chant'rait où ce Pierre/Pierre chante= **MAIT 192** : […] est-c'que tu t'sens capable de l'écrire en attaché **MAIT 208** : alors dis-moi c'que tu as écrit toi **MAIT 212** : regarde bien ce mot-là il existe mais c'est pas mare […] **MAIT 218** : est-c'que c'est M-A-I-S-O-N?/où il est M-A-I-S-O-N /il est où sur la feuille […]/c'est M-A-I-S-O-N là? épelle-le **MAIT 226** : […] très bien tu mets un point à la fin […]	Focalisation sur l'expansion des phrases et sur la forme et les spécificités de l'écrit et de la phrase Validation par comparaison de l'intention et de la réalisation Focalisation sur le principe alphabétique

Tableau 67 : Caractéristiques de l'étayage de M1 dans une activité d'écriture de phrases

Comme nous le montrent les extraits inscrits en rouge dans le tableau 67, M1 accorde un intérêt particulier à l'élaboration d'une forme rigoureuse de l'écrit tout au long de la séance. Un pointage régulier des points de fin de phrase et des espaces entre les mots permet aux élèves de prendre conscience de premières marques, visuelles, permettant d'identifier une phrase. Par ailleurs, l'enseignante prend soin, dès le début de la séance (lors de la présentation du répertoire de mots à disposition) et à plusieurs reprises au cours de l'activité, de catégoriser les différents éléments constituant la phrase et leur fonction. Ainsi elle identifie la catégorie des personnages qui agissent, prémisses des notions de sujet et de verbe :

> **MAIT 85** : « […] là j'ai mis d'autres choses qu'ils pouvaient **faire** »
> **MAIT 71** : « […] qu'est-c'qu'il pourrait **faire** Pierre dans ce zoo »)
> **MAIT 77** : « qu'est-c'qu'il **fait** ce canard »

Et elle suggère l'expansion de la phrase par un questionnement qui montre aux élèves les modalités possibles de cet enrichissement :

> **MAIT 36** : « […] tu peux écrire le chat mange l'oiseau **où** / sur la branche dans le jardin dans la mare ? »
> **MAIT 51** : « alors mets un point à la fin d'la phrase […] alors le chat regarde il regarde qui ce chat ou quoi »
> **MAIT 61** : « et il est où cet oiseau on pourrait dire qu'il est **où** par exemple »
> **MAIT 110** : « […] le canard chante […] il chante **avec qui** /à toi de voir »
> **MAIT 190** : « bon alors il chant'rait **où** ce Pierre/ […] »

On perçoit aussi en fin de séance et à deux reprises seulement, une focalisation sur le principe alphabétique, réservée à des élèves jugés par l'enseignante comme plus avancés dans les compétences de l'écrire-lire (interventions en violet).

2.2.2. Faire fonctionner les premiers outils de la langue en CP

Pour rappel, l'enseignante M2 part de mots connus des élèves qu'elle leur fait lire avant de procéder au travail de manipulation des outils de la langue (cf. annexe 16.1). Après avoir testé leur connaissance initiale de la notion de phrase qui fait apparaître quelques confusions, elle fait un rapide point sur le métalangage de base (propos en rouge dans le tableau 68) qui va être nécessaire à l'activité (lettre, mot, phrase, majuscule). Elle en vient rapidement à la production collective d'une phrase qu'elle accompagne en explicitant l'activité et en prenant une grande part dans sa réalisation, mais en s'assurant de l'attention et de la participation de tout le groupe (propos en vert). Une fois la première phrase réalisée, elle attire l'attention des élèves sur la nécessité de production de sens (propos en bleu) avant de faire valider la phrase par les élèves. Puis elle procède de la même façon en prenant, cette fois, un peu moins en charge la réalisation de l'activité pour laquelle les élèves sont davantage sollicités, mais soutient de manière plus appuyée l'attention du groupe en questionnant certains élèves sur leur compréhension de l'activité et sur la nécessité de prendre en compte non seulement la structure mais le sens au fur et à mesure qu'elle se déroule afin qu'ils puissent s'approprier la procédure, avant de les laisser produire des phrases de manière autonome.

Extraits du corpus enseignant en CP- écriture de phrases	Caractéristiques de l'étayage
MAIT 01 : […] vous les regardez et dans votre tête vous les lisez/ […]et vous voyez quelles phrases on pourrait inventer/avec ces étiquettes/ y en a plusieurs possibles donc cherchez/y a plusieurs solutions	Enrôlement direct par la lecture de mots écrits sur le tableau
MAIT 05 : là il a reconnu une lettre un mot ou une phrase ?	Focalisation sur le métalangage
MAIT 28 : alors p't être que tu peux avec les autres commencer à réfléchir à une phrase /une phrase dans laquelle je mets plusieurs mots/ donc plusieurs étiquettes […] **MAIT 36** : […] donc là on est en train de retrouver les mots qui vont nous servir à inventer/une phrase […]	Focalisation spécifique sur la notion de phrase
MAIT 38 : […] on a besoin que tu nous lises c'qui est écrit sur l'étiquette/ qu'est-ce qu'y a écrit sur cette étiquette	Focalisation sur les mots qui vont constituer la phrase
MAIT 61 : […] donc ça veut dire quand on va inventer not' phrase/on va mettre une majuscule au premier mot […]	Focalisation sur la majuscule en début de phrase
MAIT 94 : tu veux écrire je suis/un garçon/ben vas-y alors/qu'est-ce que j'attrape comme étiquette	Focalisation sur la construction d'une phrase prise en charge par l'enseignante
MAIT 102 : est-ce que tu peux me dire que là c'est bon […]la phrase est finie ? **MAIT 104** : la phrase est correcte ? **MAIT 128** : ah/alors là on a écrit Je suis un garçon /c'est correct comme phrase ? **MAIT 131** : je suis un garçon/ ça veut dire quelque chose ?	Focalisation sur la correction syntaxique en rapport avec le sens
MAIT 143 : […] est-ce qu'on peut faire une autre phrase CYP avec c'qui reste **MAIT 148** : […] faut qu'on arrive à organiser tout ça/mettre les mots dans l'ordre pour que ça veuille dire quelque chose […] par quoi elle va commencer cett'phrase/qui c'est qui sait déjà par quoi elle va commencer la phrase […] t'as entendu GAS c'qu'il a dit tout à l'heure à propos du premier mot de la phrase **MAIT 150** : il faut une majuscule/est-ce que dans les étiquettes qu'il nous reste EVA tu vois un mot qui commence par une majuscule c'est-à-dire une grande lettre [...]	Focalisation sur le transfert de la procédure dans une nouvelle phrase
MAIT 165 : alors vas-y/on te regarde/ […] tu me dis au fur et à mesure/ […] et on regarde si on est d'accord avec ARI/[…] alors tu nous dis on n'entend pas là/là t'as écrit quoi **MAIT 167** : alors attends/y a EZO qui n'écoute plus **MAIT 173** : […] suis bien c'qu'il est en train d'écrire là **MAIT 179** : t'as vu NOL ? **MAIT 186** : t'as entendu NOL ? /parc'qu'y avait quelqu'un qui parlait devant toi ça a pu te gêner/ t'as entendu ? **MAIT 188** : oui t'es sûr ? **MAIT 190** : eh bien tu peux répéter ARI pour NOL	Focalisation sur la réalisation d'une nouvelle phrase par un élève avec recherche de l'attention de tous les élèves
MAIT 194 : […] c'est c'que vous allez faire maint'nant sur votre cahier violet/[…] j'vous donne les étiquettes/alors c'est pas tout à fait les mêmes étiquettes/sinon ça s'rait pas rigolo	Focalisation sur la réalisation de phrases individuelles

Tableau 68 : Caractéristiques de l'étayage de M2 dans une activité de production de phrases

Pour permettre aux élèves de comprendre et de s'approprier la notion de phrase, l'enseignante procède à une mise en œuvre collective et intègre le métalangage grammatical à la situation qu'elle provoque (MAIT 05-MAIT 36) et mobilise trois niveaux de critères. Un critère syntaxique selon lequel la phrase est constituée de plusieurs mots qui ne sont pas placés au hasard (MAIT 28- MAIT 148), un critère typographique en soulignant la nécessité de la majuscule en début de phrase (MAIT 61- 150) et un critère sémantique utilisé pour la validation (MAIT 104- 128- 131-148). Tout au long de l'activité, elle verbalise des opérations qui pourraient rester invisibles et rend ainsi explicites les démarches constitutives de la réalisation de la tâche :

> **MAIT 28** : « […] une phrase dans laquelle je mets plusieurs mots »
> **MAIT 36** : « […] donc **là on est en train de** retrouver les mots qui vont nous servir à inventer/une phrase/ […]
> **MAIT 61** : « […] **donc ça veut dire** quand on va inventer not' phrase/on **va mettre** une majuscule au premier mot […] »
> **MAIT 148** : « […] **faut qu'on arrive à** organiser tout ça/mettre les mots dans l'ordre pour que ça veuille dire quelque chose […]

Lors de plusieurs réalisations consécutives de phrases en situation collective, elle revient sur les savoirs en jeu dans la construction de la phrase en prenant de moins en moins en charge l'activité pour finir par la faire reposer entièrement sur les élèves par un exercice individuel.

2.2.3. Approche intuitive du fonctionnement de la langue en CE1

Pour rappel, l'activité sélectionnée se déroule en deux parties (séparées par un trait noir épais dans le tableau 69), la deuxième ayant lieu de lendemain de la première (cf. annexe 17.2). L'enseignant entre dans l'activité par une lecture répétée d'un texte (lecture non transcrite). Il en vérifie la compréhension (propos en bleu dans le tableau 69) par un questionnement. Puis il fait émerger une situation problème en confrontant les élèves à une nouvelle lecture qui ne respecte pas les groupements de mots et qui vise à montrer que les mots constituants des phrases ne sont pas agencés au hasard même lorsque la syntaxe est organisée. Les élèves sont invités à produire des hypothèses sur les raisons de la difficulté à comprendre le texte.

Extraits du corpus enseignant en CE1-	Caractéristiques de l'étayage
MAIT 01 : […] alors/ce texte/de quoi parle-t-il […] **MAIT 09** : […] qu'est-c'qui s'passe dans cette histoire **MAIT 17** : […] quelqu'un a trouvé d'autres personnages ? **MAIT 19** : y a un chat/alors qu'est-ce qui s'passe avec le chat GUS	Enrôlement par une focalisation sur le sens
MAIT 25 : […] je vais vous l'lire maintenant/ […] est-ce que j'ai bien lu **MAIT 37** : […] j'aimr'ais bien entendre c'qui va pas dans c'que j'ai lu **MAIT 48** : […] y a des endroits où faut pas s'arrêter/ […] **MAIT 51** : […] qu'est-ce qu'il aurait fallu faire pour qu'on comprenne bien le texte	Focalisation une situation problème : certains regroupements sont inadaptés
MAIT 53 : alors/faut que j'm'arrête aux points et aux virgules […] par exemple quelqu'un va m'le lire en s'arrêtant bien aux points et aux virgules **MAIT 67** : […] est-ce que ça a changé quelque chose/est-c'que c'était aussi mal lu que moi/aussi robot	Focalisation les propositions des élèves et mise à l'épreuve des propositions
MAIT 69 : […] où est-c'qu'on peut s'arrêter encore […] tu m'trouves un endroit où ça gêne pas trop **MAIT 87** : alors il s'est arrêté là //est-ce que c'est bien là **MAIT 90** : […] essaye de t'arrêter ailleurs […] on va voir si ça va ou si ça n'va pas- **MAIT 92** : si on l'mettait derrière/là **MAIT 96** : moins bien/si je l'remets devant	Nouvelle focalisation sur des propositions et mises à l'épreuve par des manipulations
MAIT 98 : […] alors/pourquoi ça va mieux ici	Sollicitation de l'explication
MAIT 122 : […] on a fait deux groupes de mots qui sont importants dans la phrase/deux groupes de mots//qu'on n'peut pas séparer/ […] un premier groupe de mots qui nous dit/qui va faire l'action/le petit garçon/et le deuxième groupe de mots/qui va faire son action//	Focalisation sur stabilisation du savoir
MAIT 122 : donc/[…]/on va essayer de regarder[…]à l'intérieur des phrases/[…]comment on place les mots ensemble et les groupes de mots ensemble/ […] - **MAIT 124** : […] comment les/mettre ensemble pour qu'ça marche bien […]	Focalisation sur les opérations à venir
MAIT 129 […] tu vas le lire ici /tu vas t'arrêter à chaque trait **MAIT 131** : le reste/entre les deux/tu lis sans t'arrêter/alors on écoute bien **MAIT 133** : […] alors qu'est-ce qu'on avait dit/qu'est-ce qui n'allait pas dans cette lecture **MAIT 139** : […] on avait dit il fallait s'arrêter à certains endroits puis à d'autres pas forcément/où est-ce qu'il fallait qu'on s'arrête	Enrôlement : Focalisation sur une nouvelle mise en situation proposée par l'enseignant- rappel de la situation précédente
MAIT 143 : ah donc tu t'arrêtes à petit garçon et y a pas d'virgule /et tu t'arrêtes là/ pourquoi- MAIT 145 : alors on s'arrêt'rait là /pourquoi	Focalisation sur l'explication
MAIT 154 : c'est exactement ça/on dit d'abord CELUI qui fait/qui est-ce qui fait/ et ensuite/CE/qu'il/fait/et on s'arrête entre les deux/et comme ça on forme/deux groupes/de mots dans la phrase/le groupe/de celui qui fait /et ensuite le groupe de ce qu'il fait	Focalisation sur le rappel du savoir
MAIT 154 : on va commencer avec une phrase que je vais vous distribuer/et vous allez me mettre un petit/coup de crayon/ […] là où il faut s'arrêter	Focalisation sur l'exercice individuel
MAIT 155 : alors/première phrase/ […] tu vas couper/mais avant d'couper/tu demandes quand même si tout l'monde est d'accord/ […] / **MAIT 157** : […] on a le droit de n'pas être d'accord hein/ […] rapp'lez-vous c'que j'ai dit tout à l'heure/on met d'un côté= celui qui fait/et de l'autre=	Correction collective/ rappel de consigne/ sollicitation de la controverse

MAIT 163 : en fait tout à l'heure vous m'avez dit/on met d'un côté/celui qui fait l'action/celui de qui on parle […]et puis y a un p'tit piège/ […] **MAIT 167** : […] j'ai rajouté un piège/on a bien deux groupes de mots ici ///c'est quoi le piège **MAIT 173** : j'ai dit qu'y avait un piège […] ça fait deux groupes de mots/on les a trouvés/en fait y a un troisième groupe de mots ici **MAIT 177** : […] là on a ce qu'il fait/ […] et là on a que celui qui fait là ?/il n'y a que […]celui qui fait l'action ?	Focalisation sur un point problématique
MAIT 169 : […] alors la virgule qu'est-ce qu'elle fait là//elle fait rien elle sert à rien MAT/ la virgule ? /ça m'étonn'rait qu'elle serve à rien//à quoi elle sert la virgule **MAIT 171** : elle sert à s'arrêter- **MAIT 173** : pour respirer oui si tu veux […]	Focalisation intermédiaire au sujet du rôle de la virgule (guidée par les interactions)
MAIT 179 : il y a aussi le jardin […] c'est quoi ça […] c'est celui qui fait ? **MAIT 182** : ben non/il est pas avec/il faut l'enl'ver/ […]et donc ça nous fait ici combien d'groupes de mots différents **MAIT 184** : […] vous vous êtes dit tiens y avait deux groupes de mots/et bien j'en ai toujours deux/eh beh non/dans les phrases y a parfois plusieurs groupes de mots//alors/on récapitule […]	Résolution du problème/ Stabilisation du savoir et reformulation
MAIT 192 : […] ce qu'il fait/l'action/et celui-ci alors c'est quoi /et celui-ci alors/de quoi il parle **MAIT 196** : dans le jardin ça nous donne quoi comme information	Focalisation sur la qualification du troisième groupe
MAIT 200 : oui/où se passe l'action/y a trois groupes de mots ici/un qui dit qui fait l'action/un deuxième qui dit= ce qu'il fait/et le troisième groupe de mots qui dit où il le fait/y a trois groupes de mots dans cett'phrase/ attention/c'était le piège	Stabilisation du savoir
MAIT 245 : […] c'est pour ça que le robot quand il ne sait pas c'qu'il lit/il s'arrête un peu n'importe où et le texte n'est plus du tout compréhensible […]	Focalisation sur le lien avec la compréhension en lecture

Tableau 69 : Caractéristiques de l'étayage de M3 dans une activité d'EDL

Les élèves ayant travaillé quelque temps auparavant sur la ponctuation (cf. annexe 17.1), l'essentiel de leurs propositions réfère aux critères typographiques qu'ils pensent pris en compte de manière inadaptée lors de la lecture. L'enseignant écarte cette explication et soumet les élèves à des phrases oralisées dont l'agencement des groupes qui la constituent est plus ou moins pertinent, agissant ainsi sur le critère syntaxique et/ou sémantique qui définit la phrase. Il cherche alors à leur faire prendre conscience que ce qui se joue se situe au niveau des groupes de la phrase. À partir de l'intervention GAS 105 (« mais on peut pas mettre une virgule/il faut une action ») les interactions des élèves orientent la séance vers la problématique du verbe (qui n'est pas nommé). Puis le savoir est formalisé par une synthèse de l'enseignant (MAIT 122), en fin de première partie. La deuxième partie de l'activité se déroule quasiment selon les mêmes modalités. L'enseignant cherche à faire reformuler ce qui a été dit la veille (MAIT 133) mais les élèves recourent aux mêmes explications mobilisant d'abord le critère typographique. Ils ne reprennent donc pas immédiatement les éléments de

savoir que l'enseignant souhaite voir mémoriser jusqu'à l'intervention FER 152 (« en fait/on parle d'abord de celui qui= qui va faire l'action et après on dit l'action ») qui reprend une formulation attendue en croisant le critère syntaxique et le critère sémantique que l'enseignant reformule à son tour (MAIT 154) avant de lancer les élèves dans des exercices de manipulation de groupes de phrases individuels. La correction de ces exercices occupe l'essentiel du temps de cette deuxième partie de l'activité. Elle est ponctuée de nombreuses utilisations par l'enseignant de formules du type « l'action » et « celui qui fait (l'action) » (MAIT 165-173-177-179-190-192-200-211- 219-221-227- 229-241-245) comme élément distinctif des différents groupes de la phrase. Ce faisant, il donne à voir aux élèves une pratique de linguiste (ajouter, supprimer, déplacer, commuter) notamment en faisant supprimer les expansions non essentielles au sens de la phrase, qu'il pose comme une règle (« il faut »), pour repérer le noyau de la phrase simple (MAIT 182). L'enseignant termine l'activité en verbalisant le lien entre les groupements dans la phrase et l'activité de compréhension en lecture (MAIT 245).

2.3. Caractérisation de scénarios d'apprentissage pour l'EDL

Les enchaînements de focalisations que nous venons d'identifier au cours des séances révèlent une manière différente de conduire l'enseignement de l'EDL chez les trois enseignants. Nous en reprenons les moments clés qui nous permettent d'en déduire des scénarios personnalisés d'enseignement de la discipline.

2.3.1. Scénario d'enseignement développé par M1

Le scénario déroulé par M1 en EDL, que nous avons repris de manière synthétique dans le cadre ci-dessous (tableau 64), repose en grande partie sur des interactions individuelles :

- Lecture des mots présentés par catégories (personnages/sujets ; ce qu'ils peuvent faire/ verbes ▸ mise en évidence des **constituants des phrases** ▸ **situation problème** : constituer des phrases
- **Focalisation collective** sur les spécificités formelles de l'écriture ▸ segmentation entre les mots- sens de l'écriture- position sur la ligne- format des lettres
- **Focalisations individuelles** récurrentes sur les **caractéristiques typographiques de la phrase** écrite ▸ (espaces entre les mots - point en fin de phrase)
- **Questionnements individuels** ▸ **expansion de la phrase** (quoi ?- où ?- avec qui ?)
- **Validations individuelles** ▸ recours au **critère sémantique**
- **Correction individuelle** ▸ sensibilisation à la vigilance orthographique (relecture)

Tableau 70 : Type de scénario d'enseignement développé par M1 en EDL

L'enseignante présente plusieurs fiches de mots listés par catégories grammaticales immédiatement mobilisables pour la production de phrases (noms de personnages qui sont des sujets potentiels écrits au singulier, verbes conjugués à la 3è personne du singulier au présent, noms de lieux potentiels pour créer un complément de phrase et mots outils tels que déterminants et prépositions). Ces mots catégorisés sont lus par l'enseignante et par les élèves hors contexte, ce qui favorise l'inscription dans un monde grammatical (absence de signification : listes). L'enseignante attire collectivement l'attention des élèves sur l'orientation et le positionnement de la production par rapport à la ligne et sur les caractéristiques formelles de l'écrit. Elle sollicite ensuite l'élaboration de phrases possibles « dans sa tête » (retour au sens), proposant des idées de phrases à ceux qui n'en ont pas, avant de lancer les élèves dans l'activité d'écriture individuelle des phrases construites oralement en s'aidant des fiches de mots qui permettent la copie. Tout au long de la production, elle rappelle de manière récurrente et individuelle les caractéristiques de l'écrit (segmentation en mots par des espaces, forme des lettres…), oralise les productions pour les comparer avec le projet initial (ce qu'ils voulaient écrire) et invite les plus rapides à réfléchir à des modalités d'expansion de leur phrase. Elle mobilise ainsi les caractéristiques d'une phrase selon les critères typographiques (points en fin de phrase), syntaxiques (le personnage + ce qu'il fait + où/avec qui il le fait) et sémantique (la phrase est porteuse de sens). En fin de séance elle montre aux élèves l'importance de revenir sur l'écrit produit pour vérifier les éventuelles erreurs qu'elle corrige ou fait corriger.

Dans la situation d'écriture de phrase, nous ne relevons aucune appropriation verbale du scénario déployé par l'enseignante qui est essentiellement descriptif et informatif. Les élèves exécutent la tâche proposée, accompagnés de près par l'enseignante, mais n'expriment aucun

discours sur l'activité. Ils oralisent seulement des mots et les phrases qu'ils vont écrire où qu'ils ont écrites. La plupart des élèves produisent cependant des phrases en associant les mots proposés dans le répertoire à bon escient, ce qui montre qu'ils ont intégré certains principes de « l'agir » disciplinaire suscité par le scénario de l'enseignante.

2.3.2. Scénario d'enseignement développé par M2

M2 propose une situation collective pour s'assurer de la compréhension de l'activité par ses élèves avant de leur proposer une situation qu'ils devront réaliser seuls comme le montre le scénario qu'elle met en place :

- Lecture des mots (étiquettes) par les élèves
- Vérification de la connaissance du **métalangage** ▸ **lettres/mots/phrase**
- Rappel de **la majuscule** en début de phrase
- **Manipulation collective** accompagnée par l'enseignante ▸ **situation problème** : produire une phrase en ordonnant des étiquettes-mots
- **Questionnement collectif** sur la correction syntaxique ▸ recours au **sens**
- **Manipulation** par un élève avec sollicitation de l'avis **collectif** (sollicitation de l'attention du groupe)
- **productions individuelles**

Tableau 71 : Type de scénario d'enseignement développé par M2 en EDL

Ce scénario d'enseignement cherche à rendre transparent le processus de réalisation d'une phrase simple en s'assurant d'abord qu'il n'y ait pas d'obstacle (lecture collective des mots). L'étape de mise au point sur le métalangage (et notamment la notion de *mot*) prépare l'activité qui va consister à mettre à distance les éléments de la langue et permettre un discours sur l'objet d'étude qu'est la *phrase*. Pour ce faire, l'enseignante propose une situation problème qui consiste à former des phrases avec une réserve d'étiquettes-mots qui permettent les manipulations. Elle mobilise essentiellement en début d'année le critère typographique (la majuscule en début de phrase) et le critère sémantique qui permet, par le biais de l'oralisation, la validation de la syntaxe des propositions. Les élèves doivent ainsi prendre conscience du critère syntaxique, c'est-à-dire qu'il ne suffit pas d'aligner les mots mais que l'ordre des mots est essentiel dans une phrase. Elle met ensuite en œuvre plusieurs étapes de manipulations collectives pour mettre les élèves à l'épreuve face de nouvelles situations problèmes en bénéficiant des interactions dans le groupe, favorisant ainsi la co-construction de la notion, et pour vérifier leur appropriation de l'activité et leur compréhension de la notion de *phrase* avant de les confronter à une réalisation individuelle.

Les élèves ont tendance à étiqueter, désigner et réagir sur le mode assertif pendant la manipulation des étiquettes à partir desquelles ils doivent élaborer des phrases alors que l'enseignante cherche à les entrainer à donner leur avis et à le leur faire justifier mais ils s'emparent peu de cette possibilité. Cependant la manière dont GAS justifie la nécessité d'une majuscule semble relever de l'intériorisation d'un élément d'un scénario repris d'une séance antérieure que l'élève restitue sous forme d'une règle immuable qu'il semble avoir automatisée :

> **GAS 49** : parc'qu'on met toujours une majuscule#
> **GAS 55** : parc' que/au premier mot on met une lettre majuscule toujours

Cette assertion intègre alors le scénario de l'enseignante qui en sollicite ensuite la reprise par les élèves, ce que fait ELEV 149 :

> **MAIT 148** : […] par quoi elle va commencer cett'phrase/qui c'est qui sait déjà par quoi elle va commencer la phrase/[…] /t'as entendu GAS c'qu'il a dit tout-à l'heure à propos du premier mot de la phrase/qu'est-ce qu'il a dit GAS[…]
> **ELEV 149** : il faut une majuscule

Par ailleurs, l'intervention GUS 113 montre que l'élève s'approprie la procédure de manipulation dépliée et verbalisée pas à pas par l'enseignante lors du scénario afin de montrer aux élèves en quoi consiste l'activité, d'autant qu'ils vont devoir la réaliser seuls par la suite :

> **MAIT 88** : […] /t'as besoin de c'lui là pour ta phrase ? […] j'le mets où ?//après je d'accord/[…]
> **MAIT 94** : tu veux écrire je suis/un garçon/ben vas-y alors/qu'est-ce que j'attrape comme étiquette
> **MAIT 100** : j'la mets là ?
> **GUS 111** : faut mettre un
> **MAIT 112** : il faut mettre un /alors où est-c'qu'il faut l'mettre
> **GUS 113** : il faut déplacer garçon et à la place on met un

Nous voyons peu de traces langagières orales d'appropriation du scénario lors de cette séance d'EDL au cours de laquelle les élèves s'expriment peu et avec un langage très ancré dans la situation de manipulation qui limite les productions langagières à la désignation, mais les procédures liées à la manipulation (intégrées au scénario) qui sont montrées et verbalisées en situation par l'enseignante, semblent faire l'objet d'une appropriation.

2.3.3. Scénario d'enseignement développé par M3

Le scénario d'enseignement de M3 est guidé par le déroulement de la séquence[131] proposée par le manuel qu'il utilise. Il s'agit toujours de partir de la lecture d'un texte et de questions de compréhension pour s'assurer que les élèves ont compris la situation exposée et ont identifié les personnages, reliant ainsi l'EDL à l'activité de lecture.

- Lecture d'un texte par les élèves
- **Mise en situation** collective (lecture qui ne respecte pas les constituants immédiats de la phrase)
- ▸ **situation problème**
- **Questionnement collectif sur les raisons** de la perte de sens
- **Verbalisation du savoir** ▸ il y a deux groupes de mots dans la phrase, d'abord le groupe de « celui qui fait » et ensuite le groupe de « ce qu'il fait » ▸ Schématisation des **constituant de la phrase simple**
- **Nouvelle mise en situation** (découper une phrase) ▸ recours au **sens et à la syntaxe**
- **Questionnement collectif** sur les raisons du choix de découpage
- **Rappel du savoir** sur l'**organisation syntaxique** des groupes dans la phrase
- **Manipulations individuelles** sur une nouvelle situation problème ▸ phrase avec un 3ème groupe
- **Verbalisation du savoir :** il existe aussi d'autres groupes (« où il fait l'action ») ▸ ouverture sur la phrase simple avec noyau et **expansions non essentielles**
- Formulation du lien entre la lecture par regroupement des constituants de la phrase et la **compréhension**

Tableau 72 : Type de scénario d'enseignement développé par M3 en EDL

L'enseignant propose une situation problème qui donne à entendre une phrase syntaxiquement désorganisée ne respectant pas le regroupement des constituants de la phrase et ayant un effet sur la compréhension, et donc reconnaissable lors de l'oralisation. Cette mise en situation vise à faire prendre conscience que l'organisation syntaxique de la phrase influence le sens. Lors d'un questionnement collectif, l'enseignant cherche à faire émerger les caractéristiques de la *phrase*. Puis il procède rapidement à une verbalisation du savoir schématisant les constituants essentiels de la phrase simple avant que les élèves soient confrontés à une nouvelle situation dans laquelle ils devront réinvestir ce savoir et justifier leur choix de découpage d'une phrase en deux groupes (groupe du sujet et groupe verbal). Une troisième situation leur est ensuite proposée (tâche individuelle) avec l'introduction d'un complément non essentiel (« piège ») qui amènera à une nouvelle formulation du savoir, complétée par ce nouvel apport. L'enseignant termine la séance en reformulant très

[131] Réussir son entrée en grammaire en CE1 p.29-36

rapidement l'intérêt d'une réalisation de regroupements syntaxiques adaptés pour favoriser la compréhension en lecture.

Tout au long de l'activité de manipulation collective en EDL, les élèves exécutent des actions dirigées de près par l'enseignant, au cours desquelles il rend visibles par une verbalisation régulière en situation, les différentes modalités de manipulation de la phrase (séparation, déplacement des groupes) de façon à ce que les élèves s'approprient la procédure :

MAIT 92 : si on l'mettait **derrière**/là (il efface le petit trait vertical pour le mettre entre accroche et les guirlandes) **MAIT 96** : moins bien/si je l'remets **devant** (*il remet le trait entre garçon et accroche*)/	
MAIT 114 : […] alors/si je fais/**cette première partie** (*il encadre le groupe de mots*) /le petit garçon/**et puis après** (*il souligne la fin de la phrase avec des vagues*) il y a deux parties dans cette phrase la première partie c'est= **MAIT 116** : le petit garçon (*il montre la partie encadrée*) /et la deuxième partie= (*il montre la partie soulignée*)	**ELEV 115 :** le petit garçon
MAIT 155 : […] /allez vas-y/ là où **tu as fait ton trait**/montre nous où tu vas commencer à **couper** déjà (*EMA montre son trait*) /d'accord alors/**d'un côté** tu laisses= **d'un côté**/qu'est-ce qu'il y a comme mots	**EMA 156** : ma grande sœur **et de l'autre** apporte les boules
MAIT 182 : ben non/il est pas avec/il faut l'**enl'ver**/ tiens beh **coupe** moi ça là/il faut l'**enl'ver** dans le jardin/et donc ça nous fait ici combien d'groupes de mots différents	**ELEV 183 :** trois

Tableau 73 : Traces d'appropriation du scénario de M3 dans le discours des élèves en EDL (1)

Le scénario associe donc la manipulation à une mise en mots essentiellement portée par l'enseignant qui développe pas à pas la procédure, mais les quelques interventions d'élèves relevées montrent qu'ils y sont attentifs. La verbalisation du savoir est réalisée à de nombreuses reprises et adaptée en fonction de la situation afin que les élèves s'en emparent pour justifier leurs choix de découpage. FER s'en empare en premier, puis GAS. D'autres élèves complètent seulement l'énoncé interrompu par l'enseignant :

MAIT 110 : on parle **déjà**/d'un petit garçon (*il souligne les mots de son doigt au tableau*) # **MAIT 112** : **et après** on parle=	**GAS 111 : et après** on parlera de l'action **FER 113 :** de **l'action** qu'i' fait
MAIT 118 : accroche les guirlandes/tu m'as dit qu'c'était=	**FER 119** : **son action**
MAIT 154 : […] /on dit **d'abord CELUI qui fait**/qui est-ce qui fait (*il montre au tableau*)/ **et ensuite/CE/qu'il/fait**/et on s'arrête entre les deux/et comme ça on forme/deux (*il montre son index et son majeur*) groupes/de mots dans la phrase/**le groupe/de celui qui fait** (*il montre le petit garçon*)/**et ensuite le groupe de ce qu'il fait** **MAIT 157** : […] alors ma grande sœur qu'est-ce que c'est […] /rapp'lez-vous c'que j'ai dit tout à l'heure/on met **d'un côté= celui qui fait**/et **de l'autre=** **MAIT 159** : **ce qu'il fait**/l'action/donc/Nolan//ma grande sœur c'est= /// **c'est celui qui=** **MAIT 161** : […] /et/apporte les boules c'est=// Sacha **MAIT 163** : c'est l'action/**c'est ce qu'elle fait** […]	**FER 152** : en fait/on parle d'abord **de celui qui= qui va faire l'action** et après on dit **l'action** **ELEV 158** : **l'action** **NOL 160** : **fait** **SAC 162** : **l'action**
MAIT 188 : celui qui va dans le jardin/MAR **MAIT 190** : celui qui fait l'action/celui-ci (*il montre*) NOL c'est= ce groupe de mots=	**MAR 189** : **celui qui fait l'action** **NOL 191** : **l'action**

Tableau 74 : Traces d'appropriation du scénario de M3 dans le discours des élèves en EDL (2)

Le relevé des interactions ci-dessus montre bien que les élèves s'engagent dans le scénario à la suite de l'enseignant, même si la verbalisation par les élèves est plutôt limitée.

Les scénarios développés par M3 sont donc plus ou moins bien repris par les élèves. Mais celui correspondant à l'enseignement de l'EDL permet aux élèves d'intérioriser une manière d'agir et de s'exprimer propre à la discipline.

Ce sont des procédures afférentes aux scénarios développés par chacun des enseignants que l'on voit intériorisées par les élèves. Et en EDL, ce sont surtout les caractéristiques de « l'agir » et des désignations de catégories (celui qui fait… l'action) qu'ils repèrent et qu'ils essaient d'adopter. L'activité langagière que l'enseignant donne à entendre aux élèves lors des situations d'enseignement est donc fondamentale et agit sur l'activité langagière produite par les élèves.

3. Place de l'enseignant dans les échanges en EDL

Le tableau 75 ci-dessous rend compte de données quantitatives concernant les interventions des enseignants et des élèves dans les 3 séances d'EDL sélectionnées relatives au travail de la phrase[132].

Nous nous intéressons notamment au nombre et à la rapidité des interventions des enseignants ainsi qu'à la quantité et à la longueur des interventions des élèves lors de la séance sélectionnée, qui nous donnent des informations quant à la place laissée à la parole des élèves par chacun des enseignants au cours d'une séance en EDL. Ces données révèlent des spécificités dans les pratiques d'enseignement de la discipline, que nous allons identifier, croiser, analyser et interpréter.

[132] Cf. chapitre 11, section3.1 de la partie consacrée à la méthodologie (p.98-99)

	M1(GS)	M2 (CP)	M3 (CE1)
Durée de la séance (en minutes)	21	18	46
Nombre total d'échanges de la séance	244	194	245
Nombre d'interventions/1mn	10	10 à 11	5 à 6
Nombre d'interventions de M (% par rapport aux échanges totaux)	111 (45,5%)	94 (48,4%)	120 (49%)
Nombre d'interventions des élèves (% par rapport aux échanges totaux)	133 (54,5%)	100 (51,6%)	125 (51%)
Nombre d'élèves sollicités par M par rapport à l'effectif pendant la séance	6/6	13/23	20/23
Nombre de sollicitations d'élèves par rapport au nombre d'interventions totales de M (%)	16%	42,5%	45%
Nombre d'interventions appropriées de M /nombre d'interventions de M	108/111	94/94	116/120
Nombre d'interventions appropriées des élèves/nombre d'interventions d'élèves	123/133	100/100	123/125
Nombre de mots de M dans la séance	2249	1809	2866
Nombre moyen de mots de M par intervention	20 à 21	19 à 20	24 à 25
Nombre de mots des élèves dans la séance	549	285	840
Nombre de mots dans la séance (élèves+enseignant)	2798	2094	3706
Nombre moyen de mots d'élèves par intervention	4 à 5	2 à 3	6 à 7
Nombre de mots de l'enseignant/nombre de mots total émis pendant la séance (%)	80,3%	86,3%	77,3%

Tableau 75 : Comparaison du nombre d'énoncés des enseignants et des élèves en EDL

Nous remarquons une forte présence de la parole des enseignants dans chacune des classes, car les interventions, qui représentent 45% à 49% des échanges, sont longues (19 à 25 mots contrairement à celles des élèves (entre 2 à 7 mots selon les classes). Cette tendance globale laisse toutefois apparaître des différences notables dans les pratiques des trois enseignants. En effet, c'est M3 qui comptabilise les interventions les plus longues (25 mots en moyenne) et les échanges les plus posés (5 à 6 échanges à la minute). C'est aussi lui qui semble laisser le plus d'espace à la parole des élèves, lesquels produisent des énoncés plus longs (6 à 7 mots en moyenne), et qui sollicite le plus grand nombre d'élèves pendant la séance (20/23). À l'opposé, M2 procède à des échanges très rapides (10 à 11 échanges/mn) et monopolise 86,3% de la parole émise avec des interventions d'élèves très courtes (2 à 3 mots) qu'il convient de nuancer au regard de la durée limitée de la séance et du sujet d'étude qui, comme dans la séance de GS, mobilise les élèves sur des mots à partir desquels ils doivent constituer des phrases (associant 4 à 5 mots). L'essentiel du discours des élèves se résume donc à faire des propositions de mots cohérentes pour constituer une courte phrase. Par ailleurs, la

totalité des élèves n'est pas sollicitée par l'enseignante (seulement 13/23) qui choisit de faire intervenir en priorité les élèves qui peuvent avoir des difficultés de décodage ou de compréhension. M1, comme M2, enchaine très rapidement les échanges (10 interventions à la minute) avec des interventions longues (20 à 21 mots en moyenne). Au cours de la séance, les élèves de M1 semblent avoir un peu plus de temps de parole que ceux de M2 pour formuler des interventions plus longues (avec en moyenne 4 à 5 mots par intervention d'élèves). Toutefois, si la totalité des élèves de l'atelier de M1 (6/6) interviennent, ils sont globalement assez peu sollicités par l'enseignante (16% des interventions de l'enseignante sollicitent un élève), ce qui signifie qu'ils interviennent plus spontanément, dans la mesure où les interventions d'élèves représentent quand même 54,5% des échanges totaux. Cette caractéristique doit être mise en rapport avec le fait qu'il s'agit d'un atelier dirigé, qui favorise les interactions enseignant/élèves. Nous constatons malgré tout que 80,3% des actes de parole sont produits par l'enseignante M1 lors de l'atelier, ce qui laisse peu de place au développement du discours des élèves.

4. Spécificités et usages du langage dans les discours des enseignants en EDL

Nous prêtons donc aussi attention aux usages du langage mobilisés par les enseignants au cours de l'activité d'étayage dans les situations dont nous avons modélisé l'organisation.

4.1. Questionnements et reformulations en EDL

Le tableau 76 met en parallèle et sur le plan quantitatif, l'activité de questionnement et de reformulation des trois enseignants en EDL, proportionnellement à la totalité de leurs interventions « appropriées »[133] lors des échanges enregistrés pendant leur séance :

Étude de la langue	M1 (GS)		M2 (CP)		M3 (CE1)	
Durée de l'activité	21 mn		18 mn		46 mn	
Nombre d'échanges appropriés pendant l'activité	231		194		239	
Nombre d'interventions de l'enseignant	108/231	46,7%	94/194	48,4%	116/239	48,5%
Nombre d'interventions de questionnement	29/108	26,8%	61/94	64,8%	62/116	53,4%
Nombre d'interrogations totales ou alternatives	15[134]/29	51,7%	20/61	32,7%	14/62	22,5%
Nombre d'interrogations partielles limitées	13/29	44,8%	32/61	52,4%	41/62	66,1%
Nombre d'interrogations partielles ouvertes	0/29	0	9/61	14,7%	7/62	11,3%
Nombre de reformulations produites par l'enseignant	11/108	10,1%	28/80	35%	52/116	44,8%

Tableau 76 : Nombre de questionnements et reformulations des enseignants en EDL

Ce tableau met en évidence une activité de questionnement quantitativement très différenciée entre les trois enseignants, ce qui nous interroge. Par ailleurs, si l'ouverture du questionnement est globalement plutôt limitée, nous laissant penser que le questionnement à visée explicative ne serait pas une priorité dans cet enseignement, nous ne comptabilisons même aucune question partielle ouverte chez l'enseignante M1, ce qui est particulièrement remarquable. L'activité de reformulation des enseignants est aussi très différenciée (entre 10,1% à 44,8% des interventions produites). Elle ne semble que très peu développée par l'enseignante M1 alors qu'elle semble très développée par les enseignants M2 et M3. Nous cherchons donc à analyser plus précisément les caractéristiques de ces pratiques.

[133] Les modalités de comptabilisation des interventions dites « appropriées » sont expliquées dans le chapitre 11, section 3.1 (pp. 98-99) de la partie 2 consacrée à la méthodologie. Toutefois dans la comptabilisation des interventions en LL, nous avons aussi exclu les interventions exclusivement consacrées à la lecture du support et des consignes.

[134] Nous insérons dans ce chiffre trois questions qui n'attendent pas de réponse de l'élève à qui elles sont formulées

4.1.1. Les types de questionnements observés

- Dans l'enseignement de M1, nous remarquons une faible activité de questionnement (26,8% seulement des interventions questionnent les élèves). Par ailleurs nous n'avons repéré aucun questionnement partiel ouvert et plus de la moitié du questionnement réalisé sous la forme d'interrogations totales ou alternatives (51,7% des questions), c'est-à-dire des questions qui ne cherchent pas à faire développer le discours explicatif chez les élèves. Nous nous intéressons alors aux treize questions restantes, c'est-à-dire aux interrogations partielles limitées qui sollicitent malgré tout une réponse à l'initiative des élèves, pour essayer de comprendre sur quoi l'enseignante focalise son questionnement :

MAIT 20 : « […] c'est quoi ces petits mots-là : »
MAIT 22 : « et ça c'est pourquoi ça (*elle montre* L') »
MAIT 38 : « […](*s'adressant à EMA*) qui est-c'qui regarde EMA/qu'est-c'que t'écris toi »
MAIT 51 : « [...]alors le chat regarde il regarde qui ce chat ou quoi »
MAIT 71 : « […] alors qu'est-c'qu'il mange le chat »
MAIT 77 : « […] alors qu'est-c'que tu veux écrire toi NOL qu'est-c'qu'il fait ce canard »
MAIT 148 : « […] tu veux écrire quoi ? »
MAIT 158 : « c'est quoi ta# » (*elle parle de la phrase, mais l'élève répond avant qu'elle termine*)
MAIT 160 : « oui mais il est où le mot crocodile »
MAIT 173 : « […] alors il la lance où cette pierre »
MAIT 186 : « […] alors quelle phrase tu pourrais écrire »
MAIT 190 : « […] bon alors il chant'rait où ce Pierre/Pierre chante= »
MAIT 202 : « alors qu'est-c'que tu veux écrire toi dis-moi »

Les questions pour lesquelles les élèves sont sollicités sont toutes individuelles et consistent donc, pour l'essentiel, à leur faire verbaliser ou compléter l'énoncé qu'ils devront écrire. Ainsi les interventions MAIT 20 et MAIT 22 visent à faire reconnaître et mémoriser les mots de la catégorie des articles, en prenant en compte la spécificité de l'apostrophe qui n'est utilisable que pour quelques mots du répertoire (arbre et oiseau), les interventions MAIT 146- 158- 188- 202 visent à faire créer une phrase à l'oral, l'intervention MAIT 160 vise à faire apprendre à se servir des outils en retrouvant un mot dans la liste de ceux proposés. Et de nombreuses interventions de l'enseignante orientent les élèves vers la construction syntaxique de la phrase qui nécessite un groupe sujet (MAIT 38), un verbe (MAIT 77) ou qui peut être complétée par un complément d'objet (MAIT 51 et MAIT 71- COD), phrase qui qui peut être aussi enrichie par l'ajout de constituants non essentiels (compléments de phrase).

- Dans le discours de M2, le questionnement est très important. Il concerne 64,8%des interventions de l'enseignante. Les interrogations totales ou alternatives (32,7% des questions de l'enseignante) prédominent. Nous relevons toutefois des interrogations partielles ouvertes, qui représentent 14,7% du questionnement :

> **MAIT 12** : [fille est un mot ou une phrase] « ah::: qu'est-ce que tu en penses EZO »
> **MAIT 14** : « […] toi tu penses EZO que **fille** n'est pas une phrase/qu'est-ce que c'est une phrase d'après toi […] »
> **MAIT 36** : « […] pourquoi tu viens là au tableau »
> **MAIT 48** : « pourquoi est-ce que j'ai mis une majuscule d'ailleurs »
> **MAIT 50** : « […] tu sais pourquoi/j'ai mis une majuscule THI ? »
> **MAIT 54** : « tu sais pourquoi GAS? »
> **MAIT 86** : « comment tu l'as reconnu » [le mot suis]
> **MAIT 110** : « qu'est-ce que tu en penses » [de Je suis garçon]
> **MAIT 126** : « ah oui ? /pourquoi tu me l'as pas dit tout à l'heure » [135][c'est U/N]

Ces questions, effectivement assez peu nombreuses portent malgré tout, pour la plupart, sur le savoir en jeu en interrogeant la notion de phrase sur les plans syntaxique, typographique et sémantique. Seules les questions MAIT 36-86-126 ne portent pas explicitement ni directement sur le savoir ciblé. L'intervention MAIT 86, par exemple, vise à vérifier que le mot n'est pas proposé au hasard et s'adresse à un élève peu autonome en lecture.

Les questions partielles limitées étant quantitativement très nombreuses dans le discours de M2 (52,4% des questions de l'enseignante), nous nous intéressons à leur fonction au regard des apprentissages ciblés. Nous pouvons les classer en trois catégories. Certaines visent à assurer la connaissance du métalangage approprié :

> **MAIT 07** : « […]et un mot qu'est-ce que c'est alors »
> **MAIT 14** : « […] qu'est-ce que c'est une phrase d'après toi […]et une étiquette c'est quoi alors »
> **MAIT 42** : « ce mot il est fait avec combien de lettres d'ailleurs »
> **MAIT 56** : « [on met toujours une majuscule] au premier mot d'une=/au premier mot d'une= »

D'autres assurent le déroulement du processus de production de phrases en maintenant les élèves centrés sur l'activité de manipulation :

[135] La question est classée dans les interrogations partielles ouvertes » en raison de son introduction par pourquoi. Toutefois, c'est une question pour laquelle on pourrait considérer qu'elle n'attend pas de réponse. Or l'élève interpellé répond à cette question.

MAIT 01 : « […] quelles phrases on pourrait inventer/avec ces étiquettes […] »
MAIT 65 : « […] alors MAT/qu'est-ce que tu fais toi avec [les mots qui restent] […] »
MAIT 112 : « il faut mettre un /alors où est-c'qu'il faut l'mettre »
MAIT 148 : « […] par quoi elle va commencer cett'phrase […] »
MAIT 157 : « […] qu'est-ce que je peux inventer avec ça [les mots qui restent] […] »
MAIT 159 : « […] t'en penses quoi d'la phrase […] »
MAIT 165 : « […] t'as écrit quoi »

Mais la majorité de ces questions partielles interviennent de manière régulière tout au long de la séance pour vérifier le bon décodage des mots (peu assuré en début de CP) permettant de repérer les étiquettes- mots, prérequis indispensable à la conduite de l'activité :

MAIT 38 : […] / qu'est-ce qu'y a écrit sur cette étiquette »
MAIT 40 : « […] qu'est-ce que c'est ce mot] »
MAIT 44 : « […] tu les connais ces deux lettres ? […]
MAIT 61 : « […] MAR tu le reconnais ce mot ? »
MAIT 67 : « […] c'est quoi ce mot/ N et E »
MAIT 77 : « […] qu'est-ce que c'est c'lui là [ce mot] »
MAIT 80 : « oui c'est un mot/c'est lequel »
MAIT 82 : « qu'est-ce que c'est ce mot-là »
MAIT 94 : « […] qu'est-ce que j'attrape comme étiquette »
MAIT 98 : « alors suis et ça c'est= »
MAIT 139 : « […] c'est où petit
MAIT 143-145 : « […] ce mot c'est= »
MAIT 155 : « oui c'est quoi le mot/ la majuscule c'est le J/ le mot c'est= »
MAIT 177 : « […] alors Je ne suis pas/ ça c'est = [elle désigne le mot une] »

Le questionnement partiel limité qui permet de s'assurer de la bonne utilisation du métalangage et de la maîtrise du décodage des mots utilisés pour l'activité d'EDL semble donc incontournable dans le discours d'enseignement de M2 avec des élèves de début de CP.

- Dans son discours d'enseignement, M3 a recours à un questionnement important qui représente 53,4% de ses interventions. Nous remarquons toutefois qu'à l'instar de M2, il fait peu appel aux interrogations partielles ouvertes, puisque nous n'en comptons que sept sur les 62 questions posées lors de la séance (11,3%) :

MAIT 98 : « accroche les guirlandes/alors/pourquoi est-c'que ça va mieux ici//ELO »
MAIT 102 : « mais pourquoi on a séparé comm'ça/le petit garçon/accroche les guirlandes/pourquoi ça va mieux/quand on s'arrête ici (*il montre la fin du mot garçon*) que quand on s'arrête comm' j'le faisais moi/le//petit garçon accroche//les guirlandes//PAU »
MAIT 104 : « […] mais pourquoi si on s'arrête là ça va »
MAIT 108 : « alors pourquoi ça va si on s'arrête là »
MAIT 143 : « ah donc tu t'arrêtes à petit garçon et y a pas d'virgule (*il montre*) / et tu t'arrêtes là/ pourquoi » »
MAIT 145 : « alors on s'arrêt'rait là (*il trace un trait vertical après le mot garçon*) / pourquoi »
MAIT 233 : « […] /alors/moi je l'ai vu sur vos feuilles/vous avez coupé ici certains/pourquoi »

Et lorsqu'on les observe de plus près, il s'agit en réalité seulement de trois temps de questionnement pendant la séance. En effet, les interventions MAIT 102-104 et 108 qui se succèdent reformulent, de manière consécutive, la question MAIT 98 pour laquelle l'enseignant n'obtient pas la réponse qu'il attend. De la même manière, la question de l'intervention MAIT 145 est une question reformulée à la suite de celle de MAIT 143. Le questionnement explicatif est dont assez peu sollicité au cours de la séance.

En revanche, les questions partielles limitées sont aussi en très grand nombre dans le discours de M3, ce qui nous amène à nous y intéresser et à en identifier les fonctions au cours de l'enseignement. Nous déterminons une première catégorie de questions qui visent à assurer la compréhension littérale du texte destiné à être le support de l'activité d'EDL :

MAIT 01 : « […] de quoi parle-t-il ce texte SYR »
MAIT 05 : « de Noël/c'est un sapin de= »
MAIT 07 : « […] de quoi ça parle encore »
MAIT 09 : « […] qu'est-c'qui s'passe dans cette histoire// GAB »
MAIT 11 : « alors y a qui pour décorer […] »
MAIT 17 : « […] quelqu'un a trouvé d'autres personnages ? »
MAIT 19 : « […] alors qu'est-ce qui s'passe avec le chat GUS »
MAIT 23 : « et donc/qu'est-ce qu'il faut faire[136]// EMA »

Nous identifions une deuxième catégorie de questions dont l'intention est de faire verbaliser ou reformuler la situation problème suite à la lecture inappropriée du texte :

[136] La question ne concerne pas l'EDL mais bien la compréhension du texte (cf. transcription de la séance en annexe 17.2)

MAIT 37 : « […] j'aimr'ais bien entendre c'qui va pas dans c'que j'ai lu/LILO »
MAIT 40 : « j'm'arrête à des endroits où= »
MAIT 51 : « […] qu'est-ce qu'il= qu'est-ce qu'il aurait fallu faire pour/qu'on comprenne bien le texte »
MAIT 55 : « […] où est-ce qu'elle s'est arrêtée »
MAIT 61 : « […] où est-ce qu'elle s'est arrêtée aussi »
MAIT 69 : « […] mais où est-c'qu'on peut s'arrêter encore/ […] »
MAIT 133 : « […] qu'est-ce qu'on avait dit/qu'est-ce qui n'allait pas dans cette lecture LOUA »
MAIT 135 : « […] qu'est-ce qui n'allait pas/on avait cherché un peu plus après/GAB »
MAIT 139 : « […] où est-ce qu'il fallait qu'on s'arrête//OGU »

Une troisième catégorie de questions vise à faire verbaliser la procédure d'identification des différentes « parties » de la phrase (groupe sujet/groupe verbal) :

MAIT 112 : « et après on parle [de quoi] ? »
MAIT 114 : « […] il y a deux parties dans cette phrase la première partie c'est= »
MAIT 118 : « accroche les guirlandes/tu m'as dit qu'c'était= »
MAIT 147 : « […] on choisit un endroit où= c'est bien d's'arrêter/et cet endroit c'est= »
MAIT 155 : « […] alors/d'un côté tu laisses= d'un côté/qu'est-ce qu'il y a comme mots »
MAIT 157 : « […] on met d'un côté= celui qui fait/et de l'autre= »
MAIT 159 : « […] donc/NOL//ma grande sœur c'est= /// c'est celui qui= »
MAIT 161 : « […]et/apporte les boules c'est=// SAC »
MAIT 163 : « […] alors qui est-ce qui fait l'action ici /de qui on parle/qui est-ce qui fait l'action/qui est-ce qui fait »
MAIT 165 : « papa/et qu'est-ce qu'il fait »

Par certaines questions, l'enseignant cherche à faire identifier les différents groupes essentiels de la phrase en s'appuyant sur un éventuel repère typographique (MAIT 169 : « […] à quoi elle sert la virgule ») mais surtout en ayant recours aux procédures identifiées précédemment, c'est-à-dire en mobilisant les fonctions du sujet (« celui qui fait ») et du verbe (« ce qu'il fait ») :

MAIT 182 : « […]et donc ça nous fait ici combien d'groupes de mots différents »
MAIT 184 : « […] dans les phrases y a parfois plusieurs groupes de mots/alors/on récapitule/celui-ci ELO c'est= »
MAIT 186 : « d'accord et c'est= dans la phrase= »
MAIT 190 : « […] celui-ci NOL c'est= ce groupe de mots= »
MAIT 192 : « […] et celui-ci alors (*il montre dans le jardin*) c'est quoi / […] /de quoi il parle […] »
MAIT 211 : « […] qui est-ce qui fait l'action/LOUA »
MAIT 219 : « […] alors/qui fait l'action/GAB »
MAIT 221 : « mon frère/c'est quoi l'action/qu'est-ce qu'il fait »

Une dernière catégorie de questions cherche à mettre en évidence la fonction des groupes non essentiels, compléments de phrase, et la procédure permettant de les repérer :

MAIT 167 : « […] c'est quoi le piège/ ILA »
MAIT 196 : « dans le jardin ça nous donne quoi comme information/SAC »
MAIT 198 : « c'est là où il met les guirlandes lumineuses/alors ça répond à quelle question »
MAIT 235 : « qu'est-c'qu'on a dit tout à l'heure/ça répond à quelle question »

Dans la pratique de M3, le questionnement partiel limité amène les élèves à prendre conscience de la structure de la phrase par le repérage des différents groupes et de leur fonction, ainsi qu'à la verbalisation des procédures associées.

Pour les trois enseignants, c'est donc bien le questionnement partiel limité qui domine en EDL et qui sollicite davantage le discours descriptif et informatif, permettant de désigner et de mémoriser des savoirs et des procédures, que le discours explicatif.

4.1.2. Les reformulations pratiquées par les enseignants

- Dans le discours de M1, on relève peu de reformulations (11 sur 108 interventions de l'enseignante soit 10,1%). L'une d'entre elles vise à faire entendre le mot exact qui doit être employé dans la tâche d'écriture et qui figure sur la fiche répertoire :

ELEV 08 : dedans#	**MAIT 09** : dans

Certaines (tableau 77) reprennent tout ou partie d'un énoncé d'élève en le segmentant en mots pour faire entendre où se situe la séparation entre les mots qu'il va devoir écrire (MAIT 53-63-71). D'autres reformulations reprennent les énoncés verbalisés de manière fragmentée pour donner à entendre dans son intégralité la phrase construite (MAIT 192) :

EMA 52 : regarde **la barrière**	**MAIT 53** : **la barrière** alors fais bien l'espace t'écris **la/barrière**/ […]
EUL 62 : euh:::/**dans la mare**	**MAIT 63** : allez vas-y **dans/la/mare** vas-y// […]
EMA 70 : **Pierre va au zoo**	**MAIT 71** : **Pierre va au zoo** alors est-c'qu'on pourrait pas dire:: euh::: qu'est-c'qu'il pourrait faire Pierre dans ce zoo/ il pourrait marcher dans le zoo Pierre marche dans le zoo? /alors tu l'as le mot marche dans l'autre feuille […]
MAIT 190 […]/bon alors il chant'rait où ce Pierre/**Pierre chante=** **EUL 191** : **sur la branche**	**MAIT 192** : **Pierre chante sur la branche** est-c'que tu es capable d'essayer d'l'écrire en attaché

Tableau 77 : Reformulations de M1 en EDL (1)

D'autres reformulations (tableau 78) modifient l'énoncé produit par l'élève soit pour en corriger (MAIT 09) ou en questionner la syntaxe (MAIT 234), soit pour en simplifier la forme

(MAIT 200) ou l'écriture en privilégiant les mots du répertoire qui a été donné (MAIT 150-236) :

PAU 149 : **le grand-père/va au zoo**	**MAIT 150** : […]/toi tu vas écrire **le grand-père euh:: marche dans le zoo**/d'accord/[…] tu peux tout écrire tout seul comme ça
MAIT 232 : […] / le grand-père marche zoo **PAU 233** : dans:::# **PAU 235** : au zo= **AU zoo**	**MAIT 234** : il marche zoo? **MAIT 236** : **DANS le zoo** tu vas écrire/parc'que AU tu connais pas mais DANS/le zoo tu es capable de l'écrire vas-y
JOS 199 : le canard veut=/**le canard veut nager dans la mare**	**MAIT 200** : alors tu vas écrire **le canard nage dans la mare**

Tableau 78 : Reformulations de M1 en EDL (2)

L'une d'entre elles valide la proposition d'un élève et la met en relation avec d'autres exemples rencontrés auparavant :

[MAIT 22 : et ça c'est pourquoi ça (*elle montre* L')] **GABI 23** : **pour l'oiseau**	**MAIT 24** : **pour l'oiseau** ou pour on avait vu aussi //l'arbre aussi

Ainsi, en MAIT 24, l'enseignante valide l'utilisation spécifique de l'article contracté avec le mot oiseau proposé par GABI et l'élargit à un autre emploi déjà rencontré.

Les reformulations de l'enseignante se focalisent donc essentiellement sur la forme syntaxique de l'énoncé produit. Elles donnent à entendre ce qui va être écrit pour que les élèves puissent évaluer intuitivement la possibilité de leur proposition, mais elles imposent le plus souvent une forme de l'énoncé acceptable et possible à réaliser par la copie de mots proposés.

- Les reformulations de M2 sont plutôt nombreuses (28 interventions sur 80), elles représentent donc un pourcentage élevé des interventions de l'enseignante (35%). Un grand nombre d'entre elles (tableau 79) reprennent à l'identique une proposition d'élève, suivie d'un questionnement (MAIT 05- 07- 14- 54- 112- 114-116- 120), ou sollicitant une réflexion (MAIT 09). Celles-ci permettent à l'enseignante de rebondir à partir d'une réponse faite à des questions totales ou alternatives, sans pour autant les valider ou les invalider, et d'ouvrir les possibilités discursives que le questionnement avait eu tendance à fermer :

CYP 04 : **fille**	**MAIT 05** : **fille** /là il a reconnu une lettre un mot ou une phrase ?
ELEV 06 : (*plusieurs*) **une phrase**	**MAIT 07** : **une phrase fille ?** /et un mot qu'est-ce que c'est alors ?
GAS 08 : **ah non c'est un mot**	**MAIT 09** : **ah non c'est un mot** ah=
EZO 13 : **non c'est pas une phrase**	**MAIT 14** : […] **non ce n'est pas une phrase** […] / qu'est-ce que c'est une phrase d'après toi
GAS 53 : **j'sais pourquoi**	**MAIT 54 : tu sais pourquoi** GAS?
GUS 111 : **faut mettre un** **GUS 113** : il faut déplacer **garçon** et **à la place on met un**	**MAIT 112 : il faut mettre un** /alors où est-c'qu'il faut l'mettre **MAIT 114** : et **à la place tu mets un** / et tu sais où il est le mot un ?
ELEV 115 : (*plusieurs*) **un garçon**	**MAIT 116** : **UN garçon**//tu sais où il est ? […]
GUS 119 : **N/E**	**MAIT 120** : **N/E**// N/E/ est-ce que ça fait un ?

Tableau 79 : Reformulations de M2 en EDL (1)

Certaines reformulations (tableau 80) reprennent en partie et valident simplement un propos d'élève (MAIT 18- 36- 87- 133- 157- 177- 179), le valident et amorcent un questionnement (MAIT 44- 56- 143- 150), le valident et amorcent une explication (MAIT 61- 131), ou l'invalident et suscitent un questionnement (MAIT 38) :

PAU 17 : **un mot**	**MAIT 18** : **un mot**/d'accord/une étiquette c'est un mot […]
ELA 35 : **oui**	**MAIT 36** : **oui/oui** c'est un mot/d'accord
LEA 37 : **pour montrer**	**MAIT 38** : **pour montrer ?** / mais non **pas pour montrer** […] /on n'a pas besoin qu'tu nous les montres/on a besoin que tu nous lises […] qu'est-ce qu'y a écrit sur cette étiquette ?
LEA 43 : **deux**	**MAIT 44** : **deux c'est bien**/tu les connais ces deux lettres ?
GAS 55 : **parc' que/au premier mot** on met une lettre majuscule **toujours** **ARI 57** : **phrase** **ARI 60** : **phrase**	**MAIT 56** : […] **parc'que toujours au premier mot** d'une=/au premier mot d'une= **MAIT 61** : **le premier mot d'une phrase**/[…] oui/le premier mot d'une phrase/[…]
[MAIT 86 : comment tu l'as reconnu] **MAT87** : parc' qu'**y a deux S**	**MAIT 88** : **deux S très bien**/ […]
ELEV 130 : **ça peut**	**MAIT 131** : je suis un garçon/ ça veut dire quelque chose/ oui **ça peut**/[…]/oui c'est vrai **ça peut**/**ça peut aller**/je suis un garçon[…]
MAT 132 : **je suis une petite fille**	**MAIT 133** : **oui**/t'aurais pu écrire **je suis une petite fille**[…]
CYP 142 : moi **j'avais cette idée**	**MAIT 143** : bravo **t'as eu cette idée** mais est-ce qu'on peut faire une autre phrase Cyprien avec c'qui reste […]
ELEV 149 : **il faut une majuscule**	**MAIT 150** : **il faut une majuscule**/[…]est-ce que dans les étiquettes qu'il nous reste EMAva tu vois un mot qui commence par une majuscule […]
THI 156 : **Je**	**MAIT 157** : **Je**
ARI 176 : **pas** **ARI 178** : (*+ d'autres élèves*) **une**	**MAIT 177** : **pas** […]alors **Je ne suis pas**/ **MAIT 179** : **une** / t'as vu NOL ? / **une** =

Tableau 80 : Reformulations de M2 en EDL (2)

D'autres reformulations (tableau 81) servent d'appui à l'éclaircissement d'un point perçu comme pouvant poser problème lors de la première formulation :

CYP 19 : **j'peux lire une autre phrase** ?	**MAIT 20** : alors/**tu veux lire une autre phrase**/pour l'instant tu n'as pas lu de phrase/pour l'instant tu as lu un mot
[MAIT 22 : tu veux lire un mot ou une phrase ?] **CYP 23** : **un mot**	**MAIT 24** : **un mot**/ ah d'accord oui tu peux lire **un autre mot**
THI 51 : […]et puis il faut savoir que le J **il s'écrit comme ça en attaché**/	**MAIT 52** : oui mais j'aurais pu l'écrire sans majuscule/sans majuscule **il s'écrit comm'ça en attaché**

Tableau 81 : Reformulations de M2 en EDL (3)

Nous remarquons aussi des auto-reformulations de l'enseignante (tableau 82) soit pour modaliser un propos qu'elle avait d'abord repris à l'identique (MAIT 14) et induire la nécessité

d'une justification (MAIT 14), soit pour aider à transposer le savoir formulé à la tâche à venir (MAIT 61), soit pour s'assurer qu'une élève en difficulté a bien compris ce qu'est une majuscule (150-153), élément essentiel dans la reconnaissance de la phrase à l'écrit :

MAIT 14 : […] **non ce n'est pas une phrase**	**MAIT 14** : […] toi **tu penses Zoé que fille n'est pas une phrase** […] qu'est-ce que c'est une phrase d'après toi
MAIT 61 : le premier mot d'une phrase/ […]	**MAIT 61 :** […] oui/**le premier mot d'une phrase**/donc ça veut dire quand on va inventer not' phrase/**on va mettre une majuscule au premier mot**
MAIT 150 : […] est-ce que dans les étiquettes qui nous restent EVA tu vois un mot qui commence par **une majuscule** […]	**MAIT 150** : […] c'est-à-dire **une grande lettre** **MAIT 150** : […] est-ce que EVA tu vois **ce premier mot qui a une majuscule** **MAIT 153** : là dans les mots qu'il y a ici tu le **vois le mot avec une majuscule** ? […] **MAIT 153** : […] tu comprends de quel mot je veux parler quand je dis qu'y a **un mot avec une majuscule** ça veut dire […] **une grande lettre** […]

Tableau 82 : Reformulations de M2 en EDL (4)

Les reformulations pratiquées par M2 sont donc en nombre important et ont différentes fonctions mais visent surtout à favoriser la compréhension du métalangage de base, les reformulations assurant le lien entre le mot « scientifique » (« majuscule ») et une désignation plus quotidienne (« grande lettre »), une plus grande autonomie dans la réalisation de la tâche à venir et le développement intuitif de la notion de phrase grâce au repérage des premiers critères qu'elles permettent de souligner.

- Dans la pratique de M3, nous relevons 52 reformulations sur 108 interventions de l'enseignant, ce qui représente 44,8% de ses interventions et atteste de l'importance de l'activité de reformulation pour M3 dans l'enseignement de l'EDL. Nous identifions une première série de reformulations (9) qui sont des répétitions à l'identique lors de la première partie de la séance, par lesquelles l'enseignant valide les réponses à son questionnement fermé concernant la compréhension littérale du texte qui sert de point de départ à la séance d'EDL. Celles-ci offrent peu d'intérêt pour notre analyse de l'enseignement de l'EDL.

  Ensuite nous observons un grand nombre de reformulations (tableau 83) qui reprennent à l'identique ou presque les propositions d'élèves et qui semblent simplement viser à les

relever, à en prendre acte. Certaines d'entre-elles amorcent un questionnement fermé (MAIT 31-33) ou plus ouvert (MAIT 51- 104). Puis MAIT 122 reformule l'ensemble des propos pour en faire un énoncé de savoir.

RAP 30 : non/**y a des mots qui manquaient**	**MAIT 31** : **y a des mots qui manquaient**/est-ce qu'y a des mots qui manquaient/ […]
EUL 32 : **comme un robot**/c'est **comme un robot**	**MAIT 33** : je lis **comme un robot** ? // […] alors/je lis **comme un robot**// […]
LILO 38 : en fait/tu **t'arrêtais alors qu'y avait même pas un point** **ELEV 41** : y a **pas d'point ni d'virgule**	**MAIT 40** : **j'm'arrête à des endroits** où= **MAIT 42** : **pas d'point/pas d'virgule**/où y faut pas s'arrêter/oui/si vous voulez/PAU
PAU 43 : et aussi à étoiles t'avais dit des é= des/étoiles **alors qu'y avait une liaison**	**MAIT 44** : **j'ai pas fait la liaison**/ […]
GAS 50 : **on dirait qu'tes un robot**	**MAIT 51** : **on dirait que je suis un robot**/alors […] qu'est-ce qu'il aurait fallu faire pour/qu'on comprenne bien le texte
MAR 52 : on peut/ tu t'arrêtes au=que **tu t'arrêtes aux points et aux virgules**	**MAIT 53** : alors/faut que **j'm'arrête aux points et aux virgules**/oui::/ ça ira mieux/ […]
EZO 62 : **à la virgule**	**MAIT 63** : elle s'est arrêtée **à la virgule**
ELEV 86 : alors **là il s'est arrêté**	**MAIT 87** : alors **il s'est arrêté là** […]
PAU 103 : ben/ on pourrait presque s'arrêter à le petit garçon/parc'que **on pourrait presque mettre une virgule**	**MAIT 104** : **on pourrait presque mettre une virgule**//mais pourquoi si on s'arrête là ça va
FER 109 : parce que/**on parle déjà du petit garçon**/**et après on parle de l'action** **GAS 111** : **et après on parlera de l'action** **FER 113** : **de l'action qu'i' fait** **ELEV 115** : (*quelques-uns*) **le petit garçon** **ELEV 117** : (*quelques-uns*) **accroche les guirlandes**	**MAIT 110** : **on parle déjà/d'un petit garçon**# **MAIT 112** : **et après on parle** ? **MAIT 114** : **de l'action qu'i' fait**/**oui l'action qu'i' fait** alors/si je fais/cette première partie /le petit garçon/et puis après il y a deux parties dans cette phrase la première partie c'est= **MAIT 116** : **le petit garçon** /et la deuxième partie= **MAIT 118** : **accroche les guirlandes**/
FER 119 : **son action**	**MAIT 120** : **son action**/ […]
MAIT 122 : […] on a fait deux groupes de mots qui sont importants dans la phrase/deux groupes de mots//qu'on n'peut pas séparer/ […] /on a fait deux groupes de mots/un premier groupe de mots qui nous dit/qui va faire l'action/le petit garçon/et le deuxième groupe de mots/qui va faire son action//	

Tableau 83 : Reformulations de M3 en EDL (1)

La deuxième partie de la séance fonctionne un peu de la même manière. Mais dans un premier temps, l'enseignant reprend exactement le procédé qui a permis de prendre conscience des groupes de la phrase, c'est-à-dire en passant à nouveau par la lecture morcelée du texte, et reformule les propositions d'élèves qui tentent de retrouver ce qu'ils avaient dit en début de séance (tableau 84) :

FER 126 : **comme un robot**	**MAIT 127** : **façon robot**/ […]
LOUA 134 : c'est en fait euh::/que **c'est une voix robot** **GAB 136** : que **tu t'arrêtais pas aux virgules et aux points #** **GAS 138** : et **vous vous arrêtez pas là où faudrait s'arrêter**/ […] **OGU 140 : au point**	**MAIT 135** : **oui c'était une voix robot** mais= qu'est-ce qui n'allait pas […] **MAIT 137** : **on s'arrêtait pas aux virgules et aux points**/déjà/ **MAIT 139** : **oui/on s'arrêtait pas au bon endroit** mais= […] où est-ce qu'il fallait qu'on s'arrête//OGU **MAIT 141** : **oui au point d'accord/les points/les virgules**/mais après y a d'autres endroits où on devait s'arrêter
FER 152 : en fait/**on parle d'abord de celui qui**= qui **va faire l'action et après on dit l'action**	**MAIT 154 :** c'est exactement ça/**on dit d'abord CELUI qui fait/qui est-ce qui fait / et ensuite/CE/qu'il/fait**/ […]

Tableau 84 : Reformulations de M3 en EDL (2)

Puis la séance se poursuit avec à nouveau une série d'un grand nombre de reformulations de l'enseignant (tableau 85) qui reprennent le plus souvent à l'identique les propositions d'élèves et qui semblent encore simplement viser à en prendre acte. Certaines de ces reformulations amorcent un questionnement qui semble ouvert sur la réflexion et l'explication (MAIT 169-173-179) ou plus fermé (MAIT 175- 223- 239) :

THI 166 : il **installe les guirlandes lumineuses**	**MAIT 167** : **il installe les guirlandes lumineuses**/ […]
ILA 168 : **la virgule** **SYR 170** : **à s'arrêter** quand on (*inaudible*) **EUL 172** : **pour respirer** **GUS 174** : c'est que dans la première phrase **y a pas de point**// y a pas d'point à la fin	**MAIT 169** : ah **la virgule** peut-être/alors la virgule qu'est-ce qu'elle fait là// […] **MAIT 171** : elle sert **à s'arrêter** **MAIT 173** : **pour respirer oui** si tu veux/mais dans la phrase elle sert à quoi] / […] **MAIT 175** : à la première phrase **y a pas de point ?**
GAS178 : non **y a aussi le jardin**	**MAIT 179** : **il y a aussi le jardin**/le jardin c'est quoi ça
[MAIT 182 […] donc ça nous fait ici combien d'groupes de mots différents] **ELEV** 183 : **trois**	**MAIT 184** : **et trois**//
ELO 187 : **celui qui va dans le jardin** **MAR189** : **celui qui fait l'action** **NOL 191** : **l'action**	**MAIT 188** : **celui qui va dans le jardin**/MAR **MAIT 190** : **celui qui fait l'action**/celui-ci (*il montre*) NOL c'est= ce groupe de mots= **MAIT 192** : **l'action/ce qu'il fait/l'action**/ […]
LOUA 212 : euh: **mon frère**	**MAIT 213** : **mon frère**/allez/on découpe mon frère//
GAB 220 : c'est **mon frère** **GAB 222** : **il accroche une étoile en haut du sapin**	**MAIT 221** : **mon frère**/ **MAIT 223** : **il accroche une étoile en haut du sapin**/on met tout ça ?
GAS 226 : de couper parc'que là **on est en train de faire deux actions**	**MAIT 227** : **il fait deux actions**
GAB 232 : **on coupe après** euh mon frère/après euh étoile	**MAIT 233** : après étoile/donc **tu sépares** là/ […]
FER 238 : **où se passe l'action** **SAC 240** : c'est **en haut du sapin**	**MAIT 239** : **où se passe l'action**/est-ce qu'-il y a quelque chose qui répond à où se passe l'action ici/[…] **MAIT 241** : **en haut du sapin**/

Tableau 85 : Reformulations de M3 en EDL (3)

D'autres reformulations de l'enseignant (tableau 86) ciblent spécifiquement le savoir en jeu dans la séance. Ainsi MAIT 154, suite à la reprise de FER 152, reformule au cours de la même intervention sa propre synthèse faite en MAIT 122, qu'il poursuit en MAIT 157-159, permettant de faire entendre à nouveau le savoir qui avait été acté :

MAIT 122 : […] on a fait deux groupes de mots qui sont importants dans la phrase/deux groupes de mots//qu'on n'peut pas séparer/ […] /on a fait deux groupes de mots/un premier groupe de mots qui nous dit/qui va faire l'action/le petit garçon/et le deuxième groupe de mots/qui va faire son action// **ELEV 158** : **l'action**	**MAIT 154** : […] on dit d'abord CELUI qui fait/qui est-ce qui fait / et ensuite/CE/qu'il/fait/et on s'arrête entre les deux/et comme ça on forme/deux groupes/de mots dans la phrase/le groupe/de celui qui fait /et ensuite le groupe de ce qu'il fait// **MAIT 157** : […] rapp'lez-vous c'que j'ai dit tout à l'heure/on met d'un côté= celui qui fait/et de l'autre= **MAIT 159** : **ce qu'il fait/l'action**/

Tableau 86 : Reformulations de M3 en EDL (4)

La fin de l'intervention MAIT 122 est elle-même composée de multiples reformulations par lesquelles l'enseignant tente de préciser la consigne de l'exercice à venir :

> **MAIT 122** : « […] /on va essayer de regarder dans les phrases/ à l'intérieur des phrases/ […] maint'nant on va r'garder à l'intérieur des phrases/comment on place les mots ensemble et les groupes de mots ensemble/comment est-c'qu'on peut faire des groupes de mots/comment on peut/pas séparer les mots/et les mettre ensemble »

La séance est donc composée d'une longue série de reformulations de l'enseignant qui sont pour la plupart construites sur un modèle et des fonctions peu différenciées, par lesquelles l'enseignant prend acte de la participation des élèves ou donne à entendre les éléments de savoir qu'il souhaite que les élèves retiennent.

4.2. Utilisation de connecteurs logiques par les enseignants en EDL

- Dans le discours d'enseignement de M1, nous ne trouvons que trois emplois de connecteurs logiques et aucun qui soit utilisé pour articuler un raisonnement en lien avec les savoirs relatifs à la phrase. Leurs emplois se résument à deux *parce que* par lesquels l'enseignante justifie soit un ajout dans la liste de mots à disposition des élèves (MAIT 03 : « […] on avait dit qu'on avait mis imite qu'on avait rajouté/parc'qu'il y en avait qui m'l'avait demandé alors j'l'avais mis »), soit la raison pour laquelle tous les élèves ne sont pas autorisés à utiliser les mêmes mots dans leurs phrases (MAIT 150 : « bon alors toi tu vas pas écrire comme ça parc'que lui:: il= c'est parc'qu'il sait lire que je lui ai permis de le faire/[…] ») ou à *puisque*, formulé pour justifier de l'absence d'un mot dans la liste (MAIT 121 : « […]mais le mot pierre c'est pas la peine que je l'écrive puisque ça s'écrit pareil que le p'tit garçon Pierre# »). Les connecteurs logiques ne font donc pas partie des outils langagiers mobilisés par M1 pour soutenir la formulation de la construction des savoirs.

- Dans le discours d'enseignement de M2, les connecteurs logiques qui soulignent l'articulation du raisonnement sont essentiellement *alors* et *donc* :

MAIT 01 : « […] vous voyez euh quelles phrases on pourrait inventer/avec ces étiquettes/ y en a plusieurs possibles **donc** cherchez/y a plusieurs solutions »
MAIT 07 : « une phrase **fille** ? /et un mot qu'est-ce que c'est **alors** »
MAIT 14 : « […] j'ai demandé qui peut inventer une phrase avec tout ça **donc** il pense que **fille** est une phrase […] dans une phrase tu vas mettre/plusieurs/étiquettes/d'accord et une étiquette c'est quoi **alors »**
MAIT 28 : « alors p't être que tu peux […] commencer à réfléchir à une phrase /une phrase dans laquelle je mets plusieurs mots/ **donc** plusieurs euh plusieurs étiquettes »
MAIT 36 : « oui/oui c'est un mot/d'accord/**donc** là on est en train de retrouver les mots qui vont nous servir à inventer/une phrase/ […] »
MAIT 61 : « […] /**donc** ça veut dire quand on va inventer not' phrase/on va mettre une majuscule au premier mot/ […] /c'est quoi ce premier mot **alors**/pour faire une phrase/|…] »
MAIT 112 : « il faut mettre **un** /**alors** où est-c'qu'il faut l'mettre »

Ces connecteurs permettent de rendre explicites des opérations « invisibles ». Ils soulignent le rôle des différents éléments constitutifs de la phrase mais aussi la redéfinition du métalangage « en situation » pour en permettre l'utilisation adéquate et favoriser la compréhension et à la réalisation de l'activité.

- Dans le discours de M3, nous trouvons une grande quantité des connecteurs logiques *donc* (16) et *alors* (53) qui peuvent être difficiles à interpréter. En effet beaucoup semblent être simplement des marques de l'énonciation orale qui aident à fluidifier ou à ponctuer le discours, comme dans les quelques exemples ci-dessous :

MAIT 29 : « **alors** est-c'que j'ai bien lu RAP »
MAIT 53 : « **alors**/faut que j'm'arrête aux points et aux virgules/oui::/ ça ira mieux/ **alors** par exemple/ par exemple quelqu'un va m'le lire en s'arrêtant bien aux points et aux virgules […] »
MAIT 98 : « […] alors/pourquoi est-c'que ça va mieux ici//ELO »
MAIT 145 : « alors on s'arrêt'rait là (*il trace un trait vertical après le mot garçon*) / pourquoi »

Toutefois, nous exposons ci-dessous ceux qui en soulignent la logique en aidant à la structuration du raisonnement. Les connecteurs utilisés par M3 dans les interventions MAIT 48-51-55-69 cherchent à orienter les élèves vers l'importance des groupes de mots dans la phrase, ce qui correspond à la thématique de la séance :

> **MAIT 51** : « on dirait que je suis un robot/**alors** qu'est-ce qu'il= qu'est-ce qu'il aurait fallu faire pour/qu'on comprenne bien le texte »
> **MAIT 69** : « […] **donc** vous m'avez dit/il faut s'arrêter aux points aux virgules pour lire/mais où est-c'qu'on peut s'arrêter encore/y a d'autres endroits où on peut s'arrêter […] »
> **MAIT 48** : « […] **alors par contre** y a des endroits où faut pas s'arrêter/qu'est-ce que ça provoque est-c'qu'on comprend bien le texte »
> **MAIT 55** : « tiens/tu t'arrêtes là//dans le jardin//papa installe//les guirlandes lumineuses//tu t'es arrêtée **alors qu**'y a pas forcément un point »

Puis tous les connecteurs que nous relevons à partir de l'intervention MAIT 114 visent à faire décrire la construction de la phrase à partir des groupes de mots, opération qui servira ensuite à la définir. L'enseignant fait donc rechercher les principaux constituants de la phrase simple en faisant reconnaitre le groupe sujet, le groupe verbal et le complément de phrase :

> **MAIT 114** : « [on parle déjà d'un petit garçon et après on parle][137]de l'action qu'i' fait/oui l'action qu'i' fait **alors**/si je fais/cette première partie/le petit garçon/et puis après (*il souligne la fin de la phrase*) il y a deux parties dans cette phrase la première partie c'est= »
> **MAIT 122** : « […] on a fait deux groupes de mots/un premier groupe de mots qui nous dit/qui va faire l'action/le petit garçon/et le deuxième groupe de mots/qui va faire son action//**donc**/ […] on va essayer de regarder dans les phrases/à l'intérieur des phrases/[…]/comment on place les mots ensemble et les groupes de mots ensemble/[…] »
> **MAIT 182** : « […] /il faut l'enl'ver dans le jardin/et **donc** ça nous fait ici combien d'groupes de mots différents »
> **MAIT 192** : « [celui qui va dans le jardin c'est celui qui fait l'action/celui-ci c'est l'action][138] l'action/ce qu'il fait/l'action/et celui-ci **alors** (*il montre dans le jardin*) c'est quoi »
> **MAIT 198** : «c'est là où il met les guirlandes lumineuses/**alors** ça répond à quelle question »
> **MAIT 241** : «[…] y a un groupe de mots ici qui nous indique où se passe l'action aussi/ **donc** y avait trois groupes de mots dans cette phrase/celui qui fait l'action/ce qu'il fait/et où il le fait »

Le connecteur *alors* de l'intervention MAIT 114 permet ainsi à l'enseignant de récapituler ce qui a été dit et le connecteur *donc* dans l'intervention MAIT 122 a pour fonction d'amener la tâche de manipulation suivante au cours de laquelle les élèves vont devoir opérer des regroupements de mots adaptés dans de nouvelles phrases.

Les connecteurs logiques sont relativement peu nombreux dans le discours d'enseignement de M2 et M3 mais ils sont bien au service de la construction des savoirs visés. Les enseignants les mobilisent pour aider les élèves à percevoir les caractéristiques de la phrase qui sont ciblés à leur niveau d'enseignement. En revanche, nous les trouvons rarement utilisés par M1 pour amener les élèves vers une prise de conscience de ce que représente une phrase.

[137] La mention entre crochets correspond aux interventions MAIT 110 et MAIT 112

[138] La mention entre crochets correspond au contenu des interventions MAIT 188 et MAIT 190

Les pratiques d'enseignement des trois enseignants, analysées au travers du questionnement, des reformulations, des types de discours sollicités et de l'emploi des connecteurs rendent compte d'une spécificité disciplinaire commune. En effet ils ont tendance à construire chez les élèves une représentation de l'activité d'EDL qui implique un usage du langage basé sur la description, la désignation, la définition et la prescription, amenant vers l'élaboration d'un discours disciplinaire plutôt théorique, fait de règles et de définitions.

5. Les discours d'élèves en situation : positionnement énonciatif et construction des savoirs en EDL

Nous nous intéressons aux discours produits par les élèves au cours des séances et à la manière dont ils entrent en interaction avec leur enseignant ou avec les autres élèves, ainsi qu'à leurs réponses aux sollicitations, à leurs questionnements et à la manière dont ils verbalisent spontanément ou non, un avis au sujet du savoir en construction. Pour ce faire nous observons plus particulièrement leurs conduites explicatives et justificatives, leurs reformulations et leur activité de modalisation.

5.1. Conduites explicatives des élèves dans les discours produits au cours des séances d'EDL

- En GS, l'activité explicative des élèves est très peu présente au cours de la séance. Nous ne trouvons que cinq interventions (tableau 87) qui pourraient relever de ce type d'activité et qui font spontanément suite à des interventions de l'enseignante(sauf pour EMA 223) sans sollicitation particulière de sa part :

MAIT 40 : ah:: oui ben oui faut gommer regarde	**EMA 41** : mais **c'est que**::: c'est difficile sans les étiquettes
MAIT 44 : […] pour séparer les mots on met des espaces PAU/mais pas des traits/j'veux plus les voir ces traits/ j'sais pas où vous avez vu ça	**PAU 45 : à cause de** l'accroche dans le grand-père#
MAIT 75 : mais on dit pas l:::e oiseau on dit l':::oiseau /il est coupé/ce LE/on l'enlève et on rajoute une apostrophe	**EUL 76** : **parc'que** le oiseau= le oiseau c'est pas facile
MAIT 119 : il peut lancer la corde/il peut lancer une feuille#	**PAU 120** : **parc'que** on peut reconnaître que c'est une pierre
MAIT 222 : c'est lui c'est maison toi dans ton histoire Pierre il a jeté la pierre dans la maison/je pense que t'as commencé à écrire mare et comme ça commence pareil tu t'es trompée d'ligne après / j'vais t'le gommer /j'vais l'gommer **jusqu'où**/ j'gomme tout où c'est pas utile que j'gomme tout	**EMA 223** : tu gommes pas tout **parc'que** c'ui-là y est (*elle montre le m et le a*)

Tableau 87 : Activité explicative des élèves en EDL en GS

EMA 41 explique pourquoi elle s'est trompée de mot et que celui qu'elle a écrit ne correspond pas à celui qu'elle voulait écrire, PAU 45 justifie l'usage du tiret qu'il met entre les mots, en référence au trait d'union repéré dans le mot « grand-père », alors que la remarque de l'enseignante n'attend pas de réponse, EUL 76 tente de justifier qu'on ne peut pas écrire *le oiseau* parce que ça ne se dit pas, PAU 120 explique qu'il veut écrire pierre parce que sur le dessin de la fiche-référence, le verbe *lance* est représenté par un personnage qui lance ce qu'il pense être une pierre et EMA 223 explique qu'il ne faut pas gommer deux des lettres parmi celles qu'elle a déjà écrites parce qu'elle sait que ces deux lettres sont bien dans le mot qu'elle veut écrire. Ces quelques extraits de discours d'élèves montrent bien leur volonté d'entrer dans des explications ou des justifications pour lesquelles ils ne sont pas nécessairement sollicités. Mais ces tentatives ne concernent que la tâche scripturale, le choix et l'écriture des mots et ne portent pas sur les savoirs relatifs à la phrase.

- Dans la séance de M2, l'activité explicative des élèves est aussi assez peu développée (tableau 88) : seules quatre interventions d'élèves y sont en effet consacrées. Toutefois, nous remarquons que les explications font toujours suite à une sollicitation de l'enseignante :

MAIT 48 : **pourquoi** est-ce que j'ai mis une majuscule d'ailleurs	**GAS 49** : **parc'qu**'on met toujours une majuscule#
MAIT 50 : […] OGU/**pourquoi** j'ai mis une majuscule au J là //ça c'est question pour un champion hein/ouhou tu sais **pourquoi**/j'ai mis une majuscule THI ?	**THI 51** : **parc'que** après/ eh beh:/et puis il faut savoir que le J il s'écrit comme ça en attaché/
MAIT 54 : tu sais **pourquoi** GAS?	**GAS 55** : **parc' que**/au premier mot on met une lettre majuscule toujours
MAIT 86 : **comment** tu l'as reconnu [le mot *suis*]	**MAT 87** : **parc'qu**'y a deux S

Tableau 88 : Activité explicative des élèves en EDL en CP

Deux des interventions portent sur un savoir relatif à la phrase (GAS 49-55). L'intervention THI 51 montre un malentendu : l'élève ne comprend pas sur quel savoir porte la question et répond sur la connaissance des lettres majuscules en cursive (objet de savoir important et qui peut faire obstacle). Quant à l'intervention MAT 87, elle permet à l'enseignante d'évaluer la compétence en déchiffrage d'un élève dont la lecture n'est pas encore suffisamment fluide. Il est aussi intéressant de souligner que les interventions de GAS ont un caractère généralisant (nécessaire à la formulation d'une règle) avec l'emploi du pronom *on* (GAS 49 et GAS 55) qui est renforcé par l'adverbe *toujours* dans l'intervention GAS 55. L'utilisation de la formule *il faut* à caractère prescriptif dans l'intervention THI 51 est, là encore, caractéristique de la formulation d'une règle.

- Dans la séance de CE1, nous voyons aussi une activité explicative limitée à 7 interventions (tableau 89), toutes sollicitées par l'enseignant :

MAIT 98 : accroche les guirlandes/alors/pourquoi est-c'que ça va mieux ici//ELO	**ELO 99** : **parc' que** ça glisse plus///
MAIT 102 : mais pourquoi on a séparé comm' ça/le petit garçon/accroche les guirlandes/pourquoi ça va mieux/quand on s'arrête ici que quand on s'arrête comm' j'le faisais moi/le//petit garçon accroche//les guirlandes//PAU	**PAU 103** : ben/ on pourrait presque s'arrêter à le petit garçon/**parc'que** on pourrait presque mettre une virgule
MAIT 173 : […] dans la phrase elle sert à quoi [la virgule] /j'ai dit qu'y avait un piège/ je vous ai dit d'me chercher celui qui fait/celui qui fait l'action/ce qu'il fait/ça fait deux groupes de mots/on les a trouvés/en fait y a un troisième groupe de mots ici///JOS/ GUS ?	**GUS 174** : **c'est que** dans la première phrase y a pas de point// y a pas d'point à la fin
MAIT 175 : à la première phrase y a pas de point ?	**JOS 176** : mais c'est parc'que nous on l'a découpé
MAIT 213 : […] donc l'action c'est= accroche une étoile en haut du sapin/est-ce que c'est tout ça ?	**GAS 216** : non **parc'que** là/je sais pas si c'est ça mais j'crois qu'il fait deux actions/ il=il=il faut couper entre::
MAIT 225 : alors/GAS y propose de=	**GAS 226** : de couper **parc'que** là on est en train de faire deux actions
MAIT 233 : […] /alors/moi je l'ai vu sur vos feuilles/vous avez coupé ici certains/pourquoi	**GAS 234** : **parc'que** là moi je dirais qu'il fait un p'tit peu deux actions//

Tableau 89 : Activité explicative des élèves en EDL en CE1

Si ces sept interventions montrent bien l'aptitude de certains élèves à entrer dans l'activité explicative lorsqu'on les y invite, on remarque quand même que PAU et surtout GAS sont plus centré sur les savoir- faire propres à la discipline grammaire. PAU cherche à utiliser les savoirs déjà là pour les mettre en réseau en expliquant que « le petit garçon » prend le statut de groupe de sens et groupe de souffle au même titre que la virgule sépare des groupes de mots de même nature ou des propositions juxtaposées. Par l'emploi de « c'est que » (GAS 174) GAS cherche des raisons, puis il utilise les procédures qu'il connait (« couper » entre les groupes) et ses connaissances déjà construites (« faire une action ») pour appuyer son explication. Il essaie d'intégrer le discours du savoir du maître « faire une action/des actions » et introduit le discours prescriptif (« il faut couper ») relatif à la formulation de la règle (GAS 216-226) mais lorsqu'il comprend qu'il est dans l'erreur (GAS 234), il atténue son propos pour réduire l'écart entre ce qu'il propose et ce qu'il comprend ne pas être recevable selon les critères définis pour la grammaire, par l'utilisation du conditionnel additionné de la formule « un p'tit peu » (orchestration de la polyphonie). Ces extraits des discours de PAU et de GAS montrent donc un ancrage en grammaire car ils mobilisent des savoirs grammaticaux déjà là pour essayer de raisonner.

5.2. L'activité de reformulation des élèves dans les discours produits au cours des séances d'EDL

Les reformulations que nous avons identifiées dans les productions langagières des élèves lors des séances d'EDL sont globalement très peu nombreuses, comme nous le montre le tableau 90 suivant :

EDL	GS		CP		CE1	
Durée de l'activité	21 mn		18 mn		46 mn	
Nombre d'échanges appropriés pendant l'activité[139]	231		194		239	
Nombre d'interventions des élèves	123/231	53,2%	100/194	51,5%	123/239	51,4%
Nombre de reformulations produites par les élèves	5/123	4%	6/100	6%	11/123	8,9%

Tableau 90 : Nombre de reformulations des élèves en EDL

Cette tendance, qui semble générale, nous interpelle et nous invite à regarder les caractéristiques de ces reformulations pour essayer de comprendre les raisons de ce phénomène

- Dans l'atelier de GS, l'activité de reformulation est rare et peu significative. Les élèves ne s'y essaient pas spontanément, ni à la suite de sollicitations de l'enseignante :

MAIT 24 : pour l'oiseau ou pour on avait vu aussi //l'arbre aussi	**GAB 25** : l'arbre
NOL 31 : (*en même temps que l'enseignante)* le chat//mange/le chat mange l'oiseau **MAIT 36** : d'accord// (*s'adressant à Joshua*) toi tu peux écrire mieux/tu peux écrire le chat mange l'oiseau où ? / sur la branche dans le jardin dans la mare […]	**NOL 33** : le chat mange l'oiseau **PAU 35** : le chat mange l'oiseau **NOL 37** : le chat mange l'oiseau sur la branche
MAIT 234 : il marche zoo ?	**PAU 235** : au zo= AU zoo

Tableau 91 : Reformulations des élèves de GS en EDL

[139] Les modalités de comptabilisation des interventions dites « appropriées » sont expliquées dans le chapitre 11, section 3.1 (pp.98-99) de la partie 2 consacrée à la méthodologie. Toutefois dans la comptabilisation des interventions en LL, nous avons aussi exclu les interventions intégralement consacrées à la lecture du support et des consignes.

Si la reprise-modification lisible dans l'intervention PAU 235 montre que PAU prend conscience de la nécessité de rajouter un mot dans la phrase qu'il a produite grâce l'oralisation qu'en fait l'enseignante, la rareté des reformulations d'élèves nous amène à dire que ce n'est pas une pratique d'élève qui caractérise la situation d'enseignement proposée M1 en EDL.

- Dans la séance de CP, les reformulations d'élèves sont aussi rares (tableau 92). Mais on peut s'interroger sur la valeur des déplacements visibles entre les interventions GAS 08, GAS 10 et ELEV 11. En effet EZO réfute le statut de phrase (EZO 13 :« non/ c'est pas une phrase ») et justifie (EZO 14 mais inaudible). La reprise par l'enseignante (« donc par exemple dans une phrase tu vas mettre/plusieurs/étiquettes ») semble laisser entendre qu' EZO a signalé qu'il fallait plusieurs mots ou plusieurs étiquettes pour constituer une phrase. Puis ELEV 15 identifie une étiquette comme représentant un mot par une reprise en écho qui aboutit à l'institutionnalisation par l'enseignante (MAIT 18). En revanche, CYP n'a pas bougé et confond toujours mot et phrase (CYP 19). C'est l'explication de l'enseignante qui lui permet de comprendre en situation. La reformulation GUS 113 complète et explicite clairement son premier propos à la suite de la sollicitation de l'enseignante. Quant à l'intervention GAS 158, elle montre simplement que l'élève a compris de quoi il était question lors de la séance, c'est-à-dire de produire des phrases. Elle concerne la mise en tension de points de vue différents sur un objet de savoir et sa résolution :

GAS 08 : ah non c'est un mot **MAIT 09** : ah non c'est un mot ah=	**GAS 10** : ah non c'est une phrase **ELEV 11** : non c'est un mot **EZO 13** : non c'est pas une phrase **ELEV 15** : c'est un mot
(le mot un a été oublié devant garçon) **GUS 111** : faut mettre **un** **MAIT 112** : il faut mettre **un** /alors où est-c'qu'il faut l'mettre	**GUS 113** : il faut déplacer **garçon** et à la place on met **un**
MAIT 157 : […] /qu'est-ce que je peux inventer avec ça […]	**GAS 158** : on peut inventer une phrase avec tout ça

Tableau 92 : Reformulations des élèves de CP en EDL

L'activité de reformulation constatée chez les élèves de CP est donc là encore assez peu significative dans l'enseignement de l'EDL.

- <u>Dans la séance de CE1,</u> les reformulations sont un peu plus visibles (tableau 93) mais quand même assez peu nombreuses au regard de la durée de la séance :

GUS 20 : beh y prend avec ses griffes (*inaudible*) et après ça fait tomber le sapin	**GUS 22** : Le chat y s'accroche à une boule et après le chat entraine la boule et ça fait tomber le sapin (*la fin de son propos est inaudible*)
LILO 38 : en fait/tu t'arrêtais alors qu'y avait même pas un point **ELEV 39** : y mettait une virgule [MAIT 40 : j'm'arrête à des endroits où=]	**ELEV 41** : y a pas d'point ni d'virgule **MAR 52** : on peut/ tu t'arrêtes au=que tu t'arrêtes aux points et aux virgules **GAB 136** : que tu t'arrêtais pas aux virgules et aux points #
GAS 105 : mais on peut pas mettre une virgule/il faut une action	**GAS 107** : y a mêm' pas d'action
FER 109 : parce que/on parle déjà du petit garçon/et après on parle de l'action [MAIT 110 : on parle déjà/d'un petit garçon] [MAIT 112 : et après on parle ?]	**GAS 111** : et après on parlera de l'action **FER 113** : de l'action qu'i' fait **FER 152** : en fait/on parle d'abord de celui qui= qui va faire l'action et après on dit l'action **MAR 189** : celui qui fait l'action **NOL 191** : l'action
GAS 226 : […] parc'que là on est en train de faire deux actions	**GAS 234** : parc'que là moi je dirais qu'il fait un p'tit peu deux actions//

Tableau 93 : Reformulations des élèves de CE1 en EDL

La première (GUS 22) porte sur la compréhension du texte avant la séance d'étude de la langue. Ensuite, les reprises ELEV 41 et MAR 52 des interventions LILO 38 et ELEV 39, et plus tard GAB 136, montrent une tension entre les savoirs et la mise en œuvre de l'enseignant par la lecture. Les reformulations soulignent cette tension par cette pratique erronée au regard des savoirs de la classe. En effet, ces élèves convoquent les savoirs dont ils disposent pour essayer d'analyser et de résoudre des problèmes de langue. L'auto-reformulation GAS 107 pointe une contradiction à ses yeux en rapport avec la règle qu'il croit connaître (« on peut pas », « il faut ») selon laquelle on ne sépare pas le sujet du verbe par une virgule quand on n'insère pas d'autre information. La reformulation au futur (GAS 111) paraît ensuite venir conforter la place du groupe verbal en deuxième position.

Les reformulations de FER, montrent que sa représentation de la constitution de la phrase se stabilise. Ainsi elle fait le lien entre le groupe sujet et le groupe verbal (FER 113), puis elle change de contexte par une dénivellation qui aboutit à une verbalisation du savoir (FER 152).

On observe alors l'élaboration d'un discours théorique généralisant, par l'emploi de « en fait » et du pronom « on », qui identifie les deux groupes constitutifs indispensables à une phrase simple (« on parle de celui qui va faire l'action » / « on dit l'action ») selon leur ordre syntaxiquement le plus fréquent (« d'abord..., et après… »). Cette règle énoncée par FER est en partie reformulée et transformée par MAR 186 (« celui qui va faire l'action » devenant « celui qui fait l'action ») puis à nouveau en partie reprise en écho et réduite par NOL 191 (« dire l'action » devenant « l'action »)

La reformulation GAS 234 invalide la formulation de sa proposition antérieure (GAS 226) par l'introduction d'une double modalisation du doute (emploi du conditionnel associé à la formule « un p'tit peu »). L'élève cherche ainsi à réduire l'écart entre sa proposition (perçue comme erronée au regard du retour fait par l'enseignant) en la retravaillant pour la rendre acceptable avec les outils dont il dispose (tentative d'orchestration de l'hétéroglossie).

5.3. L'activité de modalisation des élèves dans les discours produits au cours des séances d'EDL

- Lors de l'atelier de GS, nous ne voyons que deux traces de modalisation du doute chez les élèves :

> **GAB 178** : « dans la mare **peut-être** »
> **PAU 189** : « le grand-père **peut-être**/chante// »

Les deux énoncés répondent à la demande de l'enseignante de modifier un énoncé proposé antérieurement en utilisant des mots du répertoire. Dans les deux cas, la modalisation signale le statut de proposition (qui reste à être validée) de la reformulation soumise par l'élève. Les mots remplacés appartiennent bien au répertoire, comme demandé, mais un doute persiste quant à l'acceptabilité et à la recevabilité qui explique l'emploi de « peut-être » par chacun des deux élèves. L'intervention GAB 178 laisse toutefois la possibilité à l'élève qu'il aide de préférer un autre mot que « mare » et PAU marque le statut hypothétique.

Quant à la modalisation de PAU 189, elle vient à la suite de l'intervention MAIT 188 (« alors Pierre chante /on va pas parler de de= que de Pierre aussi est-c'qu'on peut parler de quelqu'un d'autre ») et montre une hésitation de l'élève, traduite par le statut hypothétique de son

intervention par rapport au sens produit car il ne semble pas certain que l'on puisse imaginer que le grand-père (de l'histoire de *Pierre et le loup*) puisse chanter. Nous relevons aussi quelques rares modalisations de la certitude chez les élèves :

EMA 41 : « mais c'est que::: **c'est** difficile sans les étiquettes […] »
EUL 76 : « parc'que le oiseau= le oiseau **c'est** pas facile »
EMA 219 : « euh::: **c'est** pas lui# »
EMA 221 : « **c'est** lui »
EMA 227 : « **c'est** bon# »

Ces certitudes accompagnent des jugements (évaluations) portant sur un degré de difficulté d'exécution d'une tâche (facile, difficile) ou pour EMA, de réussite dans la reconnaissance des mots. Elles ne concernent pas directement les savoirs relatifs à la phrase. La situation offre peu d'occasions aux élèves de s'exprimer et les focalise sur la réalisation de la tâche, guidés de près par l'enseignante.

- Dans la séance de CP, la modalisation du doute n'est pas utilisée par les élèves. Ils ont plutôt tendance à affirmer sans apporter spontanément de justification, quitte à se contredire (GAS 08 et GAS 10). Toutefois GAS se positionne aussi parfois clairement comme détenteur d'une partie du savoir (notamment par l'utilisation de *je sais* et de *toujours*) qu'il revendique par un discours théorique généralisant qui développe la règle comme justification (GAS 49-GAS 55) :

GAS 08 : « ah non **c'est** un mot »
GAS 10 : « ah non **c'est** une phrase »
ELEV 11 : « non c'est un mot »
EZO 13 : « **non c'est pas** une phrase »
ELEV 15 : « **c'est** un mot »
GAS 49 : « parc' qu'on met **toujours** une majuscule# »
GAS 53 : « j'sais pourquoi »
GAS 55 : « parc' que/au premier mot on met une lettre majuscule **toujours »**
ELEV 130 : « ça peut[140] »

malgré les sollicitations de l'enseignante qui invite régulièrement à la modalisation du doute ou qui reformule les propos des élèves pour les modaliser :

[140] Le contexte de cette intervention nous incite à la considérer plutôt comme une modalisation de la certitude que comme une modalisation du doute.

MAIT 12 : « ah::: qu'est-ce que **tu en penses** EZO »
MAIT 14 : « […] donc **il pense** que fille est une phrase /toi **tu penses** EZO que fille n'est pas une phrase/qu'est-ce que c'est une phrase **d'après toi** […] »
MAIT 106 : « qu'est-ce que **tu en penses** GUS […] »
MAIT 108 : « il a écrit MAT **Je suis garçon** /est- c'que ça va **à ton avis** comm'phrase »
MAIT 159 : « […] **/t'en penses quoi** d'la phrase/ […] »

Nous relevons aussi des modalisations de la certitude portant sur l'écrit, essentiellement formulées par MAT, et qui concernent la reconnaissance des mots et de leurs lettres, mais pas la notion de phrase :

MAT 68 : « je **sais pas** »
MAT 81 : « c'est dans garçon »
MAT 123 : « **moi je sais/c'est** U »
MAT 125 : « **c'est** U/N »
MAT 136 : « petit **c'est** là-haut »
MAT 138 : « petit **c'est** là-haut# »
MAT 140 : « **c'est** là »
THI 154 : « **c'es**t le J »

Dans la séance d'EDL en CP, les élèves ont plus tendance à étiqueter, désigner, définir, énoncer des règles, ce qui peut correspondre à la spécificité du discours en grammaire habituellement peu nourri du doute, même si l'enseignante s'efforce de les amener à questionner leurs certitudes, à donner leur avis et à le leur faire justifier, les élèves s'expriment assez peu dans ce sens. Certains semblent avoir déjà intégré que ce type de savoir ne se négocie pas.

- Dans la séance de CE1, nous relevons plusieurs actes de modalisation du doute mais aussi de la certitude de la part d'élèves qui interviennent de façon régulière au cours de la séance. La modalisation du doute est exprimée par l'emploi de *un petit peu*, par *je crois* ou par l'emploi du conditionnel :

GAS 50 : « **on dirait qu'**t'es un robot »
PAU 103 : « ben/ **on pourrait presque** s'arrêter à le petit garçon/parc'que **on pourrait presque** mettre une virgule »
GAS 138 : « et vous vous arrêtez pas là où **faudrait** s'arrêter/on s'arrête pas **toujours** aux points et aux virgules **des fois** on s'arrête même si y a pas de point ou de virgule »
GAS 201 : « moi j'suis prêt/j'**crois** »
GAS 216 : « non parc'que là/**je sais pas si c'est ça** mais **j'crois** qu'il fait deux actions/il=il=il faut[141] couper entre:: il faut couper l'étoile et laisser entre mon frère accroche une étoile dans le sapin »
GAS 228 : « [parc'que là on est en train de faire deux actions][142] accroche une étoile et il met en haut **/j'sais pas si c'est ça** hein »

Dans la première série (GAS 50-PAU 103- GAS 138), les élèves émettent des hypothèses concernant les raisons du problème posé par la lecture faite par l'enseignant. À ce stade, l'activité n'est pas identifiée comme relevant de l'étude de la langue. Toutefois l'intervention GAS 138 nous interroge car l'emploi de la prescription (« faudrait ») associé au pronom *on* utilisé à deux reprises et à l'adverbe *toujours* semble indiquer que l'élève cherche à verbaliser une règle dont il identifie mal le contenu. Les interventions suivantes, toujours à l'initiative de GAS, confirment son inscription en grammaire par l'évocation d'une procédure caractéristique de la discipline (« il faut couper »). Mais si l'utilisation répétée de « je sais pas si c'est ça » (GAS 216 et GAS 228) semble modaliser le doute, nous pensons que le doute exprimé ne porte pas tant sur le savoir que sur le fait qu'il est convaincu de le détenir.

Les modalisations de la certitude par les élèves sont le plus souvent des réponses à des questions limitées de l'enseignant (GAB 220 et SAC 240) qui invitent à des réponses peu négociables. Elles sont introduites par *c'est* et ne sont pas non plus spontanément justifiées :

EUL 32 : « comme un robot/**c'est** comme un robot »
LOUA 134 : « **c'est en fait** euh::/que **c'est** une voix robot »
GAS 153 : « **c'est** logique# »
SAC 197 : « ben **c'est justement** là où il met les guirlandes lumineuses »
GAB 220 : « **c'est** mon frère »
SAC 240 : « **c'est** en haut du sapin »

L'intervention GAS 153 renforce l'aspect inéluctable en ayant recours à la logique qui ne nécessite donc aucune justification. Par ailleurs, nous relevons plusieurs occurrences de

[141] Nous considérons que l'emploi de « il faut » signifie « je crois qu'il faut » dans le contexte de la phrase

[142] Les propos entre crochets correspondent à l'intervention précédente du même élève (GAS226)

modalités logiques[143] exprimées par l'emploi du pronom impersonnel *on* et/ou par la formulation de l'obligation ou de la nécessité :

> **GAS 89** : « mais= mais **de tout' façon on est obligé** si on dit le petit garçon accroche/on va pas attendre/**on est obligé** de dire le petit garçon accroche les guirlandes/et pas le petit garçon accroche/on attend/les guirlandes/**on peut pas** faire ça// »
> **GAS 105 :** « mais **on peut pas** mettre une virgule**/il faut** une action »
> **FER 109** : « parce que/**on parle** déjà du petit garçon/et après **on parle** de l'action »
> **GAS 111** : « et après **on parlera** de l'action »
> **GAS 121 :** « **on peut pas** faire l'action sans# »
> **FER 152** : « en fait/**on parle** d'abord de celui qui= qui va faire l'action et **après on dit** l'action »

Les arguments évoqués par GAS (GAS 89- 105- 121) sont issus de sa connaissance intuitive du fonctionnement de la langue et de la norme (qui renvoie aux règles) nécessaire pour se faire comprendre. Ces dernières modalités révèlent un positionnement distancié de ces élèves qui rapportent un point de vue qui n'est pas le leur mais qui tient lieu de vérité (ou de règle) car formulé de sorte qu'il ne soit ni discutable ni contestable et qui leur permet de prendre en charge ces règles sur le plan énonciatif (Cf. l'usage de « mais ») et de se les approprier.

[143] « les modalisations logiques présentent les éléments de contenu thématiques »sous l'angle de leurs conditions de vérité, comme des faits attestés (ou certains), comme des faits possibles, probables, éventuels, nécessaires, etc. » (Bronckart, 1997, p. 329)

Conclusion

Du côté des enseignants en Lecture Littéraire, nous avons observé des déroulements ressemblants, notamment dans la manière d'aborder une lecture longue en CP et en CE1, qui consiste à avancer page après page du début à la fin de l'ouvrage en alternant des phases de découverte de l'illustration et d'anticipation du texte. Toutefois, nous avons vu que le discours des trois enseignants montre des différences de types d'interventions et de sollicitation des interactions qui semblent très liées à leurs objectifs d'apprentissage et à des conceptions différentes de la compréhension, de l'interprétation et plus généralement en termes de savoirs littéraires scolaires. Ainsi M1, peu focalisée sur l'écrit notamment en raison de l'âge des élèves, privilégie l'anticipation et la construction d'un monde imaginaire en se détachant du cadre relatif à l'univers induit par le texte, alors que les deux autres enseignants, davantage contraints par le texte que les élèves doivent arriver à lire de manière autonome, orientent l'activité d'anticipation vers ce qui leur semble prioritaire. Ainsi pour M2, comprendre implique la globalité du texte, du cotexte, des images et tous les indices qui peuvent être relevés et qui participent à la construction du sens global du texte, c'est-à-dire de sa dimension littérale mais aussi de sa dimension implicite. S'adressant à des élèves de CP de début d'année, l'enseignante propose une activité intermédiaire entre la pratique de construction de significations de la GS et celle de lecteur de la fin de CP. Pour M3, il s'agit davantage de comprendre ce qui peut être écrit dans le texte, épisode après épisode, afin de pouvoir procéder à son oralisation. Il attache donc une importance à tous les mots du texte et à leur organisation pour assurer la compréhension spécifique de chaque élément composant chaque épisode du texte. On peut faire l'hypothèse que les enseignants construisent des objets de discours différents et donc des représentations différentes de l'activité de lecture.

Du côté des élèves en LL, l'activité explicative, très développée en GS suite aux sollicitations nombreuses de M1 qui souhaite construire la cohérence des propos, se trouve restreinte en CP, même si l'enseignante s'efforce de la solliciter lors de l'activité. Pourtant, en CE1, malgré une faible sollicitation de l'activité explicative référant à la compréhension globale du récit, les élèves semblent avoir intégré ce type de discours comme une spécificité disciplinaire car ils le mobilisent spontanément et régulièrement en s'appuyant sur la structure du texte et sur

leur interprétation des situations. En effet, l'activité interprétative apparaît elle aussi spontanément dans le discours des élèves qui semblent avoir besoin de justifier et de partager leur point de vue sur la situation. Par ailleurs, en GS et en CP, les élèves semblent s'être habitués à construire collectivement le récit et son sens global en participant aux interactions et aux reformulations entre élèves et entre élèves et enseignante, comme en rendent compte les reformulations co-construites qu'ils produisent en CP et qui montrent leur appropriation du fonctionnement du texte, même si en CE1, trop peu de reformulations d'élèves montrent comment ils comprennent et s'approprient le texte. Les discours des élèves de GS montrent encore, grâce aux formulations et reformulations de M1, qu'ils font la différence entre les faits et les possibles, même si en CP, sous l'influence de la forme écrite, les formulations s'avèrent parfois incertaines. Cette manière d'exprimer les hypothèses de sens pour anticiper la suite d'un récit semble cependant fragilisée en CE1 par le type de questionnement produit par M3 qui invite peu à la modalisation du doute. Ainsi malgré quelques variations, l'évolution constatée chez les élèves en LL montre une construction progressive des fondements disciplinaires, même si on ne peut nier une possible fragilité perceptible dans les discours des élèves de CE1.

Du côté des enseignants en EDL, nous constatons davantage de points communs dans les représentations et dans les pratiques. En effet, les enseignants cherchent tous à construire une représentation de l'EDL qui nécessite un discours « théorique » fait de règles et de définitions en suggérant et en faisant développer l'activité de description, de désignation, de définition et de prescription. Ce sont eux qui, le plus souvent, verbalisent le savoir, le développent et l'expliquent. La sollicitation du discours des élèves est essentiellement mise en œuvre par un questionnement plutôt fermé, qui incite donc peu ou pas au développement de l'activité explicative des élèves. De plus, les trois enseignants engagent aussi les élèves dans l'activité par une situation problème (écrire une phrase pour laquelle il fait trouver les mots dans un répertoire en GS, reconstituer des phrases avec des étiquettes mots désordonnées en CP, et comprendre ce qui dysfonctionne dans une lecture faite avec des groupes de souffle inappropriés en CE1). M2 et M3 ont encore en commun de procéder à une phase de recherche collective, alors que M1 lance directement les élèves dans des productions individuelles.

On remarque toutefois des modalités d'interventions spécifiques à chacun, en lien avec des conceptions différentes des savoirs en EDL et de l'apprentissage. En GS, l'enseignante propose une tâche individuelle, fortement guidée par des interactions duelles enseignante/élève (pas de sollicitation des interactions entre élèves). Les savoirs sur la phrase ne sont naturellement pas construits en GS pourtant la tâche prescrite nécessite qu'ils soient convoqués, laissant supposer que leur mobilisation dans le cadre d'une tâche guidée contribuerait à leur construction. En CP, les savoirs (critères de la phrase) sont soulignés par la proposition d'un scénario qui les met en évidence et que l'enseignante souligne par de nombreuses reformulations tout au long de l'activité afin que les élèves les comprennent et se les approprient peu à peu. Quant à l'enseignant de CE1, après en avoir fait émerger les caractéristiques, il procède immédiatement à la verbalisation du savoir schématisant les constituants essentiels de la phrase afin que les élèves les mémorisent rapidement et les appliquent en tant que règle dès que possible dans la suite de la séance. Cependant, et malgré ces quelques spécificités, on peut penser que les trois enseignants contribuent à construire une représentation commune de la discipline basée sur un discours de désignation et de définition, peu ouvert à la négociation.

Du côté des élèves en EDL, l'activité langagière est globalement peu présente et l'activité explicative est effectivement peu développée. En GS ils s'expriment peu, et pas sur les savoirs relatifs à la phrase. En CP, malgré quelques tentatives de l'enseignante sollicitant l'avis des élèves, ces derniers s'impliquent peu dans la discussion et donnent peu avoir la manière dont les savoirs se construisent. En CP et CE1, les élèves entrent dans des formulations assertives qu'ils cherchent assez peu à remettre en question. Toutefois, on perçoit déjà qu'en CP, les élèves semblent avoir intégré que les savoirs relatifs à l'EDL ne se négocient pas. Et en CE1, quelques élèves commencent à entrer dans des justifications avec un positionnement distancié, apportant des raisons exprimées en tant que vérité et en adoptant (comme FER et GAS) des discours généralisant conformes aux spécificités disciplinaires, même si on remarque quelques tensions dans le discours de GAS, qui montre qu'il essaye de gérer des contradictions entre ce qu'il comprend du fonctionnement de la langue et les contraintes d'une règle dont il ne comprend pas encore bien la logique.

5ème PARTIE : Analyses comparatives des résultats relatifs aux postures des élèves

Introduction

Cette avant dernière partie de notre manuscrit s'intéresse essentiellement aux élèves. Elle propose une analyse des résultats combinés pour rendre compte d'éventuelles postures d'élèves qui se seraient construites au cours des trois années. Elle vise à orienter notre propos vers la vérification de nos hypothèses de départ. Nous avons, à ce stade, analysé précisément l'activité langagière des groupes d'élèves au cours de situations d'apprentissage dans les trois disciplines (Sciences, LL et EDL) et mis en évidence dans les parties 3 et 4 des tendances disciplinaires. Nous allons maintenant procéder à une étude de cas en focalisant notre attention sur les élèves de notre cohorte sur les trois années (GS, CP, CE1) pour rendre compte de manière plus précise de potentielles évolutions des représentations et des postures de chacun dans les disciplines français et sciences.

Dans le **chapitre 22**, nous nous intéresserons aux représentations de l'apprentissage et des disciplines chez les 11 élèves de notre cohorte ainsi qu'à leur évolution au cours des trois années de l'étude. Pour ce faire nous extrairons, analyserons et comparerons les données recueillies lors des entretiens semi-directifs effectués à chaque début et fin d'année scolaire, hors situation de classe.

Le **chapitre 23** rendra compte d'une éventuelle construction chez les élèves de communautés discursives scolaires spécifiques aux disciplines sciences et français (LL et EDL) que nous analyserons à partir des discours produits lors des entretiens croisés avec les discours produits par les élèves en situation d'apprentissage afin de voir si les élèves construisent au fil des années des représentations des manières d'agir-penser-parler spécifiquement disciplinaires, indispensables pour la construction des apprentissages.

Dans le **chapitre 24**, nous essaierons de catégoriser les postures des élèves de notre cohorte dans chacune des disciplines en utilisant les outils langagiers décrits dans la partie 2, dans le chapitre 15 (section 2). Celles-ci seront interprétées selon une méthodologie spécifique que nous expliquerons dans le **chapitre 25**.

Le **chapitre 26** sera consacré à l'analyse et à l'interprétation de nos résultats concernant les postures et à l'observation de l'évolution de celles de chacun des élèves dans chacune des disciplines, mais aussi de l'évolution globale des postures de l'ensemble du groupe par rapport à chacune des disciplines. Nous comparerons ces derniers résultats avec ceux relatifs aux pratiques enseignantes, mis en évidence dans les différents chapitres précédents, selon la méthodologie présentée dans le chapitre 25, afin de pouvoir identifier et interpréter les possibles effets produits par les enseignements sur les postures des élèves.

Le **chapitre 27** clôturera cette partie par une première discussion relative à l'influence supposée de la motivation des élèves sur leurs apprentissages, paramètre évoqué lors des entretiens des enseignants pour expliquer l'effet potentiellement délétère de postures d'élèves qui seraient socialement construites, indépendamment de l'enseignement.

Chapitre 22 : Évolution des représentations de l'apprentissage et émergence des disciplines dans les entretiens des élèves

Nous nous intéressons donc à la conception de ce que c'est qu'apprendre pour des élèves à partir de la fin de l'école maternelle. Pour ce faire, nous étudions l'évolution de leurs discours lors des différents entretiens réalisés à différentes étapes des trois années de la construction des données. Nous cherchons à comprendre dans quelle mesure cette conception se transforme par les interactions avec l'environnement, par les situations proposées dans le cadre scolaire et par l'action des pratiques enseignantes.

1. Conceptions de l'apprentissage dans les entretiens de GS

Pour sept élèves sur les 11 conservés pour la recherche, à la question « À quoi sert l'école ? », la réponse est, sans aucune hésitation, qu'elle sert à apprendre. Pour quatre d'entre eux, c'est un lieu de travail. Ces deux types de réponses bien tranchés, ne se croisent pas, sauf pour LOU (« ça sert à apprendre à travailler »). Pour deux élèves (THI et GAS) travailler inclut des activités du lire-écrire qu'ils sont les seuls à évoquer spontanément en réponse à cette première question. En ce qui concerne ce que les élèves disent avoir appris à l'école, la liste énoncée et synthétisée dans le tableau 94 est variée :

Tâches et activités signalées	Nbre d'élèves sur 11
Lire	6
Écrire en attaché	4
Pas de réponse	3
Dessiner- colorier	2
Pierre et le loup	2
Des trucs-des choses	2
Travail sur les prénoms	1
Compter	1
Des activités	1
Travailler	1
Jouer sans tricher	1
Des chansons	1
Découper	1
Jouer dans la cour-dire des blagues	1

Tableau 94 : Ce que les élèves disent avoir appris en GS

Il apparaît clairement que la plupart des élèves ne font pas la différence entre des objets (chansons, *Pierre et le Loup*) et des pratiques, en énumérant une liste de tâches dont ils se souviennent au moment de l'entretien. Certains ne distinguent pas non plus ce qui relève du travail scolaire de ce qui relève des pratiques sociales propres à l'école (jouer dans la cour, dire des blagues). Nous remarquons toutefois qu'ils ne mentionnent pas l'écriture de textes, d'histoire… ce qui peut sembler normal dans la mesure où la dictée à l'adulte est encore peu pratiquée à l'école maternelle. Par ailleurs, le flou est mis en évidence par certaines verbalisations (« des trucs », « des choses », « des activités », « travailler »). Des pans entiers des activités d'enseignement et d'apprentissage proposées à l'école maternelle ne sont pas mentionnés (motricité –alors que les séances sont quotidiennes, ou activités scientifiques de découverte du monde par exemple). Malgré tout 7 élèves, soit près des deux tiers, disent spontanément apprendre à lire ou à écrire à l'école, ce qui semble représenter pour eux un intérêt particulier parmi les activités proposées à l'école. Sont aussi cités des apprentissages relevant de la numération (« compter »), du domaine artistique (« Pierre et le Loup », « chansons », « colorier », « dessiner », « découper »). À la question posée concernant l'envie d'apprendre à lire et à écrire, deux tiers des élèves répondent oui (7/11), un seul élève répond non (PAU), deux élèves ne répondent pas (MAT et ELA) et un élève dit qu'il sait déjà lire (LOU),

évitant ainsi de répondre à la question. Les raisons qu'ils attribuent à cette réponse sont les suivantes :

	Envie d'apprendre	Raison évoquée
GAS	oui	« J'ai déjà appris »- « ça va me servir quand je serai maître »
THI	oui	« Lire des livres »-« lire des règles de jeu »
OGU	oui	« Parce que tout le monde il lit »
PAU	Non	« parce que je sais pas »
EUL	oui	« parce que sinon on sait pas lire des choses pour le CP »
ELA	Pas de réponse	
FER	oui	« pour comprendre le travail qu'on doit faire » « j'aime les devoirs moi »
LOU		« eh mais je sais déjà faire tout ça »
EMA	oui	« mais parfois j'ai pas envie d'aller à l'école »
MAT	Pas de réponse	
NOL	oui	« J'en sais rien »... « parce que c'est important » »pasque je'veux savoir tout »

Tableau 95 : L'envie d'apprendre à lire et à écrire en GS

L'envie d'apprendre à lire et à écrire apparaît inégalement répartie chez ces élèves ; et si la plupart disent qu'ils ont envie d'apprendre à lire et à écrire, la formulation de leurs motivations révèle des compréhensions différentes de l'acte de lire. On voit clairement que certains lui donnent du sens, y voient un intérêt personnel au-delà des exigences sociales et familiales (GAS, THI, FER), probablement aussi EUL, même si sa formulation n'est pas aussi explicite. Pour les autres, l'acte de lire correspond à une nécessité, à un passage obligé, mais ils ne se sont pas encore approprié le sens profond de cet acte de lire, en termes d'apports personnels et d'accès aux savoirs qui en découlent. Nos résultats croisent ainsi ceux de Chauveau (2001) quant au « projet de lecteur ».

2. L'apprentissage et les disciplines dans les entretiens de début de CP

Lorsqu'on demande aux élèves de début de CP à quoi ça sert d'aller à l'école, les élèves évoquent spontanément les apprentissages qu'ils associent à l'école et laissent entrevoir leurs représentations des apprentissages scolaires et ce qu'ils pensent qui est important. Ils se situent donc par rapport à leur petite expérience de la maternelle et du début du CP mais aussi par rapport à aux attentes qu'ils perçoivent dans leur environnement social et familial :

Propositions des élèves		Nbre d'élèves/12
Apprendre (10)	Sans précision	4
	Apprendre à lire	2
	Apprendre à lire et à écrire	2
	Apprendre + apprendre à lire et à écrire	1
	Apprendre +Apprendre à lire, à écrire, à calculer	1
Travailler (7)	Sans précision	5
	Bien travailler	2
Bien lire (1)		1
Ecrire (3)	Sans précision	1
	Bien écrire	2
Faire des maths (1)		1
Faire des devoirs (2)		2
Jouer (2)		2
Laisser les parents travailler(1)		1

Tableau 96 : Rôle de l 'école selon les élèves de CP[144]

Dix élèves sur 12 (soit plus des 3/4) pensent spontanément en début de CP que l'école sert à apprendre. Les deux autres élèves mentionnent quand même que l'école sert à bien écrire (MAT) ou à bien lire et à bien écrire (GAS). Pour sept élèves (soit plus d'un élève sur deux) l'école est un lieu de travail. Deux élèves évoquent le jeu avec les copains, ce qui à leur âge peut encore être une priorité, alors que cela n'apparaissait pas en fin d'école maternelle, ou le jeu était probablement plus naturellement intégré aux pratiques de l'école. Il est étonnant de relever la remarque d'un élève qui évoque, malgré son jeune âge, une réalité sociale qui est que les enfants doivent aller à l'école pour que leurs parents puissent accéder au monde du travail. Pour cet élève (MAR), cette raison est le premier rôle de l'école, avant la nécessité d'apprendre (MAR 02 : [aller à l'école ça sert] « de laisser de laisser les parents travailler ; MAR 04 : « hem:: après d'apprendre »).

[144] Les chiffres du tableau sont à relativiser car ils concernent un très petit nombre d'élèves (11). Ils nous permettent cependant de rendre compte des proportions d'élèves concernés

Si on compare l'évolution des représentations de l'intérêt de l'école entre la GS et le CP, on constate que « travailler » a pris une grande place, ainsi que les activités de lire-écrire, ce qui n'est pas étonnant en classe de CP. On constate que la grande majorité des élèves associent l'école aux apprentissages du lire-écrire. En dehors d'un élève qui aborde les mathématiques, aucun autre champ d'apprentissage disciplinaire n'est spontanément évoqué dans cet entretien.

En ce qui concerne ce que les enfants disent ou pensent apprendre au CP, nous relevons, en début d'année, les propositions suivantes :

Propositions des élèves	**Nbre d'élèves sur 12**
Lire-écrire/ Regarder les noms des copains	6
Apprendre des mots	1
Compter/calculer des grands chiffres/ écrire des numéros/ faire le fichier math/colorier des numéros sur la coccinelle	6
Ne pas dépasser dans les coloriages	1
Dessiner	1
Faire des devoirs	2
Plein de choses/ des choses/ faire des activités/ faire du travail très dur	3
Plein de choses dont on ne se rend pas compte	1
Tout ce que je peux faire déjà	1
Pas de réponse	1

Tableau 97 : Ce que les élèves pensent qu'ils vont apprendre au CP

En début de CP, la moitié des élèves disent apprendre, ou anticipent qu'ils vont apprendre dans le domaine du français et des mathématiques, sans pour autant nommer les disciplines alors que l'autre moitié reste dans une réponse peu explicite (« choses », « activités », « travail » ...). Un seul élève (THI) essaye d'expliquer ce que sont ces « choses » en donnant des exemples précis (« le/la », « c'est », « rentrée »). Il évoque ainsi la tâche sans faire référence explicitement à l'écriture ou à la lecture de mots, ce qui révèle, semble-t-il, une absence de clarté cognitive sur l'activité réalisée. Par rapport aux propositions faites en GS, on voit clairement que les élèves qui entrent un peu dans les détails ou l'exemplification de ce qu'ils considèrent être des apprentissages du CP pensent que ce qui doit s'apprendre se concentre essentiellement autour du français et des mathématiques, même si le nom des disciplines n'apparait pratiquement jamais. L'autre moitié des élèves a des difficultés à

exprimer, et donc peut-être à percevoir les apprentissages en jeu. Il est intéressant de remarquer que deux élèves mentionnent « les devoirs » comme une des spécificités du CP, puisque ce mot n'était pas prononcé dans les entretiens de GS. En début de CP, l'envie d'apprendre à lire et à écrire se manifeste chez chacun des élèves de la façon suivante :

	Envie d'apprendre	**Raison évoquée**
GAS	Oui	« si on veut noter quelque chose »-Ecrire sur une tablette numérique- lire ce que sa mère lit- « si je sais pas écrire[en CM2] c'est un peu quand même la honte »
THI	Oui	« c'est bien »-« on peut voir des livres »
OGU	Oui	« pour travailler et aussi de faire bien les choses »-«sinon on travaille pas beaucoup»
PAU	Oui	« parce que j'ai envie de lire des histoires quand ma sœur sera plus grande »- « apprendre »
EUL	Oui	« comme ça après je vais lire des histoires à ma petite sœur et à mon petit frère » « écrire ça sert à écrire des mots quand on fait des lettres [...] pour envoyer à des copains ou des cousins»
ELA	Pas de réponse	
FER	Oui	« parce que j'adore lire et écrire »- « c'est bien »- « c'est bien parce qu'on apprend »
LOU	Oui	« je sais déjà lire mais je sais pas très bien écrire »-« « pour écrire des mots »-« quand je serai grand pour faire ma liste des courses »-« écrire une histoire »-« lire des histoires[...] savoir ce qu'il y a écrit [...] sur la cantine »
EMA	Oui	« c'est bien »-« parce que comme ça c'est plus facile [...] maman elle est pas obligée de nous lire des histoires »
MAT	Oui	« parce que c'est très important »-« pour bien lire »-« sinon on peut pas lire les choses »-« ça sert à bien travailler »
NOL	Oui	« il faut lire un peu quand même »-« savoir les mots »
MAR	Oui	« lire des histoires euh : à mon chat »-« savoir lire des livres »-« quand tu as un petit frère tu peux lui lire des histoires »-« lire tout seul»-« tu peux écrire des mots et après tu peux écrire des cartes postales »

Tableau 98 : L'envie d'apprendre à lire et à écrire en début de CP

Tous les élèves, en dehors d'ELA, qui ne participe toujours que très peu à cet entretien, manifestent maintenant sans hésitation leur envie d'apprendre à lire et à écrire. Cependant, comme nous l'avons déjà remarqué dans les entretiens de GS, cette envie ne nous indique pas ce qu'ils comprennent de cet apprentissage. En effet, celle-ci peut être liée à une représentation de l'acte de lire-écrire qui n'en fait pas leur propre projet de lecteur mais une condition obligatoire pour grandir, pour entrer dans la norme exigible aux élèves de CP. Ainsi, OGU, dit que si on n'apprend pas à lire et à écrire, « on travaille pas beaucoup », or, à l'école, il semble penser qu'il faut travailler ; FER trouve ça « bien » parce qu'« on apprend », et à

l'école, elle pense qu'il faut apprendre ; MAT dit que « c'est important » pour « bien travailler », parce qu'à l'école il pense qu'il faut bien travailler, et NOL dit qu'il faut lire une peu « quand même », considérant probablement que c'est le minimum exigé pour un élève de CP. Quant à GAS et THI, malgré une expression de la nécessité de lire et écrire liée à leur condition d'élève de CP, ils semblent avoir aussi en parallèle un vrai projet personnel de lecteur, qui était déjà présent en fin de GS. PAU, qui ne savait pas quoi répondre en GS, a maintenant une envie d'apprendre bien installée, et à laquelle il donne du sens. En ce qui concerne EUL, EMA, LOU et MAR, ils expriment maintenant clairement une motivation personnelle, qui montre qu'ils savent pourquoi ils vont/veulent apprendre à lire et à écrire. Quant à FER, si son projet personnel de lectrice semblait bien défini en fin de GS (« pour comprendre le travail qu'on doit faire »), rien dans l'entretien de début de CP ne peut le confirmer, son enthousiasme réitéré pour le lire-écrire ne nous permettant pas d'en dégager les réelles motivations.

3. L'apprentissage et les disciplines Français et sciences dans les entretiens de fin de CP

En ce qui concerne ce que les élèves disent avoir appris, on constate les résultats suivants pour des activités relatives à la discipline français non nommée ainsi par les élèves, mais citées à travers des activités que nous intégrons sans difficulté dans le domaine du français :

Terme utilisé	LIRE	ECRIRE	SONS	PARLER
Nbre d'élève/12	12	8	4	1

Lorsque les élèves citent l'activité « écrire », il est très probable que chacun n'y mette pas le même sens. En effet, une élève parle d'*écrire en attaché* et de *faire des majuscules* (EUL), MAR mentionne des *fiches d'écriture*, comme EMA qui écrit sur les pointillés, GAS qui parle d'« écrire des trucs que je savais pas ». Et nous ne pouvons pas dire, pour les autres élèves citant l'activité d'écriture, s'ils incluent une activité de production de texte ou seulement une activité d'encodage. Les résultats que nous observons concernant la lecture ne nous semblent pas étonnants dans la mesure où la plupart des élèves ont cité la lecture comme l'objectif premier des apprentissages du CP lors des entretiens de début d'année.

Comme le montre Reuter (2003), nous observons que dans le domaine des sciences, ce sont plutôt des thèmes qui ont retenu l'attention des élèves :

Terme utilisé	Vers à soie	Pyramide	Animaux	Graines	Parties du corps	Cycle de vie	Rien
Nbre d'élèves/12	9	2	4	2	1	1	3

Précisons que l'élevage des vers à soie a duré plusieurs semaines en fin d'année, ce qui impacte probablement le souvenir que les élèves en ont lors des entretiens de juin. Trois élèves ne mentionnent spontanément aucune activité dans le domaine des sciences, soit parce qu'ils ne considèrent pas ce qu'ils ont fait dans ce domaine comme des apprentissages, soit parce qu'ils ne leur donnent pas d'importance.

4. L'apprentissage et les disciplines français et sciences dans les entretiens de début de CE1

À la question relative à ce qu'ils ont appris en CP (soit l'année précédente), et avant d'être questionnés sur les apprentissages disciplinaires, les élèves répondent spontanément de la manière suivante :

	Dans le domaine du français	Dans le domaine des sciences	Dans un autre domaine	Réponse sans précision
GAS	Des mots Ecrire	De la science :	De la géométrie et un peu de peinture	Des trucs que je savais pas faire avant (ex : origamis de Père Noël)
THI	Le français		Les maths	
OGU	Il fallait écrire Un peu (de) lire			Il fallait bien apprendre
PAU	Le français avec des fiches sons			
EUL			Je me suis appris des calculs Compter jusqu'à cent Faire des maths Faire plein de calculs	Pas faire des bêtises Pas dire de gros mots
ELA	Pas de réponse			
FER	Lire et écrire	Beaucoup de choses sur les abeilles La nature Les animaux qui vivent dans la nature		
EMA			Faire les arbres à calcul	
MAT	Écrire		Nager	
NOL		Les plantes ça peut pousser dans la laine Les feuilles ça crame si on les arrose		
MAR	Bien écrire		Bien colorier Faire des maths	
Total d'élèves	7/11	3/11	6/11 dont 5/11 en rapport avec les maths	3/11

Tableau 99 : Ce que les élèves disent avoir appris au CP

La majorité des élèves évoque les apprentissages du domaine du français comme essentiels dans leurs apprentissages du CP et cinq d'entre eux parlent en particulier de l'apprentissage de l'écrit. Puis sont mentionnés les apprentissages en mathématiques et dans une moindre mesure en sciences. En dehors de ces trois domaines, peu d'autres apprentissages ont imprégné leurs souvenirs et leurs réponses sont plutôt générales. On peut d'ailleurs faire l'hypothèse que celles-ci sont influencées par ce qu'ils pensent devoir répondre dans le contexte de cet entretien : à l'école, en CP, on apprend à lire, à écrire et à compter. Seul NOL semble se focaliser sur des expériences scientifiques précises vécues, à caractère modélisant, éloignées du lire-écrire.

5. L’apprentissage et les disciplines français et sciences dans les entretiens de fin de CE1

À la question « Qu’est-ce que tu as appris en CE1 ? », les réponses données par les élèves, plus riches que celles faites l’année précédente sont reprises dans le tableau 100 :

	Dans le domaine du français	Dans le domaine des sciences	Dans un autre domaine
GAS	on a appris des mots sur la grammaire	on a fait un projet sur les phasmes on a appris beaucoup de choses sur eux qu'ils ont : des trucs rouges et tout	j'ai appris les fois les multiplications en colonne les soustractions en colonne on a appris l'anglais on a appris des chiffres on a un peu appris comment il faut faire une soustraction qu'est-ce qu'il faut pas faire et tout
THI	on a lu six livres [...]et c'était marrant	j'ai appris que les phasmes avaient six pattes [...] qu'ils avaient deux mandibules et qu'il y en avait de deux cents sortes.	les multiplications Les soustractions Les additions
OGU	je m'en rappelle plus		
PAU	j'ai appris à lire / à écrire je faisais des fautes et là j'ai commencé à bien écrire		je savais déjà compter mais j'ai appris à compter je savais déjà compter jusqu'à deux mille et j'ai appris jusqu'à plus au-delà après
EUL	comment écrire - les verbes-les sujets - les noms propres - les noms communs		comment multiplier les nombres comment poser les nombres les calculs quoi
ELA	Pas de réponse		
FER	j'écrivais gros mais maintenant j'écris beaucoup mieux du coup du coup j'ai appris à écrire		les maths / les multiplications : les tables de multiplications la science et la géographie la science / l'année dernière j'avais fait la science sur les vers à soie mais sinon j'en faisais pas beaucoup avant et sur l'eau et les glaçons et tout
EMA	le français l'orthographe		les maths - plein de choses
MAT		les phasmes mangeaient leur [?] et que y a des phasmes qui peut s'attaquer qui peut manger ces autres phasmes qui croient que c'est les des feuilles par exemple les phasmes les feuilles y a des phasmes ils le mangent parce qu'ils croient que c'est des feuilles normales surtout le plus féroce des phasmes j'crois que c'est le phasme scorpion on a appris plein de choses sur les loups [...] par exemple les bébés loups quand ils sont nés ils peuvent rester dans leur caverne non pardon ils peuvent pas sortir de leur / venir dans leur caverne / la maman c'est que elle qui doit rester son père doit rester en dehors et quand ils sont plus grands ils peuvent sortir son père les voit [...]c'est que les loups quand ils sont : en couple et ben ils se séparent jamais.	
NOL	Absent tout le mois de juin		
MAR	Faire les phrases avec les verbes - apprendre les mots- les dictées- la lecture	travailler sur les phasmes les étudier	faire des additions posées en colonne avec des retenues faire des soustractions
Total d'élèves	7/11	4/11	7/11

Tableau 100 : Ce que les élèves disent avoir appris en CE1

Ce dernier recueil montre qu'en dehors des trois élèves qui ne répondent pas aux questions pour des raisons diverses (OGU, ELA et NOL) tous les élèves, en dehors de MAT, désignent des situations caractéristiques de disciplines bien identifiables dans la verbalisation qu'ils en ont. Ce sont les activités des disciplines français et mathématiques qui sont les plus citées. Très peu d'élèves mentionnent des souvenirs propres aux sciences en dehors de l'étude des phasmes. MAT, lui, paraît avoir davantage été marqué par les sciences, et surtout par ce qui concerne l'étude du monde animal.

L'évocation de la discipline français se fait donc majoritairement à partir de pratiques spécifiques relatives aux « sous-disciplines » que les élèves identifient en priorité (orthographe, grammaire, lecture, écriture, vocabulaire), ce qui recoupe les résultats obtenus par Cohen-Azria et Hassan (2013) qui montrent qu'au cycle 3 les élèves nomment spontanément les sous-disciplines traditionnelles lorsqu'ils évoquent les apprentissages relatifs à la discipline français. Ils se focalisent ainsi sur la conjugaison, la grammaire et l'orthographe qui apparaissent comme l'essence de la discipline. « On peut voir dans cette homogénéité le reflet de la construction de la discipline français autour d'un noyau, la conjugaison, qui fonctionne comme un « marqueur disciplinaire » et qui spécifie et démarque le français par rapport aux autres disciplines »[145], et la renvoie le plus souvent à des pratiques spécifiques (la dictée par exemple). Ainsi les élèves « sont plus nombreux à évoquer des « faire » liés aux contenus que des contenus isolés. ». Par contre les contenus relatifs au lire-écrire semblent occuper une place bien moins importante dans les apprentissages du français dans l'étude réalisée au cycle 3, et ce sont les élèves des milieux les plus favorisés qui accordent une plus grande importance aux apprentissages en lecture.

Comme nous l'avons remarqué dans le cadre de nos entretiens, la discipline sciences est, elle, évoquée à travers des thèmes issus des pratiques vécues en classe (comme l'étude des phasmes par exemple). Ce constat recoupe aussi celui de Cohen-Azria et Hassan (*Ibid*.). Les auteurs mettent en lumière que la manière dont les élèves appréhendent les apprentissages scientifiques semble bien différente à ce qu'ils ont constaté en français et se centre davantage sur des thématiques « construites sur différents plans (la digestion, la pollution, le corps humain, les organes, le cœur…) », ce qui montre, selon les auteurs, que « les principes

[145] Les auteurs citent l'ouvrage Chervel (1977*) Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot

d’organisation des contenus diffèrent en fonction des disciplines : sous domaines pour le français […], thèmes pour les sciences […] ». Les auteurs concluent que cette représentation des disciplines et des apprentissages qui leur sont associés pourrait avoir des conséquences sur la réussite des élèves.

Au cours des trois années du cycle 2, notre analyse des données issues des discours des élèves lors des entretiens montre qu’une représentation des disciplines commence à se construire notamment en français, en mathématiques et en sciences.

Chapitre 23 : Construction des CDDS par les élèves

Nous cherchons à mettre en évidence la construction d'une communauté discursive disciplinaire scolaire (CDDS) spécifique à chacune des deux disciplines français et sciences dont nous postulons qu'elle joue un rôle important dans la construction des postures des élèves. Pour ce faire, nous tenterons de caractériser chacune d'elles à travers les discours des élèves lors des séances de classe, et à travers ce qu'ils disent spontanément lors des entretiens que nous avons réalisés en dehors de séances de classe. Les disciplines n'étant pas présentes de façon explicite à l'école maternelle, nous estimons que les élèves ne peuvent pas avoir conscience de ce dont il s'agit. Nous avons donc choisi de ne prendre en compte que les entretiens réalisés à partir de la fin du CP.

1. Quelle construction de la communauté discursive scientifique scolaire (CDSS) ?

1.1. La CDSS dans les discours des élèves en classe

En GS, l'espace qui est laissé au développement langagier des élèves est limité. La représentation de l'activité scientifique suggérée par M1 renvoie les élèves à des savoirs portant sur des mots plus que sur des concepts scientifiques. Toutefois, deux élèves de l'atelier (PAU et EMA) ont un regard plus « scientifique » sur l'objet d'étude (la feuille) qu'ils cherchent à questionner du point de vue des fonctions du vivant et notamment de la nutrition. Ils manifestent visiblement un besoin de raisonner et de chercher des explications à la disposition des nervures et au rôle de la sève. Mais les informations apportées par l'enseignante entravent leurs possibilités d'accéder à une démarche de type scientifique car les questions de savoir qui les préoccupent ne sont pas exploitées. Le type d'enseignement proposé par M1, proche de la « leçon de mots » (Lebeaume, 2011), construit une communauté discursive qui se distingue de ce que pourrait être une communauté discursive spécifique aux sciences au regard des textes officiels ou des travaux des didacticiens. En CP, l'activité de raisonnement est encouragée et nous avons vu que certains élèves s'approprient des raisonnements construits initialement avec l'enseignante qui les sollicite et les donne à voir. Plusieurs élèves essayent d'utiliser un vocabulaire pertinent cherchent des raisons et développent un discours explicatif. Toutefois, le positionnement énonciatif est inégal.

Beaucoup affirment encore avec certitude des savoirs erronés ou incomplets (GAS, MAT, PAU, MAR), ou évoquent des arguments d'autorité (EMA, MAT), qui laissent peu de place au doute. Certains élèves manifestent encore une idée du savoir comme quelque chose qu'on accumule, plutôt que comme une construction collective. Mais on commence à voir quelques élèves (OGU, EUL, THI, EMA) qui commencent à comprendre la spécificité des échanges en sciences et à s'inscrire dans une CDSS. En CE1, Il semble que certains élèves adoptent des conduites langagières appropriées, montrant une possible intégration à la CDSS, notamment lorsqu'ils tentent des raisonnements explicatifs de manière spontanée, même si l'enseignant ne les sollicite pas. Ces tentatives d'explication indiquent que certains perçoivent la spécificité d'un langage propre au domaine des sciences. Mais leur intégration dans une CDSS reste fragile, d'autant que la pratique observée ne permet pas de l'évaluer pour la totalité des élèves. Par ailleurs, nous voyons encore beaucoup de positionnements énonciatifs qui montrent que la formulation du doute n'est pas encore intégrée aux principes de cette CDSS.

1.2. La CDSS dans les entretiens des élèves

Le tableau 101 rassemble les éléments de synthèse des données recueillies dans les entretiens des onze élèves pour les activités scientifiques entre la fin CP (croix bleues), le début CE1(croix roses), et la fin du CE1(croix noires) par rapport aux catégories présentées dans la section 9.1.2 du chapitre consacré à la méthodologie (page 86). Il convient de préciser que les trois colonnes centrales correspondent à la deuxième catégorie évoquée, c'est-à-dire l'utilisation d'exemples ou la référence à des actions/tâches typiques de la discipline.

	Utilisation d'un vocabulaire spécifique	Utilisation d'exemples de contenus adaptés	Utilisation d'exemples de contenus inadaptés[146]	Référence à des actions	Ne sait pas N'en fait pas Ne se rappelle pas
GAS	X	X	XX	XXX	X
THI	XXX	(X)XX		XXX	X
OGU		XX	XX	XXX	(X)
PAU	X	XX	XX	XX	XX
EUL		XX	X	XX	X
ELA[147]					X
FER	XXX	XX		XX	
EMA	X	XX		X	XX
MAT	X	X	XXX	XXX	
NOL[148]		XX		XX	
MAR	XX	XX	X	XX	X
Fin CP Début CE1 Fin CE1	4-3-5	7-3-8	5-4-2	6-8-9	7-3-0

Tableau 101 : Répartition des propos d'élèves dans les catégories relatives aux contenus de savoirs identifiés en sciences

1.2.1. Quelles représentations des sciences en fin de CP ?

Une représentation confuse. Neuf des onze élèves ne peuvent pas expliquer spontanément ce que signifie faire des sciences. En effet, sept d'entre eux disent ne pas savoir de quoi il s'agit lorsque on les interroge ; MAT dit qu'il sait mais il y associe des activités qui relèvent plus de la technologie (« faire des lego »,« faire des trucs avec des piles ») et pense d'ailleurs que « ça sert un peu à rien » ; OGU dit qu'il sait en citant l'élevage de phasmes, activité dont nous pensons qu'il se rappelle (car réalisée en classe dans le cadre d'un travail sur l'étude du vivant), puis finalement se reprend en disant qu'il ne sait pas. Notons que cinq élèves peuvent à la fois faire référence à quelques activités ou pratiques réalisées en classe, mais qui ne relèvent pas des sciences telles que « tracer des traits en règle » (PAU) ou « apprendre des trucs sur des pays » (EUL) et à des contenus de savoirs en sciences. C'est particulièrement le cas lorsque la chercheure les oriente sur le contenu de leur cahier de découverte du monde qui ne différencie pas ce qui relève des sciences de ce qui relève du domaine de l'histoire ou de la géographie.

[146] Cette catégorie rassemble des exemples d'activités et ou de pratiques citées par les élèves lorsqu'ils sont questionnés sur les sciences mais qui ne relèvent pas domaine des sciences.

[147] ELA a le plus souvent refusé de participer aux entretiens, ce qui explique le peu de croix sur la ligne du tableau

[148] NOL était absent lors du dernier entretien, ce qui explique qu'il n'a pas de croix noire dans le tableau

Une représentation non scolaire. GAS et THI affirment n'avoir jamais fait de sciences à l'école en expliquant que les expérimentations qu'ils imaginent inhérentes à l'activité scientifique ne peuvent pas se faire à l'école : « prendre un produit chimique et le renverser dans un truc après ça fait une grosse explosion » (GAS) et « par exemple on met du ketchup dans une bouteille avec du bicarbonate après on referme et après on secoue et pim » (THI). NOL a, lui aussi, l'idée que les sciences permettent d'explorer l'inconnu (« faire des choses que personne n'a jamais essayées », « inventer des choses »).

Une représentation de la discipline en cours d'ébauche. Quatre élèves ont recours à un lexique spécifique aux sciences en évoquant soit du vocabulaire spécifique tel que le « cycle de vie », « l'abdomen », et les « ventouses » au sujet des phasmes (FER), soit une pratique spécifique telle que l'« observation » (EMA). Même si en fin de CP, la plupart des élèves est capable d'intégrer des éléments d'ordre disciplinaire et que six d'entre eux envisagent surtout les sciences à travers les pratiques spécifiques vécues en classe : « faire des pyramides » en référence à la pyramide alimentaire (GAS), « faire un élevage de phasmes » ou « s'occuper d'un oiseau tombé du nid » (OGU), « faire un volcan ou casser des cocons » (THI), « nourrir des vers à soie »(PAU), « faire pousser des graines » (NOL), « faire des constructions en légo » ou « faire des trucs avec des piles » (MAT), il s'avère que, pour la majorité des élèves, la discipline sciences ne signifie pas grand-chose. Peut-être peut-on le mettre en relation avec le fait que dans les transcriptions des séances il n'est jamais fait mention par l'enseignante du terme « sciences » ou de l'expression « faire des sciences ».

1.2.2. Quelles représentations au début du CE1 ?

Les sciences, une discipline où l'on agit… de manière spécifique. La discipline sciences évoque spontanément des activités réalisées l'année précédente pour au moins huit des onze élèves. Ils exemplifient l'activité scientifique par des tâches spécifiques : « faire pousser des graines » (Nolan), « faire des produits chimiques » (MAT), « regarder des animaux à la loupe » ou « goûter des plantes ou observer des oiseaux » (MAR), « faire des dessins de choses » (OGU), « faire des choses sur les abeilles, la nature, les animaux » (FER), « parler de la nature » (EUL), « faire de l'eau ou fabriquer du pain » (GAS). Parmi eux, trois utilisent un lexique spécifique à la discipline tel que les « métamorphoses » (FER), les « expériences » (THI) ou l'« observation avec la loupe » (MAR). Seuls EMA et PAU disent n'avoir aucune idée de ce que sont les sciences mais si GAS affirme qu'il sait, ses exemples sont inappropriés (géométrie et peinture), et si

OGU évoque l'activité de dessin, il ne réussit pas à expliciter de quel type de dessin il s'agit. Ainsi, n'avons pas d'indices pour discriminer si l'élève fait référence au dessin d'observation, classique de l'activité scientifique en classe, ou au dessin d'illustration. Notons enfin que NOL définit toujours ce qu'est « faire des sciences » par un seul exemple et que pour MAT, les expériences qu'il considère comme prototypiques des sciences ne se font toujours pas à l'école.

Une représentation des sciences comme activité « extraordinaire ». Quatre élèves soulignent la possibilité de faire des choses que l'on peut qualifier d'extraordinaires dans ce domaine, telles que « faire des choses qu'on n'a jamais fait » (NOL), « faire de l'eau avec quelque chose d'autre », « fabriquer du pain » (GAS), « voir comment on fait par exemple l'électricité », « faire des expériences » (THI), « on fait des produits chimiques plein de choses dangereuses » (MAT).

1.2.3. Quelles représentations en fin de CE1 ?

On constate que le discours des élèves s'est épaissi et que la plupart a des choses à dire ou des exemples à donner. La spécificité de l'activité scientifique semble repérée pour la totalité des élèves ayant participé à cet entretien. Des éléments de lexique spécifique apparaissent de manière inégale (chez cinq élèves sur onze). Désormais tous les élèves ont une représentation pertinente des pratiques scientifiques scolaires. Seuls GAS et MAT donnent encore des exemples qui n'en sont pas, juxtaposées à des pratiques qui en relèvent. Ainsi GAS et MAT, mentionnent des activités d'histoire ou de géographie à la suite d'un exemple clairement identifié comme étant dans la discipline.

1.3. Comparaison des discours d'élèves en classe et lors des entretiens au regard de la construction de la CDSS

Nous avons analysé, d'une part, des positionnements énonciatifs observés chez les élèves dans la discipline sciences et, d'autre part, ce qui, dans l'enseignement prodigué en sciences, pourrait aider les élèves à modifier et à adapter leur positionnement énonciatif, et donc leur posture, ou au contraire à les en empêcher. L'analyse des entretiens des élèves nous donne à voir des représentations qui s'installent, par rapport à ce que les élèves disent connaître et/ou avoir appris de la discipline dans leurs discours recueillis en dehors des situations de classe. Il en ressort que l'augmentation d'éléments relatifs aux manières d'agir-penser-parler montre

qu'une CDSS se construit effectivement peu à peu. Toutefois la disparité des résultats obtenus en fonction des élèves fait que nous ne pouvons pas exclure que des manières d'agir-penser-parler propres à l'activité scientifique se soient construites, en partie et pour certains élèves, hors du cadre de la classe, ce qui expliquerait notamment l'attitude de EMA et peut-être celle de PAU lors de la séance observée en GS, alors qu'ils ont encore peu d'expérience scolaire de l'activité scientifique. La comparaison des discours d'élèves en classe et lors des entretiens, nous permet d'interpréter l'évolution de cette CDSS constatée dans les entretiens de CE1, comme le résultat d'un apprentissage sur la durée. En effet, l'enseignante de CP introduit des activités scientifiques en rupture avec celles proposées par l'enseignante de GS, plus proches de « leçons de mots » (Lebeaume, 2011) en raison de la focalisation sur l'apprentissage du vocabulaire. Elle apprend ainsi aux élèves à questionner les objets et les phénomènes (notamment ceux liés au vivant) et à construire des raisonnements, activité nécessaire à la construction du « penser- parler » spécifique à la CDSS. En revanche, nous avons observé que le type d'enseignement reçu par les élèves en sciences lors de l'année de CE1 concourait peu au développement d'une CDSS comme attendue par les textes officiels ou par les didacticiens. L'enseignant pose des questions mais ne sollicite guère leur construction et prend peu en compte celles formulées spontanément les élèves, donnant *in fine* les expériences à faire en écartant celles proposées par les élèves et énonçant directement le savoir attendu indépendamment des essais des élèves pour le verbaliser. Nous faisons donc l'hypothèse que les élèves de CE1 ont commencé à intérioriser des pratiques langagières auxquelles ils ont été initiés l'année précédente (questionnement et amorce de problématisation, hypothèses, verbalisation des observations, proposition d'explication argumentée à partir du registre empirique et de savoirs antérieurs…), lesquelles ont amorcé leur inscription dans une CDSS articulée aux pratiques des communautés de référence. On peut se demander si l'enseignement en sciences reçu lors de l'année de CE1 ne pourrait pas avoir fragilisé cette intégration.

2. Quelle construction de la communauté discursive scolaire de la discipline français ?

Comme nous le rappelons dans la première partie de ce travail de recherche, les CDDS se distinguent les unes des autres selon plusieurs critères (Bernié, 2002, pp. 77- 88) que sont leurs pratiques sociales, les valeurs cognitives qui sous-tendent les productions langagières dans le cadre de ces pratiques, des critères de pertinence épistémique et des valeurs pragmatiques relatives à l'interaction sociale. Nous étudions donc la CDDS qui se dessine dans le discours des élèves pour la discipline français dans chacun des deux domaines que sont la lecture littéraire et l'étude de la langue dans les discours d'élèves en classe.

Nous commençons donc par observer la constitution de la CDDS en lecture littéraire, puis nous l'observerons en EDL dans la mesure où les pratiques, valeurs et critères constitutifs de ces deux « disciplines » ne sont pas équivalents au sein de la discipline français.

2.1. La CDS en lecture littéraire (CDSLL)

Nous identifions dans le tableau 102 les caractéristiques des pratiques valeurs et critères spécifiques à la CDS de la discipline lecture littéraire (que nous renommons CDSLL) au regard des quatre catégories que nous avons rappelées dans le chapitre 3 page 39[149].

[149] NB : Nous rappelons que si la CDS de lecture littéraire entretient des liens avec la communauté discursive littéraire extra-scolaire, elle ne fonctionne pas à l'identique. Ainsi nous n'évoquerons pas ce qui relève des aspects économiques (production-diffusion et commercialisation cf. note ci-contre) même si la scolarisation des albums et d'œuvres littéraires y participe. Ce n'est pas notre propos dans le cadre de cette recherche.

Pratiques sociales de lecture, sociabilités	Pratique « Individuelle, collective, silencieuse, oralisée, […] attentive au signifiant ou/et au signifié, […], sensible à la pluralité des sens » (Reuter, 1986, p. 81) Pratiques d'interprétation, de mise en voix, de jeu théâtral, d'échanges lecturaux. On parle des livres, on les recommande, on les prête, on les raconte, on en discute, on les commente… Pratiques de débat, de critique, de billet d'humeur, de présentation d'œuvre, de résumé, de lecture de brouillons d'écrivains, d'avant-textes , d'interview de l'auteur (en écriture : créer une page arrachée, une suite, raconter d'un autre point de vue, pastiche, à la manière de, etc.), Cf. Reuter (1986) + pratiques spécifiquement scolaires comme la lecture découverte collective d'une œuvre, l'anticipation de la suite de l'histoire, l'interview du narrateur,…
Valeurs cognitives	Condition humaine, questions existentielles, relations humaines, personnages, leur vie intérieure, leurs actions, motivations, l'intrigue, l'implicite… constructions imaginaires, reconstruction du réel, intertextualité, mais aussi un usage du langage non ordinaire, travail de la langue, effets structurels, linguistiques, matière sonore, rythme, jeu sur le lexique, etc.
Critères de pertinence épistémologique	Cohérence du monde construit, imaginé, mis en scène, cohérence temporelle, plausibilité des personnages, de leurs réactions, de leurs actions, logique du monde construit (qui n'est pas nécessairement celle du monde objectif : cf. monde merveilleux), choix d'écriture entre deux pôles « recherches sur l'écriture » et une écriture tributaire d'un « lire-le –plus-facilement-possible » (Reuter, 1981, p. 46); « jeu » dans le texte pour que le lecteur l'investisse.
Valeurs pragmatiques	Effets de captation, de séduction et leurs outils (extraordinaire, suspense, dramatisation, fausses pistes et résistance, texte ayant du jeu, lien avec d'autres œuvres), nouvelles voix scripturales, choix énonciatifs, humour, poésie, jeux de focalisation (interne, externe, zéro), implication, structure, etc. événements que le lecteur « vit ». Le lecteur outillé les vit et peut les mettre à distance.

Tableau 102 : Caractéristiques des pratiques et valeurs de le CDS en LL

La CDSLL se caractérise donc par des genres de discours spécifiques sur lesquels elle produit des effets. Parler de CDSLL implique par conséquent de parler des discours produits dans la discipline et de leur spécificité.

- **L'enseignante M1** focalise sur des valeurs cognitives en incitant les élèves à produire des discours hypothétiques relatifs aux personnages et à leurs actions afin de construire une suite cohérente de l'intrigue ouverte sur les possibilités d'interprétations des élèves, dont l'imagination est largement sollicitée à certains moments de l'histoire. Ces discours se fondent ainsi sur quelques valeurs cognitives de la CDSLL. Ce faisant, les élèves peuvent comprendre que l'on peut s'autoriser à penser et à parler en littérature dans un cadre élargi et très ouvert sur l'imaginaire. Cependant, si la majorité des hypothèses proposées prennent en compte les critères de pertinence épistémique, notamment la cohérence avec le monde construit dans le texte, certaines propositions, laissant libre cours à l'imagination, convoquent des éléments non pertinents par rapport à lui :

ELEV 359 : « il doit grimper sur la Tour Eiffel# »
ELEV 366 : « je sais il grimpe sur la Tour Eiffel# »
MAIT 367 : « sur la Tour Eiffel est-c'qu'il y a une Tour Eiffel à côté »
LIL 384 : « sinon i' peut prendre un hélicotère »
MAIT 385 : « est-c'que vous pensez que le loup il peut prendre l'hélicoptère »
ELEV 386 : « NON ! »
ELEV 387 : « MAIS NON ! »
MAIT 388 : « dans les histoires on peut inventer des choses/c'est une idée/c'est une idée »

Ces élèves ont aussi à comprendre (et à apprendre) que le développement de l'imagination que permet la littérature doit tenir compte de l'univers construit linguistiquement par l'auteur. Mais les retournements de l'enseignante, qui d'abord interroge et remet en cause (MAIT 367-385) les hypothèses en les confrontant aux contraintes du monde réel puis qui semble les accepter (MAIT 388), peuvent être sources d'incompréhension pour certains élèves. Par ailleurs, si l'enseignante focalise l'attention des élèves sur les personnages et des actions possibles de leur part, elle s'attache cependant peu à l'identification et à la verbalisation de leurs sentiments et de leurs raisons d'agir. Or la littérature a aussi la spécificité de convoquer des significations implicites au sujet desquelles un questionnement, une réflexion et une explicitation sont indispensables dès la maternelle pour assurer la compréhension des œuvres et pour habituer les élèves à rechercher des significations au-delà de la compréhension littérale des faits exposés, savoir-faire indispensable à la compréhension-interprétation du texte[150]. L'enseignante de CP introduit de nouvelles valeurs cognitives qui prennent en compte les choix énonciatifs de l'auteur et la structure répétitive de la narration :

EZO 57 : le papi puis la mamie/la petit'fille/le/ chat	**MAIT 59** : là Zoé/ […] p't-être qu'elle sent/qu'il va encore y avoir une histoire de ET le papi: la mamie: la p'tit' fi:lle le cha:t/vous sentez ça comme on n'en a pas fini avec ça ? /ça fait des pa:ges et des pages qu'on tourne/et où chaqu' fois/le papi tire le radis la mamie tire le papi etc/et on les cite à chaque fois tous/on les DIT tous#
THI 129 : le papi tombe sur la mamie# **PAU 136** : le/papi/sur/la mamie/la # **EUL 138** : la/mamie/tombe/sur/la/petite/fille **GAS 141** : la/petite/fille/tombe/sur/le/chat **EMA 144** : la/souris/s'é/chappe dans/son trou d'souris	**MAIT 128** : qui sait déjà c'qui va être écrit après ? **MAIT 145** : oui:: elle échappe la souris/elle échappe à la: tonne qui lui tombe dessus […]

[150] Cf. ce que dit Brigaudiot (2008) au sujet de la « ruse » du renard dans Roule-galette, ruse qui souvent n'est pas comprise par les élèves

Ainsi, nous repérons à plusieurs reprises au cours des séances la manière dont plusieurs élèves intériorisent la structure du récit par l'anticipation orale qu'ils en font, soutenus par l'enseignante (MAIT 59) qui souligne explicitement son aspect répétitif (« encore », « chaque fois », « ça fait des pages et des pages », « on les dit/cite tous ») afin que les élèves puissent s'en emparer. Ils parviennent ainsi collectivement à établir oralement et par anticipation une co-construction du récit, montrant qu'ils sont en train de s'approprier cette structure. L'enseignante mobilise aussi des valeurs pragmatiques qui consistent à faire comprendre aux élèves que l'auteur cherche à séduire par ses choix d'écriture (humour, effet de surprise à la fin). Aussi, lorsque l'occasion se présente, M2 invoque le concept d'auteur valorisant le fait qu'EUL a compris le fonctionnement du texte et le fait que l'intention de l'auteur, par ce fonctionnement répétitif, est de créer un horizon d'attente chez le lecteur dans un « esprit » particulier qu'il s'agit de repérer :

EUL 62 : le radis écrase le papi le papi écrase la mamie la mamie écrase la fille la fille écrase le chat le chat écrase la souris#	**MAIT 64** : c'est bien EUL/c'est bien/elle est vraiment dans **l'esprit du livre**/c'est-à-dire **comm' l'auteur/un peu comm' l'auteur** […]

Lorsque l'enseignante convoque la culture littéraire commune à la classe pour enrichir les hypothèses d'anticipation, certains élèves réagissent rapidement en associant des éléments de l'histoire qu'ils découvrent à deux ouvrages qu'ils ont lus antérieurement. De cette façon, elle apprend aux élèves à faire des liens entre les œuvres lues, à les mettre en réseau, convoquant ainsi les valeurs cognitive et pragmatique de la CDSLL :

MAIT 17 : […] mais ça vous fait penser à quoi l'idée d'EMA/ où tous partagent le radis […] **MAIT 20** : « oui:: la souris/c'est-à-dire la souris/le secret[151]/à la fin la souris/ […] » **MAIT 22** : « oh mon secret ! » **MAIT 24** : voilà/ça ça fait un peu penser à ça/finir l'histoire par euh un partage […]	**ELEV 18** : « la souris » **ELEV 19** : « la soupe au caillou » **ELEV 23** : eh beh après beh ils le partagent tous **EZO 21** : « oh mon secret ! » **ELEV 23** : « eh beh après beh ils le partagent tous »

ELEV 23 utilise cette allusion pour faire une proposition que l'enseignante valide comme une hypothèse plausible pour la suite de ce récit. M2 mobilise aussi le critère de pertinence épistémologique lorsqu'elle accueille et fait développer l'hypothèse de LOU 30 en la rendant

[151] L'enseignante fait référence au livre *Le secret* d'Éric Battut (Didier Jeunesse)

plausible et en aidant à développer l'imaginaire des élèves pour les inscrire dans le monde de la littérature :

LOU 30 : ils font une sculpture de radis **LOU 32** : alors tout le monde sculpte le radis **LOU 34** : faire une statue	**MAIT 31** : vas-y/ fais nous une belle phrase avec ça//alors= **MAIT 35** : ouai::s/pour décorer/le petit jardin/par exemple […]

Ces différentes focales visent à ce que les élèves s'approprient des pratiques et des outils sociaux propres à la littérature et au discours littéraire (à la mesure d'élèves de 6 ans) pour instrumenter leur lecture première, davantage focalisée sur les personnages et leur action. Ce faisant, l'enseignante essaie de transformer les pratiques initiales de lecture et le discours des élèves et commence à instituer ainsi la classe en communauté discursive scolaire « littéraire », attentive à l'histoire (aux personnages, à l'intrigue) mais aussi à la narration (aux choix énonciatifs et aux choix d'écriture). En revanche, en CP, pour cette œuvre tout au moins, lors de la séquence de lecture, le travail sur l'imagination est moins sollicité et développé qu'en GS. Nous percevons même quelques difficultés à se projeter dans un monde imaginaire et à explorer le champ de possibles chez au moins une élève qui semble s'attacher aux seuls possibles permis dans le monde réel :

> **EMA 6** : « il faut que ils le mangent »
> **EMA 10** : « il faut que= le manger le radis parce que sinon/s'il reste en plein milieu du [jardin] beh# »

comme le soulignent la modalisation déontique « il faut » et la comparaison avec les règles du monde social en l'occurrence liées au monde du jardinage. Nous faisons l'hypothèse que la courte durée consacrée à la discussion sur le texte en raison des contraintes de gestion du temps didactique limite le nombre d'hypothèses et la projection des élèves dans l'imaginaire, d'autant que les possibilités offertes par l'ouvrage étudié sont assez cadrées par le principe même de la structure en randonnée et que les préoccupations de l'enseignante sont partagées entre la découverte du monde de la littérature et la lecture du texte (déchiffrement-interprétation-compréhension) qu'elle souhaite réaliser dans un temps limité. Elle construit cependant une CDS de lecture littéraire dans laquelle on imagine de manière outillée par le cotexte, en prenant en compte les personnages, les événements, l'intrigue, l'univers construit par l'auteur, mais aussi ses choix textuels et d'écriture, ainsi que les liens avec d'autres œuvres.

- **L'enseignant de CE1** oriente le plus souvent les élèves sur la description des actions des personnages et sur les choix énonciatifs de l'auteur. Toutefois, en ce qui concerne les personnages, plusieurs élèves interprètent spontanément les images et s'intéressent à leurs sentiments et possibles ressentis en ayant recours à la théorie de l'esprit, c'est-à-dire en déterminant les états mentaux des personnages (croyances, désirs, intentions, émotions) en se référant aux leurs :

> **ENR 6** : « eh beh en fait euh y a le loup qui bave/et y a la fille qui a peur »
> **EMA 67** : « les trois petits cochons ils ont l'air apeuré parc'que le loup il est là […] »

Ils semblent commencer à intérioriser des valeurs cognitives de la littérature comme la vie intérieure des personnages et leurs sentiments même si l'intérêt de l'enseignant est davantage focalisé sur le dit du texte. Ainsi EUL 42 (« elle allait voir sa grand-mère et elle avait pas envie de::// ») entreprend de parler des intentions du Petit Chaperon Rouge et GAS 115 tente d'expliquer les sentiments du loup et ses raisons d'agir :

> **GAS 115** : « il dit que/il est trop sentimental/pa/parc'que euh déjà pour le p'tit Chaperon rouge/il a/il a dit euh/que sa mère grand au P'tit Chaperon Rouge disait que que c'était le soleil de sa vie le P'tit Chaperon Rouge et que sa maman aussi/alors il est trop sentimental/alors il a pleuré et il l'a laissé partir/c'est un p'tit peu pareil pour les chevreaux/i/il a été sentimental/et là je crois qu'il va pas vraiment être beaucoup sentimental avec les trois p'tits cochons »

De la même façon, ENR 176 (« en fait les cochons pour pas que le loup les mange ils chantent comme ça ça le rend très triste et il s'en va ») s'intéresse aux intentions des petits cochons et à leur ruse.

Un certain nombre d'élèves anticipe la suite de l'histoire en prenant appui sur les épisodes précédents mais aussi en reprenant le style de l'auteur (JOS 26- MAR 79) ce qui montre qu'ils ont intériorisé la structure répétitive du texte et sa forme essentiellement dialoguée que l'enseignant a fait repérer systématiquement :

> **SAC 14** : « il fait comme avec la chèvre et ses sept chevreaux il montre la liste au petit chaperon rouge »
> **EMA 16** : « beh p't'être un peu c'que/qu'est-ce qu'il a dit aux chevreaux et à la chèvre/peut-être que= qu'il va les manger ou peut-être pas »
> **JOS 26** : « non il va dire qui es-tu et après l'chaperon rouge y va répondre je suis le petit chaperon rouge et après y va dire hum/tu as une bonne place sur ma liste je vais donc te manger »
> **MAR 79** : « comm'le Petit Chaperon Rouge/euh comm'les les sept chevreaux/je n'aurais peut-être pas dû laisser un si bon déjeuner/songe-t-il »
> **OGU 164** : « pourvu qu'ils soient sur ma liste »
> **NOL 218** : « qui êtes-vous »

EMA montre qu'elle a compris le retournement de situation à la fin de l'histoire ainsi que les intentions prévisibles du loup puisqu'il ne mange jamais les personnages de sa liste depuis le début de l'histoire (EMA 239 : « parce-que il va dire il va dire j'ai trop mangé je vais vous libérer si vous êtes sur ma liste »).

Tout le long de la séance, les discours de plusieurs élèves donnent à voir des indices d'intériorisation de valeurs, savoirs, pratiques propres à l'écriture littéraire qui permettent de dire qu'ils commencent à se projeter dans une CDSLL. Ils tentent des interprétations du texte et des situations, verbalisent des hypothèses argumentées en s'appuyant sur le texte ou sur leur expérience de lecteur, même si celles-ci se voient régulièrement écartées par l'enseignant qui souhaite s'en tenir à la seule verbalisation des formes dialoguées possibles lors de chaque nouvelle rencontre pour essayer d'être au plus près du texte et en favoriser ainsi la lecture à venir. Certains élèves ont compris les caractéristiques du texte en randonnée, avec des épisodes qui se répètent selon un schéma récurrent et sous forme dialoguée. Quelques élèves semblent avoir intériorisé que les actions réalisées par les personnages sont suscitées par des intentions que le texte ne dit pas et qu'il faut inférer.

Cette analyse montre donc une évolution entre la GS et le CE1 et met en évidence une rupture en CP avec une prise en compte de l'écrit. Ainsi, dès la GS, les élèves ont été confrontés à la nécessité de se détacher du réel pour entrer dans l'imaginaire propre à la littérature, puis ont ensuite été orientés vers la prise en compte des choix d'écriture.

2.2. La CDS en étude de la langue (CDSEDL)

Nous identifions dans le tableau 103 les caractéristiques des pratiques valeurs et critères spécifiques à la CDDS de la discipline EDL (que nous renommons CDSEDL) au regard des quatre catégories que nous avons énoncées dans le chapitre 3 :

Pratiques sociales	Construction de catégories, de définitions, de règles, permettant d'expliquer le fonctionnement de la langue orale et écrite, phrases, textes, discours ; débat, Correcteurs, relectures, « dictée de Bernard Pivot »
Valeurs cognitives	Construction de systèmes cohérents Fonctionnement de la langue, unités de la langue (phonème, graphème, lettre, mot, phrase, proposition, texte) Nature et fonction des mots, nature des phrases, constituants d'une phrase, d'un groupe de mots, liens entre les groupes de mots, les phrases… Syntaxe, morphosyntaxe, lexique, morphologie, phonologie, orthographe, conjugaison
Critères de pertinence épistémologique	Construction de corpus, pratiques de comparaison, classement, suppression, ajout, déplacement, remplacement… sur les axes paradigmatiques et syntaxiques Mise en réseau de savoirs de domaines différents
Valeurs pragmatiques	Informer, dire comment écrire, décrire, désigner, définir, donner la règle Position énonciative non impliquée, discours théorique, généralisant, discours prescriptif via l'utilisation d'une règle.

Tableau 103 : Caractéristiques des pratiques, valeurs et critères de la CDS en EDL

- En GS, nous pensons que les élèves construisent une communauté discursive en EDL balbutiante. En effet, cela semble prématuré au regard de la mise à distance qu'ils doivent d'abord être capable d'opérer avec la langue qu'ils manipulent encore trop peu. Nous avons relevé dans le cadre ci-dessous les occurrences des termes spécifiques à la discipline EDL prononcés dans les discours de l'enseignante M1 et dans celui des élèves lors de la séance étudiée :

	Dans le discours de M1	Dans le discours des élèves
Occurrences de *phrase*	27	4 (dans la même intervention)
Occurrences de *mot*	35	1
Occurrences de *point*	9	0

Nous pouvons simplement constater que dans cette situation d'atelier au cours de laquelle le discours des élèves sur l'activité est très peu sollicité, si l'enseignante prononce 27 fois le mot *phrase*, 35 fois le terme *mot*, et 9 fois le mot *point,* seules les interventions EMA 49 (« le chat mange L-A//j'ai fini ma phrase j'ai fini ma phrase j'ai fini ma phrase j'ai fini j'ai fini/j'ai fini ma phrase ») et EUL 144 (« écrit déjà l'mot ») réutilisent spontanément un de ces éléments de

langage spécifiques à la discipline et au savoir ciblé. Nous remarquons cependant que si les élèves ne parlent pas du point, ils exécutent tous le point qu'ils situent bien en fin de phrase.

Le langage de l'enseignante précède, accompagne ou suit l'action qui concerne des objets de l'EDL et les désigne. Elle pointe ainsi des objets de la langue jusque-là impensés par les élèves, elle en désigne certains (*mot*, *phrase*, *point*, *petit mot*), elle prescrit certains usages susceptibles de rétroagir sur leur représentation antérieure du langage et de la langue (cf. expanser volontairement une phrase ; choisir entre LE/LA et L'; fabriquer des phrases à partir d'un répertoire donné ; mettre un point pour finir la phrase ; tâches qui ne relèvent pas d'un usage ordinaire du langage oral). Par ailleurs, elle présente les mots du répertoire sous forme de listes organisées selon des catégories grammaticales. Leur lecture à haute voix donne à entendre ces catégories (qui sont celles que l'enseignant de CE1 cherche à autonomiser). Les élèves sont ainsi engagés dans une co-activité plus ou moins étayée. Ils commencent à jouer le rôle de scripteur, à utiliser consciemment des outils et des manières de faire, ainsi que des pratiques sociales liées à l'étude de la langue mais que la situation, telle qu'elle leur est proposée, ne les oblige pas à verbaliser ni à définir à leur niveau.

- Lors de **la séance de CP** (mi-octobre) qui est une séance de manipulation, les élèves produisent peu de langage oral. C'est donc l'enseignante qui formule l'essentiel de ce qui est dit pendant la séance. Nous avons vu que la notion de phrase et le métalangage qui y est associé sont seulement en cours de construction (valeurs cognitives). Nous avons relevé dans le cadre ci-dessous les occurrences des termes spécifiques à la discipline EDL prononcés dans les discours de l'enseignante M2 et dans celui des élèves lors de la séance étudiée :

	Dans le discours de M2	Dans le discours des élèves
Occurrences de *mot*	49	9
Occurrences de *phrase*	39	6
Occurrences de *majuscule*	14	5

Nous relevons 49 occurrences du terme *mot* à l'initiative de l'enseignante, et seulement 9 occurrences de ce terme dans le discours des élèves dont seulement 3 pour lesquelles on peut être certain de l'utilisation « spontanée » et à bon escient. Si on observe les utilisations du mot *phrase*, on en relève 39 dans le discours de l'enseignante et seulement 6 reprises à l'initiative des élèves dont 2 seulement sont prononcées spontanément et à bon escient par un seul élève. Quant aux emplois du mot *majuscule*, nous en relevons 14 dans le discours de

l'enseignante et 5 dans le discours des élèves, parmi lesquels 4 sont utilisés par 3 élèves spontanément et de manière pertinente. Il convient de préciser que la séance se déroule au mois d'octobre. Par conséquent, les élèves commencent à peine à être confrontés au fonctionnement de la langue et à intégrer le vocabulaire spécifique nécessaire aux activités caractéristiques de la discipline.

Les élèves sont à l'initiative d'un discours qui s'apparente à la formulation de règles par l'emploi d'outils langagiers de modalisation déontiques, notamment avec le verbe *falloir* :

> **THI 51** : « […] et puis **il faut savoir que** le J il s'écrit comme ça en attaché »
> **GUS 111** : « **fau**t mettre **un »**
> **GUS 113** : « **il faut** déplacer **garçon** […] »
> **ELEV 149** : « **il faut** une majuscule »

Ils construisent alors un rapport normatif à la langue.

Par ailleurs, ce discours est à vocation généralisante (valeur pragmatique de la CDSEDL) avec l'emploi du pronom indéfini *on* qui rend compte d'un énoncé de vérité générale et universelle renforcé par l'emploi de *toujours* dans l'intervention GAS 55 :

> **GAS 55** : « parc' que/au premier mot **on met** une lettre majuscule **toujours »**
> **MAIT 61** : « le premier mot d'une phrase/ […] /le premier mot d'une phrase/donc ça veut dire quand on va inventer not' phrase/**on va mettre une majuscule** au premier mot/ […] »
> **MAIT 114** : « […] tu as raison plutôt que de dire je suis garçon **on dit**/ je suis= »
> **MAIT 124** : « **on va pas mettre Je suis ne garçon »**

Il apparaît donc que les élèves commencent à s'approprier les principes de la règle, induits par leur enseignante pour parler de la langue. Ces principes sont ensuite repris par l'enseignante pour les faire fonctionner dans le contexte de la situation proposée (cf. « ça veut dire » en MAIT 61). Deux critères de la règle (la majuscule, le recours au sens) sont énoncés par les élèves de manière non négociable et non justifiée. C'est l'enseignante qui apporte ensuite une justification (MAIT 114 : « plutôt que de dire… on dit… ») qui permet de valider, de manière injonctive, ce qui est possible et ce qui ne l'est pas (MAIT 124 : « on va pas mettre… »). C'est aussi l'enseignante qui définit et explique la répartition de la phrase dans l'espace scriptural (MAIT 177 : « […] alors on va la mettre à la ligne parce qu'il n'y a plus de place/ […] »). Elle met ensuite à l'épreuve les critères énoncés en soumettant la phrase produite à la validation des élèves :

MAIT 108 : il a écrit MAT**Je suis garçon** /est- c'que ça va à ton avis comm'phrase
MAIT 128 : « ah/alors là on a écrit **Je suis un garçon** /c'est correct comme phrase ?
MAIT 131 : je suis un garçon/ ça veut dire quelque chose/ […] /oui c'est vrai ça peut/ça peut aller/je suis un garçon »

Les objets de savoir sont donc majoritairement pointés par les élèves et soulignés ensuite par l'enseignante. Plusieurs élèves intègrent le rôle de scripteur et utilisent consciemment les outils dont ils disposent et des manières de faire (cf. critères de pertinence épistémiques : déplacements, suppression, ajout) par des manipulations qu'ils proposent et qui sont effectuées par l'enseignante :

GUS 113 : « il faut déplacer **garçon** et à la place on met **un** »
MAIT 141 : « très bien/ok/**Je suis un** (*elle déplace l'étiquette avec le mot* garçon *pour mettre l'étiquette avec le mot* petit) **petit garçon** / »

Les élèves sont donc acculturés à des pratiques sociales liées à l'étude de la langue que certains parviennent à verbaliser. Les valeurs cognitives de la CDSEDL sont sollicitées (reconnaissance des mots, des phrases…). L'appréciation des résultats produits reste toutefois essentiellement intuitive et l'activité de justification, lorsqu'elle existe, est portée par l'enseignante.

- **La séance de CE1** concerne les groupes de mots dans la phrase et elle est plus clairement identifiée comme relevant de la discipline EDL. Comme nous l'avons fait en GS et en CP, nous avons relevé dans le cadre ci-dessous les occurrences des termes spécifiques à la discipline EDL prononcés dans les discours de l'enseignant M3 et dans celui des élèves lors de la séance étudiée :

	Dans le discours de M3	Dans le discours des élèves
Occurrences de *groupe*	24	0
Occurrences de *phrase*	28	2
Occurrences de *point*	10	9
Occurrences de *virgule*	14	10
Occurrences de *action*	33	17

Si nous relevons 24 occurrences du mot *groupe* dans le discours de l'enseignant, nous n'en trouvons étonnamment aucune dans le discours des élèves alors que ce mot est au centre de l'apprentissage ciblé. Si on regarde les emplois du mot *phrase*, nous en constatons 28 dans le discours de l'enseignant et seulement 2 chez les élèves. Il semble que ces deux mots sur lesquels repose l'enseignement ne soient pas entrés dans le discours des élèves à l'issue de la séance. Les éléments de langage qui semblent les mieux partagés sont les mots *point* et *virgule*

(qui correspondent au vocabulaire de la séquence précédente qui ciblait la ponctuation) puisque nous relevons 10 emplois du mot *point* par l'enseignant et 9 emplois répartis sur 7 élèves. Quant au mot *virgule*, il est employé 14 fois par l'enseignant et 10 fois au total réparties sur 8 élèves. Ces deux mots (*point* et *virgule*) sont employés le plus souvent de manière pertinente dans une activité de mise à distance des manières d'énoncer une phrase pour identifier ses constituants principaux (valeurs cognitives de la CDDS). Nous nous intéressons aussi au mot *action* car il représente la manière dont les élèves parlent du verbe, et que le verbe est central dans la construction de la notion de phrase. Le mot action est utilisé 33 fois par l'enseignant et 17 fois par les élèves. Mais nous remarquons que si le mot est effectivement employé par 5 élèves, ce sont surtout deux élèves qui le manipulent plusieurs fois dans leur discours (8 fois par GAS et 6 fois par FER). Ce sont aussi les deux mêmes élèves qui tendent à formuler un discours généralisant (valeurs pragmatiques de la CDDS) s'orientant vers la formulation d'une règle avec l'emploi de *il faut* très utilisé par l'enseignant lors de la séance, mais pas employé par les élèves en dehors de GAS :

> **GAS 105** : « […] **/il faut** une action »
> **GAS 216** : « […] **il faut** couper entre:: il faut couper l'étoile et laisser entre mon frère accroche une étoile dans le sapin »

Nous trouvons aussi quelques utilisations du pronom indéfini *on* qui donne au propos une valeur de vérité, surtout quand il est accompagné du verbe *pouvoir* ou de « obligé » qui renforcent la valeur déontique de la modalisation :

> **GAS 89** : « mais= mais de tout' façon **on est obligé** si on dit le petit garçon accroche/on va pas attendre/**on est obligé** de dire le petit garçon accroche les guirlandes/et pas le petit garçon accroche/on attend/les guirlandes/**on peut pas** faire ça// »
> **GAS 105** : « mais **on peut pas** mettre une virgule/il faut une action »
> **FER 109** : « parce que/**on parle** déjà du petit garçon/et après **on parle** de l'action »
> **GAS 111** : « et après on parlera de l'action »
> **GAS 121** : « **on peut pas** faire l'action sans# »
> **FER 152** : « en fait/**on parle** d'abord de celui qui= qui va faire l'action et après **on dit** l'action »

Par ailleurs l'emploi du connecteur *en fait* (FER 152) peut être considéré comme un outil « reformulatif » qui confirme une règle non négociable réitérée par la même élève.

Nous trouvons aussi quelques rares marques d'appropriation d'usages propres à l'activité de grammaire (critère de pertinence épistémique) dans le réemploi du verbe *couper*, largement prononcé par l'enseignant lors de l'étape de manipulation des étiquettes :

GAS 216 : « […]il faut couper entre:: il faut **couper** l'étoile et laisser entre mon frère accroche une étoile dans le sapin »
GAS 226 : « [je propose]de **couper** parc'que là on est en train de faire deux actions »
GAB 232 : « on **coupe** après euh mon frère/après euh étoile »

Mais si cette formulation de l'activité de manipulation n'est pas présente dans le discours des élèves lors de la séance en dehors des exemples ci-dessus, nous constatons quand même que tous les élèves pratiquent l'opération de découpage et de manipulation des étiquettes pour laquelle ils sont sollicités.

2.3. La représentation de la discipline français dans les entretiens des élèves

Le tableau 104 rassemble les éléments de synthèse des données recueillies dans les entretiens des onze élèves pour les activités de français[152] entre la fin CP (croix bleues), le début CE1(croix roses) et la fin du CE1(croix noires) par rapport aux catégories présentées dans le chapitre consacré à la méthodologie (partie 8.4.2). Il convient de préciser que les trois colonnes centrales correspondent à la deuxième catégorie évoquée, c'est-à-dire l'utilisation d'exemples ou la référence à des actions/tâches typiques de la discipline.

[152] Lors des entretiens nous n'avons pas séparé la LL de l'EDL, distinction qui ne nous semblait pas pertinente avec des élèves de cet âge, ce qui fait que nous avons rapportons des données globales, concernant l'ensemble de la discipline français.

	Utilisation d'un vocabulaire spécifique	Utilisation d'exemples de contenus adaptés	Utilisation d'exemples de contenus inadaptés[153]	Référence à des actions	Ne sait pas N'en fait pas Ne se rappelle pas
GAS	XX	XXX	XX	XX	
THI	XX	XXX	XX	XXX	X
OGU	XX	XXX	XX	XXX	X
PAU	XX	XXX	X	XXX	
EUL	X	XXX	X	X	X
ELA[154]					X
FER	X	XXX	X	X	X
EMA	XXX	XXX		XX	
MAT	X	XXX	X	X	
NOL[155]		XX		X	X
MAR	X	XXX		X	
Fin CP Début CE1 Fin CE1	4-4-7	10-10-9	3-4-1	5-8-5	4-2-0

Tableau 104 : Répartition des propos des élèves dans les trois catégories relatives aux contenus de savoirs identifiés en français

2.3.1. Une représentation focalisée sur le lire-écrire en fin de CP

En fin de CP, nous remarquons que 10 des 11 élèves font déjà référence à des contenus adaptés à la discipline (même si 3 d'entre eux peuvent à la fois faire référence à quelques contenus inadaptés, et si 4 autres d'entre eux disent ne pas savoir de quoi il s'agit lorsque on parle de la discipline français). Notons que 4 élèves utilisent spontanément un ou deux mots de vocabulaire spécifique à la discipline. Ainsi EMA dit que le français « par exemple je crois que c'est la lecture », OGU mentionne l'écriture et PAU, GAS et THI parlent d'un apprentissage des sons. Pour 5 élèves sur 11, faire du français se traduit par la réalisation de tâches identifiées mais réparties dans les différents domaines de la discipline :

- tâche d'encodage et apprentissages orthographiques (GAS raconte « je savais pas comment ça s'écrivait euh : comment dire DANGEREUX »- « j'ai appris des sons […] beaucoup de sons » ; THI dit qu'il a appris « le son (z)-le son (g) le son (a) » et PAU dit « on a appris des sons »-« on a des sons comme (on) par exemple et (t) »)
- apprentissage de poésies (GAS : « j'ai appris des poésies »)

[153] Cette catégorie rassemble des exemples d'activités et ou de pratiques citées par les élèves lorsqu'ils sont questionnés sur les sciences mais qui ne relèvent pas domaine des sciences.

[154] ELA a le plus souvent refusé de participer aux entretiens, ce qui explique le peu de croix sur la ligne du tableau

[155] NOL était absent lors du dernier entretien, ce qui explique qu'il n'a pas de croix noire dans le tableau

- apprentissage de la lecture et de l'écriture (THI et PAU disent qu'ils ont « appris à lire et à écrire » et THI précise « on a lu six livres », OGU répond « on commence à lire très bien »- « j'ai appris que l'écriture c'était bien » et précise « j'ai commencé à lire au début du CP », et PAU dit « j'ai appris à lire et à écrire »)

Les élèves rendent essentiellement compte de savoirs sur la langue liés à des tâches de lecture et d'écriture. En ce qui concerne l'activité de lecture, c'est plutôt l'activité de décodage qui semble dominer dans les propos car seul THI, qui mentionne les livres lus, fait référence à l'activité de lecture littéraire. L'activité d'écriture largement mentionnée reste très vague. La plupart des élèves en parlent mais n'en disent rien en dehors de GAS qui évoque une tâche précise relative à l'orthographe et d'OGU qui verbalise une appréciation globale et peu étayée. Un seul élève évoque la poésie dans le domaine des apprentissages du français.

2.3.2. Une identification plus claire des tâches associées à la discipline au début du CE1

Au début du CE1, la totalité des 10 élèves ayant participé à l'entretien (ELA ayant refusé) évoquent des contenus disciplinaires adaptés ; et au moins 8 d'entre eux, évoquent des tâches spécifiques à la discipline (cf. annexe 18). Parmi eux, 4 sont capables d'utiliser un vocabulaire spécifique, même s'il est encore peu diversifié. Ainsi GAS parle de mots, THI de la lecture et des dictées, PAU évoque toujours les sons mais parle aussi de dictées et EMA parle aussi de « petites dictées », de sons et de mots. Seuls FER et OGU semblent ne pas comprendre ce qu'est la discipline français, tout en évoquant malgré tout des activités qui en font partie.

2.3.3. Une appropriation du métalangage et une conscience de la diversité des tâches associées à la discipline en fin de CE1

En fin de CE1 (cf. annexe 18), la spécificité de « l'agir » en français semble définitivement repérée pour 9 élèves sur 11 (NOL étant absent et ELA ayant refusé de participer à l'entretien). Toutefois, les entretiens montrent que les représentations qui se sont installées chez les élèves n'englobent pas tous les aspects de la discipline.

2.3.3.1. Une focalisation marquée sur l'étude de la langue

Tous les élèves évoquent des tâches relatives à l'EDL et certains élèves ne citent que celles-là. Des éléments de vocabulaire spécifique de plus en plus nombreux apparaissent, chez 7 élèves

sur 11. Ainsi FER cite les dictées, les leçons d'orthographe ; EUL fait référence aux mots, aux verbes, aux accords, aux noms propres aux sujets, aux noms communs ; EMA parle des dictées de phrases et de mots ; GAS parle de leçons sur les verbes, du futur, du présent, des sujets, des noms propres, des noms communs, du verbe dire, du verbe faire, des mots, des synonymes, de grammaire. PAU parle du français en général, des dictées, de mots, de sons, de syllabes, MAT parle de grammaire, de verbes et de les conjuguer au présent et au futur. Quant à MAR, il parle de verbes, d'écriture, de majuscules et de point, de mots, de dictées, et de phrases.

2.3.3.2. Peu de références à la lecture et à l'activité théâtrale

Trois élèves seulement font référence à la lecture et un à l'activité théâtrale : FER et MAR citent la lecture, EMA parle spontanément du français en général mais aussi de la lecture et évoque les liaisons quand on lit, GAS parle de faire du théâtre.

Ainsi pour la majorité des élèves, faire du français, c'est faire de la grammaire, de l'orthographe, de la conjugaison uniquement. D'ailleurs la discipline français dans sa globalité n'est évoquée que par deux élèves (PAU et EMA), mais si EMA parle à la fois de lecture et d'EDL, ce qui laisse penser qu'elle a une représentation élargie de la discipline, PAU résume la discipline qu'il nomme aux activités d'EDL.

2.4. Comparaison des discours d'élèves en classe et lors des entretiens au regard de la construction de la CDS en français

Nous devons considérer que la séance que nous avons étudiée en CE1 en EDL se déroule au mois de décembre, ce qui signifie qu'elle se situe entre les entretiens de début et de fin d'année. Nous avons établi que la CDDS se disciplinarise dans le temps et qu'il ne suffit pas que les élèves aient participé à des activités d'une discipline pour que celle-ci soit conscientisée.

Il nous paraît intéressant de constater que lorsqu'on s'en tient aux discours des élèves produits en situations de classe, cette CDDS semble se construire plus rapidement dans le domaine de la lecture littéraire, à laquelle les élèves sont confrontés depuis l'école maternelle, alors que la construction semble plus lente dans le domaine de l'EDL. Ce constat nous semble cohérent dans la mesure où, comme nous l'avons évoqué, l'EDL suppose un nouveau rapport

au langage c'est-à-dire sa mise à distance comme milieu et outil de communication immédiate, pour en faire un objet d'étude, sans finalité communicative immédiate. L'EDL traite ainsi de notions abstraites et nécessite la familiarisation avec un métalangage spécifique qui est quasiment étranger aux élèves avant le CP. Or nous constatons que les élèves évoquent davantage des activités du domaine de l'EDL lors des entretiens, passant presque sous silence le domaine de la lecture littéraire. Et lorsqu'ils évoquent la lecture dans les entretiens, ils parlent essentiellement du décodage, mais pas de l'aspect littéraire de l'activité. Ainsi, ils retiennent les savoirs de la discipline qu'ils peuvent lister et des pratiques globales (lecture, écriture) difficilement décomposables en savoirs et compétences sous-jacents qui sont rarement sinon jamais objectivés.

Chapitre 24 : Catégorisation des postures d'élèves dans chacune des disciplines

Dans ce chapitre nous cherchons à mettre en évidence l'existence de postures singulières et spécifiquement disciplinaires chez les élèves lorsqu'ils sont confrontés aux apprentissages afin de vérifier notre première hypothèse :

H1 : Les élèves entrent et agissent dans les disciplines avec des postures variées qui peuvent différer en fonction de la discipline et en fonction des élèves.

Nous allons donc essayer de caractériser les postures des élèves de notre cohorte dans chacune des disciplines en procédant à une nouvelle lecture de leurs productions langagières, déjà analysées, que nous allons réorganiser et catégoriser à l'aide d'outils spécifiques que nous allons préciser.

1. Postures d'élèves en sciences

Nous avons essayé de créer des catégories à partir des données langagières recueillies lors de ces séances en nous appuyant sur la modélisation des postures d'élèves[156] définies par Bucheton (2019) et sur les schèmes d'actions langagières catégorisés par Rebière ainsi que sur les caractéristiques d'une activité potentiellement adaptée aux apprentissages en sciences, c'est-à-dire en relation avec les savoirs visés, tels que décrits dans le chapitre que nous avons consacré aux sciences[157], lesquelles nous permettront de déterminer des postures d'élèves en sciences.

Outils d'analyse empruntés à Bucheton

De la modélisation des postures d'élèves proposée par Bucheton (2019, pp. 108-111), nous retenons les postures « première », « réflexive », mais aussi « scolaire » et « dogmatique » qui nous semblent pouvoir correspondre aux huit élèves ciblés. Le développement de l'activité explicative qui questionne l'activité et donne à voir le raisonnement effectué par l'élève nous informe sur sa posture réflexive. Ainsi, nous convenons que dès lors qu'un élève participe

[156] Cf. Chapitre 15, section 2.1 (pp.118,119) de la partie 2 consacrée à la méthodologie

[157] Cf. Chapitre 16, section 4 (page 124)

oralement de manière importante lors de la séance, mais qu'il ne sollicite pas ou très peu l'activité explicative, il est plutôt dans une posture première dans la mesure où son discours montre peu de questionnement et de distanciation avec la situation vécue.

Outils d'analyse empruntés à Rebière

Parmi les quatre « schèmes stables d'actions langagières » identifiés par Rebière (2001, p. 199), nous retenons les schèmes A, B et C qui peuvent, avec quelques réserves, s'adapter aux mêmes huit élèves. En effet Certains élèves utilisent lors des séances un langage essentiellement quotidien visant à communiquer leur expérience et restent centrés sur l'exécution de la tâche prescrite (schème A). D'autres, eux aussi ancré dans le quotidien, s'intéressent davantage aux savoirs mais les affirment et cherchent à les accumuler plutôt qu'à les construire. Pour eux, le langage permet de verbaliser le savoir existant (schème B). Une troisième catégorie d'élèves s'intéresse au raisonnement qui construit le savoir et veulent le partager. Ils veulent comprendre et s'essayent alors à organiser leur propos en développant une activité explicative (schème C).

Autres outils d'analyse spécifiques à la discipline sciences

Du point de vue des objets de savoir propres à l'activité scientifique nous sélectionnons des critères à partir desquels nous pourrons déterminer des postures d'élèves. Concernant ces critères, nous essayons, dans un premier temps, d'identifier dans le discours de ces huit élèves en sciences les manières de modaliser le doute ou la certitude. En effet, comme nous l'avons exposé dans le chapitre trois, pour apprendre en sciences, il faut accepter de remettre en cause ses conceptions et connaissances antérieures qui doivent pouvoir être considérées comme provisoires mais aussi accepter de prendre en compte des connaissances nouvelles et le point de vue des autres. Un discours reposant sur des modalisations importantes de la certitude semble donc peu compatible avec une attitude scientifique lorsque le savoir n'est pas stabilisé. Dans un second temps, nous observons la manière dont les élèves expliquent et argumentent leurs propos pour soutenir leur point de vue, le rendre cohérent et le mettre à l'épreuve de la critique et des apports de connaissances nouvelles. Nous observons enfin la manière dont les élèves commencent à s'inscrire dans le monde scientifique en adoptant des usages langagiers spécifiques nécessaires à la construction d'une posture scientifique.

1.1. Postures première, réflexive, scolaire, dogmatique

Si nous croisons l'investissement langagier dans les séances avec l'activité explicative déployée par les élèves, nous pouvons considérer qu'OGU et EMA sont clairement dans une posture réflexive puisqu'ils multiplient les énoncés explicatifs lors d'un grand nombre d'interventions. EUL et THI mobilisent l'activité explicative mais de manière modérée et proportionnelle à leur nombre d'intervention relativement peu élevé, ce qui nous amène à les situer dans une posture à tendance réflexive. À l'opposé, GAS, dont la participation est très importante, entre peu dans l'activité explicative, ce qui semble le rapprocher de la posture première selon la modélisation effectuée par Bucheton. Mais si on observe la distanciation par rapport à l'activité, on perçoit quand même quelques interventions qui nous laissent entrevoir un déplacement possible vers une posture réflexive, notamment lorsqu'il tente de catégoriser en CP :

GAS 42 : « et ça ressemble à un insecte/euh le ver à soie c'est un insecte# »
GAS 239 : « parc'qu'ils sont de la même famille que:: »
GAS 244 : « parce qu'ils sont/ils sont de la même famille que:= »

Ou lorsqu' il questionne la tâche prescrite en CE1 (GAS 103 : « pourquoi hier tu m'as dit de prendre un feutre et de faire un p'tit trait »). MAT, lui, n'entre pas dans les critères des postures première et réflexive. Son activité explicative est peu développée au cours des séances. Il semble davantage être installé dans une posture dogmatique en ce que ses propos laissent entendre à plusieurs reprises « qu'il sait déjà tout ce que l'enseignant veut proposer et qu'il n'a pas l'intention de réviser ses conceptions. » (Bucheton,2019, p. 111). Les postures de MAR et de PAU sont plus difficilement identifiables car leur participation orale est plus rare en CE1. Le discours de MAR en GS montre un questionnement possible de l'activité qui semble l'orienter vers une posture réflexive :

MAR 132 : « en fait pour les fleurs la sève c'est leur sang ? »
MAR 136 : « et donc et c'est la sève qui fait des petits traits ? »

Mais le discours qu'il développe par la suite devient plus prudent et semble parfois l'inscrire plutôt dans une posture scolaire par laquelle il ne s'autorise à intervenir que lorsqu'il pense être dans les attentes de l'enseignant, comme on le voit en CP lors de la séance sur l'étude des vers à soie. En effet, il fait part de ce qu'il connaît (la mue), mais lorsque l'enseignante le questionne plus précisément, il n'ose pas donner son avis (MAR 90 : « ch'ais pas »). Et dans la

même séance, lorsque l'enseignante demande pourquoi le ver à soie a six pattes, il répond en montrant ce qu'il sait, mais sa réponse est hors propos (MAR 261 : « il se reproduit »). En CE1, il cherche aussi à répondre aux attentes, mais prend des précautions au cas où il n'aurait pas la bonne réponse (MAR 88 : « parc'que::: je sais pas si c'est ça il est pas suspendu donc le gouttes elles tombent pas »). Ce faisant il exprime aussi une forme de modalisation du doute au regard de ce qu'il va dire. Nous interprétons donc la posture de MAR comme scolaire à tendance réflexive. La posture de PAU est plus clairement scolaire dès la GS car il place les mots que l'enseignante, qu'il interpelle à plusieurs reprises pendant la séance, souhaite voir retenir par les élèves. En CP, il commente mais prend peu le risque de prendre la parole lorsqu'il pourrait se tromper (PAU 139 : « moi j'sais pas » ; PAU 133 : « euh:: j'sais pas ça »). Il nous semble donc que PAU reste dans les critères d'une posture scolaire.

1.2. La modalisation du doute ou de la certitude

Nous avons rassemblé dans le tableau 105 les divers indicateurs de modalisation du doute ou de la certitude que nous avons relevés dans les discours des huit élèves. Nous comptabilisons dans la catégorie des modalisations du doute, les procédés qui modalisent l'éventualité (*peut-être*), la possibilité (emploi de l'auxiliaire modal pouvoir au présent ou au conditionnel), l'emploi du conditionnel avec d'autres verbes, les emplois de *si* et de *sinon* qui introduisent une hypothèse, des adverbes ou locutions adverbiales d'intensité ou de quantité qui diminuent la force de la certitude (*un peu/un tout petit peu/presque/pas vraiment/ pas beaucoup*), l'utilisation d'un verbe d'opinion à la première personne (*je crois*), et l'utilisation d'un énoncé sur un ton interrogatif, montrant que l'élève n'est pas sûr de ce qu'il propose.

		OGU	EMA	MAR	EUL	PAU	GAS	MAT	THI
indicateurs de modalisation du doute/possibilité	peut-être	**2**	**1**	**1**			**2**		**1**
	il/on/ça peut	**1-3**	**2**	**1**		**1**			**4**
	il/on pourrait / il faudrait (que)	**1**	**2**						
	on dirait (que)				**2-1**		**1**		
	autre conditionnel	**1**							
	si / sinon	**1-1-4**	**1-6**	**1**	**1**				**1**
	un peu/un (tout) petit peu	**10-1**	**1-2**	**1**	**1**		**3-1-1**		**1**
	petit[158]		**1**						
	pas vraiment/ pas beaucoup		**1**	**1**	**1**				
	presque	**2-1**						**1**	
	certaines		**1**						
	je crois	**1**							
	je sais pas si c'est ça			**1**					
	énoncé interrogatif	**1**		**2-1**		**3**	**1**		**1**
Nombre d'outils de modalisation du doute mobilisés/ nbre d'interventions		30/83 36,1%	18/96 18,7%	9/52 17,3%	6/27 22,2%	4/48 8,3%	9/130 6,9%	1/41 2,4%	8/27 29,6%
Répartition **GS-CP-CE1**		**14-2-14**	**4-14**	**3-1-5**	**2-2-2**	**4**	**5-1-3**	**1**	**2-6**

Tableau 105 : Modalisation du doute dans les discours de 8 élèves en sciences entre la GS et le CE1

Les discours de trois élèves (OGU, EUL et THI) semblent davantage porter vers la modalisation du doute. À l'opposé, le nombre indicateurs relevés montre très peu d'activité de modalisation du doute dans les discours de PAU, de GAS et de MAT. Les données relatives à EMA et à MAR apparaissent proportionnellement peu significatives.

Dans la catégorie des modalisations de la certitude, nous trouvons la formule *je sais* qui affirme la détention d'un savoir, l'utilisation des auxiliaires modaux lorsque selon nous ils manifestent l'obligation (*on peut pas/plus*, *il faut que*, *il doit/ils doivent*), la formule *c'est normal* , qui exclut la négociation, la formule *c'est* (abréviation de *cela est*) ou *ça veut dire que* suivie d'un énoncé déclaratif, qui permet de faire état d'un propos et qui n'invite pas non plus à la négociation, des adverbes d'intensité ou de fréquence (*très, beaucoup, vraiment, jamais,*

[158] Nous ne retenons que les occurrences de l'adjectif *petit/petite* lorsqu'elles nous paraissent avoir une visée modalisante, pas lorsqu'elles décrivent quelque chose qui est objectivement de petite taille (EMA306 : « […] des **petits** trucs qui trainent dans la terre »)

souvent) ainsi que la formule *c'est vrai* qui augmentent la force de la certitude. Notons que la modalisation de la certitude peut être renforcée par l'utilisation répétée de verbes au présent de l'indicatif :

> **EMA 172** : « parc'que tant qu'une graine n'a pas d'eau // elle peut rester une éternité sans eau /elle va pas pousser si y a pas d'eau »
> **EMA 175** : « sans eau elle peut pas démarrer »
> **EMA 199** : « parc'que le sable ça peut= ça absorbe l'eau et du coup eh ben ça garde l'eau dedans et du coup la graine elle peut avec ses p'tites= elle peut avec ses p'tites racines elle peut aller chercher un peu d'l'eau= »

Les indicateurs de modalisation de la certitude relevés dans les discours des huit élèves en sciences sont rassemblés dans le tableau 106 :

		OGU	EMA	MAR	EUL	PAU	GAS	MAT	THIB
indicateurs de modalisation de la certitude/obligation	je sais/je sais pas		4	1		2	2	1-1	
	il faut (que)	1					2		
	c'est normal		1						
	on/tu/il peut-tu peux						1	1-1-2	
	on/il/elle/elles peut/peuvent pas	1-1	5-1-1						
	c'est/ c'était	4-6-5	6-15-7	3[159]-1	1-2	3-1	6-4-6	1-9	2-3
	c'est vrai						4		
	ça veut dire que		1						
	très/ vraiment/ beaucoup	1-1	1				1-1	1	1
	énorme/ géantes[160]			1				2	
	jamais/souvent					1			
	une éternité/pas éternellement[161]		2						
Nombre d'outils de modalisation de la certitude mobilisés / nbre d'interventions		20/83 24%	44/96 45,8%	6/52 11,5%	3/27 11,1%	7/48 14,5%	27/130 20,7%	19/41 46,3%	6/27 22,2%
Répartition GS-CP-CE1		7-7-6	16-16-12	4-2	1-2	3-3-1	9-4-14	3-3-13	3-3

Tableau 106 : Modalisation certitude/obligation dans le discours de 8 élèves en sciences entre la GS et le CE1

[159] Précisons que deux des énoncés relevés dans le discours de MAR avec *c'est* sont interrogatifs, et que nous ne les classons donc pas dans les modalisations de la certitude (MAR 132- GS : « en fait pour les fleurs la sève **c'est** leur sang ? » et MAR 136- GS : et donc et **c'est** la sève qui fait des petits traits ? ». De la même façon, nous ne gardons pas de ce classement l'intervention MAR 88 (« parc'que::: je sais pas si c'est ça[…] ») qui modalise plus le doute que la certitude

[160] MAT 157 (GS) : « t'as des géantes feuilles en plus tu peux en avoir des géantes »

[161] EMA 318 (CE1) : « […] c'est pour l'eau en fait elle reste pas éternellement dans / le pot […]

Les chiffres montrent des écarts importants entre les élèves concernant la modalisation de la certitude. En effet, EMA et MAT semblent privilégier ce type de modalisation dans leur discours. Ces deux élèves font appel à des expériences qu'ils ont déjà rencontrées, mais leurs affirmations ne concernent pas le rappel de savoirs ou la convocation de savoirs déjà stabilisés. En revanche, ce type de modalisation n'est pas une caractéristique du discours d'EUL et de PAU en sciences. Pour les quatre autres élèves, la modalisation de la certitude est très présente, mais ne semble pas occuper la plus grande partie du discours.

L'analyse des données de ces tableaux indique donc une activité de modalisation globalement importante en sciences mais avec des disparités en fonction des élèves. La modalisation de la certitude est quantitativement répandue dans le discours des élèves, avec un emploi d'outils de modalisation variés. Le rapprochement des données quantitatives recueillies dans les deux derniers tableaux (tableau 107) nous donne une meilleure visibilité de l'ensemble de l'activité de modalisation des huit élèves en fonction de leur participation orale au cours des séances :

	OGU	EMA	MAR	EUL	PAU	GAS	MAT	THI
total outils de modalisation/ nbre d'interventions	50/83 60,2%	62/96 64,5%	15/52 28,8%	9/27 33,3%	11/48 22,9%	36/130 27,6%	20/41 48,7%	14/27 51,8%
nombre d'outils de modalisation de la certitude mobilisés	20/83 24%	44/96 45,8%	6/52 11,5%	3/27 11,1%	7/48 14,5%	27/130 20,7%	19/41 46,3%	6/27 22,2%
Nombre d'outils de modalisation du doute mobilisés	30/83 36,1%	18/96 18,7%	9/52 17,3%	6/27 22,2%	4/48 8,3%	9/130 6,9%	1/41 2,4%	8/27 29,6%

Tableau 107 : Comparaison modalisation du doute/modalisation de la certitude dans le discours de 8 élèves en sciences entre la GS et le CE1

Nous pouvons dès lors identifier plusieurs catégories d'élèves, ceux qui modalisent beaucoup au cours de leurs discours avec une tendance marquée à la modalisation de la certitude qui concerne près de la moitié de leurs interventions (EMA et MAT), ceux qui modalisent beaucoup avec une tendance, quoi que moins marquée, à la modalisation du doute qui concerne plus ou moins un tiers de leurs interventions (OGU et THI), ceux qui interviennent moins oralement, qui modalisent modérément, mais qui sont davantage dans le doute que dans la certitude (EUL et MAR) , GAS qui participe beaucoup à l'oral mais qui modalise peu avec une tendance visible à la modalisation de la certitude et enfin PAU, dont le discours peu modalisé oscille entre le doute et la certitude.

1.3. L'activité explicative et argumentative

Nous analysons l'activité explicative/argumentative/justificative des élèves à partir d'indicateurs langagiers prélevés dans leur discours. Ainsi, nous observons l'emploi des locutions conjonctives *parce que*, *vu que et* de la conjonction *puisque* qui indiquent un rapport de cause à effet, ainsi que l'emploi de la locution conjonctive *pour que* qui introduit un objectif ou une intention. Nous relevons encore les usages de la conjonction *si* lorsque qu'elle introduit une condition à laquelle correspond une conséquence dans la suite de l'énoncé (emploi isolé ou *si… eh bien/bé* par exemple), de même que les conjonctions *quand* et *comme* lorsqu'elles sont utilisées en tant que connecteurs de condition, la conjonction *mais*, les adverbes *pourtant* et *par contre*, ainsi que la locution adverbiale *quand même* qui marquent une opposition entre deux parties d'un énoncé, ou la locution conjonctive *alors que*, qui juxtapose deux énoncés qui ne sont pas censés cohabiter. Nous prenons aussi en compte l'utilisation des connecteurs logiques *donc*, *alors*, *pour que* ou *pour* associé à un verbe à l'infinitif et la locution *du coup*, qui amènent une conséquence ainsi que la conjonction *comme* et la locution adverbiale *par exemple*, qui indiquent une comparaison permettant d'expliquer ou d'illustrer un propos.

		OGU	EMA	MAR	EUL	PAU	GAS	MAT	THI
Indicateurs de l' activité explicative	(c'est) parce que/c'est que	2-5-5	5-6	2-2-1	3		3-2	1	1-1
	puisque/comme	1					1		
	c'est pour ça (que)		1 1			2			
	c'est ça qui		1						
	pour que/ pour+ infinitif		1-1	1-1	2-2	1			3
	si/quand….(eh bé)	3	1-1	1	1		1		
	tant que…		1						
	sans[162]		1						
	mais/pourtant/alors que/quand même	2-1-4	2-2-3	1	1	1-1-2	1-2	1-1	3
	par contre								1
	comme	2	1			1	2		
	ça ressemble à						1-1	1	
	vu que	2							
	par exemple	2			1				1
	donc		2	2	1				
	alors		1		1		1		
	du coup	2	7		1				
Nombre d'indicateurs de l'activité explicative mobilisés par rapport au nombre d'interventions		31/83 37,3%	38/96 39,5%	11/52 21,1%	13/27 48,1%	8/48 16,6%	15/130 11,5%	4/41 9,7%	10/27 37%
Répartition GS-CP-CE1		6-7-18	6-8-24	3-3-5	5-8	4-2-2	6-6-3	1-2-1	6-4

Tableau 108 : Mobilisation d'indicateurs de l'activité explicative dans le discours de 8 élèves en sciences entre la GS et le CE1

Les données du tableau 108, considérées par rapport à la quantité d'interventions de chacun permettent d'identifier trois catégories. La première regroupe quatre élèves qui mobilisent largement l'activité explicative dans leur discours (OGU, EMA, EUL et THI) même si celle-ci est observée sur un nombre d'interventions limité pour EUL et pour THI. À l'opposé, nous rassemblons deux élèves (MAT et GAS) qui la mobilisent très peu, même si GAS a de très nombreuses occasions de le faire notamment au regard du nombre de ses interventions et que MAT semble plutôt dans l'assertion-déclaration que dans le questionnement et dans le doute. En situation intermédiaire, nous rassemblons MAR et PAU, pour lesquels on constate une activité explicative plutôt modérée.

[162] EMA 175 : « sans eau elle peut pas démarrer » (séance sur les graines en CE1)

1.4. L'usage d'un langage spécifique aux sciences

Dans le discours de chacun des huit élèves, nous cherchons à mettre en évidence le positionnement dans la discipline en identifiant ce qui relève d'un langage quotidien et ce qui relève d'un langage plus scientifique, et donc plus en accord avec la communauté discursive scientifique scolaire. Nous prêtons donc attention aux éléments de langage qui montrent que les élèves s'inscrivent dans le champ scientifique par le recours aux thèmes relatifs aux fonctions du vivant, par le degré de spécialisation du lexique employé, par les genres de discours mobilisés, notamment au cours de la formulation d'hypothèses et par le positionnement énonciatif adopté (mise à distance de l'objet étudié, aptitude à la généralisation).

1.4.1. Langage quotidien/langage scientifique dans le discours d'OGU

	Langage quotidien	Langage Scientifique
CP	**OGU 167** : parce que **ça crache** de la lave et **ça grogne** beaucoup **OGU 190** : parc'qu'**il crache** de la lave	**OGU 68** : **les humains** perdent leurs feuilles on n'a pas des feuilles on a de la peau **OGU 343** : il **se nourrit** de nous **OGU 365** : […] puisque c'est **une graine**
CE1	**OGU 24** : elle est **partie** dans **l'ciel**	**OGU 97** : […] du coup l'eau elle peut pas **s'évaporer** **OGU 155** : et que l'eau va devenir de **la vapeur d'eau** **OGU 160** : du **gaz** ? **OGU 207** : […] et du coup elle va se transformer **en vapeur**
	OGU 114 : […] parc'qu'**ils aiment** ça// **OGU 169** : […] mais peut-être que les feuilles sinon= ils vont pas **aimer** […] parc'que s'**ils aiment** ce lierre **OGU 172** : […] ben peut-être qu'**ils vont pas vouloir** le quitter/ **OGU 196** : ben:: vu qu'celles-là elles sont presque moisies […] on en prend d'autres celles-là c'est **des neuves**	**OGU 114** : […] **si on** met une feuille de lierre **ben on** voit des phasmes dessus […] **OGU 172** : […] ben **peut-être qu'**ils vont pas vouloir le quitter/ **OGU 196** : ben:: **vu qu'**celles-là elles sont presque moisies […] **on** en prend d'autres […]

Tableau 109 : Langage quotidien/langage scientifique dans le discours d'OGU en sciences

Le discours d'OGU (tableau 109) montre quelques traces d'un langage scientifique. On perçoit quelques éléments de langage spécifiques essentiellement au niveau du vocabulaire employé en CP et par l'emploi, en CE1 du verbe pronominal de sens passif (OGU 207), usage habituel

en sciences qui participe à donner la sensation que les choses se font d'elles-mêmes. Il entre ainsi dans la dimension impersonnelle des discours du savoir en sciences. OGU tente aussi de formuler des hypothèses et exprime une distance qui semble se vouloir généralisante avec l'emploi de *on* (OGU 114 -OGU 196). Toutefois, lors de la séance sur les phasmes en CE1, il est aussi dans un langage quotidien et Il privilégie les goûts de l'animal au détriment de ses besoins nutritionnels, dans une approche plutôt anthropomorphique.

1.4.2. Langage quotidien/langage scientifique dans le discours d'EMA

	Langage quotidien	Langage scientifique
GS	**EMA 83** : et aussi elle a elle a des **dents de lait**#	**EMA 40** : si elles ont pas **la sève** elles peuvent pas **vivre** **EMA 116** : alors c'est pour ça qu'il a **besoin** de **sève** **EMA 128** : […] c'est des plantes euh **carnivores** **EMA 174** : Maxime avec les **graines de sibipiruna** il l'a fait= […]
CP	**EMA 271** : c'est **le trou** qui lui sert à **cracher** de la lave **EMA 306** : et des petites des petits **trucs** qui **trainent** dans la terre	**EMA 131** : c'est **une graine** **EMA 171** : parce que ça **rentre en éruption** **EMA 182** : ça **rentre en éruption** **EMA 189** : […] c'est **la lave** qui va **rentrer en éruption** **EMA 192** : […] / il va **rentrer en éruption** **EMA 235** : parc'qu'il a pas d'**veines** **EMA 291** : par en dessous par **les racines** **EMA 310** : et l'eau ça **se reproduit** en sève
CE1	**EMA 182** : […] dans l'T-shirt c'est de l'eau qui était plus/beaucoup moins **dure** peut-être	
	EMA 71 : hé ben déjà on peut regarder sur les chênes parc'que **ça aime bien** les chênes […]	**EMA 71** : […] ça aime bien les chênes **en règle générale** […]
	EMA 06 : c'est des **zaricots** **EMA 124** : la lumière les plantes **elles adorent** **EMA 175** : sans eau elle peut pas **démarrer** **EMA 220** : **elle préfère** quand même de la terre	**EMA 11** : euh des **graines** **EMA 199** : parc'que le sable ça peut= ça **absorbe** l'eau […] et du coup **la graine** […] avec ses p'tites **racines** elle peut aller chercher un peu d'l'eau= **EMA 212** : […] l'eau elle va dans la terre et du coup la terre ça **absorbe** [...]avec ses **racines** elle va venir chercher l'eau et elle va **absorber** c'est ça qui va nous donner **la plante**

Tableau 110 : Langage quotidien/langage scientifique dans le discours d'EMA en sciences

Le classement (tableau 110) de ces éléments de discours montre bien chez EMA un intérêt et une tendance à vouloir adapter son langage à la discipline. En effet, elle réemploie le vocabulaire scientifique, elle essaie de construire des boucles explicatives en mettant en réseau différents éléments (EMA 199 - EMA 212 - en CE1), elle produit un discours non impliqué (excepté à la fin « **nous** donner la plante ») qui tend vers une énonciation

impersonnelle (usage du verbe pronominal de sens passif renforcé par l'usage du présent de vérité générale - EMA 310 : « l'eau ça se reproduit en sève » - CP). Elle tend aussi parfois vers la généralisation (EMA 71 : « en règle générale » - CE1) avec l'usage de l'article défini généralisant (« LA graine », « LA plante »). Cependant ce positionnement énonciatif scientifique est loin d'être stable et on observe des tensions avec des usages du langage du monde quotidien. Certaines peuvent être liées à l'anthropomorphisme (EMA 83 : « dents de lait » - GS) ou à un manque de vocabulaire (EMA 271- MAIT 306 - CP) mais aussi probablement à une difficulté d'explication d'un phénomène (EMA 175 - CE1). Comme OGU, elle a aussi tendance à attribuer des sentiments humains aux phasmes (EMA 71 : « ça aime bien » - CE1) ou aux plantes (EMA 124 : « elles adorent » et EMA 220 : « elle préfère » - CE1) et des intentions lorsqu'elle essaie de construire un système explicatif (EMA 199 – EMA 212 - CE1 : « elle peut aller chercher », « elle va venir chercher »). Par ailleurs, nous observons à plusieurs reprises et jusqu'au CE1 un besoin de faire entrer des évènements et des personnes de la sphère familiale en mentionnant son frère Max et sa sœur (EMA 174-GS : « Max avec les graines de sibipiruna […] il les a percées pour faire un collier » ; EMA 128 - CE1 : « oui dans l'aquarium de ma petite sœur ») mais aussi en les faisant intervenir dans son explication en tant qu'arguments d'expérience :

> **EMA 341**(CP) : « moi je sais parc'que chez mon papi (*incompréhensible*) hé bé y en a »
> **EMA 343**(CP) : « moi je sais parc'que chez mon papi eh bé y en a »
> **EMA 347**(CP) : « y a un gros potager »

Nous relevons aussi plusieurs emplois de *on* en CE1 marquant une mise à distance de son propos pour en faire un propos collectif, rendant compte de l'expérience partagée de l'ensemble du groupe :

> **EMA 02** (CE1) : « avec **notre** maîtresse d'avant **on** connaissait les vers à soie et les phasmes […] **on** a essayé des expériences pour faire pousser »
> **EMA 71** (CE1) : « hé ben déjà **on** peut regarder sur les chênes parc'que ça aime bien les chênes en règle générale […] »
> **EMA 73** (CE1) : « en::: c'est une forme assez euh::: **on** peut la retenir la forme# »
> **EMA 157** (CE1) : « **on** peut pas savoir s'il les ont mangées […] »
> **EMA 161** (CE1) : « sinon **on** peut pas savoir »

Elle s'inscrit dans une communauté de jeunes scientifiques en herbe en référant à certaines activités emblématiques telles que l'expérience et les plantations (EMA 02- CE1), l'observation (EMA 71- CE1), la nutrition (EMA 157- CE1) ainsi qu'aux savoirs (EMA 02-157-161- CE1).

1.4.3. Langage quotidien/langage scientifique dans le discours de MAR

	Langage quotidien	Langage scientifique
GS		**MAR 132** : en fait pour les fleurs la **sève** c'est leur **sang** ? **MAR 136** : et donc et c'est la **sève** qui fait des petits traits ? **MAR 207** : ça on dit que c'est les **nervures** **MAR 245** : et c'est des **pétioles** **MAR 251** : y a un GRAND **pétiole**
CP	**MAR 58** : ils le transforment en **bobines** et i'font des **fils#** **MAR 79** : euh ils perdent ils perdent leur peau pour **grandir** un peu plus	**MAR 81** : oui j'ai vu une **mue** **MAR 241** : parc'qu'il se transforme c'est un **insecte** **MAR 261** : il **se reproduit**
CE1	**MAR 20** : que l'eau **est partie**/qu'elle **s'est en allée** **MAR 61** : de la **buée** ?	
	MAR 185 : elle va **s'élargir**	**MAR 189** : ben **la graine** **MAR 318** : pour qu'elle puisse **respirer** !

Tableau 111 : Langage quotidien/langage scientifique dans le discours de MAR en sciences

Les extraits de corpus recueillis (tableau 111) montrent une volonté de MAR d'utiliser les termes scientifiques dès la GS, lorsqu'il réinvestit les mots utilisés par l'enseignante. Il cherche à comprendre le rôle de la sève en faisant des analogies entre la sève et le sang, probablement par référence au réseau de nervures visible dans la feuille qui rappelle le réseau veineux même si la fonction de ces deux substances n'est pas évoquée. Il cherche ainsi à rapprocher l'inconnu du connu, pratique usuelle en sciences. Dans le même temps, il interroge la validité de cette analogie (énoncés interrogatifs en MAR 132-136). En CP, on perçoit une dénivellation au cours de laquelle MAR passe du langage quotidien (MAR 79) à un langage plus scientifique (MAR 81) par la transformation de « perdent leur peau » en « mue ». Il fait par ailleurs allusion à deux fonctions du vivant que sont la reproduction en CP (MAR 261) et la respiration en CE1 (MAR 318). Ces éléments de discours autorisent à penser que le discours de MAR évolue vers une spécialisation un peu plus scientifique, notamment parce qu'il essaye, sans toujours y parvenir (MAR 61), d'y introduire le lexique approprié, mais aussi parce que ses interventions, bien que peu nombreuses, montrent qu'il essaye de trouver des raisons scientifiques aux phénomènes (MAR 241-CP et MAR 318-CE1).

1.4.4. Langage quotidien/langage scientifique dans le discours d'EUL

	Langage quotidien	Langage scientifique
CP		**EUL 10** : et que dans la terre pour **se nourrir** ils ont un peu plus besoin d'entendre# **EUL 233** : c'est un **ver**
CE1	**EUL 29** : un **nuage** **EUL 67** : la **grêle** **EUL 91** : […] le t-shirt il était mouillé avant et donc il a **séché** plus vite	
	EUL 79 : […] on dirait que là quelqu'un a **croqué** dedans **EUL 84** : parce que quelqu'un a **croqué** dedans# **EUL 87** : y a un **trou** **EUL 142** : […] pour être plus : plus **bien installés** hé bé ils se mettent comme ça pour manger	**EUL 91** : là y a plus d'**nervure**

Tableau 112 : Langage quotidien/langage scientifique dans le discours d'EUL en sciences

L'activité discursive orale d'EUL (tableau 112) est peu développée. Dans les enregistrements transcrits, il semble qu'elle investisse peu le lexique scientifique apporté par les enseignants, contrairement à ses pairs. Ses interventions ne sont pas en lien avec les questions scientifiques, même si on perçoit une allusion à la nécessité qu'ont les animaux de se nourrir en CP. Ses tentatives d'explications relèvent du quotidien et d'un monde anthropomorphisé (être bien installé pour manger).

1.4.5. Langage quotidien/langage scientifique dans le discours de PAU

	Langage quotidien	Langage scientifique
GS	**PAU 114** : eux elles eux elles ont pas de dents elle va pas pouvoir **croquer**	**PAU 120** : maîtresse quand il y a pas les petites dents et ben et ben c'est pour ça que y a la **sève** **PAU 180** : ah oui le **pétiole** **PAU 192** : les **nervures**
CP	**PAU 50** : mais y a pas de **peau** sur les arbres **PAU 157** : Ils font des **bébés** **PAU 209** : **il tient** grâce à la pierre **PAU 277** : elle sert à parler à **manger**	

Tableau 113 : Langage quotidien/langage scientifique dans le discours de PAU en sciences

Nous trouvons peu d'éléments de langage indiquant un positionnement scientifique dans le discours de PAU (tableau 113). En GS, le vocabulaire scientifique apporté (nervures et pétiole) n'est pas réinvesti dans des énoncés personnels. Il les répète en écho simplement, comme il le fait pour d'autres termes moins « scientifiques » en rapport avec la forme des feuilles observées, à la suite de l'enseignante qui indique les mots de vocabulaire qu'il faut retenir. On

perçoit pourtant qu'il tente de parler de la nutrition des feuilles : il relie la forme dentée des feuilles à la fonction de nutrition, sous-entendant que lorsqu'une feuille n'est pas dentée, elle ne peut pas se nourrir et que la sève pallierait cette défaillance. Ainsi, il semble associer la manière de se nourrir des êtres humains qui machent leur nourriture à celle des végétaux. Lors de l'étude du vivant en CP, il fait allusion à la reproduction et à la nutrition, deux questions essentielles en sciences, mais en usant d'un langage quotidien (PAU 157- PAU 277). En CE1, PAU participe peu et ne montre pas d'utilisation d'un langage scientifique.

1.4.6. Langage quotidien/langage scientifique dans le discours de GAS

	Langage quotidien	Langage scientifique
GS	**GAS 27** : c'est que aussi et ben en fait elle y a pas des **trucs** comme ça **GAS 94** : ils sont tout droit ils sont tout droit comme ça et après y a un petit **truc** #	**GAS 113** : **vertèbre** ? **GAS 128** : y avait de la **sève** **GAS 247** : ah y a pas de **pétiole** ?
	GAS 112 : sauf que […] c'est la tige/**qui dérange**/	**GAS 47** : y a la **sève** qui= qui rentre dans la feuille **GAS 76** : un pesra **GAS 78** : un pestille **GAS 112** : sauf que c'est la la **tige** […]
CP		**GAS 390** : **racine**
	GAS 239 : parc'qu'ils sont de la même **famille** que:: **GAS 244** : parce qu'ils sont/ils sont de la même **famille** que:= **GAS 285** : des tout **bébés** et maintenant ils sont un p'tit peu plus **grands** **GAS 292** : oui//mais ils ils vont **s'échapper** !	**GAS 42** : […] le ver à soie c'est un **insecte**#
CE1	**GAS 59** : […] comm'le T-shirt a **séché** peut-être que l'eau […] /elle est **partie** ?	**GAS 190** : ça s'est **évaporé**
	GAS 110 : ça mange **des salades**///	
	GAS 92 : **cramer** **GAS 104** : ma mère elle **bronze** /// **GAS 114** : nous un peu au foot on **bronze** […] **GAS 223** : elle **préfère** le coton **GAS 243** : ben **nous** on n'a pas besoin d'chaleur / **nous** on n'a pas besoin d'chaleur	**GAS 330** : elle **s'évapore**

Tableau 114 : Langage quotidien/langage scientifique dans le discours de GAS en sciences

Le discours de GAS (tableau 114) développe peu le langage scientifique malgré un nombre très important d'interventions. Il reprend rarement, en CP et en CE1, le vocabulaire « scientifique » entendu lors de la séance. Il le fait pourtant en GS (GAS 247) en utilisant le mot « pétiole », même si c'est et parfois de manière erronée comme lorsqu'il Il s'essaie à redire ce mot nouveau et inconnu et tâtonne dans sa formulation (GAS 76-78- GS). Nous remarquons aussi plusieurs interventions en CE1 qui semblent montrer une difficulté à se

positionner dans la sphère scientifique (GAS 104 –114 ci-dessus et GAS 123-215 ci-dessous) et à se focaliser sur l'objet d'étude (GAS 243) préférant taquiner EMA, ce qui semble confirmé par le ton ironique des interventions GAS 126, GAS 203 et GAS 207 :

GAS 123 : « ah c'est c'que j'voulais dire t'es **méchante** EMA »
GAS 126 : « des clottes de bique »
GAS 203 : « oh ! elle est vivante la graine// »
GAS 207 : « ah oui elle peut te parler elle te dit/ hé salut ! / good bye / ça va »
GAS 215 : « **t'es pas gentille** EMA franchement **t'es pas gentille**# »

L'intervention GAS 155 (« oui ça c'est vrai avec Madame D[163]on l'a fait ») semble indiquer qu'il considère que le recours à une expérience vécue pourrait suffire à acter des savoirs. Toutefois, il semble percevoir que la croissance des végétaux nécessite du temps et la production de racines, même si la durée arbitraire qu'il affirme nécessaire correspond probablement à ce que lui estime être un temps long (GAS 238 : « dans un an elle aura des racines »).

1.4.7. Langage quotidien/langage scientifique dans le discours de MAT

	Langage quotidien	Langage scientifique
CP		**MAT 100** : avec les **graines**
	MAT 175 : avec sa **bave**	**MAT 137** : en fait euh:: le le: **la chenille** elle se crée tout seul le **concon**
CE1	**MAT 06** : ça veut dire que l'eau **a fondu** **MAT 40** : […] c'est de l'eau chaude qui est très chaude mais elle est transformée en **fumée**	**MAT 38** : c'est d'la **vapeur**
	MAT 227 : elles **boivent** de l'eau et elles **mangent** les fruits	

Tableau 115 : Langage quotidien/ langage scientifique dans le discours de MAT en sciences

MAT semble cherche à rendre compte de phénomènes auxquels il s'intéresse et qu'il croit connaître dans un langage commun (tableau 115). En CE1, alors que l'enseignant a bien indiqué qu'on allait « faire des sciences », il ne perçoit pas que la séance va porter sur la croissance des graines et propose des activités qui le ramènent à un usage quotidien (en l'occurrence culinaire) de la graine de haricot :

[163] Il s'agit de son enseignante de CP l'année précédente (M2)

MAT 14 : « on peut faire de la farine »
MAT 16 : « faire de la farine »
MAT 33 : « on peut les couper en morceaux […] »

Par ailleurs, lorsqu'il prête à la graine un comportement humain (MAT 227 : « elles boivent de l'eau et elles mangent les fruits »), on a du mal à percevoir s'il manie l'ironie ou s'il est sérieux. Enfin, MAT a besoin de mettre en avant son univers personnel et ce qu'il connait soit par expérience (MAT 159-GS et MAT 75- CE1) soit d'une manière qu'il croit innée (MAT 145-CP et MAT 36-CE1) :

MAT 159 (GS) : « j'en ai déjà vu » [« des géantes feuilles »]
MAT 145 (CP) : « euh: je sais tout seul! »
MAT 36 (CE1) : « je sais »
MAT 75 (CE1) : « j'en ai chez moi »

et qu'il ne semble pas disposé à remettre en cause, ce qui ne favorise pas une attitude scientifique.

1.4.8. Langage quotidien/langage scientifique dans le discours de THI

	Langage quotidien	Langage scientifique
GS	**THI 106** : grandir	**THI 62** : non c'est les veines c'est les veines **THI 141** : veines ?
CP	**THI 194** : ben quand il se réveille et beh#	**THI 74** : […] y a pas d'feuille mais c'est des graines
	THI 13 : il sent le truc euh / qui vient# **THI 102** : dans le gros bloc de soie	**THI 224** : parc'que c'est des insectes
CE1	**THI 283** : on p: = on peut prendre une lampe et:: l'éclairer **THI 314** : pour que les racines/ pour qu'ils sortent//	**THI 314** : pour que les racines/ pour qu'ils sortent//

Tableau 116 : Langage quotidien/ langage scientifique dans le discours de THI en sciences

La faible participation orale de THI (tableau 116) nous permet difficilement d'appréhender son langage scientifique, qui, selon les quelques données que nous avons, semble assez peu mobilisé. En CE1, nous voyons que lorsque l'enseignant sollicite les idées des élèves sur les expériences à faire avec les graines, la suggestion de THI (THI 48 : « on peut les écraser mettre de l'eau pour voir / si l'eau elle devient rouge […] ») relève plus de l'étude de la matière que de l'étude du vivant. Au vu du peu d'éléments que nous détenons, cette proposition semble davantage révéler l'orientation de ses centres d'intérêts et l'idée qu'il se fait de ce que sont les expérimentations en sciences et de ce qu'il a envie de faire, qu'une difficulté à penser dans le monde des sciences du vivant.

1.5. L'inscription dans des schèmes d'actions langagières

La catégorisation proposée par Rebière (2000, 2001) concernant des postures d'élèves de CM2 peut aussi alimenter notre propre catégorisation avec des élèves beaucoup plus jeunes. Selon nous, les élèves de notre cohorte se situent le plus souvent entre les schèmes B et C avec deux exceptions :

MAT reste dans un langage quotidien et n'essaye pas d'entrer dans des raisonnements. Il parle de ses expériences, de faits qui lui ont été transmis ou de phénomènes constatés qui, à ses yeux, ont valeur de savoir. Pour lui le savoir existe et il suffit qu'il lui soit donné pour qu'il y accède. Cet élève semble ne pas sortir du schème A pendant les trois années de notre étude.

L'activité langagière de **GAS**, très ancrée dans le quotidien, montre une tendance à l'affirmation renforcée du fait de sa très forte participation lors des séances en CE1. Pour lui, l'expérience vécue ou partagée est source de savoir. Ces deux caractéristiques dominantes associées à sa difficulté à se positionner dans la sphère scientifique l'inscrivent assez clairement dans le schème B. Toutefois sa propension à la réflexion au cours d'activités dans lesquelles sa participation et ses interactions sont importantes nous amène à faire l'hypothèse d'une possible évolution vers le schème C, évolution qui n'est pas (encore)constatée en CE1.

L'activité langagière d'**OGU, EUL et THI** semble s'inscrire dans le schème C au regard de leur tendance au discours explicatif et à la modalisation du doute, même si la faible participation orale d'EUL et de THI nous invite à interpréter les données recueillies avec beaucoup de prudence. Toutefois, ces trois élèves restent le plus souvent attachés à un langage quotidien ce qui est plutôt une caractéristique du schème B.

EMA participe de manière importante et rend compte d'une activité explicative régulière. Il ne fait pas de doute que pour elle le savoir se construit par l'activité langagière. Elle raisonne cherche à comprendre et partage ses points de vue (schème C). Toutefois elle est et reste encore dans l'affirmation des savoirs qu'elle contribue pourtant à construire (schème B). Son positionnement n'est pas stabilisé. Nous pensons qu'elle convoque les schèmes B et C, mais plus fréquemment le schème C.

PAU et MAR oscillent eux aussi entre les schèmes B et C avec quelques différences. En effet, MAR s'essaye davantage à formuler des raisons et à adapter son langage à la discipline alors

que PAU semble plus en retrait, surtout en CE1. Leur positionnement reste difficilement identifiable et interprétable si on considère leur participation très modérée lors des séances.

1.6. Conséquences sur les postures en sciences

Le croisement des analyses précédentes nous conduit déterminer les profils suivants :

Critères retenus en sciences	OGU	EUL	THI	EMA	MAR	PAU	GAS	MAT
Type de modalisation du discours dominant	mod. du doute	mod. du doute	mod. du doute	mod. de la certitude	mod. de la certitude	mod. de la certitude	mod. de la certitude	mod. de la certitude
Mobilisation de l'activité explicative	mobil. forte	mobil. forte	mobil. forte	mobil. forte	mobil. modérée	mobil. modérée	mobil. faible	mobil. faible
Usage d'un langage spécifique aux sciences	rare	rare	rare	fréquent	régulier	rare	rare	rare
Posture d'apprentissage (Bucheton)	réflexive	à tendance réflexive	à tendance réflexive	réflexive	scolaire à tendance réflexive	scolaire	première à tendance réflexive	dogmatique
Schèmes dominants[164] (Rebière)	B et C	B et C	B et C	C et B	C et B	B et C	B	A

Tableau 117 : Postures d'élèves identifiées selon les critères retenus en sciences

L'analyse de ces données met en évidence une variété de postures :

- celle d'OGU, d'EUL et de THI, qui malgré une implication différente dans l'activité ont à peu près le même profil tendant à la modalisation du doute et à l'explication, avec une posture d'apprentissage plutôt réflexive, mais un ancrage dans le langage quotidien.
- celle de MAR et de PAU qui bien que mobilisant à des degrés différents le langage scientifique, semblent modaliser la certitude plus que le doute, avec une posture d'apprentissage plutôt scolaire, même si celle de MAR s'oriente parfois vers la réflexivité en GS.
- celle d'EMA qui mobilise largement l'activité explicative et un langage scientifique dans une posture scolaire réflexive, mais qui tend plus à la modalisation de la certitude qu'à la modalisation du doute
- celle de GAS, lui aussi dans la certitude plus que dans le doute, développant peu l'activité explicative et mobilisant peu un langage spécifique aux sciences, installé dans une posture première qui semble évoluer vers la réflexivité

[164] Nous inscrivons en premier le schème qui nous semble le plus convoqué par l'élève concerné

- Celle de MAT, très ancrée dans le quotidien, qui modalise essentiellement la certitude, qui ne développe pas l'activité explicative et dont la posture d'apprentissage semble être plutôt dogmatique.

2. Postures d'élèves en Lecture Littéraire

Nous avons essayé de créer des catégories à partir des données langagières recueillies lors de ces séances, en nous appuyant sur la modélisation des postures d'élèves[165] définies par Bucheton (2006,2019) et sur les caractéristiques de l'activité potentiellement « attendue » dans le cadre des apprentissages en LL, c'est-à-dire en relation avec les savoirs visés, tels que décrits dans la partie 4 consacrée à la LL[166], lesquelles nous permettront de déterminer des postures d'élèves en LL.

Outils d'analyse empruntés à Bucheton

De la modélisation des postures d'élèves proposée par Bucheton (2019, pp. 108-111), nous retenons les postures « première » et « réflexive » qui nous semblent pouvoir correspondre aux cinq élèves ciblés par cette analyse. Selon Bucheton (2006) , les élèves dans une posture première montrent une implication réelle dans les tâches de lecture qui est en principe favorable à leur entrée dans les savoirs en LL. Ils peuvent avoir besoin de paraphraser ou de répéter des éléments du texte pour se l'approprier avant de pouvoir accéder aux significations abstraites ou symboliques. Dans cette posture, les élèves s'engagent affectivement et idéologiquement dans l'histoire, s'identifient aux personnages et peuvent prendre parti. Les élèves qui sont dans une posture « réflexive » sont davantage dans la recherche de significations symboliques et questionnent davantage le sens et les valeurs au-delà de la littéralité du texte. Ils font preuve d'une implication plus distanciée dans la tâche. Cette posture leur permet d'entrer dans une activité d'interprétation.

Outils d'analyse spécifiques à la discipline LL

Du point de vue des objets de savoir propres à l'activité de LL nous déterminons des critères à partir desquels nous pourrons déterminer des postures d'élèves. Concernant ces critères, nous essayons, dans un premier temps, d'identifier dans le discours de ces élèves les manières

[165] Cf. Chapitre 15, section 2.1 (pp.118-119) de la partie 2 consacrée à la méthodologie.

[166] Cf. Chapitre 20, section 1.1.2, pp.207

de modaliser le doute ou la certitude. En effet, l'inscription dans la discipline implique une capacité à modaliser le doute et à se projeter dans des possibles, certes cohérents au regard de l'univers dans lequel se situe l'intrigue, mais suffisamment ouverts sur l'imaginaire. Un discours reposant sur des modalisations importantes de la certitude ou dans lequel les marques du doute sont inexistantes semble donc peu compatible avec une attitude littéraire. Dans un second temps, nous observons la manière dont les élèves s'engagent dans l'histoire, s'ils s'identifient aux personnages, investissent leurs ressentis et leurs actions d'une part et s'ils manifestent d'autre part une forme de distance. En effet ces comportements montrent qu'ils sont capables d'une activité de lectant (Picard, 1986) qui arrive à la fois à s'identifier et à participer au texte mais aussi à prendre de la distance pour apprécier l'esthétique, le fonctionnement du texte et sa composition. Nous observons enfin la manière dont les élèves tentent ou non de donner de la cohérence au texte, de l'interpréter : entrent-ils dans l'activité explicative ou justificative en essayant de faire des liens entre les divers éléments qu'ils perçoivent ou infèrent pour construire du sens, ou se contentent-ils de recevoir le « dit » du texte comme factuel, relevant d'une cohérence implicite qui ne nécessiterait pas d'être questionnée ?

2.1. Posture première et posture réflexive

La posture première semble correspondre à GAS, notamment en CE1, lorsqu'il s'engage sans retenue dans les commentaires, laissant libre cours à l'expression de ses pensées ; il se redit le texte (GAS 115) en se l'appropriant avant de pouvoir l'interroger et l'interpréter. Nous remarquons aussi l'expression d'une modalisation appréciative très tranchée et même reformulée qui atteste d'une prise de parti (GAS 344 : « pourQUOI ! / il dit n'importe quoi ça ! # » et GAS 346 : « c 'est vraiment n'importe quoi ça# »). C'est aussi une posture que nous pouvons attribuer le plus souvent à PAU et à MAR en GS étant donné leur fort investissement dans l'histoire et la passion réelle qu'ils mettent à agir avec le texte en GS[167]. Nous pouvons toutefois faire l'hypothèse que les postures de PAU et de MAR sont en voie d'évolution entre la GS et le CE1 car nous ne trouvons pas cette volubilité par la suite, même si nous ne voyons pas de trace d'une prise de distance avec le texte dans le relevé des interventions de PAU, et

[167] Cf. relevé des interventions de PAU en LL (annexe 20.7) et de MAR en LL (annexe 20.5)

que nous en voyons peu dans celui de MAR (MAR 79 : « comm'le Petit Chaperon Rouge/euh comm'les les sept chevreaux/ […] » - CE1).

La posture réflexive semble être celle d'EMA depuis la GS, et d'une manière moins marquée, celle d'EUL à partir du CP, même si ses interventions sont peu nombreuses. En effet, il semble qu'elle a tendance à interroger l'implicite des situations dans le texte comme dans les images (EUL 99 (CP- *Le secret*) : « peut-être qu'elle s'est aperçue eh ben que son secret il a poussé » ; EUL 184 (CE1) : « parc'qu'ils ont les mêmes instruments »). Mais nous pensons aussi que cette posture peut correspondre à GAS lorsqu'il s'interroge sur la présence, le rôle et la pertinence des guillemets en CE1 dans *le récit Le loup sentimental* :

> **GAS 299** : « oui mais mais il le dit pas que que= par exemple ça peut être Lucas c'est c'est pas à cause des guill'mets par exemple là il il y a eu des guillemets et c'était lui/ ça ça concerne lui c'est pas à à cause des guill'mets//parc' que ils disent pas par exemple que que c'est que c'est le petit Poucet qui parle les guill'mets y sont aussi# »
> **GAS 301** : « mais mais y a presque chaque fois des guill'mets je veux dire là aussi y a des guill'mets »
> **GAS 308** : « ben non parc' qu'y a pas eu d'tiret y a rien/pour qu'on l'montre# »

Ou encore lorsqu'il met en lien différents moments du texte pour interpréter le comportement du loup au regard de ses actions antérieures et plus particulièrement celle d'avoir rajouté l'ogre sur la liste établie par son père :

> **GAS 319** : « parc'que là y a= y a= c'est= y a= c'est c'est lié c'qu'il a fait avant parc'que si s'il avait fait avant ça et que APRES y avait re avait euh il aurait jamais fait ça hein »

Si l'on s'en tient à nos données, on peut donc considérer que GAS oscille entre une posture première, de par sa manière de se « jeter » dans la tâche et d'investir les personnages et leurs actions, et une posture réflexive qui l'amène par moments à prendre de la distance et à questionner le texte et la logique de sa structure et de son fonctionnement. Ainsi, selon Bucheton (2019, p. 108), concernant GAS, nous pensons que « cette avancée sans prise de distance, buissonnante, dans l'intuition, la fulgurance d'une idée, plus que dans une réflexion logiquement structurée » pourrait être « l'avant-garde d'une posture plus distanciée » que nous voyons s'installer à certains moments au cours de son discours.

2.2. La modalisation du doute ou de la certitude

Nous avons rassemblé dans les tableaux 118 et 119 ci-dessous les divers indicateurs de modalisation du doute ou de la certitude relevés dans les discours des 5 élèves[168]. Nous comptabilisons dans la catégorie des modalisations du doute (tableau 118) les procédés qui modalisent l'éventualité (*peut-être*), la possibilité (emploi de l'auxiliaire modal *pouvoir* au présent ou au conditionnel), les emplois de *si* et de *sinon* qui introduisent une hypothèse, un adverbe d'intensité qui diminue la force de la certitude (*un peu*), un procédé stylistique qui traduit un point de vue subjectif (*avoir l'air*) ainsi que l'utilisation des verbes *croire* et *penser* qui signalent que l'énonciateur admet d'emblée l'existence d'autres points de vue et signale à l'interlocuteur une distance par rapport au propos qu'il tient.

		EMA	MAR	EUL	PAU	GAS
Modalisation du doute/possibilité	peut-être	1-3	11-1	2	1	
	il peut/ça peut		6		5 3	2-1
	il pourrait /il faudrait que	3			6	
	autre conditionnel				2	1
	si / sinon	3-2	8	1	7	3-1
	un peu/un petit peu	1			2	1
	avoir l'air	1				
	je pense / je crois					1-3
Nombre d'outils de modalisation du doute mobilisés/ nbre d'interventions		14/32 43,7%	26/54 48,1%	3/24 12,5%	26/55 47,2%	13/55 23,6%
répartition GS-CP-CE1		6-3-5	25-1	2-1	19-2-5	5-1-7

Tableau 118 : Modalisation doute/possibilité dans le discours de 5 élèves en LL entre la GS et le CE1

On constate que près de la moitié des interventions d'EMA, MAR et PAU sont porteuses de marques d'incertitude alors que celles de EUL et de GAS le sont beaucoup moins.

Dans la catégorie des modalisations de la certitude (tableau 119) nous trouvons la formule *je sais* qui affirme la détention d'un savoir, l'utilisation des auxiliaires modaux lorsque selon nous ils manifestent l'obligation même si celle-ci est affirmée comme étant distanciée d'un point de vue personnel (*on peut pas/plus*, *il faut que*, *il doit/ils doivent*), la formule *c'est* (abréviation de *cela est*) suivie d'un énoncé déclaratif, qui permet de faire état d'un propos et qui n'invite pas à la négociation, des adverbes d'intensité (*très*, *beaucoup*, *vraiment, jamais*) qui

[168] Dans les tableaux 118 et 119 et les suivants, nous identifions en rouge, les chiffres qui concernent la GS, en bleu ceux qui concernent le CP et en noir ceux qui concernent de CE1

augmentent la force de la certitude, ainsi que deux procédés stylistiques qui traduisent un point de vue subjectif (*n'importe quoi* et *j'avoue*) mais affirmé.

		EMA	MAR	EUL	PAU	GAS
Indicateurs de la modalisation de la certitude/obligation	il faut que	1-2				
	je sais/je sais pas		1		1-1-1	1
	il doit/ils doivent/ça doit	1	2			
	on peut pas/plus	1				
	c'est/ c'était		2		3	3-15
	très/ vraiment/ beaucoup		1		3	4
	jamais					1
	j'avoue		1			
	n'importe quoi					1
Nombre d'outils de modalisation de la certitude mobilisés/ nbre d'interventions		5/32 15,6%	7/54 12,9%	0/24 0%	9/55 16,3%	25/55 45,4%
répartition GS-CP-CE1		2-2-1	6-1		7-1-1	4-21

Tableau 119 : Modalisation certitude/obligation dans le discours de 5 élèves en LL de la GS au CE1

On observe que lorsqu'EUL verbalise des assertions, elle ne les accentue pas par des outils de modalisation. Quant à EMA, MAR et PAU, ils expriment peu de modalités de la certitude contrairement à GAS qui en use très souvent dans son discours.

La plupart des modalisations du doute relevées lors de ses interventions concernent la GS (chiffres en rouge dans le tableau 118) et les rares modalités du doute exprimées en CE1 font partie d'un même énoncé (chiffres en noir dans le tableau 118), au cours duquel ce qui pourrait ressembler à de la modalisation du doute se retrouve juxtaposé avec des modalisations de la certitude et ne fait, en réalité, qu'atténuer une certitude très affirmée :

> **GAS 115** : « il dit que/il est trop sentimental/pa/parc'que euh déjà pour le P'tit Chaperon Rouge/il a/il a dit euh/que sa mère grand au P'tit Chaperon Rouge disait que que c'était le soleil de sa vie […] /c'est **un p'tit peu** pareil pour les chevreaux/i/il a été sentimental/et là **je crois** qu'il va **pas vraiment** être **beaucoup** sentimental avec les trois p'tits cochons. »

MAR, très ancré dans la modalisation du doute en GS, atténue la portée de ses assertions ci-dessous par l'utilisation répétée de *peut-être* :

> **MAR 211** : « **peut-être** que **c'est** un vieux loup# »
> **MAR 213 : « peut-être**/ **c'est** un vieux loup **peut-être »**

Nous remarquons que les énoncés de MAR et de PAU font apparaître de nombreuses modalisations du doute en GS et bien moins par la suite, contrairement à EMA dont l'activité

langagière oralisée est moins dense, mais dont le discours laisse apparaître la modalisation du doute tout au long des trois années.

2.3. L'investissement et la distanciation par rapport au récit

EMA semble être celle des 5 élèves qui est la plus capable de distanciation par rapport au texte pour lequel elle montre, à plusieurs reprises à partir de la GS, qu'elle en comprend le fonctionnement en s'inscrivant dans l'intertextualité en associant le personnage du loup dans l'album *PLOUF !* à celui du renard dans *Le roman de Renart* (EMA 56 : « ah oui parc'que il est […] comm'le renard# »), mais aussi en faisant allusion à la ruse du personnage principal qu'elle semble avoir inférée à partir de ses actions et de ses paroles effectives (EMA 54 : « il leur fait une blague# »). Elle sait que l'histoire dans *Le secret !* va révéler petit à petit ce que pensent les personnages et sa manière de l'exprimer peut laisser penser qu'elle sait aussi que ce ne sera peut-être pas écrit dans le texte mais qu'il faudra peut-être l'inférer (EMA 125 : « peut-être qu'on va le découvrir »). Elle montre aussi qu'elle comprend que les rencontres du loup dans *Le loup sentimental* vont être récurrentes et qu'elle s'attend à ce qu'à un moment les conséquences de ses rencontres puissent surprendre le lecteur (EMA 16 : « beh p't'être un peu c'que/qu'est-ce qu'il a dit aux chevreaux et à la chèvre/peut-être que= qu'il va les manger ou peut-être pas »). Elle exprime aussi qu'elle a compris qu'on identifie les personnages parce qu'ils se présentent à chaque étape du récit pour guider le lecteur (EMA 310 : « parce que lui il dit moi/je suis/le Petit Poucet »).

Le discours de MAR, en GS, témoigne d'une forte implication lors de l'anticipation de la suite de *Pierre et le loup* avec une participation active et un enchainement de propositions de possibles qui font preuve de créativité. De même lors de la lecture de l'album *PLOUF !* MAR accompagne certaines de ses interventions langagières de bruitage et de mouvements corporels (MAR 44) et verbalise et une appréciation très personnelle du ressenti des personnages :

> **MAR 44** : « comme ça maitresse wou::::: (*il fait les gestes avec les deux bras*) »
> **MAR 87** : « ça doit faire mal »
> **MAR 89** : « ça doit faire mal j'avoue »

Ainsi MAR, en GS, est dans une réception première du texte lu sans mise à distance. Nous ne voyons par ailleurs qu'une seule trace de verbalisation d'un point de vue distancié par rapport

au texte en CE1 (MAR 79 : « comm'le Petit Chaperon Rouge/euh comm'les les sept chevreaux/je n'aurais peut-être pas dû laisser un si bon déjeuner/songe-t-il ») qui montre qu'il est capable d'observer le fonctionnement du texte pour en tirer une logique favorisant sa compréhension et son anticipation.

EUL participe moins que les quatre autres élèves, notamment en GS où elle s'exprime rarement. Toutefois, on distingue dans l'ensemble de son discours une implication dans l'histoire (EUL 99 -CP- *Le secret* : « peut-être qu'elle s'est aperçue eh ben que son secret il a poussé ») et une projection dans les émotions des personnages (EUL 79 - GS : « ça fait peur:: de tomber# » ; EUL 42- CE1 : « elle allait voir sa grand-mère et elle avait pas envie de::// »). On y perçoit aussi des traces de sa capacité à prendre en compte la construction de l'œuvre (structure en randonnée et répétitions) et le projet de l'auteur (humour). En effet, dès le CP, lors de l'anticipation de récit de *Quel radis dis-donc !*, non seulement elle reformule le texte tel qu'il pourrait être écrit en respectant la forme exacte et récurrente qu'elle en a perçu (EUL 62 : « le radis écrase le papi le papi écrase la mamie la mamie écrase la fille la fille écrase le chat le chat écrase la souris # ») mais on voit aussi qu'en CE1 elle est attentive à la manière dont l'auteur, dans *Le loup sentimental* , a intégré des indices dans les illustrations pour permettre au lecteur d'anticiper le sens et d'envisager ce qui pourrait se produire (EUL 184 : « parc'qu'ils ont les mêmes instruments »).

Les interventions de PAU ne nous montrent pas de distanciation par rapport au texte. En GS son discours est très impliqué. PAU s'identifie très largement aux personnages lors de l'anticipation de l'histoire de *Pierre et le loup* (PAU 207 : « […] si elle est profonde la mare et que le canard il se met au milieu d'la mare comment i' va faire le loup »). Lors de la lecture de l'album *PLOUF !* il ne semble pas comprendre la raison pour laquelle l'enseignante fait des allusions au *Roman de Renart,* lu antérieurement, et avec lequel il y a des similitudes (qu' EMA, comme on l'a vu *supra,* repère et verbalise). Il semble alors chercher le personnage du renard dans cette autre histoire (PAU 81 : « et pourquoi et pourquoi re y est pas Renard dans cette histoire »). En CP, lors de l'anticipation du texte de *Quel radis dis-donc !* il propose une version du texte écrit qui ne tient pas vraiment compte de la structure pré-existante (PAU 25 : « moi j'écrirais tout le monde mangerait le radis= ») et lors de l'activité d'anticipation de l'histoire du *Loup sentimental* en CE1, il montre son enthousiasme à deviner la suite de l'histoire et sa

certitude du déroulement à venir mais ne justifie pas cette suite possible au regard de la logique du fonctionnement du récit (PAU 145 : « ah je sais déjà c'qui va s'passer »).

Quant à GAS, il semble peu s'investir dans la lecture et l'anticipation de l'album en GS, contrairement à MAR et à PAU. Il peut ne pas intervenir du tout pendant toute une séance, ce qui ne veut pas dire qu'il n'écoute pas. En CP, il s'engage davantage dans l'anticipation du texte (GAS 28 -*Quel radis dis-donc !* : « moi j'pense pas la souris moi ») mais s'appuie peu sur la structure du texte pour l'anticiper, malgré le travail important fait à ce sujet par le reste du groupe soutenu par l'enseignante. En revanche, en CE1, il est très impliqué et s'identifie largement aux personnages en se mettant à leur place et en imaginant leurs paroles. Mais si les paroles qu'il anticipe montrent qu'il comprend tout à fait le sens du récit et qu'il peut reprendre des éléments du dialogue du texte (GAS 115 : […]sa mère grand au P'tit Chaperon Rouge disait que que c'était le soleil de sa vie »), son activité d'anticipation ne reprend pas la structure du texte, pourtant répétitive, et relève de l'inédit (GAS 44 : « je te supplie me mange= ne me mange pas j'ai rien fait » et GAS 111 : « je je crois que que ce déjeuner là je je vais pas l'rater »). D'ailleurs la longue intervention GAS 115[169], au cours de laquelle il reformule ce qu'il a compris de l'histoire, montre qu'il ne comprend pas que l'enseignant attend une anticipation du texte sur le modèle de celui du texte original et non pas une explication des propos du personnage. GAS est dans une activité d'interprétation qui prend en compte le fonctionnement du texte en ce qui concerne la récurrence des situations dans la narration mais pas la récurrence des dialogues.

2.4. La mise en cohérence du texte

Nous analysons l'activité de mise en cohérence du texte à partir de l'observation de l'activité explicative/argumentative/justificative qui nous est le plus souvent donnée à voir par l'emploi de la locution conjonctive *parce que* , de la locution *à cause de* qui introduit la conséquence d'une cause, de la locution conjonctive *pour que* qui introduit un objectif ou une intention, de la conjonction *si* lorsque qu'elle introduit une condition à laquelle correspond une conséquence dans la suite de l'énoncé (emploi isolé ou *si… eh bien/bé* par exemple) ainsi que la conjonction *mais*, qui marque une opposition entre les deux parties d'un énoncé qu'elle relie ou tout au moins la non prise en charge de la première partie de l'énoncé au bénéfice de

[169] Citation reprise intégralement p.434

la seconde partie. Nous prenons aussi en compte l'utilisation des connecteurs logiques *donc*, *alors* et *pour* qui amènent une conséquence ainsi que la conjonction *comme* et la locution adverbiale *par exemple*, qui indiquent une comparaison permettant d'expliquer ou d'illustrer un propos.

		EMA	MAR	EUL	PAU	GAS
Outils de mise en cohérence	parce que/c'est que	3 2 2	2 2	1-2	3	1-12
	pour que		1		1	1
	si….(eh bé)	1 1	3		1	3
	à cause de					2
	mais/pourtant	2	2		3 1	
	comme	1	2		1	
	par exemple					3
	donc		1			
	alors					1-3
Nombre d'outils langagiers de mise en cohérence mobilisés par rapport au nombre d'interventions		12/32 37,5%	13/54 24%	3/24 12,5%	10/55 18,1%	26/55 47,2%
Répartition GS-CP-CE1		7-2-3	9-2-2	1-2	9-1	2-24

Tableau 120 : Mobilisation d'outils de mise en cohérence dans le discours de 5 élèves en LL de la GS au CE1

L'étude du tableau 120 nous révèle là encore des profils différents entre les cinq élèves qui ne cherchent pas tous à construire de la cohérence par des explications ou à interpréter en justifiant leurs propos. GAS consacre près de la moitié de son activité langagière à construire des liens, à expliciter les éléments de l'intrigue, essentiellement en classe de CE1. Il semble avoir largement besoin de justifier pour comprendre ce qui se passe dans l'histoire. Toutefois, proportionnellement au nombre de ses interventions, on peut considérer qu'EMA recherche elle aussi la mise en cohérence de ses énoncés par une activité explicative importante, mais surtout régulière au cours des trois années. PAU et MAR expliquent et justifient leurs propos essentiellement en GS, alors qu'ils ne sont pas directement confrontés au texte écrit. Ils tentent alors de mettre en cohérence des hypothèses qui sont construites hors des contraintes d'un support mais notre relevé d'interventions montre qu'ils sont beaucoup plus discrets dans la mise en cohérence des récits, contraints par le texte et les illustrations d'un ouvrage de littérature de jeunesse qui est destiné à la lecture. Les interventions de MAR, de PAU et d'EUL visent moins la mise en cohérence du récit, pour lequel ils ne jugent probablement pas nécessaire d'expliquer ou de justifier ce qui est inscrit dans le dit du texte.

2.5. Conséquences sur les postures en LL

Le croisement des analyses précédentes nous conduit à déterminer les profils suivants (tableau 121) :

Critères identifiés en LL	EMA	EUL	MAR	PAU	GAS
Degré d'implication	modérée et régulière	modérée à partir du CP	forte en GS	forte en GS	très forte en CE1
Type de modalisation du discours dominant	modalisation du doute	modalisation du doute	modalisation du doute	modalisation du doute	modalisation de la certitude
Capacité de distanciation	distanciation régulière	distanciation modérée	faible distanciation	pas de distanciation	peu de distanciation
Verbalisation de la cohérence	verbalisation de la cohérence régulière	faible verbalisation de la cohérence	verbalisation de la cohérence en GS	verbalisation de la cohérence en GS	forte verbalisation de la cohérence
Posture d'apprentissage (Bucheton)	réflexive	à tendance réflexive	première	première	première et réflexive

Tableau 121 : Postures d'élèves identifiées selon les critères retenus en LL

En fonction de ces résultats, nous pouvons, semble-t-il, déterminer 3 types de postures au regard de l'activité langagière développée :

- celle d'EMA et d'EUL, **plutôt réflexive**, leurs discours témoignant d'une implication réelle mais modérée, d'une capacité à la modalisation du doute nécessaire à l'anticipation en littérature ainsi que d'une distanciation par rapport au texte pour prendre en compte certaines de ses spécificités comme son esthétique, sa structure, son fonctionnement, sa proximité avec d'autres textes littéraires et une tendance plus ou moins marquée à la verbalisation de la cohérence de leur propos en fonction de la logique et du contenu du texte. Ces caractéristiques spécifient, sous semble-t-il, l'activité interprétative ;

- celle de MAR et de PAU, **plutôt première et très impliquée en GS** avec une verbalisation prolixe associée à une activité explicative importante et à une tendance marquée à la modalisation du doute, mais ne montrant que peu ou pas de distanciation avec le texte.

- celle de GAS, qui semble s'installer en CE1, **première à tendance réflexive et fortement impliquée**, montrant une tendance forte à la modalisation de la certitude et à l'explication et la justification de la cohérence de ses propos et de la cohérence de l'intrigue.

3. Postures d'élèves en EDL

Nous avons essayé de créer des catégories à partir des données langagières recueillies lors de ces séances, en nous appuyant sur la modélisation des postures d'élèves[170] définies par Bucheton (2019) et sur les caractéristiques d'une activité potentiellement « attendue » dans le cadre des apprentissages en EDL, c'est-à-dire en relation avec les savoirs visés, tels que décrits dans le chapitre que nous avons consacré à la l'EDL[171], lesquelles nous permettront de déterminer des postures d'élèves en EDL.

Outils d'analyse empruntés à Bucheton

De la modélisation des postures d'élèves proposée par Bucheton (2019, pp. 108-111), nous retenons les postures « première », « réflexive » et « scolaire » qui nous semblent pouvoir correspondre aux six élèves ciblés par cette analyse. Par rapport aux situations d'EDL, la posture première, à laquelle nous avons pu faire référence en LL et selon laquelle les élèves s'engageraient dans l'activité de manière intuitive et très impliquée sans chercher à aller plus loin, semble peu représentative des élèves du groupe sélectionné en EDL, notamment en raison de leur faible participation globale en CP et en CE1. Toutefois, nous la retenons car elle pourrait correspondre en partie à au moins un des élèves de notre cohorte. L'investissement des élèves dans l'activité explicative, qui donne à voir leurs raisonnements, donne des indications relatives à la posture réflexive. La posture scolaire est présente chez plusieurs élèves en EDL probablement parce que les représentations de cette discipline, faite de règles qui justifient le fonctionnement de la langue et qui en donnent une image figée et peu négociable, limitent les élèves dans leur réflexivité. Toutefois, cette posture scolaire qui qualifie l'attitude d'élèves qui cherchent en priorité à répondre aux attentes de l'enseignant, a des caractéristiques différentes en fonction des élèves selon qu'ils se mettent en retrait parce qu'ils n'osent pas prendre le risque de se tromper (posture scolaire « conformiste ou aveugle ») ou selon qu'ils perçoivent où l'enseignant veut les mener et qu'ils font en sorte de s'y ajuster (posture scolaire « consciencieuse ou stratégique »).

[170] Cf. Chapitre 15, section 2.1 (pp. 118-119) de la partie 2 consacrée à la méthodologie)

[171] Cf. Chapitre 21, section 1 (p.294) de la partie 4

Outils d'analyse spécifiques à la discipline EDL

Du point de vue des objets de savoir propres à l'activité d'EDL nous déterminons les critères suivants à partir desquels nous pourrons déterminer des postures d'élèves : nous essayons, dans un premier temps, d'identifier dans le discours de ces 6 élèves en EDL, l'activité prescriptive et les manières de modaliser le doute ou la certitude. En effet, l'inscription dans la discipline peut donner lieu au recours à des modalités déontiques qui permettent de rendre compte de l'aspect non négociable des règles qu'il d'agit de faire appliquer. Dans un second temps, nous observons le recours aux discours descriptif et informatif, nécessaires à la désignation et à la définition des contours d'un savoir dont les caractéristiques sont issues d'un fonctionnement de la langue déjà établi et normé. Nous observons aussi la manière dont les élèves questionnent ce fonctionnement et cherchent à expliquer, à discuter ou à essayer d'en comprendre les raisons par une activité explicative, argumentative et justificative. Le relevé des indicateurs de ces critères dans les paragraphes ci-dessous rend compte de notre appréciation le leur utilisation par les élèves au regard du contexte dans lequel il se manifeste. La disparité quantitative des interventions des élèves constatée lors des séances (supra) nous conduit à avoir recours aux pourcentages qui permettent de relativiser la mobilisation de ces critères par rapport à l'ensemble des interventions de chaque élève et de pouvoir en déduire et comparer leurs tendances discursives.

3.1. Postures première, réflexive et scolaire

Sans doute pourrait-on considérer que GAS manifeste quelques caractéristiques d'une **posture première** au regard de sa spontanéité récurrente et peu canalisée lors des séance d'EDL en CE1. En effet, Il cherche coûte que coûte à résoudre rapidement les problèmes rencontrés avec les moyens doit-il dispose en monopolisant la parole.

La **posture réflexive** est très présente chez FER et GAS comme le montre le corpus dans la mesure où ils tentent régulièrement des explications au fonctionnement de la langue et qu'ils font des liens avec des règles déjà établies au cours de leur raisonnement. On peut aussi percevoir une tendance réflexive chez OGU (qui ne semble pas se confirmer en CE1), mais aussi chez EMA (même si elle ne participe pas du tout en CP) et de façon beaucoup plus modérée chez PAU, qu'on entend surtout en GS. La posture scolaire, telle que définie par la modélisation de Bucheton (2019, p. 108) qualifie l'attitude d'élèves qui cherchent en priorité

à répondre aux attentes de l'enseignant comme PAU dans la mesure où il écoute mais semble ne pas oser exprimer ce qu'il pense (en CP et en CE1), de peur de se tromper, attendant que la règle émerge pour la respecter sans se mettre en danger. On peut aussi estimer qu'OGU est le plus souvent dans une posture scolaire en CP de par le caractère appréciatif de plusieurs de ses interventions (OGU 42 : « faut bien les placer » ; OGU 56 : « une belle phrase ça veut dire que quand on a placé hé bé c'est très beau » ; OGU 70 : « oui parc'qu'on arrive bien à lire ») qui laissent penser qu'il cherche expressément à faire plaisir à son enseignante en CP, attitude qui disparaît en CE1 puisqu'il ne participe plus que s'il détient la réponse attendue, ce qui confirme la posture scolaire. Quant à FER, elle entre dans une posture scolaire de type « consciencieuse ou stratégique », économisant ses interventions pour laisser entendre les plus pertinentes et les mieux adaptées à la situation. En revanche MAT semble avoir adopté une posture scolaire plus « conformiste ». En effet, il cherche aussi à attirer l'attention sur lui lors de l'atelier en GS, ou à répondre aux attentes de l'enseignante de CP qui le sollicite beaucoup. Mais cette attitude disparait en CE1 avec une baisse de participation et l'adoption d'une attitude dans laquelle il ne semble pas s'autoriser à penser.

3.2. L'activité prescriptive, descriptive et informative

L'activité prescriptive vise à faire appliquer des consignes. Elle implique parfois l'ordre ou l'interdiction par l'usage de modalités déontiques qui se réfèrent à un ordre moral ou social pour exprimer ce qui doit être (obligation) ou ce qui peut être (permission). Dans le cadre de l'étude de la langue, ces modalités expriment ce que permet la règle. Nous relevons donc les indicateurs de modalisation déontique dans le discours des six élèves qui font intervenir les verbes falloir, devoir et pouvoir. Dans les discours des élèves, ils sont verbalisés le plus souvent par les formes *il faut*, *on peut*/*on peut pas* ou *on doit*, mais aussi par deux indicateurs de généralisation que sont l'adjectif *tous* et l'adverbe *toujours.*

Le discours informatif a pour objectif de renseigner, de communiquer des connaissances sur un sujet donné. En d'EDL, il se combine à l'activité descriptive qui participe à la précision et à la définition des objets de savoir qui se formalisent par des règles. Le discours caractéristique de l'EDL est donc non impliqué et use du présent de vérité générale. Nous relevons dans le discours des six élèves en EDL, des indicateurs de l'activité descriptive qui sont les mots utilisés pour désigner tels que la locution verbale impersonnelle *il y a* ou le présentatif *c'est* qui pose l'existence d'un phénomène de manière non-impliquée. Nous prenons donc aussi en compte

des manières d'exprimer un discours généralisant avec l'utilisation du pronom indéfini *on*, pas toujours associé aux verbes modaux, lorsqu'il permet d'évoquer une vérité partagée par la communauté et n'implique donc pas personnellement le locuteur :

		OGU	EMA	PAU	GAS	MAT	FER
indicateurs de l' activité prescriptive	il faut (que) -il faudrait	4	1		4	1	
	je dois- il doit ils doivent		1				
	on est obligé				2		
	je peux il/on peut pas/plus		3	1	2 1 3	1	1
	on pourrait			2			
	toujours				2 1		
	tous	1					
Indic. activité informative descriptive	il y a- il y avait	2		1	4	1	2
	c'est	1	6 2	2	2 7	7 1	
	on	2	2	1 2	1 2 10		3
	pareil	1					
Nombre d'indicateurs de l'activité prescriptive, descriptive et informative / nbre d'interventions		11/29 37,9%	15/41 36,6%	9/37 24,3%	41/60 68,3%	11/47 23,4%	6/12 50%
Répartition GS-CP-CE1		3-8	7-8	3-6	3-7-31	1-9-1	6

Tableau 122 : Mobilisation d'indicateurs des activités prescriptive/descriptive et informative dans le discours de 6 élèves en EDL entre la GS et le CE1

L'observation cumulée de l'activité prescriptive, informative et descriptive dans le discours des six élèves (tableau 122) rend compte de leur plus ou moins grande acculturation aux pratiques spécifiques de l'EDL. Elle révèle trois niveaux : GAS et FER apparaissent comme étant les élèves dont les discours sont les plus conformes aux usages langagiers scolaires emblématiques de l'EDL, OGU et EMA ayant un discours moins marqué par les spécificités de cette discipline. En revanche, il semble que les discours de PAU et de MAT soient les moins adaptés à la discipline.

3.3. L'activité explicative, argumentative, justificative

Pour construire les savoirs sur la langue, les élèves peuvent être conduits à approfondir, justifier et confronter leurs propos. Certains élèves le font spontanément, d'autres à la suite de questionnements de l'enseignant. L'observation de l'activité explicative, justificative et argumentative des élèves permet de voir s'ils questionnent le fonctionnement de la langue, s'ils essayent à justifier ses spécificités mais aussi la manière dont ils comprennent les règles :

		OGU	EMA	PAU	GAS	MAT	FER
Indicateurs de l' activité explicative, argumentative, justificative	parce que	1	1	2 1	2 3	1	2
	à cause de			1			
	c'est que		1				
	ça veut dire	2					
	et /mais	1	3 2	1	1 9		1
	par contre		1				
	donc		1[172]				
	alors que			1			
	en fait	2					1
Nombre d'indicateurs de l'activité explicative, justificative et argumentative/nombre d'interventions		6/29 20,6%	9/41 22%	6/37 16,2%	15/60 25%	1/47 2,1%	4/12 33,3%
Répartition GS-CP-CE1		3-3	5-4	4-2	1-2-12	1	4

Tableau 123 : Mobilisation d'indicateurs de l'activité explicative/justificative/argumentative dans le discours de 6 élèves en EDL entre la GS et le CE1

L'analyse des données du tableau 123 montre une activité explicative présente mais assez peu développée chez la plupart des élèves, et même très peu développée chez MAT, alors que deux élèves (GAS et FER) cherchent régulièrement à expliquer ou à faire entendre la logique sous-jacente du fonctionnement de la langue qu'ils comprennent en utilisant les règles qu'ils connaissent au cours de leur activité de justification.

3.4. Conséquences sur les postures en EDL

Le croisement des analyses précédentes nous conduit déterminer les profils suivants :

[172] En réalité, il s'agit d'une connexion implicite (EMA 48 : « il a le verbe [donc] il peut pas être le sujet »)

Critères identifiés en EDL	EMA	GAS	FER	PAU	OGU	MAT
Usage du discours prescriptif informatif descriptif	important	très important	très important en CE1	peu important	important	peu important
Usage du discours explicatif, justificatif, argumentatif	important	très important	très important	peu important	peu important	rare
Posture d'apprentissage dominante (Bucheton)	réflexive	réflexive	scolaire stratégique et réflexive	scolaire	scolaire	scolaire aveugle+ conformiste

Tableau 124 : Postures d'élèves identifiées selon les critères retenus en EDL

En fonction de ces résultats, nous pouvons déterminer 2 types de postures :

- celle d'EMA, de GAS et de FER, plutôt réflexive, développant les discours prescriptif, informatif et descriptif, nécessaires à l'EDL, mobilisant aussi le discours explicatif pour questionner le fonctionnement de la langue et mobilisant la règle pour justifier ces fonctionnements.

- celle de PAU et d'OGU, scolaire et peu participative en CE1. Cependant, l'étude langagière montre que PAU est très attentif la plupart du temps. Il est plus probable qu'il soit freiné par la peur de se tromper, ce qui pourrait aussi être le cas d'OGU même si son attention en classe est plus fluctuante.

- celle de MAT, scolaire « aveugle et conformiste », globalement peu impliquée dans l'activité de la classe au cours des séances d'EDL s'il n'est pas personnellement sollicité, et évitant de participer à la réflexion collective.

Chapitre 25 : Synthèse et interprétation de l'évolution des postures

Ce chapitre nous ramène à deux de nos hypothèses de départ que nous allons tenter de mettre à l'épreuve. Nous cherchons à montrer d'une part que les postures des élèves se spécifient en fonction de la discipline et peuvent évoluer au cours de la scolarité (H2) et d'autre part que leur évolution et leur adaptation aux spécificités des enseignements disciplinaires doivent faire l'objet d'un travail enseignant continu via des gestes professionnels langagiers spécifiques et contrôlés en situation d'enseignement dès l'école maternelle(H3) ou du moins dans ce chapitre, que l'activité langagière des enseignants a un impact sur les positionnements énonciatifs des élèves.

Pour vérifier ces hypothèses, nous mettons donc en place une méthodologie spécifique de réorganisation de nos données qui va nous permettre de les comparer et de les interpréter dans ce sens. Notre démarche s'appuie sur les données recueillies lors des chapitres précédents, mais nous les croisons dès lors de manière différente pour nous amener vers de nouvelles possibilités d'interprétation.

1. Méthodologie du dispositif d'interprétation de l'évolution des postures d'élèves

L'observation de l'évolution des postures des élèves par discipline entre la GS et le CE1 permet de rendre compte de la manière dont les élèves évoluent vers des postures plus adaptées à la discipline concernée. Pour réaliser cette observation, nous prenons en compte la totalité des indicateurs chiffrés d'une posture jugée adaptée dans chaque discipline, au regard des critères déterminés dans le chapitre précédent et nous rendons compte d'une part de la progressivité des résultats issus des données par discipline pour chaque élève à chacun des trois niveaux afin d'obtenir, pour chacun, une courbe d'évolution et voir la tendance globale de son évolution dans la discipline. Et d'autre part, nous comparons l'évolution de chacun des élèves dans chacune des disciplines afin d'identifier d'éventuelles postures spécifiquement disciplinaires.

Nous sommes consciente que ce choix méthodologique restreint les critères pris en compte dans nos analyses précédentes dans la mesure où un certain nombre de nos résultats ne sont

pas chiffrés. Nous ne pouvons pas, en effet, prendre en compte dans ce dispositif des indicateurs importants tels que l'investissement et la distanciation par rapport au récit en LL (cf. chapitre 24, section 2.3 page 434) qui considère la manière dont les élèves prennent en compte les caractéristiques du texte et son fonctionnement, ni le type de langage (scientifique *vs* quotidien - chapitre 24, section 1.4 p.419) mobilisé par les élèves dans les postures identifiées en sciences, qui ont eu une place déterminante dans notre catégorisation des postures dans ces disciplines. Par ailleurs, nous ne pouvons pas non plus faire mention des interprétations basées sur les outils de Bucheton et de Rebière, ce qui nous semble moins préjudiciable dans la mesure où celles-ci ont, comme nous l'avons constaté, le plus souvent renforcé les résultats obtenus par les données langagières quantifiées. Pour autant, la représentation par courbes, qui implique donc une restriction aux données chiffrées, nous semble présenter un avantage considérable en donnant à voir l'évolution sur trois ans et en permettant de procéder à des comparaisons.

Dans le chapitre 24 précédent, nous avons mis en évidence des postures différenciées pour chaque élève et leur évolution dans chacune des trois disciplines que sont les sciences, la lecture littéraire et l'EDL. Nous allons donc en faire une synthèse en nous orientant vers l'élaboration :

1) de courbes d'évolution disciplinaire personnelles comparatives pour chaque élève, ce qui nous permettra de voir et de comparer la progression de chacun par discipline
2) de courbes d'évolutions des postures comparées pour chacun des élèves par discipline, pour visualiser les écarts de progression des postures d'élèves par discipline
3) d'une courbe globalisée de l'évolution des postures disciplinaires des élèves à partir de données d'élèves cumulées, c'est-à-dire prenant en compte les données de l'ensemble du groupe ramenées à un chiffre pour chaque niveau de classe. Cette courbe sera associée, par un graphique combiné, aux données relatives aux pratiques langagières d'enseignement constatées à chaque niveau dans les chapitres 3 et 4.

Les deux premières opérations nous orienterons vers une analyse qui vise à vérifier notre deuxième hypothèse. La troisième manipulation des données permettra alors de comparer les pratiques langagières d'enseignement à l'évolution des postures d'élèves entre la GS et le CE1 et apportera des éléments d'interprétation pour vérifier notre troisième hypothèse. En effet, si comme nous le pensons l'activité langagière de l'enseignant en situation

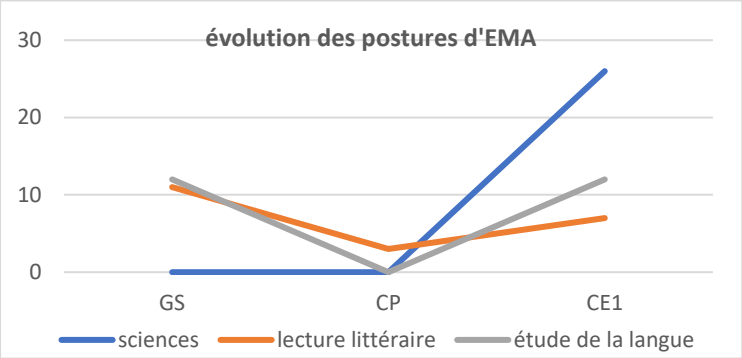
d'enseignement a des effets sur le positionnement énonciatif des élèves en situation d'apprentissage, l'adoption par les élèves d'un positionnement énonciatif adapté à la discipline pourrait être influencée par le positionnement énonciatif de l'enseignant lors des séances d'enseignement dans la discipline.

2. Évolution des postures d'élèves établie à partir des indicateurs chiffrés

Nous nous intéressons à la manière dont les élèves réagissent face aux changements de discipline dans la mesure où nous avons établi que les postures nécessaires aux apprentissages sont spécifiques à chaque discipline et qu'il convient par conséquent que les élèves puissent adapter leur posture aux savoirs ciblés spécifiquement disciplinaires. Nous observons donc l'évolution des postures pour chacun des élèves dans chacune des trois disciplines.

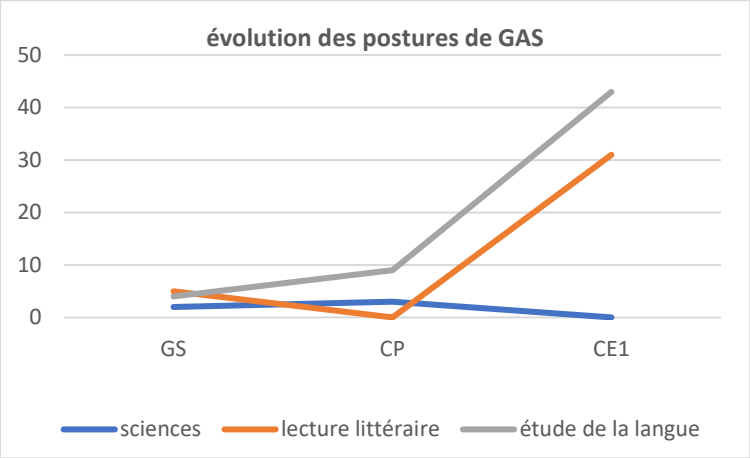
2.1. Évolution d'EMA

Nous observons chez EMA une rupture des trois courbes au niveau du CP. Mais si globalement cette élève progresse de manière importante dans sa posture en sciences et en EDL entre le CP et le CE1, on constate peu de progression de sa posture en LL. EMA semble donc être capable d'adapter son positionnement énonciatif lorsqu'il s'agit de sciences ou d'EDL alors qu'en LL elle a déjà la position ad hoc en GS ce qui explique qu'elle n'en change pas (posture réflexive avec implication, distanciation et doute).



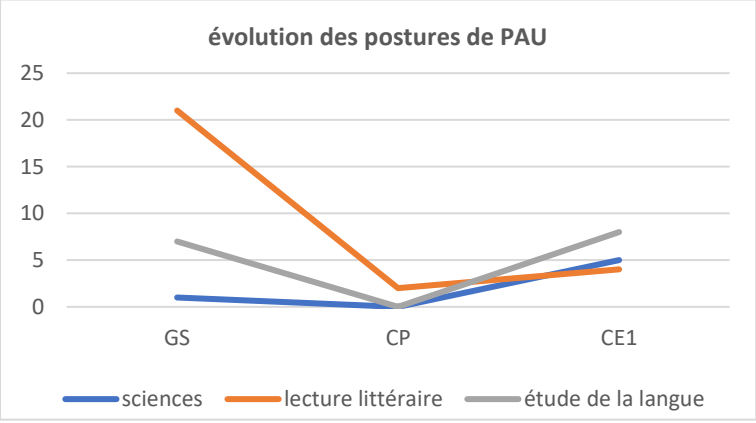
2.2. Évolution de GAS

Les postures de GAS ont largement progressé entre le CP et le CE1 en français : en CE1, cet élève semble capable d'adapter son positionnement énonciatif aux spécificités de la LL et de l'EDL. En revanche, il semble que le positionnement en sciences est moins adapté depuis la GS et la courbe montre qu'on ne constate pas vraiment de progrès dans cette discipline entre la GS et le CE1 même si les données qualitatives montrent plus de réflexivité.



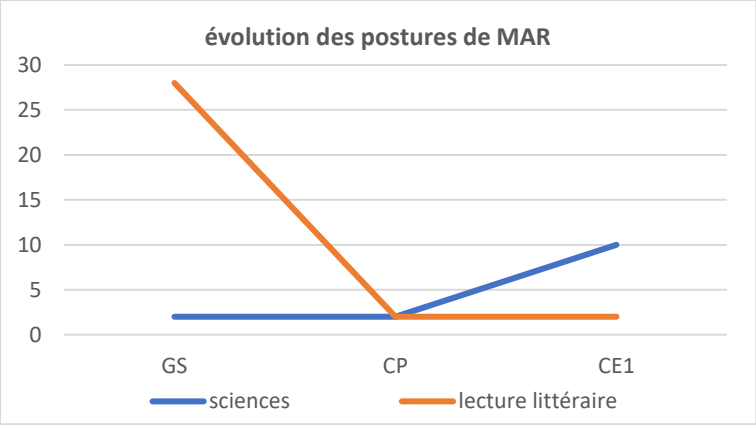
2.3. Évolution de PAU

Les courbes de PAU évoluent de manière quasiment parallèle. En effet, elles marquent toute une rupture en CP. Ensuite, l'élève participe peu oralement pendant les séances ce qui limite les données recueillies pour réaliser l'étude mais la progression, quoi que modérée, s'avère bien réelle. Cet élève semble s'inscrire avec prudence dans des postures de plus en plus adaptées dans les trois disciplines.



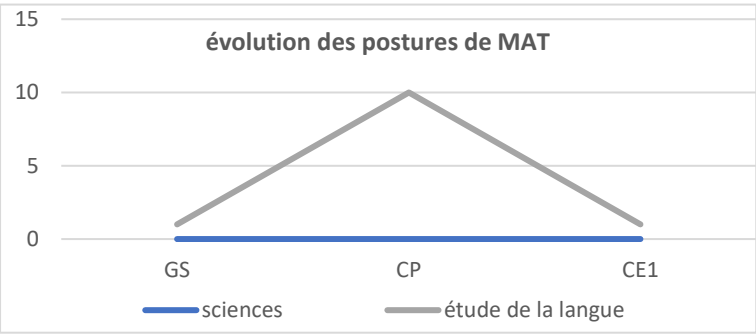
2.4. Évolution de MAR

La faible participation orale de MAR en EDL ne permet pas d'évaluer la progression de son positionnement énonciatif dans cette discipline et ne permet donc pas d'identifier l'évolution de sa posture en EDL. Globalement, les courbes ne montrent pas de contraste entre les postures qui s'installent entre le CP et le CE1. Nous pouvons faire l'hypothèse que les postures de cet élève sont peu différenciées en fonction des disciplines, même si nous percevons une légère progression positive en sciences.

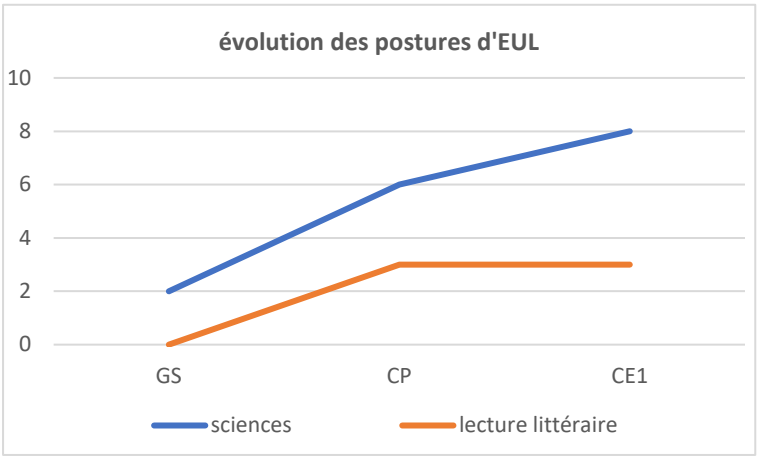


2.5. Évolution de MAT

Les postures de MAT n'évoluent globalement pas. Les données recueillies sont peu nombreuses car l'élève est souvent en retrait en classe. La petite évolution constatée en CP en EDL est suscitée par les nombreuses sollicitations de l'enseignante qui s'assure régulièrement de son attention et de sa compréhension lors de la séance. Mais les interventions de MAT concernent alors plus le décodage que l'activité d'EDL et cela ne montre pas d'influence positive sur l'évolution de sa posture CE1.



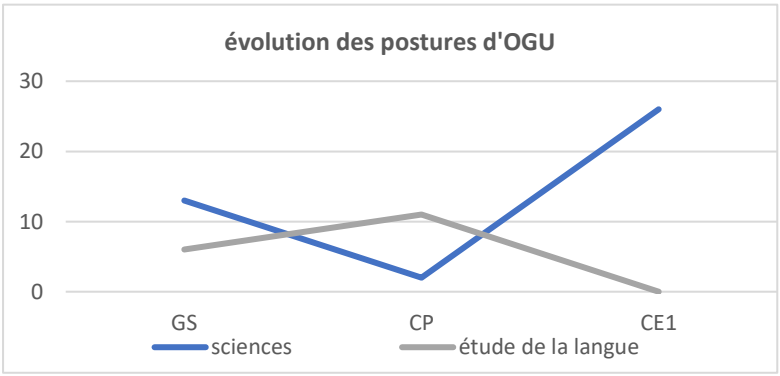
2.6. Évolution d'EUL



Les postures d'EUL évoluent globalement positivement entre la GS et le CE1 mais de manière très lente, surtout entre le CP et le CE1, notamment en raison d'une faible participation orale générale qui limite les données chiffrées. Les données langagières recueillies dans la discipline EDL ne permettent d'ailleurs pas d'avoir une visibilité sur sa posture en EDL.

2.7. Évolution d'OGU

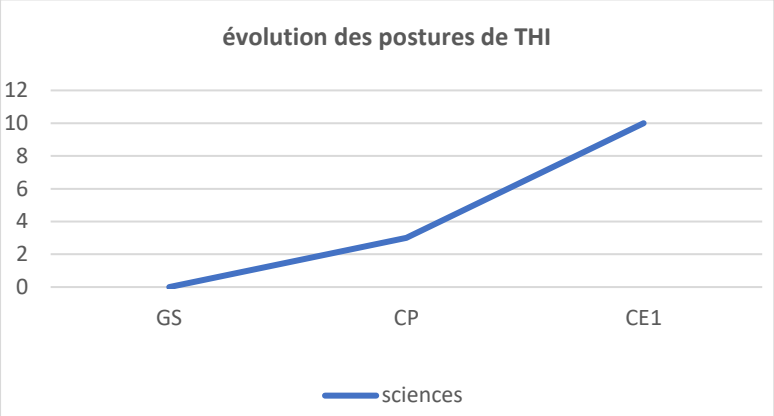
Les données chiffrées recueillies pour évaluer la posture d'OGU en LL sont insuffisantes. Dans



les deux autres disciplines, on constate une rupture en CP avec des conséquences différentes : en sciences, l'élève reprend sa progression vers une posture plus adaptée, alors qu'en EDL, la participation orale de l'élève en CE1 est rare et la progression qui était amorcée paraît interrompue.

2.8. Évolution de THI

THI s'exprime peu pendant les séances de classe. Ses rares participations orales sont enregistrées en sciences, discipline dans laquelle la posture devient de plus en plus adaptée comme le montre la progression faible mais régulière de la courbe d'évolution.



2.9. Évolution de FER

L'évolution des postures de FER ne peut pas être visualisée sous forme de courbes dans la mesure où les seules données utilisables ont été recueillies en EDL en CE1. Par conséquent, si la posture qu'elle montre en CE1 semble adaptée aux apprentissages de la discipline EDL, on ne peut pas en percevoir l'évolution. En sciences et en LL, les vidéos semblent toutefois attester de sa participation silencieuse. Lors des séances observées elle reste le plus souvent en retrait. Elle demande rarement la parole et ne s'impose jamais pour exprimer une idée ou un avis lorsqu'on ne la sollicite pas. Suite à notre étude nous faisons l'hypothèse que cette élève participe volontairement seulement lorsqu'elle pense que ce qu'elle a à dire correspond aux attentes de l'enseignant.

3. Évolution des postures par discipline issue des données chiffrées

3.1. Quelle évolution globale des postures en sciences ?

Les données utilisées pour montrer l'évolution en sciences sont issues des résultats obtenus dans le chapitre 24 (section 1.2 et 1.3 pp.413-418) et concernent donc les seuls indicateurs chiffrés d'une posture adaptée aux apprentissages en sciences que nous rappelons de manière synthétique ci-dessous :

Nombre d'outils de modalisation du doute mobilisés	+	Nombre d'indicateurs de l'activité explicative mobilisés	-	Nombre d'outils de modalisation de la certitude mobilisés	=	Nombre d'indicateurs d'une posture favorable aux apprentissages en sciences

Les courbes sont tracées à partir des trois points représentant le « nombre d'indicateurs d'une posture favorable aux apprentissages en sciences » obtenu par chaque élève aux trois niveaux de classe (GS, CP et CE1) et excluent donc, comme nous l'avons signalé, la prise en compte de l'usage d'un langage quotidien/scientifique par les élèves, même si cet indicateur reste des plus importants. Regroupées dans la figure 15 ci-dessous, elles permettent de voir l'évolution de chaque élève en comparaison avec l'évolution des autres élèves de la cohorte dans la discipline sciences et donnent un aperçu de la tendance de l'évolution des postures de l'ensemble du groupe dans cette discipline :

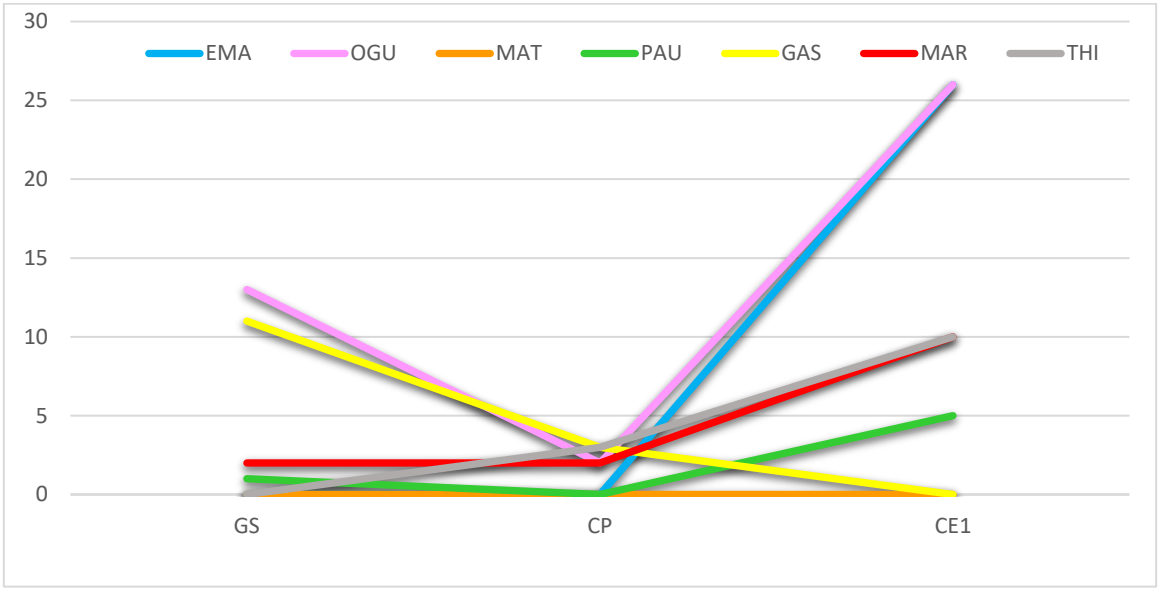


Figure 15 : Évolution des postures d'élèves en sciences entre la GS et le CE1

La figure montre une évolution globalement lente mais positive des postures entre la GS et le CE1 en dehors de la posture d'EMA et d'OGU dont la progression est plus rapide à partir du CP. On constate aussi un fléchissement de la courbe en CP pour un élève (OGU), le fléchissement des courbes de MAR et de PAU semblant très peu significatif. Il en résulte que même si la posture en sciences évolue peu entre le CP et le CE1, elle progresse globalement chez tous les élèves à partir du CP sauf pour MAT et pour GAS.

3.2. Quelle évolution globale des postures en LL ?

Les données utilisées pour réaliser les courbes montrant l'évolution en LL sont celles issues des résultats obtenus dans le chapitre 24, section 2.2 (p. 432) et 2.4 (p. 436) et concernent les indicateurs d'une posture adaptée aux apprentissages en LL, que nous rappelons ci-dessous de manière synthétique :

Nombre d'outils de modalisation du doute mobilisés	+	Nombre d'outils de mise en cohérence mobilisés	-	Nombre d'outils de modalisation de la certitude mobilisés	=	Nombre d'indicateurs d'une posture favorable aux apprentissages en LL

Comme pour la figure précédente représentant l'évolution des postures en sciences, les courbes relatives aux postures en LL sont tracées à partir des trois points représentant « nombre d'indicateurs d'une posture favorable aux apprentissages en LL » obtenu par chaque élève aux trois niveaux de classe (GS, CP et CE1) mais excluent « l'investissement et la distanciation par rapport au récit comme signalé précédemment, même si nous sommes convaincue de l'importance de cet indicateur. Ces courbes regroupées dans la figure16 ci-dessous, permettent de voir l'évolution de chaque élève en comparaison avec l'évolution des autres élèves de la cohorte dans la discipline LL et donnent un aperçu de la tendance de l'évolution des postures de l'ensemble du groupe dans cette discipline :

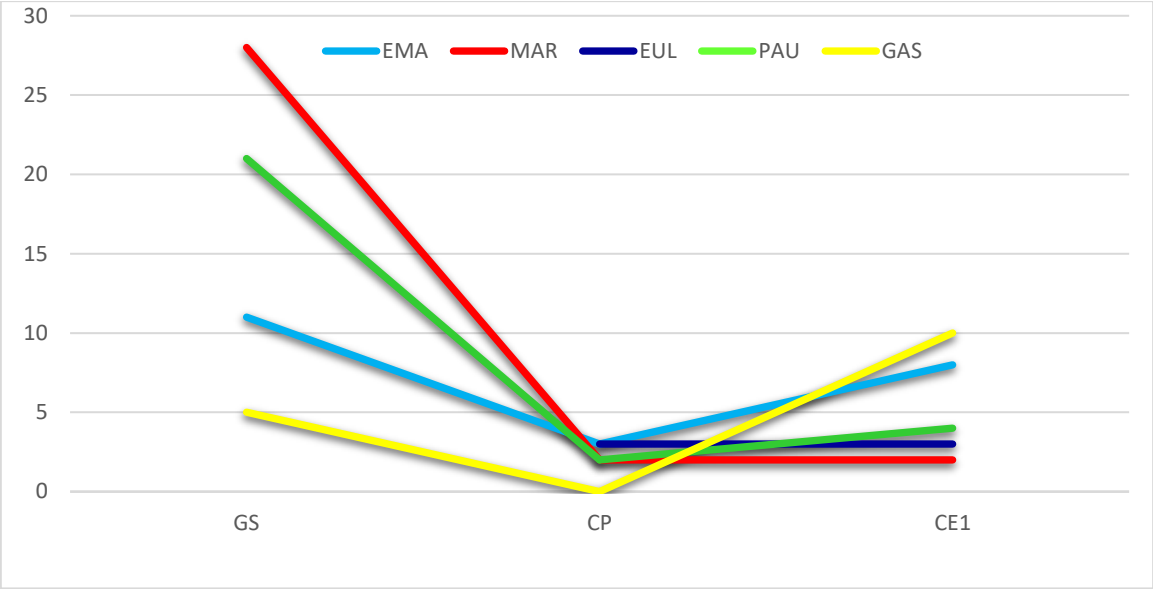


Figure 16 : Évolution des postures d'élèves en LL entre la GS et le CE1

L'évolution des postures est plus différenciée en LL qu'en sciences avec une rupture plus générale constatée en CP et avec une faible mobilisation générale d'outils langagiers en partie révélateurs d'une posture spécifique. Entre le CP et le CE1, la posture de la plupart des élèves stagne ou progresse très lentement (ce qui semble normal pour les élèves qui, comme EMA ont déjà une posture « réflexive » en GS) en dehors de celle d'un élève (GAS) qui montre une adaptation plus rapide aux exigences de la discipline.

3.3. Quelle évolution globale des postures en EDL ?

Les courbes montrant l'évolution en EDL reprennent les données issues des résultats obtenus dans le chapitre 24, section 3.2 et 3.3 (pp.441 à 443) et concernent les indicateurs d'une posture adaptée aux apprentissages en EDL rappelés de manière synthétique dans le schéma suivant :

Nombre d'indicateurs de l'activité prescriptive, descriptive et informative mobilisés	+	Nombre d'indicateurs de l'activité explicative justificative et argumentative mobilisés	=	Nombre d'indicateurs d'une posture favorable aux apprentissages en EDL

Comme pour les deux figures précédentes représentant l'évolution des postures en sciences et en LL, les courbes relatives aux postures en EDL sont tracées à partir des trois points représentant le « nombre d'indicateurs d'une posture favorable aux apprentissages en EDL » obtenu par chaque élève aux trois niveaux de classe (GS, CP et CE1). Regroupées dans la

figure 17 ci-dessous, elles permettent de voir l'évolution de chaque élève en comparaison avec l'évolution des autres élèves de la cohorte dans la discipline EDL, et donnent un aperçu de la tendance de l'évolution des postures de l'ensemble du groupe dans cette discipline :

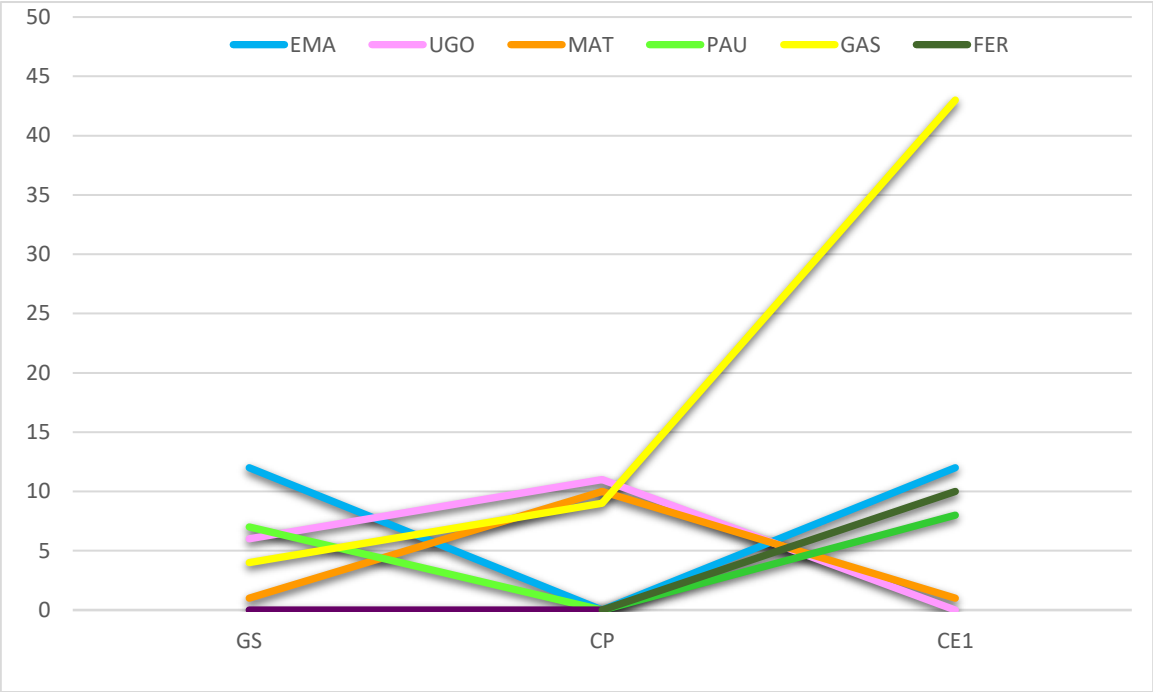


Figure 17 : Évolution de postures d'élèves en EDL entre la GS et le CE1

Ces courbes marquent toutes une rupture à partir du CP. Ensuite les évolutions des élèves sont différentes. La plupart progressent de manière assez significative mais à des rythmes différents : EMA, PAU et FER entrant peu à peu dans une posture adaptée et GAS montrant une posture visiblement plus conforme aux exigences de la discipline. Deux élèves cependant semblent s'installer dans une posture peu adaptée aux apprentissages de la discipline (OGU et MAT).

4. Interprétation de l'évolution constatée à partir des données chiffrées

4.1. La lenteur de l'évolution globale

Les courbes effectuées visant à montrer l'évolution par élève sont pour la plupart peu marquées car pour plusieurs élèves la participation orale est peu fréquente et la quantité d'indicateurs mobilisés est fortement liée à la quantité d'interventions globales. Or notre étude des postures se base essentiellement sur la production langagière des élèves à l'oral.

Par ailleurs, nous devons prendre en compte le statut différent des séances qui sont exclusivement en grand groupe dans notre corpus de CP et de CE1, alors que certaines sont en ateliers en GS (en sciences et en EDL). Cette particularité a pour effet d'augmenter considérablement la production langagière des élèves de GS dans la mesure où le principe même du travail en atelier en maternelle est bien de solliciter davantage les élèves et de multiplier les interactions. Aussi, les données recueillies pour l'analyse des postures sont largement impactées par ce phénomène, laissant apparaître une plus forte participation et implication globale des élèves en GS, quand une séance sur deux en sciences et la seule séance retenue en EDL sont en ateliers. Cette plus forte participation lors des ateliers impacte aussi la quantité d'indicateurs relevés en GS et donc l'évolution des postures entre la GS et le CE1. Il en résulte aussi que lorsque les élèves sont en ateliers, leur activité langagière n'est pas sollicitée de la même façon. Rebière (2000, pp. 179-180) montre d'ailleurs que « La tâche langagière du petit groupe est souvent perçue comme accompagnatrice d'une tâche « manuelle » […] ce qui peut favoriser une focalisation sur les aspects matériels de la tâche [...] » plutôt que sur l'activité de conceptualisation et avoir un effet sur les positionnements énonciatifs. Enfin, il convient de préciser qu'il est possible qu'un certain nombre d'élèves intervenant au cours des séances n'aient pas pu être identifiés lors des transcriptions en raison des contraintes liées à l'observation de pratiques ordinaires qui font que les enregistrements vidéo sont réalisés à distance des élèves (le plus souvent en fond de classe, et donc avec les élèves de dos) afin de ne pas interférer dans les pratiques et de ne pas les influencer. Par conséquent, quelques interventions d'élèves de la cohorte peuvent ne pas avoir été comptabilisées.

4.2. La participation orale en sciences vs la participation orale en français

Les relevés de données effectués montrent une plus grande participation des élèves dans les activités scientifiques que dans les disciplines du français. D'ailleurs, nous avons pu recueillir des données langagières pour huit des neuf élèves. Cette différence pourrait s'expliquer d'une part par le fait que l'essentiel du travail effectué se fait à l'oral et d'autre part parce que plusieurs élèves ne considèrent pas les activités scientifiques comme des apprentissages scolaires mais plus comme des activités ludiques dont les enjeux ne sont peut-être pas pour eux, aussi importants que ceux de la discipline français (cf. entretiens). Il est probable que dans ces conditions, les élèves s'autorisent davantage à intervenir. Nous avons aussi constaté

que les productions orales des élèves sont globalement peu nombreuses lors des séances d'EDL lorsqu'ils sont focalisés sur des activités de manipulation de l'écrit, ce qui ne veut pas dire qu'ils ne sont pas mobilisés sur la tâche.

4.3. La rupture constatée en CP

La quasi-totalité des courbes relatives à l'évolution des postures d'élèves montrent une rupture en CP et surtout en français. Nous pensons que cette particularité pourrait être la conséquence d'une pression sociale exercée sur les élèves à partir de ce niveau de classe, notamment concernant les apprentissages du lire-écrire, que nous ressentons dans les entretiens des élèves réalisés en GS et en CP. Cette pression se manifeste par une diminution ou une absence d'activité langagière oralisée influencée par les contraintes de la forme scolaire définie par Vincent (2012, p. 112) comme une « forme socio-historique de transmission » :

> « La forme scolaire, qui est une forme de transmission de savoirs et de savoir-faire, privilégie l'écrit, […] exige la soumission à des règles, à une discipline spécifique qui se substitue à l'ancienne relation personnelle teintée d'affectivité, ce qui crée donc - historiquement - une relation sociale nouvelle. L'enfant […] doit se déplacer en rang, a un emploi du temps strict et doit obéir aux règles affichées sur les murs de la classe dont la première est la règle du silence […] »

Les élèves dans leur majorité pourraient donc se trouver influencés par les représentations de ce qu'est l'école et sur la manière dont ils doivent s'y comporter et s'autorisent probablement moins qu'en maternelle à s'exprimer en classe pensant que leur rôle est avant tout d'écouter. Cette attitude est, nous semble-t-il, à prendre en compte dans les postures d'élèves. Ainsi Nous avons totalement dû écarter deux élèves de l'étude des postures en raison de leur trop faible participation orale en classe (ELA et NOL), et FER est la seule élève de la cohorte des neuf élèves retenus dont la faible participation générale n'a pas permis d'établir des courbes d'évolution de postures. C'est une élève qui, comme le prouve l'ensemble de nos enregistrements vidéo est pourtant particulièrement attentive et consciencieuse. Et si sa participation en EDL semble correspondre à une partie des attentes de la communauté discursive spécifique de la discipline, elle ne montre en réalité aucune trace d'élaboration langagière personnelle. L'élève reprend seulement à chaque fois à peu près la même formule stéréotypée qu'elle a mémorisée et qui correspond exactement aux attentes de l'enseignant :

FER 109 : « parce que/on parle déjà du petit garçon/et après on parle de l'action »
FER 113 : « de l'action qu'i' fait »
FER 119 : « son action »
FER 152 : « en fait/on parle d'abord de celui qui= qui va faire l'action et après on dit l'action »
FER 238 : « où se passe l'action »

Nous pensons aussi que les élèves qui ne s'expriment pas ou peu à l'oral en français[173]sont eux aussi influencés par les exigences présupposées de la forme scolaire en ne s'aventurant pas à donner un avis alors qu'une réponse adaptée pourra être donnée par ceux qui savent et qu'il suffira d'écouter et de la mémoriser.

5. Les effets de l'enseignement sur la modification des postures entre le CP et le CE1

Nous avons constaté une amélioration globale des positionnements énonciatifs adaptés aux disciplines dans les données recueillies entre la GS et le CE1. Nous nous intéressons maintenant aux influences des pratiques langagières des enseignants sur la construction des postures des élèves. Pour cela nous cumulons des données langagières recueillies pour l'ensemble des élèves de la cohorte[174] afin d'obtenir des données de groupe et nous regardons l'évolution des postures du groupe des neuf élèves par rapport aux pratiques langagières déployées par chacun des enseignants lors des situations d'enseignement dans chacune des trois disciplines.

5.1. Évolution des postures d'élèves par rapport aux pratiques d'enseignement en sciences

Les données recueillies pour les enseignants sont issues du tableau 14[175](nombre de questionnements et reformulations en sciences). Elles reprennent les pourcentages relatifs à l'activité de questionnement et de reformulation dans les discours d'enseignement de chacun des enseignants. Les données concernant l'évolution des postures d'élèves sont constituées de la somme des occurrences de modalisation du doute et de l'activité explicative et

[173]Cf. tableau 2 page 113, relevé des colonnes C,D,E,I, J

[174] Ces données sont à considérer avec les mêmes réserves que dans la section précédente puisque les données concernant les élèves ne prennent en compte que les données chiffrées

[175] Cf. Chapitre 18, section 1 page 169

argumentative. Nous avons retiré de cette somme le nombre d'occurrences de modalisation de la certitude[176], comme nous l'avons fait dans la section 3.1 de ce chapitre :

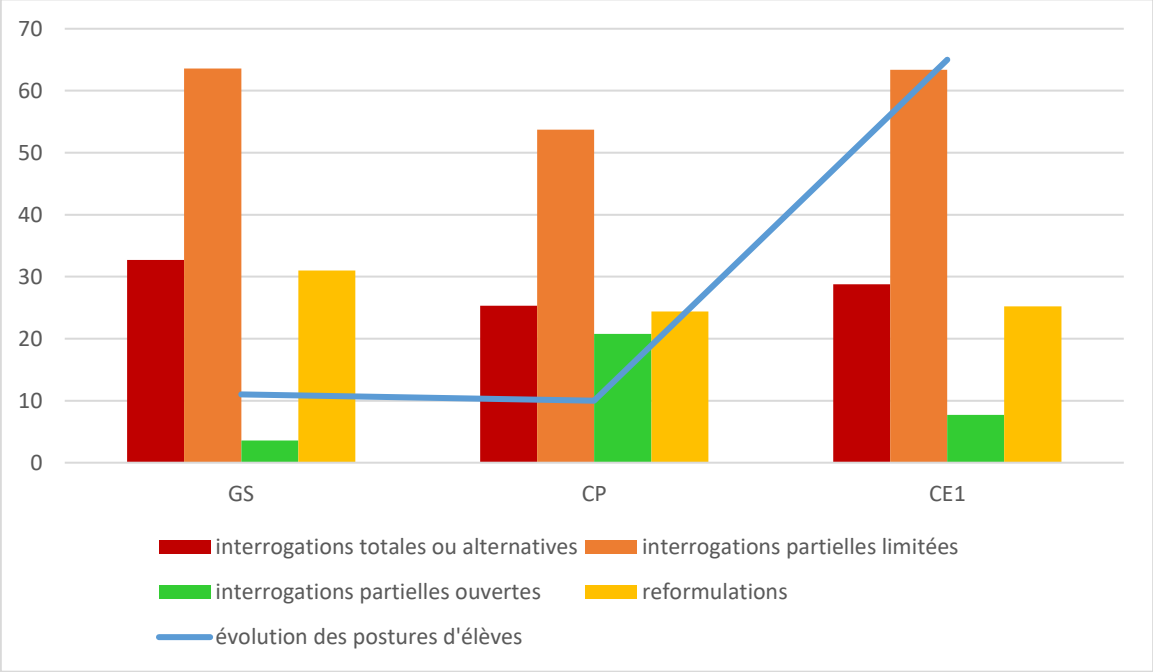


Figure 18 : Effets des pratiques langagières d'enseignement sur l'évolution des postures des élèves en sciences

Le croisement des données langagières des enseignant et celles des élèves montrent que l'enseignement que les élèves ont reçu en GS n'a pas permis de faire évoluer les postures des élèves en sciences. En revanche, il semble que l'enseignement reçu en CP ait permis aux élèves de commencer à adapter leur position énonciative à l'activité scientifique. Le type de questionnement produit par l'enseignante de CP, sensiblement plus ouvert, apparaît comme un facteur important dans cette évolution, dans la mesure où il permet aux élèves de produire des raisonnements. Par ailleurs, même si le graphique ci-dessus, qui ne prend en compte que les données quantitatives, ne montre pas de différence significative entre la pratique de reformulation des trois enseignants, nous avons constaté dans le chapitre 18 (section 1.2), que les reformulations produites par M2 n'ont pas les mêmes fonctions que celles produites par les deux autres enseignants. Elles visent le plus souvent à assoir les étapes du raisonnement par des verbalisations régulières et progressives alors que celles de M1 et de M3 sont peu associées au raisonnement et à la construction des savoirs. La courbe d'évolution des postures d'élèves en sciences semble donc bien corrélée avec les pratiques langagières d'étayage pratiquées lors de l'enseignement. Nous ne pouvons pas évaluer les conséquences

[176] Les données recueillies sont issues des tableaux 105, 106 et 108

des pratiques langagières de M3 sur les postures des élèves dans la mesure où elles apparaîtront par la suite. Mais nous nous interrogeons sur les effets possibles d'un questionnement fermé et de pratiques de reformulation peu centrées sur les savoirs en construction, dont nous avons fait état dans son enseignement, sur l'évolution de leur construction.

5.2. Évolution des postures d'élèves par rapport aux pratiques d'enseignement en LL

Les données recueillies pour les enseignants sont issues du tableau 38 (p.256). Elles reprennent les pourcentages relatifs à l'activité de questionnement et de reformulation dans les discours d'enseignement de chacun des enseignants. Les données concernant l'évolution des postures d'élèves sont constituées de la somme des occurrences de la modalisation du doute et de l'activité de mise en cohérence du texte. Nous avons retiré de cette somme le nombre d'occurrences de modalisation de la certitude, comme nous l'avons fait dans la section 3.2 de ce chapitre[177] :

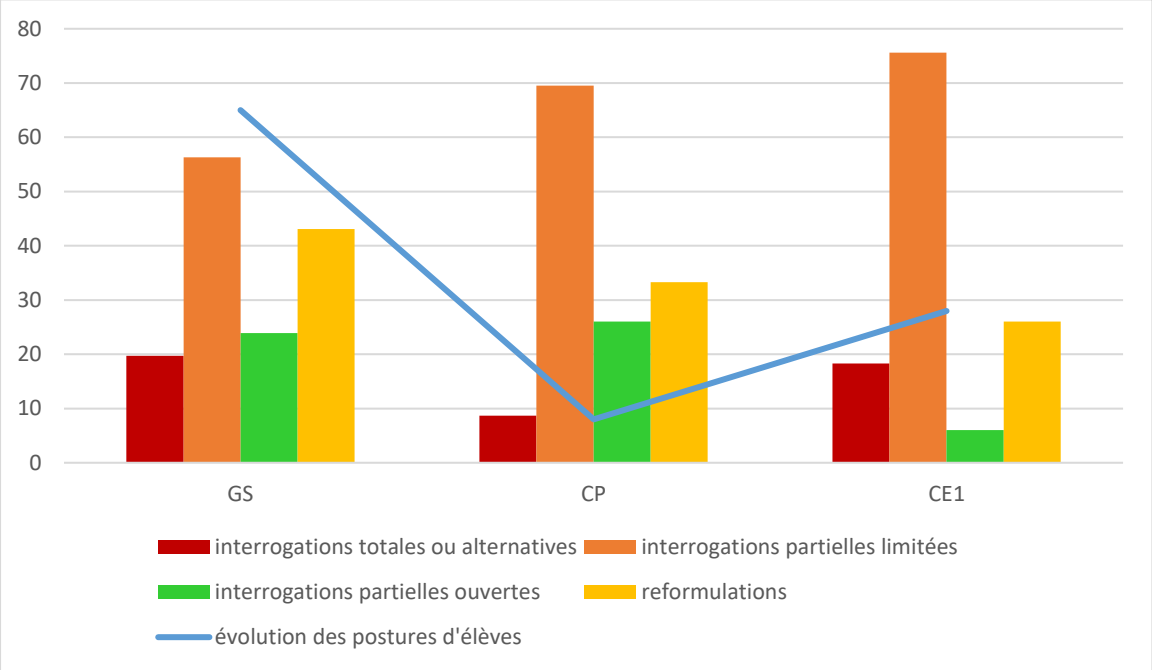


Figure 19 : Effets des pratiques langagières d'enseignement sur l'évolution des postures des élèves en LL

Le croisement de la courbe d'évolution des postures d'élèves en LL avec les pratiques langagières des enseignants montre que le questionnement plus ouvert de l'enseignante M1,

[177] Les données recueillies sont issues des tableaux 118, 119 et 120

associé à une activité de reformulation importante, permet aux élèves un niveau de participation très élevé et les aide à produire des hypothèses. Toutefois, comme nous l'avons signalé précédemment, on constate une rupture de la courbe en CP, probablement en lien avec les représentations de la forme scolaire, qui fait que les élèves s'autorisent moins à s'exprimer, d'autant que les situations de LL en CP sont associées à l'activité de décodage qui représente pour eux un enjeu prioritaire. Néanmoins, notre étude a montré que l'enseignante construit les bases d'une attitude littéraire lors des séances étudiées, ce qui explique selon nous la remontée de la courbe entre le CP et le CE1. Mais la focalisation de M3 sur l'écrit (constatée à partir du CP avec la prise en compte des caractéristiques du texte écrit et des choix d'écriture) accompagnée d'un questionnement essentiellement fermé et de reformulations peu portées sur la cohésion entre le texte et le sens ou sur la structure du récit, nous questionnent quant à l'évolution d'une posture en construction.

5.3. Évolution des postures d'élèves par rapport aux pratiques d'enseignement en EDL

Les données recueillies pour les enseignants sont issues du tableau 76 (p.339). Elles reprennent les pourcentages relatifs à l'activité de questionnement et de reformulation dans les discours d'enseignement de chacun des enseignants. Les données concernant l'évolution des postures d'élèves sont constituées de la somme des occurrences de l'activité prescriptive, descriptive et informative et de l'activité explicative et argumentative et justificative[178] :

[178] Les données recueillies sont issues des tableaux 122 et 123

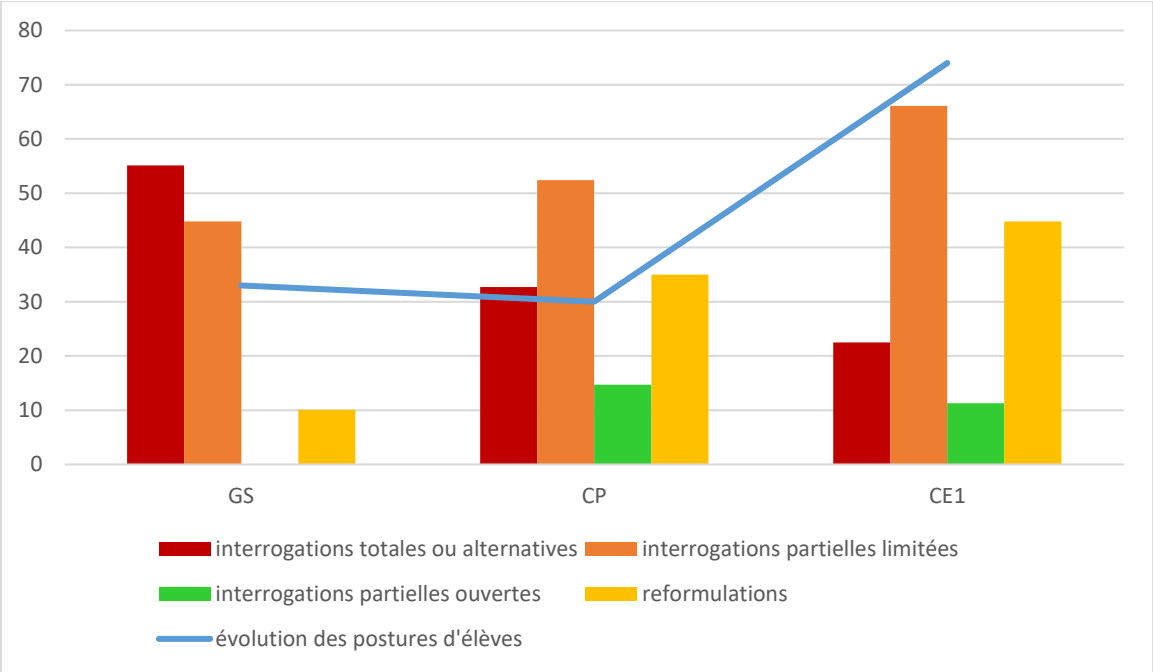


Figure 20 : Effets des pratiques langagières d'enseignement sur l'évolution des postures d'élèves en EDL

Les questionnements fermés des trois enseignants conduisent à des réponses assertives des élèves qui peuvent en partie correspondre aux exigences langagières de la discipline. Mais les questionnements ouverts invitent à l'élaboration de justifications de fonctionnements de la langue qui s'appuient sur des règles déjà construites. Or ce type de questionnement n'existe pas du tout en GS, d'autant que les élèves sont essentiellement sollicités sur le métalangage de base, encore assez peu connu à ce niveau, et que les règles n'ont pas encore été verbalisées. C'est donc à partir du CP qu'on peut voir une évolution des postures des élèves. L'histogramme groupé des pratiques langagières de M2 et M3 montre une répartition à peu près équivalente des modalités d'enseignement : un questionnement plutôt fermé qui vise la désignation et la mémorisation des savoirs et des procédures de manipulation, laissant peu de place à la sollicitation de l'activité réflexive. La posture des élèves se construit donc effectivement, comme le montre la courbe du graphique combiné ci-dessus, mais essentiellement en ce qui concerne le développement de l'activité descriptive et informative. On peut faire l'hypothèse que cette posture continuera à progresser ainsi après le CE1.

En guise de transition…

Nous avons d'emblée écarté la possibilité que les postures puissent être uniquement construites socialement, en dehors de l'école, de par notre cadre théorique et notre orientation didactique. Par ailleurs, nous venons de montrer que l'enseignement a un rôle

certain dans la construction et l'évolution des postures. Toutefois, nous ne pouvons pas ignorer la notion de motivation dans la mesure où elle a été évoquée lors des entretiens des enseignants. La motivation (et surtout le manque de motivation) est d'ailleurs souvent signalée par les enseignants lorsqu'ils sont confrontés à des élèves qu'ils identifient comme étant en difficulté d'apprentissage. Si nous pensons qu'effectivement la motivation des élèves pourrait être partie prenante dans la construction de leurs postures disciplinaires, nous avons rapporté, lors des entretiens d'enseignants, deux manières de la considérer : soit comme étant intrinsèque à la condition d'élève et donc socialement construite (possibilité envisagée par M3), soit étant la conséquence de l'enseignement proposé (comme nous l'interprétons dans le discours de M2). Ces deux conceptions différentes pourraient, à notre avis, avoir des répercussions sur l'enseignement. Nous proposons de faire le point sur les tenants et aboutissants de ce facteur en le soumettant à discussion dans le chapitre suivant.

Chapitre 27 : Influence de la motivation de l'apprenant sur la construction des postures

La motivation des élèves est évoquée explicitement par M2 au cours des entretiens[179] (hors situations de classe) au sujet des projets en sciences et par M3 au sujet de l'activité théâtrale :

> **M2/1-16** : du coup c'est un bon support pour les sciences **c'est motivant** et ça a du sens
> **M3/1-48** : […] on a fait un peu de théâtre on va faire aussi je vais leur demander de le de : l'enregistrer et puis parce qu'**ils ont l'air motivés** par cette envie de le dire j'ai l'impression

Ces deux interventions révèlent toutefois une représentation différente de son rôle dans les apprentissages selon qu'elle est la conséquence de l'efficacité des situations proposées (M2) ou selon qu'elle en est la condition (M3). Nous trouvons aussi des traces plus implicites de la place que les enseignants accordent à la motivation au cours du processus d'apprentissage que ces deux enseignants développent au fil du discours lors des mêmes entretiens. On comprend que M2 envisage de susciter la motivation en proposant des projets de manière à y faire entrer les élèves et à les faire adhérer aux problématiques scientifiques :

> **M2/1-10** […] pour moi les sciences cette année c'est plus le projet JDD avec les intervenants donc plus euh dynamiser les sciences par le biais de projets et euh faire quelque chose de très concret euh où euh ils apprendront en agissant le plus possible
> **M2/1-12** : […]je trouve que c'est un domaine où on peut particulièrement tester agir faire pour comprendre et que du coup ben voilà qu'ils en passent par là qu'ils en passent par une découverte concrète on a un projet qui relie à la fois euh : les sciences l'art plastique euh donc ouais qu'ils s'en imprègnent et puis qu'il y ait un une petite : graine d'écolo en fin de parcours pour chacun d'eux

En revanche, on perçoit davantage que M3 envisage la motivation comme intrinsèque aux élèves, potentiellement socialement construite en dehors de l'école et de son enseignement qu'elle impacte donc indépendamment de son action, même si l'intervention M3/2-52 émet quelques réserves à ce sujet après le déroulement des situations :

[179] Cf. entretiens enseignants concernant l'enseignement du français et des sciences annexe 2

M3/1-72 : […] si je trouve des phasmes on va essayer de leur faire étudier des phasmes parce que j'ai bien compris qu'ils adoraient les petites bestioles
M3/2 48 : […] c'est comme les phasmes euh : bon euh : le lierre euh j'ai connu des classes où j'avais du lierre tous les matins en trop grande quantité fallait freiner les freiner / là : faut les booster un petit peu pour en avoir un peu quoi mmh: c'est euh: // ils sont ils sont ils sont tout mignons tout ça ils s'intéressent aux choses très rapidement mais euh: ça va pas plus loin
M3/2-50 : ça dure cinq minutes / c'est ma faute probablement hein
M3/2-54 : si tu veux les derniers CE1 […] avec lesquels on a travaillé sur les phasmes […]
M3/2-56 : mais je me rappelle que ces petits CE1 ils m'apportaient du lierre tout le temps : ils étaient tout le temps collés à la vitre euh: /
M3/2 58 : […] là: ouais si/ ils étaient contents au début mais ça a pas duré longtemps

On relève encore, chez ces deux enseignants, une allusion à leur propre motivation qui, quoi que peu réitérée au fil du discours, tend à montrer que leur propre motivation peut aussi avoir un impact sur les moyens qu'ils se donnent :

M2/2-36 : […] j'ai envie qu'ils y arrivent tous
M3/2-52 : je sais pas j'ai peut-être plus la niaque ou: / qui sait

Il nous semble alors nécessaire d'approcher cette notion en raison d'une éventuelle influence que celle-ci pourrait avoir sur la construction des postures des élèves.

1.1. Rôle du contexte dans la motivation

Dans son livre, *La motivation en contexte scolaire*, Rolland Viau (1994) en propose la définition suivante :

> « La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » (Viau, 1994, p. 7)

Même si cet auteur évolue plutôt dans une approche socio-cognitive, son modèle « dynamique » de la motivation ne nous semble pas voué à un déterminisme social qui ne conviendrait pas à notre recherche. Ainsi, la *motivation*, largement citée chez les enseignants comme étant à l'origine de réussite ou de difficulté scolaire, et citée par Venturini comme ayant un lien avec l'*attitude* [des élèves] *envers les sciences*, semble pouvoir s'inscrire dans une dynamique vertueuse :

> « [...] On comprend que l'étude de la motivation à apprendre les sciences et celle des attitudes envers les sciences à l'école ne sont pas sans liens quant aux éléments analysés et aux objectifs visés. » (Venturini, 2004)

Ainsi Rolland Viau nous propose un modèle de la compréhension de la motivation en contexte scolaire qu'il représente sous la forme du schéma suivant (Viau, 1994, p. 32) :

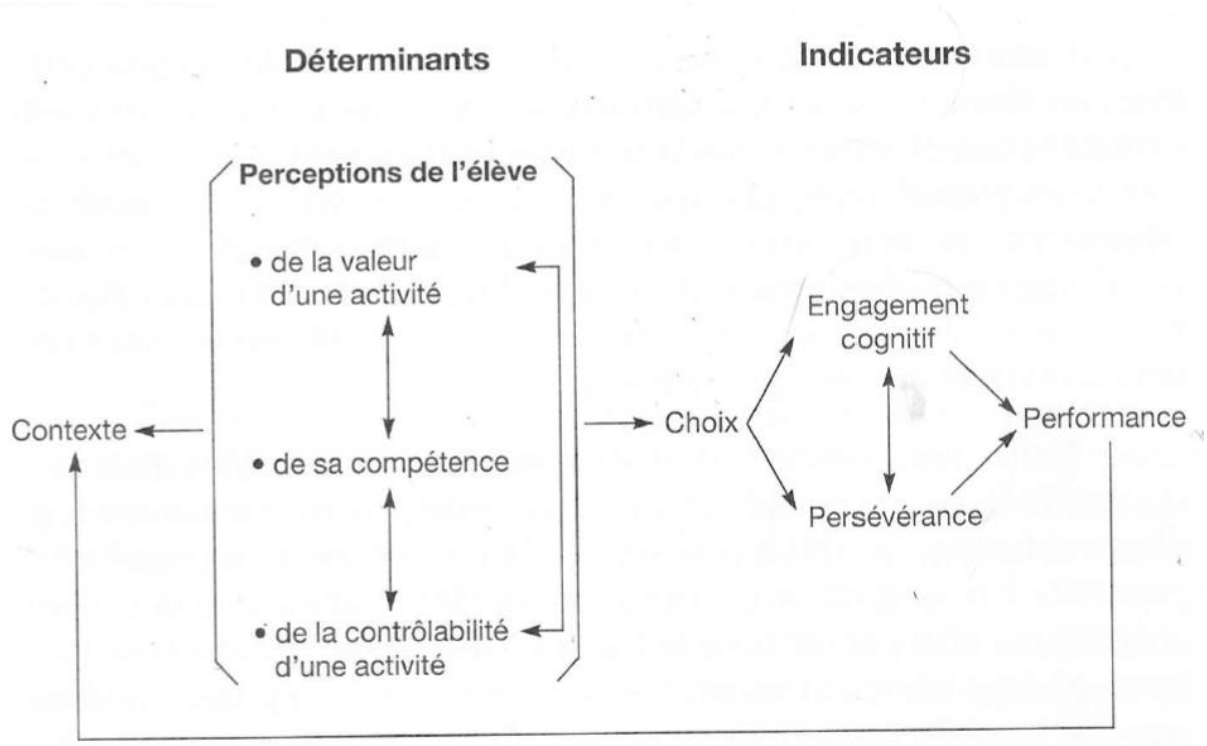


Figure 21 : Fonctionnement de la motivation en contexte scolaire selon Viau (1994, p.32)

Ce schéma nous indique que, dans un contexte donné, la *motivation* est produite par les perceptions que l'élève a de la valeur d'une activité, de sa compétence et de la contrôlabilité de cette activité (qu'il appelle les « déterminants » de la motivation) qui le conduit à faire des choix, à la persévérance, à l'engagement cognitif et à la performance (qu'il appelle les « indicateurs » de la motivation). Même s'il n'évacue pas l'influence d'éventuelles conditions extérieures, Viau privilégie en priorité les situations d'apprentissage ou d'enseignement (car ce sont les seules sur lesquelles l'enseignant a des moyens d'action) comme constitutives du « contexte » qui participe à la « dynamique motivationnelle » de l'élève. Ce contexte ne dépend pas directement de l'élève, contrairement aux sept autres composantes que Viau répartit en « déterminants » et « indicateurs ». « Il faut donc voir le contexte comme un ensemble diversifié de stimuli qui influencent les perceptions qu'un élève a de lui-même » (Viau, 1994, p. 33). Les « déterminants » sont des éléments de motivation directement influencés par le contexte de l'élève et la façon dont il le perçoit et qui l'amènent à se questionner sur les raisons de l'activité proposée, sur ses propres compétences à la réaliser,

et ses possibilités de contrôler la situation ou de la subir. Les « indicateurs » sont des moyens observables qui permettent de mesurer la motivation de l'élève à travers les choix qu'il fait, sa persévérance et son engagement cognitif dans l'activité.

Un point qui nous paraît des plus intéressants dans le modèle défini par Viau tient en ce que la spécificité de ces sept composantes est leur « déterminisme réciproque » ; ainsi les « indicateurs » de la *motivation* qui apparaissent comme des effets de la motivation deviennent, dans une dynamique motivationnelle, des causes de celle-ci car la performance, qui en est le résultat, modifie les perceptions de l'élève augmentant ainsi sa motivation, dans un cercle que l'on peut qualifier de vertueux.

1.2. La motivation comme révélateur du modèle pédagogique

Jean-Pierre Astolfi considère, lui, que la *motivation* n'est pas une notion objective mais plutôt un « concept caméléon » dans le sens où il est perçu différemment selon le point de vue de ceux qui l'évoquent, tendant à être pour les uns une disposition personnelle préalable pour que l'élève puisse entrer dans les apprentissages, indépendamment du dispositif pédagogique qu'on lui propose, et pour les autres, le résultat des dispositifs pédagogiques mis en œuvre de par l'intérêt qu'ils suscitent chez l'élève :

> « Les conceptions de la motivation oscillent entre le mobile du sujet et le motif de la situation. Dans un cas, elle fonctionne comme une disposition requise de l'élève. Dans l'autre, elle est le fruit attendu du dispositif qui doit être construit à cet effet. » (Astolfi J.-P. , 2008, p. 68)

Il appelle à repenser ce concept qu'il décrit comme étant essentiellement une « construction individuelle et sociale » qui sous-entend, dans son sens commun (tant de la part des familles, de la société en général, que des enseignants), que l'élève doive spontanément être disposé à recevoir des apprentissages, indépendamment du contexte d'enseignement. Ainsi, il accorde, lui aussi, une place déterminante à l'environnement pédagogique dans lequel se crée cette motivation. En effet, si on considère qu'elle serait avant tout un révélateur du modèle pédagogique, on perçoit alors le rôle déterminant de l'enseignant et de ses choix, engageant sa responsabilité dans l'émergence et le maintien de cette motivation chez ses élèves. Pour Astolfi, le concept de motivation tel qu'il est perçu et utilisé dans son sens commun doit faire l'objet d'une « dé-construction ». Ainsi ses aspects plutôt négatifs, qui l'associent souvent à la difficulté scolaire (puisqu'on parle plus de manque de motivation que de motivation au niveau

de l'école) nécessitent d'être reconsidérés par les acteurs (enseignants, élèves et parents) pour l'envisager non plus seulement comme une disposition personnelle de l'élève, mais surtout comme le résultat d'une efficacité didactique de l'enseignement. À l'instar d'Astolfi, nous pensons que la motivation se construit au cours des interactions et qu'elle est susceptible de se modifier en fonction de l'enseignement. Par conséquent, nous la considérons comme partie intégrante d'une posture qui peut évoluer ou se cristalliser et avoir des conséquences sur les apprentissages des élèves.

Conclusion

Cette cinquième partie a montré, lors des chapitres 22 et 23, que les CDDS se construisent progressivement chez les élèves en français, mais de manière différente selon qu'il s'agit de la LL ou de l'EDL. En LL la progression est régulière dans la mesure où chaque enseignant a participé à faire intégrer des valeurs et pratiques de référence complémentaires au cours des trois années. On constate que les bénéfices de cette intégration dans la CDSLL sont visibles dans les comportements langagiers des élèves en CE1. Mais nous avons vu que les élèves ne rendent compte, lors des entretiens, que des pratiques globales (lire-écrire) relatives à cette discipline lors des entretiens alors qu'ils y ont consacré un temps important, notamment en CP. Ceci amène à constater le paradoxe selon lequel la CDSLL semble évoluer plus rapidement que la CDSEDL dans les discours issus des pratiques de classe, alors que dans les entretiens, c'est plutôt des traces de la CDSEDL qui dominent car les élèves peuvent lister des pratiques emblématiques de l'EDL en fin de CE1 alors que c'est pour eux une discipline plutôt nouvelle par rapport à la LL, pratiquée depuis l'école maternelle. Nous pensons que les scénarios et les pratiques langagières des enseignants, stables et relativement moins différenciés en EDL que dans les autres disciplines au cours des trois années, font que les élèves les identifient mieux et repèrent mieux les besoins et contraintes langagières de la discipline. Ceci tendrait à vérifier notre hypothèse selon laquelle l'inscription explicite des enseignants dans la CDSEDL par l'adaptation de leur façon d'agir-parler-penser lors des changements disciplinaires est indispensable à la compréhension par les élèves des exigences relatives à cette communauté (H3).

En sciences, nous avons vu que la CDSS se construit aussi peu à peu, tant dans les entretiens que dans les discours en situation. Nous avons aussi constaté que les pratiques et valeurs instaurées depuis le CP ont des répercussions sur l'agir-parler-penser des élèves en CE1. Toutefois, nous avons soulevé le problème d'une éventuelle fragilisation de la CDSS en CE1 qui pourrait avoir des conséquences sur l'intégration des élèves à la CDSS. En effet, nous avons mis en évidence des pratiques moins articulées et moins centrées sur le raisonnement que celles auxquelles les élèves avaient été soumis en CP. Cette dernière remarque va dans le sens de notre hypothèse 3 en soulignant la nécessité d'un travail enseignant continu pour aider les élèves à s'adapter aux spécificités des enseignements disciplinaires.

L'observation et l'interprétation de l'évolution des postures des élèves (chapitre 24) a conduit à catégoriser plusieurs profils d'élèves. Les résultats sont malgré tout à relativiser au regard des participations quantitativement très différentes des élèves de la cohorte, inconvénient méthodologique relatif à notre choix d'observation de pratiques ordinaires, de notre focalisation sur l'oral et des pratiques qui le plus souvent sont en classe entière en CP et en CE1. Par conséquent, le nombre d'élèves pour lesquels des postures ont pu être identifiées est fortement dépendant du nombre d'interventions enregistrées lors des séances et diffère selon les disciplines. La discipline EDL est celle au cours de laquelle nous avons recueilli le moins de données en raison de la faible participation générale des élèves. Ce paramètre serait bien entendu à considérer car le fait qu'un élève ne participe pas, ou très peu, est à part entière constitutif de sa posture, mais notre étude basée sur la participation oralisée ne permet pas de le prendre en compte. Cependant nous avons pu montrer que les élèves entrent et agissent dans les disciplines avec des postures variées qui diffèrent en fonction des disciplines et des élèves (H1).

Les courbes effectuées dans le chapitre 26 ont aidé à visualiser l'évolution des postures des élèves dans leurs dimensions quantifiées. Elles montrent que certains évoluent selon une progression relativement stable quelle que soit la discipline, ce qui semble être le cas de PAU, même si sa faible participation en CE1 oblige à relativiser nos résultats. Un seul élève n'évolue pratiquement pas (MAT) quelle que soit la discipline. Deux élèves (EMA et GAS) évoluent de manière très différenciée selon les disciplines. En effet, GAS semble largement progresser en français mais avoir du mal à trouver la posture adaptée en sciences, alors que la posture d'EMA évolue de manière très positive en sciences et moins en LL. La forte participation générale de ces deux élèves autorise, malgré les inconvénients méthodologiques évoqués, à considérer ces résultats comme significatifs. Les autres postures recueillies se révèlent elles aussi singulières même si elles sont moins spectaculaires. Les résultats obtenus dans le chapitre 26 amènent donc à confirmer notre première hypothèse et à valider le fait que les postures se spécifient en fonction de la discipline et peuvent évoluer au cours de la scolarité (H2).

Les graphiques combinés ont ensuite permis de rendre compte du rapport qu'entretien l'évolution des postures d'élèves avec l'activité langagière d'enseignement, malgré toutes les réserves apportées relatives à notre méthodologie qui exclut nécessairement un certain

nombre de données essentielles du côté des élèves. Mais ces graphiques montrent aussi un décalage entre les pratiques d'enseignement et leurs effets, notamment pour ce qui concerne le CP et le CE1, décalages constatés en LL et en sciences. En effet, nous avons montré que les pratiques langagières réflexives articulant les raisonnements et les rendant explicites (GPLD) étaient susceptibles d'amener les élèves à mieux comprendre les attentes disciplinaires et à repérer les enjeux de savoir. Nous avons d'ailleurs vu que les scénarios proposés en CP permettaient aux élèves de s'approprier des pratiques langagières adaptées à ces deux disciplines. Notre étude longitudinale permet d'en voir les effets en CE1 en sciences et en LL, alors que nous voyons que les pratiques de M1 en sciences, par exemple, n'ont pas permis de faire évoluer les postures des élèves entre la GS et le CP. Cette observation valide donc notre hypothèse selon laquelle l'évolution des postures des élèves et leur adaptation aux spécificités des enseignements disciplinaire doivent faire l'objet d'un travail enseignant continu via des gestes professionnels langagiers spécifiques et contrôlés en situation d'enseignement dès l'école maternelle (H3).

Dans le dernier chapitre de cette partie nous avons évoqué le phénomène de la motivation et son impact éventuel sur la construction des postures des élèves. Nous avons ainsi renvoyé cette problématique à l'enseignement qui, selon nous, a le pouvoir d'inciter et de modifier la motivation des élèves et d'inclure ce paramètre à la construction de leurs postures.

6ème PARTIE : Analyse comparative des résultats relatifs aux représentations et pratiques des enseignants

Introduction

Cette dernière partie aborde la place des enseignants dans la construction et l'évolution des postures d'élèves et traite notamment des conceptions des savoirs des enseignants dont nous avons fait l'hypothèse qu'elles ont un impact sur les postures des élèves. Nous cherchons ainsi à vérifier notre hypothèse selon laquelle chaque discipline suppose des postures (positions énonciatives, rapport au savoir de la discipline, pratiques langagières) spécifiques nécessaires à la construction des savoirs, et relatives à la conscience qu'en a l'enseignant et que la conscience disciplinaire (Reuter, 2007) joue un rôle dans l'apprentissage et dans la construction des postures dès la fin de l'école maternelle (H2). Cette partie nous amènera vers notre conclusion qui reviendra sur l'intérêt de cette recherche sur les postures et sur le rôle de l'enseignant dans leur évolution, indispensable à la réussite scolaire.

Dans le **chapitre 28**, nous nous intéressons donc à la manière dont les enseignants parlent des disciplines lors des entretiens semi-directifs afin de comprendre leur rapport aux savoirs et à l'enseignement des sciences et du français, puis nous croiserons ces discours produits hors situation de classe avec les discours d'enseignement pour évaluer la conscience qu'ils ont de leurs pratiques réelles par comparaisons avec celles qu'ils déclarent vouloir et/ou avoir réalisées pendant l'année scolaire.

Le **chapitre 29** entamera la discussion en questionnant la visibilité que les enseignants donnent aux savoirs dans les situations d'enseignement qu'ils mettent en œuvre et qui peuvent, selon nous, aider ou entraver la perception du savoir visé en focalisant l'attention des élèves sur des tâches annexes faisant perdre de vue les priorités en matière de savoirs, et susceptibles d'orienter les élèves vers des postures inadaptées.

Le dernier chapitre (**Chapitre 30**) rendra compte de plusieurs difficultés rencontrés par les élèves dans chacune des trois disciplines lors des apprentissages, qui nous semblent peu prises en compte voire possiblement générées par les pratiques d'enseignement et qui sont susceptibles de fragiliser des postures d'élèves naissantes.

Chapitre 28 : Quel rapport aux savoirs et à l'enseignement des sciences et du français chez les enseignants ?

Le rapport aux savoirs des enseignants, engendré par leur propre histoire, influence les pratiques d'enseignement qui selon nous, participent à la construction des postures des élèves :

> « Le maître a lui aussi sa propre histoire : il a ses propres conceptions sur la manière dont les élèves apprennent, sur les finalités des apprentissages qu'il leur propose. Ses conceptions retentissent sur la nature des exercices qu'il construit, sur les décisions didactiques qu'il prend en face de telle ou telle difficulté » (Brossard, 1994, p. 28)

Pour rendre compte des conceptions des enseignants et mieux comprendre leurs choix d'enseignement, nous relevons et nous classons, dans leurs propos au cours des entretiens, des éléments caractéristiques de types de tâches relevant de l'activité disciplinaire scolaire qui montrent qu'ils identifient les « manières d'agir » qui doivent aider les élèves à s'approprier les savoirs de la discipline. Nous relevons aussi des propos qui font mention de la mobilisation des élèves sur les activités de la discipline car nous pensons que les enseignants peuvent associer l'implication des élèves aux types d'activités qu'on leur propose et pour lesquelles ils identifieraient des « manières d'agir » spécifiques. En dernier lieu, nous tentons d'identifier des formulations d'éléments relatifs à la construction des savoirs, indispensables dans les apprentissages disciplinaires et qui impliquent des manières de « parler-penser » spécifiques à la discipline concernée. Car lorsque l'élève est confronté à de nouveaux savoirs scolaires, il doit réorganiser son activité et ses modes d'agir-penser-parler usuels pour s'approprier les pratiques discursives de la discipline concernée par ces nouveaux savoirs et s'inscrire ainsi dans une nouvelle CDDS. La comparaison des propos émis par les enseignants hors situation de classe (activité déclarée) avec leur activité réelle en situation d'enseignement nous permet d'identifier une cohérence et/ou des éventuelles contradictions qu'il nous parait intéressant d'analyser pour nous rendre compte de la prise de conscience qu'ils peuvent avoir de leur pratique réelle d'enseignement.

1. Conceptions des savoirs scientifiques scolaires déclarées vs pratiques d'enseignement constatées

Nous avons déduit les conceptions des savoirs scolaires des enseignants de leurs propos recueillis lors des entretiens que nous avons menés en début et en fin d'année. Ils sont focalisés sur les « manières d'agir » qu'ils jugent propices à l'enseignement des sciences, sur l'influence de l'implication des élèves sur leur pratique et sur leur conception des savoirs scientifiques scolaire et leurs modalités de construction en situation de classe, ce qui nous a permis d'élaborer des catégories que nous allons illustrer par des extraits de corpus[180]. Le croisement de ces conceptions déclarées avec les discours effectifs produits lors de l'activité d'enseignement rend compte des priorités réelles des enseignants lors des situations d'enseignement des sciences.

1.1. La pratique scientifique : des manipulations, de l'action, du concret

Les enseignantes M1 (GS) et M2(CP) voient dans la réalisation des sciences à l'école, la possibilité de varier les tâches par rapport à leurs habitudes d'enseignement en insistant sur la découverte, l'action, la manipulation et la possibilité de proposer des essais, des expériences, comme nous pouvons le voir dans les extraits d'entretiens suivants :

> **M1** : « faire des sciences euh explorer manipuler/c'est sûr qu'à la maternelle ça doit passer beaucoup par l'observation la manipulation » ; « je pense que c'est bien de faire plein d'expériences [...] et donc du coup les laisser manipuler beaucoup [...] laisser les enfants tester des choses des fois auxquelles on n'a pas pensé soi-même »
> **M2/1** : « c'est une découverte des points qui sont dans le programme [...] faire quelque chose de très concret où ils apprendront en agissant le plus possible » ; « je trouve que c'est un domaine où on peut particulièrement tester agir [...] ils en passent par une découverte concrète » ; « ils sont dans la réalisation ils sont dans on explore on découvre »

Lors des entretiens M1 et M2 mettent en avant que l'enseignement scientifique doit donner une place importante à la découverte et aux manipulations. M1 fait d'ailleurs preuve d'une grande ouverture d'esprit en évoquant l'activité scientifique (« je pense que c'est bien de faire plein d'expériences [...] et donc du coup les laisser manipuler beaucoup [...] laisser les enfants tester des choses des fois auxquelles on n'a pas pensé soi-même ») qu'on retrouve peu dans sa pratique. M1 met au même niveau d'importance, dans son discours, l'observation et la manipulation (« c'est sûr qu'à la maternelle ça doit passer beaucoup par l'observation la

[180] Pour les enseignants M2 et M3, nous distinguons les entretiens de début d'année (notées M2/1 ou M3/1) de ceux de fin de fin d'année (notés M2/2 ou M3/2).

manipulation »). Mais elle justifie par le jeune âge de ses élèves, la difficulté de la mise en œuvre d'expérimentations en classe (« on va plutôt être dans l'observation qui va valider des hypothèses mais c'est pas vraiment de l'expérience quoi »). En réalité, sa pratique nous montre assez peu de manipulations sur les objets étudiés et une priorité est donnée à l'observation, qui elle, est effectiv ;, toutefois M1 ne cherche pas à valider des hypothèses sur des processus scientifiques mais plutôt à nommer et décrire les objets observés. Au regard de sa pratique, il semble que découvrir soit pour elle synonyme de donner à voir.

M2 n'évoque pas les expériences dans les entretiens mais plus « l'action concrète » et « la manipulation ». Elle évoque l'activité scientifique comme une manière d'agir sur le monde et de le questionner, qui pour elle revient à le comprendre (« ils apprendront en agissant le plus possible »). Elle associe davantage la découverte à l'exploration (« ils sont dans la réalisation ils sont dans on explore on découvre »). Ce discours paraît en cohérence avec sa pratique réelle. En effet, elle met ses élèves face à des situations concrètes (leurs menus, la nécessité de reconnaître des graines pour pouvoir faire un jardin…), elle les fait effectivement régulièrement manipuler et classer des objets (graines, images d'animaux, aliments…). Et la pratique régulière du classement qu'elle met en œuvre répond tout à fait à sa volonté exprimée de faire agir les élèves.

Nous avons constaté, dans la pratique de M3, de nombreuses expériences (gel, évaporation, germination…) qui dénotent, apparemment pour lui aussi, une conception des sciences en lien avec l'action, la manipulation et l'expérience. Nous pouvons supposer que cela relève pour lui de l'évidence, et donc de l'implicite, quand il s'agit d'enseigner les sciences puisqu'il ne s'est pas exprimé sur ce point lors des entretiens.

1.2. Une activité nécessairement réflexive

M1 et M2 considèrent que les sciences doivent amener les élèves à réfléchir sur les actions, les manipulations et les expériences pour comprendre le monde :

> **M1** : « je pense que c'est bien de faire plein d'expériences de les faire réfléchir dessus » ; « se poser des questions »
> **M2/1** : « je trouve que c'est un domaine où on peut particulièrement tester agir faire pour comprendre » ; « ils sont dans on explore on découvre on comprend »

M1 est la seule des trois enseignants qui mentionne l'activité réflexive des élèves qu'elle associe au questionnement (« les faire réfléchir dessus » ; « se poser des questions »). Mais lors des séances que nous avons filmées, si nous notons effectivement des traces d'activité réflexive spontanée des élèves, l'activité réflexive provoquée par l'enseignante n'est pas manifeste dans la mesure où son questionnement est en grande partie fermé. Nous remarquons que l'enseignante prend peu en compte des propositions d'élèves qui la feraient dévier de son objectif mais qui pourraient aller dans le sens du développement de cette activité réflexive contrairement à ce que ses propos lors des entretiens peuvent laisser entendre (« laisser les enfants tester des choses des fois auxquelles on n'a pas pensé soi-même »).

L'enseignante M2 prend en compte l'activité réflexive de manière implicite dans les entretiens en l'associant à l'activité de compréhension qui ne peut découler que de la réflexion (« je trouve que c'est un domaine où on peut particulièrement tester agir faire pour comprendre »; « ils sont dans on explore on découvre on comprend »). Dans sa pratique de classe, nous avons effectivement pu nous rendre compte du travail réflexif qu'elle met en œuvre de manière régulière et appuyée par des raisonnements au cours desquels elle cherche à s'assurer de la compréhension de tous. Cette activité réflexive soutenue est sollicitée par des questionnements qui permettent le développement du discours explicatif et argumentatif des élèves, comme nous avons pu le montrer.

L'enseignant M3 ne mentionne pas l'activité réflexive nécessaire aux apprentissages scientifiques lors des entretiens. Nous pourrions envisager que cela soit implicite dans son discours. Mais en réalité, il semble que ce ne soit pas pour lui une préoccupation essentielle, comme le type de questionnement mis en œuvre au cours de sa séance peut en rendre compte. En effet, la sollicitation des discours explicatif et argumentatif portant sur les objets de savoir, le développement d'énoncés élaborés et la formulation de raisonnements construits ne semblent pas être au centre de sa pratique.

1.3. Une activité qui dépend de l'implication des élèves

M2 et M3 évoquent le rôle de la motivation des élèves dans les apprentissages d'ordre scientifique (cet aspect n'est pas évoqué par M1). Mais alors que M3 considère que l'élève devrait par nature être disposé à recevoir des apprentissages indépendamment des modalités

d'enseignement proposées, M2 semble considérer que c'est l'enseignement dispensé qui doit susciter l'émergence et le maintien de la motivation des élèves :

> **M2/1** : « dynamiser les sciences par le biais de projets et faire quelque chose de très concret » ; « du coup c'est un bon support pour les sciences c'est motivant et ça a du sens »
> **M3/1** : « on va essayer de leur faire étudier des phasmes parce que j'ai bien compris qu'ils adoraient les petites bestioles »
> **M3/2** : « on n'a pas fini là le cycle des haricots mais ils vont même pas voir les fleurs qui sont en train de sortir miraculeusement » ; « non ils ne vont pas les voir ils ne sont pas allés les voir »; « ils s'en fichent un peu en fait je pense »

Toutefois, M3 envisage qu'il pourrait avoir contribué au manque de motivation de ses élèves par son faible engagement dans l'enseignement des sciences :

> **M3/2** : « ils sont tout mignons tout ça ils s'intéressent aux choses très rapidement mais ça va pas plus loin » ; « ça dure cinq minutes/c'est ma faute probablement hein » ; «je sais pas j'ai peut-être plus la niaque » ; « ils étaient contents au début mais ça a pas duré longtemps »

Il paraît difficile de rendre compte de l'influence de l'implication des élèves dans des enregistrements de séance car celle-ci est difficilement perceptible dans les transcriptions des pratiques langagières de la classe sur lesquelles s'appuie notre étude. Toutefois nous percevons deux conceptions différentes de la motivation à travers les seuls entretiens : l'une qui l'inscrit comme un préalable aux apprentissages et l'autre qui recherche plutôt à faire naître l'implication et la mobilisation des élèves par les situations proposées.

1.4. Une démarche avant tout

Comme nous le disions dans la partie 3, l'aspect découverte/sensibilisation au domaine des sciences est visiblement prioritaire pour M1 et M2. Nous constatons aussi que, quand ils sont évoqués par les enseignants en début d'année, les savoirs scientifiques sont plutôt désignés d'une façon quotidienne, au sens de Vygotski (M3/1 : « on va essayer de leur faire étudier des phasmes », « on compte les pattes les naissances », « on classe on observe on regarde ce qu'ils mangent ») sans que les concepts ou les problèmes scientifiques travaillés soient vraiment définis. L'entretien de fin d'année laisse plus de place à ce qui a été fait en termes de contenus de savoirs. Comme le dit M2, c'est davantage une « sensibilisation » au domaine des sciences qui semble être devenu l'objectif principal. M2 et M3 centrent alors leurs propos sur un ensemble de thèmes qui ont été abordés en les présentant sous forme de liste :

> **M2/2** : « on a travaillé sur l'alimentation/on a travaillé sur le règne animal/milieu de vie/ alimentation/chaîne alimentaire/déplacements c'est pas forcément dans l'ordre hein/on a travaillé sur le règne végétal là à peu près tout c'est-à-dire de la graine jusqu'à la fin du cycle de vie d'une plante donc ça c'est un gros morceau/après séquence sur donc les vers à soie/et on a travaillé aussi sur dans le corps humain donc y avait l'alimentation mais y avait aussi prendre soin de son corps l'hygiène la santé pas que le bien manger y avait aussi voilà les dents qu'est-ce que j'oublie encore que les sciences/je pense que c'est ça corps humain végétal et animal » ; « on n'a pas fait la matière voilà »
> **M3/2** : « on a travaillé sur l'eau » ; « le cycle de l'eau/les trois états de l'eau on a travaillé sur les graines on a travaillé sur les phasmes/et on a travaillé sur les loups »

Si des contenus de savoirs apparaissent dans ces énumérations, après la mise en œuvre des enseignements, ils sont désignés comme des thèmes d'étude plus que comme des concepts ou des problèmes relevant des disciplines scientifiques. Nous constatons une certaine dissonance dans l'énumération de M2 entre des formulations scientifiques (alimentation, règne animal, milieu de vie, chaîne alimentaires, déplacement…) et la désignation quotidienne de certains objets (la graine, les vers à soie, les dents). De plus, la formulation récurrente « on a travaillé sur » utilisée par M2 et M3 nous semble signaler une focalisation de ces deux enseignants sur l'agir des élèves, en énumérant des thèmes d'étude, plus que sur la conceptualisation ou la construction de savoirs. Cette centration sur l'agir pourrait expliquer que ces enseignants développent davantage (au moins en début d'année pour M2 et M3) un discours sur la méthode de travail et sur la démarche propre aux pratiques scientifiques à l'école. Nous pensons que cette distinction entre contenus et démarches, assez classique dans le discours professionnel et peu pertinente du point de vue de notre cadre théorique[181], pourrait expliquer l'absence de référence à des contenus de savoirs scientifiques (d'autant plus que les élèves sont jeunes). Notons que les trois enseignants semblent s'accorder sur l'importance de la démarche scientifique qu'ils définissent de façons différentes. Toutefois, on constate que M1 donne des détails assez précis sur ce qu'elle privilégie en évoquant l'observation, le questionnement, la formulation d'hypothèses, la phase expérimentale et la validation des hypothèses au sein d'une démarche qui nous semble relativement ouverte :

[181] *« Peut-on imaginer du savoir sans savoir-faire, du savoir-faire sans savoir ? On peut considérer que tout savoir […] est toujours résultat du faire et du savoir-faire réalisé dans d'innombrables situations. Et inversement : tout faire et savoir faire contient inévitablement du savoir.* ***L'un n'existe pas sans l'autre »*** (Schneuwly, 2014, p. 14)

> **M1** : « surtout pas avoir planifié trop à l'avance comment on veut s'y prendre mais laisser les enfants tester des choses des fois auxquelles on n'a pas pensé soi-même [...] proposer des choses qui peuvent paraître insensées mais qui sont dans la démarche scientifique au départ quoi » ; (la démarche scientifique en maternelle, c'est) « se poser des questions et essayer de faire des expériences pour répondre aux questions mais ça se prête pas à tout mais/et l'observation en parallèle aussi [...] on va plutôt être dans l'observation qui va valider des hypothèses mais c'est pas vraiment de l'expérience quoi »

M2 et M3 sont beaucoup moins précis au niveau de l'explicitation de la démarche même s'ils en mentionnent quelques caractéristiques essentielles telles que la découverte, l'exploration, l'expérience et le questionnement (M3 seulement) en début d'année, lors de la description de ce qu'ils envisagent de faire :

> **M2/1** : « je trouve que c'est un domaine où on peut particulièrement tester agir faire pour comprendre et que du coup […] qu'ils en passent par une découverte concrète » ; « ils sont dans la réalisation/ils sont dans on explore on découvre on comprend on essaye »
> **M3/1** : « on va essayer de leur faire étudier des phasmes [...] quand tu fais un élevage de phasmes t'attends que: ils découvrent/on compte les pattes les naissances[...]on classe on observe on regarde ce qu'ils mangent/on regarde s'il y a des déchets/on fait des hypothèses/on regarde tiens qu'est-ce qu'il y a au fond du bocal/si on trouve des petites choses/est-ce que c'est des détritus est-ce que c'est autre chose/ça peut être des œufs si c'est des œufs qu'est-ce que ça peut donner/est-ce que ça va créer d'autres petits phasmes »

Même si M3 évoque cette démarche en début d'année, il ne semble pas la prendre en compte dans les objectifs d'apprentissage qu'il se fixe car il considère que les prescriptions institutionnelles ne sont pas réalisables en classe :

> **M3/1** : « au niveau des sciences que va-t-on faire qu'est-ce qu'il faudrait faire normalement il faudrait euh les laisser découvrir tester changer faire des hypothèses recommencer donc ça c'est de la science-fiction donc on va pas faire ça »

M1 et M2 pensent que cette démarche serait envisageable même dans les petites classes et s'interrogent pour agir dans ce sens en début d'année. M3, quant à lui, avec des élèves pourtant un peu plus âgés, semble considérer que ce n'est pas possible dans « le temps » et « l'espace » dont il dispose dans le cadre scolaire. Et lorsqu'il qualifie l'activité scientifique scolaire de « science-fiction », il laisse entendre qu'il semblerait plus préoccupé par des questions de faisabilité des enseignements en classe que par la question des acquisitions des élèves. Ainsi, il manifeste, dès le début de l'année de CE1, une insatisfaction à ce sujet qui sera largement réitérée lors de l'entretien de fin d'année. Les entretiens de M2 et M3 semblent par conséquent montrer qu'ils orientent davantage leur activité sur une démarche qui serait propre aux sciences à l'école. Pour autant, lorsque M3 développe cette idée dans son entretien de début d'année à propos de l'étude des phasmes, il laisse entendre que la mise

en œuvre de ce genre de démarche ne serait pas possible dans le cadre. Lorsqu'on analyse sa séance de classe, on se rend compte que M3 focalise malgré tout sur les principes de la démarche qui ne lui semble pas réalisable, plus que sur la construction des contenus de savoirs qui deviennent un prétexte à la mise en œuvre d'une expérimentation dirigée, laquelle occupe une grande place dans le temps de la séance. L'enseignant semble donc effectivement se focaliser sur la démarche et régler le problème de faisabilité évoqué lors des entretiens en orientant largement l'expérimentation vers le résultat attendu en limitant l'activité discursive des élèves dans les autres phases de la séance. L'importance du travail sur la démarche transparaît aussi dans les propos de M2 qui insiste sur la nécessité de l'action des élèves lors des entretiens. Dans sa pratique de classe, elle conduit effectivement et rigoureusement un travail basé le plus souvent sur des observations, un questionnement suivi d'hypothèses, un classement et une discussion des résultats. Toutefois, l'équilibre des différentes phases est plus visible. En effet M2 accorde une place importante à l'activité langagière des élèves par une mise en problème et un questionnement qui construisent une continuité dans le raisonnement. Et si l'enseignante M1 formule clairement dans l'entretien sa conception d'une démarche qu'elle conçoit très ouverte dans laquelle elle accorde une place importante au questionnement (« se poser des questions et essayer de faire des expériences pour répondre aux questions »), sa pratique réelle ne semble pas converger avec cette conception de l'activité qui propose peu de questionnement et qui ne permet pas aux élèves de formuler des hypothèses sur des sujets scientifiques.

1.5. Une pratique emblématique de la discipline : le dessin d'observation

Nous remarquons également, dans les discours des trois enseignants, une place importante accordée au dessin d'observation qui apparaît comme une activité scientifique « emblématique » entre la GS et le CE1. Il est évoqué principalement dans les entretiens de M1 et dans la pratique de M2 et M3. Mais seule M1 explicite cet intérêt pour le dessin d'observation et apporte des arguments pour le justifier :

> **M1** : « c'est sûr qu'à la maternelle ça doit passer beaucoup par l'observation la manipulation » ; « et moi je pense qu'il faut beaucoup passer par le dessin aussi en sciences » ; « ça les oblige à observer davantage déjà » ; « ça leur permet d'observer mieux donc je pense que c'est important de passer par le dessin [...] et ça leur permet de mémoriser mieux aussi »

Il nous semble cependant que M1 reste sur une approche relativement peu disciplinarisée du dessin d'observation en sciences qui, comme le précise Calmette, implique d'opérer des choix

> « […] de façon consciente ou inconsciente sur le phénomène ou l'objet en fonction des connaissances initiales et des questions que l'on peut se poser. Ces choix conditionnent le filtrage, la réduction, l'interprétation, la structuration et l'organisation opérant pour construire l'observation et la production écrite » (Calmettes, 2001, p. 218)

Or, dans les propos de M1, le dessin n'est pas envisagé en lien avec un questionnement scientifique qui obligerait à regarder d'un certain point de vue les objets scientifiques, ce qui nous amène à nous demander en quoi le dessin d'observation, tel qu'il est défini ici, s'inscrirait dans des pratiques scientifiques. Lors de l'atelier qu'elle met en œuvre concernant l'observation des feuilles, nous avons vu un retour sur des dessins de feuilles réalisés par les élèves et qui sont en principe le point de départ de l'activité. Mais, l'enseignante n'utilise pas vraiment les dessins produits probablement peu conformes au résultat qu'elle en attendait. Du coup, elle repart des feuilles d'arbres dont elle décrit la structure, s'attachant à faire mémoriser un vocabulaire adéquat aux élèves. Il semble qu'elle souhaite ainsi corriger une perception erronée de la structure des feuilles que les dessins ont mise en évidence et qui nécessiterait d'être questionnée pour que les dessins spontanés des élèves puissent se transformer peu à peu en dessins scientifiques :

> « L'analyse des dessins réalisés par les enfants lors des premières phases d'étude de phénomènes scientifiques ou d'objets techniques peut mettre en évidence, […] des difficultés liées d'une part aux techniques graphiques et d'autre part à une analyse non scientifique de l'objet ou du phénomène observés. » (Calmettes, 2001)

La réalisation du dessin d'observation scientifique des feuilles nécessiterait donc d'établir que la disposition des nervures est liée à sa nutrition, laquelle doit faire l'objet d'un questionnement car c'est bien la nécessité de nutrition qui explique la constitution de la feuille. Comprendre comment la feuille se nourrit pourrait aider les élèves à comprendre pourquoi et comment les nervures doivent être disposées, et améliorer ainsi la conception qu'ils en ont et qui est en partie liée à leur difficulté de représentation :

> « La recherche a mis en évidence la richesse des phases orales de justification individuelle et de débat collectif dans la reconnaissance explicite des conceptions des élèves et pour la construction institutionnelle du savoir lorsqu'ils utilisent leurs propres dessins initiaux. » (Calmettes, 2001)

L'enseignante M1 passe donc bien en effet par une étape de réalisation de dessins mais ces dessins ne peuvent pas être considérés comme des dessins d'observation à visée scientifique car ils ne participent pas à la construction du savoir, qui dans ce cas, relève bien de la nutrition des feuilles et pas de la mémorisation du vocabulaire. Par ailleurs, une partie du vocabulaire ciblé lors de la séance concerne la description des contours de la feuille et oriente davantage les élèves sur un dessin d'illustration que sur un dessin d'observation à visée scientifique. Dans la pratique de M2, le dessin d'observation arrive le plus souvent après l'observation et la discussion. Il est souvent accompagné par l'enseignante qui indique ou fait verbaliser la manière de représenter et ce que le dessin doit mettre en évidence. Parfois, les élèves ont à copier un schéma ou à légender un schéma qui leur est donné et qui a été expliqué. Nous n'avons pas assisté à un travail spécifique sur le dessin d'observation en CP, mais nous avons assisté à la réalisation d'un dessin visant à faire représenter par les élèves leur conception de l'intérieur d'une graine[182] (MAIT 15 : « […] là on s'est posé la question pour les petites plantes qui apparaissaient/mais qu'est-ce qui est caché dans la graine/ pour que ça puisse donner/tout ça /tout ça tout ça »). Les dessins ont été commentés et discutés avant que l'enseignante propose aux élèves de confronter leurs hypothèses en dessins à la réalité d'une graine que les élèves ont ensuite observée. Dans la pratique de M3, le schéma est très présent. Les élèves ont dessiné toutes les étapes des expériences sur les états de l'eau et ont réalisé des dessins d'observation des phasmes. Quelques dessins ont régulièrement été projetés et commentés par l'enseignant qui a indiqué les modalités de réalisation à adopter pour répondre à la norme « scientifique ». L'amélioration des représentations scientifiques des élèves semble d'ailleurs bien être une fin en soi dans la pratique de M3.

Le dessin d'observation est donc, dans les discours des entretiens et/ou dans les pratiques réelles d'enseignement, une pratique emblématique, mais dans la réalité de la classe il ne correspond pas toujours au dessin d'observation caractéristique de l'activité scientifique.

Malgré une certaine disparité entre les trois enseignants, le discours déclaratif émis lors des entretiens et orienté sur la manière dont chacun des trois enseignants envisage (entretiens

[182] Cf. transcription de la séance annexe 5.2.4

de début d'année) ou pense avoir mis en œuvre (entretiens de fin d'année) les apprentissages en sciences, nous conduit à identifier chez eux la construction d'une CDSS qui serait davantage spécifiée par des pratiques spécifiques (proposition de situations) que par une activité de conceptualisation (orientée vers la construction de savoirs scientifiques).

2. Conceptions des savoirs du français déclarées vs pratiques d'enseignement constatées

Nous avons déduit des conceptions des savoirs scolaires des enseignants en français de leurs propos recueillis lors des entretiens que nous avons menés en début et en fin d'année. Nous nous intéressons maintenant à la comparaison des propos émis hors situation de classe lors des entretiens avec leur activité réelle en situation de classe. Ils reprennent les éléments caractéristiques des conceptions issus de leurs déclarations lorsqu'ils sont questionnés sur ce qu'est pour eux « faire du français » issus d'extraits du corpus des entretiens[183]. Le croisement de ces conceptions déclarées avec les discours effectifs produits lors de l'activité d'enseignement rend compte des priorités réelles des enseignants lors des situations d'enseignement des différents domaines de la discipline français.

2.1. La lecture au centre des apprentissages du français

Lors des entretiens M1 évoque des pratiques diverses et surtout des situations autour du lire-écrire variées (écriture tâtonnée, écriture de phrase, copie de mots et de phrases, dictée à l'adulte, lecture d'albums…). En revanche, les deux autres enseignants évoquent très peu les contenus (situations, tâches) et les savoirs propres à la discipline, en dehors de la lecture. Les autres dimensions du français (production d'écrit par exemple) ne sont pas mentionnées. En fin d'année, M3 parle de la réalisation des programmes mais sans plus d'explicitation. Seule M1 cite des contenus plutôt exhaustifs et assez précis en faisant référence à l'acquisition des outils pour entrer dans les apprentissages du français :

> **M1**-18 : « alors pour moi l'apprentissage pur de la lecture c'est plutôt CP et avant le CP donc en grande section je trouve qu'**il faut vraiment** donner **tous les outils** aux enfants pour qu'ils se préparent à cette lecture mais sans leur apprendre à lire pour autant [...] »

[183] Pour les enseignants M2 et M3, nous distinguons les entretiens de début d'année (notées M2/1 ou M3/1) de ceux de fin de fin d'année (notés M2/2 ou M3/2)

M2 et M3 ne mentionnent que peu de contenus disciplinaires (M3 évoque le vocabulaire). M2 semble avoir concentré tous les apprentissages relatifs à la discipline sur le savoir lire. L'impact de la motivation des élèves pour les apprentissages de la discipline français n'est mentionné que par l'enseignant M3 :

> **M3/1**- 48 : « on a fait un peu de théâtre on va faire aussi je vais leur demander de le de : l'enregistrer et puis parce qu'ils ont l'air motivés par cette envie de le dire j'ai l'impression »

Cette motivation semble associée aux activités relevant du domaine de la lecture littéraire. L'enseignant sous-entend qu'elle est intrinsèque à l'activité et que l'envie des élèves existe en dehors et en amont de son enseignement.

En réalité, la répartition des enseignements que nous avons mise en évidence[184] montre effectivement que la quasi-totalité des situations de français en CP concerne bien le lire-écrire (lecture- compréhension, étude spécifique du code par un travail de la relation phonie-graphie et en lien avec la production d'écrit et réalisation d'exercices sur fiches) et que très peu de temps est consacré spécifiquement au développement du langage ou à l'EDL. En revanche, en CE1, nous avons comptabilisé seulement un quart du temps de français consacré à la lecture alors que près de 65% du temps est consacré à l'EDL. Il nous paraît donc étonnant que l'EDL et ses contenus ne soient pas évoqués par M3 alors qu'ils occupent un large temps d'enseignement et qu'ils sont mentionnés par les élèves au cours des entretiens de fin de CE1.

2.2. Développer le plaisir de lire

L'enseignante M1 précise qu'il convient d'aménager l'entrée dans le lire-écrire et que ce n'est pas du rôle de l'école maternelle que d'entrer dans cet apprentissage de façon systématique. Peut-être signifie-t-elle ainsi que la lecture doit rester une activité source de plaisir. M2 comme M3 insistent sur le fait que l'objectif au bout du compte est que les élèves prennent plaisir à l'activité de lecture mais n'évoquent pas spontanément le travail qui permet d'y aboutir :

[184] Voir chapitre 9, section 2.2 consacré à la méthodologie

M2/1-8 : [...] je me dis qu'ils sauront tous lire à la fin de l'année voilà ça me ça me va qu'ils **prennent plaisir**
M3/1-26 : [...] j'imagine **se faire plaisir** en lisant [...]
M3/1- 44 : ben écoute avec ceux qui savent lire on va lire et puis=
M3/1- 48 : [on va] essayer de faire ce qu'on est en train de faire là à l'heure actuelle avec euh avec euh *Le loup et les sept cabris* et **rendre la lecture plus agréable** […]

Pour parvenir au plaisir de lire, terme peu explicité par les deux enseignants, il est nécessaire d'accéder au sens des textes. Mais pour ce faire les élèves doivent acquérir des automatismes, maîtriser les mécanismes de la lecture pour lire de manière fluide sans quoi, selon M3, ils ne peuvent accéder à ce plaisir qui rend une lecture « plus agréable » (M3/1- 48). Pour lui, ce plaisir n'est accessible qu'aux élèves qui savent déjà parfaitement lire. Mais pour M2, développer le goût pour la lecture et le plaisir de lire c'est aussi en faire un acte de partage et d'échange au sein de la classe, ce qu'elle espère pouvoir proposer aux élèves dès le CP (M2/1- 8). Le plaisir de lire nous renvoie par conséquent aux pratiques sociales de la discipline LL dans la mesure où l'activité de lecture absorbe puis implique le lecteur dans l'œuvre en lui suggérant des interprétations possibles et en sollicitant son point de vue subjectif. Il met aussi en jeu les valeurs pragmatiques de la discipline car il découle du ressenti produit par les choix énonciatifs et structuraux que l'auteur a intégré pour capter et manipuler les sentiments de son lecteur.

En GS, les élèves ne lisent pas de façon autonome. L'enseignante ne parle pas du plaisir de lire lors des entretiens alors que les élèves peuvent aussi prendre du plaisir à des lectures que l'enseignant leur fait. Elle mentionne toutefois la nécessité d'une entrée progressive dans le lire écrire qui doit se préparer dès l'école maternelle. L'étude des séances de lecture enregistrées permet de remarquer que l'enseignante fait preuve d'une grande ouverture sur la créativité dans le domaine de la lecture littéraire qui prépare les élèves aux pratiques sociales de la discipline. En effet, elle accorde une place importante au développement d'une parole très libérée et développe de façon certaine le plaisir de parler des histoires qu'elle propose à ses élèves.

Nous avons montré combien l'enseignante M2 cherche effectivement à développer le plaisir de lire chez ses élèves en leur faisant découvrir dès le début de l'année de véritables ouvrages de littérature de jeunesse sur lesquels ils pratiquent une activité de lecture compréhension-interprétation. Elle s'attache à leur faire découvrir l'intérêt des ouvrages en termes d'histoire et d'intrigue (valeurs cognitives de la CDDS) ainsi que les effets produits par les choix narratifs

(structures des textes, humour) qu'elle exploite en production d'écrit pour les objectiver (valeurs pragmatiques de la CDDS). Elle sélectionne des ouvrages qui peuvent susciter des attentes des élèves et interroger leur compréhension ou favoriser leur interprétation. Elle n'hésite pas à rire avec eux lorsque les situations s'y prêtent pour leur montrer le plaisir qu'elle-même prend à la lecture et les y associer, leur faisant ainsi vivre des pratiques sociales caractéristiques de la lecture littéraire. M3 dit, lors des entretiens, qu'il souhaite amener ses élèves à « se faire plaisir en lisant ». Il propose d'ailleurs le jeu théâtral, pratique sociale propre à la lecture littéraire, qui est un moyen de développer le plaisir de lire et l'interprétation. Sachant qu'une lecture trop ânonnante nuit à la compréhension, et au-delà au plaisir de lire, et que nombre de décrochages en lecture sont liés à une reconnaissance des mots trop lente, on peut faire l'hypothèse que l'enseignant vise à dépasser cet obstacle en accordant une priorité à l'amélioration de la fluidité en lecture. Nous avons aussi constaté que l'anticipation de récit est souvent limitée à la littéralité du texte dans la pratique de l'enseignant ; mais ce faisant, il s'appuie sur le « cadre » énonciatif de l'auteur (succession de dialogues construits sur le même schéma) et entend que les élèves s'en saisissent dans leur anticipation, sollicitant ainsi les valeurs cognitives de la CDDS. Et si ce choix est fait au détriment de l'interprétation dans la mesure où il accorde peu d'importance aux inférences, au questionnement des élèves sur l'étrangeté de certaines situations ou sur les quelques points qui suggéraient un débat d'interprétation, il permet malgré tout de doter les élèves d'outils qui les aideront à se repérer dans leurs lectures ultérieures. Toutefois, si l'on considère que le plaisir de lire émane en grande partie de l'interprétation des situations, le développer exige alors de rendre les élèves capables de trouver dans les situations des significations qui ne sont pas directement accessibles et qui questionnent. Or il semble que M3 associe simplement le plaisir de lire à la proposition d'un choix d'ouvrages de littérature de jeunesse qui plaisent aux élèves et qui feront l'objet d'une lecture en classe. Et dans ce sens, les ouvrages qu'il propose sont tout à fait susceptibles de provoquer ce plaisir à condition d'apprendre aux élèves à y rechercher ce qui peut susciter ce plaisir qui ne nait pas spontanément à la lecture de l'ouvrage mais qui émane des pratiques sociales qui l'entourent.

2.3. La pression ressentie pour l'enseignement de la langue

Lorsqu'ils sont interrogés sur l'enseignement du français, le discours des enseignants porte essentiellement sur l'entrée dans l'écrit, la compréhension du fonctionnement de la langue

écrite mais pas sur la lecture littéraire. Pour M1, la préparation aux apprentissages systématiques de l'écrit qui auront lieu dès l'année suivante, représente une charge de travail importante. On perçoit que ce travail de préparation, qu'elle détaille spontanément et longuement de façon assez précise, est pour elle fondamental et qu'elle pense avoir un rôle à jouer pour que ses élèves réussissent ces apprentissages dans les prochaines années :

> **M1**-20 : « [...] **tout ce qui est** on va dire notion de mots alors les lettres la place des lettres dans les mots savoir que les lettres ont une place et que **ça a une importance** si on change les lettres de place ça veut plus rien dire on peut pas changer une lettre par une autre que euh le mot a une longueur particulière un nombre de lettres que les mots sont séparés par des espaces que ils ont un ordre précis dans la phrase qu'on lit de gauche à droite que la phrase euh : ben elle finit par un point bon les majuscules en grande section on fait pas trop mais on peut en parler euh :: enfin voilà **tout ça** c'est repérer déjà l'écrit se repérer dans l'écrit euh le lien entre l'oral et l'écrit[...] «
> **M1**- 22 : « [...]après je le faisais aussi **beaucoup** [...] pour les cahiers de vie après on en faisait **beaucoup** des dictées à l'adulte donc je pouvais pas aussi à chaque fois euh le faire euh forcément euh comment dire trop de façon trop poussée à chaque fois[...] et puis euh donc l'écriture tâtonnée en collectif ou en individuel ça j'en **fais beaucoup** je trouve que **c'est important** [...]on regarde on écrit on entoure on regarde [...] on travaille sur les sons les sonorités de la langue [...] le lien avec l'écrit quand c'est possible et quand ça s'y prête [...] je pense qu'il faut être **beaucoup** sur le/l'opportunité quand on est en grande section plutôt que sur le systématique c'est sûr[...] prioriser ce qui est préparation sans être dans la lecture pure et simple voilà »

M1 priorise donc le repérage des correspondances graphie-phonie à partir des deux activités relatives au travail du code et de la syntaxe que sont l'écriture tâtonnée et la dictée à l'adulte, que l'on peut proposer dès l'école maternelle. Elle insiste sur la fréquence de réalisation de ces activités afin de préparer les élèves aux apprentissages du cycle 2. Les enseignants M2 et M3 parlent de lecture au sens de maitriser l'acte lexique sans évoquer l'aspect littéraire. M2 exprime de façon explicite le poids du travail, la pression qu'elle ressent dans ce domaine et la difficulté que représente cet apprentissage pour les élèves comme pour elle :

> **M2/1**- 2 : « ça représente euh :: **un sacré travail** pour tout le monde et euh ben mes objectifs c'est d'y arriver »
> **M2/1**- 6 : « […] **franchement** ça représente je trouve un je trouve un : **une lourde tâche** pour chacun euh : c'est sûr plus pour des OGU que pour des GAS mais euh je trouve que c'est **un gros investissement** »
> **M2/2**- 36 : « [...]tu vois Léana elle sait pas lire **c'est dur ça** CYP euh : **c'est compliqué** aussi […] j'ai envie qu'ils y arrivent tous donc euh : ils y sont presque tous […]et en écrit hem : là je trouve que c'est euh : à part toujours ceux qui ont vraiment voilà CYP et LEA pour qui **c'est vraiment compliqué** [...] »

Il semble que son ambition du début de l'année consistant à vouloir faire réussir tout le monde (M2/1-1) malgré sa conscience de la difficulté de la tâche (M2/1-6), se soit réduite en fin d'année car si elle souhaite toujours qu'ils y arrivent tous, elle admet que « presque tous »

ont réussi cet apprentissage qui reste « vraiment compliqué » pour quelques élèves (MAIT 2/2-6). À l'opposé, M3 n'a pas de projet bien défini pour ses élèves. Ainsi lorsque nous lui demandons ce qu'il attend de l'année de CE1, il répond sans doute avec un peu de provocation :

> **M3/1**- 24 : « rien je crois »
> **M3/1**- 26 : « ben y en a pour qui c'est déjà atteint les objectifs je pense et puis qui vont qui vont euh : suivre cette classe **tout à fait normalement** et **continuer** à progresser j'imagine se faire plaisir en lisant et puis y en a certains qui m'inquiètent **un petit peu** qui me :/qui m'interrogent **un petit peu** [...] »
> **M3/1**- 44 : « ben écoute avec ceux qui savent lire on va lire »
> **M3/1**- 46 : « on va prendre des livres on va les ouvrir on va prendre le début »
> **M3/1**- 52 : « [...] on va essayer de faire **accrocher** les : = MAT et RAP ils vont **accrocher sans trop de difficultés** GAL et ENR on va leur trouver un petit passage à lire et puis les/les incruster dans cette lecture »

Nous en comprenons qu'il s'inscrit dans une continuité des apprentissages entamés même si certains élèves l'« inquiètent/interrogent un p'tit peu ». Il semble penser en début d'année que son rôle dans l'apprentissage de la lecture est moindre et que pour la plupart des élèves, l'entrée dans le lire-écrire devrait être réglée avant le CE1. Il se donne donc pour mission de continuer de faire avancer les élèves lecteurs (M3/1- 44) et de « raccrocher » les élèves en difficulté autant que faire se peut, en les « incrustant » dans la lecture et en réduisant éventuellement ses attentes (M3/1- 52). En fin d'année, il pense être parvenu à répondre aux attentes de l'institution en français grâce à l'allègement des programmes, mais reconnaît qu'il ne s'était pas fixé d'objectifs « très ambitieux » :

> **M3/2**- 68 : ben j'sais pas si j'avais réa = si j'avais fixé des objectifs euh **: très très ambitieux** non plus c'était ça le truc
> **M3/2**- 74 : [mes objectifs, c'est] « accomplir **un peu** ce qu'on nous demande dans le : dans le programme et puis faire en sorte que tout le monde avance **à peu près correctement** que les bons euh : s'ennuient **pas trop** que les : plus faibles avancent aussi qu'on les tire **un petit peu** quoi et puis est-ce que euh : est-ce que les objectifs sont accomplis pour chaque élève je ne crois pas »

Toutefois, il suppose que tous les élèves ne sont pas parvenus à réussir dans les apprentissages du français.

M1 n'entre pas dans un travail sur le code de manière systématique, comme elle le souligne dans l'entretien, toutefois qu'elle accorde un intérêt particulier au respect de normes strictes de l'écriture, plus qu'à la conception de textes écrits qui seraient formulés à l'initiative des élèves. Dans les entretiens, M1 se donne comme charge celle de devoir fournir aux élèves les outils de la langue qui leur permettront d'entrer dans la lecture en CP. Pour cela elle

développe, lors des entretiens, une description du travail qui est à faire (notions de mot, importance de l'ordre des lettres dans un mot) et qu'elle met en œuvre au cours des séances d'écriture tâtonnée auxquelles nous avons assisté et qui se focalisent donc aussi sur les valeurs cognitives de la CDDS. En ce qui concerne la notion de phrase, objet de la séance que nous avons particulièrement étudiée, elle parle essentiellement, lors des entretiens, de sa structure formelle :

> **M1**-20 : « [...]les mots sont séparés par des espaces que ils ont un ordre précis dans la phrase qu'on lit de gauche à droite que la phrase euh : ben elle finit par un point bon les majuscules en grande section on fait pas trop mais on peut en parler euh :: enfin voilà **tout ça** c'est repérer déjà l'écrit se repérer dans l'écrit euh le lien entre l'oral et l'écrit [...] »

Lors de la séance étudiée, M1 se focalise en effet sur les mots et les espaces entre les mots, et sur le point à la fin car elle pense que cela permet aux élèves de comprendre ce qu'est une phrase. Mais le type d'atelier que nous avons étudié, qui repose sur la réalisation d'une tâche de copie de mots pour créer des phrases, n'a pas spécifiquement pour objectif de faire prendre conscience aux élèves des liens entre l'oral et l'écrit mais certains élèves qui « se débrouillent » montrent malgré tout qu'ils commencent à faire ce lien. La notion de phrase est effectivement manipulée dans la mesure où la plupart des élèves arrivent à créer leur propre phrase en assemblant et en ordonnant les mots, puis à la mémoriser pour l'écrire. Lors des entretiens, l'enseignante dit faire beaucoup de dictées à l'adulte mais nous ne l'avons pas questionnée sur la manière dont cette activité permet de faire prendre conscience aux élèves des liens entre l'oral et l'écrit. Si nous n'avons jamais assisté à une séance de dictée à l'adulte entre le mois de mars et le mois de juin, nous n'en avons pas vu non plus de trace, ni sur les affichages, ni dans les cahiers de vie malgré notre demande qui était de voir un maximum d'activités du domaine du français. Mais nous avons assisté à plusieurs séances d'écriture tâtonnée qui ont suscité un questionnement sur la relation graphie-phonie, nécessaire à la construction du code.

M2 évoque la lourdeur de la charge d'enseignement du français sans donner plus de détails sur la constitution de cette charge. La place du français dans son enseignement est très importante, mais nous ne ressentons pas, lors de sa pratique de classe, la pression qu'elle dit subir lors des entretiens. Nous voyons seulement qu'elle accorde une place importante à la sollicitation des certains élèves qu'elle perçoit comme fragiles et pour lesquels elle craint un

décrochage en début de CP. Elle semble mener les activités du domaine du français de la manière et dans les temps prévus.

La charge de travail ne semble pas être une préoccupation essentielle de M3 au cours des entretiens. Il dit ne rien attendre en début d'année, sauf de continuer à faire progresser les élèves à leur niveau. Il pense en début d'année que certains élèves sont déjà bien avancés et évoque quelques difficultés chez d'autres. Des tâches différenciées sont proposées sous forme de fiches seulement lorsque les élèves travaillent individuellement. Mais la plupart du temps, les élèves fonctionnent tous de la même façon et au même rythme. Tout le monde avance en même temps dans les activités de français, que ce soit sur les activités de lecture, sur la progression des fiches de travail des sons ou sur les activités d'EDL que l'enseignant suit selon la progression prévue dans le manuel qu'il utilise.

Chapitre 29 : Quelle visibilité des savoirs dans les enseignements pour les élèves ?

Brossard (1994) met en cause la lisibilité des situations scolaires comme facteur principal de la survenue de difficultés d'apprentissage :

> « […] l'inégale perception par les élèves des finalités des situations scolaires pourrait bien être à l'origine de difficultés scolaires plus importantes. […] Sur le plan pratique, il nous semble que, en présence de difficultés, l'une des premières tâches est de chercher à clarifier les contextes scolaires afin de les rendre plus visibles et plus lisibles pour les élèves » (p. 54).

Nous cherchons par conséquent à identifier, dans des pratiques d'enseignement rencontrées dans les classes, des situations mises en œuvre par les enseignants qui pourraient faire obstacle aux apprentissages en étant susceptibles de les détourner du savoir visé.

1. Des pratiques emblématiques… mais remises en cause dans l'enseignement des sciences

Les activités scientifiques observées à l'école primaire sont souvent amorcées par des observations ou des expérimentations qui rendent la discipline vivante et qui cherchent à attirer l'attention et l'intérêt des élèves, puis jalonnées ou conclues par l'exécution de schémas qui visent à illustrer des objets ou des phénomènes en espérant les rendre plus intelligibles par les élèves. Ce sont ces pratiques que nous proposons de questionner.

1.1. Découverte et expérimentation

En proposant des observations ou des expérimentations les enseignants espèrent stimuler la motivation des élèves dont ils pensent que les capacités cognitives sont insuffisantes au regard des enjeux de savoirs scientifiques jugés trop complexes (Terrail, 2016, pp. 28-29). C'est le cas de séances que nous avons vues dans les classes de GS (observation de feuilles et de graines), de CP (observation des vers à soie et des graines avant et après germination) et surtout en CE1 (observation des phasmes et de graines avant et après germination, observation de phénomènes de transformation de l'eau et des résultats d'expériences). Les enseignants cherchent donc ainsi mettre le savoir à portée de leurs jeunes élèves. Cependant,

ces pratiques « actives » sont actuellement contestées par plusieurs chercheurs[185] cités par Terrail (*Ibid.*) dans la mesure où elles ne permettraient pas de construire les savoirs scientifiques et prendraient une place trop importante voire exclusive dans les situations proposées par les enseignants :

> […] la mise en scène ludique et concrète de la quête des savoirs tend à envahir la totalité des séquences d'enseignement au détriment de l'appropriation des savoirs, comme si elle était à elle-même sa propre fin (Terrail, 2016, pp. 28-29).

Ces pratiques sont remises en question car elles laisseraient penser aux élèves que l'observation du réel et des constats répétés de phénomènes d'ordre scientifique suffiraient à faire émaner les savoirs de la discipline. Toutefois, les résultats de notre étude montrent que la manière dont ces situations de découverte sont intégrées à l'activité scientifique scolaire est fondamentale et selon que cette découverte/expérimentation est effectivement une fin en soi ou selon qu'elle intègre le processus de construction du savoir par un accompagnement langagier soutenu et adapté à sa spécificité et à ses exigences épistémologiques, les conséquences sur la construction des savoirs est différente. Nous avons vu que les opérations de tissage récurrentes pratiquées par M2 ainsi que le type de questionnement pratiqué lors des activités, et notamment les questionnements ouverts sollicitant l'activité explicative des élèves, pouvaient tout à fait contribuer à la construction des savoirs. Il ne nous semble donc pas que les phases de découverte et de mise en évidence concrète d'objets ou de phénomènes scientifiques, dans la mesure où elles mobilisent l'intérêt des élèves et permettent de faire émerger un questionnement qui permette de développer l'activité réflexive et explicative, ne fassent que « détourner l'attention de l'élève vers des objectifs qui relèvent d'un autre registre que le savoir visé »(*Ibid.* p.31) et soient, de ce fait, préjudiciables à la construction des savoirs en sciences.

[185] Il s'agit notamment des recherches menées dans le cadre du laboratoire ESCOL de Paris VIII : Charlot, Bautier, Rochex *Ecole et savoirs dans les banlieues… et ailleurs*, Armand Colin, Paris, 1992, chap.7 ; Bautier, *Apprendre à l'école, apprendre l'école*, Chroniques sociales, Lyon 2006 ; Bonnery, *Comprendre l'échec scolaire*, La Dispute, Paris 2007 ; Bautier et Rayou, *Les inégalités d'apprentissage, Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, 2009 ; Joigneaux, *Des processus de différenciation dès l'école maternelle*, thèse de doctorat, 2009, et au sein des laboratoires participant au réseau Réséda : Rochex et, *La Construction des inégalités scolaires*, PUR, Rennes, 2011.

1.2. La réalisation de schémas

L'exécution de schémas, pratique emblématique de la discipline a été discutée dans le chapitre 28 (section 1.5) notamment en référence aux travaux de Calmettes (2001). Cette pratique est défendue par l'enseignante M1 lors des entretiens et pratiquée aussi de temps en temps par l'enseignante M2 en CP et très régulièrement par l'enseignant M3 en CE1, qui la met en œuvre aux différentes étapes de sa séance, avant, et après les situations d'expérimentation (par exemple pendant la séquence sur les états de l'eau) ou à la suite d'observations (par exemple lors de la séquence sur les phasmes). Terrail (2016, p. 31) faisant état des travaux de Bonnery[186] concernant l'élaboration d'une schématisation d'un circuit électrique proposée à des élèves de CM2 dans le cadre d'un enseignement sur la conduction de l'électricité, dénonce la pratique des schémas qui, lorsqu'ils font directement suite à des expérimentations et observations et sont considérés comme la finalité de la séance, fragilisent l'apprentissage, même s'ils sont directement en lien avec le savoir visé. En effet, il souligne la différence qui existe entre la réalisation du dessin d'un dispositif expérimental vécu en classe et sa schématisation, qui requiert une capacité de conceptualisation et de théorisation qui ne peut pas se révéler spontanément chez les élèves par la seule pratique expérimentale dans la mesure où « il reste à intégrer un schème conceptuel que le dispositif ne fournit pas les moyens de s'approprier ». Il s'agit donc de construire cette conceptualisation qui nécessite de s'abstraire de la réalité vécue par un accompagnement langagier approprié nécessaire et constitutif de l'enseignement.

L'enseignement des sciences à l'école ne devrait pas, à notre avis, se passer de la richesse des situations de découverte des objets et des phénomènes qui ouvrent à la curiosité, à l'envie et au besoin de savoir. Il nous semble que ce qui est préjudiciable est davantage de laisser penser aux élèves que le vécu de situations (faire et constater) suffirait à l'élaboration des savoirs scientifiques. Mais il nous semble indispensable de les amener à questionner l'évidence des états et des fonctions constatées dans le monde réel qui les entoure pour en comprendre quelques logiques et sa complexité.

Les phases de découverte, comme la pratique des schémas, ne nous semblent donc pas, par nature, représenter un obstacle aux apprentissages scientifiques si elles constituent des points

[186] Référence citée par l'auteur : Bonnery, *Comprendre l'échec scolaire*, La Dispute, Paris 2007

d'appuis et de discussion, mais le sont davantage si elles sont considérées comme une fin en soi car elles risquent alors de faire perdre de vue le savoir visé. Des représentations des savoirs scientifiques exclusivement basées sur l'agir et sur l'observation des résultats qui en découlent risquent, si elles ne sont pas soutenues par une activité langagière appropriée, de ne pas amener les élèves à développer le penser-parler nécessaire à la construction progressive des savoirs en sciences.

Par ailleurs un accompagnement langagier approprié implique que le savoir soit nommé par l'enseignant afin que les élèves ne pensent pas que les situations mises en œuvre pour y parvenir soient une finalité et pour les amener à ne pas confondre faire et apprendre. Or nous avons constaté, tant dans le discours des enseignants que dans celui des élèves lors des entretiens, la prédominance des thèmes abordés et de l'agir dans l'évocation des spécificités de la discipline sciences, mais peu de mention des savoirs. Le relevé du lexique mobilisé par les trois enseignants en sciences[187] montre que seule l'enseignante M2 fait mention explicite du savoir et du processus nécessaire à sa construction par l'utilisation des verbes *comprendre*, *apprendre*, *expliquer* et r*éfléchir* en lien avec le savoir visé au cours de son discours d'enseignement :

- qu'est-ce que vous êtes en train de **comprendre** (53)
- tout l'monde avait bien **compris** (168)- Qu'est-ce que tu viens d'**apprendre** (170)
- maintenant **on comprend** mieux pourquoi ils ont six pattes ? (286)
- c'est c'qui **explique**/que/ ce soi-disant ver à soie ait eu six pattes (316)
- **Réfléchis** avec ta tête (223)

Les autres enseignants mobilisant essentiellement, dans leur discours d'enseignement, des verbes qui leur permettent d'amener les élèves à observer, à nommer (surtout M1) ou par lesquels ils expliquent le « faire » (surtout M3), ce qui met en lumière des conceptions de l'apprentissage différentes comme nous l'avons montré dans la section précédente qui influencent le rapport aux savoirs scientifiques des élèves.

[187] Cf. Chapitre 18, sections 3.

2. Perception des savoirs dans les discours d'enseignement en français

2.1. L'EDL : une discipline cloisonnée dans laquelle il faut connaître et appliquer des règles

Dans le discours d'enseignement en français, savoirs et savoir-faire ne sont pas rendus visibles de la même façon selon la discipline (LL ou EDL). L'explicitation du faire est particulièrement présente en EDL, discipline où on agit selon des règles. Les savoirs et savoir-faire relatifs à la phrase sont rendus visibles par un métalangage approprié lors de procédures qui sont déroulées par les trois enseignants de manière explicite soit au cours de la production (M1 et M2) soit au cours de la manipulation (M2 et M3). La justification des actions sur la phrase ou l'observation de sa constitution se fait par le recours à la règle, au sujet de laquelle on constate peu de négociations. Les savoirs en EDL sont donc à constater, à mémoriser et à appliquer. Toutefois la négociation du savoir, visible dans les séances d'écriture tâtonnée en GS, est sollicitée par M1 car c'est le propre de l'activité, comme nous le voyons lors de ces séance consacrées à l'encodage collectif du mot *pomme*[188] et du mot *chien*[189]:

> **MAIT 29** : « […] [pom]/ vas y mets c'que tu penses qu'il y a/chut vous la laissez réfléchir et vous-même vous réfléchissez aussi/dans votre tête »
> **MAIT 36** : « […] on réfléchit ensemble à comment écrire le mot pomme/d'accord ? »
> **MAIT 43** : « pourquoi tu enlèves le A »
> **MAIT 45** : « pour pas que ça fasse PAOME/t'enlèves le A ça va faire quoi alors »
> **MAIT 151** (chien) : « tu veux mettre un T ? est-c'que t'entends [t] dans [ʃiɛ̃] »
> **MAIT 154** (chien) : « tu veux le mettre où le T / là ? »

Les élèves comprennent alors qu'ils ont le droit de se tromper et de faire des propositions. Mais cette sollicitation disparaît lorsque la même enseignante aborde des savoirs qu'elle identifie plus clairement comme relevant de l'EDL et qu'elle leur demande de produire des phrases. Dans ce cas, ils se retrouvent à appliquer la règle, en grande partie implicite, qui définit la phrase.

Le recours à la négociation est aussi rarement constaté chez les élèves à partir du CP même lorsqu'ils sont sollicités pour interroger la notion de phrase en construction, probablement parce qu'ils ne disposent pas des outils et de quelques savoirs de base sur la langue pour le

[188] Cf. transcription de séance annexe 14.2

[189] Cf. transcription de séance annexe 14.1

faire mais sans doute aussi parce qu'ils ne s'y autorisent plus, cadrés par la « forme scolaire »[190] qui limite largement leurs éventuels élans :

> **MAIT 12** : « ah::: qu'est-ce que **tu en penses** Zoé »
> **MAIT 14** : « […] donc **il pense** que fille est une phrase /toi **tu penses** Zoé que fille n'est pas une phrase/qu'est-ce que c'est une phrase **d'après toi** […] »
> **MAIT 106** : « qu'est-ce que **tu en penses** GUS […] »
> **MAIT 108** : « il a écrit MAT **Je suis garçon** /est- c'que ça va **à ton avis** comm'phrase »
> **MAIT 159** : « […] **/t'en penses quoi** d'la phrase/ […] »

En CE1, on constate que lorsqu'un élève tente de discuter, de justifier et de négocier la construction d'un savoir (GAS 226 et GAS 234), l'enseignant (MAIT 229 et MAIT 235) ne permet pas cette discussion et ne laisse pas l'élève développer une idée dont il sait déjà qu'elle n'est pas la bonne :

> **MAIT 225** : « alors/GAS y propose de= »
> **GAS 226** : « de couper parc'que là on est en train de faire deux actions »
> **GAS 228** : « accroche une étoile et il met en haut /j'sais pas si c'est ça hein »
> **MAIT 229** : « alors c'est pas deux actions/mais c'est comme tout à l'heure/regardez la phrase » précédente/on a fait trois groupes »
> **MAIT 233** : « […]/alors/moi je l'ai vu sur vos feuilles/vous avez coupé ici certains/pourquoi »
> **GAS 234** : « parc'que là moi je dirais qu'il fait un p'tit peu deux actions// »
> **MAIT 235** : « […]////qu'est-c'qu'on a dit tout à l'heure/ça répond à quelle question »
> **GAS 236** : « ça répondait à= où=où se passe l'action »

Les savoirs en EDL font donc aussi l'objet d'une découverte mais sont énoncés et formalisés en tant que règles. Il ne semble pas qu'il y ait d'ambiguïté pour les élèves sur ce qu'il est important de retenir. Le questionnement, que nous avons constaté très fermé dans cette discipline, permet peu la négociation des savoirs. La représentation que les enseignants M1 et M3 souhaitent que les élèves en aient est donc rapidement et clairement identifiée.

En EDL, les savoirs fortement associés aux savoir-faire, sont nommés au cours des situations par l'enseignant et par les élèves et sont mobilisés pour la justification des actions produites lors des manipulations. Le métalangage est donc mémorisé et les élèves sont capables de le citer lors des entretiens. Par ailleurs, en CE1, l'enseignant identifie de manière explicite la « sous-discipline » du français concernée par l'apprentissage visé à chaque début de séance comme dans cet extrait de corpus au cours duquel il nomme et explique ce qu'est la

[190] Cf. chapitre 25 section 4.3

grammaire, installant ainsi les élèves dans le contexte spécifique de l'activité de grammaire à suivre :

> **MAIT 01** : « ensuite on fera de la grammaire et après on fera les maths ce matin # »
> **GAS 02** : « c'est quoi déjà la grammaire »
> **MAIT 03** : « c'est du français »
> **MAIT 05** : « […] quand on fait des dictées on apprend à écrire les mots correctement c'est de l'orthographe quand on fait de la gram= de la grammaire on apprend à regarder les textes euh s'il y a des phrases dans les textes s'il y a des points d'interrogation et comment sont placés les mots entre eux à quoi ils servent / on apprend ça quand on fait d'la grammaire »

ou, de la même façon, lorsqu'il explique brièvement en quoi consiste le vocabulaire[191], l'orthographe[192] ou la conjugaison[193].

Le positionnement énonciatif adopté par les enseignants lors de ces séances les aide donc bien à percevoir ce qu'ils attendent dans cette discipline dont les contours sont clairement identifiables et nommés.

2.2. La LL : une discipline aux contours plus variables selon les priorités de l'enseignant

En LL, les élèves ont été confrontés à des pratiques différentes au cours des trois années, en lien avec la conception que les enseignants ont des savoirs scolaires relatifs à la discipline. L'aspect littéraire de l'activité semble s'être construit peu à peu dans la mesure où chacun des enseignants a pu contribuer à la construction de la communauté discursive scolaire de cette discipline. Tous les enseignants ont mis en évidence, par exemple, la notion de personnage même si le plus souvent leurs actions ont été davantage signalées (notamment en GS) que leurs intentions et si l'implicite n'est probablement pas encore perçu par les élèves comme une caractéristique essentielle de la littérature. Les enseignants focalisent sur l'écrit dès que les élèves sont soumis au texte (à partir du CP) et visent une lecture autonome, ce qui laisse peu de temps pour entrer dans des considérations plus littéraires. En effet comme le souligne Bishop (2019, p. 46) « [...] la lecture des textes littéraires est souvent écartelée entre deux pôles : celui de la compréhension et du développement des stratégies de lecteur et celui des activités littéraires, plus complexes à mettre en œuvre ».

[191] Cf. annexe 17.4 c'est quoi le vocabulaire ? »

[192] Cf. annexe 17.5 « qu'est-ce qu'on fait en orthographe ?»

[193] Cf. annexe 17.6 « à quoi ça sert d'apprendre les conjugaisons ? »

Toutefois, les réactions de quelques élèves tels que GAS, qui veut parler des sentiments et intentions du loup, ou ENR, qui s'intéresse aux raisons d'agir des personnages, ou EMA qui interprète que le loup ne mangera pas les frères du Petit Poucet, montrent que certains élèves ont déjà construit, en CE1, une représentation de la discipline comme sollicitant l'interprétation, même si l'enseignant est plus préoccupé par l'oralisation du texte.

Chapitre 30 : Des difficultés repérées dans les apprentissages des élèves :

Nous nous intéressons aux difficultés rencontrées par les élèves lorsqu'elles peuvent être source d'obstacles et qu'elles questionnent les pratiques d'enseignement. Nous nous focalisons sur les difficultés qui n'ont pas été perçues ou qui persistent, auxquelles les enseignants n'ont pas pu ou pas su apporter d'aide suffisante ou proposer de remédiation dans le cadre de la séance. En effet ces difficultés non prises en compte ou non réglées pourraient, à plus ou moins long terme, avoir des répercussions sur la construction des postures des élèves et faire obstacle aux apprentissages.

1. Des difficultés persistantes ou passées inaperçues en sciences

1.1. Difficultés identifiées chez les élèves de GS en sciences

Des difficultés à comprendre ce qui est attendu… Nous voyons dans le relevé des conduites explicatives effectuées, qu'EMA et PAU semblent chercher à se positionner dans le champ des sciences et de la nutrition des feuilles en essayant de faire un rapprochement avec les dents qui servent aux animaux pour mâcher leur nourriture et les dents visibles sur le bord de certaines feuilles. L'enseignante ne perçoit pas cette confusion en continuant de se focaliser sur le vocabulaire lié à l'aspect formel des feuilles alors que PAU et EMA s'intéressent à nouveau à la fonction des dents et à la nutrition des végétaux, comme le montre encore EMA 128, lorsqu'elle évoque les plantes « carnivores ». L'explication donnée par l'enseignante est probablement trop implicite :

> **MAIT 121** : alors la sève ça n'a rien à voir avec les dents parce que regarde celles-là/elles n'ont pas de dents et elles ont bien des nervures vous les voyez les nervures ?
> **MAIT 123** : oui mais par contre regardez regarde celles-là elles ont des dents et/elles ont des nervures ou pas ?

En effet, elle sous-entend que les élèves ont intégré que les feuilles se nourrissent par le biais des nervures alors que ce savoir, qu'elle a seulement déclaré, n'est probablement pas stabilisé. L'enseignante écarte alors le problème de la nutrition des végétaux en signalant que les dents des feuilles « c'est pas des dents pour manger » (MAIT 129) mais ne semble pas percevoir la difficulté que rencontrent ces élèves pour comprendre les modalités de nutrition

des végétaux, d'autant qu'elle a déjà expliqué le rôle de la sève dans la nutrition de la feuille auparavant.

1.2. Difficultés identifiées chez les élèves de CP en sciences

Des difficultés à utiliser le langage scientifique… On constate une plus ou moins grande aisance des élèves à l'utilisation du langage adapté à la communauté discursive scientifique scolaire. Ainsi certains élèves peuvent recourir à un lexique scientifique comme EUL 10 (« et que dans la terre pour **se nourrir** ils ont un peu plus besoin d'entendre# ») qui explique pourquoi elle pense que les crevettes n'ont pas d'oreilles en faisant référence à la fonction de nutrition et MAR qui emploie des termes spécifiques soit pour nommer un phénomène MAR 81 (« oui j'ai vu **une mue** »), soit pour faire références à une des fonctions du vivant qu'est la reproduction (MAR 261 : « il **se reproduit** ») qu'il pense pouvoir être un des critères de reconnaissance des insectes, tout en restant parfois dans un langage quotidien quand il mentionne les fils et les bobines (MAR 58 : « ils le transforment en bobines et i 'font des fils# »). Nous ne pouvons d'ailleurs pas exclure que ces mots soient pour lui, considérés comme scientifiques, ni que sa difficulté de compréhension du phénomène (dans lequel il associerait le cocon et la bobine) ait une influence sur ces emplois inappropriés.

Par contre, THI est totalement dans un langage quotidien peu explicite lorsqu'il essaye d'expliquer comment les crevettes peuvent « se débrouiller » sous l'eau sans oreilles et il ne s'essaye pas à une reformulation qui pourrait l'amener vers un langage plus scientifique lorsque l'enseignante le sollicite :

> **THI 13** : « il sent le truc euh / qui vient# » - **MAIT 14** : « oui dans l'eau » - **THI 15** : « oui »
> **MAIT 16** : « ouais tout à fait /com comment ils font pour euh//pour sentir quelque chose qui vient tu sais ça aussi THI/parc'que c'est pas avec des oreilles »
> **THI 17** : « ça fait [trembler] // par exemple euh - **MAIT 18** : « pardon ? »
> **MAIT 20** : « j'entends pas un ? /comment par exemple ? /// »

Nous constatons encore l'emploi du mot *bébé* chez plusieurs élèves, mais cet emploi est initié par l'enseignante, plus focalisée sur le raisonnement que sur le vocabulaire, probablement avec l'intention d'être au plus près de ce qu'elle pense que les élèves peuvent comprendre, ce qui les maintient dans un langage quotidien :

MAIT 262 : « j'te donne un indice/c'est le **bébé** de quel animal le ver à soie »
MAIT 266 : « c'est un **bébé »** - **MAIT 268** : « papillon non ? »
ELEV 269 : « c'est un **bébé** papillon ? » - **MAIT 283** : « c'était pas des **bébés** papillons ? »
GAS 285 : « des tout **bébés** et maintenant ils sont un p'tit peu plus grands »

Par la suite l'enseignante ne reformule pas pour donner à entendre un langage plus scientifique et continue d'accepter le langage peu adapté des élèves en l'adoptant. En priorisant le raisonnement aux dépens de la qualité de la formulation, l'enseignante peut laisser penser que l'usage d'un lexique spécifique n'est pas une nécessité en sciences dans la mesure où on parvient à se faire comprendre.

Des difficultés de conceptualisation du savoir… Nous percevons des interventions d'élèves qui montrent leur difficulté à concevoir le processus de développement du ver à soie, probablement très éloigné de leur mode de penser le monde, qui refait surface régulièrement au fur et à mesure de l'avancée de la séance et ce malgré le raisonnement explicite sollicité et régulièrement reformulé par l'enseignante. En effet, certains emplois de pronoms dont le référent est indéfini nous invitent à penser que les élèves ne savent pas trop bien qui est à l'origine de l'action dont ils parlent. Lors de l'intervention de MAR 58 (« **ils** le transforment en bobines et **i'**font des fils# ») par exemple, on ne peut affirmer avec certitude que le pronom personnel *ils* renvoie aux êtres humains intégrés au processus de fabrication des bobines de fil et du tissu ou au ver à soie qui tisse son cocon. De même quand LEA 69 (« dedans la soie ben **ils** ont mis un truc euh:: jaune ») emploie le même pronom, on ne peut être certaine qu'elle n'envisage pas une action humaine qui justifierait la présence des « trucs jaunes ». On perçoit aussi une difficulté à associer deux phénomènes que sont d'une part la fabrication de la soie par le ver à soie et d'autre part la fabrication personnelle du cocon à partir de la soie produite, qui devient le lieu de la métamorphose, comme dans les interventions de EZO 97 et de THI 99. Il semble que THI ait du mal à envisager que le ver vu dans le cocon puisse être à l'origine du « gros bloc de soie » (THI 102) qui lui sert de cocon :

EZO 97 : « le ver qui est sur la soie on dirait qu'il est en train de faire de la soie »
MAIT 98 : « oui c'est ce qu'on était en train de se dire donc ils font des fils ok »
THI 99 : « oui mais dedans euh:: moi j'avais vu un ver à soie dedans »

Cette difficulté est reformulée par PAU 126 (« PAU 126 : ben les chenilles elles rentrent pour se transformer en papillons après ») qui laisse entendre que le cocon existerait indépendamment de l'action de la chenille et qu'il se contenterait de l'occuper le temps de sa métamorphose. Cet obstacle est d'ailleurs bien perçu par l'enseignante qui reformule plusieurs

fois le phénomène en réponse à ses formulations peu stabilisées. L'intervention d'ELEV 184, laisse encore planer un doute sur la compréhension de cette complexité, que MAIT 187 tente encore de reformuler pour dissiper les derniers malentendus :

> **MAIT 180** : « mais en plus comme rajoute EMAva/elles vont se transformer toutes seules= »
> **ELEV 184** : « mais en allant dans la soie »
> **MAIT 187** : « dans la soie là c'est d'la soie en allant dans son cocon donc elles se fabriquent//un cocon/ magique »

Des difficultés de construction du raisonnement… Une autre difficulté est provoquée par la comparaison avec les papillons pour faire comprendre que le ver à soie est un insecte, au même titre que le papillon puisque c'est le même animal. Ce détour questionne ELEV 243 qui semble avoir compris qu'il faudrait associer, comme MAR 238/241 et ensuite LUC 255, le fait que l'animal se transforme à sa qualité d'insecte, ce qui semble le gêner :

> **MAR 238** : « parc'qu'il se transforme # » »
> **MAR 241** : « parc'qu'il se transforme c'est un insecte »
> **ELEV 243** : « mais y a des insectes qui se transforment pas# »
> **LUC 255** : « parce-que:: tout ce qui se transforme a six pattes ?// »

Les reformulations pourtant nombreuses de l'enseignante laissent ou créent quelques zones d'ombre dont elle ne prend probablement pas toujours conscience et qui génèrent des incompréhensions en lien avec le savoir visé. Au cours de ses interventions, elle tente malgré tout de leur faire comprendre certaines complexités par des reformulations ciblées (MAIT 187) mais elle arrive parfois à perdre les élèves à force de détours par lesquels elle tente de reformuler leurs propos en les explicitant.

1.3. Difficultés identifiées chez les élèves de CE1

Le réel : source de savoirs… L'enseignant met en place une situation problème : qu'est-ce qui pourrait expliquer qu'un tissu mouillé a séché alors qu'un autre est resté humide ? Pendant la première partie de la séance, les élèves ont avancé des propositions en suivant l'orientation prise par l'enseignant, passant de l'observation d'une disparition complète de l'eau à une disparition partielle mais sans que soit explicitement verbalisé à la fin ce qui joue sur les différents degrés d'évaporation. Le contact de l'air est seulement suggéré mais cette suggestion ne suffit certainement pas à comprendre ce qui se passe pour tous les élèves. Par ailleurs, le constat des relevés de températures effectués n'est pas repris dans l'explication du processus malgré l'interpellation de GAS 103 (« pourquoi hier tu m'as dit de prendre un feutre

et de faire un p'tit trait »). Ni même lorsque MAIT 145 (« y en a plus dans celle-ci dans l'autre le niveau a beaucoup baissé/si on attend encore une semaine qu'est-ce qui va s'passer ») ramène les élèves sur le contact de l'eau avec l'air ambiant. Les données sont alors juxtaposées mais ne sont pas croisées. Les activités proposées n'apparaissent pas connectées entre elles et le phénomène d'évaporation qui les relie n'est pas explicite. Ce n'est qu'au moment d'envisager la dernière étape (l'expérimentation) que l'enseignant tente de rapprocher quelques activités :

> **MAIT 163** : « […] l'eau : liquide/on voit qu'elle part quand elle est dans les T-shirts les T-shirts finissent par sécher et quand on la laisse dans des récipients elle finit par s'en aller c'est c'qu'on a vu comment est-c'qu'on pourrait accélérer ça on a vu que c'est assez lent pour l'instant/THI? »

Par ailleurs, le problème du dépôt salé dans la boite dans laquelle il y avait de l'eau interroge GAS mais il est écarté par l'enseignant qui passe rapidement à autre chose, alors que cette préoccupation est elle aussi en lien direct avec le savoir en jeu :

> **GAS 138** : « attends mais/c'est du sel ou ça brille ? »
> **MAIT 139** : « ah=/c'est possible/qu'est-ce qu'on avait fait la s'maine dernière comme expérience/SAC »
> **SAC 140** : « mm: on avait mis du sel et on: = dans des glaçons et on avait mélangé ça a fait de l'eau »
> **MAIT 141** : « ça a fait de l'eau avec du sel à l'intérieur donc peut être que# »
> **GAS 142** : « c'est du sel »
> **MAIT 143** : « ben écoute on verra plus tard ça/on va laisser comm' ça peut être que c'est du sel on sait pas en tout cas y a= est-ce qu'y a encore de l'eau »
> **GAS 144** : « non y en a plus »

Des confusions entre deux phénomènes scientifiques… L'explication développée par JOS montre qu'il associe certaines caractéristiques de la photosynthèse avec le phénomène d'évaporation :

> **JOS 53** : « des fois c'est de la sève d'arbre parce que les arbres ils aspirent la pollution et ça ressort i' ressortent la pollution mais en air/propre »
> **JOS 55** : « la pollution c'est aspiré par les arbres et après les arbres y ressortent la pollution mais en air propre »

Or ses interventions laissent entrevoir des confusions qui interrogent sur sa compréhension du phénomène d'évaporation, c'est-à-dire sur le savoir visé, probablement parce qu'il est question d'air et de processus de transformation. Le défaut de reformulation du savoir construit à l'issue de l'activité laisse en suspens ces incompréhensions que la séance a permis de soulever et qui risquent de s'installer chez les élèves concernés.

2. Des difficultés persistantes ou passées inaperçues en LL

Précisons que les difficultés que nous identifions ci-dessous se limitent à la partie du corpus étudiée dans la partie 4 et concernent par conséquent uniquement l'anticipation de récit.

2.1. Difficultés identifiées chez les élèves de GS en LL

Difficulté à comprendre les limites du plausible… La séance proposée par M1, très ouverte, permet aux élèves d'anticiper une histoire en se projetant dans le monde de l'imaginaire, ce qui est important pour qu'ils comprennent que le monde de la littérature n'est pas le monde du réel. Toutefois, il semble que certains élèves ne perçoivent pas les limites de l'univers dans lequel ils peuvent faire courir leur imagination. Ainsi, LOU 288 (« il avale le chat et après il recrache la branche ») voit sa proposition remise en question lorsque les remarques de MAIT 292 (« est-c'que tu crois que le loup il peut manger la branche ») et de MAIT 294 (« il risque d'avoir un petit peu mal à l'estomac ») la confrontent à la « réalité » du régime nutritionnel du loup (que ce soit dans le monde objectif ou dans celui des contes). De même ELEV 359 (« il doit grimper sur la Tour Eiffel# ») et ELEV 366 (« je sais il grimpe sur la Tour Eiffel# ») voient leur proposition elle aussi rejetée par MAIT 367 (« sur la Tour Eiffel est-c'qu'il y a une Tour Eiffel à côté »), laquelle justifie ce refus par un renvoi à l'univers créé (nulle part il n'est question de tour Eiffel) et implicitement au monde objectif (la Tour Eiffel est à Paris). De la même façon, LIL 384 (« sinon i' peut prendre un hélicotère ») se heurte à la réponse de MAIT 385 (« est-c'que vous pensez que le loup il peut prendre l'hélicoptère ») qui ramène les élèves aux possibles du monde réel. Cependant très vite par la suite MAIT 388 (« dans les histoires on peut inventer des choses/c'est une idée/c'est une idée ») semble réouvrir le champ des possibles. Ces deux réactions contradictoires de l'enseignante en fin de séance ne facilitent pas la compréhension de la limite des possibilités d'interprétation qui est sensée rester dans le cadre du plausible et donc en rapport avec l'univers créé par l'auteur de l'ouvrage.

2.2. Difficultés identifiées chez les élèves de CP en LL

Difficulté à se projeter dans l'univers de la littérature … Lors de cette séance, seul LOU 32 qui suggère que le radis soit sculpté, s'autorise réellement à penser dans un monde complètement imaginaire, tout en restant cohérent avec l'absurdité de la taille du radis qui

invite à se détacher du réel. EMA 06/07, apparemment bloquée dans l'évidence et dans la logique du monde réel, n'arrive pas à concevoir qu'un radis ait un autre destin que celui de se faire manger, comme ELEV 38 (« ça va mettre du temps pour le manger# ») et comme GAS28 (« moi j'pense pas la souris moi ») qui n'envisage probablement pas que la souris puisse manger le radis car il n'entre pas dans son régime alimentaire. Or la focalisation simultanée de l'enseignante sur le travail d'anticipation de récit et sur la lecture, limitant le temps consacré au travail d'anticipation de récit, ainsi que la connaissance qu'ont les élèves du fait que l'histoire est presque finie (MAIT 2 : « […] il nous reste un tout p'tit bout ») a probablement tendance à restreindre l'imagination des élèves, qui pour une partie d'entre eux au moins, manifestent, dans cette séance, des difficultés à s'inscrire dans le monde de l'imaginaire propre à la littérature.

Des incompatibilités entre les opérations cognitives sollicitées… Les élèves doivent faire face à la nécessité de formuler des hypothèses de sens avec l'emploi du conditionnel alors que le texte, que l'enseignante cherche à leur faire anticiper, devrait, lui, être formulé au présent, c'est-à-dire tel qu'il est écrit dans l'ouvrage. Il nous semble que les élèves peuvent avoir du mal à comprendre ce qui est attendu à chaque moment de la séance alors que l'enseignante effectue des va et vient réguliers entre les différentes opérations cognitives.

2.3. Difficultés identifiées chez les élèves de CE1 en LL

Difficultés à comprendre les intentions des personnages… Nous avons relevé dans l'intervention ENR 176 (« en fait les cochons pour pas que le loup les mange ils chantent comme ça ça le rend très triste et il s'en va ») une allusion à la ruse des personnages. En effet, chacun des personnages que rencontre le loup a effectivement recours à une ruse et ne dit donc probablement pas ce qu'il pense. Or Il est probable que la plupart des élèves n'aient pas vraiment pris conscience de cette caractéristique du conte qu'est le recours à la ruse dont il n'est jamais fait état à un autre moment lors de la séance et de la séquence. Focalisé sur la verbalisation des actions et sur la restitution des dialogues, l'enseignant aborde peu les intentions des personnages, qui pourtant dirigent leurs actions.

Difficulté à comprendre les sentiments des personnages… Le sens de l'œuvre repose sur le mot « sentimental », un mot difficile à comprendre car il correspond à une manière d'être et de ressentir les choses qui n'est pas facilement appréciable immédiatement par les élèves et

qui relève de l'implicite. Nous nous en rendons compte lors de l'intervention de GAS 115 qui exprime avec difficultés le lien qu'il perçoit entre le caractère du personnage et ses actions et intentions :

> **GAS 115** : « il dit que/il est trop sentimental/parc'que euh déjà pour le p'tit Chaperon rouge/il a dit euh/que sa mère grand au P'tit Chaperon Rouge disait que que c'était le soleil de sa vie le P'tit Chaperon Rouge et que sa maman aussi/alors il est trop sentimental/alors il a pleuré et il l'a laissé partir/c'est un p'tit peu pareil pour les chevreaux/il a été sentimental/et là je crois qu'il va pas vraiment être beaucoup sentimental avec les trois p'tits cochons »

Or la définition du mot faite par MAIT 122 (« oui sur la couverture du titre le loup sentimental/il est trop sentimental/il fait trop de sentiment/et/il commence/à avoir faim/allez on continue […] ») ne peut suffire, selon nous, à comprendre cet adjectif qui nécessite d'être éclairé par des inférences tout au long du travail de la découverte de l'ouvrage. Les élèves ne peuvent pas non plus comprendre spontanément les raisons pour lesquelles à la fin de l'histoire, le loup écrit le mot OGRE sur la liste des « bons à manger » que lui avait donnée son père, comme le manifeste encore GAS en fin de séance :

> **GAS 342** : « c'est lui qui a mis le mot *OGRE* »
> **ELEV 343** : « et oui c'est lui# »
> **GAS 344** : « pourQUOI ! / il dit n'importe quoi ça! # »
> **GAS 346** : « c'est vraiment n'importe quoi ça# »

Or ces raisons ne sont pas exposées dans l'ouvrage. Il est donc tout aussi nécessaire de faire des inférences pour arriver à les imaginer. Et ces inférences ne sont possibles que si les élèves ont déjà compris les intentions du loup tout au long de l'histoire et la transformation progressive du personnage qui va, face à l'affront de l'ogre, révéler sa véritable personnalité de loup « sentimental », alors que l'étude de l'ouvrage qui a été réalisée s'est surtout focalisée sur une compréhension littérale comme nous le montre l'exemple suivant :

> **MAIT 37** : « et alors pourquoi i' pleure:: le loup le Petit Chaperon Rouge on peut s'en douter mais le loup »
> **LOUA 38** : « hé beh en fait il veut pas l'manger »
> **MAIT 39** : « il veut manger le p'tit chaperon rouge […] »

Dans cet exemple, l'enseignant invalide la réponse de LOUA 38 sans signaler de raison pour laquelle le loup voudrait ou ne voudrait pas manger le Petit Chaperon Rouge ni le lien à faire avec le caractère « sentimental » du loup. On voit quand même qu'EMA 239 (« parce-que il va dire […] je vais vous libérer si vous êtes sur ma liste ») prend conscience du renversement de situation qui fait que le loup ne s'en prend pas à ceux qui sont censés être ses proies et qui

sont sur sa liste mais à un autre prédateur. Cependant cette remarque, non relevée par l'enseignant, et donc non partagée dans le groupe, ne permet pas de rendre ce point explicite pour tous les élèves, alors que ce point est un élément central de la compréhension de l'œuvre et qu'il ouvrirait sur des explications possibles au fait que le loup finit par écrire *OGRE* sur sa liste après avoir barré les autres mots.

3. Des difficultés persistantes ou passées inaperçues en EDL

3.1. Difficultés identifiées chez les élèves de GS en EDL

La plupart des difficultés que nous soulevons sont inhérentes au savoir et à son apprentissage. Elles semblent aussi générées par la situation proposée par l'enseignante au cours de laquelle les mots nécessaires à la production sont listés sur des fiches-répertoire dans lesquelles les élèves doivent piocher. La tâche est donc réalisable sans que la notion de phrase soit réellement comprise par les élèves.

Des difficultés concernant l'aspect sémantique de la phrase … Si certains semblent comprendre et découvrir que certaines associations de mots ont du sens et produisent rapidement des phrases sémantiquement acceptables, d'autres produisent une association de mot inappropriée pour laquelle l'enseignante signale simplement que ça n'est pas possible en refusant la proposition de manière peu explicite et d'autres encore ne produisent pas, ce qui conduit l'enseignante à leur proposer une phrase possible en l'oralisant (étayage démonstratif). La mise en situation directe à l'écrit empêche les élèves de constituer des phrases oralement et de comprendre qu'il s'agit avant tout de créer du sens, ce qui n'est pas clair dans la longue consigne donnée (MAIT 20 : « alors/écoutez bien […] /y a pas d'étiquettes aujourd'hui on écrit directement sur la ligne/donc on invente sa phrase dans sa tête et après on l'écrit on respecte bien les espaces/entre les mots […] »). Les élèves se retrouvent donc rapidement projetés dans la tâche qui consiste à écrire en copiant des mots selon les modèles proposés et n'associent pas forcément cette tâche au savoir visé.

Des difficultés relatives aux critères typographiques de la phrase… L'enseignante fait référence à l'aspect typographique en signalant que la phrase doit se terminer par un point à de très nombreuses reprises et ce jusqu'à la correction, ce qui signifie que les élèves ont du mal à intégrer cela comme une nécessité. La majuscule, elle, est passée sous silence,

probablement parce que les fiches-répertoire proposent des mots en majuscules d'imprimerie.

Des confusions possibles entre ligne et phrase… En insistant à plusieurs reprises sur le fait qu'il faut écrire petit pour que tous les mots rentrent sur une ligne, l'enseignante risque de laisser penser aux élèves qu'une phrase correspond à une ligne.

Des difficultés dans l'appropriation du métalangage… Nous constatons que M1 prononce 27 fois le mot phrase lors de la séance, probablement pour que les élèves s'en imprègnent, mais que seule l'intervention EMA 49 (« le chat mange L-A//j'ai fini ma phrase j'ai fini ma phrase j'ai fini ma phrase j'ai fini j'ai fini/j'ai fini ma phrase ») reprend le terme. Ceci semble montrer la difficulté, que les élèves peuvent encore avoir en fin d'année, à mobiliser le métalangage courant. Toutefois nous devons reconnaître que les élèves sont absorbés par la tâche et que la situation proposée n'est pas propice à une discussion sur l'activité qui impliquerait plus probablement ce métalangage.

La notion de phrase est donc mobilisée, le plus souvent de manière implicite par les élèves lors de cet atelier, à travers la production laissant penser que la tâche prescrite peut suffire à construire le savoir.

3.2. Difficultés identifiées chez les élèves de CP en EDL

Des difficultés persistantes à intégrer le métalangage… Nous percevons l'écueil que représente la notion de phrase qui ne relève pas de l'évidence en CP. En effet, lorsque l'enseignante demande de produire des phrases, nous observons que beaucoup d'élèves ne sont pas au clair sur la notion (MAIT 09) ni sur le métalangage nécessaire aux premières manipulations de la langue :

MAIT 01 : « […] /et vous voyez euh quelles phrases on pourrait inventer/avec ces étiquettes […] »
CYP 04 : « fille »
MAIT 05 : « fille /là il a reconnu une lettre un mot ou une phrase ? /quand tu dis fille »
ELEV 06 : (*plusieurs*) « une phrase »
MAIT 07 : « une phrase fille ? /et un mot qu'est-ce que c'est alors »
GAS 08 : « ah non c'est un mot »
MAIT 09 : « ah non c'est un mot ah= »
GAS 10 : « ah non c'est une phrase »
CYP 19 : « j'peux lire une autre phrase ? »
MAIT 20 : « alors/tu veux lire une autre phrase/pour l'instant tu n'as pas lu de phrase/pour l'instant tu as lu un mot »
CYP 21 : « d'accord »
MAIT 22 : « tu veux lire un mot ou une phrase ? »
CYP 23 : « un mot »

Pour surmonter cette difficulté, elle passe par la connaissance intuitive qu'elle pense qu'ils peuvent avoir de la notion à l'oral (MAIT 05 : « quand tu dis fille ») puis elle reformule la consigne en explicitant la tâche ciblée (comment on va s'y prendre pour faire une phrase) et en soulignant le métalangage indispensable :

MAIT 18 : « un mot/d'accord/une étiquette c'est un mot/et on va s'amuser à mettre ensemble plein d'étiquettes c'est-à-dire plein de mots/pour raconter/une phrase/c'est clair ça maint'nant pour tout l'monde/(*s'adressant à CYP qui lève la main*) c'est clair ? »

Si cette première étape visait à stabiliser la compréhension du vocabulaire de base, l'intervention CYP 19 nous fait douter de son efficacité et les affirmations d'ELEV 31 et d'ELA 35 répondant à une question alternative ne permet pas de nous en assurer :

CYP 19 : « j'peux lire une autre phrase ? »
MAIT 20 : « alors/tu veux lire une autre phrase/pour l'instant tu n'as pas lu de phrase/pour l'instant tu as lu un mot »
CYP 21 : « d'accord »
MAIT 22 : « tu veux lire un mot ou une phrase ? »
CYP 23 : « un mot »
MAIT 24 : « un mot/ ah d'accord oui tu peux lire un autre mot »
CYP 25 : « garçon »
MAIT 30 : « […] / alors ça c'est un mot ou une phrase que tu nous montres ? »
ELEV 31 : « un mot »
MAIT 32 : « ça (*elle montre la même étiquette*) c'est un mot ou une phrase //est-ce que c'est un mot »
ELEV 33 : « oui c'en est un »
MAIT 34 : (*s'adressant à ELA*) « c'est un mot oui ou non ? »
ELA 35 : « oui »

Malgré les efforts de l'enseignante, les élèves en restent sur l'activité de lecture de mots et ne passent toujours pas à l'activité de production de phrases. Elle reformule donc à nouveau la consigne, reprenant la notion de *mot* et celle de *phrase* afin de lever l'ambiguïté :

> **MAIT 36** : « oui/oui c'est un mot/d'accord/donc là on est en train de retrouver les mots qui vont nous servir à inventer/une phrase […] »

Des difficultés à mobiliser les critères de la phrase à l'écrit… Par son questionnement, l'enseignante porte ensuite régulièrement l'attention des élèves sur les critères nécessaires pour l'élaboration d'une phrase, c'est-à-dire une suite de mots qui doivent être enchainés dans un ordre précis pour former un tout cohérent. Elle leur permet d'évaluer cette cohérence en passant par l'oralisation et elle souligne à nouveau ces critères lors d'une nouvelle production collective (MAIT 148) :

> **MAIT 102** : « est-ce que tu peux me dire que là c'est bon/ Je suis garçon /la phrase est finie ? »
> **MAIT 104** : « la phrase est correcte ? »
> **MAIT 108** : « il a écrit MAT Je suis garçon /est- c'que ça va à ton avis comm'phrase »
> **MAIT 124** : « on va pas mettre Je suis ne garçon »
> **MAIT 131** : « je suis un garçon/ ça veut dire quelque chose/ […] / oui c'est vrai ça peut/ça peut aller/je suis un garçon […] »
> **MAIT 148** : « alors maint'nant/c'est un peu l'bazar tout ça/faut qu'on arrive à organiser tout ça/mettre les mots dans l'ordre pour que ça veuille dire quelque chose/là ça veut rien dire […] »

La notion de phrase est donc difficile à appréhender pour plusieurs élèves car elle relève de la maitrise de la langue de l'écrit à laquelle les élèves en début de CP commencent à peine à être confrontés. Toutefois ils produisent sans trop de difficulté les phrases à l'oral. C'est donc au cours de leur reconstruction graphique avec les étiquettes qu'ils oublient des mots. La séance transcrite montre que la seule proposition d'une tâche de production ne peut pas suffire à surmonter cet obstacle si elle n'est pas systématiquement accompagnée d'un étayage important de l'enseignant. Par ailleurs, il semble que l'enseignante n'a pas prévu d'étiquette « point » pour poser en fin de phrase écrite alors que ce critère avait été présenté comme fondamental par l'enseignante de GS. En revanche elle a prévu des mots avec des initiales majuscules. Ainsi les repères typographiques de la phrase écrite qui étaient partiellement construits en GS ne sont que partiellement convoqués en CP et ceux convoqués en CP apparaissent comme complémentaires.

3.3. Obstacles identifiés chez les élèves en CE1

L'approche intuitive, suggérée par le manuel, amène l'enseignant à des formulations peu explicites accompagnées de nombreux déictiques dans ses retours sur les propositions des élèves :

MAIT 37 : « […] j'aimr'ais bien entendre c'qui va pas dans c'que j'ai lu »
MAIT 53 : « […] oui::/ ça ira mieux »
MAIT 67 : « est-ce que ça a changé quelque chose […]
MAIT 69 : « […] tu m'trouves un endroit où ça gêne pas trop »
MAIT 73 : « […] il faut pas qu'ça gène
MAIT 81 : « […] tu t'arrêtes à un endroit où ça dérange pas trop »
MAIT 87 : « […] est-ce que c'est bien là »
MAIT 90 : « […] essaye de t'arrêter ailleurs on va voir si ça va ou si ça n'va pas »
MAIT 96 : « [ça marche] moins bien […]
MAIT 98 : « […] alors/pourquoi est-c'que ça va mieux ici »
MAIT 104 « […] pourquoi si on s'arrête là ça va »

L'enseignant semble d'ailleurs ne s'autoriser que rarement ou tardivement à prononcer l'expression « groupe de mots » et s'interdire de prononcer les mots *verbe* et *sujet* tout au long de la séance. Ces formulations privent les élèves du métalangage qui leur est nécessaire pour avoir un discours sur l'activité. Du coup, ils ne mobilisent que les termes relatifs à la ponctuation des phrases qu'ils connaissent et qu'ils associent à la discipline, qui sont le point et la virgule jusqu'à assez loin dans la séance (GUS 174 : « c'est que dans la première phrase y a pas de point// y a pas d point à la fin ») car ils savent que ces signes typographiques marquent des césures dans le texte et dans la phrase, ou les liaisons qu'ils savent recommandées dans l'oralisation de la lecture (PAU 43). Ils ont donc des difficultés à percevoir les attentes de l'enseignant :

LILO 38 : « en fait/tu t'arrêtais alors qu'y avait même pas **un point »**
MAIT 40 : » j'm'arrête à des endroits où= »
ELEV 41 : « y a pas d'**point** ni d'**virgule »**
MAIT 42 : « pas d'point/pas d'**virgule**/où y faut pas s'arrêter/oui/si vous voulez/PAU »
PAU 43 : « et aussi à étoiles t'avais dit des é= des/étoiles alors qu'y avait **une liaison »**
MAIT 44 : « j'ai pas fait **la liaison**/mais oui mais j'me suis arrêté à <u>des</u> donc euh// »

La prise de conscience de cette difficulté conduit l'enseignant à interrompre le déroulement de sa séance pour faire le point sur la virgule qui reste, jusque tard dans la séance, le seul outil de la langue que les élèves pensent susceptible de pouvoir marquer un « arrêt » dans la phrase :

MAIT 169 : « ah la virgule peut-être/alors la virgule qu'est-ce qu'elle fait là//elle fait rien elle sert à rien MAT/ la virgule ? /ça m'étonn'rait qu'elle serve à rien//à quoi elle sert la virgule /ETA/SYR »
SYR 170 : « à s'arrêter quand on (*inaudible*) »
MAIT 171 : « elle sert à s'arrêter »
EUL 172 : « pour respirer »
MAIT 173 : « pour respirer oui si tu veux/mais dans la phrase elle sert à quoi/j'ai dit qu'y avait un piège/ je vous ai dit d'me chercher celui qui fait/celui qui fait l'action/ce qu'il fait/ça fait deux groupes de mots/on les a trouvés/en fait y a un troisième groupe de mots ici// »

Toutefois, l'enseignant ne va pas au bout de l'explication sur le rôle de la virgule sollicitée dans l'intervention MAIT 173 qui pourrait permettre aux élèves de comprendre le rapport qu'elle entretien avec les groupes de mots.

Nous constatons que le mot *groupe* n'est prononcé qu'à partir de la moitié de la séance (MAIT 122 : « on s'est arrêté/on a fait deux groupes de mots qui sont importants dans la phrase/deux groupes de mots//qu'on n'peut pas séparer […] »). Or il permet de réfléchir à des regroupements de mots dans la phrase puis de procéder à leur mise en œuvre pour vérifier leur opérationnalité dans la lecture du texte.

En fin de séance, l'enseignant cherche comment « nommer » ou « définir » le troisième groupe avec les savoirs disponibles mobilisés au cours de la séance qui ne suffisent pas à faire comprendre aux élèves ce que représente ce troisième groupe. Certains, comme GAS , restent focalisés sur une organisation syntaxique simple constituée des deux composants que sont « l'action » et « celui qui fait l'action », l'amenant à considérer que le troisième groupe ne peut être qu'une autre « action » :

> **MAIT 223** : « il accroche une étoile en haut du sapin/on met tout ça ? »
> **MAIT 225** : « alors/GAS y propose de= »
> **GAS 226** : « de couper parc'que là on est en train de faire deux actions »
> **MAIT 227** : « il fait deux actions »
> **GAS 228** : « accroche une étoile et il met en haut /j'sais pas si c'est ça hein »
> **MAIT 229** : « alors c'est pas deux actions/mais c'est comme tout à l'heure/regardez la phrase précédente/on a fait trois groupes »

La solution apportée par l'enseignant ne permet pas à l'élève de surmonter cette difficulté comme le montre son intervention GAS 234 (« parc'que là moi je dirais qu'il fait **un p'tit peu** deux actions// ») dans laquelle il essaye de concilier les deux voix qui prennent forme dans son intervention en reformulant mais en modulant l'expression de ce qu'il continue de penser. Cette présence d'un troisième groupe qui n'est pas obligatoire continue d'ailleurs de l'interroger jusqu'à la fin de la séance :

> **GAS 242** : « pourquoi ma grande sœur ils ont pas= apporte les boules/ils ont pas dit = pourquoi ils ont pas dit où elles étaient les boules »
> **MAIT 243** : « ah mais parc'qu'y a pas toujours tout/dans la première phrase y avait pas tout/ils n'indiquaient pas # »
> **GAS 244** : « mais dans le deuxième et la troisième si »
> **MAIT 245** : « dans la deuxième et la troisième y avait/y avait plusieurs groupes de mots/ […] »

S'il paraît important de confronter rapidement les élèves à la complexité de la syntaxe pour ouvrir les perspectives d'un savoir évolutif qui sera à compléter ultérieurement, cela semble créer un obstacle lorsque le savoir relatif à la construction des fondements de la phrase avec ses constituants obligatoires n'est pas complètement stabilisé.

Pour en revenir aux postures…

L'observateur extérieur, comme le chercheur qui a le temps d'analyser les transcriptions, voit bien apparaître des difficultés de compréhension dont certaines qui peuvent avoir tendance à se résoudre et d'autres qui résistent davantage, ce qui semble normal dans la mesure où les postures et les savoirs ne sont pas encore construits. La plupart de ces « difficultés » sont en réalité inhérentes à l'apprentissage (et on peut donc parler d'obstacles potentiels). Dans la labilité des échanges oraux, les enseignants les perçoivent plus ou moins et les prennent plus ou moins en charge ce qui peut entrainer une construction plus ou moins efficace des savoirs et des postures. Nous avons vu que les enseignants, le plus souvent, en prennent conscience et tentent d'intervenir, même si parfois certaines interventions d'élèves révélatrices d'interprétations erronées peuvent passer inaperçues. En effet l'enseignant, dans le feu de l'action, peut ne pas se rendre compte ou ne pas forcément savoir comment réagir immédiatement. Par ailleurs certains gestes d'enseignement ou d'étayage ne montrent pas d'efficacité immédiate. Ce chapitre montre donc la marge d'intervention possible des enseignants pour aider les élèves, à certaines conditions semble-t-il :

- qu'ils soient conscients des obstacles potentiels aux apprentissages des savoirs qu'ils ciblent afin de se donner les moyens d'intervenir soit immédiatement, soit à distance en reprenant et en retravaillant le problème soulevé ;

- qu'à cette fin, ils aient une représentation des disciplines, de leurs pratiques et de leurs valeurs, qui soit en lien avec les pratiques sociales de référence, de façon à engager les élèves dans une CDDS cohérente avec certaines de leurs spécificités au regard du savoir ;

- qu'ils soient attentifs aux usages langagiers mobilisés par les élèves, au contexte et au point de vue que ces usages signalent et de ce fait à la position énonciative mobilisée de façon à

essayer de susciter son déplacement, des changements de point de vue et d'ancrage contextuel via des usages langagiers différents, constitutifs de nouvelles postures.

Il s'agit donc pour eux d'intégrer de manière consciente la gestion des difficultés de compréhension perçues pendant les séances au processus d'enseignement et ce afin de faire bouger les postures et amener les élèves vers le savoir visé.

Conclusion

Les conceptions déclarées des enseignants sont plus ou moins conformes à leur pratique réelle. En sciences, les conceptions de M1 sur l'apprentissage semblent claires et plutôt en phase avec les exigences de la CDSS, alors que l'enseignement observé révèle une focalisation sur le « bien parler » limité à son aspect lexical. Cette contradiction suggère que l'enseignante n'envisage pas que le raisonnement scientifique puisse être à la portée d'élèves de GS, ce qui la conduit à expliquer elle-même ce qui relève du savoir scientifique. La pratique de M2 en sciences semble davantage en phase avec la CDSS et avec ses conceptions déclarées, même si ces dernières sont assez peu précises. Elle se focalise en effet sur la réflexion et le raisonnement quitte à négliger l'aspect lexical, pourtant partie prenante du langage scientifique. Ainsi M1 propose des situations qui permettent surtout de dire le monde alors que M2 propose des situations qui permettent de le comprendre. Les conceptions déclarées et les réalisations effectives de M3 sont elles aussi plutôt concordantes et centrées sur l'agir plutôt que sur le parler-penser de la CDSS dans la mesure où il restreint les possibilités de raisonnement des élèves pour s'assurer de la transmission de ce qu'il souhaite faire retenir, essentiellement par la démonstration expérimentale, sans toutefois verbaliser explicitement le savoir. Et s'il évoque assez peu l'importance de la découverte lors des entretiens, cette priorité apparaît dans les séances qui s'appuient largement sur des constats d'observations.

Les conceptions de M1 en français sont aussi assez explicites au cours de l'entretien. Elles se focalisent sur la découverte des outils du lire-écrire qui préparent aux apprentissages du CP, ce qui semble correspondre en partie à sa pratique. Mais en réalité elle mobilise des savoirs qui ne sont pas encore construits, comme lorsqu'elle propose une tâche d'écriture de phrases en pensant probablement que sa réalisation répétée finira par se transformer en savoir. Les conceptions des savoirs en français sont peu exprimées par M2 et M3 lors des entretiens. Il est possible que les enseignants se sentent plus contraints par la forte pression institutionnelle et qu'ils s'autorisent moins à évoquer ce qui relèverait de leur propre choix alors que ces enseignements sont très encadrés par les programmes du cycle. Par ailleurs, ils savent que cet entretien est réalisé par une collègue qui connaît les programmes et dont ils ne jugent probablement pas nécessaire de rappeler les contenus. Les conceptions des savoirs en EDL sont donc peu évoquées lors des entretiens même si la discipline représente plus de la moitié du temps d'enseignement de M3 en français. Si on se réfère aux pratiques observées, on

perçoit une conception, globalement partagée par les trois enseignants, d'un savoir peu négociable fait de règles qui doivent être intégrées et appliquées même si on constate que M2 cherche quand même à solliciter la réflexion des élèves. Concernant la LL, les entretiens s'orientent vers l'évocation du plaisir de lire, qui sous-entend des représentations particulières de l'activité de lecture, mais qui sont peu explicitées par les enseignants, et donc difficiles à croiser avec les pratiques. Les séances observées ont quand même permis de mieux comprendre les priorités des trois enseignants, forcément très en lien avec leur représentation de la discipline et des savoirs qui y sont attachés. Nous avons vu chez M1, une conception très ouverte sur la construction de l'imaginaire et chez M2 et M3, une conception très orientée sur le texte écrit, sa logique et sa structure. Les trois enseignants mettent le personnage au centre des leurs préoccupations, en accordant une place importante à leurs actions qui orientent le déroulement du récit. Ils participent donc tous à construire la CDSLL. Toutefois, nous avons identifié des différences dans la manière de procéder, qui soulignent plus ou moins certains points de compréhension très en lien avec leur conception de l'activité de compréhension en lecture. Ainsi, pour M3, la priorité est l'accès à une lecture fluide, puis comme pour M1, à la compréhension de la littéralité du texte (ce qui se dit et ce qui se fait), alors que M2 priorise la compréhension de l'implicite du texte (ce qui se trame), pratique plus en prise avec l'ensemble des valeurs et pratiques de la CDSLL.

Mais l'étude de notre corpus montre aussi, au-delà des spécificités disciplinaires, différentes conceptions de l'apprentissage chez les trois enseignants. Comme nous l'avons évoqué, les pratiques les plus adaptées à la construction des CDDS, qui génèrent donc des postures appropriées aux disciplines, sont celles qui donnent à voir et qui sollicitent un langage adapté à la communauté et qui mettent en évidence les procédures de réalisation des tâches de manière à ce qu'elles soient articulées avec les savoirs spécifiques afin que les élèves ne consacrent pas leur énergie à mémoriser des procédures déconnectées des savoirs visés, et qui risqueraient de fragiliser la construction des CDDS. Nous avons le plus souvent reconnu ces pratiques dans l'enseignement de M2. Un enseignement focalisé sur des tâches emblématiques plus que sur l'activité de construction des savoirs qu'elles peuvent provoquer a des conséquences moins favorables sur la construction de postures adaptées aux apprentissages disciplinaires. Ainsi, nous avons remarqué chez M1 et M3 une tendance à considérer qu'une expérience vécue ou des observations peuvent en elle-même générer des savoirs.

Conclusion générale de la recherche

Notre recherche vise à rendre compte de la genèse des postures et interroge leur apparition, leur construction et leur évolution à l'entrée dans l'école élémentaire. Ce faisant nous avons pu montrer que chaque élève entre et agit dans les disciplines avec des postures variées et potentiellement différentes en fonction des disciplines (H1). En effet, si certains élèves mobilisent des postures réflexives plutôt appropriées dans chacune des disciplines et montrent un début de conscience disciplinaire, d'autres en revanche mobilisent une posture première en LL, scolaire en EDL et première à tendance scolaire, ou scolaire ou encore dogmatique en sciences. En chaque discipline on observe donc différentes postures, les élèves ne développant pas la même activité langagière et construisant des positionnements énonciatifs différents. Par ailleurs, si certains élèves adoptent une posture « identique » dans toutes les disciplines (comme EMA avec la posture réflexive), d'autres en revanche peuvent changer de posture d'une discipline à l'autre. Ainsi un même élève (GAS par exemple) peut avoir au même moment une posture première, empreinte de certitude, développant peu l'activité explicative et mobilisant peu un langage spécifique aux sciences (posture peu adaptée aux apprentissages scientifiques) et une posture réflexive en EDL, développant les discours prescriptif, informatif et descriptif, mais aussi explicatif pour questionner le fonctionnement de la langue et mobilisant la règle pour justifier ces fonctionnements (posture adaptée aux apprentissages en EDL). Cet élève mobilise pourtant une posture en LL plutôt première malgré une tendance réflexive, manifestant une très forte implication, sans modalisation du doute et faisant preuve de peu de distanciation par rapport au texte, malgré une forte verbalisation de la cohérence (posture encore insuffisamment propice à l'activité interprétative de la LL). De la même façon, des élèves comme PAU et MAR montrent une posture d'apprentissage plutôt scolaire en sciences, mobilisant peu le langage scientifique, et modalisant la certitude plus que le doute, tout en ayant, en LL, une posture plutôt première et très impliquée en GS.

L'hétérogénéité des postures entre disciplines pour un même élève autorise à penser que les élèves peuvent construire un rapport aux savoirs disciplinaires différent. Par conséquent, s'il y a bien un rapport au savoir issu du patrimoine culturel transmis par la famille, notre recherche montre qu'il est aussi impacté par les disciplines et qu'il peut être justifié, dans les

travaux en didactiques, de parler de rapport aux savoirs plutôt que du rapport au savoir (en général), lequel selon nous, peut ne pas être déterminant.

Les postures étudiées dans la cohorte suivie nous amènent aussi à revenir sur la notion de posture telle que présentée par les travaux de Bucheton. Les catégories de posture proposées (première, scolaire, réflexive, ludique et dogmatique) considérées d'un point de vue général, empêchent, à notre avis, la prise en compte des spécificités disciplinaires. Or une posture première ou réflexive (par exemple) en sciences n'est pas équivalente à une posture première ou réflexive en lecture littéraire ou en étude de la langue dans la mesure où elles ne renvoient pas aux mêmes positionnements énonciatifs qui sont liés aux valeurs de la discipline ou du domaine disciplinaire. À l'issue de cette recherche, il nous semble que ces catégories, qui sont des outils d'analyse intéressants, nécessitent d'être déclinées dans les disciplines. Ainsi, selon nous, parler de *rapport au savoir* et de *posture* risque d'occulter les spécificités disciplinaires avec leurs valeurs, leurs modes d'agir-parler-penser sur lesquels les enseignants peuvent envisager des actions d'enseignement ciblées.

L'évolution des postures d'élèves mise en évidence dans la partie 5, confirme notre hypothèse 2 selon laquelle ces postures, nécessaires à la construction des savoirs peuvent évoluer au cours de la scolarité. Et même si nous avons vu que certains élèves peuvent avoir une posture encore peu adaptée dans l'une des disciplines, le fait que cette posture puisse être plus adaptée, ou du moins différente, dans une autre discipline nous confirme que leur posture n'est pas figée. Et si nous avons constaté que certaines postures d'élèves sont déjà bien marquées en fin de CE1, l'évolution constatée au cours des trois années de notre étude nous invite à être optimiste quant au devenir de ces élèves dans la mesure où nous pouvons faire l'hypothèse qu'elles pourront encore se modifier et se stabiliser grâce aux prochaines interventions enseignantes. Toutefois, un certain nombre de réserves doivent être effectuées dans la mesure où quelques résultats nous interpellent. D'une part celui de MAT, dont nous ne percevons pas d'évolution des postures au cours des trois années et qui semble prendre le chemin d'un enfermement dans une posture globalement peu adaptée et non différenciée selon les disciplines. Nous pensons que cet élève devrait bénéficier d'une attention particulière pour ne pas s'installer dans une posture globalement peu pertinente au regard des apprentissages scolaires et qui risquerait de se cristalliser. En effet, les travaux de Rebière

(2000) montrent qu'en CM2, on trouve encore des élèves qui sont dans une posture dogmatique en sciences, posture qui fait obstacle aux apprentissages scientifiques.

Une des limites de notre travail est liée à notre focalisation sur le langage, comme nous l'avons signalé à plusieurs reprises, qui nous a contrainte à ne nous intéresser qu'aux élèves dont les productions langagières ont été suffisantes, ce qui fait que notre recherche ne dit rien au sujet des élèves qui s'expriment peu ou pas pendant les séances. Précisons que cela ne signifie pas que ces élèves ne construisent pas des postures, mais seulement que nos outils ne permettent pas d'y accéder. En effet, il y a probablement des savoirs implicites, construits au cours des interactions du groupe, qui ne peuvent être « révélés » par le discours et qui se réaliseront dans l'action ou dans des verbalisations et comportements ultérieurs. Il nous est juste impossible de rendre compte de ce qui se joue et de ce que les élèves pensent et construisent s'ils ne disent rien, à partir d'un dispositif méthodologique centré sur le langage des élèves qui ne prend pas en compte les comportements et la gestuelle. Ainsi deux des élèves de la cohorte peuvent montrer des postures pertinentes dans une discipline (c'est le cas de FER en EDL et de THI en sciences), mais ne manifestent quasiment aucune présence à l'oral dans les autres disciplines. Peut-être que le passage plus systématique à l'écrit dès la fin du cycle 2 permettrait, lors d'une recherche ultérieure, d'appréhender leurs postures sur lesquelles nous ne pouvons rien dire ni nous prononcer sur l'évolution actuellement. Cela concerne d'ailleurs plusieurs autres élèves de notre cohorte dont la participation très modérée ou irrégulière a limité les possibilités de notre étude.

Nous avons aussi rendu compte de l'importance de la conscience disciplinaire et de l'activité d'enseignement dans cette évolution, notamment par la mise en œuvre de gestes langagiers didactiques spécifiques, plus ou moins adaptés aux CDDS, et à l'origine de scénarios disciplinaires que les élèves peuvent s'approprier pour organiser leur activité langagière nécessaire aux apprentissages dans les disciplines. Ainsi, indépendamment des situations proposées, certaines pratiques langagières, comme celles de M2, qui mettent en œuvre un enseignement de type spiralaire, soutenues par une activité de tissage régulière et qui soulignent les types de discours nécessaires aux CDDS, ont davantage vocation à aider les élèves à intégrer les CDDS et à adopter des postures pertinentes et spécifiques aux savoirs visés. Mais nous avons aussi rendu compte de l'importance d'une continuité dans les manières d'enseigner afin d'éviter des ruptures fragilisant l'inscription dans les CDDS, et donc la

stabilisation des postures des élèves. Ce faisant, nous avons élargi le champ d'étude de la notion de posture, qui avait été jusqu'alors mobilisée pour comprendre les comportements d'élèves de fin d'école élémentaire et du secondaire face aux apprentissages, en l'appliquant à des élèves plus jeunes et de manière comparative en fonction de deux disciplines.

Si nos choix méthodologiques ont permis de mettre à l'épreuve nos hypothèses et nous ont amenée vers des résultats intéressants pour notre question de recherche, nous devons en mentionner les limites. En premier lieu, comme tout sujet de recherche, celui-ci est naturellement et essentiellement orienté dans un champ circonscrit qui pour nous est celui de la didactique et plus particulièrement celui des usages langagiers dans la construction des savoirs. Il implique une focalisation sur le langage et s'écarte des points de vue qui ne seraient que sociologiques ou psychologiques, sans pour autant les ignorer.

D'autre part, le niveau de généralisation que nous avons obtenu doit être relativisé non seulement au regard des contraintes méthodologiques par lesquelles nous avons donné à voir l'évolution des postures à partir des analyses quantitatives qui n'intègrent donc pas les données qualitatives, signalées dans la partie 5, mais aussi parce que les analyses ont été menées sur un corpus volontairement réduit pour être exploitable, même si la quantité d'observations réalisées au cours des trois années nous autorise à considérer celles qui ont été sélectionnées comme représentatives des pratiques langagières des enseignants et des élèves qui ont participé à la recherche.

Par ailleurs, l'étude de pratiques ordinaires nous a conduit à faire des choix et à porter notre attention sur des éléments et des moments ciblés, choisis pour pouvoir élaborer des comparaisons, que nous avons généralisés comme représentant des pratiques disciplinaires typiques des enseignements observés. Nous sommes consciente que ces choix sont discutables, même s'ils ont été justifiés au regard de nos intentions de recherche, car ils ont rapproché des séances que d'autres chercheurs n'auraient peut-être pas considéré comparables mais aussi dans la mesure où les intentions réelles des enseignants ont pu être différentes de celles que nous leur avons attribuées puisque nous n'avons pas réalisé d'entretien d'auto-confrontation ni demandé les fiches de préparation des séances. Nous tenons aussi à rappeler que les entretiens des enseignants n'ont pas été préparés et ont, au moins concernant M2 et M3, été réalisés en fin de journée ou en fin de période scolaire, ce qui a pu avoir un impact sur les réponses apportées, le plus souvent spontanées, qui auraient

pu être différentes si les enseignants s'y étaient préparés, d'autant que nous leur avons précisé que nous nous intéressions surtout aux postures des élèves.

Malgré toutes ces limites qui font la singularité de cette recherche, il nous semble incontestable que plusieurs élèves, malgré leur jeune âge, font état de comportements langagiers révélateurs de positionnements énonciatifs plus ou moins adaptés aux apprentissages disciplinaires, et que nous avons pu observer que l'enseignement reçu a le pouvoir d'opérer des déplacements énonciatifs chez la majorité. Et si l'évolution est lente, elle reste à prendre en considération. Elle signale le pouvoir d'agir des enseignants et leur possibilité de faire en sorte que les postures naissantes évoluent vers des postures de plus en plus appropriées aux apprentissages disciplinaires.

La prise en compte de l'installation de postures chez les élèves nous semble donc fondamentale car elle révèle des potentielles difficultés scolaires à venir. Certaines s'installent tôt dans le cursus scolaire des élèves et méritent qu'on s'y intéresse. Car si les postures qui continuent d'évoluer rendent compte d'une flexibilité des élèves, celles qui se cristallisent révèlent une insensibilité au contexte que des modalités d'enseignement peuvent encore modifier en prenant garde à ce que ces élèves ne se contentent pas d'accomplir leur métier d'élèves en se focalisant sur les tâches plutôt que sur les savoirs. L'action enseignante est alors primordiale car c'est elle qui donne à voir les priorités sachant que « la compréhension de la conduite d'un élève en classe est indissociable de l'interprétation qu'il fait du contrat dans lequel il se sent impliqué. » (Brossard, 1994, p. 29).

Cette étude a été réalisée dans des conditions ordinaires mais dans un milieu plutôt favorisé même si nous n'avons pas questionné les conditions sociales des élèves suivis, ce que nous regrettons. La plupart des élèves observés semblent toutefois avoir un rapport à l'école plutôt favorable et ne rencontreront probablement pas de difficultés d'apprentissage insurmontables dans leur cursus scolaire. Mais malgré cette apparente uniformité sociale, nous avons constaté des postures dont les évolutions sont déjà bien différenciées. Aussi, il aurait été intéressant de pouvoir suivre le cursus scolaire de ces élèves pour observer l'évolution de leurs postures sur un plus long terme, notamment avec l'usage de pratiques d'écrit, mais aussi de comparer nos résultats avec d'autres qui pourraient être obtenus par une étude semblable dans un milieu socialement moins favorisé et/ou sur l'ensemble de la scolarité primaire, voire éventuellement après le passage au collège, afin d'observer

l'évolution des postures au moment où se construit véritablement, d'après Reuter (2003, 2007) la conscience disciplinaire.

Les résultats de cette étude nous invitent à nous questionner sur la formation proposée aux enseignants. Si l'anticipation de canevas d'organisation de séance peut aider les enseignants en formation à concevoir les situations d'apprentissage, l'hétérogénéité de leur mise en œuvre est incontournable avec de possibles effets différenciateurs. Selon nous, il conviendrait de les doter d'outils pour comprendre l'activité des élèves, mettre à distance l'activité discursive, réguler les scénarios langagiers, au regard des savoirs et de leurs spécificités disciplinaires en situation d'enseignement.

Bibliographie

Adam, J.-M. (1999). Entre énoncé et énonciation : la schématisation. Dans *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes* (pp. 101-119). Nathan.

Astolfi, J.-P. (1995). *L'école pour apprendre.* Paris: ESF éditeur.

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs- Disciplines et plaisir d'apprendre.* ESF EDITEUR.

Astolfi, J.-P., Peterfalvi, B., & Vérin, A. (1998). *Comment les enfants apprennent les sciences.* Retz.

Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman.* Paris: Gallimard.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale.* Paris: Gallimard.

Barre-de-Miniac, C. (1994). *Le rapport à l'écriture: un enjeu pour la réussite scolaire*. (INRP, Editor) From https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.283.

Barré-de-Miniac, C. (2002). *Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant-Où l'élève interroge l'enseignant.* Récupéré sur https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.283

Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales.* Paris: L'Harmattan.

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

Bautier, E., & Bucheton, D. (1995). L'écriture, qu(est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là? *Le français aujourd'hui*(111), pp. 26-35.

Bautier, E., & Bucheton, D. (1996). Interactions : co-construction du sujet et des savoirs. *Le français aujourd'hui*(113).

Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*(148), pp. 89-100.

Bernardin, J. (2003). "Le rapport au savoir", nouveau handicap? *"Echec à l'échec"-revue de la Confédération Générale des Enseignants de Belgique*(160).

Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de" communauté discursive": un apport à la didactique comparée? *Revue française de pédagogie*(141), pp. 77-88.

Bernié, J.-P., Jaubert, M., & Rebière, M. (2003). L'hypothèse "communauté discursive": d'où vient-elle, où va t-elle? *Cahiers de Téodile*(4), pp. 51-80.

Bisault, J., Isidore-Prigent, J., Orange, C., Plane, S., Rebière, M., & Weisser, M. (2004). Quelques éléments de cadrage de cette recherche. Dans J. Douaire, *Argumentation et disciplines scolaires.* (pp. 13-43). INRP.

Bishop, M.-F. (2019). Quelle didactique de la littérature dans les manuels de l'enseignement primaire en France de 1880 à nos jours. Dans N. Denizot, J.-L. Dufays, & B. Louichon, *Approches didactiques de la littérature* (pp. 33-48). Namur: Presses Universitaires de Namur.

Blanche-Benveniste, C. (2005). L'étude grammaticale du corpus de la langue parlée en français. Dans G. Williams, *la linguistique de corpus* (pp. 47-66). Presses Universitaires de Rennes.

Boiron, V. (2004). *Conduites et mouvements interprétatifs lors de relectures d'albums et de reprises narratives dialoguées; Interactions adulte-texte-enfant à l'école maternelle.* Université Paris V- René Descartes- Faculté des sciences humaines et sociales. Paris: Thèse non publiée.

Boiron, V. (2010). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères*(42), pp. 106-126.

Boivin, M.-C. (2012). La pertinence didactique de la phrase de base pour l'enseignement du français. *Revue canadienne de linguistique appliquée*(15), pp. 190-214.

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie: les changements en France*, pp. 325-347.

Brigaudiot, M. (2008). Les difficultés de compréhension en maternelle: l'exemple de Roule-galette. (CRAP, Éd.) *Cahiers Pédagogiques*(462), pp. 26-26.

Bronckart, J.-P. (1997). *Activités langagières, textes et discours. Pour un interventionnisme socio-discursif.* Lausanne-Paris: Delachaux-Nieslé.

Bronckart, J.-P., & Piazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une probématique fondatrice. *Pratiques: Linguistique, littérature, didactique*(97-98), pp. 35-38.

Brossard, M. (1991). Une hypothèse sur le rôle du contexte dans l'apprentissage de l'écrit. *Les Dossiers de l'Education*.

Brossard, M. (1994). *Adaptation de l'enfant à l'école et lisibilité des situations scolaires.* Paris: Collection Scientifique Stablon.

Brossard, M. (2002). Approche socio-historique des situations d'apprentissage de l'écrit. Dans M. Brossard, & J. Fijalkow, *Apprendre à l'école: perspectives piagétiennes et vygotskiennes* (pp. 37-50). Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.

Brossard, M. (2004). *Vygotski Lectures et perspectives de recherches en éducation.* Lille: Presses Universitaires du Septentrion.

Brossard, M. (2007). Tisser des liens et contruire des connaissances-Réflexion sur les contextes scolaires. Dans G. Toupiol, *Tisser des liens pour apprendre* (éd. FNAME, pp. 197-215). Retz.

Brossard, M. (2011). Apprentissages scolaires et développement:actualité des réflexions de Vygotski. Dans F. Yvon, & Y. Zinchenko, *Vygotski, une théorie du développement et de l'éducation: recueil de textes et commentaires* (pp. 358-380). Moscou: Université de Montréal et Université de Moscou.

Brossard, M., & Magendie, A. (1992). Situation scolaire et apprentissage de l'écrit. Dans G. Chauveau, M. Rémond, & E. Rogovas-Chauveau, *L'enfant apprenti lecteur* (pp. 151-159). Paris: L'Harmattan.

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire.* Paris: Presses Universitaires de France.

Bruner, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler.* Pariz: Retz.

Brunet, P. (1998). Enseigner et apprendre par problèmes scientifiques dans les sciences de la vie- Etat de la question. *Aster- Thèmes, thèses et tendances*(27), pp. 145-181.

Bucheton, D. (1998). Les postures de lecture des élèves au collège. *Actes du colloque de Toulouse : Les théories du texte, quels enjeux didactiques.*

Bucheton, D. (2006). Les postures d'écriture et de lecture: la diversité des modes de penser-parler-apprendre. (ARLD, Ed.) *langage et pratiques*(37), pp. 29-39.

Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe-Ethique et pratiques pour les temps qui viennent.* Paris: ESF Sciences Humaines.

Calmettes, B. (2001). Les dessins d'observation dans les premières phases d'étude d'objets et de phénomènes. *Aster*(31), pp. 217-244.

Catach, N. (1978). *L'orthographe.* Que sais-je? PUF.

Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs.* Presses Universitaires de France.

Charaudeau, P. (2004). Comment le langage se noue à l'action dans un modèle socio-communicationnel de discours. De l'action au pouvoir. *Cahiers de linguistique française*, pp. 151-175.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir.* Paris: Anthropos.

Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoirs dans les banlieues... et ailleurs.* Paris: Armand Colin.

Chauveau , G. (. (2001). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur.* Retz.

Chervel, A. (1977). *Histoire de la grammaire scolaire.* Paris: Payot.

Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique: Perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques, 12*(1), pp. 73-112.

Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux-Pratiques nouvelles.* Paris: Delagrave.

Cohen-Azria, C., & Hassan, R. (2013). Contribution à l'étude de la conscience disciplinaire d'élèves de cycle 3 en français et en sciences. Dans B. Daunay, Y. Reuter, & A. Thépaut, *Les contenus disciplinaires-Approches comparatistes* (pp. 155-167). Villeneuce d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Cohen-Azria, C., Lahanier-Reuter, D., & Reuter, Y. (2013). *Conscience disciplinaire- les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire.* Presses Universitaires de Rennes.

De Ricqlès, A., & Gayon, J. (2009). Fonction. Dans T. Heams, P. Huneman, G. Lecointre, & M. Silberstein, *Les mondes darwiniens, l'évolution de l'évolution* (pp. 177-201). Paris: Éditions Matériologiques [materiologiques.com].

De Vecchi, G., & Giordan, A. (2002). *Lenseignement scientifique, comment faire pour que "ça marche?".* Paris: Delagrave.

Delcambre, I. (2013). Ecriture, cadre, contexte. *Multilinguales*(2), pp. 9-23.

Ducrot, O. (1980). *Les échelles argumentatives.* Paris: Les éditions de minuit.

Ducrot, O. (1989). *Le dire et le dit.* Paris: Les éditions de minuit.

Dufays, J.-L., & Kervyn, B. (2010). Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ? Cadre théorique et analyse d'une expérience d'enseignement de l'écriture littéraire à l'école primaire. *Education et didactique, 4*(1), pp. 53-80.

Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire- Histoire, théories, pistes pour la classe.* Bruxelles: De Boeck.

Elalouf, M.-L., Péret, C., & Gourdet, P. (2017). Les pratiques d'enseignement de la grammaire en France. Dans E. Bulea Bronckart, & R. Gagnon, *Former à l'enseignement de la grammaire* (pp. 45-67). Villeneuve D'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire".* Paris: PUF.

Fabre, M. (2005). Introduction. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 38*(3), pp. 7-10.

Fabre, M., & Orange, C. (1997). Construction des problèmes et franchissement d'obstacles. *Aster - Obstacles : travail didactique*(24), pp. 37-57.

Filliettaz, L. (2006). La place du contexte dans une approche praxéologique du discours. Le cas de l'argumentation dans les interactions scolaires. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*(129-130), pp. 71-88.

Filliettaz, L. (2018). *Interactions verbales et recherche en éducation- Principes, méthodes et outils d'analyse.* Carnets des sciences de l'éducation.

Fillon, P., Orange, C., Peterfalvi, B., Rebière, M., & Schneeberger, P. (2004). Argumentation et construction des connaissances en sciences. Dans J. Douaire, *Argumentation et disciplines scolaires* (pp. 203-247). INRP.

François, F. (1993). *Pratiques de l'oral : dialogue, jeu et variations des figures du sens.* Paris: Nathan.

Garcia-Debanc, C. (2015). *La reformulation : usages et contextes*. Récupéré sur https://doi.org/10.4000/corela.4029

Gauvin, I., Boivin, M.-C., Lefrançois, P., Duschesne, J., Ouellet, C., Pinsonneault, R., & Simard, D. (2017). Les savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire de futurs enseignants : une porte d'entrée pour réexaminer la formation de l'enseignement. Dans E. Bulea Bronckart, & R. Gagnon, *Former à l'enseignement de la grammaire* (pp. 69-95). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Giordan, A. (1978). *Une pédagogie pour les sciences expérimentales.* Paris: Centurion.

Golder, C. (1996). *le développement des discours argumentatifs.* Paris: Delachaux et Niestlé.

Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communications.* Vendôme: PUF.

Grize, J.-B. (1998). Logique naturelle, activité de schématisation et concept de représentation. *cahiers de praxématique*(31), pp. 115-125.

Grossen, M. (2001). La notion de contexte. Quelle définition pour quelle psychologie? Un essai de mise au point. Dans J.-P. Bernié, *Apprentissage, développement et significations* (pp. 59-76).

Jakubinskij, L. (1923). O dialogiceskoj reci (De la parole dialogale). Dans *Russkaja rec', 1 (La parole russe,1).*

Jaubert, M. (2000). Fonctions et fonctionnement du langage dans la construction des savoirs scientifiques : hétéroglossie et contextes d'apprentissage scolaire. Bordeaux: Université de Bordeaux.

Jaubert, M. (2007b). *Langage et construction des connaissances à l'école. Un exemple en sciences.* Presses Universitaires de Bordeaux.

Jaubert, M., & Rebière, M. (2001). Pratiques de reformulation et construction des savoirs. *ASTER-écrire pour comprendre les sciences*(33), pp. 81-110.

Jaubert, M., & Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre. Dans J.-C. Chabanne, & D. Bucheton, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs.* (pp. 163-186). Paris: PUF.

Jaubert, M., & Rebière, M. (2006). Emergence d'un concept en didactique du français : le secondarisation. *Actes du colloque international de l'AFIRSE "Didactiques, quelles références épistémologiques?"- Mai 2005*. (A. Rouchier, Éd.) Bordeaux.

Jaubert, M., & Rebière, M. (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français? *Pratiques*(149-150), pp. 112-128.

Jaubert, M., & Rebière, M. (2012). *Communautés discursives disciplinaires scolaires et constructions des savoirs: l'hypothèse énonciative.* From forumlecture.ch: https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernier.pdf

Jaubert, M., & Rebière, M. (2019, 1). Le scénario langagier didactique, un outil dans le processus de construction des savoirs? Un exemple : l'enseignement et l'apprentissage de la lecture. (Université de Genève, Éd.) *Raisons éducatives*(23), pp. 153-176.

Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires - siciologie d l'"échec scolaire" à l'école primaire.* Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Lebeaume, J. (2000). Jeux d'étiquettes, jeu de kim, jeu de familles, puzzles ou devinettes à l'école. Découverte du monde, sciences et technologie aux cycles 2 et 3. (INRP, Éd.) *Aster- Les sciences de 2 à 10 ans*(31), pp. 197-215.

Lebeaume, J. (2011). Les choses et les mots à l'école primaire, exploration de la connexité des enseignements de français et de sciences (1880-2000) . *Carrefours de l'éducation*(HS n°1), pp. 87-100.

Lhoste, Y. (2008). Problématisation, activités langagières et apprentissages dans les sciences de la vie- Étude de débats scientifiques dans la classe dans deux domaines biologiques:nutrition et évolution. *thèse*. Nantes.

Lhoste, Y. (2014). Recherche complémentaire pour l'HDR en sciences de l'éducation. *Langage, enseignement et appropriation de savoirs problématisés en sciences de la vie de la terre. Un modèle de structuration des contextes, tome 4*.

Lhoste, Y. (2017). *Epistémologie et didactique des SVT.* Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux.

Lhoste, Y., Peterfalvi, B., & Orange, C. (2007). Problématisation et construction de savoir en SVT:quelques questions théoriques et méthodologiques. *Actes du Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et en formation. AREF.* Strasbourg.

Maingueneau, D. (1984). *Génèse du discours.* Liège: Mardaga.

Maingueneau, D. (1993). *Le contexte de l'oeuvre littéraire.* Paris: Dunod.

Maingueneau, D. (1998). *Analyser les textes de la communication.* Paris: Dunod- Nouvelle édition.

Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière.* Berne: Peter Lang.

Nonnon, E. (1996). Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles: le dialogue comme espace d'exploration. *Langue Française*(112), pp. 67-87.

Orange, C. (2012). *Enseigner les sciences. Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe.* Bruxelles: De Boeck.

Orange, C. (2017). Problématisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *côté Philo*(11), pp. 39-47.

Orange, C., Lhoste, Y., & Orange-Ravachol, D. (2008). Argumentation, problématisation et construction de concepts en classe de sciences. Dans C. Buty, & C. Plantin, *Argumenter en classe de sciences- Du débat à l'apprentissage* (pp. 75-116). INRP.

Pellat, J.-C. (2009). *Quelle grammaire enseigner?* Paris: Hatier.

Pellat, J.-C., & Fonvielle, S. (2016). *Le Grévisse de l'enseignant.* Magnard.

Penloup, M.-C., Chabanois, M., & Joannidès, R. (2011). La "posture": effet de mode ou concept pour la didactique du français? In B. DAUNAY, Y. REUTER, & B. SCHNEUWLY, *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 151-174). Namur, Belgique: Presses UNiversitaires de Namur.

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu.* éditions de Minuit.

Pié, E. (1997). Transformation de la matière à l'école élémentaire : des dispositifs flexibles pour franchir les obstacles. (INRP, Éd.) *ASTER- Obstacles : travail didactique*(24), pp. 203-229.

Plantin, C. (1996). *L'argumentation.* Seuil- Mémo.

Rabatel, A. (2004). *Interactions orales en contexte didactique- Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s') apprendre.* Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Rabatel, A. (2012). Positions, positionnements et postures de l'énonciateur. *TRANEL. Travaux Neuchâtelois de Linguistique, Institut des sciences du langage et de la communication*(56), pp. 23-42.

Rebière, M. (2000). Langage posture et cognition: enjeux et obstacles de l'activité langagière dans la classe de sciences. *thèse non publiée*.

Rebière, M. (2001). Une notion venue d'ailleurs...la posture. In J.-P. BERNIE, *Apprentissage, développement et significations. Hommage à Michel Brossard* (pp. 191-208). Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.

Reuter, Y. (1981). La littérature et ses institutions. *Pratiques : Linguistique, littérature, didactique*.

Reuter, Y. (1986). Lire : une pratique socio-culturelle. *Pratiques*(52), pp. 64-82.

Reuter, Y. (2003). La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire. *La Lettre de la DFLM*(32), pp. 18-22.

Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire, présentation d'un concept. *Education et Didactique*(2), pp. 55-71.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques.* (Y. Reuter, Éd.) Bruxelles: de Boeck Université.

Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Rothier-Bautzer, E. (1998). Le rôle des objets dans le cadrage de l'activité pédagogique : pour une analyse contextualisée de la difficulté scolaire. *Revue Française de Pédagogie*(124), pp. 81-89.

Rouxel, A. (2004). Qu'entend-on par lecture littéraire? Dans F. Marcoin, A. Rouxel, C. Tauveron, & P. Sève, *La lecture et la culture litteraires au cycle des approfondissements-Acte de l'université d'automne Clermont-Ferrand du 28 au 31 octobre 2002* (pp. 12-22). Royat: Sceren CRDP Académie de Versailles.

Salazar-Orvig, A. (2003). Eléments de sémiologie discursive. Dans Buschini-Moscovici, *Les méthodes en sciences humaines.* Paris: PUF.

Sautot, J.-P., & Lepoire-Duc, S. (2010). *Expliquer la grammaire - Comprendre les concepts de la langue.* Grenoble: Scerén.

Schneuwly, B. (2014). Didactique : construction d'un champ disciplinaire. *Education et Didactique, 8*(1), pp. 13-22.

Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). *Des objects enseignés en classe de français.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Schubauer-Leoni, M.-L., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. Dans M. Saada-Robert, *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 227-251). Paris- Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Tauveron, C. (1995). Le personnage: articulateur privilégié (mais problématique) de lecture-écriture à l'école élémentaire. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*(86), pp. 27-49.

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école-Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? de la GS au CM.* Paris: Hatier Pédagogie.

Terrail, J.-P. (2016). *Pour une école de l'exigence intellectuelle: changer de paradigme pédagogique.* Paris: La Dispute.

Tomassone, R. (1997). *Pour enseigner la grammaire.* Courtry: Delagrave.

Toulmin, S. (1993 traduction française). *Les usages de l'argumentation.* Paris: PUF.

Triquet, E., & Bruguière, C. (2014). Album de fiction, obstacles sur la métamorphose et propositions didactiques. *RDST - Jean-Pierre Astolfi : échos dans les recherches d'aujourd'hui*(9), pp. 51-78.

Venturini, P. (2004). Attitudes des élèves envers les sciences: le point des recherches. *Revue rançaise de pédagogie*(149), pp. 97-123.

Verret, M. (1975). *Le temps des études.* Paris: Honoré Champion.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire.* Bruxelles: de Boeck.

Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales:pratiques et méthodes.* La Découverte, coll. "guides repères".

Vincent, G., Courtebras, B., & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire: débats et mises au point. Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en Didactique*(13), pp. 109-135.

Volochinov, V. N. (1929/1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique.* Paris: Les éditions de Minuit.

Volteau , S., & Garcia-Debanc, C. (2008). Gérer les reformulations: un geste professionnel. Influence des objets enseignés sur les types de reformulation. Dans D. Bucheton, & O. Dezutter, *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français- Un défi pour la recherche et la formation* (pp. 191-212). Bruxelles: De Boeck.

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et Langage.* Paris: La Dispute.

Vygotski, L. (1935/1995). Apprentissage et développement à l'âge pré-scolaire. *Société Française, 2*(52), pp. 35-45.

Table des auteurs

A

Adam, 27

Astolfi, 299, 467, 535

B

Bakhtine, 26, 35, 36, 40, 67

Barre-de-Miniac, 51

Bautier, 2, 12, 13, 15, 45, 46, 493

Bernardin, 51

Bernié, 14, 38, 39, 68, 190

Bishop, 498, 525

Boiron, 209, 256

Bourdieu, 48, 50

Brigaudiot, 395

Bronckart, 27, 38, 49, 68, 70, 107, 206

Brossard, 12, 14, 22, 23, 29, 30, 31, 42, 492

Bruner, 22, 97, 208, 209, 246

Bucheton, 2, 6, 13, 15, 44, 45, 46, 60, 69, 118, 119, 120, 410, 412, 428, 429, 431, 438, 439, 440, 444, 446, 519

C

Calmettes, 494

Chabanne, 69

Chabanois, 45

Charaudeau, 26

Charlot, 13, 48, 493

Chauveau, 376

Chervel, 24, 385

Chevallard, 49, 50

Cogis, 297

Cohen-Azria, 109, 385, 527, 531

Crinon, 13

D

Daunay, 109

Delcambre, 33, 109

Ducrot, 32, 36, 68, 70

Dufays, 213

F

Filliettaz, 27, 66

Fillon, 130

François, 26, 68, 210

G

Garcia-Debanc, 104

Goigoux, 12

Golder, 71, 73

Grize, 26, 27, 68, 110

H

Hassan, 385

J

Jakubinskij, 35

Jaubert, 1, 12, 14, 22, 28, 33, 34, 36, 38, 53, 68, 111, 184, 185, 208

Joannidès, 45

Joigneaux, 493

K

Kervyn, 213

L

Lahanier-Reuter, 109

Lebeaume, 42
Lhoste, 1, 30, 36

M

Magendie, 12
Maingueneau, 33, 38, 45
Martinand, 50, 130

N

Nonnon, 71

O

Orange, 53

P

Pellat, 102
Penloup, 45
Peterfalvi, 535
Piazaola Giger, 49
Picard, 206
Pié, 141, 539
Plantin, 72

R

Rabatel, 34, 45, 69
Rayou, 493
Rebière, 2, 1, 6, 12, 13, 14, 20, 22, 28, 33, 34, 38, 44, 45, 46, 51, 60, 68, 120, 208, 410, 411, 427, 428, 446, 456, 519
Reuter, 33, 41, 48, 50, 53, 109, 213, 381, 394, 408
Rochex, 13, 493
Rouxel, 206

S

Schneeberger, 14

T

Tauveron, 208, 209, 211, 212
Terrail, 493, 494
Toulmin, 72

V

Venturini, 465
Vérin, 535
Verret, 49, 50
Viau, 465, 466, 467, 539
Vigour, 63, 64
Vincent, 457
Volochinov, 35, 36, 67
Volteau, 104
Vygotski, 3, 21, 22, 23, 30, 61, 62, 478

Table des tableaux

Tableau 1 : Caractéristiques des 9 séances sélectionnées pour l'analyse langagière 99
Tableau 2 : Extraits de corpus choisis (avec nombre d'interventions des élèves) pour analyser les postures d'élèves (sur 20 séances) 113
Tableau 3 : Relevé quantitatif des interventions de 9 élèves au cours des 8 séances retenues en sciences 115
Tableau 4 : Relevé quantitatif des interventions de 9 élèves au cours des 7 séances retenues en LL 116
Tableau 5 : Relevé quantitatif des interventions de 9 élèves au cours des 5 séances retenues en EDL 117
Tableau 6 : Pilotage des interactions didactiques en sciences (Astolfi, Peterfalvi, & Vérin, 1998, p. 41) 125
Tableau 7 : Caractéristiques de l'étayage de M1 en sciences (atelier avec le groupe rouge) 155
Tableau 8 : Caractéristiques de l'étayage de M2 en sciences 157
Tableau 9 : Caractéristiques de l'étayage de M3 en sciences 159
Tableau 10 : Type de scénario d'enseignement développé par M1 en sciences 160
Tableau 11 : Type de scénario d'enseignement développé par M2 en sciences 162
Tableau 12 : Type de scénario d'enseignement développé par M3 en sciences 163
Tableau 13 : Comparaison du nombre d'énoncés des enseignants et des élèves en sciences 166
Tableau 14 : Nombre de questionnements et reformulations des enseignants en sciences 169
Tableau 15 : Reformulations de M1 en sciences 174
Tableau 16 : Reformulations de M2 en sciences 175
Tableau 17 : Reformulations de M3 en sciences 176
Tableau 18 : Éléments de vocabulaire repérés dans le discours de M1 en sciences (sur 442 échanges) 181
Tableau 19 : Élément de vocabulaire relevés dans le discours de M2 en sciences (sur 318 échanges) 182
Tableau 20 : Eléments de vocabulaire relevés dans le discours de M3 en sciences (sur 216 échanges) 183
Tableau 21 : Conduites explicatives (sciences- GS- 1) 185
Tableau 22 : Conduites explicatives (sciences- GS- 2) 186
Tableau 23 : Conduites explicatives (sciences- GS- 3) 186
Tableau 24 : Conduites explicatives interrompues (sciences-GS-4) 187
Tableau 25 : Exemples de traces d'appropriation de raisonnements chez les élèves de CP en sciences 188
Tableau 26 : Conduites explicatives des élèves (sciences- CE1- 1) 190
Tableau 27 : Conduites explicatives des élèves (sciences- CE1- 2) 191
Tableau 28 : Conduites explicatives des élèves avortées (sciences-CE1- 3) 191
Tableau 29 : Conduites explicatives écartées (Sciences- CE1- 4) 192
Tableau 30 : Caractéristiques de l'étayage de M1 dans une activité d'anticipation de récit 239
Tableau 31 : Caractéristiques de l'étayage de M2 dans une activité d'anticipation de récit 242
Tableau 32 : Caractéristiques de l'étayage de M3 dans une activité d'anticipation de récit 245
Tableau 33 : Type de scénario d'enseignement développé par M1 en LL 246
Tableau 34 : Traces d'appropriation du scénario de M1 relevées dans le discours des élèves en LL 248
Tableau 35: Type de scénario d'enseignement développé par M2 en LL 249

Tableau 36 : Type de scénario d'enseignement développé par M3 en LL 250
Tableau 37 : Comparaison du nombre d'énoncés des enseignants et des élèves en LL 254
Tableau 38 : Nombre de questionnements et reformulations des enseignants en LL 256
Tableau 39 : Exemples de reformulations de M1 en LL (1) 261
Tableau 40 : Exemples de reformulations de M1 en LL (2) 262
Tableau 41 : Exemples de reformulations de M1 en LL (3) 262
Tableau 42 : Exemples d'auto-reformulations de M1 en LL 263
Tableau 43 : Reprises à l'identique formulées par M1 en LL 263
Tableau 44 : Reformulations de M1 qui complètent des énoncés d'élèves en LL 263
Tableau 45 : Exemples de reformulations de M2 en LL 264
Tableau 46 : Exemples de reformulations de M3 en LL (1) 265
Tableau 47 : Exemples de reformulations en LL (2) 265
Tableau 48 : Relevé quantitatif des formulations d'élèves en LL 278
Tableau 49 : Reformulations des élèves de GS en LL (1) 278
Tableau 50 : Reformulations des élèves de GS en LL (2) 279
Tableau 51 : Reformulations des élèves de GS en LL (3) 280
Tableau 52 : Reformulations des élèves de GS en LL (4) 280
Tableau 53 : Reformulations des élèves de CP en LL 281
Tableau 54 : Reformulations des élèves de CE1 en LL (1) 282
Tableau 55 : Reformulations des élèves de CE1 en LL (2) 283
Tableau 56 : Reformulations des élèves de CE1 en LL (3) 283
Tableau 57 : Reformulations des élèves de CE1 en LL (4) 283
Tableau 58 : Activité de modalisation des élèves de GS en LL (1) 285
Tableau 59 : Activité de modalisation des élèves de GS en LL (2) 285
Tableau 60 : Activité de modalisation des élèves de GS en LL (3) 286
Tableau 61 : Activité de modalisation des élèves de GS (4) 286
Tableau 62 : Activité de modalisation des élèves de CP en LL (1) 288
Tableau 63 : Activité de modalisation des élèves de CP (2) 289
Tableau 64 : Activité de modalisation des élèves de CE1 en LL (1) 291
Tableau 65 : Activité de modalisation des élèves de CE1 en LL (2) 292
Tableau 66 : Activité de modalisation des élèves de CE1 en LL (3) 292
Tableau 67 : Caractéristiques de l'étayage de M1 dans une activité d'écriture de phrases 323
Tableau 68 : Caractéristiques de l'étayage de M2 dans une activité de production de phrases 325
Tableau 69 : Caractéristiques de l'étayage de M3 dans une activité d'EDL 328
Tableau 70 : Type de scénario d'enseignement développé par M1 en EDL 330
Tableau 71 : Type de scénario d'enseignement développé par M2 en EDL 331
Tableau 72 : Type de scénario d'enseignement développé par M3 en EDL 333
Tableau 73 : Traces d'appropriation du scénario de M3 dans le discours des élèves en EDL (1) 334
Tableau 74 : Traces d'appropriation du scénario de M3 dans le discours des élèves en EDL (2) 335

Tableau 75 : Comparaison du nombre d'énoncés des enseignants et des élèves en EDL 337
Tableau 76 : Nombre de questionnements et reformulations des enseignants en EDL 339
Tableau 77 : Reformulations de M1 en EDL (1) 345
Tableau 78 : Reformulations de M1 en EDL (2) 346
Tableau 79 : Reformulations de M2 en EDL (1) 347
Tableau 80 : Reformulations de M2 en EDL (2) 348
Tableau 81 : Reformulations de M2 en EDL (3) 348
Tableau 82 : Reformulations de M2 en EDL (4) 349
Tableau 83 : Reformulations de M3 en EDL (1) 350
Tableau 84 : Reformulations de M3 en EDL (2) 351
Tableau 85 : Reformulations de M3 en EDL (3) 352
Tableau 86 : Reformulations de M3 en EDL (4) 352
Tableau 87 : Activité explicative des élèves en EDL en GS 357
Tableau 88 : Activité explicative des élèves en EDL en CP 358
Tableau 89 : Activité explicative des élèves en EDL en CE1 359
Tableau 90 : Nombre de reformulations des élèves en EDL 360
Tableau 91 : Reformulations des élèves de GS en EDL 360
Tableau 92 : Reformulations des élèves de CP en EDL 361
Tableau 93 : Reformulations des élèves de CE1 en EDL 362
Tableau 94 : Ce que les élèves disent avoir appris en GS 375
Tableau 95 : L'envie d'apprendre à lire et à écrire en GS 376
Tableau 96 : Rôle de l 'école selon les élèves de CP 377
Tableau 97 : Ce que les élèves pensent qu'ils vont apprendre au CP 378
Tableau 98 : L'envie d'apprendre à lire et à écrire en début de CP 379
Tableau 99 : Ce que les élèves disent avoir appris au CP 382
Tableau 100 : Ce que les élèves disent avoir appris en CE1 384
Tableau 101 : Répartition des propos d'élèves dans les catégories relatives aux contenus de savoirs identifiés en sciences 389
Tableau 102 : Caractéristiques des pratiques et valeurs de le CDS en LL 394
Tableau 103 : Caractéristiques des pratiques, valeurs et critères de la CDS en EDL 400
Tableau 104 : Répartition des propos des élèves dans les trois catégories relatives aux contenus de savoirs identifiés en français 406
Tableau 105 : Modalisation du doute dans les discours de 8 élèves en sciences entre la GS et le CE1 414
Tableau 106 : Modalisation certitude/obligation dans le discours de 8 élèves en sciences entre la GS et le CE1 415
Tableau 107 : Comparaison modalisation du doute/modalisation de la certitude dans le discours de 8 élèves en sciences entre la GS et le CE1 416
Tableau 108 : Mobilisation d'indicateurs de l'activité explicative dans le discours de 8 élèves en sciences entre la GS et le CE1 418

Tableau 109 : Langage quotidien/langage scientifique dans le discours d'OGU en sciences 419
Tableau 110 : Langage quotidien/langage scientifique dans le discours d'EMA en sciences 420
Tableau 111 : Langage quotidien/langage scientifique dans le discours de MAR en sciences 422
Tableau 112 : Langage quotidien/langage scientifique dans le discours d'EUL en sciences..... 423
Tableau 113 : Langage quotidien/langage scientifique dans le discours de PAU en sciences 423
Tableau 114 : Langage quotidien/langage scientifique dans le discours de GAS en sciences 424
Tableau 115 : Langage quotidien/ langage scientifique dans le discours de MAT en sciences..... 425
Tableau 116 : Langage quotidien/ langage scientifique dans le discours de THI en sciences..... 426
Tableau 117 : Postures d'élèves identifiées selon les critères retenus en sciences 428
Tableau 118 : Modalisation doute/possibilité dans le discours de 5 élèves en LL entre la GS et le CE1..... 432
Tableau 119 : Modalisation certitude/obligation dans le discours de 5 élèves en LL de la GS au CE1..... 433
Tableau 120 : Mobilisation d'outils de mise en cohérence dans le discours de 5 élèves en LL de la GS au CE1.. 437
Tableau 121 : Postures d'élèves identifiées selon les critères retenus en LL 438
Tableau 122 : Mobilisation d'indicateurs des activités prescriptive/descriptive et informative dans le discours de 6 élèves..... 442
Tableau 123 : Mobilisation d'indicateurs de l'activité explicative/justificative/argumentative dans le discours de 6 élèves en EDL entre la GS et le CE1..... 443
Tableau 124 : Postures d'élèves identifiées selon les critères retenus en EDL 444

Table des figures

Figure 1: La transposition dans le cadre des systèmes scolaires (Bronckart & Piazaola Giger, 1998, p. 38) 49
Figure 2: Répartition initiale des données du corpus 77
Figure 3 : Répartition des données de « français » en GS 82
Figure 4 : Répartition des activités de français en CP 84
Figure 5 : Répartition des données de français en CE1 85
Figure 6 : Répartition des activités de français par grands domaines d'apprentissages 86
Figure 7 : Répartition du temps des activités scientifiques 87
Figure 8 : Économie générale de notre méthode de recherche 94
Figure 9 : Fonctionnement de l'obstacle « l'air n'est pas de la matière » (Pié, 1997, p. 205) 142
Figure 10 : : Synthèse des modèles d'organisation repérés en sciences 152
Figure 11: Synthèse des modèles d'organisation repérés en LL 235
Figure 12 : Comparaison des types de reformulations des enseignants en LL 266
Figure 13 : Modèle d'organisation spécifique d'une activité d'EDL intégrée à la production d'écrit repéré dans la pratique de M2 315
Figure 14 : Synthèse des modèles d'organisation repérés en EDL 319
Figure 15 : Évolution des postures d'élèves en sciences entre la GS et le CE1 452
Figure 16 : Évolution des postures d'élèves en LL entre la GS et le CE1 454
Figure 17 : Évolution de postures d'élèves en EDL entre la GS et le CE1 455
Figure 18 : Effets des pratiques langagières d'enseignement sur l'évolution des postures des élèves en sciences 459
Figure 19 : Effets des pratiques langagières d'enseignement sur l'évolution des postures des élèves en LL 460
Figure 20 : Effets des pratiques langagières d'enseignement sur l'évolution des postures d'élèves en EDL 462
Figure 21 : Fonctionnement de la motivation en contexte scolaire selon Viau (1994, p.32) 466

Table des annexes

1. ANNEXE 1 Répartition des enseignements de français _____ 5

2. ANNEXE 2 Entretiens enseignants _____ 7

2.1. Entretiens début d'année _____ 7

2.1.1. Entretien M2 au sujet de la lecture et de l'écriture _____ 7

2.1.2. Entretien M2 au sujet des élèves _____ 9

2.1.3. Entretien M3 - Apprentissage du lire – écrire _____ 15

2.1.4. Entretien M3 – Au sujet des élèves _____ 20

2.2. Entretiens fin d'année _____ 27

2.2.1. Entretien M1 septembre 2015 _____ 27

2.2.2. Entretien M2 sur les enseignements des Sciences et du Français _____ 29

2.2.3. Entretien M3 – Au sujet des sciences et du français _____ 30

2.2.4. Entretien M3 – Au sujet des élèves _____ 33

3. Annexe 3 Entretien élèves _____ 34

3.1. Entretiens Elèves de GS _____ 34

3.2. Entretiens Elèves de CP _____ 40

3.2.1. Entretiens Elèves de début d'année _____ 40

3.2.2. Entretiens Elèves en fin d'année _____ 50

3.3. Entretiens Elèves de CE 1 _____ 72

3.3.1. Entretiens Elèves de début d'année _____ 72

3.3.2. Entretiens Elèves de fin d'année _____ 84

4. Annexe 4 Ateliers Sciences GS _____ 97

4.1. Ateliers sur l'étude des graines _____ 97

4.1.1. Groupe Bleu _____ 97

4.1.2. Groupe Vert _____ 105

4.1.3. Groupe Jaune _____ 114

4.1.4. Groupe Rouge _____ 120

4.2. Ateliers sur l'étude des feuilles _____ 129

4.2.1. Groupe Bleu _____ 129

4.2.2. Groupe Rouge _____ 134

4.2.3. Groupe Jaune _____ 141

4.2.4. Groupe Vert _____ 147

4.3. Retour sur l'étude des feuilles grand groupe _____ 154

5. ANNEXE 5 Ateliers Sciences CP _____ 163

5.1. Etude sur le vivant / le non- vivant _____ 163

5.1.1. Verbalisation des critères _____ 163

5.1.2. Retour sur le classement _____ 173

5.2. Etude sur les graines _____ 175

5.2.1. Observation des tris réalisés _____ 175

5.2.2. Retour sur les dessins _____ 183

5.2.3. Observation de l'intérieur des graines _____ 191

5.3. Equilibre alimentaire 203
5.3.1. Classement des aliments entre végétal/animaL 203
5.3.2. Retour sur le classement des aliments végétal/animal 206
5.3.3. Discussion concernant le « végétal » 209
5.3.4. Classement en fonction de ce qui est bon pour la santé 221
5.3.5. Retour sur les pyramides alimentaires 226
5.4. Etude sur les animaux 231
5.4.1. Trouver des critères de classement des animaux 231
5.4.2. Classer les animaux en fonction de leur milieu de vie 241
5.4.3. Etude sur le ver à soie et la chenille 256

6. ANNEXE 6 Ateliers Sciences CE 1 266
6.1. Etude sur les loups 266
6.1.1. Questionnement sur les vrais loups 266
6.1.2. Finalisation des écrits 271
6.1.3. Réalisation de l'affiche 271
6.1.4. Présentation des rubriques pour l'affiche sur les loups 273
6.2. Etude sur les différents états de l'eau 277
6.2.1. Observation de l'eau sortie du freezer 277
6.2.2. Deuxième expérience 283
6.2.3. Quatrième expérience 286
6.2.4. Discussion neige-glace-eau-vapeur d'eau 288
6.2.5. Hypotèses sur l'évaporation 293
6.2.6. Etude du phénomène d'évaporation 296
6.3. Etude sur les phasmes 303
6.3.1. Hypothèses sur ce que mangent les phasmes 303
6.4. La germination des graines de haricots 311
6.4.1. Hypothèses 311
6.4.2. Récapitulatif de différentes expériences 321
6.4.3. Observation de la graine 323
6.4.4. Retour sur les expériences 326

7. ANNEXE 7 Supports de LL 334
7.1. Pierre et le loup 334
7.2. Quel radis dis-donc 336
7.3. Le loup sentimental 336

8. ANNEXE 8 Séances de LL en GS 339
8.1. Reformulation et anticipation du récit Pierre et le loup 339
8.2. Lecture de l'album *Plouf* 349

9. ANNEXE 9 Séances de LL en CP 353
9.1. Je suis une petite fille – Je suis un petit garçon (1) 353
9.2. Je suis une petite fille – Je suis un petit garçon (2) 362
9.3. Le secret 372
9.4. Quel radis dis-donc 378
9.5. La promesse 385

10. ANNEXE 10 Séances LL en CE1 _____ 394
10.1. Le loup et les sept cabris - anticipation de la suite _____ 394
10.2. Le loup sentimental (1) (découverte de l'album) _____ 395
10.3. Le loup sentimental (2) _____ 400
10.4. Caractéristiques de l'étayage de M3 dans une activité d'anticipation de récit _____ 411

11. ANNEXE 11 Reformulations en LL _____ 414
11.1. GS Reformulations de M1 en Lecture Littéraire _____ 414
11.2. Reformulations M2 en Lecture littéraire _____ 418
11.3. CE1 Reformulations de M3 en lecture littéraire _____ 419

12. ANNEXE 12 Hypothèses des GS en LL _____ 421

13. ANNEXE 13 Modalisation en GS – LL _____ 423

14. ANNEXE 14 Ecriture tatonnée en GS _____ 425
14.1. Ecriture du mot « Chien » _____ 425
14.2. Écriture du mot « pomme » _____ 432

15. ANNEXE 15 Ateliers d'écriture de phrases en GS _____ 436
15.1. Groupe Rouge _____ 436
15.2. Groupe Bleu _____ 443
15.3. Groupe Jaune _____ 452
15.4. Groupe Vert _____ 459

16. ANNEXE 16 EDL en CP _____ 467
16.1. Ecriture de phrases _____ 467
16.2. Ma plus belle phrase _____ 473
16.3. Préparation d'un atelier d'écriture « Le secret » _____ 478
16.4. Atelier d'écriture – préparation à l'écriture d'une suite de récit _____ 482

17. ANNEXE 17 EDL en CE1 _____ 488
17.1. La ponctuation _____ 488
17.2. Les groupes dans la phrase _____ 490
17.3. Les pronoms dans le groupe sujet _____ 499
17.4. Qu'est-ce qu'on fait en orthographe ? _____ 506
17.5. A quoi ça sert d'apprendre les conjugaisons ? _____ 507

18. ANNEXE 18 Évolution de la connaissance de la discipline Français dans les entretiens –entre le début du CP et le début du CE1 _____ 509

19. ANNEXE 19 Relevé des interventions individuelles d'élèves en Sciences _____ 513
19.1. relevé d'EUL _____ 513
19.2. relevé de FER _____ 514
19.3. relevé de GAS _____ 515
19.4. relevé d'EMA _____ 519
19.5. relevé de MAR _____ 522
19.6. relevé de MAT _____ 524
19.7. relevé de PAU _____ 525
19.8. relevé de THI _____ 527
19.9. relevé d'OGU _____ 528

20. ANNEXE 20 Relevé des interventions individuelles d'élèves en LL _____ 532
20.1. relevé d'EUL _____ 532
20.2. relevé de FER _____ 533
20.3. relevé de GAS _____ 533
20.4. relevé d'EMA _____ 536

20.5. relevé de MAR 537
20.6. relevé de MAT 539
20.7. relevé de PAU 540
20.8. relevé de THI 542
20.9. relevé d'OGU 543

21. ANNEXE 21 Relevé des interventions individuelles d'élèves en EDL 544
21.1. relevé d'EUL 544
21.2. relevé de FER 544
21.3. relevé de GAS 545
21.4. relevé d'EMA 547
21.5. relevé de MAR 548
21.6. relevé de MAT 549
21.7. relevé de PAU 551
21.8. relevé de THI 552
21.9. relevé d'OGU 553

22. ANNEXE 22 : description des situations observées dans le domaine des sciences 554
22.1. Les séances observées en GS entre mars et juin 554
22.1.1. Un atelier d'observation et de tri de graines 554
22.1.2. Un atelier de langage à partir de l'observation de feuilles d'arbres 554
22.1.3. Un bilan en grand groupe des ateliers sur l'observation des feuilles 555
22.1.4. Une lecture documentaire sur la chélidoine 555
22.2. Les séances observées en CP tout au long de l'année 555
22.2.1. À quoi reconnaît-on un être vivant ? 555
22.2.2. Que pourrait-on faire pousser dans notre jardin ? 556
22.2.3. Ce que nous mangeons est d'origine végétale ou animale ? 557
22.2.4. Quels sont ls aliments qui sont bons pour notre santé ? 558
22.2.5. Comment classer les animaux ? 558
22.2.6. Observation du cycle de vie du vers à soie 559
22.3. Les séquences observées en CE1 entre novembre et juin 559
22.3.1. La carte d'identité du loup : création d'une affiche documentaire 559
22.3.2. Les différents états de l'eau 560
22.3.3. Observations d'un élevage de phasmes 562
22.3.4. La germination des graines de haricots 563

23. ANNEXE 23 : Description de situations observées en lecture littéraire 565
23.1. Des ateliers et séances observées en GS 565
23.1.1. Lecture d'album 565
23.1.2. Construction de récit 565
23.1.3. Mise en scène théâtrale 565
23.2. Des séances de lecture en CP 565
23.2.1. Des séances de Lecture découverte 565
23.2.2. Activité de compréhension d'un album de littérature de jeunesse qui devient support d'une activité du domaine scientifique 567
23.3. Des séances de lecture en CE1 567
23.3.1. Situations visant à améliorer la lecture directe et la fluidité 567
23.3.2. Des séances d'interprétation théâtrale 568