

# Le rapport au savoir à l'école enfantine : analyse au travers des situations didactiques

Scalesia Frédéric

Août 2005

Directeur de mémoire : Samuel Fierz

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

## Remerciements

Le présent travail n'a pu voir le jour qu'avec le précieux concours et sous la direction de Monsieur S. Fierz. Nous le remercions très chaleureusement tant pour les compétences qu'il a mises à notre service que pour le soutien et la disponibilité qu'il a manifestés à notre égard.

Toute notre reconnaissance va également à l'enseignante (que nous ne pouvons malheureusement pas nommer) qui nous a spontanément et généreusement offert son enseignement à voir. Sa contribution ainsi que celle de ses élèves nous ont permis de progresser dans la compréhension des enjeux spécifiques de l'école enfantine.

L'assistance technique de Monsieur J. Dussez pour le prêt et les conseils d'utilisation du matériel audiovisuel mérite également d'être relevée. Nous l'assurons de notre gratitude.

Une mention spéciale également aux généreuses personnes qui ont pris la peine de relire le texte et de nous assister dans le domaine orthographique et syntaxique. Qu'elles en soient ici bien sincèrement remerciées.

Nous voudrions ne pas oublier enfin notre épouse et nos parents qui ont su, par une impatience contenue, nous manifester leur soutien. Puisseons-nous leur rendre ce temps qu'ils n'ont pas réclamé.

# Résumé

Le système scolaire actuel, au travers de l'école enfantine, offre aux enfants une forme de transition entre le cadre familial et les années primaires d'école obligatoire. Les enfants y apprennent à devenir élèves en se familiarisant avec un processus de socialisation (apprentissage de la vie en groupe, respect d'autrui et des règles...). Le champ de la didactique estime pour sa part que les élèves retirent également d'autres bénéfices de l'école enfantine puisque c'est là que se construisent les éléments du contrat didactique. Il s'agit d'une socialisation « scolaire » où les élèves apprennent la mise en relation avec un savoir, sous l'autorité du maître qui représente l'institution.

C'est sur cette base que le cadre théorique de ce travail de mémoire s'est articulé. Il tente de développer les principaux concepts qui permettent de mieux saisir ce qui se joue dans les situations didactiques pour finalement utiliser ces concepts afin de comprendre les rapports au savoir que construisent les élèves de l'école enfantine. La démarche empirique s'est appuyé sur une observation en situation naturelle dans une classe de premières et deuxièmes enfantines durant une demi-journée. Les données ont été enregistrées sur caméra vidéo pour être ensuite entièrement retranscrites et analysées. Les situations observées étaient de l'ordre du "tout venant" puisque nous avons demandé à l'enseignante de ne pas changer ses habitudes et de réaliser les séquences de son choix.

L'analyse des données et l'interprétation des résultats nous ont amené à constater qu'à travers la mise en place du milieu, la dévolution du problème et la régulation du contrat didactique, l'enseignante permet aux élèves de construire une forme de rapport institutionnel au savoir. Ce rapport au savoir se traduit pour les élèves par une attitude progressive de questionnement et de vérification, tout en cherchant à déceler les attentes de l'enseignante dans ce cadre institutionnel spécifique que représente l'école. Certains élèves rentrent facilement dans ce jeu de questionnement alors que, pour d'autres, cette construction se fait graduellement au travers des situations didactiques mises en scène par l'enseignante.

## Mots-clés

- école enfantine
- rapport au savoir
- situation didactique
- contrat didactique
- milieu
- dévolution

# Sommaire

<b>1. INTRODUCTION .....</b>	<b>5</b>
<b>2. LE CADRE DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>6</b>
2.1 LA PROBLEMATIQUE.....	6
2.2 LE CADRE CONCEPTUEL.....	7
2.2.1 <i>La relation didactique</i> .....	8
2.2.2 <i>Une situation didactique</i> .....	8
2.2.3 <i>Une situation a-didactique</i> .....	9
2.2.4 <i>Une situation non didactique</i> .....	9
2.2.5 <i>Le contrat didactique</i> .....	9
2.2.6 <i>Le milieu</i> .....	12
2.2.7 <i>La dévolution</i> .....	13
2.2.8 <i>Le rapport au savoir</i> .....	14
2.2.9 <i>Deux phénomènes didactiques : l'effet Topaze et l'effet Jourdain</i> .....	16
2.3 LA QUESTION DE RECHERCHE.....	17
2.3.1 <i>La question</i> .....	17
2.3.2 <i>Le modèle d'analyse</i> .....	18
2.4 LA METHODE.....	20
<b>3. L'ENQUETE .....</b>	<b>22</b>
3.1 L'ANALYSE DES DONNEES .....	22
3.1.1 <i>Le message au tableau noir</i> .....	22
3.1.2 <i>Activité de danse et chant</i> .....	24
3.1.3 <i>Activité mathématique</i> .....	27
3.1.4 <i>Ateliers libres</i> .....	29
3.1.5 <i>Activité de lecture-compréhension</i> .....	31
3.2 L'INTERPRETATION DES RESULTATS .....	32
3.2.1 <i>Au travers du milieu et du contrat didactique</i> .....	32
3.2.2 <i>Quelle dévolution ?</i> .....	34
3.2.3 <i>Quels rapports aux savoirs ?</i> .....	34
3.3 L'ANALYSE CRITIQUE .....	35
3.3.1 <i>Point de vue théorique</i> .....	35
3.3.2 <i>Point de vue méthodologique</i> .....	36
<b>4. CONCLUSIONS.....</b>	<b>37</b>
4.1 LES PROLONGEMENTS, PERSPECTIVES.....	37
4.2 LES APPORTS FORMATIFS.....	38
4.2.1 <i>Sur le plan professionnel</i> .....	38
4.2.2 <i>Sur le plan personnel</i> .....	39
<b>5. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>40</b>
<b>6. LISTE DES ANNEXES .....</b>	<b>42</b>

# 1. Introduction

Ce travail de mémoire trouve son origine dans le désir de comprendre et d'intérioriser le concept de **contrat didactique**.

Mais pourquoi s'intéresser à ce concept qui peut paraître quelque peu abstrait, dès lors que les sciences de l'éducation offrent une large palette d'orientations concrètes pour l'élaboration d'une démarche de recherche ? La réponse découle à la fois d'éléments difficiles à objectiver (hasard d'une lecture, désir personnel, obligation de faire des choix....) mais également parce que chaque situation de classe implique un contrat (implicite ou explicite) et qu'il apparaît dès lors intéressant de le mettre en lumière pour mieux le comprendre.

Durant notre période de formation dans le cadre de la HEP-VS, de nombreux champs sont étudiés en fonction des divers besoins des enseignants pour leur pratique professionnelle future. La pédagogie, comme la plupart des sciences humaines, n'est pas une science exacte. De nombreux paramètres interviennent dans la gestion de la vie d'une classe, raison pour laquelle nous étudions de multiples concepts se rapportant à ces divers champs (huit champs en totalité).

Le statut d'enseignant primaire est souvent comparé avec celui de "généraliste". Les obligations de notre mandat professionnel s'inscrivent effectivement dans un contexte multifactoriel et pluridisciplinaire. Pour permettre et optimiser au mieux l'ensemble de la démarche pédagogique, il nous est donc nécessaire de tenir compte (ou dans le meilleur des cas : de maîtriser) non seulement des aspects sociaux de la relation scolaire mais également des facteurs liés aux apprentissages des élèves. Il s'agit là, bien évidemment, d'une quête sans fin puisque intégrée dans un contexte humain qui n'est par définition jamais exact. C'est la raison pour laquelle nous trouvons intéressant d'isoler quelques-uns de ces paramètres afin de mieux les comprendre et ainsi avancer modestement sur le chemin de cette quête.

Au travers de ce travail de mémoire, nous voudrions nous attarder sur certaines spécificités de l'approche du savoir dans les degrés élémentaires, notamment par le biais du contrat didactique.

Les buts poursuivis par ce travail s'articulent autour de ces deux axes :

- 1. comprendre les différents concepts construits dans une relation didactique afin de pouvoir étudier le jeu qui s'y installe.
- 2. observer concrètement la pratique d'une enseignante professionnelle afin de mieux comprendre le fonctionnement du contrat didactique sur le terrain.

L'ambition du projet est de mieux comprendre et, par conséquent, mieux gérer les situations d'enseignement/apprentissage en les interprétant à l'aide de divers concepts théoriques et notamment le contrat didactique.

La question de départ était la suivante : comment s'articule le contrat didactique dans les degrés élémentaires de l'école primaire ?

## 2. Le cadre de la recherche

### 2.1 La problématique

La construction de ce travail s'élabore à partir de quelques constatations. Des observations ont montré que « les enfants scolarisés en école maternelle réussissent mieux dans le primaire que ceux qui n'y ont pas été scolarisés » (Johsua in Venturini *et al.*, 2002. p. 20). Une partie de l'explication de ce phénomène est donnée par les sociologues et les psychologues qui mettent en avant la socialisation des enfants à l'école enfantine (vivre en groupe, respecter des personnes, respecter des règles ou des horaires, développer l'image de soi...) qui constitue la facette sociale du métier d'élève. Cette interprétation n'est pas contestée.

Cependant les didacticiens vont plus loin dans l'approche en avançant que la socialisation peut également être "scolaire" en ce sens que les enfants apprennent à construire des relations avec des savoirs, le tout sous une autorité institutionnelle en la personne de l'enseignant. Cette « socialisation scolaire » est en quelque sorte l'apprentissage d'une autre facette du métier d'élève au travers de la construction des « places et rôles respectifs de l'élève et du maître dans la gestion des savoirs et, plus généralement, les différents éléments du contrat didactique. » (Johsua in Venturini *et al.*, 2002. p. 21). Johsua précise également que ce regard va, par conséquent, au-delà d'une « approche didactique classique, mettant en avant le contact précoce dans les classes avec des savoirs "disciplinaires" (mathématiques, langagiers) » et que :

« Le regard didactique permet alors de comprendre que, si on peut admettre que l'effet " école maternelle" est bien du domaine de la socialisation, il se joue essentiellement dans une "socialisation scolaire", c'est-à-dire dans la mise en relation avec des savoirs sous une autorité institutionnelle (celle du maître), quelle que soit la nature des savoirs disciplinaires en jeu. » (Johsua in Venturini *et al.*, 2002. p. 21).

Ces constatations nous ont amené à utiliser ce regard complémentaire sur l'école enfantine pour également enfile les lunettes du didacticien et tenter un décryptage concret de la réalité de la classe, notamment avec l'aide d'une décomposition du contrat didactique et de ses effets.

L'enjeu de ce travail de mémoire est une démarche de **compréhension** de la construction de la relation didactique et des différents rapports au savoir qu'entretiennent les différents protagonistes de la classe. Il ne fait pas ici l'objet d'un quelconque désir de vérifier la prépondérance de l'hypothèse des didacticiens par rapport à celle des sociologues ou des psychologues mais bel et bien de comprendre un regard spécifique parmi d'autre.

Dans le cadre de la recherche exploratoire, nous nous sommes intéressé au contrat didactique, concept lié à la théorie des "situations didactiques". Cette théorie permet de décoder les séquences d'enseignement/apprentissage mises en place par l'enseignant.

De nombreux ouvrages ou articles issus de la recherche en sciences de l'éducation font mention du concept de contrat didactique. Le premier à avoir parlé de ce concept dans le cadre de ses recherches en mathématique a été Guy Brousseau. D'autres chercheurs en didactique ont ensuite approfondi les recherches et posé de nouvelles interrogations.

Les cours dispensés au sein de la HEP-VS font également souvent mention de ce concept, notamment pour faire prendre conscience aux étudiants que les "effets de contrat", toujours présents dans la classe mais presque impossibles à verbaliser sous peine de voir s'effondrer la relation didactique, peuvent se poser parfois en termes d'obstacles aux apprentissages.

Le meilleur exemple en est peut-être l'effet "âge du capitaine" qui s'avère avoir été mis sous la loupe lors d'une expérience réalisée par l'IREM de Grenoble. Les chercheurs avaient demandé à des élèves de 9-10 ans « Sur un bateau il y a 26 moutons et 10 chèvres. Quel est l'âge du capitaine ? » (IREM de Grenoble, 1980, cité par Chevallard, 1988, Remarques sur la notion de contrat didactique). Plus des trois-quarts des élèves avaient utilisé les données numériques pour calculer l'âge du capitaine !

Ce constat surprenant nous a poussé à nous intéresser de plus près à ce concept de contrat didactique. Les premières lectures nous ont appris que ce dernier est toujours présent dans la relation didactique qui est caractérisée par l'ensemble des échanges entre l'élève, le savoir et l'enseignant. L'observation du fonctionnement de ce contrat didactique nous permet de mieux lire et mieux étudier la relation didactique.

Cette relation ternaire qu'est la relation didactique a pour enjeu des apprentissages qui doivent être atteints par le biais de situations didactiques mises sur pied par l'enseignant. Jonnaert (in Raisky & Caillot, 1996), souligne que l'élève et le maître n'occupent cependant pas la même position au sein de cette relation. L'enseignant n'a pas le même rapport au savoir que les élèves et les élèves entre eux n'ont pas les mêmes rapports au savoir. La fonction de la relation didactique est de faire évoluer ces rapports au savoir. En analysant l'évolution du contrat didactique il est possible d'obtenir des informations sur les divers rapports au savoir qu'entretiennent les différents partenaires de la relation didactique.

Le contrat didactique, qui préexiste à la situation didactique et qui est souvent implicite, suppose également un contexte social dans lequel les différents partenaires sont conscients des différents rôles de base dont ils sont responsables et de leur place au sein du contexte scolaire (ceci est surtout valable pour les élèves). Or une des fonctions de l'école dans les degrés élémentaires est justement de mettre progressivement sur pied cet apprentissage du métier d'élève qui est en partie défini par le contrat didactique, d'où notre question de départ : comment s'articule le contrat didactique dans les degrés élémentaires de l'école primaire ?

## 2.2 Le cadre conceptuel

Le présent travail se nourrit de concepts issus du champ de la didactique. La didactique pourrait se définir comme l'étude des mécanismes qui sous-tendent un enseignement/apprentissage de connaissances ou de savoirs-faire. Le tout en s'appuyant sur cette relation ternaire (enseignant-élève-savoir) que représente le triangle didactique.

Tous les concepts didactiques auxquels ce travail va se référer seront utilisés pour nous permettre de comprendre ce que l'on appelle la relation didactique. « Tout contrat didactique s'inscrit lui-même à l'intérieur d'une relation bien particulière : la relation didactique. » (Jonnaert in Raisky & Caillot, 1996, p. 120)

## 2.2.1 La relation didactique

La relation didactique peut être définie par :

« les échanges organisés localement entre l'enseignant, les élèves et l'objet précis de l'enseignement. [...] la relation didactique est caractérisée par l'ensemble des échanges entre les élèves, le savoir (ou tout autre objet d'enseignement) et le professeur. Il s'agit donc d'une relation ternaire. » (Jonnaert in Raisky & Caillot, 1996, p. 121).

Cette « relation ternaire » se réfère au triangle didactique qui considère que ni l'élève, ni le savoir ni le maître ne peuvent être isolés des deux autres pôles au sein de la relation didactique.

D'autre part il convient de mentionner que les différents rapports aux savoirs entretenus au sein de la relation didactique en constituent son « véritable moteur [...]. Bien plus, ce sont les rapports aux savoirs, les changements de rapports aux savoirs et les ruptures de rapports aux savoirs qui sans cesse dynamisent la dialectique maître, élève et savoirs. En l'absence de rapports aux savoirs, il n'y a pas de relation didactique » (Jonnaert in Raisky & Caillot, 1996, p. 121).

La régulation de ces différents rapports aux savoirs permet au contrat didactique de poser son identité. La dialectique maître, élève et savoirs, de par l'asymétrie qu'elle génère en terme de rapports aux savoirs, se voit canalisée par le contrat didactique. Le maître et les élèves n'ont pas les mêmes rapports aux savoirs. « La caractéristique fondamentale d'une relation didactique réside probablement dans cette existence d'asymétries entre les rapports que chacun entretient aux savoirs. [...] la fonction de la relation didactique est de faire évoluer ces rapports aux savoirs ». (Jonnaert in Raisky & Caillot, 1996, p. 123).

Afin de mettre en perspective la relation didactique, il convient également de spécifier son évolution temporelle. Pour ce faire, nous reprenons les trois niveaux de situation didactique selon Brousseau. La situation didactique, a-didactique et non didactique.

## 2.2.2 Une situation didactique

La situation didactique peut être définie comme « l'ensemble des rapports établis explicitement et/ou implicitement entre un élève et un groupe d'élèves, un certain milieu (comprenant éventuellement des instruments ou des objets) et un système éducatif (le professeur) aux fins de faire approprier à ses élèves un savoir constitué ou en voie de constitution » (Brousseau, 1982, cité par Fijalkow & Nault, 2002, p. 19).

L'enseignant présente le désir de faire apprendre par l'élève un objet de savoir avec lequel ce dernier n'entretient que peu ou pas de rapports. Margolinas (1993) qualifie « d'état didactique un état dans lequel la relation de l'élève au savoir est inexistante, ou bien inadéquate, au regard de la relation privilégiée du maître au savoir. » (p. 228).

### Dimensions

Les dimensions principales de la situation didactique sont :

- le milieu
- le contrat didactique
- la dévolution

Ces concepts sont repris plus loin, car ils sont constitutifs du modèle d'analyse que nous allons construire.

### 2.2.3 Une situation a-didactique

« Les situations "a-didactiques" sont les situations d'apprentissage dans lesquelles le maître a réussi à faire disparaître sa volonté, ses interventions, en tant que renseignements déterminants de ce que l'élève va faire : ce sont celles qui fonctionnent sans l'intervention du maître au niveau des connaissances. » (Brousseau, 1998, p. 311).

On constate que dans la situation a-didactique le rôle du maître n'est plus le même. Il ne constitue plus un point d'ancrage sur lequel l'élève devrait articuler sa démarche d'apprentissage. « L'élève a reconnu une situation dans laquelle il peut utiliser ses acquis malgré l'absence d'indications de l'enseignant dans le sens de l'utilisation de ces savoirs. » (Jonnaert in Raisky & Caillot, 1996, p. 130).

### 2.2.4 Une situation non didactique

La situation non didactique pourrait s'apparenter à une forme de transfert des connaissances et en ce sens constituer l'objectif à long terme de toute démarche didactique.

« toute relation didactique contient le projet de sa propre extinction : à un moment donné, elle ne peut plus avoir de fonction. Tant qu'elle persiste, l'apprentissage n'a pas encore eu lieu ou n'est pas encore terminé. L'objectif des situations didactiques et a-didactiques est de s'effacer pour permettre à l'élève d'utiliser ses acquis dans de nouveaux contextes : des situations non didactiques. » (Jonnaert in Raisky & Caillot, 1996, p. 131).

A partir du moment où l'on se trouve dans une situation non didactique, il n'y a plus d'objet d'apprentissage défini par un tiers.

### 2.2.5 Le contrat didactique

Nous avons abordé quelques particularités du contrat didactique dans la problématique de ce travail. Il constitue, en effet, l'impulsion et le moteur de cette démarche de recherche. Comme nous avons décrit le contexte dans lequel le contrat didactique s'articule, à savoir des rapports aux savoirs multiples au sein d'une relation didactique, il convient maintenant de définir au mieux les caractéristiques de ce concept cher à Brousseau.

Astolfi *et al.*, (1997) résument ainsi les caractéristiques du contrat didactique :

- « 1. Le contrat didactique est un système d'obligations réciproques, largement implicite, qui détermine ce que chaque partenaire didactique - l'enseignant et l'enseigné – a la responsabilité de gérer, et dont il sera d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre.
2. Le contrat didactique est toujours déjà là, il préexiste à la situation didactique et la surdétermine. L'enseignant y est contraint tout autant que l'élève, pour ce qui le concerne.
3. Le contrat didactique définit le métier de l'élève, autant que le métier du maître, aucun des deux ne pouvant se substituer l'un à l'autre, sans faire effondrer la tâche d'apprentissage.

4. Le contrat didactique ne se manifeste qu'à l'occasion de ses ruptures. Il est évolutif au cours de l'activité. » (pp. 60-61)

Chevallard (1988) abonde dans ces termes lorsque à la question de savoir quand « ce mystérieux contrat » a-t-il été conclu il répond que ce dernier est « toujours-déjà-là ». (p.9). Mais il précise toutefois que « Nous entrons dans le contrat quand nous entrons dans le type de rapports sociaux qu'il régit. » (p.10). Or à l'école enfantine les enfants débutent dans l'apprentissage de leur métier d'élève et les rapports sociaux doivent justement se construire. Il en va de même pour le contrat didactique dont les élèves intériorisent progressivement les implicites. Il s'agit là de l'hypothèse que nous émettons.

Dans le cadre de ce travail, il est également très important de relever la dimension de ruptures du contrat didactique puisque ces dernières nous permettront d'observer concrètement l'évolution du contrat didactique au sein de l'observation empirique. Les ruptures peuvent survenir à tout moment et permettent au contrat didactique d'évoluer. Le maître doit en quelque sorte renégocier le contrat au fil de l'avancement de la situation didactique. Cette renégociation reste encore bien souvent implicite et peut se réaliser, par exemple, par un jeu subtil de questions-réponses entre l'enseignant et l'élève, à propos d'un objet de savoir. Les ruptures peuvent provenir de l'élève mais également de l'enseignant. Si, au cours d'une séquence, l'enseignant donne une partie de la réponse ou de la démarche à suivre (il peut d'ailleurs avoir de multiples raisons de le faire), il devra par la suite renégocier le contrat pour permettre à la situation didactique de garder tout son sens et ainsi sa raison d'être (ou plutôt de continuer.). Finalement « c'est dans les ruptures du contrat, et les effets qu'elles engendrent, qu'on a voulu voir parfois la marque la plus sûre de l'existence du contrat. » (Chevallard, 1988, p. 9).

Il convient également de noter que le terme de "contrat" est ici assez paradoxal puisqu'un contrat devrait, par définition, être explicite et clairement identifié par les parties contractantes. Or, le contrat didactique est effectivement « largement implicite », car il préexiste à la situation d'une part mais également parce que le dévoiler reviendrait à priver de sens la démarche qui consiste à faire construire un savoir nouveau par l'élève. Le maître ne peut pas dire à l'élève ce qu'il veut que ce dernier fasse de lui-même. Il s'agit bien là d'un défi pour l'enseignant si l'on considère qu'il veut permettre à l'élève de construire son savoir et non pas reproduire mécaniquement des démarches.

Si nous nous référons à Jonnaert (in Raisky & Caillot, 1996), nous constatons qu'il relève trois éléments importants à propos du contrat didactique et qui sont les suivants :

« (1) l'idée du **partage des responsabilités** : la relation didactique n'est pas sous le contrôle exclusif de l'enseignant ; la responsabilité de l'apprenant est prise en considération : il devra accepter de faire son métier d'élève à savoir apprendre ; cette idée du partage des responsabilités est importante pour comprendre nos propos relatifs à la "dévolution didactique" ;

(2) la prise en compte de **l'implicite** : la relation didactique fonctionne autant, sinon plus, sur des "non-dits" que sur des règles formulées explicitement ; le contrat didactique s'inquiète de ces "non-dits" ; bien plus, il leur donne une valeur aussi importante que les règles formulées explicitement et par lesquelles enseignant et élèves sont liés ;

(3) le **rapport au savoir** : ce qui est spécifique au contrat didactique, c'est la prise en considération du rapport que chacun des partenaires entretient avec le savoir ; le contrat didactique devra donc tenir compte de l'asymétrie des rapports au savoir en jeu dans la relation didactique ; bien plus, chacun de ces rapports devient lui-même une des règles du contrat didactique » (p.132)

Le rapport au savoir apparaît ici comme une variable de la relation didactique que le contrat didactique doit prendre en compte. Chevallard (1988) inverse quelque peu la tendance en décrivant la tâche, le rôle du contrat didactique. Il élargit le point de vue et ne parle plus, à ce moment-là, de rapport au savoir mais de culture « profane » ou « scientifique ». La tâche essentielle du contrat didactique :

« à ne considérer ici que le problème de la pertinence, consiste tout simplement à faire passer l'élève d'une culture "profane", celle dans laquelle nous évoluons dans nos activités ordinaires, et la seule que l'enfant rencontre spontanément (c'est-à-dire antérieurement au processus d'acculturation scolaire), à une culture que j'appellerai, en un sens large nécessairement, scientifique.

Entre les deux cultures, il y a une discontinuité radicale, que l'on peut schématiser ainsi : dans la culture ordinaire, l'enfant se pose (et pose aux adultes) des questions, pour lesquelles il reçoit ou non des réponses ; dans la culture "scientifique-scolaire", l'enfant va rencontrer des problèmes (qu'il ne se pose pas spontanément, car leur caractère même de problèmes procède d'une façon de voir les choses à laquelle, sauf exception, il n'a pas un accès spontané et autonome) ; et à ces problèmes il va alors apprendre à apporter des solutions.

En résolvant des problèmes, même stéréotypés, même "artificiels" ou "invraisemblables", il apprend qu'il peut, de lui-même, produire des réponses à des questions, pour autant que ces questions prennent la forme, assez strictement définie, de problèmes. Il découvre qu'il est des questions – ces questions particulières qui prennent la forme de problèmes – auxquelles il existe une réponse et, plus important peut-être encore, auxquelles il lui est possible d'apporter une réponse par ses propres moyens d'élève. » (p. 29)

### **Contrat didactique et contrat pédagogique : quelques nuances à cerner.**

Il n'est pas rare de constater un certain flou dans le langage éducatif lorsqu'il faut faire la distinction entre contrat didactique et pédagogique. Or ce flou n'est pas dénué de sens tant ces deux concepts sont parfois proches voire difficilement distinguables selon la situation.

En soulignant les rôles de ces deux contrats, il est possible de cerner quelques différences à la fois en terme de recherche mais également pour les conséquences concrètes qui en résultent dans la classe.

Rôle du contrat didactique :

- pour la recherche : comprendre ce qui se joue dans la situation didactique
- action qui en découle : en comprenant les enjeux, agir sur la conduite de la séquence.

Nous nous trouvons dans un registre où il faut faire avec les implicites.

Rôle du contrat pédagogique :

- pour la recherche : comprendre les règles autour de l'action de la classe
- action qui en découle : expliciter les attentes concernant les règles de classe.

Nous nous trouvons dans un registre où il faut réduire les implicites.

Pour Filloux (1996), le rôle du contrat pédagogique est :

« d'instituer une mise en place de chacun dans le champ, au travers d'une reconnaissance de la "nature" de l'enseignant, de ce qui le fonde en légitimité. Par lui, les élèves savent ce que l'enseignant est et, sachant cela, ils sont eux-mêmes définis par avance. ». (p.112)

Une combinaison de ces deux contrats est nécessaire dans la classe afin de réussir un apprentissage. Astolfi *et al.* (2001) décrivent les deux dimensions paradoxales à combiner en ces termes :

« - d'une part, expliciter et contractualiser tout ce qui est possible, afin d'éviter que les élèves soient sanctionnés en raison d'exigences qu'ils n'avaient pas perçues et qu'ils découvrent trop tard au moment de l'évaluation (problématique du contrat pédagogique) ;  
- mais en même temps, conserver caché, à la façon d'une énigme qui constitue le ressort de l'apprentissage, ce qui compromettrait sa réussite dès lors qu'on le dévoilerait (problématique du contrat didactique). » (p. 19)

Afin de donner, sous forme de synthèse, une aide à la compréhension et à la distinction entre le contrat didactique et le contrat pédagogique, nous reprenons les propos de Brousseau (1998) qui mentionne que « Le contrat didactique n'est pas un contrat pédagogique général. Il dépend étroitement des connaissances en jeu. » (p. 60)

## Dimensions

Dans le cadre de ce travail, la dimension principale à retenir pour la partie "analyse" se trouve dans la notion de *rupture*. Nous considérons que les ruptures peuvent survenir au sein des diverses attentes sur l'objet de savoir mais également au sein des attentes sur les aspects sociaux (qui restent indirectement en lien avec un objet de savoir). Comme cité plus haut, les ruptures permettent de rendre visible le contrat didactique et ainsi de mieux l'analyser. Et, finalement, « l'apprentissage va reposer, non pas sur le bon fonctionnement du contrat, mais sur ses ruptures. » (Brousseau, 1984, cité par Sarrazy, 1995, p. 6)

Des exemples de ruptures sont spécifiés dans le modèle d'analyse présenté au point 2.3.2

## 2.2.6 Le milieu

Nous avons vu que la situation didactique mettait en scène l'enseignant, l'élève et le savoir, le tout s'articulant par la négociation du contrat didactique. Mais pour que l'élève rentre en interaction avec le savoir il faut que l'enseignant aménage un certain milieu. Ce milieu va amener l'élève à prendre des décisions et à construire progressivement son savoir (ou son rapport au savoir).

« Dans une situation d'action, on appelle "milieu" tout ce qui agit sur l'élève et ou/et ce sur quoi l'élève agit. » (Brousseau, 2002, p. 3).

Ce milieu pourra prendre des formes multiples. Il se déclinera tantôt sous forme de matériel, tantôt sous forme de gestes et de paroles et très souvent en incluant le mélange de ces trois formes. Mais ce milieu sera aménagé à des fins précises, ce qui va impliquer une certaine forme de contrainte pour l'élève.

« Aménager le milieu, (...), supposera toujours, de la part du professeur, contraindre (très peu ou drastiquement) l'action de l'élève. Cette contrainte, ce système de contraintes, suppose donc qu'on va permettre à l'élève d'élaborer un certain nombre de rapports à des objets matériels ou intellectuels, qui agiront en tant que contraintes "causales" (objets matériels) ou "rationnelles" (objets intellectuels), en rétroaction positive (confirmant l'action dans le sens de la stabilité du système) ou négative (dans le sens de l'instabilité du système). (...), tout apprentissage peut être considéré comme une action de l'élève qui répond à certaines contraintes de l'environnement, soit dans le sens de l'assimilation, soit dans le sens de l'accommodation (la plupart du temps dans les deux sens en combinaison variable). Qu'on soit à l'école suppose inévitablement que le professeur aménage une situation (un milieu) au sein de laquelle l'élève doit faire quelque chose qui va être évalué comme plus ou moins proche du comportement considéré comme "le bon". » (Sensevy in Venturini *et al.*, 2002, pp. 30-31).

Le milieu nous apparaît donc comme un élément primordial de la situation didactique en tant qu'il constituera, au même titre que le contrat didactique, l'impulsion et l'ancrage de la construction du savoir par l'élève. De plus, le milieu reste un élément visible (ou audible) de la situation et c'est en ce sens qu'il nous offre des orientations d'analyse.

## Dimensions

Dans le cadre de ce travail, nous allons retenir que le milieu peut agir :

- sous forme de matériel
- sous forme de paroles
- sous forme de gestes

### 2.2.7 La dévolution

Dans le cadre de la situation didactique, il incombe également à l'enseignant de dévoluer le problème aux élèves. L'enjeu est de taille, car l'objectif de l'enseignant est de provoquer des apprentissages chez l'élève et la dévolution est un premier acte important dans ce sens. « On comprend en effet, que dans un projet constructiviste d'enseignement, le savoir ne puisse être imposé, ni dogmatiquement, ni même par des pratiques de pseudo-dialogue pédagogique. » (Astolfi *et al.*, 1997, p. 61). Le maître devra faire naître une nouvelle forme de responsabilité et ce au travers du contrat didactique.

« Le rôle du maître est plutôt d'amener les élèves à assumer intellectuellement un problème qui, au départ, leur est extérieur, afin qu'ils prennent en charge les moyens conceptuels de sa résolution. Pour les aider (car il faut bien les aider, mais d'une manière non substitutive), le maître dispose, lui, des ressources du contrat didactique et surtout des transformations de celui-ci au cours de la progression, à l'occasion de ses ruptures. » (Astolfi *et al.*, 1997, p. 61).

La dévolution apparaît comme fondamentale mais également comme paradoxale. En effet, la dévolution semble aller à l'encontre du contrat didactique qui voudrait que le maître fasse ce qui est attendu de lui, c'est-à-dire enseigner. Or, le maître va devoir rompre le contrat, arrêter d'enseigner et pousser l'élève à faire son métier. Soit la dévolution fait partie de la règle du contrat soit le contrat va devoir évoluer et sous-entendre la dévolution comme règle du contrat.

## Dimensions

La dévolution peut être :

- Totale
- Partielle
- Inexistante
- Rejetée

## 2.2.8 Le rapport au savoir

### Généralités

La mise en lumière du concept de rapport au savoir n'est pas aisée, car ce dernier implique de nombreux ancrages théoriques. En fonction des divers cadres théoriques auxquels la notion de " rapport au savoir" nous renvoie, la réalité du concept diffère. Le présent point présentera donc quelques-unes des approches les plus importantes de ce concept, sans aucune prétention d'exhaustivité, pour finalement tenter de déceler en quoi la didactique peut contribuer à l'éclairage de cette notion. Caillot (in Jonnaert & Laurin, 2001) mentionne d'ailleurs qu'en raison des diverses approches possibles du concept de rapport au savoir (approches clinique, psychanalytique, sociologique, anthropologique...), le didacticien<sup>1</sup> ne doit pas avoir « une attitude syncrétique en essayant de faire une sorte de synthèse de notions appartenant à des champs disciplinaires fort éloignés [...] mais au contraire se situer explicitement par rapport à une approche plutôt que par rapport à une autre. La clarté épistémologique est à ce prix ». (p. 128).

Charlot mentionne également (in Maury & Caillot, 2003) que « A se vouloir "carrefour" » la problématique du rapport au savoir peut devenir un « fourre-tout » (p. 47). Pour s'en prémunir, il invoque deux principes :

- « Premièrement, il s'agit d'une problématique qui pose des questions, et non d'un concept qui apporterait des réponses » (id. p.47). Ainsi, si le rapport au savoir est une question, « la réponse suppose que l'on énonce les processus (articulés), les opérations, les mises en relations, etc., qui donnent contenu à l'expression "rapport au savoir" .» (id. p. 48). Le rapport au savoir ne doit pas être pris comme « [...] une forme modernisée de la notion de handicap socio-culturel .» (id. 48).
- « Deuxièmement, en tant qu'ensemble de questions, la problématique du rapport au savoir renvoie à une certaine conception du sujet [...] » (id. p. 48). Pour Charlot, le sujet – pris ici au sens de personne – doit être « [...] l'horizon de toute recherche sur le rapport au savoir, quelle que soit l'entrée disciplinaire adoptée, même si, bien sûr, telle ou telle entrée s'intéresse davantage à telle ou telle dimension du sujet. » (id. p. 48). Charlot rajoute également que « Le sujet interprète le monde, fait sens du monde, des autres et de lui-même (de sorte que tout rapport au savoir est aussi rapport au monde, aux autres et à soi-même) [...] le sujet est indissociablement humain, social et singulier». (id. p. 48)

### Approche sociologique du rapport au savoir

Les études sociologiques des années 1960-70 sur la reproduction dans lesquelles Bourdieu s'est notamment beaucoup investi ont montré qu'il existe une corrélation entre

---

<sup>1</sup> Nous ne sommes pas didacticien mais l'ensemble de ce travail s'inscrit dans une démarche didactique.

l'origine sociale des élèves et leur réussite scolaire. Charlot ne remet pas en cause ces résultats et il ne disconvient pas que « En tout état de cause, l'échec scolaire "a quelque chose à voir" avec les inégalités sociales » (1997. p. 20). Cependant une corrélation n'implique pas nécessairement une causalité. De plus, il a aussi été constaté des "réussites paradoxales" au travers desquelles « [...] certains élèves de famille populaire réussissent malgré tout à l'école – inversement, certains élèves de famille favorisée échouent quand même à l'école » (Charlot, 2001, p. 7). En d'autres termes, Charlot veut comprendre « [...] comment se construit un rapport au savoir qui, tout à la fois, porte la marque de l'origine sociale et n'est pas déterminé par cette origine. » (id. p.7).

Lui et son équipe de recherche ont donc basé leurs travaux en partant du principe que l'individu ou l'élève ne se définit pas uniquement par « [...] sa position sociale ou par celle de ses parents ; il a une histoire, il traverse des expériences, il interprète cette histoire et cette expérience, il fait sens (conscient ou inconscient) du monde, des autres et de lui-même ». (Charlot in Maury & Caillot, 2003, p. 41-42). Le sujet est « [...] indissociablement social et singulier. Et c'est comme tel qu'il faut étudier son rapport au savoir. » (id. p. 42)

En d'autres termes, Charlot pose la question du rapport au savoir en une relation de sens et de valeur posée à chaque sujet dans sa singularité qui reste cependant inscrite dans le jeu des rapports sociaux. Il cherche à savoir ce que cela veut dire pour un individu "apprendre", apprendre une chose plutôt qu'une autre. « La construction du rapport au savoir va donc dépendre de la famille et des copains, mais aussi de l'école et des situations scolaires que l'élève vit. » (Caillot in Jonnaert & Laurin, 2001, p. 118). Caillot enchaîne en ouvrant l'intérêt de la piste didactique en ces termes :

« L'approche sociologique, ou plutôt microsociologique, du rapport au savoir introduit le clinicien dans une vue non fixiste de ce rapport : l'école et les situations scolaires peuvent modifier celui-ci, point éminemment positif pour le didacticien qui travaille, par son ingénierie, les apprentissages et les changements conceptuels. » (id. p. 119).

### **Approche anthropologique du rapport au savoir**

Dans la perspective anthropologique, l'entrée du rapport au savoir se fait du côté du savoir (au contraire de l'approche sociologique qui s'oriente, elle, du côté du sujet). Caillot (in Jonnaert & Laurin, 2001) reprend l'idée de Chevallard qui propose, en plus des rapports individuels au savoir, des rapports institutionnels pour chaque institution. Ces institutions peuvent être la famille, une profession et bien sûr l'école. Les objets de savoir existent pour les individus mais également pour les institutions et lorsque les individus (les élèves à l'école par exemple) apprennent au sein d'une institution ils doivent, s'ils veulent être " bon élève", rendre leur rapport au savoir conforme au rapport de l'institution.

« L'homme est avant tout un sujet institutionnel, et c'est à travers les institutions auxquelles il appartient qu'il entre en rapport avec un savoir » (Maury & Caillot, 2003, p. 22).

Charlot ( 2001) précise d'ailleurs que « L'école n'est pas simplement un lieu qui reçoit des élèves dotés de tels ou tels rapports au(x) savoir(s), elle est aussi un lieu qui induit des rapports au(s) savoir(s) » (p. 10). L'école devient ainsi un lieu qui induit des rapports au(x) savoir(s). Cette induction se fait, entre autre, par le biais de la didactique puisque cette science s'interroge sur les contenus de savoir à transmettre (transposition didactique) ainsi que sur les situations de transmission (contrat didactique, dévolution...) de ces savoirs.

D'autre part, contrat didactique et rapports aux savoirs sont étroitement liés.

« Le travail d'analyse de l'évolution d'un contrat didactique permet de déceler le partage et la délimitation du pouvoir de chacun des partenaires de la relation didactique dans leurs rapports respectifs aux savoirs. Ce travail permet également d'observer combien aucune règle d'un contrat didactique n'est irréversible. [...]. Si les rapports aux savoirs évoluent en cours de relation didactique, les règles qui régissent le contrat didactique doivent également pouvoir changer. » (Jonnaert in Raisky & Caillot, 1996, p. 124)

Pour imaginer sous forme de métaphore ce que peut représenter le rapport au savoir, nous pouvons également mentionner les propos de Chevallard (1988) : « Le paysage c'est le savoir, le phare l'individu ; le faisceau lumineux, enfin, le rapport de l'individu au savoir » (cité par Ravestain, 1999, p. 60). Sur la base de cette métaphore Ravestain (1999) pousse plus loin l'analyse en rajoutant :

« Pour poursuivre dans cette image, on peut dire que c'est, comme pour les phares, l'institution qui positionne et définit l'angle, la couleur et la période de rotation du faisceau et que deux phares différents n'éclairent pas la même partie du paysage. En d'autres termes, dans le contrat didactique, le rapport au savoir de l'élève aura deux composantes : une publique à partir du rapport institutionnel au savoir et l'autre privée, unique et cachée. » (p. 61).

Comme dans la problématique nous parlons de l'intérêt d'une « socialisation scolaire », le rapport institutionnel au savoir est peut-être le plus intéressant à étudier pour le présent travail, notamment parce que nous portons les lunettes du didacticien. Nous en émettons en tout cas l'hypothèse.

## 2.2.9 Deux phénomènes didactiques : l'effet Topaze et l'effet Jourdain

Il arrive parfois que la situation didactique ne prenne pas la direction escomptée par l'enseignant ( les raisons peuvent en être multiples ). Or, une fois que la situation est engagée elle ne peut pas s'arrêter en cours de chemin.

« L'interprétation, à l'aide du concept de contrat didactique, des décisions didactiques que prend un professeur montre qu'en cas de difficulté, le professeur doit "sauver le contrat", qui représente la possibilité d'une réussite au moins partielle de l'enseignement. Les effets de contrat sont les moyens-types de sauvetage dont les professeurs disposent. Leur diversité apparente repose sur une même règle : il s'agit toujours de négocier sur les enjeux de savoir pour sauver les apparences : cela choque tous les observateurs moralistes qui voudraient que tout ce qui est enseigné soit aussitôt appris une fois pour toutes. Mais en sauvant au moins les apparences, le professeur (avec la complicité des élèves) préserve l'avenir. » (Mercier, s. d., pp. 7-8)

### **L'effet Topaze**

Le nom de Topaze est tiré de l'œuvre éponyme de Marcel Pagnol. Dans la première scène, Topaze, qui est enseignant, fait une dictée à un de ses élèves. Arrivé au passage "...des moutons étaient réunis dans un parc", il constate que l'élève rencontre des difficultés d'orthographe et de grammaire. Il en vient à répéter la phrase de la façon suivante : "... des moutonsses étai-hunt..." afin d'inciter l'élève à mettre le "s" et la forme "ent" du verbe au pluriel.

Sans annoncer directement à l'élève de mettre un "s" à moutons, Topaze négocie à la baisse les conditions de travail afin d'obtenir le résultat qu'il souhaite. Sans aller aussi loin dans la caricature (ou presque !) il a été constaté que ce genre de phénomène apparaît très souvent dans la conduite de classe. L'enseignant peut, en effet, se retrouver devant une classe qui ne parvient pas à surmonter ou résoudre une difficulté. Il en vient à donner des indications si précises et pointues que les élèves ne peuvent plus se tromper. L'apprentissage est ainsi fortement compromis et peut même disparaître si ce comportement de l'enseignant se rapporte à l'ensemble des connaissances visées.

### **L'effet Jourdain**

Il s'agit d'une forme d'effet Topaze. Le nom de Jourdain fait référence à la comédie de Molière « Bourgeois Gentilhomme » dans laquelle un maître philosophe faisait croire à Jourdain qu'il faisait de la prose. Si l'élève donne simplement un indice de la connaissance, l'enseignant en vient à accepter que l'élève, même s'il n'a pas réellement donné la réponse, en possède la maîtrise. On pourrait prendre l'exemple d'un enseignant qui demande à un élève de couper une tarte en différentes parts pour lui dire ensuite qu'il sait désormais faire des fractions.

Force est de constater que l'utilisation (volontaire ou pas) de ces stratégies permet de faire "tourner" la classe et de rassurer l'enseignant sur le bon fonctionnement des opérations. Mais le moteur tourne malheureusement à vide et ne permet pas d'atteindre les objectifs fixés.

« Pour éviter de tels effets, la notion de contrat didactique met l'accent sur le fait que c'est à la classe de résoudre le problème posé par ses moyens propres, aussi insuffisants qu'ils soient au début, le plus difficile étant pour l'enseignant... de se mordre les lèvres pour ne pas parler ! Cela suppose évidemment un sérieux "calcul" de la situation didactique afin de s'assurer que, même si la tâche est complexe (et sans doute faut-il qu'elle soit assez exigeante pour être intéressante), les élèves puissent en venir à bout. Le "calcul" porte en particulier sur ce que chacun des partenaires de la relation didactique porte la responsabilité de gérer, et dont il sera d'une manière ou d'une autre *responsable devant l'autre*. » (Astolfi *et al.*, 2001, p. 18).

Dans une certaine mesure, ces effets (Topaze et Jourdain) sont inévitables dans une salle de classe. Il convient de les mesurer et de ne pas faire de leur utilisation une constante de la relation didactique.

## **2.3 La question de recherche**

### **2.3.1 La question**

Le cadre conceptuel nous permet de constater qu'au sein d'une situation didactique, plusieurs dimensions interviennent pour régir la relation didactique qui articule l'enseignant, l'élève et le savoir. Ces dimensions que sont le contrat didactique, le milieu et la dévolution interagissent au sein de la relation didactique dans l'optique de faire évoluer le rapport au savoir de l'élève.

L'école enfantine a ceci de particulier qu'elle constitue une situation sociale nouvelle pour les enfants qu'il conviendra désormais d'appeler "élèves". Les divers concepts que nous avons approchés, les rapports aux savoirs, les rôles respectifs et les attentes respectives sont à construire pour les élèves de l'école enfantine. La démarche didactique

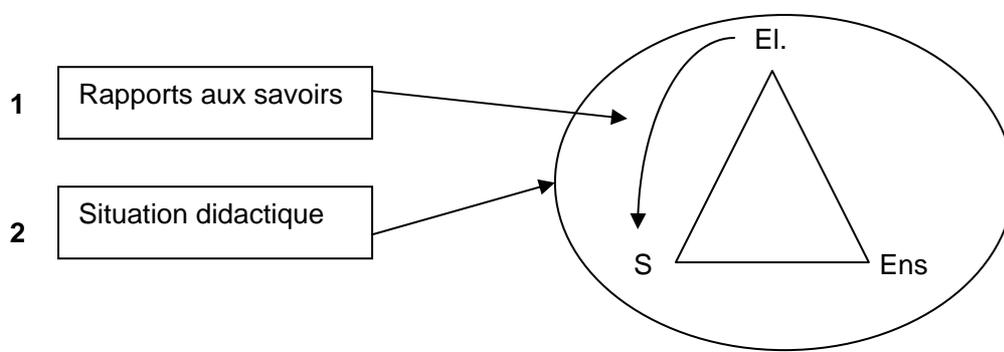
à l'école enfantine se conjugue avec l'apprentissage du métier d'élève par le biais d'une « socialisation scolaire », c'est du moins l'hypothèse que font les chercheurs (voir p. 5 de ce travail).

Si la démarche didactique cherche à faire évoluer les rapports aux savoirs des élèves, nous émettons l'hypothèse qu'une analyse des divers éléments propres à la situation didactique devrait nous permettre de comprendre quels sont ces nouveaux rapports aux savoirs.

Notre question de recherche se pose en ces termes :

- **Quels sont les rapports aux savoirs construits par les élèves de l'école enfantine au travers de la situation didactique ?**

Cette question peut être représentée schématiquement à l'aide de ces deux variables :



### 2.3.2 Le modèle d'analyse

La mise en perspective des différents concepts étudiés dans le cadre de ce travail doit faciliter leur lecture et articuler les variables de la question de recherche. Le modèle d'analyse<sup>2</sup> relie ces concepts en fonction de leurs dimensions et de leurs divers indicateurs. Ces derniers doivent nous permettre une observation concrète sur le terrain afin de lier le cadre conceptuel et la démarche empirique.

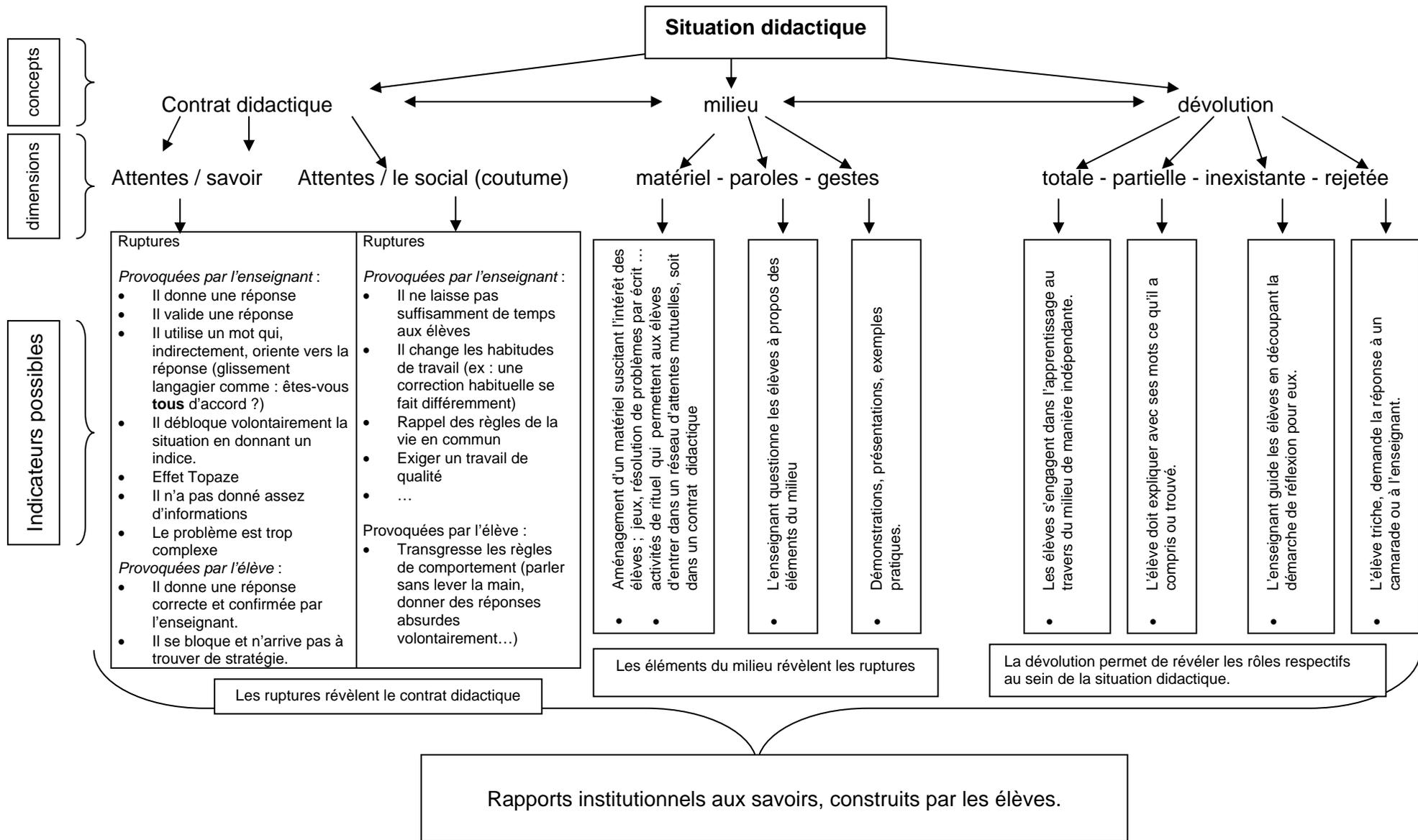
Le modèle d'analyse que nous avons construit ne prétend pas à l'exhaustivité. Nous avons dû faire des choix et ces derniers se sont portés sur les éléments qu'il nous semblait possible de saisir sur le terrain.

Les différents indicateurs proposés dans ce modèle d'analyse sont donnés à titre d'exemple et ne seront peut-être pas du tout observés sur le terrain. Ils doivent cependant faciliter la lecture des données récoltées en donnant une orientation.

---

<sup>2</sup> Voir schéma 1 p. 19

# Modèle d'analyse (schéma 1)



## 2.4 La méthode

Afin de mieux situer la trame de ce travail, il convient de rappeler que nous nous sommes placé dans une démarche de compréhension et que nous sommes resté dans le cadre d'une vision didactique. Il nous a, par conséquent, paru pertinent d'utiliser la méthode de l'observation pour comprendre les phénomènes qui se jouent et se construisent dans la classe. Nous allons développer les raisons qui nous ont poussé à faire nos choix tout en restant conscient que ces derniers peuvent tout à fait être remis en cause et présenter certaines limites.

Le paradigme de la méthode par observation s'articule en une « recherche sur les comportements humains actuels et observables, en situation "naturelle". » ( Schnidrig & Fierz, 2003). D'autre part ces mêmes auteurs mentionnent que l'observation se prête bien à l'étude de situations scolaires.

La définition des éléments faisant l'objet de l'observation a supposé certaines décisions et l'obligation de faire certains choix. Le présent travail s'est articulé en une observation d'une classe de premières et deuxièmes enfantines sur une période d'une demi-journée. L'objectif en était d'observer des situations "tout venant" en ce sens que l'enseignante ne devait rien changer à ses habitudes de travail. Les données de l'observation ont été récoltées par le biais d'un enregistrement vidéo qui a ensuite été retranscrit. L'observation a en quelque sorte été différée. La retranscription a finalement fait l'objet d'une analyse au travers du modèle d'analyse présenté au point 2.3.2.

Voici les différentes raisons qui nous ont poussé à faire ces différents choix :

- Nous nous sommes focalisé sur l'observation d'une demi-journée dans une classe de premières et deuxièmes enfantines essentiellement pour des raisons pratiques, au niveau de l'organisation et du temps à disposition. La lourdeur de l'entreprise de retranscription ne nous permettait pas de prendre en compte davantage de données. La recherche étant essentiellement qualitative et de l'ordre de la micro-didactique, il nous est apparu dès lors possible de comprendre certains phénomènes au travers d'une décortication pointue durant une demi-journée.
- Le choix de l'observation d'une matinée "tout venant" s'est opposé à une observation basée sur une ou plusieurs séquences préparées à l'avance à cet effet. Par conséquent, nous n'avons pas fait de demandes particulières à l'enseignante quant à des séquences spécifiques à réaliser. La demi-journée s'est réalisée "normalement" afin que ni l'enseignante ni les élèves ne changent leur comportement habituel. D'autre part, nous n'avons volontairement pas donné d'informations trop pointues sur les divers concepts travaillés dans cette recherche afin d'éviter au maximum un changement de comportement, même inconscient. Pour des raisons de transparence et de respect du code éthique, l'enseignante était cependant au courant de la question de recherche ainsi que des modalités générales de ce travail.
- L'enregistrement vidéo a été l'alternative qui nous est apparue comme la plus pertinente dans notre démarche. La vidéo nous a permis d'enregistrer à la fois l'image et le son en ne perdant que très peu d'informations, ce qui est plus difficile lorsque le chercheur récolte directement les données. De plus, la part d'interprétation (en ce qui concerne la prise d'information) est presque nulle, car la séquence peut être visionnée indéfiniment. Au niveau pratique, nous avons placé deux caméras fixes dans la classe, à savoir une au fond de la salle et face au tableau noir et la deuxième dans un angle de la salle pour avoir une vue plus

globale. La troisième caméra était mobile et nous a permis de suivre soit l'enseignante soit des élèves lorsque le travail ne se faisait pas en grand groupe. Chaque caméra était équipée d'un micro individuel, ce qui n'a cependant pas empêché de laisser échapper quelques tours de parole en raison de bruits perturbateurs (un enfant qui tousse, une chaise déplacée, un enfant qui parle trop doucement, plusieurs enfants qui parlent en même temps...). Il est également important de mentionner que lors des activités réalisées individuellement ou en petits groupes, nous avons dû faire des choix, car il n'était pas possible de tout filmer simultanément. Les caméras fixes donnaient l'image mais comme les fonds sonores étaient multiples il n'était pas possible de les distinguer. Nous avons dès lors parfois choisi de suivre l'enseignante lorsqu'elle jouait le rôle de médiatrice en voyageant d'un groupe à l'autre mais nous avons également choisi de nous fixer, à certains moments, sur des situations soit individuelles soit en groupes et où l'enseignante n'était pas forcément présente. Ces décisions devaient bien évidemment se prendre "dans l'action" avec tout ce que cela peut comporter d'aléatoire et de subjectif.

- Les données vidéo ont ensuite été retranscrites, découpées et codées en un tableau permettant de mettre en évidence les éléments du contrat didactique et du milieu. Pour déceler au mieux ces éléments, nous avons utilisé le modèle d'analyse présenté au point 2.3.2 qui, sans permettre de prévoir tous les cas de figure, offre une orientation dans le décodage des situations didactiques. Une fois codées et analysées, les données ont ensuite été interprétées.

Parmi les sources d'erreurs possibles se retrouvant dans la méthode par observation, Schnidrig et Fierz (2003) mentionnent entre autre que « la présence de l'observateur modifie le comportement des "observés" ». Dans le cadre de notre recherche, les "observés" sont à la fois l'enseignante et les élèves. Afin de réduire au mieux cette catégorie d'erreurs nous avons réalisé notre observation dans la classe d'une enseignante expérimentée en ce qui concerne sa pratique mais également habituée à donner son enseignement à voir. Il s'agissait effectivement d'une enseignante praticienne formatrice qui accueille souvent des stagiaires et dont nous émettons l'hypothèse qu'elle peut plus facilement faire abstraction de la caméra. D'autre part, cette enseignante utilise régulièrement la caméra dans sa classe, ce qui nous laisse penser que ses élèves peuvent également "oublier" l'observateur plus facilement. Il n'en reste pas moins qu'une part de biais est inévitable et que les sources d'erreurs ne peuvent pas être réduites à néant.

L'observation a été réalisée dans le courant du mois de septembre, à savoir environ un mois après la rentrée scolaire. La classe était composée d'élèves de première enfantine et d'élèves de deuxième enfantine. Certaines séquences étaient différenciées alors que d'autres pas du tout. Nous n'avons donc pas fait de distinction dans la retranscription entre les interventions des élèves de première et de deuxième. Il se peut cependant que la construction des rapports aux savoirs soit différente selon que les élèves sont en première ou en deuxième, étant attendu que les élèves de première année ne connaissent le système scolaire que depuis un mois.

Pour synthétiser, nous pouvons dire que nous nous trouvons dans une observation non participative, le tout guidé par une démarche qualitative puisque cette dernière s'appuie « [...] sur des données non chiffrées [...] et sur une analyse par appréciation (ce qui implique aussi des règles strictes). » (Fierz, 2004, p. 5). Par opposition, « les démarches quantitatives s'appuient sur des données numériques et sur des analyses statistiques » (id. p. 5).

Il convient finalement de mentionner que cette méthode doit pouvoir nous permettre de « générer des hypothèses » (Schnidrig & Fierz, 2003) nous permettant, si ce n'est de répondre à notre question de recherche, au moins de nous fournir des pistes de questionnement.

## 3. L'enquête

### 3.1 L'analyse des données

Afin de rendre plus lisible l'analyse de la demi-journée observée, nous l'avons décomposée suivant les cinq séquences effectivement réalisées par l'enseignante. La première partie était une activité autour d'un message au tableau noir que les élèves devaient essayer de décoder. Dans un deuxième temps, les élèves ont dû chanter une chanson qu'ils avaient déjà apprise tout en l'accompagnant des mouvements qui la composent. La troisième partie était une activité mathématique différente selon que les élèves étaient en deuxième ou en première enfantine. L'activité a été réalisée par petits groupes de trois. La quatrième partie s'est articulée en un temps où les élèves pouvaient choisir l'activité qu'ils voulaient réaliser parmi tout une série d'ateliers fixes pour une part mais également modulables selon les semaines et les projets en cours. Pour terminer, une activité de lecture-compréhension autour d'un livre est venue clôturer l'après-midi en question.

Ces séquences ont été réalisées chronologiquement et se sont enchaînées grâce à des transitions orales de l'enseignante qui ont également été retranscrites à l'exception de celle de la dernière activité de l'après-midi.

Le travail d'analyse consiste à mettre en évidence les ruptures survenues durant la séquence afin de sentir l'évolution du contrat didactique

#### 3.1.1 Le message au tableau noir

Les élèves ne savent pas encore lire au sens de l'utilisation du code et de l'association graphèmes-morphèmes. Ils connaissent cependant certains sons qu'ils peuvent distinguer visuellement au travers des lettres. Par le jeu d'une discussion et d'une réflexion collective, l'enseignante a pour objectif de faire retrouver aux élèves tous les éléments qui peuvent leur permettre de comprendre un message qu'elle a écrit au tableau noir.

L'enseignante demande aux élèves de se disposer en trois rangs face au tableau noir et d'observer le message qu'elle y inscrit. Cette forme de rituel concernant la disposition des élèves introduit l'aménagement du milieu qui s'articule essentiellement autour du tableau noir (matériel) mais également par les comportements de l'enseignante (paroles et gestes). Le message écrit au tableau est « Bonjour Frédéric ! ». Après quelques secondes d'observation, l'enseignante demande aux élèves :

« est-ce que vous avez des choses à dire sur ce que j'ai écrit ? »

D'entrée de jeu, une élève propose une réponse en faisant référence à une activité similaire réalisée antérieurement. Pour elle, le message est :

« Bienvenue dans notre école »

Il s'agit là d'une première forme de rupture de la part de cette élève, car l'enseignante désire avant tout que les élèves trouvent des indicateurs concrets et non pas qu'ils supposent directement une réponse sans utiliser les informations offertes par le milieu. Par le jeu de questions-réponses l'enseignante doit très rapidement renégocier le contrat qui

ne correspond pas complètement à ses attentes. Pour ce faire, elle s'efforce notamment de ne jamais confirmer ou infirmer les propositions des élèves durant l'activité. Par contre, elle incite chaque fois l'élève à expliquer comment il a fait pour trouver une réponse ou une information issue du milieu. Extrait<sup>3</sup> :

- 2 e1 euh bienvenue dans notre école  
3 E bienvenue dans notre école j'ai écrit / comment tu sais que j'ai écrit ça  
4 e1 parc'que / euh:::  
5 E *comment t'as fait pour savoir*<sup>4</sup>  
6 e1 euh::: / parce que / ma maman elle m'a dit  
7 E ta maman elle t'a dit mais elle savait pas c'que j'avais écrit au tableau // pourquoi tu penses que j'ai écrit bienvenue dans notre école Michelle<sup>5</sup> // c'est pt'êtré parce qu'on a déjà écrit ça au tableau une fois hein ↑  
8 e2 je sais pourquoi (cet élève no 2 prend la parole spontanément sans lever la main)  
9 E non Victor ↑ // c'est peut-être parce qu'on a déjà écrit au tableau une fois qu'tu penses que c'est écrit ça / **peut-être** que c'est écrit bienvenue dans notre école (l'enseignante hausse un peu les épaules pour montrer un ton interrogatif) // Rachel qu'est-ce tu penses toi

Le recours à l'effet Topaze (tour de parole n° 7) est cependant parfois utilisé pour permettre à la séquence d'avancer et de garder son sens. On peut également supposer qu'une question comme celle posée au tour de parole n° 5 peut aider l'enseignante à comprendre le rapport au savoir de l'élève à un moment donné.

La séquence se poursuit et un élève demande à l'enseignante de pouvoir prendre le bâton pour montrer plus précisément un élément du milieu représenté par le message écrit au tableau. Cet élève réfute la première proposition (bienvenue dans notre école) en appuyant son propos sur la découverte de deux lettres (le "o" et le "j" qui se trouvent dans "bonjour") qu'il n'avait pas aperçues dans le mot "bienvenue". Cette proposition provoque une nouvelle rupture du contrat puisqu'elle réoriente la réflexion en falsifiant la première proposition. L'enseignante accueille la proposition en la verbalisant mais elle prend également soin de ne pas la valider ni l'infirmer. Elle fait cependant avancer le contrat en le renégociant puisqu'elle demande aux élèves de trouver une solution pour savoir quelle piste suivre et comment la vérifier.

Sur la lancée, un autre élève reprend la démarche utilisée par l'élève précédent et qui consiste à découvrir une lettre connue dans le milieu matériel. Il découvre ainsi la lettre "b" du mot "bonjour" et il en déduit que c'est peut-être écrit "bienvenue". On constate ici que le milieu offre aux élèves matière à réflexion et qu'il constitue une situation-problème. L'interaction entre le milieu et les élèves permet à l'activité de vivre.

La découverte de la lettre "b" de "bonjour" offre également la possibilité à des élèves de faire des liens avec d'autres éléments de l'environnement classe puisque l'un d'entre eux constate que cette lettre est également l'initiale du prénom de deux de ses camarades. L'enseignante ne manque pas de mentionner ces comparaisons comme très pertinentes dans une démarche de classe sensible à son environnement.

Dans l'avancée de la séquence, plusieurs élèves découvrent ainsi des lettres qui se trouvent dans le message écrit au tableau. Cependant, ces découvertes ne permettent aux élèves que de faire des suppositions quant à la réelle signification du message. Lorsque

<sup>3</sup> les modalités de retranscription se trouvent en annexe I

<sup>4</sup> les éléments que nous trouvons particulièrement intéressants sont en italique

<sup>5</sup> tous les prénoms utilisés dans ce travail ont été modifiés.

l'enseignante demande par exemple à une élève, qui est sûre d'avoir reconnu le "b" au début de "bonjour", si elle connaît la signification du mot, l'élève en question lui répond qu'elle ne sait pas. Cette situation qui peut ressembler à une impasse fait cependant partie du jeu et l'enseignante, en ne validant ni n'invalidant quelque réponse que se soit, a permis cette situation de non retour. On constate notamment qu'elle a pris garde de ne pas interroger un élève dont elle savait qu'il donnerait très rapidement la bonne réponse. Extrait :

65 E oui très bien (d'une voix très très faible) / alors t'as très bien observé hein (s'adressant à nouveau à l'élève 5) / ici à Bertrand y'a pas des guillemets / donc ça aurait pu être écrit Bertrand mais quand même c'est pas écrit Bertrand hein / mais y'a un "b" / merci Marcel (ce dernier retourne à sa place. *Pendant ce temps un autre élève lève la main*) / j'attends un petit peu je vais demander à deux trois autres enfants avant de te demander hein (en s'adressant à l'élève qui lève la main et dont l'enseignante sait ou se doute qu'il connaît la réponse) / David

La séquence va pouvoir se débloquent grâce notamment à un élément du contrat didactique instauré par l'enseignante au cours d'activités précédentes. Il s'agit de la possibilité pour les élèves de demander un indice qui leur permettrait d'avancer dans la résolution du problème posé. C'est d'ailleurs souvent l'enseignante elle-même qui fournit l'indice en question. C'est la raison pour laquelle un élève propose dans cette séquence d'obtenir un indice. L'enseignante accepte mais elle propose à l'élève de choisir lui-même la personne qui lui donnera cet indice et sous quelle forme il espère l'obtenir. On constate que le contrat didactique évolue puisque la situation d'impasse provoquait une rupture. L'élève demande donc d'obtenir un indice afin de « savoir ce que c'est écrit » et sollicite pour cela l'aide d'un « deuxième enfantine » en la personne de Bertrand

L'élève Bertrand accepte la proposition mais il provoque cependant une rupture du contrat puisqu'il ne donne pas un indice mais directement la réponse qu'il justifie par la découverte de plusieurs lettres qui lui permettent de trouver la signification de l'ensemble du message. Suite à cette rupture, l'enseignante ne renégocie pas une nouvelle fois le contrat mais valide la réponse et confirme que l'idée de l'élève précédent qui proposait d'obtenir un indice était très pertinente. Elle peut ainsi clore la séquence et faire le lien entre la signification du message « bonjour Frédéric ! » et notre présence.

### 3.1.2 Activité de danse et chant

La présente activité prend appui sur les connaissances antérieures des élèves. Il s'agit d'une étape de réinvestissement moyennant l'introduction d'une difficulté supplémentaire. Les élèves connaissent en effet la "chanson du feu" (musique et paroles) ainsi que les gestes qui l'accompagnent. Il n'ont cependant encore jamais mis en pratique ces trois composantes simultanément, sans l'accompagnement musical de l'enseignante. La difficulté réside à la fois dans le fait de se rappeler de la musique et des paroles de la chanson mais en même temps de réaliser la danse qui l'accompagne, le tout sans l'aide de l'enseignante.

Pour introduire l'activité, l'enseignante organise le milieu au travers des consignes (paroles) mais également avec des gestes. Extrait :

- 1 E *Alors on va se lever et puis nous allons chanter la chanson du feu / est-ce que vous vous souvenez comment.*
- 2 e+ oui:::

- 3 E Alors moi j'aimerais / j'aimerais vérifier si vous vous souvenez bien / des gestes que vous devez faire (*l'enseignante montre avec le pouce qu'il s'agit du premier élément*) et puis / des paroles de la chanson (*l'enseignante montre maintenant l'index pour signifier qu'il y a une deuxième chose*) / les paroles de la chanson et les gestes / Yves et Martin vous avez compris c'que j'aimerais ↑

Le milieu ne comporte cependant pas beaucoup d'éléments et est quasiment nul au niveau matériel. Les élèves ne peuvent pas s'y référer comme ils pourraient par exemple le faire lorsqu'ils réalisent un jeu. Comme généralement le milieu donne aux élèves des informations sur ce que l'on attend d'eux, l'enseignante veut donc s'assurer que la tâche soit bien comprise et pour ce faire elle demande à un élève de répéter la consigne. De plus, trois symboles sont dessinés au tableau noir afin d'offrir un support visuel de ce qui est attendu des élèves. Il y a un personnage en mouvement (pour les gestes), un visage qui chante (pour les paroles) et des notes de musique (pour la musique). Cette part du contrat qui s'insère dans les consignes est totalement explicite et les élèves en connaissent les composantes même sans provoquer de rupture. Nous pouvons supposer que nous nous trouvons ici dans le registre du contrat pédagogique puisque l'enseignante explicite tout ce qui est possible de l'être.

Malgré des consignes clairement explicitées, une rupture survient chez un élève qui pense ne pas posséder les moyens d'accomplir la tâche. Extrait :

- 15 E c'est bon ↑ vous pouvez y aller tout seuls ↑ alors je peux vous laisser y aller tout seuls ↑ (des oui et des non sont prononcés par les élèves de manière mélangée) / (puis l'enseignante s'adresse à un élève en particulier mais il n'a pas été identifié) tu réponds / si tu me dis non tu me dis pourquoi // heu Yves / tu as besoin de quelque chose avant de commencer ↑ de quoi as-tu besoin ↑
- 16 e6 *et ben / et ben c'est parce que je me souviens plus tellement*
- 17 E ah tu as un peu de peine à te souvenir des paroles (elle met l'élève dans une relation de confiance)
- 18 e6 ouais de où il chante et il danse
- 19 E tu mélanges les deux / lequel c'est en premier ↑
- 20 e6 il danse
- 21 E il danse (en répétant) en premier / pis en deuxième c'est ↑
- 22 e6 il chante
- 23 E en premier c'est il danse et après c'est il chante
- 24 e6 la mélodie où il chante et il danse
- 25 E t'es plus très sûr ↑
- 26 e6 ouais
- 27 E *alors écoute on va essayer et puis on verra comment ça se passe pis après on en rediscute // d'accord ↑* / et Bastien tu voulais encore quelque chose ↑
- 28 e5 j'aimerais faire pipi (l'enseignante lui donne son aval d'un signe de la tête)
- 29 E alors les autres / moi je vais dire le titre et puis vous essayez tout seuls // la chanson le feu (elle dit ensuite "le feu" en chantant et les élèves poursuivent la chanson)
- 30 ee (tous les élèves chantent la chanson en faisant les gestes et les mouvements qu'ils ont appris lors des séquences précédentes. Une grande partie des élèves rencontre des difficultés pour la réalisation de la tâche et ce sont quelques élèves qui doivent quelque peu tirer le reste du groupe)

Au tour de parole 27, l'enseignante renégocie le contrat à travers le statut de l'erreur. Les élèves sont ainsi informés qu'ils peuvent se tromper et que ce sont justement ces difficultés qui vont faire l'objet d'une discussion ultérieure. Ils s'engagent donc dans la réalisation des consignes (paroles, musique et mouvements de la chanson) et à

l'exception de quelques élèves qui tirent le groupe, la plupart d'entre eux rencontrent des difficultés à tout synchroniser.

Au terme de la chanson, l'enseignante engage la deuxième partie de la séquence qui consiste en une réflexion collective sur les difficultés rencontrées durant la mise en pratique de la première partie. Le milieu et les consignes sont réaménagés de même que les attentes de l'enseignante envers les élèves. L'objectif est de réaliser une réflexion sur l'action. Extrait :

- 31 E (lorsque la chanson est terminée) *alors venez vous asseoir près de moi pis on va discuter de comment ça s'est passé tout ça* (les élèves se rapprochent de l'enseignante et s'assoient de manière groupée) // alors / qu'avez-vous pensé ↑ / euh Nils toi tu étais malade hein quand on a bien répété la chanson alors tu peux écouter un petit peu pis tu essayes de l'apprendre / tu fermes la porte Bastien s'il te plaît / alors qu'avez-vous pensé vous / comment / comment vous trouvez votre chanson / Sylvain comment t'as pensé alors / les gestes les paroles et la musique (en remontrant les symboles au tableau) / est-ce que c'était facile est-ce que c'était difficile / pourquoi expliquez-moi / alors / Alice / toi t'as trouvé difficile ↑
- 32 e4 oui
- 33 E pourquoi
- 34 e4 parce que / moi / je mélange un petit peu
- 35 E tu mélanges quoi
- 36 e4 un petit peu la danse et le chant
- 37 E la danse et le chant tu mélanges un petit peu / c'est encore difficile hein / mmm (onomatopée pour acquiescer) / et toi Léa qu'est-ce que tu as pensé
- 38 e3 bien
- 39 E toi ça s'est bien passé pour toi / toi tu as réussi à te souvenir des gestes des paroles et de la musique / et toi Rachel
- 40 e7 j'ai trouvé bien
- 41 E tu as bien réussi ↑ / tu es contente de toi ↑
- 42 e7 inaudible
- 43 E tu te rappelais de tout ce qu'il fallait faire / *tu avais dans ta mémoire tous les gestes les paroles et ça s'est bien passé*
- 44 e7 oui

Ce travail d'ordre métacognitif ne se fait pas spontanément chez ces jeunes élèves. Le niveau taxonomique de cette partie de la séquence est probablement assez élevé. L'enseignante veut amener les élèves à verbaliser leurs éventuelles difficultés et par conséquent mieux cibler les remédiations possibles pour la suite. Cependant l'enseignante, consciente de la difficulté que représente la posture métacognitive pour les élèves, met à profit l'effet Jourdain ou Topaze (exemple au tour de parole 43) pour éviter des blocages de la part des élèves et pour continuer de faire vivre la situation didactique. Le contrat doit être constamment réaménagé, car beaucoup d'élèves savent dire si cela s'est bien ou moins bien passé pour eux mais il leur est difficile de verbaliser pourquoi. L'enseignante revoit quelque peu les attentes à la baisse et n'insiste pas sur les raisons qui ont provoqué les difficultés. Après avoir interrogé la majorité des élèves, elle clôt la séquence en prenant soin de mettre en évidence la complexité de l'activité réalisée. Extrait :

- 67 E tu es content tu as bien chanté // *et bien moi je vous félicite parce que c'est pas facile comme travail hein / trois choses en même temps comme ça (en montrant les consignes au tableau) alors je vous dis / une chose toute seule c'est déjà pas facile deux choses c'est encore plus difficile mais alors trois choses c'était la première fois qu'on demandait les trois choses / parce que d'habitude la musique qu'est-ce que je faisais moi pendant que vous chantiez*

68 e ? la musique

69 E je jouais de la flûte alors ça aide hein mais là vous avez fait tout tout seuls bravo / vous vous êtes très bien débrouillés parce que c'est difficile / faudra encore qu'on l'exerce chanter et danser hein pour ces deux couplets / voilà ↓

### 3.1.3 Activité mathématique

Cette séquence de mathématiques s'appuie sur une organisation différenciée, car la tâche n'est pas la même pour les élèves de première enfantine que pour leurs camarades de deuxième. L'enseignante aménage cette fois-ci deux milieux matériels distincts avec lesquels les élèves vont interagir. Le groupe de première enfantine reçoit les consignes afférentes à la réalisation d'un jeu de labyrinthe que les élèves ont déjà manipulé et expérimenté dans une séquence antérieure. Le milieu matériel leur est mis à disposition et s'organise de sorte que trois élèves travaillent sur le même plan de labyrinthe. Au total, trois groupes de trois élèves de première enfantine sont mis en activité avec pour consignes de réaliser des routes ou des chemins à l'aide de petites barrières en bois qui se fixent sur le panneau quadrillé prévu à cet effet. Les élèves connaissent ce mode de fonctionnement en ce sens que ce n'est pas la première fois qu'ils travaillent par petits groupes et de manière différenciée en fonction de leur degré scolaire.

Une fois l'activité labyrinthe mise en route, l'enseignante retourne auprès des élèves de deuxième enfantine afin de leur donner les consignes de travail. Il s'agit également d'un milieu matériel organisé pour des groupes de trois élèves. L'enseignante commence par présenter le matériel aux élèves. La tâche est la suivante : à l'intérieur de chaque groupe, un élève construit quelque chose à l'aide de dix petits plots en bois. Les deux autres élèves du groupe observent la construction puis la redessinent sur une feuille blanche. Chaque élève réalise au moins une fois la construction avec les plots au sein de son groupe. L'enseignante laisse le soin aux élèves de constituer librement les groupes et distribue le matériel nécessaire (plots et feuilles blanches).

Comme nous l'avons mentionné au point 2.4, il n'est pas possible de suivre simultanément tous les groupes engagés dans l'activité. Notre attention se porte principalement sur l'un des groupes de deuxième enfantine réalisant la construction et les dessins pendant que l'enseignante, elle, remplit son activité de médiatrice en circulant au sein de tous les groupes répartis dans la classe. Sur les trois groupes de deuxième enfantine, deux semblent très rapidement saisir les attentes de l'enseignante alors que le troisième, celui que nous observons plus spécifiquement, s'engage dans une autre voie.

Au sein du groupe que nous observons, les élèves provoquent très vite une rupture du contrat. Il s'avère en effet qu'au travers de l'interprétation que les élèves laissent apparaître dans l'utilisation qu'ils font du milieu, ils ne sont pas exactement en concordance avec les réelles attentes de l'enseignante. La première élève qui réalise la construction travaille sur le plan et non sur la hauteur. Nous constatons également très vite que sa construction est figurative puisqu'elle annonce à ses deux camarades qu'il s'agit d'un arbre. Ces derniers prennent donc leur feutre et dessinent un arbre tel que eux le conçoivent, sans tenir compte des observations concrètes de la construction réalisée par leur camarade. En terme de raisonnement mathématique ou plutôt géométrique (dans la présente activité), les attentes de l'enseignante à l'entame de la séquence étaient probablement différentes en ce sens que les élèves auraient dû dessiner ce qu'ils ont vu et non pas ce qu'ils se sont représenté ou ce que leur a transmis leur camarade oralement.

Cependant, l'enseignante ne cherche pas à renégocier le contrat puisque lorsqu'elle arrive auprès du groupe elle questionne les élèves sans influencer leur comportement. Extrait :

- 49 E tu leur as dit quelque chose ↑ / tu as dit ce que tu faisais  
 50 e7 oui  
 51 E tu leur as dit quoi  
 52 e7 un arbre  
 53 E tu leur as dit que t'avais fait un arbre  
 54 e7 oui  
 55 E ouais d'accord // alors dès que vous avez terminé vous me dites et puis on change de rôles  
 56 e8 presque fini  
 57 e9 presque fini (en imitant sa voisine) (13 sec.) / j'ai fini (en montrant son dessin à sa voisine)  
 58 e8 bon alors  
 59 E (l'enseignante, qui s'était brièvement absente, revient) voilà / vous avez terminé ↑  
 60 e8 ouais  
 61 E alors on laisse de côté ce que vous avez fait / on garde ces feuilles et on les laisse là (en les posant plus loin) / pis maintenant Marcel tu fais une construction  
 62 e9 oui  
 63 E tiens (en lui donnant les plots) / et puis Léonie et Délia vous dessinez ce que Marcel va faire (en leur donnant des feuilles vierges)  
 (l'enseignante s'éloigne. L'élève 9 commence à réaliser sa construction et les deux autres camarades regardent sans faire de commentaires. Lorsqu'il a terminé il les regarde et les deux camarades prennent leur crayon)  
 64 e8 un drapeau (la construction réalisée à plat peut effectivement ressembler à un drapeau) / alors / il est comme ça le drapeau / je fais un petit carré (20 sec) / c'est une bonne idée ça / un drapeau

De prime abord, on pourrait croire que l'on se trouve dans une situation a-didactique puisque les élèves utilisent leurs acquis « (...) malgré l'absence d'indications de l'enseignant (...) » (Jonnaert in Raisky & Caillot, 1996, p. 130). De plus, l'intention d'enseigner de l'enseignante est sinon absente, en tout cas masquée. Cependant, la situation a-didactique constitue généralement une situation intermédiaire entre la situation didactique et la situation non didactique. « Partant de la situation didactique, l'élève, le maître et le savoir évoluent vers la situation a-didactique et en arrivent, *in fine*, à des situations non didactiques. » (Jonnaert in Raisky & Caillot, 1996, p. 129). La distinction reste donc difficile à établir.

On aurait pu imaginer que l'enseignante, en constatant la rupture provoquée par ce groupe d'élèves, cherche à renégocier le contrat didactique et à réorienter les interactions entre les élèves et le milieu matériel. Or les tours de paroles 49 à 55 nous montrent qu'elle constate la situation sans pour autant intervenir dans le jeu didactique. Sans connaître ses réelles intentions, nous pouvons émettre quelques hypothèses qui pourraient expliquer la décision de l'enseignante. Peut-être tient-elle compte, à ce moment, du fait qu'il s'agit d'une séquence d'introduction et que cette dernière sera réinvestie par la suite. L'erreur serait donc utilisée ultérieurement comme appui pour construire l'apprentissage de l'approche géométrique. Pour ce faire, l'enseignante doit d'abord connaître les représentations des élèves et en tenir compte pour la suite.

La séquence se clôture par une discussion collective où tous les élèves (de première et de deuxième) sont réunis et où des réajustements peuvent être opérés. Ces derniers doivent expliquer comment l'activité s'est passée, avec leurs mots.

Lorsque les élèves ont terminé leur activité, l'enseignante réaménage le nouveau milieu au travers de nouvelles consignes. Extrait :

- 73 E vous pouvez ranger votre trousse / vous m'apportez le dessin et vous rangez / merci // tu peux ranger ta trousse Michel  
(pendant que les trois élèves terminent, les autres élèves sont déjà assis autour du cercle pour attendre la prochaine activité. L'enseignante s'adresse à eux)
- 74 E *en attendant que le dernier groupe termine son activité / j'aimerais juste savoir comment se sont passées vos activités à vous*
- 75 e ? bien
- 76 E alors je voudrais pas seulement savoir bien ou pas bien / Valérie tu t'assieds correctement / tu prends une position d'écolière tu t'assieds comme une écolière comme tu sais le faire / voilà / alors / je ne veux pas seulement savoir si c'était bien ou pas bien mais je veux savoir pourquoi si c'était bien et pourquoi si c'était pas bien / j'aimerais que vous essayiez de m'expliquer / alors / toi André c'était bien ton activité mais pourquoi c'était bien

Les attentes explicites se font au travers des consignes. Les élèves doivent, dans ce nouveau milieu, préciser pourquoi l'activité s'est bien ou mal passée. De manière implicite, l'enseignante désire probablement qu'au travers de cette posture métacognitive les élèves puissent proposer des remédiations en vue d'un réinvestissement ultérieur et optimisé de cette activité. Cette mise en commun est du même ressort que celle réalisée à la fin de l'activité "danse et chant" décrite au point 3.1.2. Cependant les élèves parviennent mieux à verbaliser les raisons du bon fonctionnement ou des problèmes rencontrés que lors de l'activité "danse et chant". Cela semble notamment lié à la relation concrète qu'ils peuvent entretenir avec le matériel. Pour l'activité du labyrinthe un élève mentionne par exemple que « c'était bien parce qu'on avait fait plusieurs entrées ». Un de ses camarades de première enfantine décrit son problème de la façon suivante : « moi et ben nous on a fait les barrages mais on pouvait pas tout faire parce que y'avait pas assez de pièces (...) ». Au sein des élèves de deuxième enfantine, l'un d'entre eux mentionne que son camarade a modifié sa construction alors que les deux dessinateurs avaient déjà commencé la reproduction sur papier. Cela a notamment permis à l'enseignante de spécifier que lorsque la construction est terminée, il n'est plus possible de la modifier, au risque de fausser le travail des camarades.

Une telle mise en commun permet aux élèves de verbaliser le rapport qu'ils entretiennent avec le savoir en jeu mais également de prendre connaissance des rapports que les camarades entretiennent avec ce savoir. Tout cela dans le cadre institutionnel que représentent la classe et la médiation de l'enseignante.

### 3.1.4 Ateliers libres

La séquence "ateliers libres" intervient tous les jours et s'organise en une série de postes et d'activités que les élèves choisissent librement. Certains de ces ateliers doivent cependant obligatoirement être réalisés par tous les élèves dans un laps de temps donné (une semaine voire plus selon le travail à réaliser). Le milieu matériel diffère en fonction des postes et détermine souvent le nombre d'élèves pouvant se trouver au même poste au même moment. L'atelier de peinture ne permet par exemple qu'à deux élèves de travailler simultanément. Chacun fixe sur un tableau une pincette sur laquelle est écrit son prénom. Le tableau comprend un symbole pour chaque activité disponible dans la classe.

La séquence s'articule un peu comme un rituel puisqu'elle revient tous les jours et les élèves connaissent par avance les règles de fonctionnement ainsi que certaines activités qui sont permanentes (puzzles, coin poupées, bibliothèque, coin peinture, jeux de construction...). Ce sont essentiellement les éléments matériels qui conditionnent le

comportement des élèves moyennant l'intervention de l'enseignante en cas de besoin ou en fonction des élèves qu'elle désire suivre plus spécifiquement.

Comme les élèves sont dispersés dans les diverses activités, notre caméra s'attarde plus spécifiquement sur l'atelier "le jeu des prénoms" qui consiste à placer les étiquettes des prénoms de la classe sur la photo de son propriétaire (un panneau regroupant les photos de tous les élèves de la classe est prévu à cet effet). Comme les élèves sont encore dans l'apprentissage de la lecture, un "dictionnaire" contenant toutes les photos et les prénoms correspondants est affiché sur la porte de la classe. L'élève qui travaille à ce poste peut donc s'y référer en cas de besoin.

L'élève que nous suivons a donc la possibilité, en se référant au milieu matériel, de réaliser l'activité de façon totalement indépendante. Il est en deuxième enfantine. Il utilise l'aide du dictionnaire mais l'enseignante intervient dans l'activité et modifie à la hausse les modalités du contrat didactique. L'élève s'apprête à partir, un prénom à la main, vers le dictionnaire afin de découvrir à qui appartient ce prénom. Or l'enseignante lui demande d'essayer auparavant de percevoir des informations qui permettraient de se passer du dictionnaire. Cette rupture déstabilise un peu l'élève qui ne trouve pas de stratégie pour le prénom qu'il possède dans la main (alors qu'il a auparavant découvert le prénom de Léo parce qu'il ne contient que trois lettres). L'enseignante propose alors une stratégie à l'élève en réaménageant quelque peu le milieu. Elle lui suggère de sortir tous les prénoms de la boîte, de prendre d'abord ceux qu'il reconnaît et de ne se référer au dictionnaire que pour les prénoms restants. L'élève accepte mais doit laisser de nombreux prénoms de côté, faute d'indices. Il trouve néanmoins son propre prénom qu'il reconnaît par une lecture globale. Il prend ensuite l'étiquette de Rita qu'il pense reconnaître mais sans en être sûr. Extrait :

- 36 E tu en trouves un autre que tu connais ↑ (il prend l'étiquette de Rita)  
37 e2 ça ressemble comme Rita  
37 E c'est comme Rita / pourquoi tu penses que c'est comme Rita  
38 e2 parce qu'elle a quatre lettres  
39 E elle a quatre lettres et tu te souviens que Rita a quatre lettres / comment tu peux faire pour savoir (il lève les épaules) / est-ce que tu connais cette lettre toi (en montrant du doigt le "R" de Rita)  
40 e2 non  
41 E non / *ben va regarder sur le dictionnaire* / tu regardes Rita et tu vois si c'est juste (l'élève part regarder sur le dictionnaire)  
42 e2 eh oui c'est Rita (avec un gros sourire et en revenant vers l'enseignante)

En modifiant quelque peu le milieu matériel et le contrat didactique, l'enseignante a amené l'élève à faire évoluer son rapport au savoir puisqu'il est passé d'une démarche de drill, en passant directement par le dictionnaire, à une démarche où la réflexion et l'essai erreur précèdent la vérification. Nous pouvons supposer que l'enseignante a provoqué cette rupture en sachant que cet élève maîtrise déjà bien le décodage par correspondance terme à terme avec l'aide du dictionnaire. Probablement que pour un élève ne maîtrisant pas encore très bien l'utilisation du dictionnaire des prénoms elle n'aurait pas réaménagé les éléments du milieu et les termes du contrat.

Par la suite, l'élève continue seul l'activité en restant dans la nouvelle stratégie proposée précédemment par l'enseignante.

### 3.1.5 Activité de lecture-compréhension

Il s'agit d'une séquence collective réunissant les élèves des deux degrés. La disposition respecte un certain "rituel de lecture" puisque le groupe est assis face à l'enseignante, sur trois ou quatre rangs et non pas en "u" comme c'est le cas généralement pour les discussions collectives. Le milieu est donc constitué d'une part par la disposition générale du groupe mais également par le livre que l'enseignante manipule et lit et avec lequel les élèves entrent en interaction.

Une fois les élèves installés, l'enseignante montre le livre (fermé) en annonçant qu'il est nouveau, qu'il n'a encore jamais été travaillé. La première consigne de l'enseignante est : « Que pouvez-vous me dire, vous, sur ce livre ? ». Les élèves font, dans un premier temps, des observations sur les images qui se trouvent sur la couverture. « Y'a une grande queue », « c'est une souris »...

Après quelques propositions, l'enseignante renégocie le contrat didactique en demandant aux élèves quelles informations ils peuvent obtenir sur l'histoire uniquement en observant la couverture du livre. A ce moment-là une élève mentionne qu'il y a le titre. L'enseignante lui demande alors où elle a vu un titre et l'élève vient montrer avec le doigt la ligne "Mandarine la petite souris" qui correspond effectivement au titre. L'enseignante, probablement pour faire vivre la discussion, ne valide ni n'infirme la proposition. Elle demande cependant si quelqu'un d'autre est également de cet avis et auquel cas de justifier pourquoi. Certains élèves pensent que c'est effectivement le titre parce que c'est écrit plus gros mais l'un d'entre eux sème le trouble en disant : « moi j'ai entendu c'était le plus petit le titre ». Cette micro-rupture provoque un conflit d'opinions. L'enseignante attend désormais des élèves qu'ils fassent une proposition permettant de vérifier lequel des éléments textuels de la couverture est réellement le titre. Extrait :

44 E alors toi tu as entendu le titre c'est le plus grand et puis lui le plus petit / alors je ne sais pas / comment faire pour savoir

L'enseignante sait que la majorité des élèves ne possède pas les outils nécessaires pour déchiffrer et surtout comprendre directement la partie texte de la couverture. Elle attend cependant des élèves qu'ils donnent un sens à la compréhension de ces éléments afin d'anticiper sur l'histoire elle-même et avoir l'envie d'y entrer. A la question du tour de parole 44, un élève propose que l'enseignante lise la partie écrite en grand et la partie écrite en plus petit afin de savoir laquelle correspond au titre. Il s'agit là d'une nouvelle rupture puisque l'élève trouve une réponse qui concorde avec les attentes de l'enseignante. Cette dernière accepte la proposition et lit le grand texte (Mandarine la petite souris) et le petit texte (Noël et David Carter). De fait, les élèves repèrent sans problème que le grand texte est effectivement le titre. Pour le petit texte, un élève fait la proposition suivante : « Carter c'est le nom qui a fabriqué le livre ». L'enseignante approuve la réponse en précisant que la personne qui écrit le livre est appelée l'auteur.

La partie introductive de la séquence est terminée et l'enseignante passe ensuite à la lecture proprement dite du texte. Chaque page lue est ensuite présentée visuellement aux élèves qui suivent ainsi l'histoire à la fois oralement mais également au travers des images. Pendant la lecture, les élèves n'interviennent pas.

Au terme de la lecture, l'enseignante signale que le livre va être déposé au coin bibliothèque mais qu'en cas de consultation il importe d'en prendre soin. Elle mentionne également que d'autres activités vont se greffer autour du livre avec notamment la constitution d'un cahier. La séquence se termine avec la proposition d'un élève . Extrait :

90 e1 *eh tu peux nous faire deviner les animaux qu'il y avait dedans*  
91 E ah ben on pourrait / alors si vous voulez voir une page vous devez me dire quelque chose pour que je puisse trouver la page / alors quelle page avez-vous envie de revoir // Michel

L'enseignante rebondit sur cette proposition afin d'utiliser la démarche comme une forme d'évaluation sommaire de ce dont les élèves se souviennent de l'histoire. Pour certains élèves de première enfantine, se souvenir des personnages présents dans l'histoire constitue déjà un indice de difficulté non négligeable pour leur âge.

L'après-midi se termine avec cette séquence.

## 3.2 L'interprétation des résultats

L'analyse des données empiriques récoltées dans cette classe de premières et deuxièmes enfantines nous a permis de mettre en évidence des éléments caractéristiques de la situation didactique. Ces données restent cependant très disparates et il convient, pour y voir plus clair et pour procéder à une interprétation plus structurée, de catégoriser les informations obtenues. Nous allons, dans un premier temps, mettre en évidence certains éléments pertinents que nous avons décelés grâce à la mise en perspective des concepts de milieu et de contrat didactique. Nous tenterons ensuite d'évaluer dans quelle mesure les situations didactiques observées ont laissé apparaître une dévolution aux élèves de la responsabilité de la résolution des problèmes. Finalement, une synthèse tentera de déduire les répercussions possibles que nous pouvons envisager sur les rapports aux savoirs que construisent ces élèves de l'école enfantine et par conséquent d'essayer d'apporter des pistes de réponses à notre question de recherche.

### 3.2.1 Au travers du milieu et du contrat didactique

Les différentes lectures croisées que nous avons entreprises pour le cheminement de ce travail et dont nous avons synthétisé les principaux éléments dans le cadre conceptuel (point 2) nous ont montré que le milieu et le contrat didactique sont intimement liés dans l'optique d'une compréhension des enjeux de la situation didactique. En effet, le milieu révèle des ruptures qui, elles, révèlent le contrat didactique et ainsi les attentes qui demeuraient parfois implicites jusque-là.

Les séquences que nous avons observées sur le terrain nous montrent, dans un premier temps, que l'aménagement du milieu permet à l'élève de supposer une intention d'enseigner de la part de l'enseignante. Il ne sait *a priori* pas encore ce qu'il devra apprendre mais, au cours de la séquence, ses interactions avec le milieu et avec l'enseignante révéleront progressivement, au travers des ruptures, si le comportement présenté correspond aux attentes de l'enseignante. De ces ruptures résulteront l'évolution du contrat et dans le meilleur des cas un pas vers l'apprentissage escompté.

Dans les cinq séquences analysées, l'enseignante a aménagé un milieu qui cristallisait la situation en ce sens qu'il informait à la fois les élèves sur les intentions de l'enseignante et l'enseignante sur l'évolution des rapports aux savoirs construits par les élèves. Pour ce faire, l'enseignante pouvait se référer aux ruptures qui donnaient des informations concrètes sur l'état du contrat didactique. Les exemples mis en exergue aux points 3.1.1 à 3.1.5 viennent nourrir ces propos.

- La séquence "message au tableau noir" (3.1.1) contraint d'entrée de jeu l'enseignante, et ce pendant pratiquement toute la leçon, à gérer la proposition erronée d'une élève qui propose "bienvenue dans notre école" et qui entraîne dans son sillage la plupart des autres élèves. Cette proposition, qui se base sur une séquence antérieure, impose une renégociation continue du contrat didactique pour que les élèves puissent, en utilisant les éléments du milieu, faire évoluer leur rapport au savoir sans que l'enseignante ne dévoile directement le comportement à adopter. Nous pouvons supposer que la proposition initiale de cette élève a provoqué une rupture qui a conditionné le contrat didactique durant pratiquement toute la séquence.
- La séquence "danse et chant" (3.1.2) ne propose pratiquement pas de milieu matériel et ce sont surtout les enfants eux-mêmes qui sont actifs et constitutifs du milieu. De ce fait, il est plus difficile pour eux de cerner les attentes de l'enseignante d'autant plus que la difficulté de la tâche s'avère élevée. L'enseignante sait que les élèves vont rencontrer des difficultés mais cela fait partie de ses attentes en ce sens que les problèmes rencontrés viendront nourrir la discussion lors de la mise en commun. Le contrat didactique permet ici d'inciter les élèves à rentrer dans une démarche essai-erreur afin d'aborder les prémices de la posture métacognitive durant la mise en commun.
- La séquence "mathématique" (3.1.3) met en évidence un moment très intéressant durant lequel le milieu révèle une rupture explicite du contrat didactique par un groupe d'élèves. Ces derniers montrent, au travers de leurs interactions avec le milieu, qu'ils ne travaillent pas selon les attentes implicites de l'enseignante. Cette dernière, par sa non intervention, renégocie en quelque sorte le contrat à la baisse tout en prenant en considération les représentations des élèves, probablement dans l'optique d'un réinvestissement ultérieur.
- La séquence "ateliers libres" (3.1.4) revêt un aspect particulier, car les élèves travaillent soit individuellement soit en duos (exceptionnellement en trios). Ainsi, même si chaque atelier a déjà été présenté une fois à tous les élèves, ils doivent se référer essentiellement au milieu pour comprendre ce que l'on attend d'eux. En effet, l'enseignante ne peut suivre tous les postes car ils sont trop nombreux. Elle doit donc s'en remettre, de manière générale, au contrat pédagogique qui définit le fonctionnement du travail en ateliers (réaliser les ateliers obligatoires, afficher sa pincette, respecter le matériel...). De manière plus spécifique, chaque atelier peut être interprété et régulé par son propre contrat didactique et, ce faisant, permettre à l'élève de construire un rapport au savoir s'y référant. Par ses interventions aléatoires dans les différents postes, l'enseignante régule, augmente ou diminue les attentes en fonction des interactions de l'élève avec le milieu et des éventuelles ruptures qui en découlent. Cette interprétation se base sur l'intervention de l'enseignante auprès de l'élève travaillant sur le dictionnaire des prénoms (v. p. 29).
- La séquence "lecture-compréhension" (3.1.5), à l'instar de la première séquence "message au tableau noir", peut être interprétée au travers d'un contrat didactique collectif, car tous les élèves sont en interaction au même moment avec les éléments du milieu. Une rupture provoquée par un seul élève a des conséquences sur les rapports au savoir de l'ensemble de la classe et implique une continue négociation du contrat afin de construire progressivement l'apprentissage.

### 3.2.2 Quelle dévolution ?

Nous n'avons pas procédé à une analyse spécifique de chaque séquence pour essayer de définir dans quelle mesure les élèves ont "accepté" la prise en charge du problème. Nous avons cependant constaté une attitude générale de l'enseignante qui tend à démontrer son désir de pousser le plus possible les élèves vers cette prise en charge. Il s'avère en effet qu'elle s'astreint à repousser le moment où elle valide ou infirme une proposition afin de laisser la réflexion ouverte et inciter les élèves à assumer, autant que faire se peut, la dévolution du problème. Chaque proposition d'élève est accueillie par l'enseignante qui s'attache toutefois à ne rien dévoiler. L'élève se doit, par conséquent, de justifier ou tout au moins de fournir une piste qui permettra de valider ou d'infirmer la proposition faite. L'enseignante n'hésite d'ailleurs pas, lorsque deux propositions divergentes apparaissent, à les mettre en parallèle afin d'investir plus profondément les élèves dans la prise en charge du problème. Dans ce genre de situation nous pouvons considérer que la dévolution, à défaut d'être totale, s'avère comme très importante et peut laisser supposer que la classe dépasse la simple participation pour se rapprocher d'une certaine forme de débat.

Nous avons cependant constaté que l'enseignante ne pouvait pas constamment ouvrir le débat et aspirer à une dévolution importante de la prise en charge du problème dans toutes les situations. En effet, les élèves endossent plus facilement cette responsabilité lorsqu'ils se trouvent dans une phase de découverte et d'action concrète que lorsqu'ils se trouvent dans une phase de mise en commun relative aux difficultés rencontrées. Comme mentionné plus haut, nous supposons que la raison en est le haut niveau taxonomique que représente la démarche réflexive pour ces élèves. L'enseignante, dans ce genre de situation, modifie ses attentes et utilise parfois les effets Topaze ou Jourdain pour permettre à la séquence de vivre et aux élèves de la vivre. Dans ce genre de situation, la dévolution n'est que partielle et l'enseignante assume consciemment un rôle de guidage plus important.

### 3.2.3 Quels rapports aux savoirs ?

La question de recherche que nous avons formulée au point 2.3.1 devait nous aider à comprendre comment l'école enfantine permet aux enfants d'apprendre progressivement leur métier d'élève au travers d'une « socialisation scolaire » qui se construit par le biais des situations didactiques. La question se posait en ces termes :

- **Quels sont les rapports aux savoirs construits par les élèves de l'école enfantine au travers de la situation didactique ?**

Nous avons soulevé, au point 2.2.8, que ce travail se concentre essentiellement sur l'aspect institutionnel des rapports aux savoirs. La salle de classe et la médiation de l'enseignante représentent l'institution scolaire et il s'avère que cette dernière, par le biais des attentes, induit la construction d'une certaine forme de rapport aux savoirs. Prenons un exemple :

- Lors de la séquence où les élèves doivent, par petits groupes de trois, dessiner sur une feuille la construction que le camarade d'en face a réalisée avec ses plots, deux groupes saisissent rapidement les attentes alors que le troisième provoque rapidement une rupture visible au travers des interactions des élèves avec le milieu (v. point 3.1.3). Les élèves ne dessinent pas ce qu'ils voient mais attendent que le camarade nomme sa construction figurative, dans le cas présent un arbre, pour dessiner selon leurs représentations et non pas selon les caractéristiques objectives de la construction. Contrairement aux deux autres groupes, celui-ci n'a

pas décelé les attentes du contrat didactique, les élèves ne se sont pas posé la question : « Mais qu'est-ce que la maîtresse attend réellement de nous ? ». Or, même si l'enseignante, qui a très vite décelé la rupture, n'est pas intervenue à ce moment-là, on peut supposer qu'elle reprendra l'activité ultérieurement. Elle cherchera vraisemblablement (et progressivement) à faire évoluer le rapport que ces élèves ont manifesté pour le savoir en question afin qu'ils découvrent eux-mêmes ce que l'on attend d'eux mais que l'enseignante ne peut pas leur dévoiler explicitement (paradoxe de la dévolution et du contrat didactique) sous peine de ne plus leur permettre de réaliser des apprentissages.

Les élèves construisent progressivement ce rapport propre à l'institution scolaire qui veut que tout ne peut être directement dévoilé, sous peine de perdre le sens même de la démarche. L'école enfantine initie l'élève à rentrer dans une démarche de questionnement où la réponse, au contraire de ce qui est parfois vécu dans la famille, ne lui est pas donnée directement mais doit faire l'objet d'une recherche qui lui est, au moins en partie, accessible.

De manière plus générale, et sans pouvoir analyser le rapport que construit chaque élève individuellement pour chaque séquence et chaque objet de savoir, nous constatons que par le biais de l'aménagement par l'enseignante d'un milieu, l'élève va en déduire son intention d'enseigner. Nous supposons qu'il construit progressivement une conception selon laquelle presque rien n'est gratuit à l'école et que, par conséquent, il convient de répondre à ces attentes en manifestant le comportement approprié. Le jeu du contrat didactique va permettre cette régulation. Il est cependant fort probable que cette adaptation disparaisse dès lors que l'élève termine la classe.

Le dernier élément que nous voulons mettre en évidence, se situe dans le constant souci de l'enseignante à vouloir engager une synthèse, un dialogue pédagogique permettant un retour réflexif sur les activités des élèves. En effet, ces mises en commun, lorsqu'elles sont répétées, peuvent constituer à moyen ou long terme une forme de rituel qui conditionne une certaine forme de rapport aux savoirs au travers de laquelle les élèves prennent l'habitude de réfléchir sur ce qu'ils viennent de faire et sur les difficultés qu'ils ont rencontrées. Cette approche peut leur être fort bénéfique dans leur cursus scolaire futur.

### 3.3 L'analyse critique

Pour permettre une analyse critique un tant soit peu exhaustive, nous allons la spécifier selon les deux angles de vue suivants :

- Le point de vue théorique
- Le point de vue méthodologique

#### 3.3.1 Point de vue théorique

L'analyse critique de notre démarche théorique nous impose d'emblée un positionnement humble, relatif à notre statut d'étudiant confronté à des concepts scientifiques très complexes. Toute science nécessite une perpétuelle remise en questions et la didactique n'échappe pas à cette règle. Ainsi, les divers auteurs n'hésitent pas à remettre en questions ce qui pouvait sembler acquis et à formuler de nouvelles hypothèses. Cela fait partie du jeu. Il n'en reste pas moins que cette composante inhérente à la recherche ne nous a pas facilité le travail, d'autant plus qu'une grande partie des lectures réalisées s'adresse prioritairement à la communauté scientifique, moyennant un langage scientifique propre à des concepts scientifiques.

Malgré ces considérations, nous n'avons pas échappé à l'exercice périlleux consistant à synthétiser les principaux éléments théoriques nécessaires à l'élaboration de la partie empirique. Des choix ont dû être faits avec tout ce que cela comporte de subjectif. Nous avons ressorti les éléments qui nous paraissaient les plus importants parmi de nombreuses lectures. Nous laissons d'ailleurs le soin aux lecteurs désireux d'approfondir leur compréhension de se référer à la bibliographie ainsi qu'aux nombreux autres ouvrages traitant de ce sujet. D'autre part, si l'on considère que les concepts mis en lumière font l'objet de discussions et parfois de divergences au sein même de la communauté scientifique, il ne fait aucun doute que notre cadre théorique doit être abordé avec un certain recul quand à sa précision et son exhaustivité.

Toutefois, les éléments théoriques étudiés sont issus de concepts construits par des chercheurs de renom qui sont des références dans le domaine des sciences de l'éducation. Ces références nous ont permis de partir sur des bases bien plus élevées que ce que ce travail aura nécessité. L'intérêt consistait finalement à rendre accessibles certains concepts qui ne le sont pas forcément de prime abord, afin de pouvoir les utiliser dans la compréhension de ce qui se joue sur le terrain.

### 3.3.2 Point de vue méthodologique

#### **Les choix opérés**

La construction méthodologique n'a pas échappé à cette constante qui veut que ce travail nous a obligé à faire des choix. Dans un premier temps, le cadre conceptuel et la question de recherche nous ont orienté tout naturellement vers l'observation et une récolte de données par le biais de matériel audiovisuel. Avec le recul, même si le travail est très fastidieux au niveau de la retranscription, nous sommes très satisfait de la qualité des données que cette méthode nous a fournies. Moyennant un équipement suffisant et adapté, notamment dans la prise de son, nous n'avons pratiquement pas constaté de pertes d'informations.

S'agissant du choix, presque inévitable dans notre situation, de réaliser une démarche qualitative de micro-didactique sur une demi-journée, nous restons d'avis qu'il aurait difficilement pu en être autrement. Cependant, le cheminement pourrait énormément gagner en crédibilité s'il faisait l'objet, moyennant du temps supplémentaire, d'une observation sur du moyen ou long terme. On pourrait, par exemple, imaginer revenir dans cette même classe plusieurs fois dans l'année afin de pouvoir observer l'évolution des élèves au travers des comparaisons dans le temps. Nous pourrions ainsi constater les éventuels changements dans la construction par les élèves d'une certaine forme de rapport institutionnel au savoir. De même, une observation dans une autre classe offrirait un horizon plus large et permettrait de croiser les analyses et, par conséquent, de les enrichir.

Ainsi, nous pouvons considérer que nos observations et nos interprétations ont une certaine valeur pour la classe dans laquelle nous avons récolté les données. Il ne nous est cependant pas possible de généraliser ces résultats à toutes les classes de l'école enfantine, quand bien même il est tout à fait envisageable d'imaginer que certaines tendances se retrouvent fréquemment.

#### **Effets du dispositif et échantillonnage**

Ce travail n'aurait pas pu voir le jour sans la possibilité de transposer les données théoriques sur le terrain. Comme la démarche s'est orientée vers l'observation d'une demi-

journée "tout venant", il nous était impossible d'anticiper sur le déroulement des séquences et sur le comportement des acteurs (élèves et enseignante).

Il s'avère que cette observation nous semble avoir été riche en terme de données exploitables pour l'analyse. Le fait d'avoir réalisé cette partie empirique avec le concours d'une enseignante expérimentée n'est probablement pas étranger à ce sentiment. Son bagage lui a permis de rester fidèle à sa façon habituelle de travailler, et ce malgré la présence d'un observateur étranger à la classe. D'autre part, nous avons constaté que les élèves ont très vite oublié la caméra et leurs comportements étaient très spontanés. L'enseignante nous a d'ailleurs confirmé, au terme de la journée, qu'elle n'avait rien décelé d'inhabituel dans leur attitude. Finalement, nous n'avons pas eu à déplorer de problèmes disciplinaires qui peuvent, dans certains cas, entraver la démarche didactique et fausser les données de manière notoire.

Il subsiste cependant un point d'incertitude que nous devons mentionner. Nous ne pouvons savoir, au terme de ce travail, si ce que nous avons pu observer du comportement de l'enseignante en terme de démarche didactique correspond à une constante dans son mode d'enseigner ou si cela correspond plutôt à une variante parmi d'autres, à un moment donné. Cette demi-journée est-elle représentative de ce qui se joue de manière plus générale dans la classe ? Nous ne pouvons apporter de réponse formelle à cette question mais nous avons tendance à penser qu'il est effectivement possible, sauf incident particulier, d'obtenir, même après un laps de temps qui peut sembler très court, une conception relativement fidèle de la réalité quotidienne de la classe. Il ne s'agit là que d'une simple hypothèse qui demanderait bien évidemment à être vérifiée.

## 4. Conclusions

L'école enfantine constitue pour les élèves le premier contact avec ce monde scolaire qu'ils vont fréquenter durant une dizaine d'années, voire beaucoup plus pour certains d'entre eux. Notre travail s'est intéressé à cette "socialisation scolaire" que rencontrent ces jeunes enfants qui vont devoir apprendre à devenir des élèves. Le cadre théorique de référence s'est appuyé sur des concepts issus du champ de la didactique afin de mieux comprendre les enjeux de la situation didactique et les rapports aux savoirs qu'elle permet aux élèves de construire. Une classe de premières et deuxièmes enfantines a fait l'objet d'une observation empirique afin de nous fournir des pistes permettant de répondre à notre question de recherche.

Ce bref rappelle des grandes lignes de la démarche doit nous amener à proposer des prolongements et à verbaliser les apports formatifs que le cheminement nous permet de constater.

### 4.1 Les prolongements, perspectives

Chaque démarche de recherche tente de répondre à une ou plusieurs questions au travers d'un cheminement s'efforçant de respecter au mieux les normes scientifiques de base. Cependant, quels que soient la qualité ou le degré de réponse que l'on peut apporter à notre question ou notre hypothèse, rares sont les recherches qui ne soulèvent pas de nouvelles interrogations nous conduisant vers des prolongements, vers de nouvelles perspectives. Notre travail n'échappe pas à cette remise en question qui, au demeurant, ne doit pas se concevoir comme négative mais plutôt comme enrichissante, et c'est la raison pour laquelle nous nous proposons d'ouvrir ces pistes de prolongement :

- Nous avons vu que contrat pédagogique et contrat didactique s'entrecroisent. La vie scolaire doit expliciter tout ce qui peut l'être afin que les élèves perçoivent les exigences bien assez tôt et cela au nom du contrat pédagogique. D'autre part, le contrat didactique implique que tout ne peut pas être révélé au risque de ne plus permettre les apprentissages escomptés. Il pourrait, dès lors, être intéressant de savoir où se trouve la limite entre ce qui peut et ce qui ne peut pas être révélé. Comment savoir à l'avance la part qu'il sera nécessaire de garder cachée afin d'optimiser les apprentissages ? La question mérite au moins d'être posée.
- L'expérience dont bénéficiait l'enseignante que nous avons observée à l'occasion de ce travail lui permettait d'organiser et de conduire les situations didactiques, nous semble-t-il, de façon très pertinente en incitant les élèves à se questionner. Elle a, pour ce faire, spontanément joué sur le contrat didactique en maintenant certains implicites ou au contraire en renégociant certaines attentes. Or, si nous pouvons présumer qu'une telle aptitude à organiser et conduire les situations didactiques puisse s'apprendre ou du moins se sentir au fil des années d'enseignement, nous pouvons également penser que cette compétence ne soit pas forcément acquise pour un enseignant débutant. Il peut dès lors s'avérer intéressant pour l'étudiant en formation initiale (voire en formation continue) d'approfondir quelque peu la problématique liée aux effets de contrat ainsi que les dessous conceptuels de la situation didactique. Il serait ainsi plus aisé de comprendre certaines influences émanant des comportements à la fois de l'enseignant et des élèves, dans l'optique d'une meilleure optimisation des apprentissages.
- Nous avons vu que dès l'école enfantine la mise en place de situations didactiques permet aux élèves, notamment grâce au milieu et au contrat didactique, de construire une certaine forme de rapport aux savoirs où les élèves apprennent à décoder les attentes de l'enseignante. A ce titre, Astolfi & al. (2001) mentionnent qu'au cours des années, les élèves vont « (...) décoder les attentes magistrales pour tenter de s'y adapter » et qu'au travers du « métier d'élève » ces derniers vont chercher « (...) davantage à réussir qu'à comprendre » (p.13).  
Il conviendrait donc de se demander dans quelle mesure ce travail réalisé par l'école enfantine rend réellement service aux élèves, dans leur futur, en terme d'apprentissages. Ces élèves qui parviennent très vite à comprendre les attentes de l'enseignant vont probablement réussir scolairement mais seront-ils pour autant mieux armés dans leur vie professionnelle ? Ce débat dépasse largement nos compétences et repose toute la question de l'institution scolaire et de ses finalités dans l'optique de la lutte contre l'échec.

## 4.2 Les apports formatifs

### 4.2.1 Sur le plan professionnel

Au terme de la démarche, nous retenons quelques éléments intéressants susceptibles de venir se greffer à notre formation qui doit rester, au demeurant, en perpétuelle évolution.

L'école enfantine permet aux élèves de rentrer dans un processus de socialisation (renforcement du Moi, image de Soi, Moi et les autres, Moi et mon environnement...) qui offre les bases de toute vie en société. Mais l'école enfantine va au-delà en générant également une socialisation dite "scolaire" au travers de laquelle les enfants vont se familiariser avec des injonctions didactiques basées sur un système d'attentes réciproques

que l'on nomme contrat didactique. L'enseignant doit savoir que selon les situations didactiques qu'il va mettre en place et la gestion qu'il en fera par sa négociation constante du contrat avec les élèves, il va permettre à ces derniers de faire progressivement la différence entre le jeu des apprentissages scolaires et la vie de tous les jours.

Si l'on veut permettre aux élèves de réaliser des apprentissages, tout ne peut pas être dévoilé et tout ne doit pas être dévoilé. Or il est très tentant pour un enseignant d'avoir recours à l'effet Topaze ou à l'effet Jourdain afin d'avoir l'impression que la classe "tourne". Le risque est que « la machine tourne ainsi un peu à vide » (Astolfi *et al.*, 2001, p. 18). Ainsi, l'enseignant doit être conscient que de sa capacité à gérer les implicites dépendra une partie des apprentissages des élèves. Cela ne veut pas dire que le recours à l'effet Topaze doit être complètement banni mais plutôt qu'il ne doit être utilisé que pour sauver le contrat lorsque la situation ne prend pas la tournure escomptée.

Les enfants de l'école enfantine ne maîtrisent encore pas totalement leur métier d'élève puisqu'ils sont justement en train de l'apprendre. L'enseignant doit, par conséquent, savoir qu'une partie de ses attentes ne sera peut-être pas comprise dès lors que certains élèves ne sont encore conscients de l'existence de ce système d'attentes.

## 4.2.2 Sur le plan personnel

L'ensemble de la démarche entreprise pour ce travail nous a permis de travailler plusieurs compétences.

Nous avons tout d'abord pu nous familiariser avec la démarche scientifique en tenant compte des nombreux paramètres méthodologiques que cela implique. Nous avons également appris à travailler avec des ouvrages généralement destinés à la communauté scientifique, en utilisant les lectures croisées pour mieux comprendre les concepts et théories qui nous sont d'ordinaire difficilement accessibles. Nous avons finalement appris à poser un regard scientifique et surtout critique sur notre travail d'abord et sur celui des autres ensuite. Ce regard scientifique implique à la fois des connaissances méthodologiques mais également un esprit critique sans cesse prêt à se poser des questions.

Dans un autre registre, nous avons été "contraint" de développer des compétences organisationnelles afin de gérer ce travail de longue haleine tant au niveau de sa préparation (lectures, réflexions, observations empiriques...) qu'au niveau de sa rédaction. Cette démarche nécessite la mise en perspective d'une discipline rigoureuse avec néanmoins un esprit d'ouverture sans cesse mis à contribution par les nouvelles questions qui surgissent.

Pour terminer, nous voudrions reprendre une citation d'Albert Jacquard (1997) afin d'illustrer la dimension inaccessible de notre quête vers le savoir et la vérité, ainsi que l'humilité qu'il convient d'adopter à cet égard :

« Ceux qui prétendent détenir la vérité sont ceux qui ont abandonné la poursuite du chemin vers elle. La vérité ne se possède pas, elle se cherche. »

## 5. Références bibliographiques

- Astolfi, J-P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y., Toussaint J. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Astolfi, J-P., Peterfalvi, B., Vérin A. (2001). *Comment les enfants apprennent les sciences*. Paris : Retz.
- Brousseau, G. (1982). *Tendances originales des recherches en didactique des mathématiques en France*. Bordeaux : IREM de Bordeaux
- Brousseau, G. (1984). *Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage*. Actes du colloque de la troisième Université d'été de didactique des mathématiques d'Oliver, 11p
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Textes rassemblés et préparés par Nicolas Balacheff, Martin Cooper, Rosamund Sutherland, Virginia Warfield. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Brousseau G. (2002). « *Glossaire de la théorie des situations didactiques* ». [Archive en ligne]. Accès : <[http://perso.wanadoo.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire\\_Brousseau.pdf](http://perso.wanadoo.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf)> [25.02.03]
- Caillot, M. (2001). *Rapports aux savoirs et didactique des sciences*. In Ph. Jonnaert & S. Laurin. (sous la direction de). *Les didactiques des disciplines, un débat contemporain* (pp. 111-131). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au Savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos
- Charlot, B. (sous la direction de). (2001). *Les jeunes et le savoir – Perspectives internationales*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (2003). *La problématique du rapport au savoir*. In Maury, S. & Caillot, M. *Rapport au Savoir et didactiques* (pp. 33-49). Paris : Fabert
- Chevallard, Y. (1988). *Sur l'analyse didactique : deux études sur les notions de contrat et de situation*. Publications de l'IREM d'Aix-Marseille ; no 14
- Equipe "élémentaire" de l'IREM de Grenoble. (1980). *Quel est l'âge du capitaine ?* Bulletin de l'APMEP, 323, pp. 235-243.
- Fierz, S. (2004). *Méthode de recherche, thème 8.8 : Glossaire*. St-Maurice : HEP-VS..
- Fijalkow, J., Nault, Th. (2002). *La gestion de la classe*. Perspectives en éducation et Formation. Bruxelles : De Boeck Université
- Filloux, J. (1996). *Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école*. Paris : l'Harmattan
- Jacquard, A. (1997). *Petite philosophie à l'usage des non-philosophes*. Paris : Calmann-Lévy

- Johsua, S. (2002). *Spécificités disciplinaires, spécificités didactiques : vers une didactique comparée*. In Venturini, P., Amade-Escot, Ch., Terisse A. *Etudes des pratiques effectives : l'approche des didactiques* (pp. 17-24). Aubenas : La Pensée Sauvage
- Jonnaert, P. (1996). *Dévolution versus contre-dévolution ! Un tandem incontournable pour le contrat didactique*. In Raisky, C. & Caillot, M. *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 115-144). Bruxelles : De Boeck Université.
- Jonnaert, Ph. & Laurin, S. (sous la direction de). (2001). *Les didactiques des disciplines, un débat contemporain*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Margolinas, Cl. (1993). *De l'importance du vrai et du faux dans la classe de mathématiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Maury, S. & Caillot, M. (2003). *Rapport au Savoir et didactiques*. Paris : Fabert
- Mercier, A. (s. d.). « *Le contrat didactique et ses effets* ». [Archive en ligne]. Accès : <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/mercier/> [19.04.04].
- Raisky, C., Caillot, M. (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Ravestain, J. (1999). *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Sarrazy, B. (1995). *Le contrat didactique, Revue Française de Pédagogie, Note de synthèse, no 112, p. 85-118*. Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- Schnidrig, B. & Fierz, S. (2003). *Thème 8.8 – Méthodes de recherche : tableau de comparaison des 4 méthodes de recherche travaillées dans le thème 8.8*. St-Maurice : HEP-VS
- Sensevy, G. (2002). *Des catégories pour l'analyse comparée de l'action du professeur : un essai de mise à l'épreuve*. In Venturini, P., Amade-Escot, Ch., Terisse A. *Etudes des pratiques effectives : l'approche des didactiques* (pp. 25-46). Aubenas : La Pensée Sauvage
- Venturini, P., Amade-Escot, Ch., Terrisse A. (2002). *Etudes des pratiques effectives : l'approche des didactiques*. Aubenas : La Pensée Sauvage.

## **6. Liste des annexes**

- Annexe I : modalités de retranscription

## Modalités de retranscription

- Numérotation des tours de parole
- Identification de celui qui parle  
Dans la mesure du possible, les élèves sont numérotés
- Aucune ponctuation
- Pauses
- Les pauses plus longues sont mentionnées
- Accentuations de mots
- Sons prolongés
- Commentaires techniques du retranscripteur  
ou comportements
- Intonations
- L'orthographe n'est pas toujours respectée afin de pouvoir traduire l'oralité

E = enseignante e = élève  
e+ = plusieurs élèves à la fois  
e? = un élève non identifié  
ee = tous les élèves

/= 1 à 2 sec. // = 2 à 4 sec.  
(8 sec.)

Bravo c'est **excellent** !

oui::::

« l'enseignante écrit au tableau »

« soupir »

↑ = montante ↓ = descendante

« parc'que »

## ***Attestation d'authenticité***

*Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.*

*Août 2005    Frédéric Scalesia*