

## Soutenir l'apprentissage du langage scolaire : les régulations interactives comme révélateur d'espaces de différenciation

Catherine Tobola Couchepin, Anne Paccolat, Valérie Michelet et  
HEP Valais

**Mots clés :** Langage, apprentissages, gestes professionnels, différenciation, obstacles

### Introduction

Lors des premières années de la scolarité, l'hétérogénéité est particulièrement importante dans les classes. Chaque élève arrive avec ses représentations de l'école, ses connaissances acquises au sein de la famille et de la société, ses compétences et habiletés propres. L'enseignant<sup>1</sup> qui accueille ses élèves de 4-5 ans dans le nouveau monde de l'école cherche à mettre en place un milieu propice aux apprentissages. Face à la diversité des élèves, avec des manières d'apprendre, des besoins, des intérêts et des rythmes d'apprentissage différents, la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique est nécessaire.

Partant du principe que les interactions soutiennent la compréhension et l'apprentissage des élèves (Buchs, 2017), cette contribution cherche à identifier les obstacles liés à l'appropriation du langage scolaire rencontrés par les élèves de 4-6 ans et comment l'enseignant tire profit de l'hétérogénéité de la classe et l'utilise comme levier didactique pour accompagner les apprentissages. Cette identification se fait lors des moments où les élèves se retrouvent dans un temps collectif d'apprentissage autour des productions réalisées à leur initiative. Les données analysées sont issues d'une recherche collaborative effectuée dans quatre classes des deux premières années de la scolarité obligatoire en Suisse romande, qui ont été suivies durant une année. L'objectif est de mettre en lumière les régulations interactives mises en œuvre selon les besoins langagiers des élèves de 4-6 ans.

#### 1. Appropriation du langage scolaire, tout un itinéraire

En arrivant à l'école, l'élève quitte une certaine manière d'interagir et de parler propre à la sphère privée (Lahire, 2017) pour s'approprier une nouvelle manière d'interagir et de parler propre au mode culturel scolaire. Deux registres de pensée et de langage sont distingués. Le registre premier est rattaché à l'expérientiel et au spontané, tandis que le registre second est élaboré (Bautier et Rayou, 2013) et permet la prise de distance. Si pour certains élèves le registre second attendu à l'école, langagier et cognitif, est proche de celui mobilisé dans leur famille, pour d'autres, le mode de socialisation scolaire en est très éloigné (Bautier et Rochex, 1997). Cependant, selon Bautier, Charlot et Rochex (2000), entrer par les déficits culturels, linguistiques des élèves, par leurs caractéristiques sociales et familiales pour parler de leurs difficultés scolaires empêche de questionner l'impact des gestes professionnels et le rôle de l'institution dans l'appropriation du langage scolaire. Une nouvelle hypothèse découle de ces considérations selon laquelle c'est la qualité du soutien mis en œuvre par l'enseignant qui permet l'ajustement socioscolaire des enfants et favorise ainsi le processus d'acculturation scolaire (Duval et Bouchard, 2013). Sachant que pour réussir à l'école l'enfant a besoin d'adopter une posture et un registre langagier attendus par l'institution, l'élève est encouragé à exprimer ses idées, à les confronter et, de ce fait, à entrer dans un débat réflexif (Connac, 2021). Ainsi, apprendre à l'école demande de considérer les objets du quotidien, expérimentés dans des situations familières, comme des objets d'étude collectivement questionnés (Bautier, 2006). Le langage scolaire s'apprend donc en situation lors de situations collectives ou causeries (Doyon et Fisher, 2012) au cours desquelles l'enfant est invité à convoquer son expérience et à s'exprimer par un langage réflexif, distancié, précis et progressivement disciplinaire. Cette acculturation au langage scolaire est le lieu

---

<sup>1</sup> Par souci de lisibilité, le masculin est utilisé.

d'un apprentissage spécifique. Faire usage du langage scolaire étant un savoir nécessaire à la réussite scolaire, il est ainsi un savoir à enseigner. Clerc-Georgy et Truffer Moreau (2016), identifient trois savoirs fondamentaux nécessaires à la réussite scolaire et à l'apprentissage du langage scolaire : i) l'appropriation des outils de socialisation scolaire, plus particulièrement l'apprendre ensemble ; ii) la construction de savoirs et un rapport spécifique au savoir ; iii) l'appropriation d'outils cognitifs requis par l'école pour, notamment, développer l'autonomie et la réussite scolaire (Cèbe, 2000). L'hétérogénéité de la classe, particulièrement importante à l'entrée dans la scolarité, demande de mettre en place des dispositifs pédagogiques (Perrenoud, 2010) qui soutiennent l'entrée dans la culture scolaire et notamment le développement du langage scolaire. Prendre ainsi en compte les besoins et les intérêts de tous par des choix didactiques qui permettent d'accéder à la perspective des enfants apparaît indispensable si on souhaite éviter de transformer les inégalités sociales en inégalités scolaires.

### **1.1 Une structure pédagogique comme clé de la différenciation**

Afin de favoriser les apprentissages individuels et collectifs il s'agit donc de faire classe en reconnaissant, valorisant et tirant parti de la diversité des élèves (Prud'homme et al., 2016). La structure pédagogique (Truffer Moreau, 2020) représente une modélisation de l'enseignement-apprentissage pour les premiers degrés de la scolarité qui soutient la prise en compte de l'hétérogénéité et les différentes transitions que l'enfant doit vivre entre le mode de fonctionnement relationnel familial et celui de l'école. Autour des savoirs à acquérir, le dispositif s'organise de manière systémique et dynamique afin de croiser la perspective des élèves et celle de l'enseignant dans les interactions collectives et individuelles. Les activités initiées par les enfants, telles que le jeu de faire-semblant ou les jeux de production (constructions diverses, écritures spontanées avec divers destinataires, théâtres, création d'albums, etc.), laissent aux élèves la possibilité d'explorer leur environnement dans des situations naturelles et propices à l'apprentissage (Bodrova et Leong, 2012). Ces activités sont une composante importante du dispositif. Les situations complexes qui s'y jouent permettent à chaque élève d'y montrer spontanément son plus haut niveau de développement (Vygotsky, 1933/1978). Elles permettent ainsi à l'enseignant d'accéder à l'expression de l'expérience de l'enfant, à sa manière d'interagir avec son environnement et avec les autres (Pramling et al., 2019 ; Pramling Samuelsson et Johansson, 2006). Plus largement, les activités de production à l'initiative de l'enfant génèrent des gains développementaux importants et sont plébiscitées par les apprenants entre 3 et 7 ans (Bodrova et Leong). En classe, il s'agit pour cela de tirer parti de ces temps laissés à l'initiative des élèves afin de soutenir le développement des activités qui s'y réalisent. Ainsi, l'indispensable ajustement aux besoins des élèves rendus visibles dans les activités qu'ils initient est possible (Forget, 2018).

Cela amène à qualifier la structure pédagogique (Truffer Moreau, 2020) représentée dans le schéma ci-dessous.

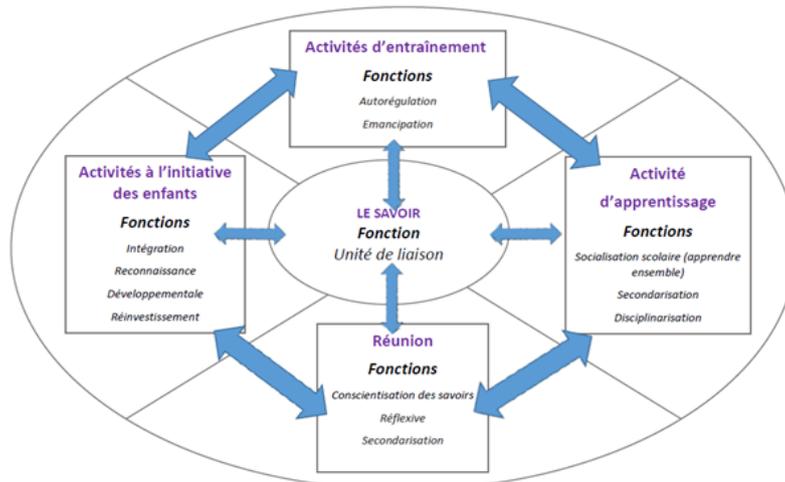


Figure 1 : Schéma de la structure pédagogique inspirée de Truffer Moreau (2020)

Cette structure pédagogique est un système dynamique qui s'articule en cinq composantes autour de la composante centrale qu'est le savoir. Deux composantes retiennent l'intérêt pour cet article. Tout d'abord, la composante *activités à l'initiative des enfants* est un révélateur des particularités de chaque enfant, de ses intérêts et de ses besoins ainsi que le lieu du réinvestissement de ce qu'il a appris. Ce temps à l'initiative de l'enfant est également un espace d'évaluation dynamique pour l'enseignant où il peut proposer des interactions étayantes individuelles ou par petits groupes. Ensuite, la composante *réunion* est une activité collective d'apprentissage à l'initiative de l'enseignant. Celle-ci a comme fonction de mettre à distance un objet issu de l'activité spontanée de l'enfant pour en faire un objet d'étude. Ce travail ne peut se réaliser qu'avec le soutien à la transition de l'usage d'un langage familier à un langage scolaire apporté par l'enseignant. La réunion est un espace où le langage scolaire est ainsi enseigné : les élèves s'écoutent, s'interrogent, apprennent à changer de perspective sur l'objet issu de leur activité spontanée pour en faire un objet d'étude, formulent des hypothèses sur un même objet. Durant ce temps où les élèves sont rassemblés, l'enseignant peut, entre autres, identifier le niveau de compréhension de l'objet par les élèves tout en mettant en œuvre des régulations interactives et étayantes nécessaires à l'appropriation progressive des différentes dimensions de l'objet questionné. La réunion est le lieu de rencontre entre la perspective de l'enfant rendue visible par le langage et celle de l'enseignant, qui extrait des savoirs des productions présentées afin d'aller à la rencontre des savoirs embryonnaires des élèves et de soutenir leur développement vers les savoirs prescrits. Ces derniers peuvent ensuite être réinvestis, expérimentés, entraînés et mis à l'épreuve selon le rythme d'appropriation de chacun dans les différentes composantes de la structure.

Enseigner dans les petits degrés nécessite également une connaissance pointue des savoirs prescrits et une finesse dans l'identification des savoirs embryonnaires (Fleer et Veresov, 2018) qui sont mobilisés dans les activités initiées par les enfants (Michelet, Paccolat et Tobola Couchepin, 2022). Il s'agit d'organiser et concevoir le temps scolaire « en multipliant les voies d'accès, tant en diversifiant sa panoplie méthodologique qu'en utilisant les interactions entre les élèves » (Meirieu, 2018, p. 57). L'enseignant devrait être en mesure d'identifier les savoirs pertinents, les mettre en évidence et les étayer afin de soutenir l'élève dans le développement de son activité. Lors d'une réunion, la mise en évidence et en discussion d'une activité initiée par un élève permet de mobiliser le collectif d'apprentissage et de faire usage d'une situation particulière comme levier d'apprentissage pour tous.

Apprendre à l'école est aussi lié à apprendre les usages langagiers liés aux différentes modalités de travail, au cadre de fonctionnement des structures participatives (Amigues et Zerbato-Poudou, 2000) telles que la réunion. Ce moment particulier du dispositif permet de s'appropriier collectivement, avec les médiations de l'enseignant, un usage du langage comme un outil d'expression et de communication mais aussi comme un outil qui permet de réfléchir et d'apprendre, donc de construire sa pensée.

## 2. Les obstacles qui jalonnent l'itinéraire : autant d'occasions d'apprendre

Sur le chemin de l'apprentissage, l'élève est confronté à des obstacles qui sont autant d'occasions d'apprendre lorsqu'ils sont dépassés. Ce dépassement peut se faire à l'aide d'interactions étayantes, conçues comme des moments de régulations interactives. Par ailleurs, la réunion qui fait office d'institutionnalisation, permet de pointer les savoirs nécessaires aux élèves dans le déploiement de leurs activités. Les obstacles retenus ici sont liés au pôle du savoir, il s'agit d'obstacles épistémologiques (Bachelard, 1938/1993 ; Brousseau, 1998). Ces obstacles sont positifs. En effet, pour apprendre, il s'agit parfois de reconfigurer les savoirs issus du quotidien de l'élève, de son expérience, de ses apprentissages scolaires précédents afin de les approcher des savoirs de référence. Dans ce cas, l'élève réajuste ses savoirs, les précise, leur donne une nouvelle forme. Les « conceptions quotidiennes » ou « spontanées » des élèves (Vygotski, 1997) sont ainsi dépassées. Dans la perspective historico-culturelle, telle que développée à la suite des travaux de Vygotski, l'usage d'un outil approprié par un individu devient potentiellement un outil de sa pensée. Le savoir est considéré comme un outil culturel dont l'appropriation complète, dans toute sa densité, engendre du développement. C'est donc une appropriation progressive du savoir qui doit être soutenue par l'enseignant. L'acculturation scolaire est vue comme un processus hétérorégulé et médiatisé. Apprendre, c'est aussi se projeter comme capable de maîtriser des outils dont l'enfant ignore encore la portée. C'est par le contact avec des formes de développement plus élaboré (expert) que l'enfant apprend ; il faut donc qu'il y en ait dans son environnement. Les savoirs/outils sont des intermédiaires entre l'enfant et son environnement, des facilitateurs qui amplifient les capacités et créent ainsi du développement. Apprendre, c'est s'approprier, internaliser l'usage des outils.

Le langage scolaire qui retient particulièrement l'attention dans cet article, fait également partie de ces objets à appréhender, discuter, analyser.

Lors des activités à l'initiative des enfants, l'obstacle émane de la situation initiée. Son dépassement est nécessaire au développement de l'activité de l'enfant. Si l'élève contourne ou ignore l'obstacle, son activité ne peut évoluer. Les activités initiées par les enfants rendent visibles le besoin des élèves de s'approprier de nouveaux outils, ici des savoirs langagiers scolaires, nécessaires au développement de l'activité qu'ils ont initiée. Dans ce cas, les régulations interactives sont une piste intéressante pour faire travailler les élèves de façon dynamique sur l'usage du langage scolaire. (Tobola Couchepin, 2021). Les interactions étayantes de l'enseignant peuvent être initiées et conduites par celui-ci (Lescouarch, 2018) afin d'engager et de maintenir un dialogue constant entre la perspective des élèves et celle de l'enseignant sur le savoir langagier scolaire. Cependant, avec les élèves, cet étayage peut également se réaliser collectivement par les pairs, qui cheminent dans leur appropriation du langage scolaire. En effet, le dispositif pédagogique de la transition se déploie sur le long terme et permet petit à petit aux élèves de comprendre et d'intégrer ce qui est attendu d'eux lors des réunions. Ainsi, ils s'approprient le questionnement sur les productions présentées et peuvent interagir avec leurs camarades pour dépasser collectivement les obstacles rencontrés.

Le niveau des régulations interactives (Tobola Couchepin, 2017 ; 2022) peut être qualifié non seulement lorsqu'elles sont apportées par l'enseignant mais également lorsque les élèves les amènent. Face aux obstacles rencontrés, différents niveaux de régulations interactives sont identifiables. Les régulations qui correspondent à un soutien serré, qui ciblent ce qui doit être dit ou fait, qui donnent des indications sur comment on doit réfléchir ou faire, sont classées en trois niveaux :

- le premier consiste en des réponses fermées (R1) de la part du régulateur ;
- le deuxième regroupe les reformulations lorsque le régulateur dit en termes corrects ce qu'a dit de façon incomplète ou incorrecte l'élève (R2) ;

- le troisième consiste à cibler de manière explicite ce qui est à dire, à penser, à observer ou même à utiliser (outils médiateurs externes) par une démonstration ou une explication (R3).

Les régulations qui représentent un soutien modéré, dans la mesure où elles consistent à accompagner l'élève dans ses réflexions et dans ses actions, sont regroupées également en trois types de régulations :

- les questions ouvertes qui mobilisent l'élève dans sa réflexion, qui l'accompagnent sans lui dire ce qu'il doit faire mais uniquement en questionnant les différentes dimensions de l'objet à travailler et, en sollicitant parfois l'usage d'outils médiateurs externes (R4),
- les questions qui nécessitent un développement de la part des élèves face aux obstacles (R5) et
- les problématisations qui anticipent les éventuels obstacles (R6).

Afin de répondre à ces questions, l'analyse porte particulièrement sur le temps de réunion qui suit un temps d'activité à l'initiative des élèves. En effet, c'est à ce moment que le collectif d'apprentissage entre en jeu et que les élèves peuvent interagir en partant de leurs connaissances. L'enseignant et les élèves disposent ainsi d'un moment privilégié pour confronter leurs points de vue sur l'objet en faisant usage du langage scolaire médiatisé par des régulations interactives différenciées. C'est un moment important pour soutenir l'usage du langage comme "objet d'étude, de questionnement, d'analyse ou de commentaire". Ainsi, le langage n'est plus seulement au service d'une visée de communication immédiate ou d'expression personnelle (Bautier et Goigoux, 2004), mais il devient un savoir/outil à développer. Il apparaît que les élèves sont préparés différemment aux exigences de l'école et à l'usage du langage comme objet d'étude. Bautier et Goigoux ont identifié que le registre de langage attendu à l'école restait souvent implicite, voire opaque, aux yeux de l'élève et que le processus de secondarisation était nécessaire pour éviter les inégalités scolaires. On cherche ici à identifier comment évoluent les interactions d'une enseignante avec sa classe durant une année scolaire pour accompagner l'ensemble des élèves vers l'usage du langage scolaire comme objet d'étude et de questionnement. Les questions qui guident notre réflexion sont les suivantes :

- Quels sont les obstacles rencontrés par les élèves en lien avec l'usage du langage scolaire ?
- Quelles sont les régulations interactives mises en œuvre durant le temps de réunion autour des obstacles langagiers rencontrés ?
- Comment les régulations interactives/interventions de l'enseignante diffèrent-elles selon les besoins langagiers des élèves ?

### 3. Méthodologie

Les données issues des quatre classes d'élèves de 4-6 ans de Suisse romande suivies durant plusieurs mois sont de différentes natures. Des vidéos des temps d'activité à l'initiative des enfants et de réunions durant trois moments répartis sur l'année ont été captées. Chaque captage est accompagné d'entretiens avec les enseignantes pour identifier l'évolution des activités à l'initiative des élèves, le déploiement des savoirs et l'évolution des élèves. Par ailleurs, les enseignantes ont consigné dans un journal de bord toutes les activités d'apprentissage réalisées autour d'un objet particulier de savoir.

Pour répondre à nos questions, l'analyse porte de manière longitudinale sur une seule et même classe. Pour cette analyse de cas, trois temps de réunion où l'enseignante travaille avec le collectif sont sélectionnés. Ces réunions filmées sont transcrites et leur analyse permet de définir les unités d'interactions autour des obstacles rencontrés par les élèves, en lien avec le niveau d'appropriation de l'objet soumis à la discussion. Dans ces unités d'interactions autour d'un objet de savoir, le regard porte particulièrement sur les régulations interactives proposées face aux obstacles langagiers rencontrés par les élèves et sur qui les initie. Il s'agit d'identifier quels sont les savoirs langagiers en jeu

et leur niveau de maîtrise par les élèves, allant de l'absence de savoir à la performance indépendante (Diamond, 2019). Afin de dessiner une évolution de la prise en charge de la parole et la qualité de celle-ci, nous sélectionnons un moment particulier de la réunion, soit le temps de parole laissé aux élèves qui n'ont pas réalisé la production. Ils sont dès lors des observateurs. C'est à ce moment que le nombre d'interactions entre élèves est le plus important. Les obstacles langagiers rencontrés par les élèves sont qualifiés et la dynamique qui s'installe dans la classe par la rencontre du programme de l'enfant avec celui de l'enseignant est mise en évidence (Paccolat et al., 2022). La grille d'analyse construite permet de partir des transcriptions des films enregistrés afin d'identifier dans le *verbatim* les obstacles rencontrés ou anticipés (problématisations). Chaque fois, les savoirs concernés par ces obstacles et régulations sont également pointés.

### 3.1 La classe observée et les réunions qui s'y déroulent

Comme mentionné, la classe analysée dans cet article a été suivie durant une année. L'enseignante est formée à la structure pédagogique (Truffer Moreau, 2020) et la met en pratique depuis quelques années. Tous les jours les élèves bénéficient d'un temps dévolu aux jeux et productions spontanés accompagnés régulièrement d'une réunion. La classe située dans un milieu urbain, dans un quartier avec population hétérogène, comprend 21 élèves de 4 à 6 ans. L'espace offert aux élèves est aménagé avec différents coins, qui permettent à chacun de réaliser des activités à son initiative. Le milieu didactique structuré par l'enseignante évolue au cours de l'année. Elle propose en début d'année scolaire du matériel qui soutient le développement des jeux de faire semblant proches du quotidien familial des élèves (poupées, magasin, véhicules, constructions, livres). Au fur et à mesure de l'avancement dans l'année, le matériel est de plus en plus neutre (cartons, cylindres, matériel de récupération, etc.) pour laisser la place à l'imagination de l'élève. De plus, l'enseignante met à disposition des élèves différents outils scripteurs comme une machine à écrire par exemple.

Les trois réunions analysées portent sur les productions des élèves réalisées durant les 60 minutes dévolues aux activités à l'initiative de l'élève :

- La première a eu lieu en octobre, un peu plus d'un mois après le début de l'année scolaire. A quatre, les élèves ont construit une route avec des planchettes de bois disposées de manière contiguë et quelques véhicules. Lors de cette réunion, le savoir principal mobilisé se rapporte au vocabulaire lié à la rue.
- La deuxième réunion menée en janvier porte sur la présentation d'un petit livre réalisé par un élève. Ce moment donne l'occasion de revenir sur les différentes parties d'un album, de les nommer et de discuter des contenus d'un livre et de la narration en particulier.
- La troisième et dernière réunion filmée en mai porte sur une partition de musique écrite par un élève à l'aide de traits de couleur représentant les touches d'un xylophone. Cette réunion interroge le code qui régit notre langue, plus particulièrement le sens de la lecture et le retour à la ligne. Des liens entre les différentes langues présentant des codes différents sont également faits lors du temps de réunion.

## 4. Résultats

Sur la base des analyses effectuées, il convient de mettre en lumière les régulations qui existent dans la classe lors d'un moment de réunion et comment elles évoluent dans le temps. Après cette présentation, une analyse qualitative identifie plus particulièrement ce qui se passe lors de quelques tours de parole.

## 5.1 Les obstacles et savoirs liés au langage scolaire durant les trois temps de réunion où la parole est laissée aux observateurs

Les activités initiées par les enfants leur permettent d'entrer à leur rythme dans les différents savoirs (Astolfi, 2008 ; Bautier 2006) et de mettre ces derniers à l'épreuve. Au moment du temps d'échange collectif, il s'agit d'identifier ce qui se met en place pour soutenir les élèves dans l'appropriation du langage scolaire attendu.

Même si les réunions portent sur des productions et jeux différents et donnent lieu à des échanges de nature différente, on répertorie plusieurs obstacles liés à l'usage du langage scolaire rencontrés par les élèves durant ces trois temps. Ces obstacles sont des savoirs langagiers pointés lors de la réunion et sur lesquels des régulations interactives seront portées. Seule la présence des obstacles est mentionnée ici.

Obstacles liés à l'usage du langage scolaire	Réunions		
	Octobre	Janvier	Juin
Prendre une production comme objet d'étude, émettre des hypothèses sur les productions présentées	X	X	X
Verbaliser ce qu'on voit : usage du langage scolaire pour décrire un objet	X		
Argumenter sa prise de position, justifier ses affirmations, formuler sa pensée (par ex. usage du « parce que »)	X	X	
Prendre la parole pour dire quelque chose en lien avec l'objet d'étude	X		
Utiliser le langage comme outil de questionnement		X	
Utiliser un lexique précis	X	X	X
Prendre en compte l'expression de l'autre	X	X	X

**Tableau 2** : Obstacles rencontrés par les élèves lors du temps aux observateurs de la réunion et en lien avec l'usage du langage scolaire.

Il est intéressant de constater que la réunion est le lieu de mise en évidence de l'usage d'hypothèses pour discuter d'un objet issu du temps d'activité initiée par les enfants. Les élèves rencontrent des difficultés lors de chaque réunion pour émettre des hypothèses sur les productions présentées. Cependant, cette prise en considération de l'objet d'étude varie et évolue d'une réunion à l'autre. De même, prendre en compte l'expression de l'autre représente également un savoir à enseigner, et constitue un obstacle identifiable lors des trois réunions. Il est intéressant d'analyser de façon plus qualitative les différentes interactions qui gravitent autour de ces deux obstacles.

Un autre constat porte sur l'usage d'un lexique précis et, en lien avec l'objet d'enseignement, représente un obstacle présent lors de nos trois temps analysés. Etant donné que les élèves sont confrontés chaque fois à un objet différent, cet obstacle est laissé de côté dans l'analyse.

## 5.2 Quelques temps sous la loupe

Afin de mettre en lumière les régulations interactives qui sont mises en œuvre dans les réunions, deux temps sont considérés ici sous forme d'étude de cas. Ils portent sur deux objets d'apprentissage différents liés à l'usage du langage scolaire qui se retrouvent dans chaque réunion : la prise en compte de la production comme objet d'étude et la prise en compte de l'expression de l'autre. Pour le premier, il s'agit pour l'élève d'identifier la production comme un objet d'apprentissage sélectionné pour la réunion, d'en discuter, d'émettre des hypothèses, de secondariser une production. Pour le second, il s'agit de considérer la parole de l'enseignante et des élèves comme objet de réflexion. Ces deux

éléments sont centraux. Ils gagnent à être analysés afin de montrer leur évolution et les régulations apportées par l'enseignante.

Pour ces deux objets d'apprentissage, l'analyse porte sur les interactions qui s'y rapportent de manière longitudinale dans les trois réunions filmées : en octobre, en janvier et en mai. Les paroles transcrites sont analysées afin d'identifier ce qui se passe en termes de différenciation.

### *De l'objet du quotidien à l'objet d'étude*

En octobre, les élèves sont rassemblés en cercle devant une production comprenant des planchettes de bois disposées de façon contiguë. Elles représentent une route. La première interaction concerne l'intervention d'un élève de 1<sup>ère</sup> année, soit un enfant de 4 ans qui fréquente l'école depuis 6 semaines et qui, après un premier tour de discussion sur la production observée, lève la main pour parler.

El-Maxime : *lève la main.*

Ens : Oui Maxime<sup>2</sup> ?

El-Maxime : Euh.

Ens : Qu'est-ce que tu vois toi ?

El-Maxime : Je vois ça.

Ens : C'est quoi ça ?

El-Maxime : Le bois.

Ens : Unh! unh! une planche de bois.

El-indéterminé : Oui.

Ens : Y en a une ?

El-Maxime : Pointe du doigt les planches.

Ens : Y en une, ou y en a plusieurs ?

El-Maxime : Plus.

Ens : D'accord. Tu arrives à compter ? Tu voudrais compter combien il y en a ?

El-Maxime : 1, 2, 3, 4, 5.

Ens : Que 5 ?

El-Maxime : Oui.

Ce dialogue met en relief plusieurs obstacles que rencontre l'élève et montre comment les interventions de l'enseignante permettent peu à peu à ce dernier de comprendre ce qui est attendu de lui en réunion et de parvenir à voir la production observée comme un objet d'étude. Le premier obstacle relève de l'utilisation des outils culturels de l'école (lever la main). L'élève lève la main mais, une fois interrogé, ne sait plus comment poursuivre, ce qui révèle que l'usage scolaire de cet outil n'est pas encore acquis. Face à cette première difficulté, l'enseignante propose un soutien serré (R3), rappelant sous forme de question le contrat didactique qui guide cette première partie de réunion ("Qu'est-ce que tu vois toi ?").

La deuxième difficulté concerne la verbalisation des pensées. Être capable de verbaliser sa pensée pour discuter la production au centre de la réunion est un enjeu de savoir fondamental. A nouveau, face à l'obstacle que rencontre l'élève, l'enseignante va recourir à un questionnement serré (R3), ciblant de manière explicite ce qui est à observer et à dire. Elle lui demande en effet de mettre en mots sa pensée, soutenant ainsi le développement du langage scolaire ("C'est quoi ça ?").

Finalement, on constate chez l'élève une difficulté à concevoir la production observée comme un objet d'étude. En effet, la réponse à la question très dirigée de l'enseignante ("qu'est-ce que tu vois toi ?"), montre que ce dernier envisage la production de ses camarades comme du bois plutôt que comme une construction. Il ne perçoit pas la fonction symbolique que les camarades ont assignée aux planches de bois, les utilisant pour représenter une route. S'adaptant à la perspective de l'élève, qui n'est pas prêt à voir dans la construction présentée une route, l'enseignante choisit de s'éloigner un instant du thème débattu dans la réunion et, par des questions très dirigées, engage l'élève à adopter une posture de secondarisation en partant des observations de ce dernier. Puisque celui-ci voit des planches, elle

---

<sup>2</sup> Tous les prénoms sont des prénoms d'emprunt

lui demande de les compter, ce qui le pousse à envisager le bois, sinon comme une route, du moins comme une collection que l'on peut dénombrer, et fait de lui un objet d'étude. Elle ouvrira ensuite ce questionnement à la classe afin de trouver une stratégie de dénombrement, ce qui déclenche une série d'interactions autour d'un nouvel objet de savoir (objet mathématique du plan d'études : "Dénombrement d'une petite collection d'objets"). Si cet élément remarquable met en lumière la nature souple et pluridisciplinaire des réunions, il souligne surtout que le véritable enjeu de celles-ci relève de l'appropriation d'une posture et d'un langage scolaires. Face à un élève de 1H pour lesquels ces savoirs sont embryonnaires, le soutien est serré, passe par un questionnement dirigé et épouse sa perspective, quitte à s'éloigner momentanément du savoir visé dans la réunion.

Au mois de janvier, face à un élève qui a présenté un petit album illustré qu'il a composé lui-même durant son activité, l'enseignante centre la réflexion des enfants sur les demandes à faire à l'enfant qui a présenté.

- Ens : Est-ce que vous avez quelque chose à demander à Paul ou un commentaire à lui faire sur son livre.  
Oui Lea.  
El-Lea : moi je dirais pas tellement de faire la fin en bleu. Moi j dirai de faire un peu, pas seulement du bleu et du blanc.  
Ens : OK, t'aurais voulu.  
El-Lea : de faire des autres couleurs.  
Ens : de faire des autres couleurs. Mais est-ce que tu sais pourquoi il a mis du bleu devant et derrière ?  
El-Luc : parce que dans les livres c'est aussi comme ça.  
Ens : Et comment ça s'appelle cette partie dans les livres ?  
El-Luc : la couverture.  
Ens : la couverture (*en faisant un signe de tête affirmatif*). C'est pour ça Paul que tu as mis du bleu devant et derrière ?  
El-Paul : oui  
Ens : C'est pour ça il a choisi de faire une couverture bleue.  
El-Paul : oui.

La première élève qui prend la parole reste sur l'aspect esthétique des couleurs choisies. A ce moment, l'enseignante accepte sa réponse en la reformulant (R2) puis elle la questionne sur les raisons du choix d'une couleur pour la première et quatrième de couverture. Ce faisant, elle problématise le pourquoi utiliser des couleurs différentes (R6). L'enseignante pousse ainsi l'élève à questionner le choix des couleurs plutôt que l'aspect esthétique, elle invite l'élève à changer de perspective et à prendre en considération l'objet livre comme objet d'analyse. Ceci amène un autre élève à tisser un lien avec la réalité. C'est lui qui amène une régulation interactive en répondant à la place de Lea (R3). L'enseignante rebondit sur cette information et questionne le lexique : « Et comment ça s'appelle cette partie dans les livres ? » (R6). Le collectif est invité à mobiliser le lexique travaillé précédemment autour des livres : page de couverture. En ouvrant ainsi la réflexion sur la base du commentaire d'une élève, les autres enfants se sentent interpellés et prennent la parole. L'enseignante revient ensuite vers l'élève qui a présenté son livre, Paul, afin de vérifier les raisons qui l'ont poussé à choisir une couleur différente pour les pages de couverture. Elle amène ainsi Paul à répondre à la réflexion de départ de Léa. C'est l'enseignante qui médiatise l'interaction entre ces deux élèves.

Au mois de mai, devant une partition représentée par un élève par des petits traits de couleur correspondant aux touches d'un xylophone, l'enseignante commence par expliquer aux élèves les raisons qui l'ont amenée à les réunir autour de cette production choisie (tisse des liens avec une réunion précédente qui portait également sur une partition). Elle donne ensuite la parole aux observateurs en explicitant sur quoi doit porter leur attention :

Ens : Cette partition, elle commence par quelle couleur, elle commence où ? Arthur, on laisse découvrir aux autres, ok ? Et on va dire aux enfants qui ont envie de dire quelque chose d'intéressant de lever la main.

L'enseignante opère ici un cadrage (R3) qui porte sur les trois fonctions de la réunion qui sont autant d'objets de savoir liés à la posture scolaire. La fonction de conscientisation du savoir en pointant explicitement le savoir (Langue d'enseignement – retour à la ligne) qui sera discuté, puis la fonction réflexive en demandant aux observateurs de questionner l'objet (passage d'un objet du quotidien à un objet d'étude) et la fonction de secondarisation en précisant la posture attendue (passage d'une posture première à une posture seconde).

Par cette mise en situation, l'enseignante accompagne une transition importante que les enfants doivent vivre entre le temps des activités à leur initiative et celui de la réunion, le passage du registre langagier premier au registre langagier second. En effet, un basculement doit s'opérer de la posture première, celle de l'expérience et de la manipulation spontanée de l'objet, vers la posture seconde attendue lors de la réunion, celle de la distanciation. Ce changement de posture n'est pas naturel chez tous les enfants. En cela, il est un savoir qui doit être enseigné et dont l'appropriation doit être soutenue dans des situations qui font sens aux yeux des enfants. Ainsi, la mise en discussion de l'objet réalisé par un élève devient ici l'occasion d'entraîner le passage du registre langagier familial à un registre langagier scolaire.

L'enseignante ouvre chaque réunion de façon différente. Elle prend en considération le développement des élèves en différenciant de manière successive dans ce sens, elle module le soutien au changement de perspective sur les objets mis en discussion. En effet, au mois d'octobre, elle demande simplement « qu'est-ce que tu vois ? » pour, au mois de janvier, demander « Est-ce que vous avez quelque chose à demander à Paul ou un commentaire à lui faire ? » et pour finir, au mois de mai, par cibler sur le cœur de la réunion qui est le sens de la lecture en demandant : « cette partition, elle commence par quelle couleur, elle commence où ? ». Certes, le contenu des réunions joue un rôle. Toutefois, avec ces quelques extraits, on constate qu'au fur et à mesure de l'avancement dans l'année scolaire, l'enseignante amène les élèves à entrer plus vite dans le vif du sujet lorsqu'elle donne la parole aux observateurs. Par son questionnement, elle cible leur attention sur l'objet à travailler, elle mobilise leur attention. Par ailleurs, elle prend en compte le fait que les élèves considèrent la production présentée comme un objet d'étude et, dès lors, elle peut les questionner plus directement. Les étayages successifs portent ainsi leurs fruits.

#### *De l'expression de son avis vers la prise en compte de l'expression de l'autre.*

Le second objet d'apprentissage qui est travaillé dans toutes les réunions consiste à donner son avis pour aller vers la prise en compte de l'expression de l'avis des autres. Nous pouvons constater, en lien avec l'avancement dans l'année scolaire, que ce qui était, au début, une sorte de monologue collectif lors duquel les élèves répondaient essentiellement aux sollicitations de l'enseignante, devient petit à petit un temps d'échange lors duquel les élèves prennent en compte ce qui est dit et rebondissent sur ce qui a été énoncé par d'autres.

Au mois d'octobre, face à une rue représentée par des planchettes en bois, après le comptage collectif des planches, l'enseignante recentre l'attention du groupe sur l'observation de la production et interroge une élève :

Ens: Qu'est-ce que tu vois toi, Lia<sup>2</sup> ?

El-Lia : Moi je vois aussi comme la route

Ens: Toi t'as l'impression que c'est une route?  
 El-Lia: non  
 Ens: Pourquoi? Pourquoi?  
 El-Lia : La route  
 Ens: Pourquoi tu penses que c'est la route, Lia ?  
 El-Lia : Parce que c'est, parce que les voitures elles sont sur la route en plus  
 Ens: Parce que les voitures elles sont sur la route?  
 El-Lia : oui  
 Ens: Parce que cette voiture elle est sur la route? *Ens pointe du doigt une voiture à côté de la route.*  
 Autre élève : Non  
 Ens: Elle a pas vraiment l'air d'être sur la route.  
*Un élève prend la voiture et la pose sur la route.*  
 Ens: Mais toi dis que tu vois des voitures. Et du coup ça te fait penser à une route, Lia ?  
 El-Lia : Oui

Les élèves ne réagissent pas directement aux propositions des camarades et les interactions sont toutes médiatisées par l'enseignante. Toutefois, le début du dialogue montre que Lia, élève de 2H habituée au fonctionnement des réunions, réagit à une intervention antérieure, en omettant cependant le nom de l'élève qui avait pris la parole ("Moi je vois aussi comme [...] la route"). Son intervention souligne que Lia comprend la fonction du collectif comme lieu de mise en discussion des propositions des camarades, favorisant l'apprendre ensemble. Face à une élève déjà à l'aise dans sa posture scolaire, et notamment dans l'expression de son avis et la prise en considération de la parole de l'autre, l'enseignante peut aller plus loin en lui demandant de justifier sa proposition ("Pourquoi ? Pourquoi ?") (R 5). Lia répond en utilisant l'organisateur "parce que", ce que souligne en écho l'enseignante. Par ses questions, l'enseignante pousse l'élève à travailler l'expression de son opinion grâce à l'utilisation de l'organisateur logique "parce que", qu'elle institutionnalise en quelque sorte en reformulant la réponse de l'élève à deux reprises. Mais la stimulation va plus loin. L'enseignante met en cause le raisonnement de Lia en pointant du doigt une voiture hors de la route afin d'aiguiser sa réflexion (R. 6). Elle problématise ainsi un enjeu de savoir central. Peut-on affirmer qu'il s'agisse d'une route parce qu'on y voit des voitures si certaines d'entre elles sont sur le côté ? L'enseignante problématise ici un obstacle autour de la justification, et l'idée est sans doute d'ouvrir la réflexion autour du concept de la rue, en admettant que dans une rue il peut y avoir des voitures en stationnement. Toutefois, si ni Lia ni les autres ne semblent encore prêts à débattre ouvertement de la question, un élève va agir en positionnant la voiture "stationnée" hors de la route sur cette dernière, contournant ainsi l'obstacle problématiqué par l'enseignante. Dans la perspective de la prise en compte de la pensée de l'autre, une lecture de ce geste peut être faite. En replaçant la voiture sur la route, l'élève en question montre qu'il partage et valide l'avis de Lia. Sans faire usage du langage, ses gestes attestent de la prise en compte de la perspective de l'autre et de son adhésion à celle-ci.

Au mois de janvier, lors de la réunion qui porte sur l'album réalisé et présenté par Paul, l'enseignante arrive à mobiliser les élèves dans les interactions. Ce qui semblait être un ping-pong de parole entre l'enseignante et chaque élève individuellement, devient un faisceau de questionnements entre les élèves et celui qui a produit le livre. En effet, l'enseignante invite les élèves spectateurs à dire quelque chose à l'élève producteur, soit à rebondir sur ce qu'il a dit et montré, à lui donner un retour sur ce qu'il a fait :

Ens : Toi tu as quelque chose à lui dire ? *(interruption de Jean)*  
 El-Jean : pourquoi tu as fait un livre bleu *(en s'adressant à Paul avec une toute petite voix)* ?  
 Ens : pourquoi tu as fait le livre bleu *(à Paul)* ?  
 El-Paul : parce que je voulais

Ens : parce qu'il voulait. Ok.

Jean peut directement questionner le producteur, Paul. Il a intégré le fait qu'il fallait poser des questions et imite ainsi l'enseignante même s'il le fait timidement. L'enseignante quant à elle va juste opérer comme un relai amplificateur de la voix de l'élève en reformulant ce qui a été dit (R2).

Lors de la réunion du mois de mai qui porte sur la lecture, la parole circule encore plus entre les élèves. En effet, après la réponse d'un premier élève, l'enseignante passe la parole à un deuxième enfant.

Ens : Stéphanie, est-ce que tu es d'accord avec Théo ? Est-ce que tu as une autre idée ?

Ici l'enseignante demande à l'enfant de donner son avis sur le sens de la lecture de la *partition* mis en discussion, mais aussi de prendre en compte ce qui vient d'être exprimé par un pair. Si le savoir central de la réunion reste le *sens de la lecture*, l'enseignante fait un détour et propose une complexification en posant cette double injonction. Elle amène ainsi l'enfant, en considérant la perspective de l'autre dans sa prise de parole, à opérer une mise à distance de sa propre perspective. La réunion est ici prétexte à enseigner en situation un outil de socialisation scolaire – *la prise en compte de l'autre*. L'analyse porte à présent plus particulièrement sur comment, dans cette situation d'interactions, l'enseignante varie son niveau de soutien aux enfants pour qu'ils *prennent en compte l'avis des autres* lors de leur prise de parole.

Dans l'interaction avec Stéphanie, ci-dessus, l'enseignante initie la focalisation sur l'expression de l'autre (R6). En cela, elle joue le rôle de modèle en démontrant aux enfants ce qui est attendu dans leur prise de parole (R3).

Observons maintenant les interactions qui vont suivre à ce premier échange :

Ens : Elie ?

El-Elie : Je suis d'accord avec Stéphanie.

Par cet échange, l'élève démontre une performance indépendante. L'enseignante fait ici office d'organisatrice de tour de parole uniquement car l'enfant prend en charge de manière autonome les deux savoirs.

Ens : Et toi Mathilde ?

El-Mathilde : Je suis pas d'accord avec Théo.

Ens : T'es pas d'accord avec Théo. Mais est-ce que tu es d'accord avec un autre enfant ?

El-Mathilde : Je suis d'accord avec Stéphanie, il faut commencer par le jaune et après on va au rose.

Mathilde rebondit ici spontanément sur les paroles de Théo. L'hypothèse formulée est qu'elle imite le mode d'interaction proposé par l'enseignante précédemment. Cependant, pour soutenir l'expression de Mathilde et l'amener à clarifier sa pensée, l'enseignante lui propose de prendre en compte le point de vue des autres enfants qui se sont déjà exprimés. Pour cela, elle l'incite par un soutien modéré à comparer les prises de parole précédentes pour préciser son avis (R4).

Ens : Félix ?

El-Félix : Moi je pense que ça commence par le bleu et puis après ça va en arrière et après tu recommences par le vert et après ça finit au violet.

Ens : Alors toi tu es plutôt de l'avis de Théo.

Dans cette interaction, l'enfant précise clairement son point de vue sur le sens de la lecture sans prendre en compte le point de vue des autres. Ce qui est intéressant de relever est que l'enseignante ne rebondit pas sur l'objet *sens de la lecture*, mais tisse elle-même un lien explicite avec l'avis émis par un enfant précédemment et celui émis à l'instant par Félix. La régulation de l'enseignante porte donc sur le savoir *prise en compte de l'autre*. Elle porte ici un soutien direct, dans le sens qu'elle prend totalement en charge ce savoir dans cette interaction (R3).

L'observation de ces interactions montre que la différenciation simultanée proposée porte sur le savoir fondamental *prise en compte de l'autre* et qu'aucune régulation n'est orientée vers le savoir L1 sens de la lecture. Ce qui est prioritairement enseigné ici est la prise de parole dans un collectif d'apprenants ainsi que la posture de distanciation. Cette dernière s'actualise dans la capacité des enfants à mobiliser le registre langagier attendu. Les enfants sont invités à donner un avis en le comparant à celui des autres. L'objet partition est un prétexte pour entraîner à considérer le point de vue de l'autre pour construire son propre point de vue. En cela, le collectif est mobilisé comme un médiateur soutenant la mise à distance de sa propre perspective. Le rôle de modèle est porté par l'enseignante également qui relance les tours de parole en demandant explicitement aux enfants qui ne le font pas de manière spontanée de se référer à ce que disent les autres.

Dans les exemples issus des trois réunions, l'enseignante donne à voir comment elle varie la manière de soutenir l'expression en démontrant, en demandant de clarifier ou en passant simplement la parole. La *prise en compte de la parole de l'autre* est portée tantôt par les enfants tantôt par l'enseignante et ainsi, la différenciation peut s'actualiser. En effet, Si un enfant a besoin de reformulation (R2), un autre nécessite une question ouverte (R4-5-6) qui permet d'orienter son attention sur le savoir visé. Nous remarquons également que certains enfants prennent en compte le point de vue de l'autre de manière spontanée sans intervention de l'enseignante. Il y a un passage d'une sorte de monologue collectif orchestré par l'enseignante vers un réel échange qui est parfois direct entre l'élève qui met en discussion sa production et ses pairs.

L'analyse des interactions met en évidence l'hétérogénéité de la classe et la variété des niveaux de soutien nécessaires pour accompagner l'appropriation du savoir *prendre en compte la parole de l'autre*. L'usage fréquent de ce type d'interactions, médiatisé par l'enseignante portant sur un objet collectivement questionné, permet aux enfants, par imitation, d'intégrer la prise en compte de l'autre dans leurs prises de parole. La réunion, rituel quotidien, permet ainsi aux enfants d'entraîner et d'intérioriser progressivement le type de langage et les modes d'interactions attendus à l'école ainsi que la posture de secondarisation nécessaire à l'appropriation des savoirs. A la suite de Zerbato-Poudou et al. (1997), nous constatons que "la construction du sens d'une activité n'est pas instantanée et elle s'inscrit à la fois dans la temporalité et les situations. Or, ce qui permet d'assurer cette activité c'est la pratique rituelle qui en institue le cadre. Pour parodier Bourdieu, nous dirons que l'efficacité symbolique et pratique des rituels scolaires constituent de véritables actes d'enseignement" (p. 9).

## 5. Discussion

Dans ce chapitre nous avons analysé trois temps de travail collectif dans une classe d'enfants de 4 à 6 ans. Ces moments de réunions s'insèrent dans la structure pédagogique (Truffer Moreau, 2020) juste après un temps d'activités à l'initiative des élèves. Les interactions analysées portent sur des échanges spécifiques ayant lieu lorsque l'enseignante demande aux élèves qui observent d'échanger sur la production effectuée et parfois présentée par le ou les élèves qui l'ont faite.

Durant ces temps de discussion, le langage scolaire revêt toute son importance. Les enfants acquièrent progressivement le registre second qui leur permet de parler, dans le cadre de l'école, d'une production qui devient objet d'apprentissage. Cette acquisition des codes du langage scolaire se développe à l'aide de la médiation de l'enseignant, des régulations interactives qu'il formule ou qui sont parfois énoncées par d'autres élèves dans ce temps collectif. Ces interactions permettent de reconfigurer les savoirs issus du quotidien de l'élève, de son expérience, de ses apprentissages afin de les approcher des savoirs de référence tels qu'attendus à l'école. Lorsqu'on parle de savoirs langagiers scolaires, il s'agit parfois d'apprentissages qui passent inaperçus et qui pourtant sont indispensables pour la réussite scolaire des élèves et la lutte ~~aux~~ des inégalités scolaires (Bautier et Goigoux, 2004).

Dans les trois réunions analysées, deux savoirs pointés par l'enseignante sont mis en valeurs : l'*usage du registre second* et la *prise en considération de la parole de l'autre*. L'analyse montre comment les

enfants ont surmonté les obstacles liés à l'appropriation de ces deux objets de savoir langagier, comment s'opère cette évolution durant l'année scolaire. En effet, les enfants, grâce au questionnement de l'enseignante, passent progressivement d'une observation descriptive de ce qui est produit (réunion d'octobre) à une analyse et réflexion du sens de la lecture d'une partition, d'un texte dans la langue d'enseignement (réunion de mai). S'agissant de la *prise en compte de la parole de l'autre*, les élèves passent également d'une prise en compte hasardeuse, timide et incomplète de ce qui est énoncé par un autre élève, à une prise de position quant à ce qui est dit, à une adhésion ou un contraste. La réunion, ayant comme fonction de travailler au développement de la capacité de secondariser en demandant aux enfants de porter un regard distancié sur les objets mis en discussion, soutient la transition vers un langage scolaire. Elle permet également, par la récurrence de sa mise en œuvre, d'entraîner l'écoute de l'autre et la prise en considération de la parole de l'autre.

Ces progressions sont identifiables dans le verbatim analysé et montrent également la différenciation subtile mise en œuvre à l'initiative de l'enseignante. En effet, les différentes réunions donnent à voir une différenciation successive qui permet petit à petit de mettre au cœur des échanges le savoir en jeu. L'enseignante amène les enfants à aiguïser leur regard au fur et à mesure de l'année en partant d'une ouverture large de la parole aux observateurs (dites ce que vous voyez) à une observation plus fine et pointue, en focalisant leur attention sur ce qui devrait être pointé (dans quel sens devons-nous lire). Cette manière d'aborder le questionnement dénote d'une connaissance de la maturité des élèves quant à leur capacité à entrer en réflexion, à mobiliser leur langage sur un objet de savoir. En considérant la *prise en compte de la parole de l'autre*, l'enseignante différencie également dans les trois temps analysés. Alors qu'en début d'année la parole rebondit de l'enseignante aux élèves par un savant ping-pong, les échanges laissent petit à petit la place à des prises de parole spontanées par les enfants qui questionnent leurs pairs, renchérissent sur des réflexions, adhèrent ou non aux propos des autres.

S'agissant de la différenciation simultanée qui peut être identifiée dans ces temps d'interaction collective, les enfants entrant dans la scolarité obligatoire présentent des performances individuelles différentes concernant l'usage du langage scolaire. Les régulations interactives proposées par l'enseignante sont très diverses pour soutenir chacun là où il est. Ainsi, nous avons identifié des régulations qui se rapportent à un soutien serré, comme la reformulation ou l'explication, et des soutiens modérés, comme le questionnement, la problématisation, l'ouverture de réflexion.

La structure pédagogique, qui laisse des espaces aux enfants pour initier des activités et d'autres pour les mettre en discussion, devient un levier privilégié pour identifier les performances indépendantes des élèves ainsi que celles qui doivent encore être soutenues. Elle permet de soutenir le développement du rapport au savoir et, ici plus particulièrement, du rapport à la langue de scolarisation. L'acquisition du langage scolaire se réalise ainsi par la mise en œuvre d'une structure pédagogique elle-même espace de différenciation intégrée. Cette manière de faire et d'interagir en classe contribue probablement à soutenir le dépassement des inégalités scolaires.

## Références bibliographiques

- Amigues, R. et Zerbato-Poudou M.-T. (2000). Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle. Paris, France : Retz.
- Astolfi, J.P. (2008). *La saveur des savoirs*. ESF.
- Bachelard, G. (1938/1993), *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : librairie philosophique J. Vrin.
- Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique Sociale.

- Bautier, É., Charlot, B. et Rochex, J. Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir. *L'école, l'état des savoirs*, 179-188.
- Bautier, É., et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 89-100.
- Bautier, E. et Rayou, P. (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. *Les registres de travail des élèves*.
- Bautier, É. et Rochex, J. Y. (1997). Ces malentendus qui font les différences. *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, 105-122.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Buchs, C. (2017). Apprendre ensemble : des pistes pour structurer les interactions en classe. Dans M. Giglio et F. Arcidiacono (Eds.), *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives* (p. 189-208). Peter Lang.
- Bodrova, E. et Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée : L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : PUQ.
- Cèbe, S. (2000). *Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficacité scolaire ultérieure du CP au CE2 : une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires* (Doctoral dissertation), Université Aix-Marseille.
- Clerc-Georgy, A. et Truffer Moreau, I. (2016), Les pratiques évaluatives à l'école enfantine : Influence des prescriptions sur les pratiques enseignantes in C. Veuthey, G. Marcoux et T. Grange (DIR.) *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation*. 79-95. Louvain-La-Neuve : EME éditions.
- Connac, S. (2021). Pour différencier : individualiser ou personnaliser ? *Éducation et socialisation* [En ligne], 59 | 2021.
- Duval, S. et Bouchard, C. (2013). La transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire et l'ajustement socioscolaire des élèves de première année. *INITIO*, 18-29.
- Doyon, D. et Fisher, C. (2012) Savoir penser-parler pour apprendre : le développement du langage oral à la maternelle *Revue préscolaire*, 50(2), 34-42.
- Fleer, M. et Veresov, N. (2018). A Cultural-Historical Methodology for Researching Early Childhood Education. In M. Fleer, & B. van Oers (Eds.). *International Handbook of Early Childhood Education*, 1, (pp. 225-250). New York : Springer.
- Forget, A. (2018). *Penser la différenciation pédagogique*. Carnets des Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Meirieu, P. (2018). *La riposte – Pour en finir avec les miroirs aux alouettes*. Editions Autrement.
- Michelet, V., Tobola Couchepin, C, Paccolat, A. (2022), L'apprentissage du langage scolaire en 1-2H : construction et mise à l'épreuve d'un cadre épistémologique (accepté), Actes du 5ème colloque des didactiques disciplinaires, Locarno 8 et 9 avril 2022, Open Access OJS.
- Lahire, B. (2017). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Média Diffusion.
- Lescouarch, L. (2018). *Construire des situations pour apprendre. Vers une pédagogie de l'étayage*. ESF Sciences humaines.
- Paccolat, A., Tobola Couchepin, C. et Michelet V. (2022). Du langage familial au langage scolaire en 1-2H: Chronique d'une transition. *Forum lecture*, 1.
- Pramling Samuelsson, I. et Johansson, E. (2006). *Jouer et apprendre - dimensions indissociables dans la pratique préscolaire*. *Développement et garde de la petite enfance*, 176 (1), 47-65.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. et Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play Responsive Teaching in Early Childhood Education, International perspectives on Early Childhood Educational Development*. Springer Open. 26.
- Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Dessermont et Sermier, R. et Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin

- et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 123-138). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Truffer Moreau, I. (2020). Dans la perspective d'une didactique des apprentissages fondamentaux : « La structure pédagogique », un dispositif au service d'une pédagogie des transitions. Dans A. Clerc-Georgy et S. Duval (Eds.), *Pratiques enseignantes et apprentissages fondateurs de la scolarité et de la culture*. Lyon : Chronique Sociale.
- Tobola Couchepin, C. (2021). Les régulations interactives et l'engagement des élèves : des soutiens à l'apprentissage », *Éducation et socialisation* [En ligne], 60 | 2021.
- Tobola Couchepin, C. (2022). Franchir les obstacles : la force des régulations interactives. In. K. Baslev, E. Bulea Bronckart, V. Laurens et L. Nicolas (Eds). *Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants*. Limoges : Editions Lambert-Lucas. 149-168.
- Vygotsky, L.S. (1933/1978). *Play and its Role in the Psychological Development of the Child*. In *Mind in Society* (p. 92-104). Cambridge MA: Harvard University Press.
- Zerbato-Poudou, M. T., Mercier, A. et Amigues, R. (1997). Quel est le rôle des savoirs, pour l'entrée dans la culture scolaire que réalise l'Ecole Maternelle ? In *actes du colloque Défendre et transformer l'école pour tous*. IUFM d'Aix-Marseille.

