
Les interactions langagières en maternelle : moment clé pour la révision des savoirs relatifs à l'écrit

*Language interactions in kindergarten: a key moment for the revision of literacy
knowledge*

Ariane Richard-Bossez



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/447>

DOI : 10.4000/ree.447

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Ariane Richard-Bossez, « Les interactions langagières en maternelle : moment clé pour la révision des savoirs relatifs à l'écrit », *Recherches en éducation* [En ligne], 40 | 2020, mis en ligne le 01 mars 2020, consulté le 03 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/447> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.447>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les interactions langagières en maternelle : moment clé pour la révision des savoirs relatifs à l'écrit

Ariane Richard-Bossez¹

Résumé

Cet article interroge la manière dont les interactions langagières se donnent à voir dans les classes d'école maternelle et les possibilités qu'elles ouvrent ou ferment en termes de révision des savoirs de l'écrit. Dans une première partie sont étudiées les conditions qui permettent aux interactions langagières de se réaliser dans les classes. La deuxième partie s'intéresse aux interactions qui se nouent entre élèves hors de la présence de l'enseignant et à leur rôle dans la construction des savoirs. Enfin, la dernière partie s'attache aux échanges qui se déroulent entre enseignants et élèves, que ceux-ci soient duels ou collectifs, en questionnant leurs effets sur les apprentissages. De manière transversale, le propos fait ressortir la double dimension des interactions langagières dans les classes, à la fois porteuses de processus cognitifs et de jugements scolaires sur les élèves. Il amène à formuler plusieurs hypothèses concernant le processus de révision des savoirs qui se joue dans ces interactions, notamment pour les élèves ne recourant pas initialement à un mode d'interprétation littératié des activités et des échanges pédagogiques.

Depuis le milieu des années 1980, le langage, oral et écrit, a pris une place prépondérante dans les curricula de maternelle, en lien avec un renforcement du rôle propédeutique et de prévention de l'échec scolaire attribué à cette école (Joigneaux, 2009 ; Richard-Bossez, 2015 ; Montmasson-Michel, 2016). Cette évolution s'accompagne d'attentes de plus en plus littératiées, au sens étendu qu'Elisabeth Bautier (2009) donne à ce terme, c'est-à-dire comme intégrant à la fois les techniques propres à l'écrit, leur dimension graphique (Goody, 1979), mais également, et plus largement, un rapport abstrait au monde et à ses objets (Bautier & Goigoux, 2006). L'apprentissage de l'écrit est également pointé par des travaux statistiques (Duru-Bellat, 2002 ; Bara, Gentaz & Colé, 2008) comme étant celui où les inégalités sociales de réussite scolaire à l'école maternelle sont les plus fortes et des travaux plus qualitatifs (Bautier, 2008 ; Joigneaux 2009 ; Laparra & Margolinas, 2016 ; Montmasson-Michel, 2018) soulignent le rôle des pratiques scolaires dans la production de ces inégalités.

À partir des résultats d'une recherche doctorale en sociologie portant sur la construction des savoirs relatifs à l'écrit à l'école maternelle (Richard-Bossez, 2015), cet article propose d'approfondir la manière dont les interactions qui se nouent dans les classes participent à la différenciation des apprentissages chez les élèves. Pour cela, je m'appuierai sur les analyses de plus de 110 heures d'observations menées de décembre 2010 à juin 2011, dans six classes de grande section de la région toulonnaise, situées dans des contextes sociaux contrastés (pour moitié en « éducation prioritaire », pour l'autre en milieu « ordinaire »). Ces observations ont donné lieu à un corpus de plus de 700 pages rassemblant des données issues de notes d'observations prises *in situ* et de transcriptions d'enregistrements audio de séances observées. Sur le plan théorique, l'analyse de ces données se fonde sur une approche et des concepts de la sociologie de la pédagogie développée par Basil Bernstein (2007) et les travaux qui la prolongent (Frاندji & Vitale, 2008 ; Vitale & Exley, 2015)². Concernant les interactions, trois dimensions ont été analysées de manière systématique dans ce corpus : la nature des savoirs circulant dans la classe, les modalités de leur circulation entre les interactants en situation et les jugements socio-scolaires dont ces interactions sont porteuses.

Il s'agira plus particulièrement ici d'interroger le rôle de ces interactions dans le processus de révision des connaissances antérieures qui constitue un processus central pour les apprentissages (Livet, 2002 ; Pandraud, 2012). Par révision, on entend le fait, pour un élève, de réexaminer ses

¹ Maître de conférences, Laboratoire méditerranéen de sociologie (LAMES), Aix Marseille Université, CNRS.

² Pour une présentation détaillée des concepts et indicateurs mobilisés, voir Richard-Bossez (2016a).

connaissances passées à la lumière de nouvelles informations qui les remettent en cause, l'amenant à les modifier pour qu'elles soient mieux adaptées à la situation (Marquis, 2001).

Afin de présenter comment ces interactions se donnent à voir dans les classes de maternelle et les possibilités qu'elles ouvrent ou ferment en termes de révision des savoirs de l'écrit, mon propos se développera en trois temps. Je commencerai, dans une première partie, par interroger les conditions qui permettent aux interactions langagières de se réaliser dans les classes, en insistant sur leur caractère fluctuant et aléatoire. Puis, je m'intéresserai aux interactions qui se nouent entre élèves hors de la présence de l'enseignant et à leur rôle dans la construction des savoirs. Enfin, je m'attacherai aux échanges qui se déroulent entre enseignants et élèves, que ceux-ci soient duels ou collectifs, en questionnant leurs effets en termes d'apprentissage. Les exemples qui illustrent le propos sont représentatifs de différentes situations observées au cours de cette recherche. De manière transversale aux trois parties, il s'agira de faire ressortir ce qui, dans les modalités prises par ces interactions langagières, gêne ou au contraire ouvre des possibilités de construction d'un rapport littéraire à l'écrit.

1. Des interactions langagières aux possibilités de réalisation fluctuantes

Pour que des interactions langagières aient lieu dans les classes, certaines conditions doivent être réunies. Ces conditions relèvent à la fois de la forme organisationnelle et des règles de fonctionnement propres à chaque classe.

■ *Les possibilités d'interactions langagières dans la forme « ateliers-regroupement »*

À l'école maternelle, la forme organisationnelle la plus fréquente est celle dite « ateliers-regroupement ». Celle-ci fait alterner des moments de travail en petits groupes et des moments collectifs. Cette forme pédagogique conditionne en partie les interactions langagières qui peuvent avoir lieu, notamment au moment des activités d'apprentissage de l'écrit qui se déroulent lors des temps d'ateliers.

Du côté des élèves, cela amène à des interactions privilégiées au sein de petits groupes de pairs qui restent souvent les mêmes tout au long de l'année. Dans la majorité des cas, les élèves sont regroupés par les enseignants en recherchant l'hétérogénéité des niveaux scolaires et la répartition dans les différents groupes des élèves considérés comme « perturbateurs ». Ceci, en pensant que ce choix permet une plus grande stimulation des élèves éprouvant des difficultés et une gestion plus facile de la classe. Cette organisation privilégie donc les échanges entre élèves ayant des niveaux scolaires éloignés plutôt que ceux entre élèves scolairement plus proches. Ces interactions langagières entre élèves sont encore favorisées par l'organisation spatiale des ateliers, le plus souvent sous forme d'îlots où les élèves sont tournés les uns vers les autres. Cette configuration spatiale met ainsi l'accent sur les échanges collectifs, le travail de chacun étant à la vue de tous et les conversations possibles avec l'ensemble des membres du groupe.

Du côté des échanges entre enseignant et élèves, la forme « ateliers-regroupement » a des effets sur la fréquence et les types d'interactions langagières possibles. En effet, l'enseignant ne pouvant pas être simultanément présent dans tous les ateliers, trois options sont possibles. Premièrement, certaines activités peuvent se dérouler sous sa présence constante, lui permettant ainsi d'interagir de manière continue avec ses élèves. C'est le cas des activités collectives, lors des moments de regroupement, ou des ateliers dits « dirigés ». Dans ce dernier cas, l'enseignant travaille avec un seul groupe d'élèves tandis que les autres ateliers se déroulant en parallèle vont soit se réaliser en autonomie, soit être gérés par l'agent territorial spécialisé d'école maternelle (ATSEM)³ de la classe. Deuxièmement, le cas le plus fréquemment observé correspond à

³ L'ATSEM est un, généralement une, employé municipal mis à disposition des écoles par les communes et intervenant parfois dans les classes. Pour un éclairage sur la manière dont ces ATSEM peuvent participer aux activités d'apprentissage des élèves, voir Montmasson-Michel (2017).

des ateliers avec une présence intermittente de l'enseignant qui passe entre les groupes de manière relativement aléatoire en fonction de sa disponibilité. Troisièmement, dans certains ateliers aucune intervention de l'enseignant n'a lieu, le travail à réaliser ayant été expliqué préalablement lors d'un temps de regroupement, puis étant réalisé par les élèves du groupe seuls. Selon l'option retenue, les possibilités d'interactions et les modalités de guidage ou de cadrage (Bernstein, 2007)⁴ de l'activité de l'élève seront bien entendu variables.

■ **Des modalités de fonctionnement qui modifient les possibilités d'interactions langagières**

À cette organisation générale peuvent s'ajouter des modalités de fonctionnement supplémentaires qui sont susceptibles de favoriser ou d'entraver des possibilités d'interactions langagières.

Tout d'abord et en particulier dans les écoles situées dans les territoires de l'éducation prioritaire, il arrive fréquemment que des élèves soient pris en charge hors de la classe par des enseignants spécialisés du Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED)⁵ pour leur offrir des activités spécifiques adaptées aux difficultés qu'ils rencontrent. Ce faisant, ces élèves n'assistent pas à tous les échanges qui se déroulent dans la classe et reviennent souvent au cours d'une activité qu'ils doivent alors « rattraper » dans un temps plus court et sans avoir eu les mêmes indications et étayages que leurs pairs. Ces élèves sont donc exclus d'un certain nombre d'interactions langagières qui se déroulent dans la classe en leur absence et, de ce fait, du travail cognitif de construction et de consolidation des savoirs qu'elles peuvent ouvrir.

Ensuite, on peut également observer que, dans les classes où ils sont autorisés, les déplacements au cours des ateliers permettent d'ouvrir des possibilités d'échanges langagiers supplémentaires, notamment avec l'enseignant. Ainsi, dans certaines classes les élèves peuvent aller voir l'enseignant qui s'occupe d'un autre groupe pour lui poser une question ou lui montrer l'avancée de leur travail. Cela peut aussi se faire sans déplacement quand un élève lève la main pour demander à l'enseignant de venir voir son travail par exemple. Ces possibilités de déplacements créent ainsi, lorsqu'elles sont autorisées, de nouvelles possibilités d'interactions, même si celles-ci restent irrégulières et reposent sur l'initiative de l'élève.

Enfin, il existe également des moments d'interactions qui sont « grappillés » dans l'emploi du temps. Ainsi l'enseignant peut « profiter » de moments libres, tels que le temps d'accueil du matin voire une partie de la récréation, ou de moments qui se libèrent dans l'emploi du temps, comme la fin d'un atelier, pour proposer à un élève de reprendre avec lui un travail non terminé ou non réussi. Ces moments ouvrent ainsi de nouvelles possibilités d'échanges langagiers, mais qui restent fortement variables et plutôt aléatoires.

2. Les interactions langagières entre élèves

Les interactions langagières entre élèves sont certainement celles qui sont les plus fréquentes dans les classes. Dans cette deuxième partie, il s'agira d'interroger plus précisément ce qu'elles peuvent produire sur les apprentissages relatifs à l'écrit.

■ **La dimension cognitive des interactions langagières entre pairs**

Si un certain nombre d'échanges qui se déroulent entre élèves au cours des ateliers peuvent ne pas concerner directement les apprentissages, les interactions en rapport avec les contenus de

⁴ Le cadrage pour Bernstein (2007, p.37) permet de décrire « qui contrôle quoi ». Si le cadrage est fort, alors c'est le transmetteur qui contrôle les différents éléments de la situation pédagogique, la pédagogie peut alors être qualifiée de visible ou explicite. S'il est faible, c'est au contraire, l'apprenant qui semble, au moins en apparence, avoir un plus grand contrôle sur la situation, la pédagogie est alors considérée comme « invisible ».

⁵ Le RASED est composé notamment de professeurs d'école spécialisés chargés de la prise en charge des élèves en difficulté (généralement appelés « maître E ») qui organisent pour les élèves concernés des moments d'apprentissage hors de la classe sur le temps scolaire.

savoirs sont également fortement présentes. Elles correspondent essentiellement à des moments où les élèves s'entraident et coopèrent, hors de la présence de l'enseignant.

Ces échanges de type coopératif peuvent se faire à la demande d'un élève. Par exemple quand Sonia demande à son voisin : « *est-ce que dans lapin on entend A ?* » et que, ce dernier lui ayant répondu par l'affirmative, elle colorie le dessin du lapin sur sa fiche. Ou bien lorsque Fatou demande à Hussein son avis sur la manière dont elle a écrit ses H et ses B en écriture cursive et que celui-ci lui répond que ce n'est pas bon et qu'elle efface ses tracés. C'est aussi le cas quand Ali demande à Shéhérazade le nom d'une des lettres qui est sur sa fiche et qu'elle lui répond « *ben, un T !* » ou quand Salima demande à Ania où est le F et que celle-ci le lui montre.

Certains de ces échanges prennent la forme de discussions plus impromptues dont l'objet principal est d'ordre cognitif. Ainsi lors d'un atelier où il s'agissait d'écrire *le* ou *la* devant des images, Shéhérazade inscrit *la* en écriture cursive devant le dessin d'une théière en faisant un jambage un peu long à la lettre A. Ali, son voisin, lui fait alors remarquer que son A ressemble à un D et ajoute « *ça fait la déière* », tentant de lire (approximativement) ce que provoquerait la transformation du A en D. Enfin, ces échanges peuvent aussi être amorcés par un élève venant spontanément en aide à l'un de ses pairs, sans que cela lui ait été demandé. Comme lorsque Maxime dit « *j'ai fini !* » et qu'Anaëlle lui montre qu'il s'est trompé pour un des mots ou que Kali encourage Nasser à continuer ses lignes de H. Cette entraide peut aller jusqu'à faire à la place de l'autre. Ainsi quand Fatou, sur un ton très professoral, aide Mia à compléter sa fiche relative aux lettres manquantes du mot *PRINTEMPS* :

Elle dit à Mia : « *oh, mais qu'est-ce que tu as fait, pas là ! Tu écoutes jamais rien !* », [elle gomme la première ligne que Mia a faite].

Mia : « *mais qu'est-ce qu'il faut écrire ici ?* »

Fatou : « *je vais t'aider* » [elle reprend les lettres une par une, trouve qu'il manque le P, l'écrit sur la fiche de Mia]

Mia : « *mais il y est déjà le P je te ferai dire* »

Fatou réfléchit puis dit : « *mais y a deux P* ». Elle ajoute « *et après tu fais pareil pour les autres, quand il manque une lettre tu l'écris* ».

Ces systèmes d'entraide ne vont pas sans poser de questions en termes d'effets sur les apprentissages. Premièrement parce que l'aide demandée par un élève n'est pas toujours accordée. Ainsi, il arrive que certains élèves demandent de l'aide, mais qu'aucune réponse ne leur soit donnée. C'est le cas de Samir qui demande à deux reprises « *c'est quoi ça ?* » à son voisin, sans obtenir de réponses. Ou celui d'Ania qui demande à Elouan ce qu'est le dessin sur sa fiche. Elouan refuse de lui dire, il fronce les sourcils et lui dit « *tu dois travailler seule* ». Ania essaie alors de demander à un autre camarade, mais celui-ci ne l'entend pas. Elle redemande ensuite à Elouan qui lui répond « *j'ai pas le droit de te le dire* », témoignant de l'intériorisation par cet élève d'une forme de travail fortement individualisée qui pèse sur les possibilités d'échange et de coopération entre eux. Deuxièmement, l'aide apportée est parfois contradictoire. Ainsi, Soria commence par demander à son groupe « *comment il s'appelle ça ?* » en montrant un dessin du gorille. Élio lui répond : « *gorille* ». Elle demande alors : « *on entend le O ?* ». Samir répond alors « *oui dans "go"* ». Élio le reprend et affirme : « *ben non* ». Samir répète incrédule « *go* ». Soria lui rétorque alors : « *ben non !* » et Samir rit d'un air gêné. Troisièmement, il apparaît que ces interactions langagières font appel à des opérations cognitives fortement liées à la situation en cours, comme le fait de montrer ou donner la réponse, qui ne correspondent généralement pas aux opérations littéraires plus abstraites et génériques attendues par l'école. En ce sens, nos observations rejoignent celles de Christine Berzin (2005) qui insistent sur la tendance des élèves de maternelle à faire à la place de l'autre et à fournir peu d'explicitations et de justifications lorsqu'ils interagissent avec leurs pairs au cours des activités d'apprentissage.

Ces formes de coopération entre élèves sont donc le plus souvent relativement aléatoires en termes d'effets scolaires, car si elles permettent parfois sur le moment de fournir la réponse attendue, elles ne suffisent généralement pas pour faire acquérir aux élèves qui ne les maîtrisent pas des savoirs transférables à d'autres situations.

■ **Jugements et classements scolaires entre pairs**

Par ailleurs, on peut noter que les échanges langagiers qui se nouent autour des savoirs scolaires sont également sous-tendus par des processus de jugement et de classement mutuels qui distribuent des statuts d'apprenants différemment valorisés entre pairs.

Certains élèves peuvent ainsi être confirmés dans leur statut d'apprenant par leurs camarades. C'est par exemple le cas quand, constatant que Mathilde a réussi à faire sa phrase, Kevin lance à la cantonade sur un ton joyeux « *elle a gagné !* ». De la même manière, lorsque Leïla passe à côté de Vanessa, elle fait remarquer sur un ton admiratif à Éva qui l'accompagne « *Elle [Vanessa] a écrit direct en attaché* », indiquant de ce fait la valeur qu'elle attribue à ce comportement. Certains élèves se voient même accorder une valeur qui semble dépasser celle des autres membres de la classe. Ainsi, quand Éva précise que les lettres qui font le son « *ette* » sont « *E, deux T, E* », un élève lui dit « *Éva, tu dois être déjà au CP parce que tu sais déjà...* ». Ou bien cet élève qui donne souvent de bonnes réponses et à qui une camarade dit d'un air béat : « *eh ben toi Éric, tu connais tout !* ». On peut remarquer que ce statut d'apprenant valorisé est fortement lié à des indices d'ordre cognitif. Ainsi, c'est à partir des productions de l'élève que ses pairs le jugent, montrant ainsi le lien fort existant entre valeur cognitive et valeur sociale pour les élèves.

Mais on peut également observer des élèves dévalorisant leurs pairs dans leur statut d'apprenant. Cela peut se faire sous forme de moqueries face à une production jugée ridicule. C'est le cas quand Antonio vient au tableau pour écrire le mot *la* en cursive et que les autres élèves rient à plusieurs reprises de ses tracés mal assurés. De la même manière, des élèves se moquent de Kristel qui a un langage approximatif. Par exemple, quand elle dit « *un kumono* » [au lieu de *kimono*], un élève se tourne vers les autres et dit en riant « *c'est Kristel, elle a dit "kumono" !* ». À d'autres moments, ce ne sont plus des moqueries, mais le dénigrement du travail d'un des élèves qui est exprimé. Ainsi quand Mia qui, en regardant l'écriture de Guillaume sur sa fiche, s'exclame d'un ton dédaigneux « *Mamamia ! Tu as fait gros !* ». C'est aussi ce qui transparaît quand Salima ne parvient pas à lire les prénoms du groupe des bleus lors de l'appel et qu'Asma en conclut sur un ton condescendant « *c'est trop dur pour elle* ».

Ces éléments relatifs à la dévalorisation entre pairs se rapprochent des travaux menés par Wilfried Lignier et Julie Pagis (2014). Ces deux auteurs ont en effet mis en évidence, pour des élèves d'école élémentaire, que « l'expression des distances sociales » entre enfants se basait essentiellement sur des jugements scolaires. Ainsi, les élèves dont les résultats scolaires sont jugés négativement sont dépréciés par leurs pairs. Dans ce processus, la référence aux jugements émis par l'enseignant joue un rôle important de légitimation. Ces auteurs soulignent également que ces attitudes se retrouvent chez les élèves les plus « faibles » révélant ainsi l'intériorisation qu'ils font des normes et valeurs scolaires. Cela révèle aussi, plus largement, un climat d'apprentissage basé sur des normes de jugement scolaire plus sélectives que formatrices.

Les interactions langagières entre pairs participent donc aux apprentissages de deux manières. D'une part, par l'entraide et la coopération qui peuvent s'y jouer, même si celles-ci ne permettent généralement pas aux élèves qui ne le maîtrisent pas déjà de développer un rapport littéraire à l'écrit. D'autre part, par les jugements de valeur sur les élèves qui s'y expriment et qui contribuent à la valorisation de certains et la dévalorisation d'autres, confortant la légitimité scolaire et amicale des premiers et fragilisant celle des seconds.

■ **3. Les interactions langagières enseignants-élèves : entre ouverture et fermeture des possibilités de révision des savoirs**

Les interactions langagières qui sont les plus propices au processus de révision de leurs savoirs antérieurs pour les élèves sont les interactions qui se nouent avec l'enseignant. Cependant, comme nous l'avons vu plus haut, ces interactions ne sont pas systématiquement présentes et,

quand elles ont lieu, leurs effets sur les apprentissages peuvent varier en fonction des modalités qu'elles prennent.

■ **Des interactions sans révision apparente des savoirs**

Certaines interactions ne semblent pas amener de reprise des savoirs initiaux par les élèves, notamment quand celles-ci ne se centrent pas sur les difficultés cognitives de l'élève, mais sur le « discours régulateur »⁶ ou quand elles sont basées sur des registres non littératiés.

Certains échanges ne cherchent pas expressément la reprise des difficultés cognitives rencontrées par les élèves. Ainsi certaines interactions langagières visent surtout à inciter les élèves à participer à l'activité. Cela peut se faire en interpellant directement ceux qui ne participent pas spontanément, comme quand l'enseignante sollicite une élève : « *tu te souviens Sarah ?* ». Cela peut également se faire sous forme de rappel à l'ordre pour des élèves qui ne sont pas concentrés sur la tâche à réaliser : « *allez Samir !* », « *allez, continue !* ». Parfois sur un ton plus coercitif : « *Julian, tu travailles ! Je vais venir voir hein !* », « *Antonio, tu vas rester à la récré !* ». Mais cela peut également prendre la forme d'encouragements : « *c'est bien, continue* », « *allez, dis-le, essaie, si on se trompe c'est pas grave, hein* ». Ces différentes formes d'incitation jouent sur l'implication de l'élève dans l'activité et, si cela peut avoir comme effet une remise au travail (parfois ponctuelle), elles ne semblent pas permettre de reprise sur le plan cognitif.

Dans d'autres cas, les difficultés de l'élève peuvent être pointées, mais à nouveau sans qu'une véritable reprise soit faite. Ainsi l'enseignant peut signaler aux élèves que les réponses qu'ils ont proposées ne conviennent pas, mais sans aller au-delà : « *non, tu t'es trompé* », « *il y a une erreur* », « *non, là non* »... Ici les propositions de l'élève sont invalidées, mais sans chercher à les modifier. Cela peut être un choix délibéré pour laisser la possibilité à l'élève de se corriger seul, mais cela peut également révéler la non-prise en compte par l'enseignant des difficultés de l'élève à formuler la réponse attendue.

À d'autres moments, des interactions basées sur l'aspect cognitif de l'activité peuvent avoir lieu, mais en mettant l'accent sur des registres non littératiés. Ici les reprises proposées par l'enseignant peuvent se centrer sur l'aspect pragmatique de la tâche, par exemple en donnant des précisions méthodologiques ou organisationnelles ou en découpant la tâche en phases fractionnées : « *Anaïs, étale tes étiquettes sur la table, tu les mets devant toi pour les voir toutes à l'endroit* », « *ça suffit de découper je crois, regarde, regarde, tu as déjà tout ça à placer, c'est déjà beaucoup. Ça, on va mettre de côté pour l'instant [elle enlève le reste des étiquettes]* ». D'autres fois, la reprise des interprétations erronées des élèves peut se faire en réduisant la tâche cognitive à effectuer par l'élève, soit en réduisant celle-ci sur un plan quantitatif (une fiche avec moins de phrases à recomposer par exemple), soit en faisant en sorte que la part cognitive de la tâche soit prise en charge par l'enseignant et non l'élève. Par exemple dans un atelier où il s'agissait pour les élèves de formuler une phrase en lien avec un conte lu en classe, alors que les autres élèves ont dû proposer une phrase, l'enseignante dit à Nolan qui est un élève considéré comme en difficulté : « *qu'est-ce que tu préfères écrire : "Nourou est amoureux" ou "Emmée est amoureuse" ?* ». Ou bien quand l'enseignante montre à cet autre élève un des mots *carnaval* qu'il a oublié d'entourer sur sa fiche, sans lui signaler explicitement son oubli ni le laisser chercher lui-même.

Enfin, cela peut se faire en réduisant plus ou moins progressivement le degré d'abstraction attendu. À nouveau cela est souvent le cas pour les élèves considérés en difficulté. Ainsi, lorsque l'enseignante cherche à aider Nolan qui n'arrive pas à trouver le mot *vendredi* parmi les étiquettes des jours de la semaine, celle-ci commence par dire à cet élève « *alors, vvendredi, quel est le jour qui commence par le [v] de vendredi ?* ». Cet indice ne semblant pas permettre à Nolan de donner la bonne réponse, elle continue en disant « *Nolan, où est-ce qu'il y a le V ?* ». N'obtenant toujours pas la réponse souhaitée, elle finit par lui dire « *je te montre la forme du V* » en faisant la forme de la lettre avec ses mains. Cet exemple nous montre le *decrecendo* en

⁶ Le « discours régulateur » correspond « aux formes que les relations hiérarchiques prennent dans la relation pédagogique et aux attentes en termes de conduite, de caractère et de manières » (Bernstein, 2007, p.39). Il se différencie du « discours instructeur » qui est, lui, relatif aux savoirs et connaissances en jeu.

termes de degré d'abstraction des indices donnés par l'enseignante à cet élève, passant de la recherche d'une lettre à partir du phonème auquel elle est associée à la recherche d'une lettre à partir de son nom, pour finir par une association de forme. Ces processus de rabattement sur des registres de moindre exigence cognitive ont été montrés dans d'autres travaux pour l'école maternelle (Joigneaux, 2009) ou des niveaux de scolarité ultérieurs (Keddie, 1971 ; Rochex & Crinon, 2011).

Enfin, il peut arriver que l'enseignant cherche à reprendre les difficultés rencontrées par l'élève, mais que les échanges n'aboutissent pas, car les deux interlocuteurs ne parviennent pas à se comprendre, illustrant ainsi des situations de « mésentente » (Rancière, 1995). C'est par exemple le cas de Kristel.

Lors de cet atelier où il s'agissait d'écrire les articles *le* ou *la* devant les mots correspondants, l'enseignante commence par demander quel est le premier dessin [un kimono], Kristel répond « *déguisement* ». L'enseignante la corrige et lui dit que c'est « *un kimono* », elle lui demande alors : « *si on dit UN kimono, est-ce que c'est le ou la ?* ». Kristel répond : « *la* ». La maîtresse prend alors un exemple pour montrer que lorsque l'on dit « *un garçon* », cela correspond à « *le garçon* ». Après cette explication, Kristel dit à nouveau qu'il s'agit de l'article *la* pour kimono. La maîtresse lui dit alors sur un ton découragé : « *non Kristel, c'est LE kimono* ». Kristel écrit *la kimono* et me dit « *ça y est j'ai écrit kimono* » en me montrant le mot *la*. L'enseignante lui redit « *non, c'est LE kimono* » et lui demande de montrer *le* au tableau. Kristel se lève et montre le contre-exemple *el* qui est resté écrit au tableau.

L'ensemble des modes de reprise présentés ici ont pour point commun de maintenir un *statu quo*, au moins dans le temps immédiat de l'activité concernée, par rapport à l'interprétation première de la situation par l'élève. Ceci, soit parce que ces interactions ne se centrent pas sur la dimension cognitive, soit parce qu'elles le font d'une manière qui n'apparaît pas permettre aux élèves de reconsidérer leurs savoirs antérieurs pour aller vers un mode d'appréhension plus littéraire.

■ **Des interactions permettant des ouvertures en termes de révision des savoirs**

Mais on peut aussi déceler des formes de reprise sur des registres plus réflexifs qui laissent à l'élève une part plus ou moins importante de la tâche cognitive à effectuer et ouvrent des possibilités de révision.

Une première forme de reprise est relative aux échanges où l'enseignant signale et explicite à l'élève la non-validité de sa réponse pour lui faire prendre conscience de la transformation à effectuer. Ainsi, quand Rémi écrit les deux M du nom Emmée en cursive sans marquer de séparation entre eux, l'enseignante lui signale : « *je ne distingue pas tes M. [...] Il y a un problème avec tes M* », ce qui amène celui-ci à se corriger. C'est aussi le cas lorsqu'Antonio doit compléter le mot à trous « *j_d_k_* » avec les voyelles correspondantes pour reconstituer « *judoka* », il écrit « *jadok* ». L'enseignante lui lit alors le mot en le prononçant tel qu'il l'a écrit pour lui faire prendre conscience de son erreur.

Une deuxième forme se centre sur la réflexivité de l'élève en l'accompagnant dans la transformation de ses réponses, mais (à la différence du cas précédent) en lui laissant une part de la tâche cognitive à effectuer lui-même. Cela peut prendre la forme de processus d'étayage-désétayage visant à transférer progressivement à l'élève la part cognitive du travail à effectuer ou bien cela peut s'organiser autour de questions ouvertes qui visent à guider l'élève et à l'amener à réfléchir par lui-même à la réponse à fournir. Cela peut s'observer dans le cas d'Adam qui ne parvient pas à transcrire en capitales d'imprimerie des mots écrits en script à l'aide d'un tableau de correspondance entre les deux alphabets et que l'enseignante vient aider à la fin de l'atelier.

L'enseignante commence par lui dire « *la lettre qui est là, c'est le N, elle est là* [montre le tableau de correspondance], *il faut que tu recopies celle qui est dessous* ». Adam copie la bonne lettre. Pour la lettre suivante, le cadrage de l'enseignante se relâche un peu puisqu'après lui avoir mon-

tré le T, avoir dit le nom de cette lettre et montré son emplacement dans l'alphabet, elle demande à Adam quelle lettre il doit écrire, l'amenant ainsi à prendre une part plus active dans l'échange. À ce moment-là, Adam répond « *je sais pas le faire* ». Cette réaction incite l'enseignante à lui fournir des indices supplémentaires. Elle précise alors « *un trait couché et un trait debout au milieu* ». Adam écrit alors la lettre demandée correctement. Ensuite, pour la lettre A, elle demande à Adam quel est le nom de la lettre en précisant « *celle-là tu la connais, elle est dans ton prénom* ». Adam répond « *A* » et l'écrit correctement.

Enfin, une troisième forme de reprise réflexive est repérable dans les échanges basés sur l'explicitation des critères de savoir à partir d'arguments cognitifs justifiant la nécessité de reprendre l'interprétation première des savoirs de l'élève. Par exemple, quand l'enseignante demande à un élève de lire des phrases qu'il a écrites à partir d'étiquettes-mots et que celui-ci le fait en plaçant ses étiquettes de droite à gauche. Elle demande alors à son voisin « *est-ce que c'est ça ?* », celui-ci répond « *non* » et relit les phrases dans le sens conventionnel de lecture. L'enseignante précise alors : « *c'est parce qu'on lit de gauche à droite* » et lui demande de remettre lui-même ses étiquettes dans le bon sens. Il se corrige et fait les autres phrases en respectant le sens conventionnel de lecture. Ou encore dans cet exemple où Antonio, voulant lire la première syllabe du nom *Oswaldo* propose « *so* ». L'enseignante écrit SO au tableau et demande :

Enseignante : « *là, est-ce que tu peux faire chanter cette lettre [S] Antonio ?* »
 Antonio : « *sss* »
 Enseignante : « *Antonio, est-ce que tu peux faire chanter cette lettre [O] ?* »
 Antonio : « *O* »
 Enseignante : « *ooo. Ensemble, est-ce que tu peux me dire ce que ça fait ?* »
 Antonio : « *so* »
 Enseignante : « *ssso* »
 L'enseignante revient alors sur la première syllabe du mot *Oswaldo*.
 Enseignante : « *est-ce qu'ici [montre OS] on a la même chose ?* »
 Des enfants : « *non* »
 Enseignante : « *S-O, est-ce que là on a S-O ?* »
 Des enfants : « *oui* », « *non* »
 Enseignante : « *est-ce que là on a S ?* »
 Antonio : « *non* »
 Enseignante : « *est-ce que là on a O ?* »
 Un enfant : « *oui* »
 Enseignante : « *donc, est-ce que c'est pareil ? Non. Est-ce que tu peux nous faire chanter cette lettre Antonio ?* »
 Antonio : « *ooo* »
 Enseignante : « *et celle-ci ?* »
 Antonio : « *sss* »
 Enseignante : « *alors, ça fait quoi si tu le dis vite ?* »
 Antonio : « *so-o* »
 Enseignante : « *commence par celle-là !* »
 Antonio : « *oo-sssss* »
 Enseignante : « *eh oui, ça fait bien "os", "Oswaldo", "os". Hein ?* »

Enfin, cela peut prendre des formes plus collectives, en ayant recours aux pairs, soit pour apporter une connaissance que certains maîtrisent déjà, soit pour faire expliciter les connaissances en jeu dans la situation, soit en rendant collectives des découvertes individuelles (réussites ou erreurs), permettant ainsi d'élargir le répertoire collectif des connaissances. C'est le cas dans l'extrait suivant où l'enseignante s'appuie sur les connaissances de plusieurs élèves pour expliciter les critères permettant d'écrire le mot *tomate* :

Enseignante : « *qui pourrait écrire "tomate" au tableau ?* ».
 Elouan lève la main.
 Enseignante : « *fais bien chanter les lettres hein ? Écris, et après, on te corrigera.* »

Elouan écrit TOMT

L'enseignante demande à Elouan le nom de chaque lettre et le son qu'elle produit.

Pour la lettre M, Elouan dit : « *ma* »

Enseignante à la classe : « *qu'est-ce que vous en pensez ?* »

Un garçon dit : « *il manque le A* », la maîtresse demande à cet élève de venir écrire le A. Il efface et écrit TOMAT.

Une fille dit : « *il manque un E* »

Enseignante : « *pourquoi ?* »

Fille : « *parce qu'à la fin des mots il faut un E* »

Enseignante : « *pas toujours, mais là, pour faire chanter le T, il en faut un* », elle complète et écrit TOMATE.

Ces diverses situations montrent que, pour des apprentissages variés, des formes d'interactions pédagogiques basées sur la réflexivité des élèves et s'appuyant sur l'explicitation des critères relatifs aux savoirs en jeu permettent à des élèves, y compris ceux considérés comme les plus en difficulté, de reconsidérer leur interprétation initiale, au moins de manière partielle.

■ **Des interactions enseignants-élèves classantes**

Un autre élément sous-jacent aux interactions entre enseignants et élèves est, comme pour les interactions entre pairs, les jugements scolaires portés sur les élèves en tant qu'apprenants et les appréciations différentielles qui en découlent.

Ainsi, certains élèves se voient confirmés dans leur statut d'apprenant de la part de l'enseignant. Ce phénomène peut s'exprimer par des commentaires valorisants : « *super Hussein !* », « *c'est très bien Aminata* », « *Idriss, parfait* »... Cela s'accompagne généralement d'attentes positives vis-à-vis de ces élèves : « *Sofiane, pour toi, c'est facile* », « *alors un [exercice] très difficile pour Éric* »... Il découle de ces jugements valorisés des situations de différenciations « positives » où les élèves jugés positivement sur le plan des apprentissages se voient proposer des sollicitations cognitives supplémentaires et généralement plus approfondies. Ce processus de confirmation de leur statut d'apprenant amène ces élèves à être « distingués » au sein de la classe. Le plus fréquemment, ces confirmations s'adressent aux élèves les plus en phase avec les demandes scolaires. Les jugements portés par les enseignants influent également sur le regard que les élèves portent les uns sur les autres, comme on le voit ici pour Marc :

Enseignante : « *c'est très bien Marc, je pense qu'on peut l'applaudir, parce que quand même il a fait des progrès* »

[La classe l'applaudit].

Enseignante : « *plus fort que ça* »

Enseignante : « *Bravo Superman [il porte un tee-shirt Superman]. Ce n'est pas superman, c'est super Marc.* »

Des élèves continuent à applaudir en disant « *super Marc* »

Marc a un grand sourire et dit « *arrêtez !* ». Il cache son visage, à la fois content et gêné.

Parallèlement, on peut également observer des situations de déconsidération du statut d'apprenant de certains élèves de la part de l'enseignant qui peut émettre des jugements de valeur négatifs en lien avec la manière dont les élèves se saisissent des savoirs : « *Pfft, tu m'as même mis un mot à l'envers ! Nolan, mets-moi quand même les mots à l'endroit, tu les reconnais les lettres quand même, ah [soupir] !* » ; « *mais c'est pas vrai, il me dit 5 [syllabes] ! [...] Michel, fais un effort, réfléchis [...] Michel, tu dis souvent n'importe quoi* ».

Là encore, cela peut déboucher sur des différenciations négatives qui font que ces élèves se voient proposer des activités moins exigeantes intellectuellement. On peut même observer, dans certaines situations plus rares, qu'en cas de production trop éloignée des attendus une fiche d'élève soit déchirée, voire qu'un élève soit exclu d'un atelier. Plus symboliquement cela s'observe également quand, bien que l'enseignant ait remarqué que l'élève ne parvient pas à réaliser la tâche demandée, celui-ci ne dit rien, voire euphémise la difficulté, parce qu'il considère que son aide ne permettra pas à l'élève de fournir la réponse attendue.

Là encore, les jugements des enseignants et des élèves se renforcent mutuellement, comme on peut le voir pour Kristel. Lorsque l'enseignante reprend Kristel qui ne sait pas dire le nom d'une lettre, elle précise « *la première lettre, elle est dans ton prénom Kristel hein [...] Kristel, tu devrais le savoir* ». Sofiane renchérit alors « *en plus elle est dans ton prénom* ». Quelques jours plus tard, pour cette même élève, toujours à propos du nom d'une lettre, l'enseignante dit « *Kristel, il faut que tu fasses un effort !* », un élève ajoute alors « *comme lundi* » et un autre « *sinon, tu vas jamais aller au CP* ».

Ici se cumulent donc, pour les élèves qui ne maîtrisent pas les savoirs escomptés ou le rapport à l'écrit attendu, des difficultés d'ordre cognitif et l'attribution de statuts d'apprenants dévalorisés. On peut penser que cela peut impacter leur confiance en eux et en leurs capacités, voire plus largement leur engagement dans le processus d'apprentissage scolaire. Alors que, pour les élèves déjà en phase avec les attentes scolaires, leur réussite est encore confortée par le statut scolaire gratifiant qui leur est accordé. Ces observations se rapprochent des analyses de Matthias Millet et Jean-Claude Croizet (2016, p. 225) qui soulignent qu'à l'école maternelle : « le fonctionnement de classes où tout se jauge, se compare et s'évalue, favorise de fait les élèves qui, par leurs expériences antérieures, peuvent produire "spontanément" les postures et comportements attendus. Ces "réussites faciles", données en exemple aux autres, viennent renforcer l'idée que certains élèves sont porteurs de "facilités". En miroir, elles disqualifient les élèves le plus en décalage avec les exigences scolaires, alors que ce sont ces élèves qui, d'une certaine manière, sont le plus à leur place à l'école puisque en situation d'apprentissage. » .

Conclusion

Les éléments présentés dans cet article amènent à formuler plusieurs hypothèses concernant le processus de révision des savoirs qui se joue dans les interactions langagières, notamment pour les élèves ne recourant pas initialement à un mode d'interprétation littératié des activités et des échanges pédagogiques.

Premièrement, pour qu'un processus de révision s'engage, il faut qu'un évènement vienne « perturber » le mode d'interprétation initial de l'élève, quand celui-ci n'est pas adapté à la situation. Dans nos observations, cet « évènement » est généralement lié à une interaction avec l'enseignant de la classe⁷. Deuxièmement, pour que ces interactions aient lieu, certaines conditions organisationnelles semblent nécessaires. Ainsi, dans le dispositif « atelier-regroupement » actuellement majoritairement à l'œuvre à l'école maternelle, selon le mode d'organisation des ateliers, les possibilités et la nature des interactions peuvent varier, notamment en termes de cadrage et d'interlocuteurs possibles. Troisièmement, quand des interactions ont lieu, celles-ci ne débouchent pas systématiquement sur un processus de révision. Si les effets cognitifs des interactions entre élèves restent relativement aléatoires, dans les interactions entre enseignant et élèves différentes situations sont observables. Ainsi, certaines modalités semblent relativement neutres au regard de la révision des savoirs. C'est notamment le cas lorsque l'interaction est centrée sur le discours régulateur et non le discours instructeur. D'autres modalités d'interaction peuvent, elles, renforcer des registres non littératiés d'interprétation de l'activité. Cela s'observe par exemple lorsque l'interaction se base sur des reprises d'ordre uniquement technique ou sur la réduction cognitive de la tâche (en la simplifiant ou la morcelant en micro tâches successives), ou encore en lien avec la matérialité des objets pédagogiques. Ces processus rejoignent ceux pointés par les recherches relatives à la construction des inégalités scolaires à d'autres niveaux de scolarité (Rochex, 2011). Enfin, dans les cas où les interactions sont basées sur des registres réflexifs, que ce soit de manière duelle ou reposant sur la collaboration de plusieurs partenaires, cela semble permettre aux élèves, y compris ceux considérés en difficulté, d'entamer un processus de révision de leurs savoirs.

⁷ Cela peut également être un objet comme une fiche d'exercice, mais ce point n'a pas été traité ici (voir Richard-Bossez, 2016b).

Au final, si les interactions langagières sont bien un élément central du processus de révision des savoirs, les modalités qu'elles peuvent prendre en font un élément relativement irrégulier quant à ses effets en termes d'apprentissage. Cela souligne tout l'intérêt qu'il y a à constituer ces interactions en objet de recherche et de formation des enseignants afin de mieux appréhender comment s'élaborent les savoirs des élèves et comment les inégalités s'y construisent dès la maternelle, notamment pour les élèves pour lesquels le processus de révision risque de ne pas pouvoir se faire, ou de manière moins adaptée, hors de l'école.

Références

- BARA Florence, GENTAZ Edouard, COLE Pascale (2008), « Littératie précoce et apprentissage de la lecture : comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire, et des enfants de classes régulières », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.34, n°1, p.27-45.
- BAUTIER Elisabeth & GOIGOUX Roland (2006), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n°148, p.89-100.
- BAUTIER Elisabeth (dir.) (2008), *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Lyon, Chronique Sociale.
- BAUTIER Elisabeth (2009), « Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littératiés du langage », *Pratiques*, n°143-144, p.11-26.
- BERNSTEIN Basil (2007), *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*, Laval, Presses de l'Université Laval
- BERZIN Christine (2005), « Interactions entre pairs et apprentissages à l'école maternelle. Le cas du tutorat : intérêt et limites », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°36, p.7-15.
- DURU-BELLAT Marie. (2002), *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, Presses universitaires de France.
- FRANDJI Daniel & VITALE Philippe (dir.) (2008), *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- GOODY Jack (1979), *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*, Paris, Éditions de minuit.
- JOIGNEAUX Christophe (2009), « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, n°169, p.17-28.
- KEDDIE Nell (1971/2007), « La différenciation des classes de niveau et des établissements », dans Jérôme Deauvieau & Jean-Pierre Terrail (dir.), *Les sociologues, l'école & la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, p.151-187.
- LAPARRA Marceline & MARGOLINAS Claire (2016), *Les premiers apprentissages scolaires à la loupe. Des liens entre énumération, oralité et littératie*, Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- LIGNIER Wilfried & PAGIS Julie (2014), « Inimitiés enfantines. L'expression précoce des distances sociales », *Genèses*, 2014/3, n°96, p.35-61.
- LIVET Pierre (2002), *Révisions des croyances*, Paris, Hermès science publications.
- MARQUIS Pierre (2001), *Révision, cognition et interaction*, Paris, L'Harmattan.
- MILLET Matthias & CROIZET Jean-Claude (2016), *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*, Paris, La Dispute.
- MONTMASSON-MICHEL Fabienne (2016), « Une socialisation langagière paradoxale à l'école maternelle », *Langage et société*, 2016/2, n°156, p.57-76.

MONTMASSON-MICHEL Fabienne (2017), « Les ATSEM, les activités manuelles et la raison graphique », *Recherches en éducation*, n°30, En ligne <http://www.recherches-en-education.net>

MONTMASSON-MICHEL Fabienne (2018), *Enfances du langage et langages de l'enfance. Socialisation plurielle et différenciation sociale de la petite enfance scolarisée*, Thèse de doctorat, Université de Poitiers.

PANDRAUD Nadège (2012), *L'exposition différenciée aux apprentissages du français en classe de sixième. Processus sociaux et épistémiques de la révision des savoirs. Une enquête par observation dans deux collèges marseillais*, Thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille.

RANCIERE Jacques (1995), *La mésentente*, Paris, Éditions Galilée.

RICHARD-BOSSEZ Ariane (2015), *La construction sociale et cognitive des savoirs à l'école maternelle : entre processus différenciateurs et moments de démocratisation. Le cas des activités relatives à l'écrit en grande section*, Thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille.

RICHARD-BOSSEZ Ariane (2016a), « Describing forms of knowledge and their variations in French école maternelle: the contribution of Bernstein's concepts », Philippe Vitale & Beryl Exley (dir.), *Pedagogic Rights and Democratic Education. Bernsteinian explorations of curriculum, pedagogy and assessment*, Londres, Routledge, p.133-145.

RICHARD-BOSSEZ Ariane (2016b), « La fiche à l'école maternelle : un objet littératié paradoxal », *Recherches en éducation*, n°25, p.46-56, En ligne <http://www.recherches-en-education.net>

ROCHEX Jean-Yves (2011), « La fabrication de l'inégalité scolaire : une approche bernsteinienne », dans Jean-Yves Rochex & Jacques Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p.173-198.

VITALE Philippe & EXLEY Beryl (dir.) (2015), *Pedagogic rights and democratic education. Bernsteinian explorations of curriculum, pedagogy and assessment*, Londres, Routledge.