



**HAL**  
open science

# L'étayage lors de la scansion de comptines afin d'aider les enfants à devenir élèves en petite section de maternelle

Audrey Riolland

## ► To cite this version:

Audrey Riolland. L'étayage lors de la scansion de comptines afin d'aider les enfants à devenir élèves en petite section de maternelle. Education. 2019. dumas-02510320

**HAL Id: dumas-02510320**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02510320v1>**

Submitted on 17 Mar 2020

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

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

**Master MEEF**  
**« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »**  
**Mention premier degré**  
**Mémoire**

**« L'étayage lors de la scansion de comptines afin d'aider les  
enfants à devenir élèves en petite section de maternelle »**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master**

**soutenu par**  
**Audrey RIOLLAND**  
**le 15 mai 2019**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Sandrine MONTAUBAN, directrice de mémoire

Béatrice DUGY, membre de la commission

# 1 Table des matières

.....	3
Remerciements .....	5
2 Introduction.....	6
3 Cadre théorique .....	8
3.1 La petite section de maternelle : permettre à l'enfant de « devenir élève » tout en respectant son développement .....	8
3.1.1 La socialisation scolaire : devenir élève.....	8
3.1.2 Le « devenir élève » : des dimensions sociales et culturelles .....	9
3.1.3 L'évolution des programmes de l'école maternelle : du vivre ensemble au devenir élève .....	10
3.1.4 Devenir élève : développer progressivement une posture d'élève favorisant la réussite scolaire.....	11
3.1.5 Quelques éléments du développement cognitif de l'enfant de petite section de maternelle : les stades de Piaget et la « théorie de l'esprit ».....	13
3.2 Les comptines, formulettes et jeux de doigts : des formes orales adaptées aux enfants de petite section .....	15
3.2.1 Les comptines, formulettes et jeux de doigts : un patrimoine oral .....	15
3.2.2 Des formes orales adaptées à l'enfant de petite section de maternelle et aux modalités pédagogiques des programmes .....	16
3.3 L'étayage de l'enseignant et la posture de l'élève : une dynamique en interaction .....	18
3.3.1 L'étayage : un concept central de l'acte d'enseigner dans la matrice du multi-agenda .....	19
3.3.2 Les différentes fonctions de l'étayage selon Bruner .....	20
3.3.3 Interaction entre postures d'étayage de l'enseignant et postures d'étude des élèves .....	21
4 Problématique .....	22
4.1 Formulation de la problématique.....	22
4.2 Hypothèses.....	23
5 Contexte .....	23
6 Méthodologie de l'hypothèse 1 .....	24
6.1 Les élèves participants.....	24
6.2 Le scénario pédagogique de l'hypothèse 1 :.....	24
6.3 Le recueil des données de l'hypothèse 1 .....	25
7 Méthodologie des hypothèses 2 et 3 .....	26

7.1	L'échantillon des élèves établi pour les hypothèses 2 et 3 .....	26
7.2	Mode de recueil des données pour les hypothèses 2 et 3 .....	27
7.3	Scénarios pédagogiques des hypothèses 2 et 3 .....	27
7.4	Les critères d'observation.....	30
8	Résultats et analyse .....	31
8.1	Hypothèse 1 .....	31
8.2	Hypothèses n°2 et n°3 .....	33
9	Discussion .....	37
10	Conclusion.....	39
11	Bibliographie.....	40
12	Annexes.....	42
12.1	Annexe 1 : un multi-agenda de préoccupations enchâssées .....	42
12.2	Annexe 2 : les postures d'étayage : une organisation de gestes et leurs visées.....	42
12.3	Annexe 3 : transcription des entretiens menés avec les élèves.....	43
12.4	Annexe 4 : la photo de l'affiche collective de la comptine de l'hypothèse 3 .....	44
12.5	Annexe 5 : la photo de la fiche de passage au jeu du chef d'orchestre affichée dans la classe .....	45

## Remerciements

Je tiens à remercier Madame Montauban, pour son accompagnement dans le cadre de ce mémoire ainsi que pour ses conseils et sa bienveillance lors de ses observations de ma pratique de classe.

Mesdames Cendrine Mercier et Manuella Chaineau-Bataille pour leurs conseils méthodologiques.

L'équipe de l'école qui m'a accueillie cette année et a accompagné mes premiers pas en tant que Professeur des écoles.

Tous les proches qui m'ont soutenue dans mon parcours de formation et tout particulièrement Monsieur José Perez De Barradas pour son aide logistique ainsi que Madame Marie-José Delalande pour nos échanges si précieux et féconds et Monsieur Christophe Nolleau pour sa relecture attentive.

## 2 Introduction

La première scolarisation en petite section de maternelle est une étape pour l'enfant qui sort de son cadre familial et découvre un nouveau milieu dans lequel il va évoluer de nombreuses années. Mon contexte d'exercice m'a rapidement amenée à me questionner plus amplement au sujet de cette entrée de l'enfant dans le milieu scolaire. En effet, mon affectation, en tant que professeur des écoles stagiaire, en petite section de maternelle, m'a conduite à préparer et gérer une classe constituée d'enfants ne disposant pas encore, pour la plupart, des codes de l'école. Cette première expérience m'a fait découvrir certains enjeux de cette première scolarisation pour ces jeunes enfants qui, comme les programmes le préconisent, doivent devenir élèves, progressivement, sur l'ensemble du cycle des trois années de l'école maternelle. Le « devenir élève » constitue un enjeu important de la maternelle, car la capacité de l'école à accrocher les enfants dès cette étape, est essentielle pour leur réussite scolaire et sociale future. Comme l'indique Viviane Bouysse en introduction d'une conférence menée en 2012<sup>1</sup>, « devenir élève c'est apprendre l'école pour pouvoir apprendre à l'école ». A travers cette définition, on comprend aisément à quel point la question du devenir élève est cruciale pour l'entrée de l'enfant dans les apprentissages proposés à l'école. Par ailleurs, dès les premiers jours de prise de responsabilité en classe, j'ai expérimenté l'importance au quotidien du domaine « agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » et plus particulièrement des activités d'éducation musicale. Ces activités, menées sous la dénomination programmatique<sup>2</sup> « univers sonores », sont nombreuses et variées (comptines, chansons, écoutes, percussions corporelles...). Les comptines, partagées avec les élèves à divers moments de la journée, permettent notamment à l'enseignant de capter l'attention de ces enfants nouvellement scolarisés et qui doivent apprendre progressivement à être attentifs, ensemble, au même moment. Elles sont également les alliées de l'enseignant qui veut faire se déplacer ce groupe d'enfants. Elles sont surtout le support de nombreux apprentissages (phonologie, numération, motricité préparatoire à l'écriture...).

Initialement, je souhaitais comprendre de quelle façon je pouvais amener les enfants à être attentifs, en même temps, ou encore répondre à une consigne simple lors de ces temps collectifs quotidiens. Différentes lectures m'ont permis de comprendre que cela relevait de la socialisation scolaire autrement dit du devenir élève. Dès lors mon questionnement a été le suivant : de quelles

---

<sup>1</sup> Conférence du 22 novembre 2012, Le Mans.

<sup>2</sup> Programme de l'école maternelle, BO spécial n°2 du 26 mars 2015, Ministère de l'éducation nationale et de la recherche.

manières les pratiques d'étayage mises en place par l'enseignant dans le cadre de la scansion des comptines peuvent-elles contribuer au devenir élève d'enfants de petite section de maternelle ? Dans les premiers développements, seront définis et détaillés le devenir élève et les comptines dans le contexte de l'école maternelle, puis les interactions entre l'étayage de l'enseignant et les postures de l'élève. Après le rappel de la problématique et la formulation des hypothèses, la méthodologie adoptée dans le cadre des expérimentations sera abordée. Enfin, les résultats obtenus seront exposés et analysés. Pour clore le propos la démarche sera discutée.

## 3 Cadre théorique

### 3.1 La petite section de maternelle : permettre à l'enfant de « devenir élève » tout en respectant son développement

L'école maternelle est traversée par deux impératifs qui peuvent sembler contradictoires : préparer les élèves à leur entrée à l'école élémentaire, c'est-à-dire devenir élève, et s'adapter aux besoins spécifiques des jeunes enfants. La tension entre ces deux objectifs est mise en évidence par Liliane Chalon et Marie Piton (Chalon & Piton, 2012) qui citent, à ce sujet, Alain Bentolila et Hubert Montagner. Ainsi, Alain Bentolila, dans un rapport remis au ministre de l'Éducation Nationale mettait en évidence, dès 2007, qu'à l'école maternelle, le bien vivre passerait avant le bien apprendre et que celle-ci ne permettrait pas, pour de nombreux élèves, d'acquérir le niveau requis en matière de compétences langagières. Hubert Montagner, exprime quant à lui la nécessité d'une réforme de l'école maternelle, pour une meilleure prise en compte de l'épanouissement de l'enfant, son écoute, son bien-être et ses rythmes propres. Les programmes de l'école maternelle de 2015<sup>3</sup> affirment la nécessité de prendre en compte ces deux dimensions : amener l'enfant à progressivement devenir élève tout en respectant son développement et ses besoins spécifiques.

#### 3.1.1 La socialisation scolaire : devenir élève

« La socialisation désigne les processus par lesquels les individus s'approprient les normes, valeurs et rôles qui régissent le fonctionnement de la vie en société. Elle a deux fonctions essentielles : favoriser l'adaptation de chaque individu à la vie sociale et maintenir un certain degré de cohésion entre les membres de la société ». (Etienne, Bloess, Noreck, & Roux, 2004, p. 345). Dans le cadre de l'école, on parle de socialisation scolaire, c'est-à-dire, du processus de socialisation appliqué à l'école, autrement dit, l'entrée dans la culture de l'école. La dimension progressive de cette socialisation scolaire est marquée par le verbe « devenir » dans l'expression « devenir élève ». Ainsi, comme le stipulent les instructions officielles, « devenir élève est un lent processus qui s'opère sur les trois années du cycle de l'école maternelle »<sup>4</sup>.

Ces mêmes instructions officielles détaillent que le cadre dans lequel les élèves évoluent à l'école est une communauté d'apprentissage. En adaptant la définition de la socialisation à ce

---

<sup>3</sup> BO spécial n°2 du 26 mars 2015, Ministère de l'éducation nationale.

<sup>4</sup> BO spécial n°2 du 26 mars 2015, Ministère de l'éducation nationale.

nouvel éclairage, la socialisation scolaire consisterait donc à s'approprier les normes, les valeurs et les rôles permettant à chacun d'apprendre dans le cadre du groupe-classe. La socialisation scolaire est présente dans le paragraphe intitulé « une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble » à travers deux items : « comprendre la fonction de l'école » et « se construire comme personne singulière au sein d'un groupe ». Dès le premier paragraphe il est défini que la mission principale de l'école est de « donner envie aux enfants d'[y] aller pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité ». Il s'agit alors pour l'enfant de devenir élève c'est-à-dire d'entrer dans la culture scolaire.

### **3.1.2 Le « devenir élève » : des dimensions sociales et culturelles**

Selon C. Passerieux (Passerieux, 2014), pour aider l'enfant à devenir élève, il est nécessaire d'adopter une conception socio-culturelle des apprentissages, c'est-à-dire de penser au sens que revêtent les apprentissages.

Ainsi, devenir élève revêt une dimension sociale car c'est apprendre ensemble au sein d'un collectif pour se construire en tant que sujet. Le sujet se construit par la confrontation à l'altérité au sein d'un collectif. Devenir élève nécessite également, pour l'enfant, de changer son mode relationnel à l'adulte et aux autres enfants. Il doit passer d'interactions familiales basées sur l'affectivité à des interactions médiatisées par le savoir.

Devenir élève revêt également une dimension culturelle. Comme l'explique Jean Etienne (Etienne, Bloess, Noreck, & Roux, 2004) le terme de culture est difficile à définir car il revêt une pluralité de sens. Dans son acception la plus courante, le mot culture « évoque généralement la connaissance des œuvres de l'esprit : littérature, musique, peinture, etc » (p. 120). Nous porterons dans ce paragraphe notre intérêt sur la définition anthropologique et sociologique proposée par J. Etienne (Etienne, Bloess, Noreck, & Roux, 2004) : le mot culture « sert à désigner l'ensemble des activités, des croyances et des pratiques communes à une société ou à un groupe social particulier » (p. 120). Devenir élève nécessite pour de nombreux élèves, dont la culture familiale est éloignée de la culture scolaire, de changer de posture et non juste de se conformer à des attendus comportementaux. Adopter la culture scolaire c'est passer de l'action à la réflexion sur l'action. Il s'agit de se mettre à distance de l'expérience vécue, de l'action, pour la nommer, l'analyser, la comprendre, réfléchir pour anticiper le résultat de ses actions, dire ce que l'on a compris. L'enfant doit donc changer de posture pour adopter celle d'élève. Par ailleurs, l'école mobilise un langage spécifique et une manière particulière d'appréhender le monde (réfléchir sur ses actions) qui peuvent parfois être en décalage avec la culture familiale. Il y règne également des manières de

faire spécifiques qui peuvent dérouter certains enfants, telles lever le doigt pour s'exprimer, le langage peut y être un objet de réflexion et non seulement d'expression (quand on travaille sur les rimes, les syllabes...)

### **3.1.3 L'évolution des programmes de l'école maternelle : du vivre ensemble au devenir élève**

Le devenir élève apparaît dans les instructions officielles en tant que domaine d'apprentissage des programmes de l'école maternelle du 19 juin 2008. L. Chalon et M. Piton (Chalon & Piton, 2012) attirent en effet notre attention sur le fait que les programmes de 2008 marquent le passage du « vivre ensemble » (programmes de 2002) au devenir élève. Une des différences majeures sous-jacente à ce changement de terminologie est que, dans le « devenir élève », il ne s'agit plus seulement pour l'enfant de se socialiser dans le groupe comme dans le « vivre ensemble ». Le « devenir élève » concerne également l'apprentissage, la capacité de l'élève à apprendre au sein du groupe classe, désormais désigné comme un collectif d'apprentissage, à être conscient de ce qu'il apprend et savoir le verbaliser. Il y a également dans le devenir élève une dimension de construction de l'individualité au sein du groupe.

Dans les programmes actuellement en vigueur, le devenir élève n'est plus un domaine d'apprentissage mais est inclus dans la première partie des programmes qui détaille les spécificités du cycle 1 et le rôle de ce dernier dans la réussite de tous les élèves. Se retrouvent, sous l'intitulé « une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble », les éléments du « devenir élève » des programmes de 2008. Cela montre que dorénavant, la socialisation scolaire est considérée comme transversale à tous les domaines d'apprentissage et est essentielle à la réussite scolaire.

Le devenir élève n'étant plus un domaine d'apprentissage, il n'y a pas d'attendu de fin de cycle 1 qui lui soit dédiés. Cependant, la synthèse des acquis scolaires à la fin de l'école maternelle, document rempli par l'équipe pédagogique du cycle 1, transmis à la future école élémentaire de l'élève et communiqué aux parents ou au responsable légal de ce dernier, détaille des items relatifs au devenir élève. Ainsi, sous l'intitulé repris aux programmes « apprendre ensemble et vivre ensemble », quatre éléments sont développés :

- le maintien de l'attention, persévérance dans une activité,
- la prise en compte de consignes collectives,
- la participation aux activités, initiatives, coopération,
- la prise en compte des règles de la vie commune.

Il est intéressant de remarquer que, pour les compétences relatives aux quatre domaines d'apprentissage, une échelle d'acquisition est présente (ne réussit pas encore, est en voie de réussite, réussit souvent). L'enseignant est également invité à renseigner les « Points forts et besoins à prendre en compte ». En revanche, pour les items relatifs au devenir élève, il n'y a pas d'échelle d'acquisition mais un cadre intitulé « observations réalisées par l'enseignant(e) ».

### **3.1.4 Devenir élève : développer progressivement une posture d'élève favorisant la réussite scolaire**

Les programmes indiquent que « l'école maternelle initie [...] la construction progressive d'une posture d'élève. ». Ils définissent deux dimensions majeures de la posture d'élève :

- tirer des situations d'apprentissages, notamment grâce au langage, des « connaissances ou des savoir-faire avec l'aide des autres enfants et de l'enseignant ».
- « rentrer dans un rythme collectif (faire quelque chose ou être attentif en même temps que les autres, prendre en compte des consignes collectives) qui l'obligent à renoncer à ses désirs immédiats ».

Le premier item renvoie à la capacité de l'élève à secondariser. Ainsi, pour devenir élève, l'enfant doit comprendre qu'à l'école les situations proposées et les objets utilisés le sont en vue d'apprentissages et non comme on le fait communément dans le giron familial. Il doit intégrer que l'utilisation de tel matériel, ou le fait de chanter une comptine dans notre cas, n'ont pas la même finalité à l'école qu'ailleurs : à l'école la finalité est toujours un apprentissage. Il s'agit alors, pour l'enfant, selon le terme consacré par Goigoux et Bautier (Bautier & Goigoux, 2004), d'adopter une « attitude de secondarisation ». L'enfant doit ainsi avoir « constitué le monde des objets scolaires comme un monde d'objets à interroger sur lesquels il peut (et doit) exercer des activités de pensée et un travail spécifique » (Bautier & Goigoux, 2004, p. 91). La capacité à secondariser l'objet d'apprentissage est intrinsèque au processus de socialisation scolaire car il permet à l'enfant d'entrer dans les apprentissages en ne se concentrant pas seulement sur la tâche et en comprenant ce qui est en jeu dans la situation proposée. Les auteurs expliquent que cette attitude de secondarisation est souvent un implicite de la situation d'apprentissage. Or, certains élèves comprennent l'implicite de la tâche et d'autres non. On comprend donc ici qu'il existe un lien entre le devenir élève et l'explicitation par l'enseignant des objectifs d'apprentissage.

Pour Goigoux et Bautier (Bautier & Goigoux, 2004), les résultats de nombreuses recherches dans différentes disciplines et par des chercheurs de divers champs théoriques, tendent à montrer que

cette incapacité à secondariser est un facteur explicatif des difficultés scolaires des élèves issus des milieux populaires. Les auteurs nous expliquent que cette capacité à secondariser se joue dès la maternelle.

D. Bûcheton et Y. Soulé (Bûcheton Dominique & Soulé, 2008, p. 38) définissent la posture comme « un schème préconstruit du « penser-dire-faire » que le sujet [élève ou enseignant] convoque en réponse à une situation ou une tâche scolaire donnée ». Les individus ont à disposition une ou plusieurs postures dans le cadre d'une même tâche. Les postures sont en lien avec la tâche mais elles sont également un construit lié à « l'histoire sociale, personnelle et scolaire » de chaque individu. La posture peut évoluer durant la tâche. D. Bûcheton et Y. Soulé (Bûcheton Dominique & Soulé, 2008) ont déterminé six postures d'étude possibles chez les élèves : les postures première, scolaire, ludique-créative, dogmatique, réflexive et de refus. Ces postures expriment l'engagement des élèves dans l'activité.

La posture première est caractérisée par des élèves qui se lancent dans la tâche, qui sont dans l'agir, le faire sans réfléchir à la tâche. Cette posture peut être nécessaire pour entrer dans la tâche.

La posture scolaire correspond surtout aux élèves qui agissent dans le but de se conformer aux normes scolaires et aux attentes de l'enseignant.

Les postures ludique et créative sont, quant à elles, qualifiées de « naturelles » par D. Bûcheton. L'élève qui adopte ces postures a envie de détourner ou transformer la consigne voire même de faire autre chose. Ces postures sont peu valorisées dans la forme scolaire traditionnelle. C'est pourtant ainsi que se développent, selon D. Bûcheton, la réflexion et l'inventivité.

La posture dogmatique est le signe d'une « non-curiosité affirmée : le « Je sais déjà », le « mon ancien maître, ma mère, etc...me l'ont déjà dit » » (Bûcheton Dominique & Soulé, 2008, p. 39).

La posture réflexive correspond à l'élève qui réalise la tâche, sait pourquoi et comment il la réalise ainsi que les obstacles qu'il a rencontrés. L'élève est capable d'un retour réflexif verbalisé sur cette tâche. Cette posture est également nommée « posture de secondarisation » ce qui nous renvoie au concept de secondarisation développé par E. Bautier et R. Goigoux (Bautier & Goigoux, 2004).

La posture de refus est caractérisée par un élève qui refuse de réaliser la tâche, ou de se conformer aux attentes. Selon D. Bûcheton, il s'agit « toujours [d'] un indicateur à prendre au sérieux qui renvoie souvent à des problèmes identitaires, psycho-affectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves »<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Extrait d'une conférence de D. Bûcheton menée dans le cadre d'une formation proposée sur le site de l'Institut Français de l'Éducation sur le multi-agenda comme outil d'analyse de la pratique enseignante. Elle est disponible à l'adresse : <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/le-multi-agenda>.

Dans le cadre de ses recherches, D. Bûcheton a démontré que les élèves en difficulté sont caractérisés par le fait qu'ils ne circulent qu'entre deux ou trois postures. En revanche, les élèves en réussite circulent sur plus de postures et trouvent donc différentes manières d'aborder la tâche. De plus les élèves de milieux défavorisés mobilisent plutôt les postures scolaires et premières c'est-à-dire qu'ils n'accèdent pas à la réflexion sur l'action. Les élèves issus des milieux favorisés mobilisent, quant à eux, les postures ludique, première, réflexive et scolaire et accèdent donc à la dimension réflexive. D. Bûcheton a montré qu'en classe de troisième, il existe une corrélation entre milieu d'origine et capacité des élèves à se déplacer entre les postures. Les élèves issus de milieux défavorisés mobilisent peu de postures alors que ceux issus de milieux favorisés mobilisent quatre à cinq postures différentes en vue de la réalisation d'une même tâche. Cela amène donc à se questionner sur la capacité qu'a l'école de permettre aux élèves de développer et de mobiliser différentes postures.

Nous remarquons donc que les élèves en difficulté n'accèdent pas à la posture réflexive également appelée posture de secondarisation. Ce lien, mis au jour entre les recherches de Goigoux et celles de D. Bûcheton et Y. Soulé, montre la nécessité de développer chez les élèves, dès le plus jeune âge, la capacité à adopter une attitude réflexive de secondarisation afin de favoriser leur réussite scolaire future. Les résultats de D. Bûcheton et Y. Soulé nous amènent également à nous interroger sur la manière de permettre, à TOUS les élèves, de développer différentes postures et la façon de les amener à en mobiliser plusieurs. Cela semble, en effet, être également un facteur de succès scolaire futur.

### **3.1.5 Quelques éléments du développement cognitif de l'enfant de petite section de maternelle : les stades de Piaget et la « théorie de l'esprit »**

Afin de mieux comprendre le développement cognitif de l'enfant, Oliver Houdé (Houdé, 2012), détaille la théorie des stades de développement de Piaget. Ce psychologue du XXème siècle, adopte une vision constructiviste du développement cognitif. Pour lui, le développement de la pensée de l'homme se réalise progressivement, par stades successifs, dans l'interaction entre l'individu et son environnement. L'action qu'exerce l'enfant sur les objets de son environnement est essentielle à son développement. Nous comprenons donc pourquoi l'exploration, la manipulation et les expérimentations revêtent une grande importance chez le jeune enfant de petite section de maternelle. C'est la dynamique d'assimilation (appréhension directe du milieu) / accommodation (modification pour s'adapter au milieu) qui permet le développement de l'enfant.

Dans sa théorie, Piaget expose trois grands stades de développement qui mènent peu à peu vers la capacité d'abstraction :

- le stade sensori-moteur chez le bébé de 0 à 2 ans,
- le stade de la préparation des opérations concrètes chez l'enfant de 2 à 7 ans,
- le stade de la mise en place des opérations concrètes chez l'enfant de 7 à 12 ans,
- le stade des opérations formelles chez l'adolescent.

Nous nous intéressons, dans ce mémoire, à l'enfant âgé entre 2 et 4 ans. Ces derniers pouvant évoluer à des rythmes très différents, nous allons développer quelques éléments des deux premiers stades.

Jusqu'à environ 2 ans, l'enfant, au stade sensori-moteur, apprend « des règles sur le fonctionnement du monde physique et sa capacité à agir dessus » (Houdé, 2012, p. 10), à partir de son expérience directe du monde, vécue à travers ses sens. Ces règles sont appelées par Piaget des « schèmes d'action ». Il y a alors un début d'intentionnalité de l'action mais qui s'inscrit toujours dans l'instant présent de l'action. A ce stade, l'enfant peut imiter l'action d'un adulte mais seulement en même temps qu'il l'observe. Il ne peut pas réaliser cette imitation ultérieurement sans le modèle. Vers 2 ans, avec l'entrée dans le stade pré-opératoire, il est possible pour lui de se distancier du réel et de l'instant de l'action, c'est l'entrée dans la pensée symbolique. L'enfant est capable de se représenter mentalement les choses, d'imiter de façon différée dans le temps, de décrire ou représenter des événements vécus. La plupart des enfants accueillis en petite section de maternelle sont dans cette transition entre ces deux premiers stades ou au début du deuxième. Cependant, depuis Piaget de nouvelles théories ont émergées sur la psychologie de l'enfant. Ainsi, Daniel Mellier (Mellier, Daniel, 2007) explique que la vision de Piaget, linéaire et normée du développement par stades successifs, doit aujourd'hui être nuancée. Les stades ne doivent pas être vus comme prescriptifs et il est admis que les enfants peuvent se développer selon des trajectoires différentes pour acquérir les mêmes compétences. Cela a notamment été démontré à travers l'étude de sujets non-voyants.

Piaget a beaucoup étudié le développement cognitif sous l'angle de la pensée scientifique (mathématique, physique, logique). Après lui, dans les années 80 et 90, le courant de recherche des « théories de l'esprit » s'est intéressé au développement cognitif de l'enfant en se focalisant sur ses liens avec son environnement social. A travers ce vocable de « théories de l'esprit », il faut comprendre la façon dont l'enfant élabore ses propres théories sur le fonctionnement de son esprit et de celui des autres : « quand et comment les enfants font appel à des entités mentales *inobservables* (croyances, désirs, intentions, connaissances, etc.) pour décrire, expliquer et prédire les conduites humaines observables. » (Houdé, 2012, p. 107). La capacité à faire semblant vers

l'âge de 2 ans montre que l'enfant est capable de comprendre les états mentaux d'autrui. Cependant, pour qu'une réelle « théorie de l'esprit » soit élaborée par l'enfant, il doit encore y avoir maturation. L'auteur explique que les recherches récentes menées dans le cadre des « théories de l'esprit », ont montré qu'il n'y a pas un âge précis (souvent il est dit l'âge de 4/5 ans) auquel tous les enfants réussiraient, en même temps, des tâches impliquant la prise en compte de la possible diversité des points de vue intra- ou inter-individuels.

### 3.2 Les comptines, formulettes et jeux de doigts : des formes orales adaptées aux enfants de petite section

#### **3.2.1 Les comptines, formulettes et jeux de doigts : un patrimoine oral**

Marie-Claire Bruley et Marie-France Painset, au sujet des comptines, expliquent qu'il s'agit d'un « genre littéraire [...] dont on ne parle guère. Resté inaperçu pendant des siècles [...] » (Au bonheur des comptines, 2007). En effet, la consultation du *Dictionnaire historique de la langue française* nous apprend que le terme « comptine » n'apparaît qu'en 1922, « malgré l'ancienneté de la pratique qu'il désigne dans les jeux d'enfants ». Il est le dérivé le plus tardif de *compter*. Au niveau sémantique, le Dictionnaire de l'Académie française nous propose deux entrées pour le terme « comptine ». Le sens premier, restrictif est : « petit texte rimé que les enfants chantent ou récitent avant de commencer un jeu, en comptant les syllabes pour déterminer celui ou celle qui doit y jouer un rôle particulier. Un sens second, plus ouvert est : « poésie courte et rythmée, d'inspiration naïve ». Le dictionnaire Le Robert précise quant à lui qu'il s'agit d'une « formule enfantine, chantée, parlée ou scandée ». Le document Eduscol intitulé *Comptines, formulettes et jeux de doigts*<sup>6</sup> explique que ces pratiques orales ancestrales représentent un patrimoine culturel transmis oralement aux enfants à travers les générations. Elles touchent à une dimension universelle car ces pratiques se retrouvent dans de nombreuses cultures même si elles sont nommées différemment : « comptines » en France, « nursery rhymes » en Angleterre, « filastrocche » en Italie. Il s'agit des premiers « récits » racontés dès le plus jeune âge.

De ces différentes définitions nous retiendrons que les comptines sont une pratique orale ancestrale universelle, interactive, ritualisée, associée au jeu et à la mobilisation corporelle. Une pratique orale ancestrale universelle, car les mots prononcés et les gestes associés font l'objet, dans de

---

<sup>6</sup> Le document Eduscol paru en avril 2016 (Ministère de l'éducation nationale et de la recherche), intitulé *Comptines, formulettes et jeux de doigts*, est consultable à l'adresse suivante : [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/18/7/Ress\\_c1\\_langage\\_oralecrit\\_comptines\\_529187.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/18/7/Ress_c1_langage_oralecrit_comptines_529187.pdf)

nombreuses cultures, d'une transmission orale entre générations. Interactives, car elles sont récitées dans le cadre d'interactions entre enfants ou entre l'enfant / les enfants et l'adulte. Ritualisées, dans la mesure où il y a une forme de règle, d'invariabilité dans les comptines. Ainsi, il s'agit de réciter, ce qui induit une permanence des mots, des gestes, une forme stable (l'on ne récite que ce que l'on a préalablement mémorisé, ce que l'on connaît par cœur). La dimension ritualisée peut aussi se trouver dans la fonction et le moment où est récitée la comptine : on récite telle comptine ou formulette pour introduire ou clore une lecture, un jeu, avant la sieste, au début d'un conte ou encore pour accompagner un déplacement...).

Associée intrinsèquement au jeu, à travers son sens premier « petit texte rimé que les enfants chantent ou récitent avant de commencer un jeu, en comptant les syllabes pour déterminer celui ou celle qui doit y jouer un rôle particulier » mais aussi dans son sens plus large de « poésie courte et rythmée, d'inspiration naïve »<sup>7</sup> comme jeu sur et avec la langue et ses sonorités. De par ce jeu sur les sonorités, elle représente aussi un jeu physique pour l'enfant qui joue avec sa voix. Elle est donc mobilisation, exploration du corps à travers la voix de l'enfant qui peut chanter, parler, scander mais aussi à travers les gestes qui souvent les accompagnent (jeux de doigts ou mobilisation de différentes chaînes musculaires).

Pour la suite de ce mémoire, nous garderons, pour définir le terme « comptine », celle donnée par Odile Trémouroux-Kolp dans *Le chemin des comptines* (Trémouroux-Kolp, 1997). Elle y explique que les comptines recouvrent plusieurs termes : « amusettes, fabulettes, formulettes, enfantines, ritournelles, rengaines, kyrielles... » ce qui explique une multiplicité de définitions mais qu'au-delà de la définition du terme de comptine, l'important est la dimension éducative de toutes ces « formes orales enfantines »<sup>8</sup> qui sont particulièrement adaptées au développement de l'enfant d'âge pré-scolaire.

### **3.2.2 Des formes orales adaptées à l'enfant de petite section de maternelle et aux modalités pédagogiques des programmes**

A travers ces différents éléments de définition de la comptine nous pouvons mieux comprendre en quoi ces formes orales enfantines sont adaptées à l'enfant de petite section de maternelle et en

---

<sup>7</sup> Définitions de l'Académie Française consultables à l'adresse suivante : <https://academie.atilf.fr/9/consulter/comptine?page=1>

<sup>8</sup> Terme emprunté à Marie-Claire Bruley et Marie-France Painset dans *Au bonheur des comptines*, Didier Jeunesse, Paris, 2007

adéquation avec les modalités pédagogiques préconisées dans le programme de l'École maternelle de 2015.

Les comptines sont un objet d'apprentissage adapté au jeune enfant de petite section de maternelle. A cet effet, Odile Trémouroux-Kolp (1997) détaille différents éléments justifiant l'adaptation des comptines au développement du jeune enfant. Ainsi, selon elle, les comptines permettent la structuration de la personnalité de l'enfant car elles procèdent d'une vision holistique de ce dernier et de ses apprentissages. Chez le petit enfant, « le corps est en même temps origine et outil du développement moteur et intellectuel amplifié par le vécu affectif ». En liant les dimensions cognitive, affective et motrice, elles rendent l'enfant disponible aux apprentissages et le font entrer dans une dynamique impliquant toute sa personne.

Par ailleurs, Odile Trémouroux-Kolp explique que les comptines associées à des gestes permettent différents apprentissages chez le jeune enfant tels que l'entrée dans la fonction symbolique (une image mentale évoque un élément du réel), la structuration des notions d'espace et de temps, la latéralité, la prise de conscience du schéma corporel, l'étoffement du répertoire gestuel ou encore l'établissement du rapport de cause à effet. A cela le document Eduscol *Comptines, formulettes et jeux de doigts* ajoute qu'elles participent à la maîtrise de la voix parlée et chantée tout en favorisant l'acceptation de la voix des autres enfants. Elles concourent également à la précision gestuelle, à la motricité globale et à l'équilibre tout en renforçant la connaissance du corps immobile ou en mouvement.

L'accent est également mis sur l'intérêt des dimensions psychologique et sociale dans l'utilisation des comptines en classe de maternelle. Elles permettent, une mise à distance du réel et instaurent une relation enseignant-élève fondée sur le jeu et le plaisir qui rassurent et sécurisent l'enfant. Il est également souligné le caractère socialisant des comptines à travers le plaisir ressenti dans l'action collective et la construction d'une culture commune. Ce rôle socialisant de l'action menée ensemble dans le cadre de l'éducation musicale est également développé par J-L Trainor dans le numéro de la *Revue de Sèvre* dédiée à la musique (La musique chez les tout-petits. Développement émotionnel, auto-régulation et coopération sociale., 2017). Il y explique qu'agir de façon synchrone permettrait de générer le sentiment d'appartenance à un groupe. Ainsi, l'auteur a montré dans une étude réalisée chez des enfants, qu'expérimenter le mouvement synchrone (grâce à la musique) avec un autre individu permet à l'enfant de se sociabiliser. En effet, l'enfant aura plus envie d'aider cette personne et les personnes qui lui sont attachées que celles avec qui il n'a pas vécu cette expérience de synchronie. Les comptines, formulettes et jeux de doigts réalisés ensemble dans le cadre d'un groupe-classe permettent aux enfants de vivre une expérience de

synchronie, ce qui pourrait donc contribuer à la construction, chez eux, d'un sentiment d'appartenance au groupe-classe.

Ces différentes formes orales enfantines sont particulièrement adaptées aux apprentissages chez le jeune enfant dans la mesure où elles conjuguent la mobilisation du corps, les modes d'expressions non-verbal et verbal ainsi que les émotions dans des situations ritualisées durant lesquelles les enfants interagissent entre eux ou avec un adulte.

Les comptines sont un objet d'apprentissage adapté aux modalités d'apprentissage préconisées par les programmes. En effet, les programmes de l'Ecole maternelle indiquent que durant le cycle 1 des modalités spécifiques d'apprentissage doivent être mises en place en classe : apprendre en jouant, apprendre en résolvant des problèmes, apprendre en s'exerçant, apprendre en se remémorant et en mémorisant.

L'objet d'apprentissage que sont les comptines et autres formes orales permettent de mettre en œuvre plusieurs de ces modalités d'apprentissage préconisées par les programmes. Tout d'abord, comme nous l'avons développé dans la partie dédiée à la définition des termes de comptine et autres formes orales enfantines, ces dernières sont intimement liées à la notion de jeu. Elles permettent, comme le stipulent les programmes, d'apprendre en jouant, ici avec sa voix, avec son corps et avec l'autre. Par ailleurs, l'enfant, de par la forme même des comptines, apprend en mémorisant et en se remémorant. En mémorisant, car il doit se souvenir des mots, de leur ordre, des gestes qui leurs sont associés mais aussi en se remémorant, car la comptine a une forme stable que l'enfant doit se remémorer pour pouvoir accéder aux joies procurées par sa répétition. Cela nous amène à évoquer une troisième modalité pédagogique présente dans les programmes : apprendre en s'exerçant. Les comptines, répétées à de multiples reprises en classe, permettent aux enfants de s'exercer de nombreuses fois et de progresser à leur rythme.

### 3.3 L'étayage de l'enseignant et la posture de l'élève : une dynamique en interaction

Le « devenir élève » est présent dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, notamment à travers la compétence suivante, commune à tous les professeurs : « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves. La compétence est définie dans ce document comme « un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte ». L'enseignant doit donc développer des pratiques professionnelles afin de développer cette compétence.

Plusieurs auteurs éclairent notre réflexion sur les pratiques qui favoriseraient le « devenir élève ». Il s'agirait notamment, pour le professeur, de rendre explicites les apprentissages (Amigues, 2007) (Passerieux, 2014). Cela est lié au processus de secondarisation, c'est-à-dire, à la compréhension, par l'enfant, qu'à l'école, les situations et les objets ont pour finalité un apprentissage et que les interactions sont médiées par le savoir. Selon C. Passerieux (Passerieux, 2014), à cette fin, l'enseignant doit identifier les objets d'apprentissages, expliciter les exigences de la situation scolaire, établir du lien entre les différentes séances, montrer la continuité entre les situations d'apprentissage, proposer des habitudes de travail évolutives et transférables. Selon l'auteure, pour aider les enfants les plus éloignés de la culture scolaire à devenir élèves, il est indispensable que la classe présente un cadre sécurisant : valorisation des productions et incitation à se dépasser par de petits défis réalisables. Pour pouvoir apprendre, les élèves doivent accepter de prendre le risque de se tromper. On peut donc en déduire que l'enseignant doit à la fois, favoriser un climat de classe empreint de bienveillance dans lequel les élèves peuvent prendre des risques pour apprendre sans être stigmatisés en cas d'erreur, mais aussi faire le pari de l'éducabilité.

L'accent est mis sur la nécessité, pour l'enseignant, de développer des pratiques d'étayage dans le but de sécuriser les élèves, de les aider à oser apprendre et leur permettre de rentrer dans la réflexivité (Passerieux, 2014).

### **3.3.1 L'étayage : un concept central de l'acte d'enseigner dans la matrice du multi-agenda**

Dans le cadre de ce mémoire, nous inscrivons une partie de notre réflexion dans le cadre d'analyse proposé par Dominique Bûcheton et Yves Soulé (Bûcheton Dominique & Soulé, 2008). Ces derniers ont modélisé « l'agir enseignant dans la classe » à travers le modèle du multi-agenda qui détaille cinq constantes de l'activité enseignante : « piloter et organiser l'avancée de la leçon », « maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive », « tisser le sens de ce qui se passe », « étayer le travail en cours », « garder pour cible un savoir visé » (cf. annexe 1 : un multi-agenda de préoccupations enchâssées). Ces cinq préoccupations sont plus ou moins présentes et précises en fonction de l'expérience et de la culture de l'enseignant.

Elles sont en interrelation lors de la situation d'apprentissage. Les composantes de ce modèle forment un système : chaque intervention sur une variable peut avoir un impact sur les autres. Ainsi, choisir d'intervenir ou non pour rectifier la réponse d'un élève relève de l'étayage mais concerne également l'atmosphère (le climat de classe) ainsi que le pilotage de la séance à travers la volonté de rester dans le temps imparti.

Par ailleurs, ces cinq préoccupations évoluent pendant le déroulement de la séance. Par exemple, au début d'une séance, l'importance peut être donnée au tissage pour donner du sens ou au maintien d'un espace de travail et de collaboration pour enrôler les élèves, puis, au milieu de la leçon, l'étayage des élèves peut devenir prépondérant.

Dans la mise en œuvre de ces cinq pôles lors de la situation d'apprentissage, l'enseignant mobilise des gestes professionnels qui varient fortement d'un maître à l'autre. Ces gestes professionnels s'organisent en postures. Pour les auteurs, les gestes professionnels, dans le cadre de l'enseignement, ont pour caractéristiques d'être culturellement situés, d'être à destination d'autrui, d'avoir pour but d'éduquer ou d'aider à faire apprendre. Ils peuvent utiliser différents canaux de communication : oral, écrit, corporel. Ils sont liés et adaptés par les individus au contexte dans lequel ils surviennent.

Dans le modèle du multi-agenda de D. Bûcheton et Y. Soulé, « l'étayage est, [...] un concept central, hiérarchiquement supérieur aux autres » (Bûcheton Dominique & Soulé, 2008, p. 36), il est le pivot des ajustements mutuels enseignant-élève lors de la séance.

D. Bûcheton et Y. Soulé ont repris à Bruner le concept d'étayage et le définissent comme « toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans » (Bûcheton Dominique & Soulé, 2008, p. 36).

### **3.3.2 Les différentes fonctions de l'étayage selon Bruner**

Selon Bruner (Bruner, 2011), les interactions de tutelle sont « une caractéristique primordiale de la prime enfance et de l'enfance » (Bruner, 2011, p. 262). Dans l'apprentissage par l'enfant des « procédures qui constituent la maîtrise de l'attention, de la communication [...], il se trouve d'ordinaire d'autres personnes disposées à l'aider en chemin » (Bruner, 2011, p. 262). L'homme se distingue de l'animal pas uniquement par « sa capacité d'apprendre mais par celle d'enseigner » (Bruner, 2011, p. 262).

Bruner analyse l'interaction de tutelle dans le cadre d'une situation didactique expérimentale de résolution de problème : réaliser un puzzle en trois dimensions. De cette situation d'apprentissage, durant laquelle un adulte expert, interagit avec un enfant d'âge pré-scolaire pour l'aider, Bruner dégage une typologie des fonctions d'étayage :

- l'enrôlement (engager le sujet dans la tâche),
- la réduction des degrés de liberté (simplification de la tâche),
- le maintien de l'orientation (vers l'objectif d'apprentissage visé),

- la signalisation des caractéristiques déterminantes (pour faire comprendre les écarts avec l'attendu),
- le contrôle de la frustration (en faisant attention à ne pas développer une dépendance au tuteur),
- la démonstration.

### **3.3.3 Interaction entre postures d'étayage de l'enseignant et postures d'étude des élèves**

Comme nous l'avons vu précédemment, les postures d'étayage de l'enseignant sont, pour D. Bûcheton et Y. Soulé (Bûcheton Dominique & Soulé, 2008), la clé de voûte des ajustements mutuels maître-élève durant la séance. C'est pourquoi, les deux auteurs proposent une modélisation dédiée au concept d'étayage basée sur la matrice du multi-agenda précédemment présentée : « le jeu des postures d'étayage » du maître. Pour D. Bûcheton et Y. Soulé, les postures d'étayage sont, en tant que postures, « des organisations récurrentes de gestes faisant système, orientant et pilotant l'action des élèves de façon spécifique » (Bûcheton Dominique & Soulé, 2008, p. 39). Comme elles visent l'étayage des élèves, elles correspondent à « la diversité [des] conduites d'étayage de l'activité des élèves par les maîtres pendant la classe ». Les auteurs proposent une typologie de six postures d'étayage classées en fonction du type d'aide apportée par l'enseignant : posture de « contrôle », de « contre-étayage », de « accompagnement », de « enseignement », de « lâcher-prise », « dite du magicien ». Ces postures d'étayage correspondent à un ensemble de gestes de pilotage, de tissage, d'atmosphère (préoccupations de la matrice du multi-agenda) qui entraînent des rapports différents à l'objet de savoir. Chacune de ces postures d'étayage favorise également chez l'élève, des types de tâches et des postures différentes (cf. annexe 2 : les postures d'étayage : une organisation modulaire de gestes et leurs visées).

La posture de contrôle correspond à un pilotage très précis de la séance en termes de temps, le maître souhaite que tous les élèves avancent collectivement en même temps, l'enseignant est en position hiérarchique par rapport aux élèves, peu de sens est donné à la situation et au savoir visé (tissage faible).

La posture de contre-étayage est dérivée de la posture de contrôle. L'enseignant par souhait d'aller plus vite dans la séance, peut finir par faire à la place de l'élève.

La posture d'accompagnement peut être vue comme l'opposé de la posture de contrôle. L'enseignant en posture d'accompagnement adopte un pilotage temporel plus souple de la séance, l'atmosphère est détendue et collaborative (relation latérale et non hiérarchique), le sens donné à

la tâche et aux apprentissages visés est très important. L'enseignant apporte une aide collectivement ou individuellement, si le besoin s'en fait ressentir, si des obstacles émergent. Il ne donne pas la réponse mais favorise les échanges entre pairs et le recours aux outils de la classe. L'autonomie de l'élève est favorisée. Elle rend possible les postures réflexive et créative chez l'élève.

Le maître en posture d'enseignement, est le « garant des savoirs » et des techniques qu'il nomme, structure, norme. Cette posture est adoptée par l'enseignant de façon ponctuelle et à des moments précis de la séance (fin ou selon une opportunité). Il tisse du lien entre les tâches et effectue un retour sur celles-ci. Cette posture de l'enseignant favorise une posture réflexive, une secondarisation des objets d'apprentissage chez l'élève.

Quand l'enseignant adopte la posture de lâcher-prise. Il responsabilise les élèves sur leur activité et leur permet d'explorer les pistes qu'ils souhaitent. Les tâches confiées sont généralement pensées pour que les élèves puissent les réaliser seuls et les savoirs ne sont pas nommés. Cette posture renvoie à une atmosphère de confiance dans laquelle l'enseignant se refuse toute intervention.

La posture dite du « magicien » correspond à une théâtralisation de la situation d'apprentissage par l'enseignant. Elle permet de capter l'attention des élèves. Aucun sens n'est donné à la tâche ni au savoir visé (aucun tissage) : « Le savoir n'est ni nommé, ni construit, il est à deviner » (Bûcheton Dominique & Soulé, 2008, p. 40). Elle favoriserait une posture ludique chez l'élève.

## **4 Problématique**

### 4.1 Formulation de la problématique

Les éléments théoriques détaillés dans les précédentes parties de ce mémoire, m'ont amenée à me poser des questions sur les pratiques et les postures d'étayage de l'enseignant qui favoriseraient le devenir élève dans le cadre de la scansion des comptines. Ma problématique est donc la suivante : de quelles manières des pratiques d'étayage de l'enseignant permettent-elles à l'enfant de petite section de maternelle de devenir élève lors de la scansion des comptines ?

## 4.2 Hypothèses

Au regard des avancées de la recherche et des textes officiels détaillés précédemment, j'ai choisi d'expérimenter, lors de la scansion de comptines, l'impact de pratiques d'étayage de l'enseignant, sur deux dimensions du devenir élève :

- la capacité à secondariser l'objet d'apprentissage qu'est la comptine
- la posture d'élève à travers la capacité à entrer dans un rythme collectif suivant trois typologies de critères ( être en position d'écoute, être actif en production, se construire en tant qu'individu au sein d'un groupe).

Afin de répondre à la problématique, j'ai expérimenté ces éléments du devenir élève mis en lien avec des pratiques d'étayage de l'enseignant à travers trois hypothèses :

- Hypothèse 1 : l'explicitation par l'enseignant des apprentissages liés à une comptine permettrait à l'enfant de secondariser cet objet d'apprentissage.
- Hypothèse 2 : la mise à disposition d'un référent visuel construit collectivement, favoriserait l'entrée dans un rythme collectif et la position d'écoute chez les élèves, lors de la scansion d'une comptine.
- Hypothèse 3 : l'adoption par l'enseignant d'une posture de lâcher-prise (selon la typologie de D. Bûcheton), à travers la mise en place du jeu du chef d'orchestre lors de la scansion des comptines, serait plus favorable à l'adoption par les enfants d'une posture d'élève que quand l'enseignant est en posture de contrôle.

## 5 Contexte

J'ai effectué les expérimentations relatives à mes hypothèses dans la classe de petite section de 25 élèves dans laquelle j'effectue mon stage en responsabilité deux jours par semaine. Elle fait partie d'une école maternelle comportant quatre classes. L'école est située dans une zone urbaine en quartier populaire et regroupe des élèves issus de divers milieux sociaux et d'une grande diversité culturelle. Pour 24 élèves, il s'agit d'une première scolarisation car l'école n'accueille pas de toute petite section de maternelle. Un seul élève a déjà été scolarisé une année en toute petite section de maternelle dans une autre école. Six élèves ont été identifiés par la psychologue scolaire comme présentant des difficultés d'adaptation au milieu scolaire. Les expérimentations se sont déroulées en quatrième période de l'année scolaire. Les enfants étaient alors âgés de trois ans à quatre ans.

## 6 Méthodologie de l'hypothèse 1

Dans l'hypothèse 1 nous cherchions à déterminer si l'explicitation par l'enseignant d'un apprentissage lié à une comptine permet à l'enfant de secondaire cet objet d'apprentissage.

### 6.1 Les élèves participants

Cette expérimentation a été menée auprès de six élèves. J'ai choisi uniquement parmi les enfants qui souhaitaient venir échanger avec moi au moment de l'expérience. Je n'ai retenu que des élèves en capacité de produire une phrase simple comportant un sujet, un verbe et un complément.

Élève	L	E	R	A	I	MA
Sexe	F	F	M	F	M	F
Age (en années)	4	3 ½	3 ½	3 ½	4	4

Tableau 1 : caractéristiques des élèves participants à l'expérimentation de l'hypothèse 1.

### 6.2 Le scénario pédagogique de l'hypothèse 1 :

La comptine choisie pour cette expérimentation est une comptine dont la mise en œuvre pédagogique se déroule en deux phases. Durant la première phase, l'enseignante annonce que l'on va réciter cette comptine. Elle l'introduit en scénarisant ce moment d'apprentissage : « Maintenant nous allons aller au marché ! Vous allez réfléchir dans votre tête à un fruit ou un légume à acheter au marché puis vous levez le doigt. Seulement l'enfant dont je dis le prénom peut dire le fruit ou le légume auquel il pense ». Un élève énonce un fruit ou un légume, puis la classe valide ou invalide sa réponse. S'il le souhaite, il peut se faire aider par un autre camarade pour trouver. Dans la deuxième phase tous les élèves et l'enseignant scandent la comptine en y intégrant le fruit ou le légume cité tout en effectuant les gestes associés. Ainsi, si le légume choisi est la carotte, la comptine se récite ainsi :

« M'en allant au marché trois belles carottes j'ai achetées,

*(l'enseignant montre une constellation de doigts de son choix représentant la quantité trois)*

Une pour papa, une pour maman et une pour moi,

*(à chaque fois que l'on dit « une » on lève un doigt de la constellation choisi)*

Une dans mon panier, une dans ma poche, une dans ma bouche. »

*(Sur ce dernier vers, à chaque fois que « une » est prononcé l'enseignante lève un doigt pour reformer, à la fin, la constellation choisie au premier vers. Chaque doigt levé correspond à un geste : au premier doigt levé un geste simulant l'anse du panier que l'on tient, le deuxième doigt est levé en montrant la poche, enfin le troisième doigt est levé en montrant la bouche).*

Au moment où je réalise les entretiens avec les élèves cela fait quatre semaines que les élèves apprennent cette comptine.

J'explique depuis deux semaines, avant chaque scansion de la comptine que, grâce à elle, les élèves apprennent à trouver des noms de fruits et de légumes. On a volontairement omis d'expliquer aux élèves que cette comptine leur apprend à associer différentes constellations de doigts pour une même quantité. Cependant, cela a été expliqué pour une autre comptine qui mobilise le même apprentissage. Peut-être certains élèves arriveront-ils à recontextualiser cet apprentissage dans le cadre de la comptine de l'expérimentation.

### 6.3 Le recueil des données de l'hypothèse 1

Afin de pouvoir traiter ultérieurement les données, les entretiens ont été enregistrés avec un dictaphone. L'entretien semi-directif, c'est-à-dire orienté par le meneur mais dont les questions sont ouvertes, devrait permettre d'éviter de trop induire les réponses. Cette modalité d'entretien peut également enrichir la réflexion l'interviewer car elle permet l'apport de nouveaux éléments par les participants. J'ai ensuite retranscrit les entretiens (cf. annexe 3: transcription des entretiens menés avec les élèves dans le cadre de l'hypothèse 1) puis les ai analysés quantitativement (occurrences) et qualitativement.

Afin que les enfants se familiarisent avec le dictaphone et oublient sa présence, je leur ai expliqué qu'il me permet d'enregistrer uniquement leur voix et que son utilisation me permettra de me souvenir de tout ce qu'ils vont me dire. Pour ceux qui semblaient intrigués par l'objet, j'ai effectué un essai en enregistrant ma voix devant eux puis en la réécoutant afin qu'ils comprennent et se familiarisent avec cet appareil.

## 7 Méthodologie des hypothèses 2 et 3

Dans l'hypothèse 2, nous cherchions à déterminer si l'étayage de l'enseignant, par la mise à disposition d'un référent visuel construit collectivement, favoriserait l'entrée dans un rythme collectif et la position d'écoute chez les élèves, lors de la scansion d'une comptine.

Dans l'hypothèse 3, nous voulions expérimenter si l'adoption par l'enseignant d'une posture de lâcher-prise (selon la typologie de D. Bûcheton), à travers la mise en place du jeu du chef d'orchestre lors de la scansion des comptines, était plus favorable à l'adoption par les enfants d'une posture d'élève que quand l'enseignant est en posture de contrôle.

Par posture d'élève, nous entendons ici la capacité à entrer dans un rythme collectif, c'est-à-dire, dans les hypothèses 2 et 3, d'être dans une position d'écoute et de produire des gestes ou des sons au même moment. Dans l'hypothèse 3, il s'agit également de mesurer des items relatifs à la construction de l'individu au sein d'un groupe c'est-à-dire, dans le cas présent, de vouloir participer à l'activité et le signifier en levant le doigt ainsi que d'accepter de jouer un rôle à tour de rôle.

### 7.1 L'échantillon des élèves établi pour les hypothèses 2 et 3

Les expérimentations relatives aux hypothèses 2 et 3 ont été menées auprès de dix élèves, cinq filles et cinq garçons, dont les caractéristiques sont détaillées dans le tableau ci-dessous. Différentes contraintes ont orienté le choix des élèves. Tout d'abord, j'ai dû choisir des élèves parmi les présents le jour de l'expérimentation. Je souhaitais également qu'il y ait autant de filles que de garçons. Par ailleurs, j'ai tenu à inclure dans ce panel un enfant qui, pour le moment semble en décalage, en termes d'apprentissages, au regard des autres élèves de la classe. Il s'agit de O. Il n'interagit et ne parle quasiment pas, ni avec ses pairs, ni avec les adultes. Quand il s'exprime verbalement, il ne dit qu'un seul mot. Il n'a encore jamais réalisé un énoncé comportant un pronom en ma présence. Il ne réalise une tâche qu'avec la présence continue de l'adulte. L'intégrer à ce panel est une occasion de l'observer plus précisément lors du temps collectif de la scansion des comptines en regroupement.

Élève	Y	I	M	H	V	O	A	T	N	E
Sexe (G / F)	G	G	F	G	F	G	F	F	G	F
Age (en années)	3 ½	3 ½	3 ½	3 ½	4	3 ½	3 ½	4	3 ½	3 ½

Tableau 2: caractéristiques des élèves participants aux expérimentations des hypothèses 2 et 3.

## 7.2 Mode de recueil des données pour les hypothèses 2 et 3

Dans le cadre de l'expérimentation des hypothèses 2 et 3, il a été choisi de réaliser une observation des situations filmées et non des situations en train de se mener pour différentes raisons. Le premier élément explicatif est que je suis, en tant qu'enseignante, le plus souvent partie prenante des situations de scansion des comptines. Dans ces conditions, il me paraît difficile de prendre en note les observations tout en menant la séance d'enseignement. De plus, cette modalité permet d'observer plus finement les comportements de plusieurs enfants car elle rend possible de visionner les situations à différentes reprises. Filmer revêt également l'intérêt de pouvoir observer les gestes professionnels de l'enseignant. Les élèves connaissent bien le matériel utilisé car il l'a déjà été à différentes reprises, en classe, durant l'année. Son utilisation ne devrait donc pas trop influencer sur le comportement des élèves.

## 7.3 Scénarios pédagogiques des hypothèses 2 et 3

Dans le cadre de l'hypothèse 2, je cherche à savoir si le fait d'utiliser un support collectif, affiché au tableau, permet d'aider les enfants à entrer dans la posture d'élève.

A cette fin, j'ai utilisé un support, « écrit collectivement par la classe » en utilisant un déroulé pédagogique détaillé par Mireille Brigaudiot (Brigaudiot, 2015). L'objectif de cette écriture collective est de découvrir le fonctionnement de l'écrit en co-écrivant une comptine connue des élèves. Les élèves ont appris la comptine suivante depuis la première période de l'année et la connaissent bien :

Jamais on n'a vu, vu, vu,  
Jamais on n'verra, ra, ra,  
La queue d'une souris, ris, ris,  
Dans l'oreille d'un chat, chat, chat.

Je l'ai écrite, sous la dictée des élèves, sur une affiche (cf. annexe 4 : la photo de l'affiche collective de la comptine de l'hypothèse 3), en expliquant pourquoi j'écrivais (pour que les parents qui viennent dans la classe le matin puissent la réciter avec leur enfant), avec quoi, comment (sens d'écriture / de lecture). Durant la dictée, j'ai demandé aux élèves de ralentir, j'ai relu en cours d'écriture ce qui était déjà écrit tout en suivant le texte avec le doigt. A la fin de la dictée, j'ai relu tout le texte de la comptine en suivant le texte écrit avec le doigt. J'ai enfin attiré l'attention des

élèves sur le fait, que, quand on dit la même chose, c'est la même chose qui est écrite. Une fois le texte écrit, j'ai accroché cette affiche sur le tableau de l'espace regroupement dans lequel nous récitons les comptines en grand groupe.

Dans un premier temps, que nous nommons situation A (SA), les élèves sont filmés lors de la scansion de cette comptine sans le support collectif. Une deuxième situation, nommée situation B (SB) est filmée ensuite. En SB, le support écrit collectivement est utilisé par l'enseignant lors de la scansion de la comptine.

Certains élèves ont rapidement souhaité prendre en charge la « lecture » de l'affiche. Cette observation chez les élèves, associée à ma découverte de la matrice du « jeu des postures du maître » de D. Bûcheton et Y. Soulé, m'ont amenées à une troisième hypothèse.

Pour l'hypothèse 3, à partir de la même comptine, le jeu du chef d'orchestre est mis en place. Cela correspond à une troisième situation nommée situation C1 (SC1). Lors de la situation C1, l'enseignante demande aux élèves souhaitant venir scander la comptine en utilisant l'affiche « comme le fait la maîtresse » de lever la main. Un élève est choisi par l'enseignante parmi les volontaires et se positionne devant le tableau pour scander la comptine avec l'affiche. L'enseignante va s'asseoir avec les élèves, sur le côté, un petit peu en retrait. L'enseignante est positionnée ainsi afin de ne pas être dans la vision directe des enfants qui regardent vers le tableau tout en étant visible pour les enfants s'ils ont besoin de la voir pour être sécurisés. L'enseignante adopte alors une posture de lâcher-prise selon la typologie des postures d'étayage de l'enseignant de D. Bûcheton précédemment détaillée. La situation B, dans laquelle l'enseignante, positionnée au tableau, mène la scansion, en lisant l'affiche collective, sert de référence pour mesurer l'évolution du comportement des élèves. La comparaison est faite avec la situation C1, c'est-à-dire quand l'enseignante, positionnée au tableau, mène la scansion, et que c'est un enfant qui joue le rôle de chef d'orchestre.

La situation C2 (SC2), diffère de la situation C1 (SC1) en un seul point. Elle propose une pratique d'étayage supplémentaire : une liste validant le passage des enfants en tant que chef d'orchestre. Ainsi, comme de nombreux enfants sont volontaires, sur cette liste, affichée en haut du tableau, l'enseignante inscrit une croix en face du prénom de l'enfant qui est venu afin de permettre à tous ceux qui souhaitent venir de pouvoir le faire (cf. annexe 5 : photo de la fiche de passage au jeu du chef d'orchestre affichée dans la classe). Le fonctionnement de cette fiche a été expliqué aux enfants et l'est de nouveau à chaque fois que le jeu du chef d'orchestre est mené. Le but de ce fonctionnement est de les aider dans l'apprentissage de l'intervention à tour de rôle en les accompagnant dans la gestion de leur frustration. La fiche les sécurise quant au fait que chacun

aura l'occasion de mener l'activité. Les hypothèses 2 et 3 ainsi que les situations correspondantes sont résumées dans le tableau ci-après.

Situation	Hypothèse concernée	Pratique d'étayage testée	Éléments de compréhension de la situation
<b>SA</b>	Hypothèse 2	Posture du magicien (selon la typologie des postures d'étayage du maître de D. Bûcheton)	La scansion de la comptine est menée par l'enseignant sans support collectif. La comptine est chantée.
<b>SB</b>	Hypothèses n° 2 et n° 3	Utilisation d'un support visuel collectivement co-écrit.	La scansion de la comptine est menée par l'enseignant avec un support visuel collectif. La comptine est scandée.
<b>SC (1 et 2)</b>	Hypothèse 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- SC1 : posture de lâcher-prise de l'enseignant (selon la typologie des postures d'étayage de D. Bûcheton)</li> <li>- SC2 : ajout de l'utilisation d'une feuille de passage des élèves</li> </ul>	La scansion de la comptine est menée par un élève chef d'orchestre choisi parmi les volontaires. Elle se fait à l'aide du même support collectif que celui utilisé en situation B. L'enseignant se positionne en retrait de la situation.

Tableau 3 : tableau de synthèse des situations observées pour les hypothèses 2 et 3.

Pour chacune des situations SA, SB, SC1 et SC2, j'ai visionné les vidéos, outillée d'une grille d'observation. Cela permet d'objectiver et de mesurer les différences de comportement des élèves en fonction des différentes situations expérimentées.

#### 7.4 Les critères d'observation

La grille ci-dessous a été utilisée pour le recueil des données.

		Identifiant élève			Identifiant élève					
		SA	S B	SC	SA	S B	SC			
<u>Hypothèse 2</u>	<u>Hypothèse 3</u>	Être en position d'écoute (réception)	C1	Regarde vers l'enseignant / l'enfant chef d'orchestre						
			C2	Reste assis à sa place						
		Être actif (en production)	C3	Réalise des gestes (en lien avec la musicalité de la comptine)						
			C4	Essaye d'imiter les gestes de l'enseignant / du chef d'orchestre						
			C5	Essaye d'imiter les sons produits par l'enseignant / le chef d'orchestre (CO)						
		Se construire en tant qu'individu au sein du groupe	C6	Souhaite être chef d'orchestre						
			C7	Lève le doigt pour demander à être chef d'orchestre						
			C8	Accepte d'attendre son tour pour être chef d'orchestre						

Tableau 4 : grille de recueil des données pour les hypothèses 2 et 3.

### **Légende :**

SA : situation A ; SB : situation B ; SC : situation C

C1 : critère 1, C2 : critère 2...

J'ai rempli cette grille en appliquant l'échelle de valeurs suivante pour quantifier les observations des critères C1, C2, C4 et C5 :

- 0 : pas du tout
- 1 : à certains moments de la comptine
- 2 : durant la majeure partie de la comptine
- 3 : durant toute la comptine.

Les critères retenus pour l'observation, dans le cadre de l'hypothèse n°2 (H2), sont relatifs à l'entrée par l'enfant dans un rythme collectif. Ils regroupent des items relatifs au positionnement physique et notamment à l'orientation du regard car « attirer et fixer le regard des élèves sur tel objet ou telle action, c'est mobiliser leur attention » (Amigues, 2007, p. p110). Ils présentent également des items relatifs à la réalisation d'actions en même temps que les autres.

Pour l'hypothèse 3, les mêmes critères que ceux de l'hypothèse 2 sont repris auxquels sont ajoutés des critères d'observation relatifs à la construction de l'individu au sein du groupe.

## **8 Résultats et analyse**

### **8.1 Hypothèse 1**

A travers l'expérience menée dans le cadre de l'hypothèse n°1, je cherchais à savoir si l'explicitation par l'enseignant des apprentissages liés à un tran comptine permet à l'enfant de secondariser cet objet d'apprentissage. Il s'agissait, dans le cadre de la comptine choisie, de voir si l'enfant avait compris que cette dernière permettait d'apprendre des noms de fruits et de légumes.

L'analyse des occurrences dans les transcriptions des entretiens semi-directifs menés avec les six élèves choisis (cf. annexe 3 : transcription des entretiens menés avec les élèves dans le cadre de l'hypothèse 1) donnent les résultats exposés dans le tableau ci-après.

	L	E	R	A	I	MA
Nombre de réponses différentes par enfant	1	1	1	2	1	3
Chanter	X (x2)			X		X (x2)
Chercher des fruits et des légumes		X (x1)		X		
Parler						X
Danser						X
Ne sait pas			X			
Rien					X	
Pas de réponse						

Tableau 5 : synthèse des réponses données par les élèves lors des entretiens.

Seuls deux élèves sur les six ont donné plus d'une seule réponse : A. (chanter et chercher des fruits et des légumes) et MA. (chanter, parler et danser). Les énoncés des élèves sont relativement courts. Cela est sans doute dû au fait qu'à cet âge auquel les élèves sont très auto-centrés, imposer un questionnement sur quelque chose qui ne les intéresse pas directement aboutit à des réponses rapides.

Cependant, tous les élèves interrogés ont donné une réponse même si certaines d'entre elles s'avèrent être « je ne sais pas » ou « rien ».

Dans les réponses on peut constater que le champ lexical du chant présente cinq occurrences et est entendu dans le discours de trois des six élèves. Il y a secondarisation lorsque l'élève comprend les enjeux de certains apprentissages, qu'il fait la distinction entre faire quelque chose et savoir ou savoir faire quelque chose. Lorsque MA. répond « ben on chante », est-ce parce qu'elle décrit juste son action ou a-t-elle conscience qu'elle apprend à chanter ?

Le champ lexical des fruits et des légumes est, quant à lui présent chez deux des six élèves. L'explicitation par l'enseignant d'un des objectifs de la récitation de cette comptine (apprendre des noms de fruits et de légumes) semble avoir permis à seulement deux élèves, sur les six avec lesquels nous nous sommes entretenus, de secondariser la comptine en tant qu'objet d'un apprentissage en lien avec les fruits et les légumes.

Par ailleurs, deux enfants répondent à la question sans pour autant donner une « vraie » réponse ( « je ne sais pas », « rien »). Ainsi, un de ces deux enfants, R., répond assez facilement qu'il ne sait pas. Cela est intéressant au regard du statut de l'erreur. En effet, il se sent la possibilité de dire à

l'enseignant qu'il ne sait pas. Le deuxième enfant, I, à la question « Quand on chante cette comptine-là, qu'est-ce qu'on apprend ? On apprend à faire quoi ? », répond « Euh... Rien », ce qui, en soit, est une réponse. Cet enfant semble être essentiellement dans le faire car il dit la comptine avec l'enseignant mais, une fois cette tâche terminée, son attention reste focalisée sur l'objet qui enregistre et sur le fait de s'entendre. Il évacue rapidement la question de l'enseignant pour pouvoir retourner rapidement à son activité de coloriage.

## 8.2 Hypothèses n°2 et n°3

Pour les hypothèses n° 2 et n°3 (H2 et H3), les données recueillies sur la grille lors de l'observation des différentes situations ont été ensuite saisies dans le logiciel Excel sous la forme de deux bases de données. Ces dernières ont été conçues afin d'en permettre le traitement sous forme de tableaux croisés dynamiques. Cela rend possible le croisement des résultats relatifs aux différents critères et rend plus intelligibles les résultats grâce à une présentation sous forme de graphiques.

Dans le cadre de H2 et H3, je cherchais, à travers l'observation d'un panel de 10 élèves, dans diverses situations (SA, SB, SC 1 et SC 2), proposant différents étayages, à déterminer si ces derniers favorisaient le devenir élève des enfants.

Le graphique ci-dessous présente l'évolution des scores obtenus pour les critères relatifs à la position d'écoute et à la production des élèves.

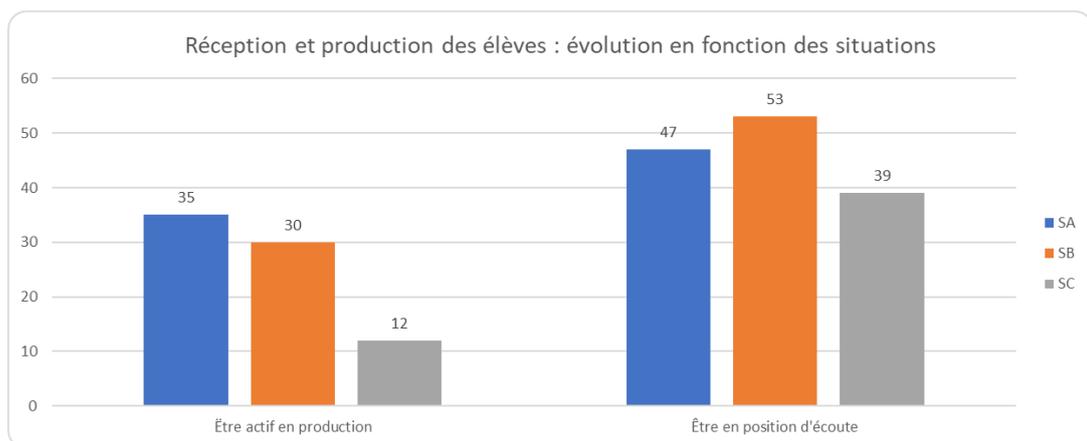


Figure 1 : graphique détaillant les évolutions de la production et de la position d'écoute des élèves en fonction des situations observées.

Les résultats montrent que les scores relatifs à la position d'écoute des élèves sont supérieurs dans toutes les situations à ceux relatifs à leur activité en production. Ces données tendent à justifier

que l'enfant serait d'abord en réception avant d'être en production dans le cadre des activités langagières.

Au sujet de l'évolution des critères observés entre les différentes situations, il n'y a pas de corrélation systématique entre la position d'écoute et l'activité en production des élèves. Ainsi, entre la situation sans utilisation du support collectif (SA) et celle avec utilisation d'un support collectif (SB), les scores obtenus pour la position d'écoute augmentent légèrement (6 points sur 60) alors que ceux obtenus pour l'activité en production baissent quasiment dans les mêmes proportions (5 points sur 60). Nous pouvons donc conclure que l'utilisation du support collectif (SB) semble permettre de capter l'attention des enfants. La baisse des activités de production des élèves peut s'expliquer par le passage du texte chanté (SA) au texte scandé (SB). Un deuxième élément d'explication pourrait être que dans la situation B, les gestes ne sont plus en lien avec le sens de la chanson comme dans la situation A. Il s'agit de réaliser un mouvement qui mime le sens de lecture du texte, ce qui est beaucoup plus abstrait pour les élèves.

En revanche, entre la situation B, dans laquelle, l'enseignant mène la scansion au tableau et la situation C, dans laquelle c'est un élève qui joue ce rôle, on remarque une chute du maintien en position d'écoute corrélée avec celle de l'activité de production des élèves. Même si la chute de l'activité en production (- 18 points) est légèrement plus importante que celle de la position d'écoute (- 14 points). Cette importante baisse conjointe de la position d'écoute et de l'activité de production des élèves est peut-être explicable par le fait que la diction de l'enfant chef d'orchestre (SC) est moins claire et précise que celle de l'enseignant (SB). Les enfants ayant moins de repères, il serait donc plus difficile pour eux de suivre « à l'unisson » l'enfant chef d'orchestre (SB) que l'enseignant (SC).

Le graphique ci-dessous présente le détail de l'évolution de la position d'écoute des élèves en fonction des situations observées. Il précise l'évolution des deux critères « regarde vers l'enseignant ou le chef d'orchestre (CO) » et « reste assis à sa place » en fonction des situations observées.

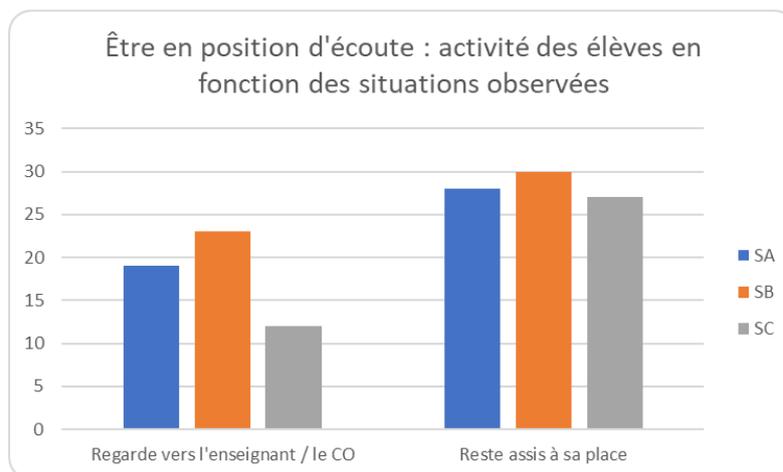


Figure 2 : graphique détaillant l'évolution des critères liés à la position d'écoute en fonction des situations observées.

On observe que les enfants ont davantage le regard porté vers l'enseignant dans la situation avec le support visuel collectif (SB) que lorsque ce dernier chante la comptine avec les gestes. Cependant, une baisse de l'orientation des regards vers le meneur de la comptine est constatée lors de la situation du jeu du chef d'orchestre. Il semblerait donc que l'adoption par l'enseignant d'une posture de lâcher prise ne favorise pas l'attention des élèves vers l'objet d'apprentissage. En revanche l'utilisation par le maître du support collectif co-écrit permet de mieux capter les élèves vers l'objet d'apprentissage.

Les graphiques ci-dessous présentent le détail de l'évolution des critères choisis pour mesurer l'activité en production des élèves. L'un d'eux précise l'évolution des deux critères « essaye d'imiter les gestes » et « essaye d'imiter les sons » en fonction des situations observées. Le deuxième montre si les élèves produisent ou non des gestes en lien avec la musicalité de la comptine en fonction des situation observées.

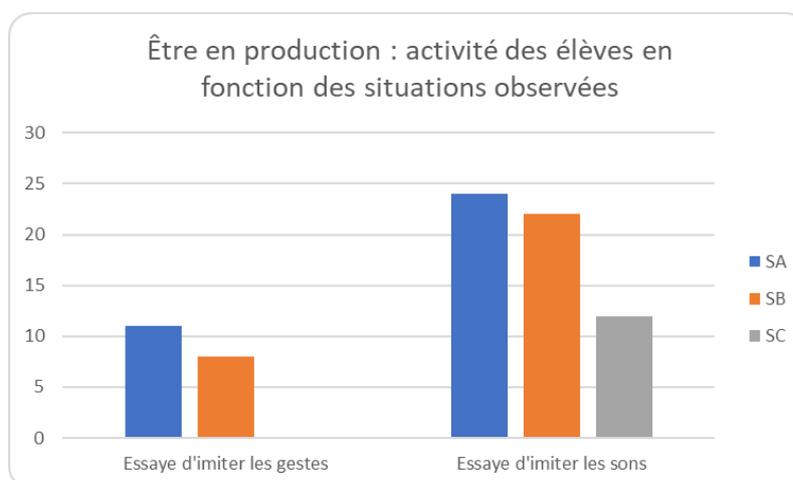


Figure 3 : graphique détaillant l'évolution des critères relatifs aux activités en production selon les situations observées.

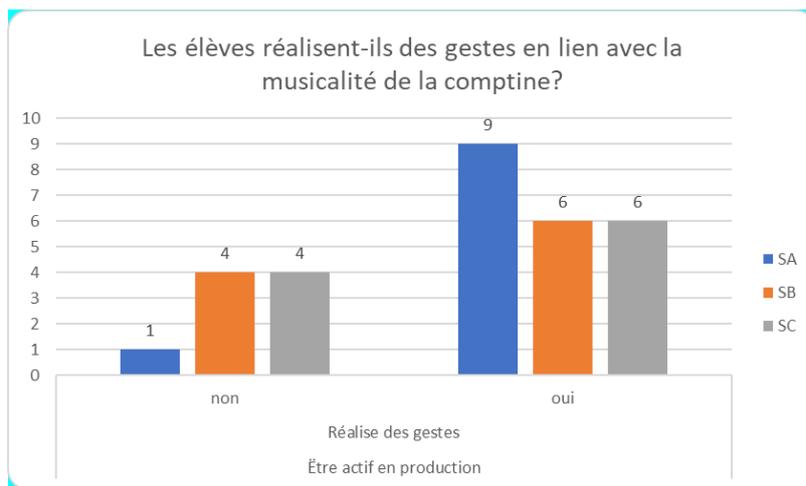


Figure 4 : graphique détaillant l'évolution de la réalisation de gestes en lien avec la musicalité de la comptine en fonction des situations observées.

Il est intéressant de mettre en relation l'évolution des résultats obtenus sur les critères « réalise des gestes » (en lien avec la musicalité de la comptine) et « essaye d'imiter les gestes » en fonction des situations (SA, SB et SC). La part des élèves qui essaient d'imiter les gestes baisse légèrement entre la situation A, sans support, et la situation B, avec support collectif (passe d'un niveau de 11 points sur 30 (0.36) à un niveau de 8 points sur 30 (0.26)). Il est à noter qu'aucun enfant n'essaie d'imiter les gestes pour la situation avec support collectif menée par un élève (SC). La réalisation de gestes en lien avec la musicalité de la comptine ne suit pas, quant à elle, la même évolution. La proportion des élèves réalisant des gestes en lien avec le rythme de la comptine baisse entre la situation sans support collectif (SA) et celle avec support (SB). Elle passe de 9 sur 10 (0.9) à 6 sur 10 (0.6) soit une baisse de 0.3. Elle ne varie cependant pas entre la situation menée par l'enseignant (SB) et celle menée par un élève (SC) et reste à un niveau important de 6 élèves sur 10. Les élèves sont donc moins en production pendant la scansion par l'enseignant avec le support écrit collectif que lorsque ce dernier chante la comptine avec des gestes. Pourtant, comme nous l'avons vu précédemment ils sont plus tournés vers l'enseignant. La situation B semble favoriser un positionnement de spectateur chez les élèves. Ces élèves commençant à découvrir le rôle de l'écrit, ces derniers sont peut-être en activité cognitive mais pas en production.

Même si les enfants imitent de moins en moins les gestes entre les situations A et B et finissent même par ne plus du tout imiter les gestes en situation C (figure 3), ils sont toujours attentifs à la musicalité de l'énoncé car ils réalisent des gestes rythmant la scansion ou le chant de la comptine dans les trois situations (figure 4).

Pour mesurer l'impact de la mise en place d'une fiche indiquant les élèves déjà passés lors du jeu du chef d'orchestre sur la construction de l'individu au sein du groupe, différents critères dans le

comportement des enfants ont été mesurés avant et après la mise en place de cette pratique. Les résultats obtenus sont présentés dans le graphique ci-dessous.

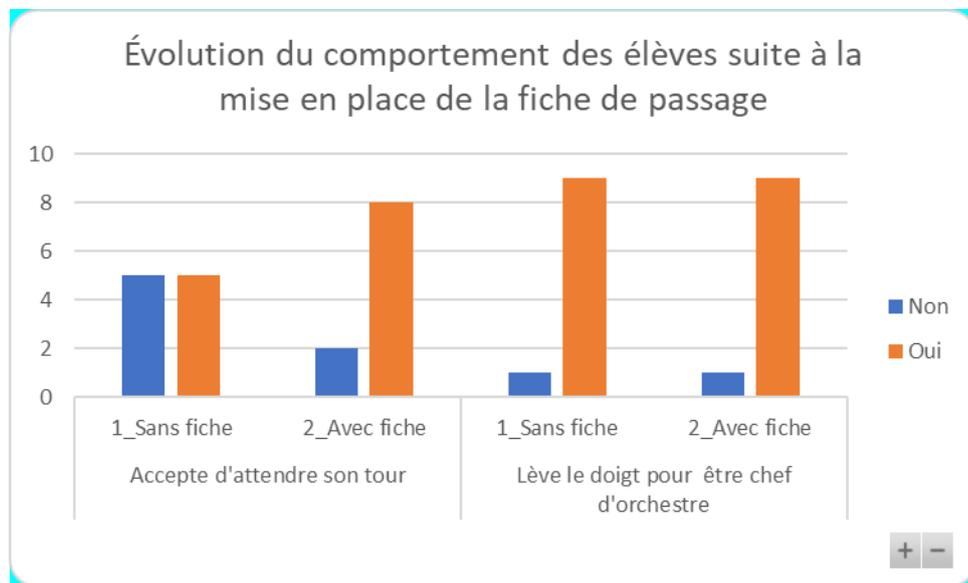


Figure 5 : graphique détaillant l'évolution du comportement des élèves suite à la mise en place de la fiche de passage.

Il est à remarquer que la mise en place de la fiche de passage ne change pas la proportion d'élèves qui lèvent le doigt pour demander à être chef d'orchestre. Un seul élève ne lève pas le doigt pour être chef d'orchestre. Il s'agit de O, l'enfant présentant un décalage dans les apprentissages. On voit donc que cette situation ne permet pas à tous les élèves et notamment aux plus fragiles, de se développer en tant qu'individu au sein du groupe. Il serait peut-être intéressant de proposer le même dispositif du chef d'orchestre mais en plus petit groupe pour lui permettre de travailler son intégration à un groupe.

En revanche, suite à l'introduction de cette fiche, le nombre d'enfants qui acceptent d'attendre leur tour augmente substantiellement car il passe de 5 sur 10 (0.5) à 8 sur 10 (0.8). La mise en place de ce dispositif d'étayage s'avère donc aider les enfants à devenir élèves car, comme nous l'avons détaillé dans la partie théorique, savoir attendre son tour et différer la satisfaction de ses attentes est important à acquérir par l'enfant pour s'adapter au cadre scolaire.

## 9 Discussion

Pour la première hypothèse, il aurait été intéressant d'utiliser un autre protocole : mener une série d'entretiens avant explicitation des objectifs d'apprentissage et une seconde après explicitation de

ces derniers. Ceci aurait permis de mesurer les évolutions dans les réponses des enfants suite à l'explicitation. Notre protocole nous a seulement permis d'effectuer un constat à un moment donné et non de mesurer une différence suite à la mise en place d'un geste professionnel. En effet, les deux enfants qui semblent avoir fait le lien entre la comptine et l'apprentissage du nom des fruits et des légumes l'auraient peut-être fait sans l'explicitation de l'enseignant. Par ailleurs, un prolongement en réalisant le même protocole sur différents supports d'apprentissages, dans d'autres domaines permettrait de voir si l'enfant est capable de recontextualiser l'apprentissage, gage de la construction d'une compétence.

Dans le cadre de la deuxième hypothèse, il aurait été intéressant d'utiliser un support commun non conçu collectivement puis le support commun écrit collectivement afin de pouvoir mesurer si l'implication dans la conception de l'affiche a un impact sur la posture de l'enfant durant la scansion de la comptine.

Par ailleurs, dans le cadre des trois hypothèses, pour obtenir des résultats plus fiables et généralisables, il faudrait effectuer les expérimentations avec un plus grand nombre de participants et multiplier les observations à différents moments de la journée et de la semaine.

## 10 Conclusion

La socialisation scolaire appelée aussi devenir élève est un enjeu prioritaire de l'école maternelle. La petite section y occupe une place particulière, car il s'agit pour la plupart des élèves de leur premier contact avec la forme scolaire. L'enfant va progressivement être amené à adopter une posture d'élève afin d'entrer dans les apprentissages. Les comptines sont très utilisées en maternelle car il s'agit de formes orales particulièrement adaptées au développement du jeune enfant et aux objectifs d'apprentissage précisés dans les instructions officielles. Dans le cadre de ce mémoire nous recherchions de quelles manières étayer les enfants de petite section de maternelle, lors de la scansion de comptines, afin de les aider à devenir élève. A travers plusieurs protocoles, nous avons testé, dans une classe, différentes dimensions du devenir élève : la capacité à secondariser l'objet d'apprentissage, l'entrée dans un rythme collectif, la construction de l'individu au sein du groupe. Les expérimentations menées n'ont pas permis de mettre en évidence une corrélation entre l'explicitation de l'objectif d'apprentissage d'une comptine et la capacité à secondariser chez les élèves. Par ailleurs, l'hypothèse selon laquelle le changement de positionnement de l'enseignant d'une posture de contrôle à une posture de lâcher prise serait plus favorable à l'adoption par les enfants d'une posture d'élève, n'a pu être validée. Cependant, la mise en place de l'explicitation de règles de fonctionnement lors du jeu du chef d'orchestre et leur formalisation par un affichage permettant à l'élève de savoir s'il est déjà passé, a permis à une plus grande proportion d'entre eux d'accepter d'attendre leur tour et donc de différer leur désir de venir jouer ce rôle. Cet étayage semblerait donc montrer une utilité dans l'accompagnement du devenir élève pour les jeunes enfants. Nous sommes cependant conscients des limites des expérimentations menées notamment par le nombre restreint de participants. Néanmoins, cette réflexion et les actions menées dans le cadre de ce mémoire m'ont permis de questionner ma pratique professionnelle et d'influer sur celle-ci. J'ai ainsi mieux compris l'intérêt de l'observation critériée ainsi que l'importance du rôle de l'enseignant dans la compréhension par TOUS les élèves de la forme scolaire.

## 11 Bibliographie

Amigues, R. (2007). Enseigner en maternelle : un acte d'institution. Dans R. Amigues, & M.-T. Zerbato-Poudou, *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle* (pp. 93-140). Paris: Retz.

Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 48, 89-100.

Brigaudiot, M. (2015). Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement. Dans M. Brigaudiot, *Langage et école maternelle* (pp. 187-207). Paris: Hatier.

Bruley, M.-C., & Painset, M.-F. (2007). *Au bonheur des comptines*. Paris: Didier Jeunesse.

Bruner, J. (2011). Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. Dans J. Bruner, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. (pp. 261-280). Paris: Presses Universitaires de France.

Bûcheton Dominique, & Soulé, Y. (2008, 02). Des postures enseignantes aux postures des élèves : une dynamique plus ou moins efficiente. *La Lettre de l'AIRDF*(43), pp. 20-22. Récupéré sur Persée.

Chalon, L., & Piton, M. (2012). *Devenir élève. Un enjeu pour la maternelle*. Amiens: CRDP.

Etienne, J., Bloess, F., Noreck, J. P., & Roux, J. P. (2004). *Dictionnaire de sociologie, les notions, les mécanismes, les auteurs*. Paris: Hatier.

Houdé, O. (2012). Introduction. Dans *La psychologie de l'enfant* (pp. 3-19). Paris: Presses Universitaires de France.

Houdé, O. (2012). L'enfant psychologue. Dans *La psychologie de l'enfant* (pp. 107-121). Paris: Presses Universitaires de France.

Mellier, Daniel;. (2007). Les compétences psychologiques du petit enfant. Dans N. Geneix, & L. Chartier, *Petite enfance : enjeux éducatifs de 0 à 6 ans* (pp. 26-32). Issy-les-Moulineaux: ESF Editions.

Passerieux, C. (2014). Devenir élève : une construction scolaire et culturelle. Dans C. Passerieux, *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle* (pp. 15-32). Lyon: Chronique sociale.

France. Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. *BO n°30 du 25 juillet 2013 : référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale, 25 juillet 2013.

France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *BO spécial n°2 du 26 mars 2015 : programme de l'école maternelle*. Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale, 26 mars 2015.

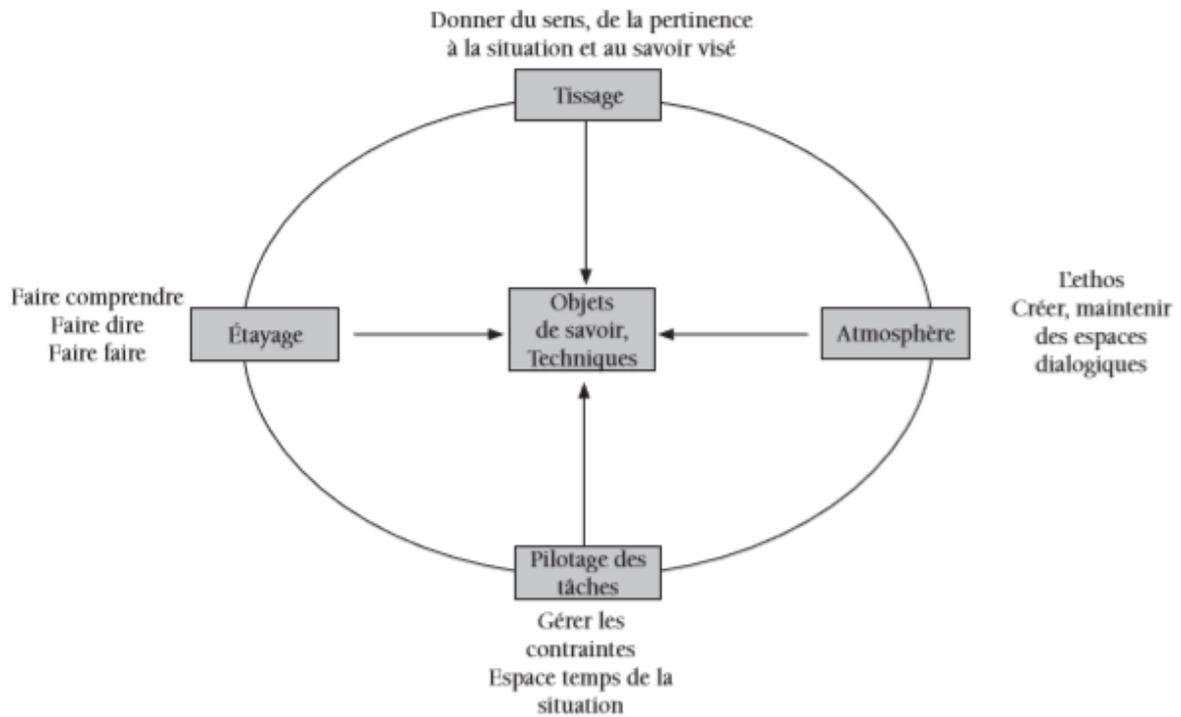
France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Document d'accompagnement des programmes. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie II – 3. Liens oral-écrit. *Comptines, formulettes et jeux de doigts*, avril 2016. Repéré à : [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/18/7/Ress\\_c1\\_langage\\_oralecrit\\_comptines\\_529187.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/18/7/Ress_c1_langage_oralecrit_comptines_529187.pdf)

Trainor, J.-L. (2017, septembre). La musique chez les tout-petits. Développement émotionnel, auto-régulation et coopération sociale. *Revue internationale de Sèvres*(75), 65-74.

Trémouroux-Kolp, O. (1997). *Le chemin des comptines*. Bruxelles: Sedrap.

## 12 Annexes

### 12.1 Annexe 1 : un multi-agenda de préoccupations enchâssées (Bûcheton Dominique & Soulé, 2008, p. 33)



### 12.2 Annexe 2 : les postures d'étayage : une organisation de gestes et leurs visées (p. 41)

Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : Posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention du maître	Laisser à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire Discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu : posture ludique

## 12.3 Annexe 3 : transcription des entretiens menés avec les élèves dans le cadre de l'hypothèse 1

### **Élève L. (regarde et écoute l'enseignante réciter la comptine)**

1. M. 1 : Cette comptine, L., L , Cette comptine-là, elle nous sert à apprendre quoi ?
2. L. 1 : Ben, E. elle a pris ma place
3. M. 2 : Oui, je vois, mais tu vas pouvoir y retourner juste après, d'accord ? La comptine qu'on vient de dire ensemble, elle sert à nous apprendre quoi ? Tu apprends quoi ?
4. L. 2 : A chanter.
5. M. 3 : d'accord, très bien. Et est-ce qu'elle nous permet d'apprendre autre chose ?
6. L. 3 : Oui.
7. M. 4 : Quoi d'autre ?
8. L. 4 : Euh...euh...à chanter...
9. M. 5: d'accord...très bien...Merci L.

### **Élève E. (regarde et écoute l'enseignante réciter la comptine)**

1. M. 1 : Quand on chante cette comptine, elle nous aide à apprendre quoi ?
2. E. 1 : A aller chercher des fruits.
3. M. 2 : A aller chercher des fruits. Et est-ce qu'elle nous permet d'apprendre autre chose ?
4. E. 2 : Non.
5. M. 3 : Non ? Très bien. Merci E.

### **Élève R. (récite la comptine avec l'enseignant)**

1. M. 1 : Cette comptine-là, elle permet de nous apprendre quoi ?
2. R. 1 : euh.....
3. M. 2 : Quand on chante cette comptine-là, on apprend quoi ? Qu'est-ce que tu apprends ?
4. R. 2 : Euh...hum.....Euh...Je ne sais pas.
5. M. 3 : Tu ne sais pas. Très bien. Tu as le droit de ne pas savoir. Merci R. Tu peux retourner maintenant à ton coloriage.

### **Élève A. (récite la comptine avec l'enseignant)**

1. M. 1 : Qu'est-ce que l'on apprend en chantant cette comptine ?
2. A. 1 : Euh...Euh...Euh...Une souris verte.
3. M. 2 : Une souris verte ? On apprend quoi en chantant cette comptine ?
4. A. 2 : Au...au...au magasin, à aller acheter euh...des...des carottes
5. M. 3 : Très bien. Est-ce que tu crois qu'on apprend autre chose ?
6. A. 3: Oui.
7. M. 4 : On apprend quoi d'autre ?
8. A. 4 : Euh...Ben...A faire des chansons
9. M. 5 : A chanter des chansons. Et est-ce que tu crois que l'on apprend autre chose encore ?

10. A. 5 : Euh.....Non

11. M. 6 : Merci A. Tu peux retourner réaliser ta construction.

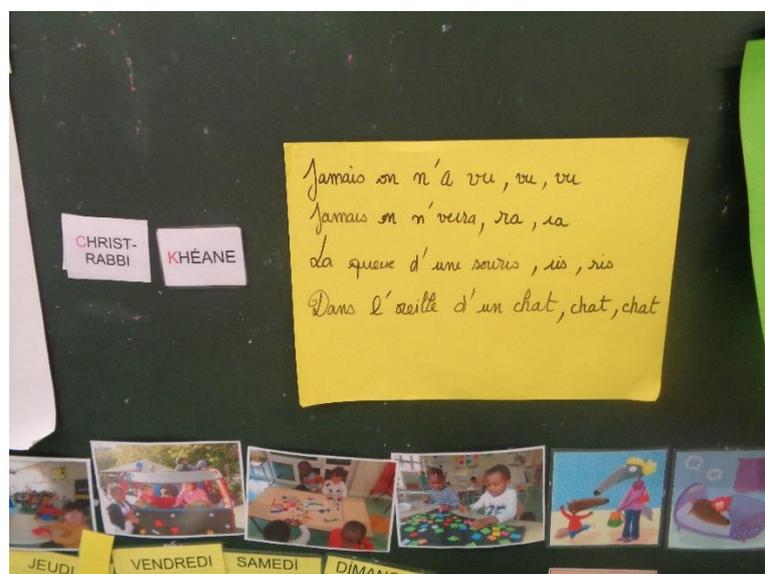
### Élève I. (récite la comptine avec l'enseignant)

1. I. 1 : J'entends pas.
2. M. 1 : Quand on chante cette comptine là (interruption par l'élève)
3. I. 2 : C'est fini ? (l'élève commence à partir)
4. M. 2 : Attends, attends I. quand on chante cette comptine là, qu'est qu'on apprend ? On apprend à faire quoi ?
5. I. 3 : Euh.....Rien
6. M. 3 : Rien ? Tu es sûr, on apprend rien du tout ?
7. I. 4 : Oui.
8. M. 4 : Merci I. Tu peux retourner colorier.

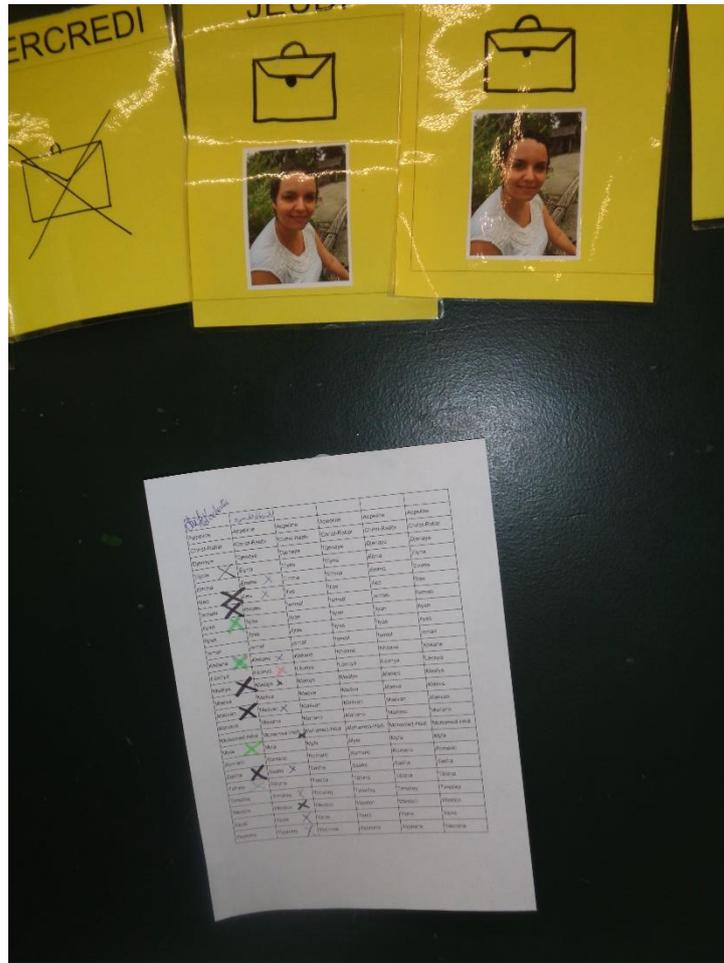
### Élève M. (récite la comptine avec l'enseignante)

1. M. 1 : Quand on chante cette chanson on apprend quoi ?
2. MA. 1 : Ben, on apprend à parler.
3. M. 2 : Oui. Et est-ce que l'on apprend autre chose ?
4. MA. 2 : Ben on chante.
5. M. 3 : Oui, à chanter. Et est-ce qu'on apprend encore autre chose ?
6. MA. 3 : Oui
7. M. 4 : On apprend quoi d'autre ?
8. MA. 4 : Ben, en fait, on apprend des chansons.
9. M. 5 : Très bien MA. Je (l'élève interrompt l'enseignant)
10. MA. 5 : Et on apprend à danser, et on apprend à tourner.
11. M. 6 : Merci MA. Tu peux retourner réaliser des confettis avec la perforeuse.

### 12.4 Annexe 4 : la photo de l'affiche collective de la comptine de l'hypothèse 3



12.5 Annexe 5 : photo de la fiche de passage au jeu du chef d'orchestre affichée dans la classe



---

## **Résumé**

Dans le cadre de ce mémoire nous recherchons de quelles manières étayer les enfants de petite section de maternelle, lors de la scansion de comptines, afin de les aider à devenir élève. A travers plusieurs protocoles, nous avons testé différentes dimensions du devenir élève. Les expérimentations menées n'ont pas mis en évidence de corrélation entre l'explicitation de l'objectif d'apprentissage et la capacité à secondariser chez les élèves. Par ailleurs, l'hypothèse selon laquelle le changement de positionnement de l'enseignant d'une posture de contrôle à une posture de lâcher prise serait plus favorable à l'adoption par les enfants d'une posture d'élève, n'a pu être validée. Cependant, nous avons pu montrer que la mise en place d'un affichage permettant de rassurer l'élève sur le fait que chacun pourra jouer le rôle de chef d'orchestre, permet à une plus grande proportion d'entre eux de différer leur désir de venir jouer ce rôle.

## **Mots-clés**

Socialisation, éducation pré-primaire, développement des capacités professionnelles.

---

## **Summary**

In this dissertation, we are looking for ways to support children in pré-primary schools while they are scanning nursery rhymes in order to help them become schoolchildren. Through several experimental protocols, we tried various dimensions in the process to become a student. The trials did not reveal correlation between the explication of the learning objective and the ability of the children to understand this learning in the task. Moreover, the hypothesis that the change in the teacher's position from a control posture to a letting go posture would be more favourable to the adoption by children of a student posture cannot be validated. However, we have been able to show that the implementation of a display that reassures the student that everyone can play the role of conductor seems to allow a greater proportion of them to agree to wait their turn and therefore delay their desire to play that role.

## **Keywords**

Socialisation, pré-primary education, skill development.