Saisir le rapport aux savoirs en actes à l'école maternelle : éléments de réflexion conceptuels et empiriques

Ariane Richard-Bossez, Aix Marseille Univ, CNRS, LAMES, Aix-en-Provence, France

Résumé :
Cet article propose une réflexion sur l'analyse du rapport au savoir à partir d'observations de situations pédagogiques à l'école maternelle française. En s'appuyant sur les concepts de *discours vertical, discours horizontal* (Bernstein, 2007) et de *gravité sémantique* (Maton, 2008), il montre différents types de rapport au savoir observables dans les classes et met en évidence leurs dimensions à la fois épistémique et identitaire.

Mots clés :
Pédagogie, Enseignement, Apprentissage, Inégalités scolaires, Rapport au savoir, École maternelle.

Abstract :
Entitled "Understanding relation to knowledge in French preschools: conceptual and empirical elements", this article proposes a reflection on the analysis of relation to knowledge from classroom observations in French preschools. Based on the concepts of *vertical discourse*, *horizontal discourse* (Bernstein, 2007) and *semantic gravity* (Maton, 2008), the analysis shows different types of relation to knowledge that are observable in classrooms and highlights their epistemic and identity dimensions.

Key words :
Pedagogy, Teaching, Learning, School disparities, Relation to knowledge, Preschool education.

Introduction

La notion de *rapport au savoir* fait l'objet d'approches théoriques et disciplinaires multiples (Laterasse, 2002 ; Kalali, 2007). Trois grandes orientations peuvent être distinguées, chacune portée par des équipes de recherche spécifiques. L'une de ces approches est d'ordre psychanalytique et se développe essentiellement autour des travaux de Jacky Beillerot et du Centre de Recherche Éducation et Formation (CREF). Une autre, orientée vers une approche sociologique du sujet, est celle de l'équipe Éducation, Socialisation et Collectivités territoriales (ESCOL) et a été initiée par Bernard Charlot. Enfin, la dernière se revendique d'une approche anthropologique du didactique en mathématiques et en sciences et s'appuie sur les travaux d'Yves Chevallard.

Malgré ces divergences d'approches, sur le plan méthodologique, les analyses empiriques du rapport au savoir de ces différentes équipes se rejoignent. Elles se basent en effet sur le recueil de la parole des enquêtés par le biais d'entretiens individuels, voire collectifs (*focus group*), ou de "bilans de savoir" écrits dans lesquels l'élève est amené à s'exprimer sur son parcours scolaire et sa relation à l'école et aux apprentissages qui y ont lieu. L'objectif étant de mettre en évidence ce qui fait sens pour le sujet dans son rapport au savoir (Laterrasse, 2002 ; Cappiello, Venturini, 2009).

Cet article s'appuie sur une recherche doctorale, en cours, portant sur le processus pédagogique de construction des savoirs à l'école maternelle. Ce premier niveau du système éducatif français accueille la totalité des enfants de 3 à 6 ans et se fonde sur un modèle fortement scolaire et centré sur des apprentissages encadrés par des programmes ministériels. À partir d'observations réalisées dans des classes, nous nous sommes notamment intéressée à la manière dont les savoirs sont appréhendés dans les situations pédagogiques, par les élèves et par les enseignants. Les travaux développés par Charlot et l'équipe ESCOL (Charlot et al., 1992 ; Charlot, 1997 ; Bautier, Rochex, 1998 ; Charlot, 1999 ; Charlot dir., 2001) nous ont amenée à considérer qu'"il n'est pas de savoir sans rapport au savoir" (Charlot, 1997, p.68) et d'envisager ce rapport comme étant à la fois épistémique, identitaire et social. Nous nous appuierons donc, dans la suite de ce texte, sur la définition suivante du *rapport au savoir* :

> "C'est l'ensemble (organisé) de relations qu'un sujet humain (*donc* singulier *et* social) entretient avec tout ce qui relève de 'l'apprendre' et du savoir : objet, 'contenu de pensée', activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir" (Charlot, 1999, p.3)[1].

Dans le cadre de ce dossier thématique, nous proposons d'explorer une approche méthodologique du *rapport au savoir* différente de celle la plus couramment utilisée, en

[1] Nous utiliserons cependant ce terme essentiellement au pluriel ("le rapport aux savoirs") dans l'intention de souligner la pluralité des savoirs auxquels il se rapporte et pour insister sur sa variabilité selon les savoirs considérés. Lorsqu'il sera utilisé au singulier et en italique ("*le rapport au savoir*") cela signifiera que nous nous y référons de façon plus générale, en tant que concept.

tentant de saisir ce rapport, en actes, tel qu'il se donne à voir dans les situations scolaires. Cet article présentera l'état actuel de notre réflexion sur le sujet. Nous commencerons dans une première partie par présenter le cadre théorique et méthodologique de notre recherche. Puis, dans une seconde partie, nous montrerons le caractère opératoire de cette approche pour analyser le rapport entretenu avec le savoir par les élèves et les enseignants au sein des classes que nous avons observées lors de notre enquête de terrain.

Saisir le *rapport au savoir* en actes dans les situations scolaires : approche théorique et méthodologique

Une approche théorique des situations scolaires comme processus social dépassant les seules interactions enseignant-enseigné

Les études portant sur les processus pédagogiques d'enseignement-apprentissage qui se déroulent à l'école maternelle s'orientent essentiellement vers la question des inégalités scolaires que l'on peut y observer. Des recherches sociologiques ont ainsi souligné, dès les années 1970, des différences de conceptions éducatives entre les familles d'origine populaire et cette école et les risques d'incompréhensions mutuelles qui pouvaient en résulter (Chamboredon, Prévot, 1973 ; Bernstein, 1975/2007 ; Plaisance, 1986). Sur un plan plus quantitatif, une étude de 1993 portant sur des enfants de 4-5 ans (Duru-Bellat, 2003) a mis en évidence des écarts de performances scolaires corrélés à l'origine sociale des élèves, écarts qui, en outre, croissent au fil du cursus à l'école maternelle. Enfin, plus récemment, des recherches, basées sur des observations de classes, réalisées par des membres de l'équipe ESCOL ou du réseau RESEIDA (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages) ont montré des formes de différenciations scolaires à l'œuvre dès cette école et le rôle de certaines pratiques pédagogiques dans la construction de ces inégalités (Bautier, 2008 ; Joigneaux, 2009 ; Lappara, 2011).

Notre propre recherche est née de la lecture de ces différents travaux et d'interrogations sur les liens entre pédagogie et inégalités scolaires. Nous avons cependant choisi d'aborder cette question de manière plus indirecte, en nous intéressant à la manière dont les savoirs scolaires se construisent dans l'activité pédagogique à l'école maternelle et en recherchant en quoi ce processus peut être porteur d'ouvertures ou de fermetures des apprentissages pour les élèves.

Notre approche théorique se situe dans le prolongement des derniers travaux de Basil Bernstein et de ses propositions pour l'élaboration d'une sociologie de la pédagogie (Bernstein, 2007). Pour cet auteur, la pédagogie s'entend comme :

> "le long processus par lequel quelqu'un acquiert de nouvelles formes ou développe des formes existantes de conduite, de savoir, de critères à partir des indications de quelqu'un ou de quelque chose considéré comme un fournisseur ou un évaluateur adéquat" (Bernstein, 2007, p.125).

Ce processus, dans le cadre de l'institution scolaire, est considéré comme complexe et recouvrant des logiques multiples. Les savoirs y sont considérés comme des productions sociales qui prennent corps au sein de différentes arènes : celle de la production des savoirs savants, celle de leur recontextualisation en savoirs scolaires, et celle de leur transformation en pratiques pédagogiques au sein des classes. Pour Bernstein, ces pratiques sont ainsi le lieu où se condensent les différentes logiques à l'œuvre dans ce dispositif.

En ce sens, notre analyse considère les différentes situations scolaires observées dans les classes comme dépassant les seules interactions enseignant-enseigné et comme étant le lieu où s'actualise le processus social de production, transmission et construction des savoirs scolaires.

Une observation directe de la construction des savoirs

Afin de saisir ce processus de construction des savoirs scolaires, tel qu'il se réalise en actes dans les classes, nous avons mené, au cours de l'année scolaire 2011-2012, une enquête de terrain basée sur l'observation directe d'activités pédagogiques dans six classes de Grande Section, qui correspond à la troisième et dernière année de l'école maternelle française, destinée aux enfants de 5-6 ans. Les classes observées sont situées dans différents milieux sociaux : trois d'entre elles sont classées Réseau Ambition Réussite (R. A. R.) et accueillent des élèves dont les situations socio-économique et scolaire sont considérées parmi les plus difficiles sur le plan national, les trois autres ont un recrutement correspondant à des familles de classe moyenne. Plus d'une centaine d'heures d'observations ont ainsi été réalisées, par périodes de 5 à 7 semaines pour chacune des classes, en se centrant plus particulièrement sur les activités portant sur la langue écrite, qui est un des domaines définis par les programmes scolaires de l'école maternelle où les inégalités sont particulièrement marquées (Duru-Bellat, 2003, p.61).

Nous avons recueilli différents types de données au cours de cette enquête : des enregistrements audio de séquences pédagogiques, des notes d'observations prises *in situ*, des photos (des aménagements de la classe, de travaux d'élèves) et des entretiens avec les enseignants des classes concernées. Nous n'avons, par contre, pas interrogé directement les élèves sur leur *rapport au savoir*, et avons, au contraire, pris le parti d'observer ce rapport tel qu'il se donne à voir en situation. Au travers de ces différents éléments, nous nous sommes plus particulièrement intéressée aux relations que les différents acteurs de la situation scolaire entretiennent avec les savoirs et ce qui en favorise ou limite la circulation. Ceci afin de tenter d'éclairer en quoi le processus pédagogique, tel qu'il se réalise dans les classes, peut participer à la construction de différenciations scolaires.

Des concepts pour décrire le rapport au savoir en actes : discours vertical, discours horizontal et gravité sémantique

Afin de pouvoir caractériser les rapports aux savoirs observés dans les classes, nous nous sommes appuyée sur la distinction que fait Bernstein entre *discours horizontal* et *discours vertical*. Pour cet auteur, ces deux types discursifs sont les vecteurs de formes de savoirs différentes. Ces deux styles de discours n'ont pas de valeur différentielle en eux-mêmes : ils reposent tous deux sur un arbitraire culturel, mais ne possèdent pas la même légitimité sociale.

Le *discours horizontal* est universellement répandu et correspond au "savoir du type quotidien ou 'de sens commun'" (Bernstein, 2007, p.229). Ce savoir se caractérise par son aspect segmentaire, chaque apprentissage étant spécifique au contexte dans lequel il a été acquis. La transmission de ce type de savoir fait appel à des relations de proximité (la famille, les pairs, la communauté…) et se base sur des procédures le plus souvent implicites (l'imitation, la démonstration…). Dans cette forme de discours, l'accent est mis sur les procédures pratiques et opérationnelles.

Le *discours vertical*, lui, "prend la forme d'une structure cohérente, explicite et possédant systématiquement des principes" (ibid.). Ce qui caractérise ce discours n'est donc pas son aspect contextuel, mais une organisation hiérarchisée des significations. À la différence du discours horizontal, le discours vertical est soumis à des règles officielles et institutionnelles fortes qui encadrent la distribution des savoirs.

Pour prolonger les travaux de Bernstein, le sociologue Karl Maton propose de reformuler ces deux types de savoirs sous une forme continue. Pour cela, il introduit le concept de *gravité sémantique*, qu'il définit comme le "degré de dépendance de la signification par rapport à son contexte" (Maton, 2008, p.154). Celle-ci peut être qualifiée de forte quand les significations sont strictement reliées à leur contexte (comme dans le cas du discours horizontal), ou faible quand elles sont moins dépendantes de ce dernier (comme dans le discours vertical), différents degrés existant entre ces deux pôles. L'intérêt de cette proposition est donc de pallier l'aspect dichotomique des concepts bernsteiniens en permettant de les penser comme des différences graduelles d'un même processus.

Ces différents concepts nous permettent donc d'approfondir notre réflexion sur la dimension épistémique du rapport au savoir, en distinguant différentes modalités possibles, mais aussi de considérer ces variations de relation aux savoirs comme n'ayant pas la même légitimité sociale au sein de l'institution scolaire.

Les indices observables du rapport au savoir : indices verbaux et non verbaux

Afin d'analyser les différents types de rapports aux savoirs repérables dans nos observations, notre analyse s'est centrée à la fois sur des indices verbaux et non verbaux.

Ces indices verbaux sont de deux ordres. Le premier correspond aux commentaires spontanés que les élèves font lorsqu'ils sont en train d'effectuer une tâche scolaire. Nous avons considéré ces indications, que l'élève s'adresse le plus souvent à lui-même, comme l'expression du cheminement cognitif utilisé par les élèves observés.

Le deuxième type d'indice verbal dont nous nous sommes servie est la manière dont les savoirs sont dénommés par les acteurs dans la situation pédagogique. Pour décrire ce processus, nous avons fait appel à la notion linguistique de "mécanisme référentiel". Ce concept se rapporte au "processus de mise en relation de l'énoncé au référent, c'est-à-dire à l'ensemble des mécanismes qui font correspondre à certaines unités linguistiques certains éléments de la réalité extralinguistique" (Kerbrat-Orecchioni, 2011, p.39). Selon Catherine Kerbrat-Orecchioni, ce processus peut prendre trois formes. La première est la "référence absolue", elle consiste, sur le plan linguistique, à dénommer un objet en lui-même, sans apport d'informations annexes. Le deuxième mode est la référence "cotextuelle" ou "relative". Dans cette situation, l'objet n'est pas dénommé de façon générique comme dans le cas précédent, mais à partir de sa relation avec un autre référent du contexte. Enfin, le dernier mode de mécanisme référentiel est la référence "déictique" où l'interprétation de la signification ne peut se faire qu'à partir de la situation de communication elle-même. En transposant ces notions aux formes énonciatives utilisées par les sujets pour dénommer les savoirs, nous avons pu mettre en évidence différents modes de relations aux savoirs scolaires, comme nous le verrons plus loin.

Les éléments non verbaux, tels que les regards, gestes, mimiques, mouvements et attitudes corporels sont également des indices utiles au chercheur pour décrire le rapport aux savoirs. Les études portant sur la communication non verbale n'ont pas comme préoccupation directe la relation aux savoirs, mais ces travaux ont néanmoins montré que les expressions corporelles sous-tendent l'organisation de la pensée par leur rôle de désignation d'un référent ou de formulation de pensées abstraites (Cosnier, 2008).

Concernant plus particulièrement le processus d'enseignement-apprentissage, le rôle des gestes relatifs aux objets de savoirs des enseignants et des élèves a été étudié par Suzan Goldin-Meadow (2004). Cette auteure analyse en particulier comment les attitudes et mouvements gestuels effectués par les élèves au cours des activités pédagogiques permettent de faire des hypothèses sur l'état de leurs connaissances ou de leurs stratégies d'apprentissage, et ceci, parfois, en apportant des éléments différents de ce qui a été exprimé en mots. Dès lors, la prise en compte de ces gestes comme indice du rapport entretenu par l'acteur avec les savoirs apparaît comme un élément complémentaire à leur expression verbale.

Saisir le *rapport au savoir* en actes dans les situations scolaires : approche empirique

L'ancrage théorique et méthodologique de notre recherche étant explicité, nous allons maintenant en montrer le caractère opératoire au travers de nos observations de terrain. Nous présenterons successivement le rapport épistémique au savoir puis sa dimension identitaire.

Le rapport épistémique au savoir en actes

Par rapport épistémique, nous entendons la manière dont le sujet saisit intellectuellement les objets de connaissance auxquels il est confronté. En lien avec les concepts descriptifs exposés plus haut, nous avons classé nos exemples en fonction de leur degré plus ou moins fort de *gravité sémantique*. Il convient cependant de noter que nous nous différencions ici du travail de Charlot qui propose d'analyser des "constellations" de données empiriques (Charlot, 2001, p.14). Pour nous, cette classification est avant tout analytique et n'est pas à considérer comme représentative de positionnements idéaux-typiques d'élèves. Elle correspond davantage à des moments du processus scolaire de construction de savoirs. Ces moments sont ainsi susceptibles de varier d'une situation à l'autre ou dans le temps pour un même élève.

Le rapport au savoir de type générique

La première forme de rapport au savoir que nous allons développer correspond au degré de gravité sémantique le plus faible que nous avons observé. Nous l'avons qualifié de "générique" pour insister sur sa capacité à transcender les spécificités de chaque contexte. Ce type de rapport au savoir peut s'observer aussi bien dans la présentation des savoirs par l'enseignant que dans leur appropriation par les élèves.

On peut ainsi associer à ce type de rapport au savoir la présentation de la notion de phrase qu'a faite une des enseignantes à ses élèves :

> "une phrase, c'est quelque chose… c'est des mots… des mots les uns après les autres qui veulent dire quelque chose, qui ont un sens. […] Une phrase, ça se termine toujours par un… point. […] quand on écrit, on commence toujours la phrase par une majuscule. Bon, ça, vous le mettez dans un coin de votre petite tête, vous le gardez bien précieusement, et puis ça vous servira plus tard.".

Ici, le savoir est donc dénommé de façon "absolue" (Kerbrat-Orrechioni, 2011, cf. infra), c'est-à-dire qu'il est défini en lui-même, à partir de ses propres caractéristiques et dans une visée universalisante, s'appliquant à toute situation. Sur le plan énonciatif, cela peut se remarquer par l'utilisation d'articles qui insistent sur le caractère général de la proposition ("une phrase"), sur l'usage d'une forme assertive ("c'est") et l'insistance sur l'aspect permanent de ces éléments ("toujours", "ça vous servira pour plus tard").

Du côté des élèves, ce type de rapport au savoir peut s'observer aussi bien au travers des termes utilisés au cours de l'activité que par les attitudes corporelles mobilisées. Ainsi, un enfant répondant à la maîtresse qui lui demande quelle lettre il cherche : "La lettre O, tout rond", indique par ce mode d'expression que cette lettre est, pour lui, définie de manière générale et permanente par sa forme ronde. De la même manière, lors d'une activité où les élèves ont pour tâche de sélectionner des images selon qu'elles représentent ou non des mots contenant le son 'O', Maëlys commence par regarder une des étiquettes qu'elle a découpée et dit : "gi-ra-fe", en prenant soin de bien détacher chaque syllabe, puis, après une petite pause, dit tout haut "non" et rejette l'étiquette. En prenant en considération l'attitude de cette élève, on peut voir, d'une part, l'attention qu'elle porte aux unités sonores composant le mot, au travers de la prononciation de chaque syllabe, et, d'autre part, sa référence à un savoir intériorisé que l'on peut saisir par le petit temps de réflexion pris avant de formuler sa réponse. Ces différents indices laissent donc penser que Maëlys s'appuie sur un savoir générique lui permettant de reconnaître si un mot, quel qu'il soit, contient le son O.

Autre exemple : au cours d'un exercice où les élèves doivent retrouver l'étiquette sur laquelle est écrit "Kora", le nom d'un personnage d'une histoire lue en classe, un élève montre la bonne étiquette en précisant d'emblée : "Moi j'ai bien raison parce que ça commence par un K", indiquant par là qu'il sait faire le lien entre l'initiale de ce mot et le son qu'elle produit et qu'il s'appuie donc, pour reconnaître ce mot, sur un savoir stabilisé et transférable à différentes situations.

Dans certains cas, ce type de rapport au savoir peut s'observer sans que l'élève verbalise quoi que ce soit, simplement par l'observation de ses gestes. Citons l'exemple de Soledad. Cette élève est en train de compléter une fiche en collant des étiquettes-mots dans un tableau à quatre cases, selon que le mot contient un O ou pas et que celui-ci est en écriture scripte ou en cursive. Elle fait son travail en silence en pointant avec son index la lettre O dans chaque mot avant de le poser dans la case correspondante. Là encore, les mouvements corporels de cette élève permettent de voir qu'elle sait reconnaître la lettre O quel que soit son type d'écriture et qu'elle sait croiser les critères demandés pour positionner le mot dans la case adéquate.

De façon similaire, Chérif doit transcrire des mots, écrits en minuscules d'imprimerie, en lettres capitales, ceci à l'aide d'un tableau indiquant les correspondances entre ces deux types d'écriture. Cependant, l'observation de cet élève montre qu'il réalise l'exercice rapidement et sans se référer aux alphabets présents sur la fiche, ce qui indique, là encore, qu'il puise dans un savoir stabilisé et intériorisé.

Ces différents exemples traduisent, chacun à leur manière, une relation générique aux savoirs qui se caractérise par son aspect permanent et transférable d'une situation à une autre.

Le rapport au savoir de type relatif

Nous allons maintenant nous pencher sur des situations où la référence au savoir n'est plus générique comme précédemment, mais plutôt relative à un élément du contexte, le plus souvent un objet pédagogique. Le savoir semble ainsi difficilement dissociable de l'objet auquel il est attaché et ne pas exister par lui-même.

C'est le cas, par exemple, quand l'enseignante, introduisant l'exercice réalisé par Chérif que nous avons cité plus haut, présente le savoir en jeu de la façon suivante :

> "Je vous ai mis les mots de l'album de Yumi (un livre lu en classe) et je vais vous demander de les écrire en majuscules au crayon à papier. […] Alors, vous regardez… Alors, ici, il y a écrit Yumi, je vais vous demander dessous, d'écrire Yumi en majuscules. Là, je l'ai écrit en script (montre les mots écrits sur la fiche). […] L'alphabet vous l'avez en bas, en détaché et en majuscules. Donc, si par exemple le Y, vous ne savez pas comment on le fait en majuscule, vous cherchez le Y en bas, et dessous il est en majuscule. Donc, vous regardez en bas si vous savez pas faire la lettre, d'accord ?".

Elle a ensuite recopié au tableau la première ligne de l'exercice et montré aux élèves comment se servir des alphabets-référents situés au bas de la fiche pour transcrire ce premier mot en capitales d'imprimerie. Le savoir en jeu dans cette situation est donc essentiellement présenté par l'enseignante non pas comme un savoir général, mais plutôt comme un savoir relatif au thème et à la fiche concernés ("les mots de l'album de Yumi", "écrire Yumi"). Elle insiste ainsi davantage sur le support de l'activité et sur la technique pour retrouver les lettres en majuscules (utiliser les alphabets-référents au bas de la fiche) que sur le savoir lui-même.

Pareillement, certains élèves montrent que le savoir qu'ils mobilisent est un savoir relatif à un élément particulier appartenant au contexte de la classe, comme dans le cas de cet élève faisant remarquer au sujet de la lettre J : "C'est le J de Jason (un élève de la classe)". Ce type de rapport au savoir peut également s'observer quand des élèves réalisent une tâche demandée à l'aide de référents spécifiques. Par exemple, dans l'activité de transcription de mots en majuscules déjà citée, une des élèves, Asma, a complété sa fiche lettre par lettre en faisant des allers-retours continuels entre les tableaux-référents du bas de la fiche et les mots à compléter. Ceci nous permet de considérer que le savoir qu'elle mobilise dans cette activité, n'est pas un savoir générique, mais plutôt un savoir relatif au support utilisé et lié à cet élément du contexte, que ce soit pour des raisons purement épistémiques ou comme mode de "réassurance cognitive". Dans certaines situations, l'aspect consubstantiel du savoir à son référent devient plus visible. Ainsi, cette élève devant écrire les nombres correspondant aux jours du mois de mars sur une fiche et qui, pour réaliser cette tâche, se réfère au calendrier affiché au mur de la classe datant du mois précédent (février). Le calendrier sur lequel elle s'appuie s'arrêtant au nombre 28 et ne sachant pas comment continuer, elle finira son calendrier du mois de mars à la date du 28, montrant par là que le savoir qu'elle mobilise est un savoir lié au support, et non un savoir générique transférable à des contextes variés.

Le rapport au savoir de type relatif correspond donc à un degré de gravité sémantique plus fort que dans le cas du rapport au savoir de type générique. Il s'en différencie par le fait que le

savoir en jeu reste indissociable de l'objet (fiche individuelle, référent, affichage…) auquel il est attaché.

Le rapport au savoir de type circonstanciel

Le dernier type de rapport épistémique aux savoirs observé, que nous avons qualifié de "circonstanciel", n'est plus relatif à un élément particulier du contexte comme dans le cas précédent, mais puise uniquement dans les circonstances vécues. Le savoir est alors appréhendé au travers des opportunités qui se présentent dans l'ici et le maintenant de la situation.

Sur le plan énonciatif, ce type de situation se remarque notamment par l'emploi des déictiques, c'est-à-dire de mots dont la compréhension nécessite la prise en compte de certains éléments de la situation de communication (Kerbrat-Orrechioni, 2011, p.41). Ainsi, par exemple, la maîtresse qui explique aux élèves comment classer des mots dans un tableau selon qu'ils contiennent la lettre O et que celle-ci est en écriture cursive ou scripte en disant :

> "ici où on voit pas le O, de ce côté les mots qui sont écrits en attaché qui n'ont pas le O et ici écrits en script et qui n'ont pas le O.".

Ou bien, s'adressant à un élève au sujet des lettres d'un mot :

> "Regarde, est-ce que ça, ça ressemble à ça (la lettre O écrite en haut de la fiche) ?".

Ce mode d'expression tend ainsi à invisibiliser le savoir qui n'est pas nommé en tant que tel. Ce type de rapport au savoir peut également s'observer quand l'enseignante, demandant à deux élèves qui n'arrivent pas à retrouver parmi plusieurs étiquettes celle sur laquelle est écrit "la vieille dame" leur dit :

> "Alors, Mohammed et Jason, regardez, je vous ai découpé toutes les étiquettes, dans toutes vos étiquettes, quelle est l'étiquette la plus longue? Là (montre), les étiquettes, laquelle est la plus grande? La plus grande! Celle qui a le plus de lettres, c'est laquelle? C'est celle-là la plus grande (leur montre). Regarde, si tu les fais toutes partir du même endroit, c'est laquelle qui va le plus loin ?".

Dans cette situation, on peut voir que l'enseignante, par rapport au savoir visé, propose à ces deux élèves une stratégie qui n'est valable que dans la situation présente, puisque la longueur relative des étiquettes est un critère qui ne peut être transférable à d'autres situations, le savoir sous-jacent à cette stratégie n'étant pas évoqué explicitement.

Chez les élèves, ce type de rapport au savoir peut s'observer au travers de différentes attitudes. Par exemple, Henri qui, comme Chérif et Asma, doit transcrire les mots en majuscules d'imprimerie à l'aide des alphabets-référents, et qui complète sa fiche, sans recourir au référent, en réécrivant les lettres telles qu'elles apparaissent sur la fiche, en écriture minuscule, et en s'appliquant à reproduire précisément les petits détails calligraphiques liés à la police de caractère utilisée. Un autre cas est celui de Jason à qui

l'enseignante demande de retrouver une étiquette portant le nom d'un personnage d'une histoire lue en classe. Cet élève répond à la sollicitation de la maîtresse en pointant une à une les étiquettes qui sont devant lui, en gardant les yeux fixés, non pas sur les étiquettes, mais sur l'enseignante dont il guette les réactions. Enfin, on peut aussi rattacher à ce type de rapport au savoir les activités de copie entre pairs qui sont fréquentes entre élèves. Ainsi, Oliver à qui la maîtresse a signalé qu'il y avait une erreur sur sa fiche, se tourne vers sa voisine, regarde la fiche de celle-ci et modifie la sienne en conséquence. Ou bien Enzo qui complète sa fiche sur laquelle il faut entourer des mots identiques à un modèle en regardant sur la feuille de son camarade assis en face de lui, parvenant ainsi à copier "en miroir".

Dans ce type de rapport au savoir, que nous avons nommé circonstanciel, le savoir en tant qu'objet intellectuel semble donc disparaître et se confondre avec l'activité en cours.

Le rapport identitaire au savoir en actes

Pour finir, nous nous intéresserons dans cette section à la dimension identitaire qui se joue autour du rapport au savoir. Pour Charlot, celle-ci se définit de la façon suivante :

> "Apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres." (Charlot, 1997, p.85).

Dans nos observations, cette dimension s'exprime sous forme de jugements de la part des pairs ou de l'enseignant, voire de l'élève sur lui-même. Les différents acteurs de la situation pédagogique s'accordent en effet mutuellement des valeurs différentielles, connotées positivement ou négativement par rapport à la situation scolaire et plus particulièrement aux savoirs en jeu.

Ainsi l'enseignante peut accorder une valeur plus ou moins grande à un élève, selon le type de réponse fourni. Cette valeur est le plus souvent attribuée à l'élève en tant qu'individu et non au travail effectué, comme le montrent les termes soulignés. Ainsi, la maîtresse peut valoriser un élève verbalement, par exemple en disant "Super Hossein", ou "je te félicite". Au contraire, dans d'autres cas, un élève peut être dévalorisé : "Non, tu t'es trompé", "Bon, vous trois là, ça rame hein !". Ces jugements de l'enseignante se traduisent également par des signaux non verbaux, soupirs ou mimiques du visage traduisant un agacement par exemple.

Ce type de situation se retrouve de manière semblable entre pairs. Ainsi, un élève prenant le groupe à témoin et désignant l'un d'eux en disant sur un ton désapprobateur : "lui, il sait pas découper !". Ou, un enfant m'expliquant qu'il n'était pas en train de copier sur son voisin en arguant que "Mehdi, je peux le regarder parce qu'il sait pas le faire". Citons encore un autre exemple : les élèves doivent reconstituer des phrases à partir d'étiquettes-mot, les fiches sont disposées sur la table avec le prénom de celui à qui elles sont destinées, elles sont de trois niveaux différents qui font varier le nombre de phrases à reconstituer et la présence éventuelle d'indices de couleurs pour distinguer les phrases entre elles. Quand le groupe arrive à la table,

les commentaires montrent que ces différents types de fiches ne sont pas jugés de manière équivalente. Ainsi, une des élèves désigne la fiche comportant le plus grand nombre de phrases et sans couleur en disant "ça c'est quand on est super fort !", elle ajoutera un peu après face à sa propre fiche et celle de sa voisine : "En tout cas, nous, on est super fortes, nous, hein ?". À côté d'elles se trouve une autre fiche avec peu de phrases et comportant des indices de couleur que d'autres commenteront en disant "ça, c'est pour Aminata".

Enfin, ces jugements subjectifs sont également auto-attribués, puisqu'il n'est pas rare qu'un élève affirme à son propre sujet : "Moi, je sais.", "moi j'y arrive", ou au contraire "moi, j'ai des difficultés", "moi, j'y arrive pas". Ou bien, l'enseignante demandant à un élève: "Y a que trois étiquettes, ça devrait être facile, il faut que tu reconnaisses 'Emmée' (nom d'un personnage de conte), tu es capable ?" et celui-ci lui répondant par un signe de dénégation de la tête.

Ces divers exemples permettent donc de penser que le rapport au savoir, tel qu'on peut l'observer en actes dans les situations scolaires, recouvre, au-delà de sa dimension épistémique, une dimension identitaire forte. Cette relation identitaire au savoir est attribuée aussi bien par autrui (pairs ou enseignant) que par l'élève lui-même et traduit des degrés de valorisation et d'assurance variables vis-à-vis des savoirs scolaires.

Conclusion

Nous avons tenté au fil de cet article de proposer une réflexion sur la possibilité de saisie du rapport au savoir en actes dans les classes d'école maternelle, tant sur le plan conceptuel qu'empirique. Cette approche méthodologique permet de mettre en évidence différentes formes de *rapport au savoir* caractérisées par leur degré plus ou moins élevé de contextualisation. Nous avons ainsi distingué analytiquement trois types de *rapports au savoir* que nous avons qualifiés respectivement de générique, relatif et circonstanciel. Nous avons également voulu insister sur le fait que le *rapport au savoir* ne se réduit pas à un rapport épistémique au monde, mais qu'il est également le vecteur de jugements portant sur l'identité personnelle des apprenants.

Pour finir, nous voudrions souligner le fait que le *rapport au savoir* des élèves n'est pas figé, mais est au contraire un processus en construction. On peut en effet observer dans les classes comment il s'élabore, au sein des situations pédagogiques, au travers des confrontations aux autres, pairs et enseignants, mais aussi aux objets dans lesquels les savoirs sont inscrits. Distinguer différents types de rapport au savoir dans les classes permet dès lors d'interroger leur permanence ou leur évolution au sein des situations scolaires. Saisir le rapport au savoir en actes, tel qu'on peut l'observer au sein des situations scolaires, permet ainsi d'analyser en quoi le déroulement du processus pédagogique dans les classes est susceptible de participer à la construction des différenciations scolaires.

Repères bibliographiques

Bautier, Elisabeth ; Rochex, Jean-Yves. *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin, 1998, 302 pages.

Bautier, Elisabeth (dir.). *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle.* Lyon : Chronique Sociale, 2008, 255 pages.

Bernstein, Basil. "Classes et pédagogie : visibles et invisibles". Dans Deauvieau, Jérôme ; Terrail, Jean-Pierre. *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs.* Paris : La dispute, 2007, pp.85-107.

Bernstein, Basil. *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Laval : Pul, 2007, 318 pages.

Cappiello, Pascale ; Venturini, Patrice. "L'approche anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences", Premier colloque international de didactique comparée, 2009.
http://halshs.archivesouvertes.fr/docs/00/34/99/33/PDF/Cappiello_Venturini_Comparaison_RS_sc_edu_didact_sciences.pdf

Chamboredon, Jean-Claude ; Prévot, Jean. "Le « métier » d'enfant, définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle", *Revue Française de Sociologie*, XIV, 1973, pp. 295-335.

Charlot, Bernard et al. *École et savoirs dans les banlieues… et ailleurs.* Paris : Armand Colin, 1992, 253 pages.

Charlot, Bernard. *Rapport au savoir : Éléments pour une théorie.* Paris : Anthropos, 1997, 112 pages.

Charlot, Bernard. *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue.* Paris : Anthropos, 1999, 390 pages.

Charlot, Bernard (dir.). *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*. Paris : Anthropos, 2001, 168 pages.

Cosnier, Jacques. "Les gestes du dialogue". Dans Cabin, Philippe (dir.). *La communication : L'état des savoirs.* Paris : Édition Sciences Humaines, 2008, 462 pages.

Duru-Bellat, Marie. *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes.* Paris : Puf, 2003, 256 pages.

Goldin-Meadow, Suzan. "Gesture's role in the learning process", *Theory into practice*, vol.43, n°4, Autumn 2004.
http://goldin-meadow-lab.uchicago.edu/PDF/2004/GM_TIP2004.pdf

Joigneaux, Christophe. "La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle", *Revue Française de Pédagogie*, 169, octobre-novembre-décembre 2009, pp.17-28.

Kalali, Faouzia. "Rapport au savoir : bilan sur la place du sujet dans les différents travaux". Congrès international Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF), Strasbourg, 2007.
http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Faouzia_KALALI_422.pdf

Kerbrat-Orecchioni, Catherine. *L'énonciation: de la subjectivité dans le langage.* Paris: Armand Colin, 2011, Quatrième édition, 267 pages.

Laparra, Marcelline. "Rôle des interactions entre l'univers de l'oralité et celui de la littératie dans les difficultés scolaires lors de l'entrée dans les premiers apprentissages". Dans Auriac-Slusarczyk, Emmanuèle (dir.). *La dimension langagière dans les apprentissages. Méthodes et perspectives.* Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal, à paraître.

Laterrasse, Colette (dir.). *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*. Paris : L'Harmattan, 2002, 208 pages.

Maton, Karl. "Gravité sémantique et apprentissage segmenté. La question de la construction du savoir et de la création de détenteurs de savoir". Dans Frandji, Daniel ; Vitale, Philippe. *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société.* Rennes : P. U. R., 2008, p.150-168.

Plaisance, Éric. *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris : P. U. F., 1986, 206 pages.