

# Les rituels en maternelle : comment décrire les pratiques des enseignants ?

---

**DELCAMBRE Isabelle, professeur à l'université Charles-de-Gaulle-Lille 3 – THÉODILE, Villeneuve d'Ascq, France, [isabelle.delcambre-derville@univ-lille3.fr](mailto:isabelle.delcambre-derville@univ-lille3.fr)**  
**DAUNAY Bertrand, maître de conférences à l'université Charles-de-Gaulle-Lille 3 – THÉODILE, Villeneuve d'Ascq, France, [bertrand.daunay@univ-lille3.fr](mailto:bertrand.daunay@univ-lille3.fr)**

Mots clés : maternelle – didactique du français – interactions – pédagogie Freinet – formation des enseignants – entretiens d'autoconfrontation

## Résumé

*Nous analysons les rituels de maternelle avec un point de vue didactique, c-à-d en tentant d'identifier les savoirs et savoir-faire qui y sont convoqués intentionnellement ou pas par les enseignants et en les référant à la structure des disciplines scolaires, en l'occurrence le français. Nous proposons de distinguer trois états du didactique qui permettent de différencier des degrés de conscience ou d'intentionnalité dans le dire et le faire des enseignants. Cela revient en formation à poser la question des savoirs pour l'enseignant et des rapports qu'ils entretiennent avec les savoirs pour les élèves.*

Les situations de parole en maternelle sont-elles des situations pédagogiques ou des situations didactiques ?<sup>1</sup>. Dans une perspective de formation des enseignants, cette question revient à se demander de quels types de savoirs les enseignants ont besoin pour mener ces situations, quelle conscience ils ont des savoirs qui y sont engagés et avec quel degré d'intentionnalité ils agissent dans ces situations. Notre réflexion s'appuie sur l'analyse d'un corpus constitué de l'enregistrement d'entretiens du matin en moyenne section de maternelle (élèves de 2 ans 9 mois à 3 ans 6 mois) et d'entretiens d'autoconfrontation où les enseignantes commentent leurs actions et les événements qu'elles jugent remarquables dans les séances enregistrées.

## 1. La nature didactique des apprentissages de maternelle

Thérèse Thévenaz, dans sa communication de clôture du dernier congrès de l'AIRDF évoquait les apprentissages de maternelle en ce qu'ils questionnaient la didactique du français et son champ d'application : elle invitait notamment à rechercher les « traces d'émergence du disciplinaire dans les activités non disciplinaires dans ces classes ».

Un tel programme répond finalement aux attentes institutionnelles : on peut lire en effet dans les programmes français pour la maternelle : « Les divers champs disciplinaires n'émergent que progressivement tout au long de l'école primaire. Ils n'existent pas à l'école maternelle dont les programmes ne contiennent pas de liste de connaissances à retenir ni même de répartition horaire. Cela ne signifie pas, bien au contraire, que les enfants n'y apprennent rien. La programmation des apprentissages doit y être aussi rigoureuse et exigeante que dans les

---

<sup>1</sup> Cette question s'inscrit dans une recherche collective en cours (l'ERT<sup>5</sup> « Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire à l'école primaire », rattachée à l'équipe THEODILE).

cycles de l'école élémentaire. » Or si les champs disciplinaires ne sont qu'*émergents*, il n'empêche que la programmation des apprentissages, certes non fondée sur une « liste de connaissances », est malgré tout dépendante de ces champs disciplinaires.

L'indexation des *activités* aux champs disciplinaires est double :

- si ces domaines<sup>2</sup> constituent un socle des apprentissages scolaires – qui sont, eux, disciplinaires – il est logique que leur structuration se fasse de façon descendante : ce sont bien les champs disciplinaires qui justifient, *a priori*, les domaines d'activité ;
- dans la mesure où l'on repère des *compétences* correspondant à ces cinq domaines d'activités (compétences listées à la fin des programmes), il est clair que ce sont des champs disciplinaires identifiables qui structurent ces compétences.

Ce qui se joue ici – et c'est précisément une question didactique – est l'écart entre la *perception disciplinaire* des activités, *au moment même de leur réalisation*, par l'enseignant et par l'élève. Le champ d'horizon, qui donne du sens aux activités, est bien la structuration *disciplinaire* des apprentissages ; mais ce champ d'horizon est *présent* pour l'enseignant, il est *à construire* pour l'élève.

Mais cette problématique est-elle franchement différente à la maternelle et aux autres niveaux d'apprentissage ? Que les disciplines soient effectivement *nommées* à l'école élémentaire, au collège et au lycée est-il une garantie suffisante pour que la tension entre les *perceptions disciplinaires* respectives de l'élève et de l'enseignant disparaisse ? C'est bien un enjeu didactique permanent que de permettre à l'élève de référer telle activité à un champ disciplinaire donné, quel que soit le niveau d'apprentissage. De ce point de vue, ce qui différencie école maternelle et école élémentaire n'est que la décision initiale de référer telle activité à tel champ disciplinaire (*Cf.* la notion de conscience disciplinaire (Reuter, 2003) et la communication de Lahanier-Reuter & Reuter au dernier colloque de l'AIRDF). C'est, en d'autres termes, ce que posait Vygotski (1935/1995).

Ce qui importe *didactiquement* dans l'analyse de l'apprentissage en maternelle, c'est le caractère *disciplinaire* des formes d'émergence des généralisations mises en œuvre dans les activités. C'est dans ce cadre que nous nous proposons d'analyser les rituels de maternelle, en ramenant la problématique qui se dessine ici à une question somme toute banale : quels sont les interactions qui réfèrent, plus ou moins clairement (sinon explicitement) à des savoirs (mais aussi des savoir-faire) identifiables et didactisables, voire parfois didactisés dans la situation analysée<sup>3</sup>.

Nous nous en tenons à des aspects qui sont traditionnellement et sans discussion possible (à l'heure actuelle du moins et à notre connaissance) référés à la didactique du français. Ce qui nous amène à laisser de côté la question des interactions verbales qui ne sont pas centrées sur des savoirs relevant de la didactique du français. Ce choix est éminemment discutable, dans la mesure où précisément peut se discuter l'appartenance à un champ didactique donné des *pratiques langagières dans les disciplines* : didactique du français ou autres didactiques ? Nous laissons cette discussion de côté ici, parce qu'elle dépasse le cadre strict de la maternelle : elle se pose en fait à tous les niveaux d'enseignement et particulièrement à l'élémentaire, depuis les nouveaux programmes en France (*cf.* la conférence de Bernié au colloque de l'AIRDF).

La question qui nous occupe ici est plus spécifique : dans quelle mesure peut-on repérer *du didactique* dans les rituels de maternelle ? Et cette question sera mieux posée si l'on s'en tient à *une didactique*, celle du français en l'occurrence. Notre question est triple :

---

<sup>2</sup> Rappelons les cinq domaines d'activités répertoriées : Le langage au cœur des apprentissages ; Vivre ensemble ; Agir et s'exprimer avec son corps ; Découvrir le monde ; La sensibilité, l'imagination, la création.

<sup>3</sup> On pourrait d'ailleurs analyser les rituels de maternelle, si on les envisage comme moyens de construction des domaines d'apprentissages disciplinaires, comme des *rites de passage* (Delamotte *et al.*, 2000, p. 91 *sqq.*).

- Quels sont les champs disciplinaires visibles dans les interventions de l’enseignante ? Cette approche se voudra objective en ce sens que nous ne ferons qu’interroger des traces de surface, en les catégorisant selon notre propre définition de la didactique du français.
- Quel est le degré de conscience chez l’enseignante du caractère didactique de certaines de ses interventions ? Cette question est, elle, franchement subjective, en ce que nous nous demanderons si ces traces linguistiques de surface peuvent permettre d’inférer une intention (par définition, dans un tel corpus, indécidable) de l’enseignant. Mais le croisement de ces observations avec les paroles des enseignantes en autoconfrontation peut donner une certaine validité à ces hypothèses : des savoirs ou savoir-faire peuvent échapper à la conscience de l’enseignant (du moins dans cette situation-là d’entretien), tout en étant présents et identifiables par le chercheur dans la situation de classe.
- Enfin, quel est le degré d’intentionnalité dans la convocation de ces savoirs au cours de la situation ? C’est l’analyse des entretiens avec l’enseignante qui devrait permettre de répondre à cette question.

## 2. Quelques domaines de savoir identifiables dans les séances

Une analyse de nos corpus de rituels en maternelle nous a permis d’identifier quatre domaines de savoirs référencés à la didactique du français, c’est-à-dire clairement apparents comme apprentissages de savoirs relevant de la discipline « français » aux niveaux supérieurs (faute de place, nous ne pouvons donner d’exemples) :

- La langue : des questions centrées sur un point de vocabulaire ; des reprises correctrices ; des questions de désignation, qui renvoient à des problèmes de vocabulaire autant que de connaissances du monde.
- L’usage de la parole comme alternative à la monstration et les conduites langagières que cet usage implique en situation d’exposé : l’opposition (didactisée ou non) entre *dire* et montrer ; des conduites discursives proposées ; des conduites d’interlocution entre élèves provoquées.
- L’identification d’objets culturels : identification et maniement de l’objet-livre ; identification de l’opposition fictif vs réel ; jeu entre réel et fictif : construction de l’imaginaire fictif.
- La compréhension de l’écrit, particulièrement fictionnel : dimension causale d’une histoire fictive (construction de *scripts*) ; personnages, lieux, actions, objets ;

Notre relevé fait apparaître dans les échanges des savoirs et des savoir-faire disciplinaires (c’est-à-dire qui peuvent être aisément référés à une discipline). Pour autant, fondent-ils un contrat didactique ? Ont-ils bien la fonction de savoirs et de savoir-faire fondateurs d’une situation didactique ? Pour nous, pas plus que pour Zerbato-Poudou, Mercier & Amigues (1997), il ne s’agit pas là de savoirs protodisciplinaires (pour reprendre en l’élargissant, après d’autres, le concept de Chevallard), mais bien de savoirs ou de savoir-faire qui relèvent d’une discipline et qui sont susceptibles d’un contrat disciplinaire, au même titre que des savoirs plus facilement identifiables (par les élèves comme par l’enseignant) dans une situation où le savoir est plus centralement organisateur des apprentissages, c’est-à-dire dès l’école élémentaire.

On peut considérer trois façons d’inscrire ce savoir dans une interaction :

- est *didactique* l’énoncé d’un savoir ou la description d’un savoir faire ; exemple : « *ça s’appelle une inondation* » ; ou encore : « ***non pas le doigt ce sont pas les doigts qui parlent c’est la bouche*** ».
- est *épididactique* la mise en acte d’un savoir ou d’un savoir faire sans qu’il soit nommé ; c’est le cas par exemple quand une démarche de l’enseignante est mise en œuvre avec une intention didactique (apprendre à prendre la parole devant les autres, dans une situation de

quasi-exposé) : « Il est blessé – **Comment il s'est blessé ? qu'est ce qu'il lui est arrivé ?** – Il c'est arrivé à la voiture **parce que** la voiture elle a roulé xxx elle avait mal ».

– est enfin *hypodidactique*<sup>4</sup> l'occultation dans l'interaction scolaire d'un savoir ou d'un savoir faire pourtant présent au regard d'une analyse didactique : c'est le cas par exemple quand le verbe *raconter* est utilisé dans une valeur non spécialisée (au sens d'expliquer, par exemple), alors qu'il peut faire l'objet à d'autres moments d'une utilisation spécifique (dans un cadre de travail sur la narration) : « *est ce qu'il y avait quelqu'un d'autre qui avait quelque chose à raconter ?* »

Il y aurait lieu de déterminer plus précisément les critères qui permettent de décider de l'appartenance d'une interaction à telle ou telle catégorie, mais nous ne pouvons le faire ici. Disons simplement que notre analyse est ici essentiellement *locale*, et ne tient pas compte des interactions dans la durée, qui peut modifier l'analyse d'une action de l'enseignant dans sa classe.

Mais la question qui nous occupe surtout est, en amont, celle du *faire didactique* et, plutôt que de viser la dimension *objectivement* didactique de ce qui est en jeu dans le faire de l'enseignant, notre interrogation porte essentiellement, en vue d'une possible action de formation, sur la *conscience didactique des enseignants*, que les entretiens permettent d'évaluer. Pour reprendre la même terminologie :

– est *épididactique* l'intuition qu'un savoir se joue sans qu'il soit pourtant clairement identifié comme tel par l'enseignant lui-même ;

– est *hypodidactique* la non-perception par l'enseignant d'un savoir en jeu (et donc possiblement des erreurs, des confusions au regard des savoirs didactiques, mais aussi de réels savoir-faire d'enseignement non théorisés comme tels par les acteurs eux-mêmes)

– est (*méta*)*didactique* la perception claire de l'enjeu de savoir que recèle une interaction.

La question qui se pose, dans ce cadre d'analyse, est de savoir le lien entre la *conscience didactique* des enseignants et leur *faire didactique* : de ce point de vue, l'enjeu des entretiens d'autoconfrontation, dans la formation des enseignants, est d'interroger comment le savoir didactique peut être organisateur de son activité d'enseignement.

### 3. L'analyse détaillée de deux corpus

Nous allons tester ces concepts et notre première approche du didactique dans les rituels de maternelle en analysant deux situations précises.

#### 3.1. Le fictif et le réel

Certaines interactions construisent un monde fictif possible à partir d'éléments concrets. C'est le cas par exemple quand, à propos d'une maquette, l'enseignante engage un dialogue sur les personnes représentées, qui prennent ainsi le statut de *personnages*. De telles interactions engagent en fait l'apprentissage de la compréhension des histoires : pour nous, c'est une assez typique illustration d'un *faire épididactique*, au sens où un savoir faire (imaginer une situation fictive à partir d'éléments divers) est actualisé pour les élèves mais non explicité verbalement.

---

<sup>4</sup> Nous empruntons le mot, de façon *sauvage* pour ainsi dire (à la fois parce que nous donnons à ce mot un sens qui nous est propre et parce qu'il n'a pas encore fait l'objet de publication), à Samuel Joshua : Roland Goigoux en a fait l'usage dans la discussion d'un atelier du dernier colloque de l'AIRDF. Qu'il soit remercié de nous avoir précisé le sens qu'il donne à ce mot, suite à ses discussions avec S. Joshua : s'il est différent du nôtre, il s'en rapproche à certains égards.

□ l'inverse, certaines interactions ont pour fonction de construire la différence entre réel et fictif, par petites touches le plus souvent : c'est le cas de la première séquence que nous nous proposons d'analyser, où nous pouvons isoler cette différence réel/fictif comme un enjeu de savoir, reconnu par l'enseignante, comme le montre l'entretien : « c'est important de leur montrer la différence entre la réalité, le jeu symbolique et l'imitation ».

Dans la première partie de la transcription de la séquence, on peut dire qu'à l'égard de cet enjeu de savoir, les premières questions de l'enseignante relèvent pour nous de l'hypodidactique : elle demande aux élèves : « *Est ce que vous allez en faire une autre ? est ce que vous allez en faire une autre de ferme ? oui une autre encore comme ça ? oui encore une autre Alissa ?* » Elle sollicite Alissa qui ne répond pas et à la réponse favorable de Brahim, elle poursuit dans ce sens : « *Toi aussi Brahim ? on peut faire des fermes il y en a encore plein là bas vous savez il y a une boite avec les animaux de la ferme on peut faire une ferme avec les autres animaux* ». Il semble clair à ce moment que sa *manière de parler* du monde fictif ne l'interroge pas sur l'objectif didactique possible, la construction par les élèves de la distinction réel/fictif. Au contraire, pourrait-on dire, elle entretient la confusion, assez logique dans une interaction spontanée, où le langage est utilisé dans ses potentiels ordinaires – où dire « faire une ferme », « on peut faire une ferme avec les autres animaux » veut dire « faire *une maquette de ferme* », où les « animaux de la ferme » désignent les *jouets*. De ce point de vue, on est dans notre premier objet distingué plus haut, où l'on construit un monde fictif à partir d'éléments concrets. Pourquoi alors parler d'hypodidactique ? Parce que précisément, l'enjeu de savoir (distinguer réel/fictif) apparaît brutalement au cours même de l'interaction, quand un élève intervient, en se plaçant sur la logique qu'il croit être celui de l'enseignant : « On peut leur donner à manger ? » C'est cette intervention de l'élève qui déclenche la remarque de l'enseignante, qui fait intervenir l'objectif d'apprentissage qu'elle se donne alors, et qui est clairement disciplinaire : la distinction entre réel et fictif. L'interaction montre d'ailleurs la réussite de cet objectif, du moins pour les élèves qui prennent la parole alors : « *Mais on peut pas donner **vraiment** à manger à ces animaux là est ce que c'est des **vrais** animaux ? – Oui – Oui ? – Ce sont des jouets.– Ce sont des jouets oui.* »

C'est ici une approche *épididactique*, où le savoir n'est pas occulté (hypodidactique) ni énoncé (didactique) mais apparaît *en acte*. Mais, comme on l'a vu par la citation du propos de l'enseignante dans l'entretien, l'enseignante a une perception claire, (*méta*)didactique donc, de l'enjeu de savoir que recèle cette interaction. En revanche, ce n'est pas le cas de la suite, où l'enseignante demande à l'élève si la cassette qu'elle a apportée contient une histoire : l'enseignante prend de front ici la question didactique des *genres culturels* (film, dessin animé, *Cendrillon*, *Les trois petits cochons*), et est clairement dans une approche *épididactique* dans l'interaction avec l'élève, mais l'entretien ne fait pas apparaître qu'elle y voit là un objet didactique pertinent : l'enseignante interroge ici la relation famille-école, en détournant la question initiale de l'enquêtrice (« Elle a du mal à expliquer ce qu'il y a dedans hein ? ») Elle reste, sur cette question, dans un entre deux qui ne permet pas de désigner clairement l'objet didactique, et s'en tient à une conscience *épididactique*.

### 3.2. L'exposé

Nous appelons « exposé » la situation mise en place dans les classes de Maternelle Freinet observées où un élève présente à la classe, rassemblée autour du tableau, un objet apporté de la maison ou un travail réalisé pendant l'accueil. Au vu des analyses déjà menées sur ces corpus (Delcambre, à par.), il nous semble qu'il n'est pas déplacé d'utiliser ici cette dénomination qui désigne généralement des apprentissages construits bien plus tard dans la scolarité élémentaire ou secondaire. L'exposé est une des pratiques de l'équipe qui a pris en charge ce groupe scolaire, où les élèves sont placés en situation de présenter leurs recherches, de la petite section de Maternelle au CM2.

Si l'on considère l'apprentissage de l'exposé comme un objet de la didactique du français, on peut décrire les rituels du matin tels que pratiqués dans cette école maternelle, sous l'angle des dimensions didactiques qu'ils actualisent. Ainsi, la disposition des élèves autour du tableau et le travail de déplacement dans l'espace qui amène le locuteur principal (celui qui présente) à prendre la place de la maîtresse pour s'adresser au groupe et entrer en interaction avec les autres élèves apparaît comme l'élément didactique le plus manifeste de ces situations. C'est parce que l'élève engagé dans l'exposé fait face aux autres (et quitte sa place de membre du groupe, interlocuteur collectif de la maîtresse) qu'il est confronté à des problèmes langagiers nouveaux qui constituent les objectifs didactiques de ces séances (dire et non montrer<sup>5</sup>, parler en regardant le groupe et non la maîtresse, construire un discours quasi-monologique<sup>6</sup>), et c'est également pourquoi le groupe est constitué en interlocuteur ou locuteur secondaire (poser des questions à celui qui présente).

Le placement/déplacement de l'élève-locuteur principal est donc représentatif de ce que nous appelons le faire épидidactique. L'enseignante est parfaitement consciente qu'il s'agit d'un savoir didactique (« *Je trouve important de laisser ma place à ce moment là parce que c'est une place stratégique je crois pour les enfants et quelque part ils prennent la place de la maîtresse c'est eux qui sont acteurs et qui mènent le groupe*»). Ce savoir, explicite dans le discours de la maîtresse, sous-tend l'organisation de la situation de classe. Ce n'est pas un savoir (de type métacommunicationnel) à faire construire par les élèves mais un savoir sur les conditions de l'apprentissage d'une parole monologique qui guide l'action de l'enseignant. Le faire épидidactique repose sur un savoir de l'enseignant (dont les composantes sont explicites pour lui, constituent ses intentions didactiques et guident son action), et engage un faire des élèves ; et ce faire est disciplinaire en ce qu'il mobilise la construction d'une conduite langagière.

On voit dans l'entretien comment ce faire épидidactique se décompose : prendre la place de la maîtresse va de pair avec le fait de s'adresser au groupe en le regardant, en parlant et en s'adressant à lui (« *au tout début [Emma] elle avait du mal à entrer en relation avec les autres et à parler alors que là elle a vraiment une attitude de grande*», « *ce que j'aimerais au moins obtenir en fin d'année c'est qu'il y ait plus d'interactions entre les enfants (...) qu'il y ait au moins ne serait-ce que le regard c'est ça que le regard soit plus vers le groupe que vers moi* ») ; en tout cas, il s'agit clairement de construire un dispositif qui se démarque de la communication pédagogique traditionnelle (« *je préfère faire ça plutôt que de les laisser à leur place et qu'ils soient interrogés* »). Ces savoirs métacommunicationnels constituent les

---

<sup>5</sup> Dans la séquence analysée ici, cette opposition est présente dans le discours de l'enseignante : TP 1 « tu vas montrer » et TP3 « qu'est-ce que tu as fait comme travail ? » : « montrer » est ici à comprendre comme « dire ce que tu as fait ». L'opposition est présente mais non explicitée. Il s'agit bien de la dimension épидidactique.

<sup>6</sup> Quasi-monologique car la maîtresse doit accompagner de son étayage la production langagière de l'élève, peu capable encore, à 3 ans, de développer seul et longtemps un discours oral, mais l'institution d'un locuteur principal tend vers la pratique orale monologique.

savoirs théoriques de l'enseignante et sous-tendent son action, ce sont des savoirs pour l'enseignant.

Dans la séquence analysée, une autre remarque, apparemment anodine, « *tu me l'as déjà dit* », peut être considérée comme savoir épидidactique. L'exigence de varier les prises de parole, que l'on soit locuteur principal ou secondaire, est explicitée dans les entretiens menés avec les maîtresses mais souvent formulé de manière négative (« *mon intervention est quasiment obligatoire (...) pour poser des questions que les enfants n'ont pas l'habitude de poser* » « *Camille (...) c'est un leader dans la classe et c'est vrai que c'est elle qui va poser des questions même si elle pose toujours les mêmes questions elle est dedans quoi par rapport à d'autres* »). Le didacticien dira qu'une des tâches de la maîtresse est de proposer des modèles discursifs de manière à amener les élèves à varier leurs mises en mots, à ne pas les encourager dans des formes de reprise répétitive. Cette attente renvoie à ce qu'on peut appeler à la suite d'E. Nonnon (2001-2002) une prise de risque énonciative, c'est en ce sens qu'on peut considérer que cet objectif est plus que simplement pédagogique. La conscience épидidactique de la maîtresse entraîne un faire épидidactique, à la limite de l'anecdote, qui peut cependant se transformer en savoir didactique par exemple par la réitération et l'explicitation de cette exigence en situation de classe (à Camille « *tu poses toujours la même question tu ne veux pas en poser une autre ?* »).

Enfin, l'analyse de la séquence fait apparaître un savoir hypodidactique qui renvoie à une expertise de l'enseignante dans l'organisation de son questionnement mais qui n'est pas explicité dans l'entretien (cela dit, cette dimension avait échappé aussi à l'enquêtrice au moment de l'entretien !). La maîtresse aide par son questionnement l'élève à nommer les couleurs<sup>7</sup>, puis elle lui fait dire ce que représente le dessin réalisé avec le jeu Colorédo. On peut y voir l'organisation (en préfiguration) d'une conduite de description, associant l'identification des parties (ici les couleurs) à la dénomination du tout (le camion). Est-ce aller trop loin que de considérer qu'il y a ici un savoir intuitif de l'activité langagière de description qui sous-tend le questionnement et amène l'élève à porter deux regards différents sur son travail (regard local, regard global) ?

#### **4. L'enjeu de formation**

L'analyse qui précède montre plutôt des éléments épars, qui ne sont précisément pas nécessairement cohérents d'un point de vue disciplinaire. De ce point de vue, s'il y a *du* didactique dans les rituels, ces derniers ne forment pas une *situation didactique* au sens strict. La question qui se pose est de savoir, rappelons-le, quel est le degré de conscience chez les enseignantes du caractère didactique de certaines de leurs interventions et ce qu'il faudrait faire pour que certaines interactions soient effectivement perçues par elles comme relevant du didactique, pour favoriser l'indexation des apprentissages effectués à des disciplines – identifiées progressivement par les élèves.

Tel est l'enjeu de formation qui se dessine dans cette étude. Enjeu de formation complexe, car il engage à la fois la construction de la didactique du français comme discipline de recherche, l'élaboration des disciplines scolaires (par les programmes d'enseignement) et la relation entre ces deux champs. Et cette relation ne va pas de soi : un enjeu didactique perçu par le didacticien peut n'être pas perçu par l'enseignant. Certaines situations scolaires peuvent ne pas être liées à des enjeux disciplinaires, comme c'est le cas pour la Maternelle qui n'est pas définie par des « programmes disciplinaires », alors que des apprentissages didactiques y sont présents, que le chercheur identifie, que l'enseignant perçoit ou ne perçoit pas, que les élèves

---

<sup>7</sup> en variant ses questions, passant de la désignation « il y a du bleu ? où ça ? » à la verbalisation « ça, c'est quelle couleur ? »

approchent ou n'approchent pas. Cette tension entre la didactique comme discipline de recherche et les disciplines scolaires sous-tend la formation des enseignants, en posant la question de l'enseignable (Halté) : tous les savoirs didactiques de l'enseignant doivent-ils être des savoirs pour les élèves ?

### **Bibliographie**

DELAMOTTE R., GIPPET F., JORRO A. & PENLOUP M.-C. (2000) *Passages à l'écriture*, Paris, PUF

DELCAMBRE I. (à par.) « Construction de rôles discursifs en petite/moyenne section de maternelle » Actes du colloque de l'IUFM de Grenoble (oct 2003) « Le langage oral de l'enfant scolarisé : acquisition, enseignement, remédiation », Paris, L'Harmattan

NONNON 2002-2001) .s) « Des situations problèmes pour la verbalisation : difficultés à dire et travail de l'énonciation » *Repères* n°24-25, 23-57

HALTÉ J.F. (1995) « Interaction : une problématique à la frontière » in J.L. CHISS, J. DAVID, Y. REUTER (dirs) *Didactique du français. Etat d'une discipline*, (pp.63-78), Paris, Nathan

ZERBATO-POUDOU M.-T., MERCIER A. & AMIGUES R. (1997) « Quel est le rôle des savoirs pour l'entrée dans la culture scolaire que réalise l'école maternelle ? », in actes du colloque *Défendre et transformer l'école pour tous*, CD-Rom édité par l'IUFM d'Aix-Marseille, 3-5 octobre 1997.

AIRDF (Association internationale pour la recherche en didactique du français), 9<sup>o</sup> colloque international, *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?* Québec, 26-28 août 2004.

REUTER Y. (2003) « La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire », *Lettre de la DFLM* n° 32, 2003-1 : 18-22.

VYGOTSKI (1935/1995) « Apprentissage et développement à l'âge préscolaire », *Société Française* n<sup>lle</sup> série n°2/52, 35-45