
Collectif d'apprentissage de l'entrée dans l'écrit : ou vivre l'expérience « d'être transporté dans un univers inconnu »

Béatrice Maire Sardi, Gabriel Kappeler & Daniel Martin

*Haute Ecole Pédagogique de Lausanne
Avenue du Cour 33, Lausanne, Suisse
beatrice.maire-sardi@hepl.ch
gabriel.kappeler@hepl.ch
daniel.martin@hepl.ch*

RÉSUMÉ. Cet article présente les premiers résultats issus d'une étude longitudinale visant à comprendre comment le collectif d'apprentissage structuré est un levier pour co-construire des savoirs disciplinaires tout en apprenant à apprendre ensemble dans les premiers degrés de la scolarité. L'enseignante-chercheuse s'est filmée une fois par semaine, sur toute l'année scolaire, lorsqu'elle menait un collectif d'apprentissage sur l'entrée dans le monde de l'écrit avec ses élèves de 5 à 6 ans. Trois moments sont retenus ici afin d'illustrer les progressions du groupe d'élèves dans leurs apprentissages du code de l'écrit. Ils ont été sélectionnés à trois temps distincts de l'année scolaire et analysés du point de vue de la progression des élèves et du groupe ainsi que des gestes enseignants. Trois concepts sont mobilisés dans le présent article : l'hétérogénéité didactique comme levier à l'apprentissage, l'étayage de l'enseignante comme geste professionnel à endosser et le raisonnement collectif comme soutien au processus de construction de nouveaux savoirs. Finalement, l'article débouche sur deux hypothèses de travail qui permettent de penser le collectif d'apprentissage comme une démarche d'enseignement-apprentissage spiralaire et non séquentielle et d'ajouter la fonction de tissage aux gestes professionnels d'étayage d'un enseignement dans un collectif d'apprentissage.

MOTS-CLÉS : collectif d'apprentissage, apprendre à apprendre ensemble, hétérogénéité didactique, étayage, raisonnement collectif

1. Introduction

Depuis plusieurs années, en Suisse francophone et dans les pays francophones, les pratiques d'enseignement, notamment dans les premiers degrés de la scolarité, sont davantage orientées vers une individualisation de l'apprentissage (Clerc-Georgy & Truffer, 2016 ; Bautier, 2006). S'inscrivant dans une volonté de faciliter l'apprentissage, le travail différencié et adapté à chaque élève est favorisé dans de nombreuses classes. Dans cette approche les enseignants vont privilégier le travail sur fiches (Bautier, 2006 ; Cèbe & Goigoux, 1999) ou des activités structurées individualisées tant bien même qu'il s'agisse des premiers degrés de la scolarité. Dans ce contexte, le collectif d'apprentissage est généralement utilisé pour des activités de routine (compter les présences, faire le calendrier) ou pour donner des consignes collectives pour un travail qui sera ensuite à réaliser individuellement.

1.1. *Le collectif comme lieu d'apprentissage*

Le collectif d'apprentissage ne semble être que rarement envisagé comme une modalité d'enseignement qui permet un apprentissage commun, où l'ensemble du groupe se questionne, réfléchit, se confronte, résout un problème et co-construit des connaissances qu'elles soient de l'ordre des postures d'élèves apprenants, des gestes de la pensée ou de la construction de savoirs disciplinaires (Clerc-Georgy & Maire Sardi, 2020). Or, les enfants qui débentent leur scolarité à l'âge de 4 ans se trouvent confrontés à une nouvelle organisation sociale des individus (Truffer Moreaux, 2020). Le groupe classe est une nouvelle communauté pour les enfants qui se construit sur un projet autour d'un apprentissage scolaire (Passerieux 2008). Avant l'entrée à l'école, les enfants connaissent leur contexte familial et certains d'entre eux, également celui de l'accueil préscolaire qui est essentiellement basé autour d'un projet affectif et social. Les pratiques scolaires visent quant à elles le développement des enfants, la construction des savoirs et la compréhension de ce qu'est l'école et de ce qui y est attendu d'eux à l'école. Ces premiers apprentissages dits fondamentaux (Clerc-Georgy & Kappeler, 2017 ; Clerc-Georgy & Duval, 2020) sont les fondements d'une scolarité réussie. Ils permettent aux enfants de développer des outils de socialisation pour apprendre ensemble, des outils nécessaires pour réussir à l'école (construction de savoirs et rapport spécifique au savoir) ainsi que des outils cognitifs et métacognitifs (appropriation de normes et de règles spécifiques à l'apprendre et à l'apprendre ensemble). Ces apprentissages fondamentaux qui se co-construisent dans le contexte scolaire ont une dimension collective, car c'est en étant en relation avec les autres que les enfants deviennent élèves.

1.1.1 *Le collectif d'apprentissage : une modalité de travail*

Le collectif d'apprentissage se définit comme une modalité de travail qui réunit les élèves et l'enseignante autour d'un même objet de savoir commun. Dans un cadre de fonctionnement collectif, ritualisé et stable, les connaissances du groupe se co-construisent, qu'elles soient d'ordre sociales, langagières ou disciplinaires (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000). Goffman (1987) parle de cadre participatif qui réunit dans l'interaction plusieurs personnes autour d'une même activité. Les interactants s'engagent en fonction de leur rôle au sein du groupe et manifestent leur engagement et leur participation de différentes manières. Dès lors, en fonction du nombre de participants, de leur rôle et de l'activité, des configurations interactives complexes participent à la co-construction d'un échange commun. Lors d'un collectif d'apprentissage, l'enseignante propose à l'ensemble du groupe un questionnement sur un problème commun dont la résolution appartient à l'ensemble du collectif. Dans cette modalité de travail, « la production finale n'est pas une production individuelle, ni l'addition de toutes les propositions, mais leur déconstruction/reconstruction » (Passerieux, 2021, p. 30). Grâce à l'étayage expert d'un adulte le groupe va pouvoir dépasser ses limites dans la co-construction de savoirs. C'est « grâce à l'imitation, dans une activité collective, sous la direction d'adultes, [que] l'enfant est en mesure de réaliser beaucoup plus que ce qu'il réussit à faire de façon autonome. » (Vygotsky, 1935/1997, cité par Schneuwly & Bronckart, 1985, p.108).

1.1.2 *Apprendre dans un nouveau contexte social et culturel*

Dès leur entrée à l'école, les enfants apprennent dans un nouvel environnement collectif. Les objets d'apprentissage inscrits dans un patrimoine commun, vont petit à petit devenir des savoirs communs et partagés par l'ensemble du groupe classe. Dans une approche historico-culturelle (Vygotsky 1934/1985), le développement de l'enfant est indissociable du contexte social et culturel. Dans le cadre d'une participation guidée (Rogoff, 1996) avec un expert qui agit comme médiateur entre l'enfant et l'environnement, l'enfant va pouvoir réguler son comportement et ses processus cognitifs, métacognitifs, affectifs et sociaux, et développer progressivement

un contrôle volontaire de sa participation. Par ailleurs, le processus d'apprentissage demande à l'enfant d'être actif, il requiert son implication et sa réflexion. L'élève va non seulement apprendre les composantes sociales et intellectuelles de sa participation au collectif, mais il va également petit à petit comprendre les intentions de transmission de l'enseignante au sein de ce groupe (Purdy & Marri, 2015).

1.1.3 Le collectif pour réfléchir ensemble

Dans un collectif d'apprentissage, le rôle du groupe est double (Bernardin, 1997). En effet, il a d'une part pour fonction de poser des limites, c'est à dire, de prendre en compte l'autre, et donc de devoir argumenter ses choix, les expliciter et apprendre à formuler des hypothèses. Et d'autre part, le groupe est une ressource, un point d'appui pour éclaircir, réfléchir pour dépasser des obstacles et résoudre des problèmes avec l'appui des autres. La situation problème est posée au collectif et cela reste le problème du groupe tout au long de sa résolution C'est parce que la situation le demande que les élèves coopèrent, imitent, confrontent leurs réflexions (Passerieux 2005). Face à ce problème collectif, l'activité cognitive et métacognitive des élèves est fortement mobilisée, car cette modalité de travail les pousse à affiner leurs pensées, réagir aux propositions des autres et formaliser des procédures pour résoudre le problème. Lorsque le groupe est sollicité comme collectif d'apprentissage, les élèves prennent en compte leurs pairs, questionnent leurs représentations et par conséquent, la tâche d'apprentissage ne se réduit pas à trouver ou pas la bonne réponse. C'est notamment dans l'interaction avec autrui que les élèves développent un regard différent sur le monde, sur les objets de savoir et sur les démarches de résolutions de problème (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008).

Lors des moments d'apprentissage collectif, les élèves sont amenés à développer leurs compétences d'apprenants dans une structure participative et à s'appropriier les contenus portés par l'enseignant (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000 ; Selleri & Carugati, 1999). Le collectif d'apprentissage permet alors de s'interroger ensemble sur le monde, de construire une compréhension du monde et de le penser ensemble. Pour Boiron (2017), apprendre en collectif permet à l'élève de se construire dans un groupe et de se construire en tant qu'individu.

1.2 L'hétérogénéité didactique comme levier d'apprentissage dans un collectif

L'hétérogénéité didactique (Chopin & Sarrazy, 2009) est à la base de tout acte d'enseignement. C'est en s'appuyant sur les différentes connaissances des élèves et du savoir travaillé, en les faisant dialoguer et en les ajustant que l'enseignant peut mener son enseignement. Il s'agit non pas d'annuler cette hétérogénéité didactique pour viser une homogénéité, mais bien de l'utiliser comme levier pour faire évoluer la compréhension de tout le groupe et par là, la réduire et la déplacer : « cette hétérogénéité didactique est fonctionnelle, puisqu'elle est une des conditions de l'enseignement qui, en même temps, vise sa réduction pour en créer ultérieurement de nouvelles par un déplacement à la hausse des exigences contractuelles. » (Sarrazy, 2001, p. 72).

Pour faire dialoguer hétérogénéité et homogénéité dans une visée de réduction et déplacement de l'hétérogénéité, l'étayage de l'enseignant est essentiel, il accompagne la co-construction des savoirs du groupe et donne accès à une forme complexe de ce savoir. En effet, dans une perspective historico-culturelle, la relation dynamique entre l'enfant et son environnement social est envisagée comme source de développement. Cet environnement doit lui permettre de se confronter à des formes élaborées du savoir, ce que Fleer et Veresov (2018) nomment la forme idéale. Cette forme idéale est ancrée culturellement, elle représente les valeurs véhiculées par l'environnement et la société dans laquelle chacun et chacune évolue comme par exemple les livres, l'organisation du temps qui sont inscrits dans une culture donnée. Le collectif d'apprentissage, devrait favoriser la mise en relation avec des formes idéales du savoir et permettre aux apprenants de se projeter et de donner du sens aux apprentissages. La forme idéale est donc une représentation d'un savoir abouti auquel les élèves sont confrontés. La manière dont ces derniers abordent ce savoir, comment ils l'appréhendent, les connaissances qu'ils en ont, représentent la forme actuelle. La forme idéale et la forme actuelle sont deux dimensions étroitement liées, c'est l'interaction entre ces deux formes qui est source de développement chez l'enfant Fleer et Veresov (2018). La forme actuelle mobilisée par les élèves face à un savoir permet d'observer leurs interactions, leur compréhension de la forme idéale. Le collectif d'apprentissage correspond à ces différents critères et pourrait être un milieu didactique propice au développement de ce mouvement dialectique entre forme idéale et forme réelle.

1.3 L'importance de l'étayage de l'enseignant dans un collectif

Le collectif, dans un contexte scolaire, permet de construire ensemble des apprentissages mais cette construction n'est pas automatique, pour cela il faut un accompagnement, un étayage (Bruner, 1978) réfléchi et conscient mené

par une personne experte. C'est grâce au langage que l'apprentissage acquiert une dimension collective. En effet, c'est à travers le langage parlé, utilisé par les experts pour soutenir la réalisation des tâches peu familières et pas encore maîtrisées que les novices peuvent développer de nouvelles compétences. Lorsque le processus de pensée verbalisé par l'expert est progressivement expérimenté, utilisé puis intériorisé par le novice, il peut être ensuite réinvesti dans des tâches réalisées de manière autonome par ces derniers. Lors d'un collectif, l'apprentissage peut être perçu comme différents problèmes à résoudre dans un contexte précis ce qui demande l'acquisition de nouvelles stratégies qui sont construites en interaction avec les autres. Le rôle de l'enseignant est donc d'identifier, d'accompagner, de développer des stratégies et des schémas de pensée qui permettront à terme aux élèves de réaliser des tâches similaires dans un autre contexte et sans aide extérieure.

L'étayage dit instructeur par Applebee et Langer (1983) nous donne quelques repères pour décrire le type d'accompagnement pertinent qui favorise l'apprentissage en collectif. Dans ce modèle d'étayage instructeur, les apprenants sont accompagnés dans la tâche par un expert qui modélise les connaissances linguistiques à utiliser à l'oral et/ou à l'écrit et qui pose des questions pertinentes visant à développer les connaissances existantes ou à en élaborer de nouvelles. L'enseignant soutient et fournit des aides en fonction des besoins. Un étayage soutenu au début, se réduit progressivement en fonction des capacités des apprenants à prendre en charge la tâche. Cinq critères sont retenus par Applebee et Langer pour un étayage efficace : l'implication des participants dans l'apprentissage (appropriation de l'apprentissage) ; la pertinence de la tâche proposée qui permet de s'appuyer sur les connaissances des élèves ; l'environnement d'apprentissage structuré ; la résolution de la tâche conjointe entre les apprenants et l'enseignant·e (co-construction) ; ainsi que le transfert du contrôle (résolution de la tâche progressivement prise en charge par les élèves).

1.4 Le collectif favorisant une pensée collective et sociale

Grâce au dialogue avec les autres, à la participation au collectif d'apprentissage et au guidage de l'enseignant vers un raisonnement en situation, les enfants apprennent à comprendre leur environnement et à donner du sens au monde qui les entoure. Mercer (2013) souligne l'importance pour l'enfant d'apprendre à résoudre des problèmes en collaboration, notamment via les conversations exploratoires entre élèves (Littleton & Mercer, 2013). Pour cela, le langage est donc essentiel. Le langage est impliqué dans tous les apprentissages scolaires et les diverses disciplines font usage d'un discours spécialisé notamment par la mobilisation d'outils culturels. Utiliser ces langages spécifiques et disciplinaires autorise à penser autrement et modifie la pensée individuelle. C'est ainsi que le savoir évolue et se développe. Le langage revêt une importance capitale pour penser collectivement et individuellement. L'activité sociale façonne donc le développement psychique.

Mercer (2013) s'intéresse à la manière dont les éléments de la pensée collective et sociale affectent la pensée individuelle. Selon cet auteur, la résolution collective de problèmes en classe favorise le développement des capacités de raisonnement individuel, mais à certaines conditions seulement. En effet, il voit trois temps d'apprentissage qui sont l'appropriation, la co-construction et la transformation. L'appropriation s'observe lors d'une activité commune lorsque les enfants peuvent apprendre les uns des autres des stratégies d'apprentissage efficaces. La discussion engagée permet le partage d'informations sur des stratégies, des explications et sur toutes les connaissances pertinentes pour réaliser une tâche. Mercer relève que ce type d'activité a une faible influence sur le développement de la pensée individuelle, car c'est uniquement un partage des ressources entre les différents acteurs de la discussion. Dans la phase de co-construction, la parole est utilisée pour coordonner les efforts mentaux, partager des idées et aussi discuter de manière fructueuse. Cela permet de construire ensemble de nouvelles stratégies généralisables. Cette construction commune est plus efficace qu'une construction individuelle et permet, par ailleurs, une meilleure performance, ce que Woolley et al. (2010) nomment l'intelligence collective. Ce type d'activité sociale a une influence forte sur l'apprentissage et le développement individuel grâce à la co-construction de stratégie et la création de solution dans un espace dialogique. Pour qu'il y ait transformation, il faut que la discussion de groupe transforme le raisonnement ultérieur des individus. En effet, grâce à l'explicitation des raisonnements et l'argumentation lors d'une discussion collective, il devient possible de développer une prise de conscience métacognitive et critique sur son propre raisonnement. L'activité collective peut transformer la pensée de l'enfant, et lui permettre de raisonner individuellement de manière dialogique et ainsi d'adopter une posture réflexive. L'enfant est capable d'avoir une discussion raisonnée avec ses pairs (le collectif) mais aussi avec lui-même. Ceci montre bien l'influence de l'activité sociale sur la cognition individuelle, car la pensée individuelle est modelée par l'intériorisation du raisonnement collectif. Ces trois approches, expliquent selon Mercer (2013) l'influence de l'activité inter-mentale (l'apprentissage collectif, la résolution de problème et le dialogue) sur l'apprentissage et le développement intra-mental (apprentissage individuel). Ces approches ne

s'excluent pas l'une l'autre, mais cohabitent et peuvent expliquer le lien entre apprentissage collectif et résultats individuels.

1.5 Le collectif pour construire des savoirs disciplinaires

La construction de savoirs et le développement d'un rapport spécifique au savoir font partie des apprentissages fondamentaux à engager en début de scolarité (Clerc-Georgy, 2020) et le dispositif du collectif d'apprentissage est une modalité de travail qui le soutient. Dans cadre de cette étude, le savoir disciplinaire scolaire visé porte sur l'entrée dans l'écrit.

L'entrée dans le monde de l'écrit est inscrite dans le curriculum des premiers degrés de la scolarité en Suisse francophone. S'il ne s'agit pas d'apprendre à lire dès 4 ans, la fonction de l'écrit, la découverte du codage du système d'écriture et le principe alphabétique sont des savoirs avec lesquels les enfants sont amenés à être en contact. La lecture et l'écriture font l'objet de diverses formes d'enseignement dans les classes et la lecture collective en est une. En effet, avec un guidage de l'enseignante, elle se rapproche d'une démarche interactive qui consiste « à mettre en scène sous la tutelle du maître, les activités cognitives complexes qui constituent l'acte de lecture afin qu'elles soient progressivement reconstruites puis intériorisées par chaque élève » (Goigoux 2005, p.48). C'est à dire, que grâce à l'étayage précis de l'enseignante, toutes les actions requises pour la lecture d'une phrase seront accompagnées et réalisées successivement, par le collectif, à son rythme, pour qu'à terme chaque individu puisse les effectuer de manière autonome. Dans le cadre de notre étude, la phrase écrite au tableau est une phrase ordinaire qui n'est pas simplifiée et qui permet d'envisager la lecture dans toute sa complexité en donnant ainsi accès à une forme idéale (Fleer & Veresov 2018) de la lecture-écriture.

Le tableau n°1 présente les composantes formelles du savoir lecture /écriture proposé par ces auteurs. Ces composantes seront reprises pour l'analyse des résultats.

Composantes métacognitives	Représentation fonctionnelle : connaissance des pratiques de l'écrit, leurs finalités – à quoi elles servent -, comment s'apprend la langue écrite etc. <i>Stratégies d'apprentissage, explicitation, argumentation, etc.</i> Métalangage (conceptualisation des notions)
Composantes textuelles discursives	<i>Composante pragmatique : but de l'activité présentée, son enjeu, son destinataire, son déroulement</i> Composante sémantique : contenu thématique <i>Organisation et structure textuelles : propriétés des genres ; organisateurs de cohérence et de progression (cohésion)</i> Composante morphosyntaxique interphrastique
Composantes scripturales linguistiques	<i>Composante morphographique : segmentation lexicale, prise de conscience d'unité morphographique grammaticales et lexicales</i> Composante visuelle logographiques : logos, indices saillants, longueur des mots, unités sublexicales <i>Composante alphabétique : connaissance des lettres (nom)</i> Composante phonologique : rimes, attaque/rime, syllabes, phonèmes <i>Correspondance phonographique : « système » alphabétique</i> Composante orthographique immédiate et conventionnelle (double voie visuelle-phonologique), en identification et en production

Tableau 1. Les composantes formelles du savoir lecture/écriture (Saada-Robert et al. (2005), p. 49)

Pour Goigoux (2004), lire nécessite de nombreuses connaissances et compétence comme le décodage (identification de mots écrits), la linguistique (vocabulaire et syntaxe), la textuelle (cohésion textuelle et genre textuel), le référentiel (connaissances préalables sur le contenu) et les compétences stratégiques, notamment celle de contrôle et celle de l'évaluation. En entrant dans le monde de l'écrit, l'enfant apprend à mobiliser des habiletés de décodage (graphophonémiques, spatiales, temporelles...) mais également de compréhension, qui se construisent par déplacement successif dans un processus dynamique (faire des liens, prise en compte d'autres compréhensions, ajustement). De leur côté, Saada-Robert et al. (2005) relèvent que les savoirs en jeu en début d'acquisition de la lecture écriture s'inscrivent dans trois composantes métacognitives, textuelles discursives et scripturales linguistiques.

2. Objectifs de recherche

Les collectifs d'apprentissage dans les premiers degrés de la scolarité sont peu étudiés et bien souvent présentés uniquement comme une modalité de travail à visée de transmission dans les instituts de formation à l'enseignement. Cet article vise donc à présenter les premiers résultats issus d'un travail réalisé par un collectif de chercheurs de la Suisse francophone autour du collectif d'apprentissage dont l'enjeu est d'apprendre aux élèves à apprendre ensemble tout en soutenant collectivement un apprentissage structuré qui est ici celui de l'entrée dans l'écrit. L'objectif de cet article vise à comprendre, dans une perspective longitudinale, ce qu'il se passe dans un collectif d'apprentissage durant tout le processus d'interaction entre l'enseignante et les élèves, les élèves entre eux, entre le savoir disciplinaire et les savoirs liés à l'apprendre ensemble et les différents acteurs dans ce milieu didactique et comment ce collectif d'apprentissage se transforme, progresse.

3. Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans une étude de cas à visée compréhensive et exploratoire. Dans le cadre de la collecte des données, l'approche de l'observation-participante a été privilégiée afin de permettre à la chercheuse de s'impliquer dans le contexte d'étude et vivre la situation observée *in situ* (Van der Maren, 2004). C'est ainsi que l'enseignante-chercheuse a installé une caméra sur trépied face au tableau noir qu'elle enclenchait avant chaque collectif d'apprentissage sur l'entrée dans l'écrit (cf. figure 1). En effet, la vidéo ainsi "participante" est de plus en plus mobilisée dans les approches de recherche compréhensive (Jewitt, 2012), car elle augmente les capacités participatives du chercheur durant la récolte de données. Cette démarche est d'autant plus intéressante pour les études menées dans le contexte du préscolaire. Dans une perspective de recherche historico-culturelle en sciences de l'éducation, le chercheur ou la chercheuse joue un rôle actif, volontaire, ayant une position et une tâche spécifique dans le contexte étudié qui influence le sujet de l'étude (Fleer, 2014). La vidéo permet de mieux documenter le processus de développement des enfants (Veresov, 2014) et les conditions qui le favorisent (Hedegaard, 2009).

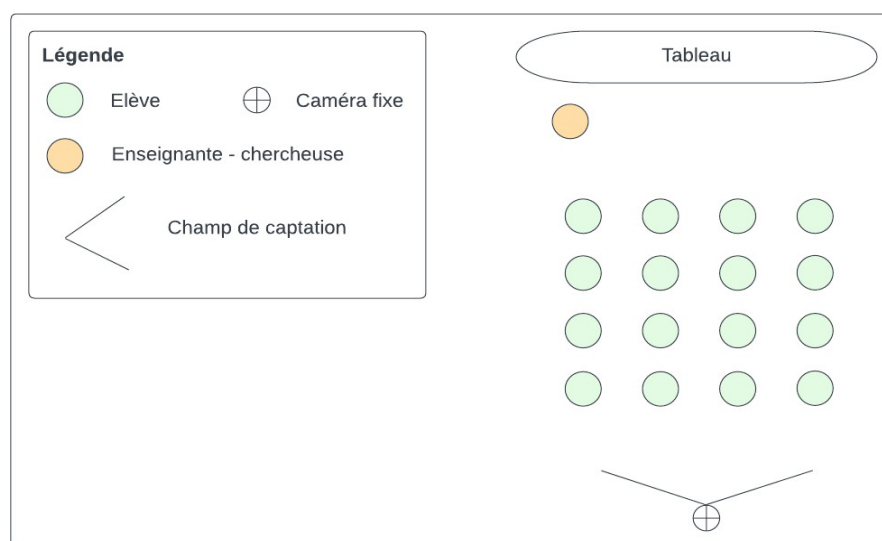


Figure 1. Schématisation du dispositif de collecte de données

3.1 Participants et procédure

Dans le contexte de la Suisse francophone, les élèves de 1ère (4 à 5 ans) et de 2ème année (5 à 6 ans) partagent des moments qui réunissent les deux groupes d'âge et d'autres, lors desquels seul un groupe d'âge est présent. L'enseignement ne concerne alors qu'un des groupes. C'est ainsi que de septembre à juin, 22 collectifs d'apprentissage autour de l'entrée dans l'écrit ont été menés et filmés par l'enseignante-chercheuse avec son groupe d'élèves (N=12) de deuxième année. A chaque fois, l'enseignante affichait un message au tableau noir qui évoluait par son degré de complexité au fil du temps.

Les messages sélectionnés se situent à trois moments différents de l'année scolaire (début, milieu, fin) afin de pointer l'évolution des messages (difficultés), des échanges (co-construction) et des connaissances mobilisées par les élèves (savoirs disciplinaires, savoirs faire et savoir être).

- Le premier message sélectionné est le second proposé à la classe, c'est celui du 9 septembre qui mentionne : *Notre chouette s'appelle Odette*. Il fait l'objet de l'analyse 1
- le message retenu pour l'analyse 2 est le onzième message qui date du 24 janvier - *Que fait Odette dans la neige ?*
- le dernier message (analyse 3) est le vingtième message du 12 juin - *Un feu d'artifice ? Je ne sais pas ce que c'est !*

Ces trois messages ont été retenus dans le cadre des analyses (ci-dessous analyse1-2-3) menées pour cet article en raison des contenus disciplinaires semblables et de leur distribution sur l'année scolaire.. La lecture collective de ces messages dure entre 9 et 20 minutes environ, ils ont tous été transcrits.

3.2 Analyses

Les premières analyses de ces transcriptions de message ont été réalisées dans le cadre du groupe de recherche le "GIRAF"¹ qui réunit plusieurs chercheur·eure·s spécialisé·e·s dans le champ de la didactique des apprentissages fondamentaux. L'enseignante-chercheure fait partie de ce groupe qui bénéficie de sa connaissance des élèves et du contexte classe pour l'interprétation des données. De plus, elle profite du regard des autres membres du groupe pour prendre du recul par rapport à sa propre expérience. C'est en s'appuyant sur l'intersubjectivité du groupe que les données issues d'une observation participante et longitudinale sont analysées. Dans une perspective d'approche abductive qui intègre dans l'analyse une démarche déductive et inductive (Anadon, 2007), différents cadres théoriques ont été mobilisés dans l'analyse, mais en laissant suffisamment de place pour l'émergence de nouvelles dimensions. Lors de la première phase d'analyse qui a été menée sur 3 séances, les membres du groupe ont pris connaissance des messages et ont repérés des dimensions émergentes. Des cadres relatifs à l'étayage, à l'apprentissage de la lecture, aux feedbacks, au processus d'apprentissage, à l'évaluation dynamique ou encore aux conversations dialogiques sont ressortis de ces premières discussions. Dans un deuxième temps, les membres du groupe ont identifié une structure récurrente de ces collectifs d'apprentissages. Cette structure comporte 5 phases de base :

- une implication des élèves (Que voyez-vous au tableau ?),
- une mutualisation des connaissances des élèves sur l'écrit (« J'ai vu un /o/ »),
- un déchiffrement collectif :
- une lecture collective :
- une partie sur la compréhension du sens du message.

A partir du mois de mai (message 18), une phase supplémentaire a été identifiée : la lecture individuelle du message, qui s'inscrit avant la lecture collective. Dans une démarche d'accord inter-juges, les messages ont été analysés à l'aune de cette structure. Finalement et pour répondre à l'objectif du présent article, un troisième temps d'analyse et dans une visée de rendre compte de la progression des élèves au fil de l'année, les trois concepts présentés plus haut ont été retenus : l'hétérogénéité didactique, l'étayage et le raisonnement collectif.

4. Présentation des résultats

Dans cette partie, la progression du collectif d'élèves apprenants est présentée à travers les trois messages retenus. Le type d'étayage proposé par l'enseignante, les interactions au sein du collectif, l'évolution du contenu disciplinaire : l'entrée dans l'écrit et les connaissances des élèves, ainsi que l'hétérogénéité comme levier d'apprentissage du collectif sont interrogés au fil de l'analyse.

¹Groupe d'Intervention et de Recherche sur les Apprentissages Fondamentaux

4.1 Analyse 1 : Message 2 « Odette aime les câlins »

Le premier et le deuxième extraits tirés du message 2 portent sur la correspondance phonème-graphème.

Extrait 1 : son [ɛ].

136. *ENS* : [Odette], maintenant écoutez (mains sur une oreille) on va lire ensemble. "a ", " i " ça chante [ɛ].
 137. *Plusieurs enfants* : [εεεεε].
 138. *ENS* : Vous écoutez, écoutez // "a ", "i" ça chante [ɛ]et là on " a "?
 139. *Thomas* : "y "
 140. *ENS* : " M ", qui chante [mmmmmm]
 141. *TOUS* : [mmmmmm]
 142. *ENS* : Alors [ɛ /m]
 143. *Plusieurs E* : [ɛ /m]
 144. *ENS* : Ecouter je répète une fois : [ɛ /m]
 145. *Thomas*: ça fait [mmmm]
 146. *ENS* : Non ! [ɛ /m]
 147. *Plusieurs E*: « aim »

Extrait 2 : sons [r], [k]

171. *ENS* : Odette aime les ...(elle suit avec la main ce qu'elle lit et quand elle arrive au " c " ça c'est quoi comme lettre ?
 172. *Thomas* : [rrrrr]
 173. *Emilie* : [sssss]
 174. *Méline* : " c "
 175. *ENS* : Le " c " mais il chante comment le " c "
 176. *Charlotte*: [s]
 177. *ENS* : Non ! Le " c " il chante [k], [k] [a] ça fait ?
 178. *Tous* : [ka]
 179. *ENS* : [a] [l] et [ɛ̃]
 180. *Plusieurs E* : [ka] [l] [ɛ̃]
 181. *ENS* : Justine ?
 182. *Justine* : « Câlin »

4.1.1 L'étayage

Dans ces deux extraits, l'enseignante-chercheure guide et accompagne les élèves dans la découverte du message. Son étayage est instructeur, car elle apporte les connaissances disciplinaires spécifiques à la langue, un savoir lié à la dimension scripturale linguistique de la lecture-écriture « "a ", "i" » ça chante [ɛ] ». Les habiletés mentales mobilisées pour la lecture d'un mot sont explicitées « Vous écoutez, écoutez // "a ", "i" ça chante [ɛ]et là on a ?

»(Ens,M2, tdp 138), ou encore 175. « *ENS* : Le " c " mais il chante comment le " c " » (Ens, M2, tpd, 175). C'est avec l'aide de l'enseignante, pas à pas, que les élèves progressent dans la lecture du mot « aime ». Elle guide et elle donne la réponse si le collectif ne sait pas « " M ", qui chante [mmmmmm] » (Ens, M2, tdp 140) et « Non ! Le " c " il chante [k], »(Ens, M2, tdp 177).

4.1.2 L'entrée dans l'écrit et les connaissances des élèves

Par les réponses des élèves, nous pouvons discerner l'hétérogénéité de leurs connaissances face à l'objet d'apprentissage qu'est la lecture. Leurs réponses sont exploratoires, ils tentent des réponses en fonction de ce qu'ils savent et des sons qu'ils connaissent : [rrrrr], [sssss]. Certaines réponses semblent des tentatives hasardeuses pour répondre et consistent à dire ce que l'on sait et qui pourrait correspondre, que ce soit des sons ([rrrrr]) ou des lettres " c ". (D'autres interventions sont peut-être le signe d'une mise en lien, de connaissances en cours de construction (le " c " chante [s]). D'autres réponses encore peuvent être le signe d'une connaissance acquise comme le nom de la lettre " c ".

4.1.3 L'hétérogénéité

Au niveau de la lecture, l'hétérogénéité du groupe est étendue. De plus, les connaissances des élèves au sujet de l'entrée dans le monde de l'écrit sont encore peu développées puisque c'est uniquement avec l'aide et l'étayage essentiellement instructeur de l'enseignante que le groupe progresse dans la lecture du message. Par ailleurs, dans ce message, le groupe s'approprie plusieurs dimensions qui relèvent de la langue (scripturale linguistique, métalinguistique), des savoir-faire (pragmatique) ou encore de l'apprendre ensemble. On est ici dans une phase d'appropriation. En effet, on y retrouve le partage d'informations, des explications et des connaissances qui permettent de réaliser la tâche. L'hétérogénéité des connaissances des élèves est grande. La plupart des savoirs sont apportés par l'enseignante dans une visée de co-construction des connaissances et de l'apprendre ensemble dans un collectif d'apprentissage.

4.2 Analyse 2 : Message 11 « Que fait Odette dans la neige? »

Les extraits 3 et 4 qui proviennent du message 11 portent sur les digrammes et les signes de ponctuation (point d'exclamation et d'interrogation).

Extrait 3 : son [ɛ].

123. Charlotte: C'est le "a" et le "i"
 124. Ens: Le "a" et le "i" qui chantent (entoure le "a" et le "i" du mot "fait")?
 125. Noah : [ɑ̃]
 126. Ens: (Fait non du doigt) "a" "i" ça chante?
 127. Charlotte: [ɛ].
 128. Ens: [ɛ] alors, là [montre « que »] "q" "u" ça chante ?
 129. Emilie : "Q"
 130. Ens: [k] (montre le "e") Julie ça fait?
 131. Julie: [ke]

Extrait 4 : ponctuation

44. Noah: En fait il y a un point d'interrogation.
 45. Ens: Justine, tu as entendu ce qu'a dit Noah? Il a dit quoi?
 46. Justine: Un point d'exclamation
 47. Ens: (à Noah) C'est ce que tu as dit?
 48. Noah: Non j'ai dit : il y a un point d'interrogation.
 49. Ens: Alors Justine, c'est quoi ? Un point d'interrogation ou un point d'exclamation? Il est où d'ailleurs, viens nous montrer (Justine se lève et va au tableau le montrer)
 50. Ens: (Approuve) Alors ça ? c'est quoi Justine? [Repasse dessus en couleur]
 51. Justine: Un point d'interrogation.
 52. Ens: Parce que ça sert à quoi les points d'interrogation?
 53. Justine: À demander une question
 54. Ens: Ça pose une question, très bien.

4.2.1 L'entrée dans l'écrit, connaissances des élèves

Dans les extraits provenant du message 11, nous observons que les dialogues sont initiés par les élèves et qu'ils portent sur des connaissances disciplinaires « *C'est le "a" et le "i"* » (Charlotte, M11, tdp 123) ou encore « *En fait il y a un point d'interrogation* » (Noah, M11, tdp 44). Ces éléments (composantes scripturales linguistiques) repérés spontanément par les élèves nous indiquent une progression dans l'acquisition des savoirs. Ils maîtrisent un certain vocabulaire disciplinaire (point d'interrogation, point d'exclamation) et ils sont capables d'en donner une définition. De plus, ils identifient et connaissent le son de certains digrammes ([ɛ], [k]). Si certaines interventions des élèves sont encore de l'ordre du tâtonnement (tdp. 125, [ɑ̃]), d'autres indiquent une acquisition de savoir « À demander une question » (Justine M11 tdp.53) ; « Que »; Julie M11, tdp 131).

4.2.2 L'étayage

Les interventions de l'enseignante suscitent la réflexion et les prises de conscience « *c'est quoi ? Un point d'interrogation ou un point d'exclamation ?* »^(Ens, M11, tdp 49). Il est demandé aux élèves de se positionner, d'argumenter leur choix ou expliciter leur réflexion « *Parce que ça sert à quoi les points d'interrogation ?* »^(Ens, M11, tdp 49). L'étayage tout en restant instructeur par moments, se combine avec un étayage plus dialogique qui permet de partager les idées, de les discuter et de construire avec le collectif d'élèves des stratégies généralisables. C'est une phase de co-construction de diverses dimensions requises dans cet apprentissage de la lecture écriture en collectif (métalinguistique, stratégies d'apprentissage, scripturale linguistique...).

Il faut relever également que dans ces deux extraits, l'enseignante accompagne fréquemment son discours par des gestes, principalement en pointant du doigt sur une lettre ou un mot ou encore en demandant à une élève de venir montrer au tableau où se trouve le point d'interrogation. En procédant ainsi, l'enseignante focalise l'attention des élèves sur l'objet d'étude, souligne ce qui est important et vérifie ce qu'ils ont compris. Cette manière de procéder est quasi absente dans les extraits liés aussi bien au message 2 qu'au message 20.

4.2.3 L'hétérogénéité

L'hétérogénéité didactique du groupe s'observe encore, mais cette hétérogénéité s'est « déplacée ». Le collectif a acquis de nouvelles connaissances. Il partage un savoir commun sur la langue (vocabulaire, digramme, ponctuation) et sur l'apprendre ensemble (expliciter, argumenter). L'hétérogénéité se déplace avec l'apport de nouveaux savoirs.

4.3 Analyse 3 : Message 20 « Un feu d'artifice ? Je ne sais pas ce que c'est ! »

Les deux extraits 5 et 6 du dernier message (20) traitent à nouveau de la ponctuation (point d'exclamation et d'interrogation) et de la reconnaissance des diagrammes.

Extrait 5 : ponctuation

64. Oscar: Il y a un point d'inter ..d'interrogation.
 65. Ens: Il y a un point d'interrogation, ça veut dire quoi « point d'interrogation? »
 66. Thomas : Ça veut dire que c'est un peu une devinette.
 67. Ens: Pas vraiment que c'est une devinette, pas toujours...
 68. Charlotte: Une question
 69. Ens: C'est une question bravo, il y a un point d'interrogation (repassé dessus au tableau), magnifique, est-ce qu'il y a autre chose alors?
 70. Nils: Un point d'exclamation.
 71. Ens: Un point d'exclamation, magnifique! Il sert à quoi le point d'exclamation?
 72. Nils: A une question !
 73. Thomas: À s'exclamer !
 74. Ens: Vous avez pas la même réponse, lui (Nils) il dit à une question, lui (Thomas) il dit à s'exclamer.... Le point d'interrogation il sert à quoi Nils?
 75. Nils: À s'exclamer
 76. Ens: On vient de le dire, il sert à quoi le point d'interrogation?
 77. Charlotte: Il sert à demander si c'est une question

Extrait 6 : son [ɛ]

204. Julie: J'ai besoin d'aide
 205. Ens: Ok
 206. Julie: "A" "i"
 207. Ens: "A" "i" qui peut l'aider?
 208. Charlotte: [ɛ].
 209. Emilie: [ɛ].
 210. Ens: [ɛ].
 [Silence]

211. Emilie: J'ai tout lu
 212. Ens: Tu as compris?
 213. Emilie: Oui

4.3.1 L'entrée dans l'écrit, connaissances des élèves

Ces deux extraits du message 20 portent également sur le son [e] et sur la ponctuation, mais la manière dont ces deux sujets sont abordés est très différente que dans les messages précédents. Les interactions autour des points d'interrogations et de la ponctuation portent sur des partages de compréhension, des explications et des argumentations. En effet, les élèves utilisent un langage « personnel » pour expliciter leur idée, qui donne accès à leur compréhension « *Ça veut dire que c'est un peu une devinette* »(Thomas, M20, tdp 66), « *A une question* »(Nils, M20, tdp 72), « *Il sert à demander si c'est une question* » « *À s'exclamer* »(Nils, M20, tdp 75).

Les interventions portent aussi sur les composantes scripturales linguistiques, elles concernent le son [e] et partent d'un problème rencontré par une élève, qui lors d'un moment de lecture, ne se souvenait pas du son symbolisé par les lettres "a" et "i". C'est le groupe sur sollicitation de l'enseignante, qui lui apporte le savoir dont elle a besoin. Ces deux moments sont initiés par les élèves : dans le premier cas, sur un savoir déjà abordé qui est repéré dans une phrase et pour le deuxième cas, par un manque de connaissance, identifié par un élève, pour réaliser la tâche.

La posture impliquée et active des élèves se remarque à travers leur participation au débat et leur réponse aux propos des autres élèves : ils partagent, donnent des informations (tdp 64, 66 et 68). Par ailleurs, ils identifient ce qui leur manque pour lire le message «J'ai besoin d'aide» (Julie, M20, tdp 204).

4.3.2 L'étayage

Dans ces deux extraits, les interventions de l'enseignante favorisent l'explicitation des élèves et la clarification des perspectives de chacun : « *Vous avez pas la même réponse, lui (Nils) il dit à une question lui (Thomas) il dit à s'exclamer....* »(Ens, M20, tdp 74) ; « *"A" "i" qui peut l'aider?* »(Ens, M20, tdp 207). Son discours soutient le raisonnement, la prise de conscience des acquis comme des manques et permet aux élèves de verbaliser l'aide dont ils ont besoin. L'étayage est toujours dialogique, l'hétérorégulation s'observe par les échanges entre le groupe d'élèves et l'enseignante. Par ailleurs, dans le message 20, davantage d'autorégulation est mobilisé par les élèves. En effet, certains lisent seuls et d'autres demandent de l'aide. Les prises de conscience de leur besoin sont un signe d'autonomie. Ces différents extraits montrent un développement du raisonnement collectif, il y a une co-construction des connaissances mais également une transformation de celles-ci puisque grâce aux collectifs d'apprentissages, certains élèves sont des lecteurs presque autonomes « *J'ai tout lu* »(Emilie, M20, 211).

4.3.3 L'hétérogénéité

L'hétérogénéité est toujours présente dans ce groupe classe, mais elle s'est déplacée sur des nouveautés, un degré de complexité plus grand quant à l'apprentissage de la lecture. En effet, le nombre de connaissances communes a considérablement augmenté durant l'année pour permettre au collectif de lire des messages de plus en plus complexes.

5. Discussion et conclusion

Au fil de l'analyse des trois collectifs d'apprentissage de l'entrée dans le monde de l'écrit avec des élèves de 5 à 6 ans, nous constatons une progression des connaissances au niveau de groupe en entier. En effet, cette progression est à évaluer au niveau du groupe d'élèves et non au niveau de l'individu en tant que tel. Cette progression est visible à travers les savoirs abordés, ceux qui touchent à la discipline de la langue, l'entrée dans l'écrit, mais aussi ceux qui sont liés aux outils culturels pour apprendre à apprendre ensemble dans le contexte scolaire. Par ailleurs, nous observons également une progression dans le développement du raisonnement collectif et de l'apprentissage. En nous appuyant sur Mercer (2013), nous constatons que dans le message 2, l'*appropriation* est importante : le savoir est nouveau, les codes de l'écrit, le vocabulaire et les savoirs proto-didactiques comme par exemple la capacité de lire au tableau noir (Nonnon, 2004) sont nouveaux et sont à apprendre pour tous les élèves. C'est dans

le message 11 et 20 que la phase de *co-construction* de savoirs apparaît dans les interactions entre les élèves et l'enseignante. Cette co-construction se matérialise par des échanges de points de vue, des discussions, des confrontations et une mise en discussion des connaissances des "déjà-là" des élèves. Cette *co-construction* s'intensifie dans le dernier message avec des prémisses de *transformation* puisqu'un apprentissage complexe comme celui de la lecture peut être réalisé avec une certaine autonomie par les élèves. Mais cette phase de *transformation* devient possible uniquement grâce à l'appui du collectif puisque c'est après avoir rappelé, discuté et relevé les points complexes du message que la lecture peut être réalisée dans une relative autonomie.

Dans ce type de collectif, l'étayage de l'enseignante est essentiellement *instructeur* (Applebee & Langer, 1983) afin de permettre aux élèves d'accéder collectivement aux outils culturels nécessaires pour entrer dans le monde l'écrit. Toutefois, au fur et à mesure des messages, les connaissances liées à cet apprentissage sont initiées, donc apportées, par les élèves dans le fil de la discussion collective. L'entrée dans le monde de l'écrit est un apprentissage extrêmement complexe, mais les élèves sont capables de s'engager dans des tâches d'un haut niveau de complexité s'ils sont bien encadrés par les enseignants (McGuire & Kinzie, 2013). Par ailleurs, en mobilisant le modèle de l'étayage de van de Pol et al. (2010), nous observons dans ces messages que l'enseignante utilise des *stratégies diagnostiques* afin de déterminer quels sont les "déjà-là" des élèves pour adapter les *stratégies d'étayage* qu'elle utilise à la situation du moment durant le collectif d'apprentissage. L'hétérogénéité didactique (Chopin & Sarrazy, 2009) est ici un levier pour engager tout le collectif d'élèves autour de la lecture du message et cette hétérogénéité didactique est déplacée à chaque séance sur d'autres contenus tout en reprenant des connaissances déjà initiées auparavant.

Ces premières analyses exploratoires menées dans le cadre de cette étude longitudinale nous permettent de poser deux hypothèses de recherche. Premièrement, pour que les élèves puissent construire des apprentissages significatifs tant sur l'apprendre à apprendre ensemble que sur un savoir disciplinaire comme la lecture, le collectif d'apprentissage devrait être pensé comme une forme de travail *spiralaire* dans le sens où l'enseignante et les élèves mobilisent des contenus abordés auparavant, mais en allant plus loin, tout en mettant en scène de nouveaux savoirs. Le collectif d'apprentissage ainsi conçu devient une spirale vertueuse où les nouveaux savoirs se construisent collectivement en s'appuyant toujours sur les savoirs préalablement acquis. Deuxièmement, le collectif d'apprentissage réunissant les élèves et l'enseignante serait une modalité de travail essentielle permettant *un tissage* entre les savoirs disciplinaires et les apprentissages fondateurs d'une scolarité comme l'est l'apprendre à apprendre ensemble créant une relation dialectique entre ces savoirs et ces apprentissages. Des travaux futurs du GIRAF tenteront de mettre à l'épreuve ces deux hypothèses.

Cette étude de cas longitudinale permet de comprendre en profondeur comment les élèves donnent collectivement du sens à leurs apprentissages dans le monde de l'entrée dans l'écrit et acquièrent les fondements de l'apprendre à apprendre en ensemble. L'approche privilégiée ici ne permet pas de généraliser ces résultats à d'autres contextes culturels ou disciplines scolaires. Dans ce sens, d'autres études devront être menées pour mieux comprendre les enjeux du collectif d'apprentissage tant dans des contextes éducatifs différents que d'autres disciplines scolaires.

Codes de transcriptions : [] = son ; " " = lettre; « » = mot.; majuscule = accentuation phonique

6. Références bibliographiques

- Anadon, M. (2007). *Recherche participative: multiples regards*. Québec : PUQ.
- Amigues, R. & Zerbato-Poudou M.-T. (2000). Comment l'enfant devient élève. *Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Retz.
- Applebee, A. N., & Langer, J. A. (1983). Instructional scaffolding: reading and writing as natural language activities. *Language Arts*, 60, 168-175.
- Bautier É. (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle*. Lyon : Éd. de la Chronique sociale.
- Bernardin, J. (1997, éd. 2002)). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris : Retz.
- Bertrand, Myriam (2017). *Analyse des rituels scolaires et des dispositifs du matin au cours d'une année de maternelle*. Thèse. Montréal (Québec, Canada) : Université du Québec à Montréal.

- Bodrova, E. & Leong, D. (2011). *Les outils de la pensée L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : PUQ
- Boiron, V. (2017). Apprendre à parler pour comprendre et penser son propre rapport au monde. In GFEN Maternelle, *Apprendre à comprendre dès l'école maternelle. Réflexions, pratiques, outils* (p. 17-24). Lyon : Chronique Sociale.
- Bruner, Jerome. The Role of Dialogue in A. Sinclair, R. J. Jarvelle, & W. J. M. Levelt (eds.). *Language Acquisition. In The Child's Concept of Language*. New York: Springer-Verlag.
- Chopin, M-P. & Sarrazy B. (2009) Apports du modèle d'hétérogénéisation didactique à l'étude des pratiques d'enseignement en mathématiques. Perspectives théoriques et praxéologiques, Actes du quatrième congrès international « Espace Mathématique Francophone », Dakar
- Clerc-Georgy, A. et Duval, S. (2020). *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle*. Lyon : Chronique Sociale.
- Clerc-Georgy, A., & Truffer Moreau, I. (2016). Les pratiques évaluatives à l'école enfantine: Influence des prescriptions sur les pratiques enseignantes. *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation*, 79- 95.
- Fleer M. (2014). A Digital Turn: Post-developmental Methodologies for Researching with Young Children. In M. Fleer M. & A. Ridgway (eds), *Visual Methodologies and Digital Tools for Researching with Young Children*. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-01469-2_1
- Fleer, M., & Veresov, N. (2018). Cultural-Historical and Activity Theories Informing Early Childhood Education. In M. Fleer, & B. van Oers (Eds.), *International Handbook of Early Childhood Education* (Vol. 1, pp. 47-76). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_3
- Garcion-Vautor, L. (2003). L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin. *Ethnologie française*, 33(1), p. 141-147.
- Garcion-Vautor, L. (2003). Analyse didactique d'une situation d'apprentissage particulière à l'école maternelle française: les rituels du matin. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 25(2), 235-250.
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *L'apprentissage de la lecture, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 1, 37-56. Consulté le 12.11.2022 dans <https://revuedeshp.ch/pdf/01/2005-1-Goigoux.pdf>
- Hedegaard, M. (2009). Children's development from a cultural–historical approach: Children's activity in everyday local settings as foundation for their development. *Mind, Culture, and Activity*, 16(1), 64–82. <https://doi.org/10.1080/10749030802477374>
- Jewitt, C. (2012). *An Introduction to Using Video for Research [Working Paper]*. NCRM. Littleton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking. Putting talk to work*. Abingdon: Routledge.
- McGuire, P., & Kinzie, M. B. (2013). Analysis of place value instruction and development in pre-kindergarten mathematics. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 355-364. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0580-y>
- Mercer, N. (2013). The Social Brain, Language, and Goal-Directed Collective Thinking: A Social Conception of Cognition and Its Implications for Understanding How We Think, Teach, and Learn. *Educational Psychologist*, 48(3), 148-168. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804394>
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child : Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Passerieux, C. (2008). Les effets de l'individualisation des apprentissages en maternelle, https://www.gfen.asso.fr/m/les_effets_de_lindividualisation_des_apprentissages
- Passerieux, C. (2021). La socialisation scolaire. Un processus d'acculturation. In C. Passerieux (Ed.) *L'école maternelle face à ses enjeux, créer les conditions de l'égalité* (p.15-38) Ivry-sur-Seine, France: les éditions de l'Atelier.
- Purdy, M., & Merri, M. (2015). Les conditions psychologiques et didactiques du développement de l'activité personnelle des élèves de maternelle au cours des rituels du matin. *Recherches en éducation*, 48.
- Rogoff, B. (1996). Developmental transitions in children's participation in sociocultural activities. In M. H. A. Sameroff (Ed.), *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility* (pp. 273–294). Chicago: University of Chicago Press.
- Saada-Robert, M., Auvergne, M. Baslev, K. Claret-Girard, V., Mazurczak, K. & Veuthey, C. (2005). Écrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit. *Cahier de la section des sciences de l'éducation*, n° 100. Genève :FPSE.
- Sarrazy, B. (2001). Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques: Contribution à une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 36(1), 117-132.

Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P. (éd.). (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.

Selleri, P., & Carugati, F. (1999). “Ecoutez-moi les enfants”. De la conversation à l'étude des routines scolaires [“Listen to me, kids!”]. From the conversation to the study of school routines]. In M. Gilly, J.-P. Roux, & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction: analyse des médiations sémiotiques [Learning through interaction: analysis of semiotic mediations]* (pp. 279–300). Nancy: Presses Universitaires.

Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.

Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction : A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>

Veresov N. (2014) Refocusing the Lens on Development: Towards Genetic Research Methodology. In M. Fleer M. & A. Ridgway (eds). *Visual Methodologies and Digital Tools for Researching with Young Children*. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-01469-2_8

Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.