**Problématique**

Notre contribution propose d’analyser la façon dont une enseignante intègre des pratiques d’enseignement-apprentissage prescrites par l’ingénierie à ses pratiques quotidiennes, gérant ainsi une marge de liberté que lui accorde le « jeu des trésors »[[1]](#footnote-1). Nous supposons que l’enseignante – sans dénaturer le dispositif – tente de l’adapter, minimisant ainsi l’insécurité éventuelle. Nous montrerons que le facteur institutionnel conditionne ses pratiques, puisque « les modes de négociations de la pratique sont en grande partie dépendantes des appartenances institutionnelles des acteurs » (Leutenegger, Ligozat, 2010).  Par conséquent, l’action didactique de l’enseignante dans les trois situations de deux phases ne peut se comprendre qu’en référence à celui-ci. En effet, y existent des moments précis qui sont à examiner du point de vue de l’emprise institutionnelle exercée sur l’enseignante. Pour cette contribution, nous focaliserons notre analyse sur trois événements remarquables (Leutenegger, 2002. Schneuwly, 2000.) au travers du discours a posteriori de l’enseignante au sujet des extraits vidéo relatifs à ces phases. En effet, l’examen des données de trois séances collectives du « jeu » montrent des initiatives didactiques non prévues  par le dispositif comme suit:

**Première phase :**

1. La mise en place d’une activité d’enseignement de la lecture (3 min), au déroulement de la quelle l’enseignante modifie « le jeu » en proposant des exercices de syllabation des mots composant le nom du « coin du trésor », écrit sur un panneau préparé par elle-même.
2. L’utilisation d’une poupée à doigts en tant qu’interlocuteur privilégié (Leutenegger, 2008. Schubauer-Leoni et al., 2007) et moyen de dramatisation de la séance à travers l’introduction d’un scénario imaginaire.
3. La modification du nom du dispositif : le « jeu des trésors » se transforme en « le trésor caché ».

**Quatrième phase**

*Première séance collective (la « crème » et le « cadeau »)*

L’enseignante modifie intentionnellement le « jeu » pour enseigner la lecture et l’écriture de chaque nom d’objet ayant été représenté auparavant sur le papier, demandant l’écriture alphabétique du mot au-dessous de sa représentation iconique.

*Deuxième séance collective (le « télescope »)*

L’enseignante demande aux élèves l’écriture du nom de l’objet « télescope » au-dessous de sa représentation iconique, mettant l’accent sur l’effort personnel et indiquant elle-même des stratégies d’écriture et de lecture qui gagnent (Sensevy, 2007), en les instituant comme savoir collectif.

**Cadre théorique**

Cette contribution s’appuie surtout sur l’analyse méso-didactique (trois séances) décrivant les interventions d’une enseignante dans le cadre d’une ingénierie didactique (Artigue, 1988, 2002), non prévues par celle dernière, ainsi que le fonctionnement dynamique de la relation didactique, mettant en évidence le triplet de genèses : la *mesogenèse*, la *chronogenèse* et la *topogenèse* (Schubauer-Leoni, Leutenegger, 2002. Sensevy, 2001).

**Cadre méthodologique**

La méthode clinique/expérimentale d’observation et d’analyse (Leutenegger, 2009) adoptée dans cette contribution a été appuyée sur des entretiens a posteriori avec l’enseignante et sur des enregistrements vidéos (niveau mésodidactique), suite aux séances analysées, afin de réduire progressivement l’incertitude sur les observables (Leutenegger, Schubauer-Leoni, 2002). De plus, l’analyse s’est référée au document descriptif mis à la disposition de l’enseignante pour y appuyer son action dans la mise en place du « jeu », ainsi qu’aux documents officiels concernant la mission de l’école maternelle grecque (niveau macrodidactique). Il s’agit de croiser les analyses, pour mettre en évidence la place du déterminant institutionnel dans les choix didactiques de l’enseignante.

**Discussion et résultats**

L’enseignante, à travers ses initiatives d’adaptation du dispositif, reconnait le poids de la mission préparatoire de l’école maternelle à l’école élémentaire ; déjà, la grande section est obligatoire en Grèce, ce qui l’a incité à attribuer un caractère plus scolaire aux situations d’ingénierie. Le « jeu» a été utilisé dans un esprit pragmatique, parce qu’il est devenu l’outil de promotion du savoir prescrit par programme officiel, à savoir des compétences de la lecture et d’écriture chez les élèves. Ayant comme véhicule le « jeu », l’enseignante a essayé d’atteindre ces objectifs, lui attribuant aussi un caractère familier, mettant le sceau de la rencontre de l’institutionnel et de la recherche dans ses pratiques, car elles « sont le fruit d’une négociation institutionnelle : la « garantie » d’une « bonne » situation portée par la recherche rencontre les conditions de réalisation possibles dans le contexte propre à cette institution scolaire » (Leutenegger, Ligozat, 2010). De plus, elle a utilisé la dramatisation, afin que le « jeu » soit harmonisé avec les consignes du programme, ce qui montre une certaine flexibilité et adaptation aux habitudes de la classe et par conséquent un effort de son intégration à la culture scolaire et aux exigences de l’institution. Il s’agit donc d’une intervention didactique qui a trouvé sa place dans le déroulement du « jeu », incitée par le cadre institutionnel favorable, ce qui montre la forte topogenèse de l’enseignante dans le contrat didactique (Brousseau, 2004). La suprématie de l’institution en est révélatrice, s’exprimant à travers les textes pédagogiques officiels et le programme définissant l’orientation de l’école maternelle grecque.

1. Perez, J. (1984). *Utilisation d’une théorie de situations en vue de l’identification des phénomènes didactiques au cours d’une activité de d’apprentissage scolaire. Construction d’un code de désignation d’objets à l’école maternelle*. Etudes en didactique des mathématiques. Institut de recherche pour l’enseignement des mathématiques. Université de Bordeaux I. <http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/08/THESE-J-PERES.pdf> Consulté le 7-10-2014. [↑](#footnote-ref-1)