

L'apprentissage du langage scolaire en 1-2H : construction et mise à l'épreuve d'un cadre épistémologique

Valérie Michelet, Catherine Tobola-Couchepin, Anne Paccolat

Haute École Pédagogique du Valais, Suisse

valerie.michelet@hepvs.ch

Abstract

Analyser l'apprentissage du langage scolaire nécessite de l'aborder comme objet disciplinaire et outil transversal pour penser et apprendre. En 1-2H, le passage d'un langage acquis dans le contexte familial au langage scolaire, établissant un rapport distancié aux objets du quotidien pour en faire des objets d'étude, est un enjeu majeur de l'acquisition d'une posture d'élève. Pour soutenir cette transition, l'enseignant¹ doit avoir conscience que l'apprentissage du langage scolaire est lié à celui d'autres savoirs, comme les savoirs dits fondateurs d'une scolarité réussie et les savoirs proto-disciplinaires, c'est-à-dire nécessaires à l'entrée dans une ou plusieurs discipline(s). Les activités à l'initiative des enfants, comprenant le jeu de faire semblant et les activités de production libres, sont le lieu privilégié pour observer l'usage de ces savoirs par les enfants et permettent à l'enseignant de partir de leurs intérêts. Elles deviennent l'élément clé d'une structure pédagogique accompagnant les transitions que l'enfant réalise pour devenir élève, dont celle du langage scolaire. Partir de la perspective des enfants exige de l'enseignant une transposition didactique inversée et des modalités de travail spécifiques aux petits degrés, qui sont difficilement compatibles avec une manière disciplinaire de penser l'apprentissage. Les écarts entre didactique de la langue de scolarisation, descendante et disciplinaire, et celle des apprentissages fondateurs d'une scolarité réussie, inversée et transdisciplinaire, méritent d'être discutés. Cet article expose les étapes de construction d'un cadre de travail commun entre didactique du français et des apprentissages fondamentaux, ainsi que la mise en évidence, à partir de l'analyse d'interactions autour d'un savoir langagier en réunion, du réseau de savoirs impliqués.

Keywords

Langage ; didactique du français ; didactique des apprentissages fondamentaux ; transdisciplinarité ; pédagogie de la transition.

Penser l'apprentissage de la langue de scolarisation dans sa complexité nécessite de l'aborder comme objet disciplinaire, avec ses multiples dimensions, et comme outil transversal pour penser et apprendre. La langue de scolarisation est, selon les visées prioritaires du Plan d'études romand (PER), le « vecteur privilégié des apprentissages scolaires » (PER ; 2010 – visées prioritaire L1). Parmi ces apprentissages, celui du langage scolaire est un outil nécessaire pour établir un rapport constructif au savoir et joue un rôle clé lors des deux premières années de scolarité. Au moment de son entrée à l'école, l'enfant ne perçoit pas le caractère disciplinaire des savoirs (Astolfi, 2008). De ce fait, avant d'apprendre la géographie, les mathématiques ou le français, il doit négocier des transitions multiples qui l'introduiront à la culture et au langage scolaires. S'acculturer au cadre scolaire et se préparer à apprendre constituent les apprentissages dits « fondateurs d'une scolarité réussie ». Ces derniers concernent :

- les outils de la pensée (cognitifs, affectifs et métacognitifs) nécessaires à la réussite des apprentissages et de la scolarité ;

1 Par souci de lisibilité, nous utilisons le masculin pour désigner les personnes (enseignant, enfant, élève) lorsque ces termes sont employés dans un sens générique.

- le développement d'une posture d'élève apprenant et d'un rapport au savoir propice à l'entrée dans les disciplines scolaires, notamment la capacité à secondariser ou à se projeter dans les apprentissages ;
- les règles de l'apprendre ensemble selon un rythme, un programme et des modalités imposés par l'adulte.

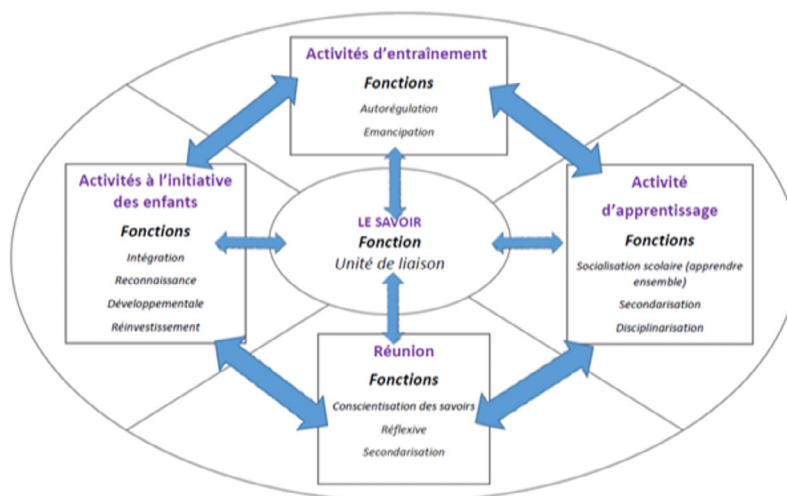
Chacun de ces apprentissages suppose le passage progressif pour l'enfant d'un langage familial, acquis en dehors de l'école, au langage scolaire, qui permet de construire un rapport distancié aux objets du quotidien pour en faire des objets d'étude (Bautier, 2006). Les transitions que devra vivre l'enfant ne sont pas seulement liées au langage. Elles sont multiples : passage d'un apprentissage à son propre rythme vers un rythme imposé par l'école, d'activités initiées par lui à celles initiées par l'adulte, de l'usage collectif des savoirs à un usage autonome (Truffer-Moreau, 2020) et de leur mobilisation indifférenciée à un usage disciplinaire (Astolfi, 2008). Ces transitions ont toutes les chances de réussir si l'enseignant travaille à partir de la perspective de l'enfant et de son programme d'intérêts. Or, ce dernier ne se manifeste jamais aussi pleinement que dans les activités de production que l'enfant initie (Prameling, 2006).

Modélisation de l'enseignement/apprentissage en 1-2H : une structure pédagogique pour favoriser les transitions

Les recherches portant sur les conditions d'apprentissage des élèves de 4 à 6 ans ont démontré l'importance des activités initiées par les enfants dans le développement cognitif, socio-affectif et métacognitif de ceux-ci (Richard, 2019). L'enfant choisit librement de s'investir dans une production (narration, construction, production artistique) ou dans un jeu de rôles. Ces différents types d'activités génèrent un grand nombre de gains développementaux rendus possibles par l'étayage de l'enseignant (Bodrova et Leong, 2012). Elles apparaissent comme l'élément le plus à même de favoriser les transitions entre l'univers familial de l'enfant et l'école, afin d'assurer la réussite des apprentissages (Clerc-Georgy et Maire Sardi, 2020).

Truffer-Moreau (2020) modélise une structure pédagogique au service des transitions en 1-2H. Autour de l'unité de liaison que représente le savoir, le dispositif s'organise de manière systémique et spiralaire en cinq composantes (C.) dépendantes les unes des autres : C. Savoir, C. Jeu, C. Réunion, C. Activité Apprentissage, C. Activité Entraînement. Nous élargissons la composante Jeu à toutes les activités de production initiées par les enfants (Bodrova et Leong, 2012) et regroupons sous la formule « activités à l'initiative de l'enseignant » les activités d'apprentissage et d'entraînement.

Figure 1 : schéma de la pédagogie de la transition inspiré de Truffer-Moreau (2022).



La dynamique des apprentissages dans la structure pédagogique de la transition procède par identification (C. Activités à l'initiative des enfants), conscientisation (C. Réunion), approfondissement et réinvestissement des savoirs (C. Apprentissage et entraînement) spontanément mobilisés dans les activités initiées par les enfants (Watzlawick et al. 1972). Il revient ainsi à l'adulte de penser « dialectiquement jeu et curriculum, activités initiées par l'enfant et activités initiées par l'enseignant-e » (Clerc-Georgy et Maire Sardi 2020) pour soutenir l'apprentissage des savoirs selon le degré d'appropriation de ceux-ci par les élèves.

Les activités initiées par les enfants mettent en lumière de nombreux savoirs embryonnaires, dont les composantes ne sont pas encore toutes maîtrisées par l'enfant (Fleer et Veresov, 2018). Cela signifie par exemple que la situation, l'intention et l'orientation de l'action sont comprises, mais que l'appropriation du savoir scolaire/scientifique n'est pas encore pleinement réalisée. Les savoirs embryonnaires sont mobilisés par l'enfant et mis à l'épreuve lors de situations concrètes dans lesquelles il en fait un usage à travers le langage quotidien. Si, extérieurement, il semble que l'enfant et l'adulte utilisent le même concept/mot pour parler d'un savoir, nous observons qu'intérieurement, l'enfant n'a pas encore une connaissance complète et correcte de ce savoir (Vygotsky, Sève, Piaget et Clot, 1997). Dans ces circonstances, penser dialectiquement activités initiées par les enfants et apprentissages structurés ne peut se faire que si l'enseignant inverse la démarche de transposition didactique, en partant non plus des savoirs prescrits vers les tâches, mais de l'activité initiée et de l'usage des savoirs par l'enfant vers leur mobilisation pour l'apprentissage. Sans cela, le risque est grand de créer des empêchements liés à une mauvaise compréhension mutuelle entre enseignant et élèves. Enseigner dans les petits degrés nécessite donc une connaissance pointue des savoirs prescrits, mais surtout l'identification des savoirs scolaires embryonnaires mobilisés par les enfants, c'est-à-dire utilisés en dehors d'un cadre de référence disciplinaire et pour leur seule valeur d'usage dans l'activité. L'enseignant doit également identifier quel savoir répond aux besoins de l'enfant et apporte une plus-value dans le développement de son activité. C'est finalement à lui qu'il incombe de repérer, pour les travailler, les savoirs et savoir-faire fondateurs d'une scolarité réussie et « proto-disciplinaires » (Chevallard, 1985), c'est-à-dire « non identifiés par la discipline et qui rendent possible le travail scolaire » (Kappeler, 2020). Face à cette diversité de savoirs à identifier et enseigner, le risque que certains deviennent transparents aux yeux de l'enseignant, et donc des élèves, est important.

Développer le langage de l'élève dans la structure pédagogique de la transition

La structure pédagogique de la transition, se déployant à partir de l'identification des savoirs embryonnaires dont les enfants font un usage spontané dans leurs activités de production libres, incite l'enseignant à travailler à l'intersection de toutes les disciplines, et même dans les interstices de celles-ci, pour scruter les savoirs disciplinaires, proto-disciplinaires ou fondateurs d'une scolarité réussie nécessaires aux apprentissages visés. La description de ce fonctionnement rejoint la définition que Giordan donne de la transdisciplinarité, qui suppose de « briser complètement les cloisonnements disciplinaires [pour que] les différentes disciplines se mettent au service d'un projet commun », en l'occurrence le développement du langage scolaire (Giordan, 2021).

En questionnant sous l'angle de la transdisciplinarité l'apprentissage du langage scolaire, on s'aperçoit que cet objet traverse les cadres épistémologiques des différentes disciplines et les dépasse. A terme, on demande à l'élève d'adopter une posture méta par rapport au langage en différenciant langage quotidien et langage scolaire, pour voir dans ce dernier l'instrument qui lui permettra, moyennant des colorations disciplinaires (langage mathématique, musical, scientifique), d'entrer en apprentissage. C'est seulement à cette condition que les « lunettes » du scientifique, du lecteur expert ou du musicien qu'on lui demande de chausser à l'école feront sens à ses yeux.

Parce qu'il transcende les disciplines tout en s'y ancrant, l'apprentissage du langage scolaire appelle une analyse didactique transdisciplinaire susceptible d'articuler les diverses approches disciplinaires. Dans le cadre de la structure pédagogique de la transition, et grâce au regard croisé des didactiques des apprentissages fondamentaux et du français², ces articulations nouvelles mettent en lumière :

- l'interdépendance de savoirs disciplinaires, proto-disciplinaires et fondateurs d'une scolarité réussie pour soutenir le développement d'un langage scolaire ;
- la nécessité, dans la logique de transposition inversée propre aux petits degrés, du croisement de perspectives entre élève(s) et enseignant comme source d'interactions didactiques ;
- l'apport des gestes professionnels et des modalités de travail autour de l'action-conjointe entre élève(s) et enseignant dans la construction du langage scolaire.

Cet article pose dans un premier temps le cadre épistémologique transdisciplinaire induit par l'objet d'étude visé. Dans un deuxième temps, il présentera la méthodologie utilisée pour identifier, au sein de la structure pédagogique de la transition, des unités d'enseignement/apprentissage construites à partir des activités à l'initiative des enfants et pour analyser le déploiement des savoirs générés pour l'apprentissage du langage scolaire. Finalement, l'analyse d'un moment d'enseignement dans une réunion rendra visible la complexité du réseau de savoirs gravitant autour des apprentissages langagiers, que ces savoirs soient disciplinaires, fondateurs d'une scolarité réussie ou proto-disciplinaires, qu'ils soient prescrits ou non.

Un cadre épistémologique transdisciplinaire

La particularité de notre recherche est de croiser le regard de la didactique des apprentissages fondamentaux et de la didactique du français. La didactique des apprentissages fondamentaux est une didactique émergente, qui « s'intéresse aux conditions et contraintes dans lesquelles les savoirs relatifs aux apprentissages fondateurs de la scolarité tels que : le jeu, les savoirs proto-disciplinaires, le changement de point de vue sur les objets du monde et l'adoption de perspectives disciplinaires, l'apprentissage des structures participatives dévolues à la construction collective des outils de la pensée, peuvent être transposés et contextualisés dans des situations propices à leur apprentissage. » (Clerc-Georgy et Truffer Moreau, 2016).

En ce qui concerne la didactique du français, parallèlement aux nombreuses études portant sur les apprentissages disciplinaires dans les premiers degrés de la scolarité (Schneuwly, Cordeiro, et Dolz, 2005; Bautier, 2006; Cèbe et Goigoux, 2006 ; Péroz, 2010 ; Giasson et Vandecasteele, 2012 ; Thévenaz-Christen et alii., 2014 ; Brigauidot, 2015) des recherches portent depuis une quinzaine d'années sur des apprentissages indispensables à l'entrée en littérature, mais transparents du point de vue des prescriptions (proto-disciplinaires au sens de Chevallard) et, de ce fait, souvent invisibles pour l'enseignant. (Laparra et Margolinas, 2016 ; Clerc-Georgy et Maire Sardi, 2020).

Croiser les regards de la jeune didactique des apprentissages fondamentaux et de celle, historiquement plus établie, du français, permet d'identifier les éléments de convergence sur lesquels s'appuyer pour transformer les zones de potentielles tensions en articulations, afin de créer un « langage » commun.

Convergences et divergences d'un point de vue épistémologique et didactique

Au nombre des convergences, on peut citer la reconnaissance du double statut du langage comme objet d'apprentissage, à la fois disciplinaire et instrument de communication et de pensée. A cela s'ajoute la visée commune et validée par le PER des deux premières années d'école comme période de transition et d'entrée progressive dans les disciplines, dont celle du français.

2 Il est évident que toutes les didactiques gagneraient à croiser les regards sur la question de la construction d'un langage disciplinaire avec la didactique des apprentissages fondamentaux.

La notion de savoirs proto-disciplinaires est également un point important de convergence, quoique peu explorée encore du côté de la didactique du français.

Ce terreau commun est riche et permet d'envisager la construction d'outils d'analyse articulant les spécificités des deux didactiques autour des apprentissages langagiers. Mais pour construire ces ponts, il paraît indispensable de mettre au jour les divergences entre les deux approches didactiques.

La première concerne la manière de déterminer l'unité d'enseignement/apprentissage. La didactique du français relève d'une conception largement primarisée de l'apprentissage, dans laquelle, sous l'influence des moyens d'enseignement, on aborde les objets d'enseignement selon une transposition didactique descendante, dans des séquences d'enseignement/apprentissage. Le plus souvent, ces séquences sont pensées selon une progression linéaire s'organisant autour d'objectifs définis à l'avance. On retrouve une forme d'unité d'enseignement/apprentissage dans la structure pédagogique au service des transitions, mais celle-ci émane de la dynamique des activités initiées par les enfants et de leur évolution, selon une transposition didactique inversée. Alors que la macrostructure d'une séquence d'enseignement/apprentissage de français est relativement rigide, celle de l'unité construite à partir d'une activité initiée par les enfants, que nous nommons UCAIE, se révèle flexible, évoluant en fonction des intérêts des enfants. A titre d'exemple, l'UCAIE « La Rue » débute par une réunion autour d'une production initiale d'un groupe d'élèves ayant construit une route avec des planches de bois et se termine, 6 semaines plus tard, quand l'ensemble des élèves aura réinvesti dans le jeu les nombreux apprentissages effectués afin de construire une rue comme espace de mobilité et de vie. L'UCAIE naît de l'envie des enfants de s'impliquer collectivement dans un jeu, autour d'un thème, et s'achève avec « l'épuisement naturel » de ce dernier.

L'UCAIE est transdisciplinaire, même si elle est orientée par un thème principal. Le travail autour de « La Rue » est coloré SHS, mais beaucoup d'autres apprentissages, disciplinaires, proto-disciplinaires et fondateurs d'une scolarité réussie sont effectués dans cette UCAIE. A l'opposé, les séquences d'apprentissage proposées dans les moyens d'enseignement de français sont strictement disciplinaires, même dans la perspective d'apprentissages intégrés à partir d'un genre de texte (fonctionnement de la langue, production/compréhension de l'écrit, de l'oral etc.) Charge revient à l'enseignant d'activer les liens, souvent suggérés par le PER, permettant de décloisonner les apprentissages. A l'inverse, dans l'UCAIE, le travail principal de l'enseignant est de créer, à partir des activités initiées par les élèves, des liens vers les savoirs disciplinaires. Conscients des convergences possibles et des différences entre les deux approches didactiques, nous pouvons poser les questions qui organisent notre recherche.

Questions de recherche

Dans notre analyse des UCAIE, la démarche clinique adoptée cherche à répondre aux questions suivantes :

- Comment s'articulent les différentes composantes à l'intérieur des UCAIE (activités à l'initiative des enfants, activités à l'initiative de l'enseignant et réunions) ?
- Comment progressent les savoirs à l'intérieur des composantes des UCAIE ?
- Quelles sont la variété et l'imbrication des savoirs mobilisés dans un enseignement prenant appui sur le croisement de la perspective de l'élève et de l'enseignant ?
- Quels sont les gestes déployés par l'enseignant pour faire progresser le savoir dans les activités à l'initiative des enfants et les réunions³ ?

3 Cette dernière question ne sera pas abordée dans le présent article car elle fait l'objet d'une publication séparée. Voir à ce sujet : Paccolat, A., Tobola-Couchepin, C., Michelet, V. (2022), Du Langage familial au langage scolaire en 1-2H : chronique d'une transition. Forum Lecture 1/2022. <https://www.leseforum.chForumlecture.ch>

Méthodologie

La recherche collaborative que nous avons initiée permet à quatre enseignantes⁴ et à leurs élèves de participer activement. Nous les avons suivis durant 18 mois, en recueillant des données de différentes natures afin de répondre à nos questions de recherche.

Dans chaque classe nous avons récolté trois captages vidéo des temps de jeu et de réunion, trois entretiens à propos de la maturation des jeux, du déploiement des savoirs et de l'évolution de trois élèves contrastés, ainsi que les journaux de bords en lien avec les UCAIE mises en œuvre durant toute l'année scolaire.

Pour rendre visible la manière dont les apprentissages langagiers sont travaillés dans les UCAIE, nous avons construit, avec les enseignantes, un outil d'observation et d'analyse de ces dernières. A partir des journaux de bord de l'activité des enseignantes, nous avons adapté un synopsis issu du Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné (GRAFE), de Schneuwly, Sales Cordeiro et Dolz (2005), à la structure systémique des UCAIE. Le synopsis que nous utilisons, pensé pour le travail d'objets multiples et selon une articulation systémique, permet d'identifier les différentes composantes de l'UCAIE, les savoirs travaillés dans chacune d'elles (disciplinaires, proto-disciplinaire ou fondateurs d'une scolarité réussie, identifiés ou non par le PER), ainsi que les niveaux taxonomiques des activités relatives. L'autoconfrontation des synopsis par les enseignantes valide l'analyse effectuée.

Figure 2 : extrait du synopsis adapté à l'UCAIE.

Synopsis UCAIE « La RUE »	Savoirs identifiés par les chercheuses	Auto-confrontation (commentaires)
<i>Réunion</i>		
1. Restituer		
1.1 Décrire et nommer le lexique par l'ensemble de la classe		
<p>1.1.1 Mise en évidence du vocabulaire relatif à la construction de routes, de l'usage d'un espace vécu, de son aménagement et stabilisation dans le journal de bord de réunion (schéma + mots)</p> <p>Lors de la réunion, les élèves décrivent et expliquent leur production. A l'aide de l'E et des pairs, ils nomment les différentes parties d'une route : route, autoroute, trottoir, passage piéton, piste cyclable, feu de signalisation.</p>	<p>SHS 11-13: Se situer dans son contexte spatial et social... & S'approprier, en situation, des outils pertinents pour découvrir et se questionner sur des problématiques de sciences humaines et sociales...</p> <p>L1 13-14 Comprendre et produire des textes oraux d'usage familial et scolaire... (Découverte de mots nouveaux et d'expressions nouvelles.)</p> <p>CT-Communication & Stratégies d'apprentissages Savoirs liés à la réunion comme outil d'apprentissage. (Communication: formuler des questions; répondre à des questions à partir des informations recueillies) (Stratégies d'apprentissage: justifier sa position en donnant ses raisons et ses arguments)</p>	

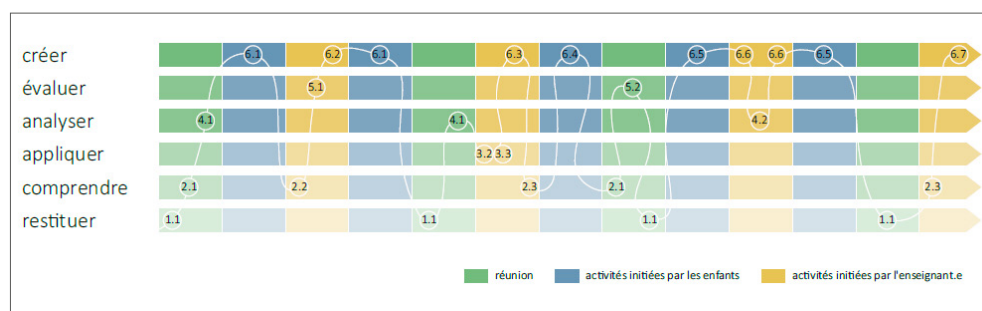
A partir du synopsis, nous analysons l'UCAIE selon deux niveaux :

- Un niveau macro, qui met en évidence l'enchaînement des principales composantes de la structure pédagogique de la transition (activités initiées par les enfants, activités initiées par l'enseignant, réunions) ;
- Un niveau mezzo, montrant la circulation et le déploiement des savoirs, selon leur niveau taxonomique, dans chaque composante de l'UCAIE ;

Ainsi, pour l'UCAIE « La Rue », qui s'est déroulée entre septembre et novembre 2020, on distingue les structures macro et mezzo suivantes :

⁴ Nous utilisons ici le féminin car les quatre enseignantes participant à notre recherche sont des femmes.

Figure 3 : structure macro (enchaînement des composantes) et mezzo (circulation des savoirs selon le niveau taxonomiques) de l'UCAIE « La Rue ».



La circulation des savoirs, loin d'une progression linéaire, évolue par reprise et approfondissement à travers les différentes composantes de l'UCAIE. De manière logique, les activités initiées par les enfants, lieu de réinvestissement et de développement collectifs des savoirs abordés en réunion ou en activités structurées, convoquent des niveaux taxonomiques élevés.

Finalement, à un niveau micro, nous nous intéressons au réseau de savoirs qui gravitent autour des apprentissages langagiers des élèves dans les UCAIE, plus précisément dans les activités initiées par les enfants et les réunions, mais sur la base de traces filmées cette fois. À partir de la transcription de films, nous définissons des unités d'interactions autour d'un apprentissage langagier. Les unités s'ouvrent par la confrontation d'un ou plusieurs élève(s) à un obstacle de savoir et se terminent par la résolution, partielle ou totale, de celui-ci. Même si le savoir central de l'unité ne relève pas de la discipline L1, l'analyse identifie les savoirs langagiers pointés et/ou mobilisés dans les interactions et, surtout, met en lumière leur construction progressive, par référence ou mise en dialogue avec d'autres savoirs. Se dégage ainsi un réseau de savoirs très variés, mobilisés pour l'apprentissage du langage scolaire autour d'une situation d'enseignement. Il s'agit également de déterminer le degré de médiation de l'adulte pour soutenir le travail autour des différents savoirs. Pour qualifier le degré de médiation de l'adulte, nous nous sommes inspirées des travaux de Diamond (2019) et de Fleer & Veresov (2018) afin de construire une échelle d'analyse comprenant 4 niveaux de soutien, en fonction de l'appropriation du savoir par les élèves :

- Savoir embryonnaire (SE) : l'enseignant prend en charge le savoir car l'enfant ne maîtrise pas encore toutes les composantes de ce savoir.
- Savoir émergent avec soutien direct (ESD) : le savoir est pris en charge par l'enseignant, qui soutient de manière active la production de l'enfant en faisant usage d'un questionnement fermé, de gestes de guidage, et/ou en construisant avec l'enfant le discours sur le savoir.
- Savoir en développement avec soutien guidé (DSG) : Le savoir est pris en charge par l'enfant. L'enseignant propose, questionne de manière ouverte, etc.
- Performance indépendante (PI) : l'enfant prend en charge de manière autonome le savoir

Le tableau de la figure 4 illustre le double questionnement auquel nous soumettons les savoirs identifiés dans les activités à l'initiative des enfants et les réunions.

Figure 4 : outil d'analyse des différents savoirs et des degrés de soutien dans les activités à l'initiative des enfants et les réunions.

Degré de soutien		Savoir L1	Savoir FRS	Savoir FAE	Savoir FOC	Savoir SP	Savoir issu d'une autre discipline
	SE ESD DSG PI	Savoir disciplinaire L1 (PER)	Savoir fondateur d'une scolarité réussie (rapport au savoir / secondarisation)	Savoir fondateur d'une scolarité réussie (apprendre ensemble)	Savoir fondateur d'une scolarité réussie (habiletés cognitives, métacognitives et psycho-affectives)	Savoir proto-disciplinaire (non identifié par le PER mais nécessaire au travail scolaire dans une ou plusieurs disciplines)	

La micro-analyse des unités d'interactions autour d'un savoir langagier doit encore obtenir la validation de l'enseignante au terme d'une autoconfrontation vidéo.

Un exemple de micro-analyse : unité 8 d'une réunion extraite de l'UCAIE « La Rue »

A la suite de la présentation des macro et mezzo structures, nous analysons, au niveau micro, un exemple d'interactions tirées d'une réunion de l'UCAIE « La Rue ». La réunion filmée est la première de l'UCAIE et prend place en début d'année scolaire. Elle intervient à la suite d'un temps d'activités à l'initiative des enfants pendant lequel un groupe d'élèves de 1 et 2H a construit une route à l'aide de planches de bois pour y faire circuler des petites voitures. La production retient l'intérêt de l'enseignante, qui y voit la possibilité de démarrer un travail sur la découverte de l'espace proche des élèves (SHS 11) à travers la notion de rue.

Figure 5 : objet de la réunion : premier état de « La Rue ».



Dans la réunion, nous repérons des savoirs directement liés aux dimensions de l'objet « rue » (éléments constitutifs d'une rue, différence entre route, autoroute et rue, concept de la rue comme lieu de vie, lexique de la rue etc.), ainsi que des savoirs soutenant le développement d'une posture et d'un langage scolaires permettant la discussion de l'objet dans le collectif d'apprentissage. Ces derniers relèvent ici de la L1 (formulation de sa pensée, émission d'une opinion en utilisant l'organisateur « parce que », découverte de la fonction mémorielle de l'écriture par l'utilisation du cahier de réunion, dans lequel l'enseignante va inscrire et illustrer les nouveaux savoirs) ou des apprentissages fondamentaux (prendre l'objet observé comme objet d'étude, verbaliser ses pensées, prendre en compte la perspective de l'autre pour réagir etc.). On le constate, la réunion porte sur un objet d'apprentissage pointé par l'enseignante, mais fait toujours, en soi, l'objet d'un apprentissage de la part des élèves. Il s'agit pour eux d'apprendre dans et par le collectif grâce à l'appropriation d'une posture et d'un langage scolaires dans la réunion.

Comme dans la majorité des réunions, on peut dégager quatre grandes parties, avec un temps de mise en situation, puis un temps de parole donné aux observateurs, suivi d'un temps de parole accordé aux producteurs et d'une institutionnalisation. Notre analyse porte sur le temps de parole donné aux observateurs, particulièrement important du point de vue de l'apprentissage du langage scolaire puisque les élèves décrivent et questionnent la production pour en faire un objet d'étude. Nous organisons ici ce temps en trois unités (U7, U8, U9), faisant référence à trois ensembles d'interactions autour d'un enjeu de savoir identifié.

Figure 6 : découpage en unités d'interactions dans la partie « parole aux observateurs » d'une réunion de l'UCAIE « La Rue ».

Réunion : la rue – parole aux observateurs (1^{ère} partie de la réunion)		
Unité (réf. au verbatim)	Enjeu de savoir de l'unité	Savoir(s) disciplinaire(s) L1 Savoir(s) fondateur(s) d'une scolarité réussie Savoir(s) proto-disciplinaire(s) Savoir(s) issu(s) d'une autre discipline
U7	Enjeu : émettre des hypothèses : c'est... parce que (L1 11-12) - Verbaliser ce que l'on voit en mobilisant le langage scolaire - <u>Emettre</u> des hypothèses sur la construction - Utiliser l'organisateur parce que pour argumenter	L1 11-12 Formulation d'hypothèses L1 11-12 Utiliser l'organisateur parce que pour argumenter FOC (Fondateur, outil cognitif), justifier ses propositions
U8	Enjeu : trouver une stratégie pour dénombrer les planches (MSN 12) - Parler lorsqu'on lève la main - Affiner son observation - Organiser sa pensée - Verbaliser ce que l'on voit en mobilisant le langage scolaire - <u>Emettre</u> des hypothèses sur la construction - Trouver une stratégie pour dénombrer une collection	MSN 12 Dénombrement d'une petite collection L1 13-14 Précision du langage (utilisation de mots courants pour décrire) L1 13-14 Écoute de l'autre, formulation de sa pensée FOC (Fondateur, outil cognitif), agir en pensée et verbaliser FRS (Fondateur, rapport au savoir), considérer l'objet observé comme objet d'étude FAE (Fondateur, apprendre ensemble), demander la parole en levant la main, prendre en compte la perspective de l'autre SP Enumérer
U9	Enjeu : émettre des hypothèses : c'est... parce que (L1 11-12) - Verbaliser ce que l'on voit en mobilisant le langage scolaire - <u>Emettre</u> de nouvelles hypothèses sur la construction - Utiliser l'organisateur parce que pour argumenter	L1 11-12 Formulation d'hypothèses L1 11-12 Utiliser l'organisateur parce que pour argumenter FOC (Fondateur, outil cognitif), apprendre à faire des liens logiques et justifier ses propositions

Pour chaque unité, nous détaillons le réseau de savoirs (L1, fondateurs d'une scolarité réussie, proto-disciplinaires ou issus d'autres disciplines) afin de rendre visible la complexité des situations d'enseignement.

Nous présentons ci-dessous la micro-analyse de l'U8⁵. Après un premier tour d'observation de la construction et l'émission d'une hypothèse par un élève, qui pense que la production représente une course de voiture (U7), l'enseignante donne la parole à un nouvel élève qui la demande.

⁵ Le verbatim de l'U8 figure en annexe.

Figure 7 : extrait 1 du Verbatim de l'U8

- I. 1 E15 lève la main.
 Ens : Oui Maxime⁶ ?
 E15 : Euh.
 Ens : Qu'est-ce que tu vois toi ?
- I. 5 E15 : Je vois ça.
 Ens : C'est quoi ça ?
 E15 : Le bois.
 Ens : Unh ! Unh ! Une planche de bois.
 E15 : Oui.
- I. 10 Ens : Y en a une ?
 E15 : Pointe du doigt les planches.
 Ens : Y en une, ou y en a plusieurs ?
 E15 : Plus.
 Ens : D'accord.
- I. 15 Ens : Tu arrives à compter ? Tu voudrais compter combien il y en a ?
 E15 : 1, 2, 3, 4, 5.
 Ens : Que 5 ?
 E15 : Oui.
- I. 20 Ens : Vous êtes d'accord les autres, y en a que 5 ?
 Réponse d'ensemble : non.

Ce dialogue souligne les difficultés de l'élève à s'approprier un outil de comportement social (lever la main pour parler) et à verbaliser sa pensée. Il montre également comment l'enseignante repère les besoins de l'élève pour adapter sa médiation. Maxime lève la main dans la réunion mais ne semble pas avoir compris à quoi sert ce geste (I. 3). Il s'agit donc pour l'enseignante de soutenir de manière active un savoir fondateur d'une posture scolaire (lever la main pour prendre la parole en réunion et, de manière générale, en classe) en faisant usage d'un questionnement dirigé (I. 4 ESD). L'autoconfrontation réalisée permet d'affiner l'analyse. Le questionnement dirigé de l'enseignante vise non seulement à aider l'élève à prendre la parole après l'avoir demandée, mais aussi à préciser sa pensée pour la mettre en mots, en soutenant l'observation (I. 6 à 8). Il s'agit pour l'élève d'apprendre à exercer son regard, et l'enseignante l'invite à « focaliser » ou à « dézoomer » (I. 8 à 13), afin de faire l'expérience des différents niveaux d'observation possibles d'un objet d'étude.

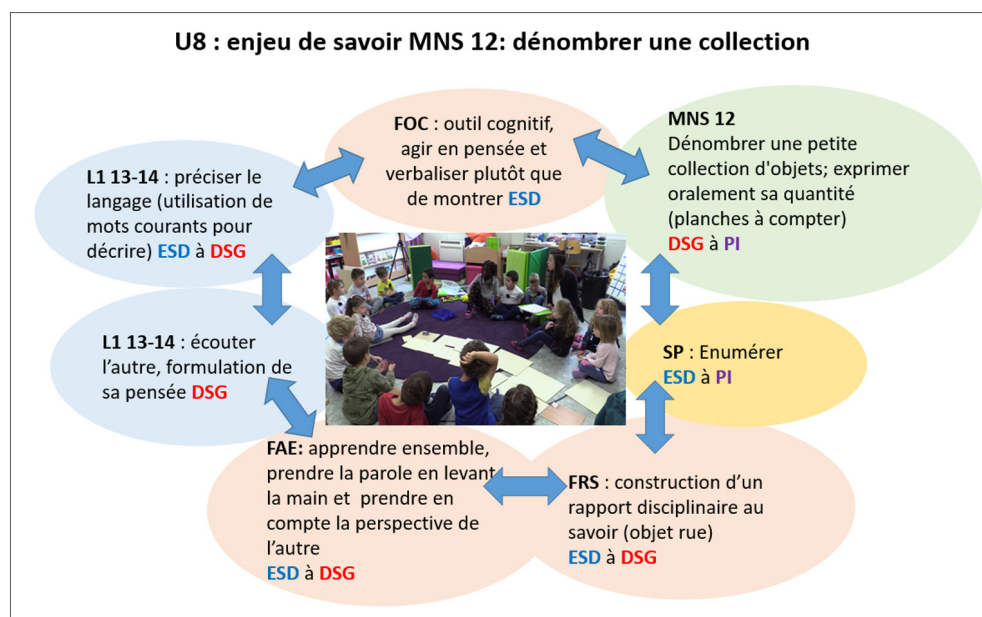
Une fois l'observation verbalisée, il apparaît que Maxime éprouve également des difficultés à envisager la production de ses camarades comme une construction et, en tant que tel, comme un objet potentiel d'étude. Sa réponse montre qu'il s'arrête à l'observation du matériel utilisé et ne perçoit pas sa fonction symbolique pour le jeu. A partir de la perspective de l'élève, qui ne voit pas la route mais du bois, l'enseignante va pourtant, par ses questions, inciter ce dernier à adopter une posture de secondarisation par rapport à l'objet observé. Elle lui demande de compter les planches, ce qui le pousse à envisager le bois non pas encore comme une route mais, du moins, comme une collection que l'on peut dénombrer. Elle ouvre ensuite ce questionnement à la classe afin de trouver une stratégie de dénombrement. Ainsi, en adoptant la perspective d'un élève, elle s'écarte momentanément de l'enjeu de savoir de l'U8 (émission d'hypothèses sur la construction), pour proposer à la classe un nouvel enjeu d'apprentissage (MSN 12) autour duquel gravitera un réseau fourni de savoirs (L1, fondateurs d'une scolarité réussie et proto-disciplinaires). Ce n'est qu'une fois cet obstacle dépassé qu'elle revient, dans l'U9, aux hypothèses sur la construction.

⁶ Prénom d'emprunt.

Comme pour les niveaux macro et mezzo, on relève que le niveau micro de l'UCAIE, celui des unités à l'intérieur d'une composante, ne suit pas une progression linéaire par rapport au savoir visé, mais spiralaire et éminemment flexible, passant d'un enjeu de savoir à un autre suivant la perspective des enfants. Ce constat souligne le travail de didactisation inversée qui est celui de l'enseignant et la variété des médiations qu'il doit proposer pour soutenir les apprentissages de chaque enfant, selon son degré d'appropriation du savoir. Dans l'U8, le réseau de savoirs mobilisés et travaillés, ainsi que les médiations mises en œuvre autour de l'enjeu « trouver une stratégie pour dénombrer les planches » peuvent être représentés de la manière suivante :

Figure 8 : réseau de savoirs identifiés dans l'U8 et degré de soutien

Légende : FRS : savoir fondateur, rapport au savoir – FOC : savoir fondateur – outils cognitifs ; FAE : savoir fondateur – apprendre ensemble ; ESD: savoir émergent avec soutien direct DSG: savoir en développement avec soutien guidé ; PI: performance autonome



L'analyse de l'U8 montre que le savoir central (MSN12), dont le degré d'appropriation est très divers parmi les élèves, prend appui sur une série de savoirs nécessaires à sa construction. Ainsi, lorsque l'enseignante demande aux élèves de compter les planches, et après plusieurs essais infructueux, elle se rend compte qu'il est nécessaire de passer par le savoir proto-disciplinaire « énumérer », en mettant ensemble au point une technique efficace d'énumération (l. 42-43). Elle favorise également la conscientisation par les élèves d'une posture d'attention pour l'apprentissage (l. 38 et 40).

Figure 9 : extrait 2 du Verbatim de l'U8

Ens : Toi t'en vois 17, elle, elle dit 19, lui il a dit 5, lui il a dit 10. Comment on va faire pour être d'accord tous ?

E13 : Lève le doigt.

l. 35 Ens : Leandro⁷ ? (E13).

E13 : J'aimerais compter.

Ens : T'aimerais compter ?

E13 : Oui.

Ens : Et nous on fait quoi alors ? On ferme les yeux pendant que tu comptes ?

7 Prénom d'emprunt.

- I. 40 E13 : Non, on regarde.
 Ens : On regarde, alors.
 E13 se met à compter.
 Ens : Leandro attends ! Je te propose que tu les touches quand tu les comptes.
 Comme ça nous on voit bien celles que tu comptes.

Sur la base de ces deux séries d'interactions prenant place dans l'U8, nous pouvons déjà pointer une constante dans l'enseignement/apprentissage en situation de réunion : le travail simultané de nombreux savoirs et, parmi eux, de savoirs langagiers comme objet disciplinaire (précision du lexique) et comme outil permettant le déploiement de la pensée et de la communication (verbaliser sa pensée, prendre la parole en réunion).

Premiers résultats et perspectives de recherche

Au niveau macro, la mise au jour des premiers synopsis met en lumière la variété organisationnelle des UCAIE d'une enseignante à l'autre et, dans une même classe, d'une UCAIE à l'autre, ce qui s'écarte de la rigueur structurelle d'une séquence d'enseignement disciplinaire. Ces variétés dépendent étroitement de la capacité et de l'intérêt des élèves à développer des activités de jeu ou de production libres autour des savoirs centraux visés. L'autoconfrontation systématique des synopsis, ainsi que le recours aux trois entretiens annuels avec les enseignantes, devraient permettre d'éclairer les motifs de ces variations organisationnelles.

Au niveau mezzo, l'analyse montre que le savoir progresse dans les UCAIE de manière spiralaire, par réinvestissement successifs, reprises et approfondissement des tâches.

Finalement, au niveau micro, les premières analyses illustrent la variété et le tressage serré des savoirs dans les situations d'enseignement issues des UCAIE, plus précisément dans les activités à l'initiative des enfants et les réunions. La structure pédagogique de la transition, qui accorde une large place aux activités initiées par les enfants, permet à l'enseignant de pointer des savoirs embryonnaires ou émergents nécessaires au travail scolaire, afin de les aborder dans le collectif d'apprentissage selon le rythme de chaque enfant. Le rôle de l'enseignant consiste à entrer dans la perspective de l'enfant afin d'identifier ses intérêts et son niveau de prise en charge des savoirs, pour en soutenir la construction et l'appropriation. Cependant, pour faire dialoguer activités à l'initiative des enfants et curriculum, il faut avant tout avoir des connaissances approfondies des savoirs du PER et, au-delà, des habiletés requises, prescrites ou non, pour entrer progressivement dans les disciplines. Dans ce but, les micro-analyses que nous proposons révèlent l'organisation des savoirs en réseau autour des apprentissages langagiers et la variété de ceux-ci, qu'ils soient fondateurs d'une scolarité réussie, disciplinaires ou proto-disciplinaires, identifiés ou non par le PER.

Dans la perspective de la formation à l'enseignement dans les petits degrés, on peut mentionner quelques éléments conclusifs auxquels conduisent nos premières investigations. Les synopsis ont permis de dégager des UCAIE, véritables parcours d'enseignement/apprentissage qui se développent à partir des activités à l'initiative des enfants. Si les UCAIE possèdent forcément des structures très diverses puisqu'elles s'adaptent au contexte de la classe, leur modélisation à plusieurs niveaux (macro-mezzo et micro) permet de montrer la richesse de leur organisation et la souplesse de fonctionnement des composantes et unités, aussi mobiles que labiles. Il s'agit aussi de montrer la richesse des médiations de l'enseignant pour s'adapter à la perspective des élèves. En cela, c'est la formation des enseignants à la didactique inversée qui est visée, comme étant celle qui permet de respecter les besoins et les intérêts des enfants et, par là-même, de maintenir leur motivation à apprendre. Ceci nous semble important au regard du nombre d'enfants qui, n'ayant pas été reconnus dans leur propre perspective, peuvent se retrouver en échec scolaire.

Références

- Astolfi, J. P. (2008). *La saveur des savoirs: disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF Sciences Humaines.
- Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école: des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Chronique sociale.
- Bodrova, E. et Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée : L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. PUQ.
- Brigaudiot, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Hatier.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Retz.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage.
- Clerc-Georgy, A. et Truffer Moreau, I. (2016). Les pratiques évaluatives à l'école enfantine : Influence des prescriptions sur les pratiques enseignantes. In C. Veuthey, G. Marcoux et T. Grange (DIR.) *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation*. (pp. 79-95). EME éditions.
- Clerc-Georgy, A-C. et Maire Sardi, B. (2020). *Penser la didactique des apprentissages fondamentaux en articulant jeu et curriculum : l'exemple d'un théâtre de marionnettes avec des élèves de 4 à 6 ans* forumlecture.ch.
- Diamond, A., Lee, C., Senften, P., Lam, A. et Abbott, D. (2019). Randomized control trial of Tools of the Mind: Marked benefits to kindergarten children and their teachers. *PLoS ONE* 14(9): e0222447. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0222447>
- Fleer, M., & Veresov, N. (2018). A Cultural-Historical Methodology for Researching Early Childhood Education. In M. Fleer, & B. van Oers (Eds.). *International Handbook of Early Childhood Education*, 1, (pp. 225-250). Springer.
- Giasson-Lachance, J., Vandecasteele, G. (2012). *La lecture : apprentissage et difficultés*. De Boeck.
- Giordan, A. (2021), Interdisciplinarité. Dans Collection des concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse romande et au Tessin. Dans E. Runtz-Christan et P.-F. Coen (Eds), Ed. Loisirs et pédagogie, 169-171.
- Kappeler, G. (2020). L'usage de l'outil « nombre » comme un prérequis pour accomplir une tâche inscrite dans une autre discipline que les mathématiques. Dans A. Clerc-Georgy et S. Duval (Eds.), *Pratiques enseignantes et apprentissages fondateurs de la scolarité et de la culture*, 107-119. Chronique Sociale.
- Laparra, M. et Margolinas C. (2016). Les premiers apprentissages à la loupe. Des liens entre énumération, oralité et littérature, De Boeck.
- Nonnon, E. (2004). Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau. *Recherches*, 41, 17-30.
- Paccolat, A., Tobola Couchepin, C. et Michelet, V. (2022). Du langage familial au langage scolaire en 1-2H: chronique d'une transition. Forum Lecture. <https://www.forumlecture.ch/>
- Péroz, P. (2010), *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle : pour une pédagogie de l'écoute*. CRDP de Lorraine.
- Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2006). Play and learning – Inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47-65.

- Richard, S. (2019). Les bénéfices du jeu sur le développement psychologique de l'enfant et les interventions de l'adulte dans le jeu de l'enfant. *Médecine & enfance. Sciences cognitives*. Mai-juin 137-143.
- Schneuwly, B., Cordeiro, G. et Dolz, J. (2005). A la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale. In *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 77-93.
- Thévenaz-Christen et alii. (2014). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire : l'exemple genevois*. Presses universitaires de Namur.
- Truffer Moreau, I. (2020). Dans la perspective d'une didactique des apprentissages fondamentaux : « La structure pédagogique », un dispositif au service d'une pédagogie des transitions. Dans A. Clerc-Georgy et S. Duval (Eds.), *Pratiques enseignantes et apprentissages fondateurs de la scolarité et de la culture*. Chronique Sociale.
- Vygotski, L. S., Sève, F., Piaget, J., Clot, Y., Sève, L., & Piaget, J. (1997). *Pensée et langage. La dispute*.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., Jackson, D. D., & Morche, J. (1972). *Une logique de la communication*. Ed. Seuil.

Annexe 1. Verbatim U8

I. 1	<p><i>E15 (Maxime¹) lève la main.</i></p> <p>Ens : Oui Maxime ?</p> <p>E15 : euh.</p> <p>Ens : Qu'est-ce que tu vois toi?</p>
I. 5	<p>E15 : Je vois ça.</p> <p>Ens : C'est quoi ça?</p> <p>E15 : Le bois.</p> <p>Ens : Unh! unh! une planche de bois.</p> <p>E1 : Oui.</p>
I. 10	<p>Ens : Y en a une?</p> <p>E15 : Pointe du doigt les planches.</p> <p>Ens : Y en une, ou y en a plusieurs?</p> <p>E15 : Plus.</p> <p>Ens : D'accord.</p>
I. 15	<p>Ens : Tu arrives à compter? Tu voudrais compter combien il y en a?</p> <p>E15 : 1, 2, 3, 4, 5.</p> <p>Ens : Que 5?</p> <p>E15 : Oui.</p> <p>Ens : Vous êtes d'accord les autres, y en a que 5?</p>
I.20	<p>Réponse d'ensemble : non.</p> <p><i>E7 se met à compter spontanément.</i></p> <p>E7 : y en a 1,2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.</p> <p><i>Plusieurs enfants pointent avec leur doigt les planches pour les compter en silence. (plus ou moins en même temps que E7). Ens les regarde.</i></p>
I. 25	<p>E7 : 10.</p> <p>Ens : Alors toi tu dis 10.</p> <p>E? : Moi 19.</p> <p>Ens : Toi 19.</p> <p><i>E2 se met à compter spontanément en pointant avec son doigt.</i></p>
I. 30	<p>E2 : 1,2,3,4,5,6, 7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17. 17!</p> <p>Ens : Toi t'en vois 17, elle, elle dit 19, lui il a dit 5, lui il a dit 10. Comment on va faire pour être d'accord tous ?</p> <p>E13 : Lève le doigt.</p> <p>Ens : Leandro² ? (E13)</p>
I. 35	<p>E13 : J'aimerais compter.</p> <p>Ens : T'aimerais compter?</p> <p>E13 : oui</p> <p>Ens : Et nous on fait quoi alors? On ferme les yeux pendant que tu comptes?</p> <p>E13 : non, on regarde.</p>
I. 40	<p>Ens : On regarde, alors.</p> <p><i>E13 se met à compter.</i></p> <p>Ens : Leandro attends! Je te propose que tu les touches quand tu les comptes.</p> <p>Comme ça nous on voit bien celles que tu comptes.</p> <p>E13 : 1,2,3,4,5, 6,7,8, <i>E13 compte en touchant les planches.</i></p>
I. 45	<p>E? : Attends, t'as oublié celle-là.</p> <p>Ens : Il l'a fait. <i>Ens s'adresse à E?</i></p> <p>Ens : alors recommence. Et va peut-être plus doucement qu'on puisse tous voir ce que tu fais, Leandro.</p> <p>E13 : 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10...11,12,13,14,15,16,17,18,19.</p> <p>Ens : 19. On est d'accord cette fois, tous sur 19?</p>
I. 50	<p>Réponse d'ensemble: oui.</p> <p>Ens : Ok, donc. Maxime, il y a 19 planches de bois.</p> <p>E15 : Oui.</p> <p>Ens : Ok.</p> <p>E ? : Moi je veux compter.</p>
I. 55	<p>Ens : alors on a compté une fois.</p>

1, 2 Prénom d'emprunt.