

Dossier thématique : Objets d'enseignement et sujets apprenants à l'école maternelle : la recherche en didactique du français au défi de la diversité

1^{er} ensemble de questionnement : ce qui s'enseigne en maternelle et comment cela s'enseigne ou s'apprend en formation d'enseignant.es

Coordonné par S. Aeby Daghé, S. De Croix et V. Boiron

Les savoirs langagiers réinvestis spontanément par les élèves : un moyen de rendre visibles les apprentissages

Catherine TOBOLA COUCHEPIN

Haute Ecole Pédagogique du Valais, Suisse, professeure, responsable de l'équipe Formation et Professionnalisation

Catherine.tobola@hepvs.ch

Floriane LATHION

Haute Ecole Pédagogique du Valais, Suisse, animatrice pédagogique, rédactrice des nouveaux moyens d'enseignement et enseignante au cycle I

Floriane.lathion@hepvs.ch

Marie CLAIVAZ

Haute Ecole Pédagogique du Valais, Suisse, animatrice pédagogique et enseignante au cycle I

Marie.claivaz@hepvs.ch

Résumé

Cette contribution s'intéresse à la circulation des apprentissages langagiers dans les premiers degrés de la scolarité. Elle questionne l'articulation entre les temps de jeux à l'initiative des élèves et les activités structurées par l'enseignant. Le suivi de quatre classes permet de montrer comment les élèves de 4-5 ans parviennent à réinvestir les apprentissages dans leurs jeux et comment les enseignants arriment des activités issues des moyens aux centres d'intérêt des élèves et à leur rythme. Les résultats montrent des cheminements différents et complémentaires qui soutiennent les apprentissages et leur donnent du sens.

Abstract

This paper looks at the flow of language learning in the early years of schooling. It looks at the link between playtime when pupils take the initiative and activities structured by the teacher. By monitoring four classes, we are able to show how 4–5-year-olds manage to reinvest their learning in their games, and how teachers match activities derived from the resources to the pupils' centres of interest and pace. The results show different and complementary approaches that support learning and give it meaning.

Mots-clés : Moyens d'enseignement, savoir, langue d'enseignement, formation des enseignants, apprentissage.

Keywords : Teaching resources, knowledge, language of instruction, teacher training, learning.

1. Introduction

Entrer à l'école c'est également entrer en apprentissage de la langue de scolarisation. Définie comme le vecteur privilégié des apprentissages scolaires selon le plan d'études romand (PER), elle est non seulement un objet disciplinaire avec ses multiples dimensions, mais également un outil transversal pour apprendre et penser. Au moment de son entrée à l'école, l'enfant de 4 à 5 ans doit s'approprier un mode de fonctionnement spécifique au contexte scolaire et à ses règles. A cet âge, il apprend à son rythme et selon ses centres d'intérêts. Dès lors, enseigner dans les premiers degrés de la scolarité demande de prendre en considération les particularités des élèves de cet âge et de penser les conditions qui soutiennent les transitions que l'enfant doit vivre pour s'approprier les savoirs imposés par l'école au rythme fixé par elle. Les transitions sont multiples. Parmi elles, l'enfant passe progressivement d'un langage familial à un langage scolaire qui permet de construire un rapport distancié aux objets du quotidien pour en faire des objets d'études (Bautier, 2006).

En Suisse, dans le canton du Valais, afin d'accompagner les transitions que doit vivre l'enfant, une formation continue obligatoire spécifique pour les enseignants et enseignantes¹ des premiers degrés de la scolarité a été mise en place afin de les sensibiliser aux apprentissages fondateurs d'une scolarité réussie par un dispositif pédagogique de la transition (Truffer Moreau, 2020). Depuis l'automne 2022, des injonctions fortes ont été formulées par le service de l'enseignement : toutes les classes de 1-2H (premiers degrés de la scolarité) doivent offrir au minimum 60' de temps de jeux par jour. Cette décision part du principe que le jeu fait partie intégrante de la vie des enfants et qu'il est aussi source de développement. Le vrai jeu (Vygostky, 1933/1978) ou le jeu de faire semblant (Bodrova et Leong, 2011) regroupe l'activité initiée par l'enfant durant laquelle il choisit librement de s'investir, d'y inventer des scénarios et d'y jouer des rôles en décidant de respecter les règles qui leur sont inhérentes. Ce type d'activité est considéré par Bodrova et Leong comme l'activité maîtresse qui, à cet âge, génère le plus de gains développementaux telles que la fonction symbolique ou l'imagination. Ces gains permettent aux élèves d'évoluer dans leurs apprentissages en passant d'un registre expérientiel et spontané, mobilisé dans des situations familières, à un registre élaboré et littéracié (Bautier et Rayou, 2013). En plus du jeu de faire semblant, d'autres activités à l'initiative de l'élève génèrent des gains développementaux importants. Ces activités peuvent être la narration d'histoire, la construction avec blocs, l'art et le dessin, les activités d'éveil aux mathématiques et à la littérature » (Paccolat, Tobola Couchepin, Michelet, 2022, p. 1). Toutes ces activités sont des espaces de mise en œuvre de ce que sait faire l'élève. Dans l'action, en jouant, les acquisitions répondent à un besoin réel et sont ainsi intégrées dans le quotidien des enfants (Bodrova et Leong).

En parallèle aux injonctions pour accorder des espaces d'activités à l'initiative des élèves, un plan d'études et des moyens d'enseignement régissent les savoirs disciplinaires à acquérir. En Suisse Romande, le Plan d'Etudes Romand (PER) formalise les domaines disciplinaires et les différents objectifs attendus notamment après les quatre premières années d'école (cycle 1). Dans le domaine de la langue de scolarisation, le PER est secondé par des moyens d'enseignement soutenant les enseignants dans l'identification des objectifs à travailler à travers des activités à réaliser. A partir de l'automne 2023, de nouveaux moyens d'enseignement (MER L1) sont mis en œuvre dans les classes et sont obligatoires. Leur implémentation sur le terrain fait l'objet d'un soin particulier afin de soutenir les enseignants. En Valais, une équipe composée de quatre enseignants du terrain (F2), de deux animatrices de français et d'une didacticienne de l'institution de formation de la région (F3)

¹ Le masculin sera privilégié pour un confort de lecture.

veille à former les enseignants à l'usage des moyens d'enseignement tout en tenant compte de la place qui doit être laissée aux activités à l'initiative des élèves.

Cette contribution cherche à montrer comment les quatre enseignants F2 arrivent à conjuguer les deux contraintes qui peuvent paraître, au premier abord, aporétiques : prendre en compte la perspective des enfants en partant des jeux et activités qu'ils initient, soit le programme des enfants, et utiliser les nouveaux moyens d'enseignement obligatoires, soit le programme de l'enseignant. Comment ces deux programmes peuvent-ils se rencontrer pour porter un regard scolaire sur le langage et soutenir l'apprentissage ?

2. De nouveaux moyens d'enseignement romands pour soutenir l'apprentissage des élèves

Afin de situer les nouveaux moyens d'enseignement romands pour les premiers degrés de la scolarité, il s'agit de les inscrire dans leur évolution. En 1992, le programme d'objectifs et d'activités préscolaires pour l'école infantine était introduit en Suisse romande (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP], 1992). Ce programme mettait l'accent sur les manipulations et les expériences des enfants à travers le jeu afin de favoriser leur développement global, social et personnel. Pour les enfants de 4 à 6 ans, l'école était facultative même si largement plébiscitée par le choix des parents. Depuis l'introduction du Plan d'Etudes Romand (PER) (CIIP, 2010) et la mise en œuvre du concordat HarmoS (CDIP, 2007) les deux premières années d'école sont devenues officiellement obligatoires dès 4 ans. Guidés par les objectifs du PER structuré en domaines disciplinaires, les enseignants ont pu également bénéficier de l'introduction progressive de Moyens d'enseignement romands (MER). Ceci a, selon les chercheurs, conduit à la primarisation des premiers degrés de la scolarité (Gilliéron Giroud, Meyer & Veuthey, 2013) par l'introduction de fiches et la diminution progressive du jeu comme situation d'apprentissage (Paccolat, Tobola Couchepin & Michelet, 2022).

Depuis l'automne 2023, en Suisse romande, de nouveaux moyens d'enseignement sont implémentés dans les classes du premier cycle auprès d'élèves de 4 à 6 ans. Tout en étant alignés avec les apprentissages décrits dans le Plan d'Etudes romand (PER) (CIIP, 2010), ils s'appuient sur des principes pédagogiques novateurs. Les objectifs sont de faire progresser l'ensemble des élèves romands afin qu'ils puissent atteindre les compétences langagières attendues à la fin du premier cycle de l'école obligatoire. Les MER L1 ont été pensés pour et par des enseignants romands. Dès lors, ils correspondent aux pratiques de même qu'aux avancées de la recherche en didactique et permettent d'atteindre les objectifs fixés par le PER.

2.1 Un moyen composite pour atteindre les compétences attendues

Les moyens romands mis en place dans les classes depuis la rentrée 2023 cherchent à répondre aux besoins de chaque élève de manière explicite et progressive. Ces nouveaux moyens ont été pensés dans la verticalité de l'entrée en scolarité (4 ans) jusqu'à la fin de l'école obligatoire (15 ans). Ils correspondent au PER qui formalise les compétences à atteindre pour toute la scolarité obligatoire. Fondamentalement flexibles, ils font appel à la professionnalité des enseignants pour choisir les activités parmi les quatre types d'enseignement complémentaires proposés afin de soutenir, chez les élèves, le développement des compétences langagières fixées par le plan d'études :

- **Les parcours.** Ils développent les compétences de compréhension et de production de textes à l'oral et à l'écrit. Ils sont constitués de quatre étapes, l'introduction, qui permet aux élèves de se mettre en projet d'apprentissage, la compréhension qui soutient le repérage des

dimensions du genre de texte à travailler, la production d'un texte selon les caractéristiques du genre et une conclusion qui soutient la verbalisation des apprentissages travaillés. Pour les élèves de 4 à 6 ans, huit genres de texte sont retenus, quatre à l'oral (la présentation de soi, le conte de randonnée, la comptine, la marche à suivre) et quatre à l'écrit (le récit de vie, le récit d'aventure, le documentaire, la recette).

- **Les modules.** Ils permettent un enseignement systématique et progressif de la langue. Ils sont au nombre de six et peuvent être travaillés simultanément de manière plus ou moins progressive selon leurs contenus. Les activités sont classées sous vocabulaire, passage de l'oral à l'écrit, stratégies de compréhension, geste d'écriture, lettres et mots et conscience phonologique.
- **Les activités ritualisées.** Brèves et régulières, elles permettent d'exercer et d'automatiser les apprentissages réalisés lors des parcours et des modules. Elles sont classées dans les quatre grandes compétences qui sont parler, écouter, lire et écrire.
- **Les projets à choix.** Ils sont sélectionnés par les enseignants afin de favoriser la médiation culturelle et permettre d'intégrer des activités diversifiées en lien avec l'apprentissage de la langue d'enseignement : sortie au théâtre, semaines de la lecture, etc.

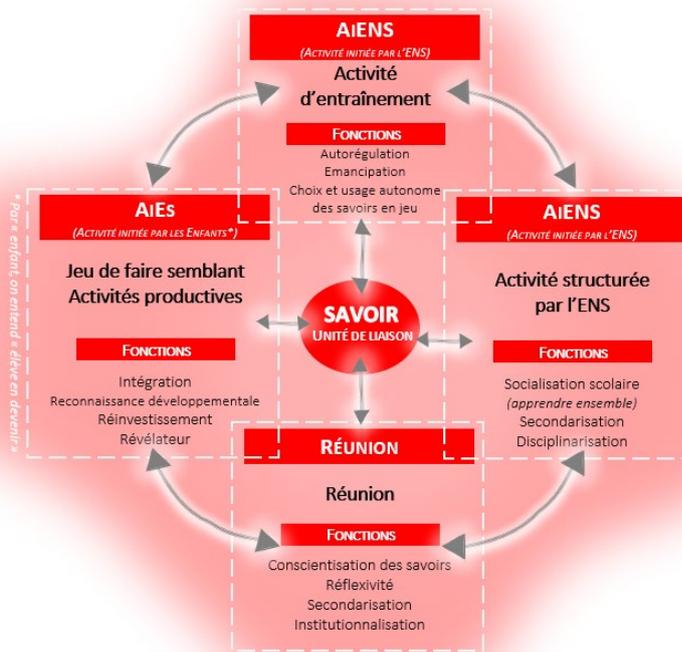
Les activités proposées dans l'ensemble des types d'enseignement, cherchent à être cohérentes et proches de la réalité et du quotidien des enfants de 4 à 6 ans. Ces derniers peuvent ainsi s'engager activement en agissant, en expérimentant, en comprenant, en faisant des liens, en mémorisant et en consolidant leurs apprentissages. De son côté, l'enseignant dispose d'un matériel riche pour réaliser des choix adéquats qui répondent à l'ici et maintenant des besoins d'apprentissage des élèves.

3. Un dispositif pour les jeunes élèves

Afin de prendre adéquatement en compte l'enfant débutant à l'école, il s'agit de considérer le cheminement qu'il doit faire pour développer une posture d'élève (Lahire, 2017). Les premières années d'école sont donc une période intermédiaire entre un apprentissage qui s'actualise selon le programme de l'enfant et un apprentissage structuré et organisé par l'enseignant à travers des activités choisies pour atteindre les objectifs attendus par le plan d'études. Dans les premiers degrés de la scolarité il s'agit ainsi de prendre en compte prioritairement les besoins des enfants rendus visibles dans les activités qu'ils initient. Les gestes professionnels à mobiliser par les enseignants devraient engager et maintenir un dialogue constant entre le programme de l'enfant (ses intérêts et ses besoins) et celui de l'enseignant lié au PER. Ce dialogue entre les deux programmes est rendu possible par l'étayage de l'enseignant (Bodrova et Leong, 2011). Il s'agit également d'être en constante identification des connaissances hébergées dans les activités des élèves pour les relier aux savoirs à travailler et à institutionnaliser. La transposition didactique interne à effectuer est en constante recherche d'équilibre.

Un dispositif est proposé. Il s'inscrit dans une approche vygotkienne de l'apprentissage (Truffer Moreau, 2020). Systémique, organisé et dynamique (Paccolat, Tobola Couchepin et Michelet, 2022), la structure pédagogique proposée s'organise en cinq composantes (Activités initiées par les enfants AIES ; Réunion R ; Activité à l'initiative de l'Enseignant AIENS ; Activité d'entraînement (AE), dont l'unité de liaison est le savoir (Tobola Couchepin, Paccolat et Michelet ; 2024 et à paraître b).

Figure 1 : Schéma de la structure pédagogique inspiré de Truffer-Moreau (2020) et modifié dans le cadre de la recherche de Paccolat, Michelet et Tobola Couchepin.



Chaque composante de la structure remplit des fonctions spécifiques. Le SAVOIR est la composante centrale. Il représente l'unité qui permet de relier toutes les autres composantes.

Les AIEs recouvrent le jeu de faire semblant ou les activités productives que les enfants investissent spontanément (Bodrova et Leong, 2011). Ces activités ont une fonction de reconnaissance des particularités et connaissances de chaque enfant, d'intégration progressive à la vie scolaire, de développement (Paccolat et al., 2022). Elles sont génératrices de gains spécifiques mais permettent également de rendre visibles les réinvestissements de nouveaux savoirs. Elles sont ainsi un des lieux privilégiés pour une évaluation au service des apprentissages (Tobola Couchepin, Paccolat et Michelet, 2024).

La réunion est une structure participative sous forme de discussion collective autour d'une production réalisée pendant les AIEs. Elle a pour fonction de croiser les perspectives des élèves et de l'enseignant sur les objets de savoir identifiés afin de permettre des institutionnalisations (Tobola Couchepin, Paccolat et Michelet, à paraître a). En effet, lorsqu'il est travaillé est questionné au sein du collectif d'apprentissage, l'objet issu du jeu change de statut, il devient un objet d'étude (Bautier, 2006). Le questionnement de l'enseignant est nécessaire. Il rend visible sa manière de réfléchir et d'analyser l'objet et donne ainsi la possibilité de nourrir le langage intérieur de l'élève.

Les AIENS ont comme but de travailler prioritairement un savoir, tout d'abord collectivement (Activité d'apprentissage) puis progressivement de manière autonome pour consolider les apprentissages (Activité d'entraînement). Elles sont structurées pour atteindre un objectif spécifique. Elles peuvent être issues des moyens d'enseignement mis à disposition.

Il s'agit de trouver le bon équilibre entre les AIEs et les AIENS. Cet équilibre se situe entre un dispositif attentionnaliste, qui porte attention sur l'activité de l'enfant et un dispositif intentionnaliste, régi par les intentions de l'enseignant (Tobola Couchepin et al., à paraître b). Les AIENS permettent de répondre aux besoins de nouveaux savoirs éprouvés dans le jeu. Ces savoirs

deviennent à leur tour des outils qui, réinvestis dans les AIES, permettent l'évolution de celles-ci. Les recherches ont permis de dégager des unités co-construites à partir d'une activité initiée par les enfants (UCoAIE) (Michelet, Tobola Couchepin & Paccolat, 2022). Ces dernières « 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 » (p. 449). Afin de faire évoluer le jeu des enfants, l'enseignant peut intervenir en proposant des activités qui vont soutenir l'élève et faire murir ses connaissances en savoirs (Paccolat et al., 2022 ; Michelet et al., 2022).

Dans le cadre de la formation continue obligatoire, les enseignants de 1-2H ont été formés à la mise en œuvre du dispositif présenté. Il s'agit néanmoins d'interroger les deux injonctions qui peuvent paraître aporétiques soit, d'une part, prendre en compte les activités initiées par les élèves et, d'autre part, mettre en œuvre les nouveaux MER. Pour cette communication, nous cherchons à mettre en évidence les savoirs identifiés par les enseignants dans les AIES qui justifient leurs choix d'activités issues des MER L1 et les savoirs travaillés réactivés spontanément par les élèves dans leurs jeux. Deux questions guident la réflexion :

- Dans le cadre de l'implémentation d'un nouveau moyen d'enseignement de la langue (MER L1), quels savoirs émergent dans les AIES sont identifiés par les enseignants afin de les travailler spécifiquement dans des AIES issues des MER L1 ?
- Quels savoirs travaillés dans les AIES issues des MER L1 sont réinvestis dans les AIES par les élèves ?

4. Une formation accompagnée et co-construite aux nouveaux MER L1

Afin d'assurer la formation de tous les enseignants du canton du Valais, quatre enseignants (F2) ont été accompagnés et formés à la prise en main des nouveaux MER L1 par trois formatrices de la haute école pédagogique du canton (F3) et ce durant près de 3 ans. Les F2, Charlie, Noa, Claude et Sacha², ont pu mettre en œuvre les MER L1 dans leur classe et observer les apprentissages des élèves. La formation qui les a accompagnés a consisté en des rencontres régulières avec pour objets, la présentation des moyens, leurs ancrages théoriques et aussi, des partages de pratiques relatifs aux réussites de la mise en œuvre, aux obstacles rencontrés, aux régulations à apporter et aux points à soulever en formation de tous les enseignants. Par ailleurs, régulièrement, la thématique de la formation d'adulte a été soulevée afin de soutenir les F2 dans leur futur rôle de formateurs.

Dans le but de garder des traces des expérimentations dans les classes des F2 afin d'illustrer la formation de tous les enseignants, chacun a complété un journal de bord collectif en ligne, accessible pour l'équipe (F2 et F3). Le journal comprenait plusieurs rubriques et pouvait être complété pour chaque parcours, chaque module et chaque activité ritualisée sur l'espace collaboratif. Chaque F2 avait un code couleur propre afin d'identifier les apports de chacun. Des traces représentatives de l'activité des élèves pouvaient également être ajoutées afin d'illustrer les propos.

Figure 2 : Avenues du journal de bord accompagnant la mise en œuvre de chaque type d'enseignement

<p>Points positifs - points forts - nouveautés - coups de cœur <i>Au niveau des élèves - au niveau de l'enseignant</i></p>
<p>Points de vigilance - régulations proposées éventuellement</p>

² Prénoms d'emprunt volontairement choisis sans distinction de genre.

<i>Au niveau des élèves - au niveau de l'enseignant</i>
Astuces
Répartition 1-2H - Répartition dans le duo pédagogique
Liens avec la pédagogie de la transition (Apprentissages fondamentaux)

Une rubrique du journal renseigne plus spécifiquement les liens avec les apprentissages fondamentaux et la pédagogie de la transition. En effet, il est apparu nécessaire de veiller à prendre en compte l'injonction du service de l'enseignement de privilégier les AIES qui permettent de prendre en considération le programme de l'enfant pour construire des apprentissages solides et cohérents.

Pour répondre à nos questions, nous procédons à une analyse des contenus de tous les journaux de bords collaboratifs complétés durant le temps d'expérimentation, soit durant 2 ans. Il s'agit de pointer les savoirs qui transitent entre les deux types d'activités (AIES et AIENS). Etant donné que les journaux de bords ne sont pas forcément exhaustifs, deux entretiens semi-dirigés de 60' ont été menés avec deux F2 afin d'enrichir les données. Les entretiens sont composés de trois parties. Ils permettent de i) questionner les pratiques des enseignants quant à la mise en œuvre de la pédagogie de la transition, ii) d'identifier des exemples concrets d'arrimage aux AIES des activités du MER L1 pour travailler des savoirs langagiers spécifiques, iii) de mettre en lumière les réinvestissements spontanés dans les AIES des savoirs travaillés.

5. Arrimage des activités du moyen et réinvestissement dans les jeux : quels possibles identifiables dans les journaux de bord ?

Les journaux de bords donnent à voir des possibilités d'arrimage des activités de même que des réinvestissements par les élèves. Cependant, ces données sont à considérer comme des indications non exhaustives. En effet, les enseignants étaient invités à compléter les journaux sans contrainte explicite. L'objectif premier et déclaré était prioritairement de mettre en œuvre les moyens et d'avoir le maximum d'éléments pour construire et mener une formation à l'échelle du canton. Dès lors, ces propositions nécessitent d'être complétées. Elles ont cependant le mérite de montrer les liens que les enseignants font spontanément entre les AIES et les AIENS issues du moyen d'enseignement.

Nous classons les commentaires des enseignants sous plusieurs éléments : mise en place d'un milieu didactique par l'enseignant pour soutenir le développement des AIES et des AIENS en lien avec le MER, les AIES comme moteur d'une activité du MER, les AIES comme espace de réinvestissement et les AIENS comme espace de développement des apprentissages fondamentaux.

5.1 Mise en place d'un milieu didactique par l'enseignant

Pour favoriser la mise en activité des élèves, les enseignants nous disent enrichir le milieu didactique afin que des AIES puissent émerger. Charlie précise avoir placé des instruments dans la classe pour favoriser le travail de la conscience phonologique. Des livres audios sont mis à disposition des élèves afin de soutenir leur développement.

De même, avant de proposer le parcours sur la recette de cuisine, Charlie complète les espaces de jeu des enfants, notamment l'espace "cuisine", par des fruits en plastique et l'espace "magasin" avec des images et mots imprimés. Il ajoute des livres de cuisine dans la bibliothèque et imprime des recettes simples qu'il met à disposition des élèves. Ces éléments sont autant d'invitations à explorer le monde

culinaire afin d'enrichir le jeu des enfants. Sur cette base, les AIES peuvent servir d'ancrage au parcours sur la recette. Les AIES sont ainsi des leviers d'apprentissage (Clerc-Georgy et Duval, 2020).

L'enrichissement du milieu didactique pour favoriser l'émergence d'AIES permettant la mise à jour des connaissances des élèves avant d'aborder des savoirs spécifiques est une pratique courante chez nos F2, par exemple : mise à disposition de documentaires sur les arbres et invitation à récolter des éléments de la nature avant d'entrer dans le parcours documentaire ; mise à disposition d'une ancienne machine à écrire ou de lettres prédécoupées et de coupures de journaux et de textes pour y accrocher un travail sur l'entrée dans l'écrit et les notions de lettres et mots.

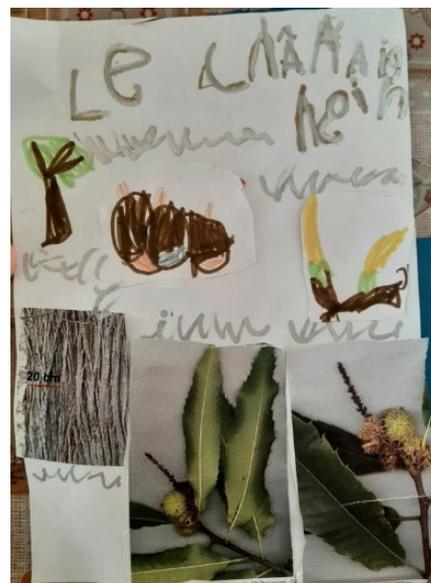
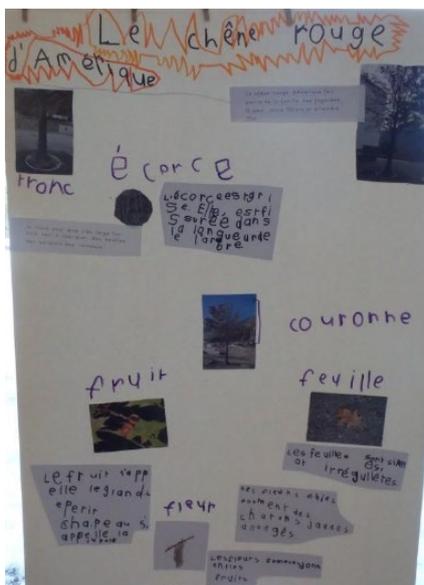
5.2 Les AIES comme moteurs et comme lieux de réinvestissements des apprentissages réalisés dans les activités du MER

Dans les journaux de bord, les enseignants mentionnent peu les AIES comme espace d'arrimage des apprentissages à réaliser dans les activités du MER. Seul Noa propose de "partir de productions spontanées de signes graphiques des élèves, de schèmes ou autres éléments d'écriture réalisés durant les moments de jeux libres, de les présenter lors d'une réunion pour en faire un objet de savoir qui sera retravaillé et consolidé dans le cadre de séances dirigées". Il met cela en lien avec le module geste d'écriture. Comme il le précise, il s'agit ensuite de "réinvestir ces apprentissages dans des moments de jeux libres ultérieurs afin de faire évoluer le geste d'écriture des élèves."

Les enseignants ont cependant identifié de nombreux savoirs réinvestis dans les AIES par les élèves. Plusieurs éléments sont mentionnés :

- La production et compréhension orale de genres de textes spécifiques :
 - o Récit d'aventure par i) des récits d'aventure racontés aux autres, ii) des pages de couvertures dessinées spontanément, iii) l'utilisation de masques pour la création de saynètes.
 - o La présentation de soi par le jeu de marionnettes qui se présentent à leur public ou entre elles.
- La production et compréhension écrite de genres de textes spécifiques :
 - o Ecriture émergente de i) textes divers au tableau, ii) ordonnances médicales, iii) menus de restaurant, iv) listes de course, v) texte avec un destinataire, vi) albums, vii) documentaire sur les arbres (cf Image 1)
 - o Relecture d'album aux copains
- Le geste d'écriture par la création de circuits avec des obliques
- La création d'une liste négociée de mots imagés catégorisés par rubriques dans un dictionnaire de la classe mis à disposition des élèves.

Image 1 : Du panneau documentaire collectif (AIENS)



au réinvestissements individuel (AIES)

Il est intéressant

essant de préciser que le MER lui-même donne des indications explicites pour favoriser la circulation des savoirs entre les AIES et AIENS. En effet, notamment dans le module Passage de l'oral à l'écrit - Les écrits en situation, le MER propose de mettre en place les conditions matérielles nécessaires dans l'environnement de la classe puis de partir de productions spontanées des élèves afin de poursuivre les apprentissages des dispositifs de productions écrites comme l'écriture émergente provisoires et les dictées à l'adulte. Par ces indications explicites, le MER prend en considération les particularités d'apprentissage des élèves de 4 à 6 ans.

6. Quelques exemples concrets issus des entretiens

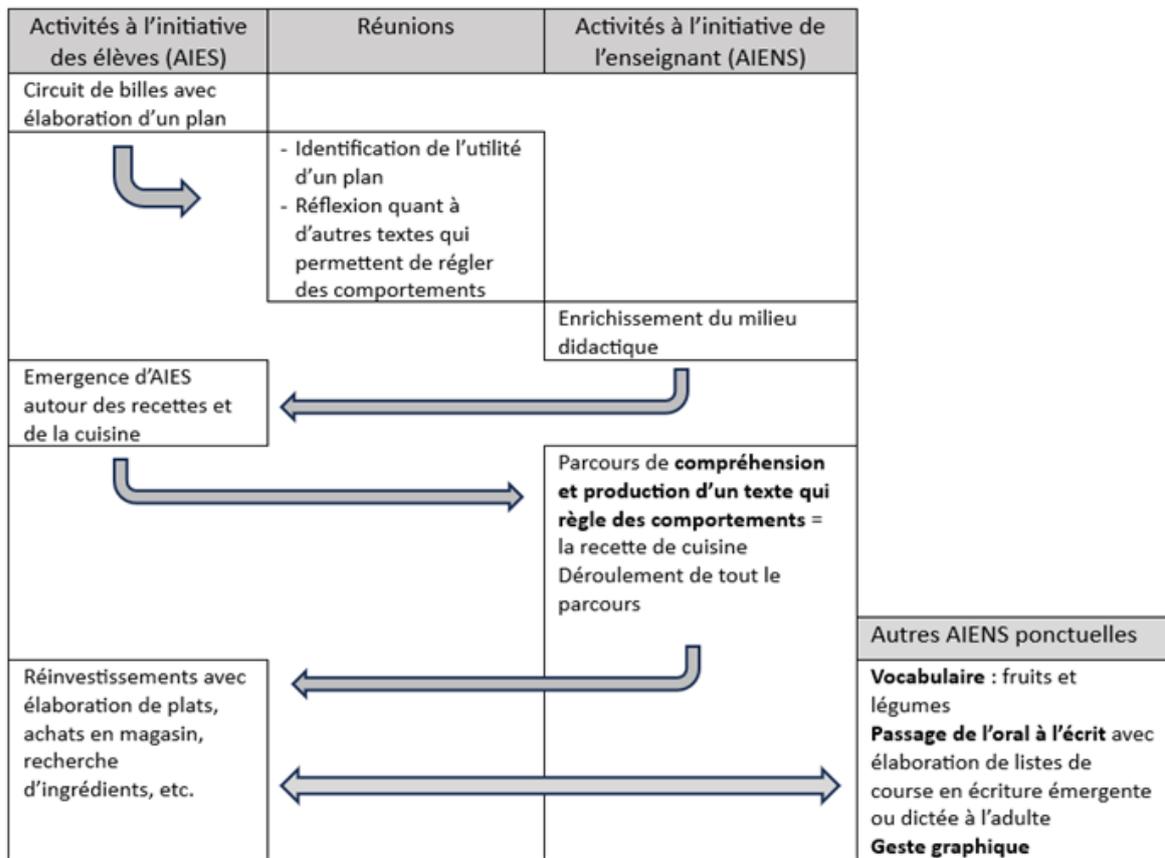
Deux entretiens semi-dirigés ont été menés respectivement avec Claude et Sacha. Les extraits de ces entretiens permettent la mise en évidence des va-et-vient possibles entre les AIES et les AIENS avec toujours, comme dénominateur commun, un besoin de travailler des savoirs langagiers spécifiques. Plusieurs pistes concrètes sont données pour prendre appui sur les AIES afin de construire des apprentissages structurés. Claude et Sacha explicitent également comment les élèves réinvestissent les apprentissages réalisés lors des AIENS issus du MER pour travailler les compétences langagières du plan d'études. Trois exemples sont choisis pour illustrer : le "mouvement" d'une AIES à des AIENS, le réinvestissement d'un savoir travaillé dans une AIENS dans une AIES et, finalement, un exemple de tressage à moyen terme des différentes activités.

6.1 Des AIES pour initier une AIENS : De la construction d'un circuit de billes au texte qui règle des comportements

Dans la classe de Claude, les élèves étaient en train de construire des circuits de billes depuis plusieurs jours ; la reconstruction quotidienne étant assez fastidieuse. Dès lors, les élèves sont arrivés un jour avec le projet de dessiner un plan afin de pouvoir reconstruire le circuit le lendemain. Au vu de cette situation et du succès de la construction à l'aide du plan, Claude a choisi de thématiser cette réussite lors de la réunion. Les questions ont mis en évidence l'intérêt du plan. Claude a demandé à ses élèves dans quelles autres situations des plans sont nécessaires. Un élève a répondu "le mode d'emploi pour construire des meubles comme mon papa !" Ayant identifié le potentiel d'apprentissage et les liens avec le curriculum attendu, Claude a poursuivi la discussion et les élèves ont proposé d'autres textes qui "disent comment faire". D'eux-mêmes, ils ont évoqué la recette de cuisine. Claude connaissant les attentes du plan d'études et la possibilité offerte par le MER de travailler le genre de texte recette de cuisine a saisi l'occasion pour développer le milieu didactique de la classe en mettant à disposition des élèves des livres de recettes. Petit à petit, les élèves ont exploré ces livres, et après quelques jours, Claude a débuté le parcours sur la recette de cuisine qui mettait les élèves en situation de compréhension puis de production de recettes.

Tout en rentrant dans les AIENS issues du parcours du MER, les élèves ont poursuivi leur réinvestissement dans les jeux par l'utilisation de l'espace cuisine, marché, etc. Ce faisant, ils donnaient à voir leur compréhension des apprentissages attendus. Cela a donné l'occasion à Claude de tisser des liens avec d'autres savoirs attendus dans le plan d'études. En effet, le travail du vocabulaire (fruits et légumes) a pu être fait en lien avec la liste de courses, de même que le passage de l'oral à l'écrit (écriture des listes, impressions de recettes trouvées, etc.).

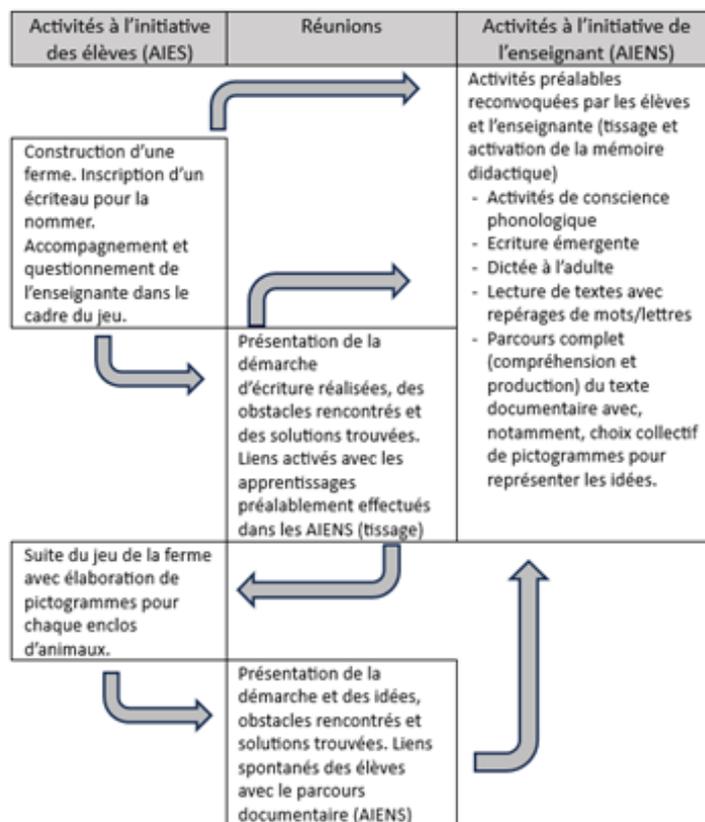
Figure 3 : D'une AIES au parcours (AIENS) sur la recette de cuisine



6.2 Des savoirs travaillés en AIENS mobilisés dans les AIES : la construction d'une ferme pour mobiliser de multiples dimensions de la langue

Lors des temps dévolus aux AIES, les enfants ont construit une ferme avec différents animaux. Ils ont souhaité baptiser leur ferme. Pour ce faire, ils ont fait appel à Claude qui les a invités à chercher dans la classe les possibilités de créer leur panneau "la ferme des trois ours". Les enfants se sont appuyés sur différents outils et textes de référence mis à disposition. Parvenus à rédiger leur écriteau, les enfants ont présenté leur travail lors de la réunion qui a permis de thématiser bon nombre de savoirs. En effet, les élèves ont éprouvé les fonctions et caractéristiques de l'écrit, ils ont mobilisé les ressources à disposition pour coder leur message adéquatement, ils sont parvenus à décortiquer phonologiquement l'oral pour le passer à l'écrit. Sur cette base, leur jeu a continué à se développer par différents espaces dévolus aux animaux. Cela a occasionné une autre réunion lors de laquelle les élèves se sont questionnés sur "comment savoir que c'est la place d'un animal spécifique ?". Spontanément ils ont fait des liens entre les pictogrammes choisis pour les animaux et le travail qu'ils avaient réalisé autour du texte documentaire à l'occasion duquel ils avaient choisi des pictogrammes pour réaliser des panneaux explicatifs sur les arbres.

Figure 4 : Des AIENS vers un réinvestissement dans une AIES autour de la ferme



Autour du jeu de la ferme, les élèves ont pu mobiliser des savoirs travaillés préalablement. Ce qui est intéressant est de constater que l'enseignante, forte de l'historique de la classe et attentive aux savoirs hébergés dans les jeux, a pu tisser des liens avec les savoirs travaillés. Elle a pu, par les interactions et les relaces dans les AIES et lors de la réunion, activer la mémoire didactique des élèves. Cependant, l'enseignante n'est pas seule à effectuer ces liens. Laissant une large part de parole aux élèves, elle arrive à cueillir les propositions qu'ils font spontanément. Elle s'appuie ainsi sur le collectif et peut mettre en valeur le tissage pris en charge par tous.

6.3 Un tressage co-construit autour des différents savoirs langagiers

Lors de l'entretien avec Sacha, un réel tressage entre les AIES et les AIENS autour des savoirs langagiers a pu être mis en évidence. Tous les élèves de la classe de Sacha ont initié un jeu de faire semblant. Ce jeu consistait à partir tous ensemble en camionnette depuis le village de l'école vers l'Italie. La durée du voyage a contraint les élèves à s'arrêter dans un hôtel. A ce moment, le jeu s'est étoffé avec la construction de l'hôtel et le besoin des différents métiers liés à l'hôtellerie. A chaque étape, Sacha observait ses élèves et, par son implication dans le jeu, des étayages successifs ont été possibles pour soutenir l'élaboration du jeu. Lors des différentes réunions les connaissances des élèves ont pu être institutionnalisées et des AIENS issues du MER ont pu être mises en œuvre parallèlement. Ceci a soutenu l'élaboration et la complexification du jeu : vocabulaire des moyens de transports (MER L1), de la chambre (MER L1) et de la salle du restaurant ; écriture émergente (MER L1) du menu du petit déjeuner et des listes de commissions, AIENS du MER (écouter avec attention, participation à une lecture, etc.).

Durant l'entretien, Sacha détaille comment les élèves ont rédigé le menu du petit déjeuner et la liste de course y relative. Lors de ses interventions dans le jeu et pendant une réunion, Sacha et ses élèves ont pu mobiliser bon nombre de savoirs qui se sont incarnés dans la situation. Les élèves parviennent à identifier et thématiser les fonctions de l'écrit, l'importance de la communication, l'intérêt du choix d'un code commun pour lire et écrire, la nécessité de soigner le geste, la conscience phonologique, le rapport entre les lettres et les mots, les stratégies de compréhension. Sacha nous dit que "les élèves sont très preneurs, ils font tout de suite des liens. Ceux qui ne savent pas lire s'accrochent et sont très motivés. Ça fuse, les liens se font et le sens des apprentissages est donné. Ça tire les élèves." Sacha précise que le jeu du départ en Italie et de l'arrêt à l'hôtel était particulièrement riche car tous les enfants y ont contribué. Le jeu réunissant toute la classe, a favorisé des échanges riches entre Sacha et ses élèves mais également entre pairs. Il a ainsi permis de prendre en compte et de travailler avec l'hétérogénéité de la classe. C'est idéal pour reprendre ses termes. Sacha détaille également les gestes professionnels nécessaires au bon fonctionnement d'une telle alchimie : "Je dois bien observer le jeu des élèves, prendre des notes, parfois filmer ce qu'ils font pour revoir après". Elle dit également que "c'est difficile de faire des choix d'objectifs, tout est possible ! Il faut faire des choix ! ". De leur côté, les élèves de Sacha ont bien compris l'intérêt des AIES et arrivent à le rendre explicite. En effet, ils lui répètent souvent "tu sais, on joue mais on fait du travail !"

Figure 5 : Tissage possible entre AIES et AIENS autour des savoirs

Activités à l'initiative des élèves (AIES)	Réunions	Activités à l'initiative de l'enseignant (AIENS) issues du MER
<p>Toute la classe élabore un jeu qui est repris sur plusieurs jours et évolue au gré des interactions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Choix de départ de tous les élèves vers l'Italie camionnette - Arrêt à l'hôtel - Construction de l'hôtel - Elaboration des différents rôles et métiers de l'hôtellerie - Scénario de ce qui se fait dans un hôtel - Conversations (commande de menu, réservation de chambre, etc.) - Elaboration des menus - Elaboration des listes de courses - Agrandissement de l'hôtel avec offres de loisir selon les demandes des clients (laser Game, piscine, etc.) - ... <p>NB : L'enseignante observe et joue avec les élèves afin de faire évoluer le jeu par les interactions et questions.</p>	<p>Des réunions quotidiennes et collectives accompagnent l'élaboration du jeu et soutiennent son développement.</p> <p>Réunion autour des menus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment savoir ce qui est proposé au menu (image 2) ? - Comment savoir ce qui est commandé ? - Comment se souvenir d'une commande et la transmettre en cuisine ? 	<p>Activités d'écriture et lecture émergente (image 3)</p> <p>Activités de conscience phonologique</p> <p>Elaboration de cartes : images et mots en lien avec la nourriture (lecture – écriture)</p> <p>Enrichissement du vocabulaire autour de l'alimentation</p> <p>Identification de la correspondance phonèmes-graphèmes</p> <p>Travail du geste d'écriture</p> <p>Lecture d'ouvrages</p> <p>Activation des stratégies de compréhension (repérer les informations importantes ; combiner les éléments ; activer ses connaissances ; s'interroger sur le sens des mots)</p> <p>...</p>

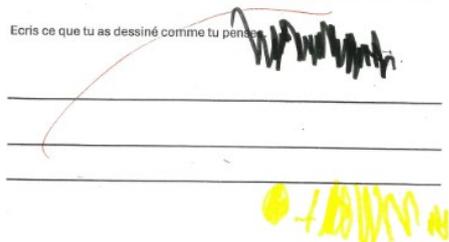
Une réunion a porté sur l'observation du menu produit par les élèves dans le cadre du restaurant de l'hôtel (image 2). Les questions soulevées ont gravité sur l'importance du message, la nécessité de pouvoir le lire afin de commander ce qui est à disposition, etc.

23 JAN 2025

Dessine ce que tu veux au petit déjeuner lors de ton passage à l'hôtel Vadel



Ecris ce que tu as dessiné comme tu penses



1H, élève de 4 ans

2H, élève de 5 ans

7. Discussion :

Les données analysées donnent à voir la possibilité d'accrocher réciproquement des AIES aux AIENS issues du moyen d'enseignement tout mettant en œuvre également des temps de réunion qui sont de précieux espaces d'institutionnalisation et de mise en liens des apprentissages effectués. Les AIES sont de réels moments d'exploration, de co-construction entre enfants avec des étayages possibles de l'enseignant, de prise en compte de l'hétérogénéité, de mise à l'épreuve des connaissances "déjà là" mais aussi de mise en œuvre des savoirs construits ou en construction. Les enfants, à leur entrée en scolarité vivent la transition de l'objet familier à l'objet d'étude, de l'indifférencié aux disciplines scolaires (Clerc Georgy et Truffer Moreau, 2016). Il s'agit d'accompagner les enfants dans les transitions qu'ils doivent vivre en partant de leurs activités tout en permettant la construction de savoirs imposés par l'école et identifiables dans le plan d'études puis transposés dans les moyens d'enseignement. Schneuwly (1995/2008) déjà pointait l'opposition du savoir comme "outil à mettre en usage" et "quelque chose à enseigner et à apprendre" qui met en tension les espaces extra-scolaires et scolaires:

« Le savoir, ingrédient essentiel de l'enseignement, existe d'abord comme savoir utile dans les situations avant d'être transposé dans la situation d'enseignement et devenir savoir enseigné, c'est-à-dire un autre savoir. Autrement dit : les savoirs n'existent pas en premier lieu pour être enseignés, mais pour être utilisés dans des situations diverses. [...] un savoir se justifie pour sa pertinence pour l'action dans une situation » (p.48).

En étant repris dans les AIES, les savoirs travaillés dans les AIENS prennent sens, ils apparaissent aux élèves comme utiles et permettent dès lors de faire évoluer les jeux et leur scénario. C'est ainsi que la motivation des enfants est éveillée et que des liens se font spontanément au sein du collectif d'apprentissage. Les temps de réunion sont des espaces précieux d'institutionnalisation et de mise en lien des apprentissages effectués par le geste de tissage (Bucheton et Soulé, 2009). À tout moment et

particulièrement durant les réunions, l'usage d'un langage disciplinaire et d'un vocabulaire précis permet de soutenir une attention sur le discours comme objet d'enseignement (Audin, 2011) et sur le caractère disciplinaire des savoirs (Astolfi, 2017).

Pour assurer les transitions que l'enfant vit en entrant à l'école, l'enseignant doit mettre en œuvre de nombreux gestes spécifiques à la profession (Aeby Daghe et Dolz, 2008 ; Schneuwly et Dolz, 2009). Les gestes ont comme but de « transformer les significations attribuées par les élèves aux objets et de construire progressivement de nouvelles significations partagées par la classe au plus près des significations sociales de référence » (Aeby Daghe et Dolz, p. 84). Trois catégories de gestes peuvent être déclinés plus spécifiquement pour les premiers degrés de la scolarité. Le premier, la structuration de la situation didactique par la mise en place de dispositifs didactiques et par l'institutionnalisation devrait prendre en compte le programme de l'élève à travers la pédagogie de la transition (Truffer Moreau, 2020). L'institutionnalisation est possible notamment lors des temps de réunion. Le deuxième recouvre les gestes d'ajustements à la situation dans son déroulement par les étayages ou régulations diverses. Pour ce faire, l'enseignant doit observer les enfants durant les temps de jeu de façon instrumentée ou non et avoir une connaissance précise des savoirs à travailler. Cette connaissance du plan d'études devrait être complétée par une identification des savoirs travaillés par les activités qu'il initie (AIENS) qu'elles soient issues des moyens (MER L1) ou construites par lui. Les choix conscients et éclairés des activités pour travailler les savoirs résultent d'une transposition interne. Pour finir, la troisième catégorie, représente les gestes mixtes de tissage qui rendent visibles et explicites les liens entre les tâches. Des enchaînements chaque fois originaux entre AIES et AIENS se mettent en œuvre dans la classe. Les chercheurs ont nommé ces enchaînements co-construits entre les enfants et l'enseignant de UCoAIES (Michelet et al., 2022). Leurs analyses plus fines sont prometteuses pour mettre en évidence tous les savoirs hébergés dans les AIES et les multiples déroulements possibles pour aborder tous les savoirs du curriculum. Afin de soutenir les enseignants dans l'accompagnement des apprentissages des enfants entrant en scolarité, il s'agit de soigner la formation initiale et continue en mettant un accent particulier sur l'identification des savoirs disciplinaires, proto-disciplinaires et fondamentaux hébergés dans les activités initiées par les élèves et d'évaluer l'écart avec les prescriptions du plan d'études.

Références bibliographiques

- Aeby Daghe, S., & Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. In D. Bucheton & O. Dezutter (Dir.), *Professionaliser l'enseignement du français* (pp. 83-105). Bruxelles : de Boeck.
- Astolfi, J. P. (2017). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF Sciences Humaines.
- Audin, L. (2011). Obstacles cognitifs et langage : un dispositif transversal au service de l'apprentissage de l'anglais, du français et des mathématiques en 6°. in Sensevy G. & al. (ed), Actes du colloque international, Efficacité et équité en éducation, Rennes, 19-20 novembre 2008.
- Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique Sociale.
- Bautier, É., & Rayou, P. (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves (Vol. 7, No. 7-2, pp. 29-46). Presses universitaires de Rennes.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2011). *Les outils de la pensée : L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec, Canada : PUQ.

- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*, Vol 3, n°3, 29-48.
- Clerc-Georgy, A., & Duval S. (Eds.). (2020). *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle*. Lyon, France : Chronique sociale.
- Clerc-Georgy, A., & 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*. 79-95. Louvain-La-Neuve : EME éditions.
- Gilliéron Giroud, P., Meyer, A., & Veuthey, C. (2013). Scolarisation des enfants de 4 et 5 ans en Suisse romande, *Éducation et socialisation*, accès : <https://doi.org/10.4000/edso.400>
- Lahire, B. (2017). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Média Diffusion.
- Michelet, V., Tobola Couchepin, C., & Paccolat, A. (2022). L'apprentissage du langage scolaire en 1-2H : construction et mise à l'épreuve d'un cadre épistémologique. *Atti Del 5° Convegno Sulle Didattiche Disciplinari*, 438–452. <https://doi.org/10.33683/dida.22.05.74>
- Paccolat, A., Tobola Couchepin, C., & Michelet V. (2022). Du langage familial au langage scolaire en 1-2H : chronique d'une transition, www.forumlecture.ch
- Schneuwly, B. (1995/2008). De l'utilité de la « transposition didactique ». In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Ed.) *Didactique du français, fondements d'une discipline*. Bruxelles : de Boeck. p.47-59.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rouen : Presses Universitaires de Rouen.
- 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*. Lyon : Chronique Sociale.
- Tobola Couchepin, C., Paccolat, A., & Michelet, V. (2024, prépublication). Le Cahier de réunion : un outil d'évaluation et d'inclusion dans les premiers degrés de la scolarité. *La Revue LEE*, 9.
- Tobola Couchepin, C., Paccolat, A., & Michelet, V. (à paraître a). Soutenir l'apprentissage du langage scolaire : les régulations interactives comme révélateur d'espaces de différenciation. Mons : Revue Education et Formation.
- Tobola Couchepin, C., Paccolat, A., & Michelet, V. (à paraître b). Soutenir l'entrée dans les apprentissages scolaires : un dispositif de formation à partir de pratiques experts. Actes du congrès ARCD. Genève.
- Vygotski, L.S. (1935/1995). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. *Société française*, 2(52), 35-45.