

Repères

Recherches en didactique du français langue maternelle

70 | 2024

Objets d'enseignement et sujets apprenants à l'école maternelle : le défi de la diversité

La circulation entre savoirs spontanés et enseignés



Circulation between spontaneous and taught knowledge

CATHERINE TOBOLA COUCHEPIN, FLORIANE LATHION ET MARIE CLAIVAZ

p. 173-190

<https://doi.org/10.4000/13jf2>

Résumés

Français English

Cet article questionne la circulation des apprentissages langagiers dans les premiers degrés de la scolarité entre les savoirs spontanés mobilisés dans les activités initiées par les élèves et les savoirs enseignés. Le suivi de quatre classes montre comment les enseignants arriment des activités issues des moyens d'enseignement aux centres d'intérêt des élèves et comment les élèves de 4 à 6 ans parviennent à réinvestir les apprentissages dans leurs jeux. Des cheminements différents et complémentaires soutenus par les enseignants favorisent les apprentissages et leur donnent du sens.

This article examines the circulation of language learning in the early grades, between spontaneous knowledge mobilised in pupil-initiated activities and taught knowledge. This study of four classes shows how teachers match activities from the teaching resources to pupils' interests, and how 4 to 6 year-olds manage to reinvest learning in their games. Different, complementary paths supported by teachers promote learning and give it meaning.

Entrées d'index

Mots-clés : moyens d'enseignement, savoir, langue d'enseignement, apprentissage

Keywords: teaching resources, knowledge, teaching language, learning



Texte intégral

Introduction

- 1 Entrer à l'école, c'est également entrer en apprentissage de la langue de scolarisation. Cette dernière, définie comme le vecteur privilégié des apprentissages scolaires selon le plan d'études romand (PER, CIIP, 2020), 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 ans doit s'approprier un mode de fonctionnement spécifique au contexte scolaire et à ses règles. Il apprend à son rythme et selon ses centres d'intérêt. 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.
- 2 En Suisse, dans le canton du Valais, des injonctions fortes sont formulées par le service de l'enseignement : toutes les classes des premiers degrés de la scolarité doivent offrir au minimum 60 minutes de jeux par jour. Cette décision part du principe que le jeu fait partie intégrante de la vie des enfants et qu'il est source de développement (Vygotski, 1935/1995). 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 est considérée par Bodrova et Leong (2011) comme l'activité maîtresse. Pour les enfants de 4 à 6 ans, elle génère le plus de gains développementaux tels que la fonction symbolique ou l'imagination qui permettent d'évoluer dans les apprentissages en passant d'un registre expérientiel et spontané, mobilisé dans des situations familiales, 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, par exemple la narration d'histoire, la construction avec blocs, l'éveil aux mathématiques ou à la littératie (Paccolat *et al.*, 2022). Toutes ces activités sont des espaces de mise en œuvre de ce que sait faire l'élève et de ce qu'il peut développer. Dans l'action, par le jeu, les acquisitions répondent à un besoin réel et sont ainsi intégrées dans le quotidien des enfants (Bodrova et Leong, 2011).
- 3 En parallèle aux injonctions d'accorder des espaces d'activités à l'initiative des élèves, un plan d'études (PER) formalise les domaines disciplinaires et les différents objectifs attendus. Le PER est secondé par des moyens d'enseignement (MER) soutenant les enseignants¹ dans l'identification des objectifs à travailler à travers des activités à réaliser. Leur implémentation sur le terrain fait l'objet d'un soin particulier. 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) veille à la formation 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.
- 4 Cette contribution cherche à montrer, à partir de situations relatées dans des journaux de bord et des entretiens, 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, s'harmoniser et soutenir l'apprentissage ?

1. Cadre théorique

- 5 Au regard des injonctions des instances scolaires, il importe, comme évoqué précédemment, d'identifier comment les enseignants parviennent à soutenir la transition entre les savoirs hébergés dans les activités initiées par les élèves et les activités choisies par l'enseignant et issues d'un MER obligatoire. Après avoir présenté

les fondements théoriques des MER et caractérisé la pédagogie de la transition, nous précisons les gestes professionnels et certaines de leurs composantes, plus particulièrement l'identification par l'enseignant des savoirs mobilisés par les élèves au sein d'une activité.

1.1. Des moyens d'enseignement pour soutenir l'apprentissage des élèves

6 Les nouveaux MER sont obligatoires pour les classes d'élèves dès 4 ans. Ils s'inscrivent à la suite de l'enseignement par genres de textes (Bronckart, 1996 ; Dolz *et al.*, 2001 ; Dolz et Gagnon, 2008) et s'appuient sur des principes pédagogiques novateurs pour : soutenir le développement de la compréhension et de la production de l'oral et de l'écrit (Canut *et al.*, 2018 ; Dolz et Schneuwly, 2016 ; Gagnon *et al.*, 2017 ; Garcia-Debanco *et al.*, 2004) ; développer les stratégies de compréhension de textes oraux et écrits (Gagnon et Martinet, 2021) ; favoriser l'apprentissage de la lecture (Bernardin, 2011 ; Cèbe et Goigoux, 2006) ; soutenir l'enseignement du fonctionnement de la langue pour l'appréhender comme un système, identifier ses régularités et la conceptualiser pour bien la comprendre et communiquer (Brissaud et Cogis, 2011 ; Bulea Bronckart, 2015 ; Chartrand, 2016) ; et pour finir, enrichir le vocabulaire (Grossmann, 2011).

7 L'enseignement explicite (Bissonnette *et al.*, 2013) a une place primordiale dans le MER. Pour les premiers degrés de la scolarité, l'enseignement explicite permet, notamment, de soutenir le tissage entre les savoirs mobilisés spontanément par les élèves et les savoirs à enseigner. L'enseignant, guidé par une bonne connaissance des objets à enseigner et de ses élèves peut effectuer des choix et adapter les activités du MER aux besoins spécifiques d'apprentissage identifiés.

8 Le MER, fondamentalement flexible, fait appel à la professionnalité des enseignants pour choisir les activités parmi les quatre types d'enseignement complémentaires :

- **Les parcours** visent le développement des compétences de compréhension et de production de textes oraux et écrits. Pour les élèves de 4 à 6 ans, huit genres de texte sont retenus, quatre à l'oral et quatre à l'écrit.
- **Les modules** permettent un enseignement systématique et progressif de la langue. Au nombre de six, ils peuvent être travaillés simultanément de manière plus ou moins progressive : *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, permettent d'exercer et d'automatiser les apprentissages réalisés lors des parcours et des modules. Elles sont classées dans les quatre grandes compétences : *parler, écouter, lire et écrire.*
- **Les projets à choix** sont sélectionnés par les enseignants afin de favoriser la médiation culturelle en lien avec l'apprentissage de la langue d'enseignement.

9 Les activités proposées dans l'ensemble des types d'enseignement, même si elles sont choisies et imposées, cherchent à être cohérentes et proches de la réalité et du quotidien des enfants afin qu'ils s'engagent activement en expérimentant, en comprenant, en faisant des liens, en mémorisant et en consolidant leurs apprentissages. L'enseignant dispose d'un matériel riche. Cependant, comment choisir adéquatement les activités pour qu'elles répondent aux besoins d'apprentissage et s'arriment aux savoirs qui émergent dans les activités initiées par l'élève ?

1.2. Un dispositif pour les jeunes élèves

- 10 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, 2016). Selon la perspective Vygotskienne (1935), les premières années d'école sont 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 du plan d'études. Les gestes professionnels à mobiliser par les enseignants sont supposés engager et maintenir un dialogue constant entre le programme de l'enfant (ses intérêts et ses besoins) et celui de l'enseignant lié aux objectifs prévus. Ce dialogue entre les deux programmes est rendu possible par l'étalement de l'enseignant (Bodrova et Leong, 2011). Il s'agit également d'être en constante identification des connaissances qui émergent dans les activités des élèves pour les relier aux savoirs à travailler et à institutionnaliser. La transposition didactique interne (Chevallard et Joshua, 1991) à effectuer est donc tout le temps en recherche d'équilibre.
- 11 Le dispositif proposé auprès des écoles de notre région s'inscrit dans une approche vygotskienne de l'apprentissage (Truffer Moreau, 2020). Systémique, organisé et dynamique (Paccolat *et al.*, 2022), il s'organise en cinq composantes dont l'unité de liaison est le savoir : activités initiées par les enfants (AIES) ; réunion ; activité à l'initiative de l'enseignant (AIENS) ; activité d'entraînement (AE).
- 12 Les AIES recouvrent le jeu de faire semblant ou les activités productives que les enfants investissent spontanément. 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 *et al.*, 2024a).
- 13 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 *et al.*, 2024a). En effet, lorsqu'il est travaillé et 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 pour rendre visible une manière de réfléchir et d'analyser l'objet disciplinaire ou issu de pratiques sociales de référence. Par l'explicitation et la verbalisation, l'enseignant permet à l'élève d'intérioriser l'objet comme objet d'étude et de le faire évoluer en vue d'en faire usage de manière autonome.
- 14 Les AIENS ont comme but de travailler en priorité 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 sont souvent issues des moyens d'enseignement mis à disposition.
- 15 Comme mentionné, il s'agit de trouver le bon équilibre entre les AIES et les AIENS (Michelet *et al.*, 2022). Cet équilibre se situe entre un dispositif « attentionnaliste », qui porte attention à l'activité de l'enfant et un dispositif « intentionnaliste », régi par les intentions de l'enseignant (Tobola Couchepin *et al.*, 2024b). 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.

1.3. Gestes professionnels

- 16 L'enseignant des premiers degrés de la scolarité met en œuvre de nombreux gestes professionnels pour soutenir le développement des élèves. Suivant Aeby Daghe et Dolz (2008), les gestes didactiques ont pour 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 » (p. 84). Ils comprennent plusieurs catégories.

17 La première consiste en la structuration de la situation didactique par la mise en place de dispositifs et par l'institutionnalisation. Par l'explicitation, « l'objet d'étude est présenté, pointé, découpé et organisé » afin de « rendre visibles les caractéristiques de l'objet et permettre son étude » (Tobola Couchepin, 2017, p. 63). L'institutionnalisation quant à elle, phase essentielle du processus didactique, permet de rassembler élèves et enseignant autour d'un objet officiellement travaillé et nommé. Dès lors, ainsi identifiés, les savoirs peuvent être mobilisés dans des conditions futures, similaires ou nouvelles. L'enseignant, avec ses élèves, joue un rôle de pivot pour faire circuler les savoirs prescrits et hébergés entre AIES et AIENS.

18 La deuxième catégorie comprend les gestes d'ajustement à la situation dans son déroulement par des étayages et régulations diverses. Pour ce faire, l'enseignant observe et évalue dans le sens d'une prise d'informations sur les productions des élèves (Reuter *et al.*, 2013). Cependant, le déploiement de ce geste est rendu particulièrement complexe dans un dispositif qui laisse une grande part aux jeux des élèves. En effet, afin de permettre la circulation entre des savoirs hébergés dans les AIES et les savoirs à travailler prescrits par le PER et scénarisés dans les AIENS, l'enseignant doit avoir une connaissance précise des attentes et une observation fine de l'activité des élèves afin d'identifier les liens possibles et les écarts entre les deux ensembles de savoirs. Les choix conscients et éclairés des activités pour travailler les savoirs résultent d'une transposition interne qui effectue un maillage entre les savoirs à enseigner et les savoirs hébergés dans les AIES.

19 Pour finir, la troisième catégorie représente les gestes mixtes de tissage qui rendent visibles et explicites les liens entre les tâches. La création de la mémoire didactique, quant à elle, permet de donner du sens aux apprentissages en rétablissant la compréhension menacée par le découpage en séances. Elle a pour objectif de reconstituer l'intégralité des objets d'apprentissage. En privilégiant les AIES et en laissant des espaces aux élèves pour qu'ils les déploient à l'envi, le sens des apprentissages peut être favorisé.

2. Méthodologie

20 Les données analysées sont issues de deux sources complémentaires pour rendre explicite et exemplifiée la circulation des savoirs entre les deux temps du dispositif (AIES et AIENS) : des journaux de bord et des entretiens semi-dirigés.

21 Les journaux de bord ont été complétés par quatre enseignants, Charlie, Noa, Claude et Sacha² qui ont découvert et mis en œuvre les activités proposées par les nouveaux MER (AIENS). Chaque enseignant a complété un journal de bord en ligne, accessible par tous, avec un code couleur propre afin d'identifier les apports individuels. Des traces représentatives de l'activité des élèves pouvaient également être ajoutées afin d'illustrer les propos. Parmi cinq points interrogés pour chaque activité, celui qui retient notre attention ici est celui qui interroge les liens avec la pédagogie de la transition. En effet, c'est sous ce point que nos quatre enseignants ont décrit la circulation possible entre AIENS tirées du MER et les AIES.

22 Nous procédons à une analyse des contenus de tous les journaux de bord collaboratifs complétés durant le temps d'expérimentation, soit durant deux ans. Par l'analyse des traces écrites, nous relevons chaque mention de savoirs qui transitent entre les deux types d'activités (AIES et AIENS). Ces mentions sont classées par types d'enseignement (parcours, modules, activités ritualisées, projets à choix). La rubrique analysée de manière qualitative donne à voir d'une part les possibilités d'arrimage des AIENS choisies par l'enseignant parmi les activités proposées dans les moyens institutionnels et, d'autre part, les réinvestissements des savoirs langagiers travaillés dans les activités initiées spontanément par les élèves (AIES). Dans les journaux de bord, les enseignants

transcrivent également ce qu'ils font pour accompagner ces transitions. Nous pouvons ainsi identifier les gestes professionnels mis en œuvre.

23 La seconde source de données est constituée de deux entretiens semi-dirigés de 60 minutes effectués auprès de deux enseignants volontaires. Les entretiens, composés de trois parties, questionnent : 1) les pratiques des enseignants quant à la mise en œuvre de la pédagogie de la transition, 2) des exemples concrets d'arrimage des AIES du MER aux AIES pour travailler des savoirs langagiers spécifiques, 3) des exemples de réinvestissements spontanés dans les AIES des savoirs travaillés en AIES. Les entretiens sont enregistrés, transcrits et font l'objet d'une analyse de contenu. Nous dégagons dans le discours des enseignants les savoirs identifiés dans les AIES qui ont permis d'accrocher les AIES ou qui dénotent d'un réinvestissement des élèves.

24 Dans cette contribution, nous cherchons à mettre en évidence les savoirs identifiés par les enseignants dans les AIES qui justifient leurs choix d'activités issues des MER et les savoirs travaillés réactivés spontanément par les élèves dans leurs jeux. Deux questions guident notre réflexion :

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

3. Résultats et analyses

25 Les analyses se déclinent en deux temps : l'analyse des journaux de bord puis l'analyse des entretiens pour dégager trois mouvements emblématiques entre AIES et AIES qui illustrent la circulation entre les savoirs mobilisés dans les différentes activités initiées par les élèves ou par l'enseignant.

3.1. Les journaux de bord pour rendre visibles les savoirs travaillés

26 Les données récoltées permettent la mise en évidence de trois points : les AIES comme moteurs de choix d'une activité du MER, les AIES comme espace de réinvestissement et les gestes professionnels activés par les enseignants pour soutenir le développement des savoirs.

3.1.1. *Les activités initiées par les élèves comme catalyseur de choix d'un savoir à travailler*

27 Dans les journaux de bord, les enseignants mentionnent peu les AIES comme espace d'arrimage des apprentissages à réaliser par les activités du MER. Ceci est probablement lié au fait que le journal de bord était essentiellement orienté vers la récolte d'informations en vue de la formation. 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 sur le 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 ». Parmi plusieurs exemples, Noa relève les productions du schème d'écriture de la spirale réalisées lors des AIES sur la base de coquilles d'escargot amenées par un élève. Il a ainsi construit

une séquence autour de ce schème d'écriture en mettant en œuvre les activités du module *geste d'écriture* proposées par le MER.

3.1.2. Les activités initiées par les élèves comme espace de réinvestissement des apprentissages réalisés

28 Après la mise en œuvre d'activités du MER (AIENS), les enseignants ont identifié de nombreux savoirs réinvestis ensuite spontanément par les élèves dans leurs AIES. Plusieurs éléments sont mentionnés. Tout d'abord, en lien avec la production et compréhension orale de genres de textes spécifiques, les enseignants mentionnent le réinvestissement de certaines dimensions travaillées. Par exemple, à la suite du parcours sur le *récit d'aventure*, Charlie constate que ses élèves racontent spontanément des récits d'aventure aux autres, dessinent des pages de couvertures spontanément ou même utilisent des masques de personnage pour créer des saynètes. Le parcours *présentation de soi* donne lieu à un réinvestissement dans les AIES avec des marionnettes activées par les enfants qui se présentent au public ou se présentent entre elles.

29 Les parcours visant la compréhension et production écrite d'un genre de texte sont repris lors des AIES par des écritures émergentes dans le cadre de jeux de faire semblant : ordonnances médicales, menus de restaurant, listes de courses, textes divers avec destinataire (lettres, invitations, cartes postales), albums inventés, documentaires sur les arbres. Au moment des AIES, les enfants relisent également spontanément les albums présentés, soit à haute voix pour des pairs, soit de manière individuelle.

30 Les AIES sont également des espaces de réinvestissement des modules travaillés. Par exemple, les schèmes d'écriture sont repris. Charlie mentionne que ses élèves créent des circuits avec des obliques. Le module *vocabulaire*, lors duquel des listes négociées de mots imagés et catégorisés par rubriques sont créées, donne lieu à l'élaboration d'un dictionnaire de classe mis à disposition des élèves. Lors des AIES, les élèves se réfèrent à ce dictionnaire de classe, y puisent des mots pour leurs productions écrites et réalisent dans certains cas eux-mêmes des listes spontanées de mots en mobilisant les stratégies élaborées collectivement lors des AIENS.

31 Il est intéressant 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*, 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 de production de l'écrit à l'aide des dispositifs comme l'écriture émergente provisoire et la dictée à l'adulte.

3.1.3. Les gestes professionnels pour favoriser la circulation des savoirs entre les activités

32 Pour soutenir la circulation des savoirs entre les activités (AIES et AIENS), plusieurs gestes professionnels apparaissent. L'analyse permet de pointer la mise en place d'un milieu didactique et l'accompagnement par l'explicitation et l'élaboration de cartes mentales.

33 S'agissant de la mise en place d'un milieu, pour favoriser l'émergence des AIES, les enseignants disent enrichir le milieu didactique. Charlie précise avoir placé des instruments de musique dans la classe pour amener le travail de la *conscience phonologique*.

34 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 étiquettes images et des étiquettes mots. 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. Avec l'usage de ces éléments, les AIES peuvent servir d'ancrage au parcours de *la recette*. Elles sont ainsi des leviers d'apprentissage (Clerc-Georgy et Duval, 2020).

35 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 quatre enseignants, 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 *le documentaire* ; apport 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*.

36 S'agissant de l'accompagnement, l'enseignement explicite (Bissonnette *et al.*, 2013), un des éléments fondateurs du MER, se matérialise par la mise en évidence des attentes, des intentions et des objectifs d'apprentissage afin que l'élève puisse prendre conscience du travail attendu et des apprentissages réalisés. Claude le mentionne très clairement dans son journal à propos du module *conscience phonologique* : « l'enseignant est amené à mettre des mots sur les savoirs en jeu, si bien que les élèves prennent conscience de ce qu'est une syllabe, une rime, un son, un phonème ce qui favorise l'entrée dans la discipline du français ». L'entrée dans les disciplines constitue notamment un apprentissage fondamental, les élèves passent ainsi d'un langage spontané à des savoirs disciplinaires sur la langue via l'étude de la conscience phonologique. Par la mise en mot et l'explicitation des savoirs en jeu, Claude favorise, de fait, la construction d'un rapport scolaire aux objets (Clerc-Georgy et Truffer Moreau, 2016).

37 Nos quatre enseignants mettent en évidence l'élaboration de cartes mentales, la mise en valeur des stratégies et des contenus d'apprentissage de même que les bilans réflexifs en fin de parcours qui permettent de mettre en mots l'ensemble des activités d'apprentissage réalisées. Noa écrit « les élèves prennent conscience du fait que la matinée est structurée en différentes activités et qu'ils adoptent différents comportements suivant l'activité qui est menée ». Claude plébiscite l'utilisation des cartes mentales pour prendre conscience des apprentissages et construire son rapport scolaire aux objets du quotidien. Ces cartes sont des moyens d'activer la mémoire didactique.

3.2. Circulation des savoirs entre activités

38 Les entretiens menés permettent la mise en évidence des va-et-vient possibles entre les savoirs langagiers mobilisés dans les AIES et les AIENS. Plusieurs pistes concrètes sont données pour prendre appui sur les AIES afin de construire des apprentissages structurés. Les deux enseignants volontaires, Claude et Sacha, explicitent 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 : le « mouvement » d'une AIES vers des AIENS, le réinvestissement dans une AIES d'un savoir travaillé dans une AIENS et, finalement, un exemple de tressage à moyen terme des différentes activités.

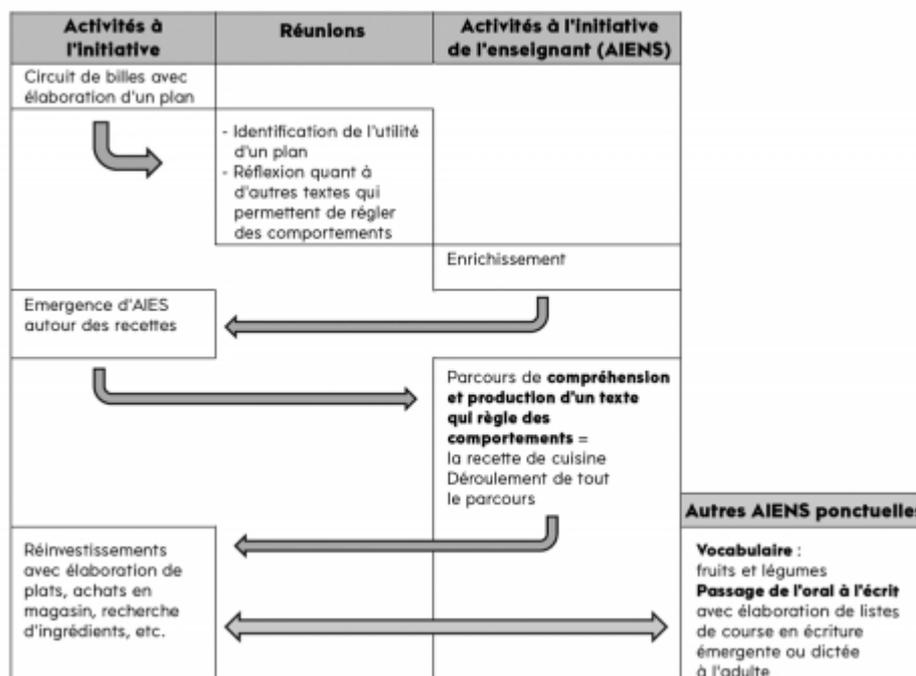
3.2.1. De la construction spontanée d'un circuit de billes au texte qui règle des comportements

39 Claude relate la possibilité d'arrimer un travail complet de compréhension et production d'un texte qui *règle des comportements* en partant de la construction spontanée d'un circuit de billes. Dans sa classe, les élèves construisent des circuits de billes durant plusieurs jours ; la reconstruction quotidienne est assez fastidieuse. Dès lors, les élèves arrivent un jour avec le projet de dessiner un plan afin de favoriser une

reconstruction ultérieure. Au vu du succès de la construction à l'aide du plan, Claude choisit de thématiser cette réussite lors de la réunion. Les questions telles que « Pourquoi cela a fonctionné ? Qu'est-ce que vous avez représenté ? Comment nommer ? Comment avez-vous cherché des idées ? » mettent en évidence l'intérêt du plan et le positionne comme un objet d'étude. Claude demande à ses élèves dans quelles autres situations des plans sont nécessaires. Un élève répond « le mode d'emploi pour construire des meubles comme mon papa ! » L'enseignant saisit cette opportunité en demandant « pourquoi ça fonctionne, pourquoi on arrive à construire un meuble ? Quel est le support utilisé ? » Identifiant le potentiel d'apprentissage et les liens avec le curriculum attendu, Claude interroge les élèves quant à d'autres textes qui « disent comment faire ». D'eux-mêmes, ils évoquent la recette de cuisine. Claude connaissant les objets du plan d'études et les activités du MER autour du parcours sur le genre de texte *la recette de cuisine* saisit 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 les explorent. Après quelques jours, Claude amorce les activités proposées (AIENS) sur *la recette de cuisine* qui mettent les élèves en situation de compréhension puis de production de ce genre spécifique.

40 Tout en réalisant les AIENS issues du parcours du MER, les élèves poursuivent leur réinvestissement dans les AIES par l'utilisation de l'espace cuisine, marché, etc. Ce faisant, ils donnent à voir leur compréhension des apprentissages attendus. Cela permet à Claude de tisser des liens avec d'autres savoirs attendus dans le plan d'études. En effet, des AIENS sur le *vocabulaire* (fruits et légumes) sont travaillées ainsi que le *passage de l'oral à l'écrit* (écriture des listes, impressions de recettes trouvées, etc., voir la figure 1).

Figure 1 : Schématisation d'une AIES vers des AIENS du parcours sur la recette de cuisine

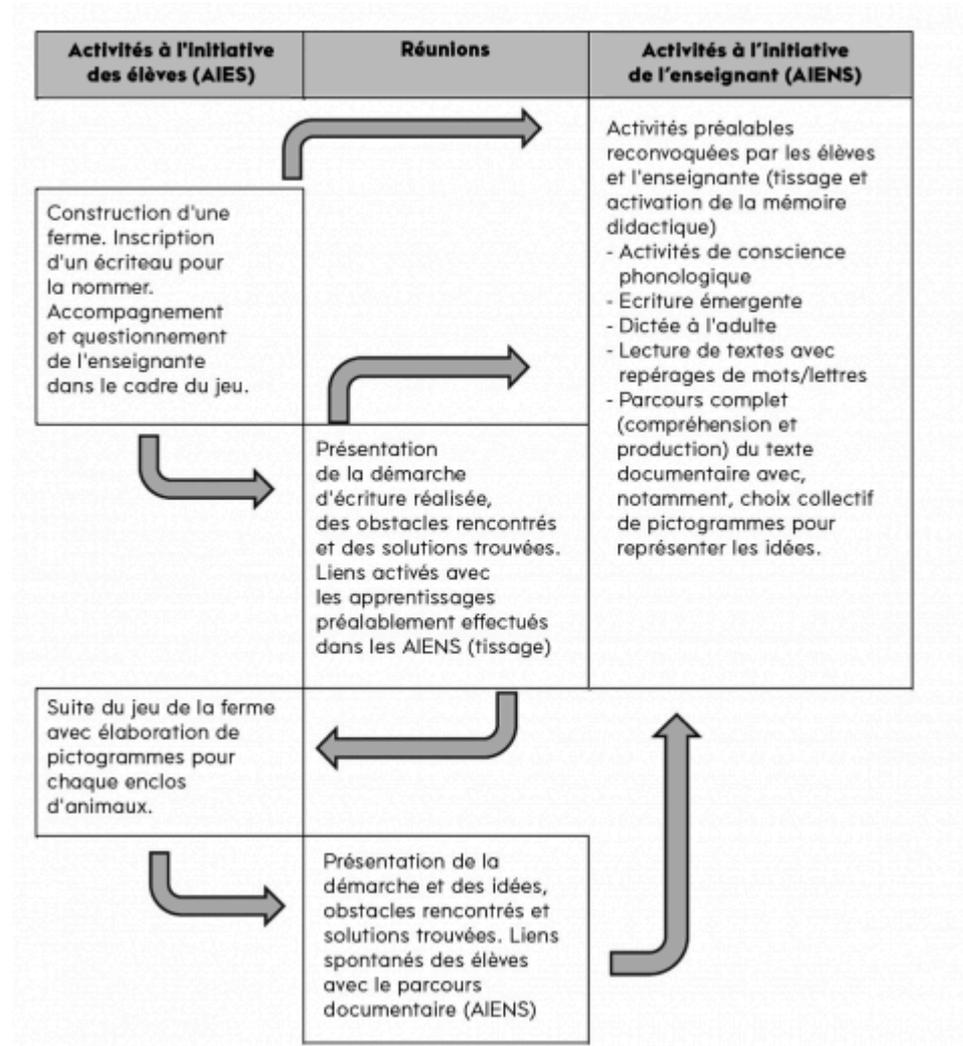


3.2.2. Les dimensions de la langue travaillées réinvesties dans une activité spontanée

41 Lors des temps dévolus aux AIES, les enfants construisent une ferme avec différents animaux. Souhaitant baptiser leur ferme, ils font appel à Claude qui les invite à chercher dans la classe les possibilités de créer leur panneau « la ferme des trois ours ». Les enfants s'appuient sur différents outils et textes de référence mis à disposition. Parvenus à rédiger leur écriteau, les élèves présentent leur travail lors de la réunion qui permet de thématiser bon nombre de savoirs : les fonctions et caractéristiques de l'écrit,

l'usage des référents disponibles dans la classe pour coder un message adéquatement, la segmentation phonologique pour la transcription à l'écrit. Sur ces bases, l'AIES continue à se développer par la construction, dans la ferme, de différents espaces dévolus aux animaux. Cela occasionne une autre réunion lors de laquelle les élèves se questionnent sur « comment savoir que c'est la place d'un animal spécifique ? ». Spontanément ils font des liens entre les pictogrammes choisis pour les animaux et ceux choisis pour les panneaux explicatifs sur les arbres lors du travail sur *le documentaire*. Ainsi, ils mobilisent le rapport signifiant-signifié travaillé dans le cadre d'une AIENS.

Figure 2 : Schématisation des AIENS vers un réinvestissement dans une AIES autour de la ferme



42 Autour du jeu de la ferme, les élèves ont mobilisé des savoirs travaillés préalablement. Il est intéressant de constater que l'enseignant, fort de l'historique de la classe et attentif aux savoirs hébergés dans les jeux, peut tisser des liens avec les savoirs travaillés. Par les interactions et les relances dans les AIES et lors de la réunion, il active la mémoire didactique des élèves. Cependant, l'enseignant n'est pas seul à effectuer ces liens. Laissant une large part de parole aux élèves, il arrive à cueillir les propositions qu'ils font spontanément. Il s'appuie ainsi sur le collectif et peut mettre en valeur les régulations interactives et le tissage pris en charge par tous (voir la figure 2).

3.2.3. Un tressage co-construit autour des différents savoirs langagiers

43 Lors de l'entretien avec Sacha, un réel tressage entre les AIES et les AIENS autour des savoirs langagiers est mis en évidence. Tous les élèves de la classe de Sacha initient un jeu de faire semblant collectif : un voyage en Italie avec arrêt dans un hôtel. Le jeu

s'étoffe avec la construction de l'hôtel et l'attribution des différents métiers de l'hôtellerie. À chaque étape, Sacha observe ses élèves. Par son implication dans le jeu, Sacha propose des étayages successifs pour soutenir l'élaboration du jeu. Lors des différentes réunions, les connaissances des élèves sont pointées et institutionnalisées. Sur cette base, des AIENS issues du MER sont mises en œuvre parallèlement pour soutenir l'élaboration et la complexification du jeu : développement d'un vocabulaire spécifique (moyens de transports, chambre, restaurant), production écrite de menus et des listes de commissions, appropriation d'une posture d'écoute, observation et mobilisation de stratégies de compréhension (voir la figure 3).

44 Durant l'entretien, Sacha détaille comment les élèves rédigent le menu du petit déjeuner et la liste de courses s'y rapportant. Lors de ses interventions dans le jeu et pendant une réunion, Sacha et ses élèves mobilisent bon nombre de savoirs qui s'incarnent 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 d'écriture, 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. Les liens se font et le sens des apprentissages est donné ».

Figure 3 : Schématisation du 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 ? - Comment savoir ce qui est commandé ? - Comment se souvenir d'une commande et la transmettre en cuisine ? 	<p>Activités d'écriture et lecture émergente</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>

45 Mobilisant tous les élèves, cette activité à leur initiative est riche car elle favorise des échanges verticaux et horizontaux. L'hétérogénéité des élèves est prise en compte. Par exemple, une réunion porte sur l'observation du menu produit par les élèves dans le cadre du restaurant de l'hôtel. Ce dernier, réalisé en écriture émergente provisoire, donne lieu à des réflexions sur l'importance du message, la nécessité de pouvoir le lire afin d'agir dans la situation, etc.

46 À la suite de cette réunion, l'enseignante propose une AIENS qui donne lieu à des échanges de stratégies et des régulations interactives (utilisation de références, élaboration de cartes, enrichissement du vocabulaire, etc.). Petit à petit, les productions s'enrichissent. La cohabitation d'élèves de 1^{re} (4-5 ans) et de 2^e (5-6 ans) permet des

échanges stimulants qui soutiennent l'observation et la verbalisation des procédures abouties.

- 47 Sacha détaille 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. » Il 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 ! »

4. Discussion et conclusion

- 48 L'enseignement et apprentissage dans les premiers degrés de la scolarité nécessitent la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves. Partir des activités que les enfants initient spontanément permet d'identifier les apprentissages déjà présents et les liens potentiels avec les savoirs à enseigner prescrits par les plans d'études. Avec l'arrivée de nouveaux moyens d'enseignement du français en Suisse romande, il s'agit d'identifier la circulation possible entre les savoirs à enseigner scénarisés dans les activités proposées (AIENS) et les savoirs hébergés dans les activités spontanées initiées par les élèves (AIES). Les données analysées dans cet article permettent la mise en évidence des possibilités d'articulation entre AIES et AIENS. La pédagogie de la transition propose notamment la mise en œuvre de temps de réunion qui sont de précieux espaces de verbalisation, d'institutionnalisation et de mise en liens des apprentissages effectués (Tobola Couchepin *et al.*, 2024a). La circulation des savoirs est ainsi favorisée. En effet, 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 (2008) pointait déjà 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)

- 49 En étant repris par les élèves dans les AIES, les savoirs travaillés dans les AIENS prennent sens, ils apparaissent comme utiles et permettent dès lors de faire évoluer les activités. C'est ainsi que la motivation des élèves 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).
- 50 Pour assurer les transitions que l'enfant vit en entrant à l'école et la circulation des savoirs entre AIES et AIENS, l'enseignant met en œuvre de nombreux gestes spécifiques à la profession (Aeby Daghé et Dolz, 2008 ; Schneuwly et Dolz, 2009). Les trois catégories de gestes se retrouvent de manière spécifique auprès des élèves des premiers degrés de la scolarité.

- 51 La structuration de la situation didactique se fait par le choix du dispositif de la transition. Les élèves ont l'opportunité de donner à voir leur plus haut niveau de compétences dans les AIES. Par les réunions, l'objet d'étude est « présenté, pointé, découpé et organisé ». Son étude en est ainsi favorisée par l'explicitation de ses caractéristiques. L'institutionnalisation, est prise en charge conjointement par les élèves et l'enseignant.
- 52 Les gestes d'ajustement à la situation par les étayages ou régulations diverses sont constants. L'observation des élèves en activité spontanée est précise et filtrée par la connaissance de l'enseignant des objectifs du plan d'études. C'est en évaluant constamment les liens et les écarts entre ce qui est donné à voir par les élèves et ce qui est attendu que l'enseignant est en mesure de choisir ses interventions et les activités qui vont permettre à ses élèves de progresser. L'observation est primordiale afin d'éclairer les choix et ajuster les activités.
- 53 Enfin, les gestes de tissage permettent de rendre visibles et explicites les liens entre les tâches. Ils peuvent être pris en charge par l'enseignant et par les élèves. Leurs analyses mettent en évidence tous les savoirs hébergés dans les AIES et les multiples déroulements possibles pour aborder tous les savoirs du curriculum (Tobola Couchepin *et al.*, 2024b ; Tobola Couchepin *et al.*, 2024c). Soutenir les enseignants dans l'accompagnement des apprentissages des enfants entrant en scolarité suppose une formation initiale et continue exigeante. Il s'agit de les outiller quant à l'identification des savoirs disciplinaires, proto-disciplinaires et fondamentaux présents, en germes, dans les activités à l'initiative des élèves et d'en évaluer de manière constructive et au service des apprentissages, l'écart avec les prescriptions du plan d'études.

Bibliographie

- AEBY DAGHE, S. et DOLZ, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. Dans D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (p. 83-105). De Boeck Supérieur.
- ASTOLFI, J.-P. (2017). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF Sciences Humaines.
DOI : 10.14375/NP.9782710143949
- 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^e. Dans G. Sensevy, B. Albero, G. Gueudet et J.-N. Blocher (dir.), *Actes du colloque international, Efficacité et équité en éducation, Rennes, 19-20 novembre 2008*.
- BAUTIER, É. (2006). *Apprendre à l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Chronique Sociale.
- BAUTIER, É. et RAYOU, P. (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation et didactique*, 7(2), 29-46.
- BERNARDIN, J. (2011). L'entrée dans le monde de l'écrit. *Le français aujourd'hui*, 174(3), 27-36.
DOI : 10.3917/lfa.174.0027
- BISSONNETTE, S., CLERMONT, G. et RICHARD, M. (2013). *L'enseignement explicite*. De Boeck Supérieur.
- BODROVA, E. et LEONG, D. J. (2011). *Les outils de la pensée. L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Presses de l'Université du Québec.
- BRISSAUD, C. et COGIS, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.
- BRONCKART, J.-P. (1996). *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- BUCHETON, D. et SOULÉ, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>>.
DOI : 10.4000/educationdidactique.543
- BULEA BRONCKART, E. (2015). *Didactique de la grammaire. Une introduction illustrée*. Université de Genève.
- CANUT, E., MASSON, C. et LEROY-COLLOMBEL, M. (2018). *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage*. Hachette.

- CÈBE, S. et GOIGOUX, R. (2006). *Apprendre à lire à l'école : tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Retz.
- CHARTRAND, S.-G. (2016). *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. Pearson/ERPI Éducation.
- CHEVALLARD, Y. et JOSHUA, M. A. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (1^{re} éd. : 1985). La pensée sauvage.
- CLERC-GEORGY, A. et DUVAL, S. (dir.). (2020). *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle*. Chronique sociale.
- CLERC-GEORGY, A. et TRUFFER MOREAU, I. (2016). Les pratiques évaluatives à l'école enfantine : Influence des prescriptions sur les pratiques enseignantes. Dans C. Veuthey, G. Marcoux et T. Grange (dir.), *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation* (p. 79-95). EME éditions.
- CONFÉRENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN (CIIP) (2020). *Plan d'études romand : présentation générale*. CIIP.
- GROSSMANN, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150, 163-183. Récupéré sur : <<https://journals.openedition.org/pratiques/1732>>.
- DOLZ, J. et GAGNON, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137-138, 179-198. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/pratiques.1159>>. DOI : 10.4000/pratiques.1159
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. et SCHNEUWLY, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. De Boeck.
- DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école* (1^{re} éd. : 1998). ESF.
- GAGNON, R., DE PIETRO, J.-F. et FISCHER, C. (2017). L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Dans J.-F. de Pietro, C. Fischer et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 11-40). Presses universitaires de Namur.
- GAGNON, R. et MARTINET, C. (2021). Stratégies d'apprentissage de la compréhension de textes oraux et écrits : en vue d'une clarification des concepts pour l'enseignement. *Forumlecture.ch*, 1/2021 [en ligne]. Récupéré sur : <https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/726/2021_1_fr_gagnon_et_al.pdf>.
- GARCIA-DEBANC, C., LAURENT, D., MARGOTIN, M., GRANDATY, M. et SANZ-LECINA, E. (2004). Évaluer l'oral. Dans C. Garcia-Debanc et S. Plane (dir.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* (p. 263-310). Hatier.
- LAHIRE, B. (2016). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Points.
- MICHELET, V., TOBOLA COUCHEPIN, C. et PACCOLAT, A. (2022). L'apprentissage du langage scolaire en 1-2H : construction et mise à l'épreuve d'un cadre épistémologique. Dans *Atti Del 5^o Convegno Sulle Didattiche Disciplinari* (p. 438-452). SUPSI. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.33683/dida.22.05.74>>. DOI : 10.33683/dida.22.05.74
- PACCOLAT, A., TOBOLA COUCHEPIN, C. et MICHELET V. (2022). Du langage familial au langage scolaire en 1-2H : chronique d'une transition. *Forumlecture.ch*, 1/2022 [en ligne]. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.58098/lffl/2022/1/755>>. DOI : 10.58098/lffl/2022/1/755
- REUTER, Y., COHEN-AZRIA, C., DAUNAY, B., DELCAMBRE, I. et LAHANIER-REUTER, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.
- SCHNEUWLY, B. (2008). De l'utilité de la « transposition didactique ». Dans J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français, fondements d'une discipline* (p. 47-59) (1^{re} éd. : 1995). De Boeck.
- SCHNEUWLY, B. et 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*. Presses universitaires de Rennes.
- TOBOLA COUCHEPIN, C. (2017). *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves* [thèse de doctorat, université de Genève, Suisse]. Récupéré sur : <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:107216>>.
- TOBOLA COUCHEPIN, C., PACCOLAT, A. et MICHELET, V. (2024a). Le Cahier de réunion : un outil d'évaluation et d'inclusion dans les premiers degrés de la scolarité. *La Revue LEE*, 9 [en ligne]. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.48325/rleee.009.04>>. DOI : 10.48325/rleee.009.04
- TOBOLA COUCHEPIN, C., MICHELET, V. et PACCOLAT, A. (2024b). Soutenir l'entrée dans les apprentissages scolaires : un dispositif de formation à partir de pratiques expertes. Dans Y. Buyck, M. Sudriès, F. Ligozat et C. Marlot (dir.), *Les didactiques face à l'évolution des*

curriculum. *Savoir(s) et pratiques pour entrer dans la complexité du monde. Actes du 6^e colloque international de l'ARCD* (vol. IV, p. 217-231). Université de Genève. Récupéré sur : <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:174755>>.

TOBOLA COUCHEPIN, C., PACCOLAT, A. et MICHELET, V. (2024c). Soutenir l'apprentissage du langage scolaire : les régulations interactives comme révélateur d'espaces de différenciation. *Éducation et formation*, 323, 153-166.

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 (dir.), *Pratiques enseignantes et apprentissages fondateurs de la scolarité et de la culture* (p. 53-70). Chronique Sociale.

VYGOTSKI, L. S. (1935/1995). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire (F. Sève, trad.). *Société française*, 52(2), 35-45.

Notes

1 Pour ne pas alourdir le texte, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique ; ils ont à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin.

2 Les prénoms d'emprunts choisis peuvent désigner autant des enseignantes que des enseignants.

Table des illustrations

	Titre Figure 1 : Schématisation d'une AIES vers des AIENS du parcours sur la recette de cuisine
	URL http://journals.openedition.org/reperes/docannexe/image/6605/img-1.jpg
	Fichier image/jpeg, 190k
	Titre Figure 2 : Schématisation des AIENS vers un réinvestissement dans une AIES autour de la ferme
	URL http://journals.openedition.org/reperes/docannexe/image/6605/img-2.jpg
	Fichier image/jpeg, 315k
	Titre Figure 3 : Schématisation du tissage possible entre AIES et AIENS autour des savoirs
	URL http://journals.openedition.org/reperes/docannexe/image/6605/img-3.jpg
	Fichier image/jpeg, 394k

Pour citer cet article

Référence papier

Catherine Tobola Couchepin, Floriane Lathion et Marie Claivaz, « La circulation entre savoirs spontanés et enseignés », *Repères*, 70 | -1, 173-190.

Référence électronique

Catherine Tobola Couchepin, Floriane Lathion et Marie Claivaz, « La circulation entre savoirs spontanés et enseignés », *Repères* [En ligne], 70 | 2024, mis en ligne le 25 février 2025, consulté le 23 mars 2025. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/6605> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/13jf2>

Auteurs

Catherine Tobola Couchepin

Haute École pédagogique du Valais, Suisse

Floriane Lathion

Haute École pédagogique du Valais, Suisse

Marie Claivaz

Haute École pédagogique du Valais, Suisse

Droits d'auteur



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.