forumlecture.ch

Plate-forme internet sur la littératie

La transposition didactique coordonnée : un geste fondateur pour enseigner au Cycle 1

Anne Paccolat, Valérie Michelet et Catherine Tobola Couchepin

Résumé

Dans cet article, nous nous intéressons aux pratiques enseignantes dans les deux premières années de la scolarité en Valais, Suisse. Nous analysons des pratiques effectives qui mettent en place un dispositif pédagogique prenant en compte à la fois les intérêts et les besoins des enfants au Cycle 1 tout en les accompagnant vers l'appropriation des savoirs scolaires.
À l'aide de données récoltées dans quatre classes d'école obligatoire (élèves de 4 à 6 ans), nous identifions les objets de savoir enseignés et leurs cheminements à partir des croisements multiples du programme des enfants avec celui de l'enseignante, mettant au jour un geste professionnel de transposition didactique coordonnée.

Mots-clés

Transposition didactique, didactisation coordonnée, unité d'enseignement apprentissage, activités initiées par les enfants, cycle1

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano alla fine dell'articolo*

⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

Auteures

Anne Paccolat, HEP Valais, Av. Du Simplon 13, 18900 St-Maurice, Anne.Paccolat@hepvs,
Valérie Michelet, HEP Valais, Av. Du Simplon 13, 18900 St-Maurice, Valerie.Michelet@hepvs,
Catherine Tobola Couchepin, HEP Valais, Av. Du Simplon 13, 18900 St-Maurice, Catherine.Tobola@hepvs,

Copyright *Cet article est publié sous la licence Creative Commons CC BY 4.0: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr*

La transposition didactique coordonnée : un geste fondateur pour enseigner au Cycle 1

Anne Paccolat, Valérie Michelet et Catherine Tobola Couchepin

Introduction

Entrer à l'école représente pour l'enfant[1] l'entrée dans un nouvel environnement social avec ses modes d'interactions propres. Vincent (1980) propose le concept de forme scolaire pour décrire les relations spécifiques à l'espace, au temps, au savoir et aux personnes qui se mettent en place à l'école et auxquelles l'enfant doit s'acculturer. Depuis, le concept ne cesse d'interroger (Joigneaux, 2008 et 2011 ; Schneuwly & Hofstetter, 2017 ; Perrenoud, Capitanescu Benetti & Aeby Daghé, 2023) et avec lui la manière de soutenir l'enfant dans les transitions multiples qu'il doit accomplir. Pour être efficace, cet accompagnement exige de questionner quels sont les objets de savoirs prioritaires à travailler à cet âge, en se demandant en quoi ils sont fondateurs d'une scolarité réussie et comment ils s'arriment au programme d'enseignement. Il s'agit également de penser un dispositif pédagogique qui permette de soutenir les transitions que l'enfant doit vivre pour devenir un élève apprenant, en respectant les besoins spécifiques à son âge. Ces différentes considérations nous semblent fonder un socle de connaissances et de réflexions nécessaires pour planifier et organiser l'enseignement dans les petits degrés. L'identification des gestes professionnels d'enseignants experts, qui travaillent à partir des activités à l'initiative des enfants afin de rejoindre les attentes du programme d'enseignement, représente un réel enjeu de formation.

Dans cet article, nous analysons des pratiques effectives qui mettent en place un dispositif pédagogique prenant en compte à la fois les intérêts et les besoins des enfants entrant à l'école tout en les accompagnant vers l'appropriation des savoirs scolaires. Nos données sont issues d'une recherche menée en collaboration avec quatre enseignantes de 1e et 2e années d'école obligatoire (élèves de 4 à 6 ans). Ces dernières ont tenu durant 18 mois des journaux de bord, que nous avions préalablement co-construits et qui rendent compte des apprentissages réalisés en classe à partir des activités initiées par les enfants. À l'aide de ces données, nous identifions les objets de savoir enseignés, langagiers et fondamentaux, ainsi que leurs cheminements à partir des croisements multiples du programme des enfants avec celui de l'enseignante, mettant au jour un geste professionnel de transposition didactique coordonnée. Pour ce faire, nous analysons en détail le déploiement d'un journal de bord couvrant une période de deux mois et demi et relatant le travail effectué par une classe autour d'un jeu de faire semblant sur les châteaux forts. Cet exemple nous permettra, par comparaison, de mettre en lumière la diversité des cheminements didactiques qui caractérise les pratiques d'enseignement à partir des jeux dans les petits degrés.

1. Cadre conceptuel

1.1 Entrer à l'école

Apprendre et réussir à l'école demande de s'approprier des savoirs prescrits par l'école à un rythme imposé par elle. Or, entre 3 et 7 ans, l'enfant apprend selon son propre programme (Vygotski, 1935/1995), c'est-à-dire qu'il s'engage dans de nouveaux apprentissages à son rythme et en fonction de ses propres centres d'intérêt. À partir de 7 ans, l'élève devrait être capable d'apprendre avec le même engagement, selon le rythme imposé par l'école, les savoirs prescrits. Pour l'accompagner dans cette transition, il s'agit de déployer des situations didactiques qui lui permettent d'éprouver la nécessité d'apprendre de nouveaux savoirs. Comme l'écrit Vygotski (1935/1995) :

> L'enfant du premier âge (…) apprend en suivant son propre programme, l'écolier apprend selon le programme du maître, mais l'enfant d'âge préscolaire est capable d'apprendre dans la mesure où le programme du maître devient son propre programme. […] chez l'enfant d'âge préscolaire le rapport est déterminé de telle façon qu'il fait ce qu'il veut, mais qu'il veut ce que veut celui qui le guide. (p.36)

[1] L'acception élève est utilisée dans des situations d'enseignement structurées, planifiées par l'enseignant, tandis que le terme enfant est utilisé de manière générique et lorsque l'on traite des activités initiées par ces derniers (jeux de faire semblant, activités de production artistique, de production en littératie ou numératie et de constructions).

Ainsi, l'enfant de 3 à 7 ans (âge préscolaire chez Vygotski) apprend dans la mesure où ce qu'on lui propose rejoint son propre programme, tout l'enjeu étant de l'amener à vouloir apprendre ce que le programme de l'enseignant héberge comme savoirs.

1.2 Historique du PER

En Suisse Romande, pour accompagner le développement des élèves, les enseignants se réfèrent au Plan d'Etudes Romand (PER). Ce dernier formalise les domaines disciplinaires et les différents objectifs attendus notamment après les quatre premières années d'école (cycle 1). Dans plusieurs domaines (langue d'enseignement, mathématiques, sciences de la nature, musique, etc.), le PER est secondé par des moyens d'enseignement romands (MER) qui ont pour vocation de soutenir les enseignants dans les choix et l'élaboration d'activités d'apprentissage. Malgré leur importance actuelle, le PER et les MER n'ont pas toujours existé pour les premiers degrés de la scolarité. En effet, c'est en 1992 que le programme d'objectifs et d'activités préscolaires pour l'école enfantine est introduit en Suisse romande (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP], 1992). Au cœur de ce programme est inscrite l'importance des manipulations et des expériences des enfants à travers des activités ludiques afin de favoriser leur développement global, social et personnel. C'est à partir de l'introduction du PER (CIIP, 2010) et de la mise en œuvre du concordat HarmoS (CDIP, 2007) que les deux premières années d'école deviennent officiellement obligatoires pour les enfants dès 4 ans. Guidés par les objectifs du PER, structuré en domaines disciplinaires, les enseignants ont pu également bénéficier de l'introduction progressive des 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, 2022a). Or, la primarisation précoce du parcours scolaire néglige les modalités d'apprentissage propres aux plus jeunes.

1.3 Situation de développement entre 3 et 7 ans

Chaque nouvel environnement social lié à un moment de la vie de l'enfant engage de nouvelles relations uniques et spécifiques qui vont générer des changements dans sa façon de vivre ces relations (Leontiev, 1976). Cette activité d'adaptation sociale est nommée dominante par Leontiev car elle restructure des processus de pensée. Elle est, selon Vygotski (1935), une situation sociale de développement mettant en relation l'enfant et son environnement social, celui-ci reflétant la forme idéale de développement vers laquelle l'enfant va tendre. Ainsi, chaque tranche d'âge est une période unique caractérisée « par un type d'activité directrice et par de nouvelles formations psychologiques » (Veresov, 2006, p. 9). Ces auteurs s'accordent pour identifier qu'à chaque période de la vie de l'enfant, un mode d'interactions est plus particulièrement porteur de développement.

Selon Bodrova et Leong (2011), le mode d'interactions qui génère le plus de gains développementaux entre 3 et 7 ans est l'activité maitresse du jeu de faire semblant. Dans ce type de jeu les enfants imaginent des scénarios dans lesquels ils choisissent d'investir des rôles et de respecter les règles qui leur sont associées. Dans sa forme la plus mature, ce jeu génère un maximum de gains développementaux car les enfants ne se contentent pas d'imiter des personnages et des actions mais s'approprient leurs modes de pensée. Dans ces interactions, les enfants éprouvent en situation l'usage et le besoin de mieux maitriser les outils sémiotiques (littératie, numératie, temporalité). Les enseignants peuvent alors nourrir le développement de ces activités dans les temps de jeu ou hors de ceux-ci. Ainsi se met en place un cercle vertueux car le jeu crée le besoin d'apprendre ainsi que le précise Marinova (2012) : « l'enfant ne joue pas pour apprendre, mais il apprend pour jouer » (p.6). Jeu et apprentissage sont par conséquent complémentaires et doivent être considérés dans le travail enseignant comme inséparables (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008).

Les modes d'interactions que l'enfant découvre à l'école sont également liés aux objectifs scolaires. En commençant l'école, l'enfant emmène avec lui un bagage de connaissances qui sont empreintes des modes d'interactions de la sphère dans laquelle il a majoritairement vécu (Lahire, 2017). Selon le milieu dont il est issu, l'enfant sera plus ou moins proche des pratiques interactionnelles mises en œuvre à l'école. Les choix didactiques doivent également prendre en compte cette hétérogénéité afin d'éviter de transformer les inégalités sociales en inégalités scolaires (Bautier, 2006). Ceci nous amène à questionner les savoirs au cœur de ces interactions.

1.4 Savoirs à enseigner entre 3 et 7 ans

1.4.1. Savoirs scolaires, savoirs disciplinaires

De nombreuses études identifient que certains savoirs sont nécessaires pour soutenir l'entrée dans les apprentissages disciplinaires (Schneuwly, Cordeiro & Dolz, 2005 ; Bautier, 2006 ; Cèbe & Goigoux, 2006 ; Péroz, 2010 ; Giasson, 2012 ; Thévenaz-Christen et al., 2014 ; Brigaudiot, 2015 ; Laparra & Margolinas, 2016 ; Clerc-Georgy & Maire Sardi, 2020). Ces « pré-savoirs » qui ne sont pas directement liés à un savoir académique influencent l'appropriation des savoirs disciplinaires (Millet & Croizet, 2016) et font souvent partie des implicites du travail scolaire (Nonnon, 2004). Peu renseignés dans les curriculums officiels, ils sont souvent rendus invisibles pour l'enseignant (Michelet, Paccolat & Tobola Couchepin, 2021). Ils se nomment, selon les auteurs, « savoirs proto-didactiques » (Nonnon, 2004) ou « savoirs proto-disciplinaires » (Chevallard, 1985). L'exemple de l'énumération illustre les différentes connotations qu'un savoir peut prendre selon le domaine disciplinaire dans lequel il s'inscrit (Laparra & Margolinas, 2016). Il est nécessaire pour dénombrer des quantités en mathématique mais également pour déchiffrer un mot en français.

Dans sa partie introductive (Présentation Générale – Contexte), le PER attire l'attention sur certaines spécificités liées aux premiers degrés de la scolarité et vers quelques apprentissages fondateurs d'une scolarité réussie. Ces apprentissages fondamentaux sont autant de transitions à soutenir afin d'accompagner l'enfant dans son acculturation aux règles de l'apprendre à l'école (Clerc-Georgy & Truffer Moreau, 2016) :

- Le développement de sa compétence à apprendre dans les structures participatives propres à l'école, c'est-à-dire apprendre au rythme imposé par elle des savoirs prescrits (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000) ;
- Le développement d'une posture spécifique qui permette de questionner les objets du quotidien pour en faire des objets d'étude, c'est-à-dire de développer un rapport distancié aux objets (Bautier, 2006 ; Pramling Samuelsson & Pramling, 2016) ;
- L'appropriation progressive des comportements attendus à l'école pour intérioriser les gestes d'étude au niveau socio-affectif (s'intéresser, persévérer, maintenir son attention dans des situations que l'enfant n'a pas initiées, réguler ses émotions, prendre en compte le point de vue de l'autre, …), cognitif (prendre du recul sur son action, analyser les situations, développer son attention sélective, …), métacognitif (anticiper, contrôler son action, …), langagier (langage réflexif, distancié, précis et progressivement disciplinaire) (Cuisinier, 1996 ; Bautier & Rochex, 1997 ; Bonnéry, 2002 ; Bautier & Goigoux, 2004 ; Bautier et Rayou, 2013) ;
- Le développement d'un niveau de jeu mature qui permette de générer les gains développementaux nécessaires à l'apprentissage scolaire (Bodrova & Leong, 2011).

Les recherches menées par Suchaut (2008 ; 2010) ont montré également que certains savoirs sont prédictifs de la réussite scolaire car ils forment le socle des apprentissages futurs. Ils sont caractérisés par une forte interdépendance lors de la progression dans la scolarité et entretiennent des relations étroites qui vont au-delà des découpages disciplinaires. Le lien explicite entre l'apprentissage de ces savoirs et le développement de compétences explique qu'ils devraient figurer prioritairement dans les programmes d'enseignement. Ils sont regroupés en trois domaines de compétences : la langue, la construction du nombre et la structuration du temps.

Ainsi, avec l'entrée en vigueur du PER, la redéfinition et le découpage disciplinaire des objectifs d'apprentissage invisibilisent ces savoirs fondateurs d'une scolarité réussie et influencent des pratiques enseignantes vers un enseignement primarisé (Clerc-Georgy & Truffer Moreau, 2016 ; Gilliéron Giroud et al., 2013). Ceci se répercute également dans la formation des enseignants, organisée par didactiques disciplinaires et qui privilégie une transposition à tendance descendante en référence aux moyens d'enseignement. De ce fait, elle se distancie des besoins et des intérêts des enfants les plus jeunes. Dès lors, il serait nécessaire de faire évoluer la formation des enseignants au cycle 1 vers le renforcement de connaissances liées au développement de l'enfant, aux apprentissages fondamentaux (notamment le jeu de faire semblant), à l'observation spécifique des savoirs embryonnaires mobilisés dans les activités que les enfants initient sans occulter les savoirs disciplinaires. Il serait également important de les former à des modalités d'enseignement adaptées aux spécificités de l'apprentissage chez les jeunes enfants.

1.4.2. Le jeu comme savoir à enseigner

Selon Veresov (2006), le jeu, en tant qu'activité directrice du développement, permet l'émergence de l'activité d'apprentissage, activité directrice suivante. En effet, dans sa forme mature, le jeu de faire semblant génère les gains développementaux (Bodrova & Leong, 2011), tels que la capacité d'agir en pensée, le développement de la pensée symbolique, l'intégration des émotions à la pensée, le développement de l'imagination, la décentration cognitive et le développement de l'autorégulation, qui seront nécessaires pour entrer progressivement dans un apprentissage volontaire et conscient.

Bodrova et Leong identifient cinq niveaux de jeu de faire semblant chez l'enfant : les premiers scripts ; les rôles en action ; les rôles avec règles et avec début de scénarios ; les rôles matures, les scénarios planifiés et accessoires symboliques ; la dramatisation, les thèmes et les rôles multiples.

Ainsi, « le jeu, et plus particulièrement le développement d'un jeu mature, devrait faire partie de ces apprentissages fondamentaux » (Clerc-Georgy & Kappeler, 2020, p. 83). Celui-ci ne peut devenir mature sans la médiation de l'expert. Il est ainsi un savoir à enseigner. Afin de soutenir son développement, cinq dimensions du jeu de faire semblant doivent être étayées. Il s'agit de la planification du jeu lui-même, le choix des accessoires utilisés par les enfants, les différents rôles qu'ils endossent, les scénarios qu'ils élaborent et le niveau de langage mobilisé. Ces dimensions sont associées à la durée temporelle du jeu qui s'étend selon sa maturation.

D'autres types de jeu, qui ne sont pas des activités maitresses, sont également bénéfiques à cet âge. Les activités dites productives (Bodrova & Leong, 2011) sont les constructions, les productions en littéracie, en numératie et artistiques que les enfants engagent spontanément selon leurs intérêts. Ces activités peuvent être utilisées comme un tremplin vers le développement du jeu de faire semblant car elles contiennent certaines dimensions du jeu, parfois cachées, mais que le regard expert de l'enseignant peut repérer. Par exemple, dans les productions artistiques telles que le dessin, un scénario peut être ébauché ; dans les constructions, des personnages peuvent tenir des rôles.

1.5 Structure pédagogique au service des transitions

Pour accompagner les transitions que doit vivre l'enfant pour s'acculturer à la forme scolaire, un dispositif pédagogique spécifique est nécessaire, qui part du programme que l'enfant met en œuvre dans les différentes activités productives ou dans le jeu de faire semblant, pour rejoindre, progressivement, le programme de l'enseignant. La structure pédagogique décrite par Truffer Moreau (2020) et adaptée par Tobola Couchepin, Paccolat et Michelet (2024) rend compte de la manière dont prennent forme, circulent et se construisent les savoirs à partir des connaissances en actes mobilisées par les enfants dans les activités qu'ils initient, qu'elles relèvent du jeu de faire semblant ou des activités dites productives. Cette structure se présente comme un système flexible et spiralaire qui s'articule autour de cinq composantes.

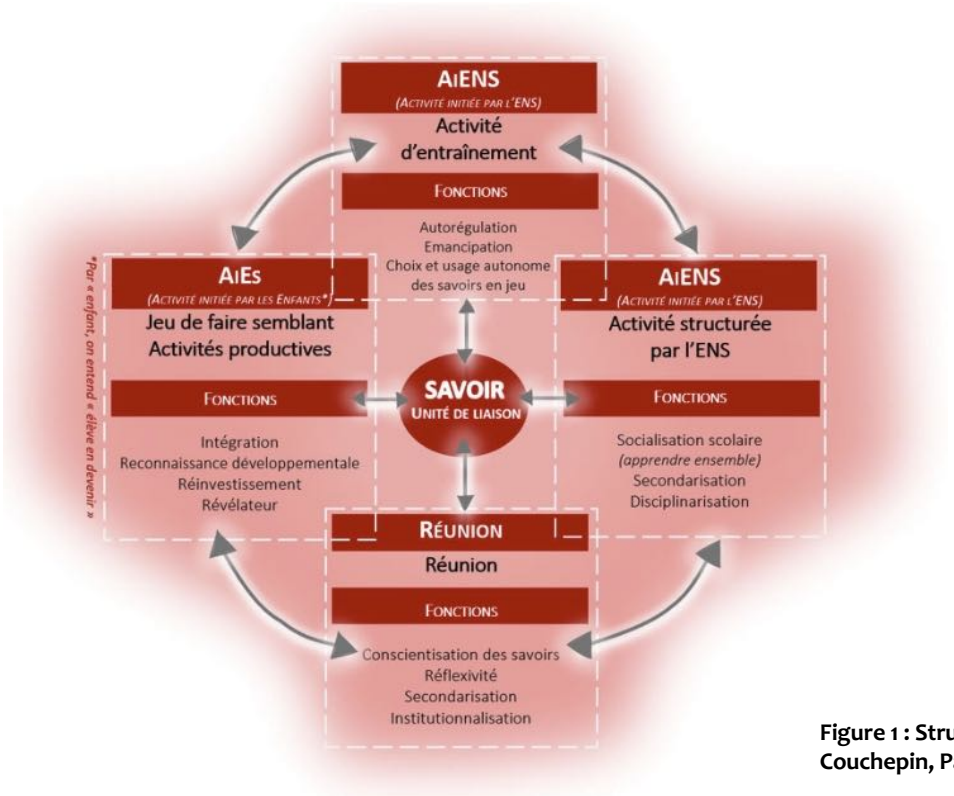


Figure 1 : Structure pédagogique, Tobola Couchepin, Paccolat et Michelet (2024)

Le savoir en est l'unité de liaison. Il est le socle autour duquel les autres composantes s'articulent. Celui-ci, pointé par l'enseignant, varie selon les besoins des enfants pour faire évoluer les connaissances en actes vers un savoir institutionnalisé. Il peut concerner des savoirs fondamentaux, proto-disciplinaires ou disciplinaires et se double toujours d'un savoir métacognitif portant sur l'appropriation progressive par les enfants du fonctionnement des composantes de la structure. Ainsi, les composantes de la structure sont à la fois au service des apprentissages et finalité de ceux-ci, en tant que modalités de travail représentatives du mode d'interactions scolaires.

Autour du savoir, chaque composante assure une fonction précise :

- Les activités initiées par les enfants (AIES) favorisent l'intégration de tous les enfants en fonction de leurs besoins et de leurs centres d'intérêts. Elles permettent également d'observer le réinvestissement de ce qui a été appris et deviennent le terrain d'observation de l'enseignant à partir duquel il propose des pistes de travail pour réaliser le programme prescrit ;
- La réunion est un regroupement d'élèves, réunis en collectif d'apprentissage, autour d'un objet issu des AIES. Elle a comme fonction de croiser les programmes des enfants et de l'enseignant, de soutenir la secondarisation (Bautier & Goigoux, 2004) et de travailler à la conscientisation des savoirs afin d'engager un processus d'institutionnalisation ;
- Les activités initiées par les enseignants (AIENS) se scindent en deux catégories : les activités structurées par l'enseignant, planifiées en fonction des besoins des élèves, et les activités d'entrainement, qui permettent aux élèves capables d'autorégulation une pratique autonome et un réinvestissement des savoirs entrainés. Les deux types d'AIENS favorisent la construction d'un apprentissage progressif des savoirs issus du programme scolaire, au rythme imposé par l'école.

Systémique et spiralaire, la structure fonctionne selon un principe de récursivité et il est fréquent de retrouver, au cœur des AIES, le réinvestissement spontané d'activités d'entrainement. De plus, l'enseignant, observant les enfants, choisit les moments propices au travail des différentes composantes qui s'enchainent selon les besoins manifestés par ceux-ci. Intégrer la structure comme modalité de travail au service des transitions que doivent effectuer les enfants exige de la part de l'enseignant une attention particulière à leurs besoins. Cela se traduit par la nécessité de coordonner ses actions au programme des enfants, en proposant une transposition didactique flexible et cohérente avec leurs intérêts, sans perdre de vue le curriculum.

1.6 Transposition et structure pédagogique

La transposition didactique est une des compétences centrales des enseignants. En effet, elle soutient les choix des professionnels quant aux objets à enseigner et à leur didactisation dans la classe. Ces objets peuvent faire partie des programmes scolaires, ce qui est le plus souvent le cas, mais peuvent également, comme nous l'avons vu, être invisibles dans le plan d'études ou encore issus de « pratiques sociales » (Martinand, 1985). Ces trois typologies de savoirs nous intéressent particulièrement car elles permettent de prendre en compte la spécificité de l'entrée en scolarité et de thématiser une transposition didactique spécifique. Pour bien comprendre les enjeux de la transposition, il s'agit de la définir.

La transposition consiste à sélectionner, ajuster et structurer un savoir pour qu'il puisse servir un objectif pédagogique précis au sein de la classe. La transposition d'un objet de savoir vers un contenu didactique peut se décliner en deux étapes souvent successives (Chevallard, 1985/1991). La première, la transposition externe, recouvre la transition du savoir savant, ou de pratiques sociales de référence, au savoir à enseigner. Cette transposition est lisible principalement dans les plans d'études qui organisent les apprentissages à réaliser. La seconde, la transposition interne, permet la transposition du savoir à enseigner au savoir enseigné réellement dans les classes à des élèves spécifiques. Une dernière étape se réalise enfin entre le savoir enseigné et le savoir réellement appris par les élèves.

La transposition peut être qualifiée de descendante ou ascendante. La transposition descendante fait partie d'une représentation traditionnelle de l'enseignement. La transposition ascendante, quant à elle, cherche à prendre en considération ce que les élèves savent déjà, pensent savoir ou ignorent comme point de départ de la transposition interne. Avec de jeunes enfants, le dispositif plébiscité pour soutenir au mieux leurs apprentissages devrait partir de leur programme, de leurs centres d'intérêts, et leur permettre de progresser selon leur rythme d'apprentissage. Les AIES peuvent potentiellement héberger différents savoirs, parfois encore inconscients du point de vue de l'enfant ou embryonnaires (Fleer & Veresov, 2018), c'est-à-

dire que l'enfant n'en maitrise pas encore toutes les composantes. La charge est alors à l'enseignant de les identifier et de choisir les plus pertinents pour soutenir le développement des AIES.

Nous nous trouvons ici confrontés à une nouvelle transposition à qualifier comme alternative possible dans laquelle les postures enseignantes et celles des élèves, les temporalités ou spatialités propres à la forme scolaire varient (Reuter, 2023). Il ne s'agit pas d'une transposition classique partant des savoirs disciplinaires à enseigner vers les savoirs enseignés puis vers les savoirs appris, que cela se fasse de manière ascendante ou, encore moins, descendante, mais d'un tissage constant effectué par l'enseignant entre ce qu'il identifie comme de potentiels savoirs à développer dans les AIES et les savoirs du plan d'études. Ce tissage en situation tend à redonner une effectivité et une forme de nécessité aux savoirs (Astolfi, 2008) que la transposition didactique classique leur fait parfois perdre. Nous allons ici caractériser une nouvelle manière de penser la transposition didactique dans les petits degrés afin qu'elle renseigne les gestes spécifiques à enseigner en formation.

Si l'enfant apprend dans la mesure où le programme de l'enseignant répond à son propre programme (Vygotski, 1935/1995), la didactisation dans les petits degrés devrait prendre en compte les besoins des enfants rendus visibles dans les AIES, que ceux-ci soient fondamentaux ou disciplinaires. Or, la transposition ascendante réfère ses objets d'apprentissage prioritairement à des disciplines scolaires (Reuter, 2007). Dans une approche de didactique que nous appellerons coordonnée, les savoirs sont liés aux projets dans lesquels les enfants s'investissent de manière spontanée dans les AIES. Cette didactique coordonnée est une manière d'envisager des temps d'enseignement /apprentissage qui considère prioritairement le programme de l'enfant en engageant et en maintenant un dialogue constant avec celui de l'enseignant, lié au PER.

Le processus de *didactisation coordonnée* se déroule lorsque les savoirs prescrits portés par l'enseignant rencontrent les savoirs embryonnaires (Fleer, 2018) des enfants dans les AIES. Cette coordination permet d'arrimer aux besoins avérés des enfants les savoirs à enseigner, offrant ainsi les conditions favorables au démarrage d'un apprentissage. Pour utiliser une image, nous pourrions dire que l'enseignant identifie dans les AIES des dimensions de l'objet à travailler, soit des savoirs embryonnaires ou parcellaires encore fragiles et incomplets, telles des bulles de savoir qu'il va activer avec précaution pour qu'elles se développent en précision et complexité pour approcher les dimensions des objets de savoir à travailler (prescriptions du plan d'études).

Les caractéristiques de la *didactisation coordonnée* peuvent être décrites ainsi :

- Le programme de l'enfant y est prioritaire ;
- Les savoirs sont liés aux projets portés par les enfants dans les AIES ;
- Le développement des savoirs permet d'accompagner le développement des différentes AIES ;
- Les savoirs prescrits se croisent avec les connaissances en actes rendues visibles dans les AIES ;
- Il est à la charge de l'enseignant de faire des liens avec les savoirs prescrits.

2. Méthodologie et questions de recherche

La recherche collaborative que nous avons initiée implique activement quatre enseignantes de 1e et 2e années, dont la pratique a été observée durant 18 mois. Avec elles, nous avons co-construit un journal de bord organisé selon les composantes de la structure. Les enseignantes ont été invitées à remplir, *a posteriori*, les rubriques relatives aux AIES et aux réunions, tandis qu'elles l'ont fait *a priori* pour planifier les AIENS.

La structure du journal de bord, flexible, permet aux enseignantes de renseigner, jour après jour, les savoirs mobilisés par les élèves, ceux qui émergent et doivent être soutenus ainsi que les principales interactions nourrissant les discussions dans le collectif d'apprentissage. Ce travail de documentation nous a permis de générer des synopsis, inspirés de Schneuwly, Sales Cordeiro et Dolz (2005) et adaptés au modèle systémique et spiralaire de la structure pédagogique et de déterminer des unités d'enseignement/apprentissage (Michelet, et al. 2022). L'autoconfrontation des synopsis par les enseignantes a validé la macrostructure des unités identifiées (Paccolat et al. 2022b). Ces unités d'enseignement/apprentissage, que nous appelons « UCoAIE »[2], ont ceci de particulier qu'elles sont flexibles et évoluent selon la *didactisation coordonnée* en fonction des intérêts et des besoins que les enfants manifestent dans les AIES (Paccolat et al., 2022a; Tobola Couchepin et al., 2024).

[2] Une UCoAIE est une Unité d'enseignement/apprentissage Co-Construite à partir d'Activités Initiées par les Enfants

Ainsi, l'enchainement des composantes de la structure est spécifique à chaque UCoAIE et ne peut être planifié à l'avance. Cette caractéristique exige de penser une nouvelle manière de planifier l'enseignement. Les enjeux de formation sont ici importants afin de répondre autant aux besoins des enfants qu'à ceux des personnes qui se destinent à l'enseignement au cycle 1. À titre d'exemple, voici la macrostructure de l'UCoAIE « châteaux », qui illustre l'enchainement des composantes et la rencontre des programmes des enfants et de l'enseignante, ceci afin de rendre visible les points de croisement qui constituent très souvent les moments clés de planification et du développement de l'UCoAIE.

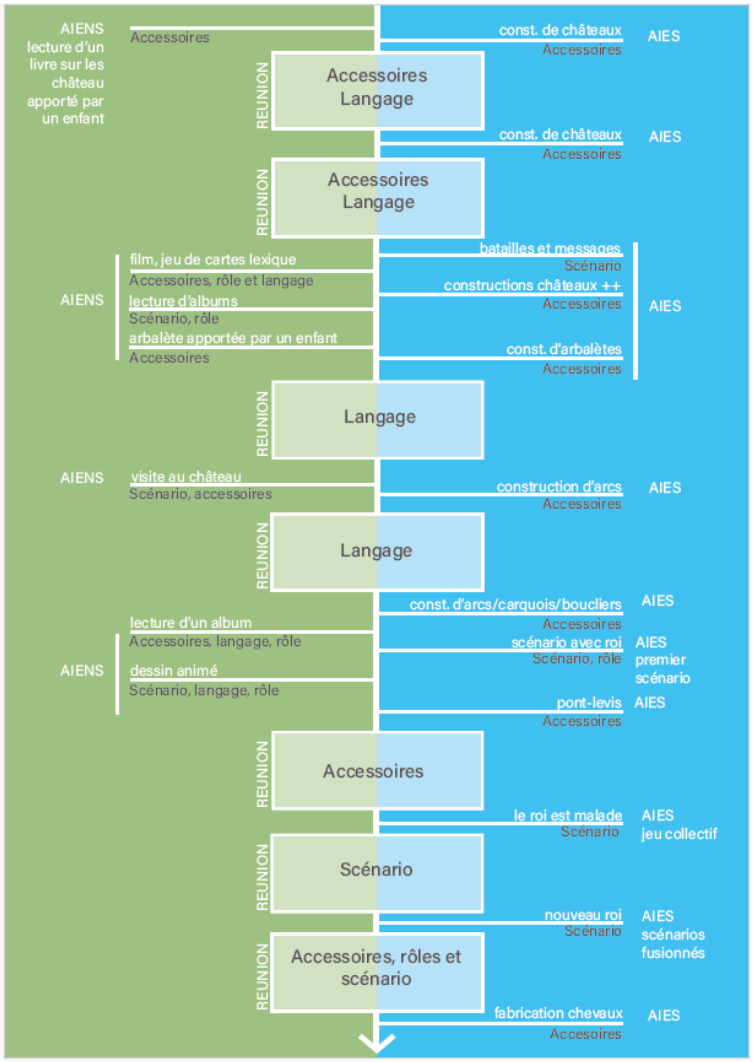


Figure 2 : UCoAIE « châteaux », vue synoptique et croisement des programmes des enfants et de l'enseignant.e

À partir de l'analyse détaillée de cette UCoAIE, nous formulons deux questions de recherche et proposons une piste de réflexion :

- Comment l'UCoAIE se co-construit-elle à partir du croisement des programmes de l'enfant et de l'enseignante ? Pour y répondre, nous analysons ce qui se joue dans les composantes où ces croisements sont particulièrement prégnants afin de retracer le mouvement de *didactisation coordonnée* assurant le développement de l'UCoAIE.
- Une fois ces temps forts repérés et décrits, il s'agit de montrer quels savoirs à développer sont identifiés par l'enseignante, de quelle manière est suggéré le travail autour de ces savoirs et pour quels résultats en termes de développement de l'UCoAIE ?
- Finalement, nous proposons, à partir des critères d'analyse utilisés dans cette étude de cas, une première catégorisation des UCoAIE de notre échantillon en fonction du type d'activités initiées par les enfants, qui influence le type de savoirs prioritaires visés.

levis, blason, chevalier, archer, prince, princesse etc.) ainsi que du matériel d'aide à l'écriture du vocabulaire du château afin de nourrir les messages et, à travers eux, une scénarisation possible du jeu. Ce premier point de bascule signale que le savoir prioritaire, jusqu'ici lexical ou lié à l'organisation spatiale et sociale du lieu, devient le développement du jeu de faire semblant, activité maitresse pour les enfants de cet âge.

Pour favoriser l'usage du matériel mis à disposition, l'enseignante programme plusieurs activités structurées (AIENS). Les élèves visionnent un court documentaire sur les châteaux forts et les chevaliers, mettent en commun leur compréhension de la vie dans les places fortes, réinvestissent le vocabulaire du château dans un jeu de loto-mémory et explorent ensemble le matériel d'aide à l'écriture proposé. Finalement, la classe observe une arbalète amenée par l'un des élèves. Entre chaque activité, le jeu se poursuit, mais plutôt que d'approfondir les scénarios à travers les messages et le réinvestissement des rôles, les enfants s'absorbent dans la construction d'arbalètes. À nouveau, les constructions prennent le dessus sur la planification d'un scénario et l'attribution de rôles dans les AIES et les réunions s'y concentrent. Toutefois, l'enseignante, qui a identifié les prémices d'un scénario, persévère et utilise sa marge de manœuvre en proposant des activités structurées sur les dimensions du jeu de faire semblant qu'elle souhaite voir se développer. Ainsi, une visite au château médiéval de la ville est organisée et l'accent est mis sur la vie dans ces places fortes afin de développer les scénarios. Puis, la lecture d'un album et le visionnement d'un dessin animé complètent ces activités, en insistant sur les rôles de chaque personnage et sur le récit. Malgré une timide apparition de scénario, les AIES repartent vers les constructions, de plus en plus sophistiquées.

Le constat qui en découle est limpide : les impulsions données par l'enseignante, cohérentes avec sa propre vision du développement de l'UCoAIE ne reçoivent pas l'écho attendu auprès des enfants prioritairement intéressés par la construction du château et de différents accessoires. Cet exemple démontre que dans une didactisation coordonnée, en particulier dans le jeu de faire semblant, la dynamique du jeu appartient à l'enfant.

Les incitations à la scénarisation, impuissantes à ce moment-ci de l'UCoAIE, ne resteront pourtant pas lettre morte. Elles seront réinvesties, de manière différée, dans les dernières AIES de l'UCoAIE. Dans un moment de jeu collectif, le scénario et les rôles resurgissent. Le roi, personnage déjà apparu dans des ébauches de scénario, est malade, et le jeu s'organise autour de cette péripétie (cercles rouges figure 5 ci-dessous). Les réunions suivantes portent sur ces dimensions du jeu (cercles bleus ci-dessous), signe que le collectif d'apprentissage reprend à son compte la thématique et que la scénarisation, comme les rôles, sont désormais portés par les élèves comme « savoirs à travailler ». La dernière réunion institutionnalise la dimension des rôles dans le cahier de réunion. À partir de ce moment, la dynamique du jeu de faire semblant est lancée et toute la classe y participe, jusqu'aux vacances.

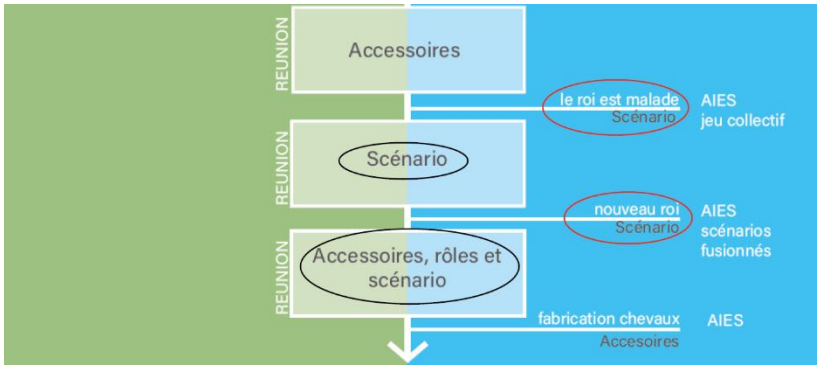


Figure 5 : Réinvestissement différé des dimensions « rôles » et « scénario » du jeu

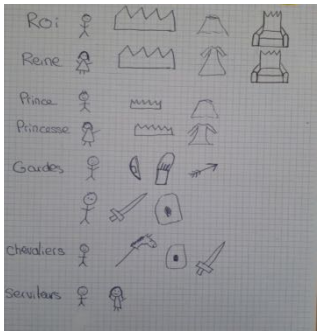


Figure 6 : Cahier de réunion sur les dimensions « rôles » et « accessoires »

3. Analyse

3.1 Présentation de l'UCoAIE « châteaux »

L'UCoAIE « Châteaux » démarre le 13 janvier dans une classe de 1e et 2e années d'une école en milieu urbain, dans le Valais romand. Elle se déploie sur deux mois.

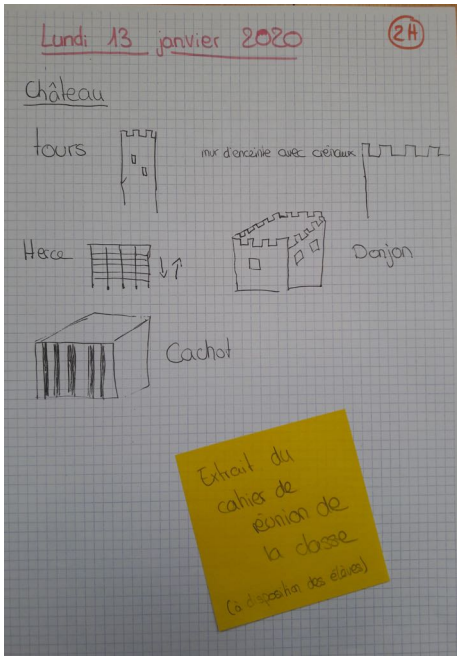
D'un point de vue macro-structurel, l'UCoAIE « châteaux » compte 12 AIES, 7 réunions et 7 AIENS. Le ratio entre les activités initiées par les enfants et les activités plus structurées (réunions et AIENS) est équilibré. La vue synoptique de l'UCoAIE signale un démarrage sans AIENS, donc sans activité planifiée par l'enseignante. Cette dernière n'a pas non plus préparé un milieu didactique orientant les enfants vers la construction des châteaux. Les enfants ont utilisé le matériel à disposition (plots, rouleaux en carton de différentes grandeurs, planchettes de bois, feuilles colorées etc.). L'engouement de la classe pour les châteaux trouve son origine dans un livre de construction sur ce thème apporté par un enfant. L'enseignante prend un temps avec sa classe pour observer les illustrations des différents châteaux et en distinguer les parties, sans intention explicite de poursuivre sur ce thème. Et pourtant, dès les AIES suivantes, les premières constructions de châteaux fleurissent. Très vite, la dynamique est lancée et reprise par un grand nombre d'enfants, donnant lieu à une première réunion sur la construction de deux enfants. L'UCoAIE démarre. Elle sera alimentée par un apport externe extraordinaire. Les élèves de 5e année occupent durant quelques jours la classe de 8h00 à 8h30, avant l'arrivée des enfants de 1e et 2e années. Ils ont la possibilité de jouer et, constatant les réalisations des « petits », les élèves de 5e se lancent eux aussi dans la construction de châteaux, ce qui renforcera, par mimétisme, la détermination de la classe de 1e et 2e à développer ce projet désormais collectif. À côté des deux particularités déjà mentionnées (démarrage spontané et apport d'élèves plus âgés), l'UCoAIE « châteaux » est représentative d'un développement souvent observé dans les UCoAIE, qui démarrent par un jeu de construction et évoluent en jeu de faire semblant, déployant un scénario planifié qui s'ancre autour de rôles endossés par les enfants. Le jeu de faire semblant étant l'activité maitresse des enfants de cet âge, il devient, dès son apparition dans l'UCoAIE, le savoir prioritaire à développer. L'enseignante ayant repéré les prémices d'un scénario incite les élèves à travailler sur les différentes dimensions du jeu de faire semblant afin qu'il se développe en jeu mature. Dans l'UCoAIE « châteaux », nous nous centrons pour l'analyse sur ces moments de bascule dans le scénario et la manière dont l'enseignante va soutenir, avec succès ou non, ce démarrage du jeu de faire semblant par une *didactisation coordonnée* aux intérêts des enfants, puis le nourrir jusqu'au point où ce dernier trouve sa dynamique propre.

3.2 Les réunions : lieu de croisement des programmes

Lieu de conscientisation des savoirs et de soutien à la secondarisation, conditions *sine qua none* de l'entrée dans les disciplines scolaires, les réunions méritent d'être analysées en profondeur pour comprendre comment une *didactisation coordonnée* s'y établit. Que s'y passe-t-il ? Comment les programmes des enfants et celui de l'enseignante se croisent-ils dans la réunion pour déboucher sur une co-construction et une institutionnalisation des savoirs ?

Nous observons ici le fonctionnement de la première réunion de l'UCoAIE « châteaux », qui nous permettra de comprendre le rôle de cette composante dans le développement du projet. Relevons que dans cette classe l'enseignante utilise un cahier de réunion, que les élèves remplissent sous forme de dictée à l'adulte. Cet outil est intéressant dans notre perspective car il fixe une trace de la *didactisation coordonnée* à l'œuvre dans la réunion. Lieu d'institutionnalisation, le cahier de réunion est rempli conjointement par les élèves et l'enseignante. Les élèves, en concertation avec l'enseignante, sélectionnent et dictent les savoirs validés par le collectif d'apprentissage, fixant ainsi la mémoire didactique de la classe. Outil de liaison, le cahier de réunion permet également à tous les élèves de savoir comment évolue l'UCoAIE, même s'ils n'ont pas participé à toutes les réunions, puisque celles-ci ne rassemblent parfois qu'un seul degré (Tobola Couchepin, Paccolat et Michelet, 2024a).

La première réunion de l'UCoAIE « châteaux » intervient après un temps d'AIES durant lequel les enfants, à la suite de la consultation du livre documentaire sur les châteaux, se sont massivement investis dans des constructions et dans l'aménagement de places fortes. L'enseignante, à l'affût de cet enthousiasme naissant et repérant des savoirs embryonnaires à travailler, notamment l'organisation spatiale et les éléments du château, propose une réunion autour de la construction de deux enfants de 2e année. Comme dans toutes les réunions, les constructeurs répondent d'abord aux questions de leurs camarades observateurs. Comme pressenti, les questions portent essentiellement sur les éléments de construction. Dans son journal



de bord, l'enseignante rapporte les questions d'élèves : « Il est où le donjon ? Et le cachot ? Il manque la grille (herse), il manque des trucs (créneaux) au sommet des murs ». La question des personnages survient : « Il est où le roi. Et la reine du château ? ». Cependant, cet aspect n'est pas retenu par le collectif dans la suite de la réunion. Ce premier temps de réunion permet aux élèves de manifester leurs centres d'intérêts et à l'enseignante d'être à l'écoute de ceux-ci afin de soutenir la discussion qui s'établit.

S'adaptant-aux intérêts des enfants, visiblement focalisés sur les accessoires du château, l'enseignante alimente la discussion sur ce thème et propose une institutionnalisation du vocabulaire (PER, L1 13-14) en introduisant notamment les mots « herse » et « créneaux », que les élèves ne connaissent pas tous. Une page du cahier de réunion est dictée par les élèves de 2e année, seuls présents l'après-midi, et servira de courroie de transmission pour l'ensemble de la classe.

Figure 3. Extrait du cahier de réunion (réunion 1)

L'enseignante se limite à la mention des éléments constitutifs du château, suivant l'impulsion donnée par le dialogue entre observateurs et constructeurs. À partir des observations des élèves, elle soutient, en ouvrant le questionnement au collectif d'apprentissage, une posture de secondarisation par rapport aux savoirs discutés. À l'issue de cette première réunion, des savoirs embryonnaires sur les châteaux, repérables dans les constructions et identifiées par l'enseignante, sont mutualisés pour devenir des savoirs institutionnalisés dans le cahier de réunion. La dynamique propre à la réunion met en lumière, mieux que toute autre composante de la structure, le mouvement de *didactisation coordonnée* au programme des enfants. La vue synoptique de l'UCoAIE « château » (figure 3) souligne ce constat. Alors que des débuts de scénarisation et d'appropriation de rôles par les enfants traversent les AIES (cercles rouges, figure 4 ci-dessous), les réunions organisées à la suite de celles-ci ne portent pas sur ces dimensions du jeu (cercles bleus, figure 4 ci-dessous), pourtant essentielles à sa maturation, car les élèves mettent en discussion d'autres aspects. Il faut y lire le souci de l'enseignante de coordonner son programme aux intérêts immédiats des élèves, en travaillant les savoirs qui émergent des discussions en vue de leur institutionnalisation, sans enjamber des étapes.

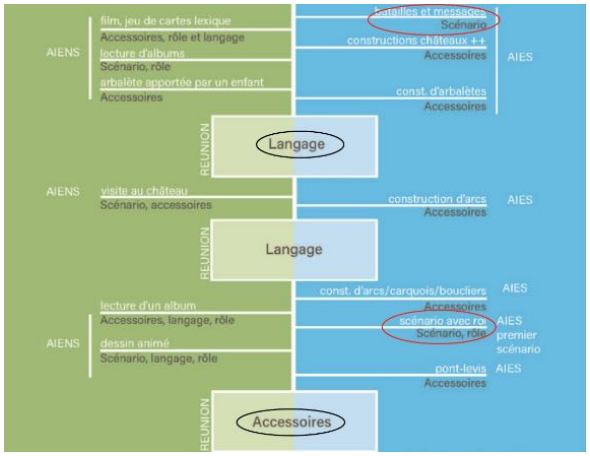


Figure 4 : Extrait de la vue synoptique de l'UCoAIE « châteaux » : réunions 3, 4 et 5

3.3 Les AIENS : faire évoluer l'UCoAIE en observant sa dynamique propre

Un premier tournant dans l'UCoAIE s'opère à l'issue de la deuxième réunion. Tout en continuant à améliorer les constructions des châteaux, notamment par le renforcement des murs d'enceinte et la multiplication des espaces de vie, un début de scénario s'invite dans le jeu, faisant évoluer les activités de construction vers un jeu de faire semblant. En effet, les enfants imaginent des batailles entre places fortes et s'envoient, pour se prévenir, des messages secrets d'un château à l'autre par des tunnels. L'enseignante va saisir l'occasion qui se présente et adapter sa transposition didactique à l'impulsion donnée pas les enfants en cherchant à renforcer le scénario et les rôles qui émergent. Dans son journal de bord, elle note : « je continue dans l'optique d'alimenter le jeu. J'apporte des livres, mini-documentaires sur les châteaux ». Elle ajoute à ce matériel des cartes vocabulaire sur le château et les personnages liés à ce lieu (douves, pont-

3.4 Savoirs visés, savoirs travaillés

Du point de vue des savoirs visés, nous avons montré comment l'enseignante coordonne son programme à celui des enfants et adapte constamment sa transposition interne. Dans les premiers temps de l'UCoAIE, alors que les enfants sont en phase de construction des châteaux et ne manifestent pas l'intention de développer un scénario autour des productions, l'enseignante prend appui sur leurs activités en les amenant à transformer leurs connaissances sur les châteaux en savoirs institutionnalisés dans le cahier de réunion. Ces derniers concernent principalement le vocabulaire spécifique aux châteaux (L1 13-14) ainsi que l'organisation spatiale et la fonction sociale de ceux-ci (SHS 11). Les savoirs pointés lors des premières réunions sont disciplinaires. Il n'empêche que, pour faire évoluer les connaissances en actes des enfants vers un savoir disciplinaire institutionnalisé, une cohorte de savoirs développementaux doivent être travaillés, assurant la transition de l'enfant vers la forme scolaire. La perspective disciplinaire de tout enseignant travaillant dans la structure se double donc toujours d'une perspective développementale, visant à accroitre la capacité des enfants à entrer dans la forme scolaire par l'appropriation de savoirs fondamentaux et proto-disciplinaires. Ces savoirs soutiennent les transitions multiples que doivent accomplir les enfants, principalement lors des deux premières années de scolarité, et on les retrouve à l'œuvre dans toutes les UCoAIE et à l'intérieur de chaque composante de la structure.

Dans l'UCoAIE « châteaux », un point de bascule est observé au moment où les prémices d'un scénario surgissent. L'enseignante ayant identifié l'intention des enfants de scénariser le jeu, va dès lors adapter sa planification pour favoriser l'émergence d'un jeu de faire semblant, activité génératrice de gains développementaux essentiels à la transition vers la forme scolaire. Il s'ensuit un renversement de perspective dans les savoirs prioritaires visés, qui ne sont plus disciplinaires mais développementaux. En effet, le jeu comme savoir à enseigner, en travaillant plusieurs de ses dimensions (accessoires, planification, langage, rôles et scénario), s'impose dans l'UCoAIE. Les savoirs disciplinaires, proposés le plus souvent sous formes d'activités structurées (AIENS) se mettent désormais au service du jeu. Lectures d'albums, visionnage de film sur la vie dans les places fortes, visite d'un château, travail sur les personnages et leurs accessoires, permettent aux élèves de se constituer un réservoir de savoirs qu'ils pourront utiliser pour développer leur jeu de faire semblant.

D'un point de vue macro-structurel, le réseau de savoirs visés et travaillés dans l'UCoAIE « châteaux » place en son centre le jeu de faire semblant. Autour de lui gravitent de nombreux savoirs disciplinaires, proto-disciplinaires et fondamentaux nécessaires au développement du jeu. Dans cet article, nous avons montré comment se met en place une *didactisation coordonnée* portant essentiellement sur les savoirs disciplinaires et les dimensions du jeu de faire semblant. Toutefois, ce geste professionnel soutient tous les types de savoirs nécessaires à l'évolution des UCoAIE.

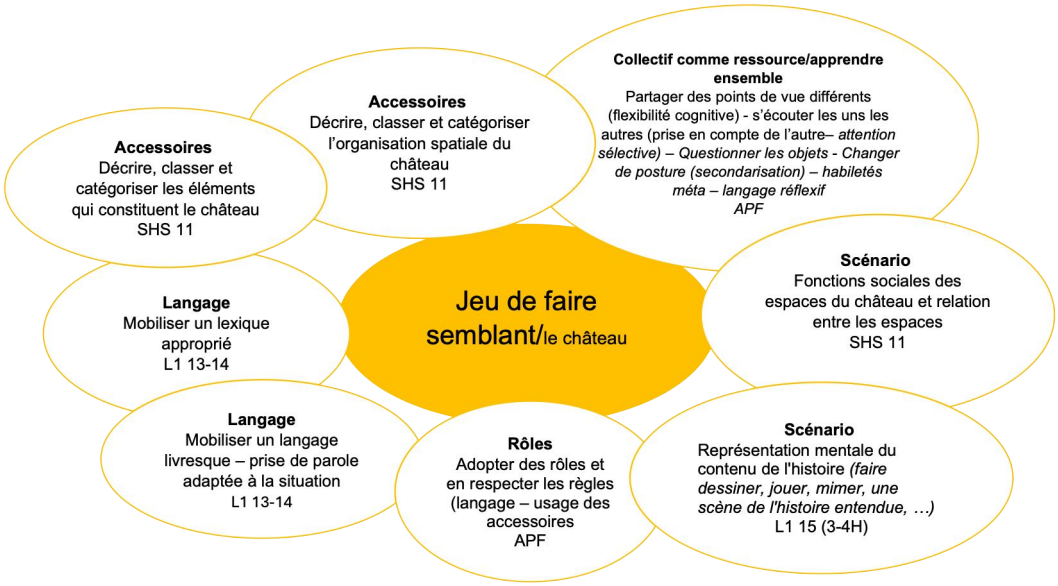


Figure 7. Réseau des savoirs de l'UCoAIE « châteaux »

4. Discussion – conclusion

Pour des enfants fréquentant les premiers degrés de la scolarité, apprendre se fait naturellement par des activités qu'ils initient. Le dispositif pédagogique qui soutient les transitions mis en œuvre dans la classe analysée encourage les activités initiées par les enfants en leur laissant une large place et favorise l'organisation de réunions pour institutionnaliser des savoirs. Ce dispositif est complété par des activités choisies par l'enseignant pour accompagner le développement des savoirs identifiés comme nécessaires au développement des activités des enfants. L'analyse de cas réalisée nous permet de mettre en évidence la particularité de la construction des savoirs dans ce dispositif. Cette analyse nous amène à théoriser une transposition didactique différente, qui coordonne le programme des enfants et celui de l'enseignant.

Alors que durant les temps d'activités à l'initiative de l'enfant, l'enseignant observe et soutient le développement des activités, c'est dans les temps de réunion que la transposition didactique coordonnée prend toute son ampleur. En effet, ce temps spécifique est un moment lors duquel les programmes de l'enseignant et des enfants se croisent. La dynamique des interactions autour des savoirs est portée par l'intérêt des enfants et se construit en lien avec leurs besoins. Dès lors, l'enseignant doit pouvoir activer toutes ses connaissances des savoirs, tels que prescrits par le plan d'études, mais ne peut le faire sans le concours des enfants, sans identifier ce dont ils ont besoin pour développer leurs activités, sans se laisser surprendre par leurs intérêts. Ainsi, la transposition interne qui se joue durant les réunions implique tous les protagonistes de la situation et nécessite une certaine improvisation quant aux savoirs à faire co-émerger pour soutenir les apprentissages. Sans l'intérêt manifeste des enfants pour un savoir identifié, l'apprentissage ne pourra se faire. Il s'agira, pour l'enseignante, d'effectuer des détours, de patienter jusqu'à ce que l'intérêt des enfants soit présent ou d'effectuer des choix différents de savoirs.

Les activités à l'initiative de l'enseignant, quant à elles, sont autant d'espaces de consolidation des savoirs. Elles sont possibles lorsqu'un savoir embryonnaire émerge de façon évidente dans les activités initiées par les enfants. Toutefois, le réinvestissement des savoirs travaillés de manière structurée n'est jamais acquis et peut se faire de manière différée, portée par la dynamique propre des activités des enfants.

Avec ces constatations, la définition d'une nouvelle didactisation est nécessaire et débouche sur des unités d'enseignement/apprentissage d'un nouveau genre. En effet, dans une didactisation descendante ou ascendante, les unités d'enseignement/apprentissage sont linéaires, portées par des objectifs prédéfinis, avec des progressions d'apprentissages planifiées. Dans une *didactisation coordonnée,* les unités sont flexibles car portées par la dynamique des activités que les enfants initient, leur début et leur fin ne sont pas prévisibles. L'enseignant y fait des propositions que les enfants choisissent ou non d'investir dans le jeu, immédiatement ou de manière différée.

Deux types de savoirs sont constamment en jeu dans les UCoAIE : des savoirs se rapportant aux disciplines et des savoirs développementaux propres aux apprentissages fondamentaux. Le jeu de faire semblant fait partie de ces savoirs développementaux. Malgré leur importance démontrée par les chercheurs (Vygotski, 1985 ; Bodrova & Leong, 2011 ; Prameling et al., 2008 ; 2016), ces savoirs ne sont pas clairement spécifiés dans les plans d'études. Nos analyses (Paccolat et al., 2021 ; Michelet et al., 2022 ; Tobola Couchepin et al., 2024a et b) laissent apparaitre une diversité des savoirs en jeu dans les UCoAIE. En effet, lorsque celle-ci gravite autour d'un jeu de production ou de construction, les savoirs disciplinaires sont centraux et les savoirs développementaux sont mobilisés en soutien. Cependant, lorsque l'UCoAIE s'articule autour du jeu de faire semblant, la priorité est donnée au développement de celui-ci par le soutien à ses différentes dimensions (rôle, planification, scénario, accessoires, langage). Dans ce cas, les savoirs disciplinaires sont activités de manière secondaire, pour étayer et nourrir le jeu.

Toutefois, dans tous les cas, les UCoAIE hébergent une multitude de savoirs, solidement intriqués. Soutenir les apprentissages des élèves dans ces conditions réclame de la part de l'enseignant de nombreuses compétences : une connaissance pointue des savoirs prescrits (fondamentaux, disciplinaires), une identification des savoirs « transparents » (proto-disciplinaires) afin de pouvoir les travailler, une vigilance quant aux signaux donnés par les enfants afin de co-construire avec eux et sur la base de leurs intérêts des unités d'enseignement/apprentissage signifiantes. Se pose alors la question de la formation initiale et continue des enseignants. Afin de les soutenir dans leur professionnalisation, il s'agit de les outiller dans leur réflexivité.

Pour ce faire, un outil d'aide à l'observation et à la planification, prenant en compte une *didactisation coordonnée*, permettrait aux enseignants de repérer les savoirs hébergés dans les activités à l'initiative des enfants et de favoriser le tissage avec les savoirs à enseigner.

Références bibliographiques

Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M.-T. (2000). Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle. Paris - Retz.

Astolfi, J. P. (2017). La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre. ESF Sciences Humaines.

Bautier, É. (2006). Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle. Chronique sociale.

Bautier, É., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. Revue française de pédagogie, 89-100.

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.

Bautier, É., & Rochex, J. Y. (1997). Ces malentendus qui font les différences. In J.-P. Terrail (Ed.), La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux (pp. 105-122). La Dispute.

Brigaudiot M. (2015), Langage et école maternelle, Paris : Hatier.

Bodrova, E., & Leong, D. (2011). Les outils de la pensée : L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance. PUQ.

Bonnéry, S. (2002). Malentendus et usages langagiers des élèves en grande difficulté scolaire. VIE Enjeux, 130, septembre.

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2006). Apprendre à lire à l'école. Retz.

Chevallard, Y., & Joshua, M.A. (1985/1991). La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : La pensée sauvage.

Clerc-Georgy, A. (2017). Pas d'apprentissage sans imagination ni d'imagination sans apprentissage. In GFEN Maternelle, Apprendre à comprendre dès l'école maternelle. Réflexions, pratiques, outils. Lyon : Chronique Sociale.

Clerc-Georgy, A., & Kappeler, G. (2020). Tensions dans les premiers degrés de la scolarité en Suisse francophone : vers une didactique des apprentissages fondamentaux. Revue internationale de communication et socialisation – RCIS, 7, 75-90. https://doi.org/10.4000/rfp.5117

Clerc-Georgy, A., & Maire Sardi, B. (2020). Penser la didactique des apprentissages fondamentaux en articulant jeu et curriculum : l'exemple d'un théâtre de marionnettes avec des élèves de 4 à 6 ans. Forum lecture, 1.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP]. (1992). Objectifs et activités préscolaires. Éditions CDIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP]. (2007). L'école dès quatre ans. (Bulletin de la CIIP n°20). Éditions CIIP.

Cuisinier, F. (1996). Pratiques éducatives, comportements éducatifs : quelles différences, quelles similitudes ? Enfance, n°3, pp. 361-381. https://doi.org/10.3406/enfan.1996.3032

Fleer, M., & Veresov, N. (2018). A Cultural-Historical Methodology for Researching Early Childhood Education. In M. Fleer & B. van Oers (Eds.), International Handbook of Early Childhood Education (pp. 225-250). Springer.

Giasson, J. (2012). La lecture : apprentissage et difficultés. Bruxelles : De Boeck Fondamental.

Gilléron Giroud, P., Meyer, A., & Veuthey, C. (2013). Scolarisation des enfants de 4 et 5 ans en Suisse romande. Les spécificités des pratiques d'élève cas du canton de Vaud et du canton de Genève. Education et socialisation. 34. https://doi.org/10.4000/edso.400

Joigneaux, C. (2008). Forme scolaire. In A. Van Zanten (Éd.), Dictionnaire de l'éducation. (pp. 347-349). Presses universitaires de France.

Joigneaux, C. (2011). Forme scolaire et différenciation des élèves à l'école maternelle. Un cas d'école ? In J.-Y. Rochex & J. Crinon (Éds.), La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement (pp. 147-155). Presses universitaires de Rennes.

Laparra, M., & Margolinas, C. (2016). Les premiers apprentissages scolaires à la loupe : des liens entre énumération, oralité et littératie. Louvain-la-Neuve : De Boeck (Pédagogie et Formation).

Leontiev, A. N. (1976). Le développement du psychisme : problèmes. Trad. d'après AN Leontiev. Éditions sociales.

Marinova, K. (2012). Jeu, développement et apprentissage : une perspective vygostkienne. Revue Préscolaire, vol. 50, n°2.

Martinand, J.-L. (1985), Connaître et transformer la matière. Berne : Peter Lang.

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

Millet, M., & Croizet, J. C. (2016). L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination. La Dispute.

Nonnon, E. (2004). Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau. Recherches. 41, 17-30.

Paccolat, A., Tobola Couchepin, C., & Michelet, V. (2022a). Du langage familial au langage scolaire en 1-2H : chronique d'une transition. Forum Lecture, 1.

Paccolat, A., Tobola Couchepin, C., Michelet Jacquod, V., & Gabioud, S. (2022b). L'auto-confrontation : Un outil pour identifier les gestes professionnels et relever les défis de la formation. Babylonia, 2, 6469.

Perrenoud, M., Capitanescu Benetti, A., & Aeby Daghé S. (2023). Le Concept de forme scolaire à l'épreuve de ses usages. In M. Perrenoud, A. Capitanescu Benetti & S. Aeby Daghé S. (Éds.), Faire forme scolaire commune ? Raisons éducatives. 27, 17-31.

Péroz, P. (2010). Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Nancy : CRDP Lorraine.

Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. Scandinavian Journal of Educational Research, 52(6), 623-641.

Pramling Samuelsson, I., & Pramling, N. (2016). Variation Theory of Learning and Developmental Pedagogy: Two Context-related Models of Learning Grounded in Phenomenography. Scandinavian Journal of Educational Research, 60(3), 286-295. https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1120232

Reuter, Y. (2007). Dictionnaire des concepts fondamentaux des disciplines. Bruxelles : De Boeck.

Schneuwly, B., Cordeiro, G. S., & Dolz, J. (2005). À la recherche de l'objet enseigné. Une démarche multifocale. Les dossiers des Sciences de l'Education, 14, 77-93.

Schneuwly, B., & Hofstetter, R. (2017). Forme scolaire : un concept trop séduisant ? In A. Dias-Chiaruttini & C. Cohen-Azria (Éds.), Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture : fondements d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter, (pp. 153-167). Presses universitaires du Septentrion.

Suchaut, B. (2008). Le rôle de l'école maternelle dans les apprentissages et la scolarité des élèves. Conférence pour l'A.G.E.E.M., Bourges, France.

Suchaut, B. (2010). Comment repérer des compétences clés ? Cahiers Pédagogiques, (479), Les-articles.

Thevenaz-Christen, T., Aeby Daghe, S., & Leopoldoff Martin, I. (2014). La lecture à enseigner dans les plans d'études de l'école obligatoire genevoise. In T. Thévenaz-Christen (éd.), La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois. pp. 87-144. Presses Universitaires de Namur.

Truffer Moreau, I. (2020). Dans la perspective d'une didactique des apprentissages fondamentaux : « La structure pédagogique », un dispositif au service d'une pédagogie des transitions. In A. Clerc-Georgy & S. Duval (Eds.), Pratiques enseignantes et apprentissages fondateurs de la scolarité et de la culture. Chronique Sociale.

Tobola Couchepin, C., Michelet, V., & Paccolat, A. (2024a). Soutenir l'entrée dans les apprentissages scolaires : un dispositif de formation à partir de pratiques expertes. In Y. Buyck, M. Sudriès, F. Ligozat & C. Marlot (Eds.). Les didactiques face à l'évolution des curriculums. Savoir(s) et pratiques pour entrer dans la complexité du monde. Actes du 6ème Colloque international de l'ARCD (vol. IV, pp. 217-231). Université de Genève. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:174755

Tobola Couchepin, C., Paccolat, A., & Michelet, V. (2024b). Soutenir l'apprentissage du langage scolaire : les régulations interactives comme révélateur d'espaces de différenciation. Revue Education et Formation.

Veresov, N. (2006). Leading Activity In Developmental Psychology: Concept and Principle. Journal of Russian and East European psychology, 44 (25), 7-25.

Vincent, G. (1980). L'École primaire française : étude sociologique. Presses universitaires de Lyon et Éditions de la Maison des Sciences de l'homme.

Vygotski, L.S. (1995). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. Société française, 2(52), 35-45. (Ouvrage original publié en 1935).

Vygotski, L. S., Sève, F., Piaget, J., Clot, Y., Sève, L., & Piaget, J. (1997). Pensée et langage. La dispute.

Auteures

Anne Paccolat est chargée d'enseignement en didactique des apprentissages fondamentaux à la Haute école pédagogique du Valais. Ses domaines de recherche touchent aux spécificités de l'enseignement/apprentissage dans les premiers degrés de la scolarité. Elle est membre du groupe GIRAF (Groupe d'Intervention et de Recherche en Apprentissages fondamentaux).

Valérie Michelet est professeure et chargée d'enseignement en didactique du français à la Haute école pédagogique du Valais. Ses domaines de recherche portent sur le développement du langage oral et écrit par le jeu dans les premiers degrés de la scolarité et sur l'enseignement de la poésie à travers l'expérience sensible. Elle est membre de l'équipe de recherche LAC (Langues, arts, cultures : médiations et enseignement).

Catherine Tobola Couchepin est professeure et chargée d'enseignement à la HEP Valais. Ses domaines de recherche conjuguent didactique du français et gestes professionnels d'évaluation et de régulation des apprentissages. Elle est responsable de l'équipe de recherche Formation et Professionnalisation et étudie actuellement les dispositifs de formation professionnalisants.

Cet article a été publié dans le numéro 2/2026 de forumlecture.ch

Die koordinierte didaktische Umsetzung: ein grundlegender Ansatz für den Unterricht im Zyklus 1

Anne Paccolat, Valérie Michelet und Catherine Tobola Couchepin

Abstract

In diesem Beitrag untersuchen wir Unterrichtspraktiken in den ersten beiden Schuljahren im Wallis in der Schweiz. Analysiert werden konkrete Praktiken, die ein pädagogisches Arrangement umsetzen, das sowohl die Interessen als auch die Bedürfnisse der Kinder im ersten Schulzyklus berücksichtigt und sie gleichzeitig beim Erwerb schulischen Wissens unterstützt.

Anhand von Daten aus vier Klassen der obligatorischen Schule mit vier- bis sechsjähigen Kindern rekonstruieren wir die vermittelten Lerninhalte und deren Verarbeitungsprozesse anhand der vielfältigen Schnittstellen zwischen dem Lernprogramm der Kinder und demjenigen der Lehrperson. Dabei zeigt sich ein professionelles Handeln, das als koordinierte didaktische Umsetzung gefasst werden kann.

Schlüsselwörter

Didaktische Umsetzung, koordinierte Didaktisierung, Lehr-Lern-Einheit, von Kindern initiierte Aktivitäten, Zyklus 1

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2026 von leseforum.ch veröffentlicht.

La trasposizione didattica coordinata: un gesto fondante per insegnare nel Ciclo 1

Anne Paccolat, Valérie Michelet e Catherine Tobola Couchepin

Riassunto

In questo articolo ci interessiamo alle pratiche didattiche nei primi due anni della scolarità nel Vallese, in Svizzera. Analizziamo pratiche effettive che attuano un dispositivo pedagogico capace sia di tenere conto degli interessi e dei bisogni di bambine e bambini del Ciclo 1, sia di accompagnarli verso l'appropriazione dei saperi scolastici.

Attraverso i dati raccolti in quattro classi della scuola dell'obbligo (alunni dai 4 ai 6 anni), individuiamo gli oggetti di sapere insegnati e i percorsi attraverso cui vengono sviluppati, a partire dalle molteplici intersezioni tra il programma dei discenti e quello dell'insegnante, facendo emergere un gesto professionale di trasposizione didattica coordinata.

Parole chiave

Trasposizione didattica, didattizzazione coordinata, unità di insegnamento-apprendimento, attività avviate dai bambini, ciclo 1

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2026 di forumlettura.ch

Coordinated pedagogical implementation: A fundamental approach to teaching in Cycle 1

Anne Paccolat, Valérie Michelet and Catherine Tobola Couchepin

Abstract

In this article, we examine teaching practices in the first two years of school in Valais, Switzerland. We analyse concrete practices which implement a pedagogical concept that considers both the interests and needs of children in the first cycle of education, whilst simultaneously supporting them in the acquisition of academic knowledge.

Using data collected from four primary school classes (pupils aged 4 to 6), we identify the learning content taught and the processes through which it is handled. By examining the multi-faceted interfaces between the children's learning agenda and that of the teacher, we uncover a professional practice of coordinated pedagogical implementation.

Keywords

pedagogical implementation, coordinated methodological approach, teaching unit, activities initiated by children, Cycle 1

This article was published in the 2/2026 issue of leseforum.ch