

Du langage familial au langage scolaire en 1-2H : chronique d'une transition

Anne Paccolat, Catherine Tobola Couchepin et Valérie Michelet

Résumé

Réussir à l'école demande une appropriation des normes et des règles de l'apprendre ensemble, de faire usage d'un langage qui questionne les objets du monde pour en faire des contenus d'étude. Ce travail d'acculturation passe par l'appropriation du langage scolaire, outil principal de socialisation.

Dans cet article, nous questionnons le soutien au processus d'apprentissage du langage scolaire à partir des productions initiées par les élèves et en engageant l'ensemble de la classe.

Pour répondre à cette question, nous présentons une étude de cas d'une classe de 1-2H. Nous décrivons quand et comment la perspective des enfants rencontre celle de leur enseignante autour d'un objet de savoir, le sens de la lecture.

Nous analysons comment à partir d'une situation initiée par un enfant, le programme de l'enseignante croise le programme de l'élève ainsi que la typologie des savoirs en jeu dans cette situation : les savoirs fondamentaux et disciplinaires de la langue d'enseignement. Ainsi, nous montrons que l'analyse des régulations interactives permet de révéler la complexité du travail réalisé par l'enseignante avec les élèves autour de l'appropriation du langage scolaire.

Mots-clés

langue de scolarisation, apprentissages fondamentaux, pédagogie de la transition, gestes professionnels

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

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

Auteur.e.s

Anne Paccolat, professeure et chargée d'enseignement, HEP Valais, Av. du Simplon 13, 1890 St. Maurice, Anne.Paccolat@hepvs.ch

Catherine Tobola Couchepin, professeure et chargée d'enseignement, HEP Valais, Av. du Simplon 13, 1890 St. Maurice, Catherine.Tobola@hepvs.ch

Valérie Michelet, professeure et chargée d'enseignement, HEP Valais, Av. du Simplon 13, 1890 St. Maurice, Valerie.Michelet@hepvs.ch

Du langage familial au langage scolaire en 1-2H : chronique d'une transition

Anne Paccolat, Catherine Tobola Couchepin, Valérie Michelet

Introduction

L'entrée à l'école confronte l'enfant à un nouveau mode de fonctionnement que celui dans lequel il¹ a grandi. L'école est ainsi le lieu de la construction d'un nouveau rapport au monde, celui du monde scolaire et de ses objets. Dans cette contribution, nous nous intéressons plus particulièrement à un objet central, le langage de socialisation scolaire, car l'acculturation au langage et à la culture scolaires représente un enjeu majeur des deux premières années de la scolarité.

La forme scolaire est une construction liée à un mode de socialisation qui se développe en lien avec des savoirs et un rapport spécifique à ces derniers (Vincent, Lahire & Thin, 1994). Le rapport aux savoirs, au langage et au monde se construit dans les relations aux autres à travers des formes sociales et relationnelles spécifiques à un environnement. L'école est rattachée à un système de fonctionnement relationnel et langagier et à un mode de transmission culturel spécifique. Or, l'enfant qui entre à l'école s'est construit dans un système culturel et un fonctionnement relationnel et langagier familial qui peut se rapprocher plus ou moins, selon les familles, du mode de fonctionnement scolaire (Bautier & Rochex, 1997). Ces différences engendrent des inégalités dans l'appropriation du savoir et du rapport au savoir tels qu'attendus à l'école.

Nous pouvons donc considérer que pour réussir à l'école, l'enfant doit vivre une transition essentielle, de l'usage d'un langage et d'une culture première (ou familiale), acquis hors contexte scolaire, à l'usage d'un langage et d'une culture scolaire. Cette transition passe par le développement de la compétence de l'enfant à porter un regard second - ou méta - sur le langage. Apprendre à l'école, c'est aussi adopter cette posture seconde et considérer que les objets familiers deviennent des objets d'étude (Bautier, 2006) en faisant, entre autres, usage du langage attendu à l'école. Le langage du quotidien devient alors, parmi d'autres objets, un objet d'étude.

Dans cet article, nous présentons une étude de cas qui illustre comment un objet du quotidien, issu d'une situation initiée par un enfant, devient un objet d'étude, soit le *sens de la lecture*². Plus particulièrement, nous décrivons comment, dans une classe, la perspective de l'enseignante et celle des enfants se rencontrent autour de cet objet. Nous nous intéressons aux conditions mises en place pour soutenir l'expression langagière scolaire autour du *sens de la lecture* dans des situations d'interactions prenant en compte nombre d'autres considérants, tels que la perspective de l'enfant sur l'objet, sa manière de communiquer, sa manière d'apprendre à apprendre (Præmaling et al., 2019). Nous proposons également une typologie des savoirs langagiers et fondamentaux qui sont inhérents à cette situation d'apprentissage.

1.1. Langue et langage de quoi parle-t-on

Si la langue se définit comme un système de signes, de codes et de symboles régis par des règles culturellement et historiquement construites, le langage désigne l'utilisation de la langue en situation et selon des finalités précises. Il est, selon Vygotski, un outil de la pensée (1997) et comprend une fonction sociale de communication, lorsqu'il est orienté vers les autres, et une fonction d'autorégulation ou de contrôle du comportement, lorsqu'il est tourné vers soi (Bodrova & Leong, 2011).

Selon Vygotsky (2014), l'apprentissage et le développement sont de nature sociale. Ils se réalisent dans et par le collectif, par la médiation d'outils culturels tels que le langage. Celui-ci s'acquiert par les interactions avec son environnement proche (Vygotsky, 1997) et son développement varie selon le milieu dans lequel l'enfant grandit (Lahire, 2017). Développer une sensibilité à la langue et au langage, avant que l'enfant ne commence l'école, n'est pas un usage partagé par toutes les familles. Dès lors, il est primordial, durant les premières années d'école, d'accorder une place explicite au langage de l'enfant, afin d'avoir accès à sa fa-

¹ Par souci de lisibilité, nous utilisons le masculin pour désigner tous les enfants.

² Le caractère italique est utilisé dans l'article pour mettre en évidence les savoirs.

çon de penser et d'agir au cœur de son activité. Ainsi, comme le précise Goigoux (1998), « l'école doit s'efforcer de favoriser le passage de pratiques langagières étroitement liées à l'expérience immédiate des enfants à des pratiques progressivement de plus en plus décontextualisées et distancées » (p. 7).

Le travail sur la langue orale (phonèmes) ou écrite (symboles et codes) ne peut se faire sans un travail indispensable de problématisation du langage. La prise de conscience de sa propre production langagière et de celles des autres favorise la compréhension progressive du fonctionnement de la langue (Goigoux, 1998). Certains auteurs nous rendent attentifs aux conditions langagières qui permettent un accès facilité à l'entrée dans l'écrit ; Bouchard (2012) démontre que le niveau de langage lié au développement du lexique facilite la reconnaissance des mots dans l'apprentissage de la lecture ; d'autres nous expliquent comment l'usage d'un vocabulaire précis et disciplinaire est un gage de soutien à l'appropriation par les élèves des concepts disciplinaires et à leur entrée dans les disciplines (Astolfi, 2017).

1.2. Du langage familier au langage scolaire

1.2.1. Une histoire de transitions

Les transitions sont des processus dynamiques qui impliquent des déséquilibres chez les enfants (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Durant la période d'acculturation à l'école où cohabitent la construction de nouveaux repères et la réorganisation des anciens, des discontinuités socioaffectives perturbent l'enfant. Les personnes avec qui il entre en interaction agissent sur la manière dont il se perçoit et sur sa manière d'entrer en relation avec l'autre.

A l'école, l'enfant passe d'une certaine manière d'interagir et de parler liée au mode de transmission culturel familial (Lahire, 2017) à une certaine manière d'interagir et de parler liée au mode culturel scolaire. Sachant que la qualité du soutien à l'ajustement socioscolaire (Duval & Bouchard, 2013) influence la réussite scolaire de l'élève, le rôle de l'adulte est donc primordial dans le processus d'acculturation au langage et à la posture scolaire. Le rôle de l'enseignant³ est d'autant plus important qu'à cet âge les enfants n'ont pas atteint les gains développementaux (Bodrova & Leong, 2011) qui leur permettent de s'ajuster aux nouvelles exigences sans aide d'un pair expert. Réussir à l'école exige de l'enfant qu'il passe du registre mineur, expérimentiel et spontané, mobilisé dans les situations familiales, au registre majeur, qui est quant à lui élaboré et littéracie (Bautier & Rayou, 2013).

1.2.2. Entrer dans le monde de l'écrit et de ses usages

La littératie se rattache à la manière dont un groupe humain agit sur les objets et les organise dans un espace donné selon les ressources de l'écrit (Joignaux at al., 2012). Entrer dans l'écrit, c'est donc aussi entrer dans l'univers de la littératie et sa manière de faire usage d'une organisation de l'espace spécifique (ligne – colonne, tableau...) (Laparra & Margolinas, 2016). Des conventions structurent l'espace d'une feuille ou organisent l'espace du tableau, d'autres se rattachent à la manière de prendre des notes ou de faire des abréviations, d'autres encore invoquent l'usage de schémas et de codes qui lui sont liés comme des flèches par exemple (Nonnon, 2004).

« L'émergence de la littératie chez l'enfant renvoie aux premières manifestations de la "raison graphique", que celles-ci se produisent lors de certains usages langagiers (écrit ou oral) ou à l'occasion de l'organisation spatiale de signes graphiques ou d'objets physiques» (Joignaux at al., 2012, p.5). Si les usages de la littératie linguistique sont enseignés (par exemple, organiser l'espace d'une feuille, d'un texte par des sous-titres, des paragraphes), ce n'est pas souvent le cas des usages de la littératie non linguistique qui permettent d'organiser l'espace des objets du monde (mettre en ligne, énumérer, séparer...). Or pour réussir à produire de l'écrit, ces connaissances sont essentielles comme celles de mettre en colonne pour classer des mots (Joignaux at al.) ou d'organiser l'espace sur un tableau (Nonnon, 2004).

1.3. Des savoirs nécessaires à l'appropriation des savoirs disciplinaires

D'autres savoirs sont des outils indispensables à l'appropriation des savoirs disciplinaires. Nous parlons ici des savoirs fondamentaux. Ils sont des savoirs fondateurs d'une scolarité réussie, posés comme objectifs prioritaires dans le PER (Plan d'étude romand) pour les premières années de la scolarité (CIIP, 2010, p. 24)

³ Par souci de lisibilité, nous utilisons le masculin pour désigner tous les enseignants.

et touchent aux dimensions sociales, affectives et cognitives de l'apprentissage. Ils se rattachent à la construction d'une posture d'apprenant, c'est-à-dire d'un élève qui est dans une logique d'apprentissage et dans le registre second attendu par l'école (Bautier & Rochex, 1997). Cette posture est à distinguer du « métier d'élève », qui consiste à réaliser ce qui est attendu par l'enseignant en se concentrant sur l'effectuation de la tâche sans la mettre en lien avec les contenus d'apprentissage dans ce que nomment Bautier, Charlot et Rochex (2000), une logique de cheminement. Les savoirs fondamentaux sont au nombre de trois (Clerc-Georgy & Truffer Moreau, 2016).

Le premier est *l'appropriation des outils de socialisation scolaire*. Ces outils sont des intermédiaires et des facilitateurs permettant de s'acculturer au monde scolaire et à ses objets de savoir que sont par exemple la numératie, la littéracie et la notion de temps. Le rôle du collectif dans cette appropriation est fondamental. Les outils de socialisation scolaire sont par nature des outils liés à l'apprentissage dans le contexte scolaire. Apprendre à l'école, c'est également apprendre progressivement à *apprendre ensemble*, au rythme imposé par l'école et dans le système relationnel attendu par elle, développer une pensée sociale (Landry, 2014) dans des opportunités d'apprentissages relationnels proposées par l'enseignant.

Le deuxième se rattache à *la construction de savoirs* et à un *rapport spécifique au savoir*. Apprendre à l'école engage les enfants dans un changement de posture (Bautier, 2006) qui leur demande de s'approprier les savoirs définis par le plan d'étude. L'enfant doit donc construire des compétences spécifiques à l'appropriation de ces savoirs et à leur caractère disciplinaire. L'entrée dans les disciplines se fait également par l'appropriation des formes de langage qui y sont liées (Astolfi, 2017).

Le troisième se définit comme *l'appropriation d'outils cognitifs requis par l'école*, c'est-à-dire la mobilisation d'habiletés cognitives, affectives et sociales qui permettent d'intégrer les gestes de l'étude et favorisent l'appropriation des savoirs scolaires. Cette appropriation progressive vise le développement de l'autonomie et contribue ainsi à la réussite scolaire (Cèbe, 2000).

Ces savoirs fondamentaux, indirectement liés à l'objet d'apprentissage disciplinaire, sont souvent considérés comme des prérequis par les enseignant·e·s. Ils sont alors rendus transparents aux yeux des enfants. Des savoirs issus d'autres disciplines et nécessaires à la réalisation de la tâche demandée sont également rendus transparents aux yeux des élèves car ils ne sont pas toujours explicitement enseignés. Chevillard (1985) les identifie sous le nom de « savoirs proto-disciplinaires ». Prenons l'exemple de l'énumération, qui est une « désignation exhaustive de tous les éléments d'une collection une fois et une seule » (Laparra & Margolinas, 2016, p 167) : l'usage de ce savoir didactique issu du domaine des mathématiques et indispensable dans le déchiffrage d'un mot devient un savoir transparent lorsque qu'il n'est pas enseigné dans les situations de lecture. Ces objets de savoirs proto-disciplinaires lorsqu'ils sont considérés comme des prérequis, ne sont pas institutionnalisés et ne peuvent donc être transférés dans d'autres situations.

1.4. Modalités de travail dans les petits degrés

Nous pensons que des modalités de travail favorables à l'appropriation des savoirs disciplinaires et fondamentaux, car elles prennent en compte les particularités de l'apprentissage des enfants entre 3 et 7 ans, peuvent être mises en place. Nous en faisons une présentation ci-dessous.

1.4.1. Activités initiées par les enfants

Pour être efficaces, ces modalités doivent partir de la perspective de l'élève et accéder aux intentions et aux motifs qui orientent son action. Pramling et al. (2019) considèrent que la didactique de la petite enfance est à rattacher à une didactique « qui indique et informe linguistiquement l'expérience » (p. 10 traduit de l'anglais), soit l'expérience de l'enfant. Elle devrait donc prendre en compte l'identité de l'élève, ses besoins et ses intérêts rendus visibles dans des activités collectives partagées. C'est dans celles-ci que l'enfant peut prendre conscience de ses propres besoins (Hedegaard, Fleer, Bang & Hviid, 2008). L'enseignement doit s'orchestrer dans cette tension entre la perspective de l'élève et celle de l'enseignant, orientée vers le programme scolaire.

Le jeu fait partie intégrante de la vie des enfants et il est aussi source de développement. Le vrai jeu (Vygostky, 1933/1978) ou le jeu de faire semblant (Bodrova et Leong, 2011) se réfère à une activité initiée par les enfants dans laquelle les enfants choisissent librement de s'investir, d'y inventer des scénarios, d'y jouer des rôles en décidant de respecter les règles inhérentes à ces rôles. Ce type d'activité est, dans sa forme la

plus aboutie (mature) l'activité maîtresse à cet âge c'est-à-dire que c'est la forme d'interactions qui génère le plus de gains développementaux, telles que l'imagination ou le développement de la fonction symbolique. L'enfant y apprend à reconnaître la perspective de l'autre, la comprendre et la respecter (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006).

Toutefois, « même si le jeu est l'activité maîtresse et que la plupart des éducateurs devraient y concentrer leurs efforts, d'autres activités ayant fait l'objet de nombreuses études par les tenants vygotkiens sont également précieuses » (Bodrova & Leong, 2011, p. 230). Nous voulons ici parler des activités dites productives à l'initiative des enfants, qui génèrent également des gains développementaux entre 3 et 7 ans : la narration d'histoire, la construction avec blocs, l'art et le dessin, les activités d'éveil aux mathématiques et à la littérature. Parmi les activités initiées par les enfants, nous nous intéressons plus spécifiquement à celles qui développent chez l'élève une conscience littéraire.

Dans la perspective vygotkienne, les activités liées à la littérature ne sont bénéfiques au développement de l'enfant que si elles répondent à ses intérêts. Elles prennent donc tout leur sens dans des situations initiées par les enfants dans lesquelles l'usage de l'écrit est rendu nécessaire : écrire une ordonnance lorsqu'ils jouent à l'hôpital, écrire des listes de courses dans le jeu du magasin, écrire la commande d'un menu au restaurant. Dans ces situations où l'écriture répond à un besoin réel, l'enseignement de l'écrit est intégré dans le quotidien des enfants (Bodrova & Leong, 2011).

1.4.2. Activités initiées par les enseignants

Nous l'avons vu plus haut, afin d'accéder à la perspective de l'enfant et de l'engager progressivement dans le programme de l'école, il s'agit de comprendre ses motivations, ses intentions et ses intérêts rendus visibles dans les situations d'interactions avec les autres et son environnement scolaire (Hedegaard et al. 2008). Il s'agit donc pour l'enseignant d'organiser des situations d'enseignement qui offrent des opportunités relationnelles permettant de révéler les savoirs en construction et de soutenir leur développement par la prise de conscience de nouvelles façons d'utiliser les objets à disposition et de nouvelles perspectives à partir desquelles ils peuvent être perçus (Pramling et al, 2019). Ces activités doivent pour cela être significatives pour eux (Hedegaard et al.).

Le concept d'enseignement intégré proposé par Dalgren dans Pramling et al. (2019), précise que les activités initiées par les enseignants prennent sens également lorsque qu'elles sont fondées sur des pratiques récurrentes, dans des activités quotidiennes de la classe. Ces activités répétitives sont efficaces car elles permettent de mettre en jeu des routines langagières construites par l'enseignant et progressivement intégrées par un processus d'imitation (Joignaux et al., 2012).

Dans ce champ de tension entre la perspective de l'enfant et celle de l'enseignant, il s'agit de rester vigilant afin que les motivations des enfants soient toujours en phase avec les attentes et le programme scolaire, car :

L'enfant du premier âge, on l'a dit, 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 (Vygotky, 1935/1995, p. 36).

1.4.3. Une structure pédagogique qui permet le croisement des perspectives

La structure pédagogique de la transition proposée par Truffer Moreau (2020) donne une réponse à cette tension entre les activités initiées par les élèves et celles initiées par les enseignants. Ce dispositif est un système organisé et dynamique qui s'articule entre cinq composantes : le savoir, le jeu, la réunion, l'activité d'apprentissage, les activités d'entraînement. L'articulation entre celles-ci soutient l'appropriation de la culture scolaire quel que soit le profil culturel et psychologique des élèves tout en tenant compte de leurs perspectives. Les modalités relatives à chacune de ces composantes sont interdépendantes et permettent de tisser des liens entre les activités initiées par les enfants et celles initiées par l'enseignant autour d'un objet d'enseignement/apprentissage (composante centrale). Chacune de ces composantes a une fonction différente.

La composante jeu (activité initiée par l'enfant) remplit plusieurs fonctions, comme celle de reconnaître et révéler les particularités de chaque enfant, ses intérêts et ses besoins. Elle permet également à l'élève de réinvestir ce qu'il a appris en l'intégrant dans son activité de production.

La composante réunion est organisée à l'initiative de l'enseignant, qui décide de réunir à un moment donné le groupe autour d'un objet issu des activités des enfants. Nous y reviendrons de manière plus détaillée dans le paragraphe suivant.

Deux autres composantes permettent la prise en charge progressive du savoir par l'enfant dans des activités d'apprentissage et activités d'entraînement. Celles-ci sont organisées et planifiées par l'enseignant suite à la mise en évidence du savoir lors de la réunion. Dans ces séances, l'enfant va mettre à l'épreuve d'abord collectivement, puis progressivement de manière individuelle, les modes de pensée nécessaires à l'appropriation du savoir visé.

1.4.4. La réunion : une forme de collectif d'apprentissage

La réunion est une forme de collectif d'apprentissage à l'initiative de l'enseignant. Elle peut avoir lieu au début, pendant le temps d'activité à l'initiative des enfants ou à la fin de celui-ci. L'enseignant regroupe les élèves autour d'une situation/production réalisée par un ou plusieurs enfants.

Cette réunion suit un protocole (Collot, 2002) qui se partage entre des règles de fonctionnement amenées par l'adulte toutefois, « de la réunion émerge [...] également des règles explicites ou implicites qui permettent le fonctionnement » (Collot, p 96).

La réunion peut donc se dérouler ainsi selon Truffer Moreau (2020) :

Dans un premier temps l'enseignant ouvre la séance et introduit la problématique qui y sera traitée, puis rappelle les règles attendues en termes de comportement et met en discussion l'objet soumis au groupe.

Vient alors le temps, pour les observateurs, de questionner cet objet, de le décrire, d'émettre des hypothèses, de poser des questions auxquelles les enfants qui ont produit cet objet pourront ensuite répondre.

Dans un troisième temps, les producteurs peuvent ainsi répondre aux questions, amener des précisions, expliciter leurs intentions, expliquer les conditions de cette production.

Pour terminer, l'enseignant pointe des savoirs mobilisés lors de la réunion, les met en perspective avec les expériences et les apprentissages en cours dans la classe et met les enfants en projet autour de savoirs qui seront retravaillés.

La réunion est le moment de la mise en évidence d'un savoir scolaire. L'enseignant qui orchestre les discussions accompagne progressivement la mise en perspective de l'objet discuté avec les savoirs issus du programme scolaire. L'enjeu ici est la conscientisation des savoirs mobilisés ou qui sont contenus dans l'objet. Cette prise de conscience est un moment de bascule nécessaire pour le développement de la pensée (Vygotsky, 1997). Pour accompagner ce processus et pouvoir pointer les savoirs dans la production de l'enfant, l'enseignant doit avoir des connaissances approfondies des savoirs à enseigner et mobiliser un vocabulaire précis.

Le temps de réunion est un temps de prise de distance sur l'action menée. Il est demandé à l'enfant de discuter l'objet en le décrivant, en le questionnant, en émettant des hypothèses. Ce qui se joue ici est l'apprentissage d'une démarche réflexive par un entraînement à l'utilisation du langage pour réfléchir et construire du sens. Afin de soutenir le développement d'une démarche réflexive, l'enseignant fait reformuler ou préciser, encourage l'expression de l'enfant, « fait l'idiot » (Collot, 2002, p. 95) pour que l'enfant précise.

Lorsqu'il est ainsi questionné par le collectif, l'objet issu du jeu change de statut, il devient un objet d'étude (Bautier, 2006). Le changement de posture, ici nécessaire, est soutenu par l'enseignant qui questionne les enfants, rend visible sa manière de réfléchir et d'analyser l'objet. Ce processus permet de mettre en évidence des savoirs scolaires ou fondamentaux inscrits dans l'objet mais aussi les contenus d'apprentissage qui sont constitués dans l'interaction entre les enfants et l'enseignant (Pramling et al. 2019). Afin de maintenir la motivation de l'élève à s'engager dans les interactions, le travail de l'enseignant est alors de favoriser l'expression sans se focaliser sur la forme ou un langage syntaxique structuré (Doyon & Fischer, 2012). Son travail est de soutenir cette expression émergente de manière dosée et appropriée en y apportant des outils langagiers nécessaires à son développement. L'usage d'un langage disciplinaire et d'un vocabulaire

précis permet également de soutenir une attention sur le discours comme objet d'enseignement (Audin, 2011) et sur le caractère disciplinaire des savoirs (Astolfi, 2017).

Ce pointage explicite sur le langage oral dans les moments collectifs participe à la construction de la pensée et au développement cognitif (Vygotsky, 1997) ainsi qu'à la construction d'une posture seconde nécessaire à la réussite scolaire (Bautier & Goigoux, 2004). En mettant en mots ses idées l'enfant clarifie sa pensée, les idées complexes ne pouvant s'élaborer qu'à l'aide du langage. Les situations collectives sont donc des temps privilégiés pour renforcer les pratiques langagières orales et écrites qui participent au développement du penser-parler car « c'est en précisant sa pensée qu'on la rend plus accessible à l'autre » (Doyon & Fischer, 2012, p. 34).

Dans le cadre de cette modalité de travail qui part des activités initiées par les élèves, comment se partage la prise en charge des différents savoirs entre les élèves et l'enseignant ? Quelles sont les interactions qui soutiennent la transformation des savoirs ? Quels sont les gestes mobilisés par les enseignants ?

Telles sont les questions que nous allons aborder dans cet article.

2. Analyse de cas : une réunion autour d'une partition

Nous présentons dans cet article une étude de cas tirée d'une recherche collaborative qui a la particularité de croiser deux regards sur les situations d'enseignement/apprentissage dans les petits degrés : celui de la didactique des apprentissages fondamentaux et celui de la didactique de la langue d'enseignement. La recherche est menée dans quatre classes de 1-2H visitées régulièrement pendant 18 mois avec, notamment, le captage vidéo des activités initiées par les enfants et des réunions organisées par les enseignants. Nous présentons ici un cas particulier dans une de ces classes.

La situation analysée illustre comment un objet du quotidien, issu d'une situation initiée par un enfant, devient un objet d'étude, soit le *sens de la lecture*. Plus particulièrement, nous décrivons comment la perspective de cette enseignante et de ses élèves se rencontrent autour de cet objet, ainsi que les conditions mises en place pour soutenir l'expression langagière scolaire autour du *sens de la lecture*. Nous proposons également une typologie des savoirs langagiers et fondamentaux qui sont inhérents à cette situation d'apprentissage.

La classe dans laquelle la situation analysée a été choisie offre aux élèves quotidiennement une période d'environ 60 minutes durant laquelle ils peuvent choisir l'activité qu'ils souhaitent mener. La réunion est une routine pédagogique qui peut avoir lieu avant, pendant ou après ce temps d'activités initiées par les enfants. Ces derniers s'entraînent ainsi tous les jours à observer un objet du quotidien pour en faire un objet d'étude (Bautier, 2006). Lors de ces discussions collectives organisées par l'enseignante, les élèves sont invités à mobiliser et entraîner l'usage d'un langage précis et distancié (Goigoux, 1998) autour d'une construction, d'un dessin ou d'une production issus du temps de jeu pour questionner ces activités productives en endossant une posture seconde.

2.1. Méthodologie et questions de recherche

Dans cet article, nous analysons une réunion en particulier afin de comprendre comment une activité initiée par un élève devient un contenu d'apprentissage dans le collectif. Pour cela, nous avons sélectionné différents moments significatifs. Leur transcription et analyse permettent de comprendre plus spécifiquement:

1. Comment se partage la prise en charge des savoirs entre les enfants et leur enseignante ?
2. Quels sont les gestes enseignants qui soutiennent le développement du langage scolaire ?
3. Quels sont les savoirs qui sont mobilisés dans cette situation ?

Pour renseigner comment se croisent la perspective de l'enfant et celle de l'enseignante dans ces interactions, nous analysons la répartition de la prise en charge du savoir entre elle et les élèves.

Pour cela nous nous sommes inspirées des travaux de Diamond et al. (2019), Muhonen et al. (2016), Fleer et Veresov (2018), Lejeune (2020) et Clerc-Georgy et Maire Sardi (2020) afin d'adapter une échelle de prise en charge du savoir.

| | |
|---------------------------------|---|
| Absence de savoir | L'enfant n'a pas conscience de la présence d'un savoir et ne prend pas en compte les médiations mises en œuvre par l'enseignant. |
| Savoir embryonnaire | Le savoir est pris en charge par l'enseignant. L'enfant ne maîtrise pas encore pas toutes les composantes d'un savoir. |
| Emergent avec soutien direct | Le savoir est pris en charge par l'enseignant qui soutient de manière active la production de l'enfant en faisant usage d'un questionnement fermé, de gestes de guidage, en construisant avec l'enfant le discours sur le savoir. |
| Se développe avec soutien guidé | Le savoir est pris en charge par l'enfant. L'enseignant propose, questionne de manière ouverte, etc. |
| Performance indépendante | L'enfant prend en charge de manière autonome le savoir. |

Tableau 1 : Echelle de la prise en charge du savoir

Pour renseigner les gestes enseignants qui soutiennent le développement du langage scolaire, nous avons séparé tout d'abord la réunion en unités d'analyse en nous appuyant sur l'échelle des régulations interactives (Tobola Couchepin, 2017 ; équipe DORE). Nous nous sommes inspirées de cette échelle afin de déterminer comment se distribuent les interactions entre l'enseignante et les élèves autour des obstacles rencontrés.

| | |
|--|--|
| 1. Validation / invalidation - expression d'un accord ou d'un désaccord | Par l'enseignant et/ou par les élèves |
| 2. Reformulation – prise en compte de ce qui a été formulé | |
| 3. Démonstration/explication – usage d'outils langagiers ou externes | |
| 4. Questionnement – réflexion - questionnement ouvert et de développement | |

Tableau 2 : Echelle des régulations interactives adaptée

Enfin, pour construire la typologie des savoirs mobilisés dans cette réunion, nous nous référons à la définition des savoirs fondamentaux posée par Clerc Georgy et Truffer Moreau (2016) ainsi qu'au Plan d'étude romand (CIIP, 2010). Nous avons ensuite renseigné ces savoirs à partir de l'observation de la réunion puis nous avons soumis notre analyse à l'enseignante lors d'une autoconfrontation pour une double validation.

2.2. Un déroulement en deux temps

Pour commencer, voici le déroulement de l'observation faite dans la classe. Nous décrivons tout d'abord l'activité de production de l'élève (Alex⁴) pendant le temps d'activités initiées par les enfants ainsi que les interactions entre l'enfant et son enseignante. Puis, nous décrivons le déroulement de la réunion.

2.2.1. L'activité de production de l'élève

Les enfants investissent librement des activités dans tout l'espace de la classe. Ils font usage de tout le matériel mis à disposition, jouent seuls ou à plusieurs. La production d'Alex retient l'attention de l'enseignante. Après 10 minutes d'activité, celle-ci s'approche de l'enfant qui manipule un xylophone coloré et un tambourin. Elle lui propose de produire une partition en rappelant à Alex ce qui avait été réalisé la veille par un autre enfant. L'enseignante s'éloigne pour le laisser réaliser cette production.



Photo 1 : La production d'Alex – extrait du film

⁴ Tous les prénoms utilisés sont des prénoms d'emprunt

12 minutes plus tard, l'enseignante revient vers Alex. Elle lui demande de jouer la musique écrite sur la feuille. Il commence à frapper le tambourin et commence la lecture de sa partition depuis le bas de sa feuille.

Enseignante : tu commences en bas ?

Alex : euh oui.

Ens : ou tu commences en haut ?

Alex : en bas

Ens : ah bon ? quand on lit on commence en bas ?

Alex : oui

Ens : vas-y je te regarde

(Alex frappe le tambour)

Par ses questions, l'enseignante cherche à comprendre la perspective de l'élève. Ce dernier commence la lecture de sa partition en bas. Elle fait un parallèle avec la lecture et laisse sa question en suspens. Elle ne revient pas sur la réponse erronée de l'élève, elle laisse la réflexion ouverte. Quelques instants plus tard, l'enseignante oriente l'attention de l'enfant sur le fait que cette partition doit pouvoir être lue par d'autres personnes. Cela demande à Alex de changer de perspective et de prendre en compte le lecteur potentiel dans son activité. Elle lui propose de recommencer à lire la partition, puis de reprendre depuis le début afin d'expérimenter à nouveau la situation de lecture. Cette fois, avec le soutien de l'enseignante, Alex commence à lire sa partition en haut, il a donc apporté une régulation à son action sans que l'enseignante revienne sur le *sens de la lecture*, il prend ainsi progressivement en charge le savoir avec le soutien direct de l'enseignante. Ce soutien est direct dans la mesure où l'enseignante guide les gestes de l'élève par un questionnement soutenu, étape par étape. Elle verbalise ainsi toutes les questions que devrait se poser l'élève.

Ens : on va essayer de refaire depuis le début

Alex : ok

Ens : c'est où le début sur ta feuille ?

Alex : encore faire des tambours.

Ens : oui, ça commence où ? le début c'est ça ? C'est, ça commence où ?

(Alex montre les lignes verticales en haut à gauche sur la feuille)

Ens : d'accord, alors vas-y.

Alex : en haut.

Ens : tu peux commencer Alex, je te regarde.

(Alex frappe sur les touches du xylophone tout en énonçant jaune, orange, rouge, ...)

L'échange se poursuit. Il apparaît que les connaissances d'Alex sur le *sens de la lecture* sont encore instables. L'enseignante observe Alex, le questionne et le laisse poursuivre son activité. Elle n'insiste pas. Toutefois, elle choisit de pointer le savoir *sens de la lecture* lors d'une réunion et demande à Alex de bien vouloir présenter son activité. Elle met ainsi le savoir en discussion pour l'ensemble de la classe et offre l'occasion à tous d'ouvrir le débat.

2.2.2. La réunion

La réunion que nous analysons se décline en quatre temps distincts lors desquels l'enseignante prend chaque fois un rôle légèrement différent :

a) Temps de présentation de l'objet de la discussion par l'enseignante et le collectif

L'enseignante place le contexte de la réunion pour tous les enfants en explicitant le choix de l'objet mis en discussion. Tout d'abord, elle tisse des liens avec une réunion précédente qui traitait déjà de l'élaboration d'une partition. Elle donne la parole à Alex pour présenter ce qu'il a devant lui : un xylophone, un tambourin et une partition. Le collectif est mobilisé pour clarifier le lexique lié à ces éléments.

b) Temps de problématisation introduit par un questionnement ouvert et de développement

L'enseignante pose une question ouverte et de développement aux élèves. Elle problématise en interrogeant les enfants sur l'usage de l'objet mis en discussion, à savoir la partition. Elle rappelle aux enfants la

posture qui est attendue d'eux à ce moment, soit prendre la parole pour alimenter le débat et les réflexions.

c) *Temps de parole aux observateurs*

Le collectif est mobilisé pour donner son point de vue sur l'usage de la partition. Les enfants expriment leur avis sur le début de la partition, le *sens de la lecture* et le *retour à la ligne*. Afin d'accéder à la perspective des élèves sur l'objet mis en discussion, l'enseignante distribue la parole mais veille à ne pas prendre position. Elle rebondit sur quelques réponses en les reformulant mais sans feedback spécifique sur le savoir, *sens de la lecture*. Les avis divergent.

d) *Temps de parole au producteur*

Durant ce temps, Alex, avec l'aide des questions et des gestes de pointage de l'enseignante, va produire la musique composée sur le xylophone et le tambourin. Les autres enfants l'écoutent et le regardent lire sa partition à sa manière. L'enseignante est en retrait et laisse l'enfant présenter sa partition.

e) *Temps de mise en évidence du savoir : sens de la lecture*

Une fois la perspective des élèves recueillie, l'enseignante va démontrer avec les enfants le *sens de la lecture*. Elle prend l'initiative et pointe explicitement le savoir *sens de la lecture* en utilisant le tableau blanc de la classe. Ceci se déroule en trois phases : i) la mise en évidence du *sens de la lecture* et du *retour à la ligne* par l'enseignante à l'aide de traces écrites au tableau ; ii) des liens et références à d'autres types d'écriture (chinoise, japonaise...) discutés dans le collectif ; iii) un tissage avec l'expérience des enfants concernant l'utilisation de la touche *retour à la ligne* de la machine à écrire.

Deux temps de cette réunion sont particulièrement intéressants et sont détaillés ci-dessous : le temps de parole laissée aux observateurs et celui de mise en évidence du savoir, *sens de la lecture*. Leur analyse permet de mettre en évidence les régulations interactives mises en œuvre, les savoirs mobilisés et l'usage des traces sur le tableau.

2.3. Le temps de parole aux observateurs

Au début, l'enseignante pose une question ouverte et de développement (échelle de régulation, niveau 4) : « Cette partition, elle commence par quelle couleur, elle commence où ? » tout en précisant à Alex : « Alex, on laisse découvrir aux autres, ok ? ». Elle s'adresse donc plus particulièrement aux observateurs. Puis elle accompagne l'expression des enfants par des questions de relance (échelle de régulation, niveau 4). Ces questions ouvertes mettent en lien les avis des enfants (échelle régulation, niveau 4) : « Stella, est-ce que tu es d'accord avec Loïc ? Est-ce que tu as une autre idée ? », ou un peu plus loin : « T'es pas d'accord avec Loïc ? Mais est-ce que tu es d'accord avec un autre enfant ? ». Les questions ouvertes (échelle de régulation, niveau 4) sur l'objet de savoir, *sens de la lecture* lui permettent d'accéder à la perspective des enfants sur cet objet. Elle peut ainsi recueillir et évaluer les connaissances des élèves sur le *sens de la lecture* et le *retour à la ligne*. Nous observons également que l'enseignante reformule les paroles des enfants sans prise de position, elle ne valide ou n'invalide pas les réponses. Quelquefois, elle leur demande des précisions afin d'accéder au plus près de la perspective de l'enfant (échelle de régulation, niveau 3) : « Quand j'ai terminé là, pour toi on va où ? ».

Si l'enseignante encourage les enfants à exprimer leur point de vue concernant le *sens de la lecture* en le reliant à ce qui a été dit par les autres (échelle de régulation, niveau 2), en construisant ainsi des relations entre les réponses des élèves, elle n'apporte pour autant aucun feedback sur le savoir *sens de la lecture*. Elle reste neutre et favorise la prise de position de chacun. Son rôle est de gérer la prise de parole pour recueillir les avis de chacun tout en les mettant en rapport les uns avec les autres.

Ainsi durant ce temps de la réunion, les enfants se répartissent la prise en charge du savoir, quel que soit leur niveau de compréhension du savoir *sens de la lecture*. Ils expriment leur accord ou désaccord avec les autres : « je suis d'accord avec Liliana » (échelle de régulation, niveau 1) ; ils donnent leur point de vue sur le *sens de la lecture* de la partition : « Moi, je pense que ça commence par le bleu et puis après ça va en arrière et après tu recommences par le vert et après ça finit au violet. » (échelle de régulation, niveau 3) ou ils reformulent les propositions des autres et se prononcent sur leur accord ou désaccord avec celles-ci : « C'est comme Loïc. Sauf que si on inverse. Ça veut dire que je suis d'accord avec Stella. » (échelle des régulation, niveau 4).

Nous observons dans cette partie de la réunion, que les régulations interactives sont partagées entre l'enseignante et les élèves. La prise en charge du savoir se situe du côté des élèves par une prise de parole hétéro-réglée sur le savoir *sens de la lecture*, lors de laquelle s'entrecroisent des validations/invalidations, des reformulations et des démonstrations/explications (échelles des régulations interactives). Le choix de l'enseignante est ici de faire circuler la parole sur le savoir sans donner de feedback sur celui-ci. L'expression des enfants, mobilisant l'avis des autres, est soutenue par l'enseignante qui, en s'adressant au collectif ou à un enfant en particulier, reformule les interventions précédentes en précisant le nom des énonciateurs. Poser des questions et/ou reformuler en insérant systématiquement le nom des enfants, incite les élèves à imiter leur enseignante. Le soutien à une expression qui prend en compte le point de vue de l'autre est une forme d'interaction enseignée ainsi de manière dynamique en situation. Les régulations mises en œuvre par l'enseignante permettent aux élèves de prendre progressivement conscience du savoir pointé par elle à partir de la production d'Alex. Ce qui est également significatif est le niveau d'hétérogénéité des connaissances des élèves : certains ne considèrent pas l'objet mis en discussion, la partition, comme *un objet à questionner pour en faire un objet d'étude* (Bautier, 2006 ; Goigoux, 1998), d'autres mobilisent des *connaissances spatiales* encore fragiles pour décrire l'objet et expliciter leur point de vue quant à la *position des couleurs* ou à l'*orientation* pour le retour à la ligne; d'autres encore démontrent des connaissances embryonnaires et instables sur ce savoir ; d'autres enfin donnent une explication académique et argumentée de l'usage du *sens de la lecture*. La posture de *secondarisation* nécessaire à l'appropriation des savoirs scolaires est ici enseignée par la situation elle-même et par le soutien du collectif et de l'enseignante.

Malgré une problématisation initiale par l'enseignante, la prise en charge du savoir *sens de la lecture* est ici entièrement du côté des élèves, l'enseignante jouant le rôle de distributeur de parole. Cependant, les contenus d'apprentissage liés à la situation sont partagés entre les enfants et l'enseignante. Celle-ci soutient directement de manière active la *prise en compte de l'autre*, la *posture seconde* attendue, le *lexique spatial*, les *notions de positions* et de *déplacement* comme illustré dans le schéma ci-dessous. Ensuite, si dans cette réunion le savoir central est le *sens de la lecture*, nous pouvons observer que la prise en charge progressive de ce savoir par les élèves ne peut se faire qu'en s'appuyant sur les savoirs fondamentaux liés à l'*apprendre ensemble* (Clerc Georgy & Truffer Moreau, 2016). Les enfants mobilisent des *outils cognitifs et affectifs* pour percevoir l'autre, son point de vue et l'associer ensuite ou non à son propre point de vue. Si le savoir *sens de la lecture* est le savoir discuté ici par les élèves, divers contenus d'apprentissage (Pramling et al. 2019) sont enseignés en situation telles que la *posture seconde* nécessaire pour questionner l'objet et la *prise en compte de la parole de l'autre* (Landry, 2014).

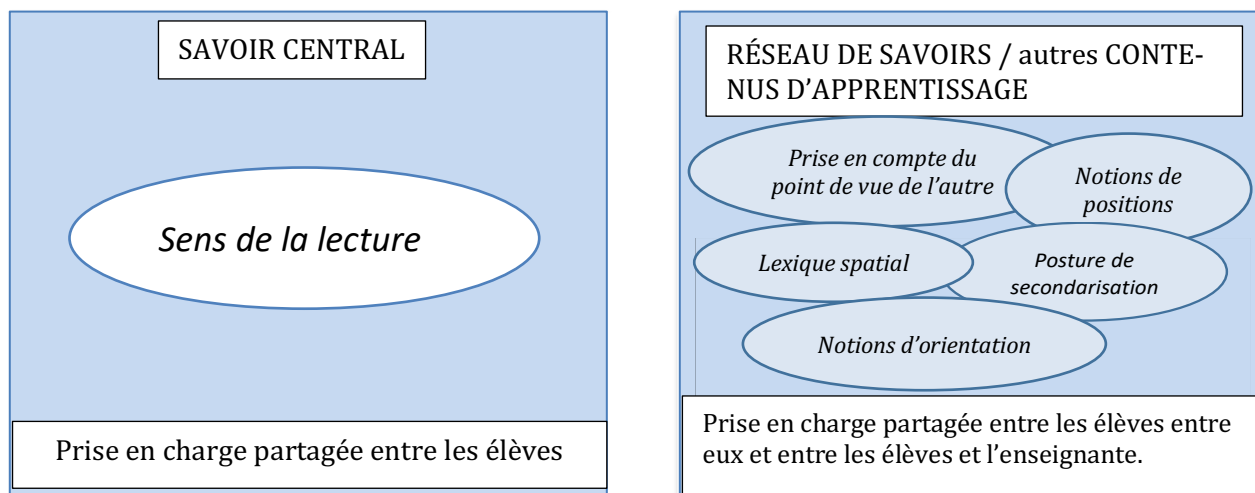


Schéma 1: Prise en charge des savoirs dans la réunion lors du temps de parole aux observateurs

3.4. Le temps de mise en évidence du savoir, sens de la lecture

Ce dernier temps de la réunion permet à l'enseignante de mettre en évidence le savoir sens de la lecture. Elle choisit de réaliser une démonstration au tableau en s'appuyant sur le guidage oral des élèves. Deux éléments vont être soumis ici à l'analyse : l'usage du tableau et l'usage du langage.

Tout au début, dans cet extrait, l'enseignante problématise à nouveau l'objet de la réunion (échelle régulation, niveau 4). Elle verbalise ce qu'elle dessine au tableau, où une feuille est représentée, et utilise un lexique spatial précis pour formuler sa question.

Ens : je refais juste une chose là. Je crois qu'on a déjà fait ça une fois (trace un rectangle au tableau). Ça s'est une feuille (en dessinant le rectangle).

Où est-ce que je commence exactement ? (place les enfants pour qu'ils soient face au tableau).

On va essayer de refaire depuis le début. Quand je veux écrire, où est-ce que je commence sur la feuille ? (montre la feuille dessinée au tableau et pointe chaque élément énoncé).

Est-ce que je commence en bas ? au milieu ? en haut ? d'au côté ? de l'autre ? où est-ce que je commence ?

Elle demande ensuite aux élèves de guider son geste afin de noter par un point au tableau où commencer à écrire :

Ens : Alors, est-ce que tu arrives à me dire pour que je puisse faire sur ma feuille un point où je commence ? [...] Antonin, j'ai besoin que tu me dises est-ce que c'est en haut ? est-ce que c'est au milieu ou est-ce que c'est en bas ? [...] Et maintenant quand je suis en haut, j'ai plusieurs parties sur la feuille aussi. J'ai à gauche, au milieu et à droite.

Ce qui est enseigné ici en situation est l'usage du tableau comme un outil qui permet de construire ensemble une compréhension du sens de la lecture tout en y découvrant son usage littéracie. Le tableau, outil culturel scolaire (Vygotski, 1935/1995), très utilisé dans les classes, est chargé de valeurs symboliques. Il peut être lié à la planification de la journée ou être utilisé pour garder des traces lors d'une mise en commun, comme lors de cette réunion. Les savoirs complexes liés à l'usage du tableau pour soutenir et structurer le discours sont souvent invisibles aux yeux des enseignants et rendus par ce fait invisibles pour les élèves. Ils sont pourtant primordiaux, puisque la participation active de l'enfant à l'élaboration des traces collectives par « l'activité matérielle d'écrire au tableau, d'y laisser matériellement [sa] trace personnelle » (Nonnon, 2004, p.28) influence fortement l'usage ultérieur que l'enfant fera de ces traces.

Plus loin, c'est la question du retour à la ligne qui est abordée comme dans l'exemple ci-dessous avec un élève (Fabio). Durant ces interactions, les enfants et l'enseignante prennent en charge (Diamond et al., 2019) collectivement la démonstration du savoir sens de la lecture. Les démonstrations/explications (échelle régulation, niveau 4) se partagent entre l'enseignante qui dessine au tableau des points de départ et des flèches sous la dictée des enfants.

Ens : Quand j'ai terminé la ligne que je lis ou que j'écris, Fabio je fais quoi ?

Fabio : Tu reviens de ce côté-là.

(Fabio pointe le côté gauche au tableau.)

Ens : Est-ce que tu arrives à me dicter, ça serait où ?

(Fabio se lève.)

Ens : Avec ta bouche.

Fabio Ça serait à gauche.

Ens : A gauche.

(L'enseignante pointe le fond de la feuille.)

Fabio En haut.

(L'enseignante pointe le haut de la feuille au-dessus de la première ligne déjà tracée.)

Fabio Non, en bas de la flèche rouge.

Ens : Ici ?

(Fabio pointe en bas de la flèche rouge à droite.)

Ens : Non, derrière le petit point.

(L'enseignante amène son feutre à gauche.)

Fabio Et en bas.

Ens : Dessous le petit point.

(L'enseignante dessine un rond vert sous le rond rouge.)

L'usage du langage exigé par l'enseignante dans cette situation permet aux élèves de construire progressivement la compréhension du code de l'écrit. La manière dont l'enseignante répond au guidage oral des enfants au moment de produire des flèches au tableau en respectant le *sens de la lecture* est un geste intéressant à analyser. Ne répondant pas de manière attendue aux consignes des élèves, elle fait usage « d'erreurs » comme d'un outil qui les incite à préciser et clarifier leur guidage. Cette exigence de l'usage d'un langage précis engage les enfants dans une *posture réflexive*, les amenant à reconsidérer leur langage, le préciser pour le faire coïncider avec la perspective de l'enseignante, ce qui participe à la construction de la pensée dans une perspective vygotskienne. Pour les soutenir dans ce processus, l'enseignante joue ici au jeu de celle qui ne comprend pas, comme lorsque Collot (2002) parle de faire « l'idiot ». Ce rôle joué par l'enseignante demande aux enfants de mobiliser un langage spatial précis afin de pouvoir guider sa production au tableau en respectant son usage littéarié (Margolina & Laparra, 2017 ; Nonnon, 2004), c'est-à-dire la manière spécifique d'y organiser l'espace. Ce geste enseignant permet ainsi de rendre visible les modes de pensée nécessaires à l'appropriation du *sens de la lecture*. L'usage du tableau, ici comme support de réflexion et de co-construction de la compréhension d'un savoir institutionnalisé *sens de la lecture*, est ainsi enseigné en situation.

Contrairement au temps de la réunion analysé précédemment, ici, l'enseignante valide et/ou invalide les énoncés des enfants (échelle régulation, niveau 1). Ce changement de type de régulation répond à la fonction de pointage et de conscientisation du savoir liée à une réunion (Truffer Moreau, 2020). Dans ce temps de la réunion, l'usage du langage pour soutenir la réflexion ainsi que le tableau comme support à la compréhension du sens de la lecture sont intimement imbriqués.

Nous avons donc ici une situation complexe dans laquelle sont enseignés simultanément et en complémentarité, *l'usage du tableau* comme outil culturel scolaire et le *sens de la lecture*, cette démonstration se réalisant de manière explicite, dynamique et partagée entre l'enseignante et les élèves. Cette situation fait sens pour les enfants car elle répond à leurs intérêts, identifiés lors du temps de jeu et lors de la réunion. Elle permet de rendre visible le croisement de la perspective de l'enfant et celle de l'enseignante (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006) sur le savoir *sens de la lecture* et sur les contenus d'apprentissage nécessaires à l'appropriation du savoir central. De plus, cette situation complexe permet de prendre en compte les besoins et le niveau d'hétérogénéité de la classe, chaque enfant pouvant prendre en charge les différents savoirs en fonction de son niveau de compréhension, soutenu par les gestes enseignants et le collectif d'apprentissage. La prise en charge du savoir est ainsi partagée par les élèves entre-eux et entre l'enseignante et les élèves.

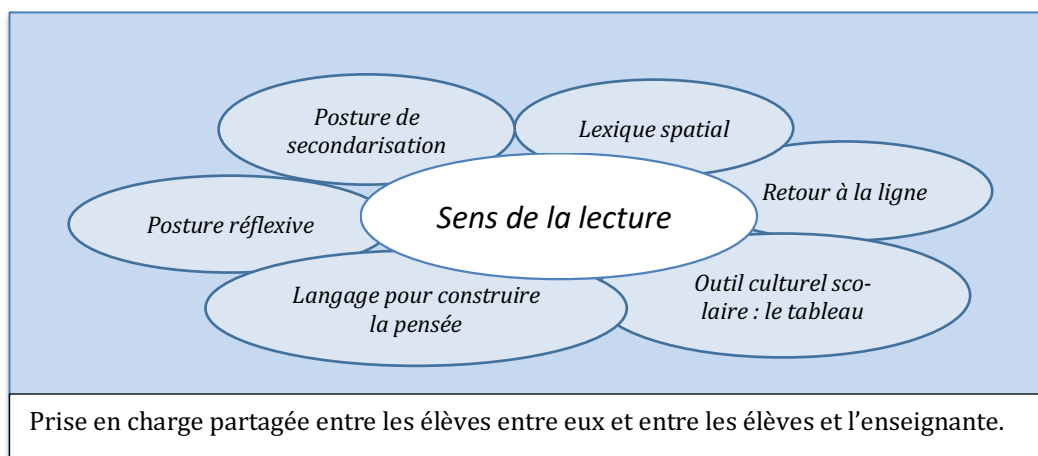


Schéma 2 : Prise en charge des savoirs dans la réunion lors du temps de mise en évidence du savoir central, sens de la lecture et du réseau de savoirs liés.

3.5. Un réseau de savoirs, des contenus d'apprentissage liés au savoir central

Le processus d'appropriation du savoir dans le collectif d'apprentissage et l'engagement actif des élèves dans la co-construction de la compréhension commune du *sens de la lecture* est une première étape indispensable vers l'intériorisation de cette organisation spatiale littéraire (Vygotsky, 2014). Ce processus est lié au passage d'un langage familier qui se déploie dans l'univers de l'oralité, à un langage scolaire, oral ou écrit. L'usage du langage scolaire réclame ainsi de s'approprier un monde organisé selon les ressources de la littérature.

Nous avons vu au travers de ces deux exemples que de nombreux savoirs gravitent autour du savoir central dans cette situation d'enseignement/apprentissage de la réunion. Si le savoir central est le *sens de la lecture*, d'autres contenus d'apprentissage se constituent dans ce collectif qu'est la réunion. Certains sont des savoirs fondamentaux tels que *la pratique réflexive*, *la posture de secondarisation*, *la prise en compte du point de vue de l'autre*. D'autres sont des savoirs disciplinaires liés à la langue d'enseignement tels que *le retour à la ligne* ou *l'usage du lexique*. D'autres encore peuvent être qualifiés de protodisciplinaires (Chevalard & Johsua, 1985), c'est-à-dire issus d'une autre discipline mais dont l'usage est ici nécessaire : *notions de position* ou *d'orientation* liées aux mathématiques. Nous avons également identifié l'apprentissage de *l'usage d'un outil culturel* : le tableau. L'appropriation de *l'usage d'outils culturels* tels que l'organisation spatiale du tableau, l'usage de points et le traçage de flèches pour représenter le sens de l'écriture sont des conventions socialement et historiquement construites, que l'enfant doit également intérioriser.



Photo 2: La démonstration au tableau – extrait du film

Cet usage explicitement et collectivement partagé du tableau et de son organisation spatiale spécifique pour illustrer le *sens de la lecture* permet aux enfants de s'approprier, en situation, les usages langagiers écrits tels que les codes (lignes – flèches) (Laparra & Margolinas, 2016 ; Nonnon, 2004), la capacité à parcourir une ligne (Joignaux et al., 2012) ou l'organisation spatiale d'une feuille ou du tableau (Nonnon). Ces savoirs sont ici rendus visibles par l'enseignante. Il apparaît que l'usage d'un point comme symbole signifiant le départ ou l'arrivée d'un tracé n'est pas renseigné dans le PER. Nous trouvons cependant quelques descriptions dans le domaine SHS géographie qui pourraient être reliées à notre situation concernant l'usage du vocabulaire spatial sans que des liens explicites soient faits avec le *sens de la lecture*. Quant aux flèches, si elles sont des outils rattachés au domaine des mathématiques elles ne sont toutefois pas mentionnées comme des savoirs à enseigner dans les petits degrés.

Au cœur de notre recherche, nous avons questionné la transition que vit l'enfant entre le langage familier et le langage scolaire attendu. Si, dans notre analyse, nous avons placé le *sens de la lecture* en savoir central, c'est bien l'apprentissage de *l'usage d'un langage distancié*, c'est-à-dire qui permet de questionner les objets

du monde (partition d'Alex) pour en faire un objet d'étude (*sens de la lecture*), qui est au cœur de cette situation analysée. La réunion est ainsi une modalité de travail, outil culturel scolaire (Vygotski, 1935/1995), qui permet de soutenir cette transition vers l'appropriation du *langage scolaire*. Nous pouvons donc soutenir que la *réunion* est également en elle-même un objet d'apprentissage dans le sens où elle demande à l'enfant un basculement de posture et que celui-ci ne peut s'apprendre qu'en situation.

Les différents contenus d'apprentissage (Pramling et al. 2019) énumérés ci-dessus sont donc intimement liés et complémentaires. Ils participent à l'appropriation progressive par les élèves de l'univers de la littérature et sa manière spécifique d'organiser l'espace. Dans le schéma ci-dessous, nous présentons une synthèse des différentes typologies de savoirs qui gravitent autour de l'objet de savoir, *sens de la lecture*, dans la réunion analysée.

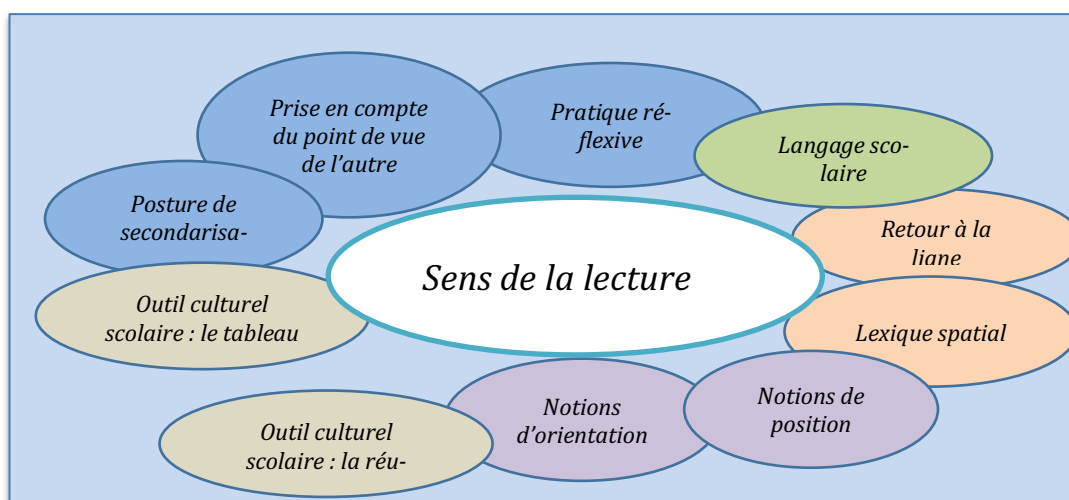


Schéma 3 : Réseau de savoirs/contenus d'apprentissage de la réunion autour du savoir central

En bleu : les savoirs fondamentaux – En orange : les savoirs de la langue de scolarisation – En violet : les savoirs protodisciplinaires – En vert : langage scolaire – En gris : outils culturels scolaires

Conclusion

Cette étude de cas permet d'illustrer comment, à partir d'une activité initiée par un enfant, des savoirs langagiers littéraciés sont collectivement pointés et mobilisés dans un collectif d'apprentissage initié par une enseignante. Dans notre contribution, nous avons cherché à comprendre plus particulièrement comment se partage la prise en charge des savoirs entre les élèves et leur enseignante. Nous avons identifiés des gestes enseignants liés à des modalités de travail qui soutiennent le développement du langage scolaire. Nous avons également identifié le réseau de savoirs mobilisés dans la situation d'interaction.

Tout d'abord nous pouvons mettre en évidence le rôle des modalités de travail en cours dans cette classe comme une condition importante à la transition du langage familial au langage scolaire. En effet, dans les activités initiées par les enfants, l'élève est libre dans ses choix et peut ainsi mettre en œuvre son propre programme (ici au travers de la production d'une partition). L'enseignante s'empare ensuite de cet objet lié à un savoir musical car elle y repère un savoir littéracié intéressant à mettre en lumière et va le pointer lors de la réunion collective. Ainsi, lors de la réunion, le collectif est mobilisé afin d'accéder à la perspective des enfants sur l'objet langagier, *sens de la lecture*, par des régulations interactives très ouvertes puis par une problématisation qui permet à chaque élève de se positionner quant à la production, mais également quant au *sens de la lecture*. Ce faisant, l'enseignante peut identifier les connaissances des élèves, s'appuyer sur elles de façon collective pour enseigner la notion de *sens de la lecture*, en voie d'appropriation chez les enfants. La transformation des savoirs est ainsi soutenue par la modalité de travail choisie et par les régulations apportées dans et avec le collectif d'apprentissage.

Nous avons pu montrer également que le croisement de la perspective de l'enfant et celle de l'enseignante ne peut se faire que par une connaissance approfondie du réseau de savoirs qui gravitent autour de l'objet d'apprentissage central et par une prise en compte par l'enseignante du niveau d'appropriation de ces savoirs par les élèves.

Dès lors, nous pouvons mettre en évidence que certains gestes et modalités de travail soutiennent efficacement l'appropriation d'un savoir littéraire :

- L'usage de modalités de travail adaptées aux besoins et intérêts des élèves (dialectique entre activités initiées par les enfants et activités initiées par l'adulte) qui permettent la prise en compte de la perspective des enfants sur l'objet d'apprentissage lié à la situation d'interaction ;
- L'usage répété de ces modalités (routines pédagogiques) ;
- L'organisation de situations complexes ;
- L'usage de l'hétérogénéité du collectif comme ressource indispensable à l'apprentissage ;
- La prise en charge du savoir partagée entre les enfants ou entre les enfants et l'enseignant en fonction de la situation ;
- Les connaissances pointues sur les contenus d'apprentissage qui gravitent autour d'un objet langagier (savoirs protodisciplinaires, fondamentaux) ;
- La prise en compte des divers contenus d'apprentissage liés au savoir central visé (avec une attention portée aux savoirs transparents) ;
- La mise en œuvre de régulations interactives complexes et dynamiques.

L'efficacité de ces gestes est intimement liée aux modalités de travail proposées. Ainsi, les temps d'activités initiées par les enfants sont indispensables au développement de l'enfant. En effet, en situation, ils peuvent y éprouver, des savoirs en cours d'appropriation, réinvestir ce qui a été collectivement pointé et ainsi évaluer leur progression.

La prise en compte de la perspective des élèves sur l'objet mis en discussion dans le collectif est un temps essentiel qui permet à l'enseignant, par des questions et des relances ouvertes, de saisir le niveau d'appropriation des savoirs par les élèves. Cette habileté à mener le collectif par des régulations interactives complexes et dynamiques maintient la motivation des élèves, participe à la construction de l'estime de soi et pose les bases nécessaires à l'entrée dans les apprentissages scolaires. L'efficacité du travail enseignant se mesure donc à la capacité à prendre en compte chaque enfant là où il se situe, en organisant des situations d'enseignement suffisamment complexes pour qu'elles répondent aux besoins de chacun. La prise en compte de l'hétérogénéité du collectif est ainsi un levier pour l'apprentissage, les connaissances de chacun participant à la construction des outils culturels scolaires.

Enfin, nous l'avons vu, les savoirs qui gravitent autour d'un objet d'enseignement/apprentissage littéraire sont parfois issus d'autres disciplines, mais également certaines fois absents du Plan d'étude romand (PER). Ils sont de ce fait souvent transparents aux yeux de l'enseignant et ne sont donc pas rendus visibles aux élèves. Quant aux savoirs fondamentaux nécessaires à l'appropriation des outils de socialisation scolaire, ils ne sont que peu visibles dans le PER et souvent négligés dans les pratiques enseignantes.

Cependant, la pratique experte analysée ici met en lumière l'importance de la prise en compte des différents savoirs à mobiliser en situation et la complexité des gestes de soutien à mettre en œuvre pour favoriser le processus d'apprentissage des élèves autour d'un objet langagier, *le sens de la lecture*. Afin que les savoirs non prescrits ne demeurent pas transparents aux yeux des enseignants et donc, des élèves nous pensons une formation à l'enseignement dans les petits degrés. Celle-ci devrait former les futurs enseignants aux différentes typologies des savoirs mobilisés dans une situation d'enseignement/apprentissage; à la prise en compte des différents contenus d'apprentissage liés à l'objet d'apprentissage qu'il soit langagier ou autre ; à l'usage de temps d'activités à l'initiative des enfants comme de réelles situations d'apprentissage et à l'usage de l'hétérogénéité comme d'une ressource. Prendre ainsi en compte les besoins et les intérêts de chacun par des choix didactiques qui permettent d'accéder à la perspective des enfants nous semble indispensable si nous ne voulons pas renforcer les inégalités sociales.

Références bibliographiques

- Astolfi, J. P. (2017). La saveur des savoirs: disciplines et plaisir d'apprendre. ESF Sciences Humaines.
- Audin, L. (2011). Obstacles cognitifs et langage : un dispositif transversal au service de l'apprentissage de l'anglais, du français et des mathématiques en 6°. in Sensevy G.& a. (ed), Actes du colloque international, Efficacité et équité en éducation, Rennes, 19-20 novembre 2008.
- Bautier É. (2006). Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle. Lyon : Éd. de la 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., Charlot, B. & Rochex, J. Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève: le rapport au savoir. *L'école, l'état des savoirs*, 179-188.
- Bautier, É. & Rochex, J. Y. (1997). Ces malentendus qui font les différences. *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, 105-122.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2011). Les outils de la pensée : L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance. Québec: PUQ.
- Bouchard, C. (2012). Le développement global de l'enfant au cœur de l'éducation préscolaire. *Revue préscolaire*, 50(2), 9-14.
- Cèbe, S. (2000). Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle: effets sur l'efficacité scolaire ultérieure du CP au CE2: une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires (Doctoral dissertation), Université Aix-Marseille.
- Chevallard, Y. (1985). La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Clerc-Georgy, A. & Maire Sardi, B. (2020). Penser la didactique des apprentissages fondamentaux en articulant dialectiquement jeu et curriculum: le théâtre de marionnettes. *Forum-lecture.ch Plate-forme en ligne pour la littératie*, (1). Consulté le 16.12.2021 dans www.forumlecture.ch > archive
- Clerc-Georgy, A. & Truffer Moreau, I. (2016), Les pratiques évaluatives à l'école enfantine : Influence des prescriptions sur les pratiques enseignantes in C. Veuthey, G. Marcoux & T. Grange (DIR.) *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation*. 79-95. Louvain-La-Neuve : EME éditions.
- Collot, B. (2002). Une école du troisième type... ou la pédagogie de la mouche. Paris : L'Harmattan
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010). Plan d'études romand : présentation générale. Neuchâtel : CIIP.
- Diamond, A., Lee, C., Senften, P., Lam, A. & Abbott, D. (2019). Randomized control trial of *Tools of the Mind*: Marked benefits to kindergarten children and their teachers. *PLoS ONE* 14(9): e0222447. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0222447>
- Doyon, D. & Fisher, C. (2012). Savoir penser-parler pour apprendre : le développement du langage oral à la maternelle, *Revue préscolaire*, 50(2), 34-42.
- Duval, S., & Bouchard, C. (2013). La transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire et l'ajustement socio-scolaire des élèves de première année. *INITIO*, 18-29.
- Fleer, M., & Veresov, N. (2018). A Cultural-Historical Methodology for Researching Early Childhood Education. In M. Fleer, & B. van Oers (Eds.). *International Handbook of Early Childhood Education*, 1, (pp. 225-250). New York : Springer.
- Goigoux, R. (1998). Sept malentendus capitaux. In *Forum pour l'école maternelle*, Paris http://www.iem-versailles.fr/IMG/pdf/2_-_Les_7_Malentendus_capitaux_En_Maternelle.pdf.
- Hedegaard, M., Fleer, M., Bang, J. & Hviid, P. (2008). Researching child development—an introduction. *Studying children: A cultural-historical approach*, 1-9.
- Joigneaux, C., Laparra, M. & Margolinas, C. (2012). Une dimension cachée du curriculum réel de l'école maternelle: la littératie émergente?. In *Sociologie et didactiques* (pp. 411-425). Haute école pédagogique de Vaud.
- Landry, S. (2014). Favoriser le développement de la pensée sociale par l'étayage du jeu symbolique chez des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans (Doctoral dissertation, Université Laval).
- 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).
- Lahire, B. (2017). Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires. Média Diffusion.
- Lejeune, F. (2020). Le jeu chez le tout petit. *A.N.A.E.*, 165, 135-143.

- Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M. & Lerkkanen, M.-K. (2016). Scaffolding through dialogic in early school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 55, 143-154.
- Nonnon, E. (2004). Travail visible et invisible: la trace écrite au tableau. *Recherches: Revue de didactique et de pédagogie du français*, (41), 17-30.
- Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2006). Jouer et apprendre - dimensions indissociables dans la pratique préscolaire. *Développement et garde de la petite enfance*, 176 (1), 47-65.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play Responsive Teaching in Early Childhood Education, International perspectives on Early Childhood Educational Development*. Springer Open. 26.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied developmental psychology*, 21(5), 491-511.
- Truffer Moreau, I. (2020). Dans la perspective d'une didactique des apprentissages fondamentaux : « La structure pédagogique », un dispositif au service d'une pédagogie des transitions. Dans A. Clerc-Georgy et S. Duval (Eds.), *Pratiques enseignantes et apprentissages fondateurs de la scolarité et de la culture*. Lyon : Chronique Sociale.
- Tobola Couchepin, C. (2017). *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires : 11-48.
- Vygotski, L.S. (1935/1995). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. *Société française*, 2(52), 35-45.
- Vygotsky, L. S. (1978). The role of play in development. *Mind in society*, 5, 92-104.
- Vygotski, L. S., Sève, F., Piaget, J., Clot, Y., Sève, L., & Piaget, J. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.
- Vygotski, L. S., Sève, F. & Brossard, M. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.

Auteur.e.s

Anne Paccolat, professeure et chargée d'enseignement, HEP Valais et membre du groupe d'Intervention et de Recherche sur les Apprentissages Fondamentaux (GIRAF, HEPVS et HEPVD). Ses travaux portent sur les enjeux des apprentissages fondamentaux au premier cycle ainsi que sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation propres à ces degrés.

Catherine Tobola Couchepin, professeure et chargée d'enseignement, HEP Valais et membre de l'équipe de recherche formation et professionnalisation (HEPVS). Ses activités de recherche et d'enseignement conjuguent didactique du français et gestes professionnels d'évaluation et de régulation des apprentissages. Elle s'intéresse autant aux premiers degrés de la scolarité qu'au tertiaire.

Valérie Michelet, professeure et chargée d'enseignement, HEP Valais et membre du groupe d'Intervention et de Recherche sur les Apprentissages Fondamentaux (GIRAF, HEPVS et HEPVD). Ses domaines de recherche portent sur le développement du langage oral par le jeu dans les petits degrés et sur l'enseignement de la poésie à travers l'expérience sensible.

Cet article a été publié dans le numéro 1/2022 de forumlecture.ch

Von der Familiensprache zur Schulsprache im 1. und 2. Bildungsjahr: Chronik eines Übergangs

Anne Paccolat, Catherine Tobola Couchepin und Valérie Michelet

Abstract

Um in der Schule erfolgreich zu sein, müssen Schüler:innen sich die Normen und Regeln des gemeinsamen Lernens aneignen und eine Sprache verwenden können, welche die Gegenstände der Welt hinterfragt, um sie zu Lerninhalten zu machen. Diese Akkulturationsarbeit erfolgt über den Erwerb der Schulsprache, dem Hauptinstrument der Sozialisation.

In diesem Beitrag untersuchen wir, wie anhand schüler:innenseitig initiiertter Handlungen und unter Einbezug der gesamten Klasse der Erwerb der Schulsprache prozessual unterstützt werden kann.

Um dieser Frage nachzugehen, stellen wir eine Fallstudie einer Klasse im 1. und 2. Bildungsjahr vor. Im Zentrum stehen Gelegenheiten und Umstände, in deren Kontext die Perspektive der Kinder auf einen Lerngegenstand – in unserem Fall die Leserichtung – von derjenigen der Lehrerin abweicht.

Wir analysieren anhand einer kindseitig initiierten Situation, wie sich das Programm der Lehrerin mit dem Programm des Kindes kreuzt und welche Wissens Ebenen dabei eine Rolle spielen. Letztere basieren auf grundlegenden und fachspezifischen Fertigkeiten in der Unterrichtssprache. Die Analyse des interaktionalen Regulierens zeigt die Komplexität der Arbeit am Schulspracherwerb auf, welche die Lehrerin mit den Schüler:innen leistet.

Schlüsselwörter

Schulsprache, Grundkompetenzen, Pädagogik der Übergänge, Lehrer:innenhandeln

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2022 von leseforum.ch veröffentlicht.

Dal linguaggio familiare al linguaggio scolastico in 1-2H: cronaca di una transizione

Anne Paccolat, Catherine Tobola Couchepin e Valérie Michelet

Riassunto

Il successo scolastico richiede l'appropriazione congiunta di norme e regole di apprendimento, l'uso di un linguaggio che mette in discussione gli oggetti del mondo per farne materia di studio. Questo lavoro di acculturazione passa attraverso l'appropriazione del linguaggio scolastico quale strumento principale di socializzazione.

In questo articolo, mettiamo in discussione il supporto al processo di apprendimento della lingua scolastica a partire dalle produzioni avviate dagli alunni e coinvolgendo la totalità della classe.

Per rispondere a questa domanda, presentiamo un caso di studio di una classe di 1-2H. Descriviamo quando e come la prospettiva dei bambini incontra quella del loro insegnante attorno a un oggetto di conoscenza, il significato della lettura.

Analizziamo come, a partire da una situazione iniziata da un bambino, il programma dell'insegnante si interseca con quello dell'alunno, così come la tipologia di conoscenze in gioco in questa situazione: le conoscenze fondamentali e disciplinari della lingua d'insegnamento. Così, mostriamo che l'analisi delle regolazioni interattive permette di rivelare la complessità del lavoro svolto dall'insegnante con gli alunni intorno all'appropriazione della lingua scolastica.

Parole chiave

lingua di scolarizzazione, apprendimenti fondamentali, pedagogia della transizione, gesti professionali

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2022 di forumlettura.ch