

Capacité des enseignants à mobiliser des savoirs APF dans leurs modalités d'accompagnement des moments de jeu à l'initiative de l'élève de 1-2H.

Analyse du discours des enseignants lors d'entretiens d'auto-confrontation

Question de recherche :

Quelle est la capacité des enseignants à mobiliser des savoirs inscrits dans la didactique APF pour soutenir leurs modalités d'accompagnement des moments de jeu à l'initiative de l'élève de 1-2H ?

Mémoire de Master

Auteure : Sandrine Bruttin

Sous la direction de Monsieur Gabriel Kappeler

Expertes: Madame Catherine Tobola Couchepin

Madame Anne Clerc-Georgy

St-Maurice, le 3 juillet 2022

*« Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration,
Il saura le faire tout seul demain. »*

(Vygotsky, 1934/1985)

Remerciements

Arrivée au terme de ce travail, je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidée à rédiger ce travail.

Tout d'abord, je remercie Monsieur Gabriel Kappeler, mon directeur de mémoire, pour son suivi et sa bienveillance.

Je remercie aussi Anne Clerc-Georgy et Isabelle Truffer Moreau pour leur confiance et pour m'avoir donné envie de me lancer dans ce parcours.

Merci à mes deux collègues et amies de Master Diane Ruchet et Christèle Faessler, sans qui rien n'aurait été possible.

Merci à Valérie Michelet, Anne Paccolat et Catherine Tobola Couchepin de m'avoir accueillie, guidée et conseillée durant ce parcours en lien avec la recherche en didactique du français.

Merci à Dominique Fellay, Valérie Fellay, Sandrine Gabioud, Adyle Dorsaz, Karen Rossini et Juan Monte de m'avoir laissé rentrer dans leur quotidien et d'avoir répondu à mes questions.

Merci à ma famille, à mon mari Stéphane et mes enfants Elise et Xavier d'avoir supporté mes moments de stress et mes coups de mou et de m'avoir toujours soutenue.

Merci à ma maman Marie-Claude Gex-Collet et à mon beau-papa Charles-Henri Bruttin pour leurs corrections minutieuses durant ces 3 années de master.

Et un merci tout doux à ma sœur de cœur et collègue chérie Stephanie Dubuis Giroud qui m'a toujours portée et encouragée à sortir de ma zone de confort et qui je sais, me soutient toujours de *là-haut*.

Introduction

La problématique de ce travail de recherche s'inscrit précisément dans le premier cycle de la scolarité obligatoire. Elle s'inscrit dans le contexte éducatif de la Suisse francophone, située entre deux cultures, la culture germanique et la culture française.

Clerc-Georgy et Kappeler (2020) écrivent qu'actuellement, les premiers degrés de l'école obligatoire sont partagés entre « une école qui vise uniquement l'épanouissement de l'enfant par le développement de ses compétences affectives, sociales et morales et de l'autre, une école qui instruit uniquement, dès le plus jeune âge, des savoirs disciplinaires en s'inspirant principalement de pratiques pédagogiques issues de l'école primaire » (p.76).

Clerc-Georgy (2021) souligne aussi à ce sujet :

« qu'il est courant d'opposer deux conceptions de l'école maternelle. D'un côté les partisans d'une école maternelle qui ne doit pas soumettre les enfants à des apprentissages imposés, mais lui laisser un espace de jeu libre qui favorise notamment le développement de son imagination. De l'autre côté, les partisans d'une école maternelle qui se doit de préparer l'enfant à l'école primaire, anticipant sur les modalités de travail et en proposant aux élèves des apprentissages structurés inscrits dans les disciplines scolaires » (p.65).

Elle ajoute encore que

« pour dépasser cette opposition, il semble nécessaire de penser les articulations entre la prise en compte des particularités de l'apprentissage chez le jeune enfant et les exigences d'apprentissages fondateurs de sa scolarité. Pour ce faire, l'articulation entre des espaces de jeu de faire semblant et d'activités d'enseignement-apprentissage dirigées ouvre des possibilités » (Clerc-Georgy, 2021, p.65-66).

En se fondant sur des recherches pour comparer la place du jeu dans l'école d'avant et l'école d'aujourd'hui, on constate qu'autrefois l'enseignement était fondé sur l'obéissance et la dépendance alors qu'aujourd'hui l'enfant est acteur dans la construction de son savoir. A la Renaissance et son émergence d'une pensée humaniste, le jeu est pour la première fois associé aux apprentissages de l'enfant. Par exemple, Rousseau en est le précurseur et en parle dans son œuvre l'« Emile », en associant le jeu aux apprentissages. Il défend une éducation humaniste où l'homme doit s'émanciper de manière individuelle pour s'épanouir et vivre dans l'action. Selon lui, dans le jeu, les enfants dépassent leurs capacités habituelles. Ils se mettent en situation, développant leur curiosité, étant actifs face à la connaissance. Plus tard, Pestalozzi crée l'Ecole nouvelle, Fröbel les Kindergarten, Cousinet, Freinet et Montessori participent aussi

à la réflexion du jeu dans le milieu de l'éducation permettant ainsi à cette activité de ne plus être vue comme uniquement ludique mais comme sérieuse.

Actuellement, au niveau de la Suisse, le concordat HarmoS harmonise les objectifs principaux de l'éducation depuis 2009. Cependant, la Constitution fédérale « maintient la souveraineté des cantons en matière de formation » (Rapport de la Commission de la science, de l'éducation et de la culture du Conseil national, 2005).

Le PER (Plan d'Etude Roman) (2010), structure les objectifs en disciplines scolaires. Chaque enseignant¹ possède une liberté relative pour choisir des moyens d'enseignement pour entrer et enseigner dans les différentes disciplines inscrites dans le PER.

Ces apprentissages, dont le jeu à l'initiative de l'élève² fait partie, ne sont donc pas explicités de manière formelle dans le PER. Selon Clerc-Georgy et Kappeler (2020), « dans un plan d'étude organisé par disciplines scolaires, le jeu n'est jamais cité » (p.77). « Par conséquent, le jeu n'est pas toujours considéré par les enseignants comme une situation d'apprentissage. Ce qui est partiellement dû à leur manque de connaissance du rôle du jeu dans le développement de l'enfant et des possibles usages du jeu pour favoriser les apprentissages disciplinaires. » (p.77).

Le jeu à l'initiative de l'élève est un jeu « accompagné » par l'adulte. Il est souvent confondu avec le jeu « libre ». Le jeu libre ne donne pas autant de sens aux apprentissages car l'adulte n'intervient pas afin de le rendre mature. En anglais, cette différence entre le « game » et le « play » est langagière : le « game » étant une activité ludique, privilégiant l'amusement alors que le « play » est un ensemble d'activités qui permettent le développement de savoirs et de compétences. A ce sujet, Pyle, Deluca, Daniels (2017) écrivent que « Le jeu libre et le jeu dirigé sont deux types d'apprentissage par le jeu. Le premier est auto-dirigé et dicté par la propre motivation de l'enfant, tandis que le second est encouragé par les adultes et cible un objectif d'apprentissage spécifique » (p.5).

Dans le canton du Valais, une formation pour les 1-2H, fondée sur le jeu à l'initiative de l'élève, la pédagogie explicite et l'évaluation a été donnée de manière obligatoire à tous les enseignants 1-2H de 2016 à 2019. La pratique du jeu à l'initiative de l'élève accompagné par l'adulte fait donc partie intégrante du programme et durant les deux premières années du cycle 1, tout enseignant devrait le pratiquer de manière officielle avec ses élèves : partir des connaissances

¹ Dans ce document, l'emploi du masculin pour désigner des enseignant-e-s n'a d'autre fin que celle d'alléger le texte.

² Pour cette recherche, nous utilisons le terme « jeu à l'initiative de l'élève » pour parler du « jeu de faire semblant » ou du « jeu symbolique » dont parlent les tenants vygotskiens.

« déjà-là » des élèves pour leur permettre d'aller à la rencontre des savoirs inscrits dans le curriculum ; le jeu à l'initiative de l'élève devrait être plébiscité durant tout le premier cycle. En effet, afin de pouvoir entrer dans les disciplines à proprement parler, les enfants construisent une posture et ancrent leur métier d'élève afin d'apprendre à *apprendre* et apprendre à *apprendre ensemble*. Clerc-Georgy (2021) explique que « dans la perspective historico-culturelle issue des travaux de Vygotsky, apprendre, c'est s'approprier les outils de la pensée construite par les générations précédentes, outils qui augmentent nos capacités d'agir sur le monde, les autres et sur nous-mêmes » (p.66).

Selon Vygotsky, le jeu de faire semblant est l'activité maîtresse, c'est-à-dire que c'est l'activité qui est la plus favorable à créer une zone proximale de développement chez les enfants de 3 à 7 ans. Le jeu fait partie inhérente de ce processus d'apprentissage auprès des jeunes enfants et selon Nietzsche (1886) « la maturité de l'homme, c'est d'avoir retrouvé le sérieux qu'on avait au jeu quand on était enfant ».

De ce fait, selon Clerc-Georgy (2021), en développant le jeu, « les enfants vont passer de la simple imitation à la transformation créative du monde et à la capacité d'apprendre à l'école » (p. 68). Selon cette chercheuse, de nombreux travaux expliquent l'importance du jeu dans les petits degrés de la scolarité pour prendre en compte l'intérêt des enfants ou pour saisir les opportunités d'apprentissage. « Il convient d'accompagner progressivement les enfants qui choisissent leurs apprentissages à devenir des élèves qui s'investissent volontairement dans des apprentissages imposés (p.79). Comme le dit Marinova (2001), le jeu « crée un besoin de nouvelles connaissances et l'apprentissage agit comme un moyen permettant de continuer à jouer. L'unité que présente un savoir pour le jeu donne un sens aux apprentissages. Du jeu surgissent donc les situations d'apprentissage » (p.64).

Cet accompagnement progressif va se faire grâce à l'enseignant. Gaviria-Loaiza et All (2017) soulignent que le rôle de l'enseignant pendant le jeu est d'aider l'enfant à atteindre des niveaux qu'il ne pourrait peut-être pas atteindre sans cet encadrement. Grâce à son accompagnement et grâce à la verbalisation, l'enseignant rend visible l'invisible en mettant des mots sur des savoirs et des stratégies d'apprentissage qui apparaissent dans le jeu. A ce sujet, Chevallard (1985) parle des savoirs protodisciplinaires. Ces savoirs et savoir-faire, appris souvent sans avoir été spécifiquement enseignés et nécessaires pour entrer dans des apprentissages plus complexes, s'apprennent de manière explicite dans le premier cycle. Selon Paccolat et al. (2022), « ces outils sont des intermédiaires et des facilitateurs permettant de s'acculturer au monde scolaire (...) ».

Ce sujet est donc particulièrement intéressant car certains enseignants se sentent « pris au piège » par une pression sociale relative aux croyances de certains parents ou certains collègues sur LA « forme scolaire » attendue à l'école. En effet, la notion de jeu reste équivoque vu que les enfants jouent aussi à la maison. Il devient ainsi difficile de voir les aspects « sérieux » de cette manière d'enseigner.

De plus, un grand nombre d'enseignants sont actuellement déstabilisés par la manière d'enseigner qui part des connaissances et du programme de l'enfant pour rejoindre le programme de l'école. En effet, la didactique des disciplines propose de penser la transposition didactique du haut vers le bas (des savoirs savants aux savoirs enseignés) (Bronkard & Schneuwly, 1991, Chevallard 1985), « Cette conception de l'enseignement apprentissage empêche non seulement la prise en compte d'activités initiées par les enfants, mais aussi l'identification et l'enseignement de nombreux savoirs non nécessairement inscrits dans les disciplines scolaires (ex : catégoriser, s'autoréguler, changer des perspectives, se projeter capable, anticiper, etc.) » (Clerc-Georgy et Kappeler, 2020, p. 77).

Afin de pouvoir tirer les bénéfices de cette manière d'organiser le travail scolaire, des travaux de recherches issus de nos contextes doivent être menés afin de démontrer l'importance du jeu. De tels travaux permettront de mieux comprendre comment les enseignants perçoivent les apprentissages fondamentaux, souvent invisibles lors des situations de jeu.

Par conséquent, nous allons par ce travail de recherche, mettre un éclairage sur les apprentissages présents dans une classe de 1-2H durant les jeux à l'initiative de l'élève et sur l'importance des modalités d'accompagnement que l'enseignant met en place afin que chaque élève puisse développer son potentiel.

1 Table des matières

2	LE CADRE CONCEPTUEL.....	10
2.1	LA DIDACTIQUE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX (APF).....	12
2.1.1	LES DIFFÉRENTS ANCRAGES THÉORIQUES.....	13
2.1.2	LES TYPES DE JEUX, JEUX ET APPRENTISSAGES.....	14
2.1.3	LE JEU À L'INITIATIVE DE L'ÉLÈVE.....	16
2.1.4	LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE DITE « INVERSÉE » :.....	17
2.1.5	LA PÉDAGOGIE DE LA TRANSITION.....	18
2.2	LES DIFFÉRENTS APPORTS DU JEU EN TANT QU'ACTIVITÉ MAÎTRESSE.....	21
2.2.1	LES GAINS DÉVELOPPEMENTAUX.....	21
2.2.2	LES FONCTIONS EXÉCUTIVES.....	23
2.2.3	« AS IS-AS IF ».....	23
2.2.4	LES APPRENTISSAGES « PROTODISCIPLINAIRES ».....	24
2.2.5	LE LANGAGE.....	25
2.3	LES RÔLES DE L'ENSEIGNANT.....	27
2.3.1	L'ACCOMPAGNEMENT DANS LE JEU.....	27
2.3.2	L'ACCOMPAGNEMENT INDIVIDUEL OU COLLECTIF.....	29
2.3.3	LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE.....	30
2.3.4	LE COLLECTIF D'APPRENTISSAGE.....	31
2.3.5	LA PÉDAGOGIE EXPLICITE.....	32
2.3.6	LA MÉDIATION.....	33
3	QUESTION DE RECHERCHE, OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	37
3.1	LES OBJECTIFS ET LES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	38
4	MÉTHODOLOGIE.....	39
4.1	L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	39
4.2	LES ACTEURS DE LA RECHERCHE :.....	40
4.3	LA DESCRIPTION DES 5 TEMPS DE LA RECHERCHE.....	41
4.4	L'ENTRETIEN D'AUTO-CONFRONTATION.....	42
4.4.1	LA GRILLE STRUCTURANT L'ENTRETIEN D'AUTO-CONFRONTATION.....	44
4.4.2	LA CONCEPTION DES ENTRETIENS.....	44
4.4.3	LA GRILLE D'ANALYSE.....	44
4.4.4	LE REPÉRAGE DES SAVOIRS.....	45
4.4.5	LA PROCÉDURE ET LE REPÉRAGE DES MODALITÉS D'ACCOMPAGNEMENT.....	45
5	LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	46
5.1	LA POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE DANS L'ANALYSE DES RÉSULTATS.....	46
5.2	L'ANALYSE DES SAVOIRS.....	47
5.2.1	LES GAINS DÉVELOPPEMENTAUX.....	48

5.2.2	LES CAPACITÉS TRANSVERSALES	50
5.2.3	LE LANGAGE	53
5.2.4	LES AUTRES DISCIPLINES.....	55
5.2.5	L'ANALYSE DES MODALITÉS D'ACCOMPAGNEMENT.....	58
6	<u>L'INTERPRÉTATION ET DISCUSSIONS DES RÉSULTATS</u>	<u>62</u>
6.1	LES OBJECTIFS.....	62
6.1.1	L'OBJECTIF 1	62
6.1.2	L'OBJECTIF 2	64
6.1.3	L'OBJECTIF 3	70
6.2	L'HYPOTHÈSE DE DÉPART	72
7	<u>LA CONCLUSION.....</u>	<u>74</u>
7.1	LES PROLONGEMENTS ET PERSPECTIVES	75
7.1.1	LES PERSPECTIVES DE RECHERCHE.....	75
7.1.2	LES PERSPECTIVES POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS.....	75
7.1.3	LES LIMITES DE LA RECHERCHE	75
7.1.4	LES APPORTS PERSONNELS DE CETTE RECHERCHE	75
8	<u>LA BIBLIOGRAPHIE</u>	<u>77</u>
9	<u>L'ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ.....</u>	<u>84</u>
10	<u>LES ANNEXES.....</u>	<u>85</u>
10.1	L'ANNEXE 1 : ANTICIPATION DE L'ENTRETIEN	85
10.2	L'ANNEXE 2 : AUTORISATION DE FILMER	87
10.3	L'ANNEXE 3 : GRILLE D'ACCOMPAGNEMENT DE LA CHERCHEUSE	88
10.4	L'ANNEXE 4 : REPÉRAGE DES SAVOIRS	89
10.5	L'ANNEXE 5 : REPÉRAGE DES MODALITÉS D'ACCOMPAGNEMENT.....	90
10.6	L'ANNEXE 6 : GRILLE D'ANALYSE DE SAVOIRS	91
10.7	L'ANNEXE 7 : ANALYSE DES MODALITÉS D'ACCOMPAGNEMENT.....	96

2 Le cadre conceptuel

En partant de ce schéma à visée heuristique permettant de structurer le cadre conceptuel, nous allons développer les points importants en nous appuyant sur des travaux scientifiques.

Une première partie sera axée sur le jeu à l'initiative de l'élève en lien avec la didactique des apprentissages fondamentaux, la pédagogie de la transition et du progrès.

Une seconde sur l'enfant et son développement.

Et une troisième touchera au rôle de l'enseignant et de l'importance de son accompagnement.

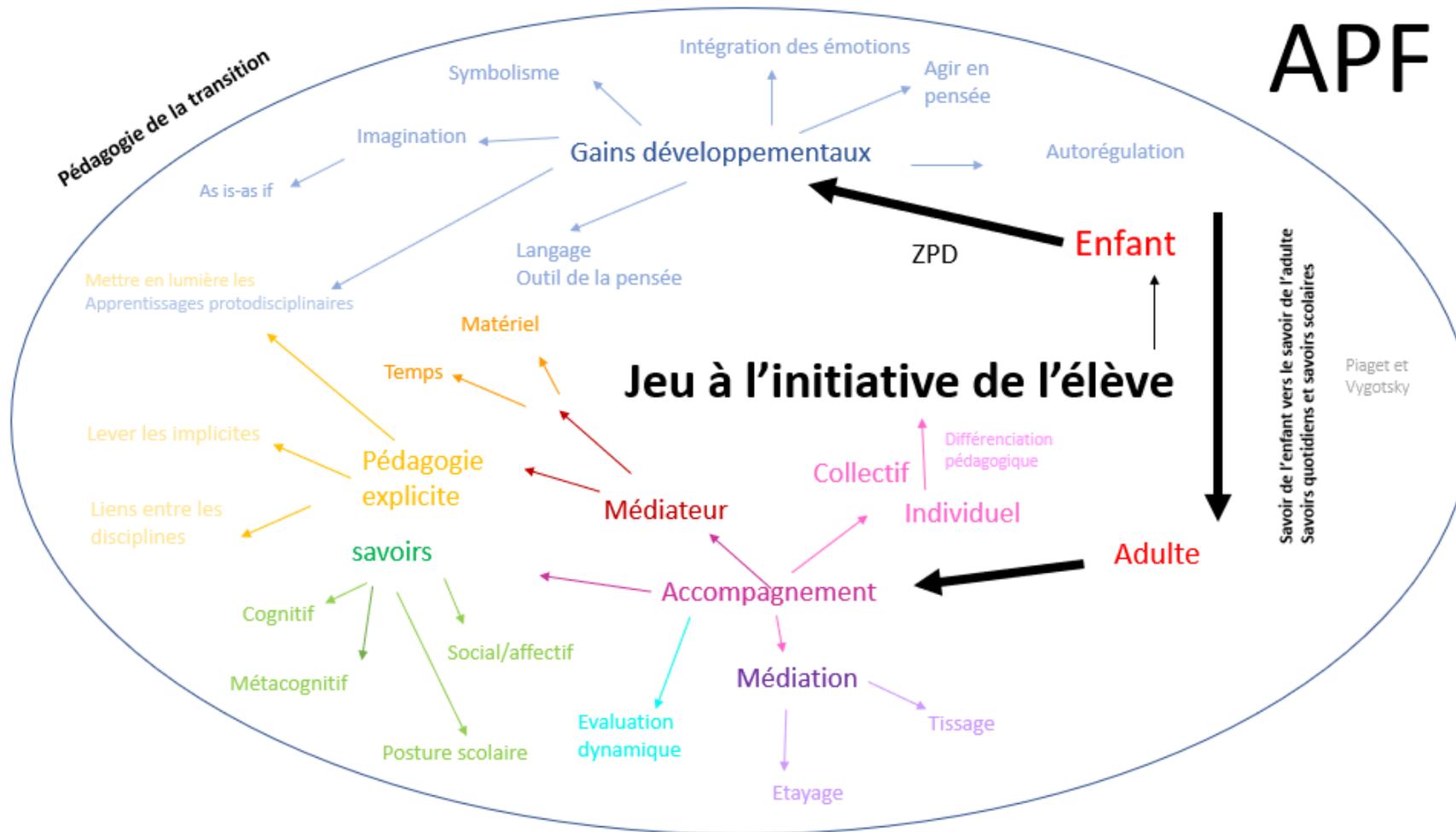


Fig. 1 « Jeu à l'initiative de l'élève, visée heuristique »

2.1 La didactique des apprentissages fondamentaux (APF)

La didactique des apprentissages fondamentaux est une didactique émergente. Des travaux de recherches récents démontrent combien les pratiques enseignantes réduisent les inégalités et préviennent l'échec scolaire, particulièrement dans les premières années de scolarité. Cette didactique propose des modalités de travail, des outils d'évaluations afin de mesurer les enjeux des choix pédagogiques et didactiques sur les apprentissages et le parcours scolaire des élèves. Selon Passerieux (2011), afin de ne pas creuser des écarts dans les premiers degrés de la scolarité et ainsi engendrer des ségrégations fondées sur des critères socio-culturels, l'école enfantine doit être un intermédiaire entre l'école et la famille et se doit de clarifier ses finalités, l'accompagnement des enseignants étant une nécessité.

Clerc-Georgy et Kappeler (2020) décrivent la didactique des apprentissages fondamentaux comme une voie intermédiaire qui met en œuvre une didactique spécifique de l'accompagnement des élèves dans les différentes transitions qu'ils vont traverser.

Le 2Cr2D définit donc la didactique des apprentissages fondamentaux de la manière suivante :

« La didactique des apprentissages fondamentaux étudie les conditions et contraintes dans lesquelles les savoirs relatifs aux apprentissages fondateurs de la scolarité tels que *le jeu, les savoirs protodisciplinaires, les processus de disciplinarisation, le langage requis par l'école, et la participation à la construction collective des outils de la pensée*, peuvent être transposés et contextualisés dans des situations propices à leur apprentissage. En tant que domaine émergent, elle s'applique à en déterminer les spécificités au niveau de la transposition didactique et de l'étude des processus d'enseignement/apprentissage notamment par l'élaboration d'outils méthodologiques ». ³

Il est donc important d'aller chercher les fondements de la didactique des apprentissages fondamentaux et de nous intéresser aux chercheurs ayant développé des théories sur lesquelles s'est construite la didactique des apprentissages fondamentaux, à savoir Vygotsky ou Bodrova et Leong.

Il est important aussi de nous intéresser aux spécificités de cette didactique émergente, afin de voir comment les enseignants travaillent dans le cycle 1 et élaborent des outils pédagogiques propices aux apprentissages.

³ Page d'accueil

Les spécificités de cette didactique sont le jeu mature, la transposition didactique inversée, la pédagogie de la transition et les gains développementaux que les enfants acquièrent dans cette période clé de leur vie.

2.1.1 Les différents ancrages théoriques

Les fondements théoriques de Piaget et de Vygotsky sont connus car ils ont mis en lumière les processus du développement de la pensée. Il existe des similitudes et des différences entre leurs théories.

Selon Bodrova et Leong (2011), les principales similitudes sont liées à la pensée qui est au cœur du développement de l'enfant et du fait que « le développement de l'enfant est constitué d'une série de changements qualitatifs qui ne peuvent être considérés comme un simple réservoir croissant de connaissances et d'idées » (p.49). Ils pensaient aussi que les enfants devaient être actifs dans l'acquisition de leurs connaissances contrairement aux théories behavioristes qui disaient que les connaissances étaient principalement déterminées par des variables externes. Ils étaient aussi en accord sur les éléments qui composent la pensée mature. L'un parle de « pensée opérationnelle abstraite » et l'autre « de fonction psychique supérieure » (p.49).

Leurs différences, pour Piaget, étaient que « le développement intellectuel est de nature universelle et indépendante du contexte culturel de l'enfant. Ainsi tous les enfants atteignent le stade des opérations formelles vers 14 ans » (Bodrova et Leong, 2011, p.50).

Pour Vygotsky, « le contexte culturel détermine le type de processus cognitifs qui émergent » (p.50).

Selon Beilin (1994), Piaget mettait un accent important sur le rôle que jouent les interactions des enfants avec des objets physiques sur le plan de l'acquisition d'une pensée mature. Vygotsky se concentrait sur les interactions des enfants avec les autres personnes.

Selon Bodrova et Leong (2011), Piaget pensait que le langage était « un sous-produit » du développement intellectuel » et qu'il reflétait le stade cognitif de l'enfant, alors que Vygotsky pensait que le langage avait un rôle majeur dans le développement cognitif et qu'il était « l'essence des fonctions cognitives de l'enfant » (p.51).

Selon Obukhova (1996), Piaget disait que les découvertes de l'enfant montraient son état intellectuel présent, alors que Vygotsky pensait « que des performances partagées d'un enfant est aussi variable que sa performance autonome introduisant ainsi la « zone proximale de développement » (p.51).

2.1.2 Les types de jeux, jeux et apprentissages

Le monde académique reconnaît la valeur du jeu et ses nombreuses propriétés qui favorisent l'acquisition de nombreux savoirs, savoir-faire et savoir-être.

D'après Pramling Samuelsson et Asplund Carlsson (2008), le jeu et l'apprentissage devraient être pensés dans leurs similitudes et leur complémentarité. Hewes (2006) écrit à ce sujet que « le jeu inclut des dimensions d'apprentissage et vice-versa. Le jeu et l'apprentissage sont indissociables en milieu préscolaire » (p.4).

Comme le souligne aussi Truffer Moreau (2007), « le jeu et l'apprentissage sont perçus comme étant intimement liés » (p.8). Au fur et à mesure que l'enfant accède à de nouvelles connaissances, il devient capable de les réinvestir et s'ouvre à de nouvelles formes de jeu. Si ce dernier « part d'une motivation interne à l'enfant, il est également subordonné à des apports motivationnels externes » (Truffer Moreau, 2017, p.8). Ainsi, il lui sera possible de poursuivre le développement de ses compétences en mettant à profit ses connaissances antérieures, le soutien de l'enseignant et l'interaction avec ses pairs. D'après Hewes (2006), « Le jeu est une expérience significative hautement satisfaisante pour les enfants, qui chercheront à s'y consacrer entièrement et le plus souvent possible » (p.2). En effet, quand on parle du développement des connexions neuronales de l'enfant, on se rend compte que 40% seront soumises à des facteurs héréditaires et que 60% se développeront grâce à des facteurs sociaux. Richard et al. (2019) décrivent les différentes sortes de jeux et leurs différentes finalités :

« Le jeu représente un phénomène complexe qui appelle des définitions multidimensionnelles. Il apparaît spontanément au cours du développement de l'enfant, et ce quelles que soient les cultures. Le jeu occupe une place importante dans la vie d'un enfant et constitue une composante fondamentale de son développement psychologique. A travers les différentes formes de jeu, dont les fonctions sont distinctes, l'enfant acquiert de nombreuses compétences cognitives et socio-émotionnelles, et ce type d'activité représente un moyen essentiel de se préparer à la vie adulte. Les interventions de l'adulte dans le jeu de l'enfant contribuent à favoriser le développement de ce dernier » (p.137).

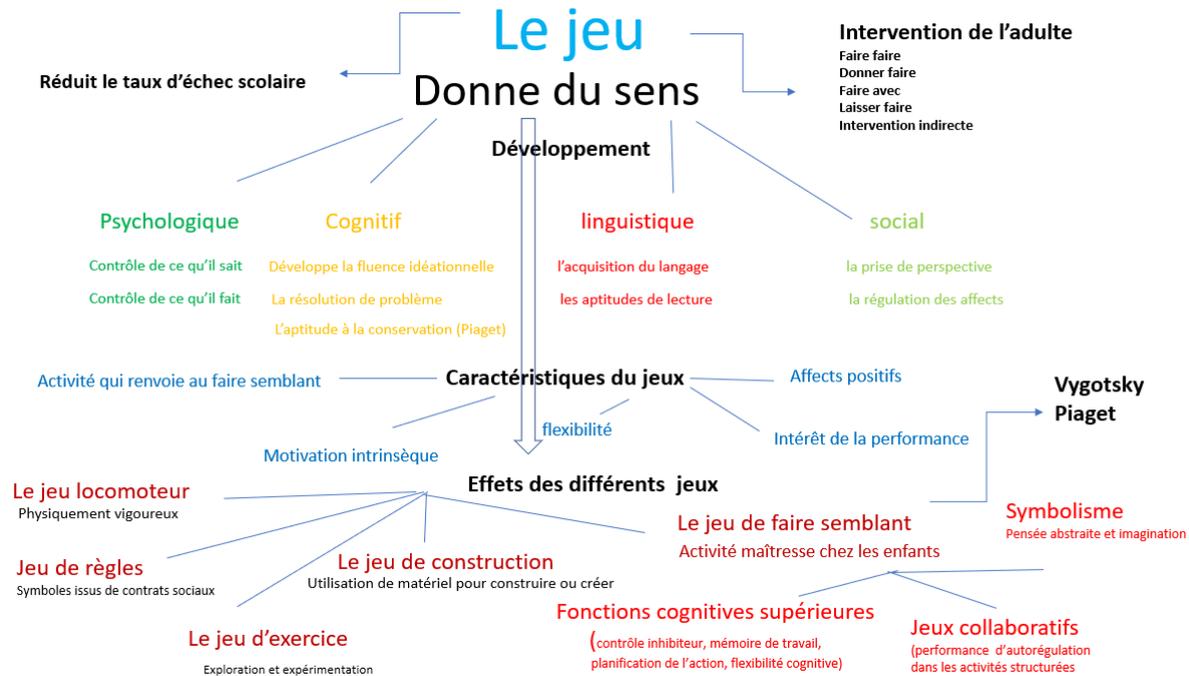


Fig. 2 Carte heuristique sur la thématique du jeu d'après Richard & al. (2019)

Hewes (2006) fait aussi une description des différents jeux et de leurs apports. Elle dit que le jeu « établit les fondements des compétences intellectuelles, sociales, physiques et affectives nécessaires pour réussir à l'école et dans la vie ; il ouvre la voie à l'apprentissage » (p.4).

Elle explique que les jeux de construction, par exemple, permettent d'acquérir des capacités de raisonnements logiques en lien avec les mathématiques, les sciences et la résolution cognitive de problèmes. Les jeux physiques aident à l'autodétermination sociale et affective. Le jeu de faire semblant favorise quant à lui, la communication (discuter, attendre son tour) entraînant une autonomie dans la gestion de conflits. Il aide aussi au développement cognitif et au développement de l'abstraction.

Clerc Georgy (2021) écrit :

« Au sens décrit par Vygotsky, le jeu est une situation imaginaire créée par un ou plusieurs enfants qui choisissent de l'investir, qui s'attribuent, adoptent et interprètent des rôles et qui peuvent décider de les changer. Ils élaborent et appliquent un ensemble de règles d'actions qui correspondent aux rôles tels qu'ils les ont compris. Les actions sont guidées par les rôles choisis et par les contraintes du rôle que les enfants s'imposent. Si au début, le jeu ressemble souvent à une simple imitation de ce que l'enfant a vécu ou observe, il devient rapidement le lieu d'une réorganisation des impressions et des savoirs qu'il est en train de construire. Cette réorganisation est adaptée aux intérêts et aux besoins des connaissances des enfants. Le jeu n'est pas une

simple réminiscence de ce qu'ils ont vécu ou observé, mais bien le lieu d'une transformation créatrice des expériences et impressions vécues » (p.69).

Landry et al. (2012) soulignent que « Lorsque nous permettons aux petits de découvrir le monde par leurs jeux, nous respectons leur rythme de développement. Il importe de se rappeler la place qui leur revient pour permettre aux enfants de jouer leur propre rôle plutôt que celui d'un écolier (p.23).

Ferland (2005), écrit que « pour jouer, l'enfant a besoin de temps, d'espace, de matériel, de partenaires, mais surtout il a besoin que son environnement reconnaisse à cette activité l'importance qui lui revient » (p.21).

2.1.3 Le jeu à l'initiative de l'élève

Pour cette recherche, nous allons nous intéresser au jeu à l'initiative de l'élève, qui se nomme « jeu de faire semblant » selon les tenants vygotskiens.

Vygotsky (1935/1985), appuie ses recherches sur le fait que l'enfant apprend grâce aux interactions sociales avec l'adulte et avec ses pairs. Le métier de l'enfant est de jouer et à travers le jeu, il développe des savoirs cognitifs, sociaux et métacognitifs. Selon Bodrova et Leong (2011) qui s'appuient sur la théorie de Vygotsky : « La construction des connaissances est toujours socialement médiatisée, c'est-à-dire qu'elle est influencée par des interactions sociales présentes ou passées » (p.17).

Selon Paccolat et al. (2022) « c'est 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 » (p.5).

Grâce à l'accompagnement de l'adulte, « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » (Vygotsky, 1934/1985).

Pour Bodrova et Leong (2011), ce jeu qu'elles appellent le jeu symbolique est l'activité maîtresse des enfants d'âge préscolaire, c'est-à-dire l'activité principale « au cours de laquelle la progression des habiletés de la ZPD qui développeront des expériences dans lesquelles les gains développementaux pourront se produire » (p.212).

C'est-à-dire, selon Clerc-Georgy et Kappeler (2020) « c'est l'activité la plus susceptible de générer les gains développementaux propres à l'âge préscolaire (3 à 7 ans) » (p.79.) Grâce à la pédagogie de la transition et du jeu, l'enseignant développe un environnement stimulant, sécurisé où la relation aux autres et à l'enseignant est constructive et médiatisée. Il guide l'élève dans le développement de la mémoire, de la concentration, l'amène à se détacher de sa pensée

purement intuitive et l'amener petit à petit à se diriger dans un premier niveau de pensée abstraite.

Selon Bodrova et Leong (2011), les recherches scientifiques amènent de plus en plus de preuves que le jeu développe chez l'enfant de nombreuses aptitudes, telles des aptitudes sociales, l'émergence des mathématiques, la maîtrise des premiers concepts d'alphabétisation précoce et l'autorégulation. Le jeu offre des opportunités d'apprentissage qui n'ont pas une « valeur de divertissement » mais qui fournissent des contextes bénéfiques au développement de l'enfant et des opportunités éducatives optimales pour que l'enfant puisse atteindre son potentiel et se développer harmonieusement.

2.1.4 La transposition didactique dite « inversée » :

Selon Chevallard (1985), au premier niveau de la transposition didactique se trouvent « l'identification et la désignation de contenus de savoirs à enseigner ». Quand ces savoirs à enseigner sont définis, un ensemble de transformations ont lieu afin qu'ils deviennent un « objet d'enseignement ».

La transposition didactique, comme le définissent plusieurs auteurs, pourrait être représentée par ce schéma :

—► Objet de savoir —► objet à enseigner —► objet d'enseignement

Par contre, dans le cycle I cette transposition didactique devrait être inversée davantage. En effet, selon l'approche de la didactique des apprentissages fondamentaux, elle va partir des connaissances des enfants pour aller vers le savoir que l'adulte souhaite institutionnaliser. En effet, l'enseignant va, par ses observations et son accompagnement, faire des liens avec le PER et déceler les savoirs qui émergent des jeux à l'initiative de l'élève afin de pouvoir les enseigner individuellement ou collectivement à travers la pédagogie de la transition. Clerc-Georgy et Kappeler (2020) écrivent à ce sujet que « les enseignants des degrés (1-2H) doivent avoir une bonne connaissance des objets d'enseignement contenus dans le plan d'étude afin de pouvoir, par leurs observations, reconstituer la transposition didactique du bas vers le haut, contrairement à la didactique commune qui vise à transposer du haut vers le bas » (2020, p.85). Clerc-Georgy écrit que « de saisir les opportunités d'apprentissage qui apparaissent dans les activités initiées par les enfants y compris dans les jeux, implique que l'enseignant sache repérer les savoirs en construction ou en puissance dans ces activités » (p.81).

Toujours selon Clerc-Georgy et Kappeler (2020), cette conception de l'enseignement-apprentissage doit prendre en compte les activités initiées par les enfants. Les savoirs ne sont plus apportés en tant que tels par l'enseignant. L'enseignant va devoir déceler les opportunités

d'apprentissage, ce qui modifie l'organisation des apprentissages et les modalités d'enseignement. En effet, « Les enseignants doivent être capables de repérer les savoirs mobilisés par les enfants dans les activités qu'ils initient librement » (p.78).

Clerc-Georgy (2021) écrit que « A l'école, il est attendu que tous les enfants investissent en même temps les apprentissages imposés par le programme. Ceci ne peut se faire sans transition et il convient d'accompagner progressivement les enfants qui choisissent leurs apprentissages à devenir des élèves qui s'investissent volontairement dans des apprentissages imposés. » (p.81).

Cette chercheuse rajoute aussi que saisir

« les opportunités qui émanent des intérêts des élèves permet à la fois de prendre en compte des spécificités de l'apprentissage chez les plus jeunes et à la fois les guider vers les apprentissages requis par l'école. Cette perspective est dialectique puisque les enfants ne vont s'engager que dans la mesure où l'environnement leur y donne accès, rend visibles les outils de culture qui sont disponibles » (2021, p.81).

2.1.5 La pédagogie de la transition

La structure pédagogique de la transition proposée par Truffer Moreau (2020) est un dispositif organisé par 5 composantes, sans ordre défini : le jeu, le savoir, les réunions, les activités d'apprentissages, celles d'entraînement et d'institutionnalisation.



Fig. 3. « Les apprentissages fondateurs de la scolarité » Truffer Moreau (2020)

Cette structure pédagogique a des composantes relationnelles et éducatives. Comme le dit Truffer Moreau (2020), sa fonction est de « favoriser les apprentissages fondamentaux des élèves passe par une organisation du travail spécifique qui accompagne l'enfant dans toutes les transitions fondatrices de sa scolarité » (p.2). Cette structure n'est pas linéaire. C'est une structure systémique et le savoir devient l'unité de liaison.

Elle a une fonction sociale et une fonction d'apprentissage. Comme le souligne Truffer Moreau (2020), « c'est un espace au croisement notamment du spontané (programme personnel de l'enfant) et du réactif (programme scolaire) (p.2).

La pédagogie de la transition propose un environnement stimulant dans sa relation au matériel développant ainsi la créativité. Cet espace devient sécurisant et stimulant pour l'enfant. Elle permet aussi de développer des relations aux autres par les collectifs d'apprentissages mais aussi des relations à l'adulte grâce à la médiation et la médiatisation des savoirs qui vont ouvrir les enfants au monde qui les entoure. Les objectifs de ce cycle sont principalement de réduire les inégalités dues aux contextes familiaux afin de créer une culture scolaire commune. Petit à petit, l'enfant va sortir du spontané grâce à la verbalisation de l'enseignant tout d'abord, puis par celle de ses pairs et va ainsi pouvoir aborder une phase de réinvestissement. L'enseignant, se référant aux objectifs du PER et aux apprentissages fondamentaux, va grâce à la pédagogie explicite, enseigner (donner la signification) à l'élève pour penser le monde. Selon Truffer Moreau (2020). « Pour que ce type de jeu puisse avoir lieu, le travail en amont de l'enseignante consiste à imaginer puis organiser les différents milieux didactiques susceptibles de favoriser la mobilisation de savoirs. Cela implique une connaissance approfondie des savoirs prescrits dans leurs dimensions historique, culturelle et pédagogique » (p.5). L'enseignant va donner aux élèves des outils aussi bien matériels, culturels et psychologiques pour augmenter leurs capacités et les aider à organiser leur pensée psychique.

Selon Paccolat et al. (2022), cette pédagogie va tenir compte de l'hétérogénéité de la classe et de leurs différents profils aussi bien culturels que psychologiques en révélant les besoins et les intérêts de chacun. Chaque enfant va pouvoir, à sa manière, réinvestir ce qu'il a appris dans des activités de production.

2.1.5.1 L'hétérogénéité :

Le Prévost (2010) explique « qu'en sciences et sociologie de l'éducation, la notion d'hétérogénéité se définit *a minima* en rapport aux écarts de niveaux scolaires au sein d'une

classe (...). Au-delà de cette acception minimale, le terme se trouve employé aussi bien pour signifier la diversité des décisions et processus organisationnels générant, régulant ou prévenant cette hétérogénéité des groupes classes (organisation par filières, taille des classes, composition des établissements, etc.) que pour rendre compte de la pluralité des profils des élèves. On parlera dans ce second cas autant des différences de « rythmes d'apprentissage » ou de « styles cognitifs » que d'appartenances sociales et ethniques distinctes par exemple » (p.6).

Il est donc important de la part de l'enseignant de connaître ses élèves et de pouvoir les accompagner dans « l'ici et maintenant », en utilisant des médiateurs, la médiation, l'évaluation dynamique afin de réduire les inégalités scolaires pour qu'ils puissent grandir dans leur zone proximale de développement propre à chacun. Cet accompagnement a du sens à travers la pédagogie de la transition et le jeu à l'initiative de l'élève car l'enseignant connaît ses élèves dans leurs besoins et dans leur zone proximale de développement.

A ce sujet, Le Prévost (2010) écrit : « ce modèle scolaire serait aujourd'hui remplacé par celui de « l'égalité des chances », suivant l'expression consacrée, attribuée à Bourdieu » (p.1).

De plus cette hétérogénéité permet un partage de connaissances et de compétences entre pairs. Chacun peut partager ses forces et créer des synergies afin de développer leurs compétences socio-émotionnelles et ainsi tendre vers un jeu mature. Truffer Moreau (2020) écrit « Sur le plan socioaffectif, Landry montre que les capacités liées à la prosocialité sont mobilisées dans le jeu, elles permettent aux enfants de s'entendre pour le faire évoluer. Les relations entre les joueurs, en plus d'être initiées, doivent impérativement être maintenues sinon le jeu s'arrête. De plus, durant la situation de jeu, chaque enfant est amené à décoder ses propres émotions et celles d'autrui pour être attentif à soi et se sentir concerné par autrui » (p.7).

2.1.5.2 La ZPD (la zone proximale de développement)

La zone proximale de développement est un concept qui nous vient de Vygotsky. C'est la différence entre le niveau de résolution de problème qu'un élève peut faire seul ou avec une aide extérieure. Elle permet de voir le potentiel des élèves et tout ce qui est en voie d'acquisition. Marinova (2012) explique que le développement comporte 2 niveaux : « *le niveau actuel*, représenté par les tâches que l'enfant est capable d'accomplir seul ; *le niveau proximal*, soit l'ensemble des tâches que l'enfant est apte à effectuer sous la guidance de l'adulte ou en collaboration avec un compagnon plus compétent. La distance entre ces deux niveaux est désignée comme la *zone proximale de développement* » (p.4).

La ZPD est donc toujours en mouvement. Selon Bodrova et Leong (2011), elle évolue au fur et à mesure que l'enfant atteint un degré supérieur de compréhension et de connaissance. Ce que l'enfant ne réussissait à résoudre qu'avec de l'aide hier, a pris la forme d'une performance indépendante aujourd'hui. Puis à mesure que l'enfant s'attaque à des tâches plus complexes, un nouveau degré de performance assistée fait surface.

A ce sujet, Gaviria-Loaiza et al. (2017) écrivent que : « la ZPD est la différence entre ce que les enfants peuvent faire par eux-mêmes et ce qu'ils peuvent accomplir avec un certain soutien. Ce sont les conseils qu'un enfant reçoit de l'adulte ou par des pairs plus compétents pour atteindre son potentiel maximal. Lorsqu'un enfant est capable d'accomplir seul certains éléments d'une tâche, l'adulte retire progressivement son soutien et laisse l'enfant agir de manière plus indépendante. Cette intervention de l'adulte peut aider les enfants à élargir leurs connaissances et leurs apprentissages pendant le jeu »⁴(p.5).

Marinova (2011) écrit aussi :

« que les apprentissages situés dans cette zone sont, en effet, orientés vers un niveau du développement cognitif que l'enfant n'a pas encore acquis, mais qui lui devient accessible avec le soutien des pairs ou de l'enseignant. Ainsi, pour reprendre l'expression de Vygotsky, « les apprentissages dans le jeu sont de bons apprentissages parce qu'ils précèdent le développement » (p.65).

2.2 Les différents apports du jeu en tant qu'activité maîtresse

2.2.1 Les gains développementaux

Selon Bodrova et Leong (2011),

« les gains développementaux qui surviennent au cours de la période préscolaire sont : la fonction symbolique, la capacité d'agir en pensée, l'imagination, l'intégration de la pensée et des émotions et l'autorégulation. Ces gains développementaux ne se produiront pas si l'enfant n'a pas eu la chance d'expérimenter suffisamment l'activité maîtresse de cette période » (p.186).

Elles écrivent aussi que « les gains développementaux ne sont pas simplement le résultat de la maturation. En fait, il faut que l'enfant prenne part à l'activité maîtresse et qu'il soit soutenu par le contexte social afin qu'il ait une participation suffisamment active pour assurer les gains développementaux » (2011, p.186).

⁴ Traduction libre

Pour Bodrova et Leong (2011), les gains développementaux propres au cycle 1 se catégorisent ainsi :

La fonction symbolique : à travers cette fonction, les enfants s'entraînent à faire semblant. Ils développent l'abstraction en pouvant remplacer un objet par un autre, détournant leur utilisation première. Ils inventent de nouveaux scénarios, ce qui est une stratégie pour ne pas abandonner le jeu. Cette fonction permet de partir dans de hauts niveaux d'abstraction et de pouvoir penser à certains concepts « non palpables » comme l'empathie.

La capacité d'agir en pensée : Les enfants apprennent à penser « mentalement ». Ils ont moins besoin de manipuler les objets, ils peuvent « manipuler » dans leur tête. Ils n'ont plus forcément besoin d'essayer pour savoir car ils apprennent l'anticipation. Les enfants peuvent ainsi planifier mentalement ce qu'ils veulent faire. Chaque jour, ils peuvent discuter afin d'améliorer certains travaux de la veille en anticipant ainsi le moment de jeu afin d'être plus efficaces.

L'imagination : elle permet de créer une nouvelle façon de penser : faire exister quelque chose qui n'existe pas, tester la réalité, faire semblant, faire abstraction. Ceci permet d'expérimenter de nouvelles solutions sans se mettre en danger. Elle permet l'alternance des activités de « as is ⁵ » et des activités de « as if » qui vont permettre de libérer les expériences afin de mieux les comprendre.

L'intégration des émotions : les enfants apprennent à vivre leurs émotions de manière sereine. Ils se rappellent des émotions passées et peuvent en tenir compte pour agir. Ils font un lien entre leurs émotions et leur pensée. En apprenant à collaborer, en discutant pour trouver des solutions, ils vont développer les facultés de mémoriser les événements passés pour anticiper ce qui va se passer.

L'autorégulation : ensemble, les élèves apprennent, en s'observant les uns les autres, en discutant, en recommençant et en régulant ensemble leurs comportements. Ils vont apprendre la capacité de persévérance, de négociation, de réflexion avant d'agir. Ils vont ainsi pouvoir passer d'actions impulsives à des actions choisies et réfléchies. Ils vont planifier afin d'agir de manière intentionnelle. Ils vont apprendre à maîtriser leurs comportements physiques, cognitifs et affectifs, inhiber certains comportements et en adopter d'autres et ainsi devenir maîtres de leurs comportements.

⁵ Ce concept sera expliqué au chapitre 2.23

2.2.2 Les fonctions exécutives

Selon des recherches récentes en neurosciences, le jeu à l'initiative de l'élève permet de développer les fonctions exécutives. Comme l'écrit Chevalier (2010) « les fonctions exécutives sont définies comme un ensemble de processus qui permet à l'individu de réguler de manière intentionnelle sa pensée et ses actions » (p.153). Les fonctions exécutives permettent de résoudre des tâches nouvelles et complexes : L'enfant s'inhibe petit à petit dans la réponse en utilisant les processus *d'inhibition* qui ont pour fonction de faire en sorte que les informations non pertinentes ne perturbent pas la tâche en cours. Il développe *la fonction de mise à jour* qui permet à la mémoire de faire des « sortes de mises à jour » en fonction des nouvelles connaissances. Il met en place *la flexibilité cognitive* qui lui permet de pouvoir passer d'un processus cognitif à un autre et ceci de manière intentionnelle. Il *planifie l'action* construisant mentalement un plan et séquençant ses actions en vue de la réalisation d'un objectif spécifique. Il développe *la fluidité mentale* (générativité/créativité) qui concerne les capacités de créativité, c'est-à-dire les capacités de créer différents mots, dessins, différentes idées.

2.2.3 « As is-As if »

Selon Vaihinger (2001), dans les tâches d'apprentissage, les enfants devraient toujours faire « comme si ». Ceci permet de se distancer des sens premiers et des situations. Ainsi les enfants peuvent trouver de nouvelles significations aux objets et aux situations sans se mettre en danger. Clerc-Georgy (2021) écrit que « le jeu de faire semblant est un intermédiaire entre l'expérience concrète et l'expérience par la pensée, En jouant, les élèves explorent et expérimentent dans une situation imaginaire ce dont ils ne peuvent faire l'expérience dans une situation réelle» (p.69).

Pour Marinova (2012) faire « comme si » permet le transfert de signification centrale dans les processus d'apprentissage. « Le processus de faire semblant permet donc à l'enfant de s'approprier le principe universel de transfert de signification, principe qu'il retrouvera dans l'apprentissage de l'écriture et de la lecture (p.4).

De plus, elle souligne que « dans le jeu d'imitation, la réalité est reproduite à l'aide d'actes et d'opérations tandis que dans le jeu de fiction cette même réalité est seulement imaginée, donc elle existe dans le plan mental, et est extériorisée à l'aide du langage » (2012, p.7).

De son côté, Flear (2016), dit que de pouvoir rejouer certaines scènes de la vie quotidienne, permet aux enfants de prendre de la distance afin de mieux comprendre la réalité en explorant plusieurs possibilités.

Pour Pramling et al. (2019) l'alternance entre des activités « as is » et des activités « as if » existe autant durant les moments de jeu que dans les moments d'apprentissage plus dirigés. Selon Clerc-Georgy et Kappeler (2020) « passer de « as is » à « as if » permet de mieux comprendre les situations en changeant de perspective ou en les comparant, et en construisant de nouvelles significations » (p.81). Ainsi l'enfant peut découvrir d'autres points de vue et construire de nouveaux savoirs.

2.2.4 Les apprentissages « protodisciplinaires »

Chevallard (1985), il existe une notion de différence de savoirs. D'abord des savoirs (au sens large : savoirs et savoir-faire) qui sont *appris* sans être spécifiquement *enseignés*. (*savoirs ésotériques, savoirs initiatiques, savoirs aristocratiques, savoirs gnoseologiques non scolarisables, savoirs personnels et savoirs empiriques*). Puis des savoirs enseignables, scolarisables, qui impliquent des contraintes comme la désynchronisation, la dépersonnalisation, la programmabilité de l'acquisition et la publicité du savoir ainsi que le contrôle social des apprentissages qu'il nomme la mise en texte du savoir.

Pour Chevallard, il y aura donc des savoirs explicites qui ont été mis en texte dans les programmes et des savoirs implicites qui proviennent de la tradition ou de l'interprétation de programmes.

Pourtant l'acquisition de ces savoirs implicites sont fondamentaux et d'une grande importance pour que tous les élèves aient les mêmes chances de réussite scolaire. Comme le souligne Clerc-Georgy et Kappeler (2020) :

« De nombreux apprentissages fondateurs de l'apprendre à l'école ne sont pas nécessairement identifiés dans les disciplines scolaires : le développement d'un jeu mature comme activité génératrice de gains développementaux en fait partie. Ces savoirs, ne sont pas forcément identifiés dans les disciplines, mais rendent possible le travail scolaire, sont nommés les savoirs protodidactiques (Nonon, 2004) ou protodisciplinaires. (Chevallard 1991) » (p.81).

Ces apprentissages protodisciplinaires touchent à plusieurs domaines de l'apprendre. Ce sont des apprentissages qui permettent d'entrer dans les différentes disciplines.

Ils concernent par exemple les habiletés (énumérer, catégoriser, discriminer) et les apprentissages touchant à la forme scolaire (en lien avec la posture scolaire et la secondarisation, capacité à changer de point de vue sur un objet).

Selon Clerc-Georgy et Kappeler (2020), « les enseignantes n'ont pas connaissance des prérequis ou des savoirs périphériques issus d'autres disciplines, nécessaires pour permettre aux élèves d'atteindre l'objectif poursuivi (...). Cette difficulté s'explique par le fait que ces savoirs sont absents du plan d'études, car leur inscription dans une discipline scolaire manque ou parce qu'ils sont issus d'une autre discipline (p.82).

Margolina (2014) explique que ces savoirs sont rarement institutionnalisés et par conséquent, ils restent invisibles pour les élèves. Les élèves n'arrivent pas à accomplir la tâche proposée sans ces savoirs et peuvent difficilement les transférer dans d'autres situations d'enseignement-apprentissages.

2.2.5 Le langage

Selon Vygotski, le langage est un outil de la pensée 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).

Ces chercheuses écrivent aussi que c'est un outil culturel « une épuration des catégories, des concepts et des modes de pensée d'une culture » (2011, p.101).

Elles ajoutent « que le langage façonne l'esprit afin qu'il fonctionne le plus efficacement possible pour chaque culture » (2011, p.101).

Elles écrivent aussi que « Le langage permet l'acquisition de nouvelles informations : contenu, habiletés, stratégies et processus. Bien que les apprentissages ne nécessitent pas tous l'utilisation du langage, les idées complexes et les processus ne peuvent s'approprier qu'avec l'aide du langage » (2011, p.101).

Le langage scolaire est intimement lié à la forme scolaire et permet à l'élève de se développer dans sa zone proximale de développement avec l'enseignant comme médiateur au savoir et ceci à l'intérieur de la structure pédagogique.

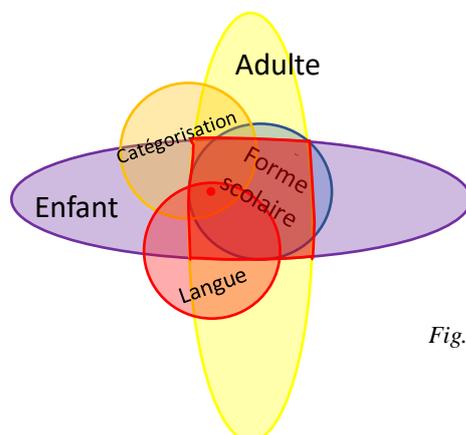


Fig.4 « Le langage », Bruttin, Fässler et Ruchet, 2021

Le langage scolaire permet un nouveau rapport au monde et à ses objets : il est à la fois un objet d'apprentissage et un vecteur d'apprentissage. Les mots sont des connaissances spécifiques que les élèves doivent acquérir afin de construire de nouveaux concepts et apprendre leur métier d'élève en développant ainsi de nombreuses compétences.

Bruner (1986) affirme que « le jeu libre donne à l'enfant une première possibilité, absolument déterminante, d'avoir le courage de penser, de parler et peut-être d'être vraiment lui-même » (p.90).

Ce langage s'acquiert le plus souvent en situation et avec l'accompagnement de l'enseignant. Le développement du langage passera par l'acquisition d'un nouveau rôle social, une fois sa scolarité débutée.

De la spontanéité de l'enfant, il apprendra à apprivoiser son métier d'élève et à entrer en réflexion.

Du quotidien irréfléchi dans lequel il manipule des objets sans forcément y prêter attention, il sera guidé afin de contextualiser ses actions, mais aussi prendre du recul et secondariser. C'est-à-dire d'entraîner sa réflexion, de penser sans l'action, pour être finalement capable de décontextualiser, afin de recontextualiser ou de re-mobiliser les connaissances qui seront nécessaires en temps voulu.

Les situations « As i » - « As if » sont particulièrement propices pour tisser ces allées et venues entre l'abstrait et le concret. Grâce à cet outil de pensée, l'élève peut donc analyser, conceptualiser, réfléchir, questionner, penser sans l'action par l'explicitation et le métalangage. Bodrova et Leong (2011) écrivent à ce sujet que « lorsqu'une notion existe en tant que langage intérieur, elle se transforme en pensée verbale » (p.107).

Enfin, le langage et la forme scolaire sont liés car pour travailler ensemble, il faut un langage commun. Le langage scolaire est le langage commun pour la classe. C'est un code commun pour construire petit à petit un langage métacognitif pour grandir, réfléchir, devenir autonome, trouver des stratégies, persévérer malgré la difficulté.

Goigoux (1998) écrit que « 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).

L'élève va passer d'un langage extérieur à un langage intérieur (Bodrova & Leong, 2011), qui a une fonction d'autorégulation. Tout d'abord ce langage est appelé égocentrique, à haute voix et en grandissant il devient silencieux. Le langage égocentrique est une parole audible par les autres mais qui s'adresse à soi-même. L'élève va donc passer d'un langage spontané à un

langage réfléchi, lui permettant de réfléchir de manière plus abstraite, flexible, indépendamment des stimuli extérieurs. Il pourra imaginer, manipuler de nouvelles idées et les partager avec les autres. Il va ainsi maîtriser des outils de pensée. Il va passer d'une pratique, d'une expérience, d'une pensée partageable et discutable à un usage symbolique de la langue. Il va développer une posture métacognitive, réflexive et des règles liées à l'école et à la société comme attendre son tour de parole, s'inhiber, prendre position, argumenter, choisir ses mots. Il va ainsi grandir dans la liberté d'expression tout en ayant conscience des règles sociales qui guident le monde de l'école mais aussi le monde extérieur.

Clerc-Georgy et Kappeler (2020) écrivent qu'il s'agit de construire une conception du langage non seulement comme un outil d'expression ou de communication, mais comme un outil pour réfléchir, pour apprendre (p.81).

2.3 Les rôles de l'enseignant.

Le rôle de l'enseignant est de travailler individuellement et collectivement les dimensions suivantes : cognitive (travail sur le langage ou sur des notions disciplinaires), métacognitive (apprendre des stratégies de communication, des savoir-faire, des réflexions ou des démarches) ou sociale et affective (prise en compte du point de vue de l'autre, collaboration, gestion des émotions).

Une chose importante est aussi de lever les implicites liés aux différents savoirs, savoir-être et savoir-faire et liés aussi aux conversations exploratoires afin de travailler les savoirs dits « transparents », ou protodisciplinaires. Clerc-Georgy et Kappeler (2020) écrivent que « Bien trop souvent, les enseignantes n'ont pas connaissance des prérequis ou des savoirs périphériques issus d'autres disciplines, nécessaires pour permettre aux élèves d'atteindre l'objectif poursuivi » (p.82).

Selon Clerc-Georgy et Kappeler (2020), ces apprentissages sont « réellement fondateurs de l'apprendre à l'école ». « Ces derniers sont souvent difficiles à identifier et ne font que rarement l'objet d'un enseignement systématique. Or la réduction des inégalités scolaires passe notamment par l'enseignement des outils requis pour et par l'école (Cèbe 2000) » (p. 81).

2.3.1 L'accompagnement dans le jeu

Bodrova et Leong (2012) recommandent à l'enseignant d'intervenir dans le jeu sans prendre « une trop grande place », de manière subtile afin de pouvoir situer les enfants dans leur ZPD et constater le potentiel de chaque enfant. Il peut ainsi leur donner suffisamment de temps pour

jouer, donner des idées de thèmes pour prolonger les expériences des enfants et enrichir le jeu (ex : une sortie éducative), choisir des accessoires et jouets appropriés (des accessoires à multiples fonctions), aider les enfants à planifier le jeu (afin d'assurer une certaine continuité à leur action).

En effet, pour Pramling (2008), les enfants ne font pas forcément de différence entre le jeu et l'apprentissage. Leurs manières de jouer et d'apprendre l'amènent à développer une alternative pour l'éducation à la petite enfance qu'elle appelle « developmental pedagogy ». Pour elle, il s'agit de proposer une pédagogie durable pour l'avenir, qui ne sépare pas le jeu de l'apprentissage mais s'appuie sur les similitudes entre les deux.

Pramling (2009) va également mener des recherches sur le rôle de l'enseignant et sur sa place dans le jeu.

Elle montre que d'un point de vue didactique, l'enseignant joue un rôle essentiel dans le jeu et l'apprentissage des enfants. Il leur apporte un matériel adéquat, un cadre sécurisant ainsi que des idées et des défis pour faire évoluer le jeu et développer les réflexions et la pensée des enfants.

Pour ce faire, l'enseignant est une figure « abordable », dans le sens qu'il est impliqué et rencontre les enfants dans la partie « ludique » du jeu. Il est physiquement et mentalement présent dans l'univers des enfants pour créer des interactions entre les enseignants et les enfants. Le défi de l'enseignant selon Pramling (2009) est de rentrer dans le jeu sans « le casser », c'est-à-dire sans interrompre le jeu mais de manière à pouvoir aiguiller les enfants dans de nouveaux apprentissages.

De leur côté, Clerc-Georgy et Kappeler (2020) écrivent que « les enseignantes doivent pouvoir s'appuyer sur leurs observations durant les activités à l'initiative des enfants et saisir les opportunités d'apprentissage en lien avec les savoirs disciplinaires et les apprentissages fondamentaux à enseigner durant ces premières années d'école » (p.85). « Pour saisir ces opportunités d'apprentissage et afin de pouvoir proposer des interventions plus structurées d'enseignement, par exemple les collectifs d'apprentissage en lien avec l'une de ses observations, un enseignant réunit autant les compétences de flexibilité, de souplesse et de lâcher prise dans son enseignement au quotidien qu'une bonne connaissance des savoirs du curriculum » (2020, p.85).

Ainsi l'enseignant guide les enfants pour qu'ils passent d'un jeu immature à un jeu mature (Bodrova et Leong, 2011). Dans le jeu immature, l'enfant change souvent de jeu, il n'anticipe pas beaucoup et le langage n'est souvent pas un outil de communication.

Le jeu devient mature quand les enfants échangent afin de se mettre d'accord, travaillent en collaboration, utilisent des phrases comme « on pourrait faire comme si », le langage devenant un outil pour faire évoluer le jeu, instaurant des rôles et des règles. Le rôle de l'enseignant est d'apporter son savoir d'adulte en donnant aux élèves des pistes plus techniques concernant les concepts travaillés. Ces informations peuvent être données grâce à des interventions dans le jeu, mais aussi lors de réunions collectives.

Landry et al. (2012) écrivent qu'« on peut voir là l'importance de l'intervention de l'enseignant pour enrichir les expériences qui construisent les représentations des enfants, notamment en l'aidant à diversifier ses scénarios de jeu de façon à ce qu'ils deviennent matures » (p.16).

2.3.2 L'accompagnement individuel ou collectif

A travers le jeu à l'initiative de l'élève, l'enseignant va pouvoir accompagner ses élèves de manière individuelle et collective.

Selon Clerc-Georgy et Kappeler (2020), l'enseignant « devrait pouvoir saisir les opportunités d'apprentissages qui émergent aussi d'activités initiées par les enfants, tout en veillant à relier ces activités avec les attentes des curricula afin que chaque élève s'approprie les outils requis pour la suite de sa scolarité » (p.84).

A ce sujet, Gloeckler et Cassell (2012) suggèrent un changement de paradigme : au lieu de percevoir les défis sociaux comme des problèmes pour les élèves, il faut considérer ces situations comme des opportunités de résolution de problèmes.

Clerc-Georgy (2021) écrit que « saisir les opportunités d'apprentissage qui apparaissent dans les activités initiées par les enfants y compris dans leurs jeux, implique que l'enseignant sache repérer les savoirs en construction ou en puissance dans ses activités » (p.81).

Il va accompagner chaque élève de manière individuelle pendant les jeux à l'initiative de l'élève, prenant en compte ses besoins et ses intérêts. Il va les guider, prenant en compte ses progrès pour le faire avancer. Ainsi, il connaîtra chaque élève dans son identité propre et pourra proposer un accompagnement individualisé.

Grâce à la structure pédagogique de la transition (2020), l'enseignant pourra mettre en avant un savoir développé pendant ce moment de jeu à travers un collectif d'apprentissage, le plus souvent sous la forme d'une réunion : il pourra s'agir de la mise en commun d'un savoir, d'un savoir-être ou d'un savoir-faire, aux niveaux cognitif, social-affectif ou métacognitif.

Paccolat et al. (2022) écrivent à ce sujet que les modalités d'accompagnement de cette structure « 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) » (p.6).

2.3.3 La différenciation pédagogique

Selon Tomlinson et McTighe (2010), les enseignants ne peuvent plus ignorer l'hétérogénéité et la diversité des apprenants qui fréquentent leurs classes. Ces 2 chercheurs présentent deux modèles qui se renforcent l'un avec l'autre : le modèle de la planification à rebours et celui de la différenciation pédagogique.

La planification à rebours est un modèle de conception de programme. Elle met l'accent sur ce que nous enseignons. Quant à la différenciation pédagogique, elle se concentre sur les êtres, l'environnement et la manière dont nous enseignons.

Burns (1972), à travers ses 7 postulats des diverses façons d'être apprenant et Feyfant (2016) montrent que la pratique de la différenciation pédagogique prend en compte l'élève en tant qu'individu, dans sa manière d'apprendre, ses modes d'expression, ses modes de compréhension ou ses besoins particuliers. Perraudau, (1997), écrit à ce sujet que les différences entre les divers apprenants sont des réalités qui doivent être prises en compte et que plusieurs voies d'accès doivent être offertes, pour un ensemble d'élèves, selon leur profil pédagogique. Il sera donc important de différencier les pratiques d'apprentissage en fonction des élèves et d'utiliser différentes stratégies d'enseignement. Feyfant, (2016), insiste sur le fait de donner le choix des supports, outils, selon les activités, et moduler le format du travail à rendre.

Zakhartchouck (2001), quant à lui, se questionne sur le fait de différencier de manière équitable. En effet, il est parfois difficile de transformer des difficultés en une opportunité, afin de ne pas creuser des écarts dans les premiers degrés de la scolarité et ainsi engendrer des ségrégations.

Selon Le Prévost (2010),

« l'hétérogénéité est présentée comme un défi à relever afin d'en faire une richesse, dans un élan de valorisation des différences des unes et des autres. La logique est alors de travailler à faire progresser tout le monde, selon le postulat de « l'éducabilité de tous », tout en respectant ces différentiels de rapport à l'univers scolaire et à l'apprentissage » (p.13).

A travers la structure pédagogique de la transition et le jeu à l'initiative de l'élève, l'enseignant peut travailler la planification à rebours et la différenciation pédagogique : le programme est

fait en fonction de l'hétérogénéité des élèves et le jeu génère une zone proximale pour chaque enfant bénéficiant de l'accompagnement individualisé et collectif de l'enseignant, dans un principe d'équité. Selon Truffer Moreau (2020), « L'idée est de travailler à partir d'une connaissance précise de ce qui constitue l'hétérogénéité du groupe classe et d'offrir à chacun, là où il se trouve, les moyens de progresser en s'appuyant sur les différences présentes dans le collectif » (p.6).

2.3.4 Le collectif d'apprentissage

Selon Truffer Moreau (2020), les réunions sont une forme collective d'apprentissage à l'intérieur de la structure pédagogique de la transition. Elles doivent avoir du sens et apporter un nouvel apprentissage aux élèves. Elles peuvent se faire avec des petits groupes d'enfants comme avec le grand groupe classe. Elles font suite aux observations de l'enseignant durant le moment de jeu.

Elles se font souvent sous la forme de discussion exploratoire. Mercer (2000) définit la discussion exploratoire comme étant une discussion au sein de laquelle chaque partenaire s'engage de manière constructive et critique avec les idées des autres. Un accord à la fin de la discussion est fait conjointement après que toutes les informations pertinentes ont été données et que des propositions ou des contre-défis ont été proposés et justifiés. Il est à noter que la plupart des discussion exploratoires, si elles ne sont pas travaillées, sont improductives. En effet, elles se transforment plutôt en discussions polémiques ou cumulatives, sans consensus, sans mutualisation des savoirs, plutôt dans la compétition et sans critiques constructives. Dans une discussion exploratoire l'enfant va être amené à écouter activement, à se poser des questions dans le respect de l'autre, à ne pas se moquer si l'avis est différent afin que chaque enfant soit en confiance dans le groupe pour oser prendre la parole, à argumenter et justifier son point de vue et à utiliser des phrases comme : « je suis d'accord avec toi, parce que... [...] Que penses-tu ? ».

Selon Wegerif et Mercer (1997, la discussion exploratoire est un type d'argumentation situé et contextualisé qui se produit lorsque la communication permet de réfléchir.

Le rôle de l'enseignant est de lancer le débat, d'explicitier les stratégies et les outils de communication, de mettre l'accent sur un langage précis, de faire poser des hypothèses, de demander d'argumenter et de faire en sorte que l'ambiance de la classe soit agréable.

2.3.5 La pédagogie explicite

L'élève devient acteur de ses apprentissages, du moment qu'il sait ce qu'il est en train d'apprendre. Grâce à la pédagogie explicite, l'élève va devenir conscient : de ce qu'il apprend, de quand il apprend et de comment il apprend.

La base de l'enseignement explicite ne doit pas s'entendre comme un enseignement magistral, frontal, mais comme un enseignement reposant sur une explicitation des objectifs, savoirs et compétences en jeu, de même que sur les procédures, stratégies et connaissances à mobiliser.

L'enseignant utilise la pédagogie explicite qui rend visible les objets d'apprentissage, les processus de pensée et les stratégies et qui informe les élèves de leurs acquis, de leurs progrès, des travaux à produire et des processus à s'approprier.

L'élève sera capable d'identifier les enjeux des tâches proposées et des attentes souvent implicites, de développer sa posture d'élève et devenir petit à petit capable d'effectuer les apprentissages proposés, aussi bien dans les jeux à l'initiative de l'élève que dans des situations construites par l'enseignant. La pédagogie explicite rend visible les objets d'apprentissage, les processus de pensée et les stratégies et informe les élèves de leurs acquis, de leurs progrès, des travaux à produire et des processus à s'approprier. Ces activités sont liées aux apprentissages mis en évidence par les élèves lors des jeux à l'initiative de l'élève ou à travers les réunions et permettent ainsi d'ancrer les savoirs pour l'ensemble de la classe.

Selon Bissonette (2015), la pédagogie explicite utilise une démarche d'apprentissage en 3 étapes :

1. Le modelage : la pédagogie explicite présente l'objectif d'apprentissage en faisant des liens avec les apprentissages déjà effectués. Elle effectue cette tâche en racontant sa pensée et en exprimant tous les liens, toutes les questions et toutes les stratégies qu'elle met en œuvre.
2. La pratique guidée : l'enseignant propose aux élèves, en collectif de préférence ou en individuel, des tâches de même nature. Il les interroge durant les réalisations de tâches pour vérifier qu'ils mettent bien en place les stratégies et procédures attendues. Le questionnement doit être constant et les rétroactions fréquentes. Ainsi, en élevant le niveau, l'enseignant peut passer à la troisième étape.
3. La pratique autonome : afin de prolonger, entraîner et automatiser les apprentissages en individuel.

Ainsi l'enfant va pouvoir devenir élève en s'appropriant en même temps des processus de pensée liés aux savoirs en jeu et des postures scolaires liées aux attentes de l'école.

Il va pouvoir construire le sens des apprentissages à l'école, maintenir son attention et sa motivation, se projeter en tant qu'élève apprenant et surtout entrer dans des apprentissages d'une extrême complexité comme la lecture-écriture ou la construction du nombre.

2.3.6 La médiation

Numa-Bocage (2007) écrit au sujet de la médiation didactique : « Nous considérons, à la suite de Piaget et de Vergnaud, que l'action de médiation didactique est la confrontation cognitive des schèmes d'enseignement de l'enseignant avec les schèmes d'action de l'élève en vue de créer des conflits cognitifs chez l'élève par des coordinations nouvelles de ces schèmes initiaux » (p.8).

La médiation met en évidence, selon Numa-Bocage (2007) « trois niveaux de représentation où peut agir l'enseignant : niveau de la situation de départ, du contexte ; niveau du schème de l'élève : buts, règles et anticipations ; niveau du schème de l'élève : invariants opératoires et possibilités d'inférence » (p.16).

« Ces trois plans d'action entraînent une diversité de mécanismes d'aide possibles. De ce fait, la médiation dans l'enseignement, est, selon nous, l'ensemble des mécanismes et des processus mis en œuvre par l'enseignant pour aider l'élève à construire sa pensée, à s'appropriier les notions, au cours d'une collaboration cognitive entre élève et maître, lorsque ce dernier agit sur les différents niveaux de représentation (situation ; schème) » (2007, p.7).

Elle décrit ces trois principes ainsi :

1. L'activité du sujet : une situation d'apprentissage est d'autant plus fructueuse que le sujet est actif et qu'elle lui fournit l'occasion de rencontres possibles plus appropriées en fonction du niveau de ses schèmes avec le réel physique et avec un interlocuteur.
2. La coordination des schèmes : toute connaissance nouvelle s'intègre dans des connaissances antérieures.
3. Les étapes d'évolution : il existe certaines voies principales qui conduisent à l'élaboration de la connaissance.

Le concept de médiation didactique est un cadre pertinent pour l'analyse de l'activité de l'enseignant afin de s'adapter aux différents schèmes des élèves dans une perspective de développement.

2.3.6.1 L'étayage

Le concept d'étayage est largement associé à Bruner (1983) qui le définit comme processus de résolution de problème conjoint entre l'enfant et l'adulte. Pour lui, c'est une manière dont les adultes organisent le monde pour l'enfant et qui permet d'assurer sa réussite dans l'apprentissage des concepts.

Bruner (1983) parle d'interaction de tutelle. Ce concept est lié à la zone proximale de développement. L'adulte va aider l'enfant à résoudre un problème qu'il ne sait pas encore résoudre seul. L'adulte fournit un système de support à l'enfant à travers le discours ou la communication plus généralement qui est un peu comme un étayage. L'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir seul. Peu à peu, l'adulte va se retirer afin que l'enfant puisse réaliser seul la tâche.

Selon Bodrova et Leong (2011), l'étayage ne change pas la tâche. Il la rend plus facile pour l'apprenant. Puis le niveau d'assistance diminue graduellement à mesure que l'apprenant assume plus de responsabilité quant à l'exécution de la tâche.

Bruner (1983) repère 6 fonctions d'étayage dans ses travaux :

L'enrôlement va permettre d'engager l'intérêt et l'adhésion de l'enfant dans les exigences de la tâche. La *réduction des degrés de liberté* va simplifier la tâche afin d'éviter une surcharge cognitive, l'adulte réduisant le nombre des actions requises pour atteindre la solution. *Le maintien de l'orientation* évite que l'enfant ne s'écarte du but assigné par la tâche. *La signalisation des caractéristiques* déterminantes fait comprendre à l'enfant les écarts entre ce qu'il a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une réponse correcte. *Le contrôle de la frustration* évite que les erreurs ne se transforment en sentiment d'échec. Et pour terminer, *la démonstration ou présentation de modèles*, manière de « styliser » l'action afin de simplifier la tâche, le tuteur « imitant » un essai de solution tenté par l'élève et espérant que celui-ci « l'imité » en retour sous une forme mieux appropriée.

2.3.6.2 Le Tissage

Le tissage est une articulation entre les différentes unités de la leçon (Bucheton et Soulé, 2009). Ce tissage comprend les entrées en matière et des types de transition comme par exemple : annoncer le programme pour donner envie, donner du sens à l'apprentissage, donner de la cohérence à la séance, faire des rappels, des réactivations, pointer les apprentissages et ce qu'il faut encore travailler et annoncer la séance suivante pour donner envie.

Bucheton et Soulé (2009) écrivent que le tissage se réfère : « à l'activité du maître ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon » (p.35).

Ils écrivent aussi que « les bons élèves tissent eux-mêmes les liens laissés à l'état implicite par l'enseignant. Ils savent nommer les tâches et objets de savoirs qu'ils travaillent et sont capables d'en comprendre le pourquoi et la succession. Les élèves moyens peuvent souvent retrouver les tâches en termes de « faire », en repérer l'ordre ; les élèves faibles, quant à eux n'arrivent ni à les nommer ni à en retrouver l'ordre bien qu'ils les aient accomplies de manière routinière un très grand nombre de fois » (2009, p.35).

Selon eux, grâce au tissage, l'enseignant peut « favoriser le renforcement des traces, câblages, associations, sensibilisations » (2009, p.35).

Ainsi, « Tisser c'est d'abord raviver les empreintes que l'expérience a laissées. L'école très souvent sous-estime cette dimension ou la gère mal. Les savoirs y sont souvent trop vite décontextualisés, déréalisés ou cloisonnés. Ce qui ne pose pas problème aux bons élèves qui refont en partie eux-mêmes ou avec l'aide des parents les contextualisations, décontextualisations et recontextualisations nécessaires. Tisser c'est réveiller, raviver des traces déjà là, (les fameux brain-storming) pour planter le décor, construire le milieu d'une séance » (2009, p.35).

2.3.6.3 L'évaluation dynamique

Selon Mothes et Carnut (2016) : « l'évaluation ne peut être considérée simplement comme le lieu de la vérification des compétences de l'élève » (p.3).

Bodrova et Leong (2011) écrivent que « Vygotsky a proposé une nouvelle façon de concevoir la méthode d'évaluation et de mesurer les habiletés, laquelle s'éloigne des statistiques d'évaluation de la performance, au profit de paramètres dynamiques témoignant du processus d'apprentissage de l'enfant. La Zone proximale de développement est le principe organisationnel de ce type d'évaluation » (p.291).

L'évaluation est réalisée dans une visée de régulation des apprentissages et de fonction de pilotage de l'enseignement. Selon Bodrova et Leong (2011), elle est réalisée entre le niveau de réussite actuel et le potentiel à atteindre dans les niveaux supérieurs, entre les capacités initiales et ses interactions avec son environnement. « L'objectif de l'évaluation dynamique consiste à aider les enseignants à comprendre tant ce qu'un enfant en particulier sait que les étapes pédagogiques nécessaires pour encourager son apprentissage ultérieur (2011, p.290).

Elle est inscrite dans une pédagogie de l'encouragement, qui met en évidence les acquis et les progrès des élèves.

Pour Bodrova et Leong (2011),

« L'évaluation dynamique fournit un autre outil à l'enseignant Pour l'aider à prendre des décisions sur la manière de soutenir l'apprentissage des enfants. L'enseignant découvre quels sont les indices adéquats qui semblent aider un enfant en particulier. Lorsqu'un enfant est capable d'effectuer la tâche sans aide précise, une autre évaluation dynamique est réalisée pour déterminer si d'autres formes de soutien sont nécessaires. Si l'enfant est en mesure de mener la tâche à bien sans soutien, alors l'enseignant peut retirer toutes formes d'aide ».

Selon ces chercheuses (2011), si un élève n'a pas besoin d'aide, c'est que la tâche demandée ne présente aucun aspect pouvant servir à des fins pédagogiques et l'évaluation dynamique permet ainsi de déterminer la ZPD à personnaliser.

Elles soulignent aussi que cette évaluation permet de pouvoir entrer en communication avec les parents en employant des termes tels que « performance indépendante », « performance avec soutien modéré », « performance avec soutien maximal » (2011, p.303).

Ainsi, « au lieu de mettre l'accent sur les gains et les lacunes de l'élève, il établit un fil conducteur entre la salle de classe et la maison de façon à fournir le niveau de soutien dont l'enfant a besoin pour évoluer (2011, p.303).

L'enseignant évalue ainsi l'élève de manière dynamique dans sa globalité, sans le découper « en morceaux ». Il évalue les apprentissages « enseignés », dans lesquels l'élève est impliqué. L'évaluation participe à l'apprentissage des élèves : l'élève capable d'identifier les enjeux des tâches proposées et des attentes souvent implicites, développe sa posture d'élève et devient petit à petit capable d'effectuer les apprentissages proposés, aussi bien dans le jeu à l'initiative de l'élève que dans des situations construites par l'enseignant. Des recherches montrent que la validité des informations recueillies en situation d'évaluation formelle chez l'enfant de cet âge est d'au maximum 25%. C'est pour cette raison qu'en 1-2H, le moyen privilégié de l'évaluation est l'observation de l'élève dans des situations de jeu et d'apprentissage.

3 Question de recherche, objectifs et hypothèses de recherche

Dans cette troisième partie, nous présentons notre question de recherche, nos 3 objectifs et les hypothèses de recherche que nous retenons pour cette étude.

Le débat autour du jeu à l'école et du rôle de l'enseignant dans l'accompagnement des élèves est très intense dans le contexte de la Suisse romande. La didactique des APF contribue fortement à outiller les enseignants en s'appuyant sur des recherches menées sur la question. Les travaux proviennent souvent d'autres contextes éducatifs ; c'est pourquoi nous nous intéressons à mieux comprendre comment les enseignants issus de notre contexte accompagnent les élèves du Cycle 1 à travers les activités à l'initiative de l'élève afin de construire des apprentissages fondamentaux.

De plus, en nous appuyant sur notre problématique et sur les éléments issus de notre cadrage conceptuel, nous relevons des difficultés à enseigner au cycle 1, tout faisant des liens avec les prescriptions du plan d'étude (PER) organisé en disciplines scolaires.

La pratique du jeu à l'initiative de l'élève devrait permettre de partir des connaissances des élèves pour aller à la rencontre des savoirs inscrits dans le curriculum afin de pouvoir réduire les inégalités en vue d'une scolarité réussie.

C'est pourquoi en lien avec cette problématique, nous dégagons la question de recherche suivante :

*Quelle est la capacité des enseignants à mobiliser des savoirs
inscrits dans la didactique des APF pour soutenir leurs modalités d'accompagnements
des moments de jeu à l'initiative de l'élève de 1-2H ?*

En nous appuyant sur les bases théoriques proposées plus haut, nous avons dégagé trois principes, lesquels regroupent les différentes manières d'accompagner les élèves à travers les jeux à l'initiative de l'élève. Et pour le faire, nous nous référons aux savoirs inscrits dans la didactique APF.

Nous retenons ainsi trois principes qui constituent le fil rouge de notre questionnement et trois objectifs que nous nous sommes fixés dans cette recherche :

Principe 1 :

L'élève en tant qu'individu, qui fait partie d'une classe hétérogène construit une posture d'élève apprenant notamment lors des moments de jeux à l'initiative de l'élève et lors des moments de collectifs d'apprentissages.

Principe 2 :

L'enseignant en tant que professionnel, qui devrait avoir la capacité à mobiliser des savoirs inscrits dans la didactique des apprentissages fondamentaux en pratiquant la pédagogie de la transition.

Principe 3 :

L'enseignant en tant que professionnel, qui met en œuvre dans sa pratique un accompagnement lors des jeux à l'initiative de l'élève et lors des collectifs d'apprentissage.

3.1 Les objectifs et les hypothèses de recherche

A partir des principes que nous avons décrits plus haut, nous avons formulé 3 objectifs de recherche et pour chacun d'eux, nous déclinons une hypothèse de recherche.

Axe 1 : l'hétérogénéité de la classe

Objectif 1: comprendre en quoi les élèves qui composent la classe impactent sur les modalités d'accompagnement

En nous reposant sur la théorie en lien avec le cadre conceptuel concernant l'hétérogénéité et la différenciation pédagogique, nous formulons la première hypothèse de recherche :

Hypothèse 1 : L'hétérogénéité de la classe impacte sur les modalités d'accompagnement mobilisées par l'enseignant.

Axe 2 : l'accompagnement de l'enseignant

Objectif 2 : comprendre en quoi la capacité des enseignants à mobiliser les savoirs inscrits dans la didactique des APF influence l'accompagnement qu'ils apportent aux élèves.

En nous reposant sur des apports théoriques issus des travaux post-vygotskiens, sur des apports s'inscrivant dans une pédagogie de la transition et sur les apports de l'accompagnement, nous formulons la deuxième hypothèse de recherche :

Hypothèse 2 : la capacité de l'enseignant à mobiliser les savoirs inscrits dans la didactique des apprentissages fondamentaux influence l'accompagnement qu'il apporte aux élèves.

Axe 3 : L'accompagnement des élèves en lien avec la transmission des savoirs et des besoins des enfants dans le respect du curriculum

Objectif 3: décrire les modalités utilisées pour la mise en œuvre d'un accompagnement des élèves en vue d'une scolarité réussie en fonction des élèves qui composent leurs classes et en fonction de leurs conceptions des apprentissages fondamentaux

En nous reposant notamment sur des apports théoriques en lien avec des recherches sur l'accompagnement des élèves dans une perspective de la pédagogie de la transition, nous formulons les 3^{ème} et 4^{ème} hypothèses de recherche :

Hypothèse 3 : Les gestes professionnels des enseignants mis en œuvre dans l'accompagnement des élèves varient en fonction de leur connaissance des élèves.

Hypothèse 4 : les gestes professionnels des enseignants mis en œuvre dans l'accompagnement des élèves varient en fonction de leur connaissance des savoirs inscrits dans la didactique des apprentissages fondamentaux.

4 Méthodologie

4.1 L'approche méthodologique

Pour cette étude, nous avons privilégié une méthodologie de recherche qualitative et compréhensive. A ce sujet, Mays et Pope (1995) disent que « le but de la recherche qualitative est de développer des concepts qui nous aident à comprendre les phénomènes sociaux dans les contextes naturels (plutôt qu'expérimentaux), en mettant l'accent sur les significations, les expériences et les points de vue de tous les participants » (p.43).

L'étude qualitative est une méthode qui permet d'analyser et de comprendre des phénomènes, des comportements de groupe, des faits ou des acteurs sociaux. Il n'est pas important d'avoir une grande quantité de données, mais d'obtenir des données de qualité. Cette méthode de recherche est descriptive. Elle se concentre sur des expériences, des interprétations et leurs significations. On utilise son approche compréhensive dans beaucoup de domaines comme dans les sciences sociales, l'histoire ou les études de marché. C'est une démarche scientifique qui permet la compréhension d'un fait social.

Par conséquent, les données que nous recueillons sont donc des données de type qualitatif.

Pour cette recherche, l'analyse des données sera en partie déductive, car nous nous appuyons sur le cadrage conceptuel pour expliquer un phénomène.

Elle sera aussi en partie inductive, car des données ont émergé de l'analyse, permettant de nouvelles catégories d'analyse.

Dans ce cas de figure, on peut dire que cette recherche est abductive, car elle conjugue tant l'approche déductive que l'approche inductive dans le cadre des analyses de données (Anadon et Guillemette, 2006).

4.2 Les acteurs de la recherche :

Pour cette recherche, nous avons choisi 6 enseignants qui enseignent en Valais.

Trois de ces enseignants possèdent un CAS⁶ en APF, certificat qui est délivré au terme d'une formation postgrade d'au moins 120 heures de contact auxquelles s'ajoutent des heures de travail personnel, une évaluation des connaissances et, dans certains cas, un travail de mémoire.⁷

Et 3 autres enseignants novices ou expérimentés, mais ne possédant pas un CAS APF.⁸

Afin de garder leur anonymat, nous avons décidé de les appeler « enseignant 1 ou 2 ou 3 », etc... et de leur attribuer un code couleur.

Voici des données plus précises les concernant dans *le tableau des données personnelles* :

Tableau 1 « Données personnelles »

	Groupe 1			Groupe 2		
	Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3	Enseignant 4	Enseignant 5	Enseignant 6
Age	64 ans	47 ans	28 ans	24 ans	24 ans	42 ans
Etudes	Ecole Normale, CAS PF, CAS APF	Ecole normale, CAS PF et CAS APF	ECG, MSOP, HEP, CAS APF	ECG, MSOP, HEP	ESG, MSOP, HEP	Diplôme en langue étrangère spécialisation français (Espagne), Ecole Freinet, CAS PF
Années d'expérience	47	28	6	2	3	14

Le choix de ces enseignants est fondé sur le fait qu'ils travaillent tous le jeu à l'initiative de l'élève, qu'ils sont d'accord de se laisser filmer et de participer aux entretiens d'auto-confrontation.

⁶ Certificate of Advanced Studies

⁷ Afin de faciliter la lecture, nous les appellerons « groupe 1 »

⁸ Afin de faciliter la lecture, nous les appellerons « groupe 2 »

Certains enseignants choisis possèdent beaucoup d'expérience et d'autres sont au début de leur parcours d'enseignants. Certains ont suivi leurs études à l'Ecole Normale du Valais Romand, d'autres à la Hep et un enseignant à l'étranger.

Dans le cadre de ce travail, nous respectons la confidentialité des données notamment en rendant les données anonymes, ce qui a été annoncé aux enseignants lors de l'entretien d'auto-confrontation.

4.3 La description des 5 temps de la recherche

Ci-dessous dans le tableau numéro 2, nous décrivons les 5 temps de recherche.

Tableau 2 « Temps de la recherche »

De septembre à décembre 2021	Janvier 2022	Février 2022	Mars 2022	Avril à juin 2022
1. Choix du thème 2. Création de la problématique 3. Création du cadre conceptuel	4. Choix des captages vidéo en lien avec la recherche en didactique du français pour les enseignants du groupe 1 5. Création du canevas d'entretien d'auto-confrontation 6. Entretiens d'auto-confrontation avec le groupe 1	7. Distribution des autorisations de filmer pour le groupe 2 (voir annexe 1) 8. Captage vidéo chez les enseignants du groupe 2 9. Entretien d'août confrontation pour le groupe 2	10. Retranscription 11. Création des tableaux d'analyse 12. Analyse des données	13. Travail d'écriture en vue de la défense du mémoire

De Septembre à décembre 2021, le choix du thème de la recherche et la création de la problématique et du cadre conceptuel sont finalisés.

En Janvier 2022, des captages vidéo des 3 enseignants du *groupe 1* participant à une recherche « s'exprimer oralement en 1-2H : cheminements didactiques autour du vrai jeu » (Paccolat et al., 2022) sont répertoriés.

Pour cette recherche « s'exprimer oralement en 1-2H (Paccolat et al., 2022), plusieurs captages vidéo ont été réalisés durant près de 18 mois auprès des enseignants du *groupe 1*. Afin d'avoir des données représentatives par rapport aux 3 enseignants du *groupe 2* qui seront filmés plus tard, nous choisissons d'utiliser le temps 1 de chaque enseignant du *groupe 1*. Ainsi, comme pour les 3 enseignants du *groupe 2*, ce moment est aussi le premier face à la caméra et aucune habitude n'est installée. Le but de ce visionnage des captages vidéo choisis est de pouvoir observer et analyser les modalités d'accompagnement des élèves faites par l'enseignant dans les jeux à l'initiative de l'élève.

Un canevas d'entretien d'auto-confrontation avec des mots clés et des réflexions préalables (voir annexe 1) est créé afin de pouvoir entrer en discussion avec les enseignants sur leur capacité à mobiliser les savoirs APF dans leur accompagnement.

Tous les moments d'accompagnement sont répertoriés afin d'être discutés.

Nous rencontrons les 3 enseignants du *groupe 1* (chacun à son tour) dans leur classe pour visionner les différents moments d'accompagnement des séances filmées dans leur classe. Nous utilisons le canevas d'entretien créé auparavant pour avoir un fil conducteur, mais nous laissons aussi la place à la spontanéité du moment. L'entretien est enregistré afin de pouvoir revenir sur la discussion dans un deuxième temps en transcrivant les entretiens d'auto-confrontation.

En **février 2022**, après avoir reçu les autorisations de filmer signées des parents d'élèves concernés du *groupe 2* (voir annexe 2), nous ajoutons des captages vidéo auprès de ces 3 enseignants du *groupe 2*. Les captages vidéo se font à l'identique des enseignants du *groupe 1*, c'est-à-dire pendant un moment de jeu à l'initiative de l'élève et dans la classe de chaque enseignant concerné. La chercheuse suit, de manière proche, chaque enseignant dans le moment de jeu afin de pouvoir capter tous les moments d'accompagnement.

Suite à ces captages vidéo, comme pour les enseignants du *groupe 1*, tous les moments d'accompagnement sont répertoriés afin d'être discutés.

Nous retrouvons ensuite les 3 enseignants du *groupe 2* (chacun à leur tour) pour visionner les moments d'accompagnement de la séance filmée dans leur classe et nous utilisons à nouveau le canevas d'entretien d'auto-confrontation créé auparavant comme guide en laissant aussi place à la spontanéité du moment.

Dès Mars 2022 : la transcription des données est réalisée, les tableaux d'analyse sont créés et les données sont analysées.

D'avril à juin 2022, le travail d'écriture en vue de la défense du mémoire est réalisé.

4.4 L'entretien d'auto-confrontation

Comme nous l'avons expliqué plus haut, nous avons privilégié l'entretien d'auto-confrontation pour collecter les données dans le cadre de cette recherche. Selon Blanchet et al. (1987) « un entretien de recherche se fait entre deux personnes, un interviewé et un interviewer, ce dernier ayant pour objectif de favoriser la production d'un discours de l'interviewé sur un thème défini d'une recherche » afin de rechercher le « sens », les « systèmes de sens », « les modèles culturels » (p.84-85).

L'entretien d'auto-confrontation selon Muller (2021) est une situation dans laquelle une personne est confrontée à des traces, par exemple une vidéo de sa propre activité et encouragée à commenter celle-ci. On parle d'auto-confrontation simple quand le chercheur se retrouve seul avec la personne concernée et d'auto-confrontation collective, quand 2 personnes échangent sur leurs pratiques sous l'observation du chercheur.

Toujours selon Muller (2021), l'auto-confronté sera remis en situation et autorisé à exprimer sa « conscience préréflexive [...] La visée finale étant la production de connaissance sur l'activité visionnée. Une analyse de l'activité reposant sur les données produites lors des auto-confrontations est ensuite menée, sur la base de laquelle des dispositifs de formation peuvent être élaborés » (p.20). Cet auteur explique aussi que l'enjeu et l'entretien des dispositifs permettent « d'accéder à l'activité réelle des enseignant-e-s dans toute sa complexité, son flux temporel, ses dilemmes, ses réalisations et ses empêchements, dans ses dimensions objectives et subjectives, pour pouvoir transformer cela » [...] Il dit aussi qu'il est important d'insister sur les conditions éthiques, au niveau du respect de la personne et de son activité et il préconise des entretiens avec des échanges et des relances afin que la personne interrogée puisse être authentique (p.21). Il serait bien que la personne menant l'entretien reste proche de la personne interrogée, avec des questions sans sous-entendus afin de ne pas créer de biais d'attente. Le biais d'attente est le fait que la personne interrogée n'est plus naturelle dans ses réponses et fait en sorte de vouloir répondre aux attentes du chercheur.

Par contre, selon Albarello (2007), « il est également certain que, dans cette technique, les sujets s'influencent réciproquement au cours de la rencontre » (p.87). C'est-à-dire que tout d'abord, le chercheur a choisi de son propre chef des passages pour l'entretien ce qui va influencer la direction de l'entretien. Selon Bakhtine (1970), le chercheur, dans son positionnement et ses attitudes, joue le rôle important « d'omniscient-omniprécipitant » en déterminant un « point de fixation du sens ». Blanchet et al. (1987) expliquent de leur côté que les « déclarations de l'interviewer [...] sont une tentative d'aider l'interviewé à produire un discours plus complet et plus cohérent, des répétitions qui consistent à repérer un contenu déjà exprimé par l'interviewé » (p.84).

L'entretien est donc une sorte de discussion entre professionnels où le chercheur fait des liens ou remet en mots des éléments exprimés afin de rassurer l'interviewé et lui permettre d'aller plus loin dans sa réflexion.

Par ailleurs, Albarello (2007) nous met en garde contre la subjectivité afin que le chercheur ne fasse pas dire à ses interviewés ce qu'il aimerait entendre pour les résultats de ses recherches. Ceci demande une analyse fidèle et vigilante dans le traitement des données.

4.4.1 La grille structurant l'entretien d'auto-confrontation

Pour structurer au mieux l'entretien d'auto-confrontation, une grille d'accompagnement de la chercheuse à travers les analyses d'auto-confrontation a été créée (voir annexe 3).

La chercheuse y fait des liens avec le PER, des savoirs issus de la didactique des APF ou des notions théoriques. Cette grille permet ainsi à l'interviewé de remettre certains éléments dans le contexte et de pouvoir poursuivre la discussion et la réflexion.

Une première colonne concerne les questions de la chercheuse. La deuxième concerne les explicitations de la chercheuse qui, par son expérience didactique, théorique et pédagogique, intervient afin de poser un vocabulaire ou d'étoffer l'entretien.

Dans la troisième colonne, des affirmations sont posées par la chercheuse afin de relier certains concepts à la théorie.

Et pour terminer, la dernière colonne permet de relever certains moments qui sont sous le signe d'un partage pédagogique. Ils ont pour visée de mettre à l'aise l'interviewé et d'approfondir certains aspects de l'entretien.

4.4.2 La conception des entretiens

Les moments sont choisis par la chercheuse afin de faire des liens avec les objectifs de recherche et pour structurer l'entretien d'auto-confrontation.

Les moments clés sont de « formes identiques » pour les enseignants du *groupe 1* et du *groupe 2* et ceci afin de limiter les biais. Ils touchent à des moments de jeux à l'initiative des élèves.

4.4.3 La grille d'analyse

Afin de pouvoir analyser les entretiens d'auto-confrontation, les données doivent être converties sous une forme unifiée et comparable. Ainsi, les résultats obtenus sont confrontés aux points théoriques et interprétés pour mieux comprendre notre phénomène d'étude.

Lors des entretiens d'auto-confrontation, des savoirs ont été identifiés par les enseignants. Ceux-ci sont ensuite reliés au PER par la chercheuse.

Le type d'accompagnement identifié par l'enseignant est aussi considéré comme une unité d'analyse par la chercheuse.

4.4.4 Le repérage des savoirs

Pour repérer les savoirs explicités lors des entretiens d'auto-confrontation, un code couleur est instauré, indépendamment du code couleur de nomenclature pour les enseignants (voir annexe 4).

Les savoirs inscrits dans la didactique des APF sont en rose, il s'agit des savoirs en lien avec les gains développementaux et des capacités transversales.

Les savoirs issus de la didactique du français, Langue 1 sont en jaune.

Nous faisons le choix dans cette analyse de traiter le langage selon 3 dimensions. Nous nous intéressons tout d'abord au langage comme outil de pensée, comprenant sa dimension sociale de communication. Ensuite, nous regardons la notion de vocabulaire. Et pour finir, nous analysons la technique de la langue qui met du sens et donne envie d'entrer dans l'écrit.

Les savoirs issus des autres disciplines sont en noir.

Nous voyons à travers ce travail, que l'accompagnement touche aux mathématiques et à des contenus inscrits dans la discipline des SHS.

A travers la didactique des mathématiques, la notion d'outil en lien avec les APF (catégorisation, énumération, espace), ainsi qu'une notion de vocabulaire et de techniques mathématiques sont catégorisées.

En didactique des sciences humaines et sociales, la notion de temps et d'espace est analysée, comprenant comme pour le langage, le regard sur le rapport au monde et à ses objets.

4.4.5 La procédure et le repérage des modalités d'accompagnement

Pour repérer les modalités des différentes modalités d'accompagnement, un code couleur de surlignage est instauré (voir annexe 5).

Pour cet accompagnement, un langage évocateur et explicite est utilisé par les enseignants, en lien avec la pédagogie explicite. Ce langage utilisé par les enseignants pour rendre visibles les objets d'apprentissage, les processus de pensée et les stratégies qui informent les élèves de leurs acquis, de leurs progrès, des travaux à produire et des processus à s'approprier.

L'enseignant accompagne un sujet actif dans la découverte d'outils et de stratégies d'apprentissage : le tissage sera surligné en vert, outil de liaison (entrée en matière, types de transition, matériel). L'étayage est surligné en turquoise et regroupe les gestes de l'enseignant qui fait avec et montre à l'enfant des stratégies qu'il peut s'approprier plus tard (ex : poser des questions, faire, argumenter, réajuster ou valider).

Cet accompagnement permet **une évaluation dynamique** qui est surlignée en gris et une différenciation dans l'accompagnement de chaque élève en vue de les faire progresser **dans leur ZPD**, qui est surligné en jaune.

5 La présentation des résultats

Nous avons tenté, comme le dit Crozier (1977), de « rechercher le sens profond qui souvent se cache derrière « le sens » ou « le non-sens » apparents, ceci en évitant les pièges de la subjectivité. Nous devons nous fonder sur des observations et non sur des jugements tirés d'observations » (p.395-396).

5.1 La posture épistémologique dans l'analyse des résultats

Pour faire notre analyse, nous avons, comme l'écrit Grawitz (1990) à ce sujet, confronter ces données au cadre conceptuel car « l'observation n'est plus celle d'un esprit curieux, elle devient scientifique et éloignera le physicien du philosophe pour le rapprocher de l'artisan et de l'ingénieur » (p.52).

Boudon (1979), parle des trois clés pour guider les analyses : les sujets et les intentions, les contraintes de la situation où ces sujets se trouvent et les effets émergents ou pervers nés de l'agrégation de leurs actions.

Dans notre cas, les sujets sont des enseignants du cycle 1, avec des différences dans leurs années d'expérience, tous pratiquant le jeu à l'initiative de l'élève et accompagnant leurs élèves à travers celui-ci.

Les contraintes sont liées au groupe classe, aux moments filmés (début de semaine, fin de semaine...), au matériel proposé, à l'énergie de l'enseignant le jour du captage vidéo.

Les effets émergents ou pervers nés de l'agrégation de leurs actions sont le fait que cette recherche réalisée sur une après-midi n'est pas forcément représentative du quotidien de l'enseignant et de sa classe, que la caméra stresse les participants et qu'ils ne peuvent pas montrer l'intégralité de leur potentiel.

Pour avoir une vision globale de notre analyse, nous avons classé nos données en catégories. Comme le dit Albarello (2007), « la catégorie est un élément central dans une analyse de contenu [...] [afin de rassembler des] éléments du discours de même nature, de même ordre, ou de même registre » (p. 97).

Grâce à la retranscription et aux codes couleurs regroupant les catégories, nous pouvons avoir un regard global sur les savoirs qui émergent dans le jeu et les différentes modalités d'accompagnement des enseignants.

Nous pouvons voir que nos catégories sont en partie construites « à priori », ce qui signifie comme le dit Albarello (2007) que « lorsque les hypothèses sont suffisamment précisées au départ, il est logique que l'on retrouve dans les discours des personnes interrogées, des informations relatives aux thèmes abordés et présents dans le guide d'entretien » (p.98).

Par contre, nous parlons aussi de recherche abductive, car comme le dit aussi Albarello (2007) « il peut arriver que des informations nouvelles, inattendues, surgissent. Elles permettent de construire d'autres catégories « à postériori » (p.98).

5.2 L'analyse des savoirs

Pour analyser les données, 2 sortes de grilles d'analyses sont créées pour cette recherche. Une permettant de catégoriser les savoirs, et l'autre les différents accompagnements.

Cette grille permet de catégoriser tous les savoirs qui sont apparus lors de la transcription des entretiens (voir annexe 6).

Dans la figure 5, les savoirs sont représentés par différentes couleurs. En effet, nous avons en bleu tous les savoirs qui touchent aux gains développementaux : ces savoirs sont travaillés de manière prioritaire dans le cycle 1 afin de pouvoir créer un socle pour les apprentissages futurs. En jaune, nous avons tous les savoirs qui touchent aux capacités transversales : ces savoirs, comme les savoirs fondamentaux, sont souvent travaillés de manière implicite et méritent d'être travaillés de manière approfondie dans le cycle I afin de les rendre transparents. Ces savoirs sont souvent transversaux aux différentes disciplines et ne s'apprennent pas de manière innée. En rouge, nous retrouvons tous les savoirs en lien avec le langage : les savoirs qui sont des outils de la pensée et qui servent à créer un langage évocateur et un langage scolaire commun. En orange, nous avons les savoirs en lien avec la didactique des mathématiques et des SHS. Ce sont des savoirs disciplinaires.

Pour chaque catégorie de savoirs, des figures vont être proposées, permettant de visualiser plus facilement les différentes importances apportées aux sous-catégories par les 6 enseignants dans les entretiens d'auto-confrontation, les mots clés s'y rattachant, ainsi qu'un tableau montrant combien de fois certains savoirs sont abordés dans les entretiens et par quel enseignant. Les 3 premiers enseignants sont les enseignants formés en didactique des APF, et les 3 derniers, les enseignants novices ou expérimentés mais sans formation en didactique des APF.

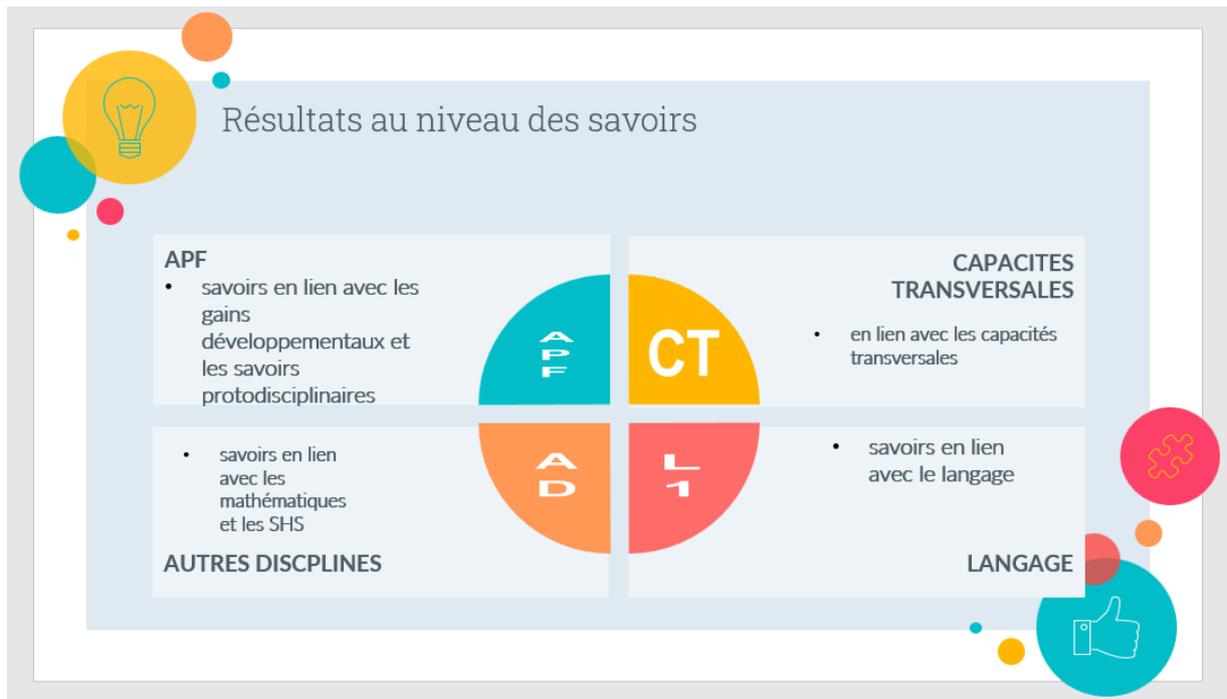


Fig.5 « Résultats des savoirs »

5.2.1 Les gains développementaux

A travers nos analyses sur les gains développementaux que nous avons représentées dans la figure 6, nous constatons que la capacité d’agir en pensée est celle qui est la plus représentée, l’autorégulation et l’intégration des émotions ont été aussi développées plusieurs fois par les enseignants dans les entretiens d’auto-confrontation. Le symbolisme n’est cité qu’une fois et l’imagination jamais.

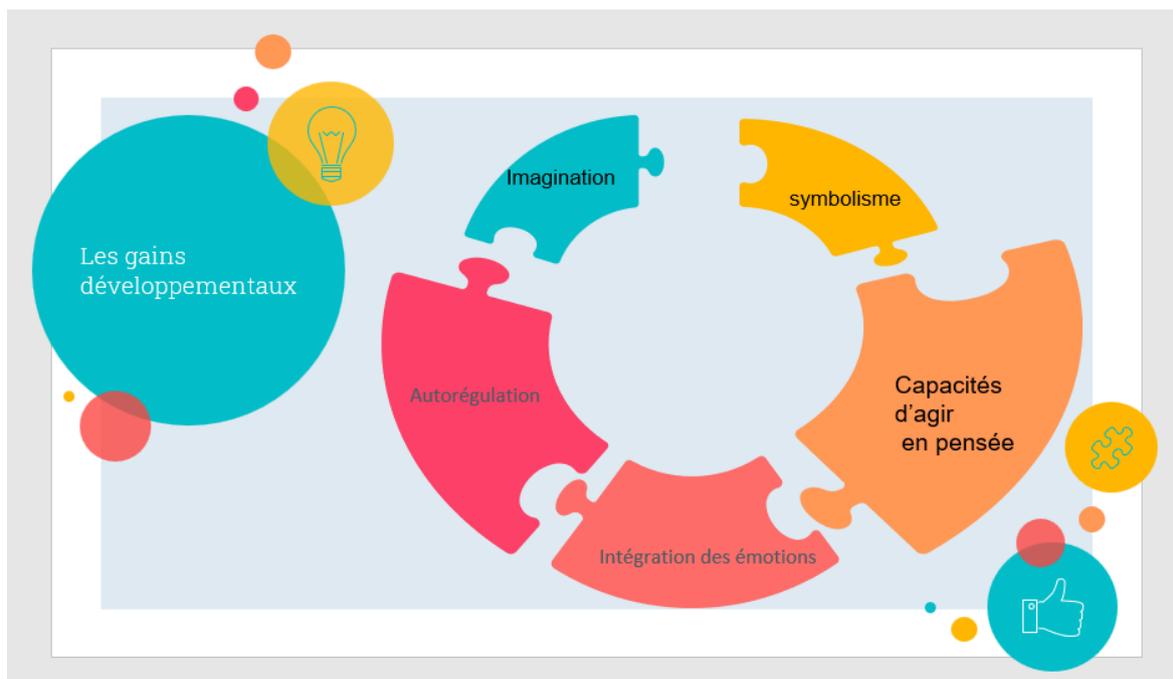


Fig.6 « Résultats en lien avec les gains développementaux »

Dans la figure 7, certains mots clés tirés de verbatims se rattachant à ces concepts sont présentés. Il s'agit de ceux qui reviennent de manière récurrente lors des entretiens d'auto-confrontation.

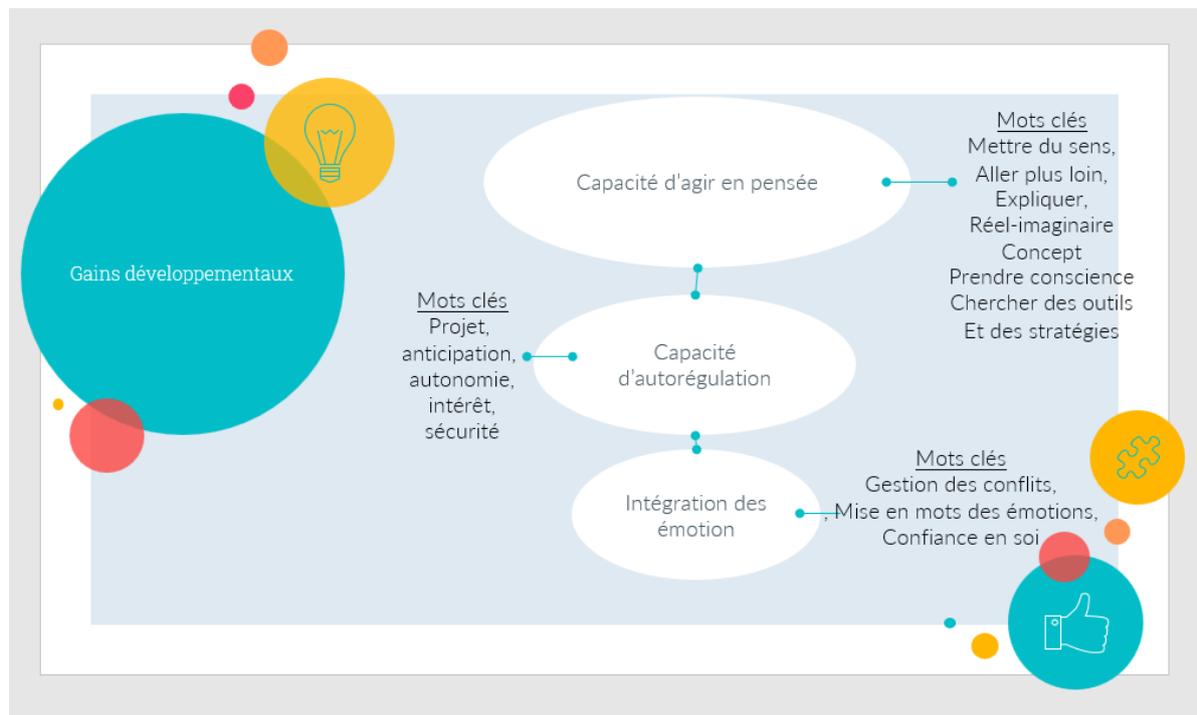


Fig.7. « Concepts liés aux gains développementaux »

Dans le tableau ci-dessous, les gains développementaux cités par les enseignants lors des entretiens d'auto-confrontation sont présentés.

Tableau 3 « Nombre de gains développementaux cités par les enseignants »

	Agir en pensée	Autorégulation	Intégration des émotions	Symbolisme	Imagination
Enseignant 1	10	6	1	1	
Enseignant 2	10	2	1		
Enseignant 3	5		1	1	
Enseignant 4	13			1	
Enseignant 5	3		2		
Enseignant 6	1				
Total	42	8	5	3	

Au niveau de la capacité d'agir en pensée, qui est la plus explicitée (42 fois), un enseignant nous dit par exemple que pour : « Lui, il sait toujours expliquer pourquoi il fait les choses. [...] Il arrive à faire des liens [...] Il trouve des raisons à sa manière de faire [...] C'est de chercher pourquoi ils font les choses et lui il sait pourquoi il les fait » (Enseignant 1). Un autre enseignant

relève l'importance du langage en disant que : « *il Faut qu'il mette des mots : « il n'est pas dans ta tête... »* » (Enseignant 2).

Ou encore la « *planification, anticipation qui permet de ne pas lâcher car finalement il y a aussi la persévérance* » (Enseignant 3).

« *Je fais ça pour qu'ils puissent se projeter. Se projeter dans ce qu'ils ont envie de faire dans le moment de jeu et aussi de les mettre en lien avec les autres idées des copains pour qu'il puisse y avoir plus d'interactions, et pour leur donner la possibilité de répondre à une idée qu'ils n'ont pas eue par exemple* » (Enseignant 4), « *qu'il fasse le lien avec des choses qu'il connaît de son quotidien* » (Enseignant 5).

On retrouve 8 verbatims chez 2 enseignants qui pointent des savoirs qui se développent au niveau de l'autorégulation. Pour l'enseignant 1 : « *leurs intérêts, leur manière de faire, la manière de penser et de comment on peut les aider mieux [...] l'autonomie ne se développe pas en un jour* », et pour l'enseignant 2 : « *C'est de l'anticipation, de la prévention pour moi.* ».

Concernant l'intégration des émotions, on retrouve des éléments tels que : « *travaille sur les conflits et la manière de les gérer* » (Enseignant 1), « *Du coup tu vas être fâché, anticipe, protège-toi* » (Enseignant 2), « *là on retrouve ce qui est émotionnel, empathique, mis à la place de l'autre, ça me fait plaisir ce qu'il répond. Et de nouveau on essaie de dire, comment on peut faire autrement, en visant la stratégie* » (Enseignant 3) et encore « *du coup c'est pour la rassurer un peu et l'accompagner* » (Enseignant 5).

Quant au symbolisme, l'Enseignant 3 explique : « *Voir la différence entre le symbolisme et la réalité* », « *De les aider à se projeter et à scénariser le moment de jeu* » (Enseignant 4).

5.2.2 Les capacités transversales

Nous constatons grâce à la figure 8 que les stratégies d'apprentissage sont le domaine le plus explicité dans les entretiens d'auto-confrontation. La collaboration et la communication ont été développées de manière similaire par les enseignants. La démarche réflexive et la pensée créative sont développées de manière moins importante.

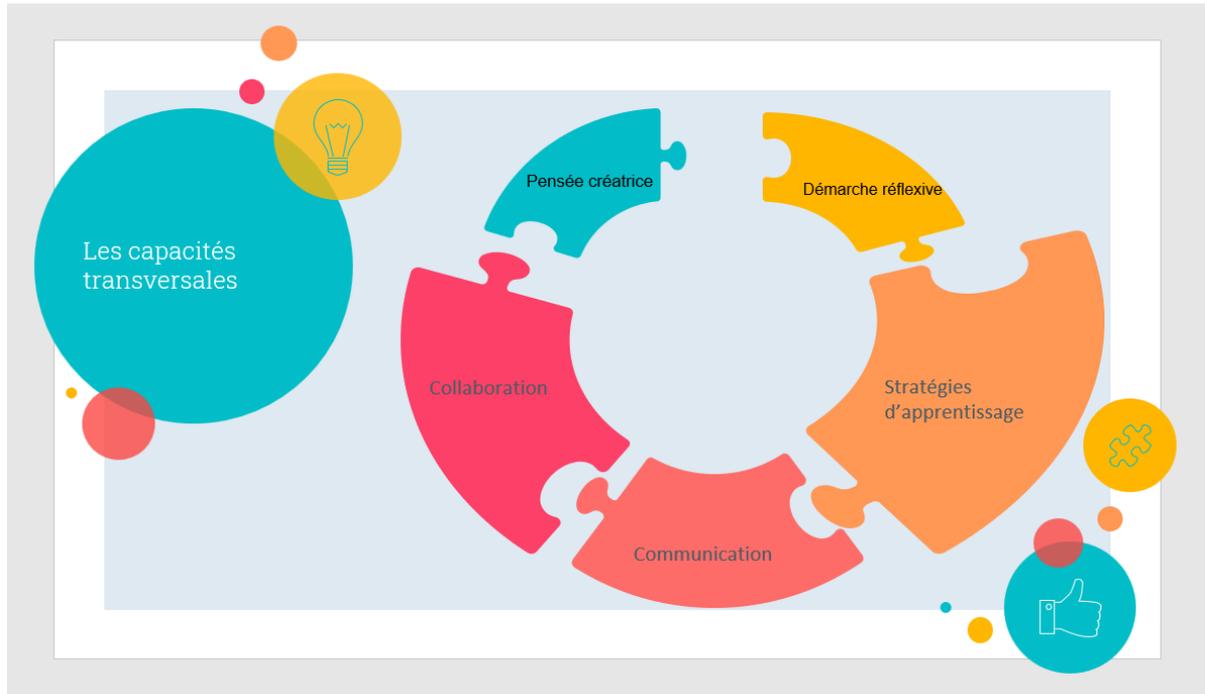


Fig. 8 « Résultats en lien avec les gains développementaux »

A nouveau, voici des mots clés que nous rattachons à ces 3 concepts et qui sont régulièrement ressortis lors des entretiens (voir figure 9).

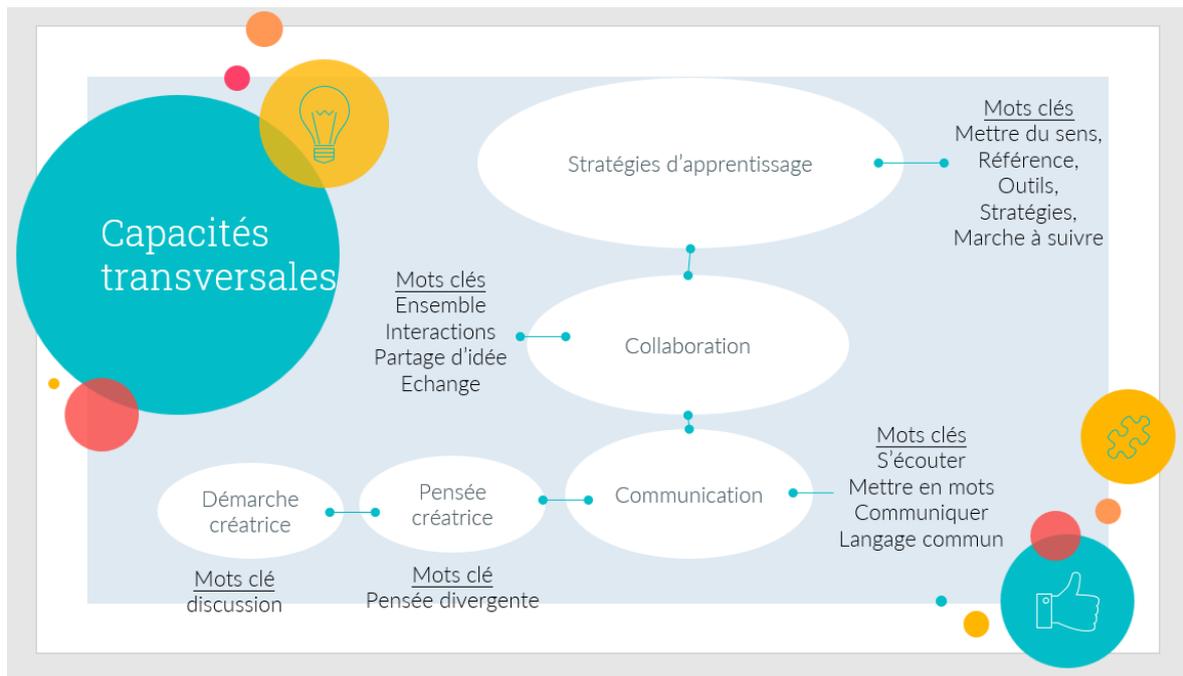


Fig. 9 « Concepts des capacités transversales »

Dans le tableau ci-dessous, les compétences issues des capacités transversales citées lors des entretiens d'auto-confrontation des 6 enseignants interviewés sont représentées.

Tableau 4 « nombre de capacités transversales relevées par les enseignants »

	Stratégies d'apprentissage	Communication	Collaboration	Pensée créatrice	Démarche réflexive
Enseignant 1	1	2	1	1	
Enseignant 2	3	2	1		1
Enseignant 3	4	3	2		
Enseignant 4	4	0	1		
Enseignant 5	4				
Enseignant 6					
Total	16	7	5	1	1

La capacité transversale liée aux stratégies d'apprentissage est celle qui est la plus développée (16 fois auprès de 5 enseignants). On le constate au niveau des verbatims suivants :

L'enseignant 1 montre leurs importances en disant : « *c'est important car on a des références [...] Ah oui je donne à nouveau un outil* ». Ou par exemple « *c'est une bonne idée de se lever pour lui démontrer. Je ne sais pas si je fais ça à chaque fois* » (Enseignant 2). L'enseignant 3 explique aussi que parfois : « *je discute beaucoup avec eux. Là je reprends soit un livre, soit le cahier de réunion où on avait déjà parlé des châteaux. [...] On est dans stratégies d'apprentissages car on réfléchit comment on va s'y prendre, quel matériel j'ai besoin* ». L'enseignant 4 dit aussi : « *au début on voyait que je la questionnais sur sa stratégie pour qu'elle soit consciente des stratégies qu'elle a utilisées C'est toute une manipulation guidée pour que l'enfant puisse le faire par lui-même* ».

Pour terminer, l'enseignant 5 parle de « *marche à suivre [...] Toujours dans la même démarche de terminer [...] Ils n'ont pas de dictionnaire, ils ont des affiches, des endroits où ils peuvent trouver ce qu'ils ont besoin* ».

La communication est décrite chez 3 enseignants (7 fois) avec des verbatims tels que chez l'enseignant 2 « *comment communiquer ensemble [...] C'est de s'écouter d'abord* » ou « *Prendre conscience, mettre en mots [...] Pour être sûr qu'on se comprend bien* ». L'enseignant 3 parle de la communication en lien avec le vivre ensemble « *Communication, collaboration car plusieurs fois je lui dit, tu n'es pas tout seul, parle avec tes copains. [...] Ok,*

je communique, qu'est-ce que je dis, et l'autre en face, qu'est-ce qu'il communique pour que le jeu se passe bien. Toujours dans langage, communication, vivre ensemble ».

La collaboration apparaît chez 5 enseignants (5 fois) avec des verbatims tels que « *L'important c'est de travailler ensemble* » (Enseignant 1), ou par exemple « *Collaboration et stratégies d'apprentissages sont des priorités* » (Enseignant 2). L'enseignant 3 ajoute qu' « *Après quand on est plusieurs on se dit qu'on doit discuter de tout ça, et quand on est seul on doit juste réfléchir. [...] Communication, collaboration car plusieurs fois je lui tu n'es pas tout seul, parle avec tes copains* » ou « *De nouveau dans cette envie de créer des interactions avec les élèves* » (Enseignant 4).

Quant à la pensée créatrice, elle apparaît 1 fois chez un enseignant : « *Aussi en lien avec la pensée divergente [...] De même pour la démarche réflexive qui apparaît aussi 1 fois chez 1 enseignant : « Tu discutes avec et tu vois ce qu'il en dit. »* (Enseignant 2).

5.2.3 Le langage

Nous constatons grâce à la figure 10 que le langage a un rôle très important dans le cycle I et nous le retrouvons à travers les entretiens d'auto-confrontation. C'est un outil de pensée indispensable pour comprendre le monde, développer des capacités d'abstraction et développer des capacités socio-émotionnelles. Pour travailler cet outil de pensée, le vocabulaire et la technique de la langue sont travaillés afin de créer un code commun.

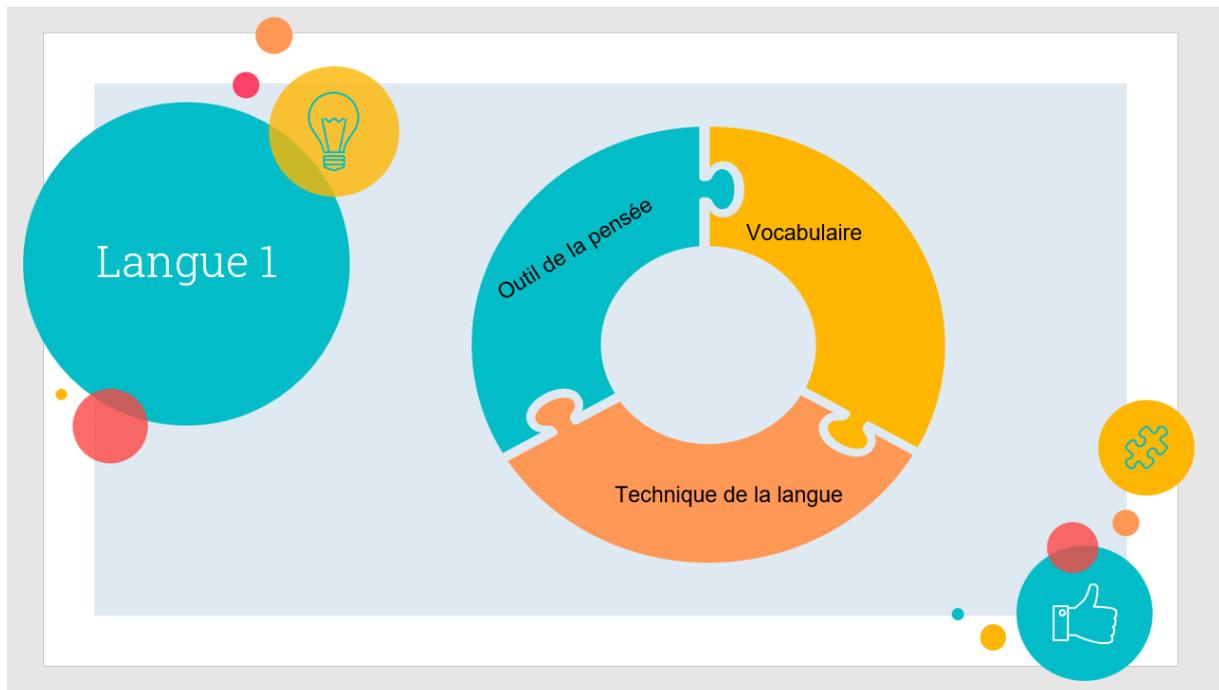


Fig. 10 « Résultats en lien avec la Langue 1 »

Comme nous le voyons dans la figure 11, les mots clés tirés des entretiens d'auto-confrontation, se rattachent à ces 3 concepts. Nous retrouvons ce qui touche au sens de l'écrit, à son rôle, à la capacité d'abstraction et au vocabulaire qui permet de pouvoir formuler sa pensée de manière claire.

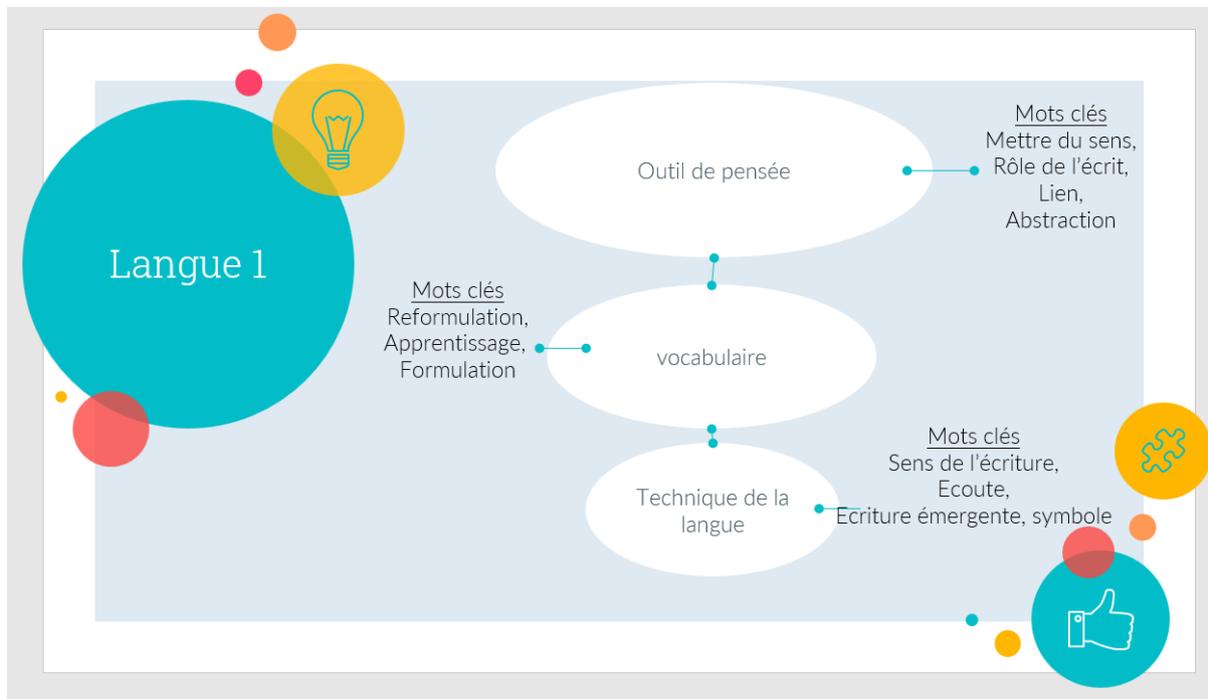


Fig. 11 « Concepts langue 1 »

Dans le tableau ci-dessous, nous pouvons lister combien de fois sont cités les savoirs issus de la langue 1 dans les entretiens d'auto-confrontation des 6 enseignants interviewés.

Tableau 5 « Nombre de savoirs en lien avec le langage relevé par les enseignants »

	Outil de pensée	Vocabulaire	Technique de la langue
Enseignant 1	7	1	1
Enseignant 2	2	2	1
Enseignant 3	1	1	1
Enseignant 4	1		1
Enseignant 5		2	3
Enseignant 6	2		1
Total	13	6	8

Le langage comme outil de pensée apparaît 13 fois et ceci chez 5 enseignants. Voici comment les enseignants en parlent dans les entretiens d'auto-confrontation : « *Que quand on fait une écriture, ça signifie quelque chose [...] et tu mets des mots sur certaines choses qu'il a faites et qu'il n'a pas conscience* » (Enseignant 1). L'enseignant 2 dit à ce sujet : « *j'essaie de la faire*

parler ». L'enseignant 3 parle du sens de l'écrit : « *Le sens de l'écrit, quand on va de gauche à droite, il y a tellement de choses qui se jouent avec le calendrier* ». Ou encore pour l'enseignant 6 « *Le but de lui remonter le papier c'est qu'elle puisse comprendre le rôle de l'écrit [...] et Bryan est déjà dans l'écriture* ».

Au niveau de l'aspect « vocabulaire », on peut lister 6 verbatims chez 4 enseignants : « *Et puis aussi travailler le vocabulaire. [...] Mais par contre il y a beaucoup de mots quand même qui lui manquent. Des mots de tous les jours* » (Enseignant 1). On retrouve aussi des verbatims comme « *J'amène un nouveau vocabulaire.* » (Enseignant 2), « *Tu mets tout le vocabulaire du château en place avec eux* » (Enseignant 3) ou encore « *C'est un vocabulaire [...] par rapport à la formulation, ce qui est du vocabulaire* » (Enseignant 5).

Quant à la technique de la langue, 8 verbatims sont explicités chez les 6 enseignants : « *Soit dans l'écriture et dans le symbole* » (Enseignant 1) ou « *Amener un nouveau langage et le faire répéter* » (Enseignant 2). L'enseignant parle du sens de l'écrit « *Quand on va de gauche à droite* » ou des différentes techniques pour apprendre à lire ou à écrire : « *Un enfant qui fait de l'écriture émergente ou qui écrit, je ne vais pas forcément lui proposer le même accompagnement* » (Enseignant 4). « *Au début je lui ai demandé les lettres parce que je sais qu'il les connaît [...] C'est aussi par rapport à l'écrit. Regarder les lettres parce qu'elle les connaît* » (Enseignant 5) ou « *Il connaît le son des lettres.* » (Enseignant 6).

5.2.4 Les autres disciplines

A rapport presque égal, nous pouvons voir dans la figure 12 des savoirs issus de la didactique des mathématiques et de la didactique des SHS ressortir à travers les entretiens d'auto-confrontation, ainsi que quelques savoirs protodisciplinaires, nécessaires pour entrer dans les différentes disciplines comme énumérer ou catégoriser.



Fig. 12 « Résultats en lien avec les autres disciplines »

Les concepts en lien avec les disciplines se retrouvent dans la figure 13, en lien par exemple avec des notions de temps et d'espace.

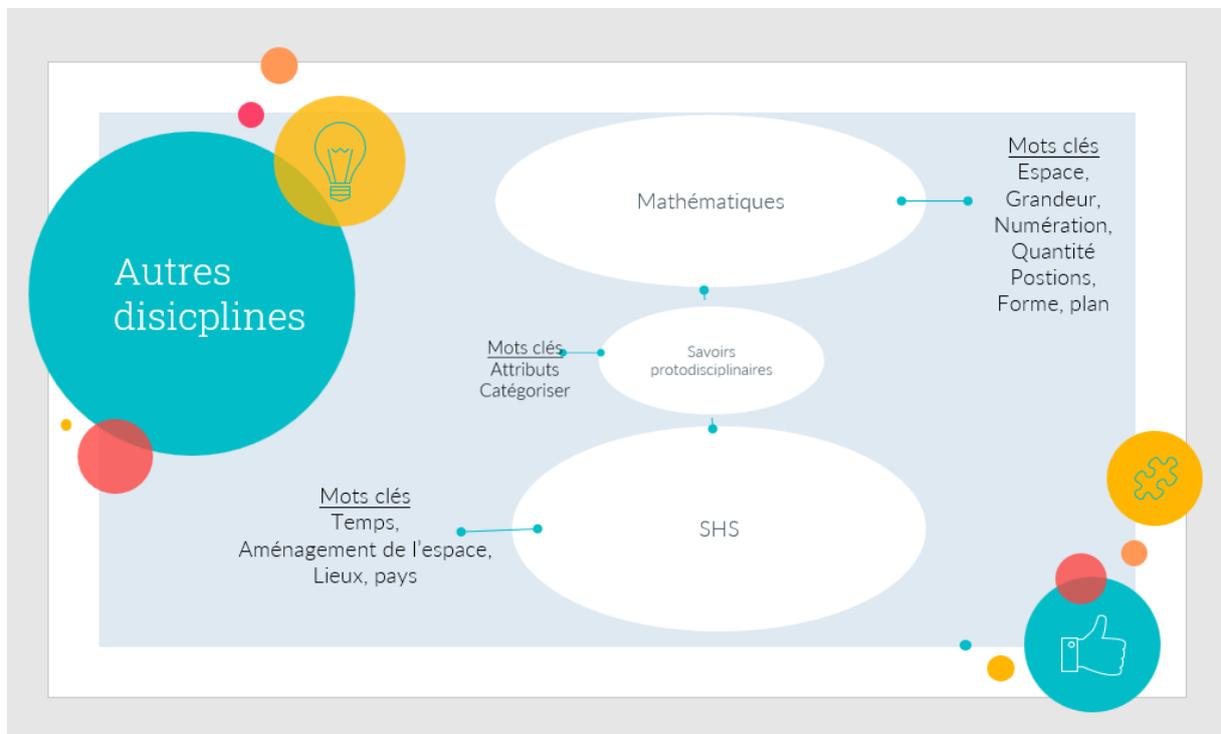


Fig. 13 « Concepts autres disciplines »

Dans le tableau ci-dessous nous listons combien de fois sont cités les savoirs issus de la didactique des mathématiques et des SHS lors des entretiens d'auto-confrontation menés auprès des 6 enseignants interviewés.

Tableau 6 « Nombre de savoirs en lien avec les autres disciplines cités par les enseignants »

	Mathématiques	SHS	Savoirs protodisciplinaires
Enseignant 1	5	1	2
Enseignant 2	3	2	
Enseignant 3	5		
Enseignant 4	2	2	
Enseignant 5	1	1	1
Enseignant 6	1	1	
Total	17	6	3

Les savoirs en lien avec la didactique des mathématiques apparaissent 17 fois et ceci chez les 6 enseignants. : « Ils sont dans l'écriture des chiffres [...] Des positions [...] Avec les grandeurs des personnages » (Enseignant 1). Ils parlent aussi de « Notion espace, temps, quantité, la numération [...] Là on est dans maths, espace » (Enseignant 3). Ou encore « Au-dessus, au-dessous, extérieur, intérieur, des notions d'espace [...] Manipuler les formes comme les rectangles » (Enseignant 4). Ils font des liens avec le réel : « Leur faire décrire comment ils ont organisé la maison, je peux directement faire le lien avec l'organisation de l'espace [...] On essaie de déterminer quel était le plus grand ou le plus petit bateau » (Enseignant 5). Certains parlent aussi de notion de plan : « A partir d'un dessin, d'un plan » (Enseignant 6).

Les savoirs en lien avec la didactique des SHS apparaissent 6 fois et ceci chez 4 enseignants : « Ça fait partie de SHS, le lien avec sa maison. » (Enseignant 1), « On parle du temps [...] De SHS dans l'aménagement de l'espace : qu'est-ce que je vais faire, est-ce que c'était vraiment comme ça, on touche à tout » (Enseignant 3). Ils font des liens avec les mots associés à la discipline : « De leur faire prendre conscience qu'ils étaient dans un savoir comme la géographie » (Enseignant 4). La notion de temporalité est aussi travaillée : « Mettre le temps sur le chronomètre » (Enseignant 5), ou celle de géographie « A partir de là on pourrait travailler les pays avec les enfants » (Enseignant 6).

Il y a aussi 3 savoirs protodisciplinaires qui ressortent : « De voir les attributs [...] de comparer » (Enseignant 1), « de catégoriser en quelque sorte » (Enseignant 5).

5.2.5 L'analyse des modalités d'accompagnement

Dans l'annexe 7, la grille catégorisant toutes les modalités d'accompagnement apparues lors des entretiens d'auto-confrontation est présentée ici.

Dans la figure 14, les modalités d'accompagnement sont représentées selon 4 dimensions.

En effet, nous avons en bleu tout l'accompagnement de l'enseignant en lien avec l'étayage : l'accompagnement dans l'enrôlement de la tâche, dans le faire avec, dans l'accompagnement des émotions, dans l'explicitation de la tâche et des modèles.

En jaune, nous avons tous les accompagnements en lien avec le tissage : donner du sens, réactiver des connaissances et planifier.

En rouge, nous retrouvons l'accompagnement en lien avec l'évaluation dynamique : partir de là où est l'enfant, voir les progrès et non les manques, faire prendre conscience à l'élève de ses acquis et lui donner envie de persévérer dans la tâche et en orange, nous avons l'accompagnement en lien avec la Zone proximale de développement : connaître les élèves, les accompagner individuellement, donner des impulsions.

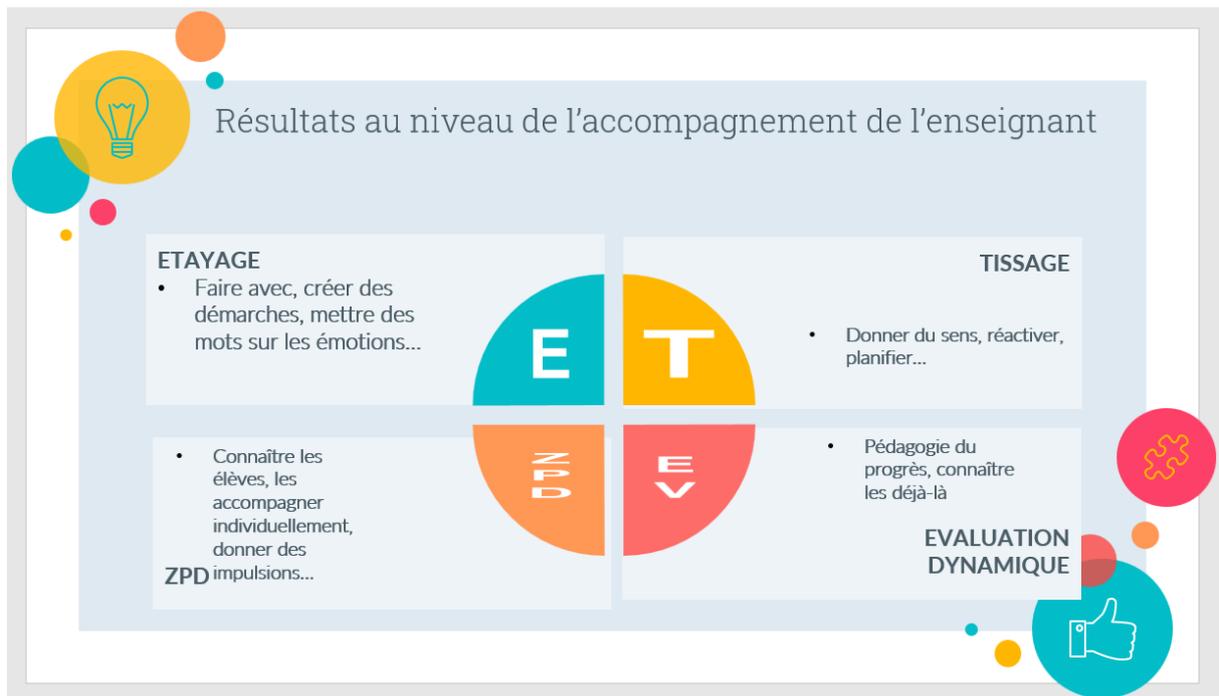


Fig. 14 « Résultats accompagnement »

Dans la figure 15, nous retrouvons les mots clés tirés des entretiens d'auto-confrontation en lien avec les modalités d'accompagnement des enseignants.

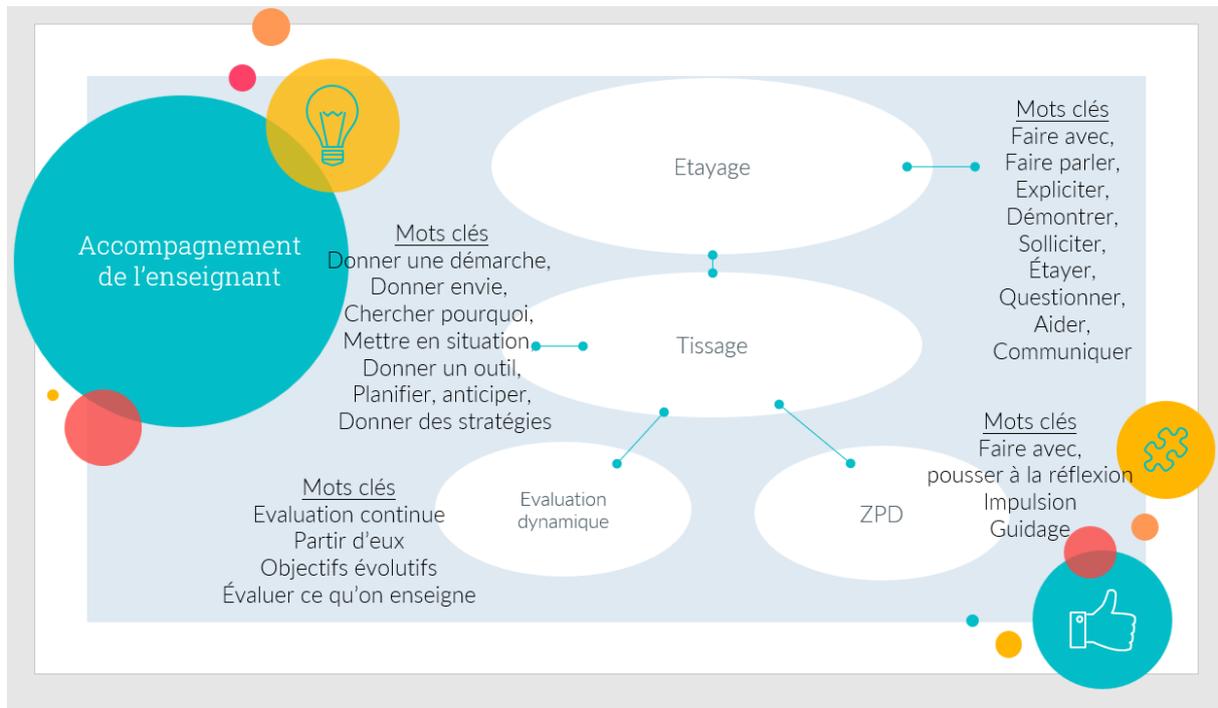


Fig. 15 : « Concepts de l'accompagnement »

Dans le tableau ci-dessous, nous listons combien de fois sont cités les modalités d'accompagnement dans les entretiens d'auto-confrontation des 6 enseignants interviewés.

Tableau 7 « Nombre de modalités d'accompagnement cités par les enseignants »

	Tissage	Etayage	ZPD	Evaluation dynamique
Enseignant 1	7	6	2	5
Enseignant 2	9	9	2	
Enseignant 3	14	6	2	
Enseignant 4	10	14	2	
Enseignant 5	11	9		1
Enseignant 6	4			
Total	55	44	8	6

Le tissage est la modalité d'accompagnement la plus représentée (55 fois) et ceci chez tous les enseignants. On la retrouve chez l'enseignant 1 quand il dit : « Donner du sens et l'envie d'aller chercher, d'aller plus loin [...] on explicite ce que l'on fait ». L'enseignant 2 parle de situation concrète « Mais d'aller dans le concret et trouver une solution plus concrète ».

L'enseignant 3 explicite de manière détaillée cette modalité d'accompagner les élèves :

« En fait on discute à quoi ça sert les jeux, que c'est leur travail le plus important, comment on fait pour travailler, je fais beaucoup de réunions au début pour savoir comment ça s'est passé, ce que tu as fait, est-ce que tu as appris quelque chose, comment tu t'y es pris, est-ce que tu es fier, est-ce que tu as eu des soucis, et finalement on arrive à un panneau du style, comment je peux avoir un jeu qui est productif et qui me fait grandir. Il se construit petit à petit mais là quand il est fini, je dois penser à quoi ? Qu'est-ce que j'ai envie de faire, j'ai envie de faire un dessin, jeu de rôle ou construction, ou autre chose, avec qui ? Est-ce que je le fais seul, est-ce que je le fais avec des copains, est-ce qu'il y aura des rôles dans mon jeu ou pas, quel matériel je vais utiliser, dans quel espace, ça c'est hyper important ».

On retrouve aussi la notion de projet chez l'enseignant 4 : *« Je fais ça pour qu'ils puissent se projeter [...] Leur faire décrire comment ils ont organisé la maison, je peux directement faire le lien avec l'organisation de l'espace »*, et de marche à suivre chez l'enseignant 5 : *« j'explique à Noémie une marche à suivre »* ainsi que la manière de faire des liens chez l'enseignant 6 : *« C'est là que le lien se fait avec l'espace »*.

Ensuite la modalité d'accompagnement de l'étayage est aussi représentée de manière importante (44 fois, chez 5 enseignants) :

« Qu'ils ont souvent besoin qu'on fasse avec [...] De voir les attributs de la sorcière. C'est comme ça que j'ai reconnu son dessin. Il a compris pourquoi je l'avais reconnu. Il a déjà ce concept. Aussi comparer le réel avec le dessin. Lui il sait toujours expliquer pourquoi il fait les choses » (Enseignant 1).

« Faire avec » est aussi mis en avant : *« Je ne savais pas s'il allait réussir. Du coup je lui dis on va expliquer, je ne voulais pas le mettre devant le précipice et allez-y bouffez-le. Je l'aurais aidé je pense »* (Enseignant 2).

Les enseignants parlent aussi des liens avec le langage comme outil de pensée :

« Toujours dans langage, communication, vivre ensemble qu'est-ce qui manque. Je le dis souvent, on part sur des critères. Qu'est-ce qu'il faut pour qu'on remarque que ça soit vraiment ça. On part sur des codes communs qu'on peut avoir, ou se mettre d'accord sur, on fait semblant que ça c'est le volant, ok, si on est tous d'accord que ça c'est le volant, on peut. Ou on fait semblant qu'il est imaginaire » (Enseignant 3).

L'enseignant 4 met en avant le fait de donner des impulsions pour rendre le jeu plus mature *« De les aider à se projeter et à scénariser le moment de jeu. Ce bateau revient régulièrement.*

Donc on peut leur donner une impulsion qui va leur permettre d'aller un peu plus loin, de chercher de nouvelles idées, et de rebondir avec des petites choses, dans les choses qu'ils observent, les faire », « je fais en même temps qu'eux ».

Il y a aussi le fait d'apporter une technique ou de valoriser un enfant : *« j'apporte une technique pour continuer son raisonnement et aboutir son raisonnement [...]J'ai valorisé par rapport à ça. Après on a essayé de lire ensemble »* (Enseignant 5).

La modalité d'accompagnement en lien avec la zone proximale de développement est travaillée est développée 8 fois chez 4 enseignants : *« Ils ont souvent besoin qu'on fasse avec [...] Quand ils commencent une phrase, d'aller chercher plus loin ce qu'ils voulaient dire »* (Enseignant 1) OU d' *« aller un petit bout plus loin dans sa réflexion »* (Enseignant 2).

L'enseignant 4 leur donne aussi des défis dans leur zone proximale de développement :

« Aussi des réunions où je leur dis votre défi aujourd'hui c'est de faire une seule chose dans les activités libres, de pas faire plein de choses, et à la fin on fait le retour, qui a réussi, pourquoi, y en a qui disent ben moi je ne savais pas trop, et après ça m'a ennuyé. Voilà, tout ça participe au fait qu'ils grandissent dans le jeu quand même », « Mais l'idée c'est que cet enfant pendant quelque temps, c'est sa responsabilité jusqu'à ce qu'il ait bien acquis ça et après je change et je prends quelqu'un d'autre. Du coup ça me permet vraiment d'être pro-active avec elle, de voir là où elle en est, de l'accompagner là-dessus ».

« Leur donner une impulsion qui va leur permettre d'aller un peu plus loin, de chercher de nouvelles idées, et de rebondir avec des petites choses, dans les choses qu'ils observent, les faire rebondir », « je la guide ».

La modalité d'accompagnement en lien avec l'évaluation dynamique ressort 6 fois : 5 chez le même enseignant et une fois chez 1 autre :

« L'autonomie ne se développe pas en un jour. », « On est tout le temps en train de les évaluer. Chaque fois que tu parles avec eux. », « Les objectifs sont sur toute l'année. », « les objectifs évoluent. Ils ne sont pas forcément acquis tout de suite » (Enseignant 1), et *« Là j'évalue ce que je peux leur demander »* (Enseignant 4).

6 L'interprétation et discussions des résultats

Dans cette partie, nous allons interpréter nos résultats en mobilisant notre cadre de recherche afin de répondre à notre question de recherche qui est :

**Quelle est la capacité des enseignants à mobiliser des savoirs inscrits
dans la didactique APF pour soutenir leurs modalités
d'accompagnement des moments de jeu à l'initiative de l'élève ?**

6.1 Les objectifs

6.1.1 L'objectif 1

Objectif 1: comprendre en quoi les élèves qui composent la classe impactent sur les modalités d'accompagnement

Dans les jeux à l'initiative de l'élève, l'enseignant accompagne chaque élève de manière différente en fonction de là où il est, de manière cognitive, affective, sociale ou métacognitive. Selon Tomlinson et McTighe (2010), les enseignants ne peuvent plus ignorer l'hétérogénéité et la diversité des apprenants qui fréquentent leurs classes.

Le Prévost (2010), explique « qu'en sciences et sociologie de l'éducation, la notion d'hétérogénéité se définit *a minima* en rapport aux écarts de niveaux scolaires au sein d'une classe. On parlera dans ce second cas autant de différences de « rythmes d'apprentissage » ou de « styles cognitifs » que d'appartenances sociales et ethniques distinctes par exemple » (p.6). A travers les entretiens, ce constat se retrouve dans ce qu'expliquent les enseignants et il est important car il impacte les modalités d'accompagnement que nous allons analyser en détail dans l'objectif 3.

Les finalités liées aux savoirs seront différentes en fonction des âges, à savoir si les élèves sont en 1H ou 2H.

En effet, les 1H seront plutôt dans l'apprentissage de la vie en société, de la posture et du métier d'élève, même si certains avanceront plus vite et seront intéressés à entrer dans certains apprentissages plus complexes : « *C'est de s'écouter d'abord et c'est compliqué au départ car c'est de nouveau des 1H. C'est l'apprentissage principal* » (Enseignant 1).

Tandis que les 2H rentreront petit à petit plus facilement dans les disciplines, comme par exemple dans la didactique du français en prenant conscience de la permanence de l'écrit : « *Il*

fallait leur dire. Ce sont des 1H. Les 2H le savent [...] On a un écrit qui reste parce qu'on sort la recette » (Enseignant 1).

De voir leur évolution et leur suivi différencié est intéressant et permet de constater les apports des savoirs issus de la didactique des APF au niveau de la prise de conscience des différentes stratégies en lien avec les gains développementaux (agir en pensée, autorégulation) et des capacités transversales (stratégies d'apprentissages, démarche réflexive) :

« Ce qui est intéressant, c'est de chercher pourquoi ils font les choses et lui il sait pourquoi il les fait. Même si au départ, il n'avait pas pensé à ça, il trouve une raison. Et ce n'est pas complètement à côté. On n'a pas trop de souci à se faire pour son raisonnement. Celui-ci en 3H, il a commencé à lire. Je crois qu'il a lu tout de suite bien. C'était impressionnant. C'est top de pouvoir les suivre en 3H » (Enseignant 1).

Grâce à cette hétérogénéité, des collaborations entre 1H et 2H se font :

« C'est aussi quelque chose que j'utilise beaucoup d'aller chercher les compétences des autres, et ce que je trouve fort, c'est qu'ils se rendent compte qu'ils ont tous des compétences, on est de nouveau dans du tutorat, moi ça me décharge, le tutorat c'est que du bénéf partout et de reconnaître, je trouve que c'est important de reconnaître les forces de l'autre. Je sais que toi c'est ça, et tu vas être ma ressource dans ça et moi je serai ta ressource ailleurs » (Enseignant 3).

Des collectifs d'apprentissage porteurs d'apprentissages sont aussi travaillés à travers les réunions comme le développe Truffer Moreau (2020). Ces réunions permettent de rendre le jeu mature et de développer, par le partage, des stratégies utiles à tous aussi bien pour des savoirs cognitifs, métacognitifs ou sociaux :

« Des réunions où je leur dis votre défi aujourd'hui c'est de faire une seule chose dans les activités libres, de pas faire plein de choses, et à la fin on fait le retour, qui a réussi, pourquoi, y en a qui disent ben moi je ne savais pas trop, et après ça m'a ennuyé. Voilà, tout ça participe au fait qu'ils grandissent dans le jeu quand même. »
(Enseignant 3).

Selon Paccolat et al. (2022), la pédagogie de la transition va tenir compte de l'hétérogénéité de la classe et de leurs différents profils aussi bien culturels que psychologiques en révélant les besoins et les intérêts de chacun. Chaque enfant va pouvoir, à sa manière, réinvestir ce qu'il a appris dans des activités de production.

Par contre, certains acteurs de la recherche, comme l'enseignant 2, l'enseignant 4, l'enseignant 5 et l'enseignant 6, lors des discussions informelles de fin d'entretien, avouent

trouver difficile de pouvoir accompagner individuellement les élèves dans des classes hétérogènes de plus de 20 élèves.

6.1.2 L'objectif 2

Objectif 2 : comprendre en quoi la capacité des enseignants à mobiliser les savoirs inscrits dans la didactique des APF influence l'accompagnement qu'il apporte aux élèves.

Grâce à nos analyses, nous constatons que la majorité des savoirs travaillés par les enseignants (formés ou non en APF), se situent, grâce au jeu à l'initiative de l'élève et grâce à la pédagogie de la transition, dans les savoirs inscrits dans la didactique des APF et les capacités transversales.

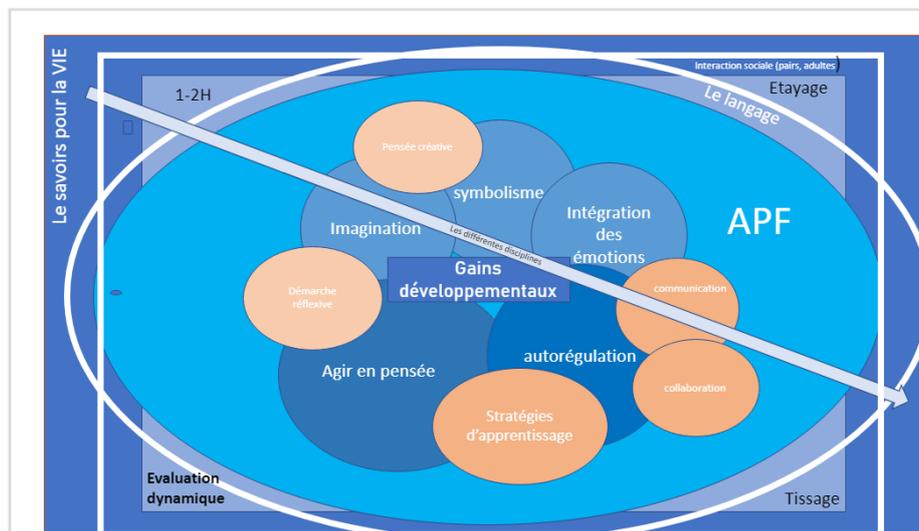


Fig. 16 « Les savoirs pour la vie »

Cette figure 16 est nommée *savoirs pour la vie*. Elle sous-entend que les savoirs présents dans cette figure sont des savoirs importants dans tous les apprentissages de la vie et à tout âge. Sans ces savoirs, *apprendre et apprendre à apprendre* entraîne de nombreuses difficultés.

Comme nous pouvons donc le constater, cette figure 16 résume les savoirs identifiés dans cette recherche, la plupart des savoirs étant classés dans la capacité d'agir en pensée et dans les capacités transversales liées principalement aux stratégies d'apprentissage. Ensuite nous retrouvons aussi l'autorégulation, la communication et la collaboration.

6.1.2.1 Le jeu à l'initiative de l'élève :

Les 6 enseignants de cette recherche travaillent le jeu à l'initiative de l'élève dans leur classe et ont conscience de son apport comme nous le relève l'enseignant 3. « *Franchement ces jeux ça aide tellement à l'ambiance de la classe, c'est impressionnant* ».

Pour Bodrova et Leong (2012), le jeu symbolique est l'activité maîtresse des enfants d'âge préscolaire, c'est-à-dire l'activité principale « au cours de laquelle la progression des habiletés de la ZPD qui développeront des expériences dans lesquelles les gains développementaux pourront se produire » (p.212).

Selon Clerc-Georgy et Kappeler (2020), « c'est l'activité la plus susceptible de générer les gains développementaux propres à l'âge préscolaire (3 à 7 ans) » (p.79). Grâce à la pédagogie de la transition et du jeu, l'enseignant développe un environnement stimulant, sécurisé où la relation aux autres et à l'enseignant est constructive et médiatisée. Il guide l'élève dans le développement de la mémoire, de la concentration, l'amène à se détacher de sa pensée purement intuitive et se dirige dans un premier niveau de pensée abstraite.

Ces 6 enseignants sont conscients que ces savoirs fondamentaux existent et essaient d'être réactifs pour les rendre explicites et pour rebondir sur les occasions qui apparaissent dans le jeu à l'initiative de l'élève et qui permet d'ancrer les savoirs issus de la didactique des APF. Clerc-Georgy et Kappeler (2020) écrivent que « les enseignantes doivent pouvoir s'appuyer sur leurs observations durant les activités à l'initiative des enfants et saisir les opportunités d'apprentissages en lien avec les savoirs disciplinaires et les apprentissages fondamentaux à enseigner durant ces premières années d'école » (p.85). Ce que nous retrouvons par exemple dans le discours de l'enseignant 1 lorsqu'il dit que : « *Donner du sens et l'envie d'aller chercher, d'aller plus loin* », qui est un apprentissage fondamental.

6.1.2.2 L'agir en pensée

Les 6 enseignants utilisent un langage évocateur pour que les élèves ancrent leur posture et leur métier d'élève, ceci en grande partie en développant des stratégies métacognitives en lien avec le gain développemental de l'agir en pensée. « *En fait ça lui fait prendre conscience de ce qu'il fait* » (Enseignant 2) ou « *qu'il fasse le lien avec des choses qu'il connaît de son quotidien.* » (Enseignant 5), ou encore « *Mon accompagnement, c'est de l'aider à réfléchir* » (Enseignant 6).

6.1.2.3 La ZPD

Ces 6 enseignants mettent du sens à ce qu'ils font et ceci semble développer l'envie et la motivation d'apprendre des élèves. Par conséquent, chaque élève peut profiter de se développer dans sa ZPD avec le soutien de l'adulte ou de ses pairs. A ce sujet, Gaviria-Loaiza et al. (2017) écrivent que : « la ZPD est la différence entre ce que les enfants peuvent faire par eux-mêmes et ce qu'ils peuvent accomplir avec un certain soutien.

La ZPD est donc toujours en mouvement. Elle se déplace régulièrement en fonction du développement et la construction de nouveaux savoirs ou de nouvelles compétences. Selon Truffer Moreau (2020), « L'idée est de travailler à partir d'une connaissance précise de ce qui constitue l'hétérogénéité du groupe classe et d'offrir à chacun, là où il se trouve, les moyens de progresser en s'appuyant sur les différences présentes dans le collectif » (p.6) : « *Je fais beaucoup de réunions au début pour savoir comment ça s'est passé, ce que tu as fait, est-ce que tu as appris quelque chose, comment tu t'y es pris, est-ce que tu es fier, est-ce que tu as eu des soucis* » (Enseignant 3).

Par conséquent, un enfant qui sait ce qu'il est en train d'apprendre et comment il l'apprend, l'apprend beaucoup plus rapidement et peut le conserver dans sa mémoire à long terme car l'action « de faire consciemment » permet d'ancrer les savoirs. « *Tu leur demandes à un moment donné. Ils savent ce qu'ils sont en train d'apprendre* » (Enseignant 4).

6.1.2.4 L'autorégulation

Un autre gain développemental que l'on retrouve dans l'analyse des données est l'autorégulation. Ce gain développemental n'est nommé que chez 2 enseignants formés à la didactique des APF.

Comme le dit Marinova (2001), le jeu « crée un besoin de nouvelles connaissances et l'apprentissage agit comme un moyen permettant de continuer à jouer. L'unité que présente un savoir pour le jeu donne un sens aux apprentissages. Du jeu surgissent donc les situations d'apprentissage » (p.64). A travers le jeu, les enfants développent leur autonomie, leur persévérance. Ils connaissent leurs différents besoins, apprennent à planifier leurs activités afin de rendre le jeu plus mature. « *Peut-être que quand ils partent comme ça, ils ne savent pas trop où ils vont et là ça leur donne peut-être des projets, une envie de faire des liens avec comme tu dis leur maison, ce qu'ils connaissent déjà* » (Enseignant 1).

Ils développent des projets qui les mènent de plus en plus loin. Selon Clerc-Georgy (2021), « ils mettent en œuvre des habileté caractéristiques du développement de leur métacognition, c'est-à-dire de leur capacité à anticiper, contrôler et réguler leur processus de pensée » (p.76).

« Planification, anticipation qui permet de ne pas lâcher car finalement il y a aussi la persévérance, si j'ai décidé tout ça, après je contrôle avec eux et dès qu'ils ont un petit problème, un petit souci, une solution à chercher, hop ils abandonnent parce que c'était un peu difficile et je leur dis non... ton objectif c'était ça, alors comment on peut faire, on va trouver des solutions [...] L'autonomie ne se développe pas en un jour. »

(Enseignant 3).

6.1.2.5 Les Stratégies d'apprentissage

De manière sous-jacente et intimement liée, les stratégies d'apprentissage sont aussi développées chez 5 enseignants. Selon Truffer Moreau (2020), ces activités visent la consolidation des apprentissages, elles permettent à l'enfant de construire des routines et d'intérioriser des procédures. Elles étendent la compétence importante de développer la stratégie « où aller chercher le savoir ». « *On est dans stratégies d'apprentissage car on réfléchit comment on va s'y prendre, quel matériel j'ai besoin* » (Enseignant 3). Le rôle de l'enseignant est d'apporter son savoir d'adulte en donnant aux élèves des pistes plus techniques concernant les concepts travaillés ce que nous retrouvons chez l'enseignant 4 « *Au début on voyait que je la questionnais sur sa stratégie pour qu'elle soit consciente des stratégies qu'elle a utilisées.* » (Enseignant 4).

6.1.2.6 Le Rôle de l'enseignant

A notre époque, la connaissance est partout et c'est le rôle de l'enseignant de guider et d'accompagner les élèves dans ce sens. « *Au début on voyait que je la questionnais sur sa stratégie pour qu'elle soit consciente des stratégies qu'elle utilisait. Qu'elle puisse se rendre compte qu'on peut utiliser d'autres stratégies. Et pour un futur, elle puisse se rendre compte de quelle est la stratégie qui correspond le mieux à ce qu'elle a envie de faire. Et le but est de lui faire mettre en évidence ce qu'elle a dû solliciter pour faire son livre et valoriser son travail et sa stratégie* » (Enseignant 4).

Les enseignants sont des guides, qui enseignent des outils qui vont servir aux élèves pour leur scolarité mais aussi pour leur vie entière. Pramling (2009) montre que d'un point de vue didactique, l'enseignant joue un rôle essentiel dans le jeu et l'apprentissage des enfants. Il leur

apporte un matériel adéquat, un cadre sécurisant ainsi que des idées et des défis pour faire évoluer le jeu et développer les réflexions et la pensée des enfants.

« *Ils n'ont pas de dictionnaire, ils ont des affiches, des endroits où ils peuvent trouver ce dont ils ont besoin* » (Enseignant 5) ou encore « *Ah oui, je donne à nouveau un outil.* » (Enseignant 2).

Les élèves apprennent à faire des liens entre les différents savoirs afin de mettre du sens à ce qu'ils font. « *Je m'appuie sur des choses qu'on a déjà vues ensemble, déjà analysées un peu ensemble* » (Enseignant 3).

6.1.2.7 As is-As if

Pour Pramling et al. (2019) l'alternance entre des activités « as is » et des activités « as if » existe autant durant les moments de jeu que dans les moments d'apprentissage plus dirigés.

Selon Clerc-Georgy et Kappeler (2020) « passer de « as is » à « as if » permet de mieux comprendre les situations en changeant de perspective ou en les comparant, et en construisant de nouvelles significations » (p.81). Ainsi l'enfant peut découvrir d'autres points de vue et construire de nouveaux savoirs. L'enseignant 1 le souligne : « *Du jeu de faire semblant pour aller vers les apprentissages* ». Ou comme l'explique aussi l'enseignant 3 « *Voir la différence entre le faire semblant et la réalité.* ».

6.1.2.8 Le jeu mature :

Chez les enseignants formés à la didactique des APF et chez un enseignant novice, nous voyons des jeux matures. Grâce au langage, le jeu devient mature, planifié et scénarisé :

« *Je les questionne pour trouver, pour qu'ils essaient de réinvestir ce qu'on voit sur une séance plus dirigée sur les livres, de reprendre le vocabulaire de maison d'édition, de reprendre ce rôle d'écrivain, pas seulement faire un livre et se dire aujourd'hui j'ai fait un livre, plutôt de se projeter, j'ai joué à la maison d'édition, du coup dans la maison d'édition on fait des livres et mon rôle c'était l'écrivain pour pouvoir vraiment tout reprendre* » (Enseignant 4).

Et ce jeu permet de dépasser le stade de manipulation pour aller vers le développement de l'agir en pensée plus compliqué, ce que nomment Bodrova et Leong (2011), « la maturation du jeu » (p.193), relevé par l'enseignant 4 : « *De dépasser ce moment où pendant les jeux, on fait que de les manipuler, que de les mettre en place, et un peu aller vers ce jeu mature où on scénarise, où on se met d'accord avec le copain* ». Ou pour aller vers des symboliques plus compliquées tel l'apprentissage de la lecture : « *Il y a cette idée de comprendre un peu les interactions*

sociales dans la réalité et aussi de faire semblant d'aller chez le coiffeur, il y a ces codes sociaux. Il y a aussi pour faire semblant la symbolique des objets afin de pouvoir entrer après dans d'autres symboliques plus compliquées » (Enseignant 4).

6.1.2.9 L'intégration des émotions

Le gain développemental de l'intégration des émotions, liée aussi aux capacités transversales de communication et de collaboration, est développé chez 4 enseignants. Un travail collectif se fait « *Travail sur les conflits et la manière de les gérer* » (Enseignant 1).

Selon Richard & Al (2019), « A travers les différentes formes de jeu, dont les fonctions sont distinctes, l'enfant acquiert de nombreuses compétences cognitives et socio-émotionnelles, et ce type d'activité représente un moyen essentiel de se préparer à la vie adulte » (p.137). Le vivre ensemble est travaillé sans faire de discipline à proprement parler, mais plutôt en mettant du sens sur le pourquoi et le comment, liés aux règles de vie de la classe comme nous l'explique l'enseignant 3 : « *Après quand on est plusieurs on se dit qu'on doit discuter de tout ça, et quand on est seul on doit juste réfléchir* ».

Des stratégies sont aussi travaillées à travers le jeu afin de donner aux élèves des compétences pour vivre leurs émotions de manière sereine car apprentissage et émotions sont intimement liés pour l'enseignant 4 quand il nous dit que : : « *Là on retrouve ce qui est émotionnel, empathique, mis à la place de l'autre, ça me fait plaisir ce qu'il répond. Et de nouveau on essaie de dire, comment on peut faire autrement, en visant la stratégie* ».

La vie en classe est à l'image d'une petite société : avec des discussions, des consensus et des solutions : « *On part sur des codes communs qu'on peut avoir, ou se mettre d'accord sur, on fait semblant que ça c'est le volant, ok.si on est tous d'accord que ça c'est le volant, on peut. Ou on fait semblant qu'il est imaginaire, ok* » (Enseignant 4) ou encore. « *Ok, je communique, qu'est-ce que je dis, et l'autre en face, qu'est-ce qu'il communique pour que le jeu se passe bien. Toujours dans langage, communication, vivre ensemble* » (Enseignant 3).

6.1.3 L'objectif 3

Objectif 3: décrire les modalités utilisées pour la mise en œuvre d'un accompagnement des élèves en vue d'une scolarité réussie en fonction des élèves qui composent leurs classes et en fonction de leurs conceptions des apprentissages fondamentaux

Bodrova et Leong (2012) recommandent à l'enseignant d'intervenir dans le jeu sans prendre une trop grande place, de manière subtile afin de pouvoir évaluer les enfants dans leur ZPD et constater le potentiel de chaque enfant. Selon Pramling (2009), il peut ainsi leur donner suffisamment de temps pour jouer, donner des idées de thèmes pour prolonger les expériences des enfants et enrichir le jeu (ex : une sortie éducative), choisir des accessoires et jouets appropriés (des accessoires à multiples fonctions), aider les enfants à planifier le jeu afin d'assurer une certaine continuité à leur action.

Pour que ces jeux s'enrichissent, l'enseignant observe les élèves et intervient dans le jeu de manière ciblée. Il questionne les élèves pour les aider à verbaliser et à le développer. Clerc-Georgy et Kappeler (2020) écrivent que « les enseignantes doivent pouvoir s'appuyer sur leurs observations durant les activités à l'initiative des enfants et saisir les opportunités d'apprentissages en lien avec les savoirs disciplinaires et les apprentissages fondamentaux à enseigner durant ces premières années d'école » (p.85).

L'enseignant 4 nous parle de cet accompagnement :

« De les aider à se projeter et à scénariser le moment » « Je leur dis souvent de quoi tu as besoin. Je demande beaucoup. Car je vois souvent que les enfants, ils ne savent pas leurs demandes, ils ne savent pas leurs besoins, et les accompagnant ainsi, ils sont plus à même de l'expliquer aux autres. Et de le dire. C'est un truc qui finalement leur sert pour plein d'autres choses. C'est un tout ».

6.1.3.1 L'évaluation dynamique

Seuls 2 enseignants parlent de l'évaluation dynamique dans leur discours. « On est tout le temps en train de les évaluer. Chaque fois que tu parles avec eux. » « Là, j'évalue ce que je peux leur demander » (Enseignant 1).

Ce n'est pas une évaluation figée, mais une évaluation du progrès pour prendre les élèves où ils sont, dans l'ici et maintenant afin de pouvoir partir des connaissances de l'enfant pour aller vers le savoir de l'adulte. L'enseignant 1 dit à ce sujet : « Les objectifs sont sur toute l'année ».

Cette façon de guider permet d'ajuster l'accompagnement en fonction de ce qui vient des élèves : *« on est décalé par rapport à où ils sont. Ils ne sont pas encore dans l'écrit. Par les jeux tu peux les y amener car ça vient d'eux. Car sinon ça n'a pas de sens pour eux »*

(Enseignant 1).

6.1.3.2 L'étayage :

Selon Bruner (1983), l'enseignant engage l'intérêt et l'adhésion de l'enfant envers les exigences de la tâche. L'enseignant 3 le développe ainsi : *« Mais l'idée c'est que cet enfant pendant quelque temps, c'est sa responsabilité jusqu'à ce qu'il ait bien acquis ça et après je change et je prends quelqu'un d'autre. Du coup ça me permet vraiment d'être pro-active avec elle, de voir là où elle en est, de l'accompagner là-dessus ».*

L'enseignant 2 simplifie la tâche pour éviter des surcharges cognitives et pour trouver des solutions. Nous le voyons : *« je le fais vivre avec son corps pour qu'il comprenne mieux. ».*

L'enseignant 4 évite que l'enfant ne s'écarte du but assigné par la tâche : *« Dans mon accompagnement, dans mes questions, j'essaie de faire sortir la démarche. Et de vérifier si l'espace a été vraiment bien conçu ».*

L'enseignant 4 aussi fait comprendre à l'enfant les écarts entre ce que l'enfant a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une réponse correcte *« On explicite ce que l'on fait »*
« De rebondir sur des choses qui n'étaient pas pensées au début ou de transformer quelque chose, une erreur ou un manque d'adresse par un scénario, toujours un scénario qui revient...et toujours cette imagination ».

L'enseignant 2 de son côté évite que les erreurs ne se transforment en sentiment d'échec *« Je ne savais pas s'il allait réussir. Du coup je lui dis on va expliquer, je ne voulais pas le mettre devant le précipice et allez-y bouffez-le. Je l'aurais aidé je pense.*

L'enseignant 4 devient tuteur et aide les enfants dans certaines démarches en s'impliquant dans le jeu.

« Et pour leur donner la possibilité de répondre à une idée qu'ils n'ont pas eue par exemple il y a cette idée de comprendre un peu les interactions sociales dans la réalité [...] Elle a encore un peu de difficulté avec le faire semblant et elle doit vraiment comprendre qu'on peut faire semblant de se couper les cheveux et qu'on ne va pas lui couper les cheveux pour de vrai qu'on va faire semblant ».

6.1.3.3 Le tissage

Selon Bucheton et Soulé (2009), le tissage est une articulation entre les différentes unités de la leçon. Ce tissage comprend les entrées en matière et des types de transition.

L'enseignant 2 va annoncer le programme pour donner l'envie. Il va parfois donner des thèmes ou simplement reposer le cadre afin que les enfants aient conscience de leur métier d'élève : « *Je les mets en situation* ».

Explicité par l'enseignant 2, le fait de donner du sens permet de donner de la cohérence lors des moments de jeux : « *On est dans stratégies d'apprentissages car on réfléchit comment on va s'y prendre, quel matériel j'ai besoin, communication, collaboration car plusieurs fois je lui dis : tu n'es pas tout seul, parle avec tes copains* ».

L'enseignant 1 fait aussi des rappels, des réactivations « *Oui du moment que c'est une recette. Première chose, deuxième chose, troisième chose. Après on verra quand ils sont en train de le faire. On a lu et maintenant qu'est-ce qu'on se rappelle* ».

De ce fait, l'enseignant 4 aide les enfants à se remémorer quel outil est important et réactive certaines connaissances : « *après je peux me dire : c'est où que je peux aller chercher cette info, Les renvoyer aux outils* » (Enseignant 4).

L'enseignant 3 pointe aussi les différents apprentissages et ce qu'il faut encore travailler avec les élèves les projetant dans leurs apprentissages. « *C'est ça. C'est de l'anticipation, de la prévention pour moi. Je n'ai pas trop besoin de faire ça cette année mais c'est important et pour eux ça les aide. [...]* Ceci afin de leur donner envie ».

6.2 L'hypothèse de départ

Si nous revenons à notre hypothèse de départ :

Plus les enseignants ont une bonne capacité à mobiliser les savoirs APF

Plus leur accompagnement permet de lever les implicites et de rendre ainsi les apprentissages explicites pour tous les élèves.

Nous pouvons donc confirmer cette hypothèse.

En effet, nous voyons combien il est important que les enseignants aient conscience des savoirs inscrits dans la didactique des APF afin de pouvoir accompagner les enfants dans ce sens. Clerc-Georgy et Kappeler (2020) décrivent la didactique des apprentissages fondamentaux comme une voie intermédiaire qui met en œuvre une didactique spécifique de l'accompagnement des élèves dans les différentes transitions qu'ils vont traverser.

Les trois enseignants formés en didactique des APF, ainsi qu'un enseignant novice, nous montrent, à travers cette recherche, cette prise de conscience et ceci se ressent dans leur accompagnement. Ils savent tous les quatre clairement où ils souhaitent amener leurs élèves. Ils n'ont eu aucune hésitation à parler de leurs modalités d'accompagnement, sachant expliciter leur démarche pédagogique, en citant souvent le PER ou les théories existantes. Aucun blanc, aucune difficulté n'ont été perçus par la chercheuse et cet accompagnement vise des savoirs et des projets à long terme, rarement des projets dans l'ici et le maintenant. La plupart des modalités d'accompagnement sont en lien avec la didactique des APF et sont explicités de manière très précise. Les accompagnements plus disciplinaires existent mais sont soutenus par la notion d'apprendre à apprendre.

Par contre, pour deux enseignants sans formation en didactique des APF, la difficulté de parler de leur accompagnement s'est présentée. L'enseignant 5 nous dit lors des entretiens « *C'est difficile en vrai. Je ne pensais pas que ça allait être difficile comme ça [...] C'est des petits trucs sans forcément réfléchir* ». Ils étaient par contre tous les 2 conscients de l'importance du jeu à l'initiative de l'élève et de son accompagnement et avaient aussi tous les deux la volonté de travailler les apprentissages inscrits dans la didactique des APF, ainsi que les capacités transversales avec leurs élèves. Parfois ils se sentaient seuls avec leurs questions comme le souligne l'enseignant 6 : « *En fait j'ai du mal à lâcher prise. Là je n'ai pas réussi à les accompagner. Je ne sais pas à quel point tu peux laisser un enfant jouer. Et là je me dis, jusqu'à quel point aborder ça aussi pendant les jeux* ».

Les accompagnements liés à la collaboration, à l'intégration des émotions étaient présents chez ces 2 enseignants et ils étaient envisagés sur du long terme. Par contre le gain développemental lié à l'agir en pensée en lien avec l'organisation, l'anticipation ainsi que la capacité transversale « stratégie d'apprentissage » étaient moins présents. L'enseignant 5 se questionne en début d'entretien « *On est bien d'accord, s'ils ne font rien je n'ai pas besoin d'aller [...] Ils ont joué à papa et maman et j'avais peu à faire. [...] « Il y a des jours où ils ne font rien ».*

Par contre, des enseignements disciplinaires ont été souvent explicités chez l'enseignant 5 et l'enseignant 6, car ces enseignements sont plus faciles à conceptualiser en raison du PER et des moyens d'enseignement. L'enseignant 5 nous dit : « *le travail des lettres [...] C'est aussi la lecture.* » et l'enseignant 6 « *Ça peut inciter les autres élèves à écrire aussi. [...] On peut partir avec l'écriture. [...] Il a bien compris son prénom. [...] Il connaît le son des lettres* ».

Ces 2 entretiens furent aussi plus courts et moins d'échanges et de partages ont été faits, la chercheuse souhaitant rester neutre et ne voulant pas rentrer dans un entretien formatif. Des pistes ont été données de manière informelle par la suite.

Chez ces 2 enseignants, nous pouvons constater que des gestes professionnels d'étayage et de tissage ont été observés, mais ils ont été peu explicités par les enseignants lors des entretiens.

7 La conclusion

En analysant les entretiens avec les grilles que nous avons créées, nous nous rendons compte de la difficulté de la démarche.

En effet, à travers le jeu à l'initiative, l'accompagnement de l'enseignant a de multiples facettes. Afin de pouvoir rentrer dans les disciplines à proprement parler, le soutien de la didactique des apprentissages fondamentaux est omniprésent.

Nous nous rendons compte que les enseignants, comme les élèves, doivent les conscientiser et s'appropriier les apprentissages en lien avec la didactique des apprentissages fondamentaux dans leur accompagnement. Ils doivent pouvoir percevoir les apprentissages invisibles (les gains développementaux, les capacités transversales, les savoirs protodisciplinaires) afin de les rendre explicites.

Comme nous l'avons expliqué plus haut, ces savoirs sont des savoirs utiles pour la vie, que nous utilisons à tout âge dans nos quotidiens d'élève, d'enseignant mais aussi dans les différents autres métiers. En conscientisant ces différents gains développementaux et ces capacités transversales, les enseignants pourraient à leur tour avancer dans leur ZPD et développer leurs modalités d'accompagnement grâce aux différentes expériences vécues comme par exemple anticiper des projets, mettre du sens ou se projeter afin de mettre en lumière un gain développemental.

Les enseignants sont par contre unanimes sur le bienfait de ces moments d'entretien : pouvoir avoir, l'espace d'un moment, un arrêt sur image est bénéfique pour leur enseignement. Ils ont tous été fiers de leur réactivité dans ces moments de jeux et tous les apports qu'ils amènent à leurs élèves. De plus les discussions étaient porteuses et le fait de partager aide à la pratique réflexive aussi bien pour les enseignants que pour la chercheuse.

7.1 Les prolongements et perspectives

7.1.1 Les perspectives de recherche

Affiner des hypothèses de recherches qui pourraient être menées par la suite comme par exemple :

Il serait intéressant de pouvoir redonner au jeu « à l'initiative de l'élève » sa légitimité à l'école en lui donnant un nom qui ne serait pas équivoque pour la société et qui pourrait montrer ses bienfaits.

Il serait intéressant d'élaborer un flyer sur la didactique des APF à diffuser dans les écoles afin que le travail par le jeu réalisé au cycle 1 soit valorisé.

Il serait aussi intéressant de suivre des enseignants non formés, n'ayant pas suivi de formation en didactique des APF dans la formation initiale, et de voir s'il est possible d'acquérir seul les compétences d'accompagnement dans le jeu à l'initiative de l'élève.

7.1.2 Les perspectives pour la formation des enseignants

Le but est de pouvoir proposer une personne ressource au sein de l'institution, afin d'aider les enseignants dans la compréhension des savoirs inscrits dans la didactique des apprentissages fondamentaux pour accompagner leurs élèves dans les meilleures conditions possible en vue d'une scolarité réussie.

7.1.3 Les limites de la recherche

Les limites de cette recherche sont portées sur les choix des enseignants. Il aurait été peut-être plus judicieux d'avoir des profils encore plus différenciés : par exemple, d'avoir un enseignant venant du cycle 2 ou un enseignant exerçant sa première année d'enseignement.

Une autre limite est le fait de mener une recherche en 1-2H et d'être enseignant dans ce même degré. Le recul et la prise de hauteur du rôle de chercheur sont parfois difficiles.

7.1.4 Les apports personnels de cette recherche

J'ai choisi cette problématique en lien avec ma pratique et mon expérience d'enseignante infantine, mais aussi de formatrice de l'introduction à la profession à la HEP-VS. En effet, beaucoup de mes collègues, expérimentés ou novices, ne sont pas sûrs d'eux dans les jeux à l'initiative de l'élève et auraient besoin d'un accompagnement afin de pouvoir y mettre plus de sens. Parfois, baignés dans leur quotidien, ils n'ont pas conscience de toutes les compétences et

de tous les savoirs qu'ils transmettent à leurs élèves. Après discussion, ils auraient besoin d'un regard extérieur afin de les rassurer et de leur donner des pistes pour pouvoir construire avec leurs élèves. Il y a aussi ceux qui sont plus frileux à entrer dans cette manière d'enseigner, qui auraient besoin d'être accompagnés afin de lâcher prise et de pouvoir entrer plus facilement dans la didactique des apprentissages fondamentaux. Ils auraient besoin de savoir qu'ils ne font rien de faux, mais qu'ils doivent simplement réajuster leurs lunettes.

En tant que formatrice de l'introduction à la profession à la HEP-VS, je dois souvent rassurer les enseignants novices et les guider pour qu'ils mettent plus de sens à la didactique des APF. En effet, certains enseignants n'ont pas eu la chance de pouvoir vivre des stages où le jeu à l'initiative de l'élève était mené pour atteindre un jeu mature et il leur faut un accompagnement pour faire le lien entre la théorie de la formation initiale et la pratique de leur première année d'enseignement.

J'ai aussi eu du plaisir en tant que chercheuse à pouvoir faire des liens pendant les entretiens avec tout ce que les enseignants faisaient dans les moments de jeu et de mettre en lumière les différents savoirs invisibles qui pouvaient faire grandir leurs élèves. En effet de nombreux savoirs sont invisibles mais sans eux, les élèves ont de la peine à entrer dans les disciplines. Un élève qui sait venir à l'école avec le sourire, jouer en anticipant et en se projetant, collaborant et communiquant avec les autres, tout en vivant ses émotions de manière sereine, aura l'avenir heureux que l'on souhaite à tout enfant.

Je serais aussi intéressée à proposer dans la formation initiale ou dans la formation continue, un cours de mise en situation de jeu : les étudiants ou enseignants pourraient "jouer" avec du matériel symbolique, et analyser ensuite en live, comment accompagner le jeu, comment faire des liens avec le PER, comment faire une réunion, comment envisager un projet à long terme tout ceci en étant actifs. Je pense que de vivre cet accompagnement permettrait un éclairage important sur tous ces concepts liés au jeu à l'initiative de l'élève qui sont parfois aussi invisibles pour les enseignants que pour les élèves, s'ils n'ont pas été explicités dans l'ici et maintenant.

« Les meilleurs enseignants sont ceux qui vous disent où regarder,
mais ne vous disent pas ce qu'il faut voir »

Alexandra K. Trenfo

8 La bibliographie

- 2CrD2, plateforme d'information, Repéré à <https://www.2cr2d.ch/accueil-apprentissages-fondamentaux/>
- Albarello, L. (2007). *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique (2ème édition)*, Bruxelles, De Boeck.
- Anadon, M., & Guillemette, F. (2006). *La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive*. *Recherches qualitatives*, 5(1), 26-37
- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2015). *L'observation directe*. Paris, France : Armand Colin.
- Ardouin, T., (2014). *L'éducation non formelle : des mondes sociaux à l'ingénierie du développement*. *Éducation permanente*, p.199
- Bakhtine, M. (1970a) [1962]. *La Poétique de Dostoïevski*. Trad. du russe par I. Kolitcheff. Paris : Seuil
- Beillerot, J., (1991) *La « recherche », essai d'analyse*. In : *Recherche & Formation, N°9, Le journal de classe*. pp. 17-31
- Bigras, N., Lemay, L., Bouchard, C. et Eryasa, J. (2015). *Soutenir la qualité de la valorisation du jeu d'enfants de 4 ans en services de garde afin de favoriser leur développement cognitif et langagier*. *Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance*, Colloque 514.
- Bissonnette, S. et al. (2005). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés*. *Revue française de pédagogie*, 150, 87-141
- Blanchet, A et al. (1987), *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Dunod
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2011). *Outils de la pensée ; l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., & Fréchette, N. (2008). *Le développement socioaffectif de 3 à 5 ans*. Dans Bouchard, C. (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Boudreau, M., & Charron, A. (2015). *Aménagement d'une aire de jeu symbolique et émergence de l'écrit*. *Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance*, Colloque 514, 107-121.
- Brogère, G. (1997). *Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire*. *Revue française de pédagogie*, 119(1), 47-56. Repéré à www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_119_1_1166
- Brogère. G. (2005), *Jouer/Apprendre*, Editions Economica, Paris, Collection Education

- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant Savoir faire Savoir dire*. Paris, France : Presse universitaire de France.
- Bruner J. (1986), « *Jeu, pensée, langage* », Perspectives, no 1 p. 90
- Bucheton D., Soulé Y. (2009), *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, Éducation & didactique , (Vol. 3), p.29 -48
- Buyse, A. (2012). Médiation des formes culturelles sur les régulations et le développement (Thèse de doctorat, Université Genève, Genève, Suisse,
- Caffieaux, C. (2011). *Faire la classe à l'école élémentaire*. Bruxelles : De Boeck
- Cèbe, S. (2001). *Apprends-moi à comprendre tout seul*. Repéré à http://centre-alainsavary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives1/2000-2001/dossier_11_pro.pdf
- Clerc-Georgy A., et Truffer Moreau I. (2010). *Les enjeux des premiers degrés de la scolarité : apprentissages fondamentaux et pratiques enseignantes*. L'Éducateur (12), 34-35.
- 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 littérature, (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.
- Clerc-Georgy, A. et Kappeler G (2020). Tension dans les premiers degrés de la scolarité en Suisse francophone : vers une didactique des apprentissages fondamentaux. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), 75-90
- Chevalier, N. (2010). *Les fonctions exécutives chez l'enfant : concepts et développement*. Canadian Psychology / Psychologie canadienne, 51 : 3, 149-163
- Concordat HarmoS, art.5.
- Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Québec : Le Conseil.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le Système*. Paris : éditions du Seuil.
- Département de la formation et de la sécurité (2015). Mise en œuvre de l'Ordonnance relative à l'évaluation du travail des élèves de la scolarité obligatoire du 17 juin 2015 en 1H et

- 2H. Repéré à www.spval.ch/dossiers/evaluation/ordonnances-sur-levaluation/ordonnances-1h-2h-sur-levaluation/view
- Descampe, S. *et al.* (2007). *Étude des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles*. Bruxelles : Université libre de Bruxelles.
- Diamond, A. (2009). *Apprendre à apprendre*. Les dossiers de la recherche, (34). Repéré à <http://www.devcoogneuro.com/Publications/LaRecherche.pdf>
- Feyfant, A. (2016). *La différenciation pédagogique en classe. Dossier de veille de l'IFE, 113, 1-32*
- 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
- Fouquet-Chauprade, B. (2021). *L'enquête sociologique : démarche et outils* (742483CR-P21 cours 9) [Présentation Power Point]. Genève : Unige. Repéré sur la plateforme Moodle <https://unige.padlet.org/barbarafouquetchauprade/SEANCE9ENQSOCIO>
- Fouquet-Chauprade, B. (2020, 5 octobre). *Le questionnaire de recherche* [Diapositives]. Moodle UNIGE
- Grawitz M. (1993)., *Méthode des Sciences sociales*, Paris, Dalloz,
- Gilliéron Giroud, P.; Meyer, A. & Veuthey, C. (2013). *Scolarisation des enfants de 4 et 5 ans en Suisse romande, Éducation et socialisation*, (34). Repéré à [Scolarisation des enfants de 4 et 5 ans en Suisse romande \(openedition.org\)](http://www.openedition.org)
- Gloeckler L.R et Cassell J-M, 2012, *Teacher Practices with Toddlers During Social Problem-Solving Opportunities*, Springer Science Business Media, LLC 2012
- Goigoux, R. (1998). *Sept malentendus capitaux*. In Forum pour l'école maternelle, Paris <http://www.ien-viarmes.ac-versailles>.
- Hedegaard, M., Fleer, M., Bang, J. & Hviid, P. (2008). *Researching child development—an introduction. Stud-ying children: A cultural-historical approach*, 1-9.
- Hewes, J (2006). *Let the children play: Nature's answer to early learning*. Montreal: Early Childhood Learning Knowledge Centre.
- Jacobi, D., Schiele, B., & Cyr, M. F. (1990). *La vulgarisation scientifique et l'éducation non formelle. Revue française de pédagogie*, 81-111.
- Kirouac, M-J. (2010). *L'intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique chez les enseignant.es québécois du premier cycle du secondaire*. Mémoire en sciences de l'éducation, Université de Montréal.

- Kozulin, A., Gindis, B., S. Ageyev V., & M. Miller, S. (2009). *Vygotski et l'éducation : Apprentissages, développement et contextes culturels*. Paris : Retz
- 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).
- Landry, S., Bouchard, C., & Pagé, P. (2012). *Place au jeu mature ! Le rôle de l'enseignant pour l'évolution du jeu symbolique de l'enfant*. *Revue préscolaire*, 50 (2), 15-24. Repéré à https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2011/04/AEPQ_Revue_v50n2.pdf
- Landry, S., Pagé, P., & Bouchard, C. (2015). *Jeu, apprentissage et développement de l'enfant : Que nous apprend la perspective historico-culturelle ? Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance*, Colloque 514, 41-53.
- Lecocq, A., Ammi, M., & Bellarbre, É. (2016). *Le score de propension : un guide méthodologique pour les recherches expérimentales et quasi expérimentales en éducation*. *Mesure et évaluation en éducation*, 37(2), 69-100. <https://doi.org/10.7202/1035914ar>
- Le dossier de veille de l'IFE (2016), Fouquet-Chauprade, B. (2021). *L'enquête sociologique : démarche et outils* (742483CR-P21 cours 9) Repéré sur la plateforme Moodle <https://unige.padlet.org/barbarafouquetchauprade/SEANCE9ENQSOCIO>
- Lerkkanen, M.K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A.M., Rasku-Puttonen, H. et Nurmi, J.E. (2012). *The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten*. *Contemporary Educational Psychology*, 37(4), 266-279.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J. C., & Roy, G. R. (2002). *L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement*. *Esprit critique*, 4(4), 2-32.
- Lenoir, Y. (dir.), Zaid, A., Maubant, P., Hasni, A., Larose, F. et Lacourse, F. (2013). *Guide d'accompagnement de la formation à la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.

- Le Prévost, M. (2010), *Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves ?*
Nouvelle revue de psychosociologie 2010/1 (n° 9), 55-66, <https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2010-1-page-55.htm>
- Margolinas, C. (2014). *Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ?* Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 188, 13–22.
- Marinova, K. (2011). Jeu et apprentissages au préscolaire. Québec français, (162), 64–65.
- Mialaret, G. (2004). *L'expérimentation pédagogique. Dans : Gaston Mialaret éd., Méthodes de recherche en sciences de l'éducation (pp. 98-121). Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France*
- Marinova, K. (2012). *Jeu, développement et apprentissage : une perspective vygotkienne.*
Revue préscolaire, vol.50 (2), 4-8. Repéré à
https://www.aepq.ca/wpcontent/uploads/2011/04/AEPQ_Revue_v50n2.pdf
- Mercer n., 2014, *The role of exploratory talk in classroom search engine tasks*, Technology Pedagogy and Education 24(3):1-17
- Michelet, A. (1999). *Le jeu de l'enfant, progrès et problèmes. Québec : Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire.*
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015, a).
Ressources maternelles Jouer et apprendre : Les jeux symboliques. Repéré à
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/56/0/Ress_c1_jouer_symbolique_4_74560.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015, b).
Ressources maternelles Jouer et apprendre : Cadrage général. Repéré à
http://cache.media.education.gouv.fr/file/Apprendre/30/3/Ress_c1_jouer_jouerapprendre_458303.pdf
- Mothes P. et Carnus M-F,(2016)*Quand l'évaluation dévoile les dynamiques en jeu dans le désir d'enseigner*, Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle /2 (Vol. 49), pages 43 à 61
<https://preprod.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2016-2-page-43.htm>
- Nietzsche F., (1886), *Par-delà le bien et le mal. Prélude d'une philosophie de l'avenir* (Jenseits von Gut und Böse - Vorspiel einer Philosophie der Zukunft)
- Nonon, E. (2004). *Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau.* Recherches : Revue de didactique et de pédagogie du français, (41), 17-30.

- Numa-Bocage L. (2007), *La médiation didactique : un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant*, Carrefours de l'éducation 2007/1 (n° 23), p.55 à 70, <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2007-1-page-55.htm>
- Paccolat A., Tobola Couchepin C. et Michelet V (2022), *Du langage familial au langage scolaire en 1-2H : chronique d'une transition*, forumlecture.ch, n°1/2022
- Perraudeau, M. (1997). *Les cycles et la différenciation pédagogique* [2e éd.]. Paris : Armand Colin
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Issy-les - Moulinaux : ESF.
- Perron S., (2021). *Cours observation des pratiques didactiques : une approche comparée, les méthodes mixtes* (UF Méthodologie 752540 séance 1), [Présentations Power Point]. Genève : Unige. Repéré sur la plateforme Moodle https://moodle.unige.ch/pluginfile.php/1225331/mod_resource/content/1/CoursMe%C%81thodesMixtes_14Avril2021.pdf
- Plan d'études romand. (2010). Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.
- Pramling N et al. (2019), *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education*, International perspectives on Early Childhood Education and Development 26. (Reichertz, 2004)
- Pramling Samuelsson, I. et 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. & Johansson, E. (2006). *Jouer et apprendre - dimensions indissociables dans la pratique préscolaire. Développement et garde de la petite enfance*, 176 (1), 47-65.
- Richard, S., Clerc-Georgy, A., & Gentaz, E. (2019). *Les bénéfices du jeu sur le développement psychologique de l'enfant et les interventions de l'adulte dans le jeu de l'enfant*. Médecine et Enfance, 39(5-6), 137-143.
- Richard, S., Gay, P., Clerc-Georgy, A., et Gentaz, E. (2019). *Évaluation d'un entraînement basé sur le jeu de faire semblant destiné à favoriser le développement des compétences socio-émotionnelles chez les enfants de cinq ans : étude exploratoire*. L'Année psychologique, 119(3), 291-332. Doi :10.3917/anpsy1.193.0291.

- Thomazet, S. (2008). *L'intégration a des limites, pas l'école inclusive !* Revue des sciences de l'éducation, 34(1), 123-139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>
- Tomlinson, C. A. & McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Montréal : Chenelière Éducation
- Truffer Moreau I. et Clerc-Georgy A., *Notes de cours*, formation F2, août 2011
- Truffer Moreau I. et Clerc-Georgy A., *Notes de cours*, formation F2, août 2015
- Truffer Moreau I. et Clerc-Georgy A. (2015, août). Formation F2 [Notes de cours], HEP-Vs.
- Truffer Moreau I., (2017). De l'interdépendance du jeu libre et de l'apprentissage en classe, Mensuel de l'Ecole valaisanne, Résonance, septembre 2017
- Truffer Moreau, I. (2011). *Scolariser sans primariser : un challenge à relever !* Résonances, (4), 4-6. Repéré à https://issuu.com/resonances22/docs/no4_resonances_dec_2011/5
- 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.
- Viau, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Vieillevoye, S. & Nader-Grosbois, N. (2007), *Stratégies autorégulatrices d'enfants tout-venant et à déficience intellectuelle en situation de jeu symbolique individuel et dyadique*. Dans Nader-Grosbois, N., *Régulation, autorégulation, dysrégulation* (1ère éd., vol.1, p.141-159). Wavre, Belgique : Mardaga.
- Vygotsky, L. (1966). *Le rôle du jeu dans le développement de l'enfant*. Voprosi Psikhologii [Problèmes de Psychologie], n°6, p.62-72. Repéré à [l.PDF \(ich-sciences.de\)](http://l.pdf.ich-sciences.de)
- Vygotsky, L.S., (1934/1985). *Pensée et langage*, Paris, Editions Sociales.
- Vygotsky, L.S. (1935/1995). *Apprentissage et développement à l'âge préscolaire*. Société française, 2(52), 35-45
- Vygotsky, L. (1997). *Pensée et langage*, Traduction de Françoise Sève. Paris : La Dispute.
- Vygotsky, L.S. (1985). *Pensée et langage*, Traduction de François Sève ; commentaire de Jean Piaget, Paris : Editions Sociales
- Wegerif, R., & Mercer, N. (1997). *Using Computer-Based Analysis to Integrate Quantitative and Qualitative Methods in the Investigation of Collaborative Learning*. Language and Education, 11, 271-286.
- Winnicott D.W. (1975), *jeu et réalité*, folio essais
- Zakhartchouck, J-M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris : INRP.

Zerbato-Poudou, M.-T. (2007) *En maternelle, penser l'évaluation comme un dispositif créateur d'événements*. Cahiers pédagogiques, n°456.

9 L'attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.

Je certifie avoir respecté le code d'éthique et de déontologie de la recherche en le réalisant.

St-Maurice, le 3 juillet 2022

10 Les Annexes

10.1 L'annexe 1 : Anticipation de l'entretien

Discours qui peut être tenu pour introduire l'entretien :

« Avec votre accord, l'entretien sera enregistré (audio), afin de permettre une retranscription fidèle du contenu. Il sera confidentiel, et le traitement des données sera réalisé de manière anonyme. En effet, ces dernières ne seront exploitées que dans le cadre de cette recherche. Il se déroulera environ sur 1h00-1h30. A l'issue de cette recherche, vous pouvez être informés des résultats.

Nous allons commencer par regarder plusieurs passages que j'ai choisis afin de parler de votre accompagnement dans les jeux à l'initiative de l'élève.

Suite au visionnage, vous pourrez vous exprimer librement. Je prendrai des notes et me permettrai de vous poser des questions.

Il n'y a pas de juste ou de faux. Tout est intéressant pour moi. Sentez-vous vraiment libre de vous exprimer. Est-ce que ce concept d'entretien vous convient ?

Questionnement de la chercheuse

- Comment l'accompagnement est-il ? (Naturel, proche de l'enfant)
- Qu'apporte-t-il à l'enfant par son accompagnement ? (Cognitif, métacognitif, social, émotionnel)
- Quelles sont les priorités de cet accompagnement ?
- Quels sont les objectifs à long terme et les plus-values de cet accompagnement (autonomie, créativité, progrès, connaissance de l'enfant, développement de projets) ?
- Sur quel support théorique s'appuie-t-il pour avancer avec les enfants (PER, chercheurs) ?
- Quel langage professionnel utilise-t-il pour parler de son accompagnement (choix pédagogiques, didactiques, objectifs d'apprentissage, donner du sens, pédagogie explicite) ?
- Quels savoirs professionnels sont présents dans cet accompagnement (observation, étayage, pédagogie explicite, ajustement, accompagnement individualisé, entre-aide entre élèves, autres) ?
- Quels sont les critères qui font que pour vous un élève est prêt à aller en 3H ?
- Quel sens est donné aux collectifs d'apprentissage ?
- Les qualités d'un bon enseignant (réponse habituelle comme patient, créatif... ou plus développée comme un bon accompagnement, donner du sens...)

Grille d'analyse : analyse avant l'entretien par la chercheuse

item	
Qualité de l'accompagnement	Naturel, proche de l'enfant
Apport de l'accompagnement	Cognitif, Métacognitif, Social, Émotionnel
Objectifs à long terme de l'accompagnement	Projets
Plus-values	
Langage professionnel en situation	
Langage professionnel lors de la discussion	
Quels savoirs professionnels sont mis en avant	
Quel sens est donné aux collectifs d'apprentissage ?	
Qualité d'un bon enseignant	
Critère pour aller en 3H	

10.2 L'annexe 2 : autorisation de filmer



Autorisation d'enregistrement audiovisuel à des fins de recherche en vue d'un mémoire de master en apprentissages fondamentaux.

Chers parents,

L'enseignant(e) de votre enfant s'est porté(e) volontaire pour une recherche en vue de mon mémoire de Master en apprentissages fondamentaux.

Dans ce cadre, je vous demande SVP l'autorisation de filmer l'accompagnement de l'enseignant(e) de votre enfant, et de ce fait votre enfant, pendant les activités de jeux, ceci sur une demi-journée.

Les vidéos et les enregistrements seront uniquement utilisés à des fins de recherche.

Les lieux d'enseignement seront anonymisés ainsi que le nom des enfants et des enseignants.

L'autorisation des parents est obligatoire.

Je vous remercie d'avance pour votre confiance et l'attention que vous porterez à ces lignes.

Je reste à disposition en cas de questions.

Avec mes meilleures salutations

Sandrine Bruttin

Sandrine.bruttin@edu.vs.ch

Lieu de l'école _____ Classe de Mme ou M : _____

Nom et prénom de l'enfant _____

Nous soussignés, responsables légaux de l'enfant,

Nous autorisons

La responsable du projet (2Cr2D) à utiliser, dans un cadre académique, des images de notre enfant prises au cours des moments de jeux.

Lieu _____, le _____

Signature du représentant légal _____

10.3 L'annexe 3 : Grille d'accompagnement de la chercheuse

Analyse de l'entretien de confrontation de

Date et heure

<u>Minutage</u>	<u>Savoirs identifiés par l'enseignant</u>	<u>Savoirs identifiés par la chercheuse en lien avec le PER et le cadrage théorique</u>	<u>Accompagnement chercheuse</u>
Transcription audio			
Vidéo Audio			

10.4 L'annexe 4 : repérage des savoirs

Analyse de l'entretien de confrontation de

Date et heure

<u>Minutage</u>	<u>Savoirs identifiés par l'enseignant</u>	<u>Savoirs identifiés par la chercheuse en lien avec le PER et le cadrage théorique</u>
Transcription audio		
Vidéo Audio		

10.5 L'annexe 5 : repérage des modalités d'accompagnement

Analyse de l'entretien de confrontation de

Date et heure :

E= enseignant S = Sandrine

<u>Minutage</u>	<u>Savoirs identifiés par l'enseignant</u>	<u>Savoirs identifiés par la chercheuse en lien avec le PER et le cadrage théorique</u>	<u>Modalité d'accompagnement</u>
Transcription audio			
Vidéo Audio			

10.6 L'annexe 6 : grille d'analyse de savoirs

En rouge l'enseignant 1

En bleu l'enseignant 2

En jaune l'enseignant 3

En rose l'enseignant 4

En vert l'enseignant 5

En noir l'enseignant 6

Apprentissages fondamentaux

- Gains développementaux

<p><u>Imagination</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Inventer pour sortir de la réalité ○ Faire exister quelque chose qui n'existe pas ○ Tester la réalité ○ Faire semblant ○ Faire abstraction ○ Permet d'expérimenter et de trouver de nouvelles solutions ○ S'attribuer un rôle et les règles qui vont avec 	
<p><u>Autorégulation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Persévérance ○ Réguler son comportement selon ses idées ○ Négocier ○ Réfléchir avant d'agir ○ Passer d'actions impulsives à des actions choisies et réfléchies ○ Planifier ○ Agir de manière intentionnelle ○ Maîtriser ses comportements physiques, cognitifs et affectifs 	

<ul style="list-style-type: none"> ○ Inhiber certains comportements et en adopter d'autres ○ Devenir maître de son comportement 	
<p><u>Fonction symbolique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ S'entraîner à faire semblant ○ Fonction d'abstraction ○ Remplacer un objet par un autre ○ Inventer pour ne pas abandonner le jeu 	
<p><u>Capacité d'agir en pensée</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Penser mentalement ○ Métacognition ○ Ne plus ressentir le besoin de manipuler ○ Manipuler dans sa tête ○ Prévoir ce qui va se passer avant de faire l'action ○ Ne plus avoir besoin d'essayer pour savoir ○ Anticiper ○ Prévoir dans sa tête 	
<p><u>Intégration des émotions</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Se rappeler des émotions passées et en tenir compte pour agir ○ Faire un lien entre émotion et pensée ○ Développer la faculté de mémoriser les événements passés pour anticiper ce qui va se passer 	

- **Les apprentissages protodisciplinaires des capacités transversales**

<p><u>Communication</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Codification du langage • Analyse des ressources • Exploitation des ressources • Circulation de l'information 	
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Stratégies d'apprentissages</u> • Gestion d'une tâche • Acquisition de méthodes de travail • Choix et pertinence de la méthode • Développement d'une méthode heuristique 	
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Collaboration</u> • Connaissance de soi • Prise en compte de l'autre • Action dans le groupe 	
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Pensée créatrice</u> • Développement de la pensée divergente • Reconnaissance de sa part sensible • Concrétisation de l'inventivité 	

<ul style="list-style-type: none"> • <u>Démarche réflexive</u> • Élaboration d'une opinion personnelle • Remise en question et décentration de soi 	
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Langue 1</u> • Langage 	
<ul style="list-style-type: none"> • Outil de la pensée, fonction sociale de communication et d'autorégulation, langage évocateur 	
<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire 	
<ul style="list-style-type: none"> • Technique de la langue 	

- **Autres domaines disciplinaires**

<ul style="list-style-type: none">• Mathématiques • SHS	
--	--

<u>Catégoriser</u>	
---------------------------	--

10.7 L'annexe 7 : analyse des modalités d'accompagnement

Grille d'analyse de l'accompagnement

En rouge l'enseignant 1

En bleu l'enseignant 2

En jaune l'enseignant 3

En rose l'enseignant 4

En vert l'enseignant 5

En noir l'enseignant 6

<u>Bruner repère 6 fonctions d'étayage :</u>	
1. L'enrôlement : Engager l'intérêt et l'adhésion de l'enfant envers les exigences de la tâche	
2. La réduction des degrés de liberté <ul style="list-style-type: none"> • Simplification de la tâche • Afin d'éviter une surcharge cognitive, l'adulte réduit le nombre des actions requises pour atteindre la solution 	
3. Le maintien de l'orientation <ul style="list-style-type: none"> • Eviter que l'enfant ne s'écarte du but assigné par la tâche 	
4. La signalisation des caractéristiques déterminantes <ul style="list-style-type: none"> • Faire comprendre à l'enfant les écarts entre ce que l'enfant a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une réponse correcte 	
5. Le contrôle de la frustration <ul style="list-style-type: none"> • Éviter que les erreurs ne se transforment en sentiment d'échec 	
6. La démonstration ou présentation de modèles <ul style="list-style-type: none"> • « Stylisation » de l'action qui est plus que la simple exécution en présence de l'élève • Le tuteur « imite » un essai de solution tenté par l'élève et espère que celui-ci va « l'imiter » en retour sous une forme mieux appropriée 	

<p><u>Tissage</u></p> <p>Le tissage est une articulation entre les différentes unités de la leçon. Ce tissage comprend les entrées en matière et des types de transition comme par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Annoncer le programme pour donner l'envie • Donner du sens à l'apprentissage • Donner de la cohérence à la séance • Faire des rappels, des réactivations • Pointer les apprentissages et ce qu'il faut encore travailler. • Annoncer la séance suivante pour donner l'envie 	
--	--

<u>Forme scolaire</u>	
------------------------------	--

<u>Evaluation dynamique</u>	
------------------------------------	--

<u>Développer la ZPD</u>	
---------------------------------	--

Résumé

La problématique de ce travail de recherche s'inscrit précisément dans le premier cycle de la scolarité obligatoire.

Le PER (Plan d'Etude Roman) (2010), structure les objectifs en disciplines scolaires.

Ces apprentissages, dont le jeu à l'initiative de l'élève fait partie, ne sont donc pas explicités de manière formelle dans le PER.

Le jeu à l'initiative de l'élève est un jeu « accompagné » par l'adulte. Il est souvent confondu avec le jeu « libre ». Le jeu libre ne donne pas autant de sens aux apprentissages car l'adulte n'intervient pas afin de le rendre mature.

Selon Vygotsky, le jeu de faire semblant est l'activité maîtresse, c'est-à-dire que c'est l'activité qui est la plus favorable à créer une zone proximale de développement chez les enfants de 3 à 7 ans. Le jeu fait partie inhérente de ce processus d'apprentissage auprès des jeunes enfants.

Ce sujet est donc particulièrement intéressant car certains enseignants se sentent « pris au piège » par une pression sociale relative aux croyances de certains parents ou certains collègues sur LA « forme scolaire » attendue à l'école. En effet, la notion de jeu reste équivoque vu que les enfants jouent aussi à la maison. Il devient ainsi difficile de voir les aspects « sérieux » de cette manière d'enseigner.

De plus, un grand nombre d'enseignants sont actuellement déstabilisés par la manière d'enseigner qui part des connaissances et du programme de l'enfant pour rejoindre le programme de l'école.

Par conséquent, nous allons par ce travail de recherche, mettre un éclairage sur les apprentissages présents dans une classe de 1-2H durant les jeux à l'initiative de l'élève et sur l'importance des modalités d'accompagnement que l'enseignant met en place afin que chaque élève puisse développer son potentiel.

Mots clés :

Perspective historico-culturelle, didactique des apprentissages fondamentaux, jeu à l'initiative de l'élève, pédagogie de la transition, didactique des apprentissages fondamentaux, savoirs protodisciplinaires, capacités transversales, accompagnement de l'enseignant.