

Penser la didactique des apprentissages fondamentaux en articulant jeu et curriculum : l'exemple d'un théâtre de marionnettes avec des élèves de 4 à 6 ans

Anne Clerc-Georgy et Béatrice Maire Sardi

Résumé

Enseigner dans les premiers degrés de la scolarité demande la prise en compte des spécificités de l'apprentissage chez les jeunes enfants. Il s'agit notamment de partir d'activités initiées par les enfants pour les amener progressivement vers les apprentissages scolaires et disciplinaires, en articulant de manière dialectique jeu et savoirs du curriculum. Cette contribution présente un exemple en lien avec l'apprentissage du schéma narratif. L'analyse d'une situation qui a favorisé cet apprentissage à partir d'une activité initiée par des élèves lors d'un moment de jeu libre nous a permis d'identifier des conditions favorables à l'émergence d'une relation dialectique entre activité initiée par les élèves et apprentissage structuré et de décrire des gestes didactiques mis en œuvre par l'enseignante pour favoriser un apprentissage disciplinaire.

Mots-clés

jeu, apprentissage, activités initiées par les élèves, curriculum

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

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

Auteurs

Anne Clerc-Georgy, HEP Vaud - Avenue de Cour 33, 1014 Lausanne, anne.clerc-georgy@hepl.ch

Béatrice Maire Sardi, HEP Vaud - Avenue de Cour 33, 1014 Lausanne, beatrice.maire-sardi@hepl.ch

Penser la didactique des apprentissages fondamentaux en articulant jeu et curriculum : l'exemple d'un théâtre de marionnettes avec des élèves de 4 à 6 ans

Anne Clerc-Georgy et Béatrice Maire Sardi

Enseigner dans les premiers degrés de la scolarité (élèves de 4-8 ans) nécessite de prendre en compte certaines particularités de l'apprentissage chez le jeune enfant. Si tout le monde s'accorde quant à reconnaître l'importance des premières expériences scolaires, différentes façons de considérer le rôle de ces degrés et l'enseignement qui devrait y être dispensé sont souvent en tension. Pour certains, le jeune enfant ne devrait pas être soumis trop tôt aux apprentissages structurés, et donc, l'école maternelle (en Suisse 1-2 Harmos) devrait être un espace de jeu et d'expression. Pour d'autres, au contraire, le rôle de l'école première est de proposer des apprentissages disciplinaires afin de préparer au mieux les enfants à l'école primaire. Notre propos est de tenter de dépasser ces conceptions antagonistes et de proposer une troisième voie qui tente de réconcilier ces deux perspectives et de proposer une approche qui prenne l'enfant là où il est et qui le guide progressivement vers l'apprentissage scolaire et disciplinaire. Dans cette perspective, il ne serait plus question de choisir entre jeu et apprentissages structurés, mais de les articuler dialectiquement.

En Suisse romande, les enseignants des premiers degrés ne perçoivent que rarement le jeu libre comme une situation d'apprentissage mais plutôt comme une activité récréative reléguée à la fin du "travail" scolaire. Ils ne savent pas comment tirer parti de ces moments et ne parviennent pas à identifier les savoirs disciplinaires mobilisés par l'enfant dans le jeu (Magnusson & Pramling, 2017). Lorsqu'il a lieu, le jeu est une activité sans lien explicite avec les apprentissages scolaires et durant laquelle l'enseignant n'intervient pas (Pramling & al. 2019). Par ailleurs, c'est généralement l'enseignant qui initie les activités réalisées en classe sur la base d'une planification préalable. Ainsi, les activités initiées par les élèves, dont le jeu fait partie, ne sont que très peu prises en compte et ne sont que rarement considérées comme des opportunités d'apprentissages disciplinaires. Enfin, le curriculum (Plan d'Etudes Romands, PER, en Suisse romande) et ses objectifs disciplinaires ainsi que les nombreux moyens pédagogiques disponibles incitent les enseignants à structurer l'apprentissage dans les premiers degrés sur le modèle de l'école primaire, à savoir par discipline et dans des activités systématiquement initiées par l'enseignant (Gilliéron et al., 2014).

Dans notre perspective, il conviendrait de penser de manière plus dialectique le jeu et les savoirs du curriculum (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006 ; Fleer, 2009; Van Oers & Duijkers, 2013), les activités initiées par les élèves et les activités initiées par les enseignants (Pramling Samuelson & Asplund Carlsson, 2008), le programme de l'enfant et celui de l'école (Vygotski 1934/1995). Cette articulation permettrait de favoriser l'appropriation des outils fondamentaux et les gains développementaux propres à cet âge (Pramling Samuelsson & Pramling, 2009 ; Clerc-Georgy, 2018). Ceci impliquerait notamment que chaque enseignant soit capable d'identifier les savoirs que les élèves explorent dans les activités qu'eux-mêmes initient afin de saisir les opportunités de les relier aux apprentissages visés par le curriculum.

Dans cet article, nous allons présenter une étude de cas qui illustre une construction d'une relation dialectique entre jeu et apprentissage, en lien avec apprendre à "raconter une histoire". Il s'agira de présenter et d'analyser une pratique didactique qui favorise l'apprentissage à partir d'une activité initiée par des élèves lors d'un moment de jeu libre. Plus particulièrement, il s'agira d'identifier quelques conditions favorables à l'émergence d'une relation dialectique entre jeu et apprentissage dans les premiers degrés de la scolarité et de décrire des gestes didactiques mis en oeuvre par une enseignante pour favoriser un apprentissage disciplinaire, ici le schéma narratif.

Plus généralement, cette étude de cas s'inscrit dans un projet de recherche qui propose de penser la didactique en prenant en compte les spécificités de l'apprentissage chez l'enfant de 3 à 7 ans et plus particulièrement les possibilités d'apprentissage qui émergent des activités initiées par les enfants, notamment lors de moments jeu libre.

1. Les apprentissages dans les premiers degrés de la scolarité

Durant le premier cycle primaire, entre 4 et 7 ans, l'enfant devrait effectuer un certain nombre d'apprentissages qui lui permettent de devenir un élève et d'aborder sa scolarité avec tous les outils requis par l'école (Bautier & Rayou, 2013 ; Bodrova et Leong, 2011 ; Cèbe, 2001). Nous considérons ces apprentissages fondamentaux comme l'ensemble des apprentissages fondateurs d'une scolarité réussie. Ils sont de différente nature et recouvrent différentes dimensions comme l'adoption d'une posture scolaire ou la capacité à apprendre avec d'autres selon un rythme imposé ou encore l'appropriation d'outils cognitifs et affectifs. Ces apprentissages sont parfois clairement inscrits dans des disciplines scolaires (entrée dans l'écrit, construction du nombre...) et parfois pas. L'enfant devra par exemple apprendre à mobiliser volontairement son attention, à traiter des informations, à poser des questions, à catégoriser, à planifier, etc. Il devra aussi apprendre à adopter différents points de vue sur des objets du monde (Pramling, 2008), passant d'un point de vue quotidien à une perspective scolaire, puis à une perspective disciplinaire.

L'école est un lieu de transmission de savoirs, d'objets culturels construits par d'autres, socialement déterminés et dont l'appropriation permet d'appréhender soi, les autres et le monde. Les premiers degrés de la scolarité devraient permettre à l'enfant d'entrer dans le monde de l'apprentissage scolaire, de s'approprier des savoirs imposés et définis par les plans d'étude, de construire les compétences et le rapport au savoir nécessaire à l'apprentissage disciplinaire et d'intérioriser les modes scolaires de l'appropriation de ces savoirs (Bautier, 2006).

1.1. Du programme de l'enfant au programme scolaire

De trois à sept ans, un enfant doit passer d'un investissement dans l'apprentissage qu'il choisit, où pour Vygotski (1934/1995) l'enfant apprend selon son propre programme, à un investissement de même nature dans des apprentissages imposés par l'enseignant où l'enfant apprend en suivant le programme du maître. Ainsi, l'un des défis majeurs de l'enseignement au cours des premières années de la scolarité est de favoriser cette transition de l'apprentissage selon le programme de l'enfant à l'apprentissage selon le programme de l'école. Pour reprendre les mots de Vygotsky, l'objectif est de faire correspondre les intérêts des élèves dans ce qu'ils veulent faire et l'intention de l'enseignant de les amener à vouloir faire ce que lui veut. Parler du programme de l'enfant n'implique en aucun cas qu'il est conduit uniquement par l'enfant sans aucune intervention des adultes. Au contraire, le développement de la communication de l'enfant avec les adultes favorise une richesse d'opportunités d'apprentissage et de sens à construire. La qualité et la stabilité des significations offertes par l'entourage de l'enfant contribueront à son développement.

Dans ce passage de l'apprentissage initié par l'enfant à l'apprentissage imposé par l'enseignant en accord avec le programme de l'école, le jeu librement choisi peut jouer un rôle important puisqu'il est le lieu de l'investissement par l'enfant des offres de significations proposées dans son environnement (Clerc-Georgy, 2018).

1.2. Des activités initiées par l'enfant

Plutôt que d'opposer jeu et apprentissages, Pramling Samuelson et Asplund Carlsson (2008) préfèrent parler d'activités initiées par l'enfant et d'activités initiées par l'adulte. Ces auteurs relèvent que souvent le jeu est considéré comme une activité initiée par l'enfant et que l'apprentissage est vu comme le résultat d'une activité initiée par l'adulte. Or, ceci a pour conséquence de séparer jeu et apprentissage dans le temps et l'espace. Au contraire, ces auteurs montrent que, bien que l'activité de jeu soit souvent initiée par les enfants, elle peut l'être aussi par l'enseignant. De même, certains des apprentissages peuvent être initiés par les enfants. Selon cette perspective, il conviendrait de mieux articuler jeu et apprentissages du curriculum (Pramling Samuelson & Asplund Carlsson, 2008.; Fleer, 2009; Van Oers & Duijkers, 2013). Pour Siraj-Blatchford et al. (2002), l'enseignement dans les premiers degrés devrait se composer d'un ratio identique entre les activités initiées par les élèves et les activités initiées par les enseignants. Ces différents travaux mettent en évidence l'importance de prendre en compte le plus possible les activités initiées par les enfants ou observées dans les jeux libres pour guider les élèves vers les apprentissages disciplinaires. Plus particulièrement, Siraj-Blatchford (2009) propose de travailler dans la perspective du curriculum émergent afin de soutenir l'enfant dans l'apprentissage des habiletés, savoirs et attitudes identifiées comme précurseurs de l'appropriation de nombreux sujets du curriculum.

Parmi les activités initiées par l'enfant, le jeu "libre" en est une forme privilégiée. Dans la perspective historico-culturelle, le jeu est l'activité maîtresse chez les enfants de trois à sept ans, car elle est la plus susceptible de générer les gains développementaux à cet âge (Bodrova 2012, Elias & Berk, 2002, Pramling & al., 2017). Pour Vygotsky (1932/1987, 1933/2016), le jeu est une activité imaginaire que les enfants choisissent d'investir. Ils s'attribuent des rôles, décident librement d'en changer et s'appliquent un certain nombre de règles liées aux rôles retenus (*le docteur fait des ordonnances, le bébé ne marche pas...*). Ainsi, le jeu favorise le développement de l'imagination. Les situations imaginaires libèrent les enfants des contraintes, des situations et leur permettent d'apprendre à agir par la pensée. Dans le jeu, ce n'est plus l'objet ou la situation qui génère des significations (*le bâton est un bâton*), mais les significations qui permettent de générer des situations ou de transformer la réalité (*j'ai besoin d'un cheval, le bâton devient cheval*). Ainsi, l'enfant agit au-delà de ce qu'il pourrait faire dans une situation réelle. Il utilise spontanément sa capacité à séparer le sens d'un objet de l'objet lui-même. Il prend des risques, dépassant ce qu'il pourrait gérer dans une situation formelle et imposée. Le jeu crée ainsi une zone proximale de développement (Vygotski, 1935/1995), notamment parce qu'il permet de prendre de la distance d'avec la réalité, offrant une possible séparation entre un objet et sa signification. Il prépare ainsi l'enfant à la pensée abstraite (Van Oers, 2012) et favorise les changements dans la relation de l'enfant au temps et à la réalité (Clerc-Georgy, 2016).

Le jeu est aussi un moyen privilégié d'appropriation et d'intériorisation des outils et des modes de pensée que l'enfant observe, imite, teste et transforme. Par le jeu, à partir de l'imitation, l'enfant commence à explorer les signes, à en saisir le sens et à s'approprier les outils proposés dans des situations d'enseignement formel. Par ailleurs, et contrairement au jeu de règles auquel les enfants peuvent jouer en silence (*je lance le dé, j'avance le pion...*) le jeu de rôle nécessite l'usage du langage à plusieurs niveaux : pour négocier et décider des rôles et/ou du scénario, pour jouer le scénario, pour le réguler, etc.

Le jeu de faire-semblant favorise la distanciation de la perception, une fonction psychique dominante jusqu'à l'âge de trois ans (Vygotski, 1931-34/2018). La possibilité de transformer le monde réel, d'adopter des rôles et d'attribuer des significations à des objets et des situations autres que celles dictées par la perception, favorise l'action par la pensée et l'émancipation dès les premières impressions. De plus, ce type d'activité encourage la métacommunication, la possibilité de parler de ce qui se passe dans le jeu. L'enfant joue le rôle, crée, adapte et met en scène le scénario qui se déroule. Cette forme de secondarisation favorise la prise de conscience de l'expérience vécue et crée des tensions qui génèrent une zone potentielle de développement. Par exemple, un enfant peut exprimer sa joie de jouer un personnage triste.

Cependant, dans le jeu, l'enfant ne peut explorer que ce dont il a fait l'expérience ailleurs? L'enfant, par l'imitation, exprime ce qu'il a compris, ce dont il a conscience, de ce qu'il perçoit dans son environnement. Cette conception de la relation entre l'environnement et l'enfant, comme un phénomène subjectif et dynamique à travers l'expérience de l'enfant, est non sans défis quand il s'agit d'étudier cette relation (Brennan, 2014). Le jeu dans lequel un enfant imite ou explore les outils disponibles dans son environnement est un contexte privilégié pour observer la compréhension qu'il a d'une situation, d'un événement ou de l'utilisation d'un outil. L'enfant joue et méta-communique simultanément sur le jeu (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008), il joue le rôle et met en scène la pièce (Fleer, 2016), saisit les connaissances disponibles dans son environnement pour les explorer, les tester et en négocier le sens. Le jeu permet la mise en œuvre d'une double subjectivité : être à la fois dans le jeu et hors du jeu, utiliser les outils de la culture et prendre conscience de cet usage en s'éloignant de ce qui est joué. Le jeu de faire semblant favorise une expérience consciente particulière. Il permet potentiellement la prise de conscience de ce qui est vécu. Il permet à l'adulte d'avoir accès au point de vue de l'enfant, c'est-à-dire à sa compréhension des situations, des rôles ou des outils qu'il mobilise en jouant.

1.3. Des activités initiées par l'adulte

Les activités initiées par l'adulte sont souvent inscrites dans les disciplines scolaires et planifiées à l'avance. C'est le cas des collectifs d'apprentissages et des activités d'entraînement qui sont présentées ci-dessous. C'est un peu différent pour la réunion qui est un collectif initié par l'enseignant, mais construit en fonction de ce qui s'est passé dans le jeu.

1.3.1. Apprentissages structurés : le collectif d'apprentissage

Débuter sa scolarité, c'est se trouver confronté à une nouvelle organisation sociale des individus. Le groupe classe ne se construit plus sur une base affective mais sur un projet d'apprentissage commun. Il s'agit alors pour l'enseignant de construire un milieu pour apprendre.

Dès son entrée à l'école, l'enfant apprend dans un environnement collectif, il est en relation avec d'autres enfants et les objets d'apprentissage, qui appartiennent à un patrimoine commun, doivent devenir des savoirs communs. Vivre ensemble est alors nécessaire pour apprendre ensemble. Le collectif d'apprentissage remplit des fonctions sociales, des fonctions d'apprentissage ainsi que des fonctions langagières et, sa ritualisation (création d'un milieu stable) permet d'institutionnaliser à la fois les gestes de l'apprendre et les savoirs en jeu (Garcion-Vautor, 2003).

Le collectif d'apprentissage est initié et structuré par l'enseignant, c'est lui qui le prépare dans le cadre d'une séquence didactique. Seul, chaque enfant attribue du sens aux expériences qu'il traverse, en groupe, les élèves et l'enseignant co-construisent des significations. Ainsi, lors d'apprentissage en collectif, les élèves négocient, partagent et créent une culture commune avec leurs pairs et leur enseignant (Vygotsky, 1934/1995). Ils sont amenés à construire une posture (rapport au savoir) propice à l'apprentissage scolaire et à la construction d'un espace commun de significations. Les enfants n'intègrent pas simplement et individuellement la culture de l'adulte, mais l'intègrent par le biais d'interactions avec l'adulte et de productions créatives avec leurs pairs, c'est ce que Corsaro (1994) nomme la production interprétative.

Dans un collectif d'apprentissage, le groupe a une double fonction, d'une part celle de poser des limites, il met fin à la toute-puissance de l'individu et l'oblige à argumenter ses choix et à justifier, expliciter ses hypothèses et, d'autre part, le groupe est une ressource, un point d'appui pour éclaircir, réfléchir et dépasser les obstacles. Le problème est posé au groupe et cela devrait rester un problème du groupe tout au long de l'activité. Les élèves coopèrent, imitent, confrontent leurs réflexions parce que la situation le demande. Dans cette situation, ils sont fortement mobilisés sur l'activité cognitive car ils doivent affiner leurs pensées, réagir aux propositions des autres et formaliser des procédures pour résoudre le problème. Avoir un regard différent sur le monde, les objets de savoir et les résolutions de problème (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008). Lors de ces moments d'apprentissage collectif, les élèves sont amenés à la fois à développer leurs compétences d'apprenants dans une structure participative et à acquérir les contenus de la séance apportés par l'enseignant (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000 ; Selleri & Carugati, 1999). L'apprentissage collectif permet donc de s'interroger ensemble sur le monde, de le comprendre, de le penser ensemble. Apprendre en collectif, c'est se construire dans un groupe et se construire en tant qu'individu (Boiron, 2017).

Lorsque le groupe est sollicité comme collectif d'apprentissage, les élèves prennent en compte les perspectives de leurs pairs, questionnent leurs représentations (en regard de celles des autres), construisent des savoirs à partir des apports de chacun. La tâche ne se résume pas à avoir ou pas la réponse, mais bien à co-construire des savoirs.

Le collectif d'apprentissage demande une gestion experte qui requiert de nombreux gestes didactiques : le choix de l'objet d'étude en lien avec les activités initiées par l'élève (observation préalable), la maîtrise de cet objet, l'encadrement et le guidage du collectif, la qualité des interactions et le choix des outils médiateurs. Le rôle de l'enseignant est complexe et essentiel pour que le collectif devienne un collectif d'apprentissage.

1.3.2. Les activités d'entraînement

Une autre forme d'activités initiées principalement par l'adulte est celle dite « activités d'entraînement ». Ce sont des activités qui permettent à l'élève de consolider ses apprentissages, de construire des routines et d'intérioriser des procédures. L'élève peut travailler seul ou en petit groupe avec des interventions ponctuelles de l'enseignant dans un objectif d'explicitation, d'étayage et de soutien.

La réunion

La réunion est un collectif d'apprentissage particulier, une discussion collective, souvent initiée par l'enseignant mais qui fait suite et s'appuie sur ce qui s'est passé dans les moments de jeu. À partir d'éléments issus du jeu (réalisation d'objet, production orale ou écrite, problème ou réussite...) l'enseignant choisit l'objet de la réunion qui sera le tremplin pour faire des liens entre les savoirs qui émergent dans le jeu et les savoirs prescrits par le curriculum. La réunion est aussi le lieu de réalisation d'apprentissages scolaires, quand le programme de l'école vient rejoindre le programme des enfants tel qu'il s'est exprimé dans le jeu. La réunion est un espace de transition entre l'activité initiée par l'enfant et celle initiée par l'adulte.

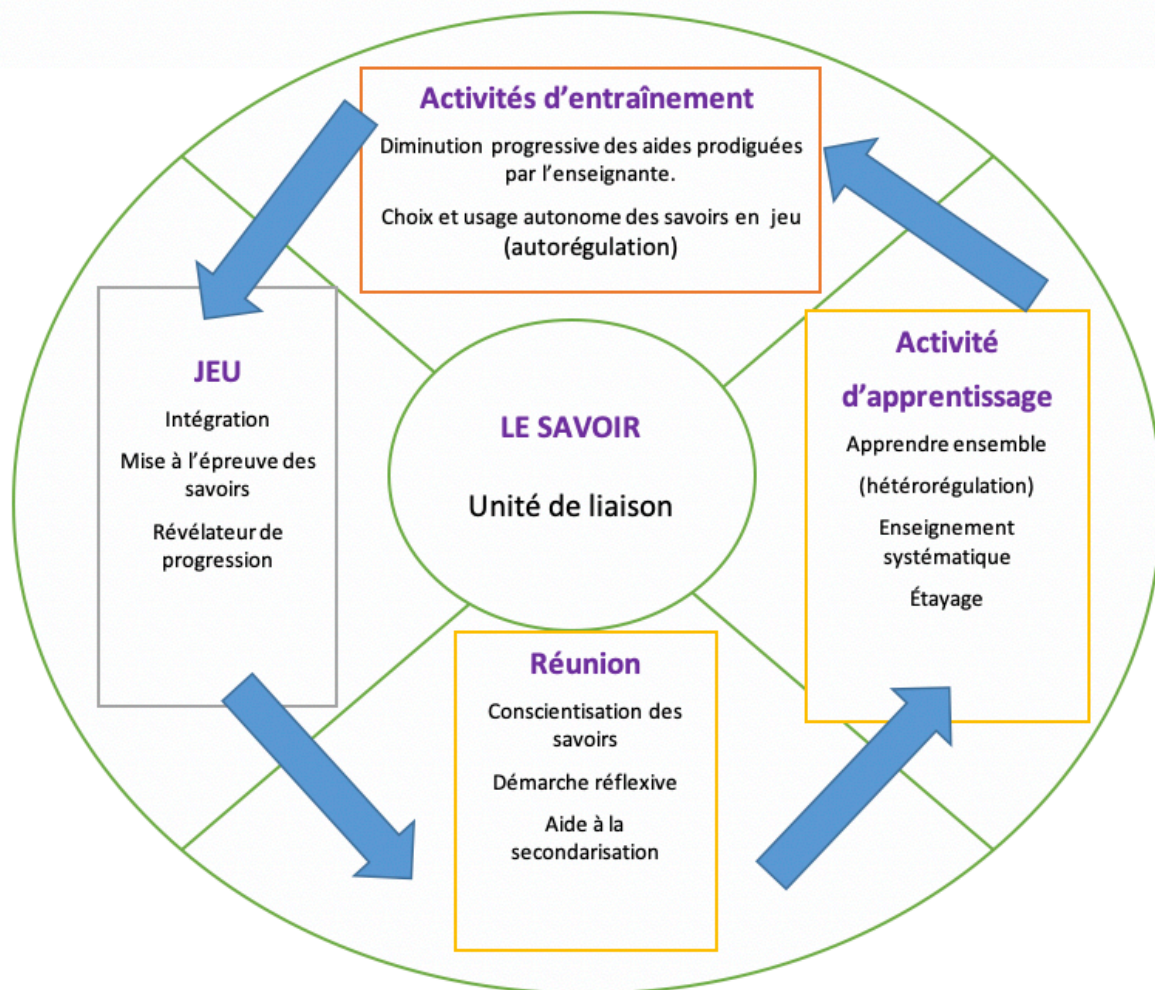
La réunion (Collot 2002) se déroule selon un protocole ritualisé avec un déroulement explicite qui favorise le respect de chacun et les interactions constructives. Elle a généralement lieu à la fin d'une période de jeu. Elle est initiée par l'enseignant qui annonce l'objet de la discussion. La parole est souvent donnée d'abord aux observateurs qui, avec l'aide de l'enseignant, doivent décrire ce qu'ils voient et ce qu'ils comprennent. Ils font des hypothèses. Les élèves concernés par le jeu mis en discussion sont ainsi confrontés aux points de vue des autres et répondent en argumentant et en tentant de fournir des explications cohérentes, eux aussi aidés par l'enseignant. La réunion se termine par une mise en évidence des savoirs explorés par les élèves et une mise en projet à propos d'apprentissages à réaliser (Truffer Moreau, *soumis*). La réunion remplit les mêmes fonctions que le rituel et le collectif d'apprentissage, soit des fonctions sociales, d'apprentissages et langagières (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000). La gestion de ce type de collectifs et des interactions qui s'y déroulent est tout aussi complexe que dans le collectif d'apprentissage.

Un dispositif pédagogique

Ces diverses activités, initiées par l'enfant et initiées par l'adulte, représentent différentes modalités de travail propres aux premiers degrés de la scolarité et donc différentes modalités d'apprentissage proposées aux élèves. Elles constituent un dispositif pédagogique (Truffer Moreau, *soumis*) qui permet un soutien explicite aux apprentissages, qui favorise une entrée dans des apprentissages qui font sens pour l'élève et qui visent la progression de tout le groupe classe.

Ces diverses modalités de travail ne sont pas une juxtaposition d'activités, mais elles se complètent, se soutiennent et sont interdépendantes. Elles permettent à l'enseignant d'explicitier, de faire des liens, d'amener les élèves et le groupe classe à entrer dans le processus d'apprentissage (Pramling Samuelsson & Pramling, 2009).

Schéma du dispositif



Truffer Moreau (soumis)

2. L'enseignement dans les premiers degrés de la scolarité (4 à 7 ans)

Comprendre la relation entre l'enfant et son environnement implique d'identifier les caractéristiques de la situation telle que l'enfant les saisit. Il s'agit aussi de saisir ce que l'enfant comprend, le sens qu'il donne à ce qui se passe dans l'environnement, autrement dit, d'adopter la perspective de l'enfant. Selon Sommer et al. (2013), adopter le point de vue d'un enfant pour un adulte consiste à comprendre les perceptions, expériences, déclarations et actions de l'enfant. La " perspective de l'enfant " doit être distinguée de l'expérience de l'enfant : la perspective des enfants représente leurs propres expériences, perceptions et compréhensions du monde dans lequel ils vivent.

2.1. Le jeu comme lieu d'observation

Le jeu libre, parce qu'il est le lieu de l'investissement des savoirs par les enfants, donne à voir le sens que ceux-ci construisent à partir des offres de significations proposées dans leur environnement, ici l'école. Dans le jeu libre, l'enfant prend des risques et dépasse souvent ce qu'il pourrait gérer dans une situation imposée. Il peut par exemple mémoriser plus d'articles d'épicerie en jouant au magasin qu'il peut le faire lors d'une activité formelle. Dans le jeu, l'enfant explore à moindre risque le passage de la réaction passive à l'autostimulation, « l'enfant se met à s'appliquer à lui-même les formes du comportement qu'utilisent les adultes à son égard » (Vygotski, 1928-1931/2014, p. 253). Il peut aussi réguler ses comportements et ses émotions de façon plus mature et maintient souvent sa concentration de façon plus soutenue. Le jeu crée ainsi une zone proximale de développement (Vygotski, 1933/2016). Pour l'enseignant, l'enfant donne à voir

l'appropriation des outils culturels dont il est capable de faire usage seul. Par ailleurs, « l'imitation permet d'établir la limite et le niveau des actions accessibles à l'intellect de l'enfant » (Vygotski, 1928-1931/2014, p. 268). Ce qui fait dire à Vygotski (1933/2016) que dans le jeu, l'enfant dépasse ce qu'il pourrait gérer dans une situation réelle. Ainsi, le jeu reste un lieu privilégié d'évaluation des enfants, évaluation de ce dont ils sont capables de mobiliser, de se ressaisir, dans des situations qu'ils ont initiées eux-mêmes.

2.2. L'évaluation dynamique

L'évaluation dynamique (Bodrova & Leong, 2011 ; Vygotski, 1927/2010, 1934/1997) contraste avec l'évaluation traditionnelle qui est statique et se concentre uniquement sur les compétences déjà développées. Au contraire, l'évaluation dynamique se produit dans une situation d'apprentissage, lorsque l'enseignant met les élèves au défi en les guidant dans l'utilisation d'outils de la pensée qui ne sont pas encore complètement appropriés par les élèves. L'enseignant observe ce que les élèves peuvent faire par eux-mêmes, ce qu'ils sont capables de faire avec son aide et comment ils réinvestissent cette aide dans une nouvelle activité.

L'évaluation dynamique est liée à la zone proximale de développement dans la mesure où elle cherche à identifier le potentiel de développement des élèves (Fleer, 2015). Cependant, il est important de noter qu'il est inséparable de l'enseignement. L'évaluation dynamique se produit dans des situations authentiques où l'enseignant observe, évalue, propose des outils, défie les élèves, observe à nouveau, etc....

L'observation et l'évaluation dynamique permettent à l'enseignant d'identifier la nature de l'appropriation par les élèves des outils cognitifs, affectifs ou disciplinaires travaillés en classe et d'évaluer ce qui devra leur être enseigné pour leur permettre de progresser.

2.3. De l'hétéro-régulation à l'autorégulation

D'un point de vue historico-culturel, l'autorégulation est toujours la conséquence de l'appropriation de l'hétérorégulation. "L'enfant commence à s'appliquer à lui-même les comportements que les adultes ont envers lui" (Vygotski, 1928-1931/2014, p. 253). Jouer est une excellente activité pour s'entraîner à le faire puisque dans le jeu, l'enfant explore à moindre risque le passage de la réaction passive à l'autostimulation. De plus, Bodrova et Leong (2011) ont montré que dans le passage de l'hétérorégulation à l'autorégulation, les enfants passent souvent par une phase de régulation par les pairs. L'imitation de l'adulte par la régulation des pairs ou encore le jeu de faire-semblant (*jouer à la maîtresse par exemple*) permet à l'enfant de prendre conscience de ces comportements attendus et de les appliquer progressivement à lui-même.

Enfin, de nombreuses études ont montré les liens entre le niveau de maturité du jeu des enfants et le développement de leur capacité d'autorégulation (Bodrova & Leong, 2011 ; Berk, Mann & Ogan, 2006 ; Elias & al, 2002 ; Vieillevoys & Nader-Grobois, 2007 ; Singer & Singer, 2005). Pendant le jeu, l'enfant s'exerce à anticiper, à prédire, à reporter ses actions et ses émotions, à attendre et à négocier. Il développe la capacité de planifier, de contrôler et de réguler ses actions. Il apprend à contrôler et à réguler sa frustration. Il peut décider d'afficher ou de retarder une émotion. C'est dans ces situations de jeu que l'enfant développe sa capacité à réguler son comportement non seulement en réponse à des stimuli extérieurs, mais aussi à ses propres idées. Cela implique l'utilisation d'outils sémiotiques employés avec des adultes et il commence à former lui-même de nouveaux stimuli qu'il applique à lui-même (Vygotski, 1928-1931/2014). Ainsi, le jeu est considéré comme essentiel au développement de l'autorégulation (Berk, Mann & Ogan, 2006) et de la maîtrise de soi (Singer & Singer, 2005). Cependant, dans le jeu, l'enfant ne peut s'approprier que les outils qui lui ont été proposés ailleurs. Le rôle de l'enseignant se situe à différents niveaux dans ce passage de l'hétéro à l'autorégulation. Tout d'abord, il observe et identifie les outils que les enfants ont besoin de s'approprier, puis il en fait usage avec les élèves dans le cadre de situation d'apprentissage structuré, enfin, il observe encore comment les enfants s'en ressaisissent et les aide à relier ces outils avec des situations dans lesquelles il est pertinent d'en faire usage.

2.4. Penser le jeu et le curriculum de manière dialectique

De notre point de vue, le jeu et le programme d'études devraient être envisagés de façon dialectique. Pendant le jeu, l'enseignant est présent. Il observe le jeu en identifiant les connaissances que les élèves utilisent et celles qu'ils doivent acquérir pour développer leur jeu. Dans notre contexte, les enseignants qui

adoptent cette approche suivent généralement le jeu en organisant une réunion visant à expliquer ce qui s'est passé, à détailler les ressources disponibles et à identifier les connaissances nécessitant un travail supplémentaire. Dans cette approche, les jeux des enfants se nourrissent de ce qu'ils vivent et des outils qu'ils se sont appropriés. L'apprentissage est basé sur les intérêts exprimés par les enfants pendant le jeu et sur les besoins d'outils identifiés par l'enseignant.

Les façons de travailler dans cette approche favorisent la transition entre le programme de l'enfant et le programme d'études. En particulier, ils permettent à l'enseignant de proposer des situations d'apprentissage correspondant aux intérêts des élèves (Vygotski, 1934/1995) et de profiter des activités initiées par les enfants, y compris lors d'activités initiées à l'origine par l'enseignant (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008).

Le lien entre le jeu et l'apprentissage est bidirectionnel. Dans un sens, l'enseignant observe le jeu initié par les enfants et identifie les éléments du programme scolaire. Il intervient, immédiatement ou plus tard, en offrant aux élèves un moment d'apprentissage qu'il initie et guide. Dans l'autre sens, les enfants peuvent explorer en jouant les outils proposés par l'enseignant dans les moments d'apprentissage structuré.

3. Un cas exemplaire : les marionnettes

Nous présentons ici une étude de cas tirée d'un ensemble de données recueillies dans le cadre de recherches sur l'enseignement et l'apprentissage chez les enfants de 3 à 7 ans. Ainsi, cette étude s'inscrit dans un programme de recherche sur la didactique des apprentissages fondamentaux.

3.1. Contexte et méthodologie de recherche

Cette étude de cas s'inscrit dans une recherche plus large effectuée dans une perspective ethnographique, les situations de jeu développées par les élèves ne pouvant être planifiées et anticipées, il faut être en classe pour observer le jeu et saisir les moments qui permettent des liens entre jeu et curriculum. Pour cela, les chercheurs filment régulièrement des matinées dans des classes 1-3 Harmos. A partir de ces données brutes, nous identifions les extraits significatifs pour les transcrire.

Plus spécifiquement, nous tentons, à partir de l'identification d'un savoir du curriculum exploré par les élèves et/ou travaillé sous le guidage de l'enseignante, de reconstruire "l'histoire" de ces apprentissages entre collectifs, jeux et réunions. Quand les liens entre curriculum (PER) et jeu ainsi qu'entre jeu et apprentissage sont identifiés, alors, ces extraits vidéos sont transcrits. Ces transcriptions font l'objet d'une analyse des interactions entre les élèves ou entre l'enseignante et les élèves lors des moments de jeu des collectifs d'apprentissage et des réunions.

Nos analyses s'appuient tout d'abord sur le modèle d'analyse dialogique de Muhonen & al. (2016) qui permet de décrire le mouvement des interactions en différenciant les épisodes initiés par l'enseignant de ceux initiés par les élèves. Les auteurs montrent comment les actions initiées par l'enseignant se caractérisent par un investissement important de celui-ci dans le maintien du flux interactionnel et de l'utilisation de diverses stratégies cognitives et métacognitives pour co-construire le savoir avec les élèves. La construction d'un dialogue productif en classe demande à l'enseignant une grande maîtrise du curriculum et un accompagnement précis pour que les élèves participent activement et qu'il y ait construction d'une compréhension commune. Ensuite, nous faisons usage des apports de Mercer (2013) pour étudier le développement du raisonnement collectif dans des situations d'apprentissage. Enfin, nous nous appuyons sur les travaux de Pramling & al. (2019) pour analyser les dimensions liées à l'apprentissage et au faire-semblant qui apparaissent dans les activités des élèves et/ou de l'enseignant.

3.2. Histoire du schéma narratif dans la situation "marionnettes"

Dans la classe de 1-2 Harmos (4-6 ans) d'où proviennent les données de la situation "marionnettes", le dispositif d'enseignement apprentissage comporte une pratique quotidienne du jeu libre, suivie parfois de réunions, de collectifs d'apprentissage ainsi que des moments d'entraînement (individuels ou en groupe, imposés ou choisis par les élèves).

L'entrée dans la littérature est travaillée depuis le début de l'année scolaire à travers la lecture d'albums et de contes notamment. De plus, les élèves ont accès en tout temps à de nombreuses histoires et contes

(albums à disposition, lecture et découverte de contes en collectif). Lors de collectifs d'apprentissage initiés par l'enseignante, la structure simplifiée du schéma narratif a été dégagée : un début (situation initiale), un milieu (transformation) et une fin (situation finale). Cette version simplifiée du schéma quinaire de Larivaille (1974) -état initial, détonateur, action, conséquence, état final - a été choisie par l'enseignante pour que les élèves puissent se l'approprier et qu'ils disposent de cet outil s'ils désiraient créer leurs propres histoires. L'enseignante mentionne souvent qu'une histoire comporte un titre.

Lors de notre passage dans la classe, au printemps, lors d'un moment de jeu, deux enfants choisissent spontanément de jouer au théâtre de marionnettes. Ils décident de préparer un spectacle. Ils expérimentent, explorent le matériel, font diverses tentatives puis demandent à l'enseignante s'ils peuvent présenter leur spectacle à leurs camarades de classe. Cette première représentation dure plus de cinq minutes sans qu'aucun scénario ne se dessine. Les enfants font surgir des marionnettes qui se frappent encore et encore. Le public rit. Le spectacle n'est pas interrompu mais après quelques temps l'enseignante demande aux deux élèves de trouver une fin.

Le manque de structure narrative de cette présentation incite l'enseignante à proposer une réunion, une discussion collective en situation, avec toute la classe à propos de ce spectacle. Les élèves expriment ce qu'ils ont vu, ce qu'ils ont ressenti et remarquent qu'il n'y a pas eu d'histoire. L'enseignante les interroge, les encourage à faire des liens avec leurs connaissances du schéma narratif. Le groupe classe mutualise ses connaissances et se souvient qu'une histoire a un titre, un début, un milieu et une fin. L'enseignante suggère alors aux deux élèves de préparer un nouveau spectacle en gardant à l'esprit les divers éléments qui composent une histoire. Un peu plus tard, ces élèves souhaitent présenter un deuxième spectacle. Les deux enfants racontent une histoire très brève mais qui cette fois-ci respecte les contraintes narratives.

A la fin de la matinée, l'enseignante a coutume de revenir sur ce que les enfants ont fait et appris. Ce jour-là, elle les réunit et collectivement, la classe rappelle qu'aujourd'hui, il a été appris une nouvelle fois qu'une histoire comprend un titre, un début, un milieu et une fin. L'enseignante relève alors que cet apprentissage est valable pour tous et surtout pour toutes les histoires.

3.3. Appropriation du schéma narratif : articulation entre jeu et collectif d'apprentissage

Cette situation peut être analysée en regard de la mise en oeuvre d'une évaluation dynamique (la prise en compte de la perspective des élèves), du guidage des élèves pour favoriser le passage de l'hétéro à l'auto-régulation, de la co-construction de significations dans un collectif d'apprentissage et du jeu comme lieu d'appropriation et d'usage des outils du curriculum comme levier du développement.

L'évaluation dynamique est mise en oeuvre par l'observation des enfants durant le moment de jeu. Il est important de relever que cette observation n'est pas totalement spontanée mais qu'elle est le fait d'une enseignante qui a en tête les objectifs prescrits par le curriculum. Ainsi, elle constate que les élèves ne font pas de lien entre ce qu'ils connaissent du schéma narratif et son usage lors de la construction d'une histoire dans une activité qu'ils choisissent de réaliser. Ces deux enfants, qui ont connaissance des dimensions nécessaires pour construire une histoire (ils sont capables de les nommer), ne sont pas encore capables de les mobiliser sans aide dans une situation originale. L'enseignante propose alors une régulation avec toute la classe lors de la réunion. Elle saisit l'occasion de faire se rencontrer le programme des enfants et celui de l'école et permet ainsi aux deux enfants concernés de faire usage avec succès du schéma narratif dans une nouvelle situation.

Comme nous l'avons vu plus haut, dans le passage de l'hétéro à l'autorégulation, les élèves sont souvent d'abord capables de réguler leurs pairs, s'appropriant ainsi les processus de pensée à interioriser. Lors de la réunion, les élèves de la classe, avec l'aide de l'enseignante, procèdent à une hétéro-régulation de leurs pairs à propos de la présentation théâtrale de la façon suivante :

Les spectateurs identifient le problème du spectacle

Louis: Il y a un truc, je trouvais pas super drôle quand ils se bagarraient parce que chaque fois ils se bagarraient un peu, chaque fois ça se bagarrait

Quentin: La même chose que Louis, moi j'ai pas entendu du tout une histoire.

et proposent une régulation sous la forme d'éléments constitutifs du schéma narratif pour améliorer l'histoire présentée.

ENS: Qu'est-ce qu'il faut pour qu'il y ait une histoire.

Xenia: Il faut un titre et il faut que l'histoire soit pas que avec des bagarres

ENS: Oui

Xenia: Aussi avec quelques petites choses qui se passent aussi.

ENS: Oui. Emilie?

Emilie: Il fallait une fin, un début et un milieu

Les élèves font ici appel à des savoirs spécifiques (schéma narratif) travaillés lors de collectifs d'apprentissage structurés après avoir identifié que l'histoire présentée n'en était pas une. Cette hétéro-régulation précède l'autorégulation, les élèves identifient d'abord chez les autres (à l'extérieur) les éléments à réguler avant de pouvoir s'autoréguler. Une hétéro-régulation collective permet à chacun des élèves selon sa compréhension de s'approprier le schéma narratif. Dans cette situation, l'enseignante provoque une zone de développement potentiel chez les élèves, leur permettant collectivement de mettre en oeuvre des modes de pensée qu'ils ne peuvent mettre en oeuvre seuls. Dans cet exemple, les deux élèves auteurs du spectacle ont réussi à s'autoréguler et commencent à intérioriser le schéma narratif, à se l'approprier pour qu'il devienne un outil de leur pensée, puisque lors du deuxième spectacle ils présentent une histoire respectant les critères narratifs.

La réunion a permis des constats, des prises de conscience, la mise en commun des connaissances, le développement du raisonnement collectif et la co-construction de significations. Selon Mercer (2013), le développement du raisonnement collectif comporte trois phases : l'appropriation, la co-construction et la transformation. Dans cette situation "marionnettes", l'appropriation des connaissances se fait lors des collectifs d'apprentissage plutôt en début d'année lorsqu'il a été question du schéma narratif. Cette appropriation se renforce lors de cette réunion par la co-construction des connaissances et par les réflexions collectives à propos de cette situation de jeu. Les élèves ont ainsi pu éprouver, mettre à l'épreuve des connaissances, un problème rencontré par certains camarades et raconter une histoire.

L'usage du savoir (ici, le schéma narratif) n'est pas intériorisé par les enfants, et dans cette situation, c'est l'étayage de l'enseignante (dialogique et instructeur) qui permet de faire le lien entre des connaissances construites dans des situations d'apprentissage formel et une situation de jeu qui nécessite l'usage de ce savoir. L'observation de l'enseignante, sa maîtrise du curriculum et son guidage lors de la réunion permettent aux élèves de transformer un savoir "froid" en un outil de la pensée, en connaissances dont ils peuvent faire usage dans le jeu. Il y a articulation entre apprentissage structuré et jeu et cette articulation favorise l'intériorisation des savoirs des disciplines comme outils de leur propre pensée.

Une transformation du raisonnement, qui vise à une autonomie de l'élève, s'observe lors du deuxième spectacle quand les élèves proposent une histoire succincte qui répond aux exigences du schéma narratif. Ils ont été capables de résoudre le problème, de s'auto-réguler, c'est-à-dire de prendre à leur compte l'hétéro-régulation proposée par l'enseignante et les autres élèves. Plus particulièrement, ils ont montré comment l'outil "schéma narratif" pouvait transformer les modes de pensée et d'agir des élèves. En effet, si, lors du premier spectacle, les enfants font agir des marionnettes qui se "tapent dessus" sans aucun scénario, lors du deuxième spectacle, les enfants racontent une histoire d'agression. L'usage de l'outil a permis aux élèves de développer, dans un second temps, une histoire dans laquelle un personnage agresse un autre et où un troisième intervient pour rétablir l'ordre. Ils ont utilisé la structure de l'histoire (outil culturel) pour mettre à distance leur jeu spontané et ont adopté une position de double subjectivité (Fleer, 2016), c'est-à-dire une position dans laquelle ils sont les metteurs en scène d'une histoire qu'ils ne subissent pas.

4. Conclusion et perspectives

Cette étude de cas permet d'illustrer une situation d'apprentissage qui fait dialoguer jeu et curriculum à partir d'une situation issue d'un moment de jeu et mise en lien avec des connaissances en littérature en cours d'appropriation chez les élèves. Cette articulation dialectique entre jeu et curriculum s'est construite en partant d'une production d'élèves (activité initiée par l'enfant) et amenant le groupe classe à convoquer, conscientiser et mobiliser des savoirs latents issus d'un apprentissage structuré (activité initiée par l'adulte). Par ailleurs, nous avons montré, comment, dans une perspective d'évaluation dynamique, l'intervention de l'adulte à propos d'un savoir en cours de construction favorise l'appropriation de son usage (outils de la pensée) non seulement chez les élèves concernés par le jeu en question, mais aussi par l'ensemble de la classe. En effet, la réunion en collectif a permis aux élèves spectateurs d'observer une situation et d'hétéro-réguler leurs camarades. Or, nous l'avons vu, cette hétéro-régulation favorise elle-aussi l'appropriation des outils par tous les élèves.

Cette articulation entre programme de l'élève et programme scolaire se construit lors des premiers degrés de la scolarité et vise la possibilité pour chaque enfant de devenir un élève capable de s'investir dans des apprentissages imposés par l'école. Pour favoriser à la fois le développement du jeu et son usage didactique dans une perspective de dialectique entre jeu et curriculum, différentes formes de travail sont à privilégier.

Tout d'abord, l'enfant devrait avoir l'occasion de jouer et de développer des formes de jeu matures et plus propices à générer les gains de développement spécifiques à son âge. Il s'agit ici de proposer une approche didactique du jeu qui permette aux enseignants de développer des méthodes de travail favorisant l'apprentissage du jeu et son développement.

D'autre part, pour pouvoir saisir les occasions d'apprentissage qui se présentent pendant le jeu, ou plus généralement dans les activités initiées par les enfants, les enseignants devraient avoir des capacités d'observation et une connaissance particulière des matières abordées dans le programme. Ces observations permettront de faire émerger le curriculum et de faire rejoindre le programme de l'école et le programme de l'enfant. De plus, nous l'avons vu, observer les enfants durant leurs jeux libres fournit à l'enseignant des indications précieuses sur les significations construites à partir des offres faites dans les moments d'apprentissage formel. S'appuyer et combiner différentes modalités d'apprentissages (jeu libre, réunion collectifs d'apprentissage) en explicitant les liens facilite et soutient l'appropriation, l'intériorisation et le réinvestissement des savoirs scolaires par les élèves.

Enfin, l'utilisation du jeu, ou plus précisément de la capacité des enfants à faire semblant, peut aussi servir de levier pour aider les élèves à apprendre. L'enseignant devrait être capable d'analyser le matériel et les modes de pensée spécifiques d'une discipline donnée pour pouvoir proposer des situations et des rôles qui agissent comme de véritables médiateurs pour l'apprentissage des élèves et leur entrée dans les disciplines scolaires.

Références bibliographiques

- Amigues, R. & Zerbato-Poudou M.-T. (2000). Comment l'enfant devient élève. *Les apprentissages à l'école maternelle*. Retz : Paris.
- Bautier É. (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle*. Lyon : Éd. de la Chronique sociale.
- Bautier, É., & Rayou, P. (2013). *La littératie scolaire: exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves* (Vol. 7, No. 7-2, pp. 29-46). Presses universitaires de Rennes.
- Berk, L.E., Mann, T. D. & Ogan, A. T. (2006). Make-Believe Play : Wellspring for Development of Self-Regulation. In D. G. Singer, R Michnick Golinkoff & K. Hirsh-Pasek. *Play = learning. How Play motivates and enhances Children's cognitive and social-emotional Growth*. pp. 74-100. New York : Oxford University Press.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2011). Les outils de la pensée L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance. Québec : PUQ
- Boiron, V. (2017). Apprendre à parler pour comprendre et penser son propre rapport au monde. In GFEN Maternelle, *Apprendre à comprendre dès l'école maternelle. Réflexions, pratiques, outils* (pp. 17-24). Lyon : Chronique Sociale.
- Brennan, M. (2014). Perezhivanie: what have we missed about infant care? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(3), 284-292.
- Cèbe, S. (2001). Apprends-moi à comprendre tout seul. *XY Zep*, 11, 1-6.
- Clerc, A. (2013). Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.
- Clerc-Georgy, A. (2016). L'imagination dans le développement de la créativité et de l'apprentissage. In I. Capron Puozzo (dir.). *La créativité en éducation et formation. Perspectives théoriques et pratiques* (pp. 79-92). Bruxelles : De Boeck.
- Clerc-Georgy, A. (2018). Le jeu à l'articulation entre apprentissage spontané et apprentissage réactif dans les premiers degrés de la scolarité. *Actes du 6e séminaire pluridisciplinaire international Vygotski « Histoire, culture, développement : questions théoriques, recherches empiriques »* (pp. 123-135). Paris : CNAM.
- Collot, B. (2002). *Une école du troisième type... ou la pédagogie de la mouche*. Paris : L'Harmattan
- Corsaro, W. A. (1994). Discussion, Debate, and Friendship Processes: Peer Discourse in U.S. and Italian Nursery Schools. *Sociology of Education*, 67(1), 1-26.
- Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 1-17.
- Fleer, M. (2009). A Cultural-Historical Perspective on Play : Play as a Leading Activity Across Cultural Communities. In I Pramling-Samuelsson & M. Fleer (Eds.), *Play and learning in early childhood settings : International perspectives* (pp.1-18). The Netherlands : Springer.
- Fleer, M. (2015). Developing an assessment pedagogy: the tensions and struggles in re-theorising assessment from a cultural-historical perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(2), 224-246.
- Fleer, M. (2016). An everyday and theoretical reading of perezhivanie for informing research in early childhood education. *International Research in Early Childhood Education*, 7(1), 34-49.
- Garcion-Vautor, L. (2003). « L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin ». *Ethnologie française*, vol. 33, no 1, p. 141- 147.
- Gilliéron Giroud, P., Meyer, A. & Veuthey, C. (2014). Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation dans les premières années scolaires. Les spécificités de l'école enfantine en question. Renens : URSP, 158.
- Larivaille, P.(1974). «L'analyse (morpho) logique du récit », *Poétique*, no 19, p. 368-388
- Magnusson, M. & Pramling, N. (2017). In « Numberland » : play-based pedagogy in response to imaginative numeracy. *International Journal of Early Years Education*.
- Mercer N. (2013): The Social Brain, Language, and Goal-Directed Collective Thinking: A Social Conception of Cognition and Its Implications for Understanding How We Think, Teach, and Learn, Educational Psychologist.

- Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., & Lerkkanen, M.-K. (2016). Scaffolding through dialogic teaching in early school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 55, 143-154.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., ... & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-responsive teaching in early childhood education*. Springer.
- Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2006). Play and learning – Inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47-65.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child : Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Pramling Samuelsson, I. P., & Pramling, N. (2009). Children's perspectives as 'touch downs' in time: assessing and developing children's understanding simultaneously. *Early Child Development and Care*, 179(2), 205-216.
- Pramling, N., Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2017). Re-metaphorizing Teaching and Learning in Early Childhood Education Beyond the Instruction - Social Fostering Divide. In C. Ringsmose & G. Kragh-Müller (eds.). *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years* (pp. 205-218). New York : Springer.
- Selleri, P. & Carugati, F. (1999) Ecoutez-moi les enfants ! De l'analyse de la conversation à l'étude des routines scolaires In *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques*. (pp. 279- 300) Nancy. Presse universitaire.
- Singer, D. & Singer, J. L. (2005). *Imagination and play in the electronic age*. Cambridge, MA : Havard University Press.
- Siraj-Blatchford, I., Silva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. Oxford: University of Oxford, Department of Educational Studies.
- Siraj-Blatchford I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustainedsharedthinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Educational and Child Psychology*, 26 (2), 77-89.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (2013). Early childhood care and education: a child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 459-475.
- Truffer Moreau, I. (soumis). Dans la perspective d'une didactique des apprentissages fondamentaux : « La structure pédagogique », un dispositif au service d'une pédagogie des transitions. *Chronique sociale*.
- Van Oers, B. (2012). Meaningful cultural learning by imitative participation : The case of abstract thinking in primary school. *Human Development*, 55(3), 136-158.
- Van Oers, B. & Duijkers D. (2013). Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. *Journal of Curriculum Studies*, 45, 511-534.
- Vieillevoye, S. & Nader-Grobois, N. (2007) Stratégies autorégulatrices d'enfants tout-venant et à déficience intellectuelle en situation de jeu symbolique individuel et dyadique. In N. Nader-Grosbois. *Régulation, autorégulation et dysrégulation* (pp.142-159). Wavre : Mardaga.
- Vygotski, L. S. (1927/2010), *la Signification historique de la crise en psychologie*. Paris : la dispute.
- Vygotski, L. S. (1928-31/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L.S. (1931-34/2018). *La science du développement de l'enfant. Textes pédologiques*. Berne: Peter Lang.
- Vygotsky, L.S. (1932/1987). Imagination and its development in childhood. In R.W. Rieber et A.S. Carton (eds), *The Collected Works of L.S. Vygotsky*, vol. 1: *Problems of general psychology*. New York, NY: Plenum Press.
- Vygotsky, L.S. (1933/2016). Play and its role in the mental development of the child. *Internationnal Research in Early Childhood Education*, 7(2), 3-25.
- Vygotski, L.S. (1934/1995). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. *Société française*, 2(52), 35-45.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : la dispute.

Auteures

Anne Clerc-Georgy est professeure à la HEP Vaud et membre du groupe d'Intervention et de Recherche sur les Apprentissages Fondamentaux (GIRAF) et du laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS). Ses recherches portent sur les processus de formation des enseignants et les dispositifs qui favorisent la formation (le dispositif lesson study, l'appropriation de savoirs académiques, l'écriture en formation, le rapport de stage), sur les particularités des premiers degrés de la scolarité (pédagogie de la transition, apprentissages fondamentaux, jeu libre, développement de l'imagination) et sur le rôle des pratiques enseignantes dans la réussite des apprentissages des élèves et dans la construction des inégalités scolaires (enjeux des premiers degrés de la scolarité, pratiques d'évaluation au cycle).

Béatrice Maire Sardi est formatrice à la HEP Vaud et membre du groupe d'Intervention et de Recherche sur les Apprentissages Fondamentaux (GIRAF). Ses travaux portent sur les enjeux des apprentissages fondamentaux au premier cycle ainsi que sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation propres à ces degrés.

Cet article a été publié dans le numéro 1/2020 de forumlecture.ch

Die Didaktik der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen als Dialektik von Spiel und Lehrplan verstehen: Beispiel Puppentheater.

Anne Clerc-Georgy et Béatrice Maire Sardi

Abstract

Der Unterricht in den ersten Schuljahren muss die Besonderheiten des frühkindlichen Lernens berücksichtigen. Es geht darum, von der Eigeninitiative der Kinder auszugehen und sie schrittweise ans schulische und fächerspezifische Lernen heranzuführen. Freies Spiel und Wissensvermittlung gemäss Lehrplan stehen dabei in dialektischen Bezug zueinander. In diesem Beitrag wird das anhand eines Beispiels im Zusammenhang mit dem Erlernen von Erzählmustern vorgestellt. Analysiert wird eine Situation, in der dieses Lernen aufgrund der Eigenaktivität der Kinder während des freien Spiels gefördert wurde. So konnten wir feststellen, welche Bedingungen für die Entstehung eines dialektischen Bezugs zwischen freiem Spiel und strukturiertem Lernen günstig sind. Wir beschreiben das didaktische Vorgehen, das die Lehrperson zur Förderung des lehrplanmässigen Lernens einsetzte.

Schlüsselwörter

Spielen, Lernen, Initiativen der Schülerinnen und Schüler, Lehrplan

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2020 von leseforum.ch veröffentlicht.

Pensare la didattica degli apprendimenti fondamentali articolando dialetticamente gioco e curriculum: il teatro delle marionette

Anne Clerc-Georgy et Béatrice Maire Sardi

Riassunto

L'insegnamento nei primi anni della scuola richiede di tenere conto delle specificità dell'apprendimento nei bambini piccoli. In particolare, si tratta di partire dalle attività avviate dai bambini e di condurli gradualmente verso l'apprendimento scolastico e disciplinare, articolando in modo dialettico il gioco e le conoscenze del curriculum. Questo contributo presenta un esempio relativo all'apprendimento del quadro narrativo. L'analisi di una situazione che ha favorito questo apprendimento a partire da un'attività avviata dagli allievi durante un momento di gioco libero ha permesso di individuare le condizioni favorevoli all'emergere di un rapporto dialettico tra l'attività avviata dagli studenti e l'apprendimento strutturato e di descrivere i gesti didattici messi in atto dal docente per promuovere l'apprendimento disciplinare.

Parole chiave

gioco, apprendimento, attività avviate dagli studenti, curriculum

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2020 di forumlettura.ch