

# Soutenir l'entrée dans les apprentissages scolaires : un dispositif de formation à partir de pratiques expertes

Tobola Couchepin Catherine<sup>(1)</sup>

Paccolat Anne<sup>(2)</sup>

Michelet Valérie<sup>(3)</sup>

<sup>(1)</sup> Equipe Formation et Professionnalisation, HEP Valais – Suisse

<sup>(2)</sup> GIRAF, HEP Valais – Suisse

<sup>(3)</sup> GIRAF, HEP Valais - Suisse

## Résumé

L'entrée à l'école nécessite une attention particulière de la part des enseignant.es afin de soutenir le développement des jeunes enfants. Pour identifier les gestes professionnels qui soutiennent cette entrée en scolarité, nous analysons les pratiques expertes protocolées dans un journal de bord de recherche par quatre enseignantes. Les analyses montrent des unités d'enseignement apprentissage avec des articulations de temps d'activités initiées par les enfants, de réunions et d'activités initiées par les enseignantes de même que des espaces de transitions qui permettent à l'enseignante et à l'enfant de se rejoindre sur les savoirs à travailler. Par ailleurs, la construction du journal de bord et son usage invitent au développement d'un outil de planification adéquat pour la formation des enseignant.es des premiers degrés de la scolarité.

## Mots clés

Dispositif de formation ; langue de scolarisation ; apprentissages fondamentaux ; jeu ; pratiques expertes.

## Introduction

Les enfants entrent à l'école obligatoire dès 4 ans en Suisse. Le Plan d'Etudes Romand (PER) formalise les domaines disciplinaires et les différents objectifs attendus après les quatre premières années d'école (cycle 1). Dans le domaine de la langue de scolarisation, le PER est secondé par des moyens d'enseignement soutenant les enseignant·es dans l'identification des objectifs à travailler et les activités à réaliser. L'évolution des prescriptions et des moyens tend à primariser les premiers degrés de la scolarité (Gilliéron Giroud, Meyer & Veuthey, 2013).

Cette formalisation des attentes contraste avec la nécessité de prendre en compte le programme et de la perspective des enfants (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008) rendus visibles dans les activités qu'ils initient. En effet, pour les enfants de 4 ans les premiers pas dans le monde scolaire demande de vivre des transitions qui les conduisent vers une nouvelle manière d'appréhender les objets du monde (Bautier & Rayou, 2013). Ils sont amenés à construire un nouveau rapport aux objets qui les entourent et à les questionner par le prisme des savoirs spécifiques (Vincent, Lahire & Thin, 1994). Les dispositifs d'enseignement/apprentissage déployés par les enseignant·es doivent également prendre en compte le mouvement qui s'opère entre le programme de l'enfant, lié à ses intérêts et ses besoins, et celui de l'adulte, qui se réfère à un curriculum scolaire (Paccolat, Tobola, Couchepin & Michelet, 2022).

Dans le canton du Valais, une formation continue obligatoire pour le cycle 1 a été dispensée entre 2016 et 2019 à la demande du service de l'enseignement pour sensibiliser les enseignant·es aux transitions que vivent les enfants et à les soutenir dans leurs pratiques.

Du côté de la formation initiale des futur·es enseignant·es, la HEP Valais propose un apport théorique sur la spécificité de l'apprentissage dans les petits degrés, et plus particulièrement sur les apprentissages fondamentaux, ainsi que sur la préparation à l'enseignement à partir des activités initiées par les enfants. Cependant, les outils institutionnels de préparation à l'enseignement, réunis dans un *vademecum* de formation, tout comme le cadre épistémologique qui les soutient, sont fondés sur une logique primarisée impliquant une transposition didactique descendante. Pour chaque planification de séquence et de séance, un ou plusieurs objectifs disciplinaires sont fixés, en référence aux prescriptions du PER, invisibilisant de nombreux savoirs et savoir-faire requis pour les apprentissages.

De ce fait, nous constatons que les enseignant·es en formation se sentent régulièrement pris en étau entre des approches exigeant de centrer leur enseignement sur la perspective de l'enfant tout en respectant une approche institutionnelle disciplinaire des apprentissages. Nous proposons une troisième voie, à travers une didactique spécifique des petits degrés qui prend en compte le programme des enfants en engageant et en maintenant le dialogue avec celui de l'enseignant·e, lié au PER. Cette voie nécessite que les enseignant·es identifient les savoirs hébergés dans les activités initiées par les élèves et les

potentielles possibilités d'y arrimer des activités dirigées et choisies par l'enseignant·e. Pour y parvenir, il convient d'outiller les enseignant·es en formation. Ceci constitue notre objectif.

La recherche que nous menons interroge les savoirs et les gestes professionnels mobilisés par quatre enseignantes expertes travaillant à partir des activités initiées par les enfants. Dans cet article, nous questionnons la construction et l'usage d'un outil de planification basé sur l'observation des activités initiées par les enfants et sa possible transposition en formation des enseignant·es.

## Enseigner aux enfants entre 4 et 7 ans

Certaines particularités de l'apprentissage entre 4 et 7 ans sont à considérer afin d'organiser et planifier un enseignement permettant aux enfants de s'approprier progressivement une posture scolaire. Nous détaillerons plusieurs déterminants de l'agir professionnel liés à la planification de l'enseignement dans les petits degrés.

Tout d'abord, il est nécessaire de connaître les objets de savoirs prioritaires à travailler à cet âge, qu'ils soient fondamentaux ou disciplinaires. Puis, il est à considérer qu'apprendre et réussir à l'école demande de s'approprier des savoirs imposés par elle à un rythme défini. Or, entre 4 et 7 ans, le programme de l'enfant (Vygotskij, 1935/1995), est déterminé par ses intérêts et ses besoins qui sont source de la motivation à apprendre. A cet âge, l'enfant apprend dans la mesure où ce qu'on lui propose rejoint son propre programme. L'enjeu est d'amener l'enfant à vouloir apprendre les savoirs hébergés par le programme de l'enseignant·e. Enfin, il s'agit de penser un dispositif pédagogique qui permet de soutenir cette acculturation scolaire en respectant les besoins des enfants. Ces différentes considérations fondent un socle de réflexions et de connaissances nécessaires pour planifier et organiser l'enseignement dans les petits degrés.

## Quel dispositif pédagogique pour soutenir les transitions ?

Le dispositif que nous décrivons et qui est mis en œuvre dans les classes observées s'inscrit dans une approche vygotkienne de l'apprentissage, qui considère que les premières années d'école sont une période de transitions entre un apprentissage s'actualisant selon le programme de l'enfant et un apprentissage structuré, initié et organisé par l'enseignant·e. Nous ancrons notre propos à la suite de Bodrova et Leong (2012), qui définissent le jeu de faire semblant comme l'activité maîtresse à cet âge car la plus bénéfique au niveau du développement.

L'enseignement dans les petits degrés devrait donc s'inscrire dans une didactisation inversée. Cette manière d'envisager l'enseignement/apprentissage demande :

- D'engager et de maintenir un dialogue constant entre le programme de l'enfant (ses intérêts et ses besoins), visibles dans les activités qu'il initie et celui de l'enseignant·e.
- De prendre en compte la perspective de l'enfant, c'est-à-dire le produit de l'expérience relative à l'usage d'un savoir, faite dans un contexte particulier avant son entrée à l'école ou plus tard à l'école, ainsi que sa manière de le comprendre et de l'investir.

La structure pédagogique (Truffer Moreau, 2020) soutient et organise des conditions spécifiques qui permettent l'actualisation de cette dialectique. Systémique et dynamique, elle s'organise en cinq composantes.

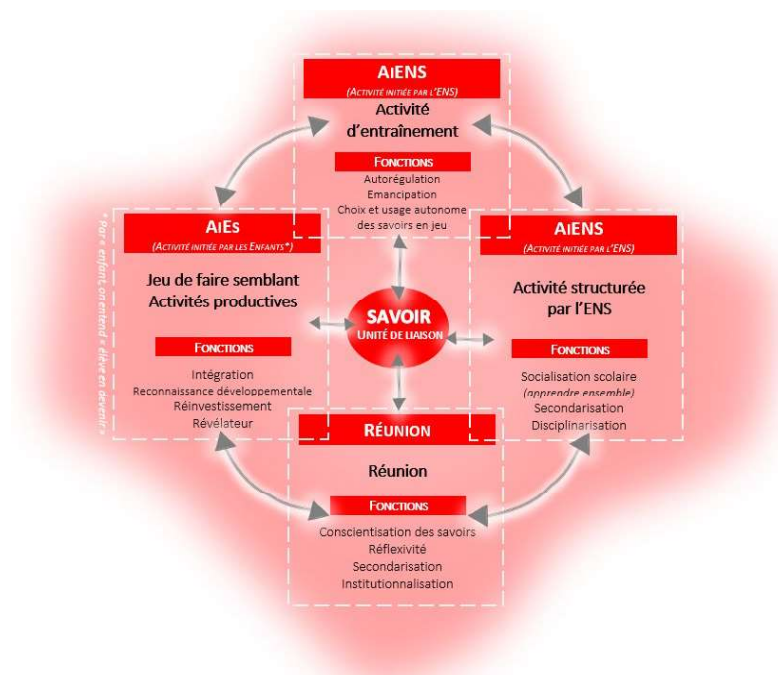


Figure 1 : Schéma de la structure pédagogique inspiré de Truffer-Moreau (2020).

Chaque composante remplit des fonctions spécifiques :

- Le savoir est la composante centrale, unité de liaison entre les autres composantes.
- Les activités à l'initiative des enfants, AIES, recouvrent le jeu de faire semblant ou les activités productives que les enfants investissent spontanément (Bodrova & Leong, 2012). Cette composante a une fonction de reconnaissance des particularités de chaque enfant, d'intégration progressive à la vie scolaire, de développement de gains spécifiques, de réinvestissement de nouveaux savoirs.

- La REUNION est une structure participative sous forme de discussion collective autour d'une production réalisée pendant les AIES. Elle permet de croiser la perspective des enfants et de soutenir le changement de posture attendu pour questionner les objets du monde afin d'en faire des objets d'étude.
- Les activités à l'initiative des enseignant.es, AIENS, sont structurées par un objectif. Le savoir y est travaillé, tout d'abord collectivement (Activité d'apprentissage) puis de manière autonome pour consolider les apprentissages (Activité d'entraînement).

Un ratio équilibré entre AIES et AIENS (Siraj-Blatchford et al., 2002) permet la mise en place d'un cercle vertueux. Les AIENS permettent de répondre aux besoins de nouveaux savoirs éprouvés dans les AIES, puis ces savoirs sont réinvestis dans les AIES pour les faire évoluer. Cette didactisation inversée développe ainsi un intérêt pour les disciplines scolaires (Lerikkanen et al., 2012).

## L'agir professionnel des enseignant·es

Dans une didactisation inversée, différentes actions, telles que choisir, planifier, évaluer et accompagner sont des compétences professionnelles nécessaires pour agir en situation. Les spécificités de l'action enseignante dans les premiers degrés de la scolarité gagnent à être conceptualisées, afin d'être thématiques en formation.

Dans les activités à l'initiative des enfants (AIES), il s'agit d'opérer des choix pour la mise en place d'un milieu didactique (Brousseau, 1998) qui favorise la curiosité des élèves, pour l'observation des « déjà là » et du type d'interventions à mener, pour l'organisation d'une Réunion collective autour d'un objet de savoir qui permet de tisser des liens avec les savoirs prescrits par les plans d'études et les apprentissages fondamentaux. Quel savoir travailler ? Comment ? À quel moment afin qu'il soit le plus opportun pour l'élève ?

La planification demande de prendre en compte les « déjà là » particulièrement hétérogènes des élèves. En valorisant les AIES et en accordant une place importante aux apprentissages fondamentaux que sont la socialisation, l'appropriation d'outils cognitifs nécessaires pour apprendre et la construction d'un rapport scolaire aux objets (Clerc-Georgy & Truffer Moreau, 2016), il s'agit de répondre aux attentes des plans d'études construits sur une logique disciplinaire. La planification de l'enseignant·e devient une gageure. Le pilotage des actions nécessite une vision fine des attentes institutionnelles et une évaluation soutenue des élèves en action afin de pouvoir apporter des régulations externes adéquates.

L'évaluation recouvre la troisième action importante de l'agir enseignant. L'observation attentive des enfants se réalise dans toutes composantes de la structure afin d'identifier les différents niveaux de prise en charge des savoirs (Paccolat, Tobola,

Couchepin & Michelet, 2022). L'évaluation, dans une démarche herméneutique ou descriptive (De Ketele, 2010) permet ainsi de recouvrir les fonctions d'orientation et les fonctions de régulation des apprentissages (Paccolat, Couchepin & Michelet, à paraître).

Dès lors, la dernière action de l'agir professionnel, étroitement liée aux fonctions de régulation des apprentissages, est l'accompagnement des élèves. Il s'agit, dans toutes les composantes de la structure, de fournir l'aide adéquate pour soutenir chez les enfants le développement d'un apprentissage conscient et volontaire.

## Le journal de bord, un outil de recherche et de professionnalisation

Afin de mettre en valeur les spécificités de l'action enseignante dans les premiers degrés de la scolarité, nous avons récolté plusieurs types de données : des captages vidéo réguliers, des entretiens semi-dirigés et des auto-confrontations sur la base de vidéos et d'analyses, un journal de bord.

Le journal de bord, outil d'observation/planification, représente la base d'un dispositif d'analyse de pratiques (Dolz & Leutenegger, 2015). Les différentes avenues du journal de bord ont été co-construites avec les enseignantes. Après une période de test de quatre mois, des modifications ont été apportées en équipe de chercheurs et d'enseignantes afin de permettre un usage facilité ainsi que des apports détaillés pour la recherche. Ce journal de bord, complété durant une année scolaire, rend compte des différentes Unité Co-construites à partir d'une Activité Initiée par les Enfants (UCoAIE) (Michelet, Tobola, Couchepin & Paccolat, 2022) mises en place dans la classe. Sur cette base, des synopsis ont été dégagés, qui mettent en valeur la diversité des savoirs mobilisés (Paccolat et al., 2022 ; Michelet et al., 2022) de même que les moments clés où le programme de l'élève rencontre celui de l'enseignante.

La tenue d'un journal de bord fait partie des types d'écrits à vocation professionnalisante (Crinon & Guigue, 2006). Dans le cadre de cette recherche, la planification écrite dans les journaux de bord rend compte de l'identification des savoirs hébergés dans les AIES et des liens effectués par les enseignantes avec les savoirs issus du programme officiel (PER). Ainsi, les enseignantes donnent à voir les enchaînements des différentes composantes (AIES, Réunions, AIENS), leurs observations quant aux progressions des élèves, leurs décisions sur la suite à donner. Transposés en formation, les journaux réflexifs permettent de s'entraîner à évaluer les effets des gestes professionnels (Crinon & Guigue, 2006). La planification écrite soutient non seulement l'action de l'enseignant·e en formation, mais rend aussi visible sa réflexion afin de favoriser les interactions avec les formateur·trices.

## Description du journal de bord

Le journal de bord co-construit pour notre recherche s'articule en 4 parties. La rubrique liminaire demande à l'enseignant·e de décrire le savoir prioritaire visé ainsi que les concepts ou autres savoirs qui s'y rattachent.

Description de l'objet de savoir
Cette description nous permet de mieux cerner le savoir visé, mais aussi ceux qui gravitent autour du savoir central.
Quel est l'objet de savoir <u>visé</u> ?
Quels sont les concepts (autres savoirs) auxquels se rattache l'objet de savoir ?

Figure 2 : extrait 1, JDB

Conçu comme un outil flexible d'observation, les parties décrivant les Réunions ou le réinvestissement dans les AIES ou AIENS sont modulables selon le développement des apprentissages observés.

Une attention est portée à l'identification des savoirs disciplinaires et fondamentaux, ainsi qu'aux perspectives d'apprentissage qui leur sont liées. Notre recherche portant sur le développement du langage scolaire, une rubrique spécifique en lien avec le développement langagier est proposée. Demander aux enseignantes d'observer les « déjà là » des élèves et les outils à travailler soutient, à notre sens, le croisement des perspectives, afin de préparer l'enseignement à partir de ce que les enfants montrent de leur compréhension et appropriation des savoirs en jeu.

Rubriques ciblant l'identification des savoirs dans les réunions et les AIENS	Rubriques ciblant le réinvestissement des savoirs dans les AIES et AIENS
Savoir(s) langagiers et savoirs fondamentaux mis en évidence	Avez-vous constaté un réinvestissement des apprentissages suite à la réunion ou à la séance dans les jeux libres qui suivent ? Précisez le ou les élèves concernés et leur degré
Quels sont les « déjà là » des élèves sur ces savoirs ?	Quels développements des savoirs enseignés constatez-vous dans le jeu ?
Quels sont les outils qui manquent aux élèves ?	Ces observations ont-elles eu une incidence sur la suite de votre planification ? Laquelle ?
Perspectives	

Figure 3 : extrait 2, JDB

Une dernière section est consacrée à l'analyse à postériori des temps d'enseignement. Un accent y est mis sur l'identification des savoirs travaillés et réinvestis dans les AIES qui est un indice fort de leur appropriation.

<p><b>Analyse à posteriori</b></p> <p>Quels sont les objets de savoir réellement travaillés dans les AIENS ?</p> <p>Quels sont vos constats par rapport aux savoirs réinvestis dans les AIES et par qui ?</p> <p>Quelles sont les perspectives à long terme et les priorités pour la suite ?</p> <p>Remarques éventuelles sur le travail de planification que vous avez dû réaliser :</p>
---

Figure 4 : extrait 3, JDB

## Questions de recherche et méthodologie

Pour soutenir la formation des enseignant·es et leur permettre d'engager et de maintenir le dialogue avec le programme de l'enfant et la perspective de l'enfant nous questionnons la possibilité de transposer les avenues du journal de bord de la recherche en formation professionnelle. Dès lors, deux questions font l'objet de cet article :

- Après une année d'utilisation, le journal de bord se révèle-t-il un soutien au développement des gestes professionnels, en particulier le geste de planification ?
- Comment le journal de bord peut-il être transposé en formation initiale des enseignant·es ?

Pour répondre à ces questions, nous analysons les journaux de bords complétés durant une année scolaire par nos quatre enseignantes expertes en didactisation inversée. Afin de proposer aux enseignant·es en formation un canevas d'analyse et de réflexion susceptible de soutenir leur enseignement, nous interrogeons les enseignantes expertes par le biais d'un questionnaire électronique portant sur la transformation des pratiques ainsi que les conditions d'utilisation des rubriques du journal de bord en formation. Une de nos enseignantes ayant fait valoir son droit à la retraite, trois participantes ont répondu. Nous les nommons Aline, Béa et Camille.

L'analyse des journaux de bord permet de montrer leur réel bénéfice pour la formation par la mise en évidence des UCoAIEs qui mettent en évidence les particularités de ces unités et leur planification. Cette dernière émane du croisement des perspectives entre les enfants et l'enseignante. Un usage de ces analyses comme outil de formation est ensuite proposé.



## Résultats

En lien avec la première question, s'agissant de la planification des AIES, Aline et Béa affirment les planifier. Cette planification gravite autour de plusieurs éléments : le temps accordé (Aline et Béa), le matériel mis à disposition (Aline et Béa), les moments de réunion, leur contenu mais également leur placement temporel (Aline), les interventions auprès de certains élèves ou certains scénarios en cours pour leur donner une orientation vers un apprentissage spécifique qui permet de faire murer le jeu (Aline). Une enseignante, Camille, affirme ne pas planifier les AIES.

La planification des différentes composantes de la structure pédagogique est déclarée comme variable par chacune. Cette variabilité dépend de plusieurs facteurs : le ou les objets de savoir liés au projet en cours, le moment de l'année, le nombre d'élèves, la motivation des élèves, le thème du projet en cours. Tout peut interférer dans les choix opérés dans le cadre de cette didactisation inversée.

A la question concernant l'enchaînement des composantes de la structure, les AIES sont régulièrement privilégiées afin de donner la possibilité aux élèves de mettre en œuvre ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils réinvestissent. Ces AIES permettent « d'expérimenter, de fixer, de tester, d'ancrer, de questionner ». Les discussions individuelles ou en groupe, l'apport du collectif comme levier à la réflexion sont également relevés.

S'agissant des changements apportés dans les pratiques au moment de l'utilisation du journal de bord de recherche, Aline et Camille affirment n'avoir rien modifié à leur quotidien. Elles ont leurs propres outils. Camille utilise un cahier avec des post-it et des photos de productions d'élèves afin de garder en mémoire les « déjà-là » des élèves et leur progrès en lien avec les différents savoirs. Béa affirme avoir essayé de prendre plus de traces. Ce faisant, elle a constaté des changements dans sa manière d'observer et d'agir : « Le fait de devoir écrire et répondre à des questions précises, m'a forcée à réfléchir davantage sur les actes posés, les questions que je posais aux enfants, les réactions que je suscitais etc. ». Il est intéressant de constater avec cette enseignante expérimentée que l'outil proposé permet une prise de conscience et un affinement des gestes professionnels. Le passage à l'écrit devient un catalyseur de transformations.

Lorsque nous questionnons l'influence sur le long terme du journal de bord, alors que les enseignantes ne sont plus contraintes de l'utiliser, Aline et Camille confirment qu'il n'a pas transformé leurs pratiques. En revanche, Béa, qui avait souligné les effets positifs durant le temps d'utilisation, affirme être toujours influencée par l'usage du journal de bord dans sa pratique quotidienne ayant développé un côté plus « studieux et réfléchi » dans l'observation des élèves maintenant plus objective.

La composition et la complétude du journal de bord a également été interrogée. Si le document apparaît comme complet pour nos trois enseignantes, Aline et Béa considèrent toutefois que la partie « réinvestissement dans les AIES » gagnerait à être complétée afin de

préciser les différents types de réunions ainsi que ce qui est réinvesti après les Réunions, par qui et comment.

Si nous constatons peu de changement dans les pratiques de ces enseignantes. Ceci peut s'expliquer par leur expertise et leurs pratiques automatisées. Nous faisons également l'hypothèse que leur implication dans la création de l'outil est un reflet de leur propre pratique.

Afin de répondre à la question relative à la transposition du journal en formation initiale, trois éléments de réponses se dégagent : i) l'avis des enseignantes expertes quant à l'usage du journal, ii) les analyses des journaux de bord pour mettre en évidence les enchaînements entre AIES, Réunions et AIENS, ainsi que iii) les analyses fines quant aux temps de croisement de perspectives identifiés dans les journaux.

### **Usage du journal de bord selon les enseignantes**

Tout d'abord, Camille, même si elle n'a pas été influencée par l'usage du journal de bord, affirme que cet outil lui semble important pour les enseignant·es en formation : « Il permet un suivi ponctuel en se posant les bonnes questions au bon moment. Avec l'expérience, il n'est plus forcément nécessaire de le remplir au quotidien. » Les enseignantes mettent l'accent sur l'utilisation du journal de bord comme un outil permettant de cibler ce qui est important et les moments privilégiés pour soutenir la progression des élèves. Une personne relève également que « ce journal est important pour les enseignants qui commencent à pratiquer le jeu dans leur classe ». Le journal transposé en formation permettrait ainsi un monitoring des progressions des élèves en rendant compte des apprentissages en cours.

Dans le cadre de la formation initiale à la Haute Ecole pédagogique du Valais, un outil de préparation à l'enseignement pour les petits degrés sur la base du journal de bord de recherche et des apports du groupe GIRAF (Groupe Intervention et Recherche sur les Apprentissages Fondamentaux) est proposé et actuellement testé. Les premiers retours semblent conclure que la transposition des questions du journal de bord dans un outil de planification pour les enseignant·es novices est une piste intéressante pour soutenir la professionnalisation. Ses questions sont des guides qui orientent le regard, la réflexion sur la perspective des enfants, exercice difficile pour les personnes en formation, plus souvent focalisées sur leur propre pratique et leur programme que sur les besoins des élèves. Les outils institutionnels en vigueur actuellement ne permettent pas une observation aussi complète. Il est ainsi nécessaire de les transformer afin de répondre aux besoins spécifiques des élèves entrant en scolarité.

## La mise en évidence des enchainements des composantes de la structure pédagogique de la transition

A partir des journaux de bord, nous avons réalisé une analyse macro et mezzo qui a permis d'identifier et renseigner les enchainements des composantes de la structure pédagogique ainsi que le déploiement des savoirs. Selon les objets travaillés et les intérêts des élèves, les combinaisons varient d'une classe à l'autre mais également dans une même classe. Ces enchainements, formant les UCoAIEs, reflètent la variété des agencements entre les AIES, les Réunions et les AIENS.

L'UCoAIE se distingue d'une séquence d'apprentissage systématique planifiée par l'enseignant·e et orientée vers un objectif disciplinaire par des caractéristiques propres (Michelet et al., 2022) :

- Le programme de l'enfant y prime dans le développement de l'activité maitresse qui se déploie vers sa forme mature dans les AIES ;
- Elle est flexible et dynamique ;
- Les savoirs travaillés sont liés aux besoins des élèves qui émergent dans les AIES ;
- Elle est transdisciplinaire.

Cette modélisation des UCoAIEs devient ainsi un outil de formation car elle permet une identification des enchainements des différentes composantes de la structure pédagogique en lien avec les objets travaillés. La figure 5 ci-dessous montre les différents enchainements entre AIES (en bleu), Réunion (vert) et AIENS (jaune).



Figure 5 ; Structure de l'UCAIE « notion d'aboutissement »

## Le croisement des perspectives entre élèves et enseignante comme espace d'apprentissage

Finalement, une analyse plus micro des journaux de bord nous permet de rendre visible le croisement entre la perspective des enfants et celles de l'enseignante (Paccolat et al., à paraître). Les gestes de l'enseignante, tels que le choix d'observer ou d'intervenir, de planifier une AIENS, d'organiser une Réunion ou d'intervenir directement dans les AIES, sont éclairés par les analyses. Nous montrons comment, dans les AIES, l'enseignante

observe les intérêts et besoins des élèves. Nous renseignons également comment et quand elle choisit d'intervenir pour faire progresser les élèves, soit en mettant en discussion une production dans la Réunion, soit en choisissant d'engager les enfants dans une AIENS.

Ce travail d'identification des moments charnières montre un agir professionnel spécifique de l'enseignement dans les petits degrés :

- La planification s'articule avec les besoins des élèves rendus visibles dans les AIES ;
- L'observation et l'évaluation de la progression des élèves se réalisent principalement dans les AIES ;
- La régulation des apprentissages est mise en œuvre en fonction du développement des AIES ;
- Les AIENS répondent à un besoin des élèves identifié par l'enseignante durant les AIES.

L'exemple ci-dessous illustre comment s'articulent et se croisent la perspective des enfants avec celle de l'enseignante dans l'enchaînement des composantes de la structure pédagogique. Cette schématisation est un outil de formation qui permet de questionner et rendre visible les particularités des UCoAIEs.

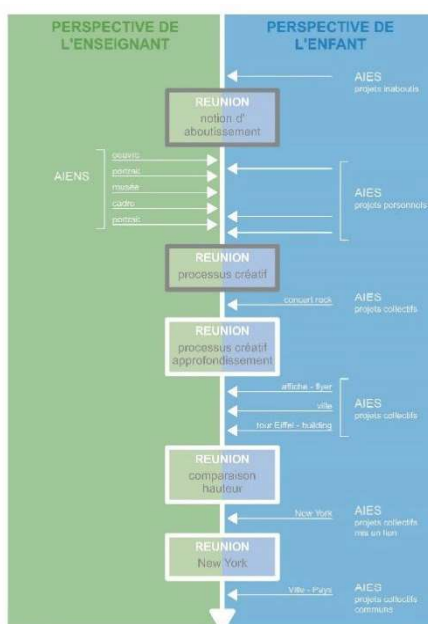


Figure 6 : Schéma des embranchements de l'UCoAIE sur la notion d'aboutissement

## Conclusion

Pour accompagner les enseignant·es novices dans le développement de leurs gestes professionnels, il apparaît nécessaire de leur fournir des outils adaptés aux spécificités de l'enseignement/apprentissage dans les petits degrés de la scolarité.

La co-construction de journaux de bord avec les enseignantes expertes et leur analyse mettent en valeur leur possible réinvestissement en formation. Ces données permettent de :

- Envisager un outil de préparation à l'enseignement spécifique aux petits degrés qui soutient les enseignant·es en formation en mettant en évidence les savoirs scolaires hébergés dans les AIES et la manière de soutenir leur développement.
- Identifier et montrer la diversité des cheminements didactiques selon les savoirs en jeu et les intérêts des élèves de la classe.
- Identifier les multiples croisements de perspectives entre élèves et enseignant·e afin de soutenir l'apprentissage des élèves.

L'analyse des journaux de bords soutient l'explicitation des gestes d'enseignantes expertes et met ainsi en lumière les pratiques. Les questions du journal de bord peuvent être transposées dans un outil de formation à la planification moyennant un travail collaboratif avec tous les intervenants institutionnels chargés de la formation didactique.

## Références bibliographiques

- Bautier, É. & Rayou, P. (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. (Pp. 29-46). Presses universitaires de Rennes.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2012). Les outils de la pensée : L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance. PUQ.
- Brousseau, G. (1998). Théorie des situations didactiques. La Pensée Sauvage.
- 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.Gränge (Eds.) L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation. (Pp.79-95). EME éditions.
- Crinon, J. & Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. Revue française de pédagogie, 156, 117-169.
- De Ketele, J-M. (2019). Ne pas se tromper d'évaluation. Revue française de linguistique appliquée, XV-1, 25-37.
- Dolz, J. & Leutenegger, F. (2015). L'analyse des pratiques : une démarche fondamentale dans la formation des enseignants ? Formation et pratiques d'enseignement en question, 18, 7-16.
- Gilliéron Giroud, P., Meyer, A. & Veuthey, C. (2013). Scolarisation des enfants de 4 et 5 ans en Suisse romande. Éducation et socialisation, accès : <https://doi.org/10.4000/edso.400>
- Lerikkanen, M.K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A.M., Rasku-Puttonen, H. & 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.
- Michelet, V., Tobola Couchepin, C & Paccolat, A. (2022). L'apprentissage du langage scolaire en 1-2H : construction et mise à l'épreuve d'un cadre épistémologique. Présenté dans [Atti Del 5° Convegno Sulle Didattiche Disciplinari], (pp.438-452). <https://doi.org/10.33683/dida.22.05.74>
- Paccolat, A., Tobola Couchepin, C & Michelet V. (2022). Du langage familial au langage scolaire en 1-2H : chronique d'une transition, [www.forumlecture.ch](http://www.forumlecture.ch)
- Paccolat, A., Michelet, V. & Tobola Couchepin, C. (à paraître). Un dispositif d'enseignement pour observer les jeunes élèves et les accompagner dans leurs apprentissages. Cahiers pédagogiques.
- 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.
- Siraj-Blatchford, I., Muttock, S., Sylva, K., Gilden, R & Bell, D. (2002). Researching effective pedagogy in the early years.
- Tobola Couchepin, C., Paccolat, A & Michelet, V. (à paraître). *Soutenir l'apprentissage du langage scolaire : les régulations interactives comme révélateur d'espaces de différenciation*. Revue Education et Formation.

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

Vincent, G., Lahire, V & Thin, D. (1994). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire*. PUL.