

Pour citer cet article : Tobola Couchevin, C., Paccolat, A., & Michelet, V. (2024). Le Cahier de réunion : un outil d'évaluation et d'inclusion dans les premiers degrés de la scolarité. *La Revue L'EeE*, 9. <https://doi.org/10.48325/rleee.009.04>

Le Cahier de réunion : un outil d'évaluation et d'inclusion dans les premiers degrés de la scolarité

Catherine TOBOLA COUCHEVIN, Anne PACCOLAT,
Valérie MICHELET

Version de la publication : mai 2024
Évaluation ouverte et collaborative

Rétroactrices : Verónica Sánchez Abchi, Carla Silva-Hardmeyer

Résumé

Entrer en scolarité demande à l'enfant de vivre un certain nombre de transitions afin de s'approprier un mode de fonctionnement spécifique à l'école. Pour le soutenir sur ce chemin, les enseignant-es des petits degrés doivent mettre en place les conditions qui accompagnent les élèves en devenir. Dans cette communication, nous proposons une étude qualitative à partir de données récoltées durant 18 mois dans une classe de maternelle en Suisse romande. Nous proposons deux types d'analyses : tout d'abord celle du journal de bord de l'enseignante dans lequel elle a consigné les activités menées dans la classe, puis celle d'un cahier de réunion réalisé lors de réunions autour d'activités initiées par les enfants. Ces analyses débouchent sur la description d'une pratique inclusive qui prend en compte les besoins et les intérêts des enfants pour les amener progressivement vers l'appropriation collective des savoirs scolaires. Si le journal de bord donne à voir une unité d'enseignement/apprentissage flexible qui se co-construit autour d'un objet de savoir, le cahier de réunion y remplit les fonctions d'instrument de liaison entre la perspective des enfants et celle des savoirs scolaires, ainsi que d'outil d'évaluation dynamique et d'institutionnalisation de la mémoire didactique collective.

Mots-clés : structure pédagogique, apprentissages fondamentaux, cahier de réunion, UCoAIE, évaluation, inclusion

Abstract

Entering school requires children to go through a number of transitions in order to appropriate a specific way of operating. To support them on this path, teachers of the lower grades must put in place the conditions that accompany the developing pupil. In this paper, we propose a qualitative study based on data collected over 18 months in an elementary classroom in French-speaking Switzerland. We propose two types of analysis: firstly, that of the teacher's logbook, in which are recorded activities carried out in the classroom, and secondly, that of a meeting notebook created during meetings around activities initiated by the children. These analyses lead to the description of an inclusive practice that takes into account the children's needs and interests, gradually leading them to the collective appropriation of school knowledge. While the logbook shows a flexible teaching and learning unit that is co-constructed around an object of knowledge, the meeting book acts as a link between the children's perspective and that of school knowledge, as a dynamic assessment tool and as an institutionalization of the collective didactic memory.

Keywords: pedagogical structure, fundamental learning, meeting book, UCoAIE, evaluation, inclusion

1. Introduction

Les premiers degrés de la scolarité font l'objet, depuis quelques années, de l'attention de plusieurs chercheur·ses à travers le monde (le groupe GIRAF en Suisse avec, notamment Clerc-Georgy & Truffer Moreau, 2016 ; Fleer et al. en Australie ; Pramling et al. en Finlande ; Marinova et al. au Québec). A la suite de Vygotski, les travaux se focalisent sur les particularités de l'apprentissage des élèves en devenir¹ avec, notamment, l'intérêt de partir des activités qu'elles et ils initient. En Suisse, les enfants entrent à l'école obligatoire dès 4 ans. Le Plan d'Etudes Romand (PER ; CIIP, 2010) formalise les attentes et les objets de savoir à travailler en les organisant par domaines disciplinaires. Cette formalisation des attentes contraste avec la nécessité de prendre en compte le programme² et la perspective des enfants (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008). Cependant, les travaux des chercheur·ses commencent à être pris en compte par le monde politique. En effet, en Valais, canton suisse dont il est question ici, une formation continue obligatoire pour les enseignant·es des premiers degrés de la scolarité a été dispensée entre 2016 et 2019 à la demande du service de l'enseignement. L'objectif était de soutenir les enseignant·es à accompagner les transitions que les enfants doivent vivre en entrant à l'école. À la rentrée des classes de 2022, les enseignant·es des premiers degrés de la scolarité ont reçu l'injonction de réserver des plages horaires dévolues aux activités initiées³ par les enfants tous les jours. Dès lors, chaque enfant de 4 à 6 ans dispose d'au minimum 60 minutes quotidiennement pour développer ses activités durant ces moments spécifiques. Ainsi, avec le soutien de l'enseignant·e et de ses pairs, sur la base de ce que l'enfant donne à voir dans les activités qu'elle ou il initie, les apprentissages se tissent et la diversité des perspectives peut être prise en compte.

¹ L'acception *élève* est utilisée lorsque des liens explicites avec les apprentissages sont avérés (dans les Réunions, les Activités initiées par l'enseignant) et *enfant* dans une acception générique ainsi que dans les Activités initiées par les enfants.

² Le programme de l'enfant se réfère à ses centres d'intérêts, au rythme auquel il apprend. Tous les enfants n'investissent pas les mêmes savoirs au même moment.

³ Les activités initiées par les enfants sont des moments durant lesquels les enfants choisissent d'investir du jeu de faire semblant ou des activités productives selon leurs centres d'intérêt. Ces moments sont étayés par l'enseignant·e afin d'accompagner l'enfant dans le développement d'un type de jeu mature qui génère des gains développementaux nécessaires pour entrer dans les apprentissages scolaires.



La recherche que nous menons et dont il est question ici, interroge les savoirs et les gestes professionnels mobilisés par quatre enseignantes expertes travaillant à partir des activités initiées par les enfants. Les classes ont été suivies durant 18 mois par des observations ponctuelles, la récolte de journaux de bord rédigés par les enseignantes et rendant compte des apprentissages effectués ainsi que par des entretiens réguliers. Dans cet article, nous questionnons la construction et l'usage d'un outil, le cahier de réunion, dont les journaux de bord relatent l'utilisation comme objet d'évaluation et d'inclusion dans les premiers degrés de la scolarité.

2. Les caractéristiques des premières années de scolarité

2.1 Apprendre entre 3 et 7 ans

Entre 3 et 7 ans, l'enfant apprend selon son propre programme (Vygotski 1935/1995), en fonction de ses intérêts et de son rythme d'apprentissage. Or, réussir à l'école demande d'apprendre progressivement selon le programme scolaire prescrit que l'enseignant·e doit suivre. Pour répondre à cet impératif, il s'agit de soutenir les différentes transitions que l'enfant doit vivre pour s'approprier les règles de l'apprendre ensemble des savoirs prescrits par l'école au rythme imposé par celle-ci. Ces transitions se rapportent à l'appropriation d'un langage scolaire, à l'usage conscient des structures participatives spécifiques de l'école, à la capacité à changer de point de vue sur les objets (Pramling Samuelsson & Pramling, 2016) et à l'usage de plusieurs registres de pensée (Bautier & Rochex, 1997). Ces transitions sont autant de savoirs à enseigner dans les premières années d'école, tout en respectant le rythme d'apprentissage des élèves et l'hétérogénéité du groupe classe.

Le jeu de faire semblant est l'activité maîtresse (Bodrova & Leong, 2011) de cette période de la vie qui génère les gains développementaux nécessaires pour apprendre progressivement de manière systématique et consciente. Cette activité, appelée « dominante » par Leontiev (1976), correspond à l'activité à laquelle l'enfant consacre le plus de temps et comprend trois caractéristiques :

- l'apparition de nouvelles formes d'activités qui se distinguent des précédentes ;
- le réaménagement des processus de pensée ;
- des changements au niveau des fonctions psychologiques.

Selon Leontiev, « l'activité dominante est donc celle dont le développement conditionne les principaux changements dans les processus psychiques de l'enfant et les particularités psychologiques de sa personnalité à un stade donné de son développement » (p. 285). Le jeu de faire semblant est une nouvelle forme d'activité qui apparaît vers 3 ans dans laquelle l'enfant commence à apprendre en jouant. Le jeu permet le développement de nouveaux processus de pensée tels que le développement de l'imagination et de l'abstraction. Enfin, le jeu permet l'appropriation des habiletés sociales et des normes de comportements sociaux.



Dans ce type d'activités, caractérisées par la construction de scénarios dans lesquels les enfants tiennent des rôles, l'enfant rend visibles ses centres d'intérêts et ses besoins. Dans sa forme mature, le jeu de faire semblant engendre le développement de la fonction symbolique, la capacité d'agir en pensée et la fonction d'autorégulation. Afin de soutenir ces différentes transitions, des modalités de travail spécifiques sont à mettre en œuvre pour rendre visible le programme de l'enfant et l'accompagner progressivement vers le programme scolaire.

Pour mieux saisir la place de l'évaluation dans les deux premiers degrés de la scolarité, un détour par l'évolution des programmes d'enseignement est nécessaire. En 1992, le programme d'objectifs et d'activités préscolaires pour l'école enfantine était introduit en Suisse romande (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP], 1992). Celui-ci donnait la priorité aux manipulations et aux expériences des enfants à travers le jeu. Le développement global, social et personnel de l'enfant y était central, l'école enfantine étant un lieu propice à l'observation et à l'évaluation à visée formative pour soutenir les apprentissages. Depuis l'introduction du PER et la mise en œuvre du concordat HarmoS (CIIP, 2007), les deux premières années d'école ont glissé vers une primarisation et un modèle plus transmissif. Les actions de l'enseignant·e sont guidées par les objectifs du PER structuré en domaines disciplinaires. De ceci découle l'obligation de mettre en œuvre des pratiques d'évaluation qui qualifient les apprentissages des élèves afin de pouvoir communiquer avec les parents. Ainsi, dans le souci de garder une trace des apprentissages et de pouvoir communiquer avec les parents, les enseignant·es ont recours de manière fréquente à l'usage de fiches. L'introduction de certains moyens d'enseignement romands a renforcé cette pratique en proposant des fiches prêtes à imprimer (Meyer, 2016). Ces pratiques génèrent plusieurs risques, dont celui de restreindre la nature des apprentissages pour des enfants encore non-lecteurs et de limiter l'évaluation à de bas niveaux taxonomiques. Une autre conséquence importante est la diminution progressive du jeu comme situation d'apprentissage. Afin d'évaluer en tenant compte des particularités des enfants de cet âge, il s'agit de penser une troisième voie, qui considère les caractéristiques de l'apprentissage entre 4 et 6 ans et la nécessité de rendre compte de l'appropriation progressive des savoirs scolaires.

Dans cette communication, nous décrivons une modalité d'évaluation mise en œuvre dans une classe de 1^e et 2^e année d'école⁴ explorant cette troisième voie à travers l'utilisation d'un outil : le cahier de réunion. Nous cherchons à comprendre comment le processus d'apprentissage des élèves est renseigné par l'utilisation régulière de cet outil et comment la trace écrite peut être un support d'évaluation et d'inclusion.

2.2 Transposition didactique inversée et croisement des perspectives

Les activités initiées par les enfants (comme le jeu de faire semblant) rendent visibles leur perspective relative aux objets de savoir (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008), c'est-à-dire le résultat des différentes expériences qui leur ont permis jusqu'ici de développer une connaissance en action de ceux-ci. Les enfants n'ayant alors qu'une connaissance partielle et expérientielle des objets de savoir (Vygotski 1934/1997), leurs dimensions ne sont pas encore toutes maîtrisées et conscientisées (Fleer & Veresov, 2018). Ils les considèrent encore comme un objet du quotidien (Bautier, 2006).

⁴ La désignation 1-2^e renvoie aux deux premières années de la scolarité obligatoires depuis la validation du concordat Harmos (2007).



Les activités initiées par les enfants sont classées en deux catégories : le jeu de faire semblant (expliqué en détail plus haut) et les activités productives. Ces dernières comprennent des constructions, des productions écrites, numériques ou artistiques que les enfants choisissent d'investir librement.

L'observation effectuée par l'enseignant·e demande d'identifier dans les activités initiées par les enfants les bourgeons de savoirs scolaires, qu'ils soient fondamentaux, recouvrant les capacités cognitives, socio-affectives et métacognitives requises par l'école pour apprendre selon le rythme prescrit par elle ou disciplinaires. Ce geste professionnel exige une connaissance approfondie du programme, c'est-à-dire une perspective experte sur les savoirs scolaires. Cette connaissance épistémologique doit être couplée avec une connaissance des principes de développement chez l'enfant. En effet, à cet âge, l'enfant investit volontairement des activités qui répondent à ses propres besoins en termes de curiosité. Enseigner dans les petits degrés demande ainsi de mettre en œuvre une didactisation inversée qui prend en compte prioritairement le programme et la perspective de l'enfant afin d'instaurer des modalités de travail efficaces soutenant l'engagement cognitif, progressivement volontaire et conscient dans les tâches proposées. La dialectique entre la perspective des enfants et celle de l'enseignant·e, ainsi que le croisement entre le programme de l'enfant et celui de l'école est un levier essentiel à l'apprentissage des élèves.

Dès lors, enseigner et évaluer les progressions des élèves dans les petits degrés demande une connaissance approfondie des savoirs du curriculum afin de les identifier dans les jeux des enfants et de saisir les opportunités d'apprentissage en lien avec les savoirs fondamentaux ou disciplinaires. Il s'agit également de donner à l'enfant l'occasion de s'imprégner par imitation de processus de pensée experts, et pour l'enseignant·e de rendre compte de ceux-ci par un langage explicite qui accompagne l'action. Le processus d'appropriation de ces outils nécessaires à la réussite scolaire devrait donc être au cœur de l'évaluation à cet âge. La prise en charge progressive par l'élève des savoirs peut alors être renseignée par une évaluation dynamique (Bodrova & Leong, 2011). Celle-ci doit rendre compte des processus d'apprentissage en cours, des réussites, des progrès et des niveaux de soutien apportés à la performance de l'élève en devenir. Il s'agit également d'impliquer fortement l'élève afin de soutenir sa prise de conscience qu'il ou elle est en train d'apprendre (Clerc-Georgy & Truffer Moreau, 2016).

2.3 Une structure pédagogique inclusive

Afin de soutenir les différentes transitions que l'enfant doit vivre pour devenir un·e élève apprenant·e et de maintenir un dialogue constant entre la perspective des enfants et celle de l'enseignant·e, ainsi que le lien entre le programme de l'enfant et celui de l'école, un dispositif pédagogique spécifique doit être pensé. La structure pédagogique décrite par Truffer Moreau (2020) est mise en œuvre dans les classes que nous avons observées. Elle permet d'accompagner progressivement l'enfant dans le développement d'une posture scolaire qui lui permet de réussir à l'école.

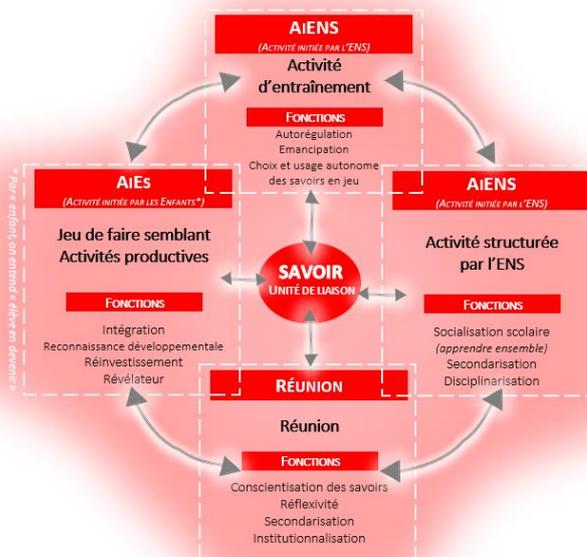
Quatre composantes, comme autant de modalités de travail, s'articulent autour de la composante centrale, le savoir. Chacune d'entre elles remplit des fonctions différentes :



- Le savoir, l'unité de liaison, est le socle à partir duquel les autres composantes s'organisent. Les typologies de celui-ci peuvent être liées aux apprentissages fondamentaux ou disciplinaires ;
- Les activités initiées par les enfants, individuelles ou collectives, (dorénavant, AIES) favorisent l'intégration de tous les enfants en fonction de leurs besoins et de leurs centres d'intérêts. Elles sont médiatisées par un milieu didactique propice aux différents apprentissages scolaires et par des interactions avec l'enseignant-e qui soutient leur développement. Elles permettent également d'observer le réinvestissement des savoirs, savoir-faire, savoir-être travaillés ;
- La Réunion est un regroupement d'un collectif autour d'un objet issu des AIES composé de l'ensemble des élèves de la classe ou d'une partie seulement. La Réunion a comme fonction de croiser la perspective des enfants et de soutenir la conscientisation des savoirs ;
- Les activités initiées par les enseignants (dorénavant, AIENS) favorisent la construction d'un collectif d'apprenants qui apprennent ensemble, progressivement, au rythme imposé par l'école des savoirs issus du programme scolaire.

Figure 1

Schéma de la structure pédagogique inspiré de Truffer-Moreau (2020)



Ces composantes favorisent une évaluation en continu de l'appropriation par l'enfant d'un objet de savoir selon le mode d'interactions lié à celles-ci. En effet, en réinvestissant spontanément dans les AIES des savoirs appris, l'enfant donne à voir ce qu'elle ou il a compris et intégré. Dans les Réunions, l'enseignant-e observe comment chaque enfant construit, avec l'aide des médiations qui sont apportées, une nouvelle perspective sur les objets. Dans les AIENS, la capacité de l'enfant à entrer dans le programme qui lui est imposé peut être observée.



2.4 Unités d'apprentissage co-construites à partir d'activités initiées par les enfants

L'enchaînement des composantes de la structure détermine une unité d'enseignement/apprentissage relative à un objet de savoir. Se co-construisant par le croisement entre le programme de l'enfant et celui de l'enseignant·e, elle a la particularité de ne pas pouvoir être anticipée. Elle s'inscrit dans une didactisation inversée, qui est une manière d'envisager l'enseignement en tenant compte prioritairement de la perspective et du programme des enfants. Ce type d'enseignement demande d'engager et de maintenir un dialogue constant entre les besoins des enfants et le curriculum scolaire. Les unités co-construites à partir des activités à l'initiative des enfants (dorénavant, UCoAIE) sont flexibles, *open ended* (Pramling et al., 2019), c'est-à-dire que l'on ne sait pas quand elles finissent car elles découlent de la dynamique des AIES portées par les enfants. En effet, elles peuvent suivre une direction, en emprunter une autre ou s'arrêter en fonction des événements et des intérêts de chacun et chacune. L'enseignant·e a la responsabilité d'y tisser des liens avec les savoirs scolaires.

Afin de rendre visible cette dynamique, nous avons analysé les journaux de bord tenus par les quatre enseignantes ayant participé à notre recherche. La matrice du journal de bord a été co-construite avec elles et vise l'identification des savoirs et savoir-faire disciplinaires et fondamentaux observés et mobilisés dans les AIES, susceptibles d'être conscientisés dans les Réunions, voire travaillés dans les AIENS, pour être ensuite réinvestis, ou non, dans de nouvelles AIES. Chaque journal de bord commence au moment où une enseignante perçoit un intérêt collectif dans les AIES. Les informations répertoriées dans le journal relatent les activités qui s'organisent autour d'une thématique principale, disciplinaire ou non, pour s'achever au moment où l'intérêt des enfants s'épuise. Le journal de bord constitue le matériau de base permettant l'élaboration d'un synopsis. Ce dernier donne à voir la manière dont les composantes de la structure s'enchaînent et quels sont les savoirs travaillés dans chacune d'elles. Il forme l'ossature des UCoAIES, pour lesquelles on peut dégager un niveau macro (enchaînement des composantes) et mezzo (circulation des savoirs à travers les composantes et selon les niveaux taxonomiques).

2.5 Outils d'évaluation dans les UCoAIES

L'évaluation constitue une compétence centrale de la profession d'enseignant·e. Face à de jeunes enfants, à l'aube de leur entrée dans les apprentissages scolaires, il s'agit de mettre en valeur ce qu'elles et ils parviennent déjà à faire, ce qu'elles et ils comprennent déjà, comment elles et ils appréhendent le monde, afin de pouvoir tisser des liens avec les apprentissages scolaires attendus. Il s'agit donc, pour l'enseignant·e, de mettre en œuvre un processus d'évaluation qui permette de recueillir des traces des « déjà là » des élèves. En les observant en action dans les activités initiées, l'enseignant·e peut recueillir des traces de leur plus haut niveau de compétences. C'est sur cette base que l'enseignant·e peut évaluer les leviers d'apprentissage sur lesquels s'appuyer (savoirs déjà là) et le chemin que l'élève doit parcourir pour progresser dans les apprentissages attendus. Ainsi, des décisions pédagogiques peuvent être prises pour différencier de manière simultanée ou successive les cheminements, les régulations externes et le milieu didactique à mettre en place pour soutenir le développement de l'élève. A cet âge d'entrée en scolarité, l'hétérogénéité des enfants est particulièrement importante.



L'évaluation a plusieurs visées selon les chercheur·ses (Allal & Laveault, 2009 ; Mottier Lopez, 2015 ; De Ketele, 2010) : évaluer pour soutenir, pour certifier et pour orienter. Au début de la scolarité, il s'agit essentiellement d'évaluer pour soutenir le développement de l'enfant et son entrée dans les apprentissages. Ainsi, l'enseignant·e agit comme un guide en ajustant ses gestes professionnels dans le but d'améliorer une action en cours, d'identifier les erreurs, d'émettre des hypothèses, de définir les actions à mettre en œuvre pour y remédier. Ce faisant, l'enseignant·e peut percevoir la progression de l'élève, prendre des décisions pour améliorer l'apprentissage et, bien entendu, renseigner l'élève pour qu'elle ou il puisse identifier sa progression et être acteur·rice des régulations à apporter.

L'évaluation comme soutien à l'apprentissage (Assessment for Learning) permet d'articuler l'enseignement et l'apprentissage (Earl, 2013). Considérée comme un réel outil pédagogique, elle accompagne l'activité d'apprentissage en favorisant les gestes de régulation (instruction, guidage, étayage, etc.) (Allal & Mottier Lopez, 2007). Elle rend compte du niveau de performance de l'élève et de l'aide apportée dans celle-ci par l'enseignant·e ou les autres élèves (Bodrova & Leong, 2011). Un accompagnement est nécessaire, à cet âge, afin de soutenir les transitions que les enfants doivent vivre pour appréhender une nouvelle façon de percevoir le monde, de considérer les objets du quotidien comme des objets d'étude de s'approprier le métier d'élève et de rentrer progressivement dans les apprentissages scolaires. Pour soutenir ce cheminement, l'accompagnement de l'enseignant·e est primordial et les feedbacks apportés constituent des leviers d'apprentissages importants (Hattie & Timperley, 2007).

Afin de soutenir une évaluation qui permet les gestes d'ajustement, d'étayage et de régulation de l'enseignant·e (Aeby Daghe & Dolz, 2008), plusieurs outils peuvent être construits et mobilisés. Pour recenser les observations en continu, les enseignant·es des petits degrés font souvent usage de notes personnelles, de photos, de tableaux des savoirs, mais également d'un cahier de réunion qui accompagne le tissage entre les différentes AIES, les AIENS et les Réunions, et qui constitue un réel outil de mémoire didactique pour les élèves et l'enseignant·e. Le cahier de réunion est rédigé par l'enseignant·e au vu et au su des élèves. Par une dictée à l'adulte collective, les savoirs et savoir-faire mobilisés sont verbalisés et datés. Les enfants dictent à l'enseignante ce qu'elle doit noter exactement. Ceci fait parfois l'objet de négociations. Dans le cahier de réunion apparaissent les éléments écrits dictés par les élèves mais également des schémas, dessins ou codes (flèches par exemple) ainsi que des photos, afin que les lecteur·trices émergent·es puissent s'y référer à tout moment. Le cahier est à disposition de la classe et devient un outil de travail, un texte de référence, qui permet de rendre visibles les objets travaillés. Différentes recherches (Laveault, 2012 ; Tobola Couchepin et al., 2017) soulignent l'importance d'impliquer les élèves dans les démarches d'évaluation mais également dans l'élaboration et l'usage des outils.

3. Question de recherche et méthodologie

En partant du principe que le cahier de réunion est au service des apprentissages, cette communication cherche à répondre à la question suivante : En quoi le cahier de réunion, utilisé comme outil d'évaluation dans le collectif d'apprentissage, participe-t-il à une pédagogie inclusive ?



Notre analyse souhaite montrer comment, en plus de son travail d'institutionnalisation de la mémoire didactique collective, le cahier de réunion est utilisé comme espace de consignation de critères qui vont soutenir les productions des enfants présentes et à venir. Par ailleurs, les critères répertoriés soutiennent également l'évaluation des productions. Pour illustrer cette utilisation du cahier de réunion, une étude de cas est proposée. A partir de l'établissement d'un synopsis autour d'activités de construction de labyrinthes (UCoAIE), nous proposons une analyse itérative et qualitative de l'utilisation du cahier de réunion.

Nous détaillons d'abord les occurrences du cahier de réunion dans le déroulement de l'UCoAIE « labyrinthes », afin de déterminer le rôle de cet outil dans le développement de celle-ci. Puis, nous proposons, toujours sur la base du synopsis, une étude qualitative de son utilisation par les élèves. À quelles fins convoquent-elles et ils le cahier de réunion et, plus particulièrement, à quelles fins d'évaluation ? Comment ce cahier soutient-il la mémoire didactique et le tissage entre les différents éléments de la structure pédagogique (AIES, Réunion, AIENS) ?

4. Méthodologie

4.1 Présentation de la recherche

Les données analysées pour cet article sont issues d'une recherche plus large réalisée auprès de quatre classes d'élèves de 4 à 6 ans en Suisse romande. Quatre enseignantes de 1^e-2^e, expertes dans la mise en œuvre de la structure pédagogique de la transition laissant une large place aux AIES, nous ont ouvert leur classe durant 18 mois. La recherche collaborative qui a été menée a permis le recueil de différentes données. Tout d'abord, dans chaque classe, nous avons intégralement filmé des AIES et Réunions durant quatre moments répartis sur l'année. Ces interactions filmées permettent l'identification des gestes professionnels mis en œuvre par l'enseignante pour soutenir les apprentissages des élèves (Tobola Couchepin et al., sous presse) de même que les savoirs abordés (Paccolat et al., 2022). Chaque captage vidéo a été accompagné d'entretiens avec les enseignantes pour mettre en évidence l'évolution des activités à l'initiative des élèves, le déploiement des savoirs et l'évolution des élèves. En plus des vidéos, les enseignantes ont consigné dans un journal de bord co-construit toutes les activités d'apprentissage réalisées autour d'un objet particulier de savoir. Ces journaux de bords permettent l'identification des savoirs travaillés et le déploiement des UCoAIEs (Michelet et al., 2022). De plus, ayant été co-construit avec les enseignantes, le canevas de ce journal de bord soutient réellement l'enseignant·e dans son activité professionnelle notamment avec l'identification des savoirs mobilisés dans les AIES (Tobola Couchepin et al., 2024).

Pour cet article, les données d'une seule classe sont analysées. L'analyse porte sur un temps d'enseignement particulier qui s'est déployé sur quelques semaines, formant une UCoAIE. Il a été consigné dans le journal de bord de l'enseignante. Ce journal de bord, conçu comme un outil flexible d'observation, comprend quatre parties. La première rubrique demande aux enseignantes de décrire le savoir prioritaire visé ainsi que les concepts ou autres savoirs qui s'y rattachent. La seconde permet de décrire les Réunions. 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. La troisième partie donne la possibilité aux enseignantes de décrire les AIENS et les objectifs disciplinaires ou en lien avec les apprentissages fondamentaux qui les mobilisent. Pour finir, une dernière section est consacrée à l'analyse *a posteriori* 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. En complétant ce journal de bord, les enseignantes mettent en évidence leurs observations des élèves, ce qu'elles identifient chez eux comme potentiel développement et apprentissage.

4.2 Présentation de l'UCoAIE « labyrinthe »

L'UCoAIE à partir de laquelle nous analysons le cahier de réunion a pour enjeu la construction et la schématisation de labyrinthes par les élèves. A la fin du mois de février 2020, après plus d'un mois lors duquel les enfants ont construit des parcs animaliers, l'enseignante lance une activité (AIENS) avec la consigne de cartographier un zoo pour que les visiteuses et les visiteurs puissent facilement s'y repérer. La décision de diriger les enfants vers une activité qui les amène à transformer leur jeu et à explorer de nouveaux savoirs résulte des observations de l'enseignante. Lors des activités des enfants et des Réunions qui les accompagnent, elle constate un intérêt pour l'organisation spatiale des espaces (zoo) : chemin entre les enclos, espaces différents, classement des enclos. Dès lors, elle décide de les amener à observer des plans et à passer à une représentation symbolique de l'espace (dessiner des plans et ne plus construire des enclos). Elle va ainsi les contraindre dans cette direction par une activité à son initiative (AIENS) lors de laquelle les élèves, après avoir identifié ensemble les éléments du plan d'un zoo projeté au TBI (tableau blanc interactif), sont invité-es, par groupes de deux ou trois, à reproduire un plan de zoo avec le matériel de la classe (plots, stylos etc.) avant d'évaluer leurs constructions en les comparant au plan projeté. Lors de cette mise en commun, les élèves remarquent que les cartes et leurs constructions rappellent la notion de labyrinthe, qui avait été brièvement abordée en Réunion quelques semaines avant.

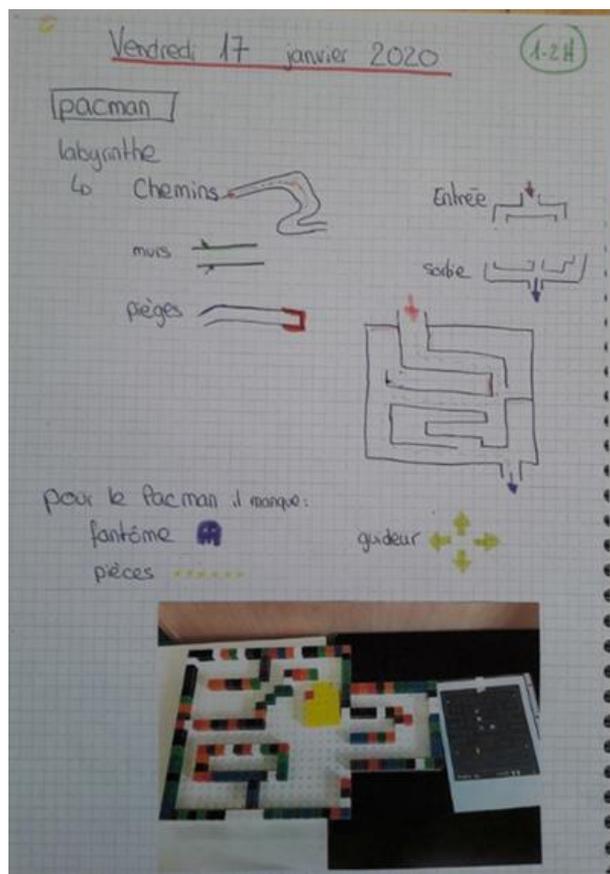
Identifiant l'intérêt des enfants, l'enseignante, une fois la classe terminée, dépose des planches en bois dans le matériel de construction sans leur signaler cette nouveauté à leur retour en classe. Elle aménage donc un milieu didactique favorable à la poursuite des activités de construction. En effet, dès le lendemain, un groupe d'enfants s'en empare pour créer des labyrinthes. L'enseignante, à dessein, laisse s'écouler un premier temps de jeu, puis un second, le surlendemain, pour que le nombre d'enfants s'intéressant aux labyrinthes augmente. L'enseignante reste active. Elle observe et constate que les enfants expérimentent et font des chemins et labyrinthes. Elle propose ensuite une première Réunion autour d'une construction qui s'apparente à un labyrinthe, nouveau centre d'intérêt au cœur de l'UCoAIE qui démarre. L'UCoAIE « labyrinthe » se développe sur un peu plus de deux semaines et sera interrompue par la fermeture des classes le 13 mars 2020 à cause du COVID. Pendant ce temps, le cahier de réunion est convoqué à plusieurs reprises et joue un rôle pivot dans le développement de l'UCoAIE et de la circulation des savoirs.

Durant la première Réunion (10 mars 2020), un premier labyrinthe est présenté par un groupe de constructeur-rices et soumis à l'observation du collectif d'apprentissage. Les observateur-rices se questionnent sur les critères qui permettent de qualifier une construction de labyrinthe et remarquent leur nécessité pour évaluer la production de leurs camarades. L'un d'entre eux se souvient que le thème avait été abordé dans le cahier de réunion et propose d'aller le chercher pour en retrouver la trace et poursuivre la Réunion.



Figure 2

Réunion 1, occurrence 1 du CDR (page du 17.01.2020)



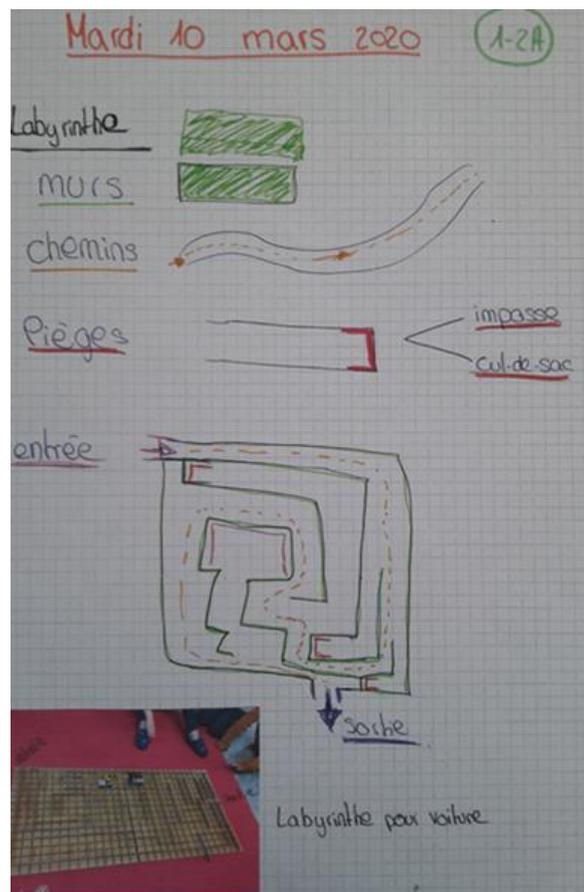
La page retrouvée, celle du 17 janvier 2020, permet aux élèves réunis d'examiner le labyrinthe grâce aux critères institutionnalisés dans le cahier de réunion (Réunion 1, occurrence 1 du cahier de réunion ou CDR). Sur cette page ressortent des notions comme « chemin », « entrée », « sortie », « murs », « pièges ». Constatant des impasses dans la production analysée lors de la Réunion, les observateur·rices interrogent les constructeur·rices et ces dernier·ères répondent avoir créé des passages secrets. Ce nouvel élément, validé par le collectif et qui n'était pas consigné dans la page du cahier de réunion de janvier, déclenche l'envie de créer une nouvelle page afin de préciser les critères du labyrinthe en ajoutant les notions « d'impasse » et de « cul-de-sac » (Réunion 1, occurrence 2 CDR).

Par ce temps d'échange autour d'une production d'élève analysée lors d'une Réunion, la classe convoque des critères déjà établis. Le cahier de réunion rédigé collectivement représente ainsi un outil de travail dans lequel sont consignés des éléments constitutifs de la mémoire didactique et permettant de réunir des critères d'évaluation en constante évolution.



Figure 3

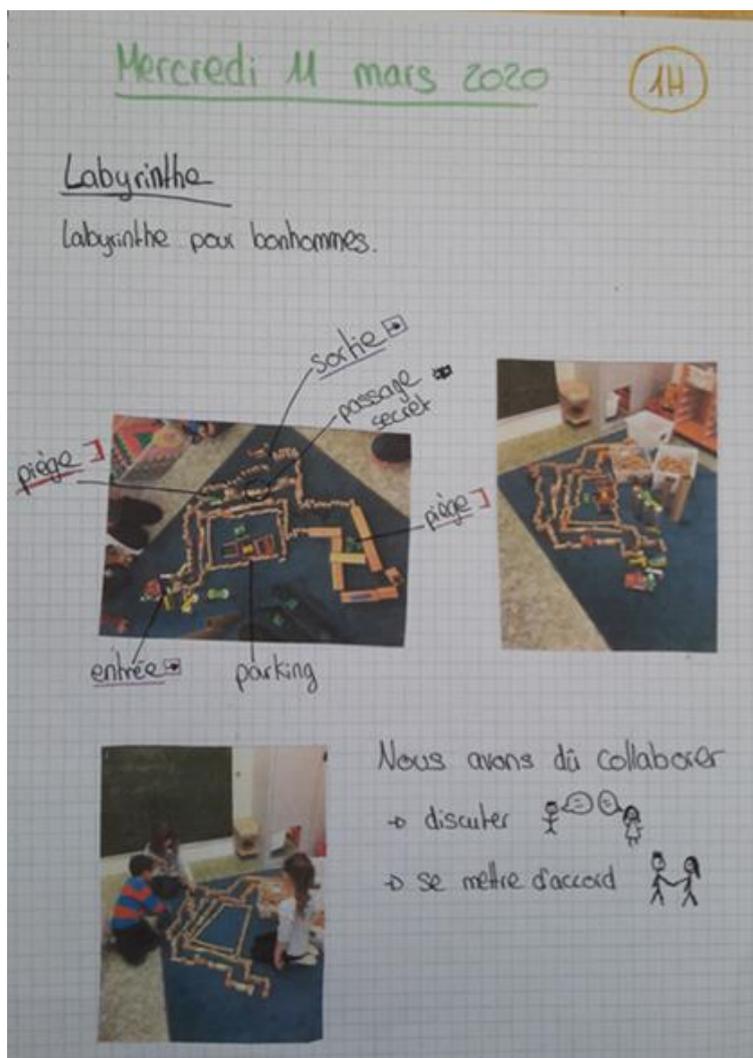
Réunion 1, occurrence 2 CDR (page du 10.03.2020)



L'UCoAIE se poursuit et un nouveau temps d'AIES, avec les 1H seulement, permet de développer les constructions. L'enseignante, observatrice et guetteuse de progression ou d'obstacles rencontrés par les élèves, consigne dans son journal de bord le fait que les plus jeunes élèves poursuivent les constructions avec d'autres matériaux. Une Réunion est organisée avec les 1H et donne lieu à une troisième institutionnalisation dans le cahier de réunion. Sont ajoutés les critères de « passages secrets » et de « parking », ainsi que des photos des réalisations en cours. La Réunion thématise également les compétences de collaboration dont ont dû faire preuve les constructeur-rices pour créer leur labyrinthe (Réunion 2, occurrence 3 CDR).

Figure 4

Réunion 2, occurrence 3 du CDR (page du 11.03.2020)



Une AIENS est ensuite proposée aux 1H, à la suite du temps de jeu et de Réunion, pour observer au TBI des labyrinthes projetés. Ce moment dirigé par l'enseignante permet de travailler de façon plus étroite avec les plus jeunes élèves afin de repérer de nouvelles caractéristiques. Comme la classe n'est composée à ce moment-là que des 1H, l'enseignante peut ainsi différencier son enseignement en étayant les apprentissages des plus jeunes de façon plus serrée. Son accompagnement différencié se traduit par une construction commune. En effet, elle leur propose de construire un labyrinthe collectif en donnant à chaque élève deux pièces de Kaplas à poser de façon successive. Ce temps collectif avec un petit nombre d'élèves permet une observation fine de chacun·e de même qu'une verbalisation et une explicitation des choix de placement des pièces qui permettent de structurer l'espace et de représenter un labyrinthe comprenant tous les termes institutionnalisés dans le cahier de réunion.

Le 13 mars, les écoles ferment leurs portes. Après un temps de réorganisation, la construction de labyrinthes redémarre. En effet l'enseignante, fin mars, demande aux élèves d'en créer un à domicile et de poster une photo sur le site de classe. Pour accompagner sa consigne, elle convoque le cahier de réunion et ravive ainsi la mémoire



didactique en commentant, dans une courte vidéo, la page du cahier de réunion du 17 janvier. La vidéo montre également un exemple de labyrinthe qu'elle a construit avec le matériel disponible à la maison (stylos, plots, fourchettes et cuillères etc.). Suite à cette consigne, les élèves construisent individuellement un labyrinthe donnant à voir l'ensemble des critères définis collectivement dans le cahier de réunion.

Cette petite UCoAIE autour des labyrinthes présente un enchaînement d'AIES, de Réunions et d'AIENS. Réunissant parfois l'ensemble des élèves de 1^e-2^e, la structure pédagogique permet également de ne mobiliser qu'une partie des élèves afin de permettre un accompagnement plus spécifique.

Figure 5

Schéma de l'UCoAIE « Labyrinthe »

Mars pas précisé	Mars pas précisé	10 mars	11 mars	11 mars	Mars pas précisé	A distance 31 mars
AIES 1 ^e -2 ^e Premières constructions de labyrinthes	AIES 1 ^e -2 ^e Suite constructions de labyrinthes	Réunion 1 1 ^e -2 ^e 1^{ère} occurrence CDR Analyse de la construction observée sur la base des critères du CDR 2^{ème} occurrence CDR Nouveaux critères (labyrinthes)	AIES 1 ^e Suite construction de labyrinthes	Réunion 2 1 ^e 3^{ème} occurrence CDR Nouveaux critères (labyrinthes) (compétences transversales : collaboration)	AIENS 1 ^e Observation de labyrinthes projetés et construction collective (kaplas)	AIENS 1 ^e -2 ^e 4^{ème} occurrence CDR Consignes vidéo : Page du CDR du 17.01 Modèle d'un labyrinthe construit par l'enseignante Demande de construction.

L'analyse du journal de bord de l'enseignante et de tout ce qu'elle y a inscrit permet d'identifier les savoirs mobilisés. Plusieurs éléments centraux sont identifiables.

Tout d'abord, au niveau de la langue d'enseignement, un vocabulaire spécifique est clairement mobilisé (impasse, cul-de-sac, critères/caractéristiques, chemin, entrée, sortie, parking). De plus, le fait de consigner les critères dans le cahier de réunion permet d'éprouver par l'action les fonctions et caractéristiques de l'écrit, notamment la permanence de l'écrit.

S'agissant des compétences transversales, les stratégies d'apprentissage sont mises en valeur : réactiver les savoirs en mobilisant des outils comme le cahier de réunion ; rechercher des solutions par des essais successifs de construction ; gérer une tâche et anticiper ; persévérer, choisir une méthode appropriée ; acquérir une méthode de travail. Les compétences de collaboration sont également travaillées lors des Réunions, plus particulièrement par la prise en compte de l'autre, la connaissance de soi et son action dans le groupe.

Les apprentissages fondamentaux peuvent être mis en œuvre par le développement : de la pensée symbolique dans le travail de représentation codée de l'espace ; de l'agir en pensée et de la construction d'images mentales pour se représenter des espaces et ses usages ; du rapport au savoir nécessaire pour questionner la construction à la lumière des savoirs disciplinaires. Finalement, au niveau des savoirs liés aux mathématiques et sciences de la nature, toute l'UCoAIE contribue à l'exploration et la structuration de l'espace.



5. Analyse

Le cahier de réunion est l'élément pivot de l'UCoAIE « Labyrinthes ». Ses usages y sont multiples : instrument de consignation des apprentissages, de définition des critères, d'inclusion et de planification. Avant d'analyser en détail l'emploi qu'en font élèves et enseignante, relevons que l'UCoAIE présentée se déroule dans la seconde partie de l'année scolaire, ce qui peut expliquer un emploi déjà routinisé du cahier de réunion même chez les plus jeunes élèves (1H). La référence au cahier de réunion fait partie des apprentissages fondateurs d'une scolarité réussie (Truffer Moreau, 2020) déjà acquis, en l'occurrence, le recours à des outils médiateurs pour stabiliser les savoirs, comme en témoigne la demande des 1H, seul-es acteur-rices de la seconde Réunion, de créer une nouvelle page pour affiner les critères du labyrinthe (Réunion 2, occurrence 3 CDR). Cette demande éclaire également une fonction importante du cahier de réunion, outil favorisant la médiation, ou le tissage des savoirs (Bucheton & Soulé, 2009) entre élèves et à travers les composantes de l'UCoAIE. En effet, les élèves conçoivent le cahier de réunion comme un instrument de liaison entre eux, assurant la circulation des savoirs en les « fixant » par écrit. Favorisant la médiation du savoir, le cahier de réunion participe pleinement d'une pédagogie inclusive ainsi qu'en témoigne la dictée collective des 1H à l'enseignante pour fixer les éléments de savoirs institutionnalisés dans le but de les partager avec le reste de la classe. Ce partage n'aura pas lieu puisque les classes fermeront. Toutefois, à distance, c'est à nouveau le cahier de réunion qui sera convoqué pour mettre tous les élèves au défi de construire à domicile un labyrinthe et de partager ces constructions sur le site de classe. Une communauté de pratique est réactivée malgré la distance et ceci à partir du cahier de réunion, instrument de circulation du savoir.

Véhicule d'inclusion, le cahier de réunion l'est aussi car il revêt une dimension collective et évolutive, comme le souligne la « signature » collective de chaque feuillet et l'itération des pages consacrées au même thème. Il ne s'agit donc pas d'un aide-mémoire figé une fois pour toutes, mais d'un témoin dynamique de la progression des apprentissages en cours, rendant compte de l'évolution et du croisement de perspectives des élèves avec les savoirs prescrits. En effet, portant date et titre, chaque page du cahier de réunion mentionne également qui en est l'auteur-riche. Or, l'auteur-riche est toujours, à différents degrés, une émanation du collectif d'apprentissage, qu'il s'agisse des 1^e, des 2^e ou des 1^e et 2^e. Les savoirs, savoir-faire ou savoir-être institutionnalisés dans le cahier de réunion le sont au terme d'une mise en commun collective. Chaque mot, symbole ou code est discuté dans et par le collectif d'apprentissage. Puis, l'enseignante s'assure de sa compréhension auprès de tous les élèves avant d'en fixer la trace dans le cahier de réunion. Ainsi, un vocabulaire lié au labyrinthe est ajouté, après discussion avec le collectif : impasse, cul-de-sac (Réunion 1, occurrence 2), tandis que les notions de passages secrets, de parking et de collaboration sont consignées dans la Réunion 2 (occurrence 3).

Témoin de la mémoire didactique collective, le cahier de réunion est en libre accès, à tout moment. Il joue le rôle de fil d'Ariane des savoirs, permettant leur circulation et leur réinvestissement, non seulement entre les composantes de l'UCoAIE, mais également d'une UCoAIE à l'autre. L'aventure collective des labyrinthes débute car un groupe d'élèves se souvient avoir créé une page sur le thème six semaines plus tôt dans le cahier de réunion et pense qu'elle pourra résoudre la question de savoir si la construction soumise au collectif est un labyrinthe ou non.

Une autre fonction du cahier de réunion est ici pointée. Le cahier de réunion est mobilisé pour évaluer les constructions discutées en Réunion, à la lumière des « critères » qui y sont inscrits. Outil d'évaluation collective, il encourage l'hétérorégulation (Clerc-Georgy & Maire



Sardi, 2020) car les élèves prennent appui sur lui pour justifier les évaluations des constructions de leurs pairs. Le cahier de réunion est aussi le lieu de la co-construction de nouveaux critères permettant le développement des jeux.

L'itération des pages du cahier de réunion, avec la reprise et la co-construction de critères approuvés par le collectif, souligne également en creux le processus d'autorégulation à l'œuvre chez les élèves. Du 17 janvier au 11 mars, les pages successives du cahier de réunion au sujet des labyrinthes témoignent des apprentissages effectués et ceux-ci ne concernent pas seulement les labyrinthes. L'organisation de la page (date et signature), la reprise des codes et symboles, la sélection d'images comme production représentatives, sont autant de gestes routinisés nécessaires à l'entrée dans la forme scolaire. Instrument assurant, sur la durée, le passage de l'hétérorégulation à l'autorégulation, le cahier de réunion est un outil pédagogique fort favorisant les gestes de régulation (évaluation, guidage, étayage etc.) (Allal & Mottier Lopez, 2007).

A ces finalités nous pouvons ajouter une fonction de structuration du savoir, au moment même de son élaboration. En dictée collective à l'adulte, la construction du cahier de réunion est l'occasion de convoquer et de travailler dans le collectif d'apprentissage des savoirs variés. Ainsi, l'élaboration d'une page de cahier de réunion permet-elle, collectivement, de travailler et de donner sens à des rituels (la date du jour ; les élèves doivent ensuite retrouver la date pour savoir de quoi traite la page), à des apprentissages relevant de l'entrée dans l'écrit (la « signature » 1^e et/ou 1^e-2^e) et de la littératie chronotopique (l'organisation spatiale de la page, la mise en évidence des titres) ainsi qu'à de nombreux apprentissages fondamentaux.

6. Conclusion

Les premiers degrés de la scolarité sont, par essence, les degrés qui donnent à voir une grande hétérogénéité entre les enfants. En effet, chacun arrive avec ses représentations du monde de l'école et ses connaissances particulièrement disparates. L'enseignant·e doit « faire classe » en amenant petit à petit les enfants dans le monde de l'école, ses codes particuliers et les savoirs qui y sont travaillés. Partir de ce que les élèves savent s'avère nécessaire et contribue à l'inclusion de tous. En mettant en œuvre dans la classe des temps de jeu, les enfants donnent à voir leur plus haut potentiel. Afin de rassembler leurs connaissances et construire petit à petit un langage commun, les temps de Réunion sont des moments importants d'institutionnalisation. En effet, c'est là que les savoirs sont identifiés et qu'ils contribuent à la transformation des connaissances de chacune et chacun. L'usage du cahier de réunion contribue à une pédagogie inclusive. Le projet d'institutionnalisation qu'il vise permet à l'élève d'affiner le savoir visé à son rythme, par les interactions orales lors de la mise en évidence des éléments à répertorier puis par l'élaboration conjointe des traces écrites.

En dictant le contenu du cahier de réunion, l'élève est soutenu dans sa réflexion par le collectif d'apprentissage (Réunion) et par l'enseignant·e. Le processus d'autorégulation peut se construire progressivement. En effet, par la rédaction, une réelle articulation entre régulations externes (provenant de facteurs situés dans l'environnement) et régulations internes (chez l'apprenant) peut se mettre en œuvre afin de soutenir le guidage, le contrôle et l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales des élèves (Allal & Mottier Lopez, 2007). Il s'agit donc de construire avec les élèves un outil qu'ils puissent utiliser au service de la mise en valeur de leurs apprentissages et progressions. Qui plus est, l'outil



étant libre d'accès, avec des significations partagées (textes, schémas, photos, codes décidés et compris par tous) chaque élève peut le mobiliser selon ses besoins. Cela favorise ainsi la prise en compte de l'hétérogénéité de la classe.

Le cahier de réunion co-construit avec les élèves devient un réel outil et contribue à une pédagogie inclusive à plusieurs titres :

- Outil de mémorisation : il consigne les éléments discutés et stabilisés en lien avec les objets travaillés. Ce faisant, il soutient la mémoire didactique et devient une référence pour l'élève qui peut, à tout moment s'y appuyer, à son rythme et selon ses besoins.
- Outil d'évaluation : il permet la mise en évidence des critères d'évaluation des objets travaillés. Ces critères étant préalablement négociés dans le collectif d'apprentissage, ils font consensus et soutiennent ainsi le regard porté sur les productions. L'hétéro-régulation de même que l'auto-régulation se voient ainsi renforcées et soutenues par des traces mobilisables par et pour les élèves qui en ont besoin.
- Outil d'apprentissage collectif : au moment de sa rédaction, les élèves sont amenés à travailler ensemble pour stabiliser les connaissances et les rédiger par une dictée à l'adulte collective. Ce faisant, chaque élève est stimulé par le collectif qui devient un catalyseur de réflexion et d'apprentissage. En faisant ensemble et de manière itérative, les élèves donnent sens à l'écrit, à la négociation, aux savoirs pointés. C'est une manière agile de prendre ensemble tous les élèves de la classe, sans stigmatisation, quelles que soient leurs connaissances préalables. C'est ainsi, à partir du cahier de réunion que les élèves vont à la fois éprouver collectivement les critères présents et en instaurer de nouveaux pour affiner et développer leurs activités.

Le cahier de réunion est un outil d'évaluation pour l'apprentissage mais également un outil d'apprentissage de l'évaluation pour les élèves (Earl, 2013). Ceux-ci peuvent évaluer leurs productions individuellement et collectivement. Ils instrumentent leur critique de façon constructive par des critères choisis et établis. Apprendre à évaluer est un apprentissage important pour des enfants entrant à l'école. Cet apprentissage favorise leur engagement de même que leur motivation à apprendre. Les élèves sont invités, durant les Réunions, à faire usage des critères définis dans le cahier de réunion pour une évaluation personnelle, entre pairs ou conjointe (Allal & Mottier Lopez, 2005). Dès lors, l'enfant qui entre à l'école peut ainsi développer son contrôle des apprentissages et devenir élève.

Références

- Aeby Daghe, S., & Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. In D. Bucheton & O. Dezutter (Eds.), *Professionnaliser l'enseignement du français* (pp. 83-105). De Boeck.
- Allal, L., & Laveault, D. (2009). Assessment for learning : évaluation-soutien d'apprentissage. *Mesure et évaluation*, 32(2), 99-106. <http://id.erudit.org/iderudit/1024956ar>
<https://doi.org/10.7202/1024956ar>
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264007420-fr>
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. De Boeck. <https://doi.org/10.7202/1025016ar>



- Bautier, É. (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Chronique sociale.
- Bautier, É., & Rochex, J. Y. (1997). Ces malentendus qui font les différences. In J.-P. Terrail (Ed.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (pp. 105-122). La Dispute.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2011). *Les outils de la pensée : L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. PUQ.
- 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, *Education et Didactique*, 3(3), 29-48.
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Clerc-Georgy, A., & Maire Sardi, B. (2020). Penser la didactique des apprentissages fondamentaux en articulant jeu et curriculum : l'exemple d'un théâtre de marionnettes avec des élèves de 4 à 6 ans. *Forum lecture*, 1.
- 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 (Eds.) *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation* (pp. 79-95). EME éditions. <https://doi.org/10.4000/rfp.5117>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2007). *L'école dès quatre ans*. (Bulletin de la CIIP n°20). Éditions CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand (PER)*. CIIP. <https://portail.ciip.ch/per/pages/presentation-generale>
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (1992). *Objectifs et activités préscolaires*. Éditions CDIP.
- De Ketele, J. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Fleer, M., & Veresov, N. (2018). A cultural-historical methodology for researching early childhood education. In M. Fleer & B. van Oers (Eds.), *International Handbook of Early Childhood Education* (pp. 225-250). Springer.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Laveault, D. (2012). Autorégulation et évaluation-soutien d'apprentissage. In L. Mottier Lopez (Ed.), *Modélisations de l'évaluation en éducation : questionnements épistémologiques* (pp. 115-130). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lopez.2012.01.0115>
- Leontiev, A. N. (1976). *Le développement du psychisme : problèmes*. Trad. d'après A. N. Leontiev. Éditions sociales.
- Michelet, V., Tobola Couchepin, C., & Paccolat, A. (2022). Soutenir le développement du langage scolaire à travers le jeu en 1-2H : quel enseignement à distance ? *Babylonia*, 2, 57-62.
- Meyer, A., (2016). Pratiques évaluatives en Suisse Romande. Quelques exemples de l'école enfantine. In C. Veuthey, G. Marcoux & T. Grange (Eds.), *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation* (pp. 57-77). EME éditions. <https://doi.org/10.4000/rfp.5117>
- Mottier Lopez, L. (2015). *Evaluation formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement*. De Boeck.
- Paccolat, A., Tobola Couchepin, C., & Michelet, V. (2022). Du langage familial au langage scolaire en 1-2H : chronique d'une transition. *Forum Lecture*, 1.



- 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. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Pramling Samuelsson, I., & Pramling, N. (2016). Variation Theory of Learning and Developmental Pedagogy: Two Context-related Models of Learning Grounded in Phenomenography. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), 286-295. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1120232>
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A., & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-Responsive Teaching in Early Childhood*. Springer Open. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15958-0>
- Truffer Moreau, I. (2020). Dans la perspective d'une didactique des apprentissages fondamentaux : « La structure pédagogique », un dispositif au service d'une pédagogie des transitions. In A. Clerc-Georgy & S. Duval (Eds.), *Pratiques enseignantes et apprentissages fondateurs de la scolarité et de la culture*. Chronique Sociale.
- Tobola Couchepin, C., Mabillard, J.-P., & Dolz, J. (2017). Sur la trace des obstacles des élèves et des régulations des enseignants : une recherche ascendante en production écrite. *La lettre de l'ARDF*, 61, 27-32. <https://doi.org/10.3406/airdf.2017.2133> www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2017_num_62_1_2133
- Tobola Couchepin, C., Michelet, V., & Paccolat, A. (2024). Soutenir l'entrée dans les apprentissages scolaires : un dispositif de formation à partir de pratiques expertes. In Y. Buyck, M. Sudriès, F. Ligozat & C. Marlot (Eds.), *Les didactiques face à l'évolution des curriculums. Savoir(s) et pratiques pour entrer dans la complexité du monde*. Actes du 6ème Colloque international de l'ARCD (vol. IV, pp. 217-231). Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:174755>
- Tobola Couchepin, C., Paccolat, A., & Michelet, V. (sous presse). Soutenir l'apprentissage du langage scolaire : les régulations interactives comme révélateur d'espaces de différenciation. *Revue Education et Formation*.
- Vygotski, L. S. (1995). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. *Société française*, 2(52), 35-45. (Texte original publié en 1935).
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage [Thinking and speech]* (F. Sève, trans.). La dispute. (Texte original publié en 1934).

Remerciements

Cet article présente une analyse issue d'un recueil plus large de données qui s'est déroulé durant 18 mois dans quatre classes. Nous profitons de ces quelques lignes pour remercier les quatre enseignantes et leurs élèves qui nous ont ouvert leur classe. Avec ces enseignantes nous avons pu co-construire les journaux de bord qui sont devenus, dans le cadre de cette recherche collaborative, de réelles mines d'informations.

Catherine Tobola
Couchepin

Catherine Tobola Couchepin est professeure et chargée d'enseignement à la Haute Ecole pédagogique du Valais.

Ses activités de recherche et d'enseignement conjuguent didactique du français et gestes professionnels d'évaluation et de régulation des apprentissages. Elle s'intéresse autant aux premiers degrés de la scolarité qu'au tertiaire. Elle est responsable de l'équipe de recherche Formation et Professionnalisation.



Anne Paccolat

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

Valérie Michelet

Valérie Michelet est professeure et chargée d'enseignement en didactique du français à la Haute école pédagogique du Valais. Ses domaines de recherche portent sur le développement du langage oral par le jeu dans les petits degrés et sur l'enseignement de la poésie à travers l'expérience sensible.

