

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

Tobola Couchepin Catherine ⁽¹⁾

Paccolat Anne⁽²⁾

Michelet Valérie⁽³⁾

⁽¹⁾ Equipe Formation et Professionnalisation, HEP Valais – Suisse

⁽²⁾ GIRAF, HEP Valais – Suisse

⁽³⁾ GIRAF, HEP Valais - Suisse

Résumé

L'entrée dans les apprentissages dans les premières années de la scolarité nécessite une attention particulière de la part des enseignant.es afin de soutenir le développement des jeunes enfants. Afin d'identifier les gestes professionnels à mettre en lumière en formation, nous analysons les pratiques expertes protocolées dans un journal de bord de recherche par quatre enseignantes. Les analyses donnent à voir des unités d'enseignement apprentissages avec des successions de temps de jeux, de réunions et d'activités initiées par les enseignantes de même que des espaces de transitions qui permettent à l'enseignant.e et à l'enfant de se rejoindre au niveau des 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

Langue d'enseignement ; apprentissages fondamentaux ; jeu ; dispositif de formation ; 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 et Veuthey, 2013).

Cette formalisation des attentes entre en tension avec la demande institutionnelle de travailler à partir du programme et de la perspective des enfants (Prameling Samuelsson et Asplund Carlsson, 2008) lors de leur entrée à l'école, rendus visibles dans les activités qu'ils initient (Bautier et Rayou, 2013). En effet, pour les enfants de 4 ans, adisciplinaires, les premiers pas dans le monde scolaire les conduisent vers une nouvelle manière d'appréhender les objets du monde. 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 et Thin, 1994). Les dispositifs d'enseignement/apprentissage déployés par les enseignant·es ont donc toute leur importance dans 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 et Michelet, 2022).

Dans le canton du Valais, dont il sera question, 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 les aider à les prendre en compte dans leurs pratiques.

Du côté de la formation initiale des futur·es enseignant·es à la HEP Valais, un apport théorique sur la spécificité des apprentissages dans les petits degrés, et plus particulièrement sur les savoirs fondateurs d'une scolarité réussie, ainsi que sur la préparation à l'enseignement et à la planification à partir des activités initiées par les enfants est proposé. Cependant, les outils institutionnels de préparation à l'enseignement, réunis dans un vademecum de formation, tout comme le cadre épistémologique qui les soutient, demeurent tributaires d'une logique primarisée impliquant une transposition didactique descendante. Un canevas d'analyse à priori est proposé afin d'effectuer une analyse des conditions d'enseignement/apprentissage, une analyse conceptuelle et une analyse didactique de l'objet enseigné (Artigue, 1988). Pour chaque planification, l'enseignant·e en formation fixe un ou plusieurs objectifs disciplinaires. De même, les analyses préparatoires à l'enseignement portent sur les objectifs disciplinaires généraux de la séquence, en référence aux prescriptions du PER, invisibilisant de nombreux savoirs et savoir-faire requis pour les apprentissages, que ceux-ci soient issus d'une autre discipline ou relevant de compétences transversales.

De ce fait, nous constatons que les enseignant-es en formation se sentent régulièrement pris en étau entre des approches contradictoires exigeant de centrer leur enseignement sur la perspective adisciplinaire 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 prioritairement le programme des enfants en engageant et maintenant le dialogue avec celui de l'enseignant-e, lié au PER. Cette didactique soutient les différentes transitions que l'enfant doit vivre pour entrer progressivement, par les activités qu'il initie, dans le programme et le rythme d'apprentissage scolaires. Cette troisième voie nécessite que les enseignant-es identifient les savoirs hébergés dans les activités à l'initiative des élèves et les potentielles possibilités d'y arrimer des activités dirigées et choisies par l'enseignant-e. Pour y parvenir, il convient avant tout d'outiller les enseignant-es en formation, ce qui constitue notre objectif.

La recherche dont il est question 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 plus particulièrement la construction et l'usage d'un outil de planification à partir de l'observation des activités initiées par les enfants et la possible transposition cet outil en formation des enseignant-es.

Apprendre 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 qui permette aux enfants de saisir et de s'approprier progressivement les attentes et les exigences scolaires. Nous voulons ici détailler plusieurs déterminants de l'agir professionnel liés à la planification de l'enseignement dans les petits degrés. Tout d'abord, planifier demande de considérer que le contexte scolaire en tant qu'environnement social, avec ses modes d'interactions propres, est nouveau pour l'enfant. Autrement dit, l'école est en elle-même un objet de savoir à enseigner. Ensuite, il est nécessaire de questionner quels sont les objets de savoirs prioritaires à travailler à cet âge, qu'ils soient fondamentaux, protodisciplinaires, c'est-à-dire ne relevant pas d'une discipline en particulier mais apparaissant comme nécessaires à plusieurs apprentissages disciplinaires, ou disciplinaires. Puis, il est à considérer qu'apprendre et réussir à l'école demande de s'approprier des savoirs imposés par l'école à un rythme imposé par elle. Or, entre 4 et 7 ans, le programme de l'enfant (Vygotskij, 1935/1995), est déterminé par ses intérêts et ses besoins qui sont alors 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

nous semblent fonder 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 ici et qui est mis en œuvre dans les classes que nous avons observées s'inscrit dans une approche vygotkienne de l'apprentissage (1995/1935), qui considère que les premières années d'école sont une période intermédiaire entre un apprentissage qui s'actualise selon le programme de l'enfant et un apprentissage structuré qui est initié et organisé par l'enseignant. Nous ancrons notre propos à la suite de Bodrova et Leong (2012), qui définissent le jeu comme l'activité maîtresse à cet âge car plus bénéfique au niveau du développement.

La didactique dans les petits degrés devrait donc prendre en compte prioritairement les besoins des enfants rendus visibles dans les activités qu'ils initient. Elle s'inscrit ainsi dans une didactisation inversée. Cette manière d'envisager des temps d'enseignement/apprentissage prend en compte à la fois la perspective et les intérêts des enfants :

- En engageant et maintenant un dialogue constant entre le programme de l'enfant (ses intérêts et ses besoins) rendus visibles dans les activités qu'il initie et celui de l'enseignant·e lié au PER ;
- En prenant en compte la perspective de l'enfant, c'est-à-dire le produit de l'expérience particulière relative à l'usage d'un savoir que l'enfant a faite dans un contexte particulier (sa famille, la crèche) 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 le croisement du programme de l'enfant avec celui de l'école et la perspective des enfants sur les savoirs avec celle de l'enseignant·e. Elle soutient les différentes transitions que l'enfant doit vivre pour s'approprier les objets du monde scolaire. Systémique et dynamique, elle s'organise en cinq composantes (Activités initiées par les enfants AIES ; Réunion R ; Activité à l'initiative de l'Enseignant·e AIENS ; Activité d'entraînement (AE), dont l'unité de liaison est le savoir.

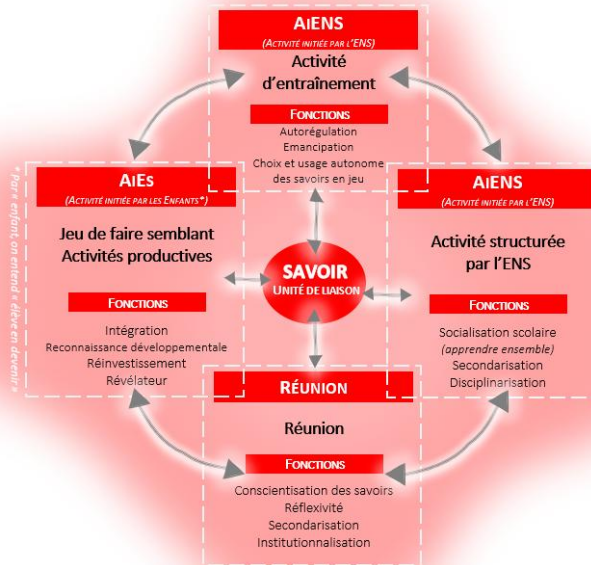


Figure 1 : Schéma de la structure pédagogique inspiré de Truffer-Moreau (2022).

Chaque composante remplit des fonctions spécifiques :

- Le SAVOIR est la composante centrale, unité de liaison entre les autres composantes.
- Les AIES recouvrent le jeu de faire semblant ou les activités productives comme la narration d’histoire, la construction avec blocs, l’art, le dessin, les activités de découvertes mathématiques et de littérature que les enfants investissent spontanément (Bodrova et Leong, 2012). Ces activités ont une fonction de reconnaissance des particularités de chaque enfant, d’intégration progressive à la vie scolaire, de développement en tant que génératrices de gains spécifiques, de réinvestissement de nouveaux savoirs.
- La réunion 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 celle de l’enseignant·e et ainsi d’accompagner l’enfant dans le changement de posture attendu pour questionner les objets du monde afin d’en faire des objets d’étude.
- Les AIES ont comme but de travailler prioritairement un savoir, tout d’abord collectivement (Activité d’apprentissage) puis progressivement de manière autonome pour consolider les apprentissages (Activité d’entraînement). Elles sont structurées par un objectif.

Un ratio équilibré entre AIES et AIENS (Siraj-Blatchford et al.,2002) permet la mise en place d’un cercle vertueux. L’engagement actif des enfants dans les AIES a un

impact sur celui qu'il manifeste dans les AIENS. Ces dernières permettent de répondre aux besoins de nouveaux savoirs éprouvés dans le jeu. Ces savoirs deviennent des outils qui, réinvestis dans les AIES, permettent l'évolution de celles-ci. Cette didactisation inversée développe ainsi un intérêt pour les disciplines scolaires (Lerkkanen et al., 2012).

L'agir professionnel des enseignant·e

Dans une didactisation inversée, agir en situation nécessite de développer des compétences professionnelles qui recouvrent différentes actions, entre autres : choisir, planifier, évaluer et accompagner. Les spécificités de l'action enseignante dans les premiers degrés de la scolarité doivent encore être explorées. Elles gagnent à être conceptualisées afin d'être thématisées en formation.

Dans les activités à l'initiative des enfants¹ (AIES), il s'agit d'opérer des choix pour mettre en place un milieu didactique (Brousseau, 1998) susceptible de stimuler leurs activités et apprentissages. Le choix et la planification de la mise en place d'un milieu adapté favorisera l'engagement des élèves dans les activités qu'il peut initier. Des choix s'opèrent également au moment de mettre en valeur et en discussion les AIES lors des réunions. Ces AIES discutées permettent d'identifier les "déjà là" des élèves et soutiennent le tissage avec les savoirs prescrits par les plans d'études et les apprentissages fondamentaux potentiellement à travailler dans les AIENS : quel savoir travailler ? Comment ? à quel moment afin qu'il soit le plus opportun pour l'élève ?

La planification, action importante, soutient la prise en compte des "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 aux objets qui permet de les questionner à la lumière des savoirs (Clerc Georgy et Truffer Moreau, 2016), il s'agit également 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.

L'évaluation recouvre ainsi la troisième action importante de l'agir de l'enseignant·e. 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 (choix et planification des AIENS, choix et planification du milieu) et les fonctions de régulation des apprentissages (étayages et régulations interactives).

La dernière action, étroitement liée aux fonctions de régulation des apprentissages et à mettre au cœur de l'agir professionnel, est l'accompagnement des élèves. Il s'agit,

dans toutes les composantes de la structure, de fournir aux élèves l'attention nécessaire afin de rebondir sur leurs actions, nourrir le milieu didactique, accompagner le développement des AIES, proposer des AIENS adaptées afin de favoriser leurs progressions et les processus d'apprentissage.

Le journal de bord de planification, 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, dans le cadre de la recherche menée, plusieurs types de données ont été prises. Avec des captages vidéo réguliers, des entretiens semi-dirigés et des auto-confrontations sur la base de vidéos et d'analyses, un journal de bord a été co-construit avec quatre enseignantes travaillant depuis plusieurs années selon le modèle de la structure pédagogique. Cet outil d'observation/planification représente la base d'un dispositif d'analyse de pratiques (Dolz et Leutenegger, 2015). Il permet de mettre en évidence les différentes Unité Co-construites à partir d'une Activité Initiée par les Enfants (UCoAIE) (Michelet, Tobola Couchepin, Paccolat, 2022).

Les différentes avenues du journal de bord que les enseignantes renseignent ont été co-construites avec elles. Après une première utilisation durant quatre mois, des modifications ont été réfléchies en équipe afin de permettre un usage facilité et agile, ainsi que des apports détaillés pour la recherche. Ce journal de bord a été complété durant une année scolaire et rend compte des différentes UCoAIE 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 (Paccolat, Michelet et Tobola Couchepin, à paraître).

La tenue d'un journal de bord fait partie des types d'écrits à vocation professionnalisante (Crinon et 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 des programmes officiels préétablis (PER). Par cette écriture, les enseignantes donnent à voir les enchaînements des différentes composantes (AIES, Réunions, AIENS), leurs observations quant aux progressions des élèves, leurs décisions quant à la suite à donner. Transposés en formation, les "journaux réflexifs offrent l'occasion aux personnes en formation de s'entraîner à évaluer les effets d'une action, d'un dispositif, d'une situation, etc." (Crinon et Guigue, 2006). La planification écrite soutient non seulement l'action de l'enseignant-e en formation, mais permet également de rendre visible sa réflexion afin de favoriser les interactions avec les formateur-trices pour soutenir l'articulation des contenus de formation didactiques et les expériences d'enseignement. La préparation à

l'enseignement qui englobe la planification écrite implique des savoirs et des savoir-faire qui permettent de mettre en valeur l'activité d'enseignement en classe de même que l'analyse didactique des AIENS et l'analyse des activités des élèves et des savoirs qu'elles hébergent. Ainsi, elle devient une aide à la décision en partant des conceptions des élèves tout en gardant en ligne de mire les objectifs prescrits dans les plans d'études.

Description du journal de bord

Le journal de bord co-construit pour notre recherche s'articule en 4 parties autour de la description d'un objet de savoir central. 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.

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

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.

Dans tous les cas, une attention est portée à l'identification des savoirs disciplinaires et fondateurs d'une scolarité réussie, ainsi que sur les perspectives d'apprentissage envisagées à partir d'eux. 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 manquants soutient, à notre sens, le croisement des perspectives, afin de planifier les apprentissages à partir de ce que peuvent déjà faire les enfants pour les amener vers de nouveaux savoirs.

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 développement 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 posteriori des temps d'enseignement. À nouveau, un accent est mis sur l'identification des savoirs travaillés et réinvestis dans les AIES, c'est-à-dire mobilisés en performance autonome, ce qui est un indice fort de leur appropriation.

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

Figure 4 : extrait 3, JDB

Questions de recherche et méthodologie

Pour soutenir la formation des enseignant·es et leur permettre de jongler adéquatement entre les AIES, qui donnent à voir les potentiels apprentissages des enfants, et les AIENS, qui permettent de travailler plus spécifiquement les apprentissages attendus dans le PER, 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 préalable susceptible de soutenir leur enseignement, nous interrogeons les enseignantes expertes par le biais d'un questionnaire électronique. Nous questionnons 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.

Pour la seconde question, nous montrons que l'analyse des journaux de bord représente de réels bénéfices pour la formation. L'analyse rend visibles des UCoAIEs. Deux premières analyses macro et mezzo mettent en évidence les particularités de ces unités et une analyse micro montre comment la planification de l'UCoAIE 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 du temps de jeu, Aline et Béa affirment le 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 jeux pour leur donner une orientation vers un apprentissage ou une maturation du jeu (Aline). Une enseignante, Camille, affirme ne pas planifier les temps de jeu.

La planification des différents temps de la structure pédagogique présentée 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.

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 par petites groupes, l'apport du collectif afin de mettre en réflexion par des questions ouvertes réfléchies et ciblées sont également relevés.

S'agissant des éventuels changements apportés dans les pratiques au moment de l'utilisation du journal de bord, soit durant plus de 18 mois, Aline et Camille n'ont 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, quant à elle, dit qu'elle a essayé de prendre plus de traces. Ce faisant, elle a constaté des changements dans sa

manière d'observer et d'agir : *“J'ai globalement amélioré ma façon d'observer chacun ! 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, maintenant que les enseignantes ne sont plus contraintes de l'utiliser, Aline et Camille confirment que le journal de bord 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. Elle tente en effet de garder le côté plus *“studieux et réfléchi”* pour quitter le *“spontané et le ressenti”*. Le journal de bord a donc contribué à renforcer l'observation des élèves de façon plus objective tout en identifiant les savoirs en jeu.

Camille, même si elle n'a pas été influencée par l'usage du journal de bord, affirme son utilité pour les enseignant·es en formation : *“Je pense que ce journal est important pour les enseignants qui commencent à pratiquer le jeu dans leur classe. 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.”*

La composition et la complétude du journal de bord a également été interrogée dans l'optique clairement annoncée de soutenir les enseignant·es en formation. En majorité, le document apparaît comme complet pour nos trois enseignantes. Aline et Béa considèrent toutefois que le document *“réinvestissement dans les AIES”* gagnerait à être complété afin de préciser les différents types de réunions et ce que font les élèves après la réunion : *“qui a réinvesti : les mêmes que le groupe initial ? D'autres enfants ont été piqués dans leur curiosité ? Certains ont été coupés dans leur élan et plus intéressés...serait-ce parce que j'ai voulu les amener plus loin et ça les a bloqués/ contrariés ?”*

Si nous constatons peu de changement dans les pratiques de ces enseignantes, nous pouvons l'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 : l'avis des enseignantes expertes quant à l'usage du journal, les analyses des journaux de bord pour mettre en évidence les enchaînements entre AIES, réunions et AIENS, ainsi que les analyses fines quant aux temps de croisement de perspectives identifiés dans les journaux.

Tout d'abord, des pistes pour la formation sont proposées par les enseignantes concernant 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

enseignante nous dit *“Je pense que ce journal est important pour les enseignants qui commencent à pratiquer le jeu dans leur classe. Il permet un suivi ponctuel en se posant les bonnes questions au bon moment.”* Le journal transposé en formation permettrait un monitoring des progressions des élèves en rendant compte des apprentissages en cours. Dans le cadre de la formation initiale à la HEPVS, des outils de préparation à l'enseignement pour les petits degrés sur la base du journal de bord et des apports du groupe GIRAF (Groupe Intervention et Recherche sur les Apprentissages Fondamentaux) sont proposés. Ces outils sont actuellement testés. 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. Cet exercice est difficile pour les enseignant·es en formation, plus souvent focalisés sur leur propre pratique et leur programme que sur les besoins des élèves. Les outils institutionnels en vigueur actuellement ne permettent une observation aussi complète.

Ensuite, à partir des journaux de bord, nous avons réalisé une analyse macro et mezzo qui a permis d'identifier et renseigner les enchaînements des composantes de la structure pédagogique ainsi que le déploiement des savoirs. Selon les objets travaillés et les intérêts des élèves, les enchaînements varient d'une classe à l'autre mais également dans une même classe. Ces enchaînements, formant les UCoAIEs, émanent de la dynamique des AIES et de leur arrimage aux AIENS selon une transposition didactique inversée.

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 :

- Le programme de l'enfant y prime dans le développement de l'activité maîtresse qui se déploie vers sa forme mature dans les AIES ;
- Elle est flexible et dynamique ;
- Les savoirs qui y sont 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 l'identification des enchaînements des différentes composantes de la pédagogie de la transition en lien avec les objets travaillés qui sont flexibles.

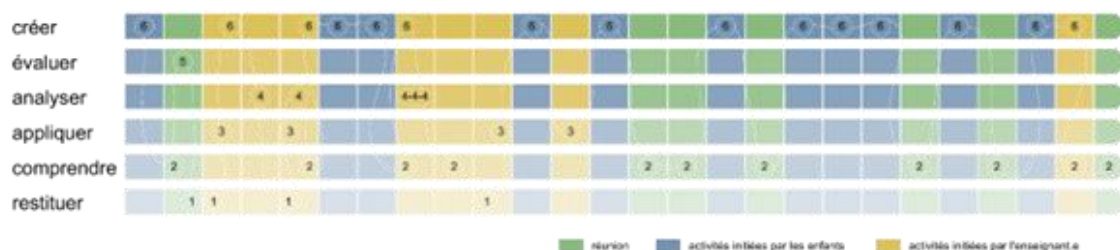


Figure 5 ; Structure de l'UCAIE « notion d'aboutissement »

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

Ce travail d'identification des moments charnières met en évidence 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 réalise principalement dans les AIES ;
- La régulation des apprentissages est mise en œuvre en fonction du développement des AIES ;
- Les AIENS répondent à un besoin identifié par l'enseignante durant les AIES.

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

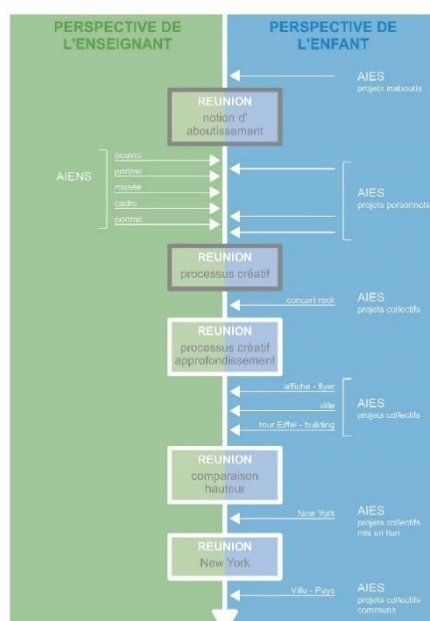


Figure 6 : Schéma des embranchements de l'UCoAIE sur la notion d'aboutissement

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 met en valeur l'usage multiple des données recueillies et leur possible réinvestissement en formation. Ces données permettent de :

- Envisager un outil de planification structuré pour soutenir les enseignant·es en formation travaillant avec de jeunes élèves, afin de mettre en évidence les savoirs scolaires hébergés dans les activités à l'initiative des élèves et la manière de structurer le milieu pour leur permettre de développer les compétences des enfants.
- Identifier et montrer la diversité des cheminements didactiques selon les savoirs en jeu et la diversité des élèves de la classe.
- Identifier les multiples croisements de perspectives entre élèves et enseignant·e afin de soutenir l'apprentissage des élèves.

Le dispositif de formation à l'enseignement auprès de jeunes élèves peut ainsi être renforcé. 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

- Amigues, A., Zerbato-Poudou, M.-T. (2000). Comment l'enfant devient élève. Paris : RETZ.
- Bautier, E. (2006). Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Lyon : Chronique Sociale.
- Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9.3, 281-308.
- Bautier, É. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 89-100.
- Bautier, É. et Rayou, P. (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves (Vol. 7, No. 7-2, pp. 29-46). Presses universitaires de Rennes.

- Bautier, É. et Rochex, J. Y. (1997). Ces malentendus qui font les différences. *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, 105-122.
- Bodrova, E. et Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée : L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec, Canada : PUQ.
- Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (167), 13-23.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble, France : La pensée sauvage.
- Clerc-Georgy A. et Truffer Moreau I. (2016). Les pratiques évaluatives à l'école enfantine : Influence des prescriptions sur les pratiques enseignantes in C.Veuthey, G.Marcoux et T.Grangé (DIR.) *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation.*, (p.79-95). Louvain-La-Neuve : EME éditions.
- Clerc-Georgy, A-C. et 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, www.forumlecture.ch.
- 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, p. 7-16.
- Gilliéron Giroud, P., Meyer, A. et 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>
- Lahire, B. (2017). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Média Diffusion.
- Laparra, M., & Margolinas, C. (2016). *Les premiers apprentissages scolaires à la loupe : des liens entre énumération, oralité et littérature*. Louvain-la-Neuve : De Boeck (Pédagogie et Formation).
- Lerikkanen, M.K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A.M., Rasku-Puttonen, H. et Nurmi, J.E. (2012). The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology*, 37(4), 266-279.
- Michelet, V., Tobola Couchepin, C. et Paccolat, A. (2022). L'apprentissage du langage scolaire en 1-2H : construction et mise à l'épreuve d'un cadre épistémologique. *Atti Del 5° Convegno Sulle Didattiche Disciplinari*, 438–452. <https://doi.org/10.33683/dida.22.05.74>
- Paccolat, A., Tobola Couchepin, C. et Michelet V. (2022). Du langage familial au langage scolaire en 1-2H : chronique d'une transition, www.forumlecture.ch
- Truffer Moreau, I. (2020). Dans la perspective d'une didactique des apprentissages fondamentaux : « La structure pédagogique », un dispositif au service d'une pédagogie des transitions. Dans A. Clerc-Georgy et S. Duval (Eds.), *Pratiques enseignantes et apprentissages fondateurs de la scolarité et de la culture*. Lyon : Chronique Sociale.
- Pramling Samuelsson, I. et Asplund Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Siraj-Blatchford, I., Muttock, S., Sylva, K., Gilden, R. et Bell, D. (2002). Researching effective pedagogy in the early years.
- Vincent, G., Lahire, V. et Thin, D. (1994). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : PUL.