

Soutenir le développement métacognitif par le biais du portfolio dans l'enseignement préscolaire : Une étude qualitative dans une classe de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Auteur : Aerts, Lucie

Promoteur(s) : Fagnant, Annick

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2024-2025

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/22558>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Université de Liège

Faculté de Psychologie, Logopédie & Sciences de l'Éducation

Département des Sciences de l'Éducation

**Comment le portfolio, en tant qu'outil d'Évaluation-
soutien d'Apprentissage, contribue-t-il à soutenir la
métacognition chez les élèves de troisième préscolaire ?**

Promotrice : Annick FAGNANT

Assistante : Christelle GOFFIN

Lectrices : Marine ANDRE & Marie-Claire NYSSSEN

Mémoire présenté par **AERTS Lucie** (s220612) en vue de l'obtention du grade Master en
Sciences de l'Éducation, à finalité spécialisée en enseignement.

Année académique 2024-2025

REMERCIEMENTS

Ce travail est l'aboutissement de mes trois années sur les bancs de l'université, et marque ainsi la fin de mon cursus dans l'enseignement supérieur.

Un MERCI particulier à ma promotrice, Annick FAGNANT, et à son assistante Christelle GOFFIN, qui m'ont accompagnée et sans qui ce travail n'aurait pas été ce qu'il est, merci pour leurs conseils, leurs modifications, leur soutien.

Un MERCI à l'enseignant pour le temps qu'il m'a accordé, son intérêt pour ma recherche, qui m'a ouvert les portes de sa classe, bousculé sa pratique, poussé par cette envie d'innover.

Un MERCI à Isabelle WALHAIN, ma maman, qui m'a permis de faire les études que je voulais, qui m'a écoutée, soutenue et conseillée à chaque instant, ainsi que pour ses nombreuses corrections.

Un MERCI aux personnes qui, de près ou de loin, m'ont apporté leur soutien, leurs corrections, leurs ressources pour rédiger ce travail.

SOMMAIRE

1.	INTRODUCTION.....	1
2.	REVUE DE LA LITTÉRATURE	3
2.1.	L'ÉVALUATION.....	3
2.1.1.	<i>L'évaluation formative et l'évaluation sommative</i>	<i>3</i>
2.1.1.1.	Assessment of/for/as Learning.....	4
2.1.2.	<i>L'Évaluation-soutien d'Apprentissage</i>	<i>5</i>
2.1.3.	<i>L'évaluation au préscolaire</i>	<i>7</i>
2.2.	LA MÉTACOGNITION	8
2.2.1.	<i>Les connaissances métacognitives</i>	<i>9</i>
2.2.2.	<i>La régulation métacognitive</i>	<i>10</i>
2.2.3.	<i>La régulation émotionnelle et motivationnelle.....</i>	<i>12</i>
2.2.4.	<i>L'auto-régulation</i>	<i>12</i>
2.3.	LE PORTFOLIO.....	13
2.3.1.	<i>Qu'est-ce que le portfolio ?</i>	<i>14</i>
2.3.1.1.	Son contenu	14
2.3.1.2.	Son support.....	15
2.3.1.3.	La sélection des contenus	15
2.3.1.4.	Ses objectifs.....	16
2.3.1.5.	Les différents portfolios type.....	16
2.3.2.	<i>Lien avec l'évaluation</i>	<i>17</i>
2.3.3.	<i>Lien avec la métacognition</i>	<i>18</i>
2.4.	CONCLUSION	21
3.	MÉTHODOLOGIE	23
3.1.	QUESTION DE RECHERCHE.....	23
3.2.	ASPECT ÉTHIQUE	24
3.3.	PARTICIPANTS	24
3.3.1.	<i>Critères de sélection.....</i>	<i>24</i>
3.3.2.	<i>Recrutement</i>	<i>25</i>
3.4.	DISPOSITIF DE RÉCOLTE DE DONNÉES	25
3.4.1.	<i>Le portfolio</i>	<i>25</i>
3.4.2.	<i>Les moments d'échange.....</i>	<i>26</i>
3.4.3.	<i>Les rencontres individuelles.....</i>	<i>27</i>
3.4.4.	<i>L'entretien semi-dirigé</i>	<i>28</i>
3.4.5.	<i>Le canevas d'entretien.....</i>	<i>28</i>
3.4.6.	<i>Organisation temporelle de la recherche</i>	<i>29</i>
3.5.	TRAITEMENT DES DONNÉES.....	30

3.5.1.	<i>Retranscription</i>	30
3.5.2.	<i>Analyse</i>	30
3.5.3.	<i>Positionnement du chercheur</i>	31
4.	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	32
4.1.	PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS	32
4.1.1.	<i>L'enseignant</i>	32
4.1.2.	<i>Les élèves</i>	32
4.2.	ANALYSE DES RÉSULTATS.....	34
4.2.1.	<i>Préambule</i>	34
4.2.2.	<i>Les connaissances métacognitives</i>	35
4.2.2.1.	Les connaissances des personnes.....	35
4.2.2.2.	Les connaissances des tâches.....	37
4.2.2.3.	Les connaissances des stratégies.....	38
4.2.3.	<i>La régulation métacognitive</i>	40
4.2.3.1.	La planification	40
4.2.3.2.	Le suivi	41
4.2.3.3.	Le contrôle.....	42
4.2.3.4.	L'évaluation.....	43
4.2.4.	<i>La régulation émotionnelle et motivationnelle</i>	46
4.2.4.1.	Le suivi émotionnel et motivationnel.....	46
4.2.4.2.	Le contrôle émotionnel et motivationnel.....	47
5.	INTERPRÉTATION ET DISCUSSION	49
5.1.	LE DEVELOPPEMENT METACOGNITIF	49
5.1.1.	<i>Les connaissances métacognitives</i>	49
5.1.2.	<i>La régulation métacognitive</i>	50
5.1.3.	<i>La régulation émotionnelle et motivationnelle</i>	51
5.1.4.	<i>Autres remarques</i>	52
5.2.	L'ORGANISATION DU PORTFOLIO.....	53
6.	LIMITES ET PERSPECTIVE	56
7.	CONCLUSION	59
8.	BIBLIOGRAPHIE	61
9.	RÉSUMÉ	66
9.1.	VERSION FRANÇAISE.....	66
9.2.	VERSION ANGLAISE	66
10.	ANNEXES	68

ANNEXE 1.	LETTRE PARTICIPANT : RÉSUMÉ	68
ANNEXE 2.	LETTRE PARTICIPANT : INFORMATIONS ET CONSENTEMENT	69
ANNEXE 3.	LETTRE PARTICIPANT : PREMIER CONTACT	74
ANNEXE 4.	LETTRE DIRECTION : RECRUTEMENT.....	76
ANNEXE 5.	LETTRE DIRECTION : AUTORISATION DE MISE EN PLACE D’ACTIVITÉ	77
ANNEXE 6.	LETTRE PARENTS : CONSENTEMENT DES ENTRETIENS	79
ANNEXE 7.	LETTRE PARENTS : CONSENTEMENT D’ENREGISTREMENT.....	80
ANNEXE 8.	PUBLICATION SUR FACEBOOK ET SUR DISCORD.....	81
ANNEXE 9.	CANEVAS MOMENTS D’ÉCHANGE ET RENCONTRES INDIVIDUELLES	83
ANNEXE 10.	QUESTIONNAIRE ENTRETIEN ENSEIGNANT	85
ANNEXE 11.	SCHÉMA DE CODAGE.....	86
ANNEXE 12.	CODAGE DÉTAILLÉ DES MOMENTS D’ÉCHANGE ET DES RENCONTRES INDIVIDUELLES	90
ANNEXE 13.	CALENDRIER DÉTAILLÉ.....	92
ANNEXE 14.	ACTIVITÉS SÉLECTIONNÉES ET ABORDÉES	93
ANNEXE 15.	PORTFOLIO E1	94
ANNEXE 16.	PORTFOLIO E2	102
ANNEXE 17.	PORTFOLIO E3	110
ANNEXE 18.	PORTFOLIO E4.....	118
ANNEXE 19.	PORTFOLIO E5	126
ANNEXE 20.	PORTFOLIO E6.....	131

1. Introduction

Depuis 2014, la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) travaille à l'élaboration du Pacte pour un Enseignement d'excellence, une réforme en profondeur du système éducatif touchant les programmes, l'organisation des cours ainsi que la formation des enseignants, et ce, pour l'ensemble des élèves soumis à l'obligation scolaire. Depuis 2020, cette obligation s'applique dès la troisième année préscolaire, et s'étend jusqu'à la troisième année de l'enseignement secondaire (Fédération Wallonie-Bruxelles, s.d.b/s.d.c).

Depuis la rentrée scolaire 2020-2021, les socles de compétences sont progressivement remplacés par de nouveaux référentiels. Le changement a d'abord concerné l'enseignement préscolaire, de la première à la troisième année, avec l'introduction du Référentiel des Compétences Initiales (Fédération Wallonie-Bruxelles, s.d.b/s.d.c).

Ce nouveau référentiel précise à la fois les compétences disciplinaires et transversales à développer, ce qui confère à l'évaluation des élèves une place plus centrale que par le passé. Toutefois, ni le Pacte pour un Enseignement d'excellence ni les référentiels ne proposent d'outil concret à utiliser pour l'évaluation des élèves (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020). Par ailleurs, évaluer les élèves d'âge préscolaire ne peut se faire de la même manière que ceux du primaire ou du secondaire, notamment à travers des évaluations externes, qu'elles soient certificatives ou non (Fédération Wallonie-Bruxelles, s.d.a).

Face à ce constat, la recherche d'un outil d'évaluation adapté au contexte préscolaire semble pertinente. Parmi les outils utilisés à l'international, l'un d'eux revient fréquemment dans la littérature scientifique : le portfolio. Utilisé notamment en Finlande, en Suède, en Turquie ou encore au Québec, le portfolio est un outil co-construit avec l'élève, représentant une sélection de travaux illustrant ses intérêts, ses progrès et ses réalisations (Dansereau, 2005 ; Yilmaz et al., 2021). Il s'inscrit dans une perspective d'Évaluation-soutien d'Apprentissage (EsA) et d'auto-évaluation, en favorisant les interactions entre l'élève et l'enseignant (Yilmaz et al., 2021).

En parallèle de l'évaluation, le portfolio offrirait un cadre dynamique propice au développement de la métacognition chez l'élève, grâce aux interactions pédagogiques qui l'invitent à analyser, verbaliser et auto-évaluer les travaux qu'il sélectionne (Dansereau, 2005 ; McKenna, 2005 ; Yilmaz et al., 2021).

C'est dans ce cadre multidimensionnel entre portfolio, évaluation et métacognition que s'inscrit la problématique suivante :

Comment le portfolio, en tant qu'outil d'Évaluation-soutien d'Apprentissage, contribue-t-il à soutenir la métacognition chez les élèves de troisième préscolaire ?

Pour y répondre, ce travail se structure en deux grandes parties : une partie théorique et une partie pratique.

La partie théorique s'appuie sur une déconstruction de la question de recherche et se divise en trois sections principales : l'évaluation, la métacognition et le portfolio.

La partie pratique présente d'abord la méthodologie adoptée, puis les résultats issus de nombreux échanges entre l'élève et l'enseignant, ainsi que de rencontres individuelles entre l'élève et moi-même. Ces résultats ont été codés et analysés à l'aide d'un schéma permettant d'identifier les indicateurs verbaux et non verbaux de la métacognition et de l'autorégulation chez les enfants de 3 à 5 ans (Aras & Erden, 2019 ; Whitebread et al., 2009). Enfin, les résultats sont discutés, les limites de l'étude sont exposées, et le mémoire se clôt par une conclusion générale.

Afin de faciliter la lecture et de garantir l'anonymat des participants, le masculin sera utilisé de manière générique tout au long de ce mémoire.

2. Revue de la littérature

Avant de nous centrer sur l'outil du portfolio et de comprendre les principes qui le régissent, nous articulerons cette revue de la littérature en trois points principaux : l'évaluation, la métacognition et le portfolio. Dans un premier temps, nous aborderons l'évaluation en définissant ses principales formes et certaines de ses composantes, dont l'Évaluation-soutien d'Apprentissage (EsA), qui s'intègre pleinement à l'enseignement en s'utilisant au cœur de l'apprentissage. Ensuite, la métacognition, élément fondamental de notre recherche, sera définie et approfondie. Nous y développerons plus précisément quelques études sur le sujet, effectuées au préscolaire. Enfin, nous analyserons le portfolio en le détaillant sur ses aspects pratiques, et établirons des liens avec les deux premiers points. Pour conclure cette revue de la littérature, nous reviendrons sur l'ensemble des éléments exposés ainsi que sur les questions qui ont guidé cette étude.

2.1.L'évaluation

Si l'évaluation est présente quotidiennement dans nos actions, que ce soit de manière consciente ou inconsciente, elle est principalement associée au milieu scolaire dès l'entrée dans l'enseignement (Khuc & Baesens, 2022).

Partant de ce constat, nous commencerons par aborder brièvement l'évaluation dans l'enseignement sous un angle général, en expliquant les évaluations formative et sommative, ainsi que d'autres pratiques d'évaluation qui en découlent. Avant de détailler la manière dont la Fédération Wallonie-Bruxelles recommande aux enseignants d'évaluer dans l'enseignement préscolaire, nous nous attarderons sur une méthode d'évaluation qui nous intéresse particulièrement : l'Évaluation-soutien d'Apprentissage (EsA), qui semble capable de s'intégrer et de s'adapter à la dynamique quotidienne d'une classe de préscolaire.

2.1.1. L'évaluation formative et l'évaluation sommative

L'évaluation en milieu scolaire comprend généralement deux grandes fonctions : l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Ces évaluations comportent plusieurs composantes qui se déclinent en différentes pratiques d'évaluation (Adad, 2017 ; Khuc & Baesens, 2022).

L'évaluation formative est utilisée pour ajuster les pratiques d'enseignement et d'apprentissage afin de répondre aux besoins des élèves (Fagnant, 2023 ; Yin et al., 2022). Elle s'organise souvent de manière continue ou fréquente tout au long de l'année, notamment pendant un apprentissage (Khuc & Baesens, 2022 ; Yin et al., 2022). Par conséquent, elle met

l'accent sur le processus d'apprentissage en se centrant sur l'observation des démarches et la reconnaissance des progrès (Khuc & Baesens, 2022 ; Yin et al., 2022). Les élèves d'une classe constituant un ensemble hétérogène, avec des connaissances, des résultats et des difficultés variés, cette évaluation permet de favoriser la différenciation. De plus, l'erreur n'est pas perçue négativement, mais plutôt considérée comme un moteur d'apprentissage (Adad, 2017 ; Khuc & Baesens, 2022 ; Yin et al., 2022).

L'évaluation sommative, quant à elle, est utilisée pour mesurer les résultats d'un apprentissage en fonction d'une norme fixée, telle qu'un programme éducatif ou une grille d'évaluation critériées, ou encore en comparaison avec un groupe (Fagnant, 2023 ; Khuc & Baesens, 2022 ; Yin et al., 2022). Elle est réalisée ponctuellement, soit à la fin d'une séquence d'apprentissage, soit en fin d'année dans un cadre certificatif (Fagnant, 2023 ; Khuc & Baesens, 2022). Par conséquent, elle met l'accent sur le résultat de l'apprentissage, en se concentrant principalement sur ce que l'élève maîtrise lorsqu'elles sont corrigées. Cependant, contrairement à l'évaluation formative, l'erreur est parfois sanctionnée d'un retrait de point, et prise en compte dans le résultat final : ce qui n'est pas acquis sert alors de base à l'attribution d'une note, sans pour autant refléter ce que maîtrise réellement l'élève (Khuc & Baesens, 2022 ; Yin et al., 2022). Précisons que ce retrait de point n'est pas toujours utilisé, par exemple Khuc et Baesens (2022) pointent principalement son utilisation dans le domaine du français, lors des productions écrites. Bien que différentes, ces deux formes d'évaluation sont complémentaires et contribuent à la maîtrise des apprentissages. L'important réside dans la capacité à les utiliser de manière pertinente, en fonction des objectifs pédagogiques visés (Khuc & Baesens, 2022).

2.1.1.1. Assessment of/for/as Learning

Parmi les autres pratiques d'évaluation qui composent l'évaluation formative et sommative, on retrouve notamment trois grandes approches :

- Assessment of Learning (AoL) = évaluation de l'apprentissage,
- Assessment for Learning (AfL) = évaluation au service de l'apprentissage,
- Assessment as Learning (AaL) = évaluation en tant qu'apprentissage.

L'**AoL** est principalement utilisée à la fin d'une séquence d'apprentissage ou d'une unité d'enseignement. Elle a pour fonction d'évaluer l'atteinte des objectifs pédagogiques en quantifiant ou en certifiant les résultats selon des critères établis (Fagnant, 2023 ; Khuc & Baesens, 2022 ; Linn & Gronlund, 2000, cité par Yin et al., 2022).

L'**AfL**, quant à elle, vise à améliorer et soutenir l'apprentissage ainsi que l'enseignement, aussi bien pour les élèves que pour l'enseignant. Elle permet de rendre visible la compréhension des élèves afin que l'enseignant puisse ajuster sa pratique pour répondre à leurs besoins et favoriser leur progression (Black et al., 2004, cité par Yin et al., 2022 ; Fagnant, 2023 ; Khuc & Baesens, 2022).

L'**AaL** implique une participation plus active des élèves dans le processus d'évaluation, en l'intégrant pleinement au processus d'apprentissage (Yin et al., 2022). Cette approche repose sur le rôle actif de l'élève dans l'évaluation et sur sa responsabilité dans ses apprentissages (Fagnant, 2023 ; Yin et al., 2022). Ainsi, l'apprentissage ne se limite pas à un simple transfert de connaissances de l'enseignant à l'élève. L'AaL permet aux élèves de prendre conscience de leurs besoins, de leurs acquis, de leur compréhension et de leurs stratégies d'apprentissage (Khuc & Baesens, 2022 ; Yin et al., 2022). Elle peut être mise en œuvre à travers différentes pratiques ou modalités d'évaluation, telles que l'évaluation par les pairs, l'auto-évaluation ou les feedbacks, les contrats de travail, etc. (Adad, 2017 ; Khuc & Baesens, 2022 ; Schellekens et al., 2021 ; Yin et al., 2022).

L'**AoL** représente principalement une fonction de l'évaluation sommative, bien qu'elle puisse s'adapter à l'évaluation formative. Les deux autres évaluations représentent une fonction de l'évaluation formative (Schellekens et al., 2021 ; Yin et al., 2022).

2.1.2. L'Évaluation-soutien d'Apprentissage

L'**Évaluation-soutien d'Apprentissage** (EsA) se rapproche de l'évaluation formative, tout en intégrant certaines démarches de l'évaluation sommative. Elle est plus précisément liée à l'Assessment for Learning (AfL) et à l'Assessment as Learning (AaL), dont elle se rapproche (Adad, 2017 ; Allal & Laveault, 2009).

Selon Allal et Laveault (2009, p. 102), l'EsA se définit comme faisant « partie des pratiques quotidiennes des élèves et des enseignants qui, individuellement et en interaction, recherchent, réfléchissent sur et réagissent à l'information provenant d'échanges, démonstrations et observations afin de favoriser les apprentissages en cours. »

De plus, les trois fonctions majeures de l'EsA au préscolaire, décrites par Demonty et ses collègues (2024) viennent compléter cette définition. Ces fonctions se caractérisent par deux dimensions formatives :

- Une **fonction pour l'enseignant**, qui lui permet d'adapter ses activités en fonction des besoins des élèves afin de soutenir leur apprentissage.

- Une **fonction pour l'élève**, qui l'aide à prendre conscience de sa posture d'apprenant en identifiant ses forces et ses faiblesses, en apprenant à s'auto-évaluer et à se réguler.

L'EsA a également une **fonction informative**, favorisant la communication avec les parents et le reste de l'équipe éducative.

Comme le soulignent Allal et Laveault (2009), l'EsA fait partie intégrante des pratiques quotidiennes. Elle s'inscrit directement dans les apprentissages en cours, en créant une dynamique de régulation des apprentissages, notamment grâce aux échanges qui ont lieu au moment même de la réalisation des activités. Son intégration dans les apprentissages favorise une implication active des élèves dans leur processus d'apprentissage et d'évaluation. En effet, l'EsA repose sur une co-construction entre l'élève et l'enseignant, et non plus uniquement sur une évaluation descendante menée par ce dernier (Demonty et al., 2024 ; Soubre, 2024).

Elle peut être mise en œuvre individuellement, en petit groupe, ou entre pairs. Ce qui est essentiel dans cette approche, c'est qu'elle se concentre sur l'apprenant plutôt que sur un résultat attendu. Elle s'appuie sur des échanges réguliers avant, pendant et après un apprentissage (Allal & Laveault, 2009). Ces interactions sont entre autres nourries par le langage verbal, non verbal ou écrit, qui constitue une source précieuse d'information (Fagnant, 2023).

Par ailleurs, l'utilisation d'une variété de supports tels que des exercices sur feuille, des contrats ou des plans de travail offrent plusieurs éléments de discussion. Ces supports peuvent également faire partie d'activités spécifiquement destinées à l'évaluation, notamment en fin de troisième préscolaire (Allal & Laveault, 2009 ; Fagnant, 2023 ; Soubre, 2024).

Afin que l'EsA soit efficace, comme toute forme d'évaluation, il est essentiel que l'enseignant définisse clairement ses objectifs et réfléchisse aux modalités de sa mise en œuvre (William & Thompson, 2008, cité par Fagnant, 2023). Par exemple :

- 1) Il doit d'abord **établir les objectifs finaux**, c'est-à-dire ce que les élèves doivent avoir acquis à l'issue de l'apprentissage. Il est essentiel qu'il en ait une compréhension claire avant de commencer.
- 2) Ensuite, il doit **préciser les critères observables** permettant de vérifier l'atteinte de ces objectifs et s'assurer que les élèves les comprennent.
- 3) Tout au long de l'apprentissage, l'enseignant doit être capable d'**illustrer la progression des élèves**, notamment à travers des dialogues et la collecte de traces facilitant l'adaptation de son enseignement aux besoins des élèves.

- 4) Enfin, ces discussions et traces recueillies lui permettront d'**ajuster son intervention** et de fournir aux élèves des **feedbacks pertinents** afin de les aider à atteindre les objectifs fixés.

2.1.3. L'évaluation au préscolaire

L'évaluation dans l'enseignement préscolaire est régulièrement questionnée, tant par les enseignants que par les responsables politiques en charge des programmes d'éducation. Il est vrai que les élèves d'âge préscolaire évoluent rapidement, tant sur le plan physique, cognitif, langagier que social (Demonty et al., 2024 ; Ministère de l'Éducation du Québec, 2021). De ce fait, les programmes doivent répondre aux besoins et au développement des élèves.

Selon Adad (2017), l'évaluation doit être au service de l'apprentissage et soutenir la régulation des actions des élèves, notamment :

- En mettant en évidence leurs progrès,
- En les aidant à prendre conscience de leur évolution, de leur manière d'apprendre et de leurs erreurs,
- En leur permettant de prendre confiance en eux et de se sentir encouragés.

Bien que cette approche soit essentielle à tous les niveaux d'enseignement, elle revêt une importance particulière dans l'enseignement préscolaire (Adad, 2017 ; Khuc & Baesens, 2022).

Parmi les programmes nationaux, notamment celui de la Fédération Wallonie-Bruxelles en Belgique et celui du Québec, chacun se structure en domaines et compétences accompagnés d'attendus ou d'attentes décrivant les comportements observables chez les élèves. Toutefois, aucun de ces programmes ne propose d'outil ou de pratique d'évaluation précise. Ils suggèrent cependant la pratique de l'observation, reposant sur une attention soutenue portée à l'élève et à ses réalisations. Cette observation vise à mieux comprendre ses actions, ses questionnements, ses intérêts et ses démarches, dans le but d'adapter les pratiques pédagogiques et les apprentissages futurs, voire de prendre certaines décisions pédagogiques (Adad, 2017 ; Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020 ; Fournier Dubé et al., 2021 ; Ministère de l'Éducation du Québec, 2021 ; Yilmaz et al., 2021).

En Finlande, le programme national sert de base à l'élaboration des programmes locaux. De même, les programmes nationaux de l'Allemagne et de la Suède incluent un point sur le suivi de l'évaluation, non standardisée. Ces programmes fixent des objectifs éducatifs, sans toutefois imposer de méthode spécifique. Pour observer les processus d'apprentissage et de développement, des outils tels que le portfolio ou la documentation pédagogique sont

mentionnés comme possibilités dans ces trois pays (Elfström Pettersson, 2015 ; McKenna, 2005 ; The Finnish National Agency for Education, 2022). Au Québec, plusieurs enseignants utilisent le portfolio, bien qu'il ne soit pas mentionné dans le programme (Dansereau, 2005).

Si l'analyse des pratiques éducatives à l'étranger est enrichissante, concentrons-nous à présent sur le contexte belge. En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), le Référentiel des compétences initiales définit des attendus pour chaque savoir, savoir-faire et compétence, et ce, pour chaque année du préscolaire et chaque discipline. Ces attendus servent de repères afin d'expliciter clairement et objectivement ce que l'élève doit être capable de faire pour guider l'évaluation formative. Toutefois, tous les attendus ne nécessitent pas forcément une évaluation formelle (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020).

Pour l'enseignant, la réactivation ou le transfert des apprentissages dans d'autres activités constituent des indicateurs d'acquisition. L'évaluation repose principalement sur l'observation attentive individuelle et, en troisième préscolaire, sur quelques exercices sur feuille, réalisés pendant ou en fin d'année. Ces observations permettent d'ajuster les enseignements et les activités pour remédier à d'éventuelles difficultés (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020).

Comme mentionné précédemment, le référentiel actuel ne mentionne pas d'autre méthode d'évaluation formative que l'observation attentive des élèves au regard des attendus définis.

Au vu de ces éléments, il apparaît que l'Évaluation-soutien d'Apprentissage (EsA) est cohérente avec les principes du Référentiel des compétences initiales (Demonty et al., 2024).

2.2.La métacognition

Dans ce second point, nous nous concentrons sur la métacognition, un élément essentiel à comprendre pour cette recherche, qui est rarement clairement défini ou explicité.

Si l'un des premiers auteurs à aborder et à définir la métacognition est John H. Flavell (1979), c'est la définition de Noël (1997) que nous garderons :

La métacognition est un processus mental dont l'objectif est soit une activité cognitive, soit un ensemble d'activités cognitives que le sujet vient d'effectuer ou est en train d'effectuer, soit un produit mental de ces activités cognitives. La métacognition peut aboutir à un jugement (habituellement non exprimé) sur la qualité des activités mentales en question ou de leur produit et éventuellement à une décision de modifier l'activité cognitive, son produit ou même la situation qui l'a suscitée. (Noël, 1997, p. 19)

Contrairement aux idées reçues, la métacognition ne concerne pas que les adultes, certains comportements sont d'ailleurs spécifiquement liés aux jeunes enfants (Whitebread et al., 2005). De plus, chez les enfants d'âge préscolaire, la métacognition se repère principalement dans des comportements ou des phrases relativement simples (Aras & Erden, 2019 ; Robson, 2010).

De plus, elle occupe une importance clé dans la vie quotidienne et surtout pour les apprentissages scolaires, contribuant à la communication, la compréhension orale et écrite, la mémoire, l'attention, ainsi que pour l'auto-contrôle et l'auto-apprentissage (Aras & Erden, 2019 ; Flavell, 1979 ; Lyons & Ghetti, 2010, cités par Velez Laski, 2013).

Récemment des auteurs, tels que Whitebread et al. (2009), et Aras et Erden (2019) divisent ce processus en trois grandes catégories : les connaissances métacognitives, la régulation métacognitive, et la régulation émotionnelle et motivationnelle.

2.2.1. Les connaissances métacognitives

Les connaissances métacognitives représentent des facteurs ou des variables qui influencent les tâches cognitives. Parmi ces facteurs, nous trouvons les connaissances des personnes, les connaissances des tâches et les connaissances des stratégies (Aras & Erden, 2019 ; Berger et Büchel, 2012 ; Flavell, 1979 ; Whitebread et al., 2009).

Les **connaissances des personnes** concernent la compréhension de la cognition de soi et des autres incluant :

- Les fonctionnements intra-individuels, c'est-à-dire la connaissance de ses propres capacités, ses préférences, et le jugement comparatif de ses capacités ;
- Les fonctionnements inter-individuels, c'est-à-dire la connaissance des processus de pensée ou des sentiments des autres à l'égard des apprentissages ;
- Les fonctionnements universels, c'est-à-dire la connaissance d'aspects cognitifs qui concernent l'ensemble des individus (Aras & Erden, 2019 ; Flavell, 1979 ; Whitebread et al., 2009).

Ainsi, elles peuvent se verbaliser par : « *Je peux écrire mon prénom* » ; « *Je sais compter à l'envers* » ; « *Je ne sais pas (comment) chanter la chanson* » (Aras & Erden, 2019).

À ce propos, l'étude d'Aras et Erden (2019) a montré que l'utilisation de support, tels que les travaux réalisés ou des photographies, était un soutien visuel pour les élèves et leur permettaient de plus verbaliser, que ce soit sur soi-même ou sur les autres.

Les **connaissances des tâches** se réfèrent à la prise de conscience des caractéristiques des tâches, cela signifie pouvoir évaluer si les tâches sont faciles ou difficiles, similaires à d'autres ou différentes, mais nécessitant la même stratégie. Ces connaissances font appel à la mémoire à long terme.

Elles peuvent se démontrer par : « (Retournant les bûches) *Il doit y avoir un petit ver ici !* » ; « *Ils doivent mettre leurs bottes. Et quand ils mettent leurs bottes, ils creusent un trou.* » (Aras & Erden, 2019 ; Robson, 2010).

Les **connaissances des stratégies** concernent la compréhension de quand, comment et quelle stratégie cognitive ou comportementale utiliser pour améliorer sa performance ou répondre aux objectifs demandés.

Elles peuvent être verbaliser par : « *Nous n'avons pas besoin d'utiliser le ruban adhésif, nous pouvons utiliser la colle.* » ; « *Nous devons le plier de cette façon* » (Aras & Erden, 2019 ; Robson, 2010).

2.2.2. La régulation métacognitive

La régulation métacognitive, quant à elle, englobe les processus de planification, de suivi, de contrôle et d'évaluation lors de l'exécution d'une tâche (Aras & Erden, 2019 ; Whitebread et al., 2009).

La **planification** se réfère à la sélection des procédures nécessaires à l'exécution d'une tâche, que ce soit individuellement ou avec d'autres. Elle demande une vision claire des objectifs et une responsabilité individuelle ou collective.

Elle peut se verbaliser par : « *Je sais ... moi et Harry pourrions être les chevaliers et toi tu pourrais être le paysan.* » ; « *Je vais faire un grand cercle.* » ; « *Anna a décidé que...* » (Aras & Erden, 2019 ; Robson, 2010).

Le **suivi** concerne l'évaluation continue de la qualité de l'exécution de la tâche, que ce soit par soi-même ou par d'autres, ainsi que du degré de progression de l'exécution vers un objectif souhaité. Elle implique que l'élève s'auto-commente, reconnaisse les erreurs et les corrige, évalue la progression de l'atteinte des objectifs.

Il peut s'illustrer par : « *Attendez, nous nous sommes un peu trompés ici.* (L'enfant s'arrête au milieu d'une action (place une pièce de puzzle), fait une pause et redirige l'action pour la placer ailleurs) » ; « *Ca ne fonctionne pas* » (Aras & Erden, 2019 ; Robson, 2010).

Le **contrôle** permet à l'élève un changement de stratégie lorsqu'une tâche est effectuée, elle implique que l'élève demande de l'aide à ses pairs ou à l'enseignant, ainsi que d'offrir son aide ou de guider les autres.

Il peut se démontrer par : « *Peux-tu m'aider à le faire ?* » ; L'enfant montre des points sur un dé pendant qu'il compte. ; L'enfant regarde un modèle physique (exemple : un mot sur un tableau blanc) à plusieurs reprises pendant qu'il accomplit une tâche. ; Gestes avec les mains pour accompagner l'explication de l'action en vidéo (Aras & Erden, 2019 ; Robson, 2010).

L'**évaluation** nécessite l'examen de l'exécution d'une tâche et l'évaluation de la qualité de l'exécution, que ce soit par soi-même ou par d'autres. Elle s'effectue après l'exécution de la tâche et implique l'explication de l'activité, une réflexion sur les stratégies utilisées, l'évaluation de la tâche.

Elle peut se verbaliser par : « *Il s'est très bien débrouillé.* » ; « *Nous avons appris à couper et à coller des choses ensemble.* » ; « *Il est trop grand et il va tomber sur moi* » ; L'enfant regarde l'activité des autres dans la classe, puis se concentre à nouveau sur sa tâche et reprend son activité (Aras & Erden, 2019 ; Robson, 2010).

La régulation métacognitive se rapporte aux stratégies métacognitives qui concernent les décisions que l'élève prend, consciemment ou inconsciemment, en se basant sur ses expériences métacognitives (Berger & Büchel, 2012). Les expériences métacognitives sont définies comme toutes les expériences cognitives ou affectives conscientes qui influencent les tâches cognitives (Flavell, 1979). Elles peuvent se produire avant, pendant ou après une tâche et peuvent être de courte durée, longues, simples ou complexes. Selon Berger et Büchel (2012), les expériences se réfèrent aux émotions et au jugement subjectif de l'élève sur la tâche qu'il réalise, lui permettant ainsi d'évaluer la familiarité, la difficulté, la solution, etc.

Lorsque un élève ou même un bébé corrige un comportement, comme une erreur faite dans la manipulation, il est capable de le corriger de lui-même, sans l'aide d'un adulte. Cependant, ils ont besoin de plus de temps pour réfléchir à ce qu'il font et à comment modifier leur stratégie (Deloache, Sugerman & Brown, 1985 cité par Whitebread et al., 2005 ; Perels et al., 2009). À ce propos, Velez Laski (2013) a montré que les élèves âgés de 5 ans changeaient plus souvent de stratégies qu'un élève plus jeune.

2.2.3. La régulation émotionnelle et motivationnelle

La régulation émotionnelle et motivationnelle inclut le suivi et le contrôle de ces deux variables (émotionnelles et motivationnelles) pendant l'accomplissement d'une tâche (Aras & Erden, 2019). Cette régulation permet aux élèves de partager leurs expériences.

Le **suivi émotionnel et motivationnel** se réfère à l'évaluation des expériences liées à une tâche, elle nécessite aux élèves d'exprimer leurs émotions par rapport à ce qu'ils vivent ou ont vécu dans une activité.

Il peut se démontrer par : « *Ce n'était pas très gentil.* » ; « *C'est un peu triste.* » ; « *Je ne veux pas être un paysan.* » ; Les planches et la chaise se renversent, J & A ont l'air gênés. (Aras & Erden, 2029 ; Robson, 2010).

Le **contrôle émotionnel et motivationnel**, quant à lui, concernent la régulation des émotions et de la motivation pendant l'exécution de la tâche. Elle implique le contrôle de l'attention, de ne pas se laisser distraire, ou d'être capable de se reconcentrer sur la tâche après une distraction.

Il peut se verbaliser par : « *Le mien va être très beau.* » ; « *C'est moi qui essaie de le faire.* » (Aras & Erden, 2029 ; Robson, 2010).

Les expériences permettent de créer des connaissances, qui guideront ensuite les expériences suivantes (Flavell, 1979). En résumé, il s'agit pour l'élève de prendre conscience de ses capacités et de ses stratégies en tant qu'apprenant, afin de reconnaître les exigences des tâches, et de savoir quand et comment utiliser les stratégies pour résoudre des problèmes, tout en comprenant comment l'apprentissage se construit (Berger & Büchel, 2012 ; Robson, 2010). C'est d'ailleurs les connaissances et les expériences qui permettent de travailler la métacognition de manière explicite (Flavell, 1979 ; Velez Laski, 2013).

2.2.4. L'auto-régulation

La régulation métacognitive et la régulation émotionnelle et motivationnelle se rapportent à l'auto-régulation des élèves. L'auto-régulation est un processus cyclique qui s'améliore constamment, avec des moments plus ou moins importants, grâce aux expériences antérieures qui se réfèrent aux pensées, aux sentiments et aux actions de l'élève (Zimmerman, 2000 cité par Perels et al., 2009 ; Zimmerman, 2013 cité par Silva Moreira et al., 2022).

La métacognition et l'auto-régulation sont étroitement liées, voire indissociables chez les jeunes enfants. Elles jouent un rôle majeur dans les apprentissages, contribuant à la construction de

compétences comportementales, mentales et sociales (Perels et al., 2009 ; Robson, 2010 ; Silva Moreira, 2022).

Bien que les jeunes enfants démontrent des comportements cognitifs, ils nécessitent un aménagement et un soutien adapté (Perels et al., 2009). Plusieurs méthodes permettent de soutenir les apprentissages auto-régulés, Martinez-Pons (1996 cité par Perels et al, 2009) en décrit quatre : le soutien, l'encouragement, la récompense verbale et la modélisation. Ces méthodes impliquent une posture active de l'enseignant, qui doit commenter, expliciter les comportements, encourager les élèves et promouvoir leur autonomie.

Il est donc essentiel que les enseignants soient formés à l'auto-régulation, tout comme l'ont fait Perels et ses collègues (2009) dans leur étude. Ils ont mis en place différentes unités progressives d'enseignement destinées aux enseignants du préscolaire. La formation des enseignants sur la métacognition, l'auto-régulation et sur l'application des différentes méthodes de Martinez-Pons, a permis aux enseignants de renforcer leurs compétences professionnelles et de proposer différentes pratiques telles qu'en établissant une routine et des dialogues quotidiens, que ce soit avec l'enseignant ou entre pairs (Perels et al., 2009). De plus, Whitebread et al. (2005) soulignent que les comportements cognitifs d'auto-régulation sont variés chez les jeunes enfants, et sont très sensibles aux contextes sociaux et éducatifs. Ils mettent en avant que les comportements métacognitifs émergent plus facilement lors de certaines activités proposées, comme les activités créatives et les activités de langues ou de communication.

Bien qu'elle s'améliore avec l'âge, l'environnement et les contextes d'apprentissage, c'est la compétence langagière qui favorise le développement de la métacognition et de l'auto-régulation (Bronson, 2000 cité par Aras & Erden, 2019 ; Whitebread, 2009). L'utilisation de dialogue quotidien destinée à leur développement, permet alors l'augmentation du vocabulaire lié aux processus et aux stratégies, et encourage la prise de conscience de leurs connaissances et de leurs stratégies (Perels et al., 2009 ; Robson, 2016 cité par Silva Moreira et al., 2022).

2.3.Le portfolio

Dans ce dernier point, nous approfondirons l'outil du portfolio, en commençant par sa définition et sa description. Une fois l'outil exposé, nous le mettrons en lien avec nos deux points précédents, à savoir l'évaluation et la métacognition, afin de comprendre dans quelle mesure ces deux éléments peuvent être combinés et se soutenir mutuellement.

2.3.1. Qu'est-ce que le portfolio ?

Le portfolio est un outil individuel, spécifiquement conçu pour chaque élève, visant à le représenter. Pour ce faire, les enseignants y intègrent des éléments directement liés à l'élève : ses intérêts, ses apprentissages, ses évaluations, ses progrès, et ce, dans un ou plusieurs domaines d'apprentissage, voire transversaux (Dansereau, 2005 ; Elfström Pettersson, 2015 ; McKenna, 2005 ; Yilmaz et al., 2021).

Toutefois, bien que l'élève soit au cœur de la pratique, l'enseignant joue un rôle crucial. Avant de mettre en place cette pratique, il doit se renseigner sur son usage afin de définir les objectifs de son utilisation et planifier ses actions en conséquence (Dansereau, 2005 ; Yilmaz et al., 2021). Au début de son utilisation, il est plus facile pour l'enseignant, ainsi que pour les élèves, de se concentrer sur un ou deux domaines d'apprentissage spécifiques. Cela permet une familiarisation progressive avec les objectifs définis et le processus global du portfolio (Dansereau, 2005).

2.3.1.1. *Son contenu*

Étant un outil personnel, le contenu du portfolio se compose principalement de productions individuelles de l'élève, bien qu'il puisse parfois inclure des productions collectives. Ces éléments peuvent prendre diverses formes, telles que :

- Commentaires de l'élève, de l'enseignant, ou de tout autre intervenant considéré pertinent par l'élève.
- Retranscriptions des paroles de l'élève, de ses sentiments, ressentis ou interprétations.
- Dessins, ou un carnet de dessins libres.
- Photographies numériques ou argentiques, ou encore des vidéos prises par l'élève ou par l'enseignant.
- Enregistrements audio.
- Photographies ou vidéos des bricolages de l'élève ou des situations symboliques.
- Observations diverses, etc. (Dansereau, 2005 ; Khuc & Baesens, 2022 ; McKenna, 2005).

La collecte de ces différents supports permet une capture des apprentissages réalisés et conserve une trace des activités effectuées à l'école et au sein de la classe (Adad, 2017 ; Velez Laski, 2013). Cela favorise une réflexion continue sur l'évolution de l'élève et de son parcours, contribuant ainsi à son développement métacognitif.

2.3.1.2. Son support

Afin de conserver les différents contenus, le portfolio peut être construit sous forme physique ou numérique. Pour la version physique, il peut s'agir d'une boîte, d'un cahier, ou d'un classeur. Quant à la version numérique, elle peut prendre la forme d'un PowerPoint, d'un document Canva, ou même être enregistrée sur un CD ou une clé USB. Quel que soit le support, il doit être facilement accessible, manipulable et modifiable (Dansereau, 2005 ; Elfström Pettersson, 2015 ; Khuc & Baesens, 2022 ; McKenna, 2005).

Il est important de noter que la version numérique présente plusieurs avantages. D'une part, elle est facilement accessible partout et à tout moment, via un cloud, et elle peut être aisément modifiée. D'autre part, elle permet d'enrichir la voix de l'élève en y intégrant des ressources multimédia, telles que des photos, des vidéos, des enregistrements audio, et même des musiques (Khuc & Baesens, 2022 ; Knauf & Lepold, 2021).

2.3.1.3. La sélection des contenus

Bien qu'il renferme une variété de productions, la sélection du contenu du portfolio est une démarche réfléchie et principalement dirigée par l'élève, en co-construction avec l'enseignant et éventuellement les parents (Dansereau, 2005 ; McKenna, 2005). Cette co-construction signifie que l'élève sélectionne lui-même ce qu'il veut y ajouter, ou que l'enseignant oriente ou détermine la sélection par un objectif défini, un domaine d'apprentissage, un projet de classe ou d'école (Harris, 2009). Il ne s'agit donc pas d'intégrer simplement tout ce qui a été réalisé au cours de l'année, mais plutôt de cibler des éléments pertinents et personnellement importants qui reflètent les expériences, l'évolution et les intérêts de l'élève (McKenna, 2005 ; Yilmaz et al., 2021).

La sélection se fait lors de moments réguliers prévus entre l'élève et l'enseignant, offrant la possibilité d'un dialogue réflexif (McKenna, 2005). Ces moments d'échange sont organisés plusieurs fois sur l'année, faisant partie intégrante de la routine de la classe. Généralement, ils sont organisés hebdomadairement ou mensuellement, sur une journée ou une semaine, et se font individuellement ou en petit groupe de trois élèves (McKenna, 2005 ; Velez Laski, 2013). Ce processus permet une construction progressive, reflétant l'évolution des apprentissages (Harris, 2009 ; Velez Laski, 2013). L'utilisation d'un calendrier, permettant aux élèves d'avoir un repère visuel et de connaître à l'avance les moments dédiés au portfolio, aide à leur implication (Velez Laski, 2013).

Des moments de présentation peuvent également être organisés avec les parents, les pairs, ou toute autre personne, tous les trois mois ou en fin d'année. Ces moments permettent de célébrer l'évolution de l'élève et de montrer aux personnes extérieures une partie de la vie de la classe (Harris, 2009 ; McKenna, 2005 ; Yilmaz et al., 2021). La présentation du portfolio permet également de visualiser concrètement le développement de l'élève tout au long de l'année, offrant ainsi aux parents une meilleure compréhension de la vie scolaire et de leur implication dans celle-ci (Harris, 2009).

Rappelons que le portfolio est un outil qui évolue avec l'élève au fil de l'année et peut parfois traverser les années suivantes (McKenna, 2005). À cet égard, le fait d'écrire la date sur chaque élément ajouté permet de suivre l'évolution des réalisations de l'élève, notamment si le portfolio est organisé chronologiquement, ou bien trié par domaines, types de contenus, ou catégories (Dansereau, 2005).

2.3.1.4. Ses objectifs

L'un des principaux objectifs du portfolio est d'encourager l'élève à s'exprimer, à prendre confiance en lui et à s'intéresser à ses apprentissages, en voyant concrètement ce qu'il a accompli, les démarches qu'il a utilisées, ainsi que ses progrès (McKenna, 2005). L'intérêt est d'intégrer l'élève dans son processus d'évaluation, en développant principalement ses capacités d'auto-évaluation, et en s'éloignant de la culture de l'évaluation qui apparaît rapidement au cours de la scolarité (Dansereau, 2005 ; Khuc & Baesens, 2022 ; McKenna, 2005 ; Yilmaz et al., 2021). Ainsi, le portfolio doit rester une source positive et encourageante pour l'élève, ainsi que pour toutes les personnes qui y ont accès (Dansereau, 2005 ; McKenna, 2005).

Cependant, le portfolio peut avoir de nombreuses autres fonctions. Pour l'enseignant, il constitue un outil précieux pour visualiser le processus d'apprentissage et de développement de l'élève, notamment à des fins d'évaluation des apprentissages ou des pratiques éducatives. À la fin de chaque discussion ou présentation, il devient aussi un moyen de prendre des décisions et de réfléchir à sa propre pratique pédagogique, ou encore d'apporter des aménagements dans la classe (McKenna, 2005 ; Yilmaz et al., 2021).

2.3.1.5. Les différents portfolios type

En tant qu'outil, le portfolio n'est pas figé. Comme mentionné précédemment, il est en constante évolution, notamment en raison de l'ajout régulier de contenus. De plus, il n'est pas un outil uniforme, car chaque enseignant utilise le portfolio en fonction de ses pratiques

éducatives et de ses objectifs. Son exploitation peut aussi varier selon le pays et les enseignants (Dansereau, 2005).

Il existe ainsi plusieurs types de portfolios individuels, particulièrement au Québec, chacun ayant des objectifs distincts, bien qu'ils suivent une même logique générale (Farr & Tone, 1998, cités par Dansereau, 2005 ; Scallon, 2007, cité par Khuc & Baesens, 2022). Voici quelques exemples :

- Le portfolio de présentation : Il contient les meilleurs travaux de l'élève, sélectionnés par lui-même, afin de les présenter aux pairs et aux parents. Selon Scallon (2007, cité par Khuc & Baesens, 2022), ces travaux ne sont pas nécessairement les meilleurs en soi, mais plutôt une sélection définie selon des critères spécifiques en fonction du sujet ou des destinataires.
- Le portfolio de travail : Il rassemble les travaux de l'élève accompagnés d'explications sur les démarches de réalisation. Il reflète l'évolution de l'élève et inclut une présentation des forces et des faiblesses. Selon Scallon (2007, cité par Khuc & Baesens, 2022), il correspond au portfolio d'apprentissage.
- Le portfolio « bilan d'apprentissage » : Il se concentre sur l'évaluation formative et contient le contenu spécifique demandé par des agents externes pour représenter les compétences de l'élève. Il peut également être un portfolio d'évaluation, contenant les meilleurs travaux de l'élève, selon Scallon (2007, cité par Khuc & Baesens, 2022).
- Le portfolio de classe : Cité par Goupil (2002, cité par Dansereau, 2005), ce type de portfolio regroupe les projets réalisés collectivement par la classe, accompagnés de leurs explications. Il fait principalement référence à de la documentation pédagogique.

Pour notre étude, c'est le portfolio de travail/d'apprentissage qui sera utilisé. Celui-ci présentera les activités sélectionnées par les élèves en décrivant leurs démarches de réalisation, leur appréciation, leurs difficultés, leurs forces, etc.

2.3.2. Lien avec l'évaluation

L'évaluation en enseignement préscolaire doit refléter les acquis d'apprentissage de l'élève en s'appuyant sur ses apprentissages quotidiens et son développement dans les différentes activités organisées en classe (Dansereau, 2005 ; Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020). Le portfolio apparaît alors comme une méthode d'évaluation efficace et authentique pour illustrer le développement des élèves, comme il se crée à partir de leurs apprentissages (Elfström Pettersson, 2015 ; Harris, 2009). En effet, il se présente comme un outil formatif qui représente

le mieux la croissance de l'élève, et qui se centre réellement sur l'apprenant, en s'axant sur une progression et non un résultat (Yilmaz et al., 2021).

Il permet d'offrir un rôle concret et actif dans les processus d'apprentissage et d'évaluation, grâce au dialogue pédagogique continu entre l'élève et l'enseignant, ou ses pairs (McKenna, 2005 ; Yilmaz et al., 2021). De plus, le contenu du portfolio est une trace visuelle concrète de ce qu'a réalisé l'élève, qui permet à l'élève de se remémorer les apprentissages antérieurs et lui fournit un contexte pour s'appropriier tout ce qu'il a appris (Yilmaz et al., 2021). Comme décrit plus haut, le portfolio ne se construit pas quotidiennement ; il peut y avoir parfois plusieurs jours, semaines ou mois qui s'écoulent, notamment lors de sa présentation. La régularité de ces moments place l'élève dans un rôle actif en l'amenant à réfléchir et à comparer ses apprentissages et le contenu du portfolio ce qui favorise l'auto-évaluation.

Pour atteindre les objectifs du portfolio et de l'Évaluation-soutien d'Apprentissage, la participation de l'élève doit être considérée comme un élément central (Knauf & Lepold, 2021). De ce fait, c'est l'attitude et la flexibilité de l'enseignant lors des moments des dialogues pédagogiques qui vont influencer la participation de l'élève. C'est également l'intérêt que l'élève porte à l'activité et au processus du portfolio, c'est-à-dire à la significativité (Elfström Pettersson, 2015 ; Whitebread, 2009).

Cependant, l'enseignant doit être vigilant à l'équilibre entre l'écoute et l'évaluation. D'un côté, il doit écouter et refléter le plus fidèlement possible les pensées de l'élève, par conséquent, il doit veiller à ne pas être influencé par l'évaluation et la catégorisation des progrès de l'élève. De l'autre côté, il doit évaluer pour établir l'évolution et les capacités de l'élève, mais également s'évaluer lui-même afin d'adapter ses pratiques, ses décisions et les éventuelles aides à apporter (Knauf & Lepold, 2021).

2.3.3. Lien avec la métacognition

Selon Flavell (1977, cité par Robson, 2010), le développement métacognitif occupe une place centrale dans la cognition des élèves d'âge préscolaire. Afin que le portfolio soutienne efficacement le développement de la métacognition et de la réflexion de l'élève, il est essentiel de prendre en compte l'aspect motivationnel de son utilisation. L'élève doit être impliqué activement dans le processus d'apprentissage et d'évaluation, notamment en ayant un contrôle sur son portfolio et en percevant son utilité et son importance personnelle (Berger & Büchel, 2012 ; Knauf & Lepold, 2021 ; Velez Laski, 2013 ; Yilmaz et al., 2021). C'est l'engagement de

l'élève dans l'utilisation et la construction du portfolio qui favorise son développement métacognitif et son auto-régulation (Yin et al., 2022).

Le portfolio constitue un matériel concret représentant ce que l'élève a réalisé, sur lequel il peut s'appuyer pour les interventions lors des moments d'échange. Bien que l'élève puisse avoir besoin d'aide pour sélectionner le contenu de son portfolio, c'est précisément lors de cette sélection que sa métacognition est la plus sollicitée. En effet, ces moments l'amènent à verbaliser et utiliser sa voix pour exprimer ses intérêts, justifier ses choix, et se remémorer les situations vécues, les démarches entreprises, ainsi que les apprentissages réalisés, tout en travaillant sa mémoire à long terme grâce aux contenus récoltés (McKenna, 2005 ; Velez Laski, 2013 ; Yilmaz et al., 2021). De plus, la qualité des interventions de l'enseignant lors des dialogues pédagogiques permettra à l'élève de prendre conscience de sa compréhension des apprentissages, de réfléchir à ce qu'il apprend, comment il apprend et aux démarches qu'il utilise pour apprendre (McKenna, 2005 ; Yilmaz et al., 2021).

L'élève a rarement l'occasion d'avoir un espace d'expression pour son processus d'apprentissage et ses méthodes de résolution (Robson, 2010). La voix de l'élève est étroitement liée à sa participation. La pratique du portfolio permet une « écoute visible » de l'élève (Rinaldi, 2011, citée par Knauf & Lepold, 2021), en l'aidant à se l'approprier et à le construire en lui laissant la liberté de décision sur le contenu, la manière de le présenter et les explications à fournir. Cela permet de retranscrire fidèlement son point de vue (Yilmaz et al., 2021). Il n'existe pas une voix unique de l'élève ; chaque élève possède plusieurs langages pour s'exprimer. L'utilisation de divers supports permet ainsi d'illustrer et de comprendre au mieux sa pensée et son développement (Edwards et al., 1993, citée par McKenna, 2005). Tous ces éléments essentiels sont mis en œuvre concrètement lors des moments prévus et des dialogues pédagogiques, qui aideront l'élève à prendre conscience de son processus d'apprentissage, de ses capacités, à favoriser son auto-évaluation et à développer sa métacognition (McKenna, 2005 ; Yilmaz et al., 2021).

Comme nous l'avons vu, ce sont les dialogues pédagogiques lors des moments d'échange qui favorisent le plus la métacognition des élèves. Ces dialogues évoluent en même temps que le portfolio et les élèves. Lors de l'introduction du portfolio, l'enseignant peut guider les élèves par des objectifs ou des questions ciblées afin de les aider à sélectionner des éléments à ajouter (Harris, 2009 ; Velez Laski, 2013). Au fil de son exploitation, l'enseignant va progressivement transférer la responsabilité de la sélection vers l'élève, en utilisant diverses stratégies. Velez

Laski (2013) propose trois stratégies à adopter lors de ces dialogues, notamment avec des jeunes élèves :

- 1) Le modèle et pensée à voix haute : l'enseignant occupe la place principale, guide et modèle la pensée de l'élève en tenant compte de ses propos, et commente son travail en pointant des éléments qui lui semblent intéressants à notifier ou à développer.
- 2) La conférence et co-construction : l'enseignant s'efface quelque peu pour laisser plus de place à l'élève, tout en suscitant la réflexion de ce dernier à travers des questions ciblées et des incitations, l'aidant à développer ses idées.
- 3) L'auto-évaluation indépendante et l'articulation de la pensée : l'élève, connaissant bien le fonctionnement des moments d'échange, développe lui-même sa réflexion, sans nécessairement l'intervention directe de l'enseignant, qui se contente de soutenir la réflexion par des commentaires qui s'appuient sur les propos de l'élève.

Au fur et à mesure des moments d'échange entre l'élève et l'enseignant, l'enseignant deviendra capable de déterminer lui-même ce qui est essentiel à mettre en avant dans les éléments sélectionnés, et de lier ses expériences vécues (Nilsson et al., 2015 ; Velez Laski, 2013). Il est important de souligner les progrès de l'élève en revenant sur ce qui a été réalisé et sur les cheminements accomplis (Dansereau, 2005 ; McKenna, 2005).

Ainsi, les feedbacks de l'enseignant, qui explicitent les apprentissages et les stratégies d'apprentissage, ainsi que les moments de dialogues réflexifs, aident l'élève à prendre conscience de ses processus d'apprentissage. Ils font évoluer ses réflexions, donc sa métacognition, et l'encouragent à s'engager activement dans le processus de l'Évaluation-soutien d'Apprentissage (Dansereau, 2005 ; Yilmaz et al., 2021).

C'est pourquoi la création d'un contexte bienveillant, favorisant l'échange et offrant à l'élève l'opportunité de s'auto-évaluer tout en réfléchissant sur ses apprentissages, est une condition essentielle (Yilmaz et al., 2021). La préparation de l'enseignant doit aussi inclure un travail sur son langage corporel, qui joue un rôle crucial dans l'établissement d'un climat d'égalité, d'échange et d'inclusion. L'enseignant peut être assis au même niveau que l'élève (au sol ou sur une chaise, par exemple), avec le haut du corps orienté vers l'élève ou légèrement en avant. Le langage corporel de l'enseignant encourage également la participation de l'élève (Elfström Pettersson, 2015). Durant ces moments individuels, l'enseignant doit rester flexible, tant sur l'organisation que sur le dialogue qu'il a avec l'élève. Cette flexibilité favorisera la participation de l'élève et lui donnera véritablement un rôle central dans le processus (Elfström Pettersson, 2015).

2.4.Conclusion

À travers cette revue de la littérature, nous avons mis en évidence l'importance de penser l'évaluation au préscolaire afin qu'elle soutienne véritablement les apprentissages et favorise l'implication active des élèves. L'Évaluation-soutien d'Apprentissage (EsA) s'inscrit pleinement dans cette perspective en redynamisant les apprentissages à travers les échanges entre les différents acteurs d'une classe.

Parallèlement, la métacognition, longtemps considérée comme inaccessible aux plus jeunes, se révèle au contraire mobilisable dès le préscolaire, à condition que les enfants bénéficient d'un accompagnement adapté et en utilisant des stratégies de soutien, d'encouragement, de récompenses verbales et de modélisation. Son développement, reposant sur les connaissances et les expériences métacognitives, suppose l'instauration d'un cadre réflexif, structurant et bienveillant.

Dans cette dynamique, le portfolio apparaît comme un outil particulièrement pertinent dans un contexte préscolaire. Par l'organisation de moments individuels ou partagés avec les pairs et les parents, il complète l'EsA en soutenant le processus d'apprentissage et d'évaluation des élèves. En multipliant les occasions de verbalisation, d'auto-évaluation et de retour réflexif sur les expériences vécues, il favorise la prise de conscience de l'élève sur ses démarches d'apprentissage, ses stratégies, ses intérêts, mais aussi ses progrès. Il instaure également un espace relationnel privilégié entre l'élève et l'enseignant, renforçant la confiance en soi et le sentiment de compétence de l'enfant.

Cependant, comme le souligne McKenna (2005), c'est une pratique qui demande beaucoup de temps et d'investissement, notamment pour organiser les moments individuels ou les moments de présentation du portfolio aux parents ou aux pairs. Cela implique de la souplesse, de la planification, et une certaine indulgence envers soi-même face aux contraintes du quotidien scolaire. De plus, le contexte belge est différent des autres pays qui utilisent déjà le portfolio. En effet, les systèmes éducatifs évoqués dans la revue de la littérature présentent des configurations très diverses en matière d'encadrement, par exemple :

- En Finlande, le nombre d'élèves par classe n'est pas limité, il varie entre 20 et 30 élèves, avec une moyenne de 20 élèves. Toutefois, pour les élèves âgés entre 3 et 7 ans, il y a deux enseignants qualifiés et un assistant maternel (Turkieltaub, 2011).
- Au Québec, pour la maternelle 4 ans, le nombre d'élèves maximum est de 17, avec une moyenne de 14 élèves, et une de 12 en 2023-2024 ; pour la maternelle 5 ans, le nombre

d'élèves maximum est de 19, avec une moyenne de 17 élèves, pour un enseignant (Centre de services scolaire de Montréal, n.d. ; Ministère de l'Éducation du Québec, 2024)

- En Belgique, une classe de préscolaire peut accueillir jusqu'à 24 élèves pour un enseignant en Fédération Wallonie-Bruxelles (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2024).

Dès lors, si l'on envisage, à titre d'exemple, un temps individuel de 15 minutes par élève dans une classe de 24 élèves, cela représenterait environ 6 heures, soit près d'un cinquième d'un horaire complet de 26 périodes hebdomadaires. Ce constat soulève des enjeux organisationnels majeurs, sur lesquelles il faudra revenir dans les prochains points.

3. Méthodologie

Cette partie du travail expose et justifie la méthodologie qui a guidé cette recherche en introduisant la question de recherche, et en s'attardant sur l'aspect éthique, le recrutement des participants selon des critères définis, le type de données récoltées et leur modalité, ainsi que l'analyse employée.

3.1. Question de recherche

C'est à partir de ces ambitions théoriques que se dessine notre question de recherche : **« Comment le portfolio, en tant qu'outil d'Évaluation-soutien d'Apprentissage, contribue-t-il à soutenir la métacognition chez les élèves de troisième préscolaire ? ».**

Cette question s'inscrit dans le contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles, où l'utilisation du portfolio et de l'Évaluation-soutien d'Apprentissage reste encore relativement marginale, notamment en comparaison des pays scandinaves, ou du Québec, où ces pratiques sont plus largement implantées.

L'objectif principal de cette recherche est de recueillir des données sur le développement métacognitif des élèves de troisième préscolaire. Pour ce faire, la mise en place du portfolio vise à créer un espace propice à l'observation et au soutien de ce développement. Par ailleurs, l'exploitation concrète de cet outil permettra d'analyser la manière dont il s'intègre dans une classe, en identifiant les bénéfices qu'il peut apporter ainsi que les défis qu'il soulève.

De ce fait, nous avons mené une recherche exploratoire qualitative en mettant en place le portfolio dans une classe de troisième préscolaire, impliquant plusieurs observations ou moments d'échange entre différents acteurs (Paillé & Mucchielli, 2021). Les moments d'échange entre l'enseignant et les élèves, entre les élèves et moi, permettent d'amener les élèves à verbaliser leurs apprentissages à partir de différents supports. C'est l'analyse suivant la récolte de données qui permet de donner du sens aux données perçues lors de ces moments (Paillé & Mucchielli, 2021).

Précisons que la recherche de terrain peut être confrontée à divers éléments nécessitant au chercheur de s'adapter selon les contraintes, les opportunités, la temporalité, etc. (Paillé & Mucchielli, 2021).

3.2.Aspect éthique

Avant de débiter réellement notre recherche, la validation par le Comité de Vigilance Éthique était nécessaire. Le dossier a été affiné au fil des retours et a été validé le 16 décembre 2024.

Avant la première rencontre, le participant a reçu une lettre d'information détaillant la recherche et l'investissement requis (cf. Annexe 2). Lors de cette rencontre, les documents relatifs à la participation ont été signés. De plus, une fois les élèves sélectionnés pour la recherche, les documents de consentement parental concernant l'enregistrement audio et vidéo et le partage du portfolio ont été distribués et signés (cf. Annexe 6 & Annexe 7).

D'un point de vue éthique, il était essentiel que chaque élève de la classe crée un portfolio, bien que ma recherche et mon analyse se concentrent uniquement sur 6 élèves.

Par ailleurs, les données récoltées ont été anonymisées et sont utilisées exclusivement dans le cadre de cette recherche.

3.3.Participants

3.3.1. Critères de sélection

Les critères de sélection de l'enseignant et des élèves ont été définis en cohérence avec les recherches similaires ayant contribué à l'élaboration du cadre théorique, tout en tenant compte de la faisabilité du mémoire.

Tout d'abord, le niveau d'enseignement des élèves observés devait être déterminé. Ce choix s'est appuyé sur les travaux de Aras et Erden (2019) et Whitebread et al. (2009), qui ont mené des études similaires sur des enfants âgés de 46 à 60 mois. Cet âge correspond au troisième niveau de l'enseignement préscolaire. Bien que la langue soit toujours en cours d'acquisition chez les élèves d'âge préscolaire, les élèves de troisième disposent d'un développement langagier suffisant pour formuler des phrases courtes et réemployer un vocabulaire spécifique, à condition qu'il ait été appris (Silva Moreira et al., 2022).

Ensuite, la sélection de l'enseignant participant devait se faire avec quelqu'un de volontaire, portant un intérêt pour la recherche et l'innovation de sa pratique pédagogique. De plus, il devait travailler dans un établissement ne suivant pas une pédagogie alternative (Freinet, Montessori, etc.) afin de ne pas introduire trop de variables pédagogiques qui rendraient les interprétations confuses (Van der Maren, 1996).

Enfin, la sélection des élèves s'est effectuée selon le choix de l'enseignant, en tenant compte de plusieurs critères : une présence quotidienne en classe, l'absence de troubles spécifiques suspectés ou diagnostiqués (troubles d'apprentissage dys, TDAH, autisme, etc.), le français comme langue maternelle, ainsi que l'autorisation parentale pour l'enregistrement et le partage du portfolio. Pour enrichir l'analyse, les six élèves sélectionnés représentaient une variété de profil défini par l'enseignant (cf. point 4.1.2).

3.3.2. Recrutement

Le recrutement a débuté par l'envoi d'un courriel aux directions d'établissements de Liège et ses environs, comprenant une lettre d'information à destination des directions ainsi qu'une autre à partager aux enseignants (cf. Annexe 2 & Annexe 4 & Annexe 5).

Une annonce a également été publiée sur la page Facebook et le Discord des étudiants en Master de Sciences de l'Éducation (cf. Annexe 8).

Parallèlement, le bouche-à-oreille a été utilisé pour diffuser la lettre d'information à des enseignants potentiellement intéressés. L'enseignant participant a été recruté par ce biais, en manifestant son intérêt directement par mail.

La sélection des élèves a été discutée lors du premier contact puis a été effectuée lors du deuxième contact avec l'enseignant participant.

3.4. Dispositif de récolte de données

Les données nécessaires à la réalisation de ce projet ont été récoltées à travers des moments d'échange entre l'enseignant et l'élève, des rencontres individuelles entre l'élève et moi.

D'autres données, plus formelles, ont été récoltées afin de décrire l'échantillon, telles que le nombre d'élèves dans la classe, l'ancienneté de l'enseignant, l'âge des élèves, etc.

Ces données ont été recueillies sur plusieurs semaines en classe, et exclusivement par moi-même ou par l'enseignant participant au projet.

3.4.1. Le portfolio

Lors du premier contact avec le participant, un document clarifiant la mise en place du portfolio a été distribué (cf. Annexe 3). Ce document comprenait une brève explication du portfolio, les attentes pour la recherche, ainsi qu'un canevas de questions, à titre de balises, pour les moments d'échange, et deux exemples concrets.

Le portfolio pouvant prendre différentes formes et cibler différents domaines d'apprentissage ou transversaux, ainsi qu'une variété de supports, il était nécessaire de cadrer un minimum la mise en place afin d'obtenir suffisamment de données à analyser.

De ce fait, il était demandé d'organiser quatre moments d'échange sur la période de recherche. L'enseignant était libre de créer un portfolio physique ou numérique. Le participant a décidé de créer un portfolio physique, dans une farde. Concernant le contenu du portfolio, il était attendu d'avoir au moins une activité épisodique et une activité en classe, ainsi qu'au moins deux supports différents. L'enseignant proposait principalement un support de photographies, ou le contenu de leur farde individuelle comprenant tout ce qui a été réalisé sur feuille (graphisme, travail sur feuille, etc.). Lors de la plupart des moments, les élèves étaient libres de choisir l'activité dont ils voulaient parler, parfois en s'inspirant du choix des autres élèves, néanmoins, certains choix étaient parfois proposés par l'enseignant en raison de leur pertinence. L'élève pouvait choisir une activité quelle que soit la date de sa réalisation.

3.4.2. Les moments d'échange

Tout au long de la recherche, l'enseignant a été invité à documenter les apprentissages des élèves à l'aide de photographies, vidéos, dictée à l'adulte, dessins, exercices en classe, etc. Ces éléments ont servi à la construction du portfolio.

Les moments d'échange entre l'enseignant et l'élève constituent une source essentielle de données. Ces échanges permettent à l'élève de sélectionner et commenter les supports de son portfolio selon ses apprentissages, ses intérêts, ou une thématique particulière. Afin de guider l'enseignant sur les démarches de ces moments et de baliser les échanges selon notre analyse, plusieurs questions et pistes de réflexions ont été créées en amont, au fur et à mesure.

Ces moments destinés à construire le portfolio se sont faits quatre fois lors de la recherche, en classe, pendant la période des ateliers (environ 1 heure) et avec l'accord de l'élève, et ont duré entre 6 et 16 minutes. Ces quatre moments avec les élèves sélectionnés ont été organisés entre le 13 mars 2025 et le 22 avril 2025.

L'enseignant menait lui-même ces entretiens avec l'ensemble de la classe, soit individuellement, soit en duo. Il questionnait l'élève sur ses démarches, ses apprentissages, son ressenti, etc., et prenait note de leurs échanges. Bien que l'enseignant n'interrogeait qu'un élève à la fois, dans le cas des duos, il arrivait que les deux élèves répondent ensemble aux questions, ou que celui qui n'était pas interrogé réponde à la place de l'autre. Parfois, d'autres élèves observaient le moment d'échange et répondaient à la place de l'élève interrogé.

La littérature suggère que ces moments d'échange, nécessaires à la construction du portfolio, s'organise hebdomadairement ou mensuellement (McKenna, 2005 ; Velez Laski, 2013). Dans notre dispositif, et compte tenu du temps disponible, ils étaient organisés toutes les deux semaines, ce qui permettait de proposer quatre moments d'échange par élève, donc quatre activités dans le portfolio.

Ma présence non-participative était limitée aux entretiens des élèves sélectionnés, afin de garder un contrôle direct sur les données recueillies et d'observer directement les échanges. Ces moments d'échange ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone, facilitant l'anonymisation (Nilsson et al., 2015). De plus, l'enregistrement permet de retranscrire ce qui a été discuté et de garder une trace permettant de revenir à tout moment sur les échanges lors de l'analyse de ceux-ci (Sauvayre, 2021).

3.4.3. Les rencontres individuelles

En parallèle des moments d'échange, des rencontres individuelles semi-dirigées avec les élèves sélectionnés, menées par moi-même, ont été organisées, constituant une autre source de données récoltées. L'utilisation du semi-dirigé permet une plus grande souplesse dans les échanges, bien que guidées par un canevas d'entretien (Sauvayre, 2021), ces rencontres visent à recueillir des informations sur les démarches effectuées, leur avis personnel, les expériences vécues, etc., à la suite des activités liées au portfolio. L'objectif n'était pas de répéter ce qui a été dit lors des moments d'échange, mais d'analyser ce qui a été retenu, ce qui a changé et d'obtenir des informations complémentaires. L'élève était parfois amené à reproduire l'activité sélectionnée ou à la mettre en lien avec d'autres activités réalisées.

Ces rencontres étaient très courtes et se sont déroulées en classe, à l'heure de la récréation, après la collation., et avec l'accord de l'élève. Il n'y avait donc que l'élève et moi-même. De la mesure du possible, la semaine suivant chaque moment d'échange, je rencontrais moi-même ces élèves en classe pour une rencontre d'une durée de 3 à 11 minutes. Tout comme les moments d'échange, ces rencontres ont été enregistrées via un dictaphone.

L'aspect qui m'intéresse particulièrement pour l'analyse concerne les échanges entre l'enseignant et l'élève, notamment les propos de l'élève, ainsi que les échanges avec moi lors des rencontres individuelles.

Malheureusement, lors des deux premières rencontres, les activités sélectionnées n'étaient pas encore mises en page, ni accompagnées des photos, car l'enseignant ne les avait pas encore

finalisées. L'absence de support visuel concret limitait alors mes possibilités de relance et d'approfondissement des réponses des élèves.

3.4.4. L'entretien semi-dirigé

À la fin de cette recherche, un court entretien semi-dirigé individuel était prévu avec l'enseignant participant afin de faire le point sur l'utilisation du portfolio. Tout comme pour les rencontres individuelles, l'entretien semi-dirigé offre une liberté à l'enseignant dans le cadre défini par la recherche (Sauvayre, 2021).

Cependant, la contrainte temporelle a adapté cet entretien prévu sous forme de document avec des questions ouvertes (cf. Annexe 10). Ces questions l'interrogeaient sur son vécu, son évolution, l'adaptation éventuelle de sa pratique pédagogique, les apports possibles, les difficultés rencontrées, etc. Ces données ont permis d'obtenir le point de vue du participant par rapport au dispositif mis en place, et a servi d' « auto-évaluation » de l'outil.

3.4.5. Le canevas d'entretien

Afin de récolter les données nécessaires lors des rencontres, que ce soit avec l'enseignant ou les élèves, la création d'un canevas d'entretien est essentielle permettant de préciser les données que l'on souhaite récolter pour la question de recherche, et d'offrir un minimum de cadre aux entretiens (Ramos, 2015; Sauvayre, 2021). Par le fait que la majorité des entretiens se réalisaient avec des élèves âgés entre 4 et 5 ans, les canevas d'entretien étaient relativement courts et clairs, offrant une base avec des questions et des pistes de réflexions relatives à ce que nous recherchons. Lors de l'entretien, il est important de ne pas s'enfermer dans le canevas, en s'accordant une certaine liberté pour rebondir aux propos des élèves (Ramos, 2015).

Précisons que les questions définies sont inspirées des travaux d'Aras et Erden (2019), de Robson (2010), et de Whitebread et al. (2009) qui ont réalisé des entretiens similaires avec des élèves du même âge que ceux sélectionnés pour la recherche. Les indicateurs verbaux et non verbaux de la métacognition et de l'autorégulation ont servi de fil rouge (Aras & Erden, 2019 ; Whitebread et al. 2009). D'ailleurs, l'ensemble des questions réfléchies a été organisé selon le schéma de codage d'Aras et Erden (2019) (cf. Annexe 9).

3.4.6. Organisation temporelle de la recherche

La recherche a été effectuée sur une période de sept semaines.

	13/03	20/3	25/03	1/04	8/04	15/04	22/04
E1	M1	R1	M2	R2	M3	R3	M4
E2	M1	R1	M2	R2	M3	M4	M5 / R3
E4	M1	R1	M2	R2	M3	R3	M4
	13/03	20/3	25/03	1/04	8/04	15/04	22/04
E3		M1	R1	M2	M3 / R2		M4 / R3
E5		M1	M2		M3 / R1		M4 / R2
E6		M1	R1	M2	R2	M3	

Tableau 1 : organisation temporelle des moments d'échange et des rencontres individuelles

Quelques informations supplémentaires sur ce tableau. Après le premier jour de la recherche, les élèves ont été « séparés » en deux groupes, afin de s'adapter au temps disponible sur la période des ateliers, et pour alterner entre moment d'échange et rencontre individuelle.

Toutefois, ces groupes n'étaient pas figés, et l'organisation s'adaptait à la réalité du terrain. Lorsqu'un élève souhaitait participer, ou non, au moment d'échange ou à la rencontre individuelle, nous nous y adaptions, car nous souhaitions prendre en compte la motivation de l'élève. C'est pour cela que E2 a un M5, ou encore que E3 a deux moments qui se suivent, tout comme E5. Pour E6, il n'a pas de M4 car il était absent. De plus, afin d'avoir au moins quatre moments d'échange pour E3, E5 et E6, nous avons bousculé l'organisation en faisant un moment et une rencontre sur la même matinée. E5 et E6 n'ont que deux rencontres en raison de ce décalage de groupe.

La liste des activités sélectionnées lors des moments d'échange et abordées lors des rencontres individuelles est détaillée en annexe (cf. Annexe 14).

3.5. Traitement des données

3.5.1. Retranscription

Comme expliqué précédemment, chaque moment d'échange, rencontres individuelles et l'entretien ont été enregistrés afin d'être retranscrits. La retranscription permet une concentration et une ouverture différente sur les propos qui n'ont peut-être pas été saisis au moment même. Cela permet aussi de garder une trace des données récoltées sur lesquelles le chercheur peut revenir régulièrement, ce qui facilite le tri, l'illustration, et l'analyse de celles-ci par la suite (Ramos, 2015).

Précisons que toutes les retranscriptions et toutes les données utilisées ont été anonymisées.

3.5.2. Analyse

L'étape d'analyse est une étape primordiale dans un travail de recherche qualitative, une fois l'ensemble des entretiens retranscrits, elle permet d'extraire du sens et des éléments concrets par rapport à la question de recherche et aux objectifs.

Pour ce travail, le schéma de codage des données récoltées est issu du projet C.Ind.Le (Cambridgeshire Independent Learning)¹ permettant d'identifier les indicateurs verbaux et non verbaux de la métacognition et de l'autorégulation chez les enfants de 3 à 5 ans (Aras & Erden 2019 ; Whitebread et al., 2009). Ce système de codage est séparé en trois types de comportements verbaux et non-verbaux : les connaissances métacognitives, incluant les connaissances des personnes, des tâches, des stratégies ; la régulation métacognitive, incluant la planification, le suivi (monitoring), le contrôle, l'évaluation ; la régulation émotionnelle et motivationnelle, incluant le suivi (monitoring) et le contrôle émotionnel et motivationnel (cf. Annexe 11), tel que développé au point 2.2.

Toutes les données récoltées ont été retranscrites, triées et analysées selon ce schéma de codage. Les moments d'échange et les rencontres individuelles permettent de plus se concentrer sur les connaissances métacognitives, ainsi que sur la régulation émotionnelle et motivationnelle. Les supports des élèves en activité, récoltés par l'enseignant, servent également de données à analyser, notamment pour la régulation métacognitive, ainsi que la régulation émotionnelle et motivationnelle, étant donné qu'ils sont en plein cœur de l'activité qui a été utilisée et discutée dans le portfolio.

¹ <https://www.educ.cam.ac.uk/research/programmes/cindle/>

3.5.3. Positionnement du chercheur

La recherche qualitative, comme d'autres, comprend une dimension subjective du chercheur, étant fortement liée aux sciences humaines et sociales (Girard et al., 2015). Dès lors, il est nécessaire de prendre conscience qu'un chercheur possède un « jugement propre » influencé par « sa réalité » (Girard et al., 2015, p. 10). C'est-à-dire que ses connaissances, ses expériences et ses opinions influencent consciemment et inconsciemment l'étude qu'il mène.

Dans ce cadre, mon positionnement est marqué à la fois par ma posture d'étudiante-chercheuse en Sciences de l'Éducation et par mon expérience professionnelle d'institutrice préscolaire, bien que courte.

Ce vécu professionnel influence inévitablement mes attentes, mes analyses et mes interprétations. Il me permet aussi de comprendre plus finement les réalités du métier et les contraintes rencontrées par les enseignants en préscolaire. Pour autant, je m'efforce de garder une posture réflexive et neutre autant que possible, en rendant explicites mes choix méthodologiques et en adoptant une démarche collaborative avec l'enseignant impliqué. Il est fondamental que ce dernier dispose de toutes les informations nécessaires pour s'approprier la démarche et y trouver du sens, afin que la mise en place du portfolio soit perçue comme une opportunité.

Mon objectif est de coconstruire un espace d'expérimentation respectueux du terrain, en articulant rigueur scientifique et engagement pédagogique.

4. Présentation des résultats

Dans cette partie, nous exposerons et analyserons les résultats obtenus tout au long de la recherche. Les résultats sont le fruit de 24 moments d'échange, qui ont duré entre 6 et 16 minutes, et de 16 rencontres individuelles qui ont duré entre 3 et 11 minutes.

Afin d'organiser clairement les résultats, ils seront présentés dans l'ordre du tableau des indicateurs verbaux et non-verbaux de la métacognition et de l'autorégulation chez les enfants de 3 à 5 ans (Aras & Erden 2019 ; Whitebread et al., 2009) (cf. Annexe 11). Chaque moment et rencontre a été relu et trié selon celui-ci, permettant ainsi une vision plus précise des éléments qui ressortent.

Précisons que toutes les catégories de notre analyse ne présenteront peut-être pas la même quantité de résultat. Cependant, cela ne signifie pas que les élèves n'y ont pas fait référence, ou n'en sont pas capables, notamment en dehors des moments d'échange et des rencontres individuelles.

4.1. Présentation des participants

4.1.1. L'enseignant

L'enseignant participant travaille en tant qu'instituteur préscolaire depuis 30 ans, et a déjà travaillé avec les 3 niveaux de l'enseignement préscolaire.

Depuis octobre 2024, il enseigne dans une école fondamentale de milieu rural, appartenant au réseau communal subventionné.

La classe est composée de 19 élèves, 13 de troisième maternelle et 6 de deuxième maternelle. Le participant décrit sa classe comme bruyante et agitée, avec des élèves qui se lassent très vite et qui demandent beaucoup d'attention.

4.1.2. Les élèves

	Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 6
Code	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Âge ²	6	6	5	6	5	5

² Lors de la période de recherche.

Tableau 2 : présentation des élèves.

L'enseignant participant a sélectionné lui-même les élèves. Voici comme il décrit les 6 profils :

E1 est décrit comme un élève demandeur d'activités et d'apprentissages, et ayant un esprit de compétition. L'enseignant n'a pas observé de souci particulier et le décrit comme étant un assez bon élève. Son niveau de verbalisation est moyen. L'enseignant pointe l'attitude de l'élève comme faisant des coups en douces en dégradant le matériel ou en faisant preuve de violence envers les autres ou en tenant des propos déplacés et méchants.

E2 est décrit comme un bon élève mais qui veut aller trop vite et trop loin, selon l'enseignant cela vient probablement du fait qu'il a une grande sœur. Par conséquent, les démarches mentales sont laissées de côté avec des erreurs puisqu'il est trop sûr de lui. Il a un bon vocabulaire et fait des phrases complètes. Il maîtrise les nombres et l'écrit.

E3 est décrit comme ayant un énorme manque de confiance en lui, il a parfois des crises de colère. Selon l'enseignant, le portfolio serait intéressant pour l'aider à verbaliser ses frustrations, ses craintes et ses doutes. Il a besoin de l'approbation de l'adulte, et a beaucoup de mal avec le « non ». L'enseignant explique aussi qu'il a un contexte familial particulier et qu'il est suivi par le PMS. Plusieurs stratégies ont été mises en place telles que contacts avec l'éducateur, dialogue avec l'instituteur en individuel, des ateliers qui permettent de verbaliser, mise à l'écart sans punition (ex : aller écouter une histoire chez les grands).

E4 est décrit comme ayant un langage très riche et une bonne attitude face au travail, bien qu'ayant quelques difficultés en graphisme et en écriture (inversion, miroir) et est donc suivi par un logopède. Il est arrivé cette année dans l'école et a eu du mal à s'intégrer dans le groupe classe. L'élève a des parents très protecteurs et en profite dès que possible.

E5 est décrit comme un bon élève qui maîtrise, comprend et verbalise très bien. Selon l'enseignant, le portfolio serait intéressant pour dépasser sa timidité, car il a un vocabulaire riche mais ne prend pas la parole facilement en grand groupe.

E6 est décrit comme un élève qui se lasse vite, qui ne termine pas les activités et qui se laisse entrainer par les meneurs. Il a un vocabulaire très pauvre et familier avec des fautes de phrase récurrentes. Selon l'enseignant, le portfolio serait intéressant pour qu'il prenne conscience qu'il est important d'aller au bout des choses.

4.2. Analyse des résultats

4.2.1. Préambule

Avant de présenter les résultats, concentrons-nous brièvement sur la phase de codage des retranscriptions. Chaque verbatim issu des moments d'échange et des rencontres individuelles a été associé à une catégorie du tableau élaboré par Aras et Erden (2019) et Whitebread et al. (2009). Cette étape de la recherche a nécessité une compréhension approfondie du tableau et une lecture attentive des retranscriptions. Pour cela, la description des comportements ainsi que la lecture des articles de plusieurs auteurs ayant mené des recherches similaires ont été une précieuse aide (Aras & Erden, 2019 ; Robson, 2010 ; Whitebread et al., 2009).

Nom de la catégorie	Codage moments d'échange	Codage rencontres individuelles
Connaissances métacognitives		
<i>Connaissances des personnes</i>	E1_E2-M1 ³ ; E1-M2 / E2-M2 ; E2-M3 / E3-M3 / E5-M2	E3-R2
<i>Connaissances des tâches</i>	E2-M3 ; E2-M4 / E4-M1 / E6-M3	E1-R1 / E2-R1 ; E2-R3 / E4-R1 / E5-R2
<i>Connaissances des stratégies</i>	E1-M2 ; E1-M3 / E2-M2 ; E2-M3 / E4-M1 / E6-M2	E1-R1 / E2-R3 / E4-R1 / E5-R2
Régulation métacognitive		
<i>Planification</i>	E5-M3	E3-R3 / E4-R3
<i>Suivi</i>		E6-R1
<i>Contrôle</i>	E1_E2-M1 / E4-M3 / E5-M2	E3-R2 / E4-R1 ; E4-R3 / E5
<i>Évaluation</i>	E2-M1 ; E2-M3 ; E2-M4 / E3-M2 / E4-M2 / E5-M2	E1-R2 / E2-R2 ; E2-R3 / E3-R1 / E4-R2 / E5-R1
Régulation émotionnelle et motivationnelle		
<i>Suivi émotionnel/ motivationnel</i>	E1-M1 / E3-M3 ; E3-M4 / E4-M2 / E5-M3 / E6-M2 ; E6-M3	E3-R1 ; E3-R2 ; E3-R3 / E5-R2 / E6-R1
<i>Contrôle émotionnel/ motivationnel</i>		E4-R3

³ Le codage signifie : « E-M/R » E = code élève ; M = moment n° / R = rencontre n°

Tableau 3 : codage des moments d'échange et des rencontres individuelles

À partir de ce tableau, plusieurs observations peuvent être formulées :

- Premièrement, nous remarquons que certaines catégories sont vides ou peu représentées, que ce soit dans les moments d'échange ou lors des rencontres individuelles. Trois catégories se distinguent par ce manque : la planification, le suivi, et le contrôle émotionnel et motivationnel.
- Deuxièmement, certaines catégories sont davantage renseignées soit par les moments d'échange, soit par les rencontres individuelles. Les interactions et les questions posées ont pu influencer le nombre de données recueillies dans chaque catégorie. De plus, un même moment ou une même rencontre peut faire apparaître plusieurs comportements métacognitifs. Cependant, il est nécessaire de prendre en compte que les rencontres individuelles n'ont été utilisées que pour la recherche et n'existent pas dans la pratique du portfolio.
- Troisièmement, la répartition des données entre les élèves est inégale. Par exemple, E1, E2, E4 et E5 apparaissent dans plusieurs catégories, tandis que E3 et surtout E6 sont moins représentés. Les données concernant E6 sont particulièrement rares.
- Enfin, concernant l'évolution de la métacognition au fil du temps, nous pouvions nous attendre à observer davantage de données issues des moments 3 et 4, et de la rencontre 3. Toutefois, aucune évolution notable n'est visible, que ce soit pour un élève ou pour l'ensemble des moments et des rencontres.

À partir de cette vue d'ensemble et du codage détaillé des verbatims (cf. Annexe 12), nous allons à présent analyser plus précisément les indicateurs métacognitifs chez les six élèves sélectionnés, en examinant chaque catégorie, moments et rencontres comprises, afin de comprendre à quel moment et de quelle manière les élèves ont, ou non, mobilisé des connaissances et régulations métacognitives.

Les portfolios des élèves sélectionnés sont disponibles en annexes : E1 (cf. Annexe 15), E2 (cf. Annexe 16), E3 (cf. Annexe 17), E4 (cf. Annexe 18), E5 (cf. Annexe 19), E6 (cf. Annexe 20).

4.2.2. Les connaissances métacognitives

4.2.2.1. Les connaissances des personnes

Pour les **connaissances des personnes**, nous pouvions nous attendre, entre autres, à ce que les élèves se réfèrent à leurs propres points forts ou difficultés en matière de compétences

d'apprentissage et de compétences en travail académique, ainsi que ceux des autres, ou encore à parler des idées générales sur/de l'apprentissage.

Parmi les six élèves, E2 est celui qui a démontré le plus de verbalisation pour ce type de connaissances. Par exemple, pour une activité collective, tous les élèves ont dû trouver un mot qui rime avec leur prénom et créer une phrase avec afin de créer une chanson : « *E2 : Moi, j'ai trouvé tout seul. ; Enseignant : Tu as trouvé seul. Mais il y en a qui avaient plus de mal. ; E2 : Comme [prénom].* » (E2-M2-V37_39⁴). Pour lui, trouver les rimes, que ce soit pour son prénom ou celui des autres, était une tâche simple, bien qu'un prénom lui ait donné plus de difficulté : « *Enseignant : Et difficile ? ; E2 : Euh... pour le prénom de [prénom d'un autre élève]* » (E2-M2-V52_53). C'est un élève qui arrive facilement à faire ce qui est attendu dans les apprentissages, il observe et semble bien retenir ce qui se passe avec les autres élèves lors des activités collectives ou en ateliers.

D'ailleurs, l'élève dont E2 connaît le mieux la personnalité ou les apprentissages est E1, ils sont souvent ensemble en classe ou dans la cour de récréation. Lors du premier moment d'échange, ils étaient tous les deux, au début. Lorsque E1 a sélectionné l'activité des lignes des monstres des émotions, qui datait d'il y a plusieurs semaines, E2 se souvenait que E1 avait éprouvé des difficultés dans la réalisation de l'activité car il n'avait pas écouté les consignes et a donc dû recommencer (E1_E2-M1-V101_112). Toujours pendant ce moment, lorsque j'ai posé une question à E1 qui ne voulait pas me répondre et amenait ses doigts près de sa bouche, E2 savait que ce comportement était dû à de la gêne : « *E2 : Nan, il a pas envie. À chaque fois qu'il est comme ça c'est qu'il est gêné.* » (E1_E2-M1-V124).

Une démonstration plus explicite des connaissances des personnes est lorsque E2 était en train de sélectionner ce qu'il voulait mettre dans son portfolio et a vu les feuilles de l'enseignant des précédents moments : « *[...] Je sais pas lire en attaché, mais je sais lire en imprimé.* » (E2-M3-V14). Tout comme l'a montré E5, lorsqu'il a dit à l'enseignant qu'écrire son prénom en lié n'était pas difficile et qu'il n'avait pas besoin du modèle « *E5 : Parce que je savais écrire.* » (E5-M2-V20). Ces extraits illustrent bien la connaissance de leurs compétences d'apprentissage.

Lors d'un nouveau jeu de construction, E3 construisait avec d'autres élèves qu'il a aidé « *E3 : Parce qu'ils ne savaient pas faire la même chose. [...]* » (E3-R2-V24), et que certains élèves

⁴ Les entretiens sont référencés comme suit : « E-M/R-V » E = code élève ; M = moment n° / R = rencontre n° ; V = verbatim n°

voulaient faire la même construction que lui. Dans ce moment d'échange avec l'enseignant, E3 a fait référence aux comportements d'autres élèves qui avaient des intentions différentes pour le jeu de construction :

« Enseignant : Y a eu des disputes. Expliques-moi un peu pourquoi ? ;

E3 : [Prénom] a voulu casser notre circuit, et [prénom] a voulu casser aussi notre circuit. ;

Enseignant : Oulala. Et pourquoi ils veulent casser ?;

E3 : Parce que ils aimaient bien casser. ;

Enseignant : Juste pour casser ? ;

E3 : Oui. ». (E3-M3-V17_22).

De plus, l'élève a expliqué que c'était de la violence et qu'il fallait se pardonner (E3-M3-V38 ; E3-R2-V48). Bien que ce ne soit pas à proprement parlé lié aux apprentissages, E3 démontre une connaissance émotionnelle des comportements des autres qui ne semblent pas justifiés. Cet extrait est aussi étroitement lié à la régulation émotionnelle, notamment celle du suivi, car E3 expose une expérience négative.

4.2.2.2. Les connaissances des tâches

Pour les **connaissances des tâches**, nous pouvions nous attendre, entre autres, à ce que les élèves prennent conscience des caractéristiques des tâches, en pouvant évaluer si elles sont faciles ou difficiles, similaires à d'autres ou différentes, mais nécessitant la même stratégie.

Pour le carnaval, chaque élève a fait un bricolage de clown qui nécessitait plusieurs étapes et techniques de travail, telles que découper, coller, colorier, peindre. Bien que l'enseignant aidait à plusieurs étapes, les élèves ont dû en faire certaines en autonomie et ont parfois rencontré quelques difficultés, comme pour E4 :

« Enseignant : Oui, mais qu'est-ce qui était facile quand tu as fait ton clown ? ;

E4 : Bah, c'était colorier. ;

Enseignant : C'était colorier. Et difficile ? ;

E4 : Euh. Difficile ? Euh, découper. C'était découper les pieds. ;

Enseignant : Pourquoi ? ;

E4 : Parce qu'en fait j'y arrivai pas, ça m'a fait trop mal aux doigts. ;

Enseignant : Parce que c'était du... car... ;

E4 : ton. ». (E4-M1-V100_106).

Lors de la rencontre qui a suivi une semaine après le moment d'échange, E4 s'est souvenu pourquoi il avait eu du mal à découper : « *E4 : Oui. Non. En fait, c'était du carton et j'ai essayé de les couper. Et après, ça m'a fait trop mal au doigt.* » (E4-R1-V26).

Les boîtes des monstres des émotions et le bricolage des poules étaient similaires, les deux se faisaient avec les mêmes boîtes, ont été peintes, puis décorées avec des éléments extérieurs. Pour le moment d'échange 5, E2 a sélectionné les boîtes des monstres des émotions, et lors de la dernière rencontre avec E5, il a abordé Pâques et le bricolage de poule. Ces choix m'ont poussée à leur demander de comparer les deux activités en les ayant sous les yeux. Quand j'ai demandé pourquoi les deux se ressemblaient, E2 ne savait pas répondre. C'est quand j'ai demandé pourquoi ils ne se ressemblaient pas que E2 les a comparées et expliqué qu'il y a des yeux, mais pas les mêmes, qu'un a des dents, des bulles avec des phrases, et l'autre non, pareil pour la paille, etc. (E2-R3-V97_114). À la différence, E5 n'a pas réussi à les comparer et ne semblait pas comprendre ma question, et ne répondait que « oui » ou « non », même en pointant des éléments à observer tels que les yeux (E5-R2-V65_78).

Globalement, les élèves semblaient avoir des difficultés à faire le lien entre différentes activités ou bricolage, notamment pour les comparer et ressortir des éléments qui se ressemblent ou ne se ressemblent pas. Avec plusieurs élèves, quand il leur était demandé s'ils avaient déjà une activité similaire, ils ne savaient pas toujours répondre ou répondaient « oui » mais ne se souvenaient plus quelle activité. Parfois, il fallait poser la question plusieurs fois, ou les orienter, par exemple en parlant de thème, pour qu'ils puissent répondre (par exemple : E2-R3-V85_93/V25_44 ; E4-R1-V43_48 ; E1-R1-V27_34).

Au-delà de la comparaison entre deux activités, il y a aussi le lien avec les techniques utilisées. Pour l'activité de l'arbre d'automne inspiré par Natacha Wescoat, les élèves ont d'abord peint le fond avec plusieurs couleurs rappelant l'automne. Lorsque l'enseignant a demandé à E2 qui avait fait le fond, E2 a répondu qu'il ne l'avait pas fait, donc qu'il ne savait pas expliquer comment le fond avait été fait (E2-M4-V39_48). Cet extrait est aussi lié aux connaissances des stratégies. À ce moment-là, E2 n'a pas réussi à faire le lien avec d'autres activités réalisées qui demandaient la même procédure, c'est-à-dire peindre le fond avant d'y ajouter d'autres éléments.

4.2.2.3. Les connaissances des stratégies

Pour les **connaissances des stratégies**, nous pouvions nous attendre, entre autres, à ce que les élèves définissent, expliquent ou enseignent aux autres comment ils avaient fait ou appris

quelque chose, expliquent les procédures impliquées, ou encore, évaluent l'efficacité des stratégies par rapport au contexte ou à la tâche.

Lorsque l'enseignant a demandé à E4 d'expliquer le bricolage du clown, l'élève n'a pas hésité à répondre. Cependant ses explications n'étaient pas dans le bon ordre de réalisation, ni complètes, ce n'était pas évident à comprendre.

« E4 : En fait, on devrait colorier les têtes. Et après, on les... en fait, après il faudrait les assembler, les petits ventres du petit truc. Et après, il faudra mettre la tête avec les petits ronds là. Et après on devait mettre les pieds. » (E4-M1-V53).

Pendant que l'élève répondait, il faisait des gestes d'assemblage en mettant ses mains l'une au-dessus de l'autre pour montrer que le bricolage comprenait différents « étages ». C'est d'ailleurs quelque chose qu'il a refait plus tard lors du moment d'échange et lors de la rencontre qui a suivi une semaine après. Lors du moment d'échange, E4 savait dire les différentes techniques qu'ils avaient utilisées pour réaliser le bricolage grâce aux questions de l'enseignant, lors de la rencontre individuelle avec moi, qui a eu lieu une semaine après, E4 a été capable de me dire les techniques sans que je lui pose de questions : découper, coller, peindre, colorier, etc. (E4-R1-V14).

Pour l'activité des plantations que E6 a choisi, il a expliqué qu'une plante avait besoin de temps pour pousser. Comme beaucoup d'enfants, il exprime le temps qui passe par des « dodos » :

« Enseignant : Mais, on devra juste attendre ? ;

E6 : Non pas attendre. Il faut faire des dodos. ;

Enseignant : Pourquoi ? ;

E6 : Parce que sinon... si on attend... sans faire des dodos, eh bah ça va pas pousser. ;

[...];

E6 : Oui. On attend dans... 10 dodos. ». (E6-M2-V31_40).

Dans cet extrait, E6 démontre une conscience du temps nécessaire à attendre pour qu'une plante pousse. Cependant, il associe l'attente au sommeil, sans faire le lien entre les deux.

Certaines activités, comme l'activité de la chanson des prénoms, demandaient d'utiliser des mots spécifiques pour expliquer l'activité. Par exemple, E1 avait oublié le mot « rime », même une fois rappelé, il avait des difficultés à expliquer ce que c'était (E1-M2-V3_15). E2, lui, se souvenait du mot « rime », et le définissait comme « *E2 : Et bah c'est que... par exemple moi c'est E2, et c'est de trouver un truc qui termine par ISE.* » (E2-M2-V16). Pour être capable d'expliquer ce qu'est une rime, il a dû faire le lien avec la phrase qu'il a choisie.

De manière générale, les élèves avaient quelques difficultés à expliquer l'activité qu'ils choisissaient, même lorsqu'ils avaient le travail ou une photo devant eux. Leurs verbalisations étaient très courtes et nécessitaient que l'enseignant pose plusieurs questions, en les répétant, les reformulant ou en guidant les explications. Certains élèves étaient alors capables d'expliquer des éléments de l'activité, pas toujours dans le bon ordre de réalisation, tandis que d'autres, même après avoir répété ou reformulé la question, ne savaient pas y répondre. Pendant les rencontres individuelles, certains élèves étaient capables d'expliquer plus facilement les activités, que ce soit d'eux-mêmes ou avec moins de questions. Probablement parce que ce sont des éléments qui ont été abordés plus tôt dans la journée ou la semaine avant, bien que d'autres rencontraient toujours des difficultés. Néanmoins, cela dépendait de l'élève et/ou de l'activité qu'il avait choisie.

4.2.3. La régulation métacognitive

4.2.3.1. La planification

Pour la **planification**, nous pouvions nous attendre, entre autres, à ce que les élèves fixent ou clarifient les attentes des tâches, attribuent des rôles individuels et des responsabilités, fixent des objectifs, décident des moyens à mettre en œuvre pour mener la tâche, etc.

E4 apprécie beaucoup dessiner et colorier, une des activités qu'il a choisie est un coloriage d'œuf inspiré d'un artiste. Lors du moment d'échange l'enseignant a demandé ce qu'ils pourraient faire du dessin une fois fini afin de l'améliorer encore.

Enseignant : Donc, après qu'on aura fini de le colorier, qu'est-ce qu'on va devoir faire ? ;

E5 : Euh... découper. ;

Enseignant : [...] Quand tu l'auras découpé, t'aimerais bien de faire quoi avec ? ;

E5 : Euh... mettre des confettis. ; [...] ; Mettre des cœurs. ;

Enseignant : On pourrait. Mais s'il est découpé, on saurait encore mettre des cœurs ?

Non. Il faudrait faire quoi al... pour pouvoir remettre des cœurs ?

E5 : On a qu'à faire des petits cœurs. ;

Enseignant : Oui, mais, si on l'a découpé, est-ce qu'on saura faire des cœurs autour ?

Non. Alors qu'est-ce qu'on pourrait faire pour pouvoir remettre des cœurs autour ? ;

[...] ; On pourrait pas le coller sur quelque chose ? Sur quoi ? ;

E5 : Sur une feuille rose. (E5-M3-V31_42).

Dans cet extrait, nous voyons que même si l'initiative de faire autre chose avec le dessin, que juste le garder, vient de l'enseignant, E5 projette ce qu'il pourrait en faire selon ses envies. Ceci peut devenir les objectifs de E5 pour la suite de l'activité.

Lorsque nous passons en revue les exercices du contrat avec E3, nous nous sommes arrêtés sur chaque activité pour expliquer ce qu'il devait faire. Dans une activité, il y a plusieurs poules qui regardent dans des directions différentes, l'élève doit alors colorier les poules qui regardent vers la droite dans une couleur, et celles qui regardent vers la gauche dans une autre.

« Chercheur : [...] Tu vas avoir besoin de quoi pour cette activité-là ? ;

E3 : Euh, de crayons aussi. ; [...];

E3 : Du coup j'aurai pas besoin de prendre mon plumier. ;

Chercheur : T'auras pas besoin de prendre ton plumier, pourquoi ? ;

E3 : Parce que j'ai besoin que de deux couleurs. » (E3-R3-V79_86).

Quand les élèves font des exercices sur feuille, ils ont chacun un plumier avec le matériel nécessaire, qui est aussi disponible en classe. Comme pour cet exercice E3 n'a besoin que de deux crayons de couleur, qu'il peut prendre dans les boîtes de la classe, sans avoir besoin de son plumier. De plus, il sait qu'il n'a besoin d'aucun autre matériel, tout comme il sait qu'il a besoin de colle et de ciseaux pour une activité du contrat (E3-R3-V87_90 ; E3-R3-V127_128).

La planification est une régulation qui a été très peu observée durant les moments d'échange et les rencontres individuelles. Quand ils étaient interrogés sur le matériel dont ils avaient besoin, ils savaient répondre, mais ne l'abordaient pas eux-mêmes lorsqu'ils présentaient la tâche, par exemple.

4.2.3.2. Le suivi

Pour le **suivi**, nous pouvions nous attendre, entre autres, à ce que les élèves s'auto-commentent ou s'auto-corrigent, examinent l'état d'avancement de la tâche, évaluent les efforts nécessaires pour accomplir une tâche, évaluent ou fassent des commentaires sur la récupération en mémoire, vérifient les comportements ou les performances, notamment pour la détection d'erreur, et corrigent la performance.

Un des ateliers préférés de E6 est le jeu des picots, à force d'y jouer, E6 a appris qu'il fallait parfois adapter son comportement pour que tous les picots rentrent correctement sur la planche jeu : *« Chercheur : Et t'arrives à le faire tout seul, les picots ? Si t'es super rapide. ; E6 : Je suis super rapide, mais des fois, quand... quand les picots sont un petit peu abîmés, on doit forcer trop fort. » (E6-R1-V66_67).* Malheureusement, il ne semble pas encore avoir compris

que les picots s'abiment principalement parce qu'ils tombent, ou qu'on les lance, et que les élèves marchent dessus, et donc abiment les picots.

Les élèves ayant choisi de parler des plantations dans leur portfolio savaient dire, après plusieurs questions, que les fleurs seraient déplacées dans le jardin lorsqu'elles auront poussé.

Cependant, le suivi n'a pas vraiment été observé durant les moments d'échange ou les rencontres individuelles.

4.2.3.3. Le contrôle

Pour le **contrôle**, nous pouvions nous attendre, entre autres, à ce que les élèves modifient leurs stratégies à la suite d'un suivi, suggèrent et utilisent des stratégies afin de résoudre la tâche, appliquent une stratégie observée précédemment, répètent une stratégie, demandent de l'aide ou aident quelqu'un, copient ou imitent un modèle, ou encore utilisent des gestes non-verbaux comme stratégie pour soutenir son activité cognitive.

Le comportement le plus observé pour le contrôle est celui de l'aide. Les élèves sollicitaient régulièrement l'aide de l'enseignant, notamment pour le contrat de travail de Pâques ou parce qu'ils n'avaient pas écouté les consignes. Dans ces cas-là, l'enseignant ou moi-même aidions les élèves, ou l'enseignant suggérait de demander à un autre élève.

Au-delà du contrat de travail qui impliquait un soutien de l'enseignant, l'activité des prénoms liés qui a été sélectionnée par plusieurs élèves, demandait parfois un soutien. Cette activité se fait avec un modèle de leur prénom, où il y a un prénom écrit en lié en traits pleins et un écrit en pointillés. Pour E5, cette activité ne lui pose aucun problème, il est capable de le faire seul, que ce soit sur le modèle, sur une feuille, ou sans le modèle parce qu'il sait écrire (E5-M2-V20). À l'opposé, cette activité est difficile pour E4 qui a toujours besoin du modèle et du guidage de l'enseignant ou d'un autre élève (E4-M3-V21_34). Pendant la rencontre individuelle qui a suivi le moment d'échange 3 de E4, il a écrit son prénom sur une feuille, avec le modèle devant lui. À plusieurs reprises, il a dit qu'il n'y arriverait pas, je lui ai dit d'essayer et de me demander de l'aide si besoin, E4 a d'abord essayé tout seul, mais après plusieurs erreurs, il m'a demandé de l'aide. Je l'ai aidé à écrire son prénom, en tenant sa main et en lui expliquant comment je faisais. Après, E4 a réessayé seul, en se répétant mes explications et a réussi à écrire son prénom (E4-R3-V171_187).

Si E4 a besoin d'aide pour les prénoms liés et en demande, ce n'est pas toujours le cas pour d'autres activités. Pour le bricolage du clown, les élèves devaient faire certaines étapes seuls, E4 a alors rencontré quelques difficultés. Lors de la rencontre individuelle, il explique que par

rapport aux autres, il lui a fallu plus d'étapes pour réaliser le bricolage et qu'il a réussi à le faire en observant les autres « *E4 : Non. Je l'ai bien fait. Parce que j'ai vu les autres copains qui faisaient bien et je l'ai réussi. [...]* » (E4-R1-V64).

D'autres exemples démontrant un contrôle, expliqués dans les connaissances des personnes, est lorsque E2 voyait que E1 s'était trompé pour l'activité des lignes des monstres des émotions, et l'a aidé en lui expliquant ce qu'il fallait faire (E1_E2-M1-V97_106). Ou encore, lorsque E3 a expliqué comment il faisait sa construction à d'autres élèves qui souhaitaient faire comme lui (E3-R2-V21_28).

Un autre exemple, c'est quand j'étais présente dans la classe du participant, et que j'observais parfois des activités. Plusieurs élèves étaient en train de dessiner et de colorier à un atelier, certains avaient un dessin de Patpatrouille, les dessins préférés de E5. Malheureusement, il n'y en avait plus pour lui, alors un élève a proposé de le colorier avec lui, sauf que E5 voulait son propre dessin, l'élève a alors « recopié » un personnage sur une feuille pour E5. Le dessin n'était pas vraiment représentatif, bien qu'il comprenait quelques caractéristiques semblables.

4.2.3.4. *L'évaluation*

Pour l'**évaluation**, nous pouvions nous attendre, entre autres, à ce que les élèves passent en revue leur propre apprentissage ou expliquent la tâche, évaluent leurs stratégies utilisées ou la qualité de la performance, observent ou commentent la progression de la tâche, ou encore testent le résultat ou l'efficacité d'une stratégie pour atteindre l'objectif.

Lors du deuxième moment d'échange E5 a choisi l'activité d'écriture des prénoms en attaché, dont il justifie son appréciation de l'activité grâce à l'évaluation de ses compétences « *Enseignant : Écrire les prénoms en lié. Pourquoi est-ce que t'aimes bien cette activité-là ? ; E5 : Parce que je sais le faire. »* (E5-M2-V3_4). Cet extrait est aussi lié à la régulation émotionnelle et motivationnelle. C'est une activité que E5 apprécie parce qu'il sait la faire, il aimerait d'ailleurs le faire avec d'autres mots que son prénom. Il a aussi exprimé la même chose lorsqu'il parlait de l'activité de dessin : « *Chercheur : [...] Est-ce que tu aimes bien dessiner ? Oui ? Pourquoi t'aimes bien dessiner ? ; E5 : Parce que c'est trop beau que je fais... en dessinant. »* (E5-R1-V17_18). Bien qu'assez réservé, E5 reconnaît ce qu'il est capable de réaliser et l'évalue.

Au début du premier moment d'échange de E1 et E2, les deux élèves regardaient le contenu de leur farde, comprenant plusieurs travaux réalisés depuis le début de l'année, pour sélectionner

un travail à mettre dans le portfolio. Lorsque E2 est tombé sur un des travaux qu'il avait réalisé au début de l'année, E5 a eu une réaction très drôle qui évalue la qualité de sa performance :

« E2 : Hein ? J'ai jamais fait ce truc-là. (Enseignant), c'est pas le mien. ;

E1 : C'est ton prénom. ; [...];

E2 : Je savais pas que je savais faire des trucs aussi laids que ce truc. [...]» (E2-M1-V22_27).

Même après plusieurs moments d'échange, les élèves avaient du mal à présenter les activités qu'ils avaient choisies. Pour comprendre les activités, l'enseignant devait poser beaucoup de questions, et les répéter, les réponses des élèves étaient parfois un mot ou une phrase incomplète, par exemple E4 qui avait choisi de parler de la chanson des prénoms :

« Enseignant : Qu'est-ce qu'on devait faire ? Est-ce que tu te souviens comment ça s'appelle ce qu'on devait chercher ? ;

E4 : Les mots... croisés ? ;

Enseignant : Non. Les mots croisés c'était une autre activité, ça. Dans les prénoms chanson on devait pas choisir des mots croisés, on devait choisir quoi ? ;

E4 : Qui termine par la même lettre. ;

Enseignant : Ah. Et comment est-ce que ça s'appelle ? ;

E4 : Euh... je sais plus. ». (E4-M2-V45_50).

Bien que nous comprenions ce que E4 voulait dire, son explication de l'activité n'était pas complète et ne faisait pas entièrement sens. Ou encore lorsque l'enseignant a dû poser deux fois la même question pour que E5 puisse répondre :

« Enseignant : [...] Alors, qu'est-ce qu'on a appris, en faisant tout ça ? ;

E5 : Je sais pas. ;

Enseignant ; On a appris quoi en faisant tout ça ? ;

E5 : A écrire nos prénoms en lié. ». (E5-M2-V23_26).

Les deux exemples précédents représentent une des dynamiques lors des moments d'échange où les élèves prennent du temps à répondre, les questions sont répétées, les phrases sont courtes et incomplètes. Parfois, c'est l'enseignant qui faisait la phrase et demandait à l'élève de trouver le dernier mot pour qu'il réponde. Sans ce type d'interventions, les élèves n'étaient pas toujours capables de verbaliser.

Toutefois, les élèves semblaient plus capables d'expliquer les activités choisies lors des rencontres individuelles qui avaient généralement lieu une semaine après le moment d'échange.

La chanson des prénoms est une activité qui a beaucoup plu aux élèves de la classe, après quelques écoutes, la majorité était capable de réciter la chanson, sur le rythme appris. Les élèves qui avaient choisi cette activité pour le portfolio savaient chanter la chanson en précisant qu'il y avait quelques passages qu'ils n'avaient pas encore retenus, ou que l'ordre n'était pas toujours juste (E2-R2/ E4-R2/E1-R2).

Pour cette chanson, E4 a choisi le mot qui rimait avec son prénom, par rapport à un vécu affectif. En effet, E4 a choisi le mot « rat » parce qu'il a vu un rat chez un des membres de sa famille. Lorsque l'enseignant lui a demandé pourquoi il avait choisi le mot « rat », il l'a justifié par ce vécu. Suite à une autre question, E4 a su répondre que le mot rat finissait par la lettre A, contrairement à l'autre mot que l'enseignant a donné en exemple (E4-M2-V19_34). Pendant la rencontre individuelle qui a suivi, les élèves ayant choisi la chanson des prénoms comme activité, je leur ai demandé de trouver un autre mot qui rime avec leur prénom. E2 n'a pas réussi à trouver un autre mot qui rime avec son prénom (E2-R2-V83_106). Quant à E4, il savait dire d'autres prénoms qui rime avec le sien, mais ne savait pas me donner un nouveau mot (E4-R2-V49_81). Enfin, pour E1, il a réussi à trouver un autre mot que celui choisi, mais c'était un mot qu'un autre élève avait utilisé (E1-R2-V17_25).

Comme quatrième activité sélectionnée, E2 a choisi l'arbre d'automne inspiré par Natacha Wescoat. Pour cette activité, les élèves ont, entre autres, découpé des ronds de différentes tailles afin de créer des ronds avec différentes couches de couleurs différentes. Lors de la rencontre qui a suivi, j'ai interrogé E2 sur ces ronds :

« Chercheur : Et... est-ce que tu penses que c'est quelque chose que vous avez bien fait ? ;

E2 : Oui, à part les autres [rires]. ;

Chercheur : Toi, tu penses que tu as bien fait ton rond ? ;

E2 : Oui, je l'ai bien fait. C'est vrai. ; [...];

E2 : [...] je les ai faits presque tous. ». (E2-R3-V49_56).

Dans cet extrait E2 émet un jugement sur les ronds réalisés par les autres, et par lui-même. Que ce soit lors du moment d'échange ou de la rencontre individuelle, E2 se souvenait des ronds qu'il avait faits.

4.2.4. La régulation émotionnelle et motivationnelle

4.2.4.1. Le suivi émotionnel et motivationnel

Pour le **suivi émotionnel et motivationnel**, nous pouvions nous attendre, entre autres, à ce que les élèves expriment leur conscience de l'expérience émotionnelle positive ou négative d'une tâche, ou surveillent leurs propres réactions émotionnelles pendant la réalisation d'une tâche.

Quand les élèves sélectionnaient une activité pour leur portfolio, la majorité d'entre eux répondaient qu'ils la choisissaient parce que c'était une activité qu'ils avaient bien aimée. Pourtant ils étaient rarement capables de justifier pourquoi ils l'avaient bien aimée, comme E4

« Enseignant : [...] Pourquoi est-ce que t'aimais bien les prénoms chanson ? ;

E4 : Parce que... parce que c'était génial. ;

Enseignant : C'est quoi qui était génial ? ;

E4 : Les prénoms... Euh... ». (E4-M2-V3_6).

Néanmoins, certains élèves arrivaient parfois à expliquer, bien que très peu, leur appréciation d'une tâche. Pour l'activité des plantations, E6 a pu expliquer un peu l'activité, ce dont une plante avait besoin, ainsi que ce qu'il avait bien aimé ou pas aimé

« E6 : J'aimais bien de mettre... de les graines. ;

Enseignant : Et pas la terre ?;

E6 : Non. ;

Enseignant : Hum ? Pourquoi ?;

E6 : Parce que on se salit tout le temps avec la terre. ». (E6-M2-V8_12).

E6 a aussi pu expliquer lors d'un autre moment d'échange qu'il n'aimait pas faire les ateliers lorsqu'il était fatigué, mais qu'il les faisait quand-même *« E6 : Bah... j'aime pas de faire... les... j'aime pas de faire les jeux, quand je suis fatigué. » (E6-M3-V46).*

Cependant, les élèves semblaient avoir plus de facilité à expliquer pourquoi ils appréciaient une activité lors des rencontres individuelles qui suivaient les moments d'échange. Par exemple, E3 avait choisi une activité réalisée dans la salle de gym où plusieurs élèves devaient construire un château, parce qu'il aime travailler avec les autres :

« E3 : J'aimais beaucoup... très bien. ;

Chercheur : Pourquoi ? ;

E3 : Parce que j'adorais quand c'était tous ensemble. ». (E3-R1-V15_20).

Ou encore E6, qui explique que son jeu préféré parmi les ateliers est celui des picots parce qu'il aime faire la course avec un autre élève, de celui qui remplit la planche de picots le plus vite, et parfois E6 le laisse gagner parce qu'il gagne souvent (E6-R1-V44_47).

Parmi les élèves sélectionnés, E3 semblait être le plus hors de contrôle dans sa régulation émotionnelle et motivationnelle. En effet, pendant la période de recherche, E3 avait parfois des réactions émotionnelles très intenses. Par exemple, les élèves devaient réaliser un contrat avec des exercices qui demandaient des techniques telles que découper, coller ou colorier. Il y avait donc un petit pot de colle avec des pinceaux aux tables. À plusieurs reprises, j'ai expliqué et montré à E3 qu'il fallait faire attention lorsqu'il remettait le pinceau, car le pot s'inclinait et que de la colle risquait de couler. À un moment donné, E3 a fait tomber un peu de colle sur son contrat, cela a eu pour conséquence des pleurs et un ton élevé en disant que son contrat était gâché, qu'il allait être moche et qu'il ne pouvait plus travailler avec. E3 s'est arrêté de travailler suite à cet incident, alors qu'il leur restait un peu de temps pour travailler dessus avant la récréation. Plusieurs fois, E3 s'est braqué en arrêtant de travailler, en restant dans un coin ou en haussant le ton lorsqu'il se passait quelque chose qu'il n'appréciait pas, comme ne pas avoir la même chose qu'un autre élève, ne pas avoir eu quelque chose aussi longtemps qu'un autre élève, ne pas bien voir ce que l'enseignant montre, etc. Toutefois, ces événements sont rapidement oubliés par E3, par exemple, lorsqu'il a sélectionné et présenté son contrat, il a dit avoir adoré faire le contrat et n'a pas mentionné la tache sur son contrat, même quand je l'ai abordé (E3-M4/R3).

Pour E5, qui a abordé une activité de Pâques dans son contrat lors d'une rencontre individuelle, le contrat est une activité très positive et appréciée « *parce que je le fais tout le temps chez moi.* » (E5-R2-V132).

4.2.4.2. *Le contrôle émotionnel et motivationnel*

Pour le **contrôle émotionnel et motivationnel**, nous pouvions nous attendre, entre autres, à ce que les élèves contrôlent leur attention et résistent aux distractions ou reviennent à la tâche après une distraction momentanée, s'encouragent eux-mêmes ou les autres, ou encore persistent face aux difficultés ou restent à la tâche sans aide.

D'après les moments d'échange et les rencontres individuelles, une différence se remarque : la concentration des élèves. Les moments d'échange avaient lieu en classe, sur une table de l'estrade, pendant que les autres élèves étaient en ateliers. Par conséquent, l'élève qui faisait le portfolio était régulièrement interrompu par des élèves qui venaient parler à l'enseignant, ou

qui venaient observer ce que l'enseignant et l'élève faisaient, et qui parfois répondaient à la place de l'élève participant. L'élève était parfois distrait par ce qu'il se passait en classe ou par d'autres élèves.

À la différence, les rencontres individuelles se faisaient dans la classe, pendant la récréation. La classe était donc vide et il n'y avait que moi et l'élève. Si parfois nous étions interrompus par un autre élève ou adulte qui rentrait dans la classe, celle-ci dérangeait moins l'élève qui travaillait avec moi. De ce fait, les élèves semblaient plus concentrés et parlaient plus lors des rencontres.

Lorsque les élèves ne semblaient pas très ouverts à discuter, que les questions n'avaient pas assez de sens pour la rencontre, ou que cela se prêtait à l'activité, j'invitais les élèves à reproduire l'activité qu'ils avaient sélectionnée. Lors de ma dernière rencontre avec E4, qui avait choisi les prénoms liés comme activité pour son portfolio, il avait demandé s'il pouvait écrire son prénom. Il a donc pris le modèle de son prénom, une feuille et un marqueur, et a écrit son prénom. Avant de commencer, E4 a dit à plusieurs reprises qu'il avait peur « *E4 : J'ai peur... si je rate parce que je suis un peu trop nul à faire... mes prénoms.* » (E4-R3-V152). Lorsqu'il le faisait, E4 a dû recommencer plusieurs fois, il a fini par l'écrire une fois seul, puis avec mon aide après me l'avoir demandé, puis une nouvelle fois seul. Avant de l'écrire une seconde fois, E4 a dit qu'il devait beaucoup se concentrer pour y arriver (E4-R3-V186), puis a écrit lentement, lettre par lettre, en répétant mes explications et a fini par y arriver. Cet échange montre que E4 persiste face à la difficulté qu'il rencontre, même s'il savait qu'il avait des difficultés, il a quand-même demandé à faire l'activité et s'est efforcé d'y arriver jusqu'au bout.

5. Interprétation et discussion

L'objectif de cette recherche était d'examiner dans quelle mesure l'outil du portfolio pouvait contribuer au développement métacognitif des élèves de troisième préscolaire.

Comme le suggérait la revue de la littérature, et comme le montre les résultats obtenus, les moments d'échange ainsi que les rencontres individuelles constituent des occasions propices au développement de la métacognition chez les élèves. Ces occasions leur permettent de réfléchir à leur processus d'apprentissage et d'évaluation (Yilmaz et al., 2021).

Au cours de ce dispositif, les élèves ont effectivement manifesté des signes de métacognition, parfois de manière spontanée, parfois en réponse aux questions posées. Bien que certains aient montré moins de manifestations métacognitives que d'autres, cela semblait également lié à d'autres facteurs tels qu'à leur motivation à s'engager dans le travail autour du portfolio, ou à l'organisation même de celui-ci (McKenna, 2005 ; Robson, 2010).

Par ailleurs, tout comme dans les études d'Aras et Erden (2019) ou encore de Robson (2010), certaines connaissances ou régulation métacognitives ont été plus facilement observées selon le moment d'échange ou la rencontre individuelle, ainsi que certains comportements au sein d'une même sous-catégorie.

5.1. Le développement métacognitif

5.1.1. Les connaissances métacognitives

Dans un premier temps, les connaissances métacognitives constituent les données les plus fréquemment observées, avec 26 occurrences, réparties dans 17 des moments d'échange et des rencontres individuelles (sur 40 au total). Dans l'étude de Robson (2010), ces connaissances sont également celles qui ont été le plus démontrées lors des dialogues réflexifs, équivalant aux moments d'échange, mais ont été très peu observées durant les activités, ce qui rejoint également les résultats d'Aras et Erden (2019).

Les **connaissances des personnes** ont été le plus exprimées lors des moments d'échange. Bien que ces connaissances concernent à la fois soi-même et les autres, les élèves faisaient principalement référence à leurs propres forces et faiblesses. L'observation des ces connaissances n'étaient pas liées à un type d'activité en particulier, mais plutôt aux capacités ou aux comportements de soi ou des autres. Contrairement aux observations d'Aras et Erden

(2019), les élèves n'ont pas nécessairement eu besoin d'avoir un travail ou une photographie sous les yeux pour faire ces références.

À la différence de la catégorie précédente, les **connaissances des tâches** sont apparues plus fréquemment lors des rencontres individuelles. Cela pourrait s'expliquer par le type d'interventions que j'ai proposées, qui favorisaient la comparaison entre différentes activités, notamment celles impliquant du bricolage (McKenna, 2005 ; Yilmaz et al., 2021). Toutefois, comme mentionné dans l'analyse, ces comparaisons restaient généralement très limitées. Dans les études d'Aras et Erden (2019) et de Robson (2010), ces connaissances sont également les moins observées parmi les connaissances métacognitives, bien que la comparaison entre activités, ou entre élèves, ait été l'élément le plus fréquemment relevé.

En ce qui concerne les **connaissances des stratégies**, c'est lors des moments d'échange qu'elles ont été le plus observées. Cependant, lors des rencontres individuelles, les élèves étaient capables d'expliquer ce qui avait été dit précédemment avec moins de sollicitation. L'indicateur le plus fréquent était l'explication que les élèves formulaient à propos de leurs apprentissages. Ces verbalisations étaient souvent brèves, simples, ou désorganisées. Les résultats d'Aras et Erden (2019) ont mis en évidence des explications plus claires concernant les matériaux et les procédures utilisées. Dans notre cas, ce manque de clarté pourrait parfois s'expliquer par le choix des activités datant de plusieurs semaines, voire de plusieurs mois, et par un manque de verbalisation régulière, ce qui aurait pu aider l'élève à développer une réflexion plus approfondie sur son apprentissage (Yilmaz et al., 2021).

5.1.2. La régulation métacognitive

La régulation métacognitive est celle qui a donné lieu au plus grand nombre de données, avec 23 occurrences, contre 13 pour la régulation émotionnelle et motivationnelle. Elle a été observée dans la moitié des moments d'échange et des rencontres individuelles. C'est également la catégorie la plus fréquemment relevée dans les deux études similaires (Aras & Erden, 2019 ; Robson, 2010). Toutefois, dans ces recherches, les manifestations les plus marquées ont été observées pendant les activités, bien qu'Aras et Erden (2019) notent également une forte présence de cette régulation dans les dialogues réflexifs.

La **planification** est l'une des formes de régulation métacognitive les moins observées, que ce soit lors des moments d'échange ou des rencontres individuelles. Lorsqu'elle apparaissait, elle concernait la fixation d'objectifs futurs pour une activité en cours ou encore l'identification du matériel nécessaire, mais cela n'était généralement le cas que lorsqu'une question précise était

posée. En ce qui concerne le portfolio, les élèves ne planifiaient pas à l'avance l'activité qu'ils souhaitent y inclure, ils réfléchissaient sur le moment et avaient parfois besoin de temps ou de suggestions. A l'inverse, dans les études d'Aras et Erden (2019) et de Robson (2010), les élèves étaient capables de planifier lorsque l'enseignant les invitait à anticiper une activité dont ils souhaitent parler dans le cadre de la documentation pédagogique collective. Le manque d'observation de la planification peut s'expliquer, entre autres, par le fait qu'il s'agit d'une régulation davantage observée en amont des activités.

Le **suivi**, quant à lui, n'a été observé qu'une seule fois, lors d'une rencontre individuelle. Ce manque d'observation peut s'expliquer par son lien direct avec la réalisation de la tâche. Dans les études similaires, ce type de régulation a été davantage observé lorsque les élèves étaient en activité (Aras & Erden, 2019 ; Robson, 2010). Nous pouvons en déduire que c'est lorsque l'élève est activement engagé dans le processus d'apprentissage qu'il manifeste plus de comportements de suivi qui concernent son propre travail ou celui de ses pairs (Aras & Erden, 2019 ; Knauf & Lepold, 2021 ; Robson, 2010 ; Yilmaz et al., 2021).

Le **contrôle**, bien que peu fréquent, s'est manifesté par des sollicitations des élèves visant à obtenir de l'aide de la part de l'enseignant ou d'un autre élève, comme dans l'étude d'Aras et Erden (2019), ou encore par l'imitation d'un pair ou d'un modèle. Dans les recherches similaires, ce type de régulation a également été principalement observé lors des activités (Aras & Erden, 2019 ; Robson, 2010).

L'**évaluation** apparaît comme la régulation métacognitive la plus fréquemment relevée lors des moments d'échange et des rencontres individuelles. Elle portait surtout sur l'appréciation de la qualité de leur propre performance, ou de celle des autres, bien que ces jugements ne soient pas toujours justifiés. Elle comprenait également des tentatives d'explication des activités réalisées, souvent simples et incomplètes. A l'inverse, Robson (2010) identifie cette régulation comme la moins observée. Pour Aras et Erden (2019), elle a été observée à plusieurs reprises, en particulier lors des dialogues réflexifs.

D'après les études similaires et les résultats obtenus, la régulation métacognitive semble donc plus facilement observable lorsque les élèves sont en activité.

5.1.3. La régulation émotionnelle et motivationnelle

En ce qui concerne la régulation émotionnelle et motivationnelle, seul le suivi émotionnel et motivationnel a été véritablement observé, comme dans les études Aras et Erden (2019) et de Robson (2010), bien que cette dernière ait également relevé des démonstrations de contrôle

émotionnel et motivationnel. Que ce soit pour la régulation métacognitive ou dans la régulation émotionnelle et motivationnelle, l'aspect affectif semble jouer un rôle fondamental (Berger & Büchel, 2012).

Le **suivi émotionnel et motivationnel** a été principalement observé lors des moments d'échange. Les élèves concernés étaient capables d'expliquer simplement pourquoi ils appréciaient ou non une activité. Certains géraient également mieux que d'autres leurs réactions émotionnelles, en fonction de leur état physiologique, de leur intérêt pour la tâche, ou de leur capacité à gérer la frustration. Cette forme de régulation offre aux élèves l'occasion d'exprimer leurs avis et leurs ressentis à propos des activités réalisées, ce qui a également été constaté dans les études précédentes (Aras & Erden, 2019 ; Robson, 2010).

Quant au **contrôle émotionnel et motivationnel**, il n'a pas véritablement été observé chez l'ensemble des élèves. Comme mentionné précédemment, les moments d'échange étaient régulièrement perturbés par des distractions, ce qui affectait leur engagement et leur concentration. Il n'était donc pas toujours évident de capter de nouveau leur attention après une interruption. De plus, certains moments d'échange étaient parfois trop longs pour certains élèves. À l'inverse, les rencontres individuelles, organisées dans une classe vide, facilitaient la concentration et permettaient de reprendre plus facilement l'interaction. Dans l'étude d'Aras et Erden (2019), les élèves semblaient gérer les distractions avec davantage de facilité, que ce soit dans la documentation pédagogique collective ou lors des dialogues réflexifs individuels.

5.1.4. Autres remarques

Bien que ce soit pendant les moments d'échange que les élèves aient le plus manifesté des comportements métacognitifs, c'est au cours des rencontres individuelles qu'ils ont témoigné d'une métacognition de meilleure qualité. En effet, lors de ces entretiens, les élèves revenaient sur des éléments déjà abordés. Comme ces éléments ont été verbalisés une première fois, ils étaient alors en mesure d'expliquer les activités avec moins de sollicitation et davantage de précision. Ces résultats semblent confirmer le rôle central de la verbalisation chez les élèves d'âge préscolaire, ainsi que l'importance de la qualité des interventions de l'enseignant, telles que l'encouragement et le soutien (Martinez-Pons, 1996 cité par Perels et al, 2009 ; McKenna, 2005 ; Yilmaz et al., 2021). En outre, ces interventions et moments de verbalisation contribuent fortement au développement du langage, qui, à son tour, influence le développement métacognitif (Aras & Erden, 2019 ; Velez Laski, 2013).

Selon Whitebread et al. (2005), certains comportements métacognitifs émergent plus facilement lors de certaines activités, notamment les activités créatives, linguistiques ou de communication. Les résultats obtenus vont dans ce sens, les activités créatives telles que le bricolage du clown, le dessin et le coloriage, ou encore le bricolage de la poule ont donné lieu à une verbalisation plus importante de la part des élèves. Ces activités semblent en effet plus faciles à expliquer, notamment en ce qui concerne leur déroulement, les difficultés rencontrées, ou l'appréciation et les ressentis. A l'inverse, des activités comme l'arbre d'automne, la feuille d'automne ou les boîtes des monstres des émotions ont donné lieu à une verbalisation plus faible, ce qui pourrait s'expliquer par le fait qu'elles avaient été réalisées plusieurs mois auparavant. Quant à d'autres activités comme les plantations, les ateliers ou le contrat, elles semblaient globalement moins propices à la verbalisation spontanée ou à des explications détaillées comme celles observées avec les activités de bricolage.

5.2.L'organisation du portfolio

Il convient de préciser que le développement métacognitif des élèves est influencé par d'autres facteurs susceptibles de le favoriser ou non, notamment l'organisation même du portfolio. Plusieurs modalités doivent donc être questionnées.

Tout d'abord, si le portfolio est construit mensuellement, comme le suggèrent plusieurs auteurs, et ce depuis le début de l'année, il contiendrait environ neuf travaux par élève. Certes, contrairement aux « fardes », qui rassemblent l'ensemble des productions de l'élève, le portfolio sélectionne un nombre limité d'activités ou de productions. Cependant, ce nombre peut sembler faible au regard de l'ensemble des activités réalisées en classe ou en dehors, et paraît peu représentatif de l'évolution de l'élève (Dansereau, 2005 ; Elfström Pettersson, 2015 ; McKenna, 2005 ; Yilmaz et al., 2021). De plus, cela ne permet que neuf moments d'échange entre l'élève et l'enseignant, réduisant ainsi les opportunités de verbalisation autour des apprentissages.

Les résultats montrent que les élèves avaient parfois des difficultés à se souvenir des activités sélectionnées ou des échanges précédents, même lorsque l'activité datait de quelques jours seulement. Ces oublis étaient encore plus fréquents lorsque l'activité remontait à plusieurs semaines ou mois. Or, c'est précisément la régularité des interactions entre l'élève et l'enseignant qui favorise le développement de la métacognition (McKenna, 2005 ; Yilmaz et al., 2021). Cela a d'ailleurs été observé dans le cadre de cette recherche, certains élèves

verbalisaient plus aisément lors des rencontres individuelles, qui leur offraient un espace supplémentaire pour s'exprimer.

Ainsi, l'organisation des moments d'échange toutes les deux semaines permettrait donc d'enrichir le contenu du portfolio. Toutefois, comme nous le verrons dans la suite, cela implique une organisation rigoureuse et une charge de travail importante pour l'enseignant.

En effet, les moments d'échange requièrent une organisation conséquente, surtout au début, et mobilisent pleinement l'attention de l'enseignant, l'empêchant ainsi d'intervenir ailleurs dans la classe. Durant ces périodes, l'enseignant ne circulait pas dans la classe et ne pouvait donc pas accompagner les élèves aux ateliers, ce qui posait des problèmes concrets. Bien que les ateliers soient réalisés quotidiennement, les élèves ont régulièrement besoin d'une intervention de l'enseignant pour corriger, pour aider, pour encourager, pour rappeler à l'ordre, etc. Par conséquent, lorsqu'il était mobilisé par la gestion du portfolio, les élèves décrochaient plus rapidement des ateliers, jouaient entre eux dans la classe ou dans le couloir, et interrompaient souvent les échanges pour solliciter l'adulte. Il a également été observé que les élèves étaient plus disponibles et engagés lorsque les entretiens étaient organisés le matin, en début de semaine.

Même si ma présence ou celle d'un stagiaire permettait d'assurer un certain soutien aux ateliers pendant que l'enseignant gérait les portfolios, la réalité du terrain reste que la plupart des enseignants du préscolaire travaillent seuls avec leurs élèves. Pour rappel, en Fédération Wallonie-Bruxelles, une classe de l'enseignement préscolaire peut compter jusqu'à 24 élèves par enseignant (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2024). Parmi les pays qui utilisent le portfolio, comme la Finlande ou le Québec, les classes sont soit moins importantes, soit encadrées par plusieurs enseignants (Ministère de l'Éducation du Québec, 2024 ; Turkieltaub, 2011).

Dans notre cas, l'enseignant avait 19 élèves. Il fallait environ une heure pour faire passer quatre élèves, soit près de cinq heures pour interroger toute la classe. Or, les élèves ne sont pas tous autonomes, et se lassent rapidement, sans compter les changements quotidiens qui surviennent aléatoirement. Le portfolio devient alors une activité très chronophage qui occupe une part importante du temps hebdomadaire.

Enfin, même si certaines questions mériteraient d'être retravaillées, même si nous perdions parfois le fil, ou que les réponses étaient souvent simples, courtes ou peu justifiées, ces temps d'échange offraient un espace d'expression privilégié entre l'élève et l'enseignant (Robson,

2010). Cet espace, parfois inégal dans les échanges collectifs, permet à tous les élèves de verbaliser sur leur processus d'apprentissage. Au fil des semaines, les élèves semblaient de plus en plus habitués au déroulement de ces échanges. Si ces moments faisaient partie intégrante de la routine de classe, et si l'enseignant accompagnait progressivement les élèves vers une autonomie dans l'expression, ces derniers pourraient être amenés à verbaliser davantage et de manière plus structurée (McKenna, 2005 ; Velez Laski, 2013).

6. Limites et perspective

Avant de conclure notre recherche, il est essentiel de prendre en compte un certain nombre de limites, afin de nuancer l'interprétation des résultats obtenus.

Tout d'abord, la participation d'un seul enseignant restreint les données récoltées, et les rend difficilement généralisable aux élèves de troisième préscolaire. En effet, il est important de rappeler que le contexte scolaire et social influence fortement les dynamiques d'enseignement et d'apprentissage. Une pratique ne reste pas identique d'un contexte à un autre, et ne convient pas à tous les élèves de la même manière. Tout comme la pédagogie de l'enseignant joue un rôle déterminant dans les comportements et le développement des élèves (Bressoux, 2012). L'implication de deux enseignants, idéalement issus de milieux scolaires différents, aurait permis d'avoir une comparaison plus large, tant sur l'utilisation du portfolio que sur les contextes pédagogiques et socio-économiques.

Par ailleurs, le nombre d'élèves dans la classe constitue un frein à la bonne gestion du portfolio. Son utilisation exige du temps individualisé, limitant ainsi la disponibilité de l'enseignant pour le reste de la classe, et bousculant l'organisation quotidienne. Il est alors difficile pour l'enseignant de se concentrer pleinement sur les échanges nécessaires au portfolio, tout en assurant la gestion du groupe et l'accompagnement des autres élèves.

De plus, l'introduction du portfolio en cours d'année a pu constituer un obstacle à son appropriation par les élèves comme par l'enseignant. Comme le souligne Garcion-Vautour (2003), les routines et rituels sont essentiels pour structurer le vécu scolaire des élèves de maternelle : ils leur permettent de se repérer dans le temps, l'espace et les activités, et de s'y engager de manière adaptée. Une mise en place du portfolio dès le début de l'année aurait permis de l'intégrer dans la routine de la classe et de renforcer l'appropriation, ce qui aurait probablement eu un impact positif sur leur motivation et leur implication. De même, la durée de la mise en place, sept semaines, reste relativement courte pour s'habituer et s'approprier le portfolio, ainsi que pour observer des changements profonds dans les comportements d'apprentissage et métacognitifs.

Ensuite, le canevas d'entretien, qui s'est révélé rassurant lors des premières utilisations, n'était pas toujours pratique. Les questions, ciblées pour amener les élèves à verbaliser différents types de connaissances ou de régulations, étaient parfois mal comprises par les élèves ou peu génératrices de verbalisation. Lors des premiers échanges, la tendance était de s'en tenir au canevas, sans suffisamment rebondir sur les propos de l'élève. De plus, l'enseignant

n'intervenait pas toujours pour reformuler ou guider les élèves, comme le préconisent certaines stratégies (Velez Laski, 2013). Pourtant, McKenna (2005), et Yilmaz et ses collègues (2021) rappellent que les interventions de l'enseignant lors de ces moments permettent à l'élève de prendre conscience de sa compréhension, de ses apprentissages, et de ses démarches. Au fur et à mesure des moments d'échange, l'enseignant s'est approprié les questions et a davantage réagi aux propos des élèves. Toutefois, la nouveauté de l'outil, la présence du canevas, le bruit ambiant ou encore le stress ont parfois freiné la compréhension et la fluidité des échanges, aussi bien pour l'enseignant que pour moi lors des rencontres individuelles.

Quant au codage, il est souvent recommandé d'avoir recours à un codage multiple des données afin de garantir la rigueur de l'analyse. Cette méthode nécessite qu'au moins deux chercheurs codent les mêmes données de manière indépendante, puis comparent et discutent les codages. Le double codage permet ainsi de renforcer la fiabilité des résultats, de vérifier la cohérence du codage, et de limiter les biais liés à la subjectivité du chercheur (Church et al., 2019).

Enfin, les données recueillies proviennent exclusivement des moments d'échange et des rencontres individuelles. Ce qui constitue une limite, dans la mesure où une partie des comportements métacognitifs ou autorégulés pourrait émerger dans ces contextes plus spontanés, tels qu'en ateliers, ou lors d'échanges informels entre les élèves, ou avec l'enseignant. Quant aux supports à sélectionner, ceux-ci restaient relativement simples et accessibles (photos, coloriages, travail sur feuille...), ce qui peut influencer la qualité des échanges.

Ces limites ont plusieurs implications. Le fait d'avoir travaillé avec un seul enseignant rend les résultats difficilement généralisables à d'autres classes, ou environnements scolaires. Il est donc nécessaire de les interpréter comme des pistes exploratoires, notamment pour une future recherche, plutôt que comme des conclusions sur le portfolio. De même, l'introduction tardive du dispositif dans l'année a pu restreindre l'ampleur de ses effets : il est possible que certains élèves n'aient pas eu le temps nécessaire pour s'appropriier pleinement l'outil ou en percevoir l'utilité sur le long terme. Enfin, la focalisation sur des moments d'échanges formels, au détriment des interactions plus informelles ou spontanées, peut avoir limité l'observation de certaines manifestations authentiques de métacognition ou d'autorégulation. Ces éléments invitent à poursuivre la recherche sur une période plus longue et dans une diversité de contextes, en élargissant les modalités de recueil de données pour mieux saisir la complexité des processus engagés.

Dans une perspective future, il serait alors pertinent de mener une recherche similaire dès le début de l'année scolaire. Pour mieux évaluer les effets du dispositif, qui ne doivent pas se confondre avec le développement naturel de l'élève, une approche expérimentale avec groupe contrôle pourrait être envisagée. Un tel projet demanderait toutefois un travail d'équipe et une organisation rigoureuse, difficilement envisageable seul.

7. Conclusion

Concluons à présent notre travail, guidé par la question suivante : « *comment le portfolio, en tant qu'outil d'Évaluation-soutien d'Apprentissage, contribue-t-il à soutenir la métacognition chez les élèves de troisième préscolaire ?* ».

Notre revue de la littérature nous a permis d'approfondir et de clarifier notre compréhension du portfolio, tant dans son usage comme outil d'Évaluation-soutien d'Apprentissage que dans son potentiel à favoriser le développement métacognitif des élèves. Le portfolio apparaît ainsi comme un outil porteur de sens pour les élèves, bien qu'il exige, de la part de l'enseignant, une certaine capacité d'adaptation ainsi qu'une posture bienveillante et réflexive.

Notre recherche a permis la mise en œuvre du portfolio dans une classe de troisième préscolaire, afin d'observer concrètement la manière dont il pouvait soutenir le développement métacognitif des élèves. À travers différentes interactions avec les élèves, lors des moments d'échange avec l'enseignant ou des rencontres individuelles avec moi-même, nous avons pu repérer certains comportements métacognitifs et mieux comprendre les implications concrètes de l'utilisation de cet outil.

Cependant, l'apparition et la qualité de ces comportements variaient selon les élèves, les activités sélectionnées et les types de questions posées. Si des indices de métacognition ont pu être observés à certains moments, leur absence s'est également fait sentir à d'autres. L'aspect motivationnel et l'appropriation se révèlent aussi déterminants, les élèves qui percevaient moins l'utilité du portfolio, ou qui étaient moins engagés, manifestaient peu de comportements métacognitifs.

La durée relativement courte de la mise en place du portfolio pourrait aussi avoir limité l'observation d'un réel développement métacognitif. Bien que les élèves aient commencé à s'habituer progressivement à l'outil et à ses attentes, ces observations restent minimales.

Il convient encore de souligner l'importance de la régularité des pratiques et des opportunités de verbalisation, éléments essentiels au développement langagier des élèves, influençant le développement de leur métacognition (Bronson, 2000 cité par Aras & Erden, 2019 ; Whitebread, 2009). Cette influence a été davantage constatée avec les rencontres individuelles organisées une semaine après le moment d'échange, où les interactions avec les élèves étaient plus claires et moins perturbées par des distractions.

Malgré des résultats moins démonstratifs qu'espérés, nous estimons que le portfolio reste un outil prometteur. Il offre un cadre structuré et un moment véritablement privilégié avec l'enseignant, propice à la verbalisation des apprentissages et des ressentis. Il représente un support concret permettant de documenter les apprentissages des élèves, et d'adapter les pratiques pour répondre à leurs besoins.

En somme, cette étude démontre que les élèves de troisième préscolaire font preuve de métacognition, et contribue à mieux comprendre les potentialités et les contraintes d'un outil comme le portfolio. Si son utilisation se démocratise, il devra être adapté pour répondre aux spécificités du contexte préscolaire et à la réalité du quotidien en classe. Notamment en : l'instaurant dès le début de l'année, en répartissant les moments d'échange avec l'ensemble des élèves afin de faciliter la gestion du groupe lorsque ceux-ci sont organisés, ou encore, en accordant davantage de temps pour verbaliser avant, pendant et après une activité pour enrichir la réflexion de l'élève.

8. Bibliographie

- Adad, D. (2017). *L'évaluation positive en maternelle*. Retz.
- Allal, L., Laveault, D. (2009). Assessment for Learning : évaluation-soutien d'Apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99–106. <https://doi.org/10.7202/1024956ar>
- Aras, S., Erden, F. T. (2019). Documentation panels: supporting young children's self-regulatory and metacognitive abilities. *International Journal Of Early Years Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1592743>
- Berger, J.-L., Büchel, F. (2012). Métacognition et croyances motivationnelles : un mariage de raison. *Revue française de pédagogie*, 179, 95-128. <https://doi.org/10.4000/rfp.3705>
- Bressoux, P. (2012). 13. L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 208-217. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0208>
- Centre de services scolaire de Montréal. (n.d.). *Ratio maître-élèves*. Consulté le 11 avril 2025 sur <https://www.cssdm.gouv.qc.ca/formation-jeunes/ratio-maitre-eleves/>
- Church, S. P., Dunn, M., Prokopy, L. S. (2019). Benefits to Qualitative Data Quality with Multiple Coders : Two Case Studies in Multi-coder Data Analysis. *Journal of Rural Sociale Sciences*, 34(1), Article 2, 1-14. <https://egrove.olemiss.edu/jrss/vol34/iss1/2>
- Dansereau, V. (2005). L'utilisation du portfolio comme outil d'évaluation dans les classes préscolaires. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(1), 37–55. <https://doi.org/10.7202/1087727ar>
- Demonty, I., Fagnant, A., Nemerlin, A., & Nyssen, M.-C. (In press). *L'évaluation en maternelle. Des pratiques diversifiées pour soutenir les apprentissages des élèves*. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/326078>
- Elfström Pettersson, K. (2015). Children's participation in preschool documentation practices. *Childhood*, 22(2), 231-247. <https://doi.org/10.1177/0907568213513480>
- Fagnant, A. (2023). *Les pratiques d'évaluation en classe : des compétences professionnelles pour soutenir l'apprentissage des élèves*. Cnesco-Cnam.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020). Référentiel des compétences initiales : tronc commun. <http://enseignement.be/download.php?do.id=15913>

- Fédération Wallonie-Bruxelles. (s.d.a). *Évaluations*. Enseignement.be. Consulté le 29 avril 2025. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24755>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (s.d.b). La Pacte c'est quoi ? Consulté le 29 avril 2025 sur <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/le-pacte-2/>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (s.d.c). Le tronc commun, un nouveau parcours. Consulté le 29 avril 2025 sur <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/mesures/le-tronc-commun-un-nouveau-parcours/>
- Flavell, J.-H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Fournier Dubé, N., Dupuis Brouillette, M., & Chetaille, L. (2021). L'évaluation et la notation à l'éducation préscolaire : comment le personnel enseignant doit et devra témoigner du cheminement de l'enfant ? *Canadian Journal for New Scholars in Education / Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 12(2), 4–8. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/73756>
- Garcion-Vautor, L. (2003). L'entrée dans l'étude à l'école maternelle Le rôle des rituels du matin. *Ethnologie Française*, 1, 141-147.
- Girard, M.-J., Bréart De Boisanger, F., Boisvert, I., & Vachon, M. (2015). Le chercheur et son expérience de la subjectivité : Une sensibilité partagée : *Spécificités*, 8(2), 10-20. <https://doi.org/10.3917/spec.008.0010>
- Harris, M. E. (2009). Implementing Portfolio Assessment. *Young Children*, 64(3), 82-85. <https://www.jstor.org/stable/42730443>
- Khuc, T., Baesens, V. (2022). *Changer de regard sur l'évaluation*. Erasme.
- Knauf, H. & Lepold, M. (2021). The children's voice – how do children participate in analog and digital portfolios? *European Early Childhood Education Research*, 29(5), 669-682. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1906291>
- McKenna, D. E. (2005). Documenting Development and Pedagogy in the Swedish Preschool: The Portfolio as a Vehicle for Reflection, Learning, and Democracy. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 12, 161-184.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire - Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2024). *Maternelle 4 ans à temps plein – Bilan de la mise en œuvre : Reddition de compte 2023-2024*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Bilan-maternelle-4-ans-2023-2024.pdf>
- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2024, 19 juin). *Circulaire 9291 relative à la taille des classes dans l'enseignement maternel et primaire ordinaire à partir de l'année scolaire 2024-2025*.
- Noël, B. (1997). Cadre conceptuel. Dans B. Noël, *La métacognition* (2e édition) (pp.5-35). De Boeck Université.
- Nilsson, S., Björkman, B., Almqvist, A-L., Almqvist, L. Björk-Willén, P., Donohue, D., Enskär, K., Granlund, M., Huus, K., Hvit, S. (2015). Children's voices – Differentiating a child perspective from a child's perspective. *Developmental Neurorehabilitation*, 18(3), 162-168. <https://doi.org/10.3109/17518423.2013.801529>
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e édition). Armand Colin.
- Perels, F., Merget-Kullmann, M., Wende, M., Schimtz, B., Buchbinder, C. (2009). Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 311-327. <https://doi.org/10.1348/000709908X322875>
- Ramos, E. (2015). *L'entretien compréhensif en sociologie : usages, pratiques et analyses*. Armand Colin.
- Robson, S. (2010). Self-regulation and metacognition in young children's self-initiated play and Reflective Dialogue. *International Journal of Early Years Education*, 18(3), 227-241. <https://doi.org/10.1080/09669760.2010.521298>
- Sauvayre, R. (2021). *Initiation à l'entretien en sciences sociales : méthodes, applications pratiques et QCM* (2^e édition). Armand Colin.
- Schellekens, L. H., Bok, H. G. J., de Jonga, L. H., van der Schaaf, M. F., Kremer, W. D. J., & van der Vleuten, C. P. M. (2021). A scoping review on the notions of Assessment as Learning

- (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL). *Studies in Educational Evaluation*, 71, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101094>
- Silva Moreira, J., Costa Ferreira, P., Margarida Veiga Simão, A. (2022). Dynamic assessment of self-regulated learning in preschool. *Heliyon*, 8, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10035>
- Soubre, V. (2024). Penser l'évaluation-soutien d'apprentissage face aux enjeux contemporains par la coconstruction d'une microculture de classe comme ressource à des fins de régulation des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 47(1), 91-119. <https://doi.org/10.7202/1115071ar>
- The Finnish National Agency for Education. (2022). *National core curriculum for early childhood education and care*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman%20perustee%202022_EN_final_23%20.pdf
- Turkieltaub, S. (2011). Le Modèle Finlandais, La Solution Contre le Décrochage Scolaire ? *Journal du droit des jeunes*, 310(10), 37-45. <https://doi.org/10.3917/jdj.310.0037>
- Van der Maren, J.-M. (1996). Les plans de recherche. Dans J.-M., Van der Maren, *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e édition) (pp.216-238). De Boeck.
- Velez Laski, E. (2013). Preschool and Kindergarten: Portfolio Picks: An Approach for Developing Children's Metacognition. *National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*, 68(3), 38-43. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/ycyoungchildren.68.3.38>
- Whitebread, D., Coltman, P., Anderson, H., Mehta, S., Pino Pasternak, D. (2005, mars 20-23). *Metacognition in young children: evidence from a naturalistic study of 3-5 year olds*. [Conférence]. European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Chypre. <https://www.educ.cam.ac.uk/research/programmes/cindle/news.html>
- Whitebread, D., Coltman, P., Pino Pasternak, D., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition Learning*, (4), 63-85. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1>

- Yilmaz, A., Aras, S., Ülker, I., Şahin, F. (2021). Reconceptualising the role of the child portfolio in assessment: How it serves for ‘assessment as learning’. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 0(0), 1-14. <https://doi.org/10.1177/14639491211048002>
- Yin, S., Chen, F., Chang, H. (2022). Assessment as Learning : How Does Peer Assessment Function in Students Learning? *Frontiers in Psychology*, 13, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.912568>

9. Résumé

9.1. Version française

Dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), le nouveau Référentiel des Compétences Initiales met davantage l'accent sur l'évaluation formative et la participation active des élèves, il offre peu d'outils concrets adaptés au contexte préscolaire. Déjà largement utilisé à l'international (notamment en Finlande, au Québec ou en Turquie), le portfolio, un outil co-construit avec l'élève, apparaît comme un dispositif pertinent à la fois pédagogique, évaluatif et métacognitif.

Cette étude qualitative explore comment l'utilisation du portfolio, en tant qu'outil d'Évaluation-soutien d'Apprentissage (EsA), peut soutenir le développement des compétences métacognitives chez les élèves de troisième préscolaire. La recherche, menée dans une classe pendant sept semaines, repose sur l'observation de six élèves à travers des moments d'échange avec l'enseignant, et des rencontres individuelles avec le chercheur. L'analyse des données s'appuie sur le C.Ind. Le schéma de codage d'Aras et Erden (2019) et Whitebread et al. (2009), repérant des indicateurs verbaux et non-verbaux de métacognition et d'autorégulation.

Les résultats montrent que le portfolio favorise l'émergence de comportements métacognitifs, bien que des disparités soient observées selon les élèves, leur degré d'engagement, les activités sélectionnées et le contexte pédagogique.

Mots-clés : portfolio, métacognition, régulation, autorégulation, évaluation, évaluation formative, évaluation-soutien d'apprentissage, préscolaire, enseignement maternel.

9.2. Version anglaise

How does the portfolio, as an Assessment for Learning (AfL) tool, support the development of metacognition in third-year preschool pupils?

As part of the “Pacte pour un Enseignement d'excellence” in the Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), the “Référentiel des Compétences Initiales” places greater emphasis on formative assessment and active student participation. However, it offers few concrete tools adapted to the preschool context. Widely used internationally (notably in Finland, Quebec, and Turkey), the portfolio, a tool co-constructed with the student, emerges as a promising pedagogical, evaluative, and metacognitive resource.

This qualitative study investigates how the use of portfolio, as an Assessment for Learning (AfL) tool, can support the development of metacognitive skills in third-year preschoolers. Conducted over a seven-week period in one classroom, the research involved six children and was based on individual interactions with the teacher and individual interviews with the researcher. Data were analyzed using the C.Ind.Le coding scheme developed by Aras and Erden (2019) and Whitebread et al. (2009), which identifies verbal and nonverbal indicators of metacognition and self-regulation.

The findings suggest that the portfolio fosters metacognitive behaviors, although variations were observed depending on the individual student, their level of engagement, the selected activities, and the pedagogical context.

Keywords: portfolio, metacognition, regulation, self-regulation, assessment, assessment as learning, assessment for learning, preschool, early childhood education.

10. Annexes

Annexe 1. Lettre participant : résumé

Bonjour Madame, Monsieur,

Je me permets de vous contacter en tant qu'étudiante en deuxième année de Master en Sciences de l'Éducation. Dans le cadre de la réalisation de mon mémoire portant sur le portfolio en tant qu'outil d'évaluation, je suis à la recherche d'un enseignant de troisième préscolaire souhaitant participer activement à ma recherche.

Les objectifs de ma recherche sont :

- Suivre la mise en place d'un portfolio dans une classe de troisième préscolaire.
- Observer et analyser les effets du portfolio sur le développement (métacognitif) de l'élève.

La participation requiert de :

- Réaliser minimum une entrevue individuelle avec moi-même.
- Mettre en place des portfolios individuels en classe, en vous assurant que chaque élève puisse participer à cette activité (en individuel ou en petits groupes) au moins une fois par mois.
- M'autoriser à observer, tous les quinze jours, des moments d'activités dédiés au portfolio.
- Me permettre de réaliser une entrevue individuelle avec quelques élèves dans les jours suivant l'activité dédiée au portfolio.

Les personnes intéressées par ce projet de recherche sont invitées à prendre contact avec moi par mail afin que je puisse leur expliciter les démarches envisagées et qu'elles puissent ensuite décider de leur engagement ou non dans la recherche.

Pour rappel, la totalité des données récoltées seront traitées dans le respect de l'anonymat et du RGPD.

Je vous remercie pour l'attention que vous porterez à cette demande.

Respectueusement.

Lucie Aerts.

lucie.aerts@student.uliege.be

Annexe 2. Lettre participant : informations et consentement



Lettre d'information et de consentement adressée aux enseignants de troisième préscolaire

Dans le cadre de la recherche intitulée « Comment le portfolio, en tant qu'outil d'évaluation-soutien d'apprentissage, contribue-t-il à soutenir la métacognition chez les élèves de troisième préscolaire ? »

Étudiante : Aerts Lucie, étudiante au master en Sciences de l'Éducation, Département des Sciences de l'Éducation, Université de Liège, lucie.aerts@student.uliege.be

Promotrice : Fagnant Annick, professeure, Département des Sciences de l'Éducation / DGIE / EQUALE, Université de Liège, afagnant@uliege.be

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous a transmis ce document.

A. RENSEIGNEMENTS AU PARTICIPANT

1. Objectifs du projet de recherche

Ce projet vise à tester le portfolio comme outil d'évaluation soutien-d'apprentissage pour l'enseignement préscolaire, notamment en troisième préscolaire, afin d'en observer les apports pour le développement (méta)cognitif des élèves. Les résultats seront publiés dans un mémoire de maîtrise en Sciences de l'Éducation. Nous souhaitons recruter deux enseignants et l'ensemble de leur classe au cours de l'année scolaire 2024-2025, de décembre 2024 à avril 2025.

Ce projet a été analysé et validé par la commission de vigilance éthique du département des Sciences de l'éducation de l'Université de Liège le 16 décembre 2024.

2. Participation à la recherche

Vous êtes sollicité pour participer à ce projet, car vous êtes enseignant dans une classe de troisième préscolaire. Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, votre participation consiste à participer à :

- 1) *Réaliser minimum une entrevue individuelle avec l'étudiante responsable du projet, à un moment et dans un lieu qui vous conviendra. Cette entrevue portera sur l'évolution éventuelle à la fin du projet, l'adaptation éventuelle des pratiques pédagogiques, le vécu personnel du projet, les difficultés éventuelles rencontrées, etc. et servira de matériaux d'analyse et explicatifs à notre analyse de l'utilisation de l'outil.*
 - a. *Avec votre consentement, l'entrevue sera enregistrée sur support audio. Si vous refusez, vous pourrez tout de même participer et la chercheuse prendra en notes vos réponses. Cette entrevue ressemble à une discussion et durera entre 30 minutes et une heure, selon votre souhait et les échanges.*

2) *Capturer des photos, des vidéos, des enregistrements audios, des échanges, des réalisations, etc. des différents élèves, afin de construire le portfolio individuel de chaque élève de la classe.*

3) *Réaliser un moment d'échange par mois avec les élèves bénéficiant d'un portfolio, soit individuellement, soit en petits groupes, à un moment et dans un lieu qui vous conviendra. L'étudiante responsable de la recherche observera chaque moment d'échange de quatre élèves sélectionnés pour la recherche, mais n'y participera pas.*

a. *Avec votre consentement, les entrevues seront enregistrées sur support audio et/ou vidéo. Si vous refusez, le chercheur prendra note de vos échanges.*

Ces moments d'échange dureront entre 5 minutes et 15 minutes, et se feront individuellement ou en petits groupes, selon l'organisation de l'enseignant.

4) *Observation de vos activités. L'étudiante viendra observer les élèves lors de vos activités collectives, en sous-groupe ou en autonomie et prendra des notes d'observation. Ces observations auront lieu toutes les deux semaines, dans tout lieu où sera présent la classe et l'enseignant. Ces observations serviront à récolter des données en dehors des entrevues individuelles afin de compléter le portfolio ou la recherche, et serviront également à faire le point sur le projet avec le participant.*

5) *Autoriser l'étudiante responsable de la recherche à réaliser une entrevue individuelle avec les 4 élèves sélectionnés dans les jours suivants les moments d'échange réalisés entre l'enseignant et l'élève.*

a. *Avec votre consentement, celui des parents et des élèves, les entrevues seront enregistrées sur support audio. Si un refuse, la chercheuse prendra note des échanges.*

Ces entrevues dureront entre 5 minutes et 15 minutes, selon l'organisation de l'enseignant. L'enseignant est autorisé à être présent lors de ces entrevues, mais toute participation est proscrite.

3. Avantages et bénéfices

- ☐ *Vous contribuerez à une meilleure compréhension de l'utilisation du portfolio pour l'évaluation formative dans le contexte de l'enseignement préscolaire, mais, il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet.*
- ☐ *Votre participation vous donnera l'occasion de tester un outil que vous ne connaissiez pas ou que vous vouliez essayer depuis quelques temps.*

4. Risques et inconvénients

- ☐ *À notre connaissance, il n'y a pas de risque particulier associé à votre participation à ce projet. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l'entrevue.*
- ☐ *La recherche utilisera le temps de classe normalement réservé à l'enseignement ce qui aura l'inconvénient de retirer du temps d'enseignement (par exemple, le temps consacré aux entrevues avec l'étudiante responsable de la recherche ou avec les élèves). Cependant, les activités sont en lien avec des pratiques pédagogiques, ce qui amenuisera cet inconvénient.*

5. Confidentialité et anonymat

L'étudiante prendra les mesures nécessaires afin que les renseignements personnels que vous lui donnerez demeurent confidentiels. Les moyens mobilisés pour ce faire sont ceux de la loi européenne du règlement général de protection des données (RGPD) :

- ☐ *Toutes les données récoltées telles que le présent formulaire, les enregistrements audio et/ou vidéo, les retranscriptions, les notes d'observation, les photos seront rendues anonymes, et cela dès que possible, en utilisant un pseudonyme ou un code alphanumérique ou en floutant les visages pour*

chaque participant et/ou institution. Ces codes/pseudonymes seront aussi utilisés dans les retranscriptions d'entretiens. Il n'y aura aucune possibilité d'identifier des personnes, dans aucune des données traitées ni dans les publications des résultats.

Toutes ces données sont conservées un maximum de deux ans, c'est-à-dire jusqu'au 1^{er} septembre 2027 maximum.

- ☐ Les documents papier liés aux participants ou aux institutions où se déroule la recherche, seront scannés et ne seront conservés que dans leur version numérique, en l'enregistrant sur un environnement informatique sécurisé.
- ☐ Les correspondances entre les codes/pseudonymes et les participants seront centralisées dans un fichier isolé et seront stockées uniquement sur une interface sécurisée par l'Université de Liège. Seuls le promoteur, l'assistante et l'étudiante responsable de la recherche ont un accès à cet espace, via un identifiant ULiège.
- ☐ Les données de contact qui ont été utilisées (mails, numéros de GSM...), seront centralisées dans un fichier spécifique, lui aussi stocké uniquement sur une interface sécurisée par l'Université de Liège. Seuls le promoteur, l'assistante et l'étudiante responsable de la recherche ont un accès à cet espace, via un identifiant ULiège.
- ☐ Dès que les données de contact et/ou la table de correspondance ne sont plus nécessaires, l'étudiant supprime les fichiers correspondants afin que la mise en lien entre les résultats et les participants ne soit plus du tout possible.
- ☐ Tous les renseignements personnels seront détruits de façon irrévocable après la collecte des données.

6. Accessibilité et utilisation des données de recherche

Seul l'étudiant réalisant la recherche présentée plus haut, sa promotrice, l'assistante et éventuellement les membres du jury de mémoire (pour validation de la démarche scientifique) auront accès aux données à caractère personnel. Aucune des données récoltées ou traitées ne sera transférée à un tiers hors Université.

Les données de recherche ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche. Toutefois, avec votre consentement, les données dépersonnalisées que vous fournirez pourraient être utilisées dans le cadre d'autres recherches similaires ou à des fins d'enseignement.

7. Conservation du dossier de recherche

En vertu des mesures de sécurité imposées par le département des sciences de l'éducation de l'Université de Liège, fondées sur le RGPD, la conservation des documents de recherche est fixée à deux ans. Cela signifie que les données d'identification de ce projet sont conservées jusqu'au 1^{er} septembre 2017.

8. Transmission des résultats aux participants

Il nous fera plaisir de vous communiquer les résultats de la recherche obtenus grâce à votre participation. Dans ce but seulement, vous pouvez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire parvenir un résumé des principaux résultats de recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

9. Droit des participants

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous.

À votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées pourront être détruits. Comme le prévoit le RGPD (Art. 15 à 23), chaque personne concernée par le traitement de données peut, en justifiant de son identité, exercer une série de droits :

- obtenir, sans frais, une copie des données à caractère personnel la concernant faisant l'objet d'un traitement dans le cadre de la présente étude et, le cas échéant, toute information disponible sur leur finalité, leur origine et leur destination ;
- obtenir, sans frais, la rectification de toute donnée à caractère personnel inexacte la concernant ainsi que d'obtenir que les données incomplètes soient complétées ;
- obtenir, sous réserve des conditions prévues par la réglementation et sans frais, la limitation du traitement de données à caractère personnel la concernant ;
- s'opposer, sous réserve des conditions prévues par la réglementation et sans frais, pour des raisons tenant à sa situation particulière, au traitement des données à caractère personnel la concernant ;
- introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

Pour exercer ces droits, vous pouvez vous adresser au Délégué à la protection des données de l'Université, soit par courrier électronique (dpo@uliege.be), soit par lettre datée et signée à l'adresse suivante :

Université de Liège
M. le Délégué à la protection des données,
Bât. B9 Cellule "GDPR",
Quartier Village 3,
Boulevard de Colonster 2,
4000 Liège, Belgique.

10. Assurance

Puisque la recherche à laquelle vous vous apprêtez à prendre part ne relève pas du champ d'application de la loi sur l'expérimentation humaine du 7 mai 2004, vous ne bénéficiez pas de l'assurance souscrite pour vous, liée à votre participation à cette recherche (assurance sans faute, couvrant les dommages directs ou indirects liés à la participation à votre étude). En revanche, l'étudiant-chercheur est couvert par une assurance en responsabilité civile en cas de dommages causés à un tiers ou aux biens d'un tiers.

B. DÉCLARATION DU PARTICIPANT

A set of small navigation icons typically found in Beamer presentations, including symbols for back, forward, search, and other slide controls.

☐ Je ne donne pas mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.

C. CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « 2. Participation à la recherche ».

Je consens à être **recontacté** pour recevoir un résumé des résultats de la recherche :

Je consens à ce que les entretiens soient **enregistrés sur support audio**



Je consens à ce que les entrevues soient **enregistrées sur support vidéo** ☒ ☐ ☐ ☐



Je consens à ce que **des photos** soient prises de moi.

recherche de même nature et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

[illegible]

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Annexe 3. Lettre participant : premier contact



Mise en place du portfolio

Ce document vise à clarifier la mise en place du portfolio et les attentes de la recherche de manière simple et pratique.

1. Qu'est-ce que le portfolio ?

Le portfolio est un outil individuel qui reflète le parcours de l'élève en intégrant ses intérêts, ses apprentissages, ses évaluations et ses progrès dans un ou plusieurs domaines d'apprentissage ou transversaux.

Il ne regroupe pas l'ensemble des réalisations de l'élève, mais sélectionne des éléments pertinents et significatifs en lien avec un intérêt, une activité, un domaine, une visite, etc.

Le portfolio peut être sous format physique (cahier, classeur...) ou numérique (PowerPoint, Canva...).

Son contenu est principalement constitué de productions individuelles de l'élève, bien que des travaux collectifs puissent également y figurer.

Les supports utilisés sont variés : photographies (prises par l'élève ou d'un travail réalisé), vidéos (d'une activité, d'un moment clé, etc.), enregistrements audio, dictées à l'adulte, dessins, travaux écrits...

La construction du portfolio s'effectue lors de moments individuels ou en petits groupes, avec une sélection guidée des éléments à y inclure. Un objectif peut être défini pour faciliter le choix des éléments. Ces temps de construction favorisent la prise de conscience des apprentissages, l'auto-évaluation, la visualisation des progrès et le développement métacognitif.

2. Les attentes pour la recherche

L'enseignante choisit de créer un portfolio physique ou numérique.

Elle organise **4 moments d'échange**, en individuel ou en petit groupe, pour construire le portfolio.

Le portfolio doit contenir une diversité de support, **minimum deux types de supports**.

Il doit inclure **au moins une activité épisodique et une activité en classe**.

La chercheuse **se concentre principalement sur les moments d'échange** entre l'enseignante et l'élève, ainsi que sur ses propres rencontres avec l'élève.

3. Questions à poser aux élèves lors des moments d'échange

Pour collecter les données nécessaires à la recherche et favoriser le développement métacognitif, certaines questions sont posées aux élèves en fonction des objectifs et des activités sélectionnées pour le portfolio.

- Que souhaites-tu inclure dans ton portfolio ? Pourquoi ?
- Peux-tu m'expliquer cette activité ?
- Qu'as-tu réalisé dans cette activité et comment as-tu procédé ?
- Qu'as-tu appris en la réalisant ?
- As-tu rencontré des difficultés ? Lesquelles ?
- Qu'as-tu trouvé facile dans cette activité ?
- Quel a été ton moment préféré ?
- Avais-tu déjà fait une activité similaire auparavant ? Si oui, quand ?
- As-tu eu besoin d'aide ?
- Aimerais-tu refaire cette activité ?

- **Qu'est-ce qui a changé entre cette réalisation et une précédente ?** (ex. : comparer un dessin du début et de la fin de l'année)
- **Avais-tu déjà utilisé cette méthode avant ?** (ex. : transfert de connaissances)

4. Exemples concrets

Exemple A :

La classe visite une personne ressource ou participe à une activité extérieure. Vous documentez la journée et, lors du moment d'échange, l'élève peut sélectionner une photo, faire un dessin, dicter un texte à l'adulte, etc., afin de représenter le moment vécu, ce qu'il a apprécié et ce qu'il a appris.

Exemples de questions : Qu'est-ce qui t'a marqué le plus ? Si tu devais raconter cette sortie à quelqu'un, que dirais-tu ?

Exemple B :

Au mois de janvier, vous avez réalisé une activité mathématique dans laquelle l'élève devait placer le bon nombre de fruits dans un arbre en suivant le schéma inscrit sur le tronc. Lors de la première réalisation, l'élève a commis plusieurs erreurs ; vous aviez alors pris une photo de son travail.

Trois mois plus tard, vous proposez la même activité. Cette fois, l'élève ne fait aucune erreur et vous prenez à nouveau une photo. Lors du moment d'échange, vous montrez d'abord la deuxième photo à l'élève et lui posez quelques questions. Ensuite, vous lui présentez les deux photos côte à côte afin de les comparer et d'en discuter ensemble. Vous intégrez enfin les deux images dans le portfolio, accompagnées d'une explication de l'élève.

Cette même démarche peut être appliquée à un coloriage, un exercice sur feuille ou toute autre activité dans un autre domaine.

Exemples de questions : Pourquoi penses-tu que tu as mieux réussi cette fois ? Qu'est-ce qui a changé dans ta façon de faire ?

Annexe 4. Lettre direction : recrutement



Liège, le 4 novembre 2024

Concerne : recrutement pour une recherche sur l'utilisation du portfolio

Lettre pour demander à une direction l'autorisation de recruter des participants dans son école

Madame, Monsieur,

Je suis actuellement en deuxième année du Master de sciences de l'Éducation à l'Université de Liège. De ce fait, dans le but de finaliser ma formation universitaire, je me permets de vous écrire cette lettre afin de vous demander l'autorisation de recruter, dans votre école, des participants, dans le cadre de mon mémoire s'intitulant : « Comment le portfolio, en tant qu'outil d'évaluation-soutien d'apprentissage, contribue-t-il à soutenir la métacognition chez les élèves de troisième préscolaire ? ».

Mon étude a pour objectif de mettre en place un portfolio pour chaque élève de la classe et d'en analyser l'impact en tant qu'outil d'évaluation soutien-d'apprentissage dans l'enseignement préscolaire, afin d'améliorer le suivi des apprentissages et de favoriser le développement (méta)cognitif des élèves.

Pour mon étude, je souhaite recruter deux enseignants de classes de troisième préscolaire pour observer quatre élèves par classe. S'ils acceptent de participer à ma recherche, il leur sera demandé de réaliser au minimum un entretien individuel avec moi à la fin de la recherche, d'organiser une rencontre mensuelle avec chaque élève de la classe (individuellement ou en petit groupe) où je serai présente mais ne participerai pas, de m'autoriser à venir observer les activités menées en classe, ainsi que de me permettre de mener des entretiens avec les élèves sélectionnés après chaque rencontre qu'ils auront faite avec l'enseignant.

Ma recherche a fait l'objet d'un avis positif de la Commission de Vigilance éthique du Département des Sciences de l'Éducation en date du 16 décembre 2024 et toutes les précautions nécessaires seront prises afin de garantir l'anonymat et le respect de la vie privée des participants.

Dès lors, accepteriez-vous de transmettre les informations relatives à mon étude aux enseignants afin qu'ils puissent marquer leur accord pour participer à ma recherche ou pour obtenir des informations supplémentaires ?

Toutes les questions que vous vous posez sur ce travail peuvent m'être adressées directement par mail à lucie.aerts@student.uliege.be ou par téléphone au 0472/76.24.42.

En vous remerciant pour l'intérêt que vous porterez à mon travail, et en restant à votre entière disposition, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations respectueuses.

Lucie Aerts,
Étudiant du Master en Sciences de l'Éducation

Annexe 5. Lettre direction : autorisation de mise en place d'activité



Liège, le 4 novembre 2024

Concerne : recherche sur l'utilisation du portfolio

Lettre pour demander à une direction l'autorisation pour mettre en place une activité dans son école

Madame, Monsieur,

Je suis actuellement en deuxième année du Master de sciences de l'Éducation à l'Université de Liège. De ce fait, dans le but de finaliser ma formation universitaire, je me permets de vous écrire cette lettre afin de vous demander l'autorisation de mettre en place, dans 2 classes de votre école, un dispositif pédagogique, dans le cadre de mon mémoire s'intitulant : « Comment le portfolio, en tant qu'outil d'évaluation-soutien d'apprentissage, contribue-t-il à soutenir la métacognition chez les élèves de troisième préscolaire ? ».

Mon étude a pour objectif de mettre en place un portfolio pour chaque élève de la classe et d'en analyser l'impact en tant qu'outil d'évaluation soutien-d'apprentissage dans l'enseignement préscolaire, afin d'améliorer le suivi des apprentissages et de favoriser le développement (méta)cognitif des élèves.

Pour mon étude, je souhaite collaborer avec les enseignants afin de mettre en place un dispositif dans deux classes de troisième préscolaire, où j'observerai spécifiquement quatre élèves par classe. Dans ces classes, il sera demandé aux enseignants, s'ils acceptent de participer à ma recherche, de mettre en place un dispositif pédagogique appelé « portfolio », qui nécessitera de collecter des données (photos, vidéos, dessins, paroles...) afin de construire un portfolio pour chaque élève. Ce portfolio sera élaboré progressivement lors de moments d'échange mensuels menés par l'enseignant avec chaque élève, en individuel ou en petit groupe, où je serai présente mais ne participerai pas. À la suite des moments d'échange entre l'enseignant et les élèves, je réaliserai un entretien individuel avec les élèves sélectionnés, si ceux-ci sont d'accord lorsque je me rends en classe.

Ma recherche a fait l'objet d'un avis positif de la Commission de Vigilance éthique du Département des Sciences de l'Éducation en date du *16 décembre 2024* et toutes les précautions nécessaires seront prises afin de garantir l'anonymat et le respect de la vie privée des participants.

Dès lors, accepteriez-vous de me laisser mettre en place ce dispositif dans les classes citées ci-dessus ? Et accepteriez-vous que j'utilise les données issues du portfolio des élèves dans le cadre de mon mémoire de Master ? Pourriez-vous signifier votre accord par écrit en remplissant le bordereau en fin du présent document ?

Toutes les questions que vous vous posez sur ce travail peuvent m'être adressées directement par mail à lucie.aerts@student.uliege.be ou par téléphone au 0472/76.24.42.

En vous remerciant pour l'intérêt que vous porterez à mon travail, et en restant à votre entière disposition, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations respectueuses.

Lucie Aerts,
Étudiant du Master en Sciences de l'Éducation

Je soussigné *(nom du directeur)*, directeur de l'établissement scolaire
(nom de l'école), autorise (nom de l'étudiant) à mettre en place le dispositif
susmentionné au sein de mon établissement scolaire.

Fait à ... le ...

(Signature)

Annexe 6. Lettre parents : consentement des entretiens



Accord de consentement pour des entretiens individuels et un partage des portfolios

Dans le cadre de la recherche intitulée « Comment le portfolio, en tant qu'outil d'évaluation-soutien d'apprentissage, contribue-t-il à soutenir la métacognition chez les élèves de troisième préscolaire ? »

Étudiante : Aerts Lucie, étudiante au master en Sciences de l'Éducation,
Département des Sciences de l'Éducation, Université de Liège,
lucie.aerts@student.uliege.be

Promotrice : Fagnant Annick, professeure, Département des Sciences de
l'Éducation / DGIE / EQUALE, Université de Liège,
afagnant@uliege.be

Je soussigné(e) _____, responsable de

l'élève _____ donne mon accord quant à :

- La réalisation d'entretiens avec mon enfant menés par l'étudiante responsable de la recherche.
☐ Oui ☐ Non
 - L'enregistrement audio des entretiens menés par l'étudiante responsable de la recherche.
☐ Oui ☐ Non
- Si non, l'étudiante responsable de la recherche prendra des notes écrites.

L'objectif de cette étude est d'analyser et d'observer l'utilisation du portfolio en tant qu'outil d'évaluation soutien-d'apprentissage (une forme d'évaluation formative) pour l'enseignement préscolaire, notamment en troisième préscolaire. Ainsi, des entretiens individuels seront organisés minimum deux fois par mois afin d'observer et d'analyser les réflexions, stratégies et ressentis des élèves par rapport à leurs apprentissages.

Les notes et/ou les enregistrements seront utilisés dans le cadre du mémoire de Master de l'étudiante. Toutes les données utilisées seront anonymisées afin qu'aucun enfant ne puisse être reconnu.

Les enregistrements et les données du portfolio seront stockés dans un endroit sécurisé et conservés pour une durée de 2 années. Les enregistrements réalisés dans la classe de votre enfant ne seront pas utilisés à d'autres fins que la recherche mentionnée ci-dessus.

Je sais que je dispose d'une série de droits concernant les données personnelles dans mon enfant (accès, rectification, suppression, opposition) que je peux les exercer en prenant contact avec le Délégué à la protection des données de l'Université de Liège (dpo@uliege.be). Je peux également lui adresser toute doléance concernant le traitement de données à caractère personnel. Je dispose également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

En conséquence, je donne mon consentement libre et éclairé pour permettre les entretiens et/ou l'enregistrement.

Lu et approuvé,

Date et signature

Annexe 7. Lettre parents : consentement d'enregistrement



Accord de consentement pour un enregistrement vidéo dans le cadre d'une activité en classe et un partage du portfolio

Dans le cadre de la recherche intitulée « Comment le portfolio, en tant qu'outil d'évaluation-soutien d'apprentissage, contribue-t-il à soutenir la métacognition chez les élèves de troisième préscolaire ? »

Étudiante : Aerts Lucie, étudiante au master en Sciences de l'Éducation,
Département des Sciences de l'Éducation, Université de Liège,
lucie.aerts@student.uliege.be

Promotrice : Fagnant Annick, professeure, Département des Sciences de
l'Éducation / DGIE / EQUALE, Université de Liège,
afagnant@uliege.be

Je soussigné(e) _____, responsable de

l'élève _____ autorise :

- Que mon enfant soit filmé par l'étudiante responsable de la recherche.
☐ Oui ☐ Non
- Que le portfolio de mon enfant soit partagé à l'étudiante responsable de la recherche et utilisé dans le cadre de son mémoire.
☐ Oui ☐ Non

L'objectif de cette étude est d'analyser et observer l'utilisation du portfolio en tant qu'outil d'évaluation soutien-d'apprentissage (une forme d'évaluation formative) pour l'enseignement préscolaire, notamment en troisième préscolaire. Ainsi d'observer et analyser les réflexions, stratégies et ressentis des élèves par rapport à leurs apprentissages.

Les vidéos seront utilisées dans le cadre du portfolio de l'élève, et dans le cadre du mémoire de Master de l'étudiante. Toutes les données utilisées seront anonymisées et floutées afin qu'aucun enfant ne puisse être reconnu.

Les enregistrements et les données du portfolio seront stockés dans un endroit sécurisé et conservés pour une durée de 2 années. Les enregistrements réalisés dans la classe de votre enfant ne seront pas utilisés à d'autres fins que la recherche mentionnée ci-dessus.

Je sais que je dispose d'une série de droits concernant les données personnelles de mon enfant (accès, rectification, suppression, opposition) que je peux les exercer en prenant contact avec le Délégué à la protection des données de l'Université de Liège (dpo@uliege.be). Je peux également lui adresser toute doléance concernant le traitement de données à caractère personnel. Je dispose également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

En conséquence, je donne mon consentement libre et éclairé pour permettre l'enregistrement.

Lu et approuvé,

Date et signature

Annexe 8. Publication sur Facebook et sur Discord



Lucie Aerts ▸ Master Sciences de l'Éducation 2024-2025 (ULiège)

Meilleur(e) contributeur(ice) · 12 janvier · 🌐

...

Bonjour,

Je suis Lucie Aerts, étudiante en deuxième année de Master en Sciences de l'Éducation.

Dans le cadre de la réalisation de mon mémoire portant sur le portfolio en tant qu'outil d'évaluation, je suis à la recherche de deux enseignant(e)s de troisième préscolaire souhaitant participer activement à ma recherche.

Les objectifs de ma recherche sont :

- Suivre la mise en place d'un portfolio dans une classe de troisième préscolaire.
- Observer et analyser les effets du portfolio sur le développement (métacognitif) de l'élève.

La participation requiert de :

- Mettre en place des portfolios individuels en classe, en vous assurant que chaque élève puisse participer à cette activité (en individuel ou en petits groupes) au moins une fois par mois.
- M'autoriser à observer, tous les quinze jours, des moments d'activités dédiés au portfolio.
- Me permettre de réaliser une entrevue individuelle avec quelques élèves dans les jours suivant l'activité dédiée au portfolio.
- Réaliser minimum une entrevue individuelle avec moi-même.

Les personnes intéressées par ce projet de recherche sont invitées à prendre contact avec moi par mail (lucie.aerts@student.uliege.be) afin que je puisse leur expliciter les démarches envisagées et qu'elles puissent ensuite décider de leur engagement ou non dans la recherche.

Si vous n'êtes pas intéressés mais que vous connaissez des collègues qui pourraient l'être, n'hésitez pas à leur partager en privé la recherche.

Pour rappel, la totalité des données récoltées seront traitées dans le respect de l'anonymat et du RGPD.

Je vous remercie pour l'attention que vous porterez à cette demande.

Respectueusement.

Lucie Aerts.

lucie.aerts@student.uliege.be



Lucie Aerts s220612 12/01/2025 12:44

Bonjour,

Je suis Lucie Aerts, étudiante en deuxième année de Master en Sciences de l'Éducation.

Dans le cadre de la réalisation de mon mémoire portant sur le portfolio en tant qu'outil d'évaluation, je suis à la recherche de deux enseignant(e)s de troisième préscolaire souhaitant participer activement à ma recherche.

Les objectifs de ma recherche sont :

- Suivre la mise en place d'un portfolio dans une classe de troisième préscolaire.
 - Observer et analyser les effets du portfolio sur le développement (métacognitif) de l'élève.

La participation requiert de :

- Mettre en place des portfolios individuels en classe, en vous assurant que chaque élève puisse participer à cette activité (en individuel ou en petits groupes) au moins une fois par mois.
 - M'autoriser à observer, tous les quinze jours, des moments d'activités dédiés au portfolio.
 - Me permettre de réaliser une entrevue individuelle avec quelques élèves dans les jours suivant l'activité dédiée au portfolio.
 - Réaliser minimum une entrevue individuelle avec moi-même.

Les personnes intéressées par ce projet de recherche sont invitées à prendre contact avec moi par mail (lucie.aerts@student.uliege.be) afin que je puisse leur expliciter les démarches envisagées et qu'elles puissent ensuite décider de leur engagement ou non dans la recherche.

Si vous n'êtes pas intéressés mais que vous connaissez des collègues qui pourraient l'être, n'hésitez pas à leur partager en privé la recherche.

Pour rappel, la totalité des données récoltées seront traitées dans le respect de l'anonymat et du RGPD.

Je vous remercie pour l'attention que vous porterez à cette demande.

Respectueusement.

Lucie Aerts.

lucie.aerts@student.uliege.be



Lucie Aerts ▶ Master Sciences de l'Éducation 2024-2025 (ULiège) ...
Meilleur(e) contributeur(ice) · 10 mars · 🌐

Bonjour,

Dans le cadre de la réalisation de mon mémoire portant sur le portfolio en tant qu'outil d'évaluation, je suis toujours à la recherche d'un(e) enseignant(e) de troisième préscolaire souhaitant participer activement à ma recherche.

L'objectif est de mettre en place un portfolio individuel avec l'ensemble des élèves de la classe.

La participation requiert de :

- Réaliser une entrevue individuelle avec moi-même, à la fin de la recherche.
- Récolter des supports pour construire le portfolio (photos, dessins, dictée à l'adulte, vidéos...)
- Réaliser des moments d'échange avec les élèves (en individuel ou en petits groupes) pour construire le portfolio, une fois toutes les deux semaines.
- Me permettre de réaliser une rencontre individuelle avec quelques élèves une semaine après le moment d'échange.

Par conséquent, il s'agit de m'autoriser à venir dans votre classe une fois par semaine, selon vos horaires.

Les personnes intéressées par ce projet de recherche sont invitées à prendre contact avec moi par mail afin que je puisse leur expliciter les démarches envisagées et qu'elles puissent ensuite décider de leur engagement ou non dans la recherche.

Pour rappel, la totalité des données récoltées seront traitées dans le respect de l'anonymat et du RGPD.

Je vous remercie pour l'attention que vous porterez à cette demande.

Respectueusement.

Lucie Aerts.

lucie.aerts@student.uliege.be

10 mars 2025



Lucie Aerts s220612 10/03/2025 11:44

URGENT Bonjour,

Dans le cadre de la réalisation de mon mémoire portant sur le portfolio en tant qu'outil d'évaluation, je suis toujours à la recherche d'un(e) enseignant(e) de troisième préscolaire souhaitant participer activement à ma recherche.

L'objectif est de mettre en place un portfolio individuel avec l'ensemble des élèves de la classe.

La participation requiert de :

- Réaliser une entrevue individuelle avec moi-même, à la fin de la recherche.
- Récolter des supports pour construire le portfolio (photos, dessins, dictée à l'adulte, vidéos...)
- Réaliser des moments d'échange avec les élèves (en individuel ou en petits groupes) pour construire le portfolio, une fois toutes les deux semaines.
- Me permettre de réaliser une rencontre individuelle avec quelques élèves une semaine après le moment d'échange.

Par conséquent, il s'agit de m'autoriser à venir dans votre classe une fois par semaine, selon vos horaires.

Les personnes intéressées par ce projet de recherche sont invitées à prendre contact avec moi par mail afin que je puisse leur expliciter les démarches envisagées et qu'elles puissent ensuite décider de leur engagement ou non dans la recherche.

Pour rappel, la totalité des données récoltées seront traitées dans le respect de l'anonymat et du RGPD.

Je vous remercie pour l'attention que vous porterez à cette demande.

Respectueusement.

Lucie Aerts.

lucie.aerts@student.uliege.be

Annexe 9. Canevas moments d'échange et rencontres individuelles

Canevas moments d'échange / Canevas rencontres individuelles

Nom de la catégorie	Questions
Connaissances métacognitives	
<i>Connaissances des personnes</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que tu as eu besoin d'aide pour réaliser ceci ? - As-tu eu besoin d'aide ?
<i>Connaissances des tâches</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que c'est une activité/technique que tu as déjà faite ? - Avais-tu une idée de ce que tu voulais faire ? - Est-ce que tu as rencontré des difficultés pour réaliser ceci ? - Peux-tu m'expliquer cette activité ? - As-tu rencontré des difficultés ? Lesquelles ? - Qu'as-tu trouvé facile dans cette activité ?
<i>Connaissances des stratégies</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que tu veux bien me présenter ton portfolio ? - Avais-tu une idée de ce que tu voulais faire ? - Qu'as-tu réalisé dans cette activité et comment as-tu procédé ? - Qu'as-tu trouvé facile dans cette activité ? - Avais-tu déjà fait une activité similaire auparavant ? Si oui, quand ? - Avais-tu déjà utilisé cette méthode avant ? (ex. : transfert de connaissances)
Régulation métacognitive	
<i>Planification</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que tu devais réaliser ici ? - Comment as-tu réalisé ceci ? - Comment pourrais-tu faire la prochaine fois ? - Qu'as-tu réalisé dans cette activité et comment as-tu procédé ?
<i>Monitoring (suivi)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que tu vois une évolution dans ce que tu fais ? - Qu'est-ce qui a changé entre cette réalisation et une précédente ? (ex. : comparer un dessin du début et de la fin de l'année)
<i>Contrôle</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que tu devais réaliser ici ? - Comment pourrais-tu faire la prochaine fois ? - As-tu eu besoin d'aide ?

<i>Évaluation</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Est- ce que tu veux bien me présenter ton portfolio ? - Comment as-tu réalisé ceci ? - Qu'as-tu réalisé dans cette activité et comment as-tu procédé ? - Qu'as-tu appris en la réalisant ?
Régulation émotionnelle et motivationnelle	
<i>Monitoring (suivi) émotionnel/ motivationnel</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que tu aimes bien revoir les apprentissages que tu as fait ? - Qu'est-ce que tu as aimé (pas aimé) dans cette activité ? - Est-ce que c'est une activité que tu aimerais refaire ? Pourquoi ? - Que souhaites-tu inclure dans ton portfolio ? Pourquoi ? - Quel a été ton moment préféré ?
<i>Contrôle émotionnel/ motivationnel</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que tu as rencontré des difficultés pour réaliser ceci ? - As-tu rencontré des difficultés ? Lesquelles ? - Qu'as-tu trouvé facile dans cette activité ?

Annexe 10. Questionnaire entretien enseignant



Entretien d'évaluation de la mise en place du portfolio : enseignant

Pour rappel, la totalité des données récoltées seront traitées dans le respect de l'anonymat et du RGPD. Aucune question n'est obligatoire.

1) Comment décririez-vous votre classe ?

...

2) Qu'avez-vous pensé de l'outil du portfolio ?

...

3) Comment avez-vous fait évoluer le portfolio ?

...

4) Le portfolio a-t-il modifié votre façon d'évaluer les apprentissages des élèves et le regard que vous portez sur eux ?

...

5) Quels sont les apports du portfolio pour vous ?

...

6) Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées liées au portfolio ?

...

7) Quels sont les points positifs et négatifs du portfolio selon vous ?

...

8) Comment pouvez-vous améliorer le portfolio ?

...

9) Autres commentaires éventuels

...

Annexe 11. Schéma de codage

Indicateurs verbaux et non verbaux de la métacognition et de l'autorégulation chez les enfants de 3 à 5 ans (Aras & Erden, 2019).

Nom de la catégorie	Description du comportement	Exemples
Connaissances métacognitives		
<p><i>Connaissances des personnes</i></p> <p>Une verbalisation démontrant l'expression explicite des connaissances d'une personne en relation avec la cognition ou les personnes en tant que processeurs cognitifs. Il peut s'agir de connaissances sur la cognition en rapport avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Soi-même : Se réfère à ses propres capacités, forces et faiblesses, ou à ses préférences en matière d'études ou de tâches ; jugements comparatifs sur ses propres capacités. 	<p>Se réfère à ses propres points forts ou difficultés en matière de compétences d'apprentissages et de compétences en travail académique.</p> <p>Se réfère aux points forts ou aux difficultés des autres en matière de compétences d'apprentissages et de compétences en travail académique.</p> <p>Parle des idées générales sur/de l'apprentissage.</p>	<p><i>Je peux écrire mon nom.</i></p> <p><i>Je sais compter à l'envers.</i></p> <p><i>Je ne sais pas (comment) chanter la chanson.</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> - Les autres : Se réfère aux processus de pensée ou aux sentiments des autres à l'égard des tâches cognitives. - Universels : Se réfère aux aspects universels de la cognition des individus. 		
<p><i>Connaissances des tâches</i></p> <p>Une verbalisation démontrant l'expression explicite de sa propre connaissance de la mémoire à long terme par rapport aux éléments de la tâche.</p>	<p>Compare les tâches entre elles en identifiant les similitudes et les différences.</p> <p>Porte un jugement sur le niveau de difficulté des tâches cognitives ou évalue les tâches sur la base de critères préétablis ou de connaissances antérieures.</p>	<p><i>Ils doivent mettre leurs bottes. Et quand ils mettent leurs bottes, ils creusent un trou.</i></p>
<p><i>Connaissances des stratégies</i></p> <p>Une verbalisation démontrant l'expression explicite de ses propres connaissances en relation avec les stratégies utilisées ou la réalisation d'une tâche cognitive, où une stratégie est une activité cognitive ou comportementale qui est employée afin d'améliorer la performance ou d'atteindre un objectif.</p>	<p>Définit, explique ou enseigne aux autres comment il/elle a fait ou appris quelque chose.</p> <p>Explique les procédures impliquées dans une tâche particulière.</p> <p>Évalue l'efficacité d'une ou plusieurs stratégies par rapport au contexte ou à la tâche cognitive.</p>	<p><i>Nous n'avons pas besoin d'utiliser le ruban adhésif, nous pouvons utiliser la colle.</i></p> <p><i>Il faut l'orienter de ce côté pour qu'il grandisse.</i></p>
Régulation métacognitive		
<p><i>Planification</i></p> <p>Toute verbalisation ou comportement lié à la sélection des procédures nécessaires à l'exécution de la tâche, individuellement ou avec d'autres.</p>	<p>Fixe ou clarifie les exigences et les attentes des tâches.</p> <p>Attribue les rôles individuels et négocie les responsabilités.</p> <p>Fixe des objectifs et des cibles.</p> <p>Décide des moyens à mettre en œuvre pour mener à bien la tâche.</p>	<p><i>Je vais faire un grand cercle.</i></p> <p><i>Je sais ... moi et Harry pourrions être les chevaliers et toi tu pourrais être le paysan.</i></p> <p>L'enfant compare deux objets avant de décider lequel il utilisera dans sa tâche.</p>

	Recherche et collecte les ressources nécessaires.	
<p><i>Monitoring (suivi)</i></p> <p>Toute verbalisation ou tout comportement lié à l'évaluation continue de la qualité de l'exécution de la tâche (par soi-même ou par d'autres) et du degré de progression de l'exécution vers un objectif souhaité.</p>	<p>S'autocommente.</p> <p>Examine l'état d'avancement de la tâche (en gardant à l'esprit les procédures en cours et celles qui ont déjà été effectuées).</p> <p>Évalue les efforts déployés pour accomplir la tâche ou évalue les performances réelles.</p> <p>Évalue ou fait des commentaires sur la récupération de la mémoire.</p> <p>Vérifie les comportements ou les performances, y compris la détection des erreurs.</p> <p>S'auto-corrige.</p> <p>Vérifie et/ou corrige la performance de ses pairs.</p>	<p><i>Je pense qu'il nous en reste un.</i></p> <p><i>Ce morceau ne va nulle part.</i></p> <p><i>Attendez, nous nous sommes un peu trompés ici.</i></p> <p>L'enfant s'arrête au milieu d'une action (place une pièce de puzzle), fait une pause et redirige l'action pour la placer ailleurs.</p>
<p><i>Contrôle</i></p> <p>Toute verbalisation ou comportement lié à un changement dans la manière dont une tâche a été effectuée (par soi-même ou par d'autres, à la suite d'un suivi cognitif).</p>	<p>Modifie ses stratégies à la suite d'un monitoring/suivi antérieur.</p> <p>Suggère et utilise des stratégies afin de résoudre la tâche plus efficacement.</p> <p>Applique une stratégie apprise précédemment à une nouvelle situation.</p> <p>Répète une stratégie afin de vérifier l'exactitude du résultat.</p> <p>Demande de l'aide.</p> <p>Utilise des gestes non verbaux comme stratégie pour soutenir sa propre activité cognitive.</p> <p>Copie ou imite un modèle.</p> <p>Aide ou guide un autre enfant par le geste.</p>	<p><i>Entraînons-nous</i></p> <p><i>Peux-tu m'aider à le faire ?</i></p> <p>L'enfant montre des points sur un dé pendant qu'il compte.</p> <p>L'enfant regarde un modèle physique (exemple : un mot sur un tableau blanc) à plusieurs reprises pendant qu'il accomplit une tâche.</p> <p>L'enfant pointe du doigt l'écran de l'ordinateur ou le tableau blanc interactif pour indiquer où un autre enfant doit cliquer sur la souris.</p>
<p><i>Évaluation</i></p> <p>Toute verbalisation ou comportement lié à l'examen de</p>	<p>Passe en revue son propre apprentissage ou explique la tâche.</p>	<p><i>Il s'est très bien débrouillé.</i></p> <p><i>Nous avons appris à couper et à coller des choses ensemble.</i></p>

l'exécution d'une tâche et à l'évaluation de la qualité de l'exécution (par soi-même ou par d'autres).	<p>Évalue les stratégies utilisées.</p> <p>Évalue la qualité de la performance.</p> <p>Observe ou commente la progression de la tâche.</p> <p>Teste le résultat ou l'efficacité d'une stratégie pour atteindre l'objectif.</p>	L'enfant fait tourner les ciseaux dans ses mains en les ouvrant et en les fermant avant de commencer l'activité de découpage.
Régulation émotionnelle et motivationnelle		
<p><i>Monitoring (suivi) émotionnel/motivationnel</i></p> <p>Toute verbalisation ou comportement lié à l'évaluation des expériences émotionnelles et motivationnelles actuelles concernant la tâche.</p>	<p>Exprimer sa conscience de l'expérience émotionnelle positive ou négative d'une tâche.</p> <p>Surveiller ses propres réactions émotionnelles pendant la réalisation d'une tâche.</p>	<p><i>Ce n'était pas très gentil.</i></p> <p><i>C'est un peu triste.</i></p> <p><i>Je ne veux pas être un paysan.</i></p>
<p><i>Contrôle émotionnel/motivationnel</i></p> <p>Toute verbalisation ou comportement lié à la régulation des expériences émotionnelles et motivationnelles d'une personne pendant qu'elle est à la tâche.</p>	<p>Contrôle son attention et résiste aux distractions ou revient à la tâche après une distraction momentanée.</p> <p>S'encourage ou encourage les autres.</p> <p>Persiste face aux difficultés ou reste à la tâche sans aide.</p>	<p><i>Le mien va être très beau.</i></p> <p>L'enfant regarde l'activité des autres dans la classe, puis se concentre à nouveau sur sa tâche et reprend son activité.</p>

Annexe 12. Codage détaillé des moments d'échange et des rencontres individuelles

Nom de la catégorie	Codage moments d'échange	Codage rencontres individuelles
Connaissances métacognitives		
<i>Connaissances des personnes</i>	<ul style="list-style-type: none"> - E1_E2-M1-V101_112 - E1_E2-M1-V123_129 - E1-M2-V29_31 - E2-M2-V37_39 - E2-M2-V52_53 - E2-M3-V14 - E3-M3-V17_22 - E3-M3-V38 (V17_38) - E5-M2-V20 	<ul style="list-style-type: none"> - E3-R2-V24 (V21_30) - E3-R2-V48
<i>Connaissances des tâches</i>	<ul style="list-style-type: none"> - E2-M3-V107_120 - E2-M4-V39_48 - E4-M1-V100_106 - E6-M3-V33_34 	<ul style="list-style-type: none"> - E1-R1-V27_34 (V17_34) - E2-R1-V61_70 - E2-R3-V80_95 - E2-R3-V97_114 - E2-R3-V85_93/V25_44 - E4-R1-V26 - E4-R1-V43_48 - E5-R2-V65_78
<i>Connaissances des stratégies</i>	<ul style="list-style-type: none"> - E1-M2-V3_15 - E1-M3-V51_58E4-M1-V53 (52_61 ; 89_92) - E2-M2-V5_12 - E2-M3-V69_80 - E6-M2-V29_36 	<ul style="list-style-type: none"> - E1-R1-V41_56 - E2-R3-V11_24 - E4-R1-V14 - E5-R2-V33_52 - E5-R2-V115_128
Régulation métacognitive		
<i>Planification</i>	<ul style="list-style-type: none"> - E5-M3-V31_42 	<ul style="list-style-type: none"> - E3-R3-V79_86 - E3-R3-V87_90 - E3-R3-V127_128 - E4-R3-V135_142
<i>Suivi</i>		<ul style="list-style-type: none"> - E6-R1-V66_67

<i>Contrôle</i>	<ul style="list-style-type: none"> - E1_E2-M1-V97_106 - E4-M3-V21_34 - E5-M2-V20 	<ul style="list-style-type: none"> - E3-R2-V21_28 - E3-R2-V37_44 - E4-R1-V64 (V57_68 ; 93_110) - E4-R3-V171_187 - E5
<i>Évaluation</i>	<ul style="list-style-type: none"> - E2-M1-V22_27 - E2-M3-V27_32 - E2-M3-V86_94 - E2-M4-V73_92 - E3-M2-V1_22 - E4-M2-V19_34 - E4-M2-V45_50 - E5-M2-V3_4 - E5-M2-V23_26 	<ul style="list-style-type: none"> - E1-R2 - E1-R2-V17_25 - E2-R2 - E2-R2-V83_106 - E2-R3-V49_56 - E3-R1-V39_54 - E4-R2 - E4-R2-V49_81 - E5-R1-V17_18
Régulation émotionnelle et motivationnelle		
<i>Suivi émotionnel/ motivationnel</i>	<ul style="list-style-type: none"> - E1-M1-V22_27 - E3-M3-V7_38 - E3-M3-V76_84 - E3-M4 - E4-M2-V3_6 - E4-M2-V110_117 - E5-M3-V13_24 - E6-M2-V8_12 - E6-M3-V46 	<ul style="list-style-type: none"> - E3-R1-V15_20 - E3-R2-V46_52 - E3-R3 - E5-R2-V132 - E6-R1-V44_47
<i>Contrôle émotionnel/ motivationnel</i>		<ul style="list-style-type: none"> - E4-R3-V152 (V152_192) - E4-R3-V186

Annexe 13. Calendrier détaillé

Décembre		- Validation du comité éthique
Janvier		- Prise de contact et présentation du projet
Février	7 19	- Première rencontre - Deuxième rencontre
Mars	13 20 25	- Moments d'échange 1 avec E1 / E2 / E4 - Moments d'échange 1 avec E3 / E5 / E6 - Rencontres individuelles 1 avec E1 / E2 / E4 - Moments d'échange 2 avec E1 / E2 / E4 / E5 - Rencontres individuelles 1 avec E3 / E6
Avril	1 ^{er} 8 15 22	- Moments d'échange 2 avec E3 / E6 - Rencontres individuelles 2 avec E1 / E2 / E4 - Moments d'échange 3 avec E1 / E2 / E4 / E5 / E6 - Rencontres individuelles 1 avec E5 - Rencontres individuelles 2 E3 / E6 - Moments d'échange 3 avec E6 - Moments d'échange 4 avec E2 - Rencontres individuelles 3 E1 / E4 - Moments d'échange 4 avec E1 / E4 / E5 - Moment d'échange 5 avec E2 - Rencontres individuelles 2 E5 - Rencontres individuelles 3 E2 / E3
Mai		- Entretien avec ENS

Annexe 14. Activités sélectionnées et abordées


	Moment 1	Moment 2	Moment 3	Moment 4	Moment 5
E1	Les lignes des monstres des émotions	La chanson des prénoms	Les plantations	Les prénoms croisés	
E2	Les feuilles d'automne	La chanson des prénoms	Les plantations	L'arbre d'automne (Natacha Wescoat)	Les boîtes des monstres des émotions
E3	Construction d'un château (gym)	Les plantations	Jeu de construction transparent	Le contrat	
E4	Le bricolage des clowns	La chanson des prénoms	Les prénoms liés	La fête de Pâques	
E5	Le bricolage des parents	Les prénoms liés	Le coloriage œuf (Britto)	La poule de Pâques	
E6	Les notions spatiales (gym)	Les plantations	Les ateliers		

	Rencontre 1	Rencontre 2	Rencontre 3
E1	Les lignes des monstres des émotions / les prénoms croisés	La chanson des prénoms	Présentation du portfolio
E2	Les feuilles d'automne	La chanson des prénoms	L'arbre d'automne (Natacha Wescoat) / les boîtes des monstres des émotions
E3	Construction d'un château (gym)	Jeu de construction transparent	Le contrat
E4	Le bricolage des clowns / les lignes croisées	La chanson des prénoms	Présentation portfolio / les prénoms liés
E5	Le coloriage œuf (Britto) / dessiner	La poule de Pâques / les boîtes des monstres des émotions / le contrat (présentation du portfolio)	
E6	Les notions spatiales (gym) / les picots	Les plantations	

①

Ce que j'ai choisi...

Le quadrillage du maître des émotions.



J'explique :

J'ai choisi cette activité parce que j'aime les lignes.

Nous avons réalisé des croisements

- Il fallait tracer la ligne du maître des points.

Je faisais des lignes

J'ai dû recommencer parce que je m'étais pas écarté les consignes

Avec, nous avions fait des
lignes horizontales et des
lignes verticales mais pas
des "croisés"

Prénom

m'aide pour mon
travail.

(2)

Ce que j'ai choisi...

Les plantations



J'explique :

Nous avons pris des graines, de la terre
et de l'eau.

On a planté dans des pots.

Qu'est-ce que nous avons planté ?

L'image est sur le rocher : le sort
des fleurs.

Elles ont besoin d'eau, de terre
et de soleil.

On ne voyait rien mais après une
semaine, ça a poussé.

Le sort des plantes et on ne voit pas
encore la fleur.

Pour avoir des fleurs, mais devez
arroser.

J'ai aimé remplir le bac de terre.

J'aimerais planter des cerises mais
c'est compliqué de planter sur
arbre

Il faudrait planter des fraises et
des plantes.

3

Ce que j'ai choisi...

Les prénoms chers

J'explique :

J'ai préféré la chanson parce qu'il y a les prénoms dedans.

On a cherché des mots qui
commencent : Prénom se termine par A.

J'ai dû chercher le mot et c'était un peu difficile.

J'ai trouvé Prénom cherche des noms.

J'ai fait travailler mon cerveau.

Ce que j'ai préféré, c'est quand on a écouté la musique.

(4)

On était jamais fait mais je
voudrais le refaire.

Ce que j'ai choisi...

Les premiers croix.



J'explique :

Dans le coin des amis, et
avoir des lettres, je devais
chercher les lettres de ton prénom.

Prénom

On devait chercher une place →
le 1 et j'ai placé les autres
lettres.

A chaque fois on devait trouver
une lettre dans le prénom
de quelqu'un d'autre.

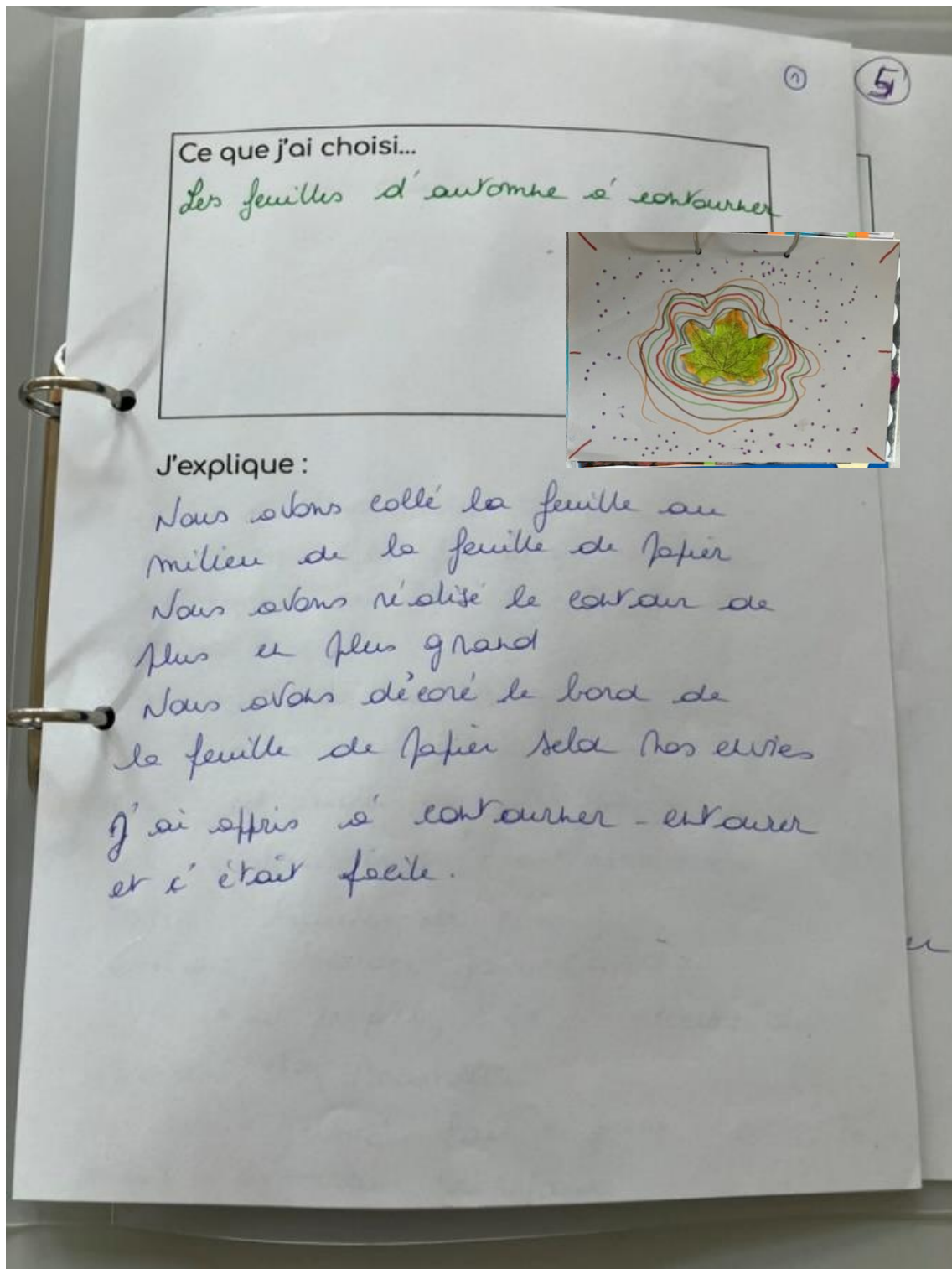
*Exemple de l'activité (Pinterest)

Après les lettres en bois, on
a fait la même chose avec
des lettres en papier,
On a dû les chercher,
les découper puis les coller.
C'était facile, avec les lettres
en bois

Difficile trouver une place
pour tous les premiers

M'aimerais ~~les~~ le refaire avec
des perles lettres.

Annexe 16. Portfolio E2



Ce que j'ai choisi...

Les prénoms chanson

J'explique :

- On a cherché des rimes.

Une rime c'est par exemple :

Prénom

se termine par "ise" → j'ai trouvé
le mot cerise

On a cherché des rimes pour tous
les copains de la classe

On s'est aidé avec les amis

On a appris ce qu'était une rime

Facile : trouver des rimes

Difficile : trouver pour

Prénom

Ce que j'ai préféré, c'est de recevoir la
chanson chez maman

On avait jamais fait ce genre d'activité
mais j'aimerais le refaire

(3) (5)
Ce que j'ai choisi...

la plantation des fleurs.



J'explique :

y'ai apporté des graines à l'école
Enseignant a apporté des bacs et du
terreau.

→ ① Mettre de la terre dans le
moitié du bac

② Planter les graines

③ Recouvrir de terre

④ Arroser

⑤ Poser sur l'appui de fenêtre
pour le soleil

⑥ Observations : se faire, nous
avons des tiges.

La terre était sèche, il faut arroser.

Si les plantations n'ont pas d'eau
ni de soleil, elles s'en mourir.

J'ai déjà planté dans le jardin
chez maman.

J'avais du matériel supplémentaire:
un réseau, un arrosoir, des bates

A faire à l'école: des fraises
et des légumes.

Nous avons déjà des fruits sur
les arbres dans le jardin de
l'école.

4 5
Ce que j'ai choisi...

L'arbre d'automne de la manière
de Norocho Wescoat



J'explique :

Nous avons peint le fond tous ensemble.

Nous avons choisi les couleurs de
l'automne et utilisé l'éponge

Après nous avons peint le trac
de l'arbre avec les sticks

C'est difficile de se rappeler

parce que c'était il y a longtemps

Nous avons collé des ronds

Il y a de 7 couleurs et
de différentes tailles.

Je me souviens quels cercles j'ai
collé.

Enseignant

Mais la montre une affiche
et nous avons travaillé comme
elle.

C'est l'artiste qui se peint les
cœurs et nous avons regardé
ce qu'elle se fait pour nous
inspirer.

5

Ce que j'ai choisi...

Les boîtes émotionnelles



J'explique :

- On a raconté l'histoire
- On a expliqué les émotions
- On a fait des jeux qui parlent des émotions
- On a décidé ensemble de créer des boîtes émotionnelles
- On a respecté le code couleur et réalisé 1 boîte pour chaque émotion.

On a inventé une boîte pour
la violence & la grossièreté

C'est quand même une émotion
et de dire beaucoup de gros
mots

Nous avons choisi le bleu

On ~~aurait~~ pu choisir le mauve

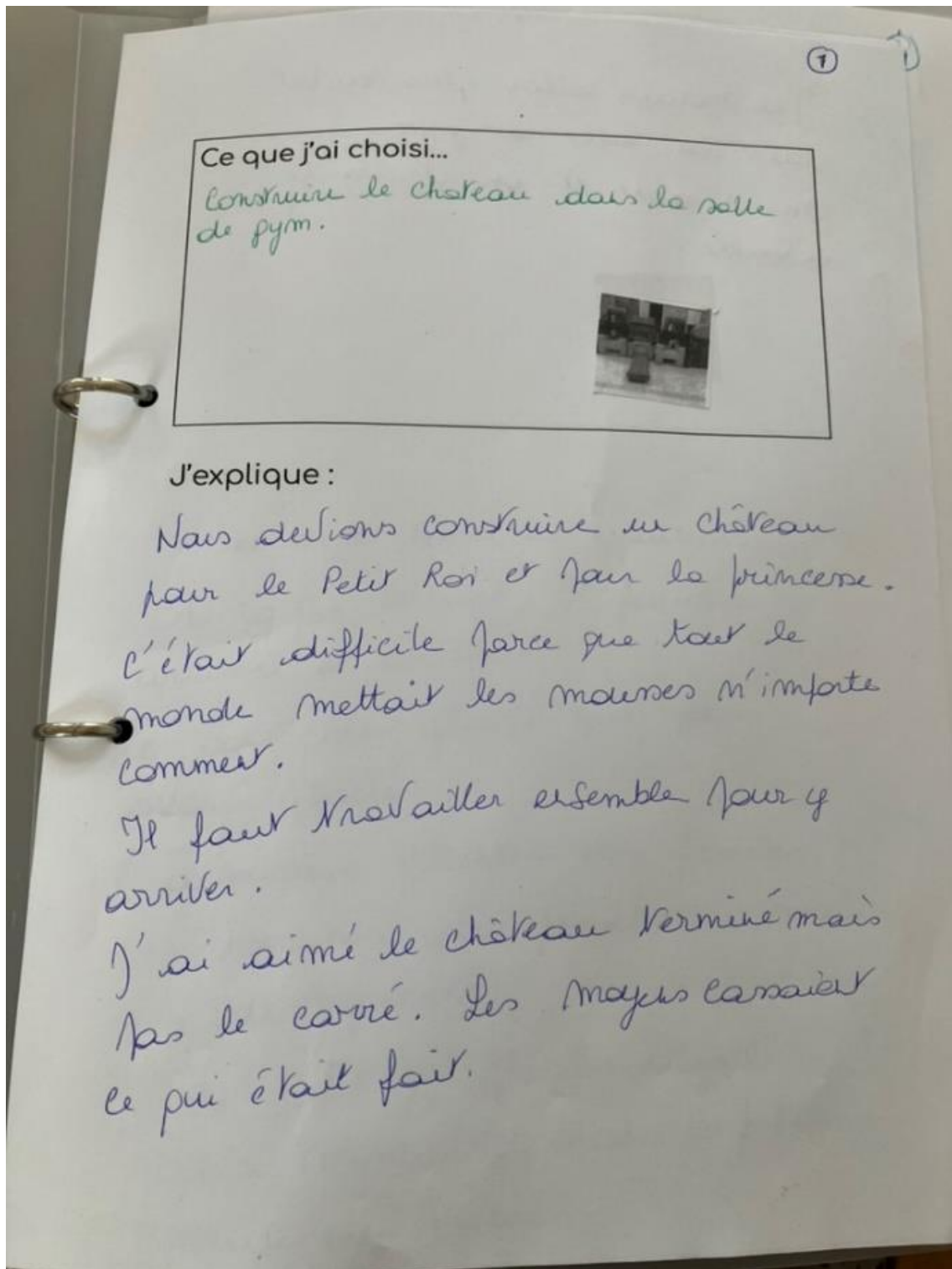
Bleu parce que ce n'est pas cool

la grossièreté ni la violence.

J'ai aimé peindre & réaliser

les visages. J'ai écrit des

mots.



①
J'aimerais aller plus sauter
dans la salle de gym.
On s'aide et on travaille
ensemble.

Ce que j'ai choisi...

les plantations.



J'explique :

J'ai aimé semer les graines.
On ne pas terminé. Il faudra
arroser et attendre.

Le bout des fleurs que nous
avons planté.

J'aimerais planter des fraises,
des tomates, des framboises mais
pas de brocoli.

Il ne faut pas planter dans le
jardin mais bien dans le potager
à cause des pucerons

le que nous allons réaliser :

On se doit s'aider pour la terre
(on se remplit le bec pour ne pas
voir le fond)

On se sème les graines et on
se mis à travailler.

On se recouvert avec de la terre
nous allons forer les bacs sur
l'œuvre de fenêtre pour que ce
soit au soleil

Parce que les fleurs ont besoin
d'eau et de soleil.

③

④

Ce que j'ai choisi...

Le nouveau jeu de construction



J'explique :

On a essayé de construire un circuit ensemble.

Il y a eu des difficultés parce que certains d'entre eux voulaient jouer.

Pourquoi pas expliquer qu'il est plus difficile de faire un circuit → difficile car ils préféreraient jouer.

J'ai construit avec eux et on s'est bien aidé.

C'est facile et c'est gai de construire ensemble.

Prénom

Prénom

que faire ?

on pourrait se pardonner.

Enseignant est occupée mais la prochaine fois,
on l'appelle parce qu'on doit respecter
le matériel et respecter les copains.

On ne doit pas casser pour casser
et on doit se respecter.

On a déjà dessiné sur mon
dessin. Je m'étais pas couchée
et j'étais triste parce que c'était
pour maman

Ce que j'ai choisi...

~~le portfolio~~ le carnet

J'explique :

y'ai trop aimé le portfolio

y'ai aimé découper ---

Mais ce n'est pas le portfolio

Mais le carnet.

- dessiné - découpé - collé -

on a dû compter - Regarder ---

qui a fait le carnet? Nous

seules mais pendant le temps
autorisé.

y'aimerais encore faire des carnets

Pour ma courtoisie, Enseignant est
fière parce que je l'ai fait
toute seule.

Enseignant dit Bravo!

Annexe 18. Portfolio E4

Ce que j'ai choisi...

le bricolage de carnaval.



J'explique :

Nous avons découpé des bandes
de papier de couleur.

Nous les avons rassemblées et
collées.

Nous avons colorié la tête, découpé
les pieds et nous avons dû les
peindre.

J'ai appris à faire une boule.
Nous avons ensuite assemblé tout.

Le plus était facile : colorier.

le qui était difficile : découper
les pieds dans le carton.
Nous avons déjà réalisé plusieurs
bricolages.

2

Ce que j'ai choisi...

des prénoms chaussons

J'explique :

C'est génial et j'ai bien aimé.

Si on dit Prénom se su se libère,
ça me va pas donc j'ai dit

Prénom se su se mor.

ça doit se terminer par la
même chose.

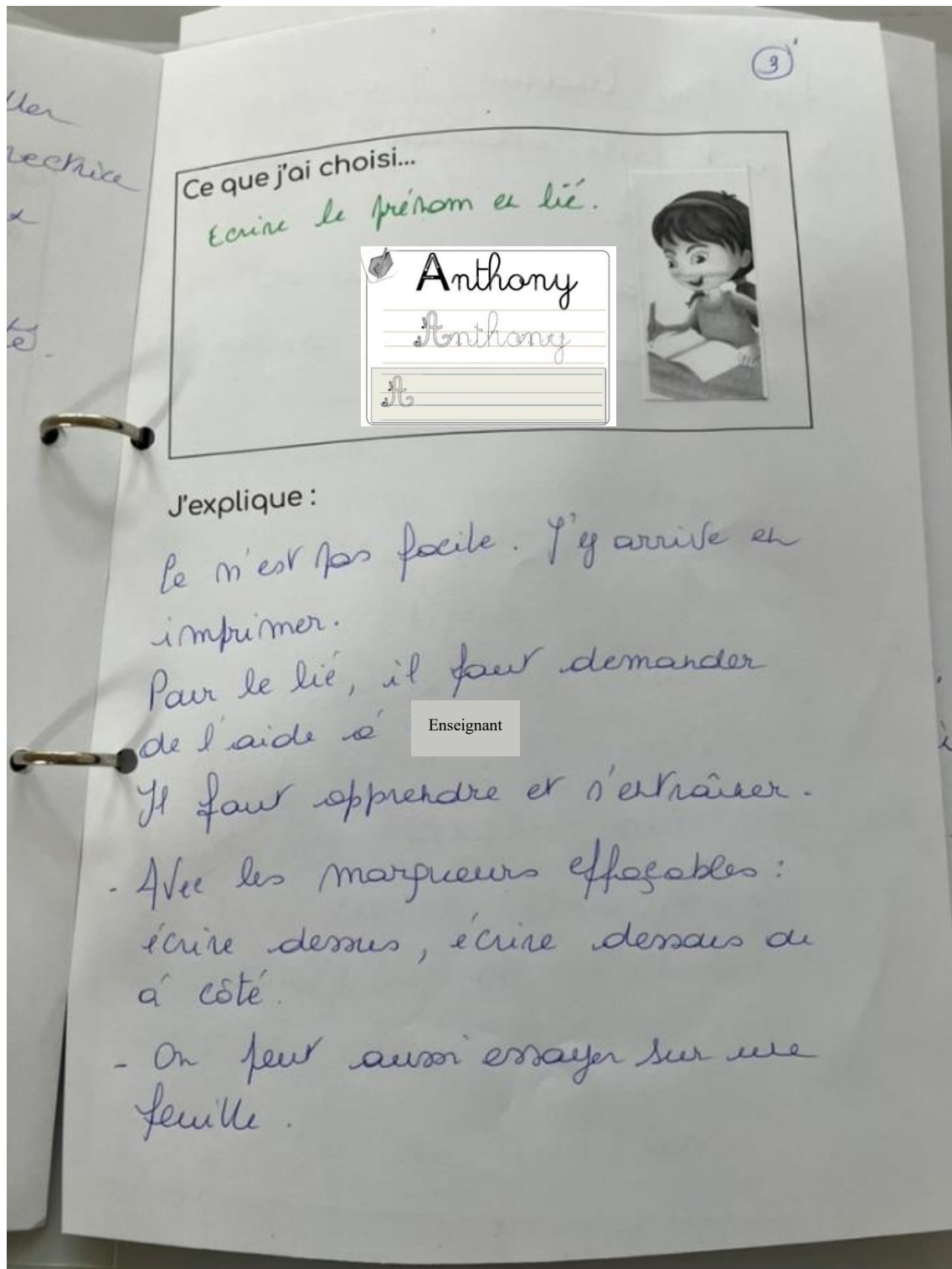
ça s'appelle des rimes.

J'ai appris que les rimes, se se
terminent pareil.

Il est difficile de trouver le bon
mor.

J'ai aimé notre chanson, aller
la faire écouter à Mme la Directrice
et aux grands et l'envoyer aux
parents.

J'aimerais refaire cette écriture.



*Exemple (Pinterest)

Avec [redacted] j'ai réussi.

Il faut faire attention et prendre
le modèle.

Ce n'est pas facile mais en
s'entraînant, on s'y arrive!

(4)

Ce que j'ai choisi...

Pâques

J'explique :

J'ai reçu une corbeille de sucre,
un skate board, des chocolats
et des chipies.

Les cloches ont venues chez moi.
Elles ont venues dans le jardin
et j'ai ramassé avec mon frère.
J'ai aimé parce que je me
suis régalée et les chocolats
étaient bons.

Prénom

à en la m chose.

C'était trop cool.

Les cloches ont fait une surprise
J'ai laissé des œufs pour ma

cousine

J'ai mangé quelques chocolats


Les chipies pas à l'école

et pas les pour les dents.

①

Ce que j'ai choisi...

de bricolage de fin d'année pour les parents.



J'explique :

- Ce qu'on a fait :
 - des photos
 - un calendrier
 - peindre une toile
- Pourquoi ai-je aimé ?

Parce que c'est par papa et maman

Faire la photo était facile et peindre avec la roulette aussi

Parce qu'on avait jamais essayé la peinture avec une roulette

Parce qu'on a travaillé seuls

J'aimerais refaire ce genre d'activité.

②

④


Ce que j'ai choisi...

Ecrire les prénoms à l'écrit

Anthony

Anthony

Anthony



J'explique :

Enseignant a préparé des fiches pour refaire son prénom dessus et écrire dans les lettres évidées.

J'aime parce que je sais le faire
 le m'est pas difficile parce que je maîtrise déjà

J'ai appris à écrire et lire
 Je peux montrer à mes parents
 Je sais le faire par aller à l'école

-> Ecrire son prénom, c'est facile
 -> Je n'ai pas besoin d'aide. Y'y arrive seule. On pourrait le faire avec d'autres mots.

*Exemple (Pinterest)

3
4
Ce que j'ai choisi...

Les œufs à la manière de...
(celui à la manière de Britto)



J'explique :

J'aime parce que c'est trop beau
J'aime colorier en jaune et en bleu.
J'aime les cœurs.

Pourquoi Britto ?

Parce que ses dessins sont faciles →
j'aimerais faire d'autres œufs de
cet artiste

Après le coloriage, je découpe et je
voudrais ajouter des confettis et des
cœurs autour → je le colle sur une
feuille de couleur et je dessine un
"cadre" où je colle des cœurs.

(4)

Ce que j'ai choisi...

Le lapin de Pâques à l'école.



J'explique :

Les lapins sont venus Jeudi.
Ils étaient 2.

Ils sont venus dans la salle
de gym.

Ils nous ont donné des œufs
puis ils sont partis

Enseignant

aussi à eu des

œufs.

J'ai aimé parce que j'aime
bien Pâques

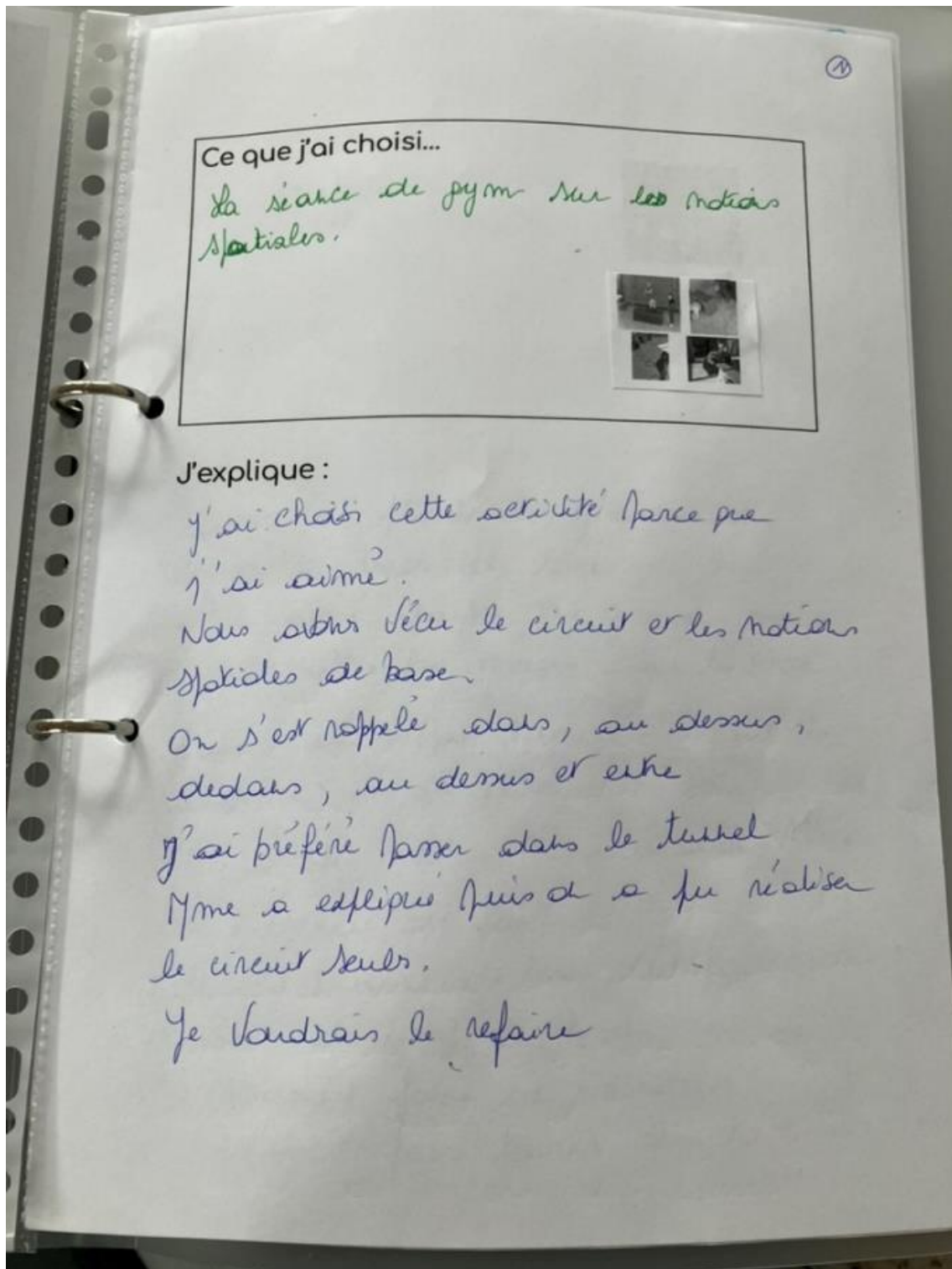
Les œufs ont été rangés dans
le bricolage de Paule.

On a repris le bricolage de
Paule chez maman. Ils est
sur le table et après je le
mettrai dans ma chambre.

Chez moi, elles ont apporté en
Mauroline et pas de diptères
si non le loup le reprend.

J'ai dit Merci.

Annexe 20. Portfolio E6



2
Ce que j'ai choisi...

les plantations.



J'explique :

Nous avons planté les graines et
rempli les bacs de terre

• J'ai aimé planter les graines mais
pas mettre les maïs dans la terre

Nous n'avons pas terminé. Il faut
attendre que ça pousse.

Il faut du soleil → Mais les sacs placés
sur l'appui de fenêtre

Elles ont besoin de terre et il faudra les
arroser de temps en temps

On pourrait faire un calendrier

On pourrait faire pousser des haricots

Enseignant

appelle que nous avons décidé
de planter des légumes
J'aimerais planter des fraises.

écide?

3

Ce que j'ai choisi...

Les ateliers

J'explique :

On met plein de choses

Mes ateliers préférés : les jeux
de pions, le triommes

Comment fait on les ateliers :

On met les légos, les voitures,
on dessine, on colle, on peut
place les ateliers

Enseignant

Les ateliers comme la dinette,
on peut aller uniquement quand
le bahomme est prêt.

Des choses que je n'aime pas :
faire les jeux quand je suis
fatigué (les jeux cognitifs)
→ je me réveille un peu et
je joue.

Quels ateliers aimerais-tu ?

- Mosaïques
- les petites languettes

On ne me met pas parce ça prend
tout le temps

- ne plus lasser
- Ranger parce que c'est Mme
qui range et pas les copains.