

**Construire des référents pour aider les
élèves des classes maternelles et de début
de primaire à identifier les objectifs et les
démarches d'apprentissage**

Anne Campo
HELMo

Virginie Dupont
Université de Liège

Charlène Leroy
HELMo

Résumé

L'accompagnement des élèves dans le processus de secondarisation des apprentissages apparaît comme une condition essentielle à l'apprentissage de tous les élèves et plus particulièrement des élèves les plus fragiles et distants de la culture scolaire (Bautier et Goigoux, 2004). Les temps de structuration entendus comme démarche d'institutionnalisation progressive des apprentissages matérialisés dans des référents (traces de structuration) sont des moments privilégiés afin de favoriser la secondarisation (Brousseau, 2010). Dans le cadre de cette recherche collaborative menée en Fédération Wallonie-Bruxelles, deux équipes éducatives de la classe d'accueil (2,5/3 ans) à la deuxième année primaire (7/8 ans) ainsi que des enseignantes-chercheuses et des étudiant·e·s en formation initiale se sont mutuellement formé·e·s, ont expérimenté et analysé les moments de structuration des apprentissages et les référents qui en résultent en vue de favoriser l'apprentissage de tous les élèves. Le présent article investigate les principaux résultats de cette recherche à savoir d'une part, une conceptualisation des types de référents rencontrés et à concevoir avec les élèves dans les classes ; d'autre part, un ensemble de gestes professionnels identifiés comme facilitateurs de l'institutionnalisation progressive des apprentissages de tous les élèves.

Mots-clés : structuration des apprentissages, typologie des référents, pratiques enseignantes, gestes professionnels

Introduction

Depuis plusieurs décennies, les recherches menées aux niveaux national (Chenu *et al.*, 2011 ; Litt, 1980) et international (Bricteux *et al.*, 2020 ; OCDE, 2019 ; Schillings *et al.*, 2023) pointent le caractère inéquitable du système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B). Dès l'enseignement maternel, et jusqu'à la fin du parcours scolaire, la réussite scolaire est en effet marquée par l'origine sociale. La question de ces inégalités sociales à l'école est ainsi au cœur des questionnements (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2017).

L'origine de ces inégalités sociales de réussite scolaire est multifactorielle (Felouzis, 2014). Au-delà du contexte de socialisation mis en évidence par Bourdieu et Passeron (1964 ; 1970) et de l'organisation du système éducatif (Mons, 2007 ; Monseur et Lafontaine, 2012 ; OCDE 2019), se pose la question des pratiques de classe (Bautier et Goigoux, 2004) et des dispositifs pédagogiques. Selon Joigneaux (2009), comprendre pourquoi l'école échoue à réduire les inégalités entre élèves, malgré une préscolarisation, passe par une observation des pratiques enseignantes. Ce type d'observation a notamment permis à Bautier et ses collègues (Bautier, 2021 ; Bautier et Goigoux, 2004 ; Bautier et Rayou, 2009) de mettre en évidence les malentendus entre les élèves et les enseignants concernant les tâches proposées et les objectifs poursuivis. Pour Rochex et Crinon (2011), ces malentendus sont source d'inégalités puisque certains élèves, dotés d'un certain capital social et culturel, sont à même de comprendre les objectifs d'apprentissage alors que d'autres, moins favorisés sur le plan social et culturel, ne le sont pas.

Comment réduire ces malentendus en classe ? C'est à cette large question que le présent article tente d'apporter quelques réponses. Plus spécifiquement, l'utilisation de référents, c'est-à-dire de traces de structuration des apprentissages construites avec les élèves, pourrait contribuer à réduire les malentendus sociocognitifs. En effet, tel que Schwartz (2016) les définit, ces référents peuvent aider les élèves à comprendre les éléments essentiels de l'apprentissage et ainsi transformer les expériences vécues en classe en réels apprentissages (Goigoux, 1998).

La recherche collaborative présentée dans cet article a pour objectif d'étudier dans quelle mesure les référents contribuent à réduire les malentendus et permettent à tous les élèves d'apprendre. Ainsi, nous étudions les méthodologies de structuration des apprentissages mises en œuvre par des équipes d'enseignant·e·s et les traces de structuration, construites en interaction avec les élèves, qui en découlent. Pour cela, cet article s'articule en deux volets. Tout d'abord, il s'agira de conceptualiser et qualifier les référents qui permettent de réduire ces malentendus. Ensuite, il s'agira d'identifier les gestes professionnels qui conduisent à la construction de traces de qualité visant à faire apprendre tous les élèves.

1. Revue de la littérature

1.1. La secondarisation pour dépasser les malentendus sociocognitifs

L'école fait face au défi de permettre à tous les élèves d'entrer dans les apprentissages. Cette entrée dans les apprentissages nécessite que les élèves accèdent au processus de secondarisation. La secondarisation, au sens de Bautier et Goigoux (2004), est un processus par lequel l'élève est amené à élaborer une signification scolaire des objets ainsi que des contenus d'apprentissage, produits du savoir. Pour ce faire, il doit être capable de « reconfigurer » son expérience première au monde pour la transformer en objet de questionnement, de connaissance et de pensée. Dès l'école maternelle, tous les élèves doivent être accompagnés et guidés afin de parvenir à secondariser. La secondarisation est notamment un moyen d'accompagner les élèves à dépasser les éventuels malentendus sociocognitifs en favorisant par les élèves l'identification des enjeux d'apprentissage parfois noyés/cachés dans les tâches, les manipulations, les temps de structuration, les consignes...

1.2. Les référents comme outil d'institutionnalisation

Le concept d'« institutionnalisation » se trouve au centre de cette réflexion sur la secondarisation. Brousseau (2010) le définit comme « une reconnaissance de la validité et de l'utilité d'une connaissance » (p. 4). L'académie de Strasbourg (s.d.) abonde dans le même sens et précise que c'est la phase d'institutionnalisation qui va amener l'élève à reconnaître ce savoir. Lors de cette phase d'institutionnalisation, une connaissance va être transformée en un « événement cognitif » identifié pour une culture donnée : le savoir. Ce savoir n'est plus personnel, il est décontextualisé. Margolinas (2014) rejoint Brousseau en ces termes : « la transformation en savoir, qui rompt le lien avec les premières situations dans lesquelles ont été rencontrées les connaissances, permet aussi de s'émanciper de ces premières situations : le savoir pourra à nouveau se transformer en connaissance, dans de nouvelles situations » (p. 16). Il s'agit ainsi d'aider l'élève à passer du « faire » où l'apprentissage est parfois implicite ou noyé dans l'action à « l'apprendre » où les savoirs et les démarches sont explicités (Goigoux, 1998). C'est précisément l'objectif de la conception des référents. Ils sont les traces collectives institutionnalisées qui transforment les expériences d'apprentissage vécues en connaissance, en objet de questionnement. Cette construction collective renvoie notamment aux propos de Brousseau (1984) et Sensévy (1998) à savoir que « l'institutionnalisation est négociée au sein de la classe » (cités dans Clavier, 2018, p. 7) et médiatisée par l'enseignant.

Au Canada et plus spécifiquement selon Schwartz (2016), le référent est communément appelé « tableau d'ancrage ». En effet, il est utilisé pour évoquer des « affiches de grand format qui mettent clairement en évidence les éléments les

plus importants de notre enseignement. Ils ont pour fonction de rappeler aux élèves ce qu'ils ont appris, de répondre à leurs interrogations et de les aider lorsqu'ils se heurtent à des difficultés » (Schwartz, 2016, p. 73). Cette auteure met en évidence des critères de qualité des tableaux d'ancrage et précise dans une visée d'autonomie cognitive qu'ils doivent permettre aux élèves de savoir « quand, comment et pourquoi utiliser les procédés enseignés » (Schwartz, 2016, p. 73).

Bauducco et Chaillot (2023) mentionnent également les traces des apprentissages dans leurs recherches. Ces dernières différencient les « traces des apprentissages de situation des traces des savoirs institutionnels à retenir » (Bauducco et Chaillot, 2023, p. 12-13). Elles invitent les enseignants à aller progressivement des traces « situationnelles » vers les savoirs « institutionnels » non seulement pour formuler de manière exacte les objectifs d'apprentissage poursuivis et ainsi rendre ces savoirs décontextualisés, mais aussi afin de pouvoir les utiliser comme point de départ vers de nouveaux apprentissages. Enfin, Mourot (2017) parle des affichages didactiques et met en évidence les risques d'inégalités liés aux symbolisations présentes sur ces supports.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, une pluralité de termes est utilisée par les enseignants et dans les programmes, à savoir les termes référentiels, référents, affiches ou panneaux de structuration. Dans le cadre de cette recherche, le concept de « référent » est défini de la manière suivante : un référent est un support visuel (affiché ou reproduit sous forme individuelle) qui est à la base de l'institutionnalisation progressive des apprentissages ou qui en constitue le résultat. Il permet aux élèves de secondariser les apprentissages via la médiation de l'enseignant. Les référents peuvent viser divers objectifs et existent sous divers types. Les intérêts des référents tiennent d'une part en la méthodologie par laquelle l'enseignant les a construits en interaction avec ses élèves et d'autre part en la progression didactique des apprentissages. Ces référents tendent au fil de la scolarité vers davantage d'abstraction et de symbolisation.

L'appellation « référent » est privilégiée dans cet article car cette expression permet de conserver la pluralité des types de référents qui ne sont pas toujours et uniquement des traces consécutives à un apprentissage en cours. Le terme référent induit l'importance de construire chez les élèves des réflexes de consultation de référence et l'importance de l'institutionnalisation. Puisque cette phase d'institutionnalisation passe par une médiation de l'enseignant, il nous est apparu comme indispensable de centrer la recherche sur les gestes professionnels.

1.3. Gestes professionnels

L'identification, avec les enseignants et au départ de leur pratique, des gestes professionnels associés aux temps de structuration des apprentissages visant l'institutionnalisation progressive et la secondarisation est au cœur de cet article. Le terme de geste professionnel réfère aux travaux de Bucheton et Dezutter (2008) pour qui l'analyse et l'identification des gestes professionnels consistent à :

« s'intéresser aux pratiques réelles [...]si on veut mieux comprendre les réussites ou les ratés des apprentissages des élèves. Comment les enseignants s'y prennent-ils vraiment ? Y aurait-il des manières de faire, des gestes professionnels plus efficaces ou d'autres au contraire qui empêchent les élèves d'apprendre, qui les inhibent » (abstract).

L'analyse et l'identification des gestes professionnels enseignants s'inscrivent de manière plus large dans le champ de recherche de l'analyse de l'activité dont les principaux objectifs sont les suivants : « expliquer l'efficacité du travail enseignant, mieux connaître les conditions d'apprentissage des élèves, favoriser le développement des compétences professionnelles individuelles et collectives, faciliter la conception et le développement de nouveaux instruments ou scénarios didactiques, modéliser l'activité d'enseignement à des fins de formation professionnelle, favoriser le développement des compétences professionnelles individuelles et collectives » (Goigoux, 2007, p. 48).

2. Méthodologie

2.1. Objectifs de recherche

Dans cette recherche, deux objectifs en lien avec la notion de secondarisation sont retenus. L'hypothèse principale au cœur de ce travail de recherche est qu'une trace de qualité aidera l'élève à secondariser (Goigoux et Bautier, 2004).

Le premier objectif vise à conceptualiser une typologie de référents et à qualifier en quoi ils peuvent permettre aux élèves de secondariser. Le second objectif vise à identifier les gestes professionnels qui conduisent à la construction de traces de structuration de qualité. Par qualité, il faut entendre les traces qui permettent aux élèves de secondariser et qui favorisent chez chacun d'eux l'entrée dans son métier d'élève, en lui permettant de mieux comprendre les attendus de l'école.

2.2. Participants

Cette recherche a été menée par deux enseignantes-chercheuses, pédagogues de formation. Pour rencontrer les objectifs poursuivis, une collaboration d'une durée de deux ans a été engagée avec deux équipes d'enseignant·e·s du bassin liégeois sur une base volontaire de l'équipe en lien avec leurs objectifs du plan de pilotage (dispositif de gouvernance mené par les écoles visant l'amélioration du système éducatif en FW-B). Certain·e·s enseignant·e·s ont par ailleurs eu l'occasion d'accueillir des étudiant·e·s-stagiaires en 3^e année de formation et investi·e·s dans la recherche dans le cadre de leur travail de fin d'études (TFE).

La première école (école 1 – 2020-2021 et 2021-2022) accueille des élèves issus de milieux socioéconomiques variés (indice socioéconomique - ISE 12). L'équipe est

composée de neuf enseignant·e·s de la classe d'accueil à la première année primaire (annexe 1) dont huit présentent plus de 18 années d'ancienneté.

La seconde école (école 2 – 2021-2022 et 2022-2023) accueille quant à elle une majorité d'élèves issus de milieux socioéconomiques qualifiés de faibles (indice socioéconomique - ISE 2). L'équipe est composée de sept enseignant·e·s de la classe d'accueil à la deuxième année primaire. Le profil en termes d'ancienneté de ces enseignant·e·s est assez large allant de 6 à 37 années de carrière dans l'enseignement. Certain·e·s de ces enseignant·e·s ont également eu l'occasion d'accueillir des étudiant·e·s-stagiaires (annexe 2).

Il a été décidé par les deux équipes de centrer leur réflexion dans un domaine mathématique et particulièrement sur les grandeurs. Dans ce cadre, une formation didactique a été proposée en collaboration avec Mme Françoise Lucas aux deux équipes et aux étudiant·e·s-stagiaires, futur·e·s enseignant·e·s maternels et primaires. Il s'agissait de garantir à tou·te·s les participant·e·s une maîtrise suffisante des balises didactiques fondamentales et ce, en progression de la classe d'accueil à la deuxième année primaire.

2.3. Recueil des données

La recherche s'est déroulée sur trois années. Le décalage temporel de participation à la recherche entre les deux écoles a permis aux chercheuses d'adapter le processus et de tirer profit des analyses menées avec l'école 1.

Le travail de recherche a été planifié selon **cinq temps** de recueil des données (menés dans les deux écoles). Le **premier temps** de recueil des données a été centré sur l'observation et l'analyse des pratiques (le « déjà-là ») des enseignant·e·s durant les phases d'institutionnalisation. Le **deuxième temps** a visé l'analyse des pratiques des étudiant·e·s-stagiaires. Ces deux premiers temps ont eu pour objectifs de construire une typologie des référents et d'identifier avec les enseignant·e·s les premiers gestes professionnels porteurs qui allaient pouvoir être remobilisés pour le troisième temps.

Le **troisième temps** a porté sur l'observation et l'analyse des transferts des différents types de référents dans le domaine mathématique ciblé et d'identifier les transferts des gestes professionnels en partie déjà identifiés par les enseignant·e·s.

Le **quatrième temps** de récolte des données a consisté en des entretiens menés avec les élèves par les chercheuses et visant l'identification des capacités des élèves à secondariser.

Enfin, le **cinquième temps** de récolte des données déclaratives a été un questionnaire destiné aux enseignant·e·s des différentes écoles suivi, dans certains cas, d'un entretien d'explicitation permettant de prendre du recul sur le dispositif de recherche auquel ils ou elles ont participé en vue d'évaluer l'impact sur leur pratique.

Lors de ces trois années de recherche, deux types de données ont donc été recueillis. Tout d'abord, des observations ont été menées par les chercheuses dans les classes partenaires (vidéos et photographies). L'analyse de ces observations a été réalisée

lors de moments d'échanges avec les enseignant·e·s et les étudiant·e·s-stagiaires dans une démarche compréhensive (Paillé et Mucchielli, 2008) de la construction et l'utilisation de référents. Elles ont permis d'identifier des gestes professionnels qui sont présentés dans les résultats. L'identification de ces gestes a été régulée au fil des rencontres. Ces analyses ont été menées en référence aux objectifs de recherche et matérialisés sous la forme de questions-guides (tableau 1).

Tableau 1. Exemples de questions-guides pour favoriser les analyses des référents construits

Objectif 1 : typologie de référents	Comment caractérisez-vous vos référents au niveau de la forme et du fond ? Quels types de référents avez-vous construits ? Quels en sont les objectifs ? Quels contenus sont proposés ? Quelles en sont les fonctions ?
Objectif 2 : identification de gestes professionnels <i>Ces mêmes questions ont servi à l'analyse des référents construits par les enseignant·e·s (école 1 et 2) et les étudiant·e·s-stagiaires dans une forme de saturation des données au fil des réflexions.</i>	Quelles démarches de construction ont été proposées ? Quels outils, quels supports, quels pictogrammes sont utilisés ? Quels gestes, quels étayages sont semblables/différents d'un référent à l'autre ? Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ? Qu'est-ce qui confère à ce panneau son statut de référent ? Comment l'avez-vous ou les avez-vous mobilisé·s en classe ? Comment les élèves les ont-ils utilisés ou l'ont-ils utilisé ?

Ensuite, les chercheuses ont mené 36 entretiens semi-dirigés auprès d'élèves de deux ans et demi à huit ans dans les deux écoles partenaires et sélectionnés aléatoirement. L'objectif de ces entretiens est d'identifier comment les élèves perçoivent le sens du référent, son utilité, les symbolisations utilisées pour *in fine* identifier si les élèves parviennent à verbaliser les apprentissages visés. Ces entrevues semi-dirigées ont été menées sur la base de questions guides (tableau 2), tel que préconisé par Imbert (2010). Certaines questions sont transversales aux différents référents analysés alors que d'autres sont spécifiques aux référents mobilisés. Les entrevues ont été menées par les deux enseignantes-chercheuses conjointement : l'une posait des questions à l'élève et l'autre prenait des notes. Ces entretiens ont ensuite fait l'objet d'une retranscription.

Tableau 2. Exemples de questions-guides pour mener les entretiens avec les élèves

<i>Thématique</i>	<i>Exemple de questions posées</i>
Démarche de conception du référent	Te souviens-tu de ce panneau ? Te souviens-tu de ce que vous aviez fait avant de le réaliser ? Sais-tu pourquoi vous avez créé ce panneau ? Qu'as-tu appris pendant la réalisation de ce panneau ? As-tu participé à la réalisation du panneau ? Comment ? Qu'as-tu dit ? Qu'as-tu fait ?
Contenu du référent - Symbolisation - Démarche mathématique	Que vois-tu ? Peux-tu m'expliquer ce que signifie cette image ou ce symbole (montrer si l'élève ne comprend pas ou illustrer en prenant l'objet – exemple : cube ou réglette) ? Pourquoi les élèves sont-ils placés de cette manière sur la photo ? Peux-tu m'expliquer comment il faut faire pour comparer la longueur d'objets ? Comment faut-il faire pour ordonner des objets du plus long au plus court ?
Utilisation du référent en classe	Quand est-ce que tu l'utilises en classe ? Vas-tu parfois le consulter ? Quand est-ce que Madame ou Monsieur l'utilise ?

3. Résultats

Les résultats de cette recherche sont présentés en référence aux deux objectifs précités.

3.1. Conceptualiser et qualifier les référents qui permettent aux élèves de secondariser

3.1.1. Typologie et fonctions des référents

Au fil de nos recherches, de nos analyses, de notre travail de formation auprès de ces enseignant·e·s mais aussi d'étudiant·e·s-stagiaires, les référents permettant aux élèves de secondariser ont été conceptualisés et qualifiés. Les analyses menées avec l'école 1 ont pu être confirmées et affinées grâce aux analyses menées avec l'école 2.

La recherche a permis d'identifier quatre types de référents en lien avec l'objectif poursuivi (figure 1) : le référent « progression des apprentissages », le référent « contenu », le référent « démarche » et le référent « consigne ».

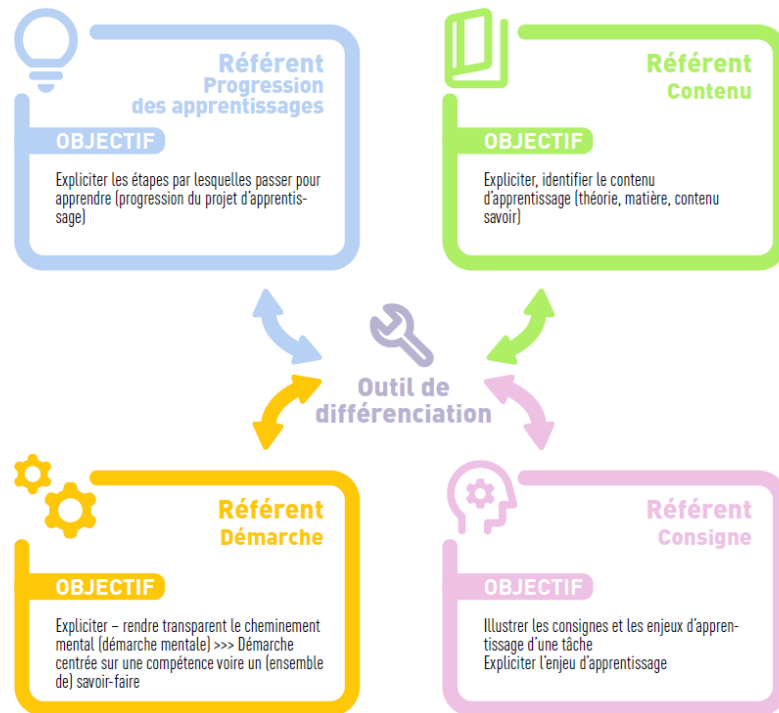


Figure 1. Typologie des référents

Le référent « progression des apprentissages » permet de représenter les étapes d'apprentissage par lesquelles passer pour apprendre. Ce référent est très étroitement lié à la didactique, en ce qu'il permet de rendre la progression des apprentissages transparente aux yeux de l'élève.

Le référent « contenu » explicite le contenu d'apprentissage, il s'agit de mettre en évidence le « quoi », ce que l'élève doit retenir comme savoirs.

Le référent « démarche », quant à lui, vise à rendre transparent le cheminement mental pour résoudre une situation. La démarche est centrée sur une compétence précise, voire un ensemble de savoir-faire.

Enfin, le référent « consigne » vise à illustrer les consignes et les enjeux d'apprentissage d'une situation d'apprentissage proposée. Il permet aussi de favoriser l'autonomie cognitive des élèves.

Grâce aux analyses menées lors des temps 1 et 2 qui consistaient à partir des pratiques effectives des enseignant·e·s des deux équipes, nous avons identifié, sur la base de déclarations et d'exemples fournis par les enseignant·e·s, que tous les

enseignant·e·s partenaires ont l'habitude de construire des traces, des référents dont le but est d'aider les élèves à « retenir » ou encore « à mettre en mémoire des savoirs ». Seul·e·s deux enseignant·e·s de l'école 1 (E5 et E6) et une enseignante de l'école 2 (E4) construisent des référents de type démarche. Lors des échanges, ces enseignant·e·s ont eux-mêmes pris conscience du statut différent de ces référents par rapport aux référents « contenu ». Nous verrons plus tard dans les résultats que la réflexion didactique a permis à l'équipe de l'école 1 d'approfondir cette réflexion sur les référents « démarche », leur conception et leur mobilisation en classe.

3.2. Identification des gestes professionnels qui conduisent à la construction de traces de qualité

Les analyses menées avec les enseignant·e·s sur la base des vidéos, photographies ainsi que l'analyse des propos d'élèves et des échanges avec les étudiant·e·s-stagiaires ont permis d'identifier des gestes professionnels qui conduisent à la construction de traces de qualité.

Ces gestes sont présentés ici en deux points : la démarche d'anticipation du référent et la démarche de conception du référent *in situ* avec les élèves. Certains gestes professionnels sont communs aux quatre types de référents alors que d'autres sont spécifiques à trois des quatre types visés.

3.2.1. La démarche d'anticipation du référent

Un premier constat est relevé par 12 enseignant·e·s des deux écoles confondues. L'anticipation d'un référent par l'enseignant·e est essentielle (figure 2). Ce constat est dégagé par les différentes équipes et le travail avec les étudiant·e·s-stagiaires qui se sont retrouvé·e·s en difficulté pour atteindre les objectifs qu'ils se fixaient lorsqu'ils n'avaient pas préparé a minima une maquette de référent qui oriente leur méthodologie de conception de référent en interaction avec les élèves.

« Ce n'est pas parce j'ai des années d'ancienneté que je ne dois plus faire mon brouillon, je m'en rends bien compte. Sinon, je ne suis pas claire pour aider les élèves à verbaliser les apprentissages et structurer formellement les éléments de manière visuelle et compréhensible pour eux. Maintenant, lorsque je fais mon petit brouillon je veille à porter ma réflexion sur le type de référent, les objectifs d'apprentissages, les symbolisations, l'accessibilité de la structure visuelle ».

Figure 2. *Propos d'une enseignante de 3^e maternelle (E. 4 - école 2)*

Grâce aux temps d'analyse de leur pratique avec les enseignant·e·s et les étudiant·e·s, trois gestes professionnels facilitateurs de cette anticipation ont été dégagés.

3.2.1.1. Gestes professionnels communs aux quatre types de référents

◆ Les concepts et le vocabulaire didactique

Un débat a éclaté dans les deux écoles autour du choix du vocabulaire à mobiliser avec les élèves et à structurer dans les référents. Les questions soulevées par les enseignant·e·s, tout particulièrement de l'équipe de l'école 2 (ISE 2), ont été de savoir quels mots utiliser, quel vocabulaire était accessible pour tous. Certains étaient réticents à l'idée d'utiliser des termes considérés comme trop didactiques. Dans ce cadre, en collaboration avec Françoise Lucas, les enseignant·e·s ont pu identifier les concepts ainsi que le vocabulaire didactique spécifique que les élèves doivent maîtriser.

Anticiper la conception d'un référent est intimement lié à la progression didactique pensée en amont. L'identification de ces notions en équipe a permis aux enseignant·e·s partenaires d'assurer une continuité des apprentissages au sein des deux écoles.

« Nous avons pu constater à quel point la réflexion préalable des enseignants sur la construction de leur activité avait une influence sur ce que les élèves retenaient. Par ailleurs, nous avons pu nous assurer d'une continuité et cohérence entre les différentes classes, tant au niveau du matériel que de la didactique employée. Nous devons utiliser directement les termes précis aux élèves car même les plus petits parviennent à les utiliser correctement ».

Figure 3. Propos d'une enseignante de 2^e primaire (E. 9 – école 2)

Ces propos ont été corroborés par les entretiens menés avec les élèves. En effet, il apparaît que les élèves les plus jeunes parviennent à pointer sur le référent les éléments en réponse aux questions de la chercheuse alors que les élèves de M3 à P2 mobilisent et expliquent à bon escient des termes comme « comparer », « juxtaposer », « superposer » en lisant le référent proposé par la chercheuse...

*Chercheuse : « Comment fait-on pour comparer ? ». La chercheuse donne des pinceaux.
Élève de P2 : « Je les mets dos à dos, je démarre du point (il les place à la verticale) et puis je regarde lequel est le plus grand. On peut aussi les mettre comme ça (il les place sur la table à l'horizontale). On peut aussi mettre l'un sur l'autre. (Il les place bien sur le même point de départ). Puis, on regarde lequel est le plus grand ».
Chercheuse : « Connais-tu un autre mot ? »
Élève de P2 : « Il est plus long ».*

Figure 4. Entretien entre une chercheuse et une élève de 2^e primaire (école 2)

◆ La symbolisation

Les temps 1 et 2 de récolte des données ont permis d'identifier que chaque référent, en classes maternelles et en début de primaire, présente des traces de symbolisation. Ces symbolisations viennent d'une part pallier les difficultés de lecture des élèves et d'autre part synthétiser le propos afin d'améliorer la qualité visuelle des référents. Certaines symbolisations sont donc transversales et d'autres sont spécifiques et en lien avec les concepts didactiques identifiés en amont.

Les enseignant·e·s partenaires des deux écoles ont mis en évidence qu'il était important de construire ou choisir les symbolisations avec les élèves et d'utiliser un langage pour élaborer avec eux un savoir nouveau. Cela permet aux élèves de comprendre le référent alors qu'ils ne savent pas (encore) décoder. Passer par cette symbolisation leur donne accès au langage écrit.

Les enseignant·e·s de l'école 2 se sont par exemple accordé·e·s sur des pictogrammes liés à la mise en mémoire ou encore à l'importance des liens entre les apprentissages. Les enseignant·e·s de l'école 1 ont, quant à eux, veillé à amener les élèves vers une symbolisation plus abstraite sur le référent pour illustrer le concept de « masse ». Ainsi, certains symboles peuvent être utilisés de manière transversale (exemple : se poser des questions, mettre en mémoire) là où d'autres sont spécifiques à la discipline.

Chercheuse : « Je vais te montrer un référent que vous avez fait avec Mme Anne (E. 5 – école 1), il me semble que je vois quelque chose ».
Enfant : « C'est la taille ».
Chercheuse : « Ah c'est faire la taille, c'est ça ? »
Enfant : « Ben moi je suis plus grand que elle, ça c'est moi et ça c'est elle. Ça veut dire quand on est plus grand et quand on est plus petit ».
Chercheuse : « Et ça qu'est-ce que ça veut dire les deux barres là ? Qu'est-ce que c'est ? »
Enfant : « Ça veut dire grand et petit ».
Chercheuse : « Ça veut dire "grand" ? »
Enfant : « C'est quand la taille est haute. Madame elle a dit qu'on apprenait à le dire comme ça "haut" et plus "bas" ».

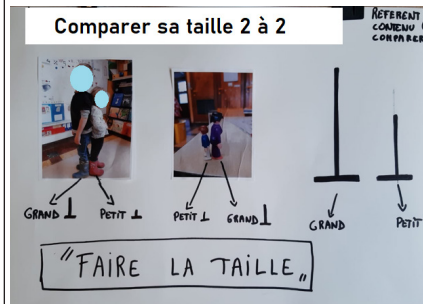


Figure 5. Extrait d'un entretien avec un élève de 2^e maternelle

L'extrait ci-dessus illustre comment un élève comprend différentes symbolisations : concrètes (photos des enfants et de lui notamment), semi-concrètes (des figurines) et abstraites (des « barres »). Dans le but d'épurer un maximum le référent et de favoriser un accès transparent aux symbolisations, le rôle de l'enseignant·e consiste ainsi à identifier le ou les symbole·s à choisir en fonction des élèves qu'il·elle a face à lui·elle mais aussi en fonction de ce qui mérite d'être illustré.

◆ Le support et la structure

Si le référent peut sembler facile à concevoir quand on est enseignant·e, la présente recherche montre qu'il est indispensable de penser une « **maquette** ». Lors de la recherche, une enseignante (E. 4 – école 2) a proposé une représentation sur une feuille A4 de la structure. Cette représentation partagée au reste de l'équipe a permis aux autres enseignant·e·s de s'en inspirer pour travailler en continuité.

Pour faciliter la compréhension de cette structure, l'enseignante a réfléchi au **sens de la lecture** mais aussi à l'accompagnement des élèves dans la lecture des colonnes. L'exemple sera analysé ci-après en figure 7.

De plus, différentes structures ont été proposées par les enseignant·e·s : carte mentale, tableau, chronologie, étapes, ligne du temps. Si le choix de la structure est laissé libre, il est important de le rendre explicite aux élèves (cf. section « démarche de conception du référent »).

Enfin, dans l'école 1, les enseignant·e·s se sont concerté·e·s sur l'utilisation de **codes couleurs**, notamment selon le type de référents, pour permettre aux élèves de différencier les objectifs : une couleur pour les référents « contenu » et une pour les référents « démarche ». Un choix posé en équipe peut favoriser la continuité des apprentissages et faciliter le repérage de la fonction, de l'objectif du référent par les élèves. Dans le cadre de la recherche, une enseignante (E. 6 – école 2) avait anticipé la structure de son référent sans penser aux couleurs. En situation de classe, elle a repris sa structure, l'a conservée et a décidé d'utiliser différentes couleurs. Si ce choix de couleurs avait tout son sens pour l'enseignante (mettre en évidence la question, les points d'attention, les étapes et l'exemple), il apparaît nettement moins clair pour l'élève (figure 6).

- Chercheuse : pourquoi Madame a-t-elle utilisé des couleurs différentes sur ce panneau ?
- Élève : parce que Madame aime bien les couleurs.

Figure 6. Extrait d'un entretien avec un élève

Cet extrait a été partagé par la chercheuse à l'enseignante qui a mis en évidence l'importance de rendre plus stable ses démarches d'anticipation des référents et de les rendre transparentes aux élèves en situation de construction du référent.

3.2.1.2. Gestes professionnels spécifiques au référent « progression des apprentissages »

Le référent « progression des apprentissages » est un support intéressant car il aide les élèves à comprendre les étapes par lesquelles ils vont passer.



Figure 7. Référent « progression des apprentissages » (E. 4 – école 2)

Lors des entretiens avec les élèves de l'école 1, nous avons observé que face à une multitude de panneaux, les élèves (et les chercheurs aussi) n'arrivaient plus à les différencier. L'enseignante E. 5 de l'école 1 nous a partagé une même vision des choses de manière très spontanée en disant « même moi je m'y perds ».

Suite à ce constat issu de la première année de recherche, nous avons, avec une enseignante (E. 4) de la deuxième école, réfléchi à comment **articuler** ce référent « **progression des apprentissages** » aux référents « **contenu** » et « **démarche** ». Cette enseignante a donc décidé de proposer un référent « progression des apprentissages » en y intégrant des volets détachables liés au contenu (le support « comparer, c'est » qui est vert) et à la démarche (le support « pour comparer » qui est bleu). En rendant certains éléments détachables (dans les trois colonnes) elle a permis aux élèves de les utiliser comme outil de **différenciation**, de rappel et de soutien.

Ce référent a été utilisé par l'enseignante de P1 l'année suivante pour favoriser les liens entre les apprentissages. Le propos d'un élève sur le réinvestissement de ce référent en 1^{re} année primaire est très parlant (figure 8).

« C'est comme quand on avait travaillé avec Mme Hélène. On avait dû comparer des longueurs pour savoir qui avait gagné le défi ».

Figure 8. Propos d'un élève de P1 (école 2)

3.2.1.3. Gestes professionnels spécifiques au référent « démarche »

Comme déjà mentionné, lors des temps 1 et 2, le référent « démarche » est un type de référent que nous avons peu rencontré dans l'analyse des pratiques, dans le « déjà-là » des enseignant·e·s partenaires. En effet, certaines démarches leur paraissaient très limpides et ils ne se rendaient pas toujours compte de la difficulté pour l'élève de décortiquer ce qui se passe dans la tête de son enseignant·e. En travaillant dans le cadre du transfert et suite aux exemples proposés par ceux qui les utilisaient déjà dans leurs pratiques, nous avons ensemble identifié plusieurs gestes professionnels incitant à rendre transparentes les démarches de résolution possibles et ainsi, les rendre par la suite accessibles aux élèves.

Tout d'abord, lors de la formation sur la didactique, les enseignant·e·s ont essayé de résoudre les tâches et de lister les étapes par lesquelles passer. Ensuite, il est ressorti l'importance de discuter de l'efficacité des démarches avec les élèves (école 1 – E. 7 : « un moment, nous avons besoin que les élèves puissent se référer à une démarche qui fonctionne et qui est efficace »). Si plusieurs démarches de résolution sont possibles pour un problème, il est apparu aux enseignant·e·s comme bénéfique de discuter avec les élèves de celle·s qui seraient la ou les plus efficaces. Ainsi, les enseignant·e·s ont décidé de construire un référent uniquement avec la ou les démarche·s considérée·s comme la plus ou les plus efficace·s en vue de bien sélectionner ce qui mérite d'être institutionnalisé.

Ensuite, les enseignant·e·s ont mis en évidence l'importance de faire apparaître l'enjeu d'apprentissage sur le référent « démarche ».

Pour finir, ils·elles ont identifié qu'il était important d'associer une symbolisation à l'aspect gestuel du savoir-faire. Par exemple, dans le cadre d'une illustration d'une démarche de comparaison, il serait intéressant d'associer la position des mains au geste « sous-peser » (figure 9).



Figure 9. Extrait d'un référent « démarche » (E. 5 - école 1) : comment faire pour sous-peser ?

3.2.2. Démarche de conception *in situ* du référent

Après avoir anticipé les types de référents, leur structure et leur contenu (avoir pensé la « maquette »), l'enseignant·e est invité·e à le construire avec ses élèves *in situ*. Nous avons pu catégoriser les gestes professionnels en référence à trois éléments : l'**institutionnalisation**, la structure en référence à la didactique de la **discipline** et la construction des **images mentales**.

◆ Institutionnalisation

Lors des analyses de leur pratique par les enseignant·e·s de l'école 1, ces dernier·e·s ont mis en évidence la nécessité pour l'élève de comprendre que les référents ont un statut d'institutionnalisation. En effet, les enseignant·e·s expliquent que les élèves ne font pas toujours la différence entre les préconceptions et les savoirs institutionnalisés. Les enseignant·e·s (école 1) ont remarqué que prendre le temps de formuler explicitement aux élèves le statut des traces conçues avec eux leur permet de mieux les mobiliser.

Dans la lignée de cette réflexion, l'équipe de l'école 1 a mis en évidence la nécessité de prendre du temps avec leurs élèves pour passer par des brouillons successifs des référents afin que l'institutionnalisation et la symbolisation soient progressives. Ce constat a émergé suite aux expérimentations d'une enseignante de l'école 1 (école 1 - E. 6) : elle n'osait pas montrer à ses collègues ses référents car ils étaient selon elle trop « brouillons ». Cependant, elle expliquait que les élèves les utilisaient et les comprenaient (école 1 - E. 6 – « C'est vraiment moche tant que maintenant, mais ils comprennent et ils s'en servent »). Lorsqu'elle a finalement accepté de présenter ses productions successives à ses collègues, le travail est apparu comme éclairant pour l'équipe. Dès lors, les enseignant·e·s (école 1 - E4, E5 et E6) ont expérimenté le passage par des brouillons successifs avec les élèves afin de favoriser l'abstraction. Malheureusement, nous ne disposons pas de suffisamment de données pour étayer l'appropriation progressive par les élèves grâce aux différents brouillons.

◆ Structure et didactique

Dans le champ des grandeurs, une enseignante a construit un référent « progression des apprentissages » en y intégrant les étapes « comparer, mesurer, ordonner » alors qu'elle travaillait le domaine des longueurs (cf. figure 7). Elle a utilisé la même structure quand elle a ensuite abordé les masses et enfin les capacités (figure 10).

Élève de M3 : « Madame, c'est le même panneau, c'est comme quand on avait travaillé sur ce qui était long ».
Enseignante : « Oui, c'est vrai. Tu as raison. Nous allons passer par les mêmes étapes. Nous allons d'abord commencer par un défi, puis nous identifierons ce qu'est la masse et ensuite nous apprendrons à comparer, ordonner et mesurer des masses ».

Figure 10. Extrait d'un entretien entre un élève et une enseignante (E. 5 - école 2).

Cette explicitation de la démarche, pensée en amont, permet à l'enseignante de la rendre transparente afin que les élèves comprennent les étapes par lesquelles ils passent pour apprendre. Ainsi l'importance de construire chez les élèves des images mentales est mis en évidence.

◆ Images mentales

Trois gestes professionnels importants en vue de cet objectif sont identifiés. Tout d'abord, les enseignant·e·s ont expérimenté et choisi les **symbolisations en consensus** avec les élèves. En effet, si ces choix sont posés de commun accord, les élèves construisent de manière plus durable une image mentale.

De plus, lors d'un entretien entre une chercheuse et un élève de première maternelle (figure 11), il est apparu intéressant de garder des traces du vécu scolaire *in situ* en prenant des photos. Toutefois, nous avons remarqué l'importance d'aider les élèves à dépasser l'identification affective que suscite leur présence sur les photos.

Chercheuse : « Tu te souviens de ce panneau ? »
 Élève : « Oui »
 Chercheuse : « Tu l'as fait avec qui ? »
 Élève : « Avec madame X ».
 Chercheuse : « Pourquoi avez-vous construit ce panneau ? »
 Élève : (elle ne répond pas)
 Chercheuse : « Tu connais la petite fille sur la photo ? »
 Élève : « Oui, c'est moi » (avec un grand sourire)
 Chercheuse : « Que faisais-tu ? ». Elle mime ce qu'elle faisait et dit « je les avais défaits (ses lacets) »
 Chercheuse : « Pour représenter quoi ? »
 Élève : Ne répond pas
 Chercheuse : « Pourquoi Madame a collé ceci ? »
 Élève : « Madame. Il y a du papier autour... »

Figure 11. Extrait d'un entretien entre un élève de M1 (école 2) et une chercheuse

Cette élève, lors de l'entretien, est restée centrée sur le fait que ce soit elle sur la photo et ne s'est pas centrée sur l'apprentissage. La situation aurait-elle été différente si un autre enfant avait été sur la photo ? C'est une possibilité puisque trois autres élèves (du même âge) ont été interrogés ce jour-là sur la base de la même photo et sont parvenus à identifier l'apprentissage en jeu (l'élève représentait avec ses mains la notion de longueur).

Chercheuse : Et ici, que représente la photo ?
 Élève : Il montre avec ses mains, il montre qu'il faut étirer pour faire du long et dit « *il fait du long ».
 Chercheuse : « oui, super, on voit que la petite fille étire ses mains pour faire du long (en mimant aussi) ».
 *l'élève dit 'il', à la place de 'elle' car c'est une fille qui est sur la photo.
 Cet élève a des difficultés de langage.

Figure 12. Extrait d'un entretien entre un élève de M1 (école 2) et une chercheuse

Ces observations amènent à penser que s'il est important de garder des traces du vécu scolaire, pour les enseignant·e·s, il est parfois préférable de privilégier la photo du matériel et des supports sans y joindre systématiquement la photo d'élèves.

Pour finir, un dernier élément important est lié au choix des symbolisations en veillant notamment à planifier les passages progressifs vers l'abstraction du concret au semi-concret suivi du passage vers le semi-abstrait et enfin vers l'abstrait (Lucas *et al.*, 2018). Ceci fait référence à la figure 9. En effet, l'enseignante (E. 5 - école 1) avait anticipé la symbolisation et l'avait présentée aux élèves en situation en s'assurant de leur compréhension.

La figure 13 permet d'étudier et de comprendre le développement d'images mentales chez les élèves suite aux processus d'institutionnalisation progressive des apprentissages en lien avec les référents conçus. Il a été demandé à l'enfant de représenter par un dessin comment comparer les capacités de plusieurs récipients par emboîtement.

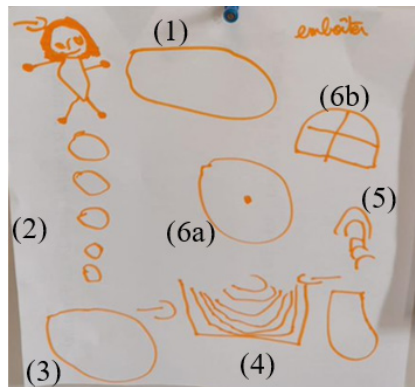


Figure 13. Trace d'un élève de M3 – école 1

Ce dessin d'un élève permet de se faire une idée de l'image mentale de l'élève quant à la démarche de comparaison « emboîter » dans le cadre des comparaisons de capacités de récipients en grandeurs (mathématiques).

(1) L'élève se représente comme « agissant » dans la démarche en se dessinant (il ajoute même une flèche pour signifier « c'est moi qui prends d'abord le plus grand »). Ensuite (2), il représente l'ensemble des récipients à 'emboîter' les uns derrière les autres en regardant du dessus pour en observer la largeur et en les ordonnant. Cette représentation correspond à des manipulations vécues et des photos intégrées sur le référent. (3) Il choisit ensuite le plus grand qu'il représente car c'est le premier à la base de l'emboîtement. (4) L'élève représente le sens d'observation efficace pour constater les capacités respectives. En effet, il verbalise que si on superpose comme en (5) on ne peut pas voir l'emboîtement. En effet, l'élève explique qu'il faut regarder par au-dessus (cercle avec le point - 6a) et que cela permet de constater les emboîtements (qu'il dessine du dessus comme un cercle avec une croix – il s'agit donc d'une représentation erronée de l'emboîtement - 6b).

4. Discussion

L'objectif de cet article est de présenter une typologie de référents et d'identifier des gestes professionnels pour amener les enseignant·e·s à **anticiper** ces traces de structuration des apprentissages et à les **construire *in situ*** avec les élèves. Pour ce faire, une démarche collaborative entre des enseignantes-chercheuses et les enseignant·e·s de la maternelle à la 2^e année primaire de deux écoles fondamentales de la FW-B a été engagée. Cinq temps de recueil de données ont été suivis : (1) Observations et analyse des pratiques des enseignant·e·s, (2) Analyse des pratiques des étudiant·e·s-stagiaires, (3) Transfert des différents types de référents en didactique des mathématiques, (4) Entretiens avec des élèves et (5) Questionnaires aux enseignant·e·s. C'est sur la base de ces différents éléments que chercheuses et enseignant·e·s ont pu dégager des gestes professionnels pour favoriser la construction et l'utilisation de référents visant à favoriser la secondarisation chez les élèves.

Quatre types de référents ont été mis en évidence dans cette recherche, chacun poursuivant un objectif spécifique : le référent « contenu », le référent « démarche », le référent « progression des apprentissages » et le référent « consigne ». En début de recherche, il est apparu que les enseignant·e·s se concentraient essentiellement sur des référents de type « contenu ». Ce constat les a poussés à se tester et à mettre en place des référents de type « démarche » visant à rendre explicites les processus cognitifs et des référents de type « progression des apprentissages » pour favoriser la conscientisation des étapes d'apprentissage chez les élèves.

Sur le plan des gestes professionnels nécessaires à l'anticipation et à la réalisation de référents, cette recherche a permis de mettre en évidence plusieurs pistes communes à l'ensemble des référents. Ces dernières pourraient ainsi aider tous les élèves à entrer dans les apprentissages en favorisant la régulation de la démarche d'enseignement. Dans la phase d'anticipation, les enseignant·e·s devraient tout d'abord veiller à maîtriser très finement les contenus didactiques qu'ils veulent enseigner afin

d'identifier les incontournables tant au niveau du contenu que des démarches. Ce n'est que sur cette base qu'ils pourront identifier les savoirs à faire apprendre, permettre aux élèves de les institutionnaliser et ainsi les rendre transparents pour tous. La symbolisation, au cœur de tous les référents, est ensuite bien réfléchie. Mourot (2017) confirme cette idée lorsqu'elle formule l'hypothèse « d'une relation entre la manière de construire la signification des objets scolaires, la représentation de l'enjeu des situations d'apprentissage et le rapport des élèves au langage » (p. 127). Elle met ainsi en évidence que pour « apprendre, l'élève doit mobiliser des connaissances pour découvrir ce qu'il ne sait pas encore en raisonnant » [...], il doit donc construire une « signification symbolique décontextualisée, référée à la sphère du savoir » (Mourot, 2017, p. 127). Après avoir identifié les concepts et les symbolisations, il est intéressant d'anticiper la structure du référent. Cette structure gagne à être intimement liée à la progression didactique, c'est-à-dire en lien avec les tâches qui seront vécues par les élèves en classe. En effet, cette structure facilite le repérage par l'élève des étapes par lesquelles il passe et lui permet de mieux percevoir les enjeux cognitifs.

À cette fin, le référent « démarche » pourrait être un outil intéressant. En effet, celui-ci a pour objectif de rendre la démarche d'apprentissage (méthodologique et didactique) plus explicite pour les élèves. Les enseignant·e·s ont également mis en évidence l'importance de cibler la ou les démarche·s la ou les plus efficace·s. Il s'agit donc au sens de Vergnaud (2007), d'identifier les invariants opératoires dans les différentes démarches, mais aussi de les réguler en fonction de la situation (et ainsi répondre à l'interrogation « si ... alors ... »). Pour faciliter le repérage de ces invariants au sein d'une démarche, il apparaît intéressant de passer par une phase de « modelage » au sens de Gauthier *et al.* (2013) ou encore de Bocquillon *et al.* (2024). À l'instar de ces auteurs, il semble essentiel que l'enseignant·e mette un haut-parleur sur sa pensée, c'est-à-dire qu'il·elle rende transparente sa démarche mentale.

L'engouement des élèves lors de la construction de référents a amené les enseignant·e·s à construire plusieurs référents en classe. Cela a, toutefois, conduit à de la confusion et les élèves ne parvenaient plus à les différencier (Delaborde, 2014). Suite à ces résultats, une réflexion avec les enseignant·e·s sur l'articulation entre les différents référents a été menée lors de la deuxième année de recherche. C'est ainsi que des référents « contenu » et « démarche » ont été intégrés à un référent « progression des apprentissages ». Ce référent permet ainsi de mieux percevoir la progression du dispositif d'apprentissage.

Ainsi, les référents peuvent constituer de véritables dispositifs de différenciation pédagogique dans le sens où ils permettront de répondre à des besoins identifiés préalablement chez les élèves (Forget, 2017). La nécessaire hétérogénéité rencontrée dans les classes invite en effet les enseignant·e·s à penser les apprentissages de façon explicite et diversifiée, de manière à ce que chaque élève puisse prendre son propre chemin d'appropriation tout en restant dans une démarche d'enseignement collective (Przesmycki, 2004). Encore une fois, l'anticipation apparaît comme cruciale tant au niveau de la construction du référentiel (par exemple, prévoir des volets détachables

ou une version simplifiée ou de plus petite taille que l'élève peut conserver) qu'au niveau des besoins des élèves en termes d'apprentissage.

Enfin, les échanges avec les enseignant·e·s et les entretiens menés auprès des élèves ont permis de mettre en évidence que la construction de référents aide les élèves à se structurer, à mieux comprendre les attendus et à tisser des liens entre les activités vécues. En d'autres termes, nous avons pu identifier une amélioration des capacités des élèves à secondariser (Bautier et Goigoux, 2004).

Si cette recherche couvre plusieurs années de travail et de nombreux moments d'interactions avec le terrain, il n'en demeure pas moins que les résultats présentés ont une valeur restrictive et ne peuvent être généralisés étant donné le caractère limité de l'échantillon (deux écoles). Par ailleurs, il n'a malheureusement pas été possible de retourner en observation sur le terrain après la recherche en vue d'en évaluer l'impact de manière plus objective.

Autre limite de cette recherche, nous n'avons pas eu l'occasion de co-réfléchir avec les enseignant·e·s à l'articulation entre d'une part les référents « contenu », « démarche », « progression des apprentissages » et d'autre part les spécificités des référents « consigne ». Nous postulons que mettre en évidence l'objectif d'apprentissage, la démarche de résolution et les critères de réussite sur un référent peut permettre aux élèves de mieux comprendre les attendus de la tâche. Il conviendra dans le futur d'analyser ces matériaux pour identifier en quoi ces référents peuvent être un outil pour aider les élèves à secondariser.

Les premiers résultats posés invitent à poursuivre la réflexion sur les référents. Trois perspectives peuvent être pointées dans ce sens. La première est liée à l'autonomie. En effet, si le référent a pour but de mieux comprendre la démarche didactique pour ensuite pouvoir la transférer, il est essentiel d'amener progressivement l'élève à une forme d'autonomie scolaire. Raab (2017) a identifié deux obstacles à l'autonomie scolaire : un obstacle didactique, relatif notamment à l'objectif d'apprentissage déjà abordé au fil de notre réflexion, mais aussi un obstacle pédagogique qui peut être physique, pratique, psycho-affectif, socio-relationnel, oral et qui relève de la situation pédagogique. Il convient donc pour l'enseignant·e d'accompagner la réflexion pédagogique, notamment via un étayage ciblé spécifiquement sur l'autonomie. La deuxième perspective est centrée sur le référent « consigne ». Cette réflexion a été entamée avec des enseignant·e·s dans le cadre d'une formation continue mais doit encore être approfondie afin de bien différencier le référent « démarche » du référent « consigne ». Enfin, une analyse de la démarche collaborative mise en place dans le cadre de cette recherche pourrait conduire à une modélisation de celle-ci.

Travailler en équipe avec des enseignant·e·s dans la maîtrise très fine des contenus didactiques qu'ils veulent enseigner afin d'identifier les incontournables tant au niveau du contenu que des démarches est apparu comme une base incontournable à la construction des référents et la progression des apprentissages d'autant plus dans une optique de tronc commun et dans une perspective d'équité.

Finalement, les divers résultats obtenus mènent à des recommandations pertinentes tant dans le cadre de la formation initiale que dans celui de la formation continuée. Celles-ci ont d'ailleurs été synthétisées et formalisées dans un fascicule qui sert de support de formation.

5. Notes de fin de texte

Note [1] : Axe n°1 - Enseigner les savoirs et compétences de la société du 21^e siècle et favoriser le plaisir d'apprendre, grâce à un enseignement maternel renforcé, à un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire et à un cadre d'apprentissage révisé et reprecisé. Objectif 1.1 renforcer la qualité de l'enseignement maternelle.

Bibliographie

- Académie de Strasbourg (s.d.). *Réflexion sur l'institutionnalisation des connaissances. Cycles 3 et 4*. Consulté pour la dernière fois le 20/08/21 sur https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/physiquechimie/college/Cycle_3/Activites_pour_les_eleves/Institutionnaliser_des_connaissances_exemple_en_6e.pdf
- Bauducco, C. et Chaillot, C. (2023). *Construire les traces des apprentissages*. Retz.
- Bautier, É. (2021). L'école maternelle saisie entre réduction et construction des inégalités sociales. Dans : C. Zaouche-Gaudron (dir.), *Espaces de socialisation extrafamiliale dans la petite enfance* (pp. 171-182). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.zaouc.2021.01.0171>
- Bautier, É. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3252>.
- Bautier É. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses Universitaires de France.
- Blanchard, M. et Cayouette-Remblière, J. (2017). Penser les inégalités scolaires : quelques travaux contemporains en sociologie. *Idées économiques et sociales*, 187, 6-16. <https://doi.org/10.3917/idee.187.0006>
- Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmeasure, A. et Demeuse, M. (2024). *Enseignement explicite : pratiques et stratégies*. De Boeck.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Éditions De Minuit.

- Bricteux, S., Quittre, V. et Lafontaine, D. (2020). Résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles – Des différences aux inégalités. *Les Cahiers des Sciences de l'éducation*, 44. <https://hdl.handle.net/2268/310503>
- Brousseau, G. (2010). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. <https://guy-brousseau.com/biographie/glossaires/>
- Bucheton, D. et Dezutter, O. (dir.) (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. De Boeck.
- Chenu, F., Dupont, V., Lejong, M., Staelens, V. et Grisay, A. (2011). *Analyse des causes et des conséquences du maintien en 3e maternelle*. Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique. <https://hdl.handle.net/2268/106052>
- Clavier, L. (2018). Processus d'institutionnalisation et éducation : l'enseignant médiateur des transformations de l'élève. *Éducation et socialisation*, 48. <https://doi.org/10.4000/edso.2960>
- Delaborde, M. (2014). *Les affichages à l'école maternelle. Première entrée dans l'écrit*. Canopé.
- Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Presses Universitaires de France.
- Forget, A. (2017). Définition de la différenciation pédagogique. Dans Cnesco, Notes remises dans le cadre de la conférence de consensus du Cnesco et de l'Ifé/Ens de Lyon, *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?*. <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. De Boeck.
- Goigoux, R. (1998). *Sept malentendus capitaux*. Académie de Nancy-Metz. <http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien-bar-le-duc/spip.php?article363>.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3). <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 3(102), 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, (169), 17-28. <https://doi.org/10.4000/rfp.1301>

- Litt, J. L. (1980). *Origine sociale et scolarité, les processus générateurs d'inégalité scolaire : analyse longitudinale d'une cohorte d'élèves de la province de Luxembourg*. Université catholique de Louvain.
- Lucas, F., Colantonio, D., Jamaer, C. et Larsimont, M. (2018). *Explorer les grandeurs, se donner des repères*. De Boeck.
- Margolinas, C. (2014). Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ? *Revue française de pédagogie*, 188, 13-22.
- Mons, N. (2007). *Les Nouvelles Politiques éducatives*. Presses Universitaires de France.
- Monseur, C. et Lafontaine, D. (2012). Structure des systèmes éducatifs et équité : un éclairage international. Dans M. Crahay (dir.), *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (pp. 185-219). De Boeck.
- Mourot, É. (2017). Construire la signification des objets scolaires. Dans I. Lardon (dir.), *Apprendre à comprendre dès l'école maternelle* (pp. 117-131). Chronique sociale.
- OCDE (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Collin.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Hachette Éducation.
- Raab, R. (2017). Accompagner l'apprentissage en autonomie. Dans I. Lardon (dir.), *Apprendre à comprendre dès l'école maternelle* (pp. 117-131). Chronique sociale.
- Rochex, J.-Y. et Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses Universitaires de Rennes.
- Schillings, P., André, M., Matoul, A. et Dupont, V. (2023). *PIRLS 2021 : note de synthèse*. Université de Liège. <https://hdl.handle.net/2268/307957>
- Schwartz, S. (2016). *Guide pour un enseignement durable au primaire*. D²eux.
- Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité : deux concepts associés. *Recherches en éducation*, (4), 9-22. <https://doi.org/10.4000/ree.3889>

Annexes

Annexe 1

Identification des enseignants de l'école 1 et des étudiants-stagiaires partenaires en 2020-2021 et 2021-2022

La première école accueille des élèves issus de milieux socio-économiques variés (indice socio-économique ¹ - ISE 12). L'équipe était composée de neuf enseignants de la classe d'accueil à la première année primaire (annexe 1). École 1 (2020-2021 et 2021-2022)					
<i>Enseignant</i>	<i>Genre (F/M/NG)</i>	<i>Niveau de classe</i>	<i>Années d'ancienneté (en date de septembre 2020)</i>	<i>Étudiants-stagiaires</i>	<i>Remarques</i>
E. 1	Féminin	Accueil	18	X	Classe non ouverte en début de recherche
E. 2	Féminin	Accueil et 1 ^{re} Maternel	35	Et. 1	
E. 3	Féminin	Polyvalente en maternel	6	X	Pas de classe fixe
E. 4	Féminin	1 ^{re} et 2 ^e Maternel	26	Et. 2	Les 2 étudiants-stagiaires ont travaillé en collaboration
E. 5	Féminin	1 ^{re} et 2 ^e Maternel	31	Et. 3	
E. 6	Féminin	3 ^e Maternel	29	Et. 4	
E. 7	Masculin	3 ^e Maternel	28	Et. 5	
E. 8	Féminin	1 ^{re} Primaire	19	Et. 6	
E. 9	Féminin	1 ^{re} Primaire	20	Et. 7	

¹ L'ISE (indice socio-économique) est l'« indice statistique qui permet de classer les implantations, établissements ou secteurs de manière univoque sur base de divers indicateurs mesurant le niveau socioéconomique de leur population » (enseignement.be).

Annexe 2

Identification des enseignants de l'école 2 et des étudiants-stagiaires partenaires en 2021-2022 et 2022-2023

École 2 (2021-2022 et 2022-2023)					
<i>Enseignant</i>	<i>Genre (F/M/NG)</i>	<i>Niveau de classe</i>	<i>Années d'ancienneté (en date de septembre 2021)</i>	<i>Stagiaires</i>	<i>Remarques</i>
E. 1	Féminin	Accueil	17	Et. 1	3 ^e année de formation
E. 2	Féminin	2 ^e Maternel	17	Et. 2	
E. 3	Féminin	Polyvalente	10	X	Pas de classe fixe
E. 4	Féminin	3 ^e Maternel	37	Et. 3	3 ^e année de formation
E. 5	Féminin	1 ^{re} Primaire	12	Et. 4	2 ^e année de formation
E. 6	Féminin	2 ^e Primaire	7	Et. 5	Instit. Maternel - passerelle pour le titre d'enseignante primaire
E. 7	Féminin	2 ^e Primaire	6	X	Absente année 1