



HAL
open science

La pratique de l'explicitation entre pairs : un levier pour endiguer l'impact cognitif des inégalités sociales dans les résultats scolaires

Théo Goube

► To cite this version:

Théo Goube. La pratique de l'explicitation entre pairs : un levier pour endiguer l'impact cognitif des inégalités sociales dans les résultats scolaires. Education. 2023. dumas-04155631

HAL Id: dumas-04155631

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04155631>

Submitted on 7 Jul 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2022-2023

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

Mémoire

**La pratique de l'explicitation entre pairs :
un levier pour endiguer l'impact cognitif des inégalités
sociales dans les résultats scolaires**

Mots Clefs : Explicitation; Pairs; Différenciation; Inégalités; Coopération

Présentés par : Théo Goube

Encadré par : Dre Irma Velez & Dr Florent Pasquier

Résumé

Au travers de l'observation de deux classes, respectivement de CP et de CM2, et de l'étude approfondie de textes réglementaires officiels, ce mémoire vise à établir si la mise en place d'échanges entre élèves utilisant le langage explicite peut permettre d'endiguer l'impact cognitif des inégalités sociales sur l'acquisition des notions apprises et étudiées en classe. Pour cela un état de la recherche effectuée sur l'explicitation et son importance dans le cadre de l'enseignement prioritaire nous permettra de rendre compte de l'impact des cadrages autant que de l'appréhension épistémologique de l'explicitation.

Through the analysis and observation of two classes and the study of official texts, this mémoire aims to establish whether or not setting up explicit oral exchanges between students can help reduce the cognitive impact of social disabilities on the student's learning process.

First, we will review the current research on the subject of explicit education and its relevance in priority education. Then, we will explain the different methods used to gather the data and information needed to verify our hypothesis. Finally we will analyze the data in order to extract information that will help us determine if it did have an impact on the student's learning process.

Remerciements

Je tiens à remercier tout d'abord ma directrice de mémoire, Dre Irma Velez, pour m'avoir conseillé pendant les derniers mois. Je voudrais aussi remercier Florent Pasquier, mon précédent directeur, de m'avoir accompagné lui aussi. J'aimerais remercier aussi les équipes pédagogiques des écoles Championnet et Houdon qui m'ont accueilli dans le cadre de mes stages tout au long de l'année et m'ont permis de développer mes recherches

Enfin j'aimerais remercier mes proches sans qui je n'aurais pas pu écrire ce mémoire.

Sommaire

Introduction.....	p.3
I. Problématique.....	
II. Méthodologie de la recherche	p.14
III. Analyse de données	p.22
IV. Conclusion.....	p.38
Références	
bibliographiques.....	p.40
Annexes.....	p.45

Introduction :

Les enquêtes internationales telles que celles de PISA nous montrent qu'en France, il y a une forte corrélation entre l'origine sociale et la réussite scolaire d'un élève (OECD, 2019). L'enquête PISA de 2018 souligne un écart de 107 points aux évaluations entre le quartile français le plus favorisé et le quartile français le moins défavorisé de la cohorte évaluée (OECD, 2019). Avec l'écart de points le plus élevé de tous les pays de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économique) la France est le pays de l'OCDE où il y a le plus de corrélation entre le statut économique, social et culturel et la réussite scolaire (DEEP, 2019). Pourtant en France et, ce, depuis les années 60, la recherche en sociologie des inégalités essaie d'expliquer la forte corrélation entre l'origine sociale et la réussite scolaire.

La France produit une recherche d'impact en sociologie, notamment au service de la lutte contre la reproduction des inégalités par l'héritage culturel et en particulier sur les inégalités reproduites structurellement par la passation de pouvoir entre les « héritiers » d'un système universitaire particulièrement inégalitaire (Bourdieu / Passeron, 1964). Ce sont les travaux précurseurs de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970) qui ont permis de dénaturer l'échec scolaire en théorisant les rapports entre la réussite scolaire et le bagage culturel et social des élèves. Ils expliquent que, en mettant tous les élèves sur un pied d'égalité, l'école favorise la réussite des élèves ayant un héritage culturel correspondant à leurs enseignements et par corollaire appuie les inégalités socio-culturelles (1970, p. 157-166). Bourdieu précisait que lorsqu'elle est dans la capacité de le faire « La famille transmet à ses enfants, par des voies indirectes plutôt que directes, un capital culturel [...] qui contribue à définir entre autres choses les attitudes à l'égard du capital culturel et à l'égard de l'institution scolaire » (1966, p. 325-326). Ainsi les inégalités sociales deviennent aussi des inégalités scolaires.

La France est aussi l'un des pays où la place du langage dans la reproduction des inégalités a été théorisée. Bourdieu (*Ce que parler veut dire...*/ 1982) et Bernstein (1974)

mettent en avant que les classes populaires mobilisent un code restreint tandis que les classes sociales supérieures mobilisent un code élaboré favorable à la réussite scolaire. Les recherches de Bernard Lahire (2008) ou encore celles de Zorman (2015) le confirment en démontrant qu'en fonction de leurs milieux sociaux, les élèves n'ont pas les mêmes acquis langagiers en rentrant à l'école maternelle et que cela peut devenir un véritable obstacle à leur réussite scolaire. L'origine sociale comme facteur principal des inégalités scolaires (Beitone & Hemdane 2019) détermine donc le rapport au savoir des élèves et leur résultats qui découlent de leur aisance ou difficulté à comprendre les attentes notamment implicites de l'institution scolaire. Sur ces principes se fait donc le constat que les élèves issus des milieux défavorisés rencontrent des difficultés pour comprendre les enseignements reçus et ne perçoivent souvent qu'un agrégat de tâches à effectuer à l'école là où pour d'autres le passage à l'école est clairement un facteur de promotion sociale.

Depuis les années 1960, la sociologie a développé de nombreuses théories sur « le handicap socio-culturel » (Isambert-Jamati, 2020) de cette population mais a beaucoup moins interrogé les pratiques de l'école elle-même dans le renouvellement des inégalités. Les interactions entre les professeurs et les élèves, leur manière d'enseigner et les malentendus qu'elles suscitent sont encore aujourd'hui des terrains de recherche qui ont besoin d'être explorés. Face à ce constat, la notion d'explicitation semble se présenter, dans les cadres officiels et réglementaires d'exercice du métier, comme un outil adéquat pour résoudre bien des problèmes liés à la compréhension et donc à la formulation des consignes. La notion d'explicitation permettrait ainsi de revisiter la responsabilité de l'école et de ses acteurs au lieu de systématiquement revenir sur l'origine sociale comme source stigmatisante de l'échec scolaire. La question de l'explicitation et de ses usages ainsi que sa fonction dans l'acquisition et la mobilisation de compétences scolaires par les élèves devient désormais prioritaire pour passer à une échelle supérieure dans la lutte contre toutes les formes de discrimination.

Aussi, l'état de l'art scientifique de la question autour de l'explicitation et de ses applications théoriques et pratiques nous permettra de rendre compte du problème épistémologique relevant d'un paradoxe dont on ne semble pas bien comprendre le caractère tautologique. En effet, expliciter serait-il le truisme palliatif au "mal expliquer" des enseignants ? (1). Une fois le paradoxe cerné, une recherche action est proposée avec les

publics et acteurs observés, son protocole et les méthodes de recueil de données (2) afin de présenter l'analyse des données recueillies pour répondre aux hypothèses soulevées (3).

I. Problématique : L'explicitation est-elle un truisme ?

De nombreuses enquêtes mettent en avant que l'école produit des inégalités. La France fait face à une ségrégation scolaire plus fortement élitaire et élitiste dans les espaces urbains où ces dynamiques se reportent sur l'école de manière marquée (Felouzis, Maroy, Van Zanten, 2013). La ségrégation scolaire est un processus de séparation des individus, selon plusieurs critères (genre, origine ethnique, niveau scolaire, origine sociale) qui peut être subi ou choisi (Merle, 2012). Les conditions de scolarisation sont dégradées ce qui limite les opportunités d'apprentissages (Oberti, 2007).

Les inégalités d'apprentissage ne peuvent pas uniquement renvoyer aux milieux sociaux des élèves. Elles peuvent aussi être pensées en lien avec les capacités d'adaptation des enseignants à ces milieux, d'une part, mais aussi aux difficultés d'enfants qui, indépendamment de leur origine, sont de plus en plus nombreux dans les classes. Les enseignants des établissements ségrégués ont tendance à voir leurs exigences à la baisse et à se concentrer d'abord sur l'attitude des élèves puis ensuite sur leur connaissances, produisant un effet Golem (Van Zanten, 2012). L'effet Golem est un « phénomène psychologique mettant en œuvre une prophétie auto réalisatrice dans laquelle des attentes moins élevées placées sur un élève le conduisent à de moins bonnes performance » (Babad, E. Y., Inbar, J., & Rosenthal, R., 1982, p. 459-474).

Jean Yves Rochex et Jacques Crinon montrent qu'une partie des inégalités se cristallisent autour des modes de transmission scolaire (Rochex, Crinon, 2011). La différenciation "passive" explique qu'il ne suffit pas de mettre les élèves en activité pour qu'il y ait apprentissage car il y a une différence entre le temps d'enseignement et le temps didactique (Mercier, 1992). En effet, il est attendu de la part de l'élève un saut cognitif entre l'exercice et le savoir, qu'il comprenne les enjeux de ce qu'il fait. Ce saut cognitif relève de l'implicite et risque de créer chez l'élève des incompréhensions. Si le professeur ne dévoile pas ses intentions et objectifs en termes d'apprentissage, il peut se créer alors un « malentendu

scolaire » (Bautier, É., Rayou, P. 2009) sur le sens à donner aux objectifs des activités scolaires. Les élèves avec un capital culturel suffisant parviennent à décoder les objectifs réels et entrent dans un processus de motivation intrinsèque (Deci,1975). Les moins dotés, eux, vont passer à côté de ces éléments implicites tout en pensant être dans la bonne attitude vis-à-vis des activités scolaires. Viviane Isambert-Jamati a démontré que si les pédagogies actives et leurs fonctionnements n'étaient pas explicitées, elles deviendraient plus inégalitaires que les pédagogies classiques. En effet, ces méthodes, basées sur l'activité de l'élève demandent un degré d'explicitation des savoirs à maîtriser plus conséquent que dans les méthodes qui présentent les savoirs et les objectifs de manière classique (Isambert-Jamati,1990). En mobilisant encore plus les élèves sans rendre les consignes et attentes explicites, l'enseignant crée un écart de compréhension qui empêche les élèves en difficulté d'accéder pleinement au savoir.

L'explicitation et la différenciation sont progressivement devenu des leviers complémentaires pour rétablir une « équité dans l'accès aux connaissances, pour éviter que seuls ceux qui construisent les habitus du métier d'élève à l'extérieur de l'école ne soient en situation de réussir » (Lescouarch, 2018). Ce concept d'« habitus » est une notion Bourdieusienne qui définit l'ensemble du capital social, des règles et coutumes, qui permettent à un individu de comprendre une situation sociale et d'interagir avec elle (Bourdieu, 1986. P.1). L' habitus du métier d'élève renvoie donc à l'ensemble des connaissances et règles sociales qui permettent à l'enfant, d'abord d'être élève, mais aussi d'évoluer correctement dans le milieu scolaire. Ainsi, un enfant n'ayant pas développé entièrement son habitus scolaire risquerait de souffrir de malentendus scolaires dû à son incompréhension des attentes et des activités.

Les chercheurs en éducation ont démontré 4 grands axes de recherches ayant pour objet l'explicitation en France (Cèbe .S , Rayou P. , Bernardin J.,IFE Lyon, 2016). Iels relèvent les recherches portant sur les destinataires de l'explicitation. Ensuite viennent les recherches sur quoi porte l'explicitation (Les contenus d'apprentissages, les objectifs d'apprentissage, les procédures pour réussir et le transfert de compétence). Une troisième partie des recherches semble porter sur les temps propices à l'explicitation. L'enseignant y réfléchit en amont de la classe lors de la construction de ses séquences d'apprentissages, au début de la séance, avant que les élèves ne se mettent en situation de travail, pendant la réalisation de la tâche, lors de la phase d'institutionnalisation à la fin de la séance et lors des

transitions au sein de la séquence. Enfin, les recherches portent aussi sur les manières de mettre en place l'explicitation en classe, à la fois dans l'espace de la classe comme dans son organisation formelle.

L'Education Nationale (EN) a tardivement pris en compte les résultats de la recherche sur les causes des inégalités scolaires en inscrivant l'explicitation de manière prescriptive dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015. Dans le domaine 2, *Méthodes et outils pour apprendre*, on trouve des sous domaines qui mentionnent clairement l'enseignement explicite avec des phrases telles que : « *Ce domaine vise un enseignement explicite en situation.* » (p.4). Dans le référentiel pour l'éducation prioritaire (2014), la catégorie traitant de l'acquisition de la compétence « lire, écrire, parler » mettait déjà un point d'honneur à souligner l'importance de l'explicitation pour assurer la maîtrise du socle commun (p. 3 à 5). Une sous-catégorie titrée « Expliciter Les Démarches d'Apprentissage pour que les Élèves Comprennent le Sens des Enseignements » développe en détail l'application des concepts d'explicitation au sein des classes de réseau d'éducation prioritaire (p. 4). Ils se concentrent notamment sur l'importance de la compréhension des attentes et des objectifs par les élèves. Ainsi l'explicitation est présentée par l'Education Nationale, au travers des textes officiels, comme un outil servant exclusivement à améliorer les résultats des élèves en REP.

Cependant, malgré son inscription dans les textes, ces pratiques sont peu mises en place dans les classes. L'enquête TALIS de 2013, montrait que seulement 22% des enseignants français pratiquaient la différenciation contre 44% pour la moyenne des enseignants de l'enquête et qu'ils sont un tiers à pratiquer le travail de groupe quotidiennement (TALIS, 2013). Afin que les professeurs s'emparent de ces nouveaux concepts avec les pratiques qui les accompagnent, l'EN a su se saisir des partenariats qui ont lieu entre les chaires de recherche et l'Education Nationale pour rendre accessible leurs travaux. L'École Normale Supérieure (ENS) de Lyon, qui forme de futurs professeurs, est aussi un établissement de recherche. En effet, l'Institut Français de l'Education (IFE) est intégré à L'ENS. Iels proposent du contenu et des formations pour le personnel de l'EN. Un de leur axe de travail est notamment de faire des "états de l'art" sur un sujet pédagogique, didactique et institutionnel. Iels écrivent des synthèses qui articulent théorie et pratiques afin que les personnels enseignants puissent s'emparer de ces sujets dans leurs pratiques de classe. Par exemple, il y a plusieurs dossiers de veille et analyses de l'IFÉ sur la différenciation:

Individualisation et différenciation des apprentissages (2008) et la différenciation pédagogique en classe (2016). En 2016, le Centre Alain Savary, qui est la branche spécialisée sur l'éducation prioritaire, de l'IFE a organisé une table ronde, « Enseigner plus explicitement : pour quoi? qui? quoi? comment? où? » afin de former des professeurs des écoles maître formateur (PEMF) travaillant dans les réseaux d'éducation prioritaire (REP). À la suite de cette session, ils ont produit un document d'une vingtaine de pages qui recense et rend accessible aux professeurs les concepts qui composent la pratique de l'explicitation en classe. Dans cette même logique, nous trouvons le dossier *Enseigner plus explicitement* (DGESCO, 2016). Le bureau de l'éducation prioritaire de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) a publié un dossier sur l'explicitation. Au travers d'organisations pédagogiques et d'exemples de pratiques, en lien avec les travaux de recherche, cette publication permet de rendre explicite, de manière pratique, l'explication en classe. Au travers de ces différents documents, l'éducation nationale vulgarise les notions abordées et tend à les rendre accessibles pour les enseignants. Malgré cette mise en avant nouvelle de l'explicitation dans les textes officiels, cette vulgarisation a tendance à recentrer les pratiques et langages explicites autour de mises en activités et de tâches à effectuer. Ainsi l'emploi normalement plus général de l'explicitation se retrouve limité une fois mis en place en classe.

Avec l'apparition de l'explicitation dans les textes réglementaires et le travail pour la rendre praticable grâce à la vulgarisation scientifique qu'en fait l'État, l'enseignement explicite est devenu l'une des pratiques prioritaires prétextée, réglementée et utilisée pour réduire les inégalités scolaires. La coopération entre élèves et les échanges de procédures entre non experts est l'une des formes possibles de l'explicitation. Plusieurs chercheurs ont montré qu'il y a une confusion entre différenciation et individualisation et qu'un recours exclusif à l'individualisation comme outil de différenciation n'est pas suffisante pour qu'un élève apprenne. Sylvain Connac explique que les enseignants choisissent d'individualiser l'expérience scolaire des élèves pour répondre à ce besoin de différenciation (Connac, 2021). L'individualisation est:

un mode d'organisation pédagogique dans lequel l'élève travaille de manière individualisée, en fonction de ses acquis et de ses besoins avec l'aide d'un plan de travail et des consignes lui permettant d'effectuer les tâches scolaires en autonomie,

pendant un temps donné, avec si nécessaire des ressources qui lui sont fournies ou qu'il va chercher (Przesmycki, 2004)

Une approche individualiste de l'explicitation amplifierait alors l'écart de niveau scolaire entre les élèves en difficulté et les élèves ayant déjà acquis les notions ciblées (Forget, 2018).

C'est pour dépasser les limites des méthodes précédemment citées que la coopération entre élèves semble bénéfique aux apprentissages. Lev Vygotski considérait la socialisation de l'apprentissage comme essentielle à la construction des connaissances. Vygotski était le père du socio-constructivisme, une théorie mettant en avant la relation aux autres comme moteur de la construction de la personne et des connaissances. Cette théorie, qu'il développe notamment dans son ouvrage *Pensée et Langage* (1934), explique que le développement de l'enfant ne se fait pas de l'individuel vers le sociétal mais bien l'inverse. Meirieu poursuit la pensée de Vygotski en théorisant l'intérêt du travail de groupe et l'importance donnée aux différents objectifs de ce travail: "Le groupe devient un lieu où les relations entre les personnes fonctionnent de telle manière qu'elles permettent, par confrontation, de dégager un concept, d'améliorer un travail individuel, de prendre conscience de phénomènes complexes, etc." (Meirieu, 1999, p.4). Sylvain Connac a aussi mené une enquête sur deux cohortes de 6ème venant de milieux sociaux différents avec un niveau hétérogène où une pédagogie de la coopération a été testé sur deux années. Les résultats montrent que tous les élèves ont progressé scolairement. De plus, ils ont gagné en compétences psychosociales comme l'autonomie, la solidarité et la responsabilité. (Connac, 2018).

L'explicitation est habituellement pensée en contexte analogique. Il n'est pourtant pas inutile de s'intéresser à l'apport du numérique dans l'application de l'explicitation en classe. A une ère où le numérique se veut omniprésent dans le milieu scolaire, « la simple augmentation de l'offre (numérique) accroît les inégalités puisqu'elle s'en remet à la demande de ceux qui disposent du capital symbolique pour désirer et s'approprier les biens culturels ainsi offerts » (Meirieu, 2012, p.4) Ainsi lorsque l'école emploie à travailler le numérique, elle creuse les écarts et les inégalités puisqu'elle ne s'adresse en réalité qu'aux élèves ayant une compréhension initiale déjà formée. Les élèves ayant eu un accès précoce au numérique en comprennent l'intérêt éducatif immédiatement alors que ceux n'ayant pas cette connaissance souffrent non seulement de devoir apprendre à utiliser les outils proposés mais

souffrent aussi de ne pas comprendre en quoi ces outils permettent de leur ouvrir la voie vers le savoir.

La notion de communication numérique est un des points essentiels de l'apprentissage de la géographie au cycle 3. Ainsi l'étude de cette notion avec les élèves, se faisant notamment par la pratique active et le contact avec des outils numériques, peut engendrer naturellement des situations d'incompréhension et de malentendus scolaires.

Il sera alors pertinent d'aborder cette notion au travers du prisme de l'explicitation en groupe. Cette approche peut être rapprochée du dispositif « Hole in the wall » (Mitra, 2006) dans lequel des enfants vivant dans des zones rurales de l'Inde ont développé, au contact prolongé avec un ordinateur mis en commun, des notions avancées de langue anglaise et d'informatique. Ainsi, en confrontant les élèves aux difficultés de communication inter-langue et de compréhension de la logique numérique, ils feront émerger des mécanismes linguistiques et extra-linguistiques permettant d'explicitier les nouvelles notions travaillées à leurs camarades. À l'instar des enfants de « Hole in the wall », ils développeront alors un langage naturellement explicite puisque basé sur leur propre expérience, non altérée par une culture numérique acquise au préalable. Là où l'absence d'un habitus scolaire entraîne chez les élèves des difficultés de compréhension de l'ethos de l'école, l'absence de connaissances liées au numérique permet alors aux élèves de créer quelque chose de nouveau, propre à leur niveau de compréhension. L'expérience menée par Mitra démontre alors que le numérique, lorsque utilisé dans le cadre de l'éducation, permet à l'élève de s'émanciper de l'enseignant via une co construction entre élèves, basée sur le numérique.

Rare sont les recherches en France qui allient justement explicitation et coopération entre pairs. Sous l'intitulé infantile « Dire ses trucs aux autres » Capitanescu Benetti, et Grau (2019) exposent le point de vue de deux professeurs de collège et leur tentative de coconstruction des savoirs entre élèves et enseignants puis juste entre élèves par le biais de l'explicitation.

Dans le cadre d'une recherche action menée depuis septembre 2022 et cela jusqu'à avril 2023, nous soulevons les trois hypothèses suivantes :

1) la mise en place d'activités d'échanges entre élèves utilisant un langage explicite permet une meilleure acquisition des compétences et notions ciblées par lesdites activités

2) les dispositifs d'apprentissages numériques sont susceptibles d'enrichir cette explicitation.

3) Les directives officielles ne pensent pas l'explicitation en termes de mobilité cognitive technique et géographique, mais en termes de travail et de tâche.

L'objectif de notre étude a été de dresser un constat de la progression des élèves dans la compréhension des notions travaillées lorsqu'ils font l'expérience de l'explicitation entre pairs. Il a aussi été pertinent de s'intéresser à l'apport de l'apprentissage et de la pratique régulière d'un langage explicite pour l'élève au niveau individuel.

L'étude des échanges explicites entre élèves nous a permis de voir si l'emploi des méthodes d'explicitation et la maîtrise du lexique explicite par les élèves permet une meilleure compréhension des notions que lors des moments d'explicitations mis en place par l'enseignant.

Ce questionnement s'est fait autour de travaux en groupe de plusieurs élèves prenant la forme d'activités de tutorat et servant à répondre, non seulement à notre question principale « l'explicitation est-elle un truisme permettant d'éviter de mal expliquer ? », mais aussi à plusieurs hypothèses. Nous nous sommes notamment questionnés sur l'importance de la place du maître dans l'explicitation, des matières les plus propices à travailler dans le cadre de nos recherches mais aussi sur la question de l'acquisition des compétences lexicales et psycho-sociales nécessaires à l'explicitation par les élèves.

Notre objectif, au-delà de la progression et de l'acquisition de compétences au travers d'échanges explicites, est de donner aux élèves les outils nécessaires à l'acquisition d'un habitus scolaire au contact de leurs camarades, au sein de l'environnement scolaire et des règles sociales qui leur permettront de naviguer plus sereinement les malentendus scolaires au cours de leurs scolarité.

Développer leur métacognition et leur habitus scolaire par le biais de l'explicitation permet une meilleure intégration dans la société. Ainsi nous espérons qu'en confrontant les différents rapports au savoir de nos élèves nous arriverons à résoudre les malentendus scolaires méthodologiques et métacognitif.

Pour cela différentes expériences ont été conduites au sein des classes dont j'ai eu la responsabilité lors de cette deuxième année de master MEEF Premier degré.

L'expérience centrale autour de laquelle s'est édifiée cette recherche est le tutorat entre élèves. Nous partons de l'hypothèse que le travail en groupe va permettre aux élèves de résoudre des malentendus scolaires et de progresser plus efficacement au travers des confrontations de points de vues et d'idées. Ces espaces de tutorat entre pairs permettent aussi aux élèves de développer eux même des méthodes d'explicitation. En effet, en expliquant leur démarche à d'autres élèves, les tuteurs auront recours naturellement à des moyens explicites plutôt qu'implicites pour communiquer avec leurs pairs. Par exemple, ils emploieront un langage adapté à la compréhension et à la progression de l'élève avec lequel ils communiquent.

Nous avons établi précédemment que l'explicitation permet aux élèves souffrant d'handicap sociaux de mieux comprendre les objectifs de l'enseignement et donc d'avoir un accès plus simple aux connaissances travaillées. Cependant un meilleur accès ou une meilleure compréhension des attentes ne garantit pas l'acquisition desdites compétences et notions. Aussi, il est pertinent de s'interroger sur la valeur du langage explicite dans le travail de groupe et son utilité quant à une meilleure acquisition, une meilleure appropriation des compétences et notions travaillées en classe.

2. Méthodologie de la recherche

Nous définirons maintenant les différentes procédures de recherche que nous avons pu mettre en place lors des stages ainsi que les bases sur lesquelles nous allons nous appuyer pour analyser les données récoltées.

- i) Échantillon pour analyse lexicométrique des textes officiels

Afin d'analyser le cadre réglementaire portant sur l'explicitation, en vue de mieux comprendre les usages et leurs effets, une analyse lexicométrique et une analyse des discours émis dans les Bulletins officielle ont été choisies.

L'analyse lexicométrique a été conduite avec le logiciel Voyant Tools sur un corpus de trois textes.

L'analyse des discours permet quant à elle d'affiner l'analyse quantitative par une analyse qualitative.

a) Textes Choisis

Afin de vérifier les hypothèses 1 et 2, nous nous sommes attardés à étudier en détail des textes officiels à visée didactique ayant pour objectif de donner aux enseignants les outils essentiels à l'application de l'explicitation en classe.

Nous nous sommes concentré sur un corpus constitué de trois texte publiés entre 2014 et 2016 : Situation et gestes professionnels au quotidien : enseigner plus explicitement (DGESCO,2016); Enseigner plus explicitement : l'essentiel en quatre pages (Centre Alain Savary,2016) et enfin le Référentiel de l'éducation prioritaire (2014).

Ces deux premiers textes se présentent comme vulgarisateur des concepts de l'enseignement explicite, présentant ces derniers au travers de quelques pages listant les points essentiels à appliquer en classe.

Analyser ces textes permettra d'en dégager l'approche qu'ils ont de l'explicitation, de comprendre le contexte de production et le cadre légal d'application des directives officielles telles que présentées aux enseignants.

Le troisième texte, quant à lui, met en avant des directives et priorités permettant de mieux accompagner des élèves scolarisés en REP. Nous observerons ici le rapport tissé au fil du texte entre l'explicitation et l'éducation prioritaire en observant notamment l'importance des mise en places explicites pour endiguer les handicap socio-culturel. L'explicitation est mise en avant avant tout comme un outil permettant de lutter contre les inégalités; il est donc pertinent de se poser la question de la manière dont l'explicitation est indiquée dans les textes officiels ayant pour objectif de guider les enseignants.

b) Méthode d'analyse

L'intérêt de l'étude lexicométrique réside dans sa capacité à traiter de large corpus de texte, eux même de grande taille, et d'en comprendre en profondeur le sens. Cette analyse permet aussi de mettre en avant le macro discours, c'est à dire les éléments partagés par les différents textes du corpus (Blanc, Peton, Garcias, 2019). Elle permet donc de récolter des données quantitatives concrètes et de faire émerger de nouvelles interprétations de la sémantique interne aux textes du corpus.

L'objectif de cette analyse lexicométrique est de comptabiliser les termes employés sur l'explicitation ainsi que la manière dont ils préconisent son application au sein de la classe. Nous avons aussi étudié la récurrence des mots clés liés à la didactique ainsi que les liens lexicaux entre les différents termes employés au sein du texte.

L'étude lexicométrique d'un texte permet d'en faire émerger la tendance et les thèmes par la comparaison de la récurrence des mots utilisés ainsi que par l'analyse du type de vocabulaire, de discours et de champ lexical employé. Nous emploierons ici une analyse lexicométrique des spécificités de chaque texte issu du corpus choisi.

Cette analyse a été réalisée à l'aide d'un outil d'analyse lexicométrique en libre accès, produit par l'Université de Harvard : Voyant Tools. Cet outil a été créé par des universitaires nord-américains, notamment Stéfán Sinclair ancien professeur de langue, de littérature et de culture à l'université McGill près de Montréal. Il permet l'analyse lexicale d'un document par le relevé statistique de l'occurrence des mots et expressions employées et met en lien les termes étudiés entre eux.

Les textes seront aussi étudiés en détail à la lecture afin de s'assurer de la bonne compréhension et du bon emploi des termes ciblés .

En observant ces textes spécifiques par le biais de deux méthodes d'analyse, quantitative et qualitative, nous allons pouvoir déterminer s'ils permettent effectivement de comprendre l'enseignement explicite et de l'appliquer en classe de la manière la plus adaptée aux élèves souffrant des inégalités sociales et scolaires pour qui ce type d'enseignement a été prévu.

ii) Analyse ethnographique de deux échantillons en contexte scolaire

Après le cadre légal d'application s'impose l'observation du terrain d'application;

a) Lieux et échantillon observé

Cette recherche a été conduite avec deux échantillons distincts. Le premier échantillon est une classe de CP observée au travers d'un premier stage s'étendant du 26 septembre 2022 au 16 décembre 2022. Lors de la première période de l'année scolaire, se déroulant de mon arrivée jusqu'au 22 octobre 2022, j'étais présent sur le lieu de stage un jour et demi par semaine, le lundi et le mardi matin. Puis dans la deuxième période, la présence en stage s'est étendue à 3 jours complets par semaine ; le lundi, mardi et vendredi.

Cette classe de CP de 13 élèves, âgés de cinq à six ans, se trouve en réseau d'éducation prioritaire (REP). Sur les 13 élèves de la classe, six sont des filles et sept sont des garçons. Parmi eux, cinq élèves participent à l'activité « coup de pouce » permettant aux élèves en difficulté de travailler avec certains enseignants des notions essentielles qu'ils n'ont pas encore pleinement acquises.

Les élèves de la classe ont un niveau très hétérogène; il y a de fortes disparités entre les compétences acquises à l'entrée au CP, la vitesse d'acquisition de nouvelles compétences ainsi que dans le rapport à la lecture, centrale lors des cours préparatoires. Dans la classe, au moment de mon départ du stage à la mi décembre, seulement 3 élèves étaient des lecteurs actifs pendant que beaucoup d'autres s'efforçaient à le devenir.

Le deuxième échantillon est une classe de CM2 observée à partir du lundi 23 janvier jusqu'à au rendu de cet écrit. La fréquence des présences en classe a évolué de la même manière que lors des deux premières périodes.

Cette classe est moins marquée par un niveau hétérogène. La classe accueille deux élèves en Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) lors des séances d'Education Physique et Sportive ainsi que lors de certaines séances de mathématiques et de français. Chacun de ces deux élèves sont aussi accompagnés par des accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) lors de ces séances.

a. Recueil des données

Les outils de collecte de données ont été constitués sur la base de:

1) Notes Manuscrites et Observation

Il est pertinent de s'intéresser aux observations effectuées lors des différents stages afin de définir, au travers de notre analyse, le statut quo de l'utilisation de l'enseignement explicite dans la classe. Cela nous permet de pouvoir appréhender, avec plus de clarté, la mise en place des séances de recherches à visées expérimentales dirigées lors du stage mais aussi à chercher des éléments visant à valider ou non notre hypothèse. Nous nous sommes posé notamment la question de l'intérêt au sein de ces classes du travail de groupe, de son efficacité et de la compatibilité des types d'activités en groupe mis en place avec l'enseignement explicite entre élèves. Nous nous sommes intéressés dans un premier temps au déroulement de la classe et des séances au travers de l'analyse des notes d'observation manuscrites que j'ai rempli lors des stages. Puis dans un second temps, plus précisément encore, nous nous sommes penchés sur la construction desdites séances via les cahiers journaux et les fiches de préparation élaborées par les enseignants. Nous avons aussi étudié comment les enseignantes intègrent les éléments propres à l'explicitation.

Ces observations ont été compilées et résumées au travers de notes manuscrites prises au long des deux stages.

2) Documents et enregistrements

Ensuite la prise d'information s'est faite par le déroulement, en classe, d'une séance adaptée dans laquelle sont mis en place différents ateliers et activités ayant pour objectif de tester l'hypothèse 1 « la mise en place d'activités d'échanges entre élèves utilisant un langage explicite permet une meilleure acquisition des compétences et notions ciblées par lesdites activités ». Cette séance a été préparée et prise en charge par moi, lors du premier stage et s'est déroulée en CP le 27 novembre dernier. Cette séance a permis de produire des enregistrements audio de conversation d'élèves rapportés *ad verbatim*, des photos de productions d'élèves ainsi que la fiche de préparation utilisée pour la séance et son analyse.

La fiches de préparation a été mise en page sous la forme d'un tableau listant quatre éléments principaux :

- **Procédures attendues / Erreurs anticipées** : ici sont listées les différentes procédures possibles envisageables en fonction du niveau de la classe. On y retrouve aussi les possibles erreurs attendues que les élèves risquent de rencontrer.
- **Déroulement / Consignes** : dans cette colonne, on retrouve une description détaillée, phase par phase, de la séance, des consignes employées par l'enseignant, de la durée de chaque étape ainsi que des descriptions d'activités.
- **Rôle de l'enseignant** : on répertorie dans cette catégorie la position du professeur enseignant dans la classe ainsi que ses objectifs vis-à-vis des élèves (mise en place de la table d'appui, élèves à accompagner,...).
- **Matériel** : dans cette colonne est indiqué le matériel nécessaire à la réalisation des activités.

On y retrouve aussi un indicateur d'objectif ainsi qu'un autre indiquant les compétences référencées dans le programme, que les élèves vont travailler pendant la séance.

La séance mise en place lors du premier stage était une séance de mathématiques centrée autour de la compétence : « Savoir ordonner des nombres dans l'ordre croissant, savoir comparer, encadrer, intercaler des nombres entiers ». Bien que le matériel de la séance m'ait été imposé par la PEMF, il reste pertinent dans le cadre de notre recherche. En effet, la notion de comparaison, bien qu'elle soit normalement introduite au niveau CP, est un concept général auquel les élèves ont à faire au jour le jour. L'idée de comparer la taille ou l'âge par exemple est une composante commune du quotidien et de la croissance d'un enfant. Cependant, cette application de la comparaison dans un contexte mathématique est inédite pour les élèves. Ainsi, il existe une différence entre l'aspect sémantique d'une comparaison et sa formulation mathématique. C'est cette différence qui va créer, chez les élèves souffrant de handicaps sociaux-culturels, des dissonances et des malentendus scolaires. Ces malentendus vont notamment se cristalliser autour d'un élément central au travail mathématique de la comparaison : l'utilisation des signes propres à celle-ci. Comme défini plus tôt, ce phénomène de malentendus est décrit par Rochex et Crinon dans leur article de recherche « *La construction des inégalités scolaires : au coeur des pratiques et des dispositifs*

d'enseignement ». Les premières instances de comparaison mathématique sont généralement opérées en classe via des modalités de travail oral. En maternelle, les élèves travaillent cette notion au travers de concepts généraux d'âge et de taille par exemple (« Être plus grand ou plus petit que... », « Avoir son anniversaire avant ou après celui de... »). Toutefois, ce n'est qu'à partir du CP qu'apparaissent les signes servant à la comparaison de nombres entre eux. Ces signes, à savoir plus grands que ($>$) et plus petits que ($<$), ne sont introduits aux élèves qu'après un travail d'application des phrases mentionnées précédemment dans un contexte mathématique. De même, la compréhension des significations et des valeurs de ces symboles dans un contexte mathématique relèvent en réalité d'acquis sociaux culturels. Prenons l'exemple pertinent d'un appui mnémotechnique très répandu dans le travail de la comparaison, celui du « Crocodile ». Le « Crocodile » est un concept courant prenant son origine dans la ressemblance entre les signes de comparaison utilisés en mathématiques et une mâchoire ouverte d'animal. En se servant du statut carnivore de la bête, l'élève se représente les signes de comparaison comme une bouche mangeant le nombre le plus grand, tournant le dos au plus petit. Néanmoins, le « crocodile », non enseigné normalement dans l'école, est plus souvent un savoir transmis par les parents aux enfants. Ainsi, les parents n'ayant pas la connaissance de ce moyen mnémotechnique, ou même les parents qui n'ont pas forcément fait l'expérience d'un parcours scolaire typique, n'obtiendront pas ce savoir, cet outil, et ne le transmettrons donc pas à leurs enfants. C'est pourquoi, le socio-constructivisme opéré dans notre mise en place, au travers d'échanges entre pairs, vise à endiguer ce manque. C'est lorsqu'ils entrent en contact avec des élèves en possession de ce savoir implicite que les élèves n'ayant justement pas accès à ce savoir peuvent travailler à l'obtenir.

Nous analyserons aussi cette séance au travers de l'enregistrement d'un échange entre deux élèves dirigés par une adulte. Cet échange sera disponible sous forme de retranscription écrite Ad Verbatim (annexe 1). Cet échange a eu lieu à la fin de la séance et constitue un exemple d'échange explicite comme défini dans l'hypothèse. La consigne donnée aux élèves lors du tissage en début de séance était la suivante « Vous allez devoir expliquer à votre voisin comment vous avez fait pour trouver les réponses aux exercices. Vous expliquerez si vous avez utilisé des outils, lesquels et comment ». Au travers de cette consigne, notre objectif était de confronter les élèves à une première situation de tutorat explicite. De ce fait, nous analyserons principalement le langage employé par les élèves pour expliquer leurs procédures.

Il sera aussi intéressant d'observer l'importance de la présence de l'enseignant lors de ces échanges entre élèves. S' ils ont été pensés lors de la préparation avant tout comme se déroulant exclusivement entre pairs, et donc sans enseignants, il est évident que la présence d'une figure d'autorité risque d'influencer le comportement des élèves.

Enfin, nous étudierons également des productions d'élèves réalisées pendant cette même séance du vendredi 25 novembre. Ces activités ont été élaborées par moi même sur la base des informations données par ma formatrice sur la progression et le niveau général de la classe. Elle est constituée de deux exercices distincts travaillant respectivement les notions de comparaison de deux nombres pour le premier exercice ainsi que celles d'ordonner et d'intercaler des nombres pour le deuxième. Les nombres choisis pour les deux exercices ne sont pas anodins ; premièrement, ils se devaient d'être compris par les élèves. Bien que la séance se tenait en période 3 et que certains élèves étaient déjà familiers avec les nombres jusqu'à 50 et plus, d'autres avaient encore besoin de les retrouver sur une frise numérique et avaient du mal à les situer les un vis-à-vis des autres. Il était donc important de choisir des nombres accessibles et qui pouvaient être manipulés facilement par les élèves. Deuxièmement, la comparaison étant une notion nouvelle et cette séance étant une séance d'introduction à ladite notion, il était préférable de l'introduire en utilisant des nombres petits afin d'enlever l'obstacle didactique apporté par les nombres trop grands. De plus, il était aussi pertinent de travailler avec les élèves à la compréhension du système numérique représenté en unités et dizaines, notion qui avait déjà été travaillée en classe et qui n'avait pas été acquise par tous les élèves. Par exemple, la comparaison entre les nombres 12 et 9 permettra d'évaluer la capacité des élèves à comprendre le système numérique, notamment chez les élèves de type C. En effet, en observant les réponses des élèves et en les liant aux corrections qu'ils ont pu y apporter, nous pourrons déterminer l'efficacité de la méthode mise en place et sa pertinence vis-à-vis de notre hypothèse.

3) Questionnaire et enquête

Enfin, afin d'ajouter à cette recherche des informations statistiques numériques sur lesquelles nous pouvons nous fonder ultérieurement, nous proposerons l'analyse des réponses fournies par un ensemble d'enseignants à un formulaire de questions les interrogeant sur leurs

représentant la récurrence des mots « Accessible », « Travail », « comprendre » et « média » dans le dossier traité.

On observe tout d'abord que le mot le plus fréquent au sein du dossier est le mot « élève », comptabilisé un total de 227 fois. Cette forte récurrence montre que le dossier renvoie l'élève au centre du sujet traité. Néanmoins, la forte récurrence du terme « travail » et du verbe « faire » pourrait nous indiquer, avant toute analyse qualitative du dossier, que la conception de l'explicitation est une conception deweyenne, par le faire de l'élève. Cependant La récurrence du verbe « faire » apparaît en co-occurrence des termes professionnels et se rapporte généralement à l'action du professeur; la récurrence du terme « travail » montre quant à elle une volonté de présenter l'explicitation comme un agir plus que le fruit de l'étude ou de l'apprentissage. Au travers de phrase comme « Tandis que l'élève est au **travail** sur une **tâche**, l'enseignant passe dans les rangs et regarde ce que **fait** l'un puis l'autre », on comprend que l'enseignement explicite s'applique, dans ce dossier, lorsque l'élève est en activité. Cette tendance du texte à présenter l'explicitation centrée autour de l'action de l'élève se confirme également dans la présence écrasante du terme « Travail » sur les trois autres termes, hormis au niveau du troisième et quatrième segment où il est surpassé par le mot « comprendre ».

On remarque aussi, à la fois à la lecture du document et à l'analyse des données lexicométriques, l'évitement de ce que l'explicitation apporte à la compréhension par les élèves de l'organisation interne de la classe et de l'école. Comme nous l'avons rappelé plus haut, puisque l'habitus scolaire est un implicite d'exclusion pour les élèves qui en méconnaîtraient les règles (Bourdieu, 1986, p.40-44), il est nécessaire d'explicitier le fonctionnement interne de la classe et du cadre scolaire afin de développer chez les élèves les notions essentielles permettant de naviguer leurs scolarité.

La très faible récurrence des trois autres termes: « accessible », « média » et « numérique » nous indique par ailleurs que l'explicitation est pensée en contexte analogique, pré numérique et sur un design pédagogique très traditionnel.

Malgré la date de publication récente du texte, les termes « média » et « numérique » n'apparaissent pas ou peu. On en déduit alors que le document envisage donc l'explicitation, et plus en général la didactique, comme purement analogique L'analyse lexicométrique nous permet donc de confirmer le fait que l'explicitation n'est pas liée au développement de l'esprit critique, mais à des modalités de répétition en contexte analogique.



Illustration 2: Graphiques de l'analyse lexicométrique du dossier « *Enseigner plus explicitement : l'essentiel en quatre pages* »

Dans le deuxième dossier, on peut observer une tendance similaire à celle du premier dossier quant à l'utilisation et la récurrence des termes utilisés. Aussi on observe encore une forte récurrence du terme « élève » ainsi que du terme « enseignant » qui prend dans ce dossier une place prépondérante, bien plus grande que dans le dossier précédent. On peut alors en déduire que ces dossiers de régulation le lien entre l'enseignant et les élèves s'accroît voire que l'enseignement explicite renforce ce lien.

On observe aussi une forte récurrence des termes « tâche » et « travail » qui montre encore une fois une volonté d'interpréter l'explicitation principalement au travers de l'activité de l'élève. Enfin on remarque dans le diagramme ci-dessus une plus grande récurrence du terme « comprendre » comparé au document précédent. Cela traduit une approche plus centrée sur la compréhension des élèves.

Là encore, aucune mention des termes liés aux médias ou aux médias numériques comme si l'explicitation n'était envisagée que dans le discours humain en interaction non

médiée et en présentiel, une vision clairement traditionnelle des possibles pour les élèves d'aujourd'hui qui peuvent se connecter depuis des espaces dédiés dans et hors l'école.

Enfin dans le troisième texte penché sur la situation en REP, l'importance donnée à l'enseignement explicite dans le référentiel décroît considérablement, voire disparaît dans la seconde partie du document (segments 5 et 6 à 10). Bien que cela puisse s'expliquer par le fait que le texte traite un ensemble varié de notions et de thèmes, cela montre malgré tout un manque d'intégration formel de l'explicitation au sein des différents angles de l'éducation prioritaire.

Une rapide analyse lexicométrique de ces documents montre que l'explicitation de l'explicitation aux enseignants par les textes officiels est liée à la notion de « travail », elle-même confondue de manière troublante avec la notion de « tâche » scolaire. Cette manière de présenter l'explicitation comme prenant principalement place dans le cadre de l'activité de l'élève ferme naturellement la porte vers des mises en places plus larges. L'absence du numérique et de l'explicitation de l'organisation du fonctionnement scolaire dans les documents officiels enferme encore plus la notion d'explicitation dans des carcans analogiques exclusifs à l'apprentissage des notions scolaires. Elle n'est pas présentée comme permettant l'acquisition de l'habitus scolaire.

Afin de définir plus en détails encore le cadre d'application de l'explicitation en classe, les données recueillies du sondage nous permettent de constater:

- i. l'application des mesures prescrites par les textes officiels sur le terrain
- ii. l'efficacité desdites mesures vis-à-vis de la progression de la compréhension des élèves selon les professeurs.
- iii. l'efficacité du travail de groupe

Tout d'abord, on observe des descriptions centrées essentiellement sur le concept de « passation claire de consigne et de savoirs ». On retrouve une forte récurrence du champ lexical de la communication (« dire », « expliqué », « reformulation », etc...) qui indique une tendance, chez les enseignants interrogés, à considérer l'explicitation dans la communication verbale. Cette manière de penser l'explicitation se pose en contraste avec la manière dont elle est avancée dans les textes officiels, c'est -à-dire comme un « travail » de l'élève. Ici,

l'explicitation est conçue par les enseignants comme un moyen de transmission émanant avant tout d'eux même.



Illustration 3: Schémas représentant les résultats des questions 8 (image 1) et 9 (image 2) du sondage Google Forms sur l'explicitation

De plus, au regard des réponses aux questions huit et neuf, on observe que les enseignants interrogés considèrent unanimement l'explicitation et le langage explicite comme un outil permettant respectivement un meilleur accès et une meilleure acquisition des notions travaillées. On peut alors en déduire l'importance de l'explicitation pour les enseignants, et de son aspect essentiel à la bonne progression des élèves.

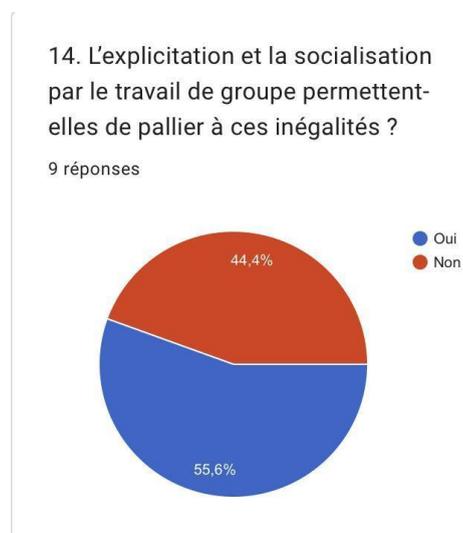


Illustration 4: Schémas représentant les résultats de la question 14 du sondage Google Forms sur l'explicitation

Pourtant sur tous les interrogés, seulement 55.6% considèrent que ces mises en place permettent de pallier efficacement les inégalités sociales et culturelles contre 44,4% qui ne considèrent pas ces dernières comme suffisantes.

15. Pourquoi ?

7 réponses

Oui car cela vient d'un pair et donc l'écoute est différente entre eux. Mais non, car ces inégalités sont très fortes et le travail en groupe ne permet pas de palier à tous les problèmes rencontrés par ces élèves. Le bain culturel, social et je rajouterai affectif dans lequel il baigne reste plus prégnant que le travail effectué à l'école. Cela pallie mais pas complètement, je dirais qu'on colmate les trous mais qu'on ne rebouche pas complètement pour construire solidement par dessus.

Des élèves ayant les codes de l'école peuvent travailler avec ou à côté des élèves qui en ont moins pour donner une sorte d'exemple qui complète l'explicitation de l'enseignant

En général, en groupe les élèves se sentent plus libres et la communication est meilleure.

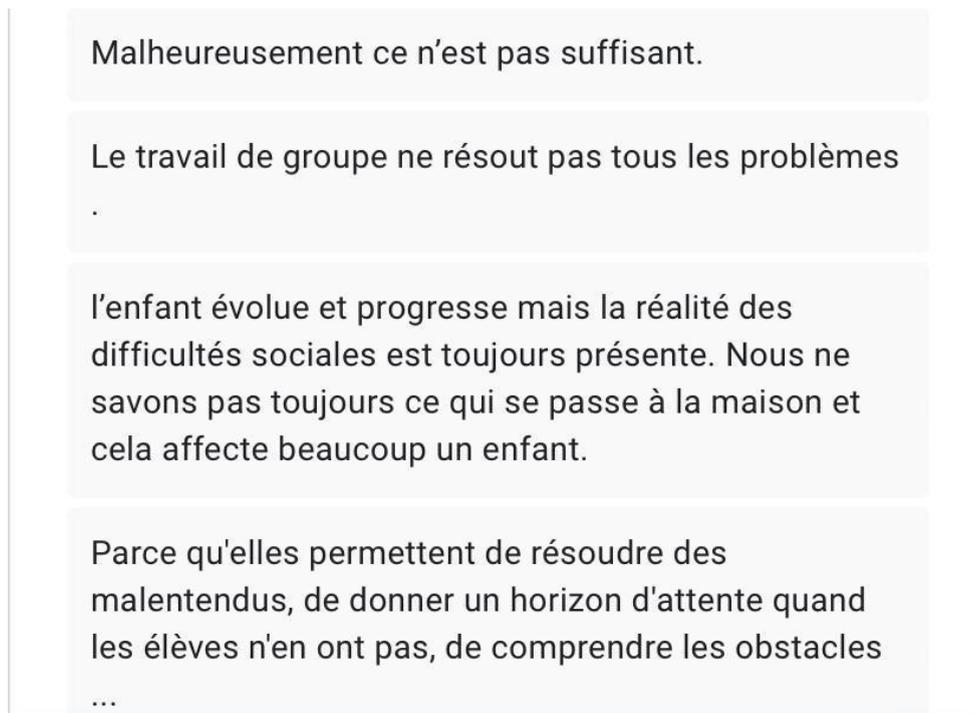


Illustration 5: Liste des réponses à la question 15 du Google Forms sur l'explicitation

En analysant les réponses obtenues via la question 15, dans laquelle les enseignants ont pu justifier leur réponse à la question 14, on peut alors mieux déterminer pourquoi certains enseignants ne considèrent pas ces mises en place comme efficaces. Il est notamment fait mention à plusieurs reprises de la trop grande importance de ces inégalités face à l'apport trop limité du travail de groupe et de l'explicitation. Selon les enseignants interrogés, ces mises en place ne sont pas « suffisantes » et ne « résout pas tous les problèmes ». Plusieurs réponses mentionnent aussi la question de l'extra scolaire et de son importance dans la formation de ces inégalités, par exemple « Nous ne savons pas toujours ce qui se passe à la maison. ». Les enseignants mettent en avant ici la limite de l'explicitation dans son cadre scolaire; puisque les inégalités sociales et culturelles sont aussi le résultat d'un héritage personnel et familial, il est impossible pour l'enseignant et l'école d'atteindre cette source d'inégalité.

Ainsi bien que l'explicitation et la socialisation via le travail de groupe soit bénéfique pour les élèves, notamment au niveau du développement de l'habitus scolaire, elles ne sont pas suffisantes pour avoir un impact durable sur les inégalités sociales et scolaires d'après les réponses apportées par les enseignants interrogés par le sondage.

b. Résultats de la recherche action

Afin de vérifier notre seconde hypothèse, posant la question de l'intégration du numérique dans la classe et de son apport positif sur l'enseignement explicite, nous avons analysé les différentes formes de préparation proposées par les enseignants pour organiser leurs séances et journées.

Dû à la nature de mon stage, des niveaux observés et de la fréquence de ma participation, il n'a pas été possible de mettre en place de séance dans laquelle les élèves ont pu interagir directement avec le numérique. Notre analyse portera donc seulement sur les observations faites au cours des deux stages.

L'observation des habitudes d'organisation et de préparation des enseignants a permis de faire état de l'importance du numérique dans la compréhension par les élèves des notions travaillées et dans l'enseignement explicite. En effet, au cours des deux stages, le numérique est avant tout utilisé comme outil de démonstration et, occasionnellement, comme outil d'écriture via des applications de traitement de texte.

SCIENCES

- Vivant non vivant : mise en commun et trace écrite (5 mots clés)
- Vidéo récapitulative

SCIENCES Vivipare/ovipare

- **Recueil de conceptions** : pourquoi les animaux sont-ils des êtres vivants ?
Comment ont-ils leurs petits ? Est-ce que les animaux naissent tous de la même manière ? Avez-vous des exemples ?
- **Vidéo** : *L'accouplement – la reproduction – mâle – femelle – vivipare – ovipare – éclosion* (arrêter à 2minutes 45)
Mettre en commun – reformuler – noter les **mots clés** sur **une affiche**
- **Entraînement/Trace écrite** : classer des images d'animaux (ovipare/vivipare)
Faire un exemple collectivement avec **images agrandies** puis individuellement.

Illustration 6: Extraits de cahiers journaux du 22 Novembre (image 1) et du 29 Novembre 2022 (image 2)

On remarque dans les cahiers journaux des mardi 22 et 29 Novembre de la classe de CP, observée lors du premier stage (annexe ...), qu'il est fait mention de vidéos à montrer à la classe dans le cadre de deux séances de science portant respectivement sur le vivant-non vivant et la distinction ovipare-vivipare. Ces deux vidéos, bien qu'elles représentent des données numériques, restent malgré tout limitées dans ce qu'elles apportent à l'élève.

Malgré tout, elles renforcent par l'image les concepts appris, et les explicitent donc par l'apport visuel. Ces vidéos créent un lien entre les nouveaux termes introduits et ce qu'ils représentent.

Comme expliqué précédemment au travers de la recherche, les élèves ont besoin d'interagir avec le numérique pour en comprendre les apports et les avantages. C'est cette interaction qui va rendre explicite les notions travaillées. Cependant, dû à leur nature même, ces vidéos ne sont pas interactives. Ainsi, bien que les savoirs traités par les vidéos soient intéressant pour les élèves, le média utilisé n'apporte aucune plus value réel comparé à une séance classique analogique car l'interactivité n'a pas été didactisée numériquement. . Dans le cas des écoles observées lors des stages, aucune n'a de salle dédiée à l'informatique et les ordinateurs disponibles en classe sont généralement peu nombreux voire inexistant pour l'école du premier stage qui elle était localisée en REP. L'accessibilité au numérique varie donc fortement entre les établissements où des formes de ségrégation dans l'accès au numérique se font ressentir (Oberti, 2007) sur la ségrégation scolaire.

Ainsi dans le contexte professionnel observé, nous avons pu constater que bien que le numérique permette aux élèves d'accéder au savoir de manière multimodale et appelle à diverses intelligences, , il est loin d'être intégré aux apprentissages et à la classe. L'observation du déroulement de la classe tout au long du stage d'observation témoigne d'une récurrence accrue de langage explicite lors des moments de tissage et de bilan. Bien que les notes d'observations ne nous permettent pas de confirmer pleinement notre hypothèse, elles permettent déjà d'avancer et de confirmer l'importance de l'emploi de langage explicite en classe ainsi que la pertinence de la modalité de travail groupé.

La séance de mathématique dirigée en CP a permis de constater que l'explicitation n'est pas un gage de compréhension.

Afin de s'assurer de la bonne analyse des données récoltées auprès de ces classes et de leurs effectifs, nous avons défini au travers du tableau ci-dessous trois profils d'élèves que nous avons pu observer au sein des classes. Bien que ce travail de répartition et de profilage est

pertinent dans le cadre de la recherche et que les caractéristiques qui vont être développées ici ont pu être observées au sein des classes, il en va de soi que ceci n'est pas un exercice de catégorisation arbitraire mais bien une étude de l'attitude et du regard de chaque élève vis à vis de l'école et du rôle d'élève.

	Élève A	Élève B	Élève C
Rapport de l'élève à la tâche / métacognition de l'élève	- Comprends que l'activité est un moyen d'apprentissage	- Interprète les activités comme des tâches	- Perçoit les activités comme des tâches arbitraires à accomplir
Acquisition de l'habitus Scolaire	- Acquis	- Acquis	- Non acquis pour l'instant

Nous avons pu observer trois types d'élèves pouvant être différenciés par deux facteurs : leurs rapports à la tâche et donc aux apprentissages ainsi que leur acquisition de l'habitus scolaire . Le premier facteur a été observé afin d'aider à l'analyse des apports des mises en places proposées en classes afin de vérifier nos hypothèses. En catégorisant les élèves observés, cela nous permet de comparer les effets et les apports pédagogiques des échanges explicites entre élèves en fonction du type d'élève observé, cela afin d'en maximiser l'apport et de déduire des pistes d'amélioration, de progression et de différenciation.

Ma première remarque concerne les interactions entre les élèves. J'ai pu constater lors de l'échange qu'ils parvenaient bien à communiquer et à transmettre à leurs binômes leurs procédures ainsi qu'à expliquer quels outils ils avaient utilisés pour arriver à trouver le résultat. Cependant, j'ai aussi remarqué que les élèves se sont parfois perdus dans leurs explications, ce qui a peut-être eu un effet inverse à celui escompté. En observant la fiche de préparation, on peut lier ce phénomène à l'organisation, à la fois spatiale et temporelle, de l'échange explicite entre élèves dans la séance. Sur la totalité des 40 minutes qu'a duré la séance, seulement une dizaine de minutes étaient initialement accordées à l'échange. Cependant, dû à la gestion du temps des activités précédant celle-ci, l'échange a seulement

duré entre six et sept minutes. Ce court temps a eu pour effet d'empêcher certains élèves d'explicitement leurs procédures voire même de s'exprimer avec leurs binômes. Par exemple, en raison de la durée trop courte allouée à l'échange, une élève de type C à seulement pu corriger son premier exercice et n'a donc pas pu effectuer de remédiation sur le second. Elle n'a donc pas pu travailler efficacement la notion « ordonner les nombres ».

Ainsi, afin de mettre en place un échange assez long pour permettre à tous les élèves d'échanger leurs procédures de manière explicite et de suffisamment bien employer le vocabulaire attendu, il sera pertinent d'organiser ces échanges explicites sur de plus longs termes ou d'y consacrer des séances dédiées. Il serait notamment pertinent d'appliquer cette mise en place à des séances de remédiations plutôt qu'à des séances de découvertes afin de centrer l'entièreté de la séance sur la correction et de s'assurer d'une compréhension globale des notions étudiées. La courte durée a aussi eu un impact sur ma capacité à interagir avec tous les élèves afin de m'assurer à la fois de la compréhension de la consigne et du cadre de l'échange explicite. Sur les 7 minutes qu'ont duré les échanges, j'ai pu interagir avec seulement 4 groupes d'élèves sur les 8 groupes en activité. De plus, l'encadrement des élèves pendant les échanges n'avait pas été préparé et était donc assez limité: répétitions des échanges et procédures, corrections des exercices sur la feuille et nouvelle explication des consignes.

Une durée plus longue ainsi qu'une préparation consacrée à l'encadrement des élèves aurait donc permis une meilleure observation et donc une meilleure remédiation.

Les différentes corrections effectuées par les élèves sur les productions d'élèves réalisées pendant la séance se sont déroulées après la réalisation de l'activité, à l'issue de l'échange entre pairs. On remarque tout d'abord que sur l'intégralité des productions, tous les élèves ont complété le premier exercice et après l'échange explicite seulement deux d'entre eux ont encore des fautes présentes. On peut donc déduire deux facteurs expliquant ces résultats:

Ces résultats s'expliquent par la volonté, lors de la préparation, de rendre explicite les consignes employées, à la fois sur la fiche et à l'oral devant les élèves. Cette explicitation, elle est à la fois « en pourquoi » et « en comment » (Gremmo, M., Leclaire-Halté, A., Kreza, M. &

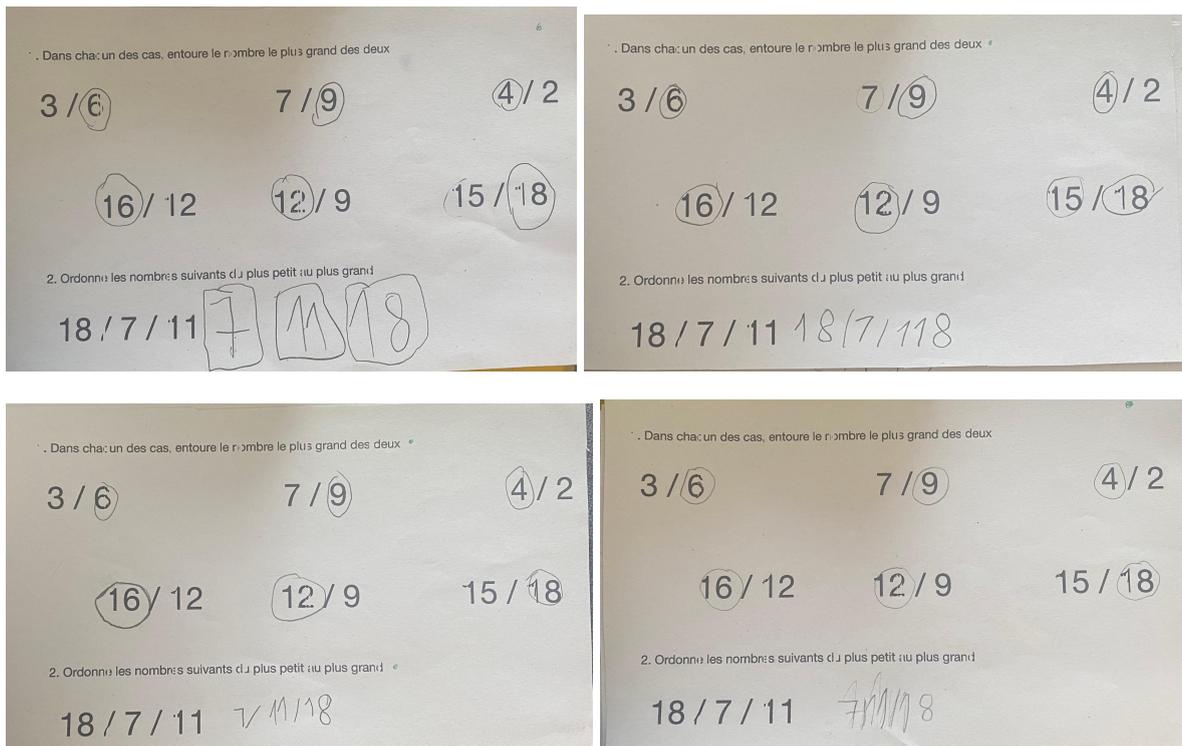
Crinon, J., 2019). Elle est explicite « en pourquoi » car les consignes sont construites avec les élèves, sont répétées et rendues explicite afin de s'assurer que chacun d'entre eux comprennent les attendus. Au travers de tournure de phrase comme « Nous allons voir une toute nouvelle manière de travailler avec les nombres en mathématiques » ou encore « Je vais écrire deux nombres au tableau et vous allez devoir me dire lequel des deux est le plus grand », les élèves comprennent les attendus et la marche à suivre. Ensuite les consignes sont explicites « en comment » par la mise en avant de méthode et d'outils à utiliser comme la file des nombres par exemple.

Deuxièmement, ces résultats s'expliquent aussi par la remédiation opérée lors de l'échange explicite. Ainsi c'est au contact des procédures et outils utilisés par leurs camarades que les élèves n'ayant peut-être pas compris la notion au moment de l'activité arrivent à résoudre malgré tout les exercices. On remarque sur plusieurs productions des traces de corrections prouvant que les élèves ont opéré une remédiation. On en déduit donc que ces échanges ont permis aux élèves de mieux comprendre la notion de comparaison et donc de mieux l'acquérir.

Enfin, nous pouvons aussi faire l'hypothèse que la notion était assez facilement accessible pour les élèves. Étant donné la nature « universelle » de la comparaison que nous avons évoquée plus haut, il est possible que certains élèves possédaient déjà certains pré requis aidant à la compréhension de la notion.

Dans le cas du deuxième exercice, on observe une plus grande difficulté des élèves à le réaliser sans la remédiation apportée à posteriori par l'échange entre pairs. Ainsi on observe sur les 13 productions un total de 3 élèves n'ayant pas réussi l'exercice, 4 élèves l'ayant réussi après remédiation et 6 élèves l'ayant réussi avant remédiation.

Nous avons sélectionné un panel de quatre productions, chacune ayant été réalisée par des élèves de type C, afin de faire le constat de l'apport de l'échange explicite sur leurs compréhension de la notion « comparaison » et par extension sur la progression de leur propre métacognition .



Photos n° 1: Extraits productions d'élèves de type C

Sur les quatre élèves de type C observés ici, tous ont réussi à terminer l'exercice 1 sans erreurs. De plus, seulement deux élèves sur les quatre semblent avoir eu recours à de la remédiation si on se fie aux différentes traces de correction observées. Par exemple, dans la deuxième image, on observe que l'élève a fait deux erreurs, respectivement sur les questions 7/9 et 15/18; erreurs qui ont ensuite été effacées puis corrigées au moment de l'échange explicite entre pairs.

Au vu de la présence de telles corrections, nous pouvons alors déduire que l'échange explicite a eu un impact positif visible sur la compréhension de la notion et son acquisition par les élèves.

Cependant on observe aussi que le deuxième exercice a été plus difficile à appréhender pour les élèves observés ici. Pareillement à l'analyse faite précédemment sur la difficulté de la classe entière à réaliser l'exercice 2 comparé à l'exercice 1, on retrouve dans le cas présent un taux de réussite de 3 élèves sur 4 dont 1 élève ayant eu recours à des corrections à posteriori.

Nous avons ainsi pu constater l'apport de la mise en place d'échange entre pairs pour les élèves de type C (n'ayant donc pas encore acquis l'habitus scolaire). Au vu des observations et de l'analyse des documents et données récoltées, nous pouvons donc déduire

que l'échange a été bénéfique pour les élèves de type C. Tout d'abord car ces échanges ont fait émerger des nouvelles réponses permettant une remédiation. Les élèves ont, au contact de leurs camarades de types différents du leurs, été confrontés à des procédures différentes, parfois plus expertes et éclairantes. De ces contacts émerge une nouvelle compréhension de la notion et donc de nouvelles réponses. Ensuite car les élèves ont été confrontés à l'obstacle cognitif de la correction. Il peut être compliqué, notamment pour les élèves n'ayant pas encore acquis l'habitus scolaire, de dédramatiser l'erreur et de l'utiliser comme moyen d'apprentissage comme observé dans les recherches de Bourdieu et Passeron (1970). Malgré tout, les élèves observés ont bravé cet obstacle afin d'apporter des corrections à leurs productions.

La brièveté de l'expérimentation ne permet pas de faire état de la progression des élèves dans leur acquisition de l'habitus scolaire ou du développement de leurs métacognition. Cela est dû au fait que nous avons seulement mis en place une seule séance durant laquelle les élèves ont pu échanger. Les élèves auraient besoin de séances répétées et d'un contact régulier avec leurs pairs pour développer de nouvelles compétences sociales perceptibles. Et enfin car, pour rendre compte de cette progression, il serait nécessaire de les évaluer via des moyens tiers, plus approfondis que des évaluations diagnostics par observations.

Le document audio enregistré lors de la séance reprend un échange qui s'est déroulé entre deux élèves de type A et B et qui a été encadré par une stagiaire ayant pour consigne de recentrer l'attention des élèves sur l'explicitation de leurs procédures. On observe tout d'abord que pendant la première minute, l'élève de type B engage principalement la discussion avec la stagiaire pour lui exposer ses procédures. On peut entendre dans cet échange une volonté de l'élève B de justifier ses procédures auprès de la figure d'autorité présente. Cela peut être observé particulièrement au début de la conversation; l'élève B expose tout de suite sa marche à suivre à l'enseignant et non à sa camarade. Cela traduit selon moi une appréhension vis-à-vis du partage avec l'autre élève. Nous n'avons pas envisagé que les élèves puissent avoir des difficultés à engager la discussion avec leurs camarades lors de l'échange et il sera donc pertinent à l'avenir de s'intéresser plus en détails aux raisons de cette appréhension. Dans le cas présent, cet élève avait déjà des difficultés de compréhension des exercices de mathématiques avant la séance et à donc probablement voulu

obtenir un *feed-back* immédiat d'un enseignant sur ces réponses. La présence d'un enseignant pour cadrer les échanges influence donc potentiellement la communication des élèves et leurs participations. Une recherche plus étendue aurait pu permettre d'observer l'impact de cette présence par la comparaison de la progression des élèves issus de groupes encadrés par un enseignant avec celle des élèves des groupes non encadrés.

Tout au long de l'échange les élèves communiquent correctement leurs procédures et s'expliquent mutuellement leurs démarches. On remarque que les élèves n'hésitent d'ailleurs pas à contredire leur camarade :

B: « Par contre il fallait le mettre », à répéter les consignes et à comparer leurs procédures et résultats (B: « La consigne c'était de le mettre au plus petit au plus grand et moi je l'ai mis au plus petit au plus grand. Mais elle l'a mis au plus grand au plus grand. »)

Il est aussi intéressant de remarquer qu'une partie importante de leur échange porte non pas sur la justesse des résultats à proprement parler mais plutôt sur leur compréhension des consignes et énoncés. Ainsi on retrouve ici le cœur de la remédiation explicite. En ré-explicitant les consignes données par l'enseignant, les élèves se les approprient et les intègrent plus efficacement. On observe alors un phénomène d'adaptation et de reformulation des consignes par les élèves. Afin d'expliquer et d'explicitier au mieux à leurs camarades les consignes qu'ils n'ont pas compris, ils récupèrent les codes du langage explicite pour faire émerger un nouveau parler explicite exclusif aux élèves et parfaitement adapté à leur niveau de compréhension. Lorsque l'élève B explique sa procédure à sa camarade « on fait plus petit jusqu'au moyen puis jusqu'au plus grand », on se retrouve face à une phrase claire et compréhensible à la portée de l'élève.

4. Vérification des Hypothèses

Hypothèse 1: la mise en place d'activités d'échanges entre élèves utilisant un langage explicite permet une meilleure acquisition des notions ciblées par lesdites activités et une appropriation de l'habitus scolaire

L'analyse de nos données ne nous permet pas de valider cette hypothèse de par l'étendu excessivement brève de l'expérimentation conduite

Cependant nous pouvons tout de même affirmer l'efficacité de ces échanges sur le court terme, notamment sur la remédiation opérée par les élèves aux contacts des différentes procédures de leurs camarades. Les élèves ont été réceptifs à ces échanges et y participent activement, proposant non seulement des pistes de compréhension à leurs camarades mais aussi des nouvelles manière d'aborder les activités scolaires.

De même, nous ne pouvons pas affirmer l'effet positif de ces échanges sur l'acquisition de l'habitus scolaire. La question de l'acquisition de l'habitus scolaire, de la compréhension des règles sociales qui gouvernent l'école, est vaste et nécessiterait de mener des recherches longitudinales, afin de pouvoir observer une vraie progression chez l'élève dans le temps et au travers des cycles.

Hypothèse 2: Les dispositifs d'apprentissages numériques sont susceptibles d'enrichir cette explicitation.

Nous ne pouvons pas affirmer non plus l'efficacité des dispositifs d'apprentissage numérique dans l'enrichissement de l'explicitation et de l'enseignement explicite par manque d'accès à un matériel nécessaire. En effet, non seulement nous n'avons pas pu mettre en place de séance utilisant activement des médias numériques en association avec l'explicitation, mais en plus nous n'avons pas observé de séance dirigée par les enseignants au cours de laquelle les élèves manipulent le numérique.

Hypothèse 3: Les directives officielles ne pensent pas l'explicitation en termes de mobilité cognitive technique et géographique, mais en termes de travail et de tâche.

Cette hypothèse est confirmée dans l'analyse lexicométrique. Nous avons pu constater que les textes de remédiation proposés par les instances gouvernementales officielles et par les cohortes d'acteurs du milieu de l'enseignement considèrent l'explicitation avant tout comme prenant place lors de l'activité de l'élève.

La mention de l'explicitation dans les textes officiels tend à se présenter comme un outil aidant les élèves issus d'éducation prioritaire ou en difficulté, avec une incompréhension réelle autour de la manière à employer pour les aider.

De plus, ces textes semblent se poser en opposition avec la réalité de la compréhension et de l'application de l'explicitation en classe par les enseignants, le sondage nous ayant permis de constater que les enseignants envisagent plus l'explicitation comme outil de communication et d'accompagnement plutôt que comme une compétence langagière en soi.

Conclusion

Nous avons défini au travers de l'étude théorique de la question de l'explicitation qu'elle constituait un outil essentiel et majeur pour améliorer la compréhension des élèves et endiguer les inégalités sociales héritées par ces derniers. Cependant nous ne pouvons pas affirmer que l'explicitation permet de pallier complètement le fait de mal expliquer ni qu'il constitue un outil miraculeux permettant de résoudre tous les obstacles didactiques et pédagogiques amenés par l'enseignement et le cadre scolaire. Nous avons pu observer notamment au travers de l'étude des réponses données par les enseignants au sondage Google Forms que l'explicitation n'est pas suffisante pour combattre les inégalités sociales et culturelles. Ainsi malgré le fait qu'elle constitue un outil majeur permettant effectivement un meilleur accès aux savoirs, l'explicitation et par extension l'explicitation entre pairs ne constitue pas un truisme permettant de pallier aux malentendus scolaires de manière concrète.

En ce qui concerne la première hypothèse traitant de l'efficacité de séance d'échange entre élèves utilisant un langage explicite dans l'acquisition des notions ciblées, elle ne peut pas être vérifiée.

Cependant, malgré le manque de temps pour conduire une expérimentation plus probante, les échanges explicites ont été bénéfiques pour les élèves. Ils ont permis à tous de répondre correctement aux exercices proposés et cela malgré les écarts de progression entre les différents élèves de la classe de CP observée. Nous avons également observé au travers de

l'étude des échanges la capacité des élèves à communiquer de manière explicite et à s'approprier les caractéristiques du langage explicite. La mise en place d'échanges explicites entre élèves s'est aussi avérée être compliquée sur le plan de la gestion de classe. Ainsi bien que nous n'ayons pas posé la question de la place de l'enseignant dans ces échanges lors de l'élaboration, elle s'est révélée prépondérante lors du déroulement. Nous avons remarqué au travers de l'analyse de l'enregistrement que la présence de l'enseignant permettait de recentrer la discussion mais avait aussi pour effet de transformer la dynamique de communication puisque les élèves se mettent alors à chercher l'approbation de l'enseignant avant celle de leurs camarades. L'explicitation peut donc être un outil d'émancipation comme un instrument de retour à une autorité qui bride les échanges.

L'insertion de ces échanges au sein des classes et leur utilité ne semble pas ou peu permettre d'aider les élèves à progresser ce qui interroge sur la capacité de l'école à déployer des stratégies de collaboration.

La seconde hypothèse qui interrogeait l'apport du numérique dans l'enseignement explicite n'a pas pu être vérifiée non plus. Le manque de possibilité d'observation et de mise en place de séance numérique au sein des stages nous a empêché de former une image concrète de l'apport du numérique sur l'explicitation. Il faudra pour compléter cette analyse effectuer une recherche approfondie sur des cohortes de classes ayant des accès plus réguliers aux appareils numériques.

Pour notre troisième hypothèse, notre étude des textes officiels a montré une mauvaise compréhension de l'explicitation et de la réalité de son application dans la classe. Ainsi il sera pertinent de s'intéresser aux pratiques explicites mises en place dans d'autres systèmes éducatifs et sociaux comme par exemple des écoles et classes spécialisées ou encore d'autres pays plus engagés dans des approches solidaires, parfois d'inspiration freirienne comme dans le projet colombien de la Fondation Escuela Nueva de Vicky Colbert.

Annexe: Bibliographie

Blanc, A., Peton, H., Garcias, F., (2019) « *L'analyse lexicométrique des macro discours par les vocabulaires – enjeux théoriques et méthodologiques* », Finance Contrôle Stratégie
<https://doi.org/10.4000/fcs.3459>

Babad, E. Y., Inbar, J., & Rosenthal, R. (1982). *Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers*. Journal of Educational Psychology.

Bautier, É., Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage: Programmes, pratiques et malentendus scolaire*. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France.

Bernstein, B., (1974). *Langage et classes sociales*. Paris : Minuit.

Bourdieu, P., Passeron J-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris : Édition de Minuit.

Bourdieu, P., (1986). Habitus, code et codification. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 64, p.40-44. https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1986_num_64_1_2335

Bourdieu, P., (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7-3, p.325-347

Bourdieu, P., Passeron J-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Edition de Minuit.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que Parler Veut Dire*. Paris: Fayard.

Capitanescu Benetti, A., Grau, S. (2019). *Expliciter en classe*. *Cahiers pédagogiques*, 551, 11-57

Chabanon, L., Durand de Monestrol, H., Verlet, I, (2005). Pisa 2018 : stabilisation des résultats en compréhension (note d'information N°19.49/ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance).

Charlot B., Bautier E., Rochex J-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris: Armand Colin.

Cèbe .S , Rayou P.et Bernardin J. , Table ronde : « Enseigner plus explicitement », F2F REP, Refonte de d'EP 13, 14,15 Octobre 2015 ENS/IFé Lyon.
<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/educationprioritaire/ressources/theme-1-perspective-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-explicitement-pour-quoi-qui-quand-quoi-comment>

Centre Alain Savary.(2016). *Enseigner plus explicitement : l'essentiel en quatre pages*. Institut Français de l'Éducation
<https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicitement-un-dossier-ressource>

Centre Alain Savary.(2018). *Des focales pour comprendre l'activité en classe, l'explicitation*. Institut Français de l'Éducation.
<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/mathematiques-en-education-prioritaire/reportage-argenteuil/des-scenarios-de-formation/test-2>

CNESCO. (2016). Dossier de synthèse : Comment l'école amplifie t'elle les inégalités sociales et migratoires?.2016/09/160927Dossier_synthese_inegalites.pdf

CNESCO (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse. <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

Connac, S. (2018). Impact de la coopération entre élèves sur leurs performances scolaires en 6e. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 51, 11-42.
<https://doi.org/10.3917/lsdle.514.0011>

Connac, S., « Pour différencier : individualiser ou personnaliser ? », *Éducation et socialisation* [En ligne], 59 | 2021, mis en ligne le 31 mars 2021, consulté le 13 mars 2022. URL : <http://journals.openedition.org/edso/13683> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.13683>

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum Press.
<https://doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9>

DGESCO. (2016). *Situation et gestes professionnels au quotidien : enseigner plus explicitement*.

Dubet, F. (1997). *École, familles : le malentendu*. Paris : Textuel.

Felouzis G., Maroy C., van Zanten A., (2013). *Les Marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris : Puf.

Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. Dossier de veille de l'IFE, 53.

Feyfant, A. (2008). Individualisation et différenciation des apprentissages . Dossier de veille de l'IFE, 40.

Forget, A. (2017). *Quels sont les différents types de différenciation pédagogique dans la classe ?* Conférence de consensus « différenciation pédagogique ». Paris : 7-8 mars 2017.
http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170323_2_Forget.pdf

Gremmo, M., Leclaire-Halté, A., Kreza, M. & Crinon, J. (2019). L'explicitation a-t-elle une influence positive sur l'apprentissage du lire-écrire au CP ?. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, , 51-66.

C.Garnier. Le travail de groupe : une méthode pédagogique favorisant les apprentissages ?
Education. 2016. dumas-01436508

Isambert-Jamati V. (1990), *Les Savoirs scolaires*. Paris : ESF.

Isambert-Jamati V. (2020), Les « handicaps socio-culturels » et leurs remèdes pédagogiques ,
Revue française de pédagogie, 206, p.37-47

Meirieu, P. (2013). *Pédagogie – Des lieux communs aux concepts clés*. ESF Editeur.

Meirieu, P. (1997), *Groupe et Apprentissage* ,Connexions, n° 68.

Meirieu, P. (1999) Pourquoi le travail en groupe des élèves ? *Repères pour enseigner aujourd'hui*, INRP
<https://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletgdgde.pdf>

Mercier, P. (1992) *Les fondements de l'apprentissage et de la cognition*. [Villeneuve-d'Ascq](#): Presses Universitaires Du Septen-Trion.

Merle, P. (2009). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.

- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte.
- Mitra, S. (2006). *The Hole in the Wall: Self-organising Systems in Education*. New York:
- Lahire, B., (2008). *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes: Pur.
- Lescouarch, L. (2018). *Construire des situations pour apprendre. Vers une pédagogie de l'étayage*. ESF Sciences humaines.
- Oberti, M., (2007). *L'École dans la ville. Ségrégation-mixité-carte scolaire*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. (2015). Code l'éducation. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000030426718/>
- OECD. (2019). PROGRAMME INTERNATIONAL POUR LE SUIVI DES ACQUIS DES ÉLÈVES (PISA) RÉSULTAT DU PISA 2018 FRANCE. OECD
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FRA_FRE.pdf
- OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA, OECD Publishing, Paris,
<https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Perier, P., (2012). *Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Référentiel de l'éducation prioritaire. (2014). Eduscol.
<https://eduscol.education.fr/1028/la-politique-de-l-education-prioritaire--reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep>
- Przesmycki, H., (1994), *La Pédagogie de différenciée*, Hachette-Éducation: Paris.
- Rochex, J., Crinon J., (2011). *La construction des inégalités scolaires : au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Rosenshine, B., Stevens R., *Handbook of research on teaching*, 1986 - formapex.com

<http://www.formapex.com/telechargementpublic/rosenshine1986a.pdf>

Rosenshine B., Center on Innovation & Improvement ??, Lincoln, 1-10, 2008
<http://centerii.org/techassist/solutionfinding/resources/FiveMeaningsOfDL.pdf>

Rosenshine B., *Principes d'enseignement*. Bureau international d'éducation, Série Pratiques éducatives, n° 21 (2010).

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. (2015). Eduscol.
https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm#socle_commun

Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie : Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France.

Willis, P., (2011). *L'École des ouvriers*, Marseille: Agone.

Zorman, M., Bressoux, P., Bianco, M., Lequette, C., Pouget, G., Pourchet, M., « PARLER : un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires », *Revue française de pédagogie*, no 193, 2015.

Annexe 1: Retranscription ad verbatim de l'enregistrement audio

Élève B: Je m'est corrigé sur le 7. j'ai regardé la file des nombres et j'ai bien vu que c'est 12, 7, 9, 4, etcetera et le plus grand plus petit comme je viens de dire c'est que le 9 il est tout seul et que le 12 à deux chiffres donc deux dizaines

S: Deux dizaines ? Pour celui ci *Montre l'exercice*

B: Une dizaine . Et aussi c'est que je n'ai pas parlé de ça mais aussi j'ai vu que 2 c'est plus grand que 6 et 1 et 1 ça fait onze et j'ai vu que 6 avec 1 ça fait seize.

S: J'ai une question pour toi, Élève B. Lorsque tu dis que 2 est plus grand que 6 tu es sûr de toi ?

B: Oui.

Élève A: Non.

B: 2 c'est plus grand que...

A: Non regarde 2 c'est moins que 6. C'est l'inverse. 2 c'est moins que 6.

B: Ah !

S: C'est ça que tu as voulu dire. Je pense que tu t'es juste un peu emmêler...

B: Tromper.

S: Oui mais tu avais compris.

B: mais aussi c'est que c'est plus grand que 2.

A: Regarde j'ai fait la même erreur mais en fait avant j'avais mis le 7 avant et 12 après puis j'ai vu que 1 c'est en premier et 7 c'est après le 1. Toi t'as mis 7 en premier.

B: Par contre il fallait le mettre.

A: Bah non.

B: Pourquoi ?

A: Parce qu' on ne fait pas 0, 7, 1 on fait pas comme ça c'est le 1 en premier.

B: Mais y'a pas de 0.

S: C'était quoi la consigne ?

B: La consigne c'était de le mettre au plus petit au plus grand et moi je l'ai mis au plus petit au plus grand. Mais elle l'a mis au plus grand au plus grand.

S: Effectivement tu as raison je pense que c'est surtout une erreur d'inattention je pense que tu es capable de le faire.

A: Je l'avais mis avant le 7 ici.

S: Fallait pas douter de toi je pense que tu as douter de toi. Qu'est qui c'est passer ?

A: En fait Maître Théo il m'avait dit que quelque chose clochait et j'ai cru que c'était ici alors que c'était ça qui bloquait j'avais entouré ça.

B: D'ailleurs pourquoi t'as enlevé c'est...à non c'est pas grave.

S: est-ce que tu as compris l'erreur élève A ?

A: Oui

S: Le 7 vient avant le 11 c'est le plus petit des trois.

B: Du Plus petit au plus grand. D'ailleurs on fait plus petit jusqu'au moyen puis jusqu'au plus grand

Annexe 2 :Productions d'élèves issus de la séance de mathématiques sur la Comparaison

Dans chaque cas, entoure le nombre le plus grand des deux

$3 / \textcircled{6}$

$7 / \textcircled{9}$

$\textcircled{4} / 2$

$\textcircled{16} / \cancel{12}$

$\textcircled{12} / \cancel{9}$

$\cancel{15} / \textcircled{18}$

2. Ordonne les nombres suivants du plus petit au plus grand

$18 / 7 / 11$

11 12 13 14 15 16 17 18 19
17 20

• Dans chaque cas, entoure le nombre le plus grand des deux.

$$3 / \textcircled{6}$$

$$7 / \textcircled{9}$$

$$\textcircled{4} / 2$$

$$\textcircled{16} / 12$$

$$\textcircled{12} / 9$$

$$15 / \textcircled{18}$$

2. Ordonne les nombres suivants du plus petit au plus grand.

$$18 / 7 / 11$$

$$7 - 11 - 18$$

1. Dans chaque cas, entoure le nombre le plus grand des deux.

$$3 / \textcircled{6}$$

$$\textcircled{7} / \textcircled{9}$$

$$\textcircled{4} / 2$$

$$\textcircled{16} / 12$$

$$\textcircled{12} / 9$$

$$\textcircled{15} / \textcircled{18}$$

2. Ordonne les nombres suivants du plus petit au plus grand.

$$18 / 7 / 11 \quad 18 / 7 / 118$$

1. Dans chaque cas, entoure le nombre le plus grand des deux.

$$3 / \textcircled{6}$$

$$7 / \textcircled{9}$$

$$\textcircled{4} / 2$$

$$\textcircled{16} / 12$$

$$\textcircled{12} / 9$$

$$15 / \textcircled{18}$$

2. Ordonne les nombres suivants du plus petit au plus grand.

$$18 / 7 / 11$$

$$\textcircled{7} \textcircled{11} \textcircled{18}$$

T
amora

Dans chaque cas, entoure le nombre le plus grand des deux

~~3 / 6~~

7 / 9

4 / 2

16 / 12

12 / 9

15 / 18

18 / 7 / 11

11 / 12 / 13 / 14 / 15 / 16 / 17 / 18

2. Ordonne les nombres suivants du plus petit au plus grand

07

Dans chaque cas, entoure le nombre le plus grand des deux.

$$3 / 6$$

$$7 / 9$$

$$4 / 2$$

$$16 / 12$$

$$12 / 9$$

$$15 / 18$$

2. Ordonne les nombres suivants du plus petit au plus grand.

$$18 / 7 / 11$$

$$7 / 11 / 18$$

- Dans chaque cas, entoure le nombre le plus grand des deux

$$3 / \textcircled{6}$$

$$7 / \textcircled{9}$$

$$\textcircled{4} / 2$$

$$\textcircled{16} / 12$$

$$\textcircled{12} / 9$$

$$15 / \textcircled{18}$$

2. Ordonne les nombres suivants du plus petit au plus grand

$$18 / 7 / 11$$

$$\cancel{17} - \cancel{11} - 18$$

• Dans chaque cas, entoure le nombre le plus grand des deux

$$3 / \textcircled{6}$$

$$7 / \textcircled{9}$$

$$\textcircled{4} / 2$$

$$\textcircled{16} / 12$$

$$\textcircled{12} / 9$$

$$15 / \textcircled{18}$$

2. Ordonne les nombres suivants du plus petit au plus grand

$$18 / 7 / 11$$

$$\textcircled{7}$$

$$\textcircled{11}$$

$$\textcircled{18}$$

Dans chaque cas, entoure le nombre le plus grand des deux

$3 / \textcircled{6}$

$7 / \textcircled{9}$

$\textcircled{4} / 2$

$\textcircled{16} / 12$

$\textcircled{12} / 9$

$15 / \textcircled{18}$

2. Ordonne les nombres suivants du plus petit au plus grand

$18 / 7 / 11$

7 11 18

Dans chaque cas, entoure le nombre le plus grand des deux

3 / 6

7 / 9

4 / 2

16 / 12

12 / 9

15 / 18

2. Ordonne les nombres suivants du plus petit au plus grand

18 / 7 / 11

7 - 11 - 18

• Dans chaque cas, entoure le nombre le plus grand des deux

$$3 / \textcircled{6}$$

$$7 / \textcircled{9}$$

$$\textcircled{4} / 2$$

$$\textcircled{16} / 12$$

$$12 / \textcircled{9}$$

$$15 / \textcircled{18}$$

2. Ordonne les nombres suivants du plus petit au plus grand

$$18 / 7 / 11$$

$$7 - 17 - 18$$

1. Dans chaque cas, entoure le nombre le plus grand des deux.

$3 / 6$

$7 / 9$

$4 / 2$

$16 / 12$

$12 / 9$

$15 / 18$

2. Ordonne les nombres suivants du plus petit au plus grand.

$18 / 7 / 11$

7 11 17 17 8

• Dans chacun des cas, entoure le nombre le plus grand des deux

$3 / 6$

$7 / 9$

$4 / 2$

$16 / 12$

$12 / 9$

$15 / 18$

2. Ordonne les nombres suivants du plus petit au plus grand

$18 / 7 / 11 / 7 / 11 / 18$

Annexe 3: Fiche de préparation de la séance de Mathématiques sur la « Comparaison »

Fiche de préparation (Mathématiques)

Temps: 40 minutes

Objectif de la séance: Introduire la comparaison entre deux nombres, introduction et compréhension du lexique de la comparaison (plus petit que..., plus grand que...)

Compétences Travaillées: Savoir Ordonner des nombres dans l'ordre croissant, savoir comparer, encadrer, intercaler des nombres entiers

Pour encadrer un nombre: - Je donne un nombre aux élèves et je leurs demande les nombres qui viennent avant et après exemple (13) 14 (15)

- Sur la file des nombres, cacher les nombres précédents et suivant le nombre choisi. Faire chercher ces deux nombres.

Pour intercaler une nombre: - j'écris au tableau deux nombres proches mais non adjacent dans la file en laissant un espace vide entre (ex 11 et 13) et je demande aux élèves de me donner le nombre qui se trouve entre les deux

- Lors du nombre caché, je demande aux élèves les nombres venant avant et après celui que j'ai caché. Grâce à leurs réponses j'écris au tableau les deux nombres encadrant mon nombre caché pour les aider à mieux visualiser.

Disciplines/ Procédures attendues	Déroulement/Consignes	Rôle de l'enseignant	Matériel
Mathématiques	Phase 1 Mise en place En coin regroupement; présentation du déroulement de la séance, introduction à la comparaison « Aujourd'hui en mathématiques, nous allons commencer par quelques petits exercices sur l'ardoise puis, après, nous allons travailler une toute nouvelle notion tous ensemble. Nous finirons par quelques activités mathématiques comme celles que vous faites depuis vendredi dernier	Expliciter les consignes et les attentes le plus possibles Capter l'attention des élèves Faire parler le maximum d'élèves différents Faire expliciter les procédures	

	avec Marine. Donc comme je vous l'ai dit à l'instant, nous allons voir une toute nouvelle manière de travailler avec les nombres en mathématiques. Cette nouvelle notion s'appelle la comparaison. Nous allons		
--	--	--	--

<p>Les élèves se servent de la file des nombres et copient l'ordre visible au-dessus sur leurs ardoises.</p> <p>Les élèves comparent les unités et isolent la dizaine (16/18 c'est 10 et 6 et 10 et 8) (Expert) Aussi utilisent la file des nombres pour trouver le nombre le + loin de 0</p>	<p>avec Marine. Donc comme je vous l'ai dit à l'instant, nous allons voir une toute nouvelle manière de travailler avec les nombres en mathématiques. Cette nouvelle notion s'appelle la comparaison. Nous allons nous entraîner à comparer les nombres entre eux. Est-ce que l'un ou l'une d'entre vous sait ce que comparer des nombres signifie ? » « Vous allez devoir me dire si un nombre est plus grand ou plus petit qu'un autre. Prenons un exemple, (écrire les deux nombres 8-4 au tableau), l'élève peut tu lire ce nombre ? Et celui-ci ? Très bien maintenant est-ce que tu peux me dire lequel des deux est le plus grand ? (« Le plus grand est le 8 »)</p> <p>Phase 2: Question Réponse sur ardoise</p> <p>« Tout d'abord je vais vous demander d'écrire sur votre ardoise les nombres 10 à 20 dans l'ordre du plus petit au plus grand. Faites bien attention à ne pas coller les nombres, séparez les par des tirets pour être sûrs qu'ils ne soient pas collés. » « Aller on pose les feutres et on lève son ardoise ! » « Maintenant vous allez commencer à comparer des nombres. Je vais écrire deux nombres au tableau et vous allez devoir me dire lequel des deux est le plus grand. Vous écrivez sur votre</p>		<p>Ardoise Feutre</p>
---	---	--	---------------------------

<p>Similaire à celles de la</p>	<p>ardoise le nombre que vous pensez être le plus grand. Préparez vos feutres nous commençons (5-9; 3-1; 8-13; 12-18)</p> <p>Phase 3: Travail sur la fiche exercice</p> <p>« Je vais vous distribuer</p>		<p>Crayon à</p>
---------------------------------	---	--	-----------------

 3 sur 4

<p>Similaire à celles de la phase précédente Pour l'exercice 2, il mettront sûrement le 7 au début assez vite car il n'y a pas de dizaine.</p>	<p>ardoise le nombre que vous pensez être le plus grand. Préparez vos feutre nous commençons (5-9; 3-1; 8-13; 12-18)</p> <p>Phase 3: Travail sur la fiche exercice</p> <p>« Je vais vous distribuer une fiche d'exercice sur la comparaison des nombres. Il y a deux exercices que vous devrez remplir en autonomie. Nous allons voir tous ensemble les consignes de chaque exercice. Dans le premier vous allez devoir entourer a chaque fois le nombre le plus grand des deux proposés. Faites bien attention à lire chaque nombre avant d'entourer pour éviter de vous tromper. Dans le deuxième exercice, je vais vous demander de remettre 3 nombre dans l'ordre du plus petit au plus grand. Comme tout à l'heure, faites bien attention à ne pas coller les nombres, je vous conseille de les séparer par un tiret comme ceci. Lorsque vous aurez terminé, je vous demanderai une toute dernière chose. Vous allez devoir expliquer à votre voisin comment vous avez fait pour trouver les réponses aux exercices. Vous expliquerez si vous avez utilisé des outils, lesquels et comment.</p> <p>Phase 4: Activité en autonomie</p>		<p>Crayon à papier</p> <p>Feuille d'exercice imprimée</p>
--	---	--	---

	<p>Nombre caché en groupe sur une frise de nombre donner au préalable,</p> <p>« L'un d'entre vous devra cacher le nombre de son choix et ça sera à l'autre élève de réfléchir pour pouvoir trouver lequel des nombres son camarade</p>		<p>Fiche Maison</p> <p>Bac à cube</p>
--	--	--	---------------------------------------

Questionnaire sur l'Explicitation au Premier degré



Dans le cadre de l'élaboration d'un mémoire de recherche sur l'explicitation entre élèves, je vous demande, si vous le voulez bien, de répondre à ce court questionnaire (5-7 minutes environ).



1. Indiquez votre genre *

- Homme
- Femme
- Je ne souhaite pas le préciser
- Autre...



2. Indiquez votre tranche d'âge *

- 20-30 ans
- 30-40 ans
- 40-50 ans
- 50-60 ans
- 60 ans +
- Ne préfère pas préciser

3. Indiquez votre statut *

- PEMF
- PE
- Alternant•e

3. Indiquez le niveau de votre classe (CM2, *
CP, MS, etc...)

Réponse courte

.....

4. Indiquez le nombre d'élèves de votre *
classe

Réponse courte

5. En utilisant vos propres mots, Comment *
définiriez vous l'explicitation ? (Trois
phrases maximum)

Réponse longue



6. Mettez-vous un point d'honneur à rendre *
vos consignes explicites pour vos élèves ?

Oui

Non

Questions sur l'**accès** aux compétences



Description (facultative)



*

7. Est-ce que les travaux de groupes que vous mettez en place en classe permettent aux élèves qui en ont le plus besoin **d'accéder** plus efficacement aux connaissances et aux compétences ciblées ?

B *I* U

Oui

Non

8. Le langage explicite permet-il aux élèves *
d'accéder plus facilement aux notions
travaillées ?

Oui

Non

Après
la
section
2

Passer à la section suivante

Rubrique 3 sur 4

Questions sur l'acquisition de
compétences



Description (facultative)

9. Selon vous, l'explicitation permet-elle *
une meilleure **acquisition** des
compétences et notions ?

Oui

Non

10. Selon vous, la modalité de travail en *
groupe permet elle une meilleure
acquisition des compétences ciblées par
la séance ?

Oui

Non

11. Seriez-vous intéressés par la mise en place dans votre classe de séance de tutorat entre élèves utilisant un langage explicite ? *

Oui

Non

12 . Pourquoi? *

Réponse longue

Questions sur les Inégalités sociales et culturelles



Description (facultative)

Y a-t-il dans votre classe des élèves touchés par des inégalités sociales et culturelles ayant un impact sur leurs compréhension des attentes liées à l'école (Rôle de l'élève, place de l'enseignant, activités devenant une tâche et non une manière d'apprendre) ? *

- Oui
- Non
- Ne préfère pas préciser



14. L'explicitation et la socialisation par le travail de groupe permettent-elles de pallier à ces inégalités ? *

Oui

Non

15. Pourquoi ? *

Réponse longue

Annexe 5: Réponses issues de la question 15 du Google Forms

15. Pourquoi ?

7 réponses

Oui car cela vient d'un pair et donc l'écoute est différente entre eux. Mais non, car ces inégalités sont très fortes et le travail en groupe ne permet pas de palier à tous les problèmes rencontrés par ces élèves. Le bain culturel, social et je rajouterai affectif dans lequel il baigne reste plus prégnant que le travail effectué à l'école. Cela pallie mais pas complètement, je dirais qu'on colmate les trous mais qu'on ne rebouche pas complètement pour construire solidement par dessus.

Des élèves ayant les codes de l'école peuvent travailler avec ou à côté des élèves qui en ont moins pour donner une sorte d'exemple qui complète l'explicitation de l'enseignant

En général, en groupe les élèves se sentent plus libres et la communication est meilleure.

Malheureusement ce n'est pas suffisant.

Le travail de groupe ne résout pas tous les problèmes

.

l'enfant évolue et progresse mais la réalité des difficultés sociales est toujours présente. Nous ne savons pas toujours ce qui se passe à la maison et cela affecte beaucoup un enfant.

Parce qu'elles permettent de résoudre des malentendus, de donner un horizon d'attente quand les élèves n'en ont pas, de comprendre les obstacles

...