



HAL
open science

**Je découvre et je fais. On me montre et je fais.
Comment faire réussir les élèves de l'éducation
prioritaire ?**

Céline Guilmois, Céline Clément, Bertrand Troadec, Maria Popa-Roch

► **To cite this version:**

Céline Guilmois, Céline Clément, Bertrand Troadec, Maria Popa-Roch. Je découvre et je fais. On me montre et je fais. Comment faire réussir les élèves de l'éducation prioritaire ?. Swiss Journal of Educational Research, 2020, 42 (3), pp.678-692. 10.24452/sjer.42.3.12 . hal-03104450

HAL Id: hal-03104450

<https://hal.science/hal-03104450v1>

Submitted on 8 Jan 2021

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.

Je découvre et je fais. On me montre et je fais.
Comment faire réussir les élèves de l'éducation prioritaire?

Révisé après décision "article accepté pour publication avec modification",

Le 10 juin 2020

How to Cite

Guilmois, C., Clément, C., Troadec, B., & Popa-Roch, M. (2020). I discover and I do. They show me and I do. How to make priority education students succeed?. *Swiss Journal of Educational Research*, 42(3), 678-692.
<https://doi.org/10.24452/sjer.42.3.12>

- **Céline Guilmois**, Université des Antilles
 - **Céline Clément**, Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication (LISEC)
 - **Bertrand Troadec**, Centre de Recherches et de Ressources en Education et Formation (CRREF)
 - **Maria Popa-Roch**, Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication (LISEC)
 -
- DOI:** <https://doi.org/10.24452/sjer.42.3.12>

Keywords: Teaching method; priority education; explicit teaching; socioconstructivist teaching; teaching more explicitly

ABSTRACT

Recent evaluations of the French education system point to its difficulty in making students from socially disadvantaged backgrounds achieve at school. The aim of this paper is to describe the principles underlying socioconstructivist and explicit teaching in order to understand to what extent their application in the classroom allows priority education students' school achievement. Mirroring these two types of teaching involves comparing the principles of explicit teaching (Northern American approach) and the so-called «teaching more explicitly» orientation (French approach). This comparison is necessary to help REP and REP+ teachers to understand and to integrate the professional actions expected to increase students' academic achievement. The practical purpose of this article is to support teachers in choosing their pedagogical strategies according to the needs of their students.

Tout système éducatif fondé sur l'ouverture culturelle, la découverte scientifique, l'innovation technologique prône pour les élèves l'ambition forte de devenir des citoyen·e·s libres et responsables, des professionnel·le·s compétent·e·s (Musial, Pradère & Tricot, 2012). Toutefois, cette finalité n'est pas atteinte pour toutes et tous et les difficultés scolaires de certain·e·s élèves, notamment celles et ceux issu·e·s de milieux défavorisés restent préoccupantes (PISA, 2018; TIMSS, 2015). La réduction des écarts de réussite entre ces élèves et celles et ceux des milieux privilégiés, est un enjeu fondamental pour les professionnel·le·s de l'éducation. Le point de départ de cet article est une interrogation à propos des difficultés du système scolaire français à réduire significativement l'échec scolaire des élèves issu·e·s des réseaux de l'éducation prioritaire (REP et REP+). Si les multiples origines de ces difficultés ainsi que les facteurs de réussite sont aujourd'hui connus (climat scolaire, motivation, origine socio-économique du milieu familial, pratiques pédagogiques, compétences cognitive etc.), pour autant, l'école reste socialement arbitraire (Bonnery, 2015; Rochex & Crinon, 2011). Sur un ensemble large de facteurs cruciaux liés aux apprentissages, la réussite des élèves socialement défavorisé·e·s dépend fortement des pratiques pédagogiques en classe (Hattie, 2012). La littérature scientifique recense des pratiques efficaces permettant à ces élèves de renouer avec la réussite (Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010).

La plupart des enseignant·e·s sont convaincu·e·s de l'efficacité de certaines manières de faire en classe, en s'appuyant souvent sur une expertise de terrain, une connaissance des élèves, des appuis théoriques issus de la formation. Opdenakker et Van Damme (2006) montrent que les pratiques pédagogiques des enseignant·e·s sont guidées par un système de croyances, de valeurs, de principes personnels. Bien qu'elles-ils soient résolument attachés à la réussite de leurs élèves et plus particulièrement de celles et ceux qui sont en difficulté, peu de pédagogues s'emparent de ce qui est démontré par la recherche comme étant efficace (Clément, 2015). La recherche récente se penche sur la pertinence, sinon l'efficacité, des méthodes pédagogiques pour réduire les écarts de réussite entre les élèves de l'éducation prioritaire et celles et ceux qui ne le sont pas. En effet, l'école peut creuser ou combler les écarts entre les élèves selon la nature des dispositifs qu'elle met en place et les pédagogies qu'elle recommande (Bonnéry, 2009). En France, plusieurs orientations pédagogiques co-existent dans les textes officiels ou sur le terrain: *enseignement socioconstructiviste*, *enseignement explicite*, *enseigner plus explicitement*. Or, le corps enseignant peut être désorienté par ces expressions qui recouvrent des réalités différentes et qui ne sont pas toujours bien explicitées ni bien comprises. Dans un objectif de clarification, les principes qui sous-tendent ces orientations pédagogiques et les gestes professionnels qui en découlent sont présentés et comparés ci-après. En complément, cet article analyse comparativement l'efficacité du socioconstructivisme et de l'enseignement explicite tels qu'ils sont déclinés dans les classes accueillant des élèves de l'éducation prioritaire, en France. Premièrement, quelques éléments de contexte sont rappelés concernant les inégalités scolaires et les pédagogies efficaces. Deuxièmement, sur la base des fondements théoriques sur lesquels ils s'appuient, une comparaison de l'*enseignement (socio)constructiviste* et des différentes acceptions de l'*enseignement explicite* est proposée.

Inégalités scolaires et méthode efficace pour les élèves en difficulté scolaire

La difficulté scolaire est la manifestation et la conséquence «des rapports et des interactions spécifiques qui se nouent entre les élèves et la situation scolaire» (Monfroy, 2002, p. 36). L'école s'appuie sur une manière de penser et de travailler qui est implicitement supposée connue des élèves et qui se construit plutôt en dehors de l'école «dans des modes de socialisation propres à certains groupes sociaux» (Bonnéry, 2007, p. 12) correspondant

majoritairement à ceux des classes aisées. Dès lors, la notion d'élève en difficulté apparaît de manière concomitante avec celle d'inégalité sociale.

En France, la majorité des élèves passe au moins 15 ans dans le système éducatif. Cette fréquentation scolaire pourrait laisser penser que l'ensemble des élèves possède les acquis de niveau au moins égal à ceux du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Code de l'éducation, 2018). Or, la progression des élèves dans les écoles françaises n'est pas équitable (PISA, 2015, 2018; TIMSS, 2015). Par exemple, le pourcentage d'élèves en retard en sixième est cinq fois supérieur pour les enfants d'ouvrières et d'ouvriers et dix fois supérieur pour les enfants de parents inactifs que pour les enfants de cadres (DEPP, 2018). L'écart de réussite entre les élèves des écoles et des collèges hors ou en éducation prioritaire atteint plus de 20 % en faveur des premiers dans trois domaines du socle (français; mathématiques; démarche scientifique, technologique et résolution de problèmes) et pour les deux premiers niveaux du socle (fin du cycle 2 – élève de 8 ans et fin du cycle 3 – élève de 10 ans).

Plusieurs processus inhérents à l'institution scolaire et à ses usager·ère·s interviennent dans la production des inégalités. Selon Rochex et Crinon (2011), il existe des savoirs exigés par l'école qui ne sont ni enseignés, ni même identifiés par tous les élèves. Souvent il incombe aux élèves d'effectuer le lien entre les contenus en jeu, les activités pédagogiques, et les habiletés qu'elles sous-tendent. Cela revient donc à laisser de côté toutes et tous les élèves qui n'ont pas construit ces capacités en dehors de l'école. De plus, l'école expose les élèves des milieux les plus défavorisés à des situations dans lesquelles elles·ils ne peuvent être en sécurité affective, car elles et ils sont moins bien préparé·e·s à aborder des apprentissages trop différents de leur culture familiale. Or, les actes pédagogiques les plus coutumiers (e.g., donner une note, présenter une tâche) peuvent avoir des conséquences sur la vie affective et intellectuelle des apprenant·e·s. Ceci peut amoindrir l'attention, ce qui conduit nécessairement à une perte d'efficacité dans le traitement des tâches (Monteil & Huguet, 2001).

Les déterminants majeurs de la réussite scolaire sont connus (Clément, 2015). Les recherches montrent qu'ils sont directement liés à l'enseignant·e (Wang, Haertel, & Walberg, 1993; Hattie, 2009). Son rôle est fondamental, car elle·il a la responsabilité de rendre accessible à toutes et tous les savoirs enseignés (Duru-Bellat, 2001) et doit porter une attention particulière aux élèves les plus fragiles et les plus en difficulté. Les élèves des milieux défavorisés qui sont peu familiar·ère·s avec les codes de l'école semblent incapables d'adopter ce que Bautier et Goigoux (2004) appellent «une attitude de secondarisation» (p. 91). Il faut entendre par là, que pour réussir à l'école, les élèves doivent être capables de transférer des savoirs d'un moment à l'autre, d'une activité à une autre, d'une discipline à une autre, etc. D'une certaine manière, cela renvoie au caractère visible ou invisible des pédagogies (Hattie, 2012). En 2010, Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard produisent une méga-analyse qui identifie les stratégies d'enseignement les plus efficaces auprès des élèves en difficultés de niveau élémentaire concernant l'apprentissage en lecture, en écriture et en mathématiques. Cette recension fait état de deux modalités pédagogiques ayant un impact significatif sur le rendement des élèves: l'enseignement explicite et l'enseignement réciproque. Par exemple, en mathématiques, *The Final Report of the National Mathematics Advisory Panel* (U.S. Department of Education, 2008) conclut que pour les élèves en difficulté (élèves ayant des troubles d'apprentissage et élèves situé·e·s dans le dernier tiers d'une classe ordinaire), l'enseignement explicite montre des effets positifs sur leur performance en calcul et en résolution de problème. Si ces méthodes d'enseignement semblent être des pratiques courantes dans les pays anglo-saxons, elles ne sont pas aussi fréquemment utilisées en France où le corps enseignant est majoritairement formé à des méthodes socioconstructivistes.

Approche promue en France: enseignement constructiviste et socioconstructiviste

En France, beaucoup d'enseignant·e·s pratiquent des pédagogies actives, dites de découverte, étiquetées «socioconstructivistes». Depuis les années 70, les textes officiels préconisent un mode d'enseignement consistant à faire mener aux élèves une investigation. Cette manière d'enseigner repose sur l'idée que les sciences à l'école, par exemple, doivent partir de questions authentiques elles-mêmes issues d'expériences des élèves (Bächtold, 2012). Ce cheminement intellectuel est supposé leur «permettre de "construire" eux-mêmes les connaissances scientifiques» (Bächtold, 2012, p. 3). L'approche socioconstructiviste domine encore aujourd'hui largement les pratiques d'enseignement de l'école française, au-delà des seules sciences. Les instructions officielles du début du XXI^e siècle (MEN, 2005, 2008) incitent d'ailleurs le corps enseignant à créer les conditions nécessaires pour que tout·e élève puisse construire son savoir de manière autonome (Bächtold, 2012).

L'enseignement socioconstructiviste est défini comme une méthode où les élèves doivent construire autant que possible leurs propres connaissances et compétences avec le soutien de l'enseignant·e (Bächtold, 2012). L'approche constructiviste, basée sur les idées de développement piagétien, se concentre sur l'activité de l'apprenant·e. Elle implique que les savoirs nouveaux soient construits à partir de connaissances préalables qui arrivent en opposition aux savoirs établis sous la forme d'un conflit cognitif qui doit être résolu (Piaget, 1975). Si le point de vue d'autrui est la source du conflit, on parle alors de conflit sociocognitif (Doise & Mugny, 1997; Perret-Clermont, 1996). Le conflit et le déséquilibre cognitifs sont cruciaux pour l'apprentissage qui se fonde sur les représentations initiales que les élèves ont du concept à acquérir et servent de point de départ pour faire des hypothèses. Typiquement, à un problème posé, la pluralité des réponses des élèves induit des divergences de points de vue, donc des conflits progressivement résolus par les échanges, les discussions et la négociation. «La phase de discussion collective conduisant à l'identification du problème à investiguer ou la phase de travail en petits groupes visant à déterminer les hypothèses à explorer sont considérées comme des occasions pour les élèves de faire l'épreuve de conflits sociocognitifs» (Bächtold, 2012, pp. 8-9). Il semblerait que le socioconstructivisme sous-tende également d'autres processus sociaux. En effet, toujours selon Bächtold (2012) d'autres interactions sociales sont bénéfiques: la coopération entre élèves et la médiation par l'enseignant·e. L'apprentissage coopératif se développe lorsque l'enseignement privilégie le travail en petits groupes. La collaboration et la négociation entre les élèves permettent ainsi une construction et une validation sociales de la connaissance. Au cours de ce processus, l'élève passe de la dépendance à l'autonomie par rapport à ses savoirs (Vygotski, 1985). Le rôle de l'enseignant·e consiste donc à créer les conditions propices à la construction des connaissances des élèves, c'est-à-dire à les guider afin de promouvoir un apprentissage actif et individuel.

Selon Adams (2006), plusieurs principes régissent les pratiques pédagogiques socioconstructivistes:

1) La centration sur les apprentissages et non sur la performance. Les apprenants et les apprenantes sont des co-constructeurs actifs de sens et de connaissances. Cette idée sous-tend que la relation enseignant·e-élève est fondée sur la découverte de la connaissance et non pas sur son instruction. L'enseignant·e cherche à engager les élèves dans une tâche et promeut son évaluation en tant que processus actif de découverte et de compréhension.

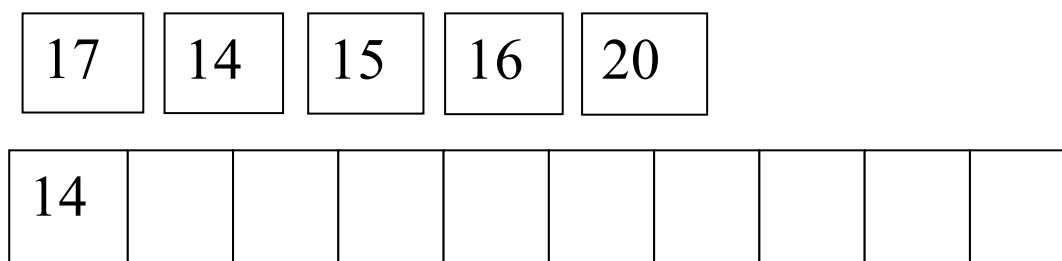
2) L'enseignante et l'enseignant en tant qu'observateur et régulateur. Elle·il observe et écoute comment les élèves décrivent leur travail et leur raisonnement à travers l'utilisation de questions ouvertes. De cette manière, elle·il les incite à exploiter et recontextualiser leurs compétences et leurs idées de tous les jours et/ou de leur milieu familial dans l'environnement scolaire.

3) Les situations d'apprentissage comme des situations réelles ou authentiques (Loyens & Gijbels, 2008). Un moyen d'y parvenir consiste à confronter les élèves à des problèmes

complexes et peu structurés, semblables aux types de problèmes auxquels ils seront confrontés dans le futur. Ces situations complexes se réfèrent à des problèmes qui ont de nombreux éléments en interaction et qui peuvent conduire à des solutions multiples; ce ne sont pas uniquement des problèmes difficiles.

4) L'erreur comme processus normal du développement de la compréhension. Les erreurs sont perçues comme le résultat des conceptions erronées des élèves et ne sont donc pas minimisées ou évitées (Fosnot & Perry, 2005). Elles permettent de donner un aperçu de la façon dont l'élève comprend et de l'état de ses connaissances sur la notion abordée. Les contradictions, en particulier, doivent être éclairées, explorées et discutées. Cependant, il est nécessaire que de telles réponses deviennent moins fréquentes et acceptables à mesure que les élèves apprennent. (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013).

Figure 1. Représentation des cartons et support de travail pour l'exercice sur la position des nombres dans la chaîne numérique.



Jonnaert (1996) apporte une illustration de la déclinaison des principes de l'approche socioconstructiviste, en mathématiques, dans le domaine de la numération (e.g., la position des nombres dans la chaîne numérique). Par exemple, un jeu de cinq cartons ayant chacun un nombre inscrit est distribué à l'élève (e.g., 17, 14, 15, 16, 20). La consigne donnée est la suivante: «Place les cartons dans l'ordre croissant. Tu places le plus petit nombre dans la première case». Pour ce faire, l'élève a à sa disposition une grille de dix cases sur laquelle il peut placer ses cartons (cf. Figure 1). La réponse typique initiale de l'élève (traduisant son hypothèse) est de placer le nombre 20 (le plus grand nombre) dans la dernière case. Pour l'amener à la bonne solution, l'enseignant·e le questionne sur sa manière de procéder (pourquoi as-tu placé le 20 à cet endroit? Pourquoi est-ce que tu penses que c'est là, la place du 20? En es-tu certain·e?). De cette façon, l'enseignant·e oriente l'élève à saisir les limites de son approche initiale et à prendre conscience de son erreur (i.e., induire un déséquilibre cognitif provoquant une nouvelle recherche de solution) qui consiste à ignorer le nombre d'unités séparant les nombres 17 et 20. Pour trouver la bonne solution, l'enseignant·e modifie la règle du jeu en proposant des cartons immédiatement inférieurs (18 et 19) et supérieurs à 20 (21 et 22). Elle·il place ainsi l'élève dans une situation où elle·il est obligé·e de constater que la place du 20 telle qu'elle·il l'a initialement envisagée n'est plus viable. Autrement dit, la conception initiale est transformée au regard des nouvelles données du problème, ce qui l'amène à comprendre le statut du nombre 20 dans la chaîne numérique et par transfert généraliser cette connaissance à d'autres nombres.

Les observations des pratiques contemporaines d'enseignement dans les écoles françaises telles qu'elles sont décrites par Bonnéry (2009) semblent s'appuyer sur les principes ci-dessus. Concrètement, le déroulement d'une leçon comprend quatre étapes:

1) La situation de découverte. Il s'agit de proposer un problème à résoudre aux élèves, dans une mise en situation généralement complexe, le plus souvent en groupe et à partir d'un support écrit. Ce dernier est considéré comme «le lieu de l'enregistrement des réponses dont la figuration les unes derrière les autres est pensée comme autant de traces de réflexion intermédiaire à envisager au-delà d'elles-mêmes en vue de leur comparaison» (Bonnéry, 2009, p. 14).

2) La mise en commun. L'enseignant·e organise une phase de synthèse et de mutualisation des réponses. Il s'agit dans cette étape, de comparer et de confronter les différentes manières d'arriver à une solution du problème posé. Elle donne lieu à des échanges sur les différentes procédures utilisées et sur leur efficacité. Les erreurs des élèves sont exploitées.

3) L'institutionnalisation du savoir. La phase collective précédente permet d'aboutir à une institutionnalisation du savoir sous forme de trace écrite (la leçon). La leçon reprend les procédures et les connaissances qui sont visées par l'enseignant·e au départ comme étant celles qu'il faut retenir et apprendre.

4) La consolidation et l'entraînement. L'enseignant·e met en place une phase de consolidation du savoir et de réinvestissement avant de procéder à l'évaluation des connaissances et des compétences apprises.

Approche promue du côté nord-américain: l'enseignement explicite

L'enseignement explicite repose sur l'idée que les élèves apprennent mieux si on leur enseigne directement que s'ils essaient d'apprendre par eux-mêmes (Clément, 2015). Selon Gauthier, Bissonnette et Richard (2013), l'enseignement explicite se définit comme:

La formalisation d'une stratégie d'enseignement structuré en étapes séquencées et fortement intégrées. Selon cette approche, l'enseignant, de manière intentionnelle, cherche à soutenir l'apprentissage des élèves par une série d'actions au cours de trois grands moments: la préparation et la planification; l'enseignement proprement dit; le suivi et la consolidation (Gauthier et al., 2013, p. 41).

Engelmann et Colvin (2006) définissent cet enseignement comme l'ensemble des procédures d'enseignement employées par les enseignant·e-s les plus efficaces. C'est une méthode qui cherche à améliorer le rendement scolaire des élèves en donnant un caractère systématique à l'enseignement. Les principes de l'enseignement explicite sont issus des théories de l'apprentissage, qu'il s'agisse de lier les situations pédagogiques et les émotions (positives), d'augmenter les rétroactions positives et fréquentes pour favoriser l'automatisme des procédures apprises, ou encore l'observation d'un modèle compétent (Sweller, 2016). Les recherches récentes en neurosciences donnent des éléments appuyant les principes de l'enseignement explicite. Par exemple, le rôle de l'encodage de la connaissance et des habiletés en mémoire à long terme, ainsi que l'importance de constamment vérifier la compréhension des élèves sont empiriquement démontrés (Brown, Roediger, & McDaniel, 2014).

De la préparation des séquences et des séances, à l'animation de celles-ci avec les élèves, plusieurs principes sont à respecter (Rosenshine, 1986, 2008, 2012).

Durant le travail préparatoire, l'enseignant·e veille à:

1) Préciser les objectifs visés et les attendus (objectifs précis, mesurables et évaluables).

2) Cerner les idées maîtresses. Ce sont des concepts clés qui permettent aux élèves de faire des liens entre les savoirs et qui facilitent l'organisation des contenus dans la mémoire à long terme et leur utilisation dans d'autres contextes (Gauthier et al., 2013).

3) Déterminer les connaissances préalables avant d'aborder un nouveau concept.

4) Planifier les contenus. La planification s'élabore du simple au complexe en proposant des tâches d'un niveau facile à difficile de manière successive et cumulative.

5) Prévoir un soutien à l'apprentissage qui s'appuie sur différentes formes d'étayage (e.g., modelage, aide-mémoire, guide).

6) Planifier des révisions. 15 à 20 % du temps hebdomadaire est occupé aux révisions chez les enseignant·e·s efficaces (Carnine, Jones, et Dixon, 1994).

7) Réaliser un alignement curriculaire des séquences (i.e., la cohérence entre le programme prescrit, l'enseignement dispensé et l'évaluation proposée). Ceci nécessite une programmation à rebours qui «commence par la transformation des intentions du *curriculum* officiel en manifestations, comportements, actions observables, qui seront évalués ultérieurement en fonction de critères de performance précis» (Gauthier et al., 2013, p.119).

8) Prévoir des devoirs à la maison. Le niveau de réussite des élèves qui ont des devoirs dépasse de 62 % celui de ceux qui n'en ont pas (Marzano et Pickering, 2007).

9) Concevoir une évaluation des élèves adaptée et anticiper le transfert des connaissances à d'autres contextes.

Ces principes et recommandations sont appliqués à travers la conduite de la leçon. Celle-ci représente le moment central de l'apprentissage et représente une phase interactive comportant trois étapes: le modelage, la pratique dirigée et la pratique autonome (Gauthier et al., 2013).

Le modelage est le moment où l'enseignant·e rend explicite par le langage, les liens entre connaissances nouvelles et connaissances antérieures. Durant cette phase, il·elle exécute une tâche devant les élèves et décrit ce qu'il·elle fait au moment où il·elle le fait. Il·elle raisonne à voix haute et rend ainsi explicite son propre processus avec un langage clair et concis. La qualité du modelage dépend de la qualité et de la quantité d'exemples et de contre-exemples choisis. L'enseignant·e démontre étape par étape pour éviter de surcharger la mémoire de travail (Gauthier et al., 2013). Il est important de ne présenter qu'un petit nombre de notions à la fois, car le niveau d'attention des élèves doit être élevé. Huit à dix minutes sont consacrées au modelage. Cette étape bien menée, l'enseignant·e peut passer à la pratique guidée.

La pratique guidée est l'étape cruciale de la démarche. Elle veille à la vérification de la qualité de compréhension des élèves. Pour cela, l'enseignant·e utilise des tâches semblables à celles effectuées pendant le modelage. Deux recommandations guident la pratique guidée: le questionnement et le feedback qui permettent à l'élève de valider sa compréhension et soutiennent sa motivation; le nombre suffisant d'exercices recommandé pour un seuil de réussite élevé (80% du contenu doit être maîtrisé avant de passer à la phase suivante). Cette étape s'accompagne d'un travail en équipe ou par binôme pour favoriser les échanges entre pairs et ainsi vérifier, ajuster, consolider, approfondir leur compréhension. C'est une étape où les élèves doivent réussir à atteindre l'objectif visé avec un soutien approprié pour garder une motivation et une confiance suffisantes au désir de s'exercer. Sur 45 minutes de séance, les enseignant·e·s efficaces y consacrent jusqu'à 23 minutes contre sept pour les moins efficaces qui donnent tout de suite des exercices (Gauthier et al., 2013). Poser des questions et solliciter les élèves pour connaître leurs réponses sont prioritaires: les enseignantes et les enseignants performants y passent la moitié de leur temps et interrogent beaucoup leurs élèves sur leurs procédures.

La pratique autonome est une phase d'entraînement durant laquelle l'élève passe d'une réalisation de tâches qui lui demande beaucoup d'énergie et où il-elle commet encore des erreurs, à une réalisation automatique, rapide et performante. De ce fait, il est nécessaire de lui proposer un nombre élevé d'occasions pour permettre cette automatisation. Le transfert dans la mémoire à long terme des apprentissages est alors possible. Voici trois manières de réaliser cette pratique autonome: l'élève travaille seul·e, mais avec des consignes précises; l'enseignant·e dirige la pratique, pose plusieurs questions directes et s'assure que toutes et tous les élèves y répondent correctement; les élèves pratiquent en équipe, s'entraident, coopèrent puis passent par une épreuve de compétition (Gauthier et al., 2013). Les auteurs estiment que cette étape conduit à la réussite des apprenant·e·s à hauteur de 95 %.

Gauthier et al. (2013) font état d'en ensemble de principes à suivre par l'enseignant·e durant la conduite de la séance en classe:

1) Augmenter le temps d'engagement des élèves dans la tâche pour faciliter leur réussite. L'enseignant·e vérifie que le niveau de difficulté envisagé correspond bien à ce que peut appréhender l'élève. Elle-il évite les digressions et diminue les transitions entre les différents temps de la leçon. De plus, un enseignement collectif et l'utilisation de routines d'apprentissages permettent de structurer le comportement de l'élève.

2) Augmenter le taux de réussite des élèves. Anticiper les erreurs et les corriger dès qu'elles se produisent est un principe fondamental. L'enseignant·e doit analyser toutes les réponses des élèves en assurant la mise en œuvre d'une réflexion métacognitive.

3) Augmenter le contenu d'enseignement. Une enseignante ou un enseignant efficace enseigne jusqu'à 37 % de contenu supplémentaire par jour par rapport à celle ou celui qui ne l'est pas.

4) Favoriser des modalités de regroupement efficaces. Par exemple, l'utilisation de la stratégie de l'enseignement réciproque favorise l'apprentissage (Palinskar et Brown, 1984). Pour chaque groupe, l'objectif est d'accroître la quantité de contenu reçu en augmentant les possibilités d'apprendre.

5) Assurer des procédures de soutien aux élèves. Le niveau de guidance est élevé en début d'apprentissage et s'atténue graduellement. C'est un dispositif nécessaire, mais qui doit rester temporaire.

6) Utiliser un langage clair et précis. Ainsi, les élèves restent engagé·e·s dans la tâche (Everston, 1989).

7) Procéder à une vérification constante et continue de la compréhension. C'est elle qui permet d'adapter l'enseignement au profil de la classe, d'effectuer des réajustements par l'apport de nouvelles explications ou de nouveaux exemples, de proposer une interactivité plus importante. Aussi, elle est un indicateur de l'écart entre le niveau de la tâche donnée à l'élève et son niveau de réalisation (Hollingsworth et Ybarra, 2012).

8) Expliquer les processus du raisonnement dans la résolution d'une tâche. L'enseignant·e soutient l'apprentissage des élèves en verbalisant ses stratégies, en s'appuyant sur des supports visuels (images, diagrammes, schémas).

Dans l'exemple évoqué antérieurement par Jonnaert (1996) qui vise la position des nombres dans la chaîne numérique, une version type «enseignement explicite» pourrait s'apparenter à la situation ci-après. L'enseignant·e dit: «Nous allons faire un jeu avec des nombres (cf. Figure 1). Pour cela j'utilise des cartons avec des nombres écrits dessus (il montre les cartons où sont écrits les nombres 17, 14, 15, 16, 20 et les lit pour les élèves). Il faudra placer ces nombres, dans les cases vides (il montre les cases vides de la file numérique); le plus petit nombre doit être dans la première case. Attention on ne les place pas n'importe comment.

Il faut placer les nombres restants par ordre croissant c'est-à-dire du plus petit au plus grand. Je vais vous montrer comment je fais pour réaliser cet exercice» (modelage). À ce stade, l'enseignant·e «met un haut-parleur» sur sa pensée en verbalisant toutes ses procédures. Elle·il dit: «Je vais d'abord ranger les nombres du plus petit au plus grand, c'est-à-dire dans l'ordre dans lequel ils sont dans la file numérique» (l'enseignant·e déplace les cartons les uns après les autres pour les ranger dans l'ordre croissant). «Je vais donc ranger les nombres comme ceci: 14, 15, 16, 17 et 20. Ensuite, je dois les placer dans les cases vides. En mettant le plus petit nombre dans la première case. Je place donc 14 en premier. C'est celui que je vois en premier dans la file. Puis je place 15. Quinze arrive juste après 14 donc je le mets dans la case juste après 14 (même procédé pour les nombres 16 et 17). Ensuite je dois placer 20. 20 n'est pas juste après 17. Après 17, il y a 18, je dois donc laisser une case vide pour 18. Après 18, il y a 19, je dois donc aussi laisser une case vide pour 19. Il faut donc laisser 2 cases vides (1 pour 18 et 1 pour 19) avant de placer le nombre 20.» Dans une deuxième phase (la pratique guidée) l'enseignant·e propose aux élèves une situation similaire avec d'autres nombres (e.g., 16, 12, 13, 18 et 20) et leur demande de réaliser la tâche à deux en verbalisant toutes les étapes à leur camarade. Son rôle consiste alors à donner des feedbacks sur les procédures et à guider les élèves fragiles par un questionnement précis. Enfin, les élèves qui réussissent ce travail en binôme peuvent le réaliser seuls (pratique autonome).

Approche promue en France depuis 2013: enseigner plus explicitement

Depuis 2013, les textes officiels émanant du ministère français de l'éducation nationale multiplient les recommandations pédagogiques en faveur d'un «enseignement plus explicite». La première priorité du référentiel de l'éducation prioritaire (MEN, 2014) s'intitule «Garantir l'acquisition du "lire, écrire, parler" et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun» (p.3). Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (MENESR, 2015) précise que ce domaine «vise un enseignement explicite des moyens d'accès à l'information et à la documentation, des outils numériques, de la conduite de projets individuels et collectifs ainsi que de l'organisation des apprentissages» (p. 1) et doit «faire l'objet d'un enseignement explicite en situation, dans tous les enseignements et espaces de vie scolaire» (p. 1). Enfin plusieurs notes de service du ministère de l'éducation nationale (MEN, 2018) engagent le corps enseignant à poser les bases d'un enseignement explicite et progressif de la lecture, de la grammaire, du vocabulaire, du calcul et de la résolution de problèmes.

Le vocabulaire employé dans ces textes est divers. Pour autant, il n'est pas précisé si les expressions utilisées recouvrent les mêmes réalités: enseignement explicite ou enseigner plus explicitement? Sur le site de l'Institut Français d'Education (IFE) - centre Alain-Savary, particulièrement connu des formateurs de l'éducation prioritaire, il existe 63 occurrences correspondant aux termes enseignement explicite. Parmi elles: «réaliser un enseignement explicite» (2013), «extrait vidéo de Jean-Yves Rochex sur l'enseignement explicite» (2014), «enseigner plus explicitement, bibliographie/sitographie» (2015), «Enseigner plus explicitement: Pourquoi? Qui? Quoi? Où?» (2016a) ou bien encore «Enseigner plus explicitement: l'essentiel en quatre pages» (2016b). Il apparaît donc nécessaire de préciser les différences et les similitudes entre les termes employés dans ces ressources mises à disposition des enseignant·e·s.

Dans l'acception nord-américaine, l'enseignement explicite part du principe que l'objet d'apprentissage doit être traité de manière systématique, planifié minutieusement et selon une

gradation allant du simple au complexe. Alors que l'enseignement explicite peut être potentiellement bénéfique pour tous les élèves (Barbash, 2012) à propos de contenus structurés, nouveaux ou complexes, Hock (2012) suggère qu'il est particulièrement adapté aux élèves qui apprennent lentement ou qui présentent des difficultés d'apprentissage (Swanson & Hoskyn, 1998). Il repose sur un certain nombre de données scientifiques et de recommandations que l'on retrouve chez les équipes de recherche qui travaillent sur les pratiques d'enseignement efficaces auprès des élèves en difficulté ou sur celles employées dans les écoles efficaces (Engelmann et Colvin, 2006; Gauthier et al., 2013; Rosenshine, 2012). Toutefois, un certain nombre de critiques sont émises. En France, «sont véhiculées les idées selon lesquelles un enseignement explicite, donc structuré, brimerait la créativité des enseignants, aurait une incidence négative sur l'affect des élèves, ignorerait les différences individuelles» (Clément, 2015, p. 134). Il est décrit comme une forme contemporaine de l'enseignement magistral. Clément (2015) ajoute même que l'enseignement explicite «est souvent confondu avec une approche skinnérienne de l'enseignement programmé ou avec une caricature d'un enseignement de format stimulus-réponse proche du dressage» (p. 146). Les critiques visent également le principe d'épanouissement que tout enseignement doit apporter et que les défenseurs du socioconstructivisme ne semblent pas associer à l'enseignement explicite (Clément, 2015). En France, une autre terminologie est plus communément utilisée: «enseigner plus explicitement». Dans l'acception française, ces termes sont définis comme:

Un ensemble de gestes, de postures et de pratiques pédagogiques à conduire dans le quotidien de la classe. Il ne saurait être réduit ou assimilé au seul concept "d'instruction directe" venu du continent nord-américain qui correspond à une méthode spécifique et systématique d'enseignement. (DGESCO - Direction Générale de l'Enseignement Scolaire, n. d.).

Au regard des contributions apportées par différents scientifiques français·e·s (e.g., Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Jean-Yves Rochex, Patrick Rayou), les termes «enseigner plus explicitement» visent à clarifier la notion d'explicitation. Que cherche-t-on à rendre explicite dans une situation d'enseignement-apprentissage? Elles-ils différencient ainsi l'explicitation de l'explication dans le sens où il ne s'agit pas seulement d'expliquer des éléments de discours, mais de «permettre aux élèves d'accéder par le langage aux manières de résoudre les tâches scolaires, aux catégorisations de situations et à la mise en discipline progressive des savoirs» (IFE-Centre Alain-Savary, n.d., p. 6).

Pour faciliter la comparaison de ces deux approches et sur la base des éléments donnés par le dossier élaboré par le centre Alain Savary, celui de la DGESCO (n.d.), ainsi que sur les travaux de Rosenshine (1986, 2008, 2012), les tableaux suivants récapitulent les éléments de comparaison (cf. Tableau 1 et 2):

Tableau 1

Principes sous-jacents de l'enseignement explicite (acception nord-américaine) et enseigner plus explicitement (acception française)

ENSEIGNEMENT EXPLICITE	ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT
Les points de convergence	
<ul style="list-style-type: none"> ● S'assurer que le lien entre objectif, énoncé et tâche est perçu par l'élève: à quoi ressemblera l'exercice quand il sera fini? Qu'a en tête l'enseignant·e quand elle-il propose cette consigne? ● Donner des consignes et des explications claires et détaillées. S'assurer qu'elles sont 	

comprises en les faisant reformuler.

- Planifier des dispositifs de soutien à l'apprentissage, mettre en place des outils d'aide aux élèves pour se distancier de la tâche demandée.
- Ecouter, observer les élèves au travail.
- Produire des traces qui permettent de fixer et de conserver le savoir construit.

Les différences

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Inclure toutes et tous les élèves dans la dynamique collective d'apprentissage: enseigner du simple au complexe et enseigner à nouveau les notions si nécessaire. ● Expliciter les processus intellectuels de métacognition par l'enseignant·e puis par les élèves. ● Mettre en place des occasions nombreuses de pratique active pour toutes et tous les élèves. Les préparer suffisamment pour le travail en autonomie et les accompagner au début de la phase de pratique autonome. ● Utiliser des tâches complexes une fois que les compétences de base sont acquises. ● Penser la prise de parole et sa distribution pour s'assurer de la compréhension des élèves. ● Evaluer uniquement ce qui a été appris. ● Limiter la quantité de notions reçues en une fois par les élèves. | <ul style="list-style-type: none"> ● Inclure toutes et tous les élèves dans la dynamique collective d'apprentissage: donner un coup d'avance aux plus fragiles, les centrer sur l'essentiel. ● Expliciter les processus intellectuels de métacognition par les élèves puis par l'enseignant·e. ● Développer la réflexion des élèves sur le sens de leur activité scolaire. ● Utiliser des tâches complexes dès le début de l'apprentissage. ● Penser la prise de parole et sa distribution afin de provoquer des interactions entre élèves. ● Adopter des modalités d'évaluation explicites qui marquent la progression des savoirs. ● Outiller les élèves des procédures de base dès la maternelle (e.g., chronologie, catégorisation, attention, compréhension de l'implicite). |
|--|--|

Tableau 2

Déroulement de séance en enseignement explicite vs enseigner plus explicitement

ENSEIGNEMENT EXPLICITE	ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT
<ul style="list-style-type: none"> ● Commencer une leçon par un bref rappel des apprentissages antérieurs. ● Préciser les objectifs d'apprentissage c'est-à-dire ce qui est attendu des élèves au terme de la leçon (comportement, 	<ul style="list-style-type: none"> ● Avant de donner des nouvelles tâches: rappeler ce qui a été appris antérieurement, faire émerger les représentations préalables. ● Annoncer l'objectif et pourquoi on va apprendre une nouvelle notion.

contenu, conditions).

- Présenter les nouvelles notions par petites étapes avec une pratique des élèves à chaque étape:
 - Modelage: «Penser tout haut» (montrer et dire en montrant) et proposer des modèles pour chaque étape d'un apprentissage; faire participer les élèves; les outiller et rendre visible les procédures et les cheminements intellectuels permettant de réussir les tâches demandées.
 - Pratique dirigée: enseigner les concepts, les règles, les procédures en démontrant étape par étape; travailler des problèmes déjà résolus en modelage, donner de la rétroaction, corriger et féliciter; utiliser l'enseignement réciproque; formaliser le savoir dans un outil structurant.
 - Pratique autonome: s'entraîner, automatiser.
 - Entrer dans la séance par une mise en situation collective et projection dans la tâche.
 - Favoriser l'explication collective des conditions de réussite des tâches.
 - Réaliser individuellement la tâche initiale.
 - Faire l'objet d'une discussion collective pour arriver à une synthèse commune partagée.
 - Reprendre la tâche en approfondissement.
 - Clore la leçon: s'assurer de l'essentiel à retenir, annoncer la prochaine leçon.
 - Vérifier ce qui a été retenu.
 - Se projeter sur les séances qui vont suivre.
-

L'apparition de l'expression *enseigner plus explicitement* semble reposer sur des principes d'un enseignement socioconstructiviste tout en garantissant une meilleure explicitation à toutes les étapes de la séance. Bien qu'il existe une base commune des principes entre *enseignement explicite* et *enseigner plus explicitement* (clarification des objectifs, consignes et critères de réussite des tâches scolaires et leur compréhension par les élèves), la différence fondamentale entre ces deux approches se situe dans la conception de l'apprentissage traduite par des structures de leçon et une organisation des séances de classe différentes (cf. Tableau 2). Une suit un canevas bien établi (côté américain), l'autre est relativement libre (côté français). La place des tâches complexes et l'explicitation des processus intellectuels diffèrent également. Dans les principes du *enseigner plus explicitement*, les étapes d'organisation et le déroulement des séances restent fondés sur les étapes d'un enseignement socioconstructiviste. Le démarrage d'une leçon peut par exemple se réaliser par l'entremise d'une situation complexe avec un travail de recherche en petits groupes et de mutualisation des procédures expertes.

Cette nouvelle orientation pédagogique permet de concilier une tradition pédagogique française socioconstructiviste fortement ancrée dans les pratiques d'enseignement tout en tenant compte de la réalité des évaluations internationales qui montrent les faibles performances des élèves les plus fragiles (PISA 2018; TIMSS, 2015). Par ailleurs, il semble que l'enseignement explicite (acception nord-américaine) soit confondu avec l'instruction

directe. Bissonnette, Bocquillon et Gauthier, (2019) rappellent que l'enseignement explicite ne se réduit pas à cette instruction directe définie comme «une approche curriculaire “clés en main” qui se matérialise par un ensemble cohérent de manuels, de progressions, de tests évaluatifs et de scripts de leçons.» (p. 61). De plus, le terme de modelage, et d'une manière plus générale la notion de modèle, est un point d'achoppement. L'idée de pouvoir montrer directement la stratégie experte à l'élève sans le laisser tâtonner occasionne souvent de vives réactions chez les pédagogues français. D'ailleurs, selon Winnykamen (1990), «l'imitation a fort longtemps été considérée comme secondaire, mineure, attestant d'une incapacité aux conduites autonomes...» (p. 11). Sa fonction instrumentale dans l'acquisition des savoirs et des savoir-faire chez l'enfant n'est pourtant plus à démontrer (p. 11). Il n'est pas inutile de rappeler que les enseignants sont les premiers à utiliser toutes sortes de tutoriels, de modèles de fiche de séances, de progressions, etc. en misant sur un gain de temps, comparativement à la création d'une séance fondée uniquement sur leurs propres connaissances (Clément, 2015).

Aujourd'hui, force est de constater que l'enseignement socioconstructiviste n'a pas permis aux enfants de l'éducation prioritaire de progresser suffisamment. En effet:

Les recherches en laboratoire ont clairement montré que certaines compositions de groupes étaient plus favorables que d'autres aux acquisitions des élèves, en particulier pour générer un conflit sociocognitif (Darnon, Butera, et Mugny, 2008). Il faut s'assurer que les sujets se lancent dans une relation épistémique, c'est-à-dire une véritable discussion sur la manière de réaliser la tâche prescrite, et non dans une relation sociale où l'enjeu est le statut que l'on a au sein du groupe. Il a été montré par exemple que de trop fortes asymétries de compétences dans les compositions des groupes pouvaient conduire les forts à asseoir leur domination et les autres à suivre leur opinion sans aucune mise en jeu de leur propre conception, sans conflit sociocognitif donc (Bressoux, 2017, p. 128).

En France, dans les REP et les REP+, il n'est pas illusoire de penser que ce phénomène se produise. A cela s'ajoute la difficulté pour les élèves issus des milieux moins socialement favorisés, à comprendre les enjeux implicites des tâches comme l'induit une pédagogie de la découverte. Par conséquent, les conditions sur lesquelles reposent la construction du savoir de l'enseignement socioconstructiviste par l'élève ne sont pas réunies de façon satisfaisante.

Faire réussir les élèves en REP et en REP+: comment être plus efficace?

Le combat pour une équité du système scolaire français ne peut négliger le constat que les modèles pédagogiques de ces dernières années n'ont pas permis aux enfants des familles défavorisées d'accéder aussi facilement que leurs pairs des milieux aisés à l'enseignement supérieur (Clément, 2015). Parmi les orientations pédagogiques existantes, deux méthodes d'enseignement sont fréquemment utilisées ces dernières décennies dans différents systèmes éducatifs, à savoir l'enseignement socioconstructiviste et l'enseignement explicite. Les résultats d'enquêtes internationales (PISA 2015, 2018; TIMSS, 2015), de méta-analyses et d'études montrent que les méthodes issues du socioconstructivisme sont moins efficaces pour faire réussir les élèves fragiles et ceux issus de milieux socio-économiques défavorisés (Bissonnette, Gauthier et Bouchard, 2010; Caro, Lenkeit et Kyriakides, 2016; Chodura, Kuhn et Holling, 2015; Guilmois, 2018; Kirschner, Sweller et Clark, 2006; Kroesbergen et Van Luit, 2003). Ces résultats sont confirmés par la récente recherche de Power, Rhys, Taylor et Waldron (2019) qui montrent que le recours à des programmes d'enseignement fondé sur une pédagogie de la découverte ne profite pas à tous les élèves et défavorise les plus pauvres. Bien que certaines limites soient admises en matière de recherche sur l'efficacité des pratiques d'enseignement (Talbot, 2012), les études tendent à montrer qu'il y aurait un avantage à enseigner de manière directe et explicite pour ce profil d'élèves en difficulté et socio-économiquement défavorisé·e·s

(Bissonnette et al., 2005; Hattie, 2012; Piper, Marchand-Martella et Martella, 2010; Witzel, Mercer et Miller, 2003). Même si ces élèves profitent d'un enseignement constructiviste (Kroesbergen et Van Luit, 2005), la méthode pédagogique qui a l'impact le plus significatif sur leur rendement scolaire est l'enseignement explicite. Une des raisons pourrait être celle évoquée par Bautier et Goigoux (2004) concernant «l'opacité et le caractère implicite» (p. 90) de certains modes de fonctionnement du système éducatif et de certaines pratiques professionnelles qui rendent les enjeux cognitifs des tâches scolaires inaccessibles aux élèves des milieux populaires (Bonnéry, 2009). En rendant ces enjeux plus clairs, en permettant aux élèves de prendre conscience des procédures pertinentes à utiliser et en leur permettant de comprendre comment les utiliser, en les engageant cognitivement dans des tâches, l'enseignement explicite semble être un levier à la réduction des difficultés des élèves des milieux défavorisés (Rochex, 2018). Cet enseignement met les élèves en réussite, car il s'appuie sur une progression qui va du simple au complexe. Il donne de nombreuses occasions d'apprendre aux élèves car leur engagement dans les tâches scolaires est plus important et il induit un temps net de travail (*times on task*) conséquent (Gauthier et Dembélé, 2004). Il utilise des routines d'apprentissage, évite les digressions et diminue les transitions entre les différents temps de la leçon (Gauthier et al., 2013). D'une certaine manière, l'enseignement explicite introduit des pratiques pédagogiques qui évitent des ajustements excessifs et une sur-attention aux élèves fragiles (Goigoux et Cèbe, 2018), ceux-ci entraînant la plupart du temps un morcellement ou une simplification des tâches qui deviennent alors de bas niveau sur le plan cognitif (Kherroubi et Rochex, 2004). L'enseignement explicite permet également d'identifier le schéma approprié pour organiser les informations (Cardelle-Elawar, 1995; Retnowati, Ayres et Sweller, 2017). En effet, il implique un haut degré de guidage en début d'apprentissage, ce qui permet aux élèves en difficulté d'identifier des procédures expertes qu'ils ne sont pas capables de construire seuls. A travers les étapes du modelage et de la pratique guidée, il évite une surcharge de la mémoire de travail au sein d'activités complexes cruciales pour la réussite des élèves les plus fragiles. De plus, il améliore leur sentiment de compétence et leur estime de soi (Bissonnette et al., 2005). L'offre d'un enseignement guidé et structuré est profitable aux enfants des écoles REP et REP+. En effet, les études montrent qu'ils apprennent mieux lorsque l'enseignant·e utilise une méthode progressive, fortement guidée et leur fournit un feedback (Bissonnette, Richard, & Gauthier, 2006; Bissonnette et al., 2010; Borenstein, Hedges, Guilmois, 2018; Higgins & Rothstein, 2009).

Conclusion

Les enquêtes internationales montrent qu'il existe des différences de stratégies d'enseignement entre les différents pays (Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012). Les résultats de plusieurs méta-analyses montrent sans ambiguïté que les élèves qui ont des troubles d'apprentissage, ceux en grande difficulté et les enfants des milieux défavorisés progressent plus avec des pédagogies explicites qu'avec des pédagogies de la découverte. Pour répondre aux exigences des programmes et aux besoins des élèves des REP et REP+, dans le temps imparti d'une année scolaire ou d'un cycle, les recherches disponibles actuellement recommandent de faire appel à l'enseignement explicite. Les acceptions nord-américaine et française de l'enseignement explicite se rejoignent dans leurs principes au sens où elles encouragent le corps enseignant à structurer davantage les leçons, à veiller à l'implication cognitive des élèves dans la tâche, à vérifier constamment leur compréhension. En revanche, elles divergent significativement dans la structure de la séance et dans l'approche pédagogique, les procédures expertes étant directement montrées par l'enseignant·e dans l'acception nord-américaine alors que le tâtonnement et la découverte par les élèves sont préconisés dans l'acception française (Bocquillon, Bissonnette et Gauthier, 2019).

Si l'efficacité de l'enseignement explicite dans son acception nord-américaine a fait l'objet d'études mettant à l'épreuve son efficacité, son acception française n'a pas fait l'objet, à notre connaissance, d'études empiriques systématiques. Lorsque les praticiens souhaitent fonder scientifiquement et empiriquement leurs choix pédagogiques ils peuvent donc le faire en se référant à une littérature concernant le socioconstructivisme et l'enseignement explicite ainsi qu'à des méta-analyses qui comparent leur efficacité. En revanche, s'ils souhaitent faire un choix entre enseignement explicite et enseigner plus explicitement, d'une part ou socioconstructivisme et enseigner plus explicitement, d'autre part, les ressources à leur disposition sont peu nombreuses et ne reposent pas à ce jour sur des évaluations empiriques quant à leur efficacité. Dans une optique d'éducation fondée sur la preuve, c'est donc l'enseignement explicite qui donne des gages de réussite auprès des publics d'élèves de l'éducation prioritaire, à l'heure actuelle.

Il semble que les équipes de recherche s'accordent sur le fait que les élèves de l'éducation prioritaire ont globalement besoin d'explicitations supplémentaires lors des différentes étapes qui constituent une séance ou une séquence d'enseignement. Ceci n'exclut pas l'utilisation d'un enseignement socioconstructiviste. Par exemple, Bocquillon et al. (2019) suggèrent que si les idées maîtresses doivent faire l'objet d'un enseignement explicite, les idées secondaires, peuvent être enseignée *via* une approche par la découverte dès lors que le degré de compétence des élèves est élevé, que la tâche est accessible et que le temps disponible est suffisant. L'enseignement socioconstructiviste semble plutôt recommandé pour des élèves qui ont une bonne compréhension des attendus de l'école. En contexte de classe, l'enseignant·e doit pouvoir choisir la méthode pédagogique la plus adaptée en fonction de l'étayage dont l'élève a besoin pour apprendre et progresser. En ce sens, il est nécessaire que le corps enseignant soit formé à différentes méthodes et puissent librement choisir ce qui convient le mieux à leurs élèves.

La complexité de la classe est telle que l'efficacité de l'enseignant·e ne peut être réductible à une somme de facteurs d'efficacité isolés les uns des autres (Carrette, 2008; Talbot, 2012). Il n'existe pas un «bon» enseignement en soi, «car s'il existe un enseignement efficace, il n'existe pas d'enseignant·e efficace en tout lieu, quels que soient les circonstances et les contextes» (Talbot, 2012, p. 6). En parlant de pratiques d'enseignement efficaces plutôt que d'effet maître comme il est souvent fait référence en France (Bautier, 2006), on évite la stigmatisation de l'enseignant·e, et on permet de viser de nouveaux gestes professionnels.

Pour pouvoir véritablement décider de l'efficacité de différentes méthodes c'est-à-dire de la plus adaptée aux différents profils d'élèves, il est nécessaire de comparer leur potentialité à faire progresser les élèves sur un même contenu, un même niveau de classe en ne faisant varier que le mode d'enseignement dans des études de type expérimental. Partant du principe qu'il faut des preuves pour convaincre et accompagner les enseignant·e·s dans les nombreux changements qu'on leur demande d'opérer, cet article ouvre deux perspectives de recherches. D'une part, pour répondre au manque de recherches francophones, il faudrait comparer les différentes méthodes entre elles: l'enseignement socioconstructiviste versus l'enseignement explicite versus enseigner plus explicitement. D'autre part, d'autres études devraient clarifier l'interprétation que les enseignant·e·s donnent en situation réelle de classe aux étiquettes *explicite*, *enseigner plus explicitement* ou *socioconstructiviste*.

REFERENCES

Adams, P. (2006). Exploring social constructivism: theories and practicalities. *Education*, 34, 3-13.

- Bächtold, M. (2012). Les fondements constructivistes de l'enseignement des sciences basé sur l'investigation. *Tréma*, 38, 1-25.
- Barbash, S. (2012). *Clear teaching: with direct instruction, Siegfried Engelmann discovered a better way of teaching*. Arlington, VA: Education consumers foundation.
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. *Recherche et formation*, 51, 105-118.
- Bissonnette, S., Bocquillon, M. & Gauthier, C. (2019). L'injonction à «enseigner plus explicitement» n'est pas conforme à l'enseignement explicite de Rosenshine. La dérive des cousins français. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 8(2), 57-62.
- Bissonnette, S., Richard, M. & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150, 87-141.
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes*. Laval: Les Presses de l'Université.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficace favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, 1-35.
- Bocquillon, M., Bissonnette, S., & Gauthier, C. (2019). Faut-il utiliser l'enseignement explicite en tout temps? Non... mais oui! *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 8(2), 25-28.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficulté et dispositifs pédagogique*. Paris: La dispute.
- Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 167, 13-23.
- Bonnéry, S. (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires. Etudes sociologiques*. Paris: La Dispute.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P.T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to Meta-Analysis*. United Kingdom, Wiley & Sons.
- Bressoux, P. (2017). Practice-based research: une aporie et des espoirs. *Éducation et didactique [En ligne]*, 11, 123-134.
- Brown, P. C., Roediger, H. L. et McDaniel, M. A. (2014). *Make it stick*. Harvard: University Press.
- Cardelle-Elawar, M. (1995). Effects of metacognitive instruction on low achievers in mathematics problems. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 81-95.
- Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue française de pédagogie*, 162, 81-93.
- Carnine, D., Jones, E. D. & Dixon, R. (1994). Mathematics: educational tools for diverse learners. *School psychology review*, 23, 406-427.
- Caro, D. H., Lenkeit, J. & Kyriakides, L. (2016). Teaching strategies and differential effectiveness across learning contexts: evidence from PISA 2012. *Studies in educational evaluation*, 49, 30-41.
- Chodura, S, Kuhn, J. T., & Holling, H. (2015). Interventions for children with mathematical

- difficulties: A meta-analysis. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(2), 129–144.
- Clément, C. (2015). Efficacité de l'enseignement: l'exemple de l'enseignement explicite. In S. Zarrouk, *Penser l'efficacité en sciences de l'éducation: un regard multidisciplinaire*, pp. 133-150. Paris: L'Harmattan.
- Darnon, C. Butera, F. & Mugny, G. (2008). *Des conflits pour apprendre*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- DEPP (2018). Direction de l'évaluation de la rétrospective et de la performance. *Repères & références statistiques 2018*. Paris: Ministère de l'éducation nationale.
- Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (s.d.). *Enseigner plus explicitement*. Repéré à https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/actualites/enseigner_plus_explicitement_cr.pdf
- Doise, W., & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris: Armand Colin.
- Durut-Bellat, Marie. (2001). Effets maîtres, effets établissements: quelle responsabilité pour l'école? *Schweizerische zetschrift für bilddgswissenschaften*, 23, 321-337.
- Engelmann, S., & Colvin, G. (2006). *Rubric for identifying authentic direct instruction programs*. Eugene, OR: Engelmann foundation.
- Everston, C. M. (1989). *Classroom Organization and Management*. Program effectiveness panel.
- Fosnot, C., & Perry, R. (2005). Constructivism: a psychological theory of learning. In C. Fosnot, *Constructivism: theory, perspectives, and practice* (pp. 8-38). New York and London: Teachers college press.
- Gauthier, C. Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Paris: De Boeck.
- Gauthier, C., & Dembélé, M. (2004). Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation: Revue des Résultats de recherche (Pré-rapport pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, 2005). Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146641f.pdf>
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2018). L'enseignement de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire est-il vraiment de moindre qualité en éducation prioritaire? *B. Fouquet-Chauprade, A. Soussi. Pratiques pédagogiques et éducation prioritaire, Peter Lang*, p. 153-182.
- Guilmois, C. (2018). *Efficacité de l'enseignement socioconstructiviste et de l'enseignement explicite en éducation prioritaire: Quelle alternative pour apprendre les mathématiques?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université des Antilles.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of 800 meta-analyses relating to achievement*. New-York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New-York: Routledge.
- Hock, M. F. (2012). Effective literacy instruction for adults with specific learning disabilities: implications for adult educators. *Journal of learning disabilities*, 45, 64-78.
- Hollingworth, J., & Ybarra, S. (2012). *L'enseignement explicite. Une pratique efficace*. Montréal: Chenelière éducation.
- Institut Français de l'Éducation – Centre Alain-Savary. (2013). Réaliser un enseignement explicite. Repéré à <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education->

prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/realiser-un-enseignement-explicite

Institut Français de l'Éducation – Centre Alain-Savary. (2014). Extrait vidéo de Jean-Yves Rochex sur l'enseignement explicite. Repéré à <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/extrait-video-de-jean-yves-rochex-sur-l-enseignement-explicite>

Institut Français de l'Éducation – Centre Alain-Savary. (2015). Enseigner plus explicitement, bibliographie/sitographie. Repéré à <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicitement-bibliographie-sitographie>

Institut Français de l'Éducation – Centre Alain-Savary. (2016a). Enseigner plus explicitement, l'essentiel en quatre pages. Repéré à <http://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>

Institut Français de l'Éducation – Centre Alain-Savary. (2016b). Enseigner plus explicitement: Pourquoi? Qui? Quoi? Où? Repéré à <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-explicitement-pour-quoi-qui-quand-quoi-comment>

Jonnaert, P. (1996). Apprentissages mathématiques en situation: une perspective constructiviste. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 22(2), 233-252.

Kherroubi, M., & Rochex, J.Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP: Résultats, analyses, interprétations. *Revue Française de Pédagogie*, 146, 115-190.

Kirschner, P., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.

Kroesbergen, E. H., Van Luit, J. E. H. (2003). Mathematics interventions for children with special educational needs a meta-analysis. *Remedial and Special Education*, n°24(2), p. 97-114.

Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. H (2005). Constructivist mathematics education for students with mild mental retardation. *European journal of special needs education*, 20, 107-116.

Loyens, S., & Gijbels, D. (2008). Understanding the effects of constructivist learning environments: introducing a multi-directional approach. *Instructional Science*, 36, 351-357.

Marzano, R. J. & Pickering, D. J. (2007). Special topic: The case for and against homework. *Educational leadership*, 64(6), pp. 74-79.

MEN (2005). *Programmes des collèges: introduction commune à l'ensemble des disciplines scientifiques*. Paris: Bulletin officiel de l'éducation nationale.

MEN (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Paris: Bulletin officiel hors-série de l'éducation nationale.

MEN (2014). *Un référentiel pour l'éducation prioritaire*. Paris: Ministère de l'éducation nationale.

MEN (2018). *Bulletin Officiel spécial du 26 avril 2018*. Paris: Bulletin officiel hors-série de l'éducation nationale.

- MENESR (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Paris: Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Ministère de l'intérieur (2018). *Code de l'éducation*. Paris: Dalloz. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000027682584>
- Monfroy B. (2002). La définition des élèves en difficulté en ZEP: le discours des enseignants de l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 140, 33-40.
- Monteil, J. M., & Huguët, P. (2001). *Réussir ou échouer à l'école: une question de contexte?* Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Musial, M., Pradère, F., & Tricot, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement?* Paris: De Boeck.
- Opendakker, M. C. & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and teacher education*, 22, 1-21.
- Palinskar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1, 117-175.
- Perret-Clermont, A.-N. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne: Peter Lang.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement. Études d'épistémologie génétique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piper, L., Marchand-Martella, N. et Martella, R. (2010). Use of Explicit Instruction and Double-Dosing to Teach Ratios, Proportions, and Percentages to At-Risk Middle School Students. *Journal of At-Risk Issues*, 15(2), 9-17.
- PISA (2015). *Programme for International Student Assessment*. OECD.
- PISA (2018). *Programme for International Student Assessment*. OECD.
- Power, S., Rhys, M., Taylor, C. & Waldron, S. (2019). Context and Implications Document for: How child-centred education favours some learners more than others. *Review of Education*, 7(3), 593-597.
- Retnowati, E., Ayres, P et Sweller, J. (2017). Can Collaborative Learning Improve the Effectiveness of Worked Examples in Learning Mathematics? *Journal of Educational Psychology*, 109(5), 666-679.
- Rochex, J. R., (2018). Faut-il crier haro sur l'éducation prioritaire? Analyses et controverses sur une politique incertaine. *Revue Française de Pédagogie*, 194, 91-108.
- Rochex, J. Y., & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes: Presse universitaires de Rennes.
- Rosenshine, B. V. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational leadership*, 43, 60-69.
- Rosenshine, B. V. (2008). *Five Meanings of Direct Instruction*. Lincoln (IL), Center on Innovation and Improvement.
- Rosenshine, B. V. (2012). Principales of instruction. Research-based strategies that all teachers should know. *American educators*, 399, 12-19.

- Swanson, H. L., & Hoskyn, M. (1998). Experimental intervention research on students with learning disabilities: a meta-analysis of treatment outcomes. *Review of educational research fall*, 68, 277-321.
- Sweller, J. (2016). Working memory, long-term memory, and instructional design. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 5(4), 360-367.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions vives*, 6, 1-12.
- TIMSS, (2015). *Trends in International Mathematics and Science Study*. TIMSS & PIRLS International Study Center.
- U.S. Department of Education (2008). *The Final Report of the National Mathematics Advisory Panel*.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage* (1^{ère} édition russe, 1934). Paris: Editions sociales.
- Wang, C., Haertel, G. D. & Walberg, H. (1993). Synthesis of research / What Helps Students Learn? *Educational leadership*, 51, 74-79.
- Winskykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant?* Paris: Presse universitaire de France.
- Witzel, B. S., Mercer, C. D. et Miller, M. D. (2003). Teaching algebra to students with learning difficulties: An investigation of an explicit instruction model. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(2), 121-131.