

Potentialités et possibilités d'intégration des pédagogies explicites en contexte Freinet dans le cadre de l'enseignement de la résolution de problèmes en mathématiques chez les élèves du primaire : une étude de cas longitudinale collaborative auprès d'une enseignante et de sa classe

Auteur : Lambert, Juliette

Promoteur(s) : Schillings, Patricia

Faculté : par la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Education

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

Année académique : 2024-2025

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/24818>

Avertissement à l'attention des usagers :

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

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

Travail réalisé par LAMBERT Juliette – s184669

Mémoire Partim 2 en Sciences de l'Éducation, à
finalité spécialisée en enseignement

*« Potentialités et possibilités d'intégration des
pédagogies explicites en contexte Freinet dans le
cadre de l'enseignement de la résolution de
problèmes en mathématiques chez les élèves du
 primaire : une étude de cas longitudinale
collaborative auprès d'une enseignante et de sa
classe »*

Promotrice : Madame SHILLINGS Patricia

Assistant moniteur du service : Monsieur RAPPE Jonathan

Année académique 2024-2025

REMERCIEMENTS

Dans un premier temps, je souhaite remercier **Patricia Schillings**, ma promotrice, pour la confiance qu'elle m'a témoignée en acceptant cette problématique de mémoire. Je tiens également à la remercier pour le cours d' « Enseignement et apprentissage du français dans l'enseignement fondamental et secondaire inférieur » que j'ai eu l'occasion de suivre durant mon cursus universitaire. La découverte de l'enseignement explicite, en particulier, constitue un apport précieux qui ne pourra que renforcer ma pratique professionnelle.

Je tiens également à exprimer mes sincères remerciements à **Jonathan Rappe** pour sa disponibilité, la pertinence de ses conseils et sa bonne humeur. Ce fût un réel plaisir d'échanger avec lui. Ma motivation personnelle pour la rédaction de ce mémoire, ainsi que le contenu qui y figure, n'auraient assurément pas été les mêmes sans son accompagnement.

J'adresse aussi mes remerciements à ma famille : d'abord à mes frères et sœurs pour les blocus partagés (étudier à plusieurs c'est toujours plus fun) mais aussi à mes parents, qui m'ont toujours permis de suivre les études de mon choix.

Pour terminer, je remercie la team « fast life, one life ». Cette année n'aurait pas été la même sans vous. Merci aussi à mes proches pour leurs encouragements. Vivement tous vous retrouver dans un an.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	1
1. INTRODUCTION.....	4
2. REVUE DE LA LITTÉRATURE	7
2.1. LES PÉDAGOGIES SOCIOCONSTRUCTIVISTES	7
2.1.1. <i>Les principes</i>	7
2.1.2. <i>La pédagogie Freinet</i>	9
2.1.3. <i>Le rôle de l'enseignant selon les pédagogies socio-constructivistes</i>	10
2.1.4. <i>La structuration type d'une leçon d'enseignement</i>	10
2.1.5. <i>Les points forts</i>	11
2.1.6. <i>Les critiques</i>	13
2.2. L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE	15
2.2.1. <i>Les principes</i>	15
2.2.2. <i>La structuration type d'une leçon d'enseignement</i>	17
2.2.3. <i>Le concept de « Scaffolding » ou étayage</i>	19
2.2.4. <i>Le rôle de l'enseignant</i>	20
2.2.5. <i>Les points forts</i>	20
2.2.6. <i>Les critiques</i>	21
2.3. L'INTEGRATION DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DANS LA PEDAGOGIE FREINET.....	22
2.3.1. <i>Les enjeux et les défis</i>	22
2.3.2. <i>L'explicitation</i>	23
3. MÉTHODOLOGIE	26
3.1. OBJETS DE LA RECHERCHE	26
3.2. CHOIX DU CADRE DISCIPLINAIRE : LA RÉSOLUTION DE PROBLÈMES COMME TERRAIN D'ÉTUDE	26
3.2.1. <i>Définition</i>	26
3.2.2. <i>La résolution de problèmes dans les programmes de la Fédération Wallonie-Bruxelles</i>	27
3.3. PARTICIPANTS ET RECRUTEMENT	27
3.4. APPROCHE ET INSTRUMENTS	28
3.4.1. <i>Une approche qualitative</i>	28
3.4.2. <i>Un compagnonnage réflexif</i>	29
3.4.3. <i>La méthode d'observation</i>	31
3.4.4. <i>Des entretiens individuels avec certains élèves</i>	32
3.5. PROCESSUS D'ANALYSE DES DONNÉES	32
3.5.1. <i>Une analyse par catégories conceptualisantes</i>	32
4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	34
4.1. REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES AUTOUR DE LA PÉDAGOGIE FREINET/PÉDAGOGIE ACTIVE	34
4.1.1. <i>La situation de découverte</i>	35
4.1.2. <i>Le travail de groupe</i>	36

4.1.3. <i>Et après ?</i>	39
4.1.4. <i>Les freins à la participation des élèves</i>	40
4.2. PRÉSENTATIONS ET POSTURES DE L'ENSEIGNANTE VIS-À-VIS DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE/L'EXPLICITATION.....	41
4.2.1. <i>Les formes d'explicitation utilisées au quotidien</i>	41
4.2.2. <i>Les obstacles à la mise en place d'un enseignement explicite ou à davantage d'explicitation</i>	47
5. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	49
5.1. POSSIBILITÉS ET CONDITIONS D'INTÉGRATION DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DANS UNE PRATIQUE FREINET	49
5.1.1. <i>Les points de tensions</i>	49
5.1.2. <i>Les points de convergence</i>	51
5.2. EFFETS PERÇUS DE L'EXPLICITATION SUR LA COMPRÉHENSION ET L'ENGAGEMENT.....	53
5.2.1. <i>Les effets positifs</i>	53
5.2.2. <i>Les limites</i>	55
5.2.3. <i>Un équilibre à construire</i>	56
5.3. LIMITES DE LA RECHERCHE.....	57
6. CONCLUSION ET PERSPECTIVES.....	60
7. BIBLIOGRAPHIE.....	63
8. NOTE SUR L'USAGE DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE	69

1. INTRODUCTION

Comme le soulignent de nombreux auteurs (Bressoux, 1994 ; Brophy & Good, 1986 ; Hattie, 2017 ; Kirschner, et al., 2006 ; Muijs et al., 2014 ; Rosenshine, 2009 ; cités par Bressoux et al., 2022), les différentes pratiques et approches pédagogiques n'obtiennent pas les mêmes résultats en termes d'efficacité. Toutefois, les enseignants privilégient certaines approches et pratiques pédagogiques en se basant, notamment, sur « leurs croyances, leurs valeurs ou leurs principes personnels » (Opdenakker & Van Damme, 2006, cités par Guilmois et al., 2020, p. 678). Peu nombreux sont ceux qui adoptent les approches reconnues comme efficaces, bien que la plupart souhaitent le meilleur pour ses élèves (Guilmois et al., 2020). Par conséquent, Bonnery (2009) explique que, selon les pratiques privilégiées par les différents enseignants ou les différentes écoles, les chances de réussite des élèves ne seront pas forcément égales. En effet, les choix que fait l'enseignant impactent directement la réussite de ses élèves (Guilmois et al., 2020 ; Bissonnette et al., 2005). Ainsi, les enfants provenant de familles favorisées comprennent et se modèlent à un système scolaire qui, généralement, leur correspond. Par conséquent, les élèves issus de milieux plus défavorisés, moins familiers avec les codes de l'école et souvent perçus comme moins performants (Rochex, 2016), éprouvent davantage de difficultés à l'école (Bautier & Goigoux, 2004) et accusent généralement un retard plus marqué dans leur parcours scolaire (Bissonnette et al., 2010). On constate également que l'accès à l'enseignement supérieur n'est pas égal pour ces enfants provenant de ces différents milieux et ce, dû, notamment, aux différents dispositifs pédagogiques favorisés dans les classes jusqu'il y a peu (Clément, 2015).

Actuellement, l'enseignement socioconstructiviste et l'enseignement explicite sont deux méthodes d'enseignement particulièrement mises en avant, couramment utilisées et souvent opposées. Toutefois, l'enseignement explicite reste peu utilisé en France (Guilmois et al., 2020).

Pourtant, plusieurs auteurs recommandent cette méthode d'enseignement qu'ils considèrent comme efficace dans un large éventail de disciplines et auprès de divers profils d'élèves (Bressoux, 1994 ; Brophy & Good, 1986 ; Hattie, 2017 ; Kirschner et al., 2006 ; Muijs et al., 2014 ; Rosenshine, 2009 ; cités par Bressoux et al., 2022). Son efficacité est particulièrement marquée chez les élèves rencontrant des difficultés, notamment en lecture, en écriture et en mathématiques, mais elle se révèle également bénéfique pour les élèves dits « tout-venants » (Guilmois et al., 2020 ; Bressoux et al., 2022). Comme le soulignent Hughes et ses collègues (2017, p. 145) : « l'efficacité de l'enseignement explicite est corroborée par l'existence d'un grand nombre de recherches convergentes, menées pendant près de cinq décennies et issues de

diverses disciplines et théories ». Toutefois, si ces données empiriques confirment l'intérêt de cette méthode, certains chercheurs, comme Allaire, invitent à ne pas les considérer de manière isolée, mais à tenir compte des contextes dans lesquels ces études ont été menées afin d'en évaluer la portée réelle (Morzadec & Reynaud, 2025).

Par ailleurs, l'enseignement explicite est parfois qualifié d'approche « centrée sur l'enseignant », en opposition à des pédagogies dites « centrées sur l'apprenant », comme les approches socioconstructivistes (Bressoux et al., 2022). Or, cette dichotomie est remise en question par plusieurs auteurs. En effet, par exemple, Archer et Hughes (2011), soutiennent cette idée en affirmant que l'enseignement explicite est une méthode véritablement « centrée sur l'élève » dans la mesure où les choix des enseignants sont guidés par les besoins des élèves, mais aussi sur leur progression, ainsi que par les façons dont les élèves apprennent. Dans cette perspective, Goigoux (2011) évoque l'idée d'une « pédagogie éclectique », une approche souple qui refuse toute adhésion rigide à un modèle unique et privilégie un discernement fondé sur ce que chaque courant pédagogique peut offrir de pertinent.

Ainsi, les approches socioconstructivistes et l'enseignement explicite divergent quant aux démarches et aux moyens à mettre en œuvre pour parvenir à favoriser l'apprentissage (Bocquillon et al., 2020). Il semble donc nécessaire et intéressant de se questionner quant aux pratiques pédagogiques susceptibles de soutenir ces élèves éprouvant certaines difficultés scolaires (Bissonnette et al., 2010).

Parmi les pédagogies dites actives, la pédagogie Freinet occupe une place singulière. Historiquement ancrée dans le courant de l'éducation nouvelle, elle repose sur une conception de l'apprentissage centrée sur l'autonomie, la coopération, l'expression libre et la participation des élèves à la vie de la classe (Lescouarch, 2010). Dans cette optique, les élèves sont encouragés à devenir acteurs de leurs apprentissages en participant à une pédagogie « de décision » (Houssaye, 2006, cité par Lescouarch, 2010) conçue pour former des « citoyens libres et responsables » (Musial et al., 2012, cités par Guilmois et al., 2020, p. 678).

Pourtant, malgré ses visées humanistes et démocratiques, il semblerait que cette pédagogie ne fait pas l'objet d'études aussi nombreuses et rigoureuses que celles menées sur l'enseignement explicite. Ainsi, les deux approches sont souvent opposées, notamment en raison du niveau de preuve qui leur est associé (Bocquillon et al., 2019).

Plutôt que de prolonger cette opposition, ce mémoire cherche à explorer les possibilités d'articulation entre ces deux logiques pédagogiques, à partir d'un cas concret. Il ne s'agit pas

de remettre en question les fondements de la pédagogie Freinet mais bien de s'interroger sur ses limites potentielles, notamment face aux inégalités scolaires.

Dans un contexte local où l'enseignement Freinet se développe dans plusieurs écoles liégeoises, il paraît pertinent d'examiner, du point de vue d'une enseignante expérimentée en pédagogie Freinet, si l'intégration de certains principes issus de l'enseignement explicite pourrait constituer un levier pédagogique.

Partant de ces constats, j'ai entrepris une étude dont l'objectif est de répondre à la problématique suivante :

« Potentialités et possibilités d'intégration des pédagogies explicites en contexte Freinet dans le cadre de l'enseignement de la résolution de problèmes en mathématiques chez les élèves du primaire : une étude de cas longitudinale collaborative auprès d'une enseignante et de sa classe »

2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

2.1. Les pédagogies socioconstructivistes

2.1.1. *Les principes*

En France, notamment, un certain nombre d'écoles et d'enseignants ont recours à des approches dites « actives », souvent associées à une orientation socioconstructiviste. Ces pratiques pédagogiques valorisent la découverte, le questionnement et l'expérience comme leviers centraux du processus d'apprentissage (Bächtold, 2012). Elles consistent, entre autres, à proposer aux élèves des situations-problèmes complexes sans explication préalable, dans le but de susciter un engagement cognitif fort. Cette mise en difficulté intentionnelle vise à amener les élèves à mobiliser leurs connaissances antérieures pour construire des réponses, même partielles ou approximatives (Kapur & Bielaczyc, 2012, cités par Sinha & Kapur, 2021).

Pour mieux comprendre cette orientation, il convient de revenir sur la notion de socioconstructivisme qui repose d'abord sur le concept plus large de constructivisme. Ce dernier trouve son origine dans les travaux de Piaget. Ces théories piagétiennes accordent une place prépondérante à l'activité de l'enfant dans son apprentissage. Selon cette perspective, l'apprentissage résulte d'un déséquilibre cognitif, c'est-à-dire d'un conflit entre des connaissances antérieures et de nouvelles informations qui les remettent en question. Ce conflit, une fois surmonté, permet l'émergence de nouvelles représentations mentales (Piaget, 1975, cité par Guilmois et al., 2020). Le préfixe « socio » vient enrichir cette conception en soulignant le rôle central de l'environnement social et culturel dans la construction des savoirs. D'après Bronckart (2003, cité par Gaudreau, 2019), les processus d'apprentissage sont le fruit d'une médiation entre l'activité cognitive du sujet et les interactions avec son contexte social, ce dernier exerçant une influence déterminante. C'est dans cette logique que Vygotsky (1997, cité par Gaudreau, 2019) introduit le concept de « zone proximale de développement » (ZDP) qui désigne l'ensemble des tâches qu'un enfant ne peut accomplir seul mais qu'il est en mesure de réaliser lorsqu'il est accompagné d'un adulte ou d'un pair plus expérimenté (Robichaud, 2017, cité par Gaudreau, 2019).

Les interactions sociales jouent ainsi un rôle fondamental dans les apprentissages. Le conflit sociocognitif, qui survient lorsque deux individus expriment des points de vue opposés (Doise & Mugny, 1981, cités par Mathys et al., 2014), constitue un moteur essentiel du développement intellectuel. Ce conflit sociocognitif est pertinent quand des divergences de points de vue conduisent à une réorganisation des connaissances, et non lorsque les échanges aboutissent

immédiatement à des opinions convergentes (Bourgeois & Nizet, 1997, cités par Mathys et al., 2014).

Ainsi, tout apprentissage débute à partir de connaissances préexistantes, créant un déséquilibre qu'il faudra résoudre. Les différents points de vue vis-à-vis du problème rencontré provoqueront des échanges pour parvenir à de nouvelles représentations et compétences (Guilmois et al., 2020). Dans cette optique, l'apprentissage par découverte correspond à des situations dans lesquelles les élèves sont amenés à élaborer eux-mêmes la compréhension de la notion visée, en s'appuyant sur les matériaux mis à leur disposition. Cette notion en question ne fait donc pas l'objet d'une transmission préalable organisée par l'enseignant, par exemple (Alfieri et al., 2011).

Enfin, il semble être essentiel de souligner que le socioconstructivisme ne se réduit pas à une simple méthode d'enseignement. Il s'agit avant tout d'un cadre de pensée global sur la nature même du savoir et de l'apprentissage. Adopter une perspective socioconstructiviste, c'est considérer que les connaissances sont construites collectivement, en interaction avec les autres et dans des contextes signifiants. Ce cadre de pensée influence profondément la manière d'envisager l'apprentissage à l'école, en insistant sur le sens que les élèves attribuent aux savoirs, sur les conditions de leur appropriation et sur la façon dont ces savoirs permettent de former des citoyens capables de réfléchir, de prendre position et d'agir dans leur environnement social (Legendre, 2007, citée par Legendre, 2008).

Compte tenu de l'importance accordée au travail en groupe, les démarches socioconstructivistes contribueraient au développement de compétences transversales telles que la coopération. L'apprentissage coopératif, encouragé dans ce cadre, repose sur la collaboration et la négociation entre pairs, favorisant ainsi une élaboration collective des connaissances (Guilmois et al., 2020). Ce processus conduit progressivement les élèves à passer d'une posture de dépendance à une forme d'autonomie dans leur rapport aux savoirs (Vygotski, 1985, cité par Guilmois et al., 2020).

Également, Adams (2006) met en avant que les pratiques socioconstructivistes privilégient les apprentissages par rapport à la performance. Puisque la connaissance est co-crée avec les pairs, l'interaction entre l'enseignant et les élèves se base sur l'exploration des savoirs plutôt que sur leur simple transmission. De ce fait, l'enseignant vise à engager les élèves dans des activités stimulantes et authentiques (Loyens & Gijbels, 2008).

Dans les approches socioconstructivistes, l'erreur est reconnue comme un levier fondamental du processus de construction des connaissances (Fosnot & Perry, 2005). Elle ne constitue donc pas uniquement un obstacle à surmonter mais bien une occasion d'apprentissage significative (Belleau, 1999). Ces erreurs offrent également à l'enseignant un précieux aperçu des compétences de l'élève concernant l'apprentissage en cours. Une fois identifiées, elles sont discutées et travaillées afin d'en limiter la récurrence (Gauthier et al., 2013, cités par Guilmois et al., 2020 ; Kapur, 2016, cité par Sinha & Kapur, 2021). Ainsi, placer intentionnellement les élèves face à des problèmes mobilisant des notions qui n'ont pas encore fait l'objet d'un enseignement favorise l'émergence d'erreurs. Ces situations deviennent autant d'opportunités pour initier une réflexion et activer les savoirs antérieurs (Sinha & Kapur, 2021).

2.1.2. La pédagogie Freinet

Parmi les approches socioconstructivistes et les pédagogies dites « alternatives » (Fournier, 2007, cité par Lescouarch, 2010 ; Jovenet, 2010), on retrouve la pédagogie Freinet, développée par Célestin Freinet à partir des années 1920. Cette pédagogie vise à rendre l'apprentissage aussi naturel que possible, en mettant l'accent, notamment, sur la coopération, le tâtonnement expérimental et l'expression libre, dans le but qu'il y ait un sens donné aux différents apprentissages. Elle cherche également à placer l'élève au centre de ses apprentissages, en partant de ses propres questions. De nombreuses techniques issues de la pédagogie Freinet sont encore utilisées aujourd'hui en classe, telles que la correspondance, la rédaction de textes libres, les conseils de coopération, les « projets », etc. (Lescouarch, 2010).

De fait, Freinet critiquait toute forme d'enseignement « artificiel », également appelé « traditionnel » ou « scolaire ». Selon lui, tout apprentissage scolaire devait être naturel (Freinet, 1947, cité par Lescouarch, 2010), à l'instar de l'apprentissage de la marche, notamment, en privilégiant des approches comme l'imitation et le tâtonnement (Lescouarch, 2010). Ainsi, Freinet s'appuyait sur l'envie de chaque élève de créer, de découvrir, d'apprendre, de communiquer ou encore de s'exprimer (Belleau, 1999).

Toutefois, il est essentiel de ne pas confondre « milieu naturel » et « apprentissage naturel ». En effet, une classe demeure un espace artificiel, mais les apprentissages qui y ont lieu, et ce, dans toutes les disciplines, s'effectuent par le biais du tâtonnement expérimental, une méthode naturelle (Lescouarch, 2010 ; Belleau, 1999). Cet apprentissage naturel, élaboré dans un contexte signifiant et souvent aligné sur les centres d'intérêt de l'enfant, émergera lorsque celui-ci ressentira le besoin d'apprendre. Ainsi, par exemple, l'apprentissage de la lecture doit se faire dans le but de pouvoir lire les lettres reçues de ses correspondants, par exemple (Lescouarch,

2010). Évidemment, ce même auteur précise qu'il ne faudrait pas formuler des conclusions hâtives quant à l'organisation des séances de cours qui se baseraient uniquement sur l'envie d'apprendre des enfants (Lescouarch, 2010). Un enseignant cité par Lescouarch (2010) explique que l'enfant n'a pas forcément spontanément envie d'apprendre des notions abstraites mais que c'est en les reliant à des situations concrètes et motivantes qu'un besoin d'apprentissage émerge, donnant du sens à l'acquisition des savoirs.

2.1.3. Le rôle de l'enseignant selon les pédagogies socio-constructivistes

Puisque la construction des connaissances repose, notamment, sur la collaboration et la négociation, le rôle de l'enseignant est de créer un environnement favorable à ce processus, en les guidant « afin de promouvoir un apprentissage actif et individuel » (Guilmois et al., 2020, p. 680).

Notamment, il est demandé à l'enseignant qu'il propose des situations de recherche réelles ou authentiques. Ces dernières doivent être complexes, sans nécessairement être difficiles, et doivent impliquer plusieurs facteurs et variables qui interagissent entre eux, permettant ainsi l'existence de solutions multiples (Loyens & Gijbels, 2008).

Étant donné que les élèves jouent un rôle central dans leur propre apprentissage, l'enseignant leur accorde une large autonomie décisionnelle (Lescouarch, 2010) et assume les rôles d'observateur et de régulateur. Cela implique une écoute attentive des élèves et une observation minutieuse des travaux des élèves (Adams, 2006). Belleau (1999) explique que le maître est alors un guide plutôt qu'un transmetteur de savoirs.

Toutefois, il convient de souligner le rôle central que joue l'enseignant, notamment lors de la phase d'institutionnalisation du savoir, où son intervention devient déterminante. À l'issue de la phase de découverte, il lui revient de s'appuyer, entre autres, sur les erreurs commises par les élèves pour guider l'élaboration des savoirs (Sinha & Kapur, 2021). Cette phase d'institutionnalisation est davantage expliquée ci-dessous.

2.1.4. La structuration type d'une leçon d'enseignement

Guilmois et ses collègues (2020) proposent une structuration possible d'une leçon en quatre grandes étapes :

- 1) Proposer une situation de découverte, généralement fondée sur un problème complexe, qui mobilise la réflexion des élèves et encourage la collaboration.

En effet, la méta-analyse menée par Sinha et Kapur (2021) apporte des preuves solides en faveur d'une organisation pédagogique où la résolution de problème précède la phase d'explication plus magistrale, et non l'inverse.

- 2) Réaliser une mise en commun durant laquelle les élèves discutent non seulement de leurs réponses, mais aussi, et surtout, des démarches mobilisées. Leurs erreurs sont ainsi exploitées pour encourager l'apprentissage et la remise en question.

Dans ce sens, Loibl et Leuders (2018, 2019) expliquent que le fait d'inciter explicitement les élèves à revenir sur leurs erreurs permet une amélioration significative des connaissances conceptuelles, bien plus que dans des situations d'enseignement portées par l'enseignant, où les liens entre les connaissances préalables et les nouvelles notions sont laissés à la seule initiative des élèves (Loibl & Leuders, 2018, 2019).

- 3) Effectuer une « institutionnalisation du savoir » (Guilmois et al., 2020, p. 681). Pendant cette phase, l'enseignant guide les élèves pour aboutir à une compréhension commune du sujet étudié. Ensuite, une synthèse, souvent écrite, est réalisée. Elle résume les processus et les connaissances spécifiques que l'enseignant a identifiés comme essentiels à l'apprentissage.

Il semble donc important de rappeler que la construction finale du savoir ne se fait pas uniquement par les élèves mais bien en co-construction avec l'enseignant qui les aide à structurer, valider ou ajuster leurs hypothèses pour en tirer un savoir formel (Bächtold, 2012).

- 4) Mettre en place un renforcement et des exercices d'entraînement avant l'évaluation.

2.1.5. Les points forts

Les pédagogies qui favorisent la découverte, notamment, invitent les élèves à devenir des « citoyens libres et responsables » (Musial et al., 2012, cités par Guilmois et al., 2020, p. 678). Dans cette optique, Freinet concevait l'école comme une société « démocratique » et solidaire, et entendait y promouvoir une éducation active à la démocratie (Chabrun, 2017). Mettre en place un tel espace éducatif suppose toutefois « une conception de l'enseignement fondée sur l'expérimentation de la liberté, de la responsabilité, des droits et des obligations de chacun, au sein d'une communauté qui met en œuvre les principes d'entraide, de solidarité, d'autonomie, de coopération, tant pour la réalisation de projets communs que pour celle de projets personnels » (Chabrun, 2017, p. 85). Les élèves reçoivent ainsi des outils leur permettant de prendre une part active dans la société (Chabrun, 2017).

Dans ce sens, l'objectif est également que les élèves acquièrent une autonomie générale y compris dans leurs futurs apprentissages, leur permettant ainsi de se détacher progressivement de l'accompagnement et des connaissances de l'enseignant (Lescouarch, 2010). Allaire s'inscrit dans cette perspective en soulignant que ce type de pédagogie prépare les apprenants à affronter, par eux-mêmes, des situations-problèmes implicites, là où un enseignement explicite tendrait à moins les y confronter. Or, ces situations complexes et non balisées ne se limitent pas au contexte scolaire : les élèves y sont ou y seront confrontés dans leur vie personnelle, citoyenne ou professionnelle. L'école a donc la responsabilité de préparer les élèves à relever ces défis, tout en veillant à soutenir les élèves qui en auraient besoin (Morzadec & Reynaud, 2025).

Dans cette dynamique, les élèves sont encouragés à prendre des initiatives et à faire des choix. Ils participent à une pédagogie « de décision » (Houssaye, 2006, cité par Lescouarch, 2010) qui les incite à devenir les principaux acteurs non seulement de leurs apprentissages, mais également de la vie de la classe ou de l'école (Chabrun, 2017). L'enfant est écouté et ses suggestions sont prises en compte (Lescouarch, 2010). Cela se traduit notamment par la mise en place de conseils d'enfants, au cours desquels les élèves peuvent exprimer leur avis et participer à des décisions concernant les projets, les sorties ou encore la gestion de conflits, marquant ainsi une véritable démocratisation des processus décisionnels (Chabrun, 2017).

Également, sur le plan cognitif, un phénomène appelé « effet de génération » (*generation effect* ; Slamecka & Graf, 1978) montre que les connaissances sont mieux retenues lorsque les élèves les construisent eux-mêmes, en produisant tout ou partie des contenus, plutôt que lorsqu'ils reçoivent simplement l'information de manière passive (Alfieri et al., 2011). Il est important de noter que la majorité des tâches mobilisées dans les recherches sur l'effet de génération sont de nature relativement simple, comme la mémorisation d'un mot (Alfieri et al., 2011). Toutefois, cela suppose que les élèves soient activement engagés dans l'activité, explorent par eux-mêmes la matière et formulent des hypothèses à son sujet (Chi et al., 1994 ; Crowley & Siegler, 1999 ; Schwartz & Bransford, 1998 ; cités par Alfieri et al., 2011). Ainsi, comme le soulignent ces derniers auteurs, le fait que les apprenants élaborent leur propre compréhension conduit à une attente justifiée d'une meilleure assimilation et rétention des savoirs (Alfieri et al., 2011).

Toutefois, au regard de leurs résultats, Alfieri et ses collègues (2011) soulignent l'importance de rester prudent face à la mise en œuvre d'une découverte non guidée. Par « non guidée », ils entendent une absence de supports structurés, susceptible d'entraîner un égarement dans la tâche ou des difficultés à identifier les principes essentiels à retenir. Ainsi, ils recommandent de privilégier des situations de découverte où les élèves sont amenés à formuler des hypothèses et

à résoudre des problèmes, tout en bénéficiant d'un accompagnement approprié, tel qu'un étayage progressif (Alfieri et al., 2011).

2.1.6. Les critiques

Malgré les points forts soulignés, l'enseignement socioconstructiviste n'a pas toujours permis à tous les enfants de pouvoir progresser de manière satisfaisante dû notamment aux compositions de groupes qui peuvent être inégalées (Guilmois et al., 2020).

Tout d'abord, bien que certaines approches pédagogiques telles que la pédagogie Freinet défendent l'idée selon laquelle des apprentissages comme la lecture ou l'écriture peuvent émerger naturellement, à l'image de la marche ou du langage oral (Snyder, 1971, cité par Bocquillon et al., 2020), cette conception est contestée par plusieurs auteurs. En effet, selon Geary (2002, cité par Bocquillon et al., 2020), ces compétences ne se développent pas spontanément par la seule maturation cognitive ou par l'interaction avec l'environnement. Leur acquisition nécessite au contraire un enseignement davantage structuré, reposant sur une décomposition progressive des savoirs (Geary, 2002, cité par Bocquillon et al., 2020).

Un autre point de vigilance concerne l'efficacité variable des configurations de groupes dans les situations d'apprentissage. Certaines compositions semblent en effet plus à même de favoriser l'émergence d'un conflit sociocognitif (Darnon et al., 2008, cités par Bressoux, 2017). Dans cette perspective, Lou et ses collègues (1996) soulignent que les groupes constitués de trois ou quatre élèves s'avèreraient généralement plus efficaces que les grands groupes. Toutefois, des travaux ultérieurs indiquent que les dyades seraient encore plus bénéfiques que les groupes de trois à cinq élèves (Lou et al., 2001). Par ailleurs, les effets liés à la composition des groupes en fonction du niveau des élèves varient selon le profil des participants. Un facteur déterminant semble être le degré d'engagement de chaque membre du groupe : pour que le travail coopératif produise des effets positifs, il est indispensable que tous les élèves y participent activement et en retirent des bénéfices cognitifs (Webb, 1997, cité par Lou et al., 2001). Quant au niveau de chacun des groupes d'élèves, les élèves en difficulté profitent davantage de groupes hétérogènes dans lesquels ils peuvent bénéficier du soutien de pairs plus compétents. À l'inverse, les élèves de niveau moyen tirent un meilleur profit des groupes homogènes. Les élèves à haut niveau, quant à eux, semblent moins sensibles à la composition du groupe en termes d'impact sur leurs apprentissages. Toutefois, leur présence dans des groupes hétérogènes leur offre l'opportunité de verbaliser leurs connaissances en fournissant des explications à leurs pairs, ce qui favorise leur propre clarification conceptuelle. En parallèle, une composition homogène peut favoriser la cohésion du groupe et, par conséquent, accroître

son efficacité (Mullen & Copper, 1994, cités par Lou et al., 1996). Également, la compétence perçue des membres du groupe joue un rôle clé dans la dynamique relationnelle. Lorsqu'un élève travaille avec un pair jugé plus compétent, cela peut renforcer certains types de comportements selon les buts poursuivis : des élèves tendent à entrer dans une logique compétitive, tandis que d'autres adoptent des régulations plus protectrices, en se mettant en retrait pour éviter l'échec (Sommet et al., 2015, cités par Butera et al., 2019).

Dès lors, il est crucial que les élèves comprennent que l'objectif principal du travail en groupe est de rechercher ensemble des solutions pour accomplir la tâche plutôt que de se focaliser sur l'adoption d'un rôle spécifique au sein du groupe, comme celui du leader omniscient face à des « élèves subordonnés » qui écoutent. En adoptant cette dernière approche, aucun conflit sociocognitif ne peut émerger, ce qui empêche tout apprentissage individuel. Cette situation peut exister notamment lorsqu'il y a un écart de compétences trop important entre les différents membres du groupe (Bressoux, 2017). Pour limiter ce type de déséquilibre et renforcer l'engagement de chacun, Slavin (1980, cité par Bressoux, 2017) recommande de fixer à la fois des objectifs de réussite collectifs et individuels. Chaque membre du groupe joue ainsi un rôle à assumer et ne doit pas succomber à la « paresse sociale » souvent constatée dans les travaux de groupe (Bressoux, 2017).

De plus, comme mentionné précédemment, les élèves issus de milieux moins favorisés ne s'adaptent pas aussi naturellement au contexte scolaire que leurs camarades provenant de familles plus aisées (Guilmois et al., 2020). Ces élèves, ainsi que ceux en plus grande difficulté scolaire, rencontrent souvent des difficultés à saisir les subtilités des tâches scolaires et à en comprendre les enjeux cognitifs. La tâche est alors perçue comme une simple consigne à exécuter, sans que son sens ou les apprentissages qu'elle vise à mobiliser soient réellement appréhendés. Cette posture limite leur capacité à transférer les connaissances acquises dans un contexte donné vers d'autres situations, ou, à l'inverse, les conduit à généraliser de manière excessive des procédures inadaptées (Bautier & Goigoux, 2004). C'est ce qu'ils définissent comme étant une « attitude de secondarisation » (Bautier & Goigoux, 2004, p. 91) qui correspond à la capacité de l'élève à prendre du recul sur les tâches scolaires, en les abordant comme des objets de réflexion plutôt que de simples actions à exécuter (Bautier & Goigoux, 2004). Dans ce contexte, les conditions nécessaires à la réalisation d'un apprentissage optimal ne sont pas réunies (Guilmois et al., 2020). Les élèves les plus défavorisés subissent donc ces pédagogies qui ne leur conviendraient pas (Power et al., 2019, cités par Guilmois et al., 2020). Par ailleurs, plusieurs auteurs (Bissonnette et al., 2010 ; Caro et al., 2016 ; Chodura et al., 2015 ;

Guilmois, 2018 ; Kirschner et al., 2006 ; Kroesbergen & Van Luit, 2003 ; cités par Guilmois et al., 2020) soulignent que ces approches se révèlent également peu efficaces pour les élèves en difficulté, au-delà de ceux issus de milieux socio-économiques défavorisés.

Enfin, l'apprentissage par découverte mobilise un grand nombre de processus cognitifs et exige une forte capacité de concentration et de régulation cognitive. Or, selon la théorie de la charge cognitive, le traitement simultané de plusieurs informations nouvelles, comme c'est le cas lors de l'exploration de phénomènes complexes, sollicite fortement la mémoire de travail, ce qui peut entraver la compréhension et nuire à l'apprentissage (Chandler & Sweller, 1991 ; Kirschner et al., 2006 ; Paas et al., 2003 ; Sweller, 1988, 1994 ; cités par Alfieri et al., 2011).

Dans ce contexte, une méthode pédagogique se démarque des autres et pourrait être avantageuse pour les élèves provenant de milieux défavorisés ou rencontrant d'importantes difficultés : l'enseignement explicite, comme en témoignent plusieurs méta-analyses (Guilmois et al., 2020).

2.2. L'enseignement explicite

2.2.1. *Les principes*

De nombreuses méta-analyses sur l'efficacité de l'enseignement explicite ont été réalisées par divers auteurs (Bressoux et al., 2022 ; Bocquillon et al., 2020). Ces études indiquent que, de manière générale, les élèves, rencontrant des difficultés ou non, apprennent mieux et acquièrent plus de compétences grâce à l'enseignement explicite par rapport aux approches qui privilégient la découverte autonome des connaissances (Bressoux et al., 2022). Ces constats sont appuyés par des recherches qui montrent que les approches fortement guidées seraient souvent plus efficaces que les méthodes d'apprentissage par découverte, en particulier pour les élèves novices (Kirschner et al., 2006 ; Clark et al., 2012).

D'où provient cet enseignement ? Il est issu d'observations et d'expérimentations centrées sur l'efficacité pédagogique (Rosenshine, 2008, 2009, cité par Bocquillon et al., 2020) mais aussi sur de nombreux apports théoriques (Bressoux et al., 2022). L'enseignement explicite porte bien son nom : il consiste à enseigner explicitement un savoir scolaire, mais enseigner explicitement le savoir n'est qu'une partie de cette démarche (Bressoux et al., 2022). Ainsi, l'enseignement explicite s'oppose à une pédagogie de la découverte, puisqu'il postule que les élèves apprennent mieux lorsque la matière leur est explicitement enseignée et ce, dès le début. À ce titre, débuter une séance de cours par une activité de recherche autonome constitue une pratique que cette approche tend à proscrire (Clément, 2015). Kirschner et ses collègues (2006) insistent sur l'idée

que les approches d'enseignement reposant sur un guidage minimal peuvent avoir des effets délétères, en conduisant les élèves à construire des connaissances partielles ou erronées.

Ensuite, chaque apprentissage acquis est synthétisé et est réinvesti dans une approche plus globale, intégrant des activités complexes et authentiques. Les élèves seront plus à même de réaliser ces activités lorsque les différentes compétences seront automatisées, allégeant ainsi la surcharge cognitive et permettant à l'élève de se concentrer sur le problème dans sa globalité (Bressoux et al., 2022). Dans cette approche, la progression se fait donc du simple vers le complexe (Guilmois et al., 2020).

Dans cette perspective, Crahay et Dutrevis (2010 ; cités par Goigoux, 2011) soulignent l'importance de respecter ce qu'ils nomment la « loi d'optimum ». Celle-ci consiste à rechercher un équilibre entre une part importante de connu, qui sécurise l'élève grâce à la répétition de tâches similaires, et une part plus restreinte, mais significative, de nouveauté introduite par des variations au sein des tâches. Cette loi s'avère particulièrement essentielle pour soutenir les élèves en difficulté. Ainsi, les auteurs plaident en faveur d'une pédagogie structurée, explicite et progressive (Goigoux, 2011), cohérente avec les principes de l'enseignement explicite.

Il est important de noter que l'enseignement explicite ne se limite pas uniquement à l'enseignement d'éléments ou de processus qui peuvent être résolus strictement en suivant une procédure. En réalité, des concepts plus larges, comme la compréhension d'un texte, peuvent également être abordés efficacement grâce à cette approche explicite. Dans ce contexte, les composantes nécessaires à ces démarches seront enseignées séparément, sous forme de stratégies ciblées, afin de permettre aux élèves de les réinvestir par la suite (Bressoux et al., 2022).

Dans l'enseignement explicite, plusieurs principes sont à respecter de la préparation des séquences et des séances à leur animation avec les élèves (Rosenshine, 1986, 2008, 2012, cité par Guilmois et al., 2020), en voici quelques-uns :

- présenter les idées maitresses,
- clarifier les objectifs devant être atteints,
- identifier les connaissances préalables avant d'introduire un nouveau concept,
- anticiper les potentielles difficultés et proposer, ainsi, un soutien sous forme d'étayage,
- prévoir des révisions,

- veiller à l'alignement pédagogique entre la tâche prescrite, l'activité réalisée et l'évaluation élaborée,
- planifier des devoirs,
- « anticiper le transfert des connaissances à d'autres contextes » (Guilmois et al., 2020, p. 682). Mayer (2004) souligne d'ailleurs que les élèves ayant bénéficié d'une découverte guidée seraient tout à fait capables de transférer leurs apprentissages.

Tous ces éléments doivent être pris en compte lors de la conception et la mise en œuvre de l'activité qui se décompose en trois ou en cinq parties selon les auteurs : le modelage, la pratique dirigée et la pratique autonome (Gauthier et al., 2013, cités par Guilmois et al., 2020 ; Bressoux et al., 2022).

2.2.2. La structuration type d'une leçon d'enseignement

Dans le cadre de l'enseignement explicite, le modelage représente la première phase de la leçon. Bressoux et ses collègues (2022) expriment cette phase comme étant celle où « je fais ». C'est à ce stade que le nom de « l'enseignement explicite » prend véritablement forme. Le modelage implique que l'enseignant résolve un problème ou effectue une tâche donnée tout en expliquant son processus de réflexion au fur et à mesure de l'exécution. L'enseignant verbalise ainsi sa pensée et son raisonnement de manière claire et concise (Guilmois et al., 2020). Il présente également les éléments progressivement, en évitant de fournir trop d'informations simultanément afin de ne pas surcharger la mémoire de travail (Gauthier et al., 2013, cités par Guilmois et al., 2020 ; Lautrey, 1999, cité par Bissonnette et al., 2005). Gauthier et ses collègues (2013, cités par Bressoux et al., 2022) précisent également que l'enseignant peut encourager les élèves à expliquer à leur tour ou à assister l'enseignant dans l'accomplissement d'une tâche. Une fois que le modelage est réalisé de manière exhaustive, en incluant des exemples et des contre-exemples, l'enseignant peut passer à l'étape suivante de la leçon (Guilmois et al., 2020).

La pratique guidée constitue la seconde phase de cette leçon qualifiée comme « nous faisons ensemble » (Bressoux et al., 2022). Elle implique un travail en collectif (Bressoux et al., 2022), en groupe ou en binômes, favorisant l'échange, la vérification et la consolidation des apprentissages (Guilmois et al. 2020). Cela peut se représenter par un enseignement réciproque, par exemple, qui favoriserait l'apprentissage (Palinskar & Brown, 1984, cités par Guilmois et al., 2020). Durant cette phase, l'enseignant pose principalement des questions aux élèves pour évaluer leur compréhension et encourager la réflexion, en vue de fournir des feedbacks systématiques (Guilmois et al., 2020). L'enseignant s'assure de leur compréhension en étant un réel guide dans leur réflexion, en accompagnant leur travail et en posant des questions telles

que : « Peux-tu réexpliquer avec tes mots ce que tu viens de faire ? » (Bocquillon, 2020). Il est crucial que l'enseignant propose aux élèves une quantité adéquate de tâches similaires à celles utilisées lors du modelage. De plus, il est essentiel que les élèves maîtrisent la majorité du contenu avant de passer à l'étape suivante pour permettre une automatisation rapide (Guilmois et al., 2020 ; Gauthier et al., 2019). Finalement, à la fin de cette pratique guidée, les élèves seront capables de réaliser, seuls, les tâches similaires demandées (Bissonnette et al., 2005).

La phase finale de l'enseignement explicite consiste en une pratique autonome durant laquelle les apprentissages deviennent automatiques et où le nombre d'erreurs diminue significativement (Guilmois et al., 2020). Cette phase consiste donc en une phase de « vous faites seuls », sans que l'enseignant ne soit là pour les guider (Bressoux et al., 2022). Gauthier et ses collègues (2013, cités par Guilmois et al., 2020) suggèrent diverses approches pour cette pratique autonome, telles que le travail entièrement autonome mais pour lequel des consignes précises sont données, une période où l'enseignant reprend un rôle plus central en posant de nombreuses questions aux élèves et en vérifiant chaque réponse, ou la mise en place d'un travail en groupe en vue d'une compétition ultérieure. Pour que cette automatisation soit optimale, l'enseignant doit proposer un nombre adéquat de tâches à réaliser. Ainsi, ce qui est compris et appris ne reste plus dans la mémoire de travail mais est transféré dans la mémoire à long terme (Guilmois et al., 2020 ; Gauthier et al., 2019).

Certains auteurs, comme Bressoux et ses collègues (2022), intègrent deux phases supplémentaires aux leçons fondées sur l'enseignement explicite : l'« ouverture de la séance » et la « clôture ». Durant l'ouverture de la séance, l'enseignant explicite les objectifs visés et expose les principaux concepts de la leçon afin d'aider les élèves à définir un but et à concentrer leur attention sur les éléments pertinents (Gauthier et al., 2019). Au cours de cette phase, l'enseignant encourage également les élèves à revisiter les concepts précédemment enseignés et pertinents pour l'apprentissage spécifique à venir, établissant ainsi un lien entre les notions acquises et les nouveaux concepts. Ce rappel doit être facilité par des questions ouvertes, incitant les élèves à se remémorer véritablement les apprentissages antérieurs (Bressoux et al., 2022). Il est également recommandé que, durant cette phase d'ouverture, l'enseignant explicite les contextes et les situations dans lesquels les apprentissages pourront ou devront être mobilisés (Duke & Pearson, 2002, cités par Clark & Graves, 2005). Durant la cinquième phase qu'est la clôture, une synthèse est effectuée, avec ou sans la participation des élèves. Elle permet de cibler les éléments importants à retenir. L'enseignant peut également introduire la prochaine séance prévue et spécifier les devoirs à effectuer à domicile. Ces devoirs sont conçus de manière

à proposer des tâches similaires à celles déjà présentées, contribuant ainsi à l'automatisation des processus et à la consolidation des apprentissages (Bressoux et al., 2022 ; Gauthier et al., 2019).

Tout au long de ces étapes, il est primordial qu'il y ait des allers-retours entre l'enseignant et les élèves grâce, notamment, au questionnement et à la rétroaction (Bissonnette et al., 2005). Hughes et ses collègues (2017) expliquent que le fait de solliciter fréquemment les élèves, en se procurant des réponses de leur part, favorise leur engagement actif tout en permettant à l'enseignant de leur fournir des feedbacks immédiats.

La leçon couvrant la notion à étudier est répartie sur plusieurs séances distinctes (Bressoux et al., 2022). Le travail de l'enseignant ne s'arrête pas à la fin des séances. Il doit continuer à expliquer aux élèves l'importance des notions abordées et proposer des tâches de plus en plus complexes au fil des semaines pour permettre aux élèves de pratiquer et de renforcer ce qui a été appris (Clark & Graves, 2005).

2.2.3. Le concept de « Scaffolding » ou étayage

Avant de passer à la suite, il semble pertinent de noter que certains auteurs, anglophones notamment, considèrent l'enseignement explicite comme une composante de diverses approches rattachées au concept de « scaffolding » (Clark & Graves, 2005). Qu'entendent-ils par « scaffolding » ? Ce concept est défini comme un processus visant à guider les élèves vers l'atteinte d'objectifs et la réalisation de tâches auxquelles ils n'auraient pas pu accéder seuls (Wood et al., 1976, cités par Clark & Graves, 2005). Il est également décrit comme une méthode visant à soutenir les élèves dans l'exécution de tâches, afin d'améliorer leur réussite et leur exhaustivité, tout en réduisant le stress potentiel et en optimisant le temps disponible (Graves & Graves, 2003, cités par Clark & Graves, 2005). L'enseignement explicite rejoint bien cette idée de « scaffolding », dès lors que l'on comprend le parallèle effectué avec un échafaudage utilisé en construction. Tout comme un échafaudage fournit un soutien essentiel à un bâtiment avant qu'il ne puisse se tenir seul, l'enseignant offre un soutien significatif à l'élève, notamment par des interactions fréquentes, tant que cela est nécessaire. Progressivement, l'enseignant s'efface une fois que la compréhension des notions est acquise et que l'enfant n'a plus besoin de ce soutien (Pressley, 2002b, cité par Clark & Graves, 2005). Ce processus peut être désigné sous le terme de « désétablage » (Gauthier et al., 2013, cités par Bocquillon et al., 2020).

2.2.4. Le rôle de l'enseignant

« L'enseignement explicite est fondé sur une conception active du rôle de l'enseignant » (Bressoux et al., 2022, p. 7).

En effet, dans un premier temps, l'enseignant est invité à verbaliser ses processus et ses pensées durant le modelage (Gauthier et al., 2013, cités par Guilmois et al., 2020).

L'enseignant guide les élèves dès le début de l'apprentissage. Ce niveau d'encadrement diminue progressivement à mesure que la leçon avance et que les apprentissages se consolident. Également, l'enseignant doit vérifier la compréhension des élèves de manière continue dans le but, par exemple, d'amener de potentiels réajustements à sa planification (Gauthier et al., 2013, cités par Guilmois et al., 2020).

Avant et pendant les séances d'activité, le rôle de l'enseignant est d'anticiper les erreurs que les élèves pourraient commettre afin de pouvoir les corriger lorsqu'elles surviennent. De plus, il encourage les élèves à effectuer une analyse métacognitive (Gauthier et al., 2013, cités par Guilmois et al., 2020).

Pendant la phase de pratique guidée, en particulier, l'enseignant continue à fournir des feedbacks en se basant sur les différents propos des élèves (Guilmois et al., 2020).

Selon Muijs et ses collègues (2014), un enseignant efficace tient un certain nombre de discours. Cependant, il est crucial de ne pas confondre un monologue de l'enseignant, qui peut ressembler à une leçon magistrale, avec des discours qui encouragent les élèves à se questionner et à réfléchir. En effet, ces discours doivent également permettre d'offrir un retour constructif sur la compréhension des élèves et sur leurs justifications.

En somme, l'enseignant joue un rôle essentiel pour encourager l'activité des élèves dans leur apprentissage. Pour cela, il planifie les activités, guide les élèves, stimule leur réflexion, remet en question leurs affirmations et leur fournit des feedbacks pertinents (Bressoux et al., 2022).

2.2.5. Les points forts

Un premier point souligné par les auteurs qui rendrait cette approche particulièrement intéressante est son avantage pour l'apprentissage de tous les élèves, qu'ils rencontrent des difficultés ou non (Barbash, 2012, cité par Guilmois et al., 2020). Elle est d'autant plus pertinente pour permettre aux élèves en difficulté d'atteindre les objectifs fixés (Hock, 2012) et pour soutenir efficacement les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés (Bissonnette et al., 2005). En effet, l'utilisation de l'enseignement explicite entraîne une

amélioration significative des performances scolaires des élèves précités, notamment dans l’acquisition de concepts et de procédures mathématiques (Bissonnette et al., 2010). Cela s’explique par la progressivité de la difficulté des tâches, allant du simple au complexe (Guilmois et al., 2020 ; Bressoux et al., 2022). Une des explications avancées est que les pédagogies de la découverte laissent dans l’ombre les attentes scolaires ce qui pénalise les élèves issus de milieux populaires, moins familiers des implicites de l’école. L’opacité des exigences et des pratiques éducatives rend ainsi plus difficile, pour ces élèves, la compréhension des apprentissages attendus (Bautier & Goigoux, 2004) inhérents à ces méthodes pédagogiques. Au contraire, l’enseignement explicite offre à chaque élève la possibilité de saisir comment s’impliquer dans la tâche, d’appliquer les processus et de visualiser les objectifs (Rochex, 2018). Également, cet enseignement explicite serait particulièrement bénéfique pour les jeunes élèves ou ceux qui apprennent plus lentement que d’autres (Rosenshine, 1986a ; 1986b ; cités par Bissonnette et al., 2005).

De plus, la présence d’un accompagnement intense en début d’apprentissage, qui diminue progressivement avec le temps, offre aux élèves la possibilité, notamment grâce au modelage et à la pratique guidée, d’assimiler les processus nécessaires. Cette assistance précieuse aide à éviter la surcharge de la mémoire de travail en se concentrant sur un élément à la fois (Guilmois et al., 2020). Également, cela contribue à renforcer leur sentiment de compétence et leur estime de soi (Bissonnette et al., 2005).

Cette approche pédagogique permettrait aux élèves d’appliquer de manière autonome les stratégies et les connaissances acquises. Ils seront ainsi en mesure de gérer leur propre apprentissage de manière efficace (Bressoux et al., 2022).

2.2.6. Les critiques

L’enseignement explicite est souvent assimilé à une forme moderne de l’enseignement magistral, mais, selon des auteurs, cela serait erroné. En réalité, cette méthode favorise une participation active des élèves en les interrogeant, en les engageant dans des discussions, en les incitant à réfléchir et à mettre en question leurs perspectives tout en bénéficiant de feedbacks fournis par l’enseignant (Bressoux et al., 2022). Contrairement à l’image traditionnelle où l’enseignant délivre un monologue et où les élèves restent passifs, l’enseignement explicite implique des processus bien plus élaborés pour orienter les élèves dans leur réflexion, évaluer leur compréhension et les soutenir efficacement (Gauthier, et al., 2013, cités Clément, 2015). Bien que cette approche prévoie une phase de transmission de contenu, cette phase ne représente qu’une partie minime du processus global. Par la suite, les élèves auront

l’opportunité de travailler en groupe ou de manière collective et de s’exercer individuellement, tout en bénéficiant de la présence et du soutien de l’enseignant dans leur apprentissage (Bressoux et al., 2022). Ainsi, tout comme les approches socioconstructivistes, l’enseignement explicite permet à l’élève de participer activement à ses apprentissages (Bocquillon et al., 2020).

Également, des pédagogues français remettent en question cette approche, principalement en raison de l’usage précoce du « modelage » dès le début de l’apprentissage. Cela signifie que les élèves n’ont pas l’opportunité d’explorer par essais et erreurs (Guilmois et al., 2020). D’ailleurs, une méta-analyse, comprenant pas moins de 53 études, a été menée afin d’identifier dans quelle mesure l’ordre des démarches pédagogiques influence l’apprentissage : elle montre un effet significatif et modéré quand une phase de résolution de problèmes (même si celle-ci conduit souvent à l’échec) précède l’instruction (Sinha & Kapur, 2021).

2.3. L’intégration de l’enseignement explicite dans la pédagogie Freinet

2.3.1. *Les enjeux et les défis*

Comme le précisent Bressoux et ses collègues (2022) l’utilisation d’une pratique pédagogique, à elle seule, ne peut assurer la réussite de chaque élève.

Également, étant dans un système scolaire qui permet aux enseignants de choisir l’organisation de leurs séances d’apprentissage et des pratiques pédagogiques privilégiées (Bocquillon et al., 2020) en fonction de leurs croyances et de leurs valeurs (Opdenakker & Van Damme, 2006), les processus d’apprentissage diffèrent d’une classe à l’autre et d’une école à l’autre. Cela dit, certaines pratiques pédagogiques se révèlent plus efficaces que d’autres pour soutenir la réussite de chaque élève (Bissonnette et al., 2010). Cependant, peu d’enseignants s’intéressent aux recherches qui identifient ces pratiques pédagogiques comme étant les plus pertinentes (Clément, 2015).

Guilmois et ses collègues (2020) insistent sur l’importance, pour les enseignants, d’avoir accès à diverses méthodes et approches pédagogiques et d’être formés à leur utilisation, afin qu’ils puissent sélectionner librement celles qui sont les mieux adaptées à leurs élèves.

La pédagogie Freinet, qui s’inscrit dans une approche socioconstructiviste, vise, notamment, à former des citoyens responsables et capables de s’exprimer librement en s’appuyant sur des valeurs et des pratiques éducatives spécifiques (Musial et al., 2012, cités par Guilmois et al., 2020). Cependant, il est à noter que tous les élèves, en particulier ceux issus de milieux défavorisés ou rencontrant des difficultés, ne bénéficient pas des mêmes opportunités de réussite, notamment en raison des processus pédagogiques mis en place dans les classes pour

atteindre les objectifs souhaités (Hattie, 2012, cité par Guilmois et al., 2020). Étant donné que la réussite de chaque élève est une préoccupation majeure pour les enseignants (Guilmois et al., 2020) et que l'enseignement explicite a démontré son efficacité dans la réduction des disparités de réussite entre les élèves (Barbash, 2012, cité par Guilmois et al., 2020), pourquoi ne pas combiner ces deux approches éducatives pour tirer parti des avantages de chacune ? D'autant plus s'il est reconnu qu'une approche davantage structurée et directive est bien plus efficace pour des élèves exprimant des difficultés scolaires dans le cadre, notamment, d'un enseignement des mathématiques (Rosenshine, 1986, 2002 ; Rosenshine & Stevens, 1986 ; Maccini & Hughes, 1997 ; Maccini et al., 2007 ; Miller et al., 1998 ; Miller & Hudson, 2007 ; cités par Bissonnette et al., 2010 ; Bissonnette et al., 2010). En effet, certains auteurs, tels que Kroesberger et ses collègues (2004), affirment qu'une pédagogie constructiviste est bien moins efficace dans le but d'enseigner des mathématiques auprès d'élèves rencontrant des difficultés.

Il est important de souligner que la mise en place d'un enseignement explicite, qui inclut notamment des explications supplémentaires nécessaires aux élèves, n'exclut pas l'utilisation d'approches socioconstructivistes. Certains auteurs, comme Bocquillon et ses collègues (2019), encouragent les enseignants à aborder les notions les plus fondamentales par le biais d'un enseignement explicite, garantissant ainsi que les idées principales soient comprises par la plupart des élèves. Ensuite, les notions secondaires pourraient être explorées à travers une approche socioconstructiviste, permettant aux élèves d'expérimenter et de tâtonner. Ainsi, l'utilisation de l'enseignement explicite pour aborder certaines notions et développer certaines compétences est pertinente, mais cela ne signifie pas qu'il doive être employé en permanence et pour toutes les situations, ni que les approches socioconstructivistes doivent être écartées (Bocquillon et al., 2020). Ces mêmes auteurs encouragent donc les enseignants à choisir la méthode la plus adaptée en fonction de chaque situation rencontrée, en se basant sur quatre critères : « (1) le niveau de compétence des élèves, (2) le degré de nouveauté et de complexité de la tâche proposée, (3) le temps disponible et (4) les idées maitresses du curriculum » (Bocquillon et al., 2019, p. 27), plutôt que de faire un choix dicté par leurs préférences idéologiques (Bocquillon et al., 2020).

2.3.2. L'explicitation

Sans nécessairement adopter la démarche complète de l'enseignement explicite, il peut être intéressant de s'attarder sur une forme plus souple d'explicitation. Le Centre Alain-Savary (2016) souligne que cette pratique, même isolée, peut contribuer à réduire les inégalités scolaires. Ainsi, il ne serait donc pas question de suivre, à la ligne, le cadre méthodologique

propre à l'enseignement explicite mais plutôt d'apporter de la clarté sur deux dimensions fondamentales, notamment : le « pourquoi », qui renvoie aux objectifs et aux finalités de la tâche, et le « comment », qui concerne les processus, méthodes et savoirs mobilisés pour sa réalisation (Centre Alain-Savary, 2016). Également, pour Cèbe (2015, citée par le Centre Alain-Savary, 2016, p. 10), il s'agit d'expliciter aux élèves la manière de s'y prendre pour « tâtonner, explorer, découvrir les meilleures manières de faire ».

Également, il semble intéressant de préciser que l'explicitation ne s'effectue pas nécessairement et uniquement par l'enseignant. « Expliciter » signifie, également, pour l'élève, de s'expliciter à lui-même mais aussi à l'adulte qui l'accompagne dans l'apprentissage des notions abordées. Ainsi, lorsqu'un enseignant pose des questions du type « comment fais-tu ? », il amène l'élève à prendre conscience des démarches intellectuelles qu'il mobilise et l'invite à une réflexion importante dans la compréhension des procédures réalisées ou futures. De plus, l'explicitation peut aussi se produire entre pairs. Cette démarche permet à celui qui explicite de prendre conscience et d'ajuster, si besoin, sa propre manière de faire. Dans le même temps, cette démarche permet, également, à ses camarades de profiter des dires de l'élève qui prend la parole. Ainsi, ils pourront enrichir, notamment, leur propre répertoire de stratégies pour aborder de futures tâches similaires (Centre Alain-Savary, 2016).

Bernardin (2015, cité par le Centre Alain-Savary, 2016) identifie quatre temps-clés durant lesquels une certaine explicitation est pertinente et nécessaire :

- Durant les premières minutes de cours : les premières minutes sont décisives pour exposer clairement les objectifs de l'activité et s'assurer que la consigne est comprise de tous. Ce temps permet de poser un cadre commun.
- En cours d'activité : il peut être nécessaire d'interrompre temporairement le travail afin de permettre à l'enseignant d'expliciter les procédures ou aux élèves de verbaliser leurs propres démarches. En effet, les enseignants sollicitent peut-être leurs élèves avant ou après une activité mais rarement durant, alors que cette démarche est à l'évidence aussi importante que les deux autres (Cèbe, 2015, citée par le Centre Alain-Savary, 2016). Grâce aux retours formulés par les élèves, l'enseignant peut, si nécessaire, ajuster ou réenvisager la suite de l'activité en s'adaptant ainsi à son public.

Dans cette logique, Rayou (2015, cité par le Centre Alain-Savary, 2016) insiste également sur l'importance pour l'enseignant d'observer l'activité des élèves et, lorsque cela s'avère utile, d'interrompre leur travail. Les obstacles doivent être conscientisés pendant l'activité et non après. Dans certains cas, une réorientation du travail devient

indispensable. Pour ce faire, l'enseignant doit être conscient des potentielles difficultés que les élèves pourraient rencontrer au fil de l'activité.

Saillot (2020) souligne que cela suppose l'adoption d'une posture d'observation et d'écoute attentive, permettant à l'enseignant d'ajuster de manière réflexive et située ses interventions (que ce soit dans ses gestes ou dans ses paroles) afin de soutenir les apprentissages. Ainsi, il s'agit parfois, simplement, de « faire dire, faire expliciter, faire refaire, faire comprendre, ou faire silence, pour aider l'élève à "s'entendre dire" » (Paul, 2016, p. 56, citée par Saillot, 2020, p. 82).

- En fin de cours : c'est un moment clé dans une leçon mais trop souvent minimisé. Cette mise en commun et cette « synthèse » doivent être réfléchies avec les élèves afin de dégager ensemble ce qui fait l'essence de l'apprentissage, en transformant l'expérience vécue en savoir transférable à d'autres situations similaires.
- Le lien entre les séances : le fait de réaliser des liens entre une séance ou une autre permet de revenir, parfois, sur des notions incomprises par certains (Bernardin, 2015, cité par le Centre Alain-Savary, 2016).

Toutefois, Rayou (2015, cité par le Centre Alain-Savary, 2016) précise que l'acte d'enseigner repose sur un équilibre délicat entre ce qui doit être explicité et ce qui peut rester implicite. Cet équilibre doit être conscient et assumé.

Ainsi, « expliciter » n'est pas forcément contraire à la « mise en activité intellectuelle des élèves ». Pour combiner ces deux processus, selon Cèbe (2015, citée par le Centre Alain-Savary, 2016), il est nécessaire que les élèves réfléchissent sur les critères de réussite et perçoivent ce qu'on attend d'eux, démarches qui vont bien au-delà de la simple compréhension d'une consigne. Par conséquent, il s'agirait d'être transparent, notamment, concernant les attendus et les procédures efficaces pour traiter la consigne donnée (Cèbe, 2015, citée par le Centre Alain-Savary, 2016). De plus, il semble important d'éviter de vouloir trop simplifier ou trop assister les élèves en difficultés au risque de les maintenir dans leurs difficultés plutôt que de les en sortir. L'enjeu repose donc sur une question d'équilibre, encore une fois, mais ici entre « guidage » et « autonomie » (Bernardin, 2015, cité par le Centre Alain-Savary, 2016).

En définitive, comme le souligne Brousseau (2011, cité par le Centre Alain-Savary, 2016, p. 4), « l'explicitation est donc une tentative perpétuelle de l'enseignant avec ses élèves pour les accompagner à lire des situations avec des notions théoriques et à construire avec eux des notions théoriques à partir des situations ».

3. MÉTHODOLOGIE

3.1. Objets de la recherche

La recherche a pour objectif d'examiner la pertinence, ou non, de renforcer ou d'intégrer des formes d'explicitation ou d'enseignement explicite dans les classes dites à pédagogie Freinet.

L'objectif de ce travail n'est en aucun cas de remettre en question la pédagogie Freinet, ni d'imposer une forme d'explicitation aux enseignants, mais bien de comprendre dans quelle mesure, du point de vue d'une enseignante expérimentée en pédagogie Freinet, les apports méthodologiques de l'enseignement explicite, ou de formes concrètes d'explicitation, pourraient s'avérer une ressource utile pour enrichir les pratiques existantes en pédagogie Freinet.

Ainsi, la problématique de cette recherche est la suivante :

« Potentialités et possibilités d'intégration des pédagogies explicites en contexte Freinet dans le cadre de l'enseignement de la résolution de problèmes en mathématiques chez les élèves du primaire : une étude de cas longitudinale collaborative auprès d'une enseignante et de sa classe ».

À partir de ces constats, et en lien avec cette problématique, deux questions fondamentales guident cette recherche :

- Dans quelle mesure l'intégration de certains principes de l'enseignement explicite, ou d'une certaine explicitation, est-elle envisageable au sein d'une pratique de classe fondée sur la pédagogie Freinet ?
- Comment une enseignante expérimentée en pédagogie Freinet perçoit-elle les effets d'une explicitation ciblée sur la compréhension et l'engagement des élèves, particulièrement ceux présentant des difficultés ?

3.2. Choix du cadre disciplinaire : la résolution de problèmes comme terrain d'étude

3.2.1. Définition

Pallascio (2005, cité par Forest & Voyer, 2022) explique que la résolution de problèmes en mathématiques, pouvant être aussi appelée « l'enseignement *par* la résolution de problème », permet d'amener de nouvelles notions mathématiques grâce à des problèmes contextualisés et ce, généralement, en début de séquence d'apprentissage. Ainsi, cette méthode d'apprentissage donne de l'importance sur le sens donné aux mathématiques (MEES, 2019 ; Van de Walle & Lovin, 2007 ; cités par Forest & Voyer, 2022 ; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006, cité

par Goulet & Voyer, 2023). D'ailleurs, pour que le problème proposé puisse être résolu correctement, il est impératif de comprendre, au préalable, le contexte de celui-ci. L'absence de construction d'une représentation mentale du problème nuit à la réussite des étapes de résolution, et par conséquent, à celle du problème dans son ensemble (Hanin & Van Nieuwenhoven, 2016, cités par Goulet & Voyer, 2023).

Il semble important de noter que plusieurs chercheurs préconisent cette approche car elle offre la possibilité aux élèves d'assurer un rôle actif dans leurs apprentissages (Cai, 2003 ; Carpenter et al., 1998 ; cités par Forest & Voyer, 2022).

De plus, Forest et Voyer (2022) mettent en avant deux critères, faisant office de consensus, qui permettraient de constater si nous sommes face à un problème ou non. Ces deux éléments sont les suivants :

- la procédure pour parvenir à la/les solution(s) semble être inconnue (Bair et al., 2000 ; Brun, 1990 ; Fagnant & Demonty, 2004 ; Hayes, 1989 ; Hiebert et al., 1997 ; Lesh & Zawojewski, 2007 ; Mayer, 1991 ; Schoenfeld, 1985 ; cités par Forest & Voyer, 2022).
- le problème présente un niveau de difficulté équilibré (Bair et al., 2000 ; Brun, 1990 ; Poirier, 2001 ; Schoenfeld, 1985 ; Voyer, 2006 ; cités par Forest & Voyer, 2022).

3.2.2. La résolution de problèmes dans les programmes de la Fédération Wallonie-Bruxelles

En Fédération Wallonie-Bruxelles, au sein du tronc commun et tout au long de celui-ci, la résolution de problèmes est vue comme devant être souvent contextualisée afin que les élèves puissent réinvestir leurs acquis. En 3^e et 4^e primaires, par exemple, les situations d'apprentissages portent, notamment, sur des problèmes d'achats, des calculs d'aires et de périmètres, des grandeurs fractionnées, des opérations sur les nombres, ou encore des logiques déductives. Ainsi, amener ces problèmes selon des situations concrètes permettra aux élèves, progressivement, de développer leur esprit d'analyse (FWB, 2022).

3.3. Participants et recrutement

Dans le cadre de cette recherche, il a été nécessaire de recruter une enseignante du primaire d'une école à pédagogie Freinet. Un courriel a alors été envoyé à plusieurs directions afin de faire suivre la demande auprès de leur équipe pédagogique. Cette lettre comportait diverses informations expliquant l'objet de cette étude. Une enseignante de 3^e et 4^e primaire, prénommée Sarah, exerçant dans une école à pédagogie Freinet située en région liégeoise, a répondu

favorablement à cette sollicitation. Suite à son accord, une lettre d'information ainsi qu'un formulaire de consentement ont été transmis aux parents des élèves de la classe concernée.

La classe se compose de 22 élèves, répartis entre 14 élèves de 3^e primaire et 8 élèves de 4^e primaire. Sarah enseigne depuis 24 ans. Elle intègre, dans sa pratique, des techniques issues de la pédagogie Freinet depuis quatre ans mais n'enseigne dans un établissement dit à pédagogie Freinet que depuis deux ans.

3.4. Approche et instruments

3.4.1. *Une approche qualitative*

L'objectif étant d'obtenir le point de vue d'une enseignante concernant l'implémentation d'une certaine forme d'explicitation au sein d'une classe à pédagogie Freinet, le recours à une approche qualitative s'est avéré nécessaire. En effet, il s'agit ici d'une « enquête qualitative de terrain » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 15), c'est-à-dire d'un travail de recherche mené directement sur les lieux où évoluent les acteurs concernés, impliquant des interactions concrètes par le biais d'entretiens et d'observations (Paillé, 2009a, cité par Paillé & Mucchielli, 2016). Cette approche vise à produire des données riches en significations, en recueillant des éléments tels que des discours, et en les analysant à travers une lecture interprétative, plutôt que par un traitement quantitatif ou statistique (Paillé & Mucchielli, 2016). Loin d'être une démarche automatique, l'analyse qualitative implique un engagement personnel du chercheur qui interprète les données en tenant compte du contexte et de sa propre posture. Elle suppose une compréhension sensible, située et réflexive, fondée sur l'interaction avec le terrain et les personnes rencontrées. Cette posture d'interprétation active est donc au cœur même du processus de recherche (Paillé & Mucchielli, 2016).

Cette démarche d'analyse qualitative s'inscrit dans une perspective compréhensive (Paillé & Mucchielli, 2016). En effet, les discours ou encore les pratiques, par exemple, étudiés dans le cadre de cette étude sont chargés de significations subjectives. À travers les entretiens réalisés, nous tentons de comprendre ce que pense l'enseignante suivie et d'en rendre compte. Une telle posture implique de s'immerger dans le phénomène étudié, afin de s'imprégner de ce qu'il donne à voir et à comprendre, et d'en extraire le sens (Mucchielli, 2007). L'objectif n'est donc pas de formuler une vérité absolue mais bien une interprétation située, construite à partir de notre position en tant que chercheur, du contexte spécifique de l'étude et des discours recueillis.

Également, l'adoption d'une méthode fondée sur une étude de cas s'est révélée pertinente dans le cadre de cette recherche. En effet, selon Roy (2009), l'étude de cas constitue

une approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un événement, un groupe ou un ensemble d'individus, sélectionné de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes (p. 207).

Dans cette perspective, nous cherchons à étudier un phénomène précis à travers un cas particulier, choisi intentionnellement en fonction de notre objet de recherche (Merriam, 1998, citée par Alexandre, 2013). L'objectif n'est donc pas de confirmer une hypothèse préétablie, mais bien d'explorer et d'interpréter un phénomène complexe dans un contexte réel et situé, en mobilisant les données issues du terrain (Merriam, 1998, citée par Alexandre, 2013).

3.4.2. Un compagnonnage réflexif

Comme expliqué, cette recherche vise à explorer la manière dont l'enseignement explicite (ou une certaine explicitation) pourrait être utilisé(e) pour compléter et enrichir les démarches déjà mises en place, afin de répondre plus efficacement aux besoins de tous les élèves, et ce, du point de vue de l'enseignante expérimentée en pédagogie Freinet.

Après avoir eu l'occasion d'observer une activité et d'échanger avec certains élèves, un entretien basé sur une approche de compagnonnage réflexif (Beckers & Noël, 2013) était systématiquement organisé avec l'enseignante. Celui-ci se déroulait en dehors des heures de cours. Tous les entretiens ont été enregistrés afin de pouvoir les retranscrire par la suite. Avec l'enseignante, il y a eu un total de cinq entretiens. Ceux-ci se sont déroulés, généralement, les lundis, à raison d'un par jour. Trois entretiens ont eu lieu avant les congés scolaires de printemps, deux se sont déroulés après ceux-ci.

À l'origine, cette démarche de « compagnonnage réflexif » vise à accompagner un étudiant d'une haute école, en formation pour devenir instituteur, par un étudiant du master en sciences de l'éducation (Beckers & Noël, 2013). Ainsi, ce dispositif permet au duo d'atteindre différents objectifs essentiels pour leur futur métier respectif (Vermersh, 1994, 2004, cité par Beckers & Noël, 2013). Dans le cadre de cette recherche, il était question d'accompagner une enseignante expérimentée et, ainsi, de l'amener à réfléchir sur sa pratique professionnelle. Mon rôle consistait à faciliter cette réflexion au moyen d'« entretiens de régulation » (Beckers, 2007, citée par Beckers & Leroy, 2012), en nous appuyant sur des données d'observation mises à sa disposition telles que des enregistrements vidéo d'activités en classe ou encore des extraits d'entretiens courts menés avec certains élèves. Cette posture de mise en discussion des actions concrètes rejoint la logique de l'entretien d'autoconfrontation (Vidal-Gomel, 2022) dans lequel

il s'agit, pour l'enseignante, de s'observer et de mettre en mots des éléments de sa démarche, de ses choix pédagogiques ou de ses réactions en situation.

Ainsi, ce type de fonctionnement permet non seulement d'éviter d'interroger directement l'enseignante sur ses intentions générales, ses valeurs ou ses principes mais surtout de s'appuyer sur ses actions concrètes observées et la manière dont elle les éclaire durant l'entretien (Rappe, 2024). En effet, questionner directement le participant sur ce qui organise son action risque d'occulter la part implicite de celle-ci. Savoyant (2008) explique que les savoirs mobilisés dans l'action ne sont pas toujours conscients par l'acteur lui-même. Par après, comme le précise Rappe (2024), il est nécessaire pour le chercheur, dans ces cas-ci, de considérer les paroles du participant comme des indices pour comprendre son action et non comme des vérités brutes car les entretiens sont matière à analyser et un sens doit être progressivement reconstruit par le chercheur. Il est donc nécessaire pour ce dernier de retourner régulièrement aux données d'observation collectées afin de saisir, au mieux, leur signification.

Ce cadre collaboratif a permis d'explorer conjointement avec la participante des pistes d'amélioration et de dégager des stratégies pertinentes selon elle. Comme le précisent Beckers et Noël (2013), les entretiens de régulation sont organisés selon des principes provenant de la supervision réflexive (SR) (Schön, 1983, cité par Beckers & Noël, 2013). Cette méthode s'articule autour de quatre types d'intervention que le chercheur s'efforce de mobiliser de manière cohérente au cours des échanges :

- « Entrer dans le système interprétatif (SR1) en lui donnant la main dans l'entretien et en le guidant par rapport à l'observable mis à sa disposition (SR2) ;
- pointer un observable qui mérite réflexion (SR3.1) ;
- inviter à l'analyse soutenue par un usage délibératif de la théorie (SR3.2) ;
- susciter une décision (SR4) et y revenir lors de l'entretien suivant » (Beckers & Noël, 2013, p. 77).

Les entretiens de régulation débutant ainsi par une tentative de compréhension du système interprétatif, des questions générales sont posées dès le départ, telles que : « Par rapport à la séance observée, souhaites-tu revenir sur quelque chose en particulier ? » ou « Y a-t-il un moment de la vidéo sur lequel tu souhaites revenir ? ».

Dans le but de guider ces échanges et de rester sur une même ligne conductrice, un « guide d'entretien » a été élaboré (annexe 5) afin d'éviter que les échanges ne ressemblent à une conversation improvisée (Romelaer, 2005). Contrairement à un entretien semi-directif pour

lequel un guide d'entretien est réalisé selon des thèmes (Romelaer, 2005), ici, comme dit plus haut, nous respectons une logique d'SR qui correspond à différentes questions regroupées selon leur pertinence et leur objectif poursuivi. Ainsi, le chercheur ne voyage pas à travers le guide d'un bout à l'autre sans ligne directrice, comme ça pourrait être le cas pour un entretien semi-directif (Romelaer, 2005), bien qu'une certaine liberté soit accordée malgré tout.

L'entretien de régulation partage néanmoins quelques principes avec les entretiens semi-directifs. En effet, lors de ces derniers, comme c'était le cas pour cette recherche, il est pertinent de permettre au participant de s'exprimer librement (Romelaer, 2005). Ce qui est similaire, également, c'est que le chercheur effectue des relances basées sur les propos du participant (Romelaer, 2005). Toutefois, dans notre cas, des notions théoriques, portant sur une/des thématique(s) voulue(s), a/ont ont été volontairement présentée(s). Évidemment, bien que des éléments théoriques soient amenés durant les discussions, il est nécessaire que le chercheur évite tout positionnement le situant en tant qu'expert (Schön, 1988, cité par Beckers, 2007 ; Beckers & Leroy 2012). Ces éléments théoriques constituent avant tout une clé de lecture proposée, sans pour autant imposer un cadre contraignant à la pratique.

Bien que des différences notables existent entre les entretiens semi-directifs et les entretiens de régulation, ces derniers ne peuvent être qualifiés d'entretiens guidés ou « mixtes », conformément aux propos tenus par Romelaer (2005). En effet, si une liste de questions est effectivement préparée en amont, celle-ci n'a pour fonction que de soutenir le chercheur dans sa capacité à relancer les propos du participant. Jamais, l'ensemble des questions ne serait posé en fin d'entretien si le participant ne venait pas à y répondre spontanément.

3.4.3. La méthode d'observation

Afin de recueillir des éléments concrets d'observation à présenter à Sarah lors des entretiens, il a été nécessaire de filmer les activités menées en classe. Des séquences vidéo ont ainsi été enregistrées à des moments ciblés, tels que la formulation de consignes, la phase de mise au travail des élèves ou encore la mise en commun des productions. Ce type d'observation permet d'accéder directement aux gestes professionnels et aux interactions verbales de l'enseignante dans leur contexte authentique (Dignath & Veenman, 2020). En ce sens, les enregistrements offrent une perspective plus objective sur les pratiques effectives que ne le permettraient de simples déclarations, lesquelles peuvent être influencées par, notamment, une perception subjective que l'enseignante a d'elle-même (Dignath & Veenman, 2020).

Parallèlement à ces enregistrements, des notes d'observation ont été prises de manière spontanée et simultanée dans le but d'identifier, sur le moment, des instants susceptibles d'être pertinents à analyser ultérieurement avec l'enseignante.

Ma posture de chercheuse, durant ces observations, était volontairement non participante de manière à ne pas interférer avec le déroulement des activités.

Les activités observées relevaient de la résolution de problèmes et se déclinaient comme suit :

- 1) L'élaboration d'un horaire de la semaine, impliquant une réflexion sur sa structure et les informations pertinentes à y intégrer ;
- 2) Une recherche mathématique dans le cadre d'une étude de marché liée à la production d'un pesto à l'ail des ours, visant à estimer le coût des ingrédients, les quantités nécessaires et le prix de vente minimum. Les élèves avaient donc en leur possession un dossier (annexe 2.4) reprenant le contexte de recherche, le prix des ingrédients, la recette et plusieurs questions/problèmes ;
- 3) Une exploration de la notion de périmètre à travers divers problèmes afin de parvenir aux formules pour un carré et un rectangle ;
- 4) Des défis mathématiques centrés sur les fractions.

3.4.4. Des entretiens individuels avec certains élèves

Comme mentionné précédemment, des entretiens individuels ont été menés auprès de certains élèves afin d'identifier la nature des apprentissages qu'ils ont mobilisés en lien avec les tâches réalisées lors de l'activité observée. Ces entretiens ont eu lieu en dehors de la classe, dans un local inoccupé, durant le temps scolaire. L'intégralité ou des extraits de ces échanges ont ensuite été présentés à l'enseignante durant les entretiens menés avec elle.

La sélection des élèves interrogés a été effectuée en collaboration avec l'enseignante, qui les a désignés comme rencontrant certaines difficultés dans leurs apprentissages.

3.5. Processus d'analyse des données

3.5.1. Une analyse par catégories conceptualisantes

La présente rédaction s'appuie sur une démarche d'analyse interprétative, dont l'objectif n'est pas seulement de décrire des faits ou des propos, mais bien de comprendre les logiques humaines et sociales qui les sous-tendent (Paillet & Mucchielli, 2016). Dans ce cadre, l'analyse vise à attribuer du sens aux discours recueillis, en l'occurrence ceux issus des entretiens de

régulation menés avec l'enseignante. Cette construction de sens, par nature interprétative, mobilise inévitablement la subjectivité du chercheur (Rappe, 2024).

Dans ce cadre, un premier travail effectué consistait à attribuer des « étiquettes de codage » (Rappe, 2024, p. 143) aux différents extraits d'entretien afin de refléter à la fois les éléments explicites et implicites du discours de l'enseignante (Rappe, 2024). Ces étiquettes ont ensuite été mises en lien et organisées selon des « catégories conceptualisantes » (Laperrière, 1997, p. 315, cité par Mucchielli, 2007). Ainsi, il s'agissait de regrouper les étiquettes sous des catégories plus larges, selon un processus de comparaison-généralisation. Ce dernier processus consistait donc à repérer des régularités au sein des étiquettes afin de construire différentes catégories (Mucchielli, 2007).

Concernant les étiquettes de codage, celles-ci ont été formulées à partir de ce que l'enseignante exprimait à propos d'un sujet, c'est-à-dire en cherchant à qualifier son point de vue, sa manière de percevoir la situation, ou encore ses prises de position personnelles, plutôt que de simplement indiquer le thème abordé (Lejeune, 2019). Ce choix s'inscrit dans une logique d'étiquetage expérientiel, considérée comme un indicateur de qualité car elle vise à refléter la manière dont l'actrice vit ou ressent ce dont elle parle et non uniquement le sujet évoqué (Lejeune, 2019).

4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

La présente section a pour objectif de présenter les résultats en s'appuyant sur des extraits de verbatims issus des entretiens avec l'enseignante. Les verbatims sélectionnés illustrent les propos les plus représentatifs ou les plus révélateurs de tensions, d'évolutions ou de choix pédagogiques marquants.

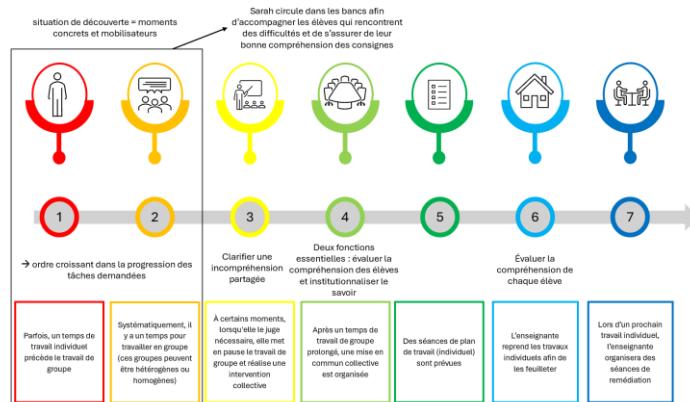
L'organisation de cette section repose sur une structure en titres et en sous-titres, construite en partie à partir de l'annexe 6 qui regroupe l'ensemble des étiquettes de codage (indiquées en couleur) ainsi que les catégories (mises en gras).

Le plan retenu est le suivant :

- Représentations et pratiques autour de la pédagogie Freinet/pédagogie active
 - o La situation de découverte
 - o Le travail de groupe
 - o Et après ?
 - o Les freins à la participation des élèves
- Représentations et postures de l'enseignante vis-à-vis de l'enseignement explicite/l'explicitation
 - o Les formes d'explicitation utilisées au quotidien
 - o Les obstacles à la mise en place d'un enseignement explicite ou à davantage d'explicitation

4.1. Représentations et pratiques autour de la pédagogie Freinet/pédagogie active

Les observations menées, ainsi que les propos tenus par Sarah, mettent en évidence, sans grande surprise, une démarche d'enseignement fondée sur une pédagogie active. Plusieurs modes de fonctionnements récurrents ont pu être relevés à travers les différentes séances observées. Le schéma ci-dessous en propose une représentation synthétique afin d'en faciliter la compréhension.



4.1.1. La situation de découverte

Dans sa pratique quotidienne, Sarah met en place des situations de découverte, notamment pour introduire de nouvelles notions. L'enseignante décrit les situations de départ comme des moments concrets et mobilisateurs, choisis pour susciter l'engagement des élèves : « Ici, c'est plus des, chaque fois, c'est des situations mobilisatrices, de, de concret quoi, tu vois. » (ER4, 7). À titre d'exemple, une balade en forêt devient le point de départ d'un projet autour de la production de pesto à l'ail des ours. Ce prétexte permet d'aborder des notions mathématiques telles que les quantités nécessaires, le calcul des coûts et la fixation d'un prix de vente. Ce type de situation permet aux élèves d'entrer dans une logique de tâtonnement, qu'elle associe à une démarche expérimentale : « Et donc là, il est en pleine expérimentation, il est en, en tâtonnement en fait [...]. » (ER1, 7). Elle insiste d'ailleurs sur l'importance des réponses amenées par les élèves : « [...] avoir toutes les informations, que ça vienne des enfants. » (ER1, 13). Par conséquent, l'erreur, et plus particulièrement la démarche d'« essai-erreur » (ER4, 23), occupe une place privilégiée : « [...] il va bien se rendre compte à un moment donné qu'euh son horaire il va pas pouvoir l'eu, l'élaborer de cette manière-là quoi. » (ER1, 7).

Ces séquences sont construites avec soin : la progression des tâches est pensée selon un ordre de difficulté croissant afin d'atteindre progressivement l'objectif d'apprentissage visé :

« En fait, j'ai quand même pensé à une ... donc à, à un ordre croissant dans la difficulté. Hum ... Ce que je voulais quand même, c'est qu'on arrive au ... Enfin, je voulais arriver quand même aux fractions équivalentes. Donc, qu'il y ait des défis là-dessus. Mais pour ça, je me dis fallait d'abord qu'ils arrivent à comparer des fractions au niveau numérateur et dénominateur quoi. Quand c'est le même dénominateur ou quand c'est pas le même. » (ER4, 4).

D'ailleurs, une même notion est rarement abordée qu'une seule fois : « [...] ça doit encore être travaillé, toujours et toujours quoi. Et encore plusieurs fois sur l'année. C'est pas en une leçon. » (ER4, 1) et est souvent approfondie : « Et moi, je reviendrai après dessus pour euh aller plus loin [...] » (ER4, 6). Cette logique d'approfondissement s'inscrit pleinement dans la dynamique des recherches mathématiques, une technique caractéristique de la pédagogie Freinet. En formulant systématiquement des hypothèses nouvelles à travers des questions du type « et si ? », les élèves sont amenés à travailler une même notion approfondie et ce, sur plusieurs séances de cours : « Ça fait partie des recherches math euh Freinet, c'est des "Et si, et si ?" et on va toujours plus loin. » (ER1, 32).

4.1.2. *Le travail de groupe*

Dans la continuité de cette démarche, Sarah accorde une place importante au travail en groupe, particulièrement lors des situations de découverte. Il lui arrive, bien que de manière non systématique, de proposer un court temps de réflexion individuelle avant de lancer le travail à plusieurs. Elle estime qu'un moment de recherche individuelle est pertinent pour permettre une appropriation personnelle de la tâche : « [...] qu'il y ait une partie un peu plus individuelle, où ils peuvent chercher par eux-mêmes, je trouve ça bien, oui. » (ER4, 48). Les groupes sont le plus souvent constitués de deux ou trois élèves, et occasionnellement de quatre. Sarah considère que cette organisation favorise les échanges et donne davantage de sens à l'activité : « [...] je trouvais que ça c'était vraiment chouette justement et c'était important qu'ils travaillent, enfin, je trouvais que ça avait encore plus de sens qu'ils travaillent en groupe [...] et le fait qu'il y ait discussion [...] » (ER1, 5). Elle considère que le travail en groupe permet une forme d'expérimentation commune qui renforce l'implication de chacun : « [...] ils vont peut-être plus s'impliquer justement dans un travail de groupe dès le départ où ils peuvent expérimenter. » (ER1, 23). Pour Sarah, l'une des priorités dans ce type d'activité est justement que chaque élève soit activement engagé : « Mais euh, en tout cas, au départ, l'important, c'est qu'ils soient tous dans le travail. » (ER4, 37). Ainsi, les points forts de chacun permettent aux élèves de se compléter dans le travail de groupe :

« Et en plus, ce qui est pas mal, c'est que Victor, lui, n'a pas de problème de lecture, donc il peut lire euh la consigne aux deux autres. Et les deux autres, ils sont aussi euh ... Fin, en tout cas, Lucas, il a quand même un bon raisonnement et une bonne logique. Donc, ils se complétaient quoi, tu vois ? Il y en a un qui lit et, et les autres qui, qui aident. Bah Victor aussi, il peut, il pouvait aider en mathématiques. » (ER4, 15).

L'entraide entre pairs est d'ailleurs une dimension que Sarah juge importante dans ce type d'organisation. Elle espère que les élèves puissent s'apporter mutuellement des éléments de réponse : « Mais est-ce qu'ils se sont entraidés ? Parce que le but, comme ils étaient par deux ou trois, c'était aussi qu'il y ait cet échange [...] » (ER3, 17), « [...] je me dis que quand il y en a un qui a trouvé une technique, il peut l'expliquer. » (ER4, 12).

Travailler en groupe peut, selon elle, avoir des effets bénéfiques pour certains élèves présentant des besoins spécifiques. C'est notamment le cas de Victor, un élève présentant des troubles du spectre de l'autisme : « Mais je trouve que ça lui fait du bien d'être, d'être en groupe. » (ER4, 35). Même si Victor éprouve des difficultés dans ce mode de fonctionnement, Sarah souligne que le fait d'être en groupe permet, malgré tout, l'emmagasinement de certaines notions :

« Bon, ici, le petit Victor euh, c'est un enfant qui est autiste, donc lui le travail en groupe c'est quand même compliqué. Euh mais alors c'est pas pour ça que il n'emmagasse pas. Il aurait été tout seul, bah là il serait vraiment resté face à ses difficultés. » (ER1, 2).

Elle évoque également l'effet du travail de groupe sur des élèves ayant des troubles de l'attention : « Maintenant, ça n'excuse pas tout, justement, le fait d'avoir des troubles de l'attention ça pourrait l'aider à rentrer dans le travail de groupe pour arriver à, fin, à s'aider des autres [...] » (ER1, 11).

Toutefois, lors de la première activité observée, Sarah avait mis en place des groupes hétérogènes, choisis par ses soins, en espérant que certains élèves en difficulté puissent être soutenus par des camarades plus à l'aise. Elle revient sur cette organisation :

« Je pense qu'ici, j'espérais en fait que Jules et François puissent euh ... prendre euh Victor avec eux [...] mais ici ça n'a pas marché donc la prochaine fois je le ferai autrement. » (ER1, 26).

Ainsi, les propos de Sarah laissent apparaître certaines limites, notamment en ce qui concerne une participation inégale des élèves :

« Alors, pas tous. Ça, c'est dommage et c'est toujours le problème dans une classe. C'est, c'est d'essayer de, de faire en sorte que tout le monde participe. Et c'est vrai qu'ici, j'en ai vu certains qui ne participaient pas. » (ER1, 1).

Dans certains cas, elle estime qu'un travail individuel serait plus bénéfique, en particulier pour certains élèves comme Victor, pour qui elle craint une inaction prolongée dans les activités de groupe :

« Bah, de nouveau le petit Victor, c'est vrai que je sais pas à quel point euh je le perds quoi dans ces, dans ces activités-là, ça m'embête de le voir encore, oui, c'est tout le temps pareil euh enfin pas quand il est en travail individuel [...] » (ER1, 19).

Ces constats l'amènent à ajuster progressivement sa manière de constituer les groupes. Lors d'une activité ultérieure, elle envisage une organisation différente, avec un accompagnement plus ciblé pour un groupe d'élèves plus homogène :

« En fait, ce que j'aurais pu faire maintenant, en y réfléchissant, c'est les prendre tous les deux, les mettre ensemble [...] Peut-être plus décortiquer les étapes, c'est ce que

j'aurais dû faire, les prendre tous les deux et les mettre autour d'une table, enfin, ensemble en fait. » (ER1, 24).

Sarah explique que si cette organisation peut sembler contraignante au départ, elle représente finalement un gain de temps : « [...] en fait, moi ce qui me démotivait chaque fois, c'est de me dire : "Je vais devoir changer toute la classe à chaque fois" mais je trouve que, au final, ça va vite et que c'est du temps gagné par après. » (ER4, 43). Ce choix permet, selon elle, de sécuriser les élèves : « [...] sécuriser les enfants qui sont en difficulté quoi, qu'ils se sentent bien et que, qu'ils ne soient pas complètement perdus par rapport à la consigne. » (ER2, 15). Elle estime aussi que cette organisation lui permet de mieux cibler son accompagnement : « Et donc, c'est vrai qu'ici, ça a été, je trouvais très simple en tout cas, de me focaliser sur les élèves en difficulté. » (ER3, 1), en donnant une aide simultanée : « Comme il y avait plusieurs difficultés partout, au moins ces trois-là ils étaient ensemble et je savais qu'ils étaient en difficulté, donc euh j'en faisait trois d'un coup quoi, j', j'en aidais trois d'un coup. » (ER4, 15). Toutefois, Sarah explique que placer les élèves en difficulté ensemble pourrait aussi les stigmatiser et évoque des limites éthiques à ce type d'organisation : « [...] c'est parfois coller des étiquettes et j'aime pas non plus tu vois, dire : "Elise, tu vas te mettre là", fin, faire une table des nuls [...] » (ER2, 28). Elle explique finalement que cette organisation semble avoir eu un effet positif sur l'engagement global des élèves : « Et je trouve que cette fois-ci, ils étaient tous bien rentrés dans le travail. » (ER3, 1), « Je trouvais que, par rapport aux autres leçons que j'ai données, je trouvais qu'ils étaient meilleurs, tu vois ? Je trouvais qu'ils, ils, ils, trouvaient plus vite les réponses et les stratégies. » (ER4, 15) et qu'un groupe de travail trop hétérogène ne favorise pas la participation des élèves à besoins spécifiques, notamment : « Il ne faut pas qu'ils soient avec un enfant, un élève plus fort. » (ER4, 36).

Durant ce travail à plusieurs, Sarah veille à accompagner au mieux les élèves en circulant dans les groupes afin d'identifier leurs besoins : « [...] je passe dans les groupes tout le temps pour voir ce qui se passe, ce qui ne va pas [...] » (ER1, 3). Elle en profite également pour vérifier que les consignes ont été comprises : « [...] en allant vers eux pour voir si déjà la consigne avait bien été comprise [...] » (ER4, 16).

À certains moments, lorsque Sarah constate qu'une intervention collective peut s'avérer utile pour soutenir la majorité des élèves dans la poursuite de leur travail, elle n'hésite pas à mettre en pause le travail de groupe et organise un temps en collectif afin de clarifier une incompréhension partagée, par exemple :

« Oh, si, ça j'ai bien fait, je me dis. Euh, bah parce que je sentais qu'ehu tout le monde a ... Je voyais bien qu'elles étaient plusieurs dans le petit groupe à ne pas comprendre. Et je me suis dit, plutôt que de passer dans tous les groupes pour dire, bah voilà. Et bah, du coup, on a corrigé ensemble, tous ensemble à ce moment-là. Mais ... ça, je pense qu'il fallait que je le fasse, oui. » (ER4, 31).

4.1.3. Et après ?

À la suite des phases de découverte et de travail en groupe, l'enseignante organise un retour collectif avec l'ensemble de la classe. Ce moment a pour objectif de revenir sur les éléments clés et d'éclaircir certaines incompréhensions :

« Je pense qu'après, reprendre ensemble, c'était important. C'était pour ça que je l'ai fait d'ailleurs, parce que je me disais que tout le monde n'avait pas compris. Et donc, reprendre collectivement chaque petit défi, bah c'était le, c'était une manière de, de réexpliquer à ces enfants qui n'avaient pas compris. » (ER4, 7).

Un retour collectif final permet également de s'assurer que les élèves ont bien construit le sens attendu autour des notions travaillées :

« En fait, c'était juste pour faire une petite conclusion par rapport au travail, euh pour voir s'ils avaient compris euh ce que ça voulait dire, largeur, longueur, etc., d'un rectangle. En tout cas, si ... grâce aux petits problèmes, ils avaient déduit euh des définitions de mots, tu vois ? C'était plus pour ça. » (ER3, 15).

En effet, pour Sarah, la part du maître consiste à intervenir après le travail des élèves afin de clarifier les démarches et de formaliser les apprentissages :

« [...] mais pour moi la part du maître c'est après, c'est-à-dire que moi maintenant je vais leur montrer des horaires, des plannings de la semaine, et c'est sûr que, bon d'après mes renseignements, c'est quand même le tableau à double entrée qui est le plus clair et le plus pertinent, et c'est ça que je vais leur montrer, donc la part à moi c'est de leur montrer d'autres horaires et qu'on définisse bien, bah là on met les jours de la semaine, où on place les heures, etc. [...] » (ER1, 22).

Ce moment de retour collectif remplit ainsi deux fonctions essentielles aux yeux de l'enseignante : d'une part, il permet d'évaluer la compréhension des élèves ; d'autres part, il sert à institutionnaliser le savoir abordé durant le travail de groupe.

Toutefois, elle observe que les élèves peu investis en amont tendent à se désengager durant cette mise en commun : « Si lui avait trouvé des réponses, si lui avait trouvé une stratégie ou des informations, il aurait envie de les soumettre aux autres. Mais ici, bah voilà, il, il n'est plus impliqué quoi, il n'est pas impliqué en l'occurrence dans le travail. » (ER1, 15).

Ainsi, Sarah adapte ce moment en fonction du niveau d'engagement observé :

« Oh, oui, quand même pas plus tôt. Parce que, fin, parce que j'ai vu que 95% de la classe était en travail et en recherche. Si j'avais vu que ils étaient, fin s'ils ramaient ou quoi, là, après un quart d'heure, j'aurais déjà dit stop. Mais ici, j'avais l'impression que ça roulait. » (ER3, 16).

À l'issue de la mise en commun, un temps de travail individuel est généralement prévu. En pédagogie Freinet, ce moment, qu'il soit organisé immédiatement après la phase de découverte ou de manière différée, s'inscrit dans le cadre du plan de travail. Il permet aux élèves de s'exercer de manière autonome sur l'ensemble (ou la quasi-totalité) des notions abordées : « [...] après les faire travailler en entraînement tout seul [...] » (ER1, 22). Également, étant donné que les élèves n'avancent pas au même rythme : « [...] il y en a qui sont qu'au troisième problème [...] » (ER 3, 35), proposer un travail individuel permet aux élèves de poursuivre ou finaliser leur tâche en fonction de leur avancement personnel : « Ah, bah ici, ils vont terminer en plan de travail. Donc euh, en plan de travail, j'ai mis "+ carnet de fractions", donc, ils savent maintenant qu'ils peuvent avancer tout seuls, parfois par deux, pour euh terminer le carnet. » (ER4, 6). Pour terminer, rependre le travail de chaque élève permet à l'enseignante d'évaluer leur compréhension : « Bah moi, en reprenant les feuilles, tu vois, moi je vais pouvoir euh voir où ils en sont chacun [...] » (ER3, 36) et, ainsi, lors d'un travail individuel prochain, l'enseignant aura la possibilité de réaborder individuellement ou en petit groupe une notion vue auparavant : « [...] et au prochain plan de travail, je les appellerai [...] Je distribuerai les feuilles et je dirai : "Ceux qui n'ont pas reçu leur feuille, ils viennent près de moi. » (ER3, 36).

4.1.4. Les freins à la participation des élèves

Malgré un cadre propice à l'expérimentation et à la recherche, l'enseignante identifie un certain nombre de freins à l'engagement des élèves dans les activités proposées.

En effet, Sarah observe des variations importantes en termes de motivation : « Surtout Lucas. Il est ... Je trouve que c'est lui qui a le plus envie de travailler. Louis, c'est quand même toujours difficile euh d'avoir son attention. Et euh Victor, ça va aussi. » (ER4, 35). Certains élèves, comme Victor, peinent à s'engager dans l'activité proposée : « [...] on voit ce petit Victor qui

ne rentre pas dans, dans l'activité du groupe. [...] c'est ça qui est embêtant. » (ER1, 8) et cela semble récurrent :

« Bah, de nouveau le petit Victor, c'est vrai que je sais pas à quel point euh je le perds quoi dans ces, dans ces activités-là, ça m'embête de le voir encore, oui, c'est tout le temps pareil euh enfin pas quand il est en travail individuel [...] » (ER1, 19).

Il semble donc difficile de capter l'attention de tous. L'enseignante évoque que ce désengagement peut venir d'un manque d'intérêt ou d'envie de leur part, comme elle l'exprime à plusieurs reprises : « [...] ça ne l'intéresse pas, il a pas envie [...] » (ER1, 10), « [...] c'est parce qu'ici ils n'étaient pas intéressés [...] » (ER1, 23), « [...] il y a aussi un manque de volonté, clairement. » (ER2, 27).

Sarah identifie également la confrontation à la difficulté comme un frein à l'entrée dans l'activité. Elle souligne que ce n'est pas nécessairement le cadre de travail (groupe ou duo) qui pose problème mais plutôt la gêne ressentie face à une tâche perçue comme trop difficile : « Ce n'était pas le fait que ce soit en groupe ou en duo, c'était le fait qu'ils se sentent mal à l'aise quand il y a, quand ils sont face à une difficulté. » (ER1, 1), « Peut-être aussi que c'est parce qu'il se sent en difficulté euh ... » (ER1, 10), « Parfois, parce qu'ils ne savent pas faire tout seuls. » (ER1, 27). Certains élèves, comme Victor, ont besoin de se sentir très en confiance pour s'engager dans une activité :

« Victor, c'est parfois un peu ... Il doit vraiment être très, très en sécurité, c'est vrai, pour pouvoir rentrer dans le travail. Donc, il doit vraiment se dire euh : "Je sais faire, c'est super facile." Il a du mal à se dire : "Je peux y arriver, il suffit que je cherche un peu", tu vois ? Il faut vraiment qu'il soit, voilà, pour lui que ça lui semble super simple pour qu'il rentre dans la recherche quoi. » (ER2, 27).

Ainsi, Sarah évoque aussi le manque de confiance en soi comme obstacle à une entrée autonome dans la tâche : « [...] parce qu'ils ont l'impression qu'ils ne savent pas faire tout seuls. [...] Mais parfois, c'est juste aussi un manque, peut-être, de confiance en eux. » (ER2, 27).

4.2. Représentations et postures de l'enseignante vis-à-vis de l'enseignement explicite/l'explicitation

4.2.1. *Les formes d'explicitation utilisées au quotidien*

Face aux difficultés rencontrées par certains élèves, Sarah met en place différentes formes d'aide, dont l'explicitation fait partie. Certains moments sont d'ailleurs identifiés par l'enseignante elle-même comme relevant de l'enseignement explicite : « Là, j'ai fait de

l'enseignement explicite, non ? [...] j'ai carrément expliqué la démarche en fait donc euh j'ai expliqué ce qu'il fallait faire pour qu'ils soient dans le travail. » (ER2, 17/18). Lors de cette séance, elle a réuni Basile, Victor et Louis, trois élèves en difficulté face aux problèmes proposés et est restée à leurs côtés. Une aide préalablement préparée (annexe 2.4) leur a été remise afin de structurer davantage les étapes nécessaires à la résolution de la tâche. L'exercice consistait à convertir les quantités de chaque ingrédient nécessaire à la préparation de 100 pots de pesto à l'ail des ours, en partant des quantités prévues pour un seul pot. Afin de les guider dans leur raisonnement, elle leur posait des questions visant à susciter la réflexion, telles que : « Qu'est-ce qu'on doit faire comme calcul ? ». Tout en leur demandant s'ils étaient d'accord avec ce qu'elle leur disait, elle leur indiquait également l'endroit où noter les différentes données. Elle les laissait ensuite poursuivre le travail en groupe, afin qu'ils réfléchissent, notamment, ensemble, à la manière de « faire fois 100 ».

Ainsi, Sarah met en œuvre un étayage qu'elle adapte en fonction des élèves. Elle propose par exemple des points d'entrée dans la tâche pour faciliter l'engagement : « Euh ou alors je vais lui donner une tâche en particulier. Euh "Commence par-là", peut-être lui donner déjà une piste pour le lancer dans sa recherche. » (ER1, 3). Et, à certains moments, elle n'hésite pas à ajuster son exigence pour éviter de mobiliser une compétence non ciblée dans le travail donné :

« Mais c'est parce que, je l'ai fait exprès, c'est parce que je savais que ça allait lui demander un exercice de lecture pour aller retrouver qui était François. Et euh, on n'est pas là-dedans, tu vois ? C'est pour ça que je l'ai pas fait. » (ER4, 11).

En effet, Sarah explique que pour certains élèves, notamment en grande difficulté, elle se permettrait de donner des versions plus guidées de la tâche :

« Un enfant qui est vraiment euh, qui serait vraiment en plus grosse difficulté que Louis et Victor, si, je pourrais leur donner un quadrillage vide en disant : "Où pourrais-tu mettre les jours de la semaine ?". Voilà, à chaque enfant euh sa différenciation. » (ER1, 29)

Pour elle, accompagner un élève de manière guidée fait partie intégrante de son rôle : « Et puis, c'est la part du maître aussi d'être là et de dire, bah voilà comment il faut faire, quoi euh. » (ER4, 38). Elle affirme donc qu'un étayage par étapes successives, plus décortiquées, facilite la compréhension des élèves en difficulté : « [...] ils étaient moins perdus dans les consignes et ils avaient une consigne à la fois [...] je crois que les étapes étaient plus [...] décortiquées quoi, une après, les unes après les autres quoi. » (ER2, 19). C'est également pour éviter la surcharge cognitive qu'elle préfère donner une consigne à la fois :

« [...] je viens de donner une consigne et donc je me dis, bah ils vont déjà essayer de faire ça parce que sinon, je vais donner plusieurs consignes à la fois. Donc, comme j'avais justement envie de définir chaque consigne et qu'ils fassent une consigne à la fois, bah c'était pour cette raison-là en fait euh ... C'était pour ne pas leur donner trois consignes d'un coup. » (ER2, 20).

Cette posture d'accompagnement proche reflète, selon Sarah, un besoin fondamental pour certains élèves. Elle remarque que sa seule présence constitue un soutien déterminant pour maintenir leur engagement. Elle exprime alors ceci : « Ce qu'il y a, c'est que oui, en effet, si je ne suis pas là, je crois qu'ils ne travaillent plus. Il faut que je sois là, c'est tout. » (ER3, 2) ou encore ceci :

« [...] Basile, c'est un enfant qui m'attend, tout le temps. Donc, il est là, il m'attend et si je ne vois pas qu'il est en train de rien faire, fin, il ne va rien faire pendant, rien faire pendant un quart d'heure quoi. Je dois tout le temps vérifier et Victor, c'est un peu pareil. Donc, c'est deux enfants qui ne rentrent pas facilement dans le travail [...] » (ER2, 26).

Elle exprime donc le souhait de rester davantage avec ce groupe d'élèves à besoins spécifiques. Toutefois, elle se heurte à la nécessité de répondre également aux besoins des autres élèves :

« En fait, j'aimerais bien, oui [le fait de rester un peu plus avec ce groupe], idéalement, j'aimerais bien mais après euh, il y en a d'autres qui avaient juste besoin d'un autre, d'un petit coup de pouce quoi et, donc euh voilà j'allais juste un peu euh aider, donner des petits coups de pouce un peu à gauche et à droite et puis, revenir vers eux [...] » (ER2, 21).

En effet, elle exprime que le nombre d'élèves en difficulté ou encore l'hétérogénéité des besoins compliquent la mise en œuvre d'un accompagnement différencié : « [...] beaucoup d'enfants étaient en difficulté et, et donc pour moi, c'était super difficile de, de pouvoir gérer toutes ces difficultés, et de passer d'un à l'autre. » (ER2, 1), « Ici, il y en avait quand même beaucoup plus qui avaient besoin d'aide que d'habitude. Donc euh, je devais être un peu partout, c'était un peu compliqué. » (ER4, 1). Et que, selon elle, le soutien individualisé freine parfois la mise au travail d'autres élèves :

« [...] pour moi, ça m'a un peu frustrée de me dire : "Ah bah ok, j'aide celui-là mais celui-là il m'attend et il ne fait rien" et donc c'est toujours ça la, la difficulté en fait c'est de, d'essayer de mettre tout le monde dans le travail. » (ER2, 1).

Pour surmonter ces obstacles, elle aspire à ce que ces élèves développent davantage d'autonomie dans leur démarche : « J'aimerais bien qu'ils soient plus autonomes dans la, dans la recherche quoi. » (ER3, 1). Pour encourager cette autonomie, elle envisage notamment un accompagnement plus rapproché en début d'activité, estimant que ce soutien initial pourrait ensuite favoriser un travail plus autonome : « Peut-être qu'après, quand on va continuer ça en plan de travail, ils verront mieux ce qu'ils doivent faire quoi. » (ER3, 2).

Dans cette optique d'amener de l'aide à ceux qui en ont besoin, l'enseignante cherche à évaluer la compréhension des élèves en les amenant à expliciter eux-mêmes leur démarche : « [...] lui demander euh : "Pourquoi ou comment ?", ou expliquer ce qu'il a fait, oui, bien sûr, c'est toujours intéressant. Et bien sûr et donc pour eux et pour toi savoir s'ils ont bien compris. » (ER2, 34). Par conséquent, demander à un élève d'expliquer sa démarche en cours d'activité, pratique discutée lors du troisième entretien et observée davantage en fin de processus, même si cela suppose une interruption momentanée, peut ainsi lui permettre d'accéder à son raisonnement :

« Mais ça, je pense que j'ai un peu fait ça [interrompre les élèves dans leur action] parce que euh ... Oui, ça peut être pertinent. [...] Euh, par exemple, comme Victor, tu vois, qui mettait directement, plutôt que de faire euh $4 + 4 + 4 + 4$ ou 4×4 , il mettait $8 + 8$. Mais d'où il vient ce 8 ? Et donc, il me l'a expliqué. Donc, est-ce que c'est intéressant de lui demander pourquoi ? Oui [...] Mais euh comprendre pourquoi il a mis 8, moi, moi, en tout cas, ça me permet de comprendre si lui a compris. C'est juste pour moi que c'est intéressant. » (ER3, 13)

Toutefois, bien que la verbalisation constitue un bon indicateur de compréhension, elle ne représente pas toujours une compétence aisée à mobiliser chez les élèves : « Ah bah ça montre directement que tu as compris. Je pense qu'eh le plus difficile, c'est de verb, de verbaliser, c'est euh, c'est réinvestir ses connaissances. » (ER3, 31). Dès lors, l'absence de verbalisation ne traduit pas systématiquement une incompréhension : « [...] il ne sait peut-être pas le reformuler, parce que c'est un enfant qui a des grosses difficultés en français, fin, en, de manière générale. Mais, par contre, je pense que dans sa tête, il l'a compris [...] » (ER4, 14).

Dans de tels cas, l'enseignante cherche d'autres moyens pour évaluer la compréhension comme le recours au dessin ou à la manipulation. Ces formes non verbales peuvent fournir des indices utiles, même si elles ne permettent pas toujours de s'assurer d'une compréhension complète : « Parce que après, il a redessiné. » (ER4, 14), « [...] mais je me suis dit que Lucas, il avait

compris. Il l'a exprimé en dessinant et en montrant, euh, mais je ne suis pas sûre. Mais voilà, je pense qu'il a compris. » (ER4,11). Ainsi, le fait de montrer, peut, par exemple, constituer un moyen d'évaluer la compréhension :

« Ici, je dis c'était maladroit parce que je pense que Victor n'avait pas bien compris donc, en fait, en lui demandant, je savais quand même bien que ça n'allait pas aller et donc j'aurais peut-être ... Voilà, j'aurais peut-être dû le lancer autrement en disant, en lui demandant d'écrire directement le nombre dans l'abaque plutôt que lui demander d'expliquer. » (ER2, 34).

Par ailleurs, elle veille à ne pas généraliser les signes de compréhension d'un élève à l'ensemble du groupe : « [...] ça a été efficace, maintenant ça veut pas dire que ça l'est pour tout le monde. Ça a été efficace pour Victor. Ça veut pas dire que tout le monde a compris. » (ER2, 33).

Enfin, l'enseignante considère que le réinvestissement d'une notion dans une situation nouvelle constitue un indicateur fiable de la compréhension réelle :

« Euh, si je lui demande euh quel est le plus petit morceau euh dans, dans un, si je réinvestis, tu vois ? Fin, je suis sûre qu'il va trouver. Avec d'autres nombres, avec d'autres fractions, je pense qu'il va trouver. » (ER4, 14).

D'ailleurs, elle souligne que cette compétence ne va pas toujours de soi et qu'elle s'avère exigeante. Même lorsque Sarah supposait que les élèves seraient en mesure de transférer spontanément une notion déjà travaillée, cela ne s'est pas toujours confirmé : « Maintenant, je me disais qu'ici bah c'était réinvestir dans une autre recette et que ça allait aller tout seul [...] » (ER2, 14).

Dans sa pratique, Sarah n'hésite donc pas à recourir à différentes formes d'explicitation et à une certaine transparence, notamment lorsque les consignes sont données, afin de clarifier les attendus : « C'est vrai que déjà, savoir ce que c'est qu'un calcul et une réponse, bah ce n'est pas évident pour tout le monde. Donc ... Ici, je l'ai bien écrit au tableau. » (ER3, 1). Cette explicitation permet également une entrée des élèves dans la tâche plus efficace : « [...] mais s'ils n'arrivent pas à rentrer dans le travail, en effet, autant leur donner une démarche pour qu'ils puissent rentrer [...] » (ER4, 37) en montrant la manipulation, par exemple : « Bah en fait, je lui montre euh la technique, fin, la manipulation en fait, tu vois ? » (ER2, 32).

Durant les échanges, elle en vient même à identifier des moments où une explicitation plus poussée aurait pu être bénéfique, notamment pour clarifier une formule mathématique, par

exemple : « Mais euh c'est vrai que j'aurais dû réexpliquer que on met, la formule, c'était côté, parce que peu importe le nombre de mètres du côté, on multipliait toujours par 4 parce que c'était 4 fois les mêmes. » (ER3, 24). En effet, les élèves devaient calculer le périmètre de plusieurs potagers afin d'y apposer une clôture. Parmi ces potagers, un était de forme carrée. Très vite, les élèves parviennent à écrire la formule « 4×4 » en partant de « $4+4+4+4$ » mais ne parvenaient pas à expliquer la signification de chaque « 4 ».

Sarah se dit convaincue que l'explicitation, utilisée ponctuellement, peut être bénéfique :

« [...] je remarque que si je les lance directement avec des explications et qu'après ça leur permet de rentrer dans le travail bah c'est plus bénéfique pour eux que d'attendre et de ne pas savoir par où commencer quoi. Donc, moi je trouve que oui, c'est bien. » (ER4, 43).

Elle soutient ses propos en affirmant que l'explicitation est d'autant plus intéressante pour les élèves en difficulté : « Et donc euh, oui, je pense que c'est, c'est bien de, de le faire de temps en temps, oui. Moi, je trouve qu'en fait, en effet, c'est bien, surtout pour les élèves en difficulté. » (ER4, 37). Et, elle reste convaincue que l'explicitation n'empêche pas l'expérimentation :

« [...] mais s'ils n'arrivent pas à rentrer dans le travail, en effet, autant leur donner une démarche pour qu'ils puissent rentrer et, et ils expérimenteront bien plus loin quoi. » (ER4, 37).

Elle précise également qu'en dehors d'un travail de groupe spécifique, les pairs jouent un rôle important dans la compréhension d'une notion. En effet, par exemple, les interventions spontanées d'élèves peuvent ouvrir à d'autres raisonnements pertinents et les apports entre pairs peuvent être plus efficaces que ceux de l'enseignante : « [...] parfois ça peut donner un autre raisonnement qui vient d'un élève. Ça, ça, ça marche parfois mieux que l'enseignant quoi. » (ER2, 24).

Néanmoins, elle nuance ses propos en rappelant que, selon elle, une aide ne suffit pas toujours à engager un élève, en particulier lorsque celui-ci ne manifeste pas de volonté de s'investir : « [...] je suis déjà allée le trouver, plusieurs fois, si après il y a un moment donné où l'enfant s'il ne veut pas, on ne sait pas toujours l'aider. » (ER1, 11).

4.2.2. *Les obstacles à la mise en place d'un enseignement explicite ou à davantage d'explicitation*

Bien que l'enseignante reconnaissse l'intérêt de certaines formes d'explicitation, elle perçoit l'enseignement explicite (méthode qu'elle ne connaissait pas avant le début de cette recherche) en nette opposition avec les principes fondamentaux de la pédagogie Freinet. Elle souligne notamment une tension autour de l'absence de tâtonnement expérimental, caractéristique centrale de la pédagogie Freinet :

« Euh, pour moi, c'est quand l'enseignant explique clairement les choses, enfin, explique la méthode de travail sans que ça ne vienne de l'enfant, les démarches, ... [...] c'est plus un enseignement euh traditionnel pour moi où l'enseignant explique la méthode, la marche à suivre pour réaliser un exercice quoi. Sans que ça devienne du tâtonnement expérimental. Pour moi, c'est presque le contraire, non ? » (ER1, 20).

Cette tension se manifeste également dans les hésitations ou regrets exprimés par Sarah lorsqu'elle juge avoir entravé la possibilité pour les élèves de mener leur propre recherche. Ainsi, elle confie : « En fait, j'ai regretté d'avoir fait ressortir la formule du carré parce que me disais, j'aurais préféré qu'ils la retrouvent en recherches maths euh individuelles. » (ER3, 15). Cette réflexion s'inscrit dans sa conviction que chaque élève est en mesure, à son niveau, de s'engager dans une démarche de recherche et de formuler, au moins en partie, les réponses attendues. Selon elle, il ne s'agit donc pas de présenter d'embrée « la solution » aux élèves, comme elle l'illustre en affirmant : « [...] je ne commencerais pas par leur montrer ce que c'est qu'un tableau à double entrée ou un planning de la semaine, ça non. Euh ... Pas dans un premier temps parce que je pense qu'ils sont capables. » (ER1, 28/29). En effet, Sarah se questionne quant à l'équilibre à respecter entre l'étayage apporté et l'expérimentation autonome : « Oui, peut-être que je lui ai dit "attention" trop vite, je sais pas. » (ER1, 17), « [...] j'avais l'impression que si je restais près d'eux, j'allais trop les aider. Je voulais aussi les lancer un petit peu, qu'ils se rendent compte que, que la recherche c'était eux qui la faisaient et pas moi quoi. » (ER2, 21). Elle revient aussi sur la manière dont elle a pu prendre la parole, en soulignant un déséquilibre dans les prises de parole : « J'ai peut-être trop expliqué. Euh ... J'aurais peut-être dû plus demander aux enfants [...] » (ER3, 32) et explique que, selon elle, des consignes trop explicites peuvent freiner certains élèves plutôt que de favoriser leur engagement : « [...] si j'avais donné les consignes de manière plus explicite, ça aurait, je les aurais encore davantage perdus, je pense. » (ER1, 24).

Cette ambivalence face à l'enseignement explicite peut susciter un sentiment de culpabilité, dans la mesure où cette posture semble en décalage avec les principes de la pédagogie Freinet, pédagogie mise en place dans son école. Elle indique toutefois que reconnaître la légitimité de cette démarche a pu apaiser certaines tensions :

« Bah en tout cas, je crois que j'étais un peu dans la culpabilité de, d'utiliser le, l'enseignement explicite et qu'ici bah de me dire : "Bah non, en fait euh, tu peux le faire, il y a pas de problème" euh bah ça m'a, ça m'a un peu détendue [...] » (ER4, 43).

Bien qu'elle reconnaisse cette légitimité, elle continue de s'interroger sur la possibilité de concilier ces approches, qu'elle considère comme opposées, et de les utiliser simultanément au sein d'une école qui porte le titre « d'école à pédagogie Freinet » : « [...] fin moi, en fait, je préfère, je suis, je suis assez d'accord avec ça mais étant donné que je suis dans le Freinet, parfois, je me disais : "Euh, est-ce que je peux faire ça euh ?". » (ER4, 43).

5. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Cette étude a pour objectif d'examiner dans quelle mesure l'intégration ponctuelle de l'enseignement explicite, ou de formes d'explicitation, dans une pratique Freinet peut influencer, ou non, les apprentissages, en particulier pour les élèves en difficulté. Deux questions de recherche guident cette étude :

- Dans quelle mesure l'intégration de certains principes de l'enseignement explicite, ou d'une certaine explicitation, est-elle envisageable au sein d'une pratique de classe fondée sur la pédagogie Freinet ?
- Comment une enseignante expérimentée en pédagogie Freinet perçoit-elle les effets d'une explicitation ciblée sur la compréhension et l'engagement des élèves, particulièrement ceux présentant des difficultés ?

La présente discussion met en perspective les résultats de l'étude avec la littérature scientifique exposée dans la revue de la littérature.

5.1. Possibilités et conditions d'intégration de l'enseignement explicite dans une pratique Freinet

5.1.1. *Les points de tensions*

À travers ses propos, l'enseignante affirme clairement son orientation pédagogique : celui d'introduire la séance par une situation de découverte afin que les élèves puissent expérimenter et que les réponses « viennent des enfants » (ER1, 13). Elle cherche ainsi à les engager activement dans des « situations mobilisatrices » (ER4, 7), stimulantes et authentiques (Loyens & Gijbels, 2008), les plaçant au cœur du processus d'apprentissage pour favoriser un « tâtonnement expérimental » (ER1, 20). D'ailleurs, à travers les propos de Sarah, nous pouvons interpréter que l'engagement de chacun de ses élèves constitue pour elle un enjeu central. L'enseignante priviliege ainsi des activités ancrées dans des contextes réels, comme la préparation d'un pesto à l'ail des ours à la suite d'une sortie en forêt. Cette activité a conduit à aborder des notions mathématiques spécifiques, intégrées de manière naturelle et non artificielle, en les inscrivant dans des situations concrètes et porteuses de sens, favorisant la motivation des élèves (Lescouarch, 2010). Sarah adopte cette approche en partant du postulat que chaque élève, à son niveau, est en mesure de s'engager dans une démarche de recherche et de contribuer, au moins partiellement, à la formulation des réponses attendues. Il ne lui viendrait donc pas à l'idée de présenter d'emblée « la solution » aux élèves (ER1, 28/29). Ce positionnement s'inscrit dans une logique d'apprentissage par découverte, telle que décrite par Bächtold (2012) ou Alfieri et ses collègues (2011), dans laquelle l'élève construit ses

connaissances à travers le questionnement, la recherche et l'expérimentation, tout en étant accompagné de l'enseignant. Il convient de souligner que les notions, du moins les plus simples, paraissent mieux assimilées lorsqu'elles sont construites par les élèves eux-mêmes, tout en bénéficiant d'un guidage partiel assuré par des supports structurés ou un accompagnement adapté (Alfieri et al., 2011). Ce choix pédagogique met en lumière une distinction fondamentale entre la pédagogie Freinet et l'enseignement explicite. Autrement dit, dans la pédagogie Freinet, les savoirs sont co-construits par les élèves dans une dynamique de découverte (Alfieri et al., 2011), tandis que dans l'enseignement explicite, ils sont avant tout transmis par l'enseignant, en particulier lors de la phase de modelage (Bressoux et al., 2022). Par conséquent, dans la pédagogie Freinet, l'enseignant adopte davantage un rôle de guide que de simple transmetteur de savoirs (Belleau, 1999), tandis que l'enseignement explicite repose, à l'inverse, sur une transmission structurée des connaissances. En effet, plusieurs auteurs soutiennent ce type d'enseignement, soulignant que les approches fortement guidées se révèlent souvent plus efficaces que les méthodes d'apprentissage fondées sur la découverte (Kirschner et al., 2006 ; Clark et al., 2012). Ainsi, en pédagogie active, l'institutionnalisation du savoir intervient après la phase de recherche. L'enseignant y occupe alors un rôle central (Sinha & Kapur, 2021), en co-construisant les savoirs avec les élèves, en structurant, validant ou ajustant leurs hypothèses (Bächtold, 2012). Comme le souligne Sarah, ce moment, qu'elle juge essentiel, offre l'occasion de revenir sur les points clés, de clarifier les incompréhensions persistantes (ER4, 7) et de formaliser les apprentissages (ER1, 22). Cette « synthèse » des savoirs peut également être retrouvée dans l'enseignement explicite sous forme de « clôture » de la notion travaillée (Bressoux et al., 2022 ; Gauthier et al., 2019).

La place accordée à l'erreur diffère également selon les approches. Dans les pédagogies socioconstructivistes, le fait de laisser aux élèves la possibilité de chercher et de se tromper confère à l'erreur un rôle central dans le processus d'apprentissage (Fosnot & Perry, 2005). Elle devient une source de réflexion (Sinha & Kapur, 2021) et permet une remise en question (Guilmois et al., 2020). Sarah s'inscrit dans cette conception en soulignant que les élèves finiront, tôt ou tard, par identifier eux-mêmes l'erreur commise (ER1, 7). Dans cette perspective, Adams (2006) souligne que les pratiques socioconstructivistes privilégient avant tout les apprentissages par rapport à la performance, accordant davantage d'importance au cheminement intellectuel, grâce à l'essai-erreur notamment (ER4, 23), qu'au résultat immédiat. Dans l'enseignement explicite, la dynamique est différente : dès le départ, la notion est enseignée, ce qui réduit le temps et l'espace laissés aux élèves pour commettre des erreurs.

Pourtant, encourager explicitement les élèves à analyser et à corriger leurs erreurs entraîne une amélioration notable des connaissances conceptuelles, davantage encore que dans les situations d'enseignement où les liens entre acquis et nouvelles notions sont laissés à la seule initiative des élèves (Loibl & Leuders, 2018, 2019).

5.1.2. Les points de convergence

Le travail de groupe constitue un point commun aux deux approches, bien qu'il intervienne à des moments différents. Par conséquent, le travail de groupe poursuit des finalités distinctes. En pédagogie Freinet, il vise avant tout à permettre aux élèves d'expérimenter et de construire collectivement un savoir (ER3, 17) même si celui-ci peut, dans un premier temps, s'avérer erroné et être corrigé par la suite, dans une démarche de co-construction des connaissances (Bächtold, 2012). En enseignement explicite, en revanche, le travail de groupe a pour objectif que chaque élève soit, à terme, capable de réaliser de manière autonome des tâches similaires à celles travaillées collectivement (Bissonnette et al., 2005). Sarah souligne l'importance qu'elle accorde à cette modalité, organisant fréquemment des groupes de deux, trois ou quatre élèves dans l'espoir de favoriser l'implication de chacun et l'entraide (ER3, 17). Les travaux de Lou et ses collègues (1996) indiquent que les groupes de trois ou quatre sont souvent plus efficaces que les grands groupes, tout en avançant que les dyades peuvent parfois s'avérer plus performantes. Dans cette configuration, l'explicitation peut émerger des interactions entre pairs : « [...] quand il y en a un qui a trouvé une technique, il peut l'expliquer. » (ER4, 12). Cette démarche offre à l'élève qui explicite l'occasion de prendre conscience de sa propre manière de faire et, le cas échéant, de l'ajuster. Parallèlement, elle donne aussi à ses camarades l'opportunité de bénéficier des explications formulées (Centre Alain-Savary, 2016). Comme l'indiquent Guilmois et ses collègues (2020), le travail en groupe implique une négociation entre pairs et permet une élaboration collective des connaissances. Sarah estime par ailleurs que cette organisation profite à l'ensemble des élèves, y compris à ceux à besoins spécifiques : « Mais je trouve que ça lui fait du bien d'être, d'être en groupe. » (ER4, 35). Dans un premier temps, elle a opté pour des groupes hétérogènes, pensant que les élèves en difficulté bénéficieraient du soutien de leurs camarades (ER1, 26). Cependant, elle a constaté que la participation restait inégale et que certains élèves demeuraient inactifs, limitant ainsi les effets positifs sur les apprentissages (ER1, 1). Cet accent mis sur l'engagement témoigne d'une conception où la motivation et l'implication active des élèves constituent à la fois une condition et un indicateur de réussite. L'engagement actif de chaque membre apparaît donc essentiel (Webb, 1997, cité par Lou et al., 2001). Mullen et Copper (1994, cités par Lou et al., 1996)

précisent d'ailleurs que les groupes hétérogènes ne sont bénéfiques aux élèves en difficulté que s'ils peuvent effectivement tirer profit du soutien des autres. Or, Sarah a rapidement observé que ce n'était pas toujours le cas (ER1, 26 ; ER1, 1) : certains élèves en difficulté avaient tendance à se mettre en retrait, par crainte de l'échec, peut-être (Sommet et al., 2015, cités par Butera et al., 2019), ou bien aucun conflit sociocognitif ne survenait, notamment lorsque l'écart de compétences entre les membres du groupe était trop important (Bressoux, 2017). Elle note ainsi qu'un groupe trop hétérogène ne favorise pas la participation des élèves à besoins spécifiques, notamment : « Il ne faut pas qu'ils soient avec un enfant, un élève plus fort. [...] Parce que sinon, ils ne vont pas travailler. Ils vont juste attendre les réponses des autres. » (ER4, 36). Après avoir expérimenté des groupes homogènes, elle estime que cette configuration est probablement davantage bénéfique, car elle permet un accompagnement plus ciblé et simultané : « Pour moi, il faut qu'ils soient homogènes au niveau des difficultés [...] Et pour moi, ça me, ça me permet de, de pouvoir aller les aider rapidement [...] » (ER4,36). Mullen et Copper (1994, cités par Lou et al., 1996) ajoutent d'ailleurs que le travail en groupe homogène peut renforcer la cohésion et, par conséquent, accroître l'efficacité du groupe.

L'interruption de l'activité, relevée à quelques reprises dans la pratique de Sarah, constitue également un point commun avec les recommandations formulées en matière d'explicitation. Elle permet de clarifier certains éléments et de « remettre » l'ensemble des élèves sur une base commune (ER4, 31). Interrompre momentanément certains élèves offre aussi la possibilité d'accéder à leur raisonnement (ER3, 13) et d'évaluer leur compréhension (Guilmois et al., 2020). Observer attentivement leur travail (Saillot, 2020), les écouter avec attention (Adams, 2006) et intervenir en cours d'activité, comme le préconise Rayou (2015, cité par le Centre Alain-Savary, 2016), permet de surmonter les obstacles et de réorienter l'action si nécessaire, grâce, notamment, à des feedbacks (Guilmois et al., 2020).

Par ailleurs, le travail individuel en fin de séance constitue un autre point commun notable. En pédagogie Freinet, il se traduit par le plan de travail (ER4, 6), tandis que dans l'enseignement explicite, il correspond à la phase de pratique autonome (Guilmois et al., 2020). Dans les deux cas, il permet aux élèves de revenir sur les notions abordées et de s'exercer, tout en offrant à l'enseignant une vision claire de la progression de chacun : « Bah moi, en reprenant les feuilles, tu vois, moi je vais pouvoir euh voir où ils en sont chacun [...] » (ER3, 36).

Le développement de l'autonomie apparaît également comme un objectif central dans les deux approches. Pour Sarah, il s'agit avant tout de permettre aux élèves de s'engager dans la tâche sans attendre systématiquement l'intervention de l'enseignant : « J'aimerais bien qu'ils soient

plus autonomes dans la, dans la recherche quoi. » (ER3, 1). Elle vise ainsi à développer cette compétence chez l'ensemble de ses élèves. Elle reconnaît alors qu'un accompagnement ciblé en début d'activité peut faciliter l'entrée dans la tâche des élèves à besoins spécifiques, leur permettant par la suite de poursuivre le travail de façon plus autonome (ER3, 2), ce qui rejoint, en partie, la fonction du modelage. Ainsi, en enseignement explicite, le développement de ce travail autonome intervient à un autre moment : il apparaît en fin de processus, notamment lors de la phase de travail autonome. Cette approche s'inscrit dans la logique du « scaffolding », en écho à l'image de l'échafaudage utilisé en construction : tout comme ce dernier assure un soutien indispensable au bâtiment avant qu'il ne puisse se maintenir seul, l'enseignant fournit un appui significatif à l'élève, notamment par des interactions régulières, aussi longtemps que nécessaire (Pressley, 2002b, cité par Clark & Graves, 2005). Ce soutien s'amenuise alors progressivement à mesure que la compréhension des notions se consolide, dans un processus qualifié de « désétayage » (Gauthier et al., 2013, cités par Bocquillon et al., 2020). Une fois ce désétayage réalisé, les élèves seraient en mesure d'appliquer de façon autonome les stratégies et connaissances acquises, ce qui leur permettrait de gérer plus efficacement leur propre apprentissage (Bressoux et al., 2022).

5.2. Effets perçus de l'explicitation sur la compréhension et l'engagement

5.2.1. *Les effets positifs*

Les situations de recherche, caractéristiques des pédagogies de la découverte, reposent sur une mise en difficulté intentionnelle des élèves (Kapur & Bielaczyc, 2012, cités par Sinha & Kapur, 2021). Toutefois, il apparaît que certains élèves ne parviennent pas à construire par eux-mêmes le savoir attendu, en particulier ceux issus de milieux populaires (Bonnéry, 2009) ou les élèves en difficulté (Bautier & Goigoux, 2004). Pour expliquer cet écart, Sarah avance plusieurs hypothèses, évoquant notamment un manque d'intérêt pour l'activité : « [...] c'est parce qu'ici ils n'étaient pas intéressés [...] » (ER1, 23) ou encore une entrée difficile dans la tâche en raison d'un sentiment de mise en échec : « Peut-être aussi que c'est parce qu'il se sent en difficulté euh ... » (ER1, 10). Ainsi, cette mise en difficulté, bien qu'au cœur des pédagogies de la découverte, tend parfois à entretenir une certaine opacité des attentes scolaires, compliquant l'accès aux savoirs pour certains élèves (Bautier & Goigoux, 2004). À l'inverse, l'enseignement explicite, offrirait à ces élèves de meilleures chances d'atteindre les objectifs visés (Hock, 2012), et, selon Rochex (2018, cité par Guilmois et al., 2020), favoriserait également leur engagement dans la tâche. Justement, Sarah reconnaît qu'une aide rapprochée en début d'activité permet d'éviter une surcharge cognitive en se concentrant sur un élément à la fois :

« [...] ils étaient moins perdus dans les consignes et ils avaient une consigne à la fois [...] je crois que les étapes étaient plus [...] décortiquées quoi, une après, les unes après les autres quoi. » (ER2, 19). Une explicitation peut également intervenir afin d'apporter de la clarté sur le « comment », en rendant visible les processus, les méthodes et les savoirs mobilisés pour réaliser la tâche, afin de lever toute ambiguïté (Centre Alain-Savary, 2016). Sarah constate également que cet étayage favorise un engagement plus marqué lors du travail de groupe. Ces observations rejoignent les travaux de Lautrey (1999, cité par Bissonnette et al., 2005) selon lesquels la présentation progressive des éléments évite effectivement la surcharge de la mémoire de travail. Cette approche répond ainsi à la problématique soulevée par plusieurs auteurs (Chandler & Sweller, 1991 ; Kirschner et al., 2006 ; Paas et al., 2003 ; Sweller, 1988, 1994 ; cités par Alfieri et al., 2011) qui indiquent que le traitement simultané de plusieurs informations nouvelles, typiques de l'exploration de phénomènes complexes, sollicite fortement la mémoire de travail et peut nuire à la compréhension. De plus, un soutien rapproché contribuerait à renforcer l'estime de soi des élèves (Bissonnette et al., 2005), aspect que Sarah confirme en expliquant que certains élèves, comme Victor, ont besoin de se sentir en confiance pour s'engager pleinement dans une activité (ER2, 27). Cela dit, plusieurs auteurs soulignent également que placer les élèves en situation de recherche est une démarche pertinente car elle favorise une assimilation plus durable des savoirs que leur simple transmission passive (Alfieri et al., 2011). Sinha et Kapur (2021) montrent même qu'une phase de recherche préalable à l'instruction peut avoir un effet signification sur l'apprentissage. Au regard de ces éléments, il ne semblerait donc pas pertinent de supprimer cette étape de recherche. En revanche, il est nécessaire de s'interroger sur ses modalités de mise en œuvre et sur les formes d'accompagnement à prévoir, notamment pour soutenir les élèves qui peinent à entrer dans la tâche. Pour atteindre cet objectif, Alfieri et ses collègues (2011) préconisent donc de favoriser des situations de découverte dans lesquelles les élèves explorent activement la matière et s'impliquent pleinement dans l'activité proposée, tout en bénéficiant de supports adaptés et d'un étayage progressif. Dans une perspective rejoignant certains principes de l'enseignement explicite, il apparaît également pertinent de solliciter régulièrement les élèves par le biais de questions, de les engager dans des échanges favorisant la réflexion et la remise en question de leurs perspectives, tout en leur apportant un feedback régulier (Bressoux et al., 2022). L'anticipation des difficultés potentielles afin de proposer un étayage par la suite (Rosenshine, 1986, 2008, 2012, cité par Guilmois et al., 2020) et la mise en place d'un soutien ciblé apparaissent également comme des leviers essentiels.

Dans cette perspective, différentes formes d'explicitation peuvent soutenir les apprentissages. Sarah met particulièrement en avant l'intérêt d'un étayage en étapes successives, notamment en début d'activité : « [...] ils étaient moins perdus dans les consignes et ils avaient une consigne à la fois [...] je crois que les étapes étaient plus [...] décortiquées quoi, une après, les unes après les autres quoi. » (ER2, 19). Cet étayage peut être commun à certains moments mais peut également être adapté en fonction des besoins de chaque élève. Pour Sarah, il fait partie intégrante du rôle de l'enseignant d'adapter ces aides et de les fournir lorsque cela s'avère nécessaire (ER4, 38). L'explicitation, des étapes par exemple, permet ainsi de faciliter l'entrée dans la tâche sans pour autant supprimer l'expérimentation (ER4, 37), ce qui se révèle particulièrement bénéfique pour les élèves en difficulté (ER2, 19).

Également, plusieurs auteurs insistent sur l'importance de la phase d'ouverture de la séance dans la compréhension des notions. Bernardin (2015, cité par le Centre Alain-Savary, 2016) recommande de clarifier les objectifs visés et de rendre les consignes explicites. Dans le même esprit, Gauthier et ses collègues (2019) précisent que cette phase doit également permettre à l'enseignant d'exposer les principaux concepts de la leçon, afin d'aider les élèves à définir un but clair et à concentrer leur attention sur les éléments essentiels. Cette étape vise également les élèves à effectuer des liens avec les notions déjà travaillées, notamment à travers des questions ouvertes qui les incitent à mobiliser et réactiver ces apprentissages supposés acquis (Bressoux et al., 2022). Dans ce sens, au fil de nos échanges, Sarah a pris conscience de la pertinence d'expliciter clairement les attendus avant certaines activités. Elle a ainsi, en amont, insisté auprès des élèves sur, par exemple, l'importance d'écrire leurs calculs plutôt que de se limiter aux réponses, en leur précisant explicitement la différence entre un calcul et une réponse (ER3, 1).

Enfin, l'explicitation peut également émaner des élèves, offrant à l'enseignant l'occasion d'évaluer leur compréhension. Par le biais de questions ouvertes, il accède ainsi aux démarches intellectuelles mobilisées par l'élève (Centre Alain-Savary, 2016).

5.2.2. Les limites

Bien que l'enseignante considère qu'un enseignement explicite pour l'ensemble de la classe ne soit pas envisageable, elle reconnaît que certaines formes d'explicitation, ciblées sur certains élèves à des moments précis, peuvent se révéler pertinentes. Cependant, le fait de se concentrer sur un élève ou un petit groupe à la fois, parfois sur une durée prolongée, pose des difficultés : d'autres élèves peuvent également avoir des questions, ce qui l'oblige à interrompre temporairement son accompagnement rapproché : « [...] beaucoup d'enfants étaient en

difficulté et, et donc pour moi, c'était super difficile de, de pouvoir gérer toutes ces difficultés, et de passer d'un à l'autre. » (ER2, 1). Ainsi, l'hétérogénéité des besoins rend complexe la mise en œuvre d'un soutien différencié et l'aide individuelle peut parfois ralentir la mise au travail d'autres élèves : « [...] c'est toujours ça la, la difficulté en fait c'est de, d'essayer de mettre tout le monde dans le travail. » (ER2, 1).

5.2.3. Un équilibre à construire

Tout au long de l'aide apportée, il s'agit de trouver un juste équilibre entre « guidage » et « autonomie » : un excès de guidage risque d'enfermer les élèves en difficulté dans leurs difficultés plutôt que de les aider à en sortir (Bernardin, 2015, cité par le Centre Alain-Savary, 2016). Pour Sarah, l'idée de départ, qu'on peut juger légitime, est que chaque élève est capable de formuler au moins une partie de la réponse. Elle considère ainsi que tous sont capables de chercher et de collaborer (ER1, 28/29). Toutefois, comme évoqué précédemment, certains nécessitent une aide, mais sûrement pas au point que l'on fasse l'ensemble du travail à leur place.

Également, il semble important de ne pas confondre monologue de l'enseignant et discours qui suscitent le questionnement et la réflexion des élèves (Muijs et al., 2014). Sarah explique d'ailleurs qu'elle regrette à certains moments d'avoir trop pris la parole : « J'ai peut-être trop expliqué. Euh ... J'aurais peut-être dû plus demander aux enfants [...] » (ER3, 32).

Bien qu'elle reconnaissse les bénéfices liés à certaines formes d'explicitation, il lui semble difficile de trouver un équilibre satisfaisant entre l'expérimentation laissée aux élèves et l'explicitation apportée : « [...] j'avais l'impression que si je restais près d'eux, j'allais trop les aider. Je voulais aussi les lancer un petit peu, qu'ils se rendent compte que, que la recherche c'était eux qui la faisaient et pas moi quoi. » (ER2, 21). Toutefois, reconnaître que cette explicitation peut être bénéfique rend son utilisation légitime :

« Bah en tout cas, je crois que j'étais un peu dans la culpabilité de, d'utiliser le, l'enseignement explicite et qu'ici bah de me dire : "Bah non, en fait euh, tu peux le faire, il y a pas de problème" euh bah ça m'a, ça m'a un peu détendue [...] » (ER4, 43).

Donc, la difficulté à trouver cet équilibre semble tenir aussi au fait que Sarah exerce dans une école à pédagogie Freinet et défend les principes qui y sont associés. Comme le rappelle Legendre (2007, cité par Legendre, 2008), adopter une approche socioconstructiviste ne se limite pas à placer les élèves en groupes et les « laisser chercher » : c'est une volonté plus large de les amener à construire collectivement leurs connaissances, à devenir des citoyens capables

de réfléchir, de prendre position et d'agir dans leur environnement social. Cela suppose également de les amener progressivement à se détacher des apports directs de l'enseignant pour gagner en autonomie dans leurs apprentissages (Vygotski, 1985, cité par Guilmois et al., 2020). De plus, le projet éducatif d'une école Freinet repose sur des valeurs fortes telles que l'autonomie et la coopération, avec pour objectif de donner aux élèves les outils nécessaires pour s'insérer activement dans la société (Chabrun, 2017). Dans ce contexte, insérer un enseignement explicite « clé en main » pour remplacer la phase de découverte aurait peu de sens au regard des valeurs défendues.

Ainsi, le questionnement de Sarah sur l'articulation de ces approches relève davantage d'une tension identitaire que d'une réelle incompatibilité pédagogique. Elle s'interroge : « [...] est-ce que je peux faire ça [...] ? » (ER4, 43). La question n'est donc pas seulement de savoir si c'est possible, mais surtout si c'est cohérent avec les principes prioritaires qu'elle et son école défendent.

Enfin, certains auteurs avancent que les pédagogies socioconstructivistes ne conviennent pas à tous les élèves (Power et al., 2019, cités par Guilmois et al., 2020). Mais la réponse se trouve-t-elle dans la recherche d'une pédagogie « universelle » ou plutôt dans l'adaptation de l'accompagnement de l'enseignant aux besoins spécifiques de ses élèves ?

Au-delà de la combinaison de différentes approches, Bocquillon et ses collègues (2019, 2020) suggèrent de recourir à l'enseignement explicite pour les notions essentielles, afin d'assurer leur compréhension par le plus grand nombre et de privilégier une approche socioconstructiviste pour l'exploration de notions secondaires. Ils soulignent que le choix de la méthode ne devrait pas reposer sur des préférences idéologiques mais s'appuyer sur quatre critères : « (1) le niveau de compétence des élèves, (2) le degré de nouveauté et de complexité de la tâche proposée, (3) le temps disponible et (4) les idées maîtresses du curriculum » (Bocquillon et al., 2019, p. 27). Toutefois, cela ne paraît pas envisageable pour Sarah, du moins pour l'instant.

De manière générale, il convient donc de trouver, et d'en être conscient, un équilibre entre ce qui mérite d'être explicité et ce qui peut demeurer implicite (Rayou, 2015, cité par le Centre Alain-Savary, 2016).

5.3. Limites de la recherche

La présente étude comporte inévitablement certaines limites qu'il convient de préciser. Tout d'abord, l'échantillon se limite à une seule participante, une enseignante expérimentée en pédagogie Freinet. Ce choix répondait à l'objectif initial d'observer et d'échanger avec une

praticienne familière de ce cadre pédagogique. Toutefois, cette restriction implique qu'aucune généralisation des résultats ne saurait être envisagée. Par ailleurs, si Sarah enseigne dans une école à pédagogie Freinet depuis seulement deux ans, elle a suivi la formation spécifique et passé la commission, étape indispensable pour exercer durablement dans ce type d'établissement, ce qui permet de la considérer comme expérimentée malgré son ancienneté limitée. Il n'en demeure pas moins qu'un enseignant avec davantage d'années d'expérience aurait pu apporter un regard différent. De même, un autre professionnel, avec une posture ou un rapport différent aux approches pédagogiques évoquées, dont l'enseignement explicite, aurait pu formuler des avis contrastés, plus ou moins favorables à son intégration ou à l'usage de formes d'explicitation.

La durée de l'observation constitue également une limite, puisqu'elle s'est déroulée sur une période relativement courte, entre mars et mai, ne permettant pas d'évaluer d'éventuels effets à long terme. De plus, la présence de la caméra lors des observations est susceptible d'influencer le comportement de l'enseignante et des élèves, ceux-ci pouvant adapter, consciemment ou non, leurs actions par rapport à d'habitude. Par ailleurs, les entretiens ayant été menés immédiatement ou quelques heures seulement après les observations effectuées, ils favorisent une analyse « à chaud » mais limitent la prise de recul.

Sur le plan méthodologique, le choix d'une approche qualitative offre une analyse approfondie mais dépourvue de valeur statistiques, sa finalité n'étant de toute façon pas la production de données objectives (Paillé & Mucchielli, 2016). Par ailleurs, l'interprétation des données peut être influencée par la subjectivité du chercheur. Toutefois, comme le soulignent plusieurs auteurs, dont Paillé & Mucchielli (2016), l'objectivité totale est illusoire dans un tel processus de recherche, celui-ci s'inscrivant dans une posture interprétative où le chercheur participe pleinement à l'analyse des données. Cependant, l'analyse est subjective mais pas arbitraire : elle doit s'appuyer rigoureusement sur les données récoltées (Olivier de Sardan, 2008, cité par Rappe, 2024), parmi lesquelles, certaines, comme les enregistrements vidéo de l'action, offrent un appui concret et partagé pour ancrer les échanges dans des faits observables (Bru, 2014). Dans ce cadre, il est également pertinent de souligner que la subjectivité de l'analyse prend tout son sens si l'on admet que les faits peuvent être interprétés de manière multiple. Cette perspective, connue sous le nom de « relativité conceptuelle » (Gauthier, 2010), rappelle qu'un même événement peut faire l'objet de lectures différentes et néanmoins pertinentes, dès lors qu'elles restent cohérentes avec les données empiriques récoltées. « Il s'agit simplement d'abandonner la quête de la vérité au profit de celle de la vérification » (Rappe, 2024, p. 144).

De plus, comme certaines réponses sont plus susceptibles d'être exprimées que d'autres en raison de leur degré de désirabilité sociale, les propos de l'enseignante peuvent avoir été partiellement façonnés par ce biais, l'amenant, par exemple, à adopter un discours valorisant l'innovation pédagogique afin de se conformer à une norme perçue comme socialement positive (Papuchon, 2018).

6. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

La problématique de cette recherche est la suivante :

« Potentialités et possibilités d'intégration des pédagogies explicites en contexte Freinet dans le cadre de l'enseignement de la résolution de problèmes en mathématiques chez les élèves du primaire : une étude de cas longitudinale collaborative auprès d'une enseignante et de sa classe »

Cette étude prend pour point de départ la pédagogie Freinet, en raison de la présence significative d'écoles adoptant cette approche en région liégeoise. Dans un contexte où l'enseignement socioconstructiviste est largement pratiqué et où l'enseignement explicite connaît également un développement important (Guilmois et al., 2020), deux approches souvent considérées comme opposées (Bocquillon et al., 2020), il semblait pertinent d'interroger leur possible compatibilité du point de vue d'une enseignante exerçant dans une école Freinet.

Des points de tension sont apparus, notamment autour de la première étape propre à chaque approche : la recherche et plus précisément le tâtonnement expérimental pour la pédagogie Freinet et le modelage pour l'enseignement explicite, qui confèrent à l'enseignant des rôles différents.

Au vu de ces deux approches qui s'offrent à nous, plusieurs auteurs rappellent que les choix pédagogiques influencent directement la réussite de ses élèves (Guilmois et al., 2020 ; Bissonnette et al., 2005) et que ce sont souvent les élèves issus de milieux défavorisés ou les élèves en difficulté qui en subissent le plus les conséquences (Clément, 2015). Ce constat a pu être observé dans le cas étudié : Sarah, l'enseignante suivie, note que l'entrée dans la tâche est parfois laborieuse pour certains élèves, en raison notamment d'un sentiment de mise en échec. Il arrive ainsi que certains restent inactifs pendant de longues minutes, attendant que les réponses leur parviennent, surtout lorsqu'ils travaillent avec des camarades plus à l'aise scolairement parlant. Pourtant, l'engagement actif de chaque membre est déterminant pour la réussite (Webb, 1997, cité par Lou et al., 2001).

La manière dont l'erreur est appréhendée constitue également un point de divergence. Sarah s'attache à la valoriser durant la phase de recherche, estimant, à l'instar d'Alfieri et ses collègues (2011), que cette étape contribue notamment à une assimilation des savoirs plus solide et pérenne.

Ces constats conduisent à s'interroger sur les pratiques susceptibles de soutenir plus efficacement les élèves rencontrant des difficultés (Bissonnette et al., 2010). Ainsi, cette étude met en lumière ce point central : la possibilité d'articuler des éléments issus des deux approches pour mieux répondre aux besoins des élèves, en particulier ceux en difficulté.

Le travail de groupe, présent dans les deux approches, apparaît ainsi comme un terrain d'articulation prometteur. Dans une perspective intégrative, il pourrait constituer un levier permettant de concilier la co-construction des savoirs (Bächtold, 2012) et un accompagnement plus ciblé pour les élèves en difficulté. Un tel accompagnement peut ainsi contribuer à l'un des objectifs attribués au travail de groupe dans l'enseignement explicite : permettre aux élèves de transférer progressivement leurs apprentissages vers une réalisation autonome de tâches similaires (Bissonnette et al., 2005). De la même manière, permettre aux élèves d'expliciter leurs démarches et fournir des feedbacks réguliers représentent des gestes professionnels concrets, susceptibles de renforcer l'engagement et de soutenir la compréhension.

En définitive, cette recherche ne visait pas à opposer ou comparer de manière stricte et unique les deux approches, mais plutôt à envisager leur articulation afin d'améliorer la compréhension et l'engagement des élèves, au sein d'une classe à pédagogie Freinet. Cela suppose de trouver un équilibre entre guidage et autonomie (Bernardin, 2015, cité par le Centre Alain-Savary, 2016). La découverte peut effectivement favoriser l'apprentissage, à condition d'être encadrée de manière réfléchie (Alfieri et al., 2011).

Cependant, parvenir à un tel ajustement ne va pas de soi, surtout pour une enseignante expérimentée en pédagogie Freinet, car cela engage des tensions identitaires et interroge les fondements même de sa pratique.

En conclusion, cette étude ouvre des perspectives intéressantes pour une pédagogie plus intégrative, où la complémentarité entre découverte et explicitation pourrait constituer un levier puissant pour favoriser à la fois l'engagement, la compréhension et la réussite scolaire.

En termes de perspectives, il serait pertinent de mesurer, de manière quantitative, les progrès réalisés par des élèves inscrits dans une école à pédagogie Freinet ayant bénéficié de formes d'explicitation claires (ou d'enseignement explicite à certains moments spécifiques), en les comparant à ceux d'élèves scolarisés dans une classe à pédagogie Freinet « lambda » ne recourant pas à ce type de dispositif. Une telle démarche permettrait d'évaluer l'impact concret de certaines modalités d'explicitation sur la compréhension, la motivation et la réussite, en particulier chez les élèves en difficulté. Par ailleurs, un suivi longitudinal, mené sur plusieurs

années, pourrait offrir un éclairage précieux sur la manière dont un enseignant Freinet intègre progressivement certains principes de l'enseignement explicite et sur l'influence de cette évolution sur ses pratiques et son identité professionnelle.

7. BIBLIOGRAPHIE

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

Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56. <https://doi.org/10.7202/1084611ar>

Alfieri, L., J. Brooks, P., Aldrich, N., & R. Tenenbaum, H. (2011). Does Discovery-Based Instruction Enhance Learning ? *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 1-18.

Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction : Effective and efficient teaching*. New-York : The Guilford Press.

Bächtold, M. (2012). Les fondements constructivistes de l'enseignement des sciences basé sur l'investigation. *Tréma*, 38, 1-25.

Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.

Beckers, J., & Noël, S. (2013). Une co-formation professionnelle : le « compagnonnage réflexif ». *Centre interfacultaire de formation des enseignants*, 32, 77-80.

Beckers, J., & Leroy, C. (2012). Le rôle de la réflexion dans et sur l'action dans l'activité des enseignants stagiaires : étude exploratoire. *Travail et Apprentissages*, 10, 61-84.

Belhadjin, A., Bishop, M. F., Godart-Wendling, B., Roussarie, L., Tellier, V., Steuckardt, A., Bergounioux, G., Prévost, S., Neveu, F., & Hamma, B. (2022). Appréhender l'implicite dans le texte littéraire à l'école : le cas des présuppositions et des implicatures. *SHS Web of Conferences*, 138, 1-11. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202213806002>

Belleau, J. (1999). Une approche pédagogique alternative au collégial : la pédagogie Freinet. *Pédagogie collégiale*, 13(1), 27-33.

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., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces 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), 1-35.

Bocquillon, M. (2020). Quel dispositif pour la formation initiale des enseignants ? Pour une observation outillée des gestes professionnels en référence au modèle de l'enseignement explicite [Master's thesis, Université de Mons]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-02929814v1>

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.

Bocquillon, M., Gauthier, C., Bissonnette, S., & Derobertmasure, A. (2020). Enseignement explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité ?. *Formation et profession*, 28(2), 3-18. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.513>

Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 167, 13-23.

Bressoux, P. (2017). Practice-based research : une aporie et des espoirs. *Éducation et didactique*, 11, 123-134. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2870>

Bressoux, P., Sprenger-Charolles, L., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2022). *L'enseignement explicite : de quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions ?*. Conseil scientifique de l'éducation nationale.

Bru, M. (2014). Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes. *Recherches en éducation*, 19, 7-17.

Butera, F., Sommet, N., & Darnon, C. (2019). Sociocognitive Conflit Regulation : How to Make Sense of Diverging Ideas. *Current Directions in Psychological Science*, 28(2), 145-151.

Centre Alain Savary. (2016). Enseigner plus explicitement : Pourquoi ? Qui ? Quand ? Quoi ? Comment ? Où ?. Centre Alain Savary – Institut français de l'Éducation. Consulté le 21 avril 2025 sur <https://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>

Chabrun, C. (2017). Pédagogie Freinet et construction de la citoyenneté. *Diversité*, 188, 85-88. <https://doi.org/10.3406/diver.2017.4437>

Clark, K. F., & Graves, M. F. (2005). Scaffolding students comprehension of text. *The Reading Teacher*, 58(6), 570-580. <https://doi.org/10.1598/RT.58.6.6>

Clark, R. E., Kirschner, P. A., & Sweller, J. (2012). Putting Students on the Path to Learning : The Case for Fully Guided Instruction. *American Educator*, 36(1), 6-11.

Clément, C. (2015). Efficacité de l'enseignement : l'exemple de l'enseignement explicite. In S. Zarrouk (Ed.), *Penser l'efficacité en sciences de l'éducation* (pp. 133-150). L'Harmattan

Dignath, C., & Veenman, M. V. J. (2020). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning-evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33, 489-533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020). *Référentiel de mathématiques – Tronc commun*. Communauté française. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28597&navi=4920>

Forest, M.-P., & Voyer, D. (2022). Une approche d'enseignement des mathématiques par la résolution de problèmes : qu'en disent les enseignants du primaire ? *Canadian Journal for New Scholars in Education, Numéro spécial*, 11-18.

Fosnot, C., & Perry, R. (2005). Constructivism : a psychological theory of learning. In C. Fosnot (Eds.), *Constructivism : theory, perspectives, and practice* (pp. 8-38). Teachers college press.

Gaudreau, J. (2019). Les pratiques pédagogiques (socio)constructivistes de découverte guidée en tant que dépassement d'une dichotomie centenaire. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 10(1), 107-122.

Gauthier, G. (2010). L'objectivité journalistique d'un point de vue philosophique. *Studies in Communication Sciences*, 10, 121-141.

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Bocquillon, M. (2019). L'enseignement explicite : Une approche pédagogique efficace pour favoriser l'apprentissage des contenus et des comportements en classe et dans l'école. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 8(2), 6-10.

Goigoux, R. (2011). Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52(4), 21-30. <https://doi.org/10.3917/nras.052.0021>

Goulet, M.-P., & Voyer, D. (2023). Enseigner la résolution de problèmes écrits de mathématiques au primaire : pratiques déclarées des enseignants des deuxième et troisième cycles. *Formation et profession*, 31(1), 1-18. <https://doi.org/10.18162/fp.2023.771>

Guilmois, C., Clément, C., Troadec, B., & Popa-Roche, M. (2020). Je découvre et je fais. On me montre et je fais. Comment faire réussir les élèves de l'éducation prioritaire ?. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(3), 678-692. <https://doi.org/10.25656/01:21602>

Hock, M. F. (2012). Effective literacy instruction for adults with specific learning disabilities : implications for adult educators. *Journal of learning disabilities*, 45, 64-78.

Hughes, C. A., Morris, J. R., Therrien, W. J., & Benson, S. K. (2017). Explicit instruction : Historical and contemporary contexts. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(3), 140-148. <https://doi.org/10.1111/ladr.12141>

Jovenet, A.-M. (2010). La pédagogie Freinet en milieu populaire : effet sur l'individu ou sur le collectif ? *Spirale*, 45, 69-80. <https://doi.org/10.3406/spira.2010.1158>

Keloumgian, C., Lathuilière, F., & Martin Dametto, S. (Réaliseurs). (2015). Quand expliciter ? [Vidéo]. Centre Alain Savary – 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-explicitelement-pour-quoi-qui-quand-quoi-comment>

Kirschner, P. A., 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., & Maas, C. J. M. (2004). Effectiveness of explicit and constructivist mathematics instruction for low-achieving students in the Netherlands. *The Elementary School Journal*, 104(3), 233-251.

Legendre, M.-F. (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. *Éducation et francophonie*, 36(2), 63-79.

Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. Paris, De Boeck, 2^e édition.

Lescouarch, L. (2010). Spécificité actuelle d'une approche alternative : la pédagogie Freinet. *Spirale*, 45, 81-101.

Loibl, K., & Leuders, T. (2018). Errors during exploration and consolidation : The effectiveness of productive failure as sequentially guided discovery learning. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 39(1), 69-96. <https://doi.org/10.1007/s13138-018-0130-7>

Loibl, K., & Leuders, T. (2019). How to make failure productive : Fostering learning from errors through élaboration prompts. *Learning and Instruction*, 62, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.03.002>

Lou, Y., Abrami, P., Spence, J., Poulsen, C., Chambers, B., & d'Apollina, S. (1996). Within-class grouping : a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 423-458.

Lou, Y., Abrami, P., & d'Apollina, S. (2001). Small group and individual learning with technology : a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71, 449-521.

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

Mathys, C., Vitaro, F., & Born, M. (2014). Comment comprendre l'influence au sein de groupe d'adolescents : conflit sociocognitif ou apprentissage social ? *Canadian Journal of Behavioural Science*, 46(2), 289-300. <https://doi.org/10.1037/a0033676>

Mayer, R. (2004). Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning ? The Case for Guided Methods of Instruction. *American Psychologist*, 59(1), 14-19.

Morzadec, C., & Reynaud, L. (2025). Enseignement explicite : un autre regard. *Cahiers pédagogiques*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/enseignement-explicite-un-autre-regard/>. Consulté le 17 juin 2025.

Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives*, 3, 1-27.

Muijs, D., Kyriakides, L., Van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-256.

Opdenakker, 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.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, Armand Colin.

Papuchon, A. (2018). Ce qu'Alis nous dit de ses amis. L'effet de désirabilité sociale et sa variabilité au prisme de questions portant sur une prestation sociale fictive. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 137/138, 120-139.

Rappe, J. (2024). Accéder à la pensée qui organise l'action : Une proposition ethnographique. *Education permanente*, 241(4), 137-148.

Rochex, J. R. (2016). Faut-il crier haro sur l'éducation prioritaire ? Analyses et controverses sur une politique incertaine. *Revue française de pédagogie*, 194, 91-108.

Romelaer, P. (2005). Chapitre 4 – L'entretien de recherche. In P. Roussel, & F. Wacheux F. (Eds.), *Management des ressources humaines – Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (pp. 101-137). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.rouss.2005.01.0101>

Roy, S. N. (2009). Chapitre 8 – L'étude de cas. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., pp. 418-444). Québec : Presses de l'Université du Québec

Saillot, É. (2020). *(S')ajuster au cœur de l'activité d'enseignement-apprentissage. Construire une posture d'ajustement*. Paris : L'Harmattan.

Savoyant, A. (2008). Quelques réflexions sur les savoirs implicites. *Travail et apprentissages*, 1, 92-100.

Sinha, T., & Kapur, M. (2021). When Problem Solving Followed by Instruction Works : Evidence for Productive Failure. *Review of Educational Research*, 91(5), 761-798.
<https://doi.org/10.3102/00346543211019105>

Vidal-Gomel, C. (2022). Les entretiens de confrontation aux traces de l'activité. In B. Albero, & J. Thievenaz (Eds.), *Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (Vol. 2, pp. 115-126). Raisons & Passions.

8. Note sur l'usage de l'intelligence artificielle

Il semble important de souligner que l'outil « ChatGPT » développé par OpenAI, n'a été mobilisé qu'à des fins de reformulation de phrases et d'enrichissement lexical. Il n'a, en aucun cas, été utilisé pour la production de contenus ou pour l'analyse des données. Par ailleurs, cet outil a également été mobilisé pour traduire certains passages d'articles rédigés en anglais, en complément de la plateforme DeepL.