



HAL
open science

L'explicitation a-t-elle une influence positive sur l'apprentissage du lire-écrire au CP ?

Marie-José Gremmo, Anne Leclaire-Halté, Maria Kreza, Jacques Crinon

► To cite this version:

Marie-José Gremmo, Anne Leclaire-Halté, Maria Kreza, Jacques Crinon. L'explicitation a-t-elle une influence positive sur l'apprentissage du lire-écrire au CP ?. Spirale - Revue de Recherches en Éducation , 2019, E1 (Supplément électronique au n°63), pp.51-66. 10.3917/spir.hs3.0051 . hal-02285451

HAL Id: hal-02285451

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-02285451>

Submitted on 12 Sep 2019

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

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

Marie-José GREMMO
Anne LECLAIRE-HALTÉ
Maria KREZA
Jacques CRINON

L'EXPLICITATION A-T-ELLE UNE INFLUENCE POSITIVE SUR L'APPRENTISSAGE DU LIRE-ÉCRIRE AU CP ?

Résumé : Cet article s'intéresse aux effets de l'explicitation enseignante sur les apprentissages du lire-écrire dans des CP caractérisés par le milieu social défavorisé de leurs élèves. Pour ce faire, il compare les classes d'un corpus constitué à partir des résultats de la recherche *Lirécrire CP*. Ce corpus est formé de quatre classes jugées, selon cette recherche, efficaces et de quatre classes jugées moins efficaces dans l'enseignement-apprentissage du lire-écrire. La comparaison entre les deux groupes de classes s'effectue à l'aide d'une grille d'analyse élaborée par les auteurs et porte successivement sur le volume et la fréquence des explicitations ainsi que leurs occurrences selon le type de tâches, sur les éléments privilégiés dans ces explicitations, sur le recours à un lexique spécifique et à certains artefacts scolaires, pour enfin se pencher sur la question de la pertinence des explicitations.

Mots-clés : explicitation - enseignement/apprentissage - lecture/écriture - CP - public scolaire défavorisé

Les mots « explicite » et « explicitation » ont connu un succès récent dans le discours sur l'enseignement, succès dont l'une des manifestations est leur fréquence dans les programmes de 2015. Mais dans les textes officiels, ces termes semblent simplement souligner la nécessité d'enseigner (la lecture, l'écriture, l'oral, la langue...) et de ne pas seulement faire pratiquer des activités (de lecture, d'écriture, d'oral, de langue). Dans ce sens large donné à l'explicitation, se définissent les actes de l'enseignant qui visent des apprentissages systématiques. Dans les travaux de recherche, les termes « explicite » et « explicitation » peuvent aussi être liés à des courants théoriques fort différents (Crinon et al., 2015 ; Rayou, 2018). Pour notre part, nous nous inscrivons dans deux grands courants d'acception.

D'une part, nous nous appuyons sur les travaux, inspirés notamment par la sociologie de Basil Bernstein et le concept de « pédagogie invisible » (Bernstein, 1975), qui pointent la difficulté, pour des enfants que leur socialisation familiale n'a pas initiés aux codes de l'école, à discerner les enjeux d'apprentissage lors des tâches scolaires. Les modes de pédagogie ou les pratiques enseignantes qui font l'impasse sur l'explicitation des enjeux et des buts des tâches laissent ainsi se développer des « malentendus sociocognitifs », à l'insu même des enseignants (Bautier & Goigoux, 2004 ; Rochex & Crinon, 2011). En outre, ces élèves auraient aussi besoin, pour réussir, de se représenter clairement les concepts eux-mêmes : un apprentissage réussi de la lecture semble notamment lié à une conceptualisation

ou à une « clarté cognitive » (Downing & Fijalkow, 1984) sur les fonctions du langage écrit, la nature alphabétique du français écrit ou la fonction des différents types de graphèmes dans le système.

D'autre part, les recherches sur la métacognition (Flavell, 1976 ; Veenman, Van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006) fournissent aussi des axes de recherche intéressants. Expliciter et faire expliciter, dans cette perspective, c'est aider les apprenants à devenir conscients des stratégies, des méthodes, des raisonnements qu'ils mettent en œuvre, pour acquérir des modes de régulation de leur activité qui favorisent leur apprentissage.

Ce double cadrage théorique sous-tend le travail dont nous rendons compte dans cet article. Ce travail, qui s'inscrit dans le cadre de la recherche sur « L'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire¹ », a comme hypothèse initiale que la fréquence des interventions explicites des enseignants serait corrélée positivement aux progrès de leurs élèves et en particulier des élèves en difficulté. L'article que nous présentons ici rend compte d'une nouvelle phase de notre travail de recherche qui s'appuie sur une opérationnalisation renouvelée de la notion de « moment d'explicitation ».

En effet, lors de la construction des outils d'observation de la recherche LECP, nous avons distingué deux grands types d'interventions d'explicitation des enseignants : les explicitations « en pourquoi » (l'enseignant explicite ou fait expliciter les buts, les enjeux, les concepts) et les explicitations « en comment » (l'enseignant explicite ou fait expliciter les stratégies, les méthodes). La première phase de notre travail, effectuée à partir des données recueillies par les observateurs de la recherche LECP, n'a pas permis de mettre en évidence une relation statistique entre fréquence des explicitations et progrès des élèves (Crinon et al., 2015). Dans une deuxième phase, nous avons, à partir de séances filmées dans deux classes, tenté de comprendre ce hiatus entre cadrage théorique et données empiriques (Leclaire-Halté et al., 2017). Nous avons ainsi montré la difficulté à classer des interventions où s'enchevêtrent différentes intentions, comme expliciter une stratégie et rappeler un savoir. Les moments d'explicitation sont particulièrement difficiles à distinguer des moments où le savoir est rappelé ou développé lors des corrections, et lorsque des consignes de travail sont énoncées. En outre, l'explicitation porte sur des éléments divers, y compris relatifs au rôle des élèves dans les situations scolaires, en particulier quand la régulation du comportement des élèves se mêle à des interventions à visée d'instruction. Enfin, des gestes, des postures du corps, l'utilisation d'affiches ou d'autres artefacts concourent aux interventions d'explicitation.

À la lumière de ces éléments, nous avons affiné notre typologie de l'explicitation, en définissant un moment d'explicitation de la manière suivante : c'est un moment où l'enseignant-e, seul-e ou avec les élèves, parfois à la demande de ceux-ci, formule oralement, parfois en s'aidant de certains artefacts scolaires (manuel, fiche, etc.) ou de gestes, certaines des caractéristiques des constituants de la situation scolaire², afin d'en partager la connaissance avec tous. Ce moment re-

¹ Cette recherche, désormais « LECP », a cherché à déterminer les facteurs de réussite de l'enseignement de la lecture et de l'écriture à partir d'une observation écologique, durant une année scolaire, de 131 classes situées dans différents contextes géographiques et sociaux, un peu partout en France (Crinon & Dias-Chiaruttini, 2017 ; Goïgoux, 2016a, 2016b).

² Les constituants de la situation scolaire qui font l'objet de nos analyses sont précisés plus bas, dans la présentation de la grille d'analyse.

lève d'un jugement de l'enseignant, qui évalue que ses élèves tireront un bénéfice du fait que, par le dire, soit mis au jour et partagé un aspect de la situation scolaire qui serait, sans cela, resté non-dit, et donc implicite, ou pour le moins peu clair pour certains des élèves.

Notre travail dans la troisième phase, que nous présentons dans le présent article, procède à des analyses plus resserrées du corpus des séances vidéoscopées au cours de l'enquête. Nous avons testé plusieurs hypothèses concernant les conditions dans lesquelles les pratiques d'explicitation pourraient avoir une influence sur les progrès mesurés. Peut-on mettre en évidence des différences, entre les classes classées « plus efficaces » ou « moins efficaces » par la recherche LECP :

- selon le temps passé à expliciter ou le nombre d'occurrences d'explicitations,
- selon les éléments privilégiés dans ces explicitations, et selon les phases de travail pendant lesquelles elles ont lieu,
- selon l'usage de certaines formes langagières ou certains artefacts scolaires,
- selon la pertinence de ces explicitations ?

Dans la suite de cet article, nous présentons dans une première partie notre méthodologie de recherche. Puis les quatre hypothèses définies ci-dessus font chacune l'objet d'une partie, avant une conclusion sur les limites et les apports de notre travail.

1- METHODOLOGIE

Nous ne rappellerons pas ici l'ensemble de la méthodologie d'enquête de la recherche LECP déjà décrite ailleurs (Goigoux, 2016b ; Goigoux, Jarlégan & Piquée, 2015). Nous nous en tenons aux aspects spécifiques à la présente étude.

1.1. Le corpus

Cette étude concerne un sous-échantillon de huit classes prélevé parmi les 131 classes de la recherche : les classes 4, 13, 50, 56, 61, 93, 94, 110³. Ces classes ont été choisies en combinant deux critères : la progression des élèves au cours de l'année et leur appartenance sociale.

<i>Classe</i>	<i>Éducation Prioritaire</i>	<i>SOCIOdef⁴</i>	<i>SOCIOfav</i>	<i>Type d'efficacité⁵</i>	<i>Rang d'efficacité (sur 131)</i>
50	oui	90%	5%	P	4
61	non	83,3%	5,5%	P	2
94	oui	78,9%	15,7%	P	26
110	oui	100%	0%	P	29
4	non	75%	0%	M	101

³ Il s'agit de numéros attribués aléatoirement aux classes observées afin d'en respecter l'anonymat.

⁴ SOCIOdef / SOCIOfav : pourcentage d'élèves de la classe en fonction de la Profession et Catégorie Socioprofessionnelle (PCS) des parents. On a recueilli, pour chaque élève, les catégories socio-professionnelles (classification de l'INSEE) des parents et retenu la PCS la plus élevée des deux parents. Ces PCS ont été regroupées en quatre catégories : « favorisée », « intermédiaire », « défavorisée » et « très défavorisée ».

⁵ P : Plus efficace (dans le premier quartile) / M : Moins efficace (dans le dernier quartile).

13	oui	71,4%	9,5%	M	124
56	oui	91,3%	0%	M	113
93	non	73,6%	0%	M	125

Tableau 1 : Caractéristiques des classes ayant conduit à leur sélection

Les classes sont très contrastées quant aux progrès des élèves mesurés par des tests administrés en début et en fin d'année scolaire⁶ : quatre appartiennent au quartile des classes les plus efficaces, quatre au quartile des moins efficaces. Ce choix nous semble permettre de mettre en évidence des différences entre les pratiques enseignantes d'explicitation et de caractériser des modes de faire enseignants favorables aux progrès des élèves.

Les huit classes ont toutes un public scolaire en majorité défavorisé : toutes comptent plus de 70 % d'élèves issus de familles socialement défavorisées, cinq sur huit appartiennent à des écoles classées en éducation prioritaire. C'est en effet la capacité à faire progresser les élèves qui ont le plus besoin de l'école pour réussir qu'il nous importe le plus de décrire. Le critère de la composition sociale des classes, qui ne se superpose pas entièrement au classement en éducation prioritaire, permet de cibler des classes avec des enfants issus des familles où les attendus de l'école et les modes « secondarisés » d'usage du langage et de la pensée (Bautier, 2005) sont le moins présents. Ce critère de la composition sociale a été déterminant dans le choix des huit classes. Nous avons fait le choix d'un corpus restreint pour des raisons de faisabilité car nous voulions pouvoir transcrire toutes les interventions explicites des enseignants. Notre travail n'a de ce fait aucune volonté d'exhaustivité ni de représentativité, d'autant que nous ne disposons que des enregistrements vidéo des phases de travail en groupe classe⁷. Pour notre analyse, nous avons donc observé les échanges d'explicitation qui avaient lieu lors de travail en grand groupe, au cours de la première semaine d'observation (la semaine 47, en novembre 2013)⁸.

1.2. La grille d'analyse

La grille est composée d'une part de catégories déjà présentes dans la recherche LECP et d'autre part de catégories qui correspondent à l'opérationnalisation de la notion d'explicitation telle que nos analyses des deux premières phases nous ont permis de la développer :

- Types d'explicitation :
 - Explicitation en pourquoi
 - Explicitation en comment
 - Explicitation à la fois en pourquoi et en comment

⁶ Des scores d'efficacité ont été obtenus à partir de modèles statistiques multiniveaux, afin de dégager l'influence des pratiques enseignantes sur les progrès des élèves toutes choses égales par ailleurs (voir Jarlégan et al., 2016).

⁷ Dans la recherche LECP, les enregistrements vidéo ont été réalisés via un dispositif à une caméra disposée au fond de la salle de classe.

⁸ L'ensemble de activités de lecture-écriture avait été observé au cours de trois semaines entières dans l'année : en novembre 2013, en mars et en mai 2014. Nous avons choisi de ne retenir que la première semaine d'observation (s1) parce que nos analyses des phases précédentes montrent que les pratiques d'explicitation sont les plus nombreuses au début de l'année.

- Types de tâches durant lesquelles se déroule l'explicitation⁹
 - Correspondances graphophonologiques
 - Écriture
 - Étude de la langue
 - Lecture
 - Compréhension
- Éléments de la situation scolaire sur lesquels porte l'explicitation¹⁰
 - Organisation scolaire
 - Rôle de l'école
 - Rôle de l'élève
 - Rôle du maître
- Explicitation de l'enjeu ou de l'objectif d'un travail¹¹
- Types de savoirs sur lesquels porte l'explicitation
 - Savoirs déclaratifs
 - Savoirs procéduraux, stratégies
- Moments de travail pendant lesquels se situe l'explicitation
 - Passer une consigne
 - Corriger
 - Exposer un savoir
 - Institutionnaliser un savoir
 - Organiser le travail
 - Réguler la vie de classe, faire de la discipline
 - Autres¹²
- Modalités spécifiques de l'explicitation
 - Présence d'un lexique spécifique (usage de termes spécialisés, par exemple)
 - Présence d'un artefact (par exemple, affichage, utilisation du tableau, objet scolaire créé pour cela).

Nous avons en outre mesuré la durée des échanges d'explicitation, que nous avons ou résumés ou retranscrits dans leur totalité.

⁹ Dans la recherche LECP, la tâche est définie comme ce que l'enseignant demande publiquement aux élèves de faire. Les tâches Phonie-Graphie incluent l'étude des phonèmes, des syllabes orales, des lettres, des correspondances entre phonèmes et graphèmes, et de la combinatoire des syllabes. Les tâches Écriture incluent le travail de calligraphie, la copie avec ou après modèle, l'écriture sous la dictée, la production écrite sous différentes formes (combiner des unités déjà imprimées, dicter à autrui, encoder par soi-même), la planification et l'organisation d'une tâche d'écriture et la révision du écrit produit. Les tâches Étude de la langue incluent l'étude du lexique, de la syntaxe et de la morphologie (orthographe, accords et désinences). Les tâches Lecture incluent la lecture silencieuse, la reconnaissance et le déchiffrement d'un mot, la lecture à voix haute et l'écoute de l'enseignant lisant à voix haute. Les tâches Compréhension incluent la définition ou l'explicitation d'une intention de lecture, la formulation ou la vérification d'hypothèses, la description ou le commentaire d'une illustration, l'explication ou la reformulation du sens, le rappel de récit, l'explicitation d'informations implicites, le travail d'interprétation, la réalisation et la correction d'une tâche écrite portant sur la compréhension.

¹⁰ Nous renvoyons à notre article précédent qui rappelait que la sociologie de l'éducation a montré combien la meilleure réalisation possible des apprentissages scolaires dépendait aussi de la compréhension des éléments de la situation scolaire (Leclaire-Halté et al. 2017).

¹¹ Cette catégorie réduit en la précisant la catégorie initiale d'« Explicitation en pourquoi ».

¹² Cette catégorie est constituée pour une très large part de moments où les élèves réalisent l'activité concernée.

Ainsi les résultats que nous allons maintenant présenter portent sur un petit échantillon de classes dont le point commun est d'accueillir un public d'élèves de milieux socialement défavorisés, contrastées du point de vue de l'efficacité des pratiques enseignantes. Nous cherchons à mettre en évidence, grâce au codage plus détaillé et plus fin des moments d'explicitation issu de notre deuxième phase de recherche (Leclaire-Halté et al., 2017), s'il existe des caractéristiques dans les pratiques d'explicitation des enseignants qui pourraient donner à comprendre pourquoi les élèves de certaines classes font plus de progrès que d'autres dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

2. LA PLACE DES MOMENTS D'EXPLICITATION DANS LES TACHES DE LECTURE-ECRITURE

2.1. Volume global et durée des échanges

L'étude du temps passé par l'enseignant à expliciter, par rapport au temps global passé en groupe classe, montre que cette proportion est très variable d'une classe à une autre. Ainsi, les trois classes qui font état de manière relativement forte des moments d'explicitation pendant le temps collectif sont deux classes classées P (61 et 94), mais aussi une classe classée M (93).

Pour tenter de répondre à la question du rapport entre temps passé à expliciter et efficacité dans les apprentissages, nous avons mesuré la durée de l'échange entre l'enseignant et le groupe classe. Force est de constater que cette longueur varie fortement d'une classe à l'autre. On note néanmoins que les classes P ont des échanges d'explicitation qui peuvent durer longtemps. A contrario, trois des classes M (4, 13 et 93) font toujours état d'échanges courts, même si les échanges sont relativement nombreux, comme dans la classe 93.

2.2. Fréquence selon le type de tâche

Nous nous sommes également intéressés au rapport entre le nombre des occurrences d'échanges d'explicitation que les enseignants utilisaient dans un type de tâches donné, et l'importance que ce type de tâches avait dans le travail de la semaine.

En ce qui concerne les tâches de Phonie-Graphie (PG) et Écriture (E), deux tendances se dégagent :

- pour la catégorie PG, les classes P fournissent un peu plus d'explicitations que les classes M, même lorsqu'elles passent peu de temps à ces tâches dans la semaine ;
- pour la catégorie E, les classes M fournissent plus d'explicitations que les classes P, là encore même lorsqu'elles passent peu de temps à ces tâches dans la semaine.

En effet, trois des enseignants des classes P (classes 61, 94, 110) ont beaucoup d'échanges d'explicitation lors des tâches de phonie-graphie, même lorsque celles-ci ne sont pas les tâches principales de la semaine. A contrario, trois des classes M (classes 4, 13, 93) tendent, lors de ces tâches, à ne pas privilégier les moments d'explicitation, même lorsque ces tâches occupent une place relativement importante dans la semaine. Les enseignants des classes P semblent ainsi plus attentifs à faciliter la bonne compréhension des rapports phonie-graphie pour l'apprentissage du lire-écrire. Ce qui se dessine ici est en cohérence avec les résultats de la recherche LECP qui montrent que les enseignants des classes les plus ef-

ficaces «effectuent une transmission plus réflexive des savoirs » (Goigoux, 2016b : 407).

Le croisement des données pour les trois autres catégories de tâches, Étude de la Langue (EL), Lecture (L) et Compréhension (C) ne donne pas de résultat marquant. Cependant on peut noter l'absence totale d'échanges d'explicitation pour certaines des classes, notamment pour les classes M (classes 4 et 93 pour EL et C, classe 56 pour L).

Les données pour la compréhension appellent un commentaire spécifique. S'il n'y a pas beaucoup de moments d'explicitations sur la compréhension dans l'ensemble des classes, comme si comprendre allait de soi pour les élèves, la fréquence des explicitations qui portent sur la compréhension est plus grande dans les classes P que dans les classes M. Ceci établit un lien avec les résultats de la recherche LECP qui pointent l'influence positive du caractère explicite des pratiques d'enseignement pour le développement de la compréhension autonome des élèves (Goigoux, 2016b).

Notre analyse montre donc une grande variabilité temporelle des pratiques d'explicitation dans les classes observées, et ne permet pas de dégager de lien direct entre volume, durée ou fréquence des explicitations et qualité des apprentissages des élèves.

3. LES ELEMENTS EXPLICITES LORS DES TACHES DE LECTURE-ECRITURE

Qu'explique l'enseignant ? Notre hypothèse est qu'il y a des différences entre les classes P et les classes M et que ces différences portent sur des éléments qui favorisent la clarté cognitive des apprentissages, comme l'explicitation des enjeux, des objectifs des tâches, ou des rôles.

3.1. Expliciter le pourquoi, expliciter le comment

Nous avons distingué les « explicitations en comment » (EC) des « explicitations en pourquoi » (EP), », comme on peut le voir dans les exemples suivants :

Explicitation en pourquoi (classe 94-P) :

M: : la phrase sera dans votre tête /il faudra que vous cherchiez les sons du premier mot du deuxième mot etc. pour qu'après je puisse relire votre phrase /mais pas seulement moi /aussi vos parents quand ils viendront en classe et qu'ils pourront lire les affichages/aussi les autres maitresses qui passeront/ les autres enfants qui passeront dans le couloir et regarderont notre affichage/ il faut qu'on puisse comprendre

Explicitation en comment (classe 110- P) :

M: (lors d'une dictée de la phrase « Le chien a peur ») pour écrire « a peur » vous pouvez vous servir des affichages.

En ce qui concerne la fréquence totale pour l'ensemble des types d'explicitation dans les huit classes retenues, nous constatons qu'il n'y a pas de différence importante entre les deux types de classes. Par contre, nous pouvons noter que les classes M ont un peu plus d'explicitations en comment qu'en pourquoi, alors que c'est l'inverse pour les classes P.

3.2. *Expliciter l'organisation scolaire, le rôle de l'école, le rôle de l'élève et le rôle du maître*

Les nouvelles catégories ajoutées pour la troisième phase concernent notamment les explicitations qui, lors des tâches de lecture-écriture, portent sur des constituants de la situation scolaire.

Exemple d'explicitation pour les rôles d'élève et de maître (classe 50 - P) :

M : c'est comme si moi je venais à l'école et j'oubliais toutes mes affaires / est-ce que c'est possible ?

EEE : non

M : eh bien c'est pareil / moi mon métier c'est de venir à l'école et votre métier aussi c'est de venir à l'école avec vos affaires sinon vous pouvez pas travailler

Dans les deux types de classes de notre échantillon, les occurrences d'explicitations qui portent sur l'organisation scolaire, sur le rôle de l'école, de l'élève et du maître sont assez faibles. Dans certains cas, ce type d'explicitation est totalement absent : ainsi, dans sept des huit classes étudiées (les quatre classes M et trois des quatre classes P), il n'y a aucune explicitation sur le rôle de l'école.

Ce sont les rôles des acteurs qui sont le plus explicités, même si là encore il n'y a pas de moment d'explicitation attesté pour certaines classes : rôle du maître dans six des huit classes (classes P 50, 61, 94, et classes M 4, 13 et 93), rôle de l'élève dans cinq (classes P 50, 61 et 94, classes M 13 et 93).

C'est en termes de volume que les deux types de classes se différencient : si on met en rapport le nombre des échanges qui portent sur l'ensemble de ces éléments avec le nombre total d'échanges d'explicitation, on remarque alors que les classes P explicitent un peu plus ces éléments que les classes M, sans que ce soit nécessairement des rappels liés au maintien de la discipline.

3.3. *Expliciter les enjeux ou les objectifs du travail, expliciter les savoirs déclaratifs, expliciter les savoirs procéduraux et les stratégies*

En ce qui concerne l'explicitation des enjeux ou objectifs d'un travail, il n'y a pas de différence importante entre les occurrences des classes P et celles des classes M.

Exemple d'explicitation de savoirs déclaratifs (classe 56-M)

M : maintenant on va travailler sur les mots un / une / la / le / (*montre des étiquettes*) je voudrais que vous me disiez à quoi ils servent / D ?

D : comme ça on va grandir et on va savoir lire tous les mots

M : là c'est pas pour apprendre à lire c'est pour apprendre comment ça fonctionne comment fonctionne notre langue

Exemple d'explicitation de savoirs procéduraux (classe 13 - M) :

M : commencez par ce qui vous semble plus facile et puis vous allez vers le plus difficile / comme ça vous réussissez à faire des choses et puis après vous vous consacrez à ce qui est difficile / d'accord ?

Dans les huit classes de notre étude, il y a proportionnellement plus de moments d'explicitation portant sur les savoirs procéduraux et les stratégies que de moments d'explicitation qui portent sur les savoirs déclaratifs. Cependant, les explicitations sur les savoirs déclaratifs sont plus nombreuses dans les classes P. Cette différence confirme ce que dessinait la distinction des explicitations EC et

EP : les enseignants des classes P semblent porter plus d'attention à l'explicitation des savoirs conceptuels qui interviennent dans l'apprentissage du lire-écrire.

3.4. *Expliciter : les phases de travail concernées*

Existe-t-il une différence entre les classes P et les classes M à propos des phases de travail pendant lesquelles ont lieu les explicitations ?

Nous avons distingué, dans notre grille, les phases de travail suivantes : passer une consigne, corriger, exposer un savoir, institutionnaliser un savoir, organiser le travail, réguler la vie de la classe et faire de la discipline, avec une dernière catégorie « autres »¹³.

La seule différence marquante concerne le fait que, dans les quatre classes M de notre étude, les occurrences des explicitations qui ont lieu lors de la passation des consignes dominant, alors que la répartition des moments d'explicitation selon la phase de travail est beaucoup plus variable dans les classes P. Les enseignants des classes P semblent avoir moins besoin d'explicitier les consignes de travail en s1, soit sept semaines après l'entrée des élèves en CP. Cela conduit à plusieurs hypothèses. La première est que dans les classes P, l'explicitation des consignes a occupé les semaines de la rentrée et que c'est maintenant chose acquise pour les élèves. Une autre hypothèse possible est que les enseignants des classes P proposent plus régulièrement à leurs élèves les mêmes activités dont, après sept semaines de classe, les modalités de travail sont bien connues. Une dernière hypothèse concerne aussi le niveau initial des performances des élèves en lecture-écriture tel que le perçoit l'enseignant. Si, en début d'année, les enseignants des classes M ont perçu que dans leurs classes, beaucoup d'élèves étaient faibles en lecture-écriture et que leur perception n'a pas changé en s1, ils ressentiraient peut-être plus le besoin d'explicitier les consignes à leurs élèves.

4. LEXIQUE SPECIALISE ET ARTEFACTS UTILISES

Existe-t-il une différence entre les classes P et les classes M à propos de l'usage, par l'enseignant, d'un lexique spécialisé et des artefacts pendant les explicitations ?

Sept des huit enseignants utilisent un certain nombre d'artefacts, outre le tableau ou le manuel, comme, par exemple, des affiches ou des étiquettes. Mais les informations collectées grâce à la grille ne permettent pas de tirer de conclusions.

Par contre, en termes de lexique « spécialisé » utilisé lors des moments d'explicitation, on constate, par le nombre d'items attestés, que, dans les classes P, les enseignants utilisent plus souvent des termes « spécialisés » pour nommer les éléments qu'ils considèrent comme étant nécessaires à l'apprentissage du lire-écrire¹⁴. Cette tendance se note aussi par la variété de ces termes. Ainsi, la classe 50 (P) utilise les termes de « chanter » pour indiquer que c'est la prononciation de la lettre qui est ciblée, « lettres copines » pour indiquer que deux lettres sont à lire ensemble, « lettre crâneuse » pour décrire le geste à faire pour écrire une lettre, lettres qui « jouent ensemble », et les termes de « trait » et d'« arc », associés à leurs symboles, pour différencier le mot des syllabes qui le composent. On peut là

¹³ Il s'agit le plus souvent de phases où les élèves sont en train de réaliser une activité, l'enseignant fournissant alors à voix haute, pour toute la classe, une explicitation qui peut être provoquée par son observation de l'activité de certains élèves, ou s'adresser plus particulièrement à un élève.

¹⁴ Nous avons d'ailleurs pu constater que les élèves également utilisent ces termes.

encore constater que les enseignants des classes P donnent plus d'importance à l'explicitation des savoirs conceptuels qui interviennent dans l'apprentissage du lire-écrire, ici par la création d'un idiolecte spécifique à la classe pour à la fois rendre ces savoirs plus accessibles et leur donner une existence formelle.

5. LA PERTINENCE DES EXPLICITATIONS

Il ne suffit pas que l'enseignant explicite, il faut aussi que son explicitation soit pertinente pour les élèves. Mais qu'est-ce qu'une explicitation pertinente ? Une explicitation non-pertinente ? Avant de discuter le lien entre pertinence et efficacité, nous allons exposer nos critères de pertinence et montrer la façon dont ils interviennent dans l'analyse de la non-pertinence de certaines explicitations.

5.1. Nos critères de pertinence

Trois critères permettent d'évaluer la pertinence d'une explicitation.

Le premier critère réside dans la justesse de l'explicitation. Revenant sur les travaux de Downing et Fijalkow (1984), qui ont montré l'importance de la clarté cognitive dans les apprentissages des élèves, Jaubert et Rebière écrivent que ces « auteurs établissent un lien étroit entre apprentissage et compréhension des fonctions de l'objet enseigné, identification des pratiques afférentes à cet objet ainsi que mise en œuvre d'usages langagiers spécifiques à l'objet (1984, p. 60-61). Il s'agit de clarifier aux yeux des élèves et avec eux, les caractéristiques du savoir enseigné. » (2017 : 196). Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture, l'enseignant doit effectivement être en mesure d'explicitier pour les élèves les fonctions, les pratiques et les contenus liés à ce domaine. Une explicitation pertinente, en ce sens, se doit de reposer sur des bases éprouvées du point de vue de son contenu.

Le deuxième critère est celui de l'opportunité de l'explicitation : celle-ci s'impose-t-elle ? Correspond-elle à un besoin réel chez les élèves ? S'appuie-t-elle sur des éléments déjà connus de ces derniers ? Dans de nombreux cas, l'explicitation ou la demande d'explicitation n'intervient que si l'enseignant perçoit ou suppose une difficulté ou un besoin chez un ou plusieurs élèves. Ceci est un trait commun et au discours explicatif et au discours explicatif : pour caractériser ce dernier, Halté (1988) parle de boucle explicative : l'interaction engagée est comme suspendue par la manifestation d'un dysfonctionnement dans la compréhension d'un phénomène. On retrouve cette dimension communicationnelle dans l'explicitation, qui, en général, intervient soit quand un élève manifeste qu'il n'a pas compris, soit quand l'enseignant calcule que certains élèves pourraient ne pas comprendre. Saillot reprend cette idée en parlant d'efficacité et de pertinence de l'explicitation « quand celle-ci s'articule vraiment aux réponses des élèves dans le respect du principe dialogique » (2014 : np).

Cette prise en compte de la situation va de pair avec un troisième critère qui est la clarté communicationnelle pour les élèves : le discours explicitant doit répondre à leurs besoins, mais aussi être formulé, syntaxiquement et lexicalement, de façon accessible pour être compréhensible par eux (Saillot, 2014). Autrement dit, la bonne gestion de l'interaction contribue aussi à la pertinence de l'explicitation.

Voici trois exemples d'explicitation pertinente, issus de notre corpus : ces trois exemples réunissent chacun les trois critères évoqués ci-dessus.

Exemple 1 : dans la classe 50 (P), les élèves doivent écrire des lettres *t*. L'enseignante passe dans les rangs, regarde comment les élèves tiennent leur sty-

lo, les reprend individuellement. Puis, elle revient, au tableau, sur un geste graphique erroné qu'elle a repéré plusieurs fois : la barre du *t* est bien réalisée, mais sans suivre le ductus proposé par l'enseignante.

M : si je vous donne, justement, ces astuces et un sens pour écrire les lettres / ça a bien une raison / c'est pour que dans longtemps / quand vous serez en CE1 / en CE2 / vous arriviez à écrire plus vite/ sans être embêtés à lever votre stylo plusieurs fois

En se livrant à cette explicitation, qui touche aux enjeux de la tâche, elle s'appuie sur un problème de graphisme qu'elle a constaté chez certains et elle estime que les élèves ont besoin de savoir pourquoi, dans le tracé des lettres, le résultat n'est pas seul à compter : la façon dont on les trace intervient aussi et doit être la plus économique possible. Cette explicitation, fondée sur des savoirs en matière de graphisme, est en même temps opportune et s'exprime en des termes compréhensibles par ses destinataires.

Exemple 2 : dans la classe 61 (P), l'enseignant a écrit trois mots au tableau, *Lilou, roule et souris* et il demande aux élèves quels mots manquent pour compléter la phrase *Lilou roule sur la souris*. Puis il demande quelle autre phrase on aurait pu faire avec les mêmes mots : un élève répond *La souris roule sur Lilou*. Suit l'échange suivant :

M : S. n'est pas d'accord / elle dit qu'on ne pouvait pas écrire « La souris roule sur Lilou » parce que Lilou a une majuscule / et toi tu dis s'il y a une majuscule c'est pour quoi ?

E : parce que c'est le début

M : parce que c'est le début/ attention attention / cette majuscule elle n'est pas là parce qu'on est au début de la phrase / elle est écrite cette majuscule parce que Lilou c'est un ?

EE : prénom

M : prénom / et à tous les prénoms on met toujours une majuscule /même si le prénom se trouve au milieu de la phrase d'accord / donc attention Lilou ce n'est pas forcément le premier mot

Cette explicitation, destinée à une élève qui a donné une réponse inexacte à la question posée par l'enseignant, intervient alors que les élèves sont impliqués dans une tâche grammaticale. L'enseignant fonde son explicitation sur une convention de l'écrit et s'exprime en des termes accessibles par tous (il utilise le terme « majuscule » qui est connu des élèves). Les trois critères sont réunis pour fonder la pertinence de cette explicitation.

Exemple 3 : dans la classe 61 (P), le mot « niche » est proposé aux élèves :

M : dites-moi là / première syllabe / quels sont les sons que vous entendez dans la première syllabe ?

E : XX

M : là tu m'as lu la syllabe / quels sont les sons que vous entendez à l'intérieur de la syllabe ? / quels sont les bruits que vous entendez à l'intérieur de la syllabe ? / qui peut ne faire chanter que la première syllabe ?

EEE : « ni »

M : « ni » / quels sont les sons / quels sont les bruits que l'on entend à l'intérieur de « ni » ?

Le questionnement initial de l'enseignant, qui est une demande d'explicitation aux élèves, montre qu'il est au clair sur la distinction entre syllabe et phonème, ce qui, au vu de leurs réponses, n'est pas le cas des élèves. Son interrogation vise à faire comprendre aux élèves la différence entre syllabe et son. Par ailleurs, il utilise, dans sa demande d'explicitation, le verbe « chanter », qui fait partie du lexique propre à la classe (il emploie régulièrement ce terme), et il reformule « sons » par « bruits », ce qui n'est pas exact mais montre son intention d'être accessible à son auditoire. On a affaire ici à une demande d'explicitation en même temps qu'à un début d'explicitation par l'enseignant, dans la mesure où celui-ci indique une procédure permettant de passer de la syllabe au son.

Nous nous proposons de donner, dans les trois paragraphes qui suivent, des exemples d'explicitations non pertinentes parce que ne respectant pas ces trois critères.

5.2. Un exemple d'explicitation théoriquement non éclairante

Le premier exemple d'explicitation traduisant un problème lié à la caractérisation du savoir enseigné concerne la classe 13 (M). Dans cette classe, les élèves doivent écrire une histoire à partir des images d'un album. Ils regardent les images de ce livre et dictent des phrases à l'enseignante. Mais les phrases proposées par les élèves décrivent les images. L'enseignante tente alors de faire passer les élèves de la description à la narration par le tour de parole suivant :

M : à votre avis c'est quoi une histoire ? / Parce que là (*M montre les premières phrases déjà écrites*) on a décrit ce qu'on voyait / maintenant vous pourriez imaginer pourquoi / une histoire quand même / parce que là (*M montre les premières phrases déjà écrites*) c'est pas une histoire / c'est juste une description / on dit ce qu'on voit / là on va dire ce qu'on imagine

Des connaissances sur ce qu'est une histoire, sur le fait que celle-ci peut se définir par son organisation textuelle, permettraient à l'enseignante une explicitation plus précise : l'opposition qu'elle dresse entre description et narration concerne en effet uniquement le contenu (ce qu'on voit vs ce qu'on imagine, distinction qui n'est sans doute pas claire pour tous les élèves) ; autrement dit, pour elle, une description est réelle, une histoire est fictionnelle, imaginée, alors que la différence entre les deux est structurelle. Quoi qu'il en soit, la situation de départ, imaginer une histoire à partir des images d'un album, place les élèves en porte à faux, en les incitant à une description, et l'explicitation, à supposer qu'elle soit pertinente, permettrait difficilement de redresser la situation.

5.3. Un exemple d'explicitation non opportune

Dans la classe 4 (M), les élèves ont à produire, en groupes, un petit texte racontant comment ils ont fait une soupe aux légumes dans le cadre d'une fête de la soupe. Le dispositif choisi pour l'évaluation des textes est le suivant : les productions des groupes d'élèves sont affichées, de manière qu'élèves et enseignante donnent leur avis sur chacune. Un des textes pose un problème de lecture à l'enseignante, ce qui donne lieu à cet échange :

M : qu'est-ce qu'il y a comme problème ?

E : XXX

M : là on comprend pas pourquoi il y a le mot *soupe* à la fin / on a mis *pomme de terre dans la marmite poireau pomme de terre soupe* / le mot soupe / là c'était pas la peine de le dire

E : XXX

M : est-ce que c'est un texte qui a été bien écrit ?

E : oui

M : oui on comprend l'histoire / après il va falloir juste ordonner d'accord / parce que là tu parles de la carotte / et puis après de la fête de la soupe / et puis après de la soupe / donc on mettra un peu les mots dans l'ordre

Cette explicitation se déroule en deux phases. La première consiste dans l'explicitation d'un problème de lecture/compréhension par l'enseignante. La réponse à la question « est-ce que c'est un texte qui a été bien écrit ? » montre l'ambiguïté du terme « écrit », qui, pour certains élèves, réfère sans doute à la réalisation graphique du message, alors que, pour l'enseignante, il s'agit de la valeur de la production des élèves comme texte. Par ailleurs, les élèves, ayant réalisé la soupe, ayant un vécu commun, n'ont pas la distance nécessaire pour juger de la pertinence du texte qu'ils ont produit.

La seconde phase de l'explicitation propose une remédiation au problème, mais reste imprécise, tant il est difficile, parfois, d'expliquer pourquoi un texte dysfonctionne. Quoiqu'il en soit, les élèves ne sont pas prêts à entendre une explicitation, ne comprenant pas le problème, ils ne peuvent intégrer celle-ci, si bien que la deuxième partie de l'explicitation, si elle était plus claire, ne serait pas audible par eux, dans la mesure où elle ne répond pas à un besoin de lever un obstacle cognitif.

5.4. Un exemple d'explicitation communicationnellement confuse

Dans la classe 13 (M), les élèves, dans le cadre d'un travail sur la ponctuation, doivent compter les phrases d'un texte présent au tableau. L'enseignante explicite une procédure pour répondre à ce type de consigne. Après un repérage de tous les points (y compris dans les signes de ponctuation « : » et « ! ») et de toutes les majuscules du texte, elle parcourt le texte et les élèves doivent lui préciser de s'arrêter chaque fois que, pour eux, une phrase est finie. Quand arrive l'énoncé *Alors j'ai dit : « C'est étrange, c'est bizarre, non mais quel bazar ! »*, les élèves disent à l'enseignante de s'arrêter là où il y a les deux points. L'enseignante livre alors l'explicitation suivante :

M : alors normalement les deux points ne finissent pas une phrase / sauf que là majuscule (*M montre le A*) et si on va jusqu'au bout / il n'y a pas un deuxième point ici (*M montre le point d'exclamation*) donc on va dire pour notre texte / ici (*M montre Alors j'ai dit :*) c'est une phrase, d'accord ? / Là on a la phrase numéro 3 qui est là / voilà /

Ce qui nous semble problématique ici, c'est le type de support utilisé, le texte proposé à la lecture des élèves, avec une ponctuation liée à la présence de discours direct et non « standardisée ». Que peuvent comprendre les élèves de la définition de la phrase ? Et que veut dire : « et si on va jusqu'au bout il n'y a pas de deuxième point », alors même que l'enseignante a relevé précédemment le point dans le point d'exclamation ?

Le lendemain, lors du repérage des phrases dans un nouveau texte du même album, qui reprend cependant le même passage, les élèves doivent se livrer au même travail. L'enseignante leur dit :

M : alors j'ai un peu modifié par rapport à hier pour simplifier les choses / maintenant, écoutez bien / les deux points ne finissent pas une phrase / j'ai simplifié/ attention / on suit la ligne / et dès qu'on tombe sur un point on s'arrête

Elle s'est rendu compte que son support de la veille n'était pas adéquat pour que les élèves comprennent sa définition de la phrase, et elle le modifie. La simplification dont il est question dans ses propos réside dans le fait qu'elle a remplacé la majuscule à l'initiale du discours rapporté directement *C'est étrange* par une minuscule (*c'est étrange*), si bien que le problème rencontré la veille par les élèves ne se pose plus. Cependant, son allusion à une simplification est sans doute problématique pour beaucoup d'élèves, ainsi que la contradiction entre ce qui a été dit lors des deux séances successives : d'un point de vue communicationnel, par rapport au repérage des phrases, il aurait été préférable de faire réfléchir la classe tout de suite sur le texte dans sa deuxième version.

5.5. *Y a-t-il un lien entre pertinence des explicitations et efficacité des apprentissages ?*

Sur l'ensemble des explicitations des 8 classes observées, les explicitations que nous avons jugées peu ou non pertinentes selon les critères décrits ci-dessus sont rares. Il se trouve que ces quelques explicitations non pertinentes sont le fait des classes jugées moins efficaces dans la recherche LECP. Ce constat interroge : les explicitations non-pertinentes sont-elles plus fréquentes dans les classes moins efficaces, et partant, les intentions d'explicitation des enseignants concernés sont-elles contrecarrées par un manque de pertinence dans leur réalisation ?

CONCLUSION

Nous avons présenté ici les résultats de la troisième phase de la recherche sur les possibilités de liens entre pratiques d'explicitation des enseignants et qualité des apprentissages des élèves, recherche que nous menons depuis 2015 dans le cadre de la recherche LECP. L'analyse de cette troisième phase s'est faite avec une grille de critères renouvelée par les résultats des première et deuxième phases, et elle a un caractère exploratoire puisque seules 8 classes, sur les 131 qui constituent le corpus de la recherche, ont été prises en compte. Les résultats montrent certaines différences entre les 4 classes considérées comme plus efficaces (P), et les 4 classes considérées comme moins efficaces (M). Ainsi, dans les classes P, le temps passé à expliciter est un peu plus long que dans les classes M. Les classes P explicitent plus les enjeux des apprentissages, tout comme les savoirs déclaratifs concernés, alors que dans les classes M, les explicitations concernent plus les savoirs procéduraux. Les classes P fournissent également plus d'explicitations dans les activités qui abordent les rapports graphophonologiques, en introduisant notamment un lexique spécifique, alors que les classes M privilégient les explicitations dans les activités d'écriture. Les consignes de travail donnent lieu à plusieurs explicitations en classe M, alors que les enseignants des classes P ont tendance à peu expliciter dans cette phase de travail. Enfin, les seules explicitations non pertinentes que nous avons relevées sont le fait de classes M.

Toutefois, les résultats de cette nouvelle recherche sont à confirmer par une étude plus large et plus approfondie des pratiques enseignantes d'explicitation. Notre travail permet tout d'abord de définir plus précisément le corpus sur lequel une telle étude devra s'appuyer. En effet, le corpus devra inclure l'ensemble des modalités de travail mises en œuvre par l'enseignant, et non, comme dans le cor-

pus LECP, les seules phases en grand groupe, pour pouvoir prendre en compte les moments d'explicitation qui concernent les élèves plus individuellement. Il devra aussi comporter les premières semaines de classe : c'est dans les premières semaines, comme le laissent entendre un certain nombre d'interactions dans les classes que nous avons observées, que beaucoup des routines de classe se mettent en place : les pratiques d'explicitation des enseignants y sont sans doute plus riches.

Mais surtout, par notre travail, nous voyons se dessiner des lignes de compréhension du rapport complexe qu'entretiennent les pratiques d'explicitation des enseignants de CP avec la qualité des apprentissages de lecture et d'écriture chez des élèves de catégorie socialement défavorisée qu'elles ont pour objectif de développer. Il ne semblerait pas fondamental que les moments d'explicitation soient nombreux ou longs ; il s'agirait en effet plus de la qualité de ces moments, pour mettre au jour en les verbalisant des éléments qui semblent plus éloignés du « déjà-là » des élèves, d'une part par le choix du contenu (savoirs déclaratifs, enjeux scolaires) et des types de tâches (rapports phonie-graphie), d'autre part par la pertinence didactique (justesse de l'explicitation) et communicative (lexique spécifique, opportunité et clarté) des prises de paroles.

Marie-José GREMMO

LISEC

Université de Lorraine

Anne LECLAIRE-HALTE

CREM

Université de Lorraine

Maria KREZA

Laboratory of Pedagogical Research and Applications

Université de Crète

Jacques CRINON

CIRCEFT-ESCOL

Université Paris Est Créteil

Abstract: This article is focused on the effects of teacher explicitation for the learning of reading and writing in first-grade classes characterized by the underprivileged social environment of their pupils. To do so, it compares the classes of a corpus based on the results of the French "LirécireCP" research and made up of eight classes: four classes evaluated as effective in the teaching and learning of reading and writing and four classes considered to be less effective. The comparison between the two groups of classes is carried out using an analysis grid worked out by the authors, and covers successively the volume and the frequency of explicating exchanges as well as their occurrences according to the type of tasks, the elements emphasized in the explicating, the use of a specific lexicon and of teaching artefacts, and finally discusses the question of the relevance of these explicating exchanges.

Key words: explicitation - teaching/learning - writing/reading - first grade - underprivileged pupils

Bibliographie

- Bautier, É. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, É. (2005). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. In N. Ramognino & P. Vergès (éds.), *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. (p. 49-67). Aix : Presses de l'Université de Provence.
- Bernstein, B. (1975). *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*. Paris : CERI-OCDE. Repris in J. Deauvieux et J.-P. Terrail (dir.) (2007), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (p. 85-112). Paris : La Dispute.
- Crinon J. & Dias-Chiaruttini A. (dir.) (2017). Interroger l'efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au CP [numéro thématique]. *Repères*, 55.
- Crinon, J., Espinosa, N., Gremmo, M.-J., Jarlégan, A., Kreza, M. & Leclaire-Halté, A. (2015). Clarté cognitive et apprentissage du lire-écrire au CP : quelles pratiques enseignantes ? *Pratiques*, 165-166. En ligne : <http://pratiques.revues.org/2586>
- Downing, J. & Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat.
- Flavell J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goigoux, R. (dir.) (2016a) Apprendre à lire et à écrire au cours préparatoire : enseignements d'une recherche collective [numéro thématique]. *Revue Française de pédagogie*, 196. En ligne : <http://journals.openedition.org/rfp/5069>
- Goigoux, R. (dir.) (2016b). Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire. Rapport de recherche. Lyon : Institut français d'Éducation. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport>
- Goigoux, R., Jarlégan, A. & Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en didactiques*, 19, 33-52.
- Halté J.-F. (1988). Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs. *Pratiques*, 58, 3-10.
- Jarlégan, A., Piquée, C., Fontanieu, V. & Goigoux, R. (2016). Efficacité et équité dans l'enseignement de la lecture : le rôle du contexte classe. *Revue française de pédagogie*, 196, 7-22.
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2017). Pour continuer le dialogue. In A. Dias-Chiaruttini & C. Cohen-Azria (dir.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture* (p. 193-205). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Leclaire-Halté, A., Gremmo, M.-J., Kreza, M. & Espinosa, N. (2017). Expliciter, de quoi parle-t-on ? Pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au CP. *Repères*, 55, 205-225.
- Rayou, P. (2018). Pédagogie explicite. *Recherche et formation*, 87, 97-107.

- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (dir.) (2011). La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Saillot, É. (2014). Analyse des pratiques langagières d'explicitation des enseignants : études de cas en aide personnalisée à l'école primaire. *Questions Vives*, 21. En ligne : <https://journals.openedition.org/questionsvives/1420>
- Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, 1(1), 3-14.