



HAL
open science

Comment l'approfondissement des enjeux didactiques est-il indispensable à une explicitation au service de la compréhension de mes élèves ?

Véronique Le Jolly

► To cite this version:

Véronique Le Jolly. Comment l'approfondissement des enjeux didactiques est-il indispensable à une explicitation au service de la compréhension de mes élèves ?. Education. 2017. dumas-01644415

HAL Id: dumas-01644415

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01644415>

Submitted on 19 Feb 2018

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.

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

**Comment l'approfondissement
des enjeux didactiques est-il indispensable
à une explicitation au service
de la compréhension de mes élèves ?**

soutenu par

Véronique Le Jolly

Le 10 mai 2017

en présence de la commission de soutenance composée de :

Françoise Claquin, directeur d'écrit réflexif

Sandrine Perrodeau, membre de la commission

Sommaire

Introduction.....	3
L'enseignement explicite : un double enjeu.....	5
Enjeu officiel.....	6
Enjeu personnel.....	7
Problématisation.....	9
Hypothèses.....	12
Prise de conscience.....	13
Recueil de données.....	14
Manque de préparation didactique.....	14
Analyse avec le cadre de D. Bucheton.....	17
Comment mieux expliciter ?.....	20
Premier essai.....	22
Second essai.....	24
Conclusion.....	25

Introduction

Le travail d'écriture de ce document a pour objectif de me permettre de mettre à distance ma pratique professionnelle pour mieux l'observer, afin de l'améliorer.

Pendant la préparation du concours de professeur des écoles, la lecture d'un article de Stéphane Bonnery¹ m'avaient éclairée, pour ne pas dire éblouie. En effet, j'ai saisi à quel point l'enseignement explicite est important, et quel rôle tient l'enseignant dans cette pratique. Afin de mieux m'informer sur cette démarche et m'impliquer dans sa mise en place, je souhaite orienter le présent écrit dans cette optique.

Pour cela, je vous propose dans un premier temps de reprendre les enjeux de l'enseignement explicite, tant d'un point de vue officiel que d'un point de vue personnel. Ensuite, je présente la situation de référence, sur laquelle mon analyse pointe comment l'explicitation est un geste professionnel à acquérir. Enfin, dans l'objectif d'améliorer ma pratique professionnelle, et de tirer profit de ce travail de réflexion, je décris comment j'ai réorienté mon travail, et les effets que cela a produit.

Au quotidien, et depuis quelques années, j'ai l'habitude d'employer des cartes mentales pour réfléchir, développer et organiser mes idées. J'en ai donc produit un certain nombre pour cet écrit. D'autre part, pour le composer, j'ai suivi les conseils du chapitre 5 « composantes de l'analyse des pratiques professionnelles » de l'ouvrage d'Evelyne Charlier². La page suivante est ainsi un condensé de ce chapitre, avec le formaliste sur lequel je suis habituée à travailler.

1 Bonnery, Stéphane. « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage ». *Revue française de pédagogie*, n° 167 (2009).

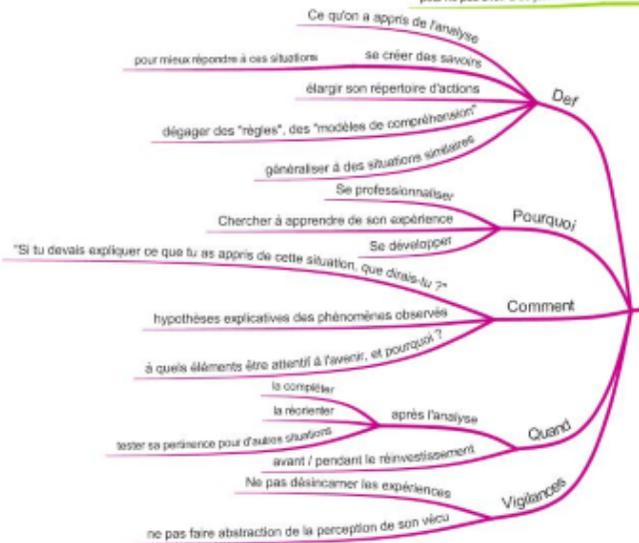
2 Charlier, Evelyne. *Comment soutenir la démarche réflexive: outils et grilles d'analyse des pratiques*. Bruxelles: De Boeck, 2013.

Composantes de l'analyse des pratiques professionnelles

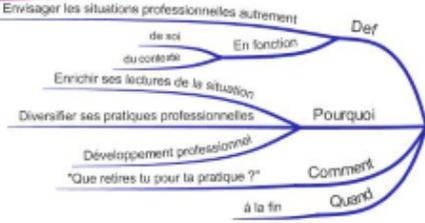
P : Problématiser



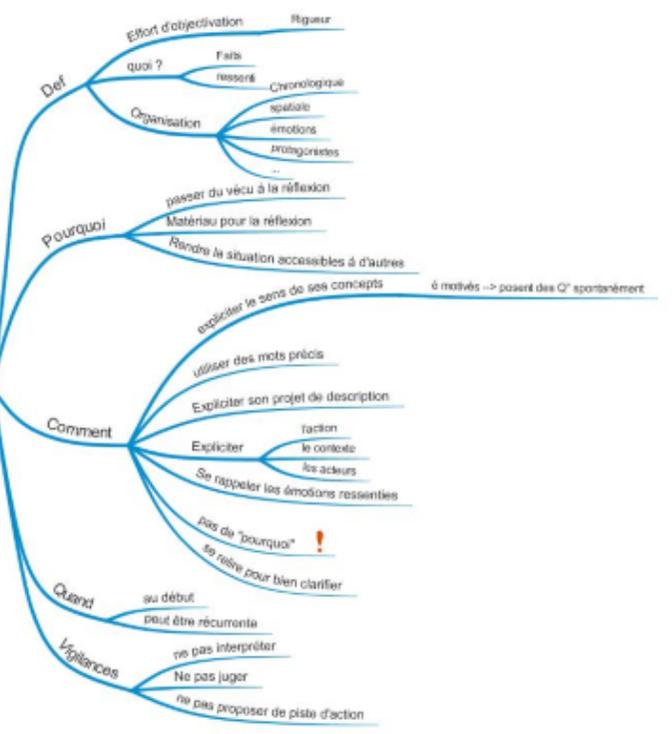
T : construire une théorie de l'action



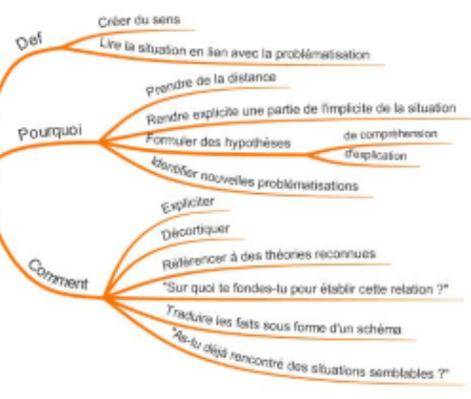
R : Réinvestir dans l'action



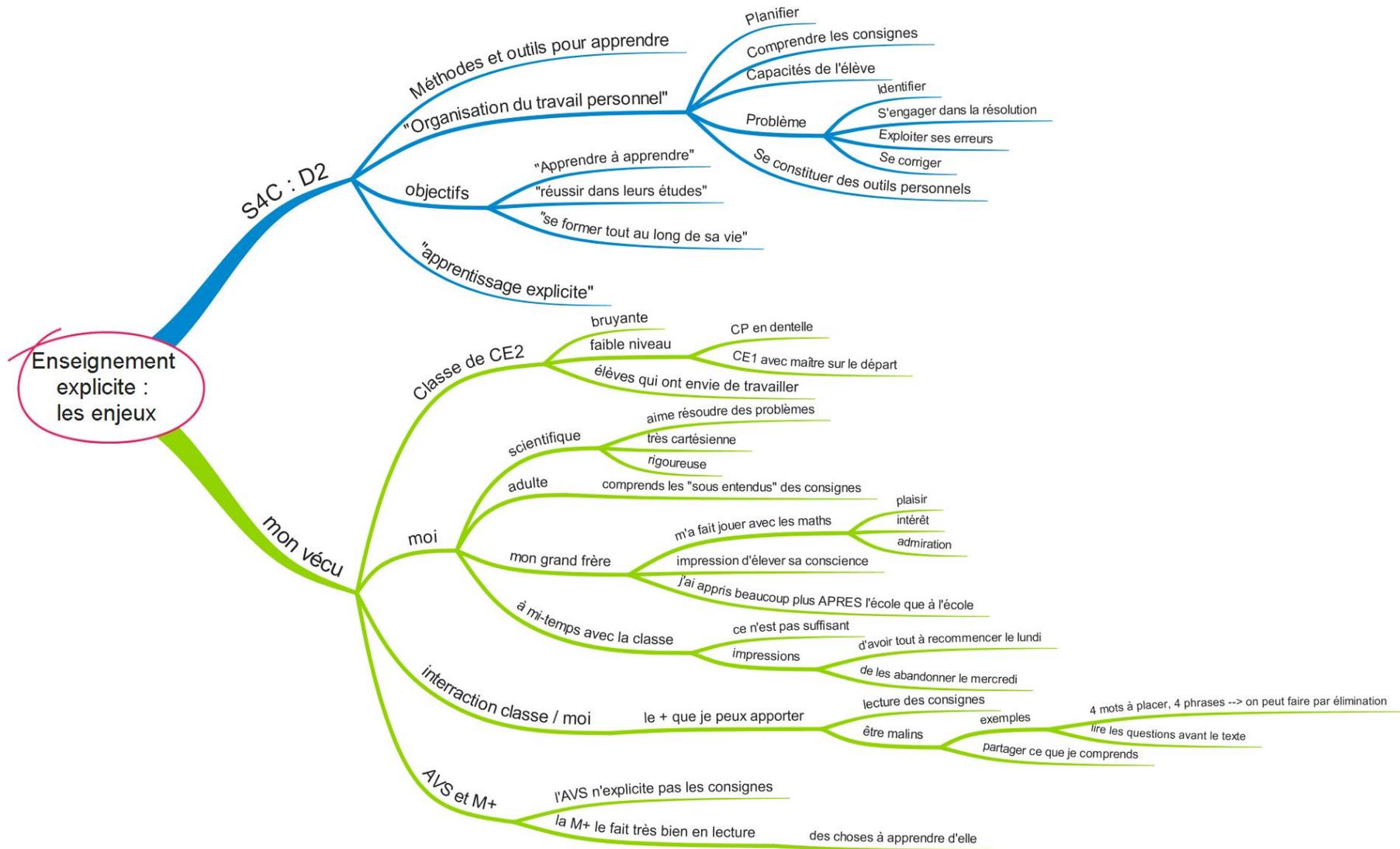
D : Décrire



A : Analyser



L'enseignement explicite : un double enjeu



Enjeu officiel

Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture³ publié en 2015, comporte cinq domaines. Le second domaine, qui détient donc une place importante est nommé « les méthodes et outils pour apprendre ». L'objectif de ce domaine, est d'apprendre à apprendre, de manière transversale, pour que les élèves deviennent plus autonomes dans leurs apprentissages, réussissent leurs études, et qu'ils puissent se former tout au long de leur vie.

Vaste programme, et en effet ô combien essentiel pour former des citoyens autonomes et libres ! Mais comment faire, en pratique ? Tout d'abord, le socle nous indique qu'il faut apprendre aux élèves à organiser leur travail, c'est à dire planifier les tâches et se constituer des outils personnels. En ce qui concerne les problèmes, le socle préconise tout d'abord de les identifier, afin de s'engager correctement dans leur résolution. Les élèves doivent aussi savoir exploiter leurs erreurs pour se corriger. Enfin, on trouve dans le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture la partie qui m'intéresse le plus : comprendre le sens des consignes.

L'article de Stéphane Bonnery⁴ prend l'exemple d'une consigne donnée en mathématiques dans une classe de CM2. Les élèves disposent d'une feuille, sur laquelle est imprimé un ensemble de triangles. La consigne est de découper les triangles, puis de les plier pour trouver le maximum d'axes de symétries. Il faut ensuite coller les triangles dans un tableau à trois colonnes, en fonction du nombre d'axes de symétrie trouvés. L'objectif est de découvrir que les triangles équilatéraux ont trois axes de symétrie, les triangles isocèles en ont un, et les autres triangles n'en ont pas. Or, l'article prouve que cette manipulation ne rapproche pas les élèves, tout particulièrement ceux qui sont en difficulté, de l'apprentissage à acquérir. Au contraire, ces élèves exécutent la manipulation, mais ne relient pas le découpage, le pliage, le tri et le collage aux différents types de triangles. L'opération de tri et de sélection est effectuée par les élèves les plus

3 « Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture ». Décret n°2015-372 publié au B.O. EN n°17 du 23 avril 2015, 31 mars 2015.

4 Bonnery, Stéphane. « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage ». *Revue française de pédagogie*, n° 167 (2009).

à l'aise. Stéphane Bonnery introduit le terme de « fossé pédagogique » pour décrire ce phénomène. Toute la difficulté pour les enseignants réside dans l'accompagnement des élèves à prendre conscience de cet écart entre la manipulation et la connaissance, pour qu'ils puissent établir un transfert durable.

Le terme « explicite » est répété régulièrement dans le domaine 2 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. D'après le Larousse, ce terme signifie : « qui s'exprime complètement et clairement sans laisser place à l'ambiguïté ». La pédagogie explicite a pour objectif de développer la métacognition des élèves, en décrivant les processus de pensée et de travail. L'enseignant expose les questions qu'il se pose face à une tâche, et les stratégies qu'il adopte pour la réaliser.

Je comprends l'objectif de la pédagogie explicite. J'aimerais savoir comment procéder pour y arriver.

Ce besoin est certainement lié à mon vécu, au rapport que j'entretiens avec les savoirs et leur apprentissage, comme je le décris par la suite.

Enjeu personnel

Je suis actuellement Professeur des Écoles Stagiaire dans une classe de CE2, en milieu rural. Les élèves sont bruyants, et le niveau général est faible, car leur CP était décousu, et leur professeur de CE1 était sur le départ, pour une reconversion. Cependant, les élèves sont agréables, et surtout, ils ont envie de travailler. Mon statut de stagiaire fait que je suis à mi-temps avec la classe. Certes, j'apprends beaucoup et je peux prendre du recul à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation, mais ce mi-temps me laisse un goût d'inachevé. J'ai l'impression d'abandonner mes élèves le mercredi, et d'avoir tout à recommencer le lundi matin.

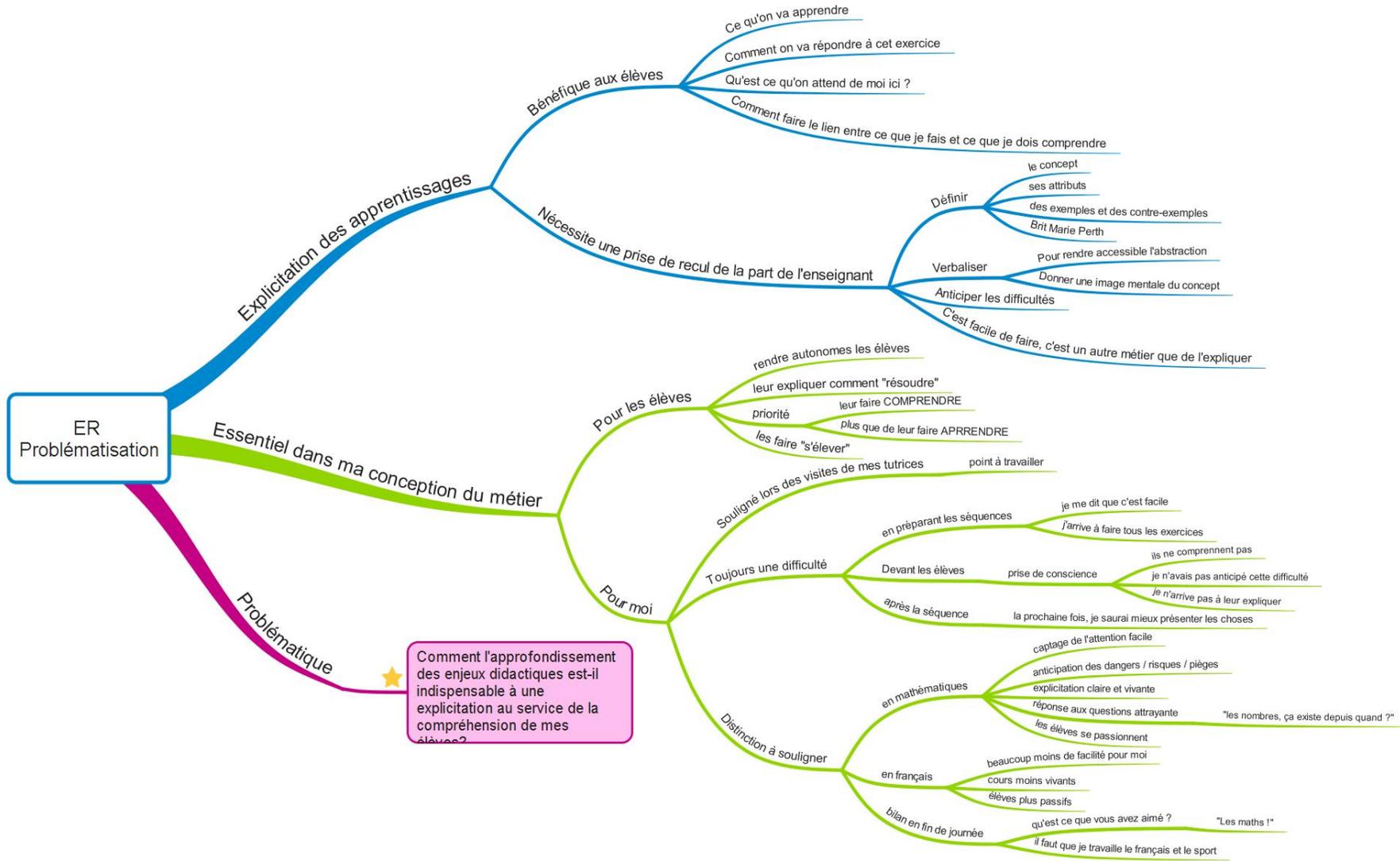
Je suis en reconversion. Ancienne ingénieure, bercée par les sciences, je suis très cartésienne et rigoureuse. J'aime résoudre des problèmes. Je dois certainement cet intérêt à mon frère aîné, qui enfant, m'a fait jouer avec les mathématiques. J'éprouvais alors un grand intérêt, car ses questions étaient toujours plaisantes et pertinentes (en combien de tours de pédales je vais atteindre la piscine?). Je dois aussi avouer qu'alors j'admirais ce grand frère, qui

me parlait de trigonométrie et de matrices, outils merveilleux que je découvrirais « quand je serai grande ».

L'école était donc pour moi une source de savoirs. Certains de mes camarades se plaignaient de ne pas réussir parce qu'ils n'affectionnaient pas leur enseignant, je n'ai pour ma part jamais ressenti cela. Non pas que j'ai eu de la chance tout au long de ma scolarité, mais parce que je me suis jamais intéressée aux enseignants, qu'en considérant ce qu'ils allaient m'apprendre. A moins d'injustice flagrante ou de violence, leur attitude ne me touchait pas. De même, je reléguais au second plan les matières que je ne jugeais pas utiles. Heureusement pour moi que les filières scientifiques sont plébiscitées ! C'est au travail, en tant qu'ingénieure en informatique industrielle, que j'ai compris que le français et l'économie par exemple m'étaient indispensables. J'ai donc complété mes connaissances grâce à la lecture d'ouvrages pédagogiques, mais après ma période scolaire.

En tant qu'élève, je ne me suis donc jamais posée la question de l'explicitation. Par contre, en tant qu'enseignante inexpérimentée, j'ai constaté que les élèves manquaient de quelque chose, sans savoir l'identifier. C'est pour cela que l'article de Stéphane Bonnéry fut une révélation pour moi : je tenais là ce qu'il manquait aux élèves pour qu'ils éprouvent le même plaisir que moi à l'école. Ainsi, aujourd'hui dans ma classe, j'essaie d'apprendre à mes élèves à être malins devant une consigne, et j'aimerais enseigner de la manière la plus explicite possible. Je suis accompagnée par une professeur surnuméraire, qui vient dans ma classe deux fois (soit 2h40 en tout) sur mes trois jours de présence. J'ai constaté qu'en lecture par exemple, elle explicite bien comment s'entraîner à lire : elle est donc référente pour moi, au moins en français.

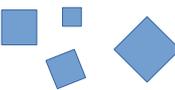
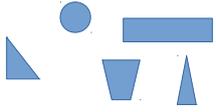
Problématisation



L'explicitation des apprentissages est bénéfique aux élèves. Pour le comprendre, je vais décomposer la posture d'un élève devant un exercice.

Tout d'abord, l'élève doit être conscient qu'il va comprendre ou apprendre quelque chose. C'est une condition nécessaire à sa mobilisation, mais cette étape n'est malheureusement pas toujours présente. Ensuite, il se demande « Qu'est ce qu'on attend de moi, ici ? ». C'est à dire, « Comment est-ce que je dois faire pour répondre à cet exercice ? ». Cette étape, par contre, est toujours présente, mais pas forcément réussie. Enfin, l'élève doit faire le lien entre ce qu'il a produit et ce qu'il doit comprendre. C'est ce moment qui est crucial, et qui fait défaut à beaucoup d'élèves. L'idéal serait qu'après l'exercice, l'élève puisse faire un retour sur ce qui s'est passé dans sa tête, afin de l'exprimer et de mieux le reproduire en cas de besoin. C'est la métacognition.

Pour que les apprentissages soient bien explicités par les élèves, l'enseignant a un rôle primordial. Cela nécessite une prise de recul didactique important, et une connaissance fine de ses élèves. Avant une séance, comme l'explique Britt-Mari Barth⁵, l'enseignant doit avoir clairement défini le concept à introduire, ainsi que la liste exhaustive de ses attributs. Un ensemble d'exemples (contenant tous les attributs) et de contre-exemples (ne contenant aucun attribut, ou pour lesquels certains attributs manquent) doit permettre aux élèves de déduire eux-même ce qu'est le concept au cours d'un échange constructif avec l'enseignant. Ainsi, le concept de « carré » se définit ainsi :

carré	
4 segments de longueur égale formant 4 angles droits	
exemples	Contre-exemples
	

⁵ Barth, Britt-Mari. *L'apprentissage de l'abstraction*, 2013.

Les attributs doivent être atomiques, c'est à dire clairement conceptualisés par les élèves. Sinon, ce sont des concepts, qu'il faut travailler au préalable. Par exemple, si pour définir le concept de « pays », on a besoin de l'attribut « monnaie », il faut être sûr que tous les élèves sachent ce qu'est une monnaie. D'où la nécessité de bien connaître les représentations initiales des élèves.

Pendant la séance, l'enseignant doit être vigilant sur les mots qu'il emploie pour aider les élèves à bien verbaliser. Par exemple, pour décrire une multiplication, l'emploi d'un déterminant peut aider les élèves à se faire une image mentale de l'opération : « trois fois **le** quatre, c'est **le** quatre, et encore **le** quatre, et encore **le** quatre ». Cela rend l'abstraction plus accessible.

Cet apprentissage de l'abstraction, qui nécessite de la part de l'enseignant une prise de recul importante et pour moi un élément clé de la didactique. Or, c'est ce qui m'a posé problème.

Cependant, dans ma conception du métier d'enseignant, ce point est essentiel pour rendre les élèves autonomes. Je souhaite leur expliquer comment résoudre des situations complexes, et les détacher du « faire » pour y mettre du sens. Ma priorité est donc de leur faire comprendre plutôt que de leur faire apprendre.

Mes tutrices, lors des bilans de visite, ont régulièrement pointé mes carences didactiques. De mon côté, je constate une évolution de mon approche. En préparant les séquences en début d'année, je trouvais les situations « faciles », car je savais résoudre tous les exercices proposés aux élèves ! Ensuite, en séance, j'ai constaté qu'ils ne comprenaient pas, car soit je n'avais pas anticipé certaines difficultés, soit parce que tout simplement je n'arrivais pas à leur expliquer un concept : je n'y avais pas travaillé au préalable. Après ces séquences, me projetant sur la suite de l'année, j'ai pris conscience qu'il fallait présenter les concepts autrement.

Aujourd'hui, j'ai donc assimilé cet obstacle, et je m'emploie à le surmonter. Ainsi, ma problématique est la suivante : **Comment l'approfondissement des enjeux didactiques est-il indispensable à une explicitation au service de la compréhension de mes élèves ?**

Une distinction est intéressante à souligner : en mathématiques, comme en sciences, je capte facilement l'attention de mes élèves. En effet, j'ai mieux anticipé les dangers, les risques et les pièges auxquels ils seront confrontés, pour les avoir expérimentés personnellement. Ainsi, mon explicitation est globalement claire et vivante. S'ils me posent des questions, je n'en ai pas peur, car je sais que je peux leur répondre de manière attrayante. Ainsi, quand un élève m'a demandé « Mais maîtresse, les nombres, ça existe depuis quand ? » J'ai réellement pris plaisir à lui répondre, à dévier sur l'origine et l'évolution de la forme des chiffres, et toute la classe semblait passionnée. Ma tutrice PEMF, assistant à une séance de résolution de problèmes mathématiques m'a confié « tu l'as bien jouée », comme s'il s'agissait d'une pièce de théâtre. Cependant, je n'avais pas eu l'impression de « jouer », car à mon sens, il était réellement important pour la vie future de mes élèves de comprendre le concept étudié. Elle m'a alors suggéré de faire en sorte que chaque séance ait cette intensité, et m'a conseillé : « il faut que ce soit le cas aussi en français ». En français, tout est effectivement beaucoup moins facile. Je constate que mes séances sont moins vivantes, et que les élèves sont plus passifs, moins captivés. Il faut donc que je modifie les méthodes que j'emploie, pour pouvoir constater des progrès dans cette discipline.

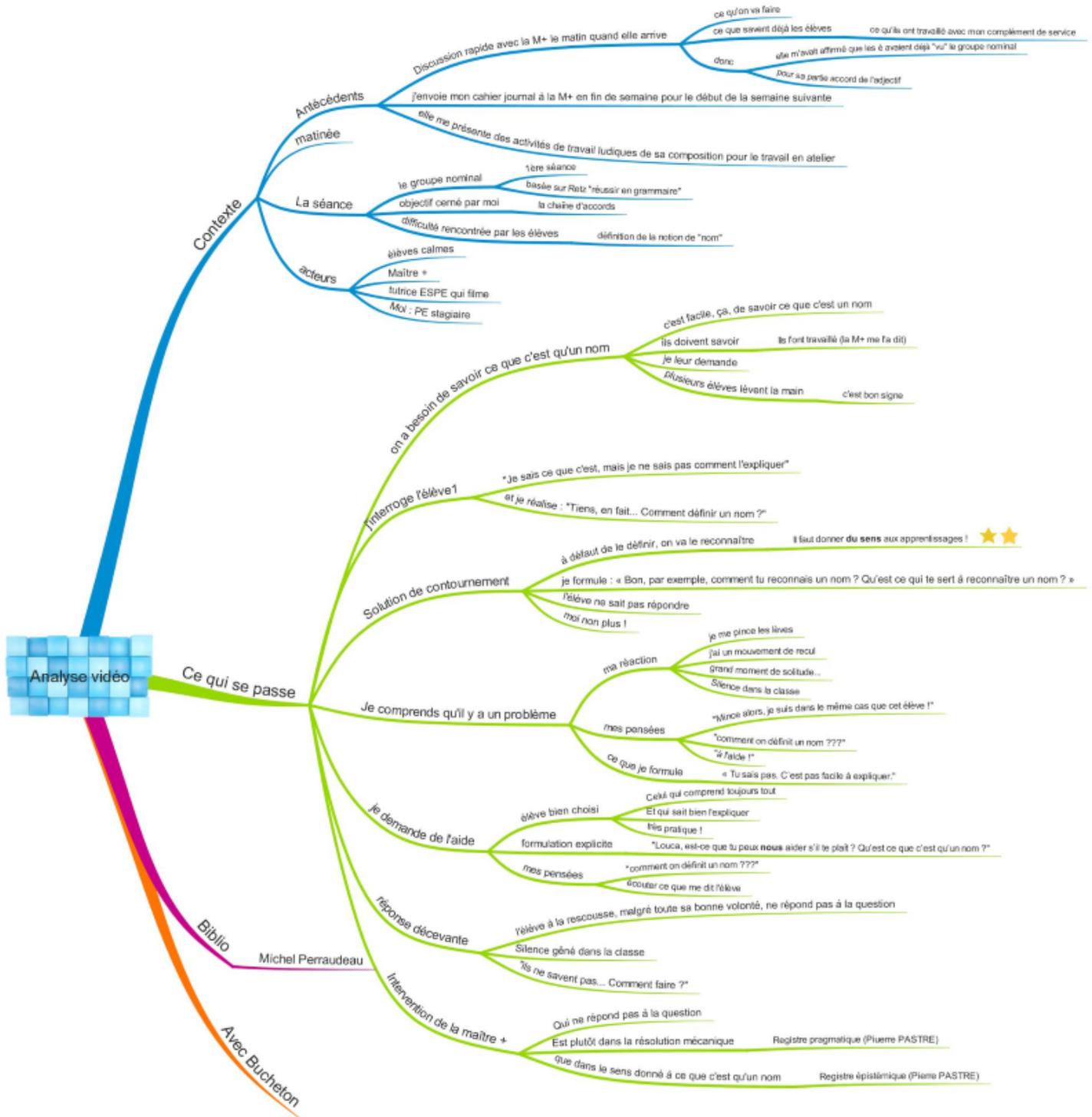
Hypothèses

Je pose donc les hypothèses suivantes :

- Un travail didactique en amont de la séance permet de mieux expliciter les concepts aux élèves.
- En effectuant cette prise de conscience, je me professionnalise.

Prise de conscience

A mon avis, il y a un lien de cause à effet entre mon travail didactique préalable, et ma capacité d'explicitation aux élèves. Pour l'expliquer, je vais m'appuyer sur une analyse de données.



Recueil de données

La vidéo que j'ai déposée dans mon portfolio date du 11 janvier 2017. Les acteurs présents sont tout d'abord les élèves calmes, ensuite la maîtresse surnuméraire de l'école, puis ma tutrice ESPE qui filme la scène et enfin moi-même, professeure des écoles stagiaire.

Notre « maître plus » est aux côtés des élèves aussi bien en début qu'en fin de semaine, ce qui facilite le suivi des élèves. Je lui envoie systématiquement mon cahier journal en fin de semaine pour le début de la semaine suivante, elle me présente des activités de travail ludiques pour progresser en atelier. Avant cette séance, j'avais discuté avec elle pour lui présenter ce qu'on allait étudier, comme nous le faisons habituellement. Cette discussion nous permet aussi de faire le point : le matin, elle m'avait indiqué que les élèves avaient un peu abordé le thème du groupe nominal avec mon complément de service, mais pour apprendre à accorder l'adjectif avec le nom. Les élèves ne savaient donc pas ce qu'est un groupe nominal, ni que la chaîne d'accord s'étend au-delà dans certains cas.

La séance était donc la première en grammaire sur le thème du « groupe nominal », basée sur l'ouvrage des éditions Retz⁶. L'objectif que j'avais cerné était la chaîne d'accords : le déterminant impose un genre et un nombre à tout le groupe nominal, ainsi qu'au verbe si le groupe nominal en est le sujet. Or, la difficulté rencontrée par les élèves était préalable à cette notion, et portait sur la définition du concept de « nom ».

Manque de préparation didactique

La vidéo est disponible sur mon e-portfolio à l'adresse <https://eportfolio.univ-nantes.fr/view/view.php?t=crph73HCoexiqYUQa6NZ> et la transcription est en annexe (annexe 1). Voici le déroulé de ce qui s'est passé, avec en filigrane ce que j'ai pensé au fur et à mesure.

⁶ Bellanger, Françoise, et Aurélie Raoul-Bellanger. *Réussir en grammaire au CE2*. Paris: Retz, 2016.

1. Nous avons besoin de définir ce qu'est un nom. A mon avis, c'est facile. D'ailleurs, ils l'ont travaillé avec la maîtresse surnuméraire, donc ils doivent savoir. Il est donc légitime que je le leur demande. Plusieurs élèves lèvent la main, c'est plutôt bon signe.
2. J'interroge l'élève 1, qui après un temps de réflexion m'avoue : « Je sais ce que c'est, mais je ne sais pas comment l'expliquer. ». C'est alors que je réalise, moi aussi, et cela se voit très bien sur la vidéo, que je ne me suis pas posée la question : « Tiens, au fait... Comment on définit un nom ? »
3. Je cherche donc une situation de contournement. A défaut de définir le nom, on va apprendre à le reconnaître... Grossière erreur de ma part ! Comment donner du sens aux apprentissages ainsi ? D'autant plus que cette solution de contournement s'avère être une impasse : l'élève ne sait pas expliciter comment il reconnaît un nom, et moi non plus !
4. Je comprends qu'il y a un problème, et que nous sommes en mauvaise posture. Ma réaction est claire sur la vidéo : je me pince les lèvres en même temps que j'effectue un mouvement de recul. J'éprouve un grand moment de solitude, et le silence se pose sur la classe. Mes pensées sont limpides : « Mince alors, je suis dans le même cas que cet élève ! Comment on définit un nom ? A l'aide ! ». Et je le formule, dans un semblant de sollicitude envers l'élève interrogé : « Tu ne sais pas, ce n'est pas facile à expliquer. »
5. Je demande alors de l'aide, en choisissant bien l'élève cette fois-ci : il s'agit de l'élève qui a la faculté de toujours expliquer correctement à ses collègues. Ma formulation est explicite : « Louca, est-ce que tu peux **nous** aider s'il te plaît ? Qu'est ce que c'est qu'un nom ? ». Et pendant que Louca commence à répondre, je m'interroge à nouveau, puis je me ressaisis et me concentre sur sa réponse.
6. Or, la réponse est à nouveau décevante. L'élève à la rescousse, malgré toute sa bonne volonté, ne répond pas à la question du sens, il cite des exemples. Un silence gêné s'installe dans la classe. Je me demande alors comment je vais me sortir de cette situation délicate.

7. C'est ainsi que la maîtresse surnuméraire est intervenue. Cependant, malgré toute son expérience, force est de constater qu'elle non plus ne répond pas à la question, mais présente une résolution mécanique. Nous restons dans le registre pragmatique décrit par P. Pastré⁷, alors que je souhaite diriger mes séances vers le registre épistémique.

L'analyse est claire. Trois manques sont à citer :

- Tout d'abord, cette séance manquait d'anticipation. Je m'étais trompée quant à la difficulté que mes élèves allaient rencontrer, et je n'avais même pas imaginé celle à laquelle nous nous sommes confrontés.
- Ensuite, je manquais de connaissances didactiques. J'ai eu conscience du problème, et je n'ai pas su le résoudre. Ne pas savoir définir ce qu'est un nom n'est tout simplement pas acceptable pour une professeure des écoles, même stagiaire. Pour surmonter cet obstacle, ce n'est pas compliqué, mais cela demande du courage : il faut que je m'intéresse à la didactique du français. Sur cet aspect, je ne peux que progresser, et le fait d'en avoir conscience est déjà une grande avancée.
- Enfin, je manquais d'une approche précise de ce que les élèves savaient déjà, et de ce qu'ils n'avaient pas encore acquis.

J'identifie deux causes à ces manques. Tout d'abord mon approche trop pragmatique durant la préparation de la séance. En effet, l'objectif n'est pas que les élèves sachent résoudre des exercices, mais qu'ils comprennent le sens de concepts. Pour cela, je dois tout d'abord les avoir bien définis moi-même.

Ensuite, mon outillage est trop sommaire. Un outil dédié aux élèves ne présente pas assez de recul sur les connaissances nécessaires aux enseignants. Un ouvrage de didactique de la grammaire, plus adapté à mes besoins, aurait

⁷ Pastré, Pierre. « Apprendre à faire ». In *Apprendre et faire apprendre*, PUF.

permis de prendre mieux conscience de ce concept, pour le verbaliser de façon adéquate.

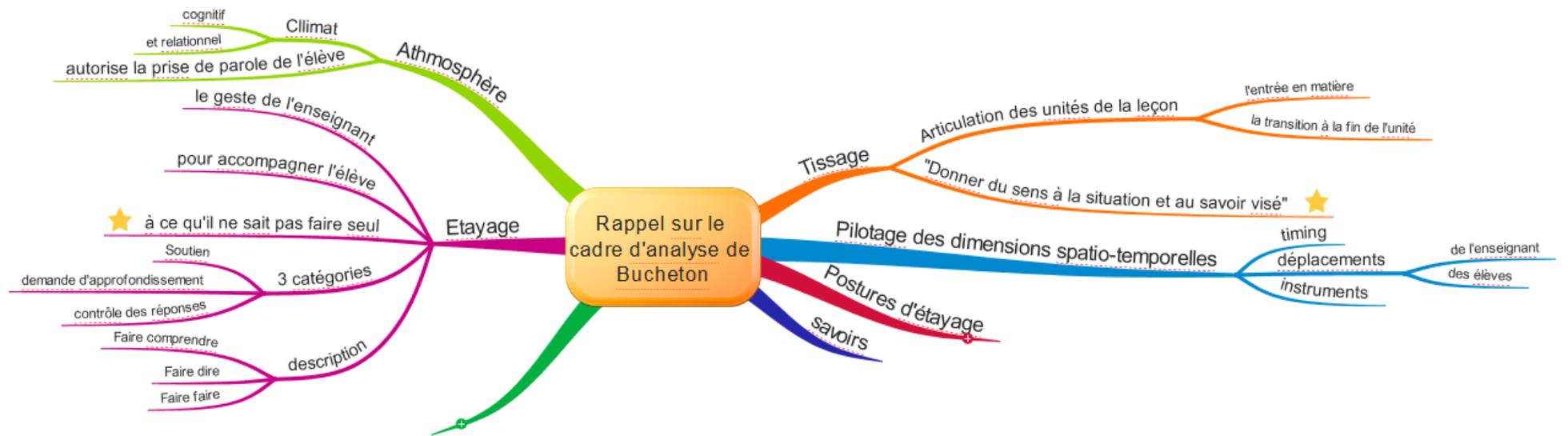
Afin d'avoir un cadre d'analyse professionnalisant et d'en tirer des enseignements pertinents, je vais aborder mon analyse en tenant compte de plusieurs points identifiés comme essentiels pour une "bonne" pratique de classe et me donner ainsi des pistes de remédiation structurées. Je vais donc m'appuyer dans le paragraphe suivant sur le cadre proposé par Dominique Bucheton.

Analyse avec le cadre de D. Bucheton

Le multi-agenda proposé par Dominique Bucheton⁸ est un instrument d'analyse qui permet d'observer une séance selon quatre préoccupations, pour mieux évaluer ses pratiques, et relever les points à améliorer. Ces préoccupations s'entrecroisent, et un équilibre doit s'installer durant la séance pour obtenir un accès aux savoirs optimal.

La première préoccupation s'intitule « l'atmosphère » de la classe, où l'on relève le climat cognitif et relationnel de la classe. Dans la séance décrite plus haut, on ressent que les élèves peuvent prendre la parole librement, à condition d'avoir levé la main, et qu'ils sont détendus, qu'ils se sentent en confiance. S'ils ne savent pas, ils le disent, et quand leur réponse ne correspond pas à ce qui a été demandé, ils ne sont pas pour autant dénigrés. Pour leur parler, je suis courtoise, et emploie des formules de politesse. Cet axe ne semble donc pas poser problème.

⁸ Dominique Bucheton et Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », Éducation et didactique, vol 3 - n°3 | 2009, 29-48.



La seconde préoccupation, nommée « Pilotage des dimensions spatio-temporelles » s'intéresse au timing, ainsi qu'aux déplacements de l'enseignant ou des élèves, et aux instruments destinés à faciliter l'accès aux connaissances. Dans cette séance, on constate que l'enseignante surnuméraire se déplace librement dans la classe, en fonction des besoins des élèves. De plus, le vidéoprojecteur est en place pour afficher le texte que les élèves ont collé sur leur cahier. Chacun est à sa place, et je peux voir tous les élèves de ma position. Cet axe paraît donc valide.

La troisième préoccupation est appelée « le tissage ». Elle permet de donner du sens au savoir visé, en articulant les unités de la leçon entre elles. Elle s'observe principalement en début de séance, quand on présente l'entrée en matière, que l'on resitue le travail du jour dans ce qui a été fait précédemment ; et en fin de séance, quand on décrit la transition vers les suivantes. Cette préoccupation est difficilement observable dans notre cas, car elle n'a pas été captée par la vidéo, et la séance se situe en tout début de séquence. Cependant, je ne connaissais pas les représentations initiales des élèves, et avant de partir dans l'étude d'un texte, j'aurais pu les questionner sur ce qu'ils savaient déjà des concepts de groupe et de nom. Cela m'aurait été très utile pour la suite, et je ne me serais pas retrouvée dans une telle impasse si j'avais pris le temps d'observer mes élèves en début de séance. De même, il aurait été très intéressant que j'expose la raison d'être de cette séquence, pour qu'ils comprennent en quoi elle était indispensable et comment elle s'intégrait dans leur apprentissage. Cet axe est donc à revoir

Enfin, la quatrième préoccupation est « l'étagage ». C'est le geste qu'effectue l'enseignant pour accompagner l'élève à ce qu'il ne sait pas encore faire seul. Il s'agit de « faire comprendre, faire dire et faire faire ».



L'image de l'étagage est éclairante, car elle montre bien que cet outil est nécessaire à la construction d'un ensemble stable. Cependant, contrairement aux travaux de la mine où l'étagage restait en place tout au long de la vie du filon, celle de l'enseignant a pour vocation de disparaître. Il faut donc bien savoir doser ce geste professionnel, pour que l'élève puisse se détacher à terme du soutien de l'enseignant. Dans la séance qui nous

intéresse, l'étayage est trop faible. Je ne peux pas soutenir la construction de savoirs pour mes élèves si mon appui théorique n'est pas assez solide. C'est clairement le maillon faible de ma pratique professionnelle, ce sur quoi je dois chercher à m'améliorer.

C'est ce que j'ai cherché à faire suite à cette prise de conscience, grâce au travail effectué dans le paragraphe suivant.

Comment mieux expliciter ?

Ma PEMF m'avais conseillé de lire Brit-Mari Barth⁹, pour que je saisisse la difficulté que représente l'apprentissage de l'abstraction pour les élèves, et sans doute aussi pour me donner des pistes quant à l'amélioration de mon explicitation. Dans cet ouvrage, Brit-Mari Barth présente une méthodologie. Avant la séance, l'enseignant nomme le concept et définit tous ses attributs. Il prépare aussi une liste d'exemples pertinents, qui contiennent tous l'ensemble des attributs. Face à cette liste d'exemples, il prépare une liste de contre-exemples. Certains n'ont aucun attribut du concept, d'autres ont quelques attributs, mais jamais tous les attributs du concept. J'ai donné un exemple du concept de « carré » lors de la définition de ma problématique.

Pendant la séance, l'enseignant informe les élèves qu'ils doivent découvrir un concept, ainsi que tous ses attributs. Il donne un exemple et un contre-exemple. Les élèves proposent ou radient des attributs, qui sont tous notés au tableau au fur et à mesure. L'enseignant peut demander aux élèves de justifier, ou d'explicitier le choix de leur attribut, pour que toute la classe comprenne le déroulement logique de la pensée de l'élève. Pour faire avancer la découverte, l'enseignant égraine ses exemples et contre-exemple en fonction de ce qui se vit dans la séance. A la fin, il institutionnalise en dévoilant le nom du concept, et demande aux élèves de trouver leur propre exemple. Mon e-portfolio contient une reproduction du tableau obtenu pour le concept de synonymie, dans l'onglet « P1. Savoirs disciplinaires et didactique ».

⁹ Barth, Britt-Mari. *L'apprentissage de l'abstraction*, 2013.

théorie de l'action
La construction
avec les élèves

Lecture Brit Marie Perth

Origine

Conseillée par ma PEMF
il prépare des exemples pertinents
et des contre exemples

- Donne un nom au concept
- liste des attributs
- élabore une liste d'exemple contenant tous les attributs
- Certains n'ont aucun attribut du concept à donner au début
- D'autres n'ont pas tous les attributs du concept aident les élèves à éliminer certains attributs

description

Pendant la séance

- L'enseignant dit aux élèves qu'ils doivent découvrir les attributs d'un concept
- le PE note les propositions d'attributs au tableau
- demande aux élèves d'expliquer pourquoi ils choisissent ou rejettent un attribut
- fournit des exemples et contre-exemple en fonction de ce qui se vit pendant la séance

tentative

Préparation séquence sur les familles de mots
Séquence "traditionnelle" préparée pendant les vacances de février
lecture Brit Marie Perth
tentative de définition d'exemples

1er jet

- 1^{er} et expl : dent
- 2^{ème} et expl : dentiste
- 3^{ème} et expl : dentition
- le concept serait alors "les mots de la famille de "dent" "
- focus les autres mots sont des contre-exemples

2eme jet

- toujours un mot par exemple
- un mot par contre-exemple
- ce que je n'avais pas saisi
- les exemples devaient être composés de plusieurs mots (d'une famille)
- les contre-exemples seraient
 - des mots tout seuls
 - des mots qui n'ont pas le même radical
 - des mots avec le même radical, mais pas le même sens

les mots que je choisis en exemple ne sont pas représentatifs

- je ne vais pas perdre trop de temps
- je peux assurer avec cette séquence déjà prête
- j'ai saisi le concept de famille de mots
 - je me suis documentée
 - je n'arrive pas à trouver d'exemple
- à re-travailler !

Pendant les séances avec les élèves

1ère séance

- familles de mots à trier
- définition d'une famille de mots

séances suivantes

- préfixe
- suffixe

Je comprends

- que les exemples sont des ensemble de mots !
- que je n'étais (encore) pas assez prête

Après la séquence

- Re-lecture du passage en question, et de la suite
- Evidence à présent des exemples à proposer pour cet apprentissage
- Vais-je être capable de le faire pour le thème suivant ?

Premier essai

Sensibilisée à cette importance de l'explicitation, cette méthodologie m'a semblé très intéressante, et j'ai souhaité m'y confronter. J'avais préparé une séquence « traditionnelle » sur les notions de préfixe, de suffixe et de famille de mots pendant les congés scolaires, donc avant ma lecture de Brit-Mari Barth. Cette séquence ne me satisfaisait pas pleinement, et j'y ai vu l'opportunité d'essayer de présenter ce concept avec des exemples et des contre-exemples. Attelée à mon bureau, aidée d'ouvrages de didactique de français, j'ai listé une première série d'exemples et de contre-exemples, qui est décrite dans le tableau ci-dessous.

#	exemples	contre-exemples
1	paysage	réel
2	paysan	regarder
3	paysagiste	payant

Cependant, j'ai réalisé que le concept serait « les mots de la famille de pays », ce qui ne correspondait pas à ce que je souhaitais. J'ai donc rejeté cette liste, et j'en ai préparé une seconde :

#	exemples	contre-exemples
1	imprudent	?
2	imbuvable	?
3	immoral	moralité
4	impossible	immense
5	immobile	

Ici, le concept aurait été « les mots qui commencent par im », mais pas tous. En me mettant à la place des élèves, je me suis demandée ce qui faisait que « immense » était un contre-exemple, et j'ai trouvé cela difficile, trop pour mes élèves. J'avais aussi du mal à trouver plusieurs contre-exemples. Une fois encore, je butais : les mots que je choisissais n'étaient pas représentatifs du concept que

je voulais décrire ! Comme je ne voulais pas perdre trop de temps, et que je disposais déjà d'une séquence, j'ai opté pour la prise de recul.

J'ai alors constaté qu'il ne suffit pas de connaître la méthodologie et d'avoir le bagage théorique pour préparer une séquence explicite.

Les séances avec mes élèves se sont déroulées comme suit. La première séance nous a servi à définir une famille de mots, à partir de mots à trier. Les deux séances suivantes étaient dédiées à l'étude et la définition du préfixe et du suffixe. C'est en préparant les affichages avec mes élèves que j'ai réalisé que les exemples et les contre-exemples ne devaient pas être des mots seuls, mais des **ensembles** de mots ! J'avais alors vécu l'expérience de multiples familles de mots avec eux, et c'est à ce moment que j'ai saisi que :

- les exemples devaient être composés de plusieurs mots d'une même famille.
- Les contre-exemples seraient :
 - soit des mots tout seuls,
 - soit un ensemble de mots qui n'auraient pas le même radical,
 - soit des mots avec le même radical, mais qui n'auraient pas le même sens.

Voici donc le concept « famille de mots » que j'obtiens :

Famille de mots	
<ul style="list-style-type: none">• Plusieurs mots• tous les mots ont le même radical• Leur sens se rapproche	
<u>Exemples</u> <ul style="list-style-type: none">• tranquille, tranquillement, tranquillité, tranquilliser• jouer, joueur, joué• voler, envol, survol, volière, volant	<u>Contre-exemples</u> <ul style="list-style-type: none">• chat• gagner, tente, pluie• laiterie, allaiter, laitue

Après la séquence, et après avoir relu certains passages de l'ouvrage de Brit-Mari Barth, les exemples à proposer pour cet apprentissage étaient pour moi limpides. Ce qui me fait comprendre que l'explicitation d'un concept se construit aussi grâce aux élèves, à l'aune de ce qui se partage en séance.

Pour les séquences suivantes, j'étais impatiente de voir si j'arrivais à conceptualiser de manière efficace, seule, ou bien si j'ai toujours besoin des élèves pour vivre un concept afin de mieux l'expliquer ensuite.

Second essai

Le second essai eu lieu fin avril, avec le concept de synonymie. Après avoir lu un ouvrage de didactique de la grammaire de Suzanne Chartrand¹⁰, préparé une carte mentale sur ce sujet (disponible sur le e-portfolio), et surtout avec l'expérience du premier essai, je me suis attelée à nouveau à la tâche, et ce fut bien plus aisé. Mon tableau de définition du concept, ainsi que les exemples sont en annexe 2. Le tableau obtenu en classe est sur le e-portfolio.

J'ai présenté la séance comme un défi aux élèves, et leur ai expliqué les termes du lexique que nous allons utiliser : concept, attributs, exemples et contre-exemples. Les premiers exemple et contre-exemple ont laissé mes élèves un peu perplexes. Alors, les élèves les plus en confiance ont proposé des attributs, que j'ai notés au tableau. L'ensemble de la classe était attentive et concentrée, comme c'est rarement le cas. L'apport de nouveaux exemples et contre-exemples a alimenté leur réflexion ; le fait de noter les attributs au tableau libérait leur mémoire et la possibilité de barrer un attribut leur donnait le droit à l'erreur. J'ai cependant dû les aider pour qu'ils trouvent que les mots doivent avoir la même nature grammaticale, en leur demandant la nature grammaticale des mots « mobile » et « bouger ».

Cette séance fut donc une réussite, sans que j'aie à m'appuyer sur un vécu avec des élèves. Je me suis professionnalisée par l'approfondissement des enjeux didactiques, par la lecture d'ouvrages théorique, et par l'écriture de ce document.

10 Chartrand, Suzanne G. *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Montreal: Graficor, 1999.

Conclusion

Après avoir travaillé sur ce sujet, je réalise que je ne l'ai pas choisi par hasard. En effet, écrire de manière linéaire et expliciter tous mes raisonnements me demande un effort considérable. Le schéma de ma pensée est sans doute plus arborescent, et c'est la raison pour laquelle je travaille en cartes mentales. La difficulté que j'ai éprouvée à démontrer l'importance de l'écrit explicite par un écrit explicite est une sorte de mise en abyme. Or elle s'avère nécessaire, pour mes élèves donc pour moi, tout particulièrement en français.

Au cours de cet écrit, j'ai donc retrouvé les enjeux de l'enseignement explicite dans les instructions officielles et décrit l'éblouissement que cet enseignement a provoqué en moi. Ensuite, je me suis demandé comment rendre mon enseignement le plus explicite possible, en posant comme hypothèse que l'approfondissement des enjeux didactiques y est indispensable. A l'aide de l'analyse du recueil de données, cadré par le multi-agenda de Dominique Bucheton, j'ai confirmé cette hypothèse. Enfin, pour construire une théorie de l'action à long terme, je me suis appuyée sur le travail de Brit-Mari Barth et m'y suis essayée à diverses reprises, en constatant une amélioration progressive.

Ce travail m'a donc permis de répondre à la problématique que je m'étais posée : oui, l'approfondissement des enjeux didactiques est indispensable à une explicitation au service de la compréhension des élèves. Cependant, j'ai aussi constaté que cela ne suffit pas toujours, car j'ai vécu une expérience où la confrontation avec les élèves s'est révélée nécessaire pour que j'arrive à expliciter correctement un concept.

Aujourd'hui, l'enjeu pour moi est de pouvoir continuer à me professionnaliser sans avoir un rendez-vous régulier avec l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation. Comment vais-je continuer à cultiver l'approfondissement des enjeux didactiques, et comment conserver cette exigence vis à vis de ma formation alors que j'aurai à gérer une classe au quotidien ?

Bibliographie

Barth, Britt-Mari. *L'apprentissage de l'abstraction*, 2013.

Bellanger, Françoise, et Aurélie Raoul-Bellanger. *Réussir en grammaire au CE2*. Paris: Retz, 2016.

Bonnéry, Stéphane. « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage ». *Revue française de pédagogie*, n° 167 (2009).

Bucheton, Dominique, et Yves Soulé. « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». *Éducation et didactique* 3, n° 3 (2009): 29-48.

Charlier, Évelyne. *Comment soutenir la démarche réflexive: outils et grilles d'analyse des pratiques*. Bruxelles: De Boeck, 2013.

Chartrand, Suzanne G. *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Montreal: Graficor, 1999.

« Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture ». Décret n°2015-372 publié au B.O. EN n°17 du 23 avril 2015, 31 mars 2015.

Pastré, Pierre. « Apprendre à faire ». In *Apprendre et faire apprendre*, PUF., s. d.

Zakhartchouk, Jean-Michel. « Attention aux consignes ! », Cahiers pédagogiques, n° 483 (septembre 2010).

———. *Comprendre les énoncés et les consignes: un point fort du socle commun : toutes disciplines : du cycle 2 au lycée*. Futuroscope: Canopé éditions, 2016.

Annexe 1 : Tapuscrit de la vidéo

PE : « Arthur, c'est quoi un nom ? »

é1 : « Heu... C'est... Je sais pas comment expliquer. Je sais ce que c'est, mais je sais pas comment expliquer »

PE se mord les lèvres, recule, et réfléchit.

PE : « Bon, par exemple, comment tu reconnais un nom ? Qu'est ce qui te sert à reconnaître un nom ? »

é1 « Bah... Heu... »

PE se frotte le menton

é1 : « Je sais pas... »

PE : « Tu sais pas. C'est pas facile à expliquer. Bon. Louca, est-ce que tu peux nous aider s'il te plaît ? Qu'est ce que c'est qu'un nom ? »

é2 : « Heu... Le caméléon, c'est un animal, qui peut devenir transparent, de la couleur où il est. »

PE : « Oui, d'accord, mais quel est le rapport avec la question de savoir ce que c'est qu'un nom ? »

é2 : « Heu... C'est... Humm... »

M+ : « On l'a vu, ça. Jeudi et vendredi, on a revu ce que c'était un nom. »

é2 : « Heu, oui... »

M+ : « Alors quelle est la différence entre un nom et un adjectif ? »

PE : « Baptiste ? »

é3 : « Un mot ! »

PE : « C'est un mot, c'est très bien... »

Annexe 2 : le concept de synonymes

Synonymes

Attributs :

- plusieurs mots
- qui ont le même sens
- mots de même nature grammaticale
- mots que l'on peut substituer l'un à l'autre sans modifier le sens de la phrase

Exemples

1. se souvenir / se rappeler
2. Il est sûr de gagner. / Il est certain de gagner.
3. Bicyclette / vélo
4. Une source claire / une source pure / une source limpide
5. Arrêtez de vous battre ! / Arrêter de vous frapper !

6. un temps clair / un temps dégagé
7. Diminuer / réduire / amoindrir

Non-exemples

1. jouer
2. Le linge sèche. / Le chat dort.
3. Bouger / mobile
4. sévère / condamner
5. Battre les œufs / frapper les œufs