



HAL
open science

Enseigner plus explicitement permet-il de lutter contre les malentendus scolaires ?

Flore Oesinger

► **To cite this version:**

Flore Oesinger. Enseigner plus explicitement permet-il de lutter contre les malentendus scolaires ?. Education. 2020. dumas-02939068

HAL Id: dumas-02939068

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02939068v1>

Submitted on 15 Sep 2020

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.

Master MEEF

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

Mention premier degré

Enseigner plus explicitement permet-il de lutter contre les malentendus scolaires ?

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

en présence de la commission de soutenance composée de :

Tanguy Philippe, directeur de mémoire

Fabienne Affilé, membre de la commission

soutenu par

Flore Oesinger

le vendredi 12 juin 2020

Sommaire du mémoire

Table des matières

Sommaire du mémoire	2
Introduction.....	3
I-Les malentendus socio-cognitifs rencontrés par les élèves	5
a-Malentendus et incompréhensions des élèves	5
b- Des pratiques enseignantes qui peuvent porter à confusion	7
c-La question du savoir : enjeu clé pour la mémorisation	11
II-L'enseignement explicite : outil pour lutter contre les inégalités scolaires	14
a-Origine et définition.....	14
b-L'enseignement explicite en pratique	15
c-Expliciter : comment et pourquoi ?.....	17
III-Problématique et hypothèses de recherche.....	19
a-Le contexte et la démarche d'analyse.....	20
b- Les hypothèses et les réponses trouvées.....	24
c-Discussion et approfondissement dépassant les cas particuliers observés	40
Conclusion et limites.....	43
Bibliographie.....	46
Annexes.....	48
4ème de couverture	51

Introduction

Dans le cadre de ma deuxième année de Master MEEF à l'INSPE de Nantes, je me suis interrogée sur ma pratique en tant qu'enseignante dans les différents stages que j'ai eu l'occasion de faire. Au cours de mes différentes observations et de ma pratique, je me suis rendue compte que les élèves rencontrent des difficultés dans les apprentissages (acquisition de savoirs et savoir-faire, compréhension des consignes, tenue du cahier du jour, réception de l'objectif de la séance) mais également des difficultés dans les comportements (prise de parole incessante, posture de refus, élèves qui détournent les consignes, élèves qui répond à l'enseignant de manière incorrecte).

De plus, j'ai constaté au cours d'une séance de français, après avoir fait un bilan de ce que les élèves avaient appris, qu'un certain nombre d'élèves parvenaient à comprendre mes objectifs, d'autres élèves font l'activité mais ne parviennent pas à dire clairement ce qu'ils ont appris et une autre partie des élèves n'ont pas compris et n'ont pas réussi l'activité. Je me suis donc interrogée sur la manière de résoudre ces incompréhensions, notamment du point de vue de ma pratique professionnelle. Je me suis d'abord attelée à comprendre les difficultés rencontrées par les élèves et je me suis penchée sur les recherches effectuées pour modifier ma pratique en tant que future professeure des écoles.

Si on se penche du côté de la sociologie Bourdieusienne, Bourdieu établit le constat qu'il y a une relation statistique, une forme de déterminisme face à l'origine sociale de l'élève et sa réussite. Il y a trois états de ce capital culturel définis par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans La Reproduction (1970). Le capital culturel à l'état incorporé, c'est à dire l'habitus ; c'est l'éducation, le mode de vie, tout ce qui est intériorisé par l'enfant et qui oriente sa façon de penser et d'agir. Le capital culturel à l'état objectivé, c'est-à-dire les ressources matérielles dont dispose l'enfant. Le capital culturel à l'état institutionnalisé est à part entière de l'individu, c'est ce qui concerne les titres (diplômes, titres scolaires). La vision de ces sociologues me semble cependant fataliste car elle réduit l'élève à sa simple condition sociale qui le prédispose ou non à l'école. De plus, si je m'appuie sur la loi pour une école de la confiance, l'objectif est de "*lutter contre les inégalités dès le plus jeune âge*" pour la réussite de tous et dans un souci d'équité. La recherche s'est d'ailleurs de plus en plus penchée sur la question de l'échec scolaire, en cherchant ses causes mais également des solutions.

Un courant de recherche en éducation s'est développé sur les pratiques d'enseignement efficaces. J'ai remarqué dans mes lectures ainsi que durant les cours dispensés à l'INSPE que la question "d'explicitation" revenait fréquemment. Des chercheurs comme Steve Bissonnette, Clermont Gauthier ou Mireille Castonguay sont encore en train de définir et valider l'enseignement explicite au Canada. Cette méthode semble porter ses fruits si on en croit leur ouvrage L'enseignement explicite des comportements (2017). Elle est basée sur l'explicitation des apprentissages en visant la compréhension de tous les élèves. Elle vise la répétition qui est facteur de mémorisation. C'est surtout un enseignement qui est basé sur la bienveillance, valorisant les efforts et les progrès de chacun. Cependant l'instruction directe est à différencier du concept d'explicitation comment mentionné dans le référentiel de l'éducation prioritaire. Dans le référentiel, il est écrit qu'il faut « enseigner plus explicitement » ce qui sous-entend un ensemble de gestes, de postures et de pratiques pédagogiques à appliquer au sein de la classe. Il est mentionné que « *Les méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite en situation, dans tous les enseignements* ». Cependant qu'est-ce que cela signifie ? Que faut-il expliciter et à quel moment ? Je me suis posée plusieurs questions, mais plus largement je m'interroge sur la question suivante : **Enseigner plus explicitement permet-il de lutter contre les malentendus scolaires ?**

Pour répondre à cette problématique, je me dois de comprendre les difficultés rencontrées par les élèves ainsi que par les enseignants dans leur pratique. Je vais ensuite m'appuyer sur les ouvrages de différents chercheurs et sociologues, pour comprendre en quoi l'enseignement explicite est un avantage pour les élèves dans la compréhension et pour les enseignants dans leur pratique quotidienne. Et enfin, d'un point de vue méthodologique, je vais construire une grille d'observation en m'inspirant du multi-agenda de Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009) pour observer la pratique du professeur des écoles. Enfin, je discuterai les résultats trouvés et j'évoquerai également les limites de cette pédagogie.

I-Les malentendus socio-cognitifs rencontrés par les élèves

Les enseignants sont familiers du milieu scolaire, il leur est donc difficile de comprendre certaines difficultés rencontrées par les élèves. En effet, l'école est un lieu trouble pour des élèves de milieux culturels et sociaux éloignés de cette culture scolaire. Ils ont donc plus de difficultés à comprendre le sens des activités, à comprendre les objectifs et les intérêts de ces apprentissages. Ainsi, certains enseignants pensent que des objectifs sont évidents alors qu'ils sont loin de l'être pour des élèves. Il faut donc rendre explicite les apprentissages et donner du sens, mais pour cela il faut comprendre ces malentendus afin de dispenser un enseignement qui soit compréhensible pour tous les élèves. John Hollingsworth et Silvia Ybarra ont rédigé l'ouvrage L'enseignement explicite - Une pratique efficace (2013). Ce sont deux chercheurs qui ont observé que dans les classes, environ 20% des élèves réussissent bien, peu importe l'efficacité de l'enseignement qu'ils reçoivent. Cependant, l'objectif d'un enseignant étant que tous ses élèves réussissent, il faut parvenir à ce qu'ils s'épanouissent pleinement dans leur apprentissage. Pour y arriver, il faut tout d'abord s'interroger sur les difficultés rencontrées par les élèves à l'école ainsi que sur les pratiques scolaires qui peuvent être source d'incompréhension. Il faut également s'intéresser à la manière dont les élèves apprennent et comment ils s'approprient le savoir.

a-Malentendus et incompréhensions des élèves

Le réseau Canopé dans son dossier Enseigner plus explicitement s'attelle à comprendre les difficultés rencontrées par les élèves dans le milieu scolaire (groupe de travail piloté par la DGESCO, 2016). Le dossier interroge la responsabilité que peut avoir l'école sur ces malentendus et critique les théories du "*handicap socio-culturel*" qui attribuent la responsabilité des difficultés scolaires des élèves "*à leurs familles, à leurs modèles éducatifs et à leurs modes de vie*" (p.4). Le dossier du réseau Canopé illustre ces incompréhensions et ces malentendus quotidiens en s'interrogeant sur les comportements d'élèves, leurs paroles et leurs actes qui traduisent leurs incompréhensions. De plus, j'illustrerai ces différents malentendus à travers des exemples de situations de classe issus de travaux de chercheurs.

Les incompréhensions peuvent se traduire au travers des commentaires des élèves. Les auteurs du dossier Canopé expliquent que les élèves s'interrogent

constamment sur leur travail de la manière suivant : *“j’ai bon ?”, “c’est pas bon?”, “il a d’la chance”* et attendent l’approbation du maître (p.6). Ils soulignent ce rapport binaire qu’ont les élèves entre ce que *“je sais”* et ce que *“je ne sais pas”*. Les élèves ne perçoivent pas le chemin qu’il y a eu entre le moment où on ne sait pas et le moment où l’on sait, mais ils valorisent le résultat final, c’est à dire : « je sais ». La recherche de Stéphane Bonnéry illustre ce rapport binaire au savoir à travers un exemple issu d’une situation de classe (Stéphane Bonnéry, 2007). Il observe un élève, Amidou, en classe de 6ème qui réalise une carte de géographie (p.46 à p.53). L’objectif de l’enseignante est que les élèves apprennent à réaliser une carte en respectant les codes couleurs en fonction des reliefs (plaines en vert et montagnes en marron). Amidou cherche à bien colorier, à ne pas se tromper, il traduit une manière de penser de beaucoup d’élèves : seul le résultat compte. Stéphane Bonnéry explique d’ailleurs que ces élèves sollicitent l’enseignant en lui demandant quelle couleur il faut utiliser, et lorsque l’enseignant explique la couleur qu’il faut utiliser et pourquoi il faut l’utiliser dans cette zone, ces élèves se contentent de colorier sans écouter l’explication (p.50). Amidou est là pour *“appliquer des consignes”* et *“faire le travail”* et il ne comprend pas que la tâche demandée par l’enseignant vise des savoirs. Stéphane Bonnery souligne également l’incompréhension qui se situe du côté de l’enseignante. Il explique qu’à la fin de la séance, Amidou a effectivement bien colorié la carte mais n’a pas compris pourquoi, l’enseignante conclut que le résultat est correct et donc que sa leçon a porté ses fruits. Lorsque l’enseignante demande quelques jours plus tard de réaliser une carte différente pour voir si les élèves ont compris la leçon, Amidou ne sait pas faire et affirme « *C’est pas juste, c’est pas la carte qu’il fallait apprendre !* » (p.52). En effet, Amidou a mémorisé les dispositions des zones sur la carte, il ne peut donc pas identifier les zones nouvelles qui sont à colorier même si les indications sont les mêmes. C’est ainsi que lors du contrôle noté, qui est d’autant plus source de stress pour l’élève, Amidou se trouve confronté à ce problème cognitif. Cependant, l’enseignant suspecte un manque de travail à la maison et ne souhaite pas que les élèves récitent mais qu’ils apprennent à « *décontextualiser/recontextualiser* » conformément aux programmes. Il y a donc un malentendu qui se crée en terme d’attente des deux côtés, ce qui illustre le fait que les dispositifs pédagogiques sont à repenser selon Stéphane Bonnery.

Les incompréhensions s’illustrent également à travers certains comportements comme le souligne Sylvie Cèbe (2001). La chercheuse explique que certains élèves peuvent être agités, déconcentrés et donc ils peuvent déranger les autres élèves. Elle

affirme que “ce manque de contrôle (ou d’attention) est bien souvent l’effet d’une difficulté cognitive” (p.2). En effet, l’élève n’arrive pas à se concentrer sur l’activité car il n’est pas assez autonome pour centrer son attention sur une tâche. Il sollicite donc en permanence l’adulte et le force à lui apporter plus d’attention voire à le contrôler (« écoute, assis-toi, sois sage ») afin que l’enseignant puisse s’occuper des autres élèves. Sylvie Cèbe présente une orientation pédagogie nommée “Apprends moi à comprendre tout seul” qui pourrait être une solution pour déplacer l’attention des élèves (p.4). Elle appuie son propos avec un exemple de situation : demander à un jeune enfant de trier des objets afin de les catégoriser. Elle explique qu’il faut “déplacer l’attention de l’élève de la réalisation de sa procédure (en l’occurrence le résultat du tri) à la compréhension de sa procédure elle-même” (p.5). Ce n’est pas l’action qui est bénéfique pour l’élève mais la prise de conscience de ses propriétés. Les élèves vont devoir déduire ce que les boîtes contiennent en mobilisant leurs connaissances sur les propriétés des catégories. Par exemple, si on sort d’une boîte l’image d’un chien, on se demande quels autres objets peuvent se ranger avec lui. Ainsi, d’un tirage à l’autre les élèves doivent utiliser leurs connaissances catégorielles pour imaginer une règle de tri qui pourrait rassembler l’ensemble des objets. En somme, il existe une multitude de causes à l’échec scolaire et Sylvie Cèbe soutient qu’il faut améliorer la qualité du fonctionnement cognitif. Elle souligne d’ailleurs qu’il s’agit d’un point important mentionné par l’Education nationale française qui demande de dispenser des connaissances disciplinaires tout en construisant des compétences transversales (2018).

b- Des pratiques enseignantes qui peuvent porter à confusion

Les auteurs du dossier *Enseigner plus explicitement* expliquent que certaines procédures pédagogiques peuvent ne pas être bénéfiques pour les élèves et au contraire, certaines risquent de créer des confusions chez l’élève (p.7).

En effet, l’enseignant va utiliser différentes stratégies pour motiver ses élèves. Par exemple, il peut illustrer son propos en recourant à l’expérience vécue ou à des situations faisant écho à la vie courante. Il faut utiliser avec prudence ce procédé car cela peut parfois éloigner les élèves du concept à construire. Les élèves vont être tentés de résoudre le problème avec les instruments de la vie courante et risquent de ne pas construire les connaissances ou les compétences visées.

Il est souligné également que les enseignants, par soucis de motiver leurs élèves, vont rendre les tâches plus ludiques. Ce recours au ludique risque de brouiller l'objectif qui ne sera pas saisi par certains élèves. De plus, ce souhait de rendre les apprentissages plus ludiques s'appuie sur le fait que la tâche risque d'ennuyer les élèves, il y a donc un malentendu scolaire qui se crée. La véritable motivation devrait donc s'appuyer sur la progression ou la réussite de l'élève qui est valorisée par l'adulte. Le but de l'école est de donner envie à l'élève de progresser, de se rendre compte du chemin qu'il a parcouru et celui qui lui reste à faire pour réussir. Il ne s'agit pas de critiquer toute utilisation du ludique mais de souligner qu'il doit être utilisé pour servir les apprentissages et non pas pour perturber les élèves. Dans ce même dossier Canopé, on retrouve la retranscription d'une séance de grammaire en classe suivie d'un entretien avec un élève (p.39). La séance porte sur la reconnaissance des genres féminin et masculin. La maîtresse commence la leçon en racontant une histoire, une sorcière qui arrive dans un village où il y a deux rues : celle du féminin et celle du masculin. La sorcière ne peut aller que dans une de ces rues et l'enseignante poursuit en interrogeant ses élèves. La sorcière étant un nom féminin, elle ne peut aller que dans la rue du féminin. Puis, elle poursuit cette histoire en s'appuyant sur le personnage de la sorcière qui est accompagnée de son ami le crapaud, elle interroge les élèves en demandant si le crapaud peut accompagner la sorcière dans la même rue. Une petite fille affirme : *"Elle peut y aller avec son amie, parce que... une grenouille !"* (p.39). L'élève se place du côté affectif de la situation et elle veut trouver une solution pour que la sorcière et le crapaud aillent dans la même rue car ils sont amis. Lors de l'entretien avec un élève sur le retour de la leçon, le formateur demande à l'élève s'il a compris la leçon vue plus tôt, l'élève lui répond *"Non"* de la tête (p.41). Il n'a pas compris que les rues symbolisaient les catégorisations de la grammaire alors que lorsque le formateur lui demande de catégoriser des mots en fonction de leur masculin et leur féminin, l'élève y parvient. Il a donc été perturbé par l'histoire racontée par l'enseignante et n'a pas su saisir l'objectif de la séance.

Le fait d'inscrire les activités dans un projet est souvent vu comme un moyen de donner du sens à l'activité. Le dossier Canopé donne l'exemple *"d'un journal d'école et d'une contribution des classes par la production d'articles"* (p.8). Le projet donne du sens à l'apprentissage, mais le projet seul ne suffit pas. Il est nécessaire d'explicitier les attendus sous-jacents à la tâche, formaliser les attentes afin que le projet soit réellement bénéfique pour les élèves.

Stéphane Bonnéry remet en cause des pratiques scolaires qui pourraient être source de malentendus dans son ouvrage Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques (2007). Il parle notamment d'un cadrage inadéquat des activités, c'est-à-dire que certains dispositifs pédagogiques engagent l'élève dans une tâche qui est peu cadrée et qui laisse l'élève travailler de manière individuelle (p.37). Le cadrage est trop faible ce qui ne permet pas à l'élève de s'approprier le savoir. Cela est dû au fait que l'enseignant n'explique pas les liens entre les exercices, il n'y a pas d'institutionnalisation ce qui empêche la consolidation des apprentissages et il n'y a pas de validation collective, donc les élèves risquent de reproduire les mêmes erreurs régulièrement. Ainsi, le contenu du savoir est implicite, ce qui ne permet pas à l'élève de comprendre pourquoi il fait la tâche, il n'y a pas de sens. De plus, ce dispositif pédagogique risque de créer des malentendus chez les élèves qui sont éloignés de la culture scolaire. En effet, l'enseignant part du principe que tous les élèves ont les mêmes références et ressources intellectuelles et donc que cette part d'implicite n'est pas à mentionner. Il n'y a donc pas d'explicitation sur l'objet d'apprentissage, c'est aux élèves de déduire ce qu'ils sont en train d'apprendre. Ainsi, un malentendu socio-cognitif se crée mais n'est perçu ni par l'enseignant, ni par l'élève. L'élève réalise la tâche sans comprendre pourquoi et l'enseignant pense que l'élève a compris (p.20). En effet, l'élève répond aux questions, il est actif et trouve le résultat attendu. Cependant, les techniques concrètes ne sont pas transmises et appropriées par les élèves. Stéphane Bonnery s'appuie sur un exemple lors d'un cours de technologie en CM2 consacré aux circuits électriques (p.28). L'objectif est d'apprendre à schématiser un circuit électrique. L'enseignante part du principe que l'élève est capable de faire abstraction alors que ce procédé ne lui a jamais été appris à l'école. L'élève finit effectivement par schématiser le circuit mais en croyant qu'il faut représenter les fils sans leur couleur, leur longueur ou l'entortillement qu'ils créent car la maîtresse est "gentille" et qu'il faut faire ce qu'elle demande. Ainsi, au lieu que l'élève s'approprie le savoir, celui-ci va se conformer aux consignes attendues. C'est donc en mettant un cadre trop implicite ou trop étroit que les enseignants créent des barrières pour des enfants n'ayant pas acquis de telles procédures mentales.

Les stéréotypes tendent également à influencer la manière dont l'enseignant va enseigner ce qui entraîne l'échec scolaire de certains élèves. L'effet Pygmalion est un acte inconscient de l'enseignant qui va influencer son objectivité. C'est ainsi que certains stéréotypes influent sur la réussite ou l'échec des élèves. L'effet Pygmalion provient d'une découverte expérimentale effectuée en 1968 par Robert Rosenthal et

Jacobson. Rosenthal a confié des souris à ses étudiants pour qu'ils s'en occupent pendant un certain temps. Par la suite, les souris devaient être soumises à un test de labyrinthe. Il a expliqué à la moitié de ses étudiants que les souris qu'il leur avait confiées étaient très intelligentes et qu'elles réussiraient sans soucis le test du labyrinthe. À l'autre moitié de ses étudiants, il a expliqué qu'au contraire les souris qu'ils avaient étaient très peu intelligentes et ne réussiraient probablement pas. En réalité, les souris ont été réparties au hasard et les deux groupes d'étudiants avaient des souris d'un niveau homogène. Cependant, à l'issue des tests, les souris du premier groupe ont obtenu des résultats bien meilleurs que celles du second groupe. Robert Rosenthal montre à travers cette étude que les attentes des étudiants ont été transmises aux souris et sont devenues réelles. Les souris du premier groupe ont été entourées de bien plus de encouragement et d'attention que celles du second groupe. Pour confirmer cette théorie de l'effet Pygmalion sur l'éducation, Robert Rosenthal a fait passer un test de QI à des élèves. Il a fait semblant d'envoyer par erreur les résultats aux professeurs alors que les résultats étaient créés de toutes pièces. Une année plus tard, les élèves ont dû réaliser le même test qui a montré que les élèves dont les scores envoyés étaient bons présentaient un progrès au test contrairement aux autres. Ainsi, les représentations stéréotypées des enseignants influencent la réussite des élèves. L'enseignant a une vision stéréotypée de l'élève et attend donc un résultat préconçu de lui. Par exemple, l'effet Pygmalion explique que les enseignants opèrent un traitement différent chez les élèves qu'ils jugent moins capables, particulièrement dans les Réseaux d'Éducation Prioritaire. Ainsi, l'enseignant sollicite peu l'élève et ne l'encourage pas car il n'attend pas une grande réussite de sa part. L'élève intègre ce comportement et juge son propre comportement par rapport à des données intrinsèques de type "je suis nul en maths", ce qui renforce son découragement et son manque de motivation.

La *théorie des 4 facteurs* identifie quatre comportements d'enseignants qui influencent la manière dont la scolarité de l'élève évolue (Rosenthal, 1974). Il a étudié différents aspects de l'interaction entre les élèves et l'enseignant.

-Le premier facteur est le contenu pédagogique et le mode de représentation des tâches d'apprentissage. Il illustre son idée en expliquant que les énoncés de sciences représentent bien plus de personnages masculins que féminins. De plus, ses recherches montrent qu'au moment de l'interrogation orale, les demandes ne sont pas les mêmes s'il s'agit d'un garçon ou d'une fille. Les enseignants interrogent les garçons plus sur des questions de raisonnement (les encourageant à construire des

liens logiques à partir de leurs connaissances) tandis que les filles sont interrogées sur de la restitution pure de connaissances. Cela va donc influencer le climat de classe.

-Le second facteur repose sur les opportunités d'expression dont disposent les élèves et l'attention qu'accorde l'enseignant aux élèves. Rosenthal observe qu'en classe de mathématiques en particulier, l'enseignant accorde beaucoup plus la parole aux garçons qu'aux filles. Ainsi, les garçons prennent l'habitude d'intervenir de manière beaucoup plus spontanée.

-Le troisième facteur relève des réactions des enseignants aux interventions des élèves. Il est observé que les enseignants réagissent de manière plus enthousiaste aux interventions des garçons et les aide à approfondir leur réflexion tandis que l'échange avec les filles se limitent à leur intervention.

-Le quatrième facteur est issu du climat socio-émotionnel des interactions verbales et non verbales avec les élèves. Les filles à l'école primaire seraient davantage sanctionnées que les garçons, ce qui encouragerait les garçons à se montrer plus dociles.

De plus, ces recherches ont montré que les élèves jugés faibles sont plus souvent critiqués pour leurs erreurs et moins récompensés pour leurs réussites. D'autres recherches se sont intéressées à l'effet des attentes sur l'interaction enseignant-élèves.

c-La question du savoir : enjeu clé pour la mémorisation

L'école est un lieu d'apprentissage mais on n'apprend pas seulement à faire, mais comment on fait pour faire et comment on fait pour apprendre. Anne-Marie Doly dans son ouvrage Problèmes d'apprentissage, problèmes d'enseignement décrit les processus en jeu dans l'apprentissage (2000). Elle s'appuie sur la théorie de l'information de Shannon pour définir les processus en jeu dans l'apprentissage d'un sujet *"sa pensée ne fonctionne pas sur du réel mais sur une représentation qu'elle se construit du réel à partir des données de la situation, de ses connaissances stockées en mémoire à long terme"* (p.78). Il faut comprendre comment le sujet apprend mais également comprendre comment faire pour aider les élèves afin de leur apporter une pédagogie la plus favorable possible.

Le chapitre sur la mémoire souligne le fait que la mémoire n'est pas un *"réceptacle d'information, mais une activité intelligente du sujet"* (p.79). De plus, la

mémoire dépend d'autres activités mentales pour être performante, cependant elle peut s'avérer limitée dans la mesure où de nombreuses contraintes de fonctionnement peuvent entraîner une surcharge cognitive.

La mémoire a plusieurs fonctions :

-La mémorisation à court terme, c'est par exemple le fait de résoudre un problème qui fait donc appel à la mémoire de travail (p.80). Cette mémorisation est particulièrement difficile pour l'élève car elle est limitée en temps et en quantité de stockage et nécessite un gros effort d'attention de la part de l'élève. Par exemple pour la résolution d'un problème, c'est cette mémoire qui permet de se souvenir des données, des buts, des sous-buts, des résultats... Il est important de donner une organisation d'éléments qui facilite la mémorisation grâce à des phrases mnémotechniques de type "mais où est donc or ni car" ou avec des représentations imagées (exemple : la bouche du crocodile pour symboliser les symboles "plus grand que" ou "plus petit que").

-La mémorisation à long terme représente le potentiel de connaissances qui va permettre à l'élève de comprendre, raisonner, apprendre (p.82). Ainsi, plus il y a de connaissances stockées, plus le sujet peut apprendre. Cette mémoire à long terme a une grande capacité de stockage de l'information, elle est durable mais elle n'est pas un processus conscient et contrôlé par le sujet. Cependant, il est nécessaire de stocker efficacement les connaissances afin de se les rappeler plus facilement. En effet, il arrive qu'un sujet ne parvienne pas à se souvenir d'une information, il ne s'agit pas, la plupart du temps, d'un oubli mais d'un échec de recouvrement : c'est à dire que le sujet n'est pas parvenu à se rappeler la connaissance stockée. Anne-Marie Doly s'est interrogée sur les moyens de faciliter la mise en mémoire. Il s'agit de créer un "bon encodage", c'est à dire le fait de prélever des indices pertinents pour résoudre et comprendre un problème. C'est le cas de la trace écrite qui est le produit d'une activité de construction d'informations nouvelles et qu'il faudra travailler avec soin (p.84). Elle insiste également sur la motivation du sujet pour la tâche qu'il ne faudra pas négliger. Elle croise également les recherches d'autres chercheurs en soulignant l'importance d'explicitement à l'élève l'intérêt pour lui de mémoriser et stocker ces informations, il faut lui montrer qu'il en aura besoin. La répétition est également importante mais elle ne suffit pas à mémoriser, la compréhension est essentielle. Il faut donc expliciter, faire expliciter aux élèves ce qu'ils font, dans quel but et comment ils le font. L'enseignant doit s'assurer que les élèves comprennent et qu'ils n'agissent pas seulement par mimétisme. Les opérations métacognitives permettent la prise de

consciences du “comment on fait pour faire”, l’élève n’agit plus dans le seul but de réussir la tâche mais il apprend à maîtriser la procédure pour pouvoir l’utiliser dans d’autres situations. Enfin, ce qui facilite la mise en mémoire sont des connaissances sur la métamémoire, c’est-à-dire le fait d’apprendre, par la pratique, des procédés de mémorisation qui permettent de *“savoir comment on fait pour mémoriser”* (p.90). Chez l’enfant, ce système n’est pas spontané, avant 8 ans il y a même une sous-estimation du temps et du travail nécessaire pour mémoriser. L’enfant confond compris et appris ce qui pose un problème dans l’acquisition des connaissances. Il faut apprendre des méthodes de travail indispensables à l’élève pour qu’il puisse progresser. Lorsque l’enseignant demande à ses élèves “apprenez telle leçon”, l’élève ne sait pas comment faire pour apprendre. C’est à l’école d’apprendre aux enfants à apprendre car sinon cela risque de créer des inégalités scolaires.

L’école est un lieu d’apprentissage où il y a des instructions officielles à suivre expliquées dans les programmes. Jean Claude Forquin dans Sociologie du Curriculum explique que la notion de curriculum formel renvoie à ce qui est prescrit officiellement comme ce que les élèves doivent apprendre (2008). Cependant, il mentionne également un curriculum caché, c’est-à-dire *“tout ce qui est appris à l’école sans figurer jamais explicitement dans les programmes, ni correspondre à une intention pédagogique avouée ou délibérée”* (p.52). Les enseignants n’ont pas conscience de tous les apprentissages que les élèves font à l’école. Ils reconnaissent des situations qui vont leur être utiles sans pour autant le formuler explicitement aux élèves. Cela relève donc de l’intuition, cependant cela repose sur l’idée que les élèves sont tous identiques et qu’ils vivent une expérience de la même manière. Cette pensée contribue à l’échec scolaire et de plus elle peut être source de malentendus.

II-L'enseignement explicite : outil pour lutter contre les inégalités scolaires

a-Origine et définition

L'enseignement explicite appartient au courant "instructionniste" et s'oppose aux pédagogies centrées sur l'élève comme le constructivisme et le socioconstructivisme. L'acte d'enseigner peut être perçu selon deux points de vue majeurs : l'enseignement des contenus et la gestion de classe (Doyle, 1986). La gestion de classe et la gestion des apprentissages doivent donc être envisagées de manière conjointe. Ainsi, dans le cadre de son exercice professionnel, l'enseignant *"choisit de manière éclairée les meilleures stratégies d'enseignement pour parvenir aux apprentissages visés"* (Bissonnette, Gauthier & Castonguay, 2013, p.1). L'enseignement explicite vise à éviter les malentendus et les problèmes de compréhension qui bloqueraient un élève dans ses apprentissages. Ainsi, lorsque le professeur explicite ce qui est attendu de manière précise, on évite les confusions chez les élèves.

Le canadien Steve Bissonnette a popularisé « l'instruction directe » grâce à son ouvrage L'enseignement explicite des comportements. L'enseignement explicite est défini de telle manière que l'enseignant doit dire, montrer et guider. L'enseignant doit dire dans le sens où il doit *"préciser explicitement aux élèves les attentes entretenues à leur endroit"* (p.13). Il doit montrer, c'est-à-dire *"préciser explicitement aux élèves les comportements à manifester en les modelant avec eux"* (p.13). Il doit guider, c'est-à-dire *"préciser explicitement une rétroaction immédiate et appropriée aux élèves afin qu'ils adoptent les comportements adéquats et ne se cristallisent pas dans de mauvaises habitudes"* (p.13). Ainsi, l'enseignement explicite ne vise pas uniquement l'apprentissage du curriculum formel, c'est-à-dire plus du côté des contenus scolaires, mais il vise également l'apprentissage du curriculum caché, du côté des comportements implicites et des savoirs cachés (JC Forquin, 2008).

La stratégie de l'enseignement explicite vise à diviser les contenus à enseigner. Ainsi, l'enseignant doit prévenir et anticiper les difficultés dans une optique de compréhension commune, selon les auteurs de *L'enseignement explicite des comportements*, il est intéressant pour l'enseignant de réfléchir à son acte pédagogique en trois temps : *"la préparation et la planification (P) ; l'enseignement*

proprement dit, c'est-à-dire l'interaction avec les élèves (I) et enfin le suivi et la consolidation (C)" (p.14) Les chercheurs ont nommé ce procédé le modèle PIC.

b-L'enseignement explicite en pratique

Dans l'ouvrage *L'enseignement explicite : une pratique efficace* de John Hollingsworth et Silvia Ybarra, il est expliqué aux enseignants les principes essentiels pour concevoir des leçons selon l'enseignement explicite (2013, p.6).

Il faut tout d'abord avoir un objectif d'apprentissage précis. En effet, en prenant du recul sur leur pratique, certains enseignants ne parviennent pas à expliquer leurs méthodes et procédures d'apprentissages. L'enseignant doit en effet savoir quel est l'objectif d'apprentissage afin de décrire aux élèves ce qu'ils vont apprendre à faire au cours de la séance.

Il faut également lier les connaissances antérieures des élèves avec les nouveaux apprentissages. C'est ce que Dominique Bucheton appelle "*le tissage*", elle explique qu'il faut "*donner du sens à la situation et au savoir visé*" afin que l'élève puisse créer du lien (2016). Dominique Bucheton explique que le "*bon élève*" comprend pourquoi différentes tâches se succèdent tandis que "*l'élève en difficulté*" ne sait pas expliquer l'objectif de ces différentes tâches qui se suivent. Il s'agit d'un point important qui peut être la cause de décrochage chez certains élèves. De plus, cela permet aux élèves de s'appuyer sur ce qu'ils savent déjà faire pour assimiler des nouveaux apprentissages, ce qui peut les aider à appréhender plus facilement une nouvelle notion.

Il faut veiller à bien expliquer aux élèves les concepts inclus dans l'objectif d'apprentissage. Au-delà de ça il faut expliquer aux élèves en quoi la leçon leur sera bénéfique et pourra leur servir. Par exemple, si je m'appuie sur l'enseignement des mathématiques, de nombreux concepts et propriétés mathématiques ne font pas sens aux élèves, ce qui risque de créer du décrochage chez certains élèves. Cependant, ces concepts font partie du curriculum formel et doivent donc être enseignés aux élèves. Si on s'appuie sur l'enseignement explicite, pour éviter le décrochage, il est plus pertinent de donner du sens aux apprentissages, donc de travailler ces concepts au travers de situations qui ont du sens pour les élèves. Par exemple, la résolution de problèmes s'appuie sur des situations issues de la vie quotidienne de l'élève, ce qui lui permet de faire du lien entre le monde qui l'entoure et les mathématiques. De plus, la résolution de problème n'est pas un objet d'apprentissage isolé des autres, il permet au contraire de rendre compte aux élèves le sens des apprentissages mathématiques.

Le rapport PISA de 2012 montre d'ailleurs que la France fait partie des 13 pays dont la performance des élèves en résolution de problème est supérieure de 16% par rapport aux élèves des pays européens.

Dans L'enseignement explicite : une pratique efficace, il est expliqué que pour améliorer la compréhension des élèves pendant les leçons, il est important de faire des exercices guidés (Hollingsworth & Ybarra, 2013, p.137). Ainsi, l'enseignant pourra résoudre des problèmes avec les élèves, en détaillant étape par étape afin qu'ils comprennent chacune des étapes. Les exercices guidés permettent aux élèves de commencer à résoudre des problèmes sans pour autant être mis en autonomie sans être prêts. Les exercices guidés permettent de faciliter le passage entre la leçon donnée et les exercices individuels. Les étapes sont franchies avec les élèves c'est-à-dire que l'enseignant travaille avec les élèves, l'exercice est écrit au tableau ou projeté à l'écran. Il s'agit progressivement de laisser les élèves faire par eux-mêmes. Cette étape est qualifiée d'essentielle pour l'enseignement explicite selon Silvia Ybarra (p.138). Elle va permettre d'améliorer les apprentissages. En effet, les élèves vont être rassurés et ils vont pouvoir utiliser les nouvelles notions avec la supervision de l'enseignant. Les exercices guidés sont à planifier, cependant il n'est pas possible d'anticiper le nombre d'exemples qu'il faudra aux élèves pour comprendre la notion. C'est l'enseignant qui adaptera sa leçon en vérifiant le travail des élèves. John Hollingsworth souligne d'ailleurs que les enseignants qui illustrent leur propos en donnant plusieurs exemples pendant les exercices guidés permettent à leurs élèves d'acquérir des automatismes et de la fluidité pour résoudre les problèmes (p.139).

La pédagogie de l'enseignement explicite souligne l'importance de faire une dernière vérification avant de laisser les élèves autonomes (p.150). Cette étape se nomme "*la conclusion de la leçon*", les élèves doivent résoudre des problèmes qui prouvent qu'ils ont compris ce qui a été vu précédemment (p.151). Cette étape permet de vérifier une dernière fois si les élèves sont prêts à travailler en autonomie. John Hollingsworth et Sylvia Ybarra soulignent le fait que "*la conclusion de la leçon doit servir les élèves et non les enseignants*" (p.150). Cette étape de l'enseignement explicite est d'ailleurs qualifiée comme celle qui "*contribue le plus à la réussite des élèves*". En effet, cela permet notamment d'éviter aux élèves d'apprendre et de garder en mémoire de mauvaises méthodes de faire. De plus, l'enseignant accompagne les élèves progressivement vers l'autonomie et cette étape survient juste avant les exercices individuels. Les élèves vont montrer qu'ils sont capables de réaliser le travail en autonomie. Ainsi, la conclusion de la leçon permet à l'enseignant de remarquer si

des élèves ont besoin d'aide supplémentaire. L'objectif étant qu'au moins 80% des élèves soient prêts à réaliser les exercices individuellement, ainsi les élèves qui n'ont pas compris la leçon vont pouvoir bénéficier d'une intervention ciblée.

Enfin, les exercices individuels permettent de mettre en pratique ce qui a été appris au cours de la leçon. Une phrase qui permet d'exprimer aux élèves qu'ils sont capables de réaliser seuls les exercices peut être "*vous êtes maintenant prêts à travailler par vous-même*" (p .161). Ce qui est essentiel c'est que le travail individuel corresponde à l'objectif d'apprentissage qui a été fixé lors de la leçon. En effet, la leçon vise à rendre les élèves capables de réaliser ces exercices de manière autonomes, il faut donc en tenir compte tout au long de la conception de la séance. Il peut d'ailleurs s'agir d'un travail en groupe. Le principal objectif du travail individuel est de répéter pour mieux mémoriser. Il faut donc fournir plusieurs occasions pour répéter ce qui a été appris afin de stocker ces informations dans la mémoire à long terme afin d'acquérir des automatismes.

c-Expliciter : comment et pourquoi ?

L'enquête sur les pratiques d'apprentissage du lire-écrire au CP pilotée par l'IFé et le laboratoire ACTé s'intéresse à la question de l'explicitation et le rôle qu'elle peut avoir sur les apprentissages (2016). D'après cette étude, il y a deux grandes catégories d'explicitation réalisées par l'enseignant ; d'une part il y a l'explicitation du « pourquoi » c'est-à-dire expliquer l'objectif de l'activité proposée (les apprentissages visés, le tissage avec des apprentissages antérieurs...) et d'une autre part, l'explicitation du « comment » c'est-à-dire expliquer les savoir-faire (procédures, stratégies, connaissances à mobiliser...). De plus, les résultats de l'enquête menée montrent que les tâches données font plus souvent apparaître des explicitations sur le « comment » (qui portent sur les procédures et stratégies) plutôt que sur le « pourquoi » (finalités et enjeux de tâche).

Cependant, l'enquête souligne le fait que les nombreuses préoccupations sous-jacentes aux pratiques enseignantes risquent de ralentir la leçon en allongeant le temps de consigne ou de parole magistrale, ce qui risque de perturber certains élèves. De plus, cela va nécessiter un usage de plus en plus fréquent d'un langage spécifique pour expliciter. Cet usage scolaire de la langue risque donc de créer des catégories de procédures à utiliser en fonction de certaines situations et ne permettra pas aux élèves de généraliser les savoirs sur le monde. Le travail de transformation est un

travail énorme comme le souligne Patrick Rayou. L'enseignant ne peut expliciter à l'infini, il faut donc trouver d'autres stratégies. L'explicitation se jouerait donc à plusieurs niveaux, pour qu'un élève comprenne il faut que :

-L'enseignant explicite aux élèves, c'est à dire expliciter les apprentissages visés (pourquoi), les objectifs, les procédures (comment) et les apprentissages réalisés (institutionnalisation). Cette organisation pédagogique doit être structurée et doit prendre compte des éventuels obstacles que les élèves peuvent rencontrer. Patrick Rayou et Sylvie Cèbe nomment cela la « *clarté cognitive* », c'est-à-dire tout mettre en œuvre pour que les élèves « *sachent ce qu'ils sont en train de faire et ce qu'on cherche à leur faire apprendre* ». Ce qui implique pour les enseignants que les fiches de préparation des séances soient très cadrées comme j'ai pu le détailler dans mon mémoire à la partie II, sous partie B « *L'enseignement explicite en pratique* ».

-L'élève s'explique à lui-même et explique à l'enseignant : Sylvie Cèbe explique qu'il est important que l'élève explicite pendant l'activité ou qu'il reformule les consignes pour s'assurer qu'il a bien compris avec ses mots. Elle explique « *il est important que les élèves soient conscients que l'explicitation des procédures rend leurs activités bien plus efficaces et que du coup ces procédures conscientisées sont transférables* ». L'enseignant peut ainsi faire verbaliser l'élève sur ses procédures en lui demandant « comment fais-tu ? ». Cela permet à l'élève de prendre conscience des processus qu'il met en jeu lorsqu'il réalise une activité.

-Les élèves s'explicitent entre eux : Jacques Bernardin (vidéo table ronde « enseigner plus explicitement : Pourquoi ? Qui ? Quand ? Quoi ? Où ? ») explique que les explications d'un élève à un autre peuvent être utiles pour les deux élèves. En effet, celui qui explique conscientise sa démarche en la mettant en mots et pour les élèves qui écoutent cela leur permet de découvrir les « façons de faire » des autres et de se les approprier.

Ainsi, le dossier Enseigner plus explicitement du centre Alain-Savary montre qu'enseigner plus explicitement permettrait de lever des malentendus socio-cognitifs (décrits en partie 1 de mon mémoire). L'enseignement explicite ne se résume pas seulement à l'utilisation d'un discours plus explicite mais à différentes manières d'agir afin que l'élève s'approprie le savoir et comprenne ce qu'il fait et pourquoi il le fait.

III-Problématique et hypothèses de recherche

Le référentiel de l'éducation prioritaire souligne la nécessité « *d'enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun* ». De nombreuses modalités sont concernées par cette explicitation telles que les règles, les démarches, des savoir-faire, des connaissances préalables aux apprentissages ou encore des implicites dans la compréhension des textes. Les chercheurs du laboratoire CIRCEFT-E.SCOL de l'université de Paris 8 pensent que l'explicitation est au cœur de la lutte contre les inégalités scolaires (2016). Cependant, il ne faut pas nier les contraintes liées aux situations de classe et il faut comprendre les malentendus des élèves afin qu'ils disparaissent. Ainsi, la nécessité d'expliciter ne tient pas seulement aux paroles que les enseignants prononcent mais aux situations explicites elles-mêmes. Nous l'avons vu avec l'exemple de la carte de géographie de Stéphane Bonnery, pour certains élèves seul le résultat compte (2007). Cependant, il ne faut pas confondre « enseigner plus explicitement » et « tout expliciter » comme le souligne Patrick Rayou « *tout expliciter est tout à fait impossible : l'enseignant ne peut expliciter à l'infini. Selon la cible de l'apprentissage, l'explicitation peut même tuer l'apprentissage* » (2016).

Ces recherches autour de l'enseignement explicite me poussent à m'interroger : **est-ce que l'enseignement explicite est un levier efficace pour lutter contre les malentendus sociaux-cognitifs ?** Je peux même aller plus loin en m'interrogeant : est-ce que l'enseignement explicite permet de lutter contre les inégalités scolaires ? Pour répondre à ces problématiques je vais dans un premier temps expliquer ma démarche d'analyse et le contexte social dans lequel les observations vont être menées ; dans un second temps je vais détailler les différentes hypothèses et les réponses apportées à la suite des observations ; enfin dans un dernier temps, je m'interrogerai sur les résultats trouvés et j'essayerai de répondre à la problématique initiale en mesurant mes propos car mes réponses restent à une échelle restreinte (deux classes) et je ne peux donc pas répondre de manière catégorique à ma problématique.

a-Le contexte et la démarche d'analyse

1) Contexte et échantillon

J'ai commencé à faire des observations lors de mon stage filé et mon stage massé en même temps que les recherches que je lisais au sujet de l'enseignement explicite et des malentendus sociaux-cognitifs rencontrés par les élèves. J'ai pris ainsi des notes de mes observations et je m'en suis également servie pour trouver des sources pour alimenter mon mémoire. J'ai pu observer différents problèmes qui empêchent les élèves d'accéder aux savoirs et aux savoir-faire qui ont fait écho aux recherches que j'ai pu lire.

Mon échantillon est le suivant : une classe de CM1 et une classe de CE2, les professeurs des écoles sont deux hommes d'une quarantaine d'années chacun. Les élèves ont un bon niveau et sont issus d'un milieu plutôt favorisé. Dans les deux projets d'école, l'axe « *ambition solidarité* » du projet d'école insiste particulièrement sur la volonté de « *donner du sens aux apprentissages et de motiver les élèves dans les apprentissages afin qu'ils soient acteurs de leur savoir* » ce qui fait écho au fait d'enseigner plus explicitement. Je vais donc observer comment les enseignants se comportent avec leurs élèves et comment les élèves agissent en classe.

2) Démarche d'analyse

Je me suis rendue compte qu'une observation globale ne suffisait pas et qu'il fallait que je cible mon observation par rapport à l'enseignement explicite. C'est pourquoi j'ai choisi de créer une grille d'observation en me basant sur le multi-agenda de Dominique Bucheton. Cet outil a été créé pour analyser le travail de l'enseignant de manière fine et ciblée. Il cible diverses préoccupations du métier de l'enseignant. J'ai découvert cet outil au cours de ma formation à l'INSPE et je m'en étais déjà servie auparavant pour analyser le geste professionnel d'enseignant ainsi que le mien. C'est un outil que je trouve simple à utiliser et très complet.

Ainsi, grâce au multi-agenda du Bucheton, je peux croiser différentes préoccupations qui se construisent autour d'un élément central qui est l'objet de savoir. Autour de cet objet central, s'articulent plusieurs préoccupations telles que le pilotage des tâches qui comprend le contrôle du temps (bonne anticipation de la durée de la séance, programmation des apprentissages), déplacements de l'enseignant et

contrôle des déplacements des élèves mais aussi gérer les contraintes, les consignes, le matériel.

Il y a également la question de l'atmosphère, c'est-à-dire le fait d'instaurer un climat favorable pour les apprentissages qui se crée avec une écoute partagée et un respect réciproque. Dominique Bucheton explique que beaucoup de facteurs peuvent faire varier cette atmosphère (matière scolaire, heure de la journée, début ou fin du cours...). Il faut maintenir un espace dialogique qui permet à l'élève et à l'enseignant de parler, s'écouter et se comprendre.

Une troisième préoccupation est le tissage, c'est à dire le fait de donner du sens à la situation et au savoir visé. Dominique Bucheton explique que le "bon élève" comprend pourquoi différentes tâches se succèdent tandis que "l'élève en difficulté" ne sait pas expliquer l'objectif de ces différentes tâches qui se suivent. Il s'agit d'un axe important qui peut être la cause de décrochage chez certains élèves.

La dernière préoccupation est l'étayage qui fait écho aux travaux de Bruner. C'est-à-dire aider l'élève à comprendre, à dire et à faire. Dominique Bucheton insiste sur le fait « qu'il ne s'agit pas de faire à sa place ». Le multi-agenda de Bucheton permet de s'assurer que les élèves ont construit un savoir, un savoir-faire ou un certain nombre de valeurs. C'est pourquoi j'ai choisi de m'appuyer sur ce cadre d'analyse, il me permet de mettre en tension chaque élément d'une séance. Cela va me permettre de voir si les élèves ont saisi l'objectif de la séance. De plus, pour analyser la pratique de l'enseignant en parallèle, j'ai choisi de créer un tableau à double entrée afin de saisir la manière dont le professeur s'organise. Pour cela, j'ai d'une part entré les préoccupations du mutli-agenda auxquelles je croise les cinq focales pour analyser une pratique d'enseignement de Roland Goigoux. (ANNEXE 1) Goigoux a créé une typologie qui regroupe cinq focales (2016).

-La planification : c'est l'anticipation du déroulé de la séance. Il comprend les objectifs (à court, moyen ou long terme), les tâches didactiques, la démarche pédagogique, le rôle de l'évaluation, l'organisation matérielle ainsi que le groupement d'élèves.

-La régulation : elle comprend les interactions avec chaque élève et avec le groupe classe (climat de classe et autorité, retour d'information, traitement des erreurs, étayage, coopération et entraide).

-L'explicitation : expliquer le but de l'activité ou de l'apprentissage (faire/apprendre), des connaissances, savoirs ou ressources mobilisées ou encore expliquer les procédures ou stratégies utilisées (avant, pendant ou après l'utilisation).

-La motivation : c'est le fait de maintenir l'engagement des élèves dans l'activité. Il comprend le maintien de l'attention ainsi que le développement de compétences.

-La différenciation : proposer des tâches similaires ou différentes, organisation du groupe, prise en compte du public auquel on s'adresse.

L'intérêt de croiser le multi-agenda et les cinq focales est de pouvoir remarquer à quels moments le professeur va user d'une stratégie pour remédier à un problème ou pour mettre les élèves dans l'activité.

De plus, dans un autre temps, je m'appuierai également sur les différentes postures décrites par Bucheton et Soulé pour analyser le geste professionnel de l'enseignant et l'influence que celui-ci a eu sur ses élèves. Une posture est une manière cognitive et langagière de s'emparer d'une tâche. L'enseignant comme les élèves modifient leur posture au cours d'une séance. La posture dépend d'une part du sujet dans un contexte donné c'est à dire en fonction du sens nouveau que le sujet attribue à la situation ; et d'autre part, la posture peut changer en fonction de la situation elle-même. Le multi-agenda de Bucheton et les postures peuvent donc être croisés car de l'un découle l'autre. Les postures de l'enseignant et des élèves ne sont pas les mêmes, c'est pourquoi je vais observer l'enseignant d'une part et observer la posture de quelques élèves sélectionnés en amont d'une autre part.

Les postures de l'enseignant identifiées par Bucheton et Soulé sont les suivantes :

-La posture de contrôle : elle vise à cadrer la situation, le pilotage des tâches est serré et l'enseignant a pour objectif que tout le groupe avance en même temps.

-La posture de contre-étayage : c'est une variante de la posture de contrôle, l'enseignant veut avancer plus vite et va même jusqu'à faire à la place de l'élève.

-La posture d'accompagnement : l'enseignant apporte une aide ponctuelle individuelle ou collective en fonction des obstacles rencontrés ainsi que de la tâche. Cette posture

est opposée à la précédente car elle laisse le temps aux élèves de travailler à leur rythme. De plus, l'enseignant n'est pas dans l'évaluation et ne donne pas la réponse à l'élève ; au contraire il l'aide en le questionnant afin que l'élève soit acteur de son apprentissage.

-La posture d'enseignement : l'enseignant structure les savoirs, les normes et illustre par des exemples. La place du métalangage est forte car l'enseignant apporte les savoirs et savoir-faire nécessaires aux élèves pour qu'ils puissent se les approprier. Ces moments sont ponctuels et surviennent à des temps spécifiques.

-La posture de lâcher-prise : l'enseignant laisse les élèves responsables de leur travail et les laisse expérimenter leur procédure. Cette posture est ressentie comme un gage de confiance par les élèves. L'enseignant s'assure cependant que les tâches qu'il donne aux élèves sont à leur portée. Les savoirs ne sont pas verbalisés mais instrumentaux.

-La posture dite du « magicien » : l'enseignant capte l'attention des élèves grâce à des jeux, des gestes théâtraux ou des récits. Le savoir n'est pas construit, il est à deviner.

D'un autre côté, il y a également les postures des élèves traduisant l'engagement des élèves dans une tâche. Bucheton souligne que les élèves les plus en réussite vont varier de postures plus facilement tandis que les élèves plus en difficulté risquent de rester dans une posture.

-La posture première : c'est la manière dont les élèves se lancent dans une tâche sans réfléchir.

-La posture ludique-créative : un élève va être tenté de détourner la tâche pour la remanier à son gré.

-La posture réflexive : l'élève va agir et réfléchir sur la manière dont il a procédé afin de comprendre ses erreurs, ses réussites et plus largement ce qu'il en retire.

-La posture de refus : l'élève refuse de faire, d'apprendre. Elle peut renvoyer à un problème psycho-affectif de l'élève ou à d'éventuelles violences symboliques ou réelles subies par l'élève.

-La posture scolaire : elle caractérise la manière dont l'élève essaie de rentrer dans les normes scolaires attendues et tente ainsi d'être conforme aux attentes de l'enseignant.

Le fait d'étudier les postures de l'enseignant et des élèves va me permettre de valider ou d'invalider certaines hypothèses notamment concernant les malentendus sociaux-cognitifs rencontrés par les élèves. De plus, les postures illustrent également le climat de classe qu'il peut y avoir et donc déterminent la manière dont les apprentissages vont être assimilés. Si je constate par exemple que l'enseignant se trouve majoritairement dans une posture de contrôle, cela va à l'encontre de l'enseignement explicite, je pourrai donc voir les répercussions que la posture de l'enseignant peut avoir sur les élèves. (ANNEXE 2)

b- Les hypothèses et les réponses trouvées

Dans un premier temps, il me semble important de comprendre les difficultés rencontrées par les élèves. Il faut donc que j'observe les élèves dans l'environnement de leur classe pour comprendre la source de leur incompréhension. Il faut donc que je fasse des hypothèses concernant les malentendus rencontrés par les élèves dans un premier temps.

Hypothèse 1 : Un cadrage inadéquat des activités peut être source de malentendu.

Le cadrage inadéquat d'une activité a été illustré par Stéphane Bonnery comme j'ai pu le démontrer avec l'exemple du cours de géographie. Le cadrage inadéquat des activités se traduit par plusieurs éléments comme : un manque d'explicitation, de différenciation, de validation collective, un contenu de savoir implicite, un manque de tissage ... Pour observer le cadrage des activités, je me suis appuyée sur la grille d'observation (annexe 1) qui me permet de noter à quel moment de la séance, l'enseignant choisit de planifier, de réguler, d'expliciter, de motiver ou de différencier. En outre, j'ai également noté les remarques des élèves que je vais catégoriser de la même manière.

Tout d'abord, au cours de mes diverses observations générales, j'ai pu remarquer à de nombreuses reprises des commentaires ou des remarques d'élèves qui traduisent un malentendu. Voici quelques exemples que j'ai relevés :

Exemple 1 : les consignes

Les élèves avaient un exercice à réaliser sur les mots invariables. La consigne était la suivante « *relève les mots invariables dans le texte* ». Alors que je passais dans les rangs pour observer les élèves, une élève m'interpelle et me demande « *ça veut dire quoi « relève » ?* ». Son camarade de classe lui répond « *ça veut dire que tu dois enlever, donc supprimer.* » Le sens du mot « relever » dans la consigne signifiait « trouver » or les élèves attribuaient des significations différentes et n'ont pas compris la consigne. Il y a donc eu un problème dans la transmission de la consigne et dans le choix des mots utilisés pour formuler cette consigne.

Exemple 2 : un manque d'explicitation

Les élèves travaillaient sur les synonymes, le professeur et les élèves ont défini ce qu'était un synonyme et ont donné des exemples de synonymes. Les exercices comportaient des mots dont les élèves ne connaissaient pas le sens, ils devaient donc chercher la définition du mot pour le comprendre et trouver un synonyme. Cependant, beaucoup d'élèves ne comprenaient pas pourquoi ils devaient chercher dans le dictionnaire. Lorsqu'un élève demandait ce que signifiait un mot, l'enseignant lui répondait « *regarde dans le dictionnaire* ». Les élèves n'ont pas compris que pour réaliser l'exercice, il fallait dans un premier temps comprendre le sens du mot et donc le chercher dans le dictionnaire pour trouver un synonyme. En effet, les exemples de synonymes donnés en classe au préalable étaient souvent simples de type « logement et maison ». Les élèves n'avaient pas nécessairement besoin de chercher dans le dictionnaire.

Exemple 3 : observation d'une séance à partir d'une grille d'observation

Pour vérifier cette hypothèse, j'ai choisi d'observer une séance de géométrie sur le calcul de périmètre grâce à la grille d'observation en annexe 1. Cette séance est une séance de découverte pour les élèves. L'enseignant débute la séance en dessinant une figure au tableau. En annexe 2, se trouve une reproduction de la figure produite au tableau par l'enseignant.

L'enseignant demande aux élèves s'ils savent définir ce qu'est un périmètre. Il y a une première volonté d'explicitation du contenu du savoir. Un élève interpelle l'enseignant « *Monsieur, elle est pas possible cette figure.* », l'enseignant ne comprend pas la

remarque de l'élève et nous demande si on comprend ses explications. On lui explique qu'effectivement pour que cette figure soit réalisable, il faudrait que les côtés opposés soient égaux deux à deux dans la mesure où la figure semble avoir des cotés de même longueur deux à deux, ce qui n'est pas le cas. L'enseignant comprend alors la remarque de l'élève et lui dit « *Oui, mais on s'en fiche. L'objectif c'est de calculer le périmètre* ». Il y a donc un problème au niveau du contenu du savoir car l'enseignant a dessiné une figure qui n'est pas géométriquement correcte, de plus la remarque qu'il fait à l'élève altère l'atmosphère car ce que l'élève a dit était tout à fait pertinent et l'enseignant aurait pu rebondir dessus pour faire une figure plus fidèle à la réalité.

Par la suite, l'enseignant aide les élèves à calculer le périmètre en expliquant comment on peut faire. Il fait de l'étayage lorsqu'il explique qu'il faut calculer les millimètres puis les centimètres et les assembler ensemble. Pour faire comprendre l'enseignant fait l'exemple avec eux.

L'enseignant demande de transformer « 9 cm et 24 mm » en centimètres. Certains élèves ne comprennent pas la tâche, les élèves doivent répondre sur leur ardoise. Des élèves écrivent « 11,4 » sur leur ardoise, le professeur des écoles leur dit « *non je n'aime pas les virgules, ne notez pas comme ça, mais comme on a vu tout à l'heure* ». Il y a un fort contrôle de la part de l'enseignant et un manque d'explicitation car l'enseignant n'explique pas réellement pourquoi il ne veut pas qu'ils écrivent ainsi.

Puis, l'enseignant donne une nouvelle figure (reproduction de la figure en annexe 3), les élèves vont devoir calculer seuls le périmètre de la figure. L'enseignant demande que les élèves écrivent l'addition complète sur leur cahier. Le même élève qu'au début du cours l'interpelle « *elle est toujours pas possible cette figure* ». Le professeur souffle et répond « c'est pas grave ». Les élèves sont en autonomie et l'enseignant est à son bureau. Le calcul est compliqué car il y a beaucoup de données. L'enseignant annonce que la séance se poursuivra après le déjeuner et qu'ils auront le temps de poursuivre leurs calculs. L'enseignant m'a confié qu'il n'avait pas prévu de passer autant de temps sur l'explicitation des savoirs ce qui lui a valu d'ajuster le pilotage des tâches par la suite.

Au niveau de la validation des résultats des élèves, elle se fait individuellement dans un premier temps, les élèves vont au bureau de l'enseignant pour qu'il valide ou invalide le résultat trouvé. Une élève va au bureau de l'enseignant, il regarde son résultat et acquiesce, cette dernière s'exclame « Yes ! ». La remarque de l'élève

traduit d'une forme de climat de compétition. C'est ce que les auteurs du réseau Canopé ont d'ailleurs expliqué, il y a un rapport binaire entre ce que « je sais » et ce que « je ne sais pas ». L'élève attend l'approbation de l'enseignant sans forcément comprendre le chemin qu'elle a parcouru, elle valorise le fait qu'elle a trouvé le résultat attendu. J'ai pu d'ailleurs remarquer cela lorsque l'élève a proposé d'aider ses camarades, elle ne savait pas expliquer ce qu'elle a réussi à faire sans avoir le résultat de ses calculs sous les yeux.

Une élève en difficulté n'est pas parvenue à réaliser l'exercice dans le temps imparti. Lors de la correction collective, l'enseignant a demandé à l'élève de réaliser le travail avec lui. Il fait de la différenciation en aidant l'élève à faire faire, à faire dire et à faire comprendre. L'enseignant lui demande en effet ce qu'il faut faire dans un premier temps pour calculer le périmètre de la figure, l'élève lui répond qu'il faut additionner les mesures. Un élève scribeur va au tableau tandis que l'élève énumère les différents chiffres. Il y a beaucoup de mesures, l'élève se perd et ne sait plus où elle est rendue, l'enseignant s'énerve car il a l'impression qu'elle n'est pas concentrée. Le pilotage des tâches est serré, l'enseignant regarde régulièrement l'heure, il semble perdre patience car l'activité dure plus longtemps qu'il ne l'aurait pensé. La motivation des élèves semble peu à peu disparaître, ils sont agités car l'activité est longue.

Une fois qu'ils ont trouvé collectivement le nombre de centimètres et le nombre de millimètre, l'enseignant demande de convertir les millimètres en centimètres, ce que beaucoup d'élèves ont eu du mal à faire. Il demande de transformer « 19mm » en centimètres, le contenu du savoir est flou car l'objectif de la séance est le calcul de périmètre ; or, l'enseignant demande désormais de la conversion de mesure. Les élèves ne participent plus car la séance est très longue pour eux (plus d'une heure). L'enseignant finit par donner la réponse et clôt ainsi la séance. Il n'y a pas d'institutionnalisation ce qui pour certains élèves ne leur permet pas de comprendre. Il y a donc un manque d'étayage qui se révélera lors de la séance suivante et qui ne permettra pas de faire un tissage suffisant.

Le cadrage de l'activité traduit un manque d'étayage et un pilotage des tâches qui fait défaut à l'enseignant. Certains élèves ont saisi l'objet de savoir, malheureusement les élèves qui ont le plus besoin d'explicitation n'ont pas saisi le contenu du savoir. Lorsque j'ai regardé les cahiers des élèves à la fin de la séance, la majorité n'avait pas pris la correction en note car les élèves n'étaient plus concentrés. Je pense que l'exercice proposé par l'enseignant contenait trop de données. Il aurait fallu faire une

différenciation plus importante et proposer une figure avec moins de segments dans un premier temps pour aller vers des figures de plus en plus complexes. Certains élèves n'ont pas réussi à trouver le résultat de la figure après plus de 20 minutes de recherche, ils ont donc été découragés et démotivés.

L'objet de savoir n'est pas clair pour l'enseignant lui-même, il présente des figures qui semblent avoir des côtés parallèles et égaux deux à deux mais qui ne sont pas de même longueur. Les figures ne sont pas réalisables et l'enseignant affirme que ce n'est « pas grave ». Or, lorsque les élèves vont aborder le thème de la géométrie plane cela risque de poser un problème car les élèves devront « *Reproduire : construire une figure géométrique à partir d'un modèle fourni avec les mêmes dimensions ou en respectant une certaine échelle.* » selon les programmes. Les élèves risquent de simplement agir sans comprendre ce qu'ils font, l'étayage sera donc compliqué à mettre en place. De plus, lorsqu'un élève fait une remarque intéressante à ce sujet, l'enseignant n'en profite pas pour rebondir dessus mais au contraire ne l'écoute pas. L'espace dialogique est fermé.

Le tissage aurait pu se faire en s'appuyant sur le réel des élèves, par exemple avec une vue aérienne de l'école où il faut calculer le tour du quartier, cela permet de donner du sens à la situation car certains élèves ne visualisent pas ce qu'est un mètre ou un centimètre.

Résultat de l'hypothèse 1 : Les comportements des élèves traduisent des malentendus sur les attentes scolaires. Les élèves s'intéressent principalement au résultat final et ils ont du mal à voir le cheminement vers l'acquisition du savoir. J'ai choisi d'évoquer trois exemples qui selon moi traduisent un malentendu différent qui si situe à différents moments du multi-agenda de Bucheton.

Dans un premier temps, l'exemple de la transmission de consigne montre que l'enseignant pilote les tâches d'une manière inadéquate. Les élèves ne savent pas ce qu'ils doivent faire, cela montre qu'ils n'ont pas compris l'objectif de la séance. En effet, la tâche demandée est toujours en lien avec l'objectif fixé par l'enseignant. De plus, il y a eu un manque d'explicitation de la consigne qui aurait pu se faire par la reformulation de l'enseignant ou des élèves en lien avec la partie II-c de mon mémoire. De même avant tout mise en activité, l'enseignement explicite souligne l'importance d'être attentif à la compréhension de la consigne et de l'activité par tous les élèves. Ainsi peut-être que si l'enseignant avait mis à profit l'enseignement explicite, il n'y

aurait pas eu un cadrage inadéquat de l'activité se traduisant pas un manque de compréhension de la consigne par les élèves. Dans l'exemple n°1, l'obstacle rencontré par les élèves se situe au niveau du vocabulaire. Ainsi, la formulation d'une consigne a un impact sur la réussite de l'élève. Il peut également s'agir d'un objectif de l'enseignant qui souhaite que « *ses élèves s'entraînent à distinguer le lexique scolaire employé dans les consignes selon sa fonction* » en accord avec eduscol. Pour savoir cela, il aurait fallu que je m'entretienne avec l'enseignant afin de savoir quel était son objectif pour ses élèves. Cependant, le fait que les élèves ne sachent pas eux-mêmes ce qu'ils devaient faire risque de créer des malentendus.

Le second exemple que j'ai choisi montre que l'enseignant a voulu aider les élèves en faisant un exemple avec eux avant de les laisser faire l'activité en autonomie. Cependant, lorsque les élèves ne comprenaient pas le sens d'un mot, ils levaient immédiatement la main pour demander à l'enseignant de leur donner la définition. Ils n'ont pas compris qu'un des objectifs de la séance était d'apprendre à chercher dans le dictionnaire. L'enseignant souhaite que ses élèves acquièrent l'automatisme de chercher un mot dans le dictionnaire lorsqu'ils ne connaissent pas son sens. Cependant, c'est un travail très long et répétitif qui nécessite de la part de l'enseignant une explicitation continue. Si on se penche du côté du multi-agenda de Bucheton, il s'agit dans cette situation d'un manque d'étayage de la part de l'enseignant qui n'a pas rappelé les enjeux et les finalités de la tâche. En effet, l'étayage vise l'autonomie progressive de l'élève et cela passe par l'aide que l'enseignant apporte à l'élève pour l'aider à comprendre, faire, penser.

Enfin, le troisième exemple provient d'une séance que j'ai observée à l'aide de la grille d'observation que j'ai construite. Cette séance sur le calcul de périmètre souligne que non seulement l'importance d'un étayage clair et compréhensible mais aussi l'importance de l'atmosphère au sein d'une séance. Je remarque que le cadrage inadéquat de sa séance n'a pas permis aux élèves d'atteindre l'objectif de la séance.

Hypothèse 2 : L'effet Pygmalion est source de découragement pour les élèves.

Pour rappel, l'effet Pygmalion est une théorie selon laquelle la croyance de l'enseignant dans la réussite de l'élève influencerait les performances de l'élève. J'ai choisi d'analyser la posture de l'enseignant avec trois élèves de la classe qui ont des niveaux différents. Je vais tout d'abord comparer la posture de deux élèves de niveaux différents. Puis, j'observerai et je décrirai le comportement d'un troisième élève au sein

de la classe, qui est très perturbateur, qui a des grosses difficultés à se mettre dans les tâches scolaires mais qui a de fortes connaissances dans certains domaines.

Exemple 1 : Comparaison de la posture de deux élèves de niveaux différents

Dans un premier temps, je compare la posture de deux élèves de niveaux différents. Je nommerai Camille l'élève ayant un niveau moyen par rapport au niveau de la classe et je nommerai Héloïse l'élève ayant un niveau supérieur à la moyenne de la classe. L'intérêt d'analyser les postures de l'enseignant et des élèves est issu du socio-constructivisme et s'intéresse à la construction de l'individu dans la société. Tout d'abord, Bucheton rappelle que l'hétérogénéité des élèves est une condition favorable au développement de la pensée singulière de chacun. De même, le développement d'une personne est plus riche lorsqu'il se fait en collectivité. Une posture est une manière dont un individu va s'engager dans l'activité d'une certaine manière.

Bucheton souligne l'influence de la posture de l'enseignant sur l'apprentissage des élèves. C'est un geste professionnel qui peut être élaboré et réfléchi mais qui est également spontané lorsque l'enseignant se trouve face à une situation qu'il n'avait pas anticipée. L'analyse des postures me permet de voir la manière dont l'enseignant va s'adresser et se comporter face à ces deux élèves de niveaux différents. Dominique Bucheton qualifie la posture comme une « *structure pré-construite (schème) du « penser-dire-faire » qu'un sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée »*.

Tout d'abord, j'ai remarqué des commentaires de l'enseignant qui entretiennent une conception de la réussite visant à conformer les élèves aux attentes scolaires. C'est ce que Stéphane Bonnery qualifie de « pédagogie de la réussite ». En effet, l'enseignant de CE2 lors de la remise des évaluations, appelle les élèves chacun leur tour pour qu'ils viennent récupérer leur copie à son bureau. A chaque remise de copie, l'enseignant fait un commentaire oral sur la copie de l'élève devant toute la classe. Les évaluations sont notées, c'est par rapport à cette note qu'il fait ses remarques. Les commentaires sont les suivants « *c'est la meilleure note, bravo !* » ; « *Excellent* » ; « *Deuxième meilleure note* » ; « *Quelques erreurs* » ; « *C'est pas loin de la moyenne mais il faut travailler encore* ». Les élèves se demandent « *T'as eu combien ?* ». Cette manière de procéder valorise le résultat final sur la copie à un moment T. Malheureusement, certains élèves se retrouvent paniqués face à la copie car ils redoutent de décevoir l'enseignant. Lors de la remise de la copie de Camille, qui

rencontre des difficultés, l'enseignant lui a dit « *c'est trop moyen, tu n'as pas la moyenne, il faut travailler encore* ». En retournant à sa place, Camille s'est mise à pleurer et a mis sa tête dans ses bras afin de se cacher. La réaction de l'élève montre qu'elle considère l'évaluation comme une sanction, il ne semble pas qu'une évaluation positive soit mise en place. De plus, les programmes insistent sur le fait d'évaluer par compétence afin de mettre en place une « *évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par la famille* ». L'enseignant lors de la remise de la copie de Héloïse s'est exclamé « *comme toujours excellent travail, c'est la meilleure note* », l'élève est retournée à sa place et les autres élèves lui ont demandé combien elle a eu. Il s'est instauré une forme de compétition où les élèves comparent leur résultat et font des commentaires de type « *t'as de la chance* » lorsque l'un a une meilleure note que l'autre.

Lorsque j'ai parlé seule avec l'enseignant et que je lui ai demandé ce qu'il pensait de Camille, il m'a dit « *elle est bête. Je n'arrive à rien avec elle* ». Il y a une forme de fatalisme chez l'enseignant qui considère que l'élève ne pourra jamais faire de progrès. De plus, j'ai constaté cela également dans la manière dont l'enseignant s'adresse à l'élève. Il lui parle avec un discours bien moins élaboré qu'aux autres élèves, voire avec un langage enfantin, comme par exemple « *on arrête de faire mumuse maintenant ?* ». Il semble agacé et a une forte posture de contrôle avec l'élève, elle a très peu d'autonomie. L'enseignant est très peu dans une posture de lâcher-prise, au contraire il est dans une posture de contrôle où il va observer ce qu'elle fait en lui faisant des remarques de type : « *c'est bien souligné ça ? Oh la la...* » ; « *tu colles droit hein, pas comme ton trait là* ».

Par ailleurs, au cours du stage j'ai observé qu'il y avait un rituel en calcul mental. Chaque semaine, les élèves abordent un nouveau thème, le mardi, le jeudi et le vendredi, ils ont des calculs à faire dictés par l'enseignant qui sont notés sur 10 points, à la fin de la semaine cela leur donne une note sur 30 points. A la fin de chaque séance de calcul, l'enseignant demande « *qui a eu 10 sur 10 ?* » ; « *qui a eu 9 sur 10 ?* » ; « *qui a eu 8 sur 10* » ; « *qui a eu moins de 5 sur 10 ?* ». Les élèves lèvent la main en fonction de leur note. Au cours des 4 semaines que j'ai observées, Camille a pleuré à 3 reprises lors de l'énumération des notes car elle n'avait pas la moyenne. L'erreur est considérée comme grave et symbolisée par la note sur 10 de l'élève. De plus, ces notes sont visibles par les parents ce qui ajoute une forme d'anxiété et de stress chez l'élève. Or, de nombreux pédagogues, comme Jean-Pierre Astolfi, montrent que

l'apprentissage n'est pas linéaire mais qu'il passe par des essais, des erreurs, du tâtonnement... L'élève a un droit à l'erreur, et cette dernière fait partie du processus d'apprentissage. L'erreur est stigmatisée ce qui ne permet pas d'instaurer un climat de confiance et ce qui peut bloquer l'élève dans la construction du savoir. De plus, à la suite de ce calcul mental, il n'y a pas de réelle correction collective, l'enseignant demande aux élèves d'échanger leur cahier afin qu'un camarade corrige leurs erreurs. Les élèves doivent donner les bonnes réponses sans expliquer le processus qu'ils ont mis en place. Cela ne permet pas un retour réflexif sur l'erreur et donc l'élève ne peut pas comprendre ce qui lui a posé problème. De plus, il y a une forme de stigmatisation de cette élève qui se trouve rarement au-dessus de la moyenne.

L'enseignant laisse régulièrement en milieu de matinée les élèves faire des exercices sur une notion étudiée au préalable. Lorsque les élèves ont fini les exercices, ils vont à son bureau pour se faire corriger puis ils peuvent aller sur l'ordinateur pour jouer, faire du puzzle, lire un livre ou jouer à un jeu dans le calme. Au cours de mes observations, j'ai remarqué que c'était souvent les mêmes élèves qui finissent rapidement et qui ont plus de temps libre. Héloïse finit rapidement ses exercices, ce qui lui permet de faire une activité autre que scolaire pendant 20 minutes. Camille au contraire finit à chaque fois dans les dernières, l'enseignant propose aux autres élèves de faire du tutorat pour aider ces élèves. Cependant, il est agacé et demande à cette élève de venir à son bureau, il lui explique l'exercice et l'élève acquiesce, l'enseignant agacé souffle « *Oui mais tu me dis que tu as compris et 5 minutes après je vois que t'as pas avancé !* ». Je me suis rendue compte au cours de ce mois d'observation que Camille n'a pas eu une seule fois un temps d'autonomie, étant donné qu'elle termine dans les dernières, l'enseignant enchaîne directement sur la matière d'après. Cela ne permet pas à l'élève de souffler et il y a très peu de différenciation pour les élèves qui sont plus lents à écrire. J'ai remarqué que cette élève se trouvait majoritairement dans une posture scolaire, elle essaie de se conformer aux normes scolaires attendues et de se caler dans les attentes du maître. Or, comme le souligne Dominique Bucheton, les élèves les plus en difficulté vont rester dans une même posture la majorité du temps tandis que les élèves les plus en réussite disposent d'une gamme plus variée de postures. Ainsi en observant Héloïse j'ai pu voir qu'une fois l'activité terminée, elle a pris un jeu de dominos et s'en est servie comme jeu de construction pour construire une tour. Cela traduit une posture ludique-creative, elle détourne le jeu initial pour le transformer à son gré. Camille n'a pas la possibilité de faire cela car elle veut terminer la tâche confiée par l'enseignant. L'enseignant avec Camille se place majoritairement

dans une posture de contrôle et de contre-étayage et au contraire il se place dans une posture de lâcher-prise avec Héloïse.

De plus, les consignes sont parfois très complexes et la charge cognitive est très importante. Voilà deux exemples de consignes que l'enseignant a données aux élèves « *Recopie les phrases. Pour chaque phrase, encadre en bleu le sujet, en rouge le groupe verbal et souligne en rouge le verbe. Pour le sujet écris en dessous si c'est un groupe nominal ou un pronom* » ou encore « *Souligner le sujet et le verbe. Indique la nature du sujet et change-le* ». Notre mémoire de travail ne peut gérer que 3 ou 4 informations simultanément comme je l'ai montré précédemment. Si elle en reçoit trop, la charge cognitive est trop importante pour que les informations soient traitées efficacement, ce qui aboutit à un échec de la tâche. L'élève garde en tête cet échec qui se reproduit et il va donc penser « *je n'y arrive pas car je n'ai pas les capacités pour y arriver* ». Cela renvoie à un cadrage inadéquat des activités. La façon dont une consigne est construite est extrêmement importante dans la réussite de l'élève et dans la manière dont il va structurer ses apprentissages.

Exemple 2 : Observation d'un élève perturbateur

J'ai pu observer un autre élève que j'appellerai Arthur, il est très perturbateur au sein la classe. L'enseignant a choisi de le placer devant son bureau. L'élève en question a de grandes connaissances en histoire et en géographie, cependant il déteste écrire (que ce soit en mathématiques, en français, en sciences). J'ai observé la posture de cet élève en classe et la posture de l'enseignant avec cet élève. Tout d'abord, quelque chose m'a frappé : Arthur coupe très régulièrement la parole à l'enseignant et intervient en classe sans lever la main. L'enseignant le laisse intervenir la majorité du temps car ce qu'il dit s'avère pertinent. Cependant, certains élèves qui lèvent la main sont découragés par ce comportement et certains essaient de faire la même chose, c'est-à-dire de prendre la parole sans y être autorisés. L'enseignant les coupe instantanément en se plaçant dans une posture de contrôle forte et en leur rappelant les règles de la classe. Arthur est placé devant le bureau de l'enseignant, pour être interrogé, il se lève de sa chaise et agite le bras devant l'enseignant. Ce dernier valorise régulièrement les connaissances de l'élève et s'appuie sur ce dernier pour qu'il explique au reste de la classe. L'enseignant le nomme « *l'historien de classe* », il sourit lorsque ce dernier intervient pour donner une information pertinente. Lorsque j'ai interrogé l'enseignant par la suite sur ce qu'il pense de cet élève, j'ai remarqué l'admiration que l'enseignant porte à l'élève pour sa culture historique. Il m'a

expliqué que cet élève est très perturbateur et qu'il serait nécessaire de mettre en place un PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Éducative) pour lui. Toutefois, il m'a également expliqué que ce dernier avait fait de gros efforts depuis le début de l'année, notamment pour se mettre au travail. Cependant, l'enseignant est régulièrement derrière l'élève pour lui demander de sortir son cahier, son crayon. Je me suis aperçue qu'il y avait une forte relation de confiance qui s'est instaurée entre l'élève et l'enseignant, ce qui permet à l'élève de varier ses postures. L'enseignant le valorise régulièrement et l'encourage « *je sais que tu peux y arriver, et après tu pourras lire un livre* ». J'ai pu me rendre compte principalement de cette relation lorsque j'ai dû moi-même prendre la classe en main. Cet élève s'est placé systématiquement dans une posture de refus face à moi. Il refusait de faire le travail, de sortir ses affaires malgré mes demandes multiples et lorsque je lui demandais de se mettre au travail, il me tirait la langue. Il alternait entre une posture de refus et une posture ludique-créative en détournant les consignes que je donnais à la classe. Avec l'enseignant, il n'a absolument pas eu ce genre de comportement, cependant l'élève a encore des difficultés à respecter les règles de la classe mais de gros progrès ont été faits au niveau de sa mise en travail et de son écriture.

Résultat de l'hypothèse : Je me suis rendue compte que les comportements de l'enseignant n'étaient pas les mêmes avec tous ses élèves, c'est pourquoi j'ai choisi d'observer trois élèves de la classe qui présentent des caractéristiques scolaires différentes. Lors des entretiens que j'ai eus avec l'enseignant, les propos qu'il tenait sur ces trois élèves étaient en adéquation avec la manière dont il s'adressait à chacun d'eux. De même, j'ai observé des postures beaucoup plus fermées avec Camille plus en difficulté contrairement aux deux autres élèves avec lesquels l'enseignant a des postures beaucoup plus ouvertes ce qui est un gage de confiance pour les élèves. De plus, j'ai appris par la suite que cette petite fille avait redoublé une classe, ce qui a pu influencer les attentes de l'enseignant vis à vis de l'élève si l'on se réfère à la théorie de la première impression. Cette théorie montre que lorsque l'on rencontre une personne, on va immédiatement se faire une idée d'elle, c'est alors que le cerveau cherchera à vérifier l'hypothèse émise. En m'entretenant seule avec l'enseignant, j'ai pu avoir la certitude qu'il avait très peu d'attente pour l'élève qu'il considère comme « bête » selon ses propos. C'est assez proche de la notion d'effet Pygmalion car il s'est basé sur les propos de ses collègues et le parcours scolaire de l'élève pour émettre un jugement. Au cours mon stage, j'ai pu observer que le comportement de l'enseignant envers l'élève en difficulté avait un réel impact sur elle. En effet, cela s'est

traduit par de fortes émotions (l'élève pleure car elle a eu une mauvaise note), l'enseignant fait preuve de peu de patience avec l'élève en lui demandant de se dépêcher, ou en montrant une forme d'agacement voire d'exaspération, l'élève hésite à répondre, parfois même, elle se tait de peur de dire une erreur. L'effet Pygmalion a donc un impact considérable sur la réussite de l'élève mais également sur le comportement de l'enseignant.

Hypothèse 3 : l'explicitation contribuerait à réduire les inégalités scolaires

L'explicitation se joue à plusieurs niveaux comme j'ai pu le démontrer dans la partie I de mon mémoire. L'enseignant amène ses élèves à réfléchir sur leur apprentissage. Ainsi, l'enseignant se doit d'être explicite sur les démarches, les connaissances, les objectifs d'une activité ou d'une séance.

Pour rappel il y a deux courants à l'enseignement explicite. D'une part le cadre de « l'instruction directe » développé par le canadien Steve Bissonnette est très structuré dans la mesure où il donne trois étapes essentielles à la séance qui sont : le modelage (expliquer ce qui est enseigné, pourquoi, comment faire) ; la pratique dirigée (s'assurer de la compréhension de tous les élèves en leur proposant des tâches qu'ils réalisent ensemble) ; la pratique autonome ou indépendante (l'élève réinvestit seul ce qu'il a compris). Il me sera difficile d'observer une séance suivant le cadre de l'instruction directe étant donné qu'elle est très cadrée et nécessite une connaissance précise du cadre pour l'appliquer. C'est pourquoi j'appuierai mes observations sur le cadre décrit par le référentiel métier de l'éducation prioritaire qui mentionne l'importance « *d'enseigner plus explicitement* ». Ce ne sont pas les mêmes concepts car contrairement à l'instruction directe, il n'y a pas de méthode stricte à appliquer, il s'agit plutôt d'une préoccupation de l'enseignant. Ainsi, l'enseignant s'assure que l'élève a compris, pas seulement en le faisant reformuler une consigne mais en le poussant dans une réelle réflexion autour des enjeux de la tâche, des critères de réussite et de sa finalité. Il y a d'une part l'explicitation du « pourquoi » et d'une autre part l'explicitation du « comment ». A travers mes observations, je me demanderai si ces démarches ont été mises en place et si elles ont permis aux élèves de comprendre les finalités ou au contraire si elles ne sont pas indispensables à leur compréhension.

Exemple 1 : séance sur l'évaporation

Le professeur des écoles a débuté une séquence en sciences sur le thème de l'évaporation en CM1. Il a présenté la séquence en racontant une histoire :

« Un vieil homme a caché un trésor au fond de son jardin dans sa mare. Désormais, il veut récupérer son trésor mais il ne souhaite pas se mouiller. Il faut trouver un moyen de vider l'eau ou de récupérer le trésor sans se mouiller. »

Les élèves et l'enseignant ont reproduit cette scène à leur échelle : il y a une assiette creuse remplie d'eau qui représente la mare et une pièce au fond qui représente le trésor. Les élèves ont fait plusieurs hypothèses (chaleur, vent, lumière, aimant) que l'enseignant a notées puis ils ont décidé de les tester. Les élèves ont donc réfléchi à la manière de réaliser les expériences : l'hypothèse de la chaleur a pu être testée en plaçant un verre d'eau près d'un radiateur et un autre verre rempli à la même hauteur à l'air libre. En observant les résultats de l'hypothèse après quelques jours, ils ont pu confirmer que la chaleur contribuait à l'évaporation de l'eau car le verre près du radiateur avait un niveau plus bas que l'autre verre. Les élèves ont émis l'hypothèse que la lumière contribuait à l'évaporation de l'eau. Les élèves réfléchissent à un moyen de tester cette hypothèse. L'enseignant explique qu'il est très important d'avoir un verre témoin rempli à la même hauteur pour avoir un élément de comparaison. Les élèves proposent de mettre un verre d'eau sous les néons et l'autre dans un tiroir du bureau de l'enseignant. Ils mettent en place l'expérience en s'assurant qu'il y a la même quantité d'eau dans les deux récipients. Sur leur cahier, les élèves ont noté les hypothèses et ont dessiné l'expérience. Une fois le résultat de l'expérience observé, ils notent un constat.

L'enseignant a mis en place la démarche d'investigation qui est d'ailleurs conseillée par les programmes du cycle 3 car elle permet de développer « *la curiosité, la créativité, l'esprit critique et l'intérêt pour le progrès scientifique et technique* ». Les sciences et la technologie sont en lien avec le domaine 4 du socle commun : les systèmes naturels et les systèmes techniques. Les programmes soulignent que « *Les élèves apprennent à utiliser leurs connaissances et savoir-faire scientifiques et technologiques pour concevoir et pour produire* ». L'enseignant a choisi de s'appuyer sur les conceptions initiales des élèves pour qu'ils formulent leurs propres hypothèses. Les élèves mettent en place une investigation en créant des expériences pour valider ou invalider leurs hypothèses. L'enseignant les aiguille, les accompagne mais ce sont

les élèves qui mettent en place l'expérience et qui réfléchissent à ce qu'ils peuvent faire. Les élèves sont acteurs, d'ailleurs l'enseignant m'a expliqué qu'il était tout à fait pertinent de les laisser faire des expériences qui ne permettraient pas de valider l'hypothèse (l'expérience de la lumière).

En outre, le choix de la situation de départ permet d'attiser la curiosité des élèves, il y a une forme de « défi » qui est de récupérer la pièce sans se mouiller. Les élèves étaient extrêmement motivés, cela a permis de faire émerger un grand nombre de questionnements, d'opinions mais également les conceptions initiales des élèves. Les élèves ont proposé des solutions pour résoudre le problème initial, l'enseignant a aidé les élèves en les guidant ou en leur posant des questions afin de les aider à mettre en place leurs procédures. L'enseignant a notamment demandé « comment est-ce que tu vas pouvoir te rendre compte que ton expérience a marché ? » car pour observer le résultat d'une expérience, il faut pouvoir comparer la situation avant l'expérience et après. Les élèves ont proposé de marquer au feutre le niveau d'eau, de prendre en photo, d'avoir un témoin rempli à l'identique. Tout au long de la séquence, l'enseignant a poussé les élèves à expliquer ce qu'ils font, pourquoi ils le font et comment ils le font. L'enseignant a eu une posture d'accompagnement, c'est-à-dire qu'il a accompagné et guidé les élèves notamment en les aidant à conscientiser les processus qu'ils mettaient en place et en les aidant à développer leurs capacités réflexives. Cette posture favorise l'autonomie de l'élève sans pour autant qu'il soit perdu face à la tâche.

Exemple 2 : aborder le thème des dizaines de mille en parallèle avec la géographie

Le professeur des écoles a choisi de faire du tissage en abordant le thème des dizaines de mille en s'appuyant sur un exemple de géographie afin que les élèves se rendent compte des distances. Dans un premier temps, l'enseignant demande aux élèves de donner des exemples de villes qui sont à des centaines de kilomètres de Nantes. Il donne lui-même un exemple en citant Paris qui est à 386km de Nantes. C'est au tour des élèves de dire des noms de villes parmi celles-ci il y a eu Nice, Lyon, Bordeaux. L'enseignant s'appuie sur une carte pour montrer les villes. Un élève donne l'exemple de la ville d'Angers, l'enseignant rétorque qu'il s'agit plutôt de dizaines de kilomètres. Une autre élève dit « Moi je suis allée en vacances à Prague », l'enseignant lui répond qu'il ne sait pas si c'est des centaines de kilomètres ou si c'est plus. Puis l'enseignant dit que pour aller à Miami il y a 7 104km, il montre sur la carte

la distance et explique qu'il s'agit de milliers de kilomètres. Les élèves donnent des exemples comme Mexique, Etats-Unis... Un élève donne l'exemple du Canada, l'enseignant réfléchit et dit « non c'est plus je pense », l'élève répond « c'est en millions ? En milliards de kilomètres alors ? ». Le professeur des écoles répond que c'est des dizaines de kilomètres et que c'est ce que les élèves vont étudier aujourd'hui. L'enseignant projette le tableau de numération et distribue à chaque élève un compteur avec le tableau de numération. Le tableau permet aux élèves de placer chaque chiffre dans les bonnes colonnes. Les élèves ont du mal à placer le nombre correctement dans le tableau car ils placent le chiffre des dizaines de mille dans la colonne des centaines de mille. En m'entretenant avec l'enseignant après la séance, il m'a expliqué qu'il voulait rendre le thème plus concret pour les élèves en faisant du lien entre les nombres et la distance que cela représente. Grâce à la grille d'observation, j'ai remarqué que l'enseignant a voulu faire du tissage et donner du sens aux apprentissages, cependant au cours de ce début de séance, je m'aperçois également que l'enseignant n'est pas à l'aise avec l'objet de savoir. En effet, l'enseignant n'a pas donné de distances précises entre les villes et il hésite sur certaines villes que les élèves lui citent. De plus, l'élève qui avait donné l'exemple du Canada pour les milliers de kilomètres avait raison (6 573 km). L'enseignant a voulu s'appuyer sur le vécu des élèves, cependant comme souligné par les auteurs du dossier « Enseigner explicitement » cela ne fait pas sens pour certains élèves. Il faut utiliser avec prudence ce procédé car cela peut parfois éloigner les élèves du concept à construire. Certains élèves de la classe n'ont jamais voyagé à une centaine ou à un millier de kilomètres de chez eux, il leur est donc compliqué d'associer ce nombre à quelque chose de concret. De plus, à aucun moment les distances n'étaient nommées, les élèves donnaient des noms de villes où ils étaient allés ou qu'ils connaissaient sans forcément prêter attention à la distance qui les séparait, puis l'enseignant confirmait ou infirmait leur réponse. En outre, les nombres n'étaient pas marqués au tableau, l'enseignant les énonçait oralement. La remarque de l'élève concernant la distance Nantes-Canada « *c'est en millions ? En milliards de kilomètres ?* » montre que les élèves n'arrivent pas à se projeter et à se représenter les distances. L'enseignant affirme qu'il a voulu rendre plus compréhensible le concept des dizaines de mille. Toutefois, cela nécessite un effort de projection qui est compliqué pour des élèves qui ont pour la plupart peu voyagé. De plus, l'enseignant lui-même semblait avoir des doutes sur les distances entre certaines villes et ne

préférerait pas se prononcer ce qui prouve que l'exercice de projection est très compliqué même pour des adultes.

Par la suite, l'enseignant met en place un jeu auquel les élèves ont l'habitude de jouer. L'enseignant pense à un nombre et l'écrit au dos du tableau afin que les élèves ne le voient pas. Puis, les élèves doivent poser des questions pour trouver quel est le nombre mystère. Les questions sont de type « c'est quoi les unités de mille ? », « c'est quoi les dizaines ? », au fur et à mesure, les élèves placent les chiffres dans leur compteur. Puis, c'est au tour d'un élève de faire deviner un nombre mystère. Ce jeu permet de travailler le placement des chiffres dans un tableau de numération (se repérer) mais aussi la lecture de nombres contenant de dizaines de milliers.

L'enseignant dit un nombre que les élèves doivent placer dans le tableau de numération. Lorsque l'enseignant dit le nombre « 94 981 » certains élèves mettent dans le tableau « 81 941 » car à l'oral ils entendent dans un premier temps « **quatre-vingt-quatorze-mille-neuf-cent-quatre-vingt-un** ». Enfin, l'enseignant procède à l'institutionnalisation et souligne l'importance de mettre un espace entre les centaines et les milliers afin d'une part que le nombre soit plus facile et d'autre part de bien distinguer la classe des unités de la classe des milliers. Cette partie de la séance permet aux élèves de noter les procédures qu'ils ont mises en place tout au long de la séance.

Résultat de l'hypothèse : Patrick Rayou a démontré que le travail de transformation est un travail énorme pour l'enseignant qui doit varier ses stratégies d'explicitation afin que tous ses élèves acquièrent les connaissances (2016). Dans le premier exemple, l'enseignant varie ses postures (accompagnement, enseignement, lâcher-prise, contrôle), ce qui va permettre aux élèves eux-mêmes de varier leurs postures. L'enseignant laisse la possibilité à chaque élève d'expliquer ses hypothèses et les moyens possibles pour les vérifier. Il y a un développement des compétences langagières car les élèves doivent être clairs et précis pour être compris de tous. De plus, la formulation orale de leurs hypothèses permet aux élèves de mettre des mots sur leur pensée. Cependant, le second exemple montre qu'un enseignant qui souhaite trop expliciter les concepts risque au contraire de créer des confusions, voire une surcharge cognitive en apportant des informations qui nécessitent un très gros effort de projection qui est compliqué pour des jeunes élèves. Il y a donc un juste équilibre à la notion d'explicitation, ce que Patrick Rayou souligne lorsqu'il explique qu'il ne faut pas confondre « enseigner plus explicitement » et « tout expliciter », et que

« *l'explicitation peut même tuer l'apprentissage* ». En effet, certaines manières d'agir comme l'explicitation entre pairs ou le tutorat permettent à certains élèves de mieux s'approprier le savoir et de comprendre ce qu'ils font et pourquoi ils le font. Ainsi, contrairement à certaines idées reçues, l'explicitation ne résume pas à l'utilisation d'un discours ou d'une situation qui pourrait être plus éloquente.

Cependant le fait d'enseigner plus explicitement s'applique particulièrement dans les écoles en réseau d'éducation prioritaire (REP) où les élèves rencontrent de grandes difficultés et les niveaux sont très hétérogènes. Il aurait été intéressant que je puisse mener mes observations dans une école située en REP ou REP+ car les élèves sont majoritairement issus de milieux sociaux et culturels éloignés de l'école. Les observations que j'ai menées ont été faites dans des classes où il n'y avait pas d'élèves allophones ou en grandes difficultés scolaires. Les parents de ces élèves étaient fortement impliqués dans la scolarité de leur enfant, c'est même eux qui réclamaient plus de devoirs à la maison à l'enseignant. Le suivi de la scolarité était donc assuré par la famille ce qui n'est pas le cas dans certaine école en REP. C'est une limite à mes observations, sachant que le fait d'enseigner plus explicitement est particulièrement prescrit par les programmes en REP.

c-Discussion et approfondissement dépassant les cas particuliers observés

A la suite de mes observations, je me suis rendue compte qu'un certain nombre de malentendus persistaient chez les élèves. Cependant, j'ai réalisé grâce aux observations et aux recherches qu'il y avait des moyens de remédier à ces malentendus, voire même de les éviter. Lorsque la source des incompréhensions est perçue, il est beaucoup plus aisé de chercher à y remédier. J'ai pu en effet voir à travers mes recherches qu'il y avait de nombreuses raisons qui pouvaient ne pas être perçues par l'enseignant lui-même. C'est également pour cela que j'ai choisi ce thème de mémoire, je me suis moi-même rendue compte lorsque j'observais des séances que j'avais faites en me filmant, que certains élèves ont des comportements, des paroles, ou même des réflexions qui montrent qu'ils passent à côté de certains apprentissages. Il m'était donc impératif de comprendre les malentendus des élèves d'où la création de la grille d'observation en lien avec le multi-agenda de Bucheton qui me permettait d'observer d'une part les élèves et d'une autre part l'enseignant. Pour aller plus loin, il aurait été intéressant que je m'entretienne seule avec les élèves afin de discuter à la suite d'une séance sur ce qu'ils ont compris, appris, retenu de la

séance. De même, j'aurais pu demander à l'ensemble des élèves de noter sur une feuille l'objectif de la séance afin de me rendre compte de la variété ou non de réponses possibles des élèves qui ont assisté à la même leçon. En raison des conditions sanitaires, je n'ai pas eu le temps de mettre ces investigations en place mais je souhaite enseigner plus explicitement et pour ce faire il faut comprendre les élèves donc je mettrai en place ces modalités d'évaluation formative à l'avenir.

La troisième hypothèse qui suppose que l'explicitation réduirait les inégalités scolaires m'a permis de me rendre compte que des enseignants ont une perception erronée de ce qu'est l'enseignement explicite. En effet, lors de la séance sur les dizaines de mille, l'enseignant a souhaité donner du sens aux apprentissages. Cependant, il s'est éloigné de l'objet d'apprentissage ce qui a pu perturber certains élèves. Au contraire, la séance en sciences sur l'évaporation traduit le fait que l'enseignant a souhaité accompagner les élèves dans leur réflexion notamment en les questionnant afin de les faire avancer dans leur raisonnement. Toutefois, il ne suffit pas de questionner pour aider les élèves. C'est ce que souligne le dossier L'art de questionner de façon efficace rédigé par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2011). Reinhart explique que l'importance de questionner les élèves plutôt que de leur dire quoi faire leur permet de se sentir pleinement investis dans la tâche et donc acteurs de leurs apprentissages. Cependant, il souligne que c'est un travail compliqué pour l'enseignant qui est tenté de dire aux élèves ce qu'ils doivent faire et même de faire à leur place (contre-étayage). Le dossier donne huit conseils afin de poser efficacement les questions aux élèves. Le premier point souligne que lors de la planification de la séance, il faut anticiper le raisonnement des élèves. Au cours de la séance, l'enseignant veille à relier les questionnements aux résultats d'apprentissage. Cette étape permet de faire des généralisations et d'appliquer ce qu'ils ont appris dans d'autres situations (généralisation des savoirs et des savoir-faire). Il faut veiller à poser des questions ouvertes tout en respectant le concept de zone proximale de développement, ces questions aident les élèves à progresser et à avancer dans les apprentissages. Les questions doivent attendre une réponse et ne doivent donc pas être rhétoriques car ces dernières n'engagent pas l'élève dans une réflexion. Le point n°5 souligne la nécessité « *d'incorporer des verbes d'action qui invoquent les niveaux plus élevés de la taxonomie de Bloom* ». La taxonomie de Bloom aide les enseignants à formuler des questions qui leur permettent de connaître les faiblesses et les forces de leurs élèves. Un point important est de prendre compte de l'ensemble de la classe lorsqu'une question est posée. Il faut poser des questions qui élargissent la

conversation afin que tous les élèves se sentent inclus dans la réflexion. C'est notamment ce que l'enseignant a fait lors de la séance que j'ai observée. Il encourage ses élèves à réfléchir collectivement en leur posant des questions ouvertes et en stimulant leur réflexion, ce qui a considérablement favorisé les discussions au sein de classe. L'enseignant doit également s'assurer de formuler des questions neutres qui n'influenceront pas le raisonnement de l'élève. Il faut donc prêter attention aux indices verbaux ou non-verbaux. En effet, le dossier souligne que « *des expressions du visage, des gestes et un ton de la voix peuvent envoyer des signaux, lesquels pourraient empêcher les élèves de réfléchir en profondeur* ». Enfin, le dernier point soulevé par le dossier est de laisser un temps de réflexion suffisant. Ainsi, lorsque les enseignants valorisent un temps de réflexion de trois secondes ou plus, les élèves moins confiants répondent plus souvent, de plus cela laisse un temps suffisant pour réfléchir et formuler sa pensée en mots.

Les diverses observations que j'ai menées m'ont permis d'avancer dans mes recherches et de me pencher vers des ressources auxquelles je n'aurais pas pensé. L'observation de la séance de sciences m'a poussée à m'intéresser à la manière de questionner les élèves. Le fait de questionner les élèves de manière pertinente suscite des réflexions poussées chez les élèves et les impliquent dans la tâche. J'ai pu me rendre compte également que certains gestes professionnels pouvaient distraire les élèves, voire même les couper dans leur réflexion. En effet, par exemple lorsque les élèves travaillent en binômes ou en groupes, l'enseignant circule dans les groupes et demandent aux élèves où ils sont rendus dans l'activité. Cependant, régulièrement il s'avère que l'enseignant coupe les élèves dans leur activité et interrompe une conversation. Or, les auteurs soulignent qu'une écoute active, dans un premier temps, permet réellement d'observer comment les élèves raisonnent et interagissent, c'est un excellent moyen d'évaluer la capacité de réflexion des élèves.

Conclusion et limites

Au cours de mon mémoire, je me suis progressivement rendue compte que le fait d'enseigner plus explicitement sous-entend un ensemble de gestes professionnels et de réflexions dont l'enseignant doit prendre conscience. Je me suis aperçue qu'il était impératif de différencier « enseigner plus explicitement » et « l'instruction directe ». Ces deux concepts ne supposent pas les mêmes approches d'enseignement, l'une étant plutôt centrée sur les pratiques enseignantes permettant à l'élève de construire des apprentissages solides et l'autre étant une méthode pédagogique cadrée se basant sur le modèle constructivisme. Au début de mon mémoire, je n'avais pas conscience de cet écart entre ces deux pédagogies mais désormais, mes recherches m'ont permis d'en faire une réelle distinction. Mon mémoire s'appuie sur la pédagogie explicite comme décrite dans le référentiel métier de l'éducation prioritaire.

Cependant, au cours de mes observations j'ai remarqué que des enseignants par soucis de vouloir bien faire n'ont pas conscience qu'ils créent des malentendus et perturbent leurs élèves. De même, le fait d'enseigner plus explicitement n'implique pas de diminuer les exigences en termes d'investissement intellectuel des élèves, il faut expliciter mais laisser l'élève devenir autonome progressivement. Les élèves qui ont une posture dite scolaire tentent de rentrer dans les normes scolaires attendues en se calant sur les attentes de l'enseignant. Or, il faut faire prendre conscience aux élèves qu'on attend d'eux une implication intellectuelle et non pas une attitude obéissante et une écoute passive. C'est pourquoi il m'a paru essentiel d'identifier les gestes de l'enseignant qui peuvent altérer la réflexion de l'élève. De même, la prise en compte et l'identification des malentendus rencontrés par les élèves permettent à l'enseignant d'amener tous ses élèves à réussir.

Le fait d'enseigner plus explicitement a des impacts positifs sur la réussite des élèves. L'enseignant accompagne les élèves dans la compréhension de situations diverses et les aide à construire les savoirs qu'ils pourront généraliser. L'enseignement explicite est un moyen de lutter contre les inégalités scolaires. Il permet non seulement d'accroître la motivation et l'engagement des élèves en donnant du sens aux activités, mais également de les aider à faire seuls en leur donnant de bonnes habitudes de travail. De plus, cette pédagogie permet d'instaurer un climat de confiance, de bienveillance et de sécurité qui permet à l'élève de se sentir pleinement investi dans ses apprentissages. Les élèves sont encouragés à faire du lien entre les

apprentissages disciplinaires ce qui donne du sens aux apprentissages. Cela permet de favoriser une posture réflexive chez l'élève. Les élèves agissent et se rendent compte des finalités de la tâche, comment ils la réalisent, les obstacles qu'ils rencontrent. Les élèves sont pleinement acteurs de leurs apprentissages et l'enseignant les accompagne pour les rendre autonomes.

La lutte contre la difficulté scolaire se fait à plusieurs échelles, l'échec pose un gros problème dans une société où les attentes sont très fortes. Au cours de mes observations j'ai d'ailleurs pu percevoir que les élèves tout comme les enseignants avaient une vision négative de l'erreur. L'erreur est souvent assimilée à l'échec. Il y a une forme de déterminisme qui laisserait penser que quelqu'un qui se trompe est fatalement « bête » et au contraire une personne qui ne fait aucune erreur est « intelligente ». J'ai pu observer régulièrement que les élèves se comparent entre eux ce qui amène une forme de jugement et accentue le statut négatif de l'erreur. La famille a également un rôle important à jouer en créant un climat favorable à l'erreur. Pourtant, l'erreur est un indice pour comprendre le processus d'apprentissage mis en place par l'élève. C'est un moment normal de l'apprentissage et cela doit être assumé comme tel par l'élève. L'erreur va d'ailleurs de pair avec l'évaluation positive et permet à l'élève de progresser en revenant sur son erreur et en la corrigeant. Cependant il y a une attente très forte de la part des enseignants, de l'institution scolaire, des parents et des élèves eux-mêmes ce qui peut freiner les élèves dans leurs apprentissages. De plus la source de l'erreur peut être multiple et varier selon l'élève. Le statut de l'erreur est souvent perçu comme négatif étant donné que nous sommes dans une société où la réussite doit être unanime. Il y a eu de nombreuses politiques au cours de ces années pour lutter contre les difficultés scolaires qui ont eu des effets négatifs. Parmi celles-ci on peut citer le redoublement qui pousse l'élève à refaire une année scolaire identique pour qu'il réussisse, il y a également eu la mise en place de classes de niveaux qui vise à regrouper les élèves par niveaux de compétences cependant il s'avère qu'il y a un manque d'élèves moteurs qui permettent de faire avancer le groupe.

L'année scolaire 2019-2020 est placée sous le signe de la réussite de tous les élèves affirmé par le ministre de l'éducation Jean-Michel Blanquer. Il abaisse l'âge de l'instruction obligatoire à 3 ans afin de palier aux inégalités d'accès au langage et de susciter le plaisir d'apprendre dès le plus jeune âge. Une autre politique a été mise en place celle du dédoublement des classes de CP et de CE1 en Rep et en Rep+. La mise en place d'évaluations en début de CP, en milieu de CP, en CE1 et en 6ème

permettrait aux enseignants de repérer les difficultés scolaires des élèves en français et en mathématiques. Un ensemble de mesures a été mis en place afin de palier à ces difficultés scolaires et d'établir l'égalité des chances. La réussite de tous les élèves est donc bel et bien un défi actuel qui concerne tous les acteurs de la communauté éducative. De nombreux projet sont mis en place et prennent compte de la diversité du public auquel nous nous adressons.

Bibliographie

Sources primaires :

Données :

DGESCO de Poitiers et Lyon. (2016). *Enseigner plus explicitement : l'essentiel en quatre pages*. Consulté à l'adresse <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicitement-un-dossier-ressource>

Bureau de l'éducation prioritaire de la DGESCO. (s. d.). *Enseigner plus explicitement : situations et gestes professionnels au quotidien*. Consulté à l'adresse https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/actualites/enseigner_plus_explicitement_cr.pdf

Textes institutionnels :

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2011). *L'art de questionner de façon efficace* (édition spéciale du secrétariat n° 21). Consulté à l'adresse http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS_AskingEffectiveQuestionsFr.pdf

Ministère de l'éducation nationale. (2014). *Un référentiel pour l'éducation prioritaire*. Consulté à l'adresse https://cache.media.eduscol.education.fr/file/education_prioritaire_et_accompagnement/53/5/referentiel_education_prioritaire_294535.pdf

Interview vidéo :

Rayou, P. (2016, janvier 13). *Enseigner de manière plus explicite pour répondre à quels problèmes ?* [Fichier vidéo]. Consulté à l'adresse http://video.ens-lyon.fr/ife/2015/2015-10-14_Patrick_RayouPP.mp4

Sources secondaires :

Ouvrages :

Hollingsworth, J., & Ybarra, S. (2012). *L'enseignement explicite - Une pratique efficace*. Quebec, Canada : Chenelière Éducation.

Stéphane Bonnery, Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques, La Dispute, coll. « *L'enjeu scolaire* », 2007.

Doly, A.-M. (2000). *Problèmes d'apprentissage, problèmes d'enseignement*. Clermont-Ferrand, France : Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP).

Jean-Claude Forquin, *Sociologie du Curriculum*, Presses universitaires de Rennes, coll. « *Paideia* », 2008.

Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements : Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Québec, Canada : Chenelière Education.

Rosenthal, R. et Jacobson, L. *Pygmalion à l'école : L'attente Du Maître Et Le Développement Intellectuel Des Élèves*, 1968.

Articles scientifiques :

Institut Français de l'Éducation (IFÉ). (s. d.). Le multi-agenda - NéoPass@ction. Consulté à l'adresse <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/le-multi-agenda>

Iuliana Lunca-Popa, Alain Jaillet. (2013). *Pygmalion dans le processus de transmission. Analyse des recherches sur l'effet Pygmalion*. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00863848/document>

Travaux d'analyse et de cadrage conceptuel :

Goigoux, R. (2016). *Quels savoirs utiles aux formateurs ?* Consulté à l'adresse <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/roland-goigoux-quels-savoirs-pour-les-formateurs>

Cèbe, S. (s. d.). *Apprends-moi à comprendre tout seul*. Consulté à l'adresse http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2000-2001/dossier_11_pro.pdf

IEN Montélimar. (2016). *Des outils pour la classe : du multi-agenda aux postures maîtres/élèves*. Consulté à l'adresse http://www.acgrenoble.fr/ien.montelimar/IMG/pdf/les_outils_pour_la_classe_9_-_du_multiagenda_aux_postures_maitres-eleves.pdf

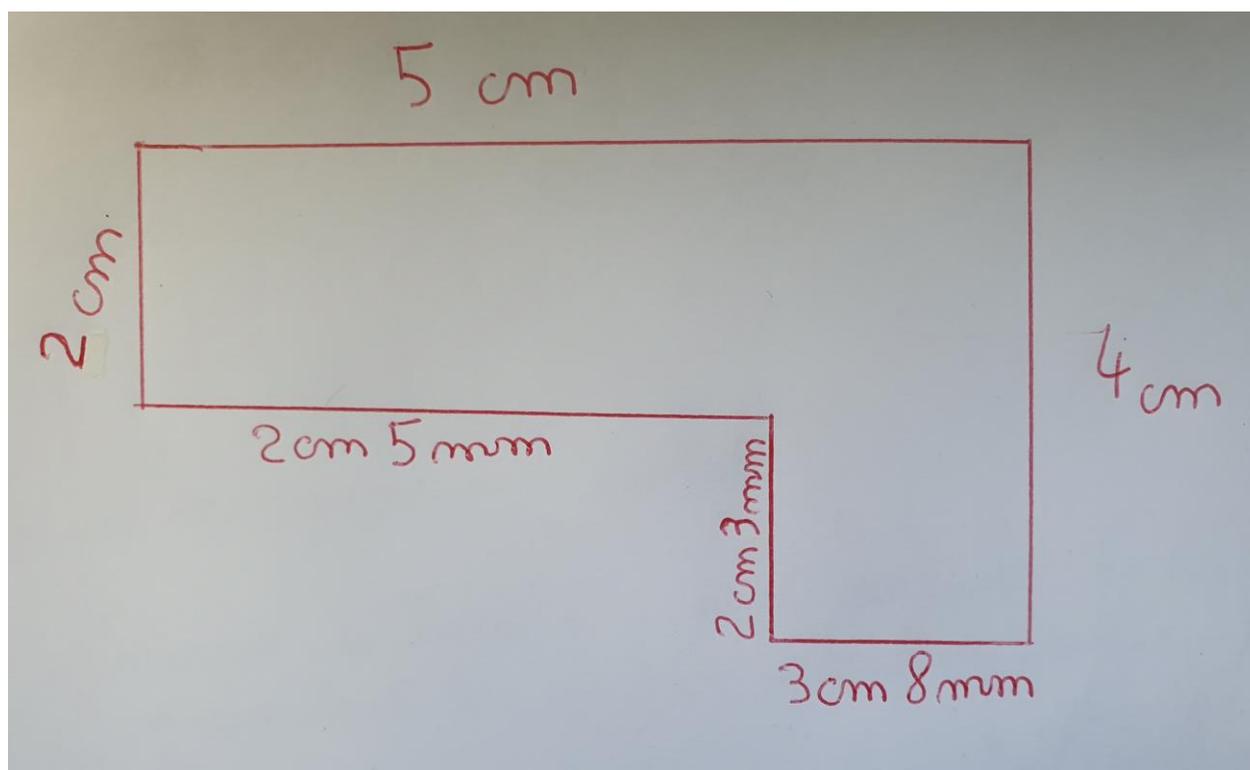
Bucheton Dominique, Soulé Yves, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation & didactique*, 2009/3 (Vol. 3). URL : <https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2009-3-page-29.htm>

Annexes

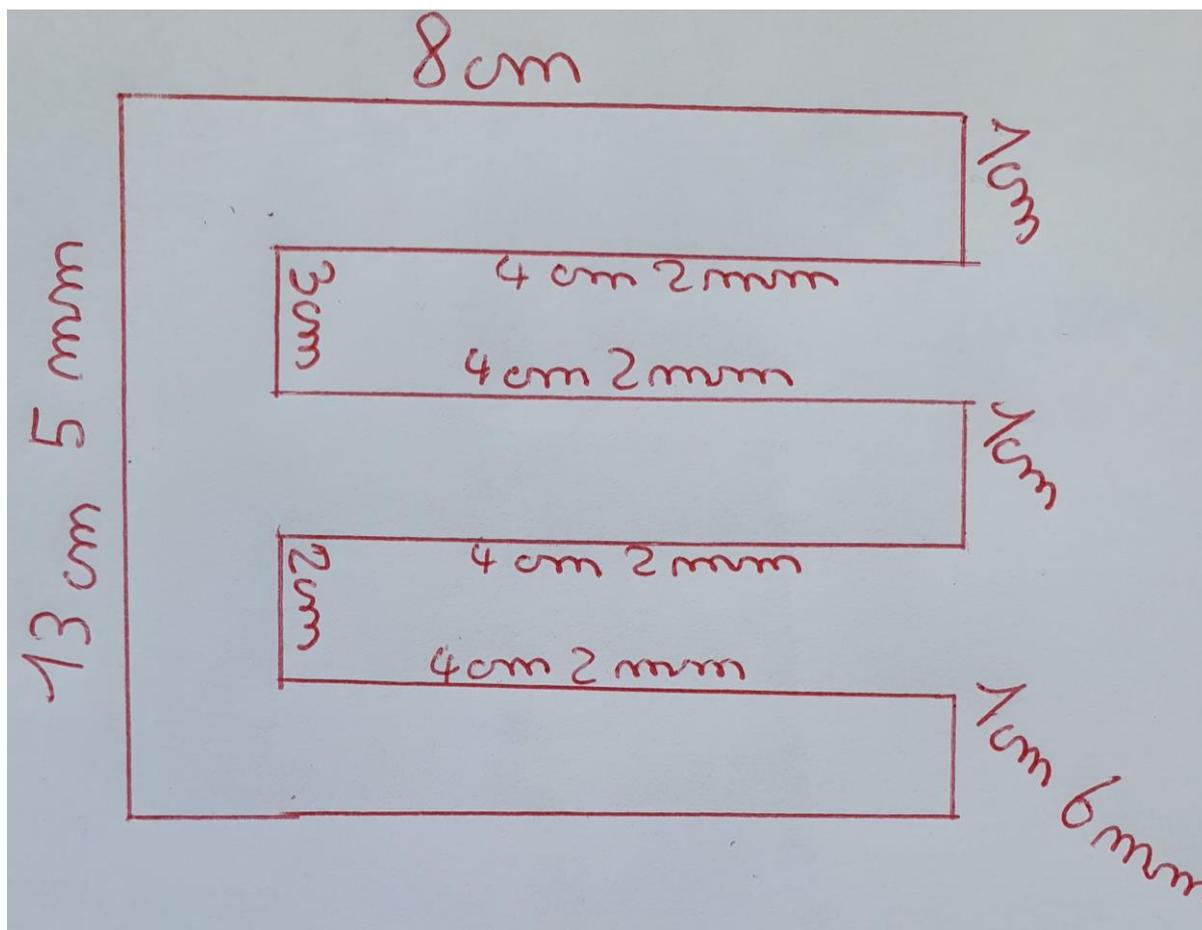
Annexe 1 : Grille d'observation à partir du multi-agenda de Dominique Bucheton et des focales de Goigoux

	Planification	Régulation	Explicitation	Motivation	Différenciation
Objet de savoir, techniques : contenu du savoir					
Étayage : Faire comprendre, Faire dire, Faire faire					
Tissage : donner du sens à la situation et au savoir visé					
Atmosphère : L'éthos, créer et maintenir des espaces dialogiques					
Pilotage des tâches : gérer les contraintes de l'espace et du temps de la situation.					
AUTRES :					

Annexe 2 : figure produite par l'enseignant au tableau (cours de géométrie)



Annexe 3 : calcul du périmètre de cette figure en autonomie (CE2)



4ème de couverture

5 Mots clés :

Malentendus scolaires ; enseignement explicite ; pédagogie ; effet Pygmalion ; cadrage des activités.

Résumé en Français :

La réussite scolaire de nos élèves est un élément central du métier d'enseignant. Ce mémoire s'intéresse à la manière d'enseigner plus explicitement pour favoriser la réussite de tous les élèves. Je me suis intéressée aux malentendus scolaires rencontrés par les élèves afin de comprendre la manière dont ils apprennent et s'approprient les savoirs. Certaines situations relèvent de l'intuition et ne sont pas identifiées comme telles par l'enseignant. Cependant, les élèves ne sont pas identiques et ne vivent pas une expérience de la même manière. Le fait d'enseigner plus explicitement sous-entend un ensemble de gestes, de postures et de pratiques pédagogiques à appliquer au sein de la classe. La nécessité d'explicitation ne tient pas seulement aux paroles de l'enseignant mais aux situations explicites elles-mêmes.

Résumé en Anglais :

The academic success of our students is a crucial element to the teaching profession. This dissertation is based on « how to teach more explicitly to promote success for all students? ». I focused on the academic misunderstandings encountered by students, in order to understand how they learn and appropriate knowledge. Some situations are intuitive and not identified as such by the teacher. However, students are not identical and do not experience things in the same way. Teaching more explicitly implies a set of gestures, postures and pedagogical practices, to be applied in the classroom. The need to be explicit is not only due to what the teacher says, but about the explicit situations themselves.