



HAL
open science

Les effets d'un enseignement plus explicite sur les élèves en difficulté scolaire dans une classe de CE2

Leïla Hibernie

► **To cite this version:**

Leïla Hibernie. Les effets d'un enseignement plus explicite sur les élèves en difficulté scolaire dans une classe de CE2. Education. 2021. dumas-03361447

HAL Id: dumas-03361447

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03361447>

Submitted on 1 Oct 2021

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

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

Année universitaire 2020-2021

Master MEEF mention 1^{er} degré

2^{ème} année

LES EFFETS D'UN ENSEIGNEMENT PLUS EXPLICITE SUR LES ELEVES EN DIFFICULTE SCOLAIRE DANS UNE CLASSE DE CE2

Mots clefs : enseignement explicite, malentendus sociocognitifs, élèves en difficulté, conjugaison, CE2.

Présenté par Leïla Hibernie

Encadré par Mme Véronique Simonet, enseignante spécialisée, formatrice à l'INSPE de Paris.

Remerciements

A ma directrice de mémoire, Mme Véronique Simonet, et à Monsieur Pierre Lignée pour leur accompagnement dans la rédaction de ce mémoire.

A mon tuteur INSPE, Monsieur Coutellier-Morhange et ma maîtresse formatrice, Madame Brown, pour leurs conseils dans ma pratique.

Aux collègues professeur.e.s des écoles stagiaires du groupe C4 de l'INSPE de Paris pour leur esprit de camaraderie et leur soutien – à distance - tout au long de cette année.

Table des matières

Introduction	4
1. De l'origine des inégalités scolaires	6
1.1. La composante sociale des inégalités scolaires.....	6
1.2. L'école et la construction des inégalités scolaires.....	8
2. L'enseignement explicite comme réponse possible aux inégalités scolaires	11
2.1. L'enseignement direct	12
2.2. Enseigner plus explicitement	14
2.2.1. L'enseignement explicite dans les textes officiels.....	15
2.2.2. L'enseignement explicite en pratique.....	16
3. Méthode.....	17
3.1. Introduction : choix de l'enseignement explicite en tant qu'approche pédagogique.	18
3.2. Description de la méthode.	18
3.2.1. Un cadre de classe repensé.....	19
3.2.2. La conception d'une séquence « soucieuse de l'explicite ».....	19
3.2.3. L'enregistrement des séances mises en œuvre explicitement.....	20
3.2.4. La confrontation des résultats d'une séquence non explicite et d'une séquence explicite en conjugaison.....	21
3.2.5. L'appropriation et le réinvestissement de la conjugaison des verbes au présent à plus long terme et dans des contextes différents.	21
4. Résultats	22
4.1 La prise de parole dans la classe.	22
4.2. Progression et résultats des élèves aux évaluations de conjugaison.	30
4.3 Résultats concernant l'appropriation et le réinvestissement de la conjugaison des verbes au présent à plus long terme et dans des contextes différents.	33
4.3.1 L'utilisation du présent dans les dictées.	33
4.3.2 L'utilisation du présent dans les productions d'écrit.....	33
4.3.3 La prononciation des morphèmes muets des terminaisons verbales au présent, en lecture à voix haute. 34	34
5. Discussion.....	34
5.1. Discussion des résultats.....	34
5.2. Analyse critique de la méthodologie	36
6. Conclusion	37
Références bibliographiques :	38
Annexe	40

Introduction

Professeure des écoles stagiaire, j'enseigne depuis septembre 2020, dans une classe de CE2 de 27 élèves. Mon école, située dans le sud du XIII^{ème} arrondissement de Paris, comporte 8 classes composées d'élèves issus, pour la majorité d'entre eux, de milieux socio-culturels plutôt privilégiés. Néanmoins, dès les premiers jours qui ont suivi la rentrée, les disparités des niveaux scolaires au sein de ma classe m'ont interpellée. Par exemple, dans ma classe de CE2, les niveaux de fluence au mois de septembre 2020, vont de 6 à 130 mots lus correctement en une minute. Le même constat peut être fait en mathématiques. Certains élèves ne parviennent pas à additionner deux nombres inférieurs à 10 quand d'autres savent déjà poser des multiplications avec des nombres à deux chiffres. Dès la rentrée, cet état de fait m'interroge. Quelles sont les raisons d'un tel écart de niveau entre mes élèves de CE2 ? Quelle est la part de responsabilité des enseignants et/ou de l'institution ? L'enseignant a-t-il un rôle à jouer dans la réduction de ces écarts ? Peut-il seulement y faire quelque chose ?

En effet, les sociologues Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, dans leur ouvrage Les héritiers, soulignent déjà en 1964, le caractère déterminant des facteurs sociaux et culturels dans la réussite ou l'échec scolaire des élèves. Or, l'actualité en la matière ne dément pas cette analyse et ce que j'ai constaté dans ma classe se révèle, en réalité, être vrai en France, de façon générale. Ainsi, le journal Le Monde titrait, le 3 décembre 2019 : « Enquête PISA 2018 : l'école française toujours aussi inégalitaire » et mentionnait dans ledit article que :

« Les inégalités sociales restent le point noir des résultats français dans les enquêtes PISA, et [que] l'édition 2018 ne fait pas exception. La France est le pays où l'origine socio-économique explique le plus la progression des scores. L'écart y est de 107 points entre les élèves les plus favorisés (550 points) et les plus défavorisés (443 points), un score largement au-dessus de la moyenne de l'OCDE (89 points). Cette contre-performance classe l'Hexagone dans le palmarès des pays les plus inégalitaires, à un rang comparable à celui de l'Allemagne et de la Belgique ».

Cependant, l'écueil, à la lecture de l'analyse desdits sociologues et des conclusions de l'étude susvisée, consisterait à affranchir l'école de toute responsabilité ou à décourager les enseignants d'œuvrer à réduire ces inégalités. Le risque pour le professeur résiderait alors dans le fait de croire que le sort de ses élèves serait scellé et d'adopter en conséquence, une attitude

résignée. A cet égard, le sociologue Bernard Lahire, en soulignant que « le déterminisme social n'est pas un fatalisme » nous met en garde et nous préserve d'une telle posture.

Dès lors, ces constats et ces interrogations m'ont amenée à réfléchir à mon rôle en tant qu'enseignante dans la réussite de tous les élèves et aux leviers qui étaient en ma possession pour y parvenir. La question des inégalités scolaires m'interpelle d'autant plus, qu'outre les souffrances personnelles que de telles inégalités pourraient engendrer chez nos élèves (perte de confiance, sentiment d'injustice, décrochage scolaire...), elles pourraient également, à mon sens, mettre en péril la pérennité du lien social.

Je me suis donc documentée, d'abord par la lecture d'articles trouvés sur Internet puis de rapports et d'ouvrages rédigés par des sociologues, des didacticiens ou des pédagogues. C'est alors, qu'au gré de mes lectures mais également de mes cours à l'INSPE de Paris, j'ai découvert l'enseignement explicite qui pourrait, selon ses défenseurs, avoir un effet positif dans la réduction des inégalités scolaires. Ma question est donc de savoir si la mise en œuvre d'un enseignement plus explicite au sein de ma classe permettrait de réduire les écarts de niveaux entre mes élèves de CE2. J'émet ainsi les différentes hypothèses suivantes :

- Première hypothèse : enseigner plus explicitement permet d'améliorer la clarté cognitive de mes élèves et donc leur compréhension.
- Deuxième hypothèse : enseigner plus explicitement permet de lever les malentendus sociocognitifs des élèves en difficulté.
- Troisième hypothèse : enseigner plus explicitement profite à l'ensemble des élèves mais plus particulièrement aux élèves en difficulté et réduit ainsi les inégalités scolaires.

Pour répondre à cette problématique et vérifier ces hypothèses, il convient d'abord, de rappeler l'état de la recherche sur la question de l'origine des inégalités scolaires et de leurs manifestations. Il convient ensuite, d'identifier les leviers à disposition des enseignants pour réduire ces inégalités et plus précisément, de s'intéresser à l'enseignement explicite tel qu'il est présenté par les chercheurs en sciences de l'éducation et enfin de vérifier, de manière empirique, si l'enseignement explicite pourrait remédier aux difficultés que rencontrent certains élèves de ma classe de CE2.

1. De l'origine des inégalités scolaires

Selon certains sociologues, la composante sociale et culturelle des élèves est déterminante pour la réussite scolaire et l'école participerait à la construction des inégalités scolaires.

1.1. La composante sociale des inégalités scolaires

Dans leur ouvrage Les héritiers publié en 1964, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron soulignent l'importance de l'origine sociale dans la réussite scolaire. Je précise d'ores et déjà que cet ouvrage bien qu'il ait plus de cinquante ans, nous intéresse car il a ouvert la voie à de nombreuses recherches et réflexions sur le sujet des inégalités scolaires et propose déjà « de recourir à une pédagogie explicite, fondée sur l'explicitation des prérequis inhérents aux apprentissages scolaires »¹.

En effet, au terme de leur travail, les sociologues constatent que les étudiants issus de classes bourgeoises ou intellectuelles ont davantage de chances qu'un fils ou une fille d'ouvrier d'accéder aux études supérieures. Ainsi, en 1962, un fils de cadre supérieur a quatre-vingts fois plus de chance d'entrer à l'université qu'un fils de salarié agricole et quarante fois plus qu'un fils d'ouvrier ; ses chances sont encore le double qu'un fils de cadre moyen. Il est ici précisé que depuis 1964, l'école s'est largement démocratisée tout en connaissant encore des inégalités (cf. chiffres infra, dernier paragraphe). A l'époque de la rédaction de l'ouvrage, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron expliquent cela par différents facteurs, tous liés au statut social dont sont issus les étudiants. Tout d'abord, les filles et fils de la classe bourgeoise ou issus de milieux intellectuels ont acquis de manière diffuse et sans effort, depuis leur plus jeune âge, une culture « générale et classique » proche de celle que requiert l'école. La culture ainsi acquise dans le cercle familial, va au-delà de ce qu'exige explicitement l'école. Un fils de salarié agricole ou d'ouvrier pourra en effet acquérir, au prix d'effort, la culture enseignée à l'école mais ignorera celle qui ne lui a pas été enseignée. Or, l'école valorise également cette dernière dans les examens et concours. Ensuite, les enfants issus de classes sociales privilégiées s'expriment souvent dans un langage soutenu, conforme à celui exigé par l'école. Leurs codes sont donc proches de ceux appliqués à l'école. Enfin, leurs parents connaissent parfaitement le fonctionnement du système scolaire. C'est pourquoi, leurs enfants choisissent davantage d'étudier le latin au collège, choisissent certaines sections au lycée plutôt que d'autres. Ainsi,

¹ Merle P., sociologue, (2014), université européenne de Bretagne, *FranceArchives*, en ligne : <https://francearchives.fr/fr/commemo/recueil-2014/39711>

« pour les uns, l'apprentissage de la culture de l'élite est une conquête, chèrement payée ; pour les autres, un héritage [...] ». Or, les compétences que ces élèves tiennent de leur cercle familial sont souvent perçues par les enseignants comme un don naturel. Il y aurait ainsi cette idée romantique que les élèves issus de milieux socio-culturels privilégiés qui réussissent à l'école, détiendraient une grâce. A contrario, les élèves, le plus souvent issus de milieux populaires, qui échoueraient à l'école, seraient dépourvus d'un tel don. Or, « Les étudiants des classes cultivées sont les mieux préparés à s'adapter à un système d'exigences diffuses et implicites puisqu'ils détiennent implicitement, le moyen d'y satisfaire »². Ainsi, loin de récompenser le mérite tel que le système éducatif français le clame, l'école récompenserait l'héritage culturel des élèves issus de milieux socio-culturels privilégiés. Elle légitimerait en quelque sorte, les inégalités sociales. Les sociologues écrivent ainsi que « les classes privilégiées trouvent dans l'idéologie que l'on pourrait appeler charismatique (puisque'elle valorise la « grâce » ou le « don ») une légitimation de leurs privilèges culturels qui sont ainsi transmués d'héritage social en grâce individuelle ou en mérite personnel »³. Les origines sociales chassées de l'école par la III^{ème} république seraient ainsi réapparues - de manière plus discrète - dans le système éducatif actuel.

Or, selon Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, c'est parce que ces inégalités culturelles sont ignorées par l'école, qu'elles contribuent à maintenir une certaine reproduction sociale. « Tout enseignement, et plus particulièrement l'enseignement de culture (même scientifique), présuppose implicitement un corps de savoirs, de savoir-faire et surtout de savoir-dire qui constitue le patrimoine des classes cultivées »⁴. Les sociologues estiment donc que l'école doit prendre en considération « la plus ou moins grande affinité entre les habitudes culturelles d'une classe et les exigences du système d'enseignement ou les critères qui y définissent la réussite »⁵. Ils rejettent toutefois l'idée qu'ils qualifient de « populiste » d'enseigner à l'école une culture qui serait proche de celle des classes populaires.

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron concluent leur ouvrage en jetant les bases d'une pédagogie qu'ils qualifient de rationnelle, celle qui n'ignorerait plus les différences culturelles. Ils écrivent ainsi que « toute démocratisation réelle suppose donc qu'on [...] enseigne [les

² Bourdieu P. et Passeron J-C, (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, les Éditions de minuit, coll. Le sens commun, p.113.

³ Bourdieu P. et Passeron J-C, (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, les Éditions de minuit, coll. Le sens commun, p.106.

⁴ Bourdieu P. et Passeron J-C, (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, les Éditions de minuit, coll. Le sens commun, p.36.

⁵ Bourdieu P. et Passeron J-C, (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, les Éditions de minuit, coll. Le sens commun, p.37.

aptitudes qu'exige l'école] là où les plus défavorisés peuvent les acquérir c'est-à-dire à l'École [...]»⁶. Les auteurs dénoncent une pédagogie de l'implicite. Ils affirment en ce sens que « l'intérêt pédagogique des étudiants originaires des classes les plus défavorisées [...] serait d'exiger des maîtres qu'ils « vendent la mèche » ».⁷ Ils invitent les enseignants à expliciter leurs exigences car « les étudiants originaires des basses classes [...] bénéficieraient les premiers d'un effort pour livrer à tous cet ensemble de dons sociaux qui constituent la réalité du privilège culturel. »⁸. Pour ce faire, une bonne connaissance des inégalités culturelles et de leurs origines sociales et une ferme intention de les réduire sont pour les auteurs, indispensables à la réduction des inégalités scolaires.

Aujourd'hui, malgré l'allongement de la durée moyenne de la scolarité, les inégalités scolaires persistent. Ainsi, les enfants de cadres nés dans les années 1970 sont trois fois plus diplômés du supérieur que les enfants d'ouvriers nés au même moment (77% contre 25%)⁹. Ces derniers accumulent souvent les difficultés depuis les plus petites classes. Comme l'avaient déjà souligné Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron en 1964, en conclusion de leur ouvrage, l'objectif de démocratisation de l'enseignement ne semble pas suffisant en l'absence d'une « pédagogie rationnelle mettant tout en œuvre pour neutraliser méthodiquement et continûment, de l'école maternelle à l'Université, l'action des facteurs sociaux d'inégalité culturelle »¹⁰. Les concepts de pédagogie invisible ou d'enseignement implicite développés plus tard par des pédagogues ou chercheurs en sciences de l'éducation font ainsi écho à l'ouvrage des deux sociologues.

1.2. L'école et la construction des inégalités scolaires.

Le sociologue anglais Basil Bernstein a développé en 1975, le concept de « pédagogie invisible » au terme duquel il distingue les pédagogies dites « visibles » de celles qui sont

⁶ Bourdieu P. et Passeron J-C, (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, les Éditions de minuit, coll. Le sens commun, p. 110.

⁷ Bourdieu P. et Passeron J-C, (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, les Éditions de minuit, coll. Le sens commun, p.111.

⁸ Bourdieu P. et Passeron J-C, (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, les Éditions de minuit, coll. Le sens commun, p. 114.

⁹ Albouy V. et Tavan C., (2007), Accès à l'enseignement supérieur en France : une démocratisation réelle mais de faible ampleur, *Economie et Statistique* n°410.

¹⁰ Bourdieu P. et Passeron J-C, (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, les Éditions de minuit, coll. Le sens commun, p.115.

« invisibles ». Dans le premier cas, les enseignants explicitent notamment aux élèves, les objectifs à atteindre et les moyens pour y parvenir. Cette pédagogie est qualifiée de visible dans la mesure où elle est directement perceptible par eux. A l'inverse, dans le second cas, les enseignants conserveraient ces objectifs et ces moyens non visibles par les élèves les moins connivents avec l'école car ils resteraient implicites. Pour Basil Bernstein, la pédagogie invisible serait alors plus inégalitaire que la pédagogie visible et explicite dans la mesure où elle s'appuie sur des compétences des élèves non enseignées à l'école et donc, acquises dans le cercle familial. Par conséquent, les élèves issus de milieu populaire - souvent les plus éloignés de la culture scolaire - seraient davantage lésés. Bernard Lahire¹¹ abonde en ce sens lorsqu'il soutient que « la pédagogie doit être explicite pour donner une chance aux enfants de milieu populaire d'accéder à la réussite ».

Elisabeth Bautier et Patrick Rayou¹² ont développé le concept de « malentendus sociocognitifs » qui serait une des conséquences de la pédagogie invisible. Selon les auteurs, lors d'une situation d'enseignement, un malentendu sociocognitif apparaît lorsqu'il y a une divergence d'interprétation de l'objet d'apprentissage entre l'élève et son professeur. L'élève, ne partageant pas la même compréhension de la situation d'apprentissage que son enseignant, ne mobilise alors pas les ressources sociocognitives adéquates pour y répondre. Les auteurs précisent que l'interprétation faite par l'élève est le « produit de sa socialisation scolaire et non-scolaire ». Ainsi, certains élèves, majoritairement issus de milieux populaires, pensent que ce qu'on attend d'eux est de répondre correctement à des consignes par une succession de tâches¹³. Ces élèves « mobilisent des attitudes de conformité aux consignes au lieu d'attitude d'appropriation du savoir »¹⁴. Or si ces malentendus sont possibles selon Elisabeth Bautier, c'est que « les pratiques de classe aujourd'hui dominantes » relèvent de la pédagogie invisible¹⁵.

C'est ce même constat que dresse Stéphane Bonnéry lorsqu'il étudie l'impact des pratiques de classe sur les inégalités scolaires¹⁶. Pendant trois années scolaires (dernier trimestre

¹¹ Entretien donné par Bernard Lahire au Monde de l'éducation n° 351, octobre 2006.

¹² Bautier E., Rayou P., (2009), *Les inégalités d'apprentissage*.

¹³ Bonnéry S., (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficulté et dispositif pédagogiques*, Edition La dispute, p. 32

¹⁴ Bonnéry S., (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficulté et dispositif pédagogiques*, Edition La dispute, p. 34

¹⁵ Bautier E. et Rochex J-Y., (1997), *Ces malentendus qui font la différence*, in J.P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France*, Editions La Dispute, p. 115-122.

¹⁶ Bonnéry S., (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficulté et dispositif pédagogiques*, Edition La dispute

de CM2, année de 6^{ème} et premier trimestre de l'année suivante), le chercheur en sciences de l'éducation a suivi un groupe d'élèves en difficulté. A plusieurs reprises, l'auteur constate que ces derniers accordent à la réussite de la tâche une grande importance sans la relier avec le savoir en jeu. Pour y parvenir, les élèves en difficulté ont tendance à questionner l'enseignant qui morcelle la tâche en une multitude de tâches successives. Les élèves s'exécutent sans en comprendre le sens et finissent ainsi par « réussir » la tâche finale. Ils pensent alors qu'ils ont réalisé ce que l'enseignant attendait d'eux. Lorsque Stéphane Bonnéry les questionne sur leur réussite de l'activité, ils répondent qu'ils ont eu « juste » car l'enseignante le leur a dit, sans savoir toutefois lui expliquer pourquoi. A l'inverse, les élèves les plus connivents avec l'école « savent que [...] la réalisation des tâches scolaires, l'application des consignes et l'obtention du bon résultat, [sont importants] que parce que cela constitue un moyen de construire un savoir, de consolider ou d'évaluer son acquisition »¹⁷. Les « bons élèves » ont donc conscience du lien entre la tâche et le savoir à acquérir quand les « élèves en difficulté » ne l'ont pas. Or, les pratiques enseignantes observées par Stéphane Bonnéry ne permettent pas de rendre explicites les prérequis nécessaires à l'acquisition des savoirs. Ces prérequis consistant en relier la tâche à des exercices antérieurs, l'associer à tel savoir, telle notion, telle leçon pour « décontextualiser et recontextualiser » le savoir dans différentes tâches. Selon le sociologue, l'activité apparaît comme n'étant à la fois pas assez cadrée et trop cadrée (morcellement de la tâche en mini-tâches successives).

En outre, Stéphane Bonnéry, dans son ouvrage Supports pédagogiques et inégalité scolaires¹⁸, analyse cette fois l'évolution des supports pédagogiques depuis 1945, lesquels ont selon lui, encore aujourd'hui, une influence certaine sur la manière d'enseigner des professeurs. L'auteur perçoit trois évolutions majeures. Tout d'abord, les manuels scolaires proposent aujourd'hui des contenus faisant moins appel à un travail mécanique de « mémorisation-restitution » mais davantage à un travail de réflexion à partir d'une étude de documents. Ensuite, les documents proposés aux élèves aujourd'hui sont plus nombreux et moins explicites qu'auparavant et nécessitent pour les élèves de choisir, dans les différents documents, les informations qui répondent à l'objet d'apprentissage en les mettant en cohérence les uns avec les autres. Enfin, l'école et la maison étant davantage décloisonnées, ces documents demandent

¹⁷ Bonnéry S., (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficulté et dispositif pédagogiques*, Edition La dispute.

¹⁸ Bonnéry S., (2015), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, Paris, Editions La dispute.

aux élèves de savoir articuler leurs ressentis personnels et la construction d'un savoir universel. A travers ces trois évolutions majeures, Stéphane Bonnéry constate une hausse des exigences attendues qui peut s'expliquer de deux manières. D'une part, elle s'inscrit dans une volonté politique et sociétale d'amener, en 2025, 60% d'une classe d'âge à un niveau d'enseignement supérieur¹⁹. Préparer, dès la maternelle, les élèves à réfléchir par eux-mêmes et développer leur esprit critique paraît, dès lors, absolument nécessaire. D'autre part, l'évolution actuelle de notre société - caractérisée par sa complexité et un niveau d'informations jamais atteint - rend nécessaire une telle préparation des élèves. Or, Stéphane Bonnéry pointe dans cet ouvrage, le manque d'accompagnement des élèves dans cette évolution. Les manuels analysés n'accompagnent pas l'encadrement nécessaire des élèves (ni les guides du maître observés). Quant aux enseignants, peu formés à ces questions, ne seraient pas conscients des attentes implicites que requièrent ce type de travail et en conséquence, s'appuieraient (toujours inconsciemment) sur les acquis des élèves issus de leur cercle familial. L'enseignant serait ainsi amené à évaluer des compétences non enseignées à l'école ou à déniveler ses exigences.

Eu égard aux différents ouvrages précités, il semblerait que l'objectif affichée de réduction des inégalités scolaires (égalité des chances) est loin d'être atteint et que l'école entérine lesdites inégalités voire les creuse (cf. supra, en introduction, les résultats de l'enquête PISA). Certains pédagogues ou spécialistes en sciences de l'éducation se sont donc penchés sur la question de savoir comment l'école ou les enseignants par leurs pratiques, pourraient avoir un effet positif dans la réduction des inégalités scolaires. L'enseignement explicite est aujourd'hui mis en avant pour répondre à cette problématique.

2. L'enseignement explicite comme réponse possible aux inégalités scolaires

L'enseignement explicite apparaît depuis quelques années comme étant une réponse plausible à la réduction des inégalités scolaires. Toutefois, deux conceptions différentes s'opposent en la matière. La première est issue de travaux de pédagogues américains et est aussi appelée « enseignement direct », la seconde – privilégiée en France - n'est pas une pédagogie en tant que telle mais plutôt une approche pédagogique : enseigner plus explicitement.

¹⁹ Objectif de la Nation – décision de François Hollande de 2015

2.1. L'enseignement direct

L'enseignement direct est né aux États-Unis dans les années 1960 puis a été popularisé par le canadien Steeve Bissonnette. Cette pédagogie est le résultat de recherches - essentiellement anglo-saxonnes - sur l'efficacité de l'enseignement dit « effet-maître » et « effet-école ». Certains enseignants seraient plus efficaces que d'autres. Leurs pratiques permettraient, comparées à d'autres, une plus grande progression de leurs élèves, notamment auprès des populations d'élèves d'origines socio-culturelles défavorisées. Pour parvenir à ces conclusions, les chercheurs ont interrogé les enseignants sur leurs pratiques ou les ont observés en classe. Barak Rosenshine a proposé en 1986²⁰, une première synthèse des résultats desdites recherches qui concluent à une meilleure efficacité d'un enseignement structuré, explicite et dirigé plutôt qu'un enseignement peu structuré, implicite et dirigé par les élèves eux-mêmes. L'auteur regroupe sous le terme « d'enseignement direct », les gestes pratiqués par les enseignants dits efficaces.

Des recherches américaines ultérieures ont confirmé ces résultats, notamment dans le domaine de la compréhension écrite et pour les élèves les moins connivents avec l'école. Ces gestes professionnels, en profitant à tous les élèves mais davantage aux élèves issus de milieux socio-culturels défavorisés, réduiraient ainsi les inégalités scolaires.

Partant, des pédagogues anglo-saxons ont élaboré un enseignement dit « direct ». Cet enseignement est nommé direct car il est fondé sur la transmission directe des savoirs et des savoir-faire par l'enseignant aux élèves. Ce type d'enseignement recoupe plusieurs modèles mais tous présentent le point commun d'être dirigés et centrés sur l'enseignement et non pas sur l'élève. Ils appartiennent ainsi à la famille « instructionniste » qui s'oppose à la famille dite « constructiviste » ou « socio-constructiviste ». Selon Steeve Bissonnette, Clermont Gauthier et Mireille Castonguay²¹, tous ces modèles pratiquent trois actions essentielles : *dire, montrer et guider*. *Dire* doit être entendu dans le sens de rendre explicites les prérequis nécessaires à l'introduction d'un nouvel apprentissage présenté aux élèves ainsi que l'objet d'apprentissage et son objectif. *Montrer* parce que l'enseignant montre explicitement ce qui est attendu de lui en effectuant, dans un premier temps, les exercices sous l'œil de ses élèves et en explicitant son

²⁰ Rosenshine B., (1986), «Vers un enseignement efficace des matières structurées», in M. Crahay, D. Lafontaine (dirs), *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles, Labor, p. 304-305.

²¹ Gauthier C., Castonguay M. et Bissonnette S., (2017), *L'enseignement explicite des comportements*.

raisonnement à haute voix. Enfin, *guider* dans le sens où les élèves sont invités à revenir à l'oral sur ce qu'ils ont fait de manière explicite et sur ce qu'ils ont appris. Ainsi, trois étapes se retrouvent systématiquement dans les différents modèles d'enseignement direct : la mise en situation, l'expérience d'apprentissage et l'objectivation²².

La première étape appelée par Clermont Gauthier, Steeve Bissonnette et Mireille Castonguay, « mise en situation » consiste pour l'enseignant, à exposer de manière explicite les apprentissages. Cette étape se décompose en trois temps : 1) La présentation par l'enseignant de l'objet d'apprentissage ; 2) L'objectif de la séance ; 3) La vérification par l'enseignant que les élèves ont les prérequis nécessaires à la maîtrise du nouvel apprentissage.

La deuxième étape appelée « expérience d'apprentissage » est morcelée, elle aussi, en trois phases : 1) le « modelage » : l'enseignant met en œuvre de manière magistrale, l'objet d'apprentissage par des exemples. Il met ainsi, « un haut-parleur sur sa pensée ». Il verbalise tout haut son raisonnement et la procédure qu'il utilise. Lors de cette phase, la présentation de la notion va du plus simple au plus complexe. 2) « la pratique guidée » : les élèves réalisent de manière intensive des tâches ou des activités similaires à celles proposées dans la phase de modelage. 3) la « pratique autonome » : les élèves sont invités à s'exercer individuellement, toujours sur les mêmes tâches ou activités vues précédemment. Cette phase vise à automatiser les nouveaux apprentissages afin qu'ils s'inscrivent dans la mémoire à long terme et puissent libérer la mémoire de travail.

La troisième et dernière étape est celle de « l'objectivation ». Elle consiste, en réalité, en la synthèse et l'institutionnalisation de l'apprentissage. Il s'agit de nommer les éléments essentiels et les procédures à mémoriser à partir des exercices préalablement réalisés. Une réactivation des notions est systématiquement faite ultérieurement pour une meilleure mémorisation à long terme.

Ainsi, cette pédagogie s'appuie sur les principes suivants : l'explicitation des apprentissages, un enseignement très structuré et progressif qui va du plus facile au plus difficile et de nombreuses répétitions pour favoriser une mémorisation à long terme.

²² Gauthier C., Castonguay M. et Bissonnette S., (2017), *L'enseignement explicite des comportements*.

En France, les recherches sur l'efficacité des enseignants sont beaucoup moins nombreuses que dans les pays anglo-saxons. Des recherches françaises²³ parviennent toutefois à des conclusions similaires que celles précédemment évoquées dans les pays anglo-saxons.

Des limites ont toutefois été soulignées concernant les recherches portant sur l'efficacité des enseignants²⁴. Sabine Kahn²⁵ souligne notamment le fait que les recherches sur « l'effet-maître » qui font la part belle à l'enseignement direct, mesurent la performance des élèves sur des sous-tâches auxquelles ils sont préparés par cette méthode. Elles mesurent donc moins l'efficacité de l'enseignant sur l'acquisition des compétences de ses élèves - comme nous y invitent les programmes scolaires actuels - que les savoirs procéduraux. Or, la plupart des élèves parviennent à effectuer les tâches lorsqu'elles sont morcelées. En revanche, ce qui est beaucoup moins facile pour les élèves en difficulté est de réaliser une tâche complexe. Or, ces recherches ne mesurent pas la performance des élèves dans ce domaine. Elles ne mesurent pas la progression des élèves quant à leur capacité à penser par eux-mêmes. Or, il s'agit bien là de l'objectif de l'école dans une société démocratique.

Si les recherches anglo-saxonnes puis françaises sur l'effet-maître ont permis de mettre en évidence son rôle et le lien entre pratiques d'enseignement et apprentissages des élèves - nous préservant ainsi de fatalisme - la pertinence d'adopter de manière systématique l'enseignement direct semble moins évidente. C'est pour cette raison que la France, forte des recherches sur les malentendus sociocognitifs citées supra, a fait le choix d'encourager une approche pédagogique visant à enseigner plus explicitement et ce, particulièrement dans les écoles situées dans des réseaux d'éducation prioritaires où les élèves sont nombreux à être issus de milieux socio-culturels défavorisés.

2.2. Enseigner plus explicitement

²³ Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, de la famille et de l'école. *Revue Française de Pédagogie* (n° 95), p.47-64.

²⁴ Talbot L., (2012), Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces, *Questions Vives*, (Vol.6 n°18), p.129-140

²⁵ Kahn S., (2012), Et si les malentendus sociocognitifs faisaient ou défaisaient l'effet-maître ?, *Questions Vives*, (Vol.6 n°18) , p. 57-72.

En 2008, l'enseignement explicite en tant qu'approche pédagogique fait son apparition dans les textes officiels de l'Éducation Nationale. Le ministère a tenu à préciser ce qui était entendu par-là, dans la pratique.

2.2.1. L'enseignement explicite dans les textes officiels

Dans les textes officiels de l'Éducation Nationale, l'enseignement explicite (en tant qu'approche pédagogique) est apparu pour la première fois en 2008. Xavier Darcos, alors ministre de l'Éducation Nationale en préambule des nouveaux programmes scolaires, invite les enseignants à « [proposer] aux élèves un enseignement structuré et explicite, orienté vers l'acquisition des savoirs de base, et en leur offrant des entraînements systématiques à la lecture, à l'écriture, à la maîtrise de la langue française et des mathématiques »²⁶.

Puis, deux circulaires de 2012 mentionnent la nécessité d'enseigner de manière explicite. Dans la première, en date du 27 mars 2012²⁷ concernant les orientations et les instructions pour la rentrée de 2012, le terme « explicite » est cité neuf fois, aussi bien pour l'élémentaire, concernant l'apprentissage de la langue (orthographe, grammaire, vocabulaire, compréhension écrite) et les mathématiques que pour le secondaire dans le cadre de l'accompagnement personnalisé au lycée, pour lequel le ministère demande aux enseignants « d'explicitier aux élèves les objectifs de chaque séquence et leur progression ». La seconde circulaire, en date du 27 avril 2012²⁸, concernant plus précisément l'enseignement de l'orthographe à l'école, spécifie qu'un enseignement explicite et progressif doit être mis en œuvre pour cette discipline. La circulaire dispose notamment que « cet enseignement est conçu, en particulier au cycle 3, autour d'une approche explicite et réfléchie des règles et de l'utilisation des outils d'aide (dictionnaire, listes de mots, etc.) ».

Par ailleurs, le référentiel pour l'éducation prioritaire du 16 janvier 2014 définit les six priorités pour la refonder. La première priorité mentionnée est de « garantir l'acquisition du « Lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun ». Pour ce faire, le ministère de l'Éducation Nationale enjoint les enseignants de l'éducation prioritaire à « expliciter les démarches d'apprentissage pour que les élèves comprennent le sens des enseignements », ce qui implique, selon lui, d'explicitier aux élèves les objectifs d'apprentissage, les procédures efficaces et les savoirs

²⁶ Bulletin Officiel, Hors-série n° 3, 19 juin 2008, préambule.

²⁷ Bulletin Officiel n° 13, 29 mars 2012, circulaire n°2012-056 du 27 mars 2012.

²⁸ Bulletin Officiel n° 18 du 3 mai 2012, circulaire n°2012-067 du 27 avril 2012.

enseignés. La circulaire du 4 juin 2014²⁹ sur la refondation de l'éducation prioritaire vient préciser ce qui est entendu dans le référentiel. Elle précise notamment, en sus de ce qui a été précédemment évoqué, qu'il faut « rendre visibles les prérequis et expliciter les codes de l'école ».

Enfin, dans les programmes de 2015³⁰, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture prévoit :

« Pour la première fois, [que] l'organisation des apprentissages, les moyens d'accès à l'information et à la documentation, les outils numériques, la conduite de projets individuels et collectifs, sont identifiés comme devant faire l'objet d'un enseignement explicite. L'acquisition des méthodes, qui reste aujourd'hui du domaine de l'implicite pour trop d'élèves, notamment ceux issus des familles les plus défavorisées et les plus éloignées de la culture scolaire, est une des ambitions centrales du nouvel accompagnement personnalisé qui sera mis en place au collège dès 2016. »³¹

Ainsi dans les programmes scolaires de 2015, l'approche pédagogique visant à enseigner plus explicitement ne se limite plus à l'acquisition de compétences purement disciplinaires mais s'étend à l'appropriation de méthodes efficaces d'apprentissage (apprentissage de leçons, rédaction de devoirs, préparation d'un exposé, prise de parole). Ainsi au terme du domaine 2 qui concerne les méthodes et outils pour apprendre et qui « a pour objectifs de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors, afin de réussir dans leurs études et, par la suite, se former tout au long de la vie », il est prévu que « les méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite en situation, dans tous les enseignements et espaces de la vie scolaire ».

2.2.2. L'enseignement explicite en pratique.

Dans le prolongement du référentiel pour l'éducation prioritaire du 16 janvier 2014, un groupe de travail piloté par le bureau de l'éducation prioritaire de la direction générale de l'enseignement scolaire (ci-après « DGESCO ») est venu « préciser et illustrer le concept

²⁹ Bulletin Officiel n° 23 du 5 juin 2014, circulaire n°2014-077 du 4 juin 2014.

³⁰ Journal Officiel de la République Française n°0078 du 2 avril 2015, décret n°2015-372 du 31 mars 2015.

³¹ Communiqué de presse de Najat Vallaud-Belkacem du 12 mars 2015, alors ministre de l'Éducation Nationale, à propos du nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

d'explicitation » dans un dossier intitulé « Enseigner plus explicitement ». Dès l'introduction, le groupe de travail précise, afin de lever toute ambiguïté, qu'un tel enseignement :

« recouvre un ensemble de gestes, de postures et de pratiques pédagogiques à conduire dans le quotidien de la classe. Il ne saurait être réduit ou assimilé au seul concept « d'instruction directe » venu du continent nord-américain qui correspond à une méthode spécifique et systématique d'enseignement ».

La DGESCO prend ainsi, de manière très claire, ses distances avec l'enseignement direct d'origine nord-américaine et prend plutôt parti pour une approche pédagogique de l'enseignement explicite.

Dans la pratique, pour enseigner plus explicitement, la DGESCO recommande la mise en œuvre de certains gestes professionnels ayant pour fins d'instaurer « un cadre d'apprentissage bienveillant et exigeant qui développe la mobilisation efficace des élèves », d'« enseigner explicitement les compétences nécessaires à l'apprentissage » et de concevoir des séquences d'enseignement soucieuses de l'explicite. Concernant le cadre d'apprentissage, la DGESCO recommande de : 1) Développer chez l'élève une posture réflexive lui permettant de comprendre le sens des activités proposées sans s'arrêter à la tâche qu'il doit exécuter 2) Evaluer explicitement. Cela implique que l'élève connaisse les critères de réussite des activités proposées par l'enseignant et puisse s'auto-évaluer. Cela sous-tend également que l'erreur ait un statut à part entière dans l'enseignement, qu'elle soit perçue par le maître et la classe comme une étape nécessaire à l'apprentissage. 3) Permettre aux élèves les plus fragiles d'avoir un « coup d'avance » sur leurs camarades en leur apportant une aide avant l'introduction d'une nouvelle notion plutôt qu'après et en les amenant à se concentrer sur l'essentiel. 4) Réfléchir aux temps collectifs à l'oral pour favoriser les élèves en difficulté. Cela se traduit à la fois par un ralentissement du rythme mais également par la nécessité de solliciter tous les élèves. Pour enseigner explicitement les compétences nécessaires aux apprentissages, la DGESCO recommande aux enseignants de rendre visibles les procédures efficaces et les savoir-faire pendant les temps d'activités. Enfin, concernant la conception des séquences d'apprentissage, le groupe de travail enjoint les enseignants à penser chaque étape de la séquence de façon à ce que tous les élèves soient actifs.

3. Méthode

3.1. Introduction : choix de l'enseignement explicite en tant qu'approche pédagogique.

A la lecture de ces travaux et particulièrement ceux de Stéphane Bonnéry, j'y ai reconnu les élèves de ma classe en difficulté : ceux qui me sollicitent après avoir tout juste pris connaissance de la consigne, ceux qui répondent à la question posée à la classe en évoquant leur expérience personnelle sans lien avec l'objet d'apprentissage, ceux qui sont persuadés que l'objectif de l'école est d'effectuer de multiples tâches successives ou encore, ceux pour qui l'important est d'avoir la bonne réponse... Convaincue alors qu'il s'agit là de malentendus sociocognitifs tels que les décrit Elisabeth Bautier, et convaincue également qu'enseigner plus explicitement peut permettre de lever ces malentendus, j'ai décidé de faire ce travail réflexif sur ma propre pratique et de m'efforcer d'enseigner de manière plus explicite. J'ai fait le choix de l'enseignement explicite en tant qu'approche pédagogique plutôt que l'enseignement direct car elle me paraît être plus en phase avec ma sensibilité pédagogique. En effet, comme précédemment évoqué, l'enseignement explicite s'inscrit dans le courant « instructiviste » et s'oppose à ce titre, aux courants « constructiviste » et « socioconstructiviste ». Ces derniers partent de l'idée que l'élève doit construire ses savoirs lui-même. Le rôle de l'enseignant ne se résume donc pas à transmettre des savoirs. Il accompagne l'élève dans l'appropriation de ceux-ci. L'approche socioconstructiviste est ainsi centrée sur l'apprenant. Or, eu égard aux objectifs actuels de l'Ecole de la République et notamment aux objectifs consistant à faire en sorte que les élèves apprennent à penser par eux-mêmes et acquièrent un esprit critique, les pédagogies « constructiviste » et « socioconstructiviste » me semblent bien plus pertinentes. En effet, en favorisant la métacognition, ces pédagogies me semblent totalement pertinentes pour atteindre les objectifs de l'école d'aujourd'hui et l'enseignement explicite, un complément parfait pour augmenter les chances que les élèves les plus en difficulté y parviennent également.

3.2. Description de la méthode.

Afin de vérifier les hypothèses évoquées en introduction du présent mémoire, j'ai dû penser et mettre en œuvre, dans ma classe, un enseignement plus explicite. Pour ce faire, je me suis aidée du travail de Stéphane Bonnéry et du rapport du groupe de travail dirigé par la DGESCO « Enseigner plus explicitement ». Partant, j'ai à la fois repensé le cadre de ma classe et conçu et mis en œuvre en troisième période, une première séquence d'apprentissage

« soucieuse de l'explicite », sur la conjugaison des verbes du troisième groupe au présent de l'indicatif.

3.2.1. Un cadre de classe repensé.

J'ai d'abord souhaité apporter une plus grande sécurité et une structure aux élèves sur le déroulement de la journée de classe en énonçant systématiquement et par demi-journée, les disciplines que nous allons aborder. A ce titre, j'en ai profité pour revenir régulièrement sur leur objet et sur les « familles » de disciplines. Par exemple, en français, nous travaillons l'orthographe, la conjugaison, la grammaire, la compréhension écrite et orale, la production d'écrits. J'ai voulu encourager ensuite, les élèves à réfléchir sur le sens de ce qu'ils font lors des séances en classe. J'ai donc fait écrire les élèves sur ce qu'ils avaient retenu et compris après les séances que j'avais travaillées de manière explicite (qu'avez-vous appris aujourd'hui ?). Cela m'a permis également d'avoir un retour sur l'efficacité d'un enseignement explicite et de pouvoir l'ajuster, le cas échéant. En outre, j'ai accordé lors des corrections, une importance à l'erreur comme processus normal d'apprentissage. Je suis donc régulièrement partie, lors de la correction, des erreurs des élèves. Par exemple, dans la semaine, je fais en général trois petites dictées de préparation et une dictée bilan. A l'issue des dictées d'entraînement, un élève qui a fait des erreurs (que j'ai identifié en passant dans la classe) vient écrire la phrase au tableau puis plusieurs élèves proposent des modifications. Le choix de la bonne orthographe est débattu puis tranché à l'oral en collectif. Par ailleurs, je me suis efforcée de faire participer à l'oral tous les élèves, notamment ceux qui ne le demandaient pas spontanément, de répartir la parole équitablement et de laisser un temps de réflexion suffisant aux élèves les plus en difficulté. Enfin, à chaque fois que cela s'y prêtait lors d'une séance, j'ai initié des échanges sur les « méthodes » des uns et des autres. Par exemple, pour apprendre une leçon, les élèves ont pu exprimer leurs techniques de mémorisation : comprendre puis lire plusieurs fois, recopier ou encore se poser des questions ou se répéter la leçon à voix haute.

3.2.2. La conception d'une séquence « soucieuse de l'explicite ».

Concernant la conception d'une séquence « soucieuse de l'explicite », j'ai choisi de la mettre en œuvre pour une séquence de conjugaison³²: la conjugaison des verbes du troisième

³² Cf. Annexe 1.

groupe au présent. Ce choix a d'abord été fait car il s'inscrivait, à ce moment de l'année (période 3), dans la progression pensée avec ma binôme. Par ailleurs, j'avais introduit en période 2, la conjugaison des verbes du premier groupe au présent et ce, de manière non explicite. La comparaison des résultats des élèves de ces deux séquences me paraissait donc pertinente. Enfin, avec plus de recul, la conjugaison nécessite pour l'élève, de mobiliser diverses compétences : repérer un verbe, trouver l'infinitif, identifier le radical, connaître les terminaisons et comprendre le sens et l'usage du temps, et peut être réinvestie dans diverses activités (dictées, productions d'écrits...) ce qui peut être intéressant dans le cadre d'une séquence explicite pour mesurer son efficacité. Lors de la préparation de celle-ci, je me suis efforcée d'appliquer les gestes professionnels conseillés par la DGESCO pour enseigner plus explicitement, notamment : 1) En début de séance, je rappelle la discipline, présente l'objet d'apprentissage et l'objectif spécifique de la séance afin de favoriser la clarté cognitive des élèves ; 2) Je propose ensuite un « rebrassage » à l'oral : je fais rappeler par les élèves les compétences qu'ils vont devoir mobiliser pour le nouvel apprentissage ou ce qu'ils ont appris précédemment dans la séquence toujours dans un souci de clarté cognitive ; 3) Je m'efforce de rédiger et/ou formuler des consignes claires puis de les faire systématiquement reformuler par un ou plusieurs élèves pour vérifier que tous les aient bien comprises (le cas échéant, retour sur le vocabulaire spécifique à la discipline. Par exemple, encadrer peut avoir des sens différents en grammaire ou en mathématiques) ; 4) Avant de se lancer dans un exercice, je questionne les élèves à l'oral sur la façon dont ils vont s'y prendre et sur le résultat attendu (« Comment allez-vous vous y prendre pour réaliser cet exercice ? À quoi ressemblera l'exercice une fois que vous l'aurez terminé ? ») 5) A la fin de l'activité, j'invite les élèves à réaliser une synthèse (« Comment vous y êtes-vous pris ? Quels résultats avez-vous trouvés et comment les avez-vous trouvés ? Quelles difficultés avez-vous rencontrées ?) 6) A la fin de chaque séance, les élèves reviennent sur ce qu'ils ont appris à l'oral en collectif. Enfin, au cours des activités pédagogiques complémentaires, je reprends de manière explicite, les compétences non acquises avec les cinq ou six élèves en difficulté.

3.2.3. L'enregistrement des séances mises en œuvre explicitement.

Afin de pouvoir faire un retour réflexif sur ma propre pratique et analyser les réactions de mes élèves, j'ai enregistré les séances menées explicitement en troisième période. Cela m'a également permis de pouvoir comptabiliser le nombre de prises de paroles de mes élèves (pour vérifier la bonne répartition de celles-ci) et parmi elles, le nombre de celles qui étaient

pertinentes, à savoir les prises de parole en lien direct avec l'objet d'apprentissage enseigné. Pendant les phases d'entraînement, j'ai pu également comptabiliser les nombres de fois où les élèves m'indiquaient ne pas avoir compris la consigne.

3.2.4. La confrontation des résultats d'une séquence non explicite et d'une séquence explicite en conjugaison.

Afin de pouvoir vérifier l'efficacité de l'enseignement explicite sur mes élèves et notamment mes élèves les plus en difficulté, j'ai comparé les résultats des évaluations sommatives de la première séquence « non explicite » menée en deuxième période relative à la conjugaison des verbes du premier groupe au présent et celles de la seconde séquence menée en troisième période, laquelle avait été travaillée de manière explicite, concernant la conjugaison des verbes du troisième groupe au présent.

3.2.5. L'appropriation et le réinvestissement de la conjugaison des verbes au présent à plus long terme et dans des contextes différents.

Pour savoir dans quelle mesure les élèves s'étaient appropriés ces connaissances et parvenaient à les réutiliser dans des contextes différents que le « simple » exercice de conjugaison, j'ai demandé aux élèves, dans les semaines qui ont suivi cette séquence, d'utiliser le présent dans d'autres activités.

Tout d'abord, j'ai analysé les résultats des élèves dans trois séries de dictées réalisées par ma binôme dans les trois semaines qui ont suivi ma séquence explicite sur les verbes du troisième groupe au présent (trois semaines qui se sont déroulées après les vacances de février, soit du 1^{er} au 19 mars 2021). La première série de dictées comportait trois « dictées-flash » et une dictée bilan sur le présent des verbes être et avoir, les deuxième et troisième séries, qui étaient organisées de la même manière, portaient sur le présent des autres verbes du troisième groupe.

En outre, dans le cadre d'une séquence de lecture suivie menée en quatrième période (soit du 30 mars au 30 avril 2021), sur le petit récit policier La reine des fourmis a disparu³³ rédigé au présent, j'ai fait faire aux élèves une production d'écrit. Les élèves devaient raconter la rencontre des deux fourmis détectives avec un nouveau suspect. Pour ce faire, les élèves disposaient d'une grille d'auto-correction comprenant les critères de réussite de l'exercice et

³³ Bernard F. et Roca F., (2004), *La reine des fourmis a disparu*, Editions Magnard, Collection Que d'histoire.

dans laquelle j'avais notamment indiqué « j'ai utilisé le présent ». Dans une première colonne, ils devaient indiquer si « oui » ou « non » ils estimaient avoir rempli les critères donnés ; dans une deuxième colonne, je confirmais ou infirmais la réponse de l'élève. La troisième colonne était consacrée au deuxième jet d'écriture.

L'organisation de cette séquence de lecture suivie et en l'occurrence les séances de production d'écrit, ont été quelque peu malmenées par le contexte sanitaire de cette période. En effet, je n'ai pas pu reprendre la responsabilité de la classe à la date prévue et quatre jours après mon retour, les écoles ont été fermées par décision gouvernementale. Les élèves ont donc fait, pour partie, cette production pendant la période d'enseignement à distance.

Enfin, toujours dans le but de mesurer le niveau d'appropriation des connaissances des élèves en conjugaison, j'ai demandé aux élèves de la classe les plus en difficulté de lire à haute voix, un petit texte comportant des verbes conjugués au présent, à la troisième personne du pluriel. Cet exercice m'a permis de vérifier si ces élèves avaient conscientisé le présent, en écoutant la façon dont ils prononçaient les morphèmes muets des terminaisons verbales. S'ils le prononçaient [ã], cela signifiait que ces élèves n'avaient pas bien conscientisé le présent.

4. Résultats

4.1 La prise de parole dans la classe.

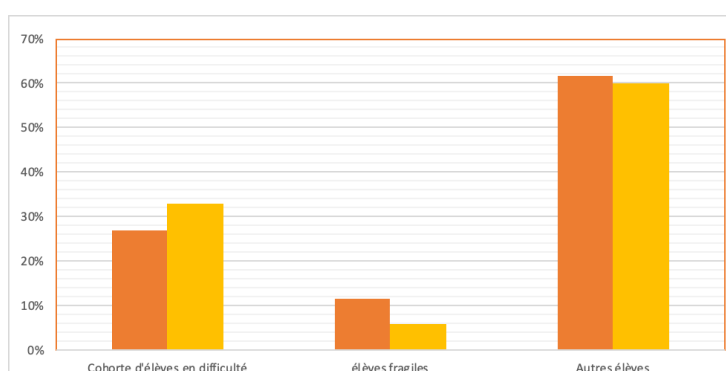
La première séance consistait en une séance d'introduction du nouvel apprentissage : la conjugaison des verbes du troisième groupe au présent. Il est ici précisé que je me suis appuyée du manuel « Réussir en grammaire, CE2 »³⁴ pour construire cette séquence. L'objectif spécifique de celle-ci était de savoir repérer dans un texte les verbes être, avoir et aller conjugués au présent. La séance a débuté par un rebrassage me permettant de vérifier que les compétences nécessaires à ce nouvel apprentissage étaient acquises. Ce rebrassage a porté sur l'identification du verbe dans une phrase et de son infinitif. Les élèves étaient ensuite mis en situation-recherche en binôme : ils devaient repérer dans un texte les verbes être, avoir et aller conjugués au présent (deux groupes avaient en charges le verbe être, deux autres le verbe avoir et les deux derniers le verbe aller). Une mise en commun en collectif, à l'oral a été faite pour clôturer l'activité.

³⁴ Bellanger F., Raoul-Bellanger A., (2019), Réussir en grammaire, CE2, Edition Retz.

Lors de l'écoute de l'enregistrement de cette séance, je relève les données suivantes concernant la prise de parole des élèves de la classe (je précise que je distribue la parole et que j'interroge aussi bien des élèves qui la demandent que ceux qui ne la demandent pas) :

Pendant la séance, je comptabilise soixante-cinq prises de parole. Les élèves ont tous eu la parole sauf une élève qui rencontre de grandes difficultés en lecture et qui par conséquent, en rencontre davantage dans les autres apprentissages. Le nombre de prises de parole par élève va de 0 fois à 7 fois.

Répartition de la parole en fonction du niveau des élèves :



Les barres orange correspondent à la part en pourcentage que représente ce groupe d'élèves dans l'effectif. Les barres jaunes correspondent à la représentation en pourcentage, de leurs prises de paroles par rapport au nombre total de prises de parole pendant la séance.

Au terme de ce graphique, on peut lire que :

La cohorte de sept élèves en difficulté qui représente 27% de l'effectif, comptabilise 22 prises de parole, soit un peu plus de 33% du nombre total de prises de parole. La cohorte de trois élèves fragiles qui représente 11,5% de l'effectif de la classe, comptabilise 4 prises de parole soit un peu plus de 6%. Les autres élèves qui représentent 61,5% de l'effectif, comptabilisent 39 prises de parole (soit 60% du nombre total de celles-ci).

La parole est donc plutôt à l'avantage des élèves en difficulté au détriment des élèves fragiles.

Par ailleurs, j'ai noté qu'aucun élève ne m'a sollicité après que j'ai énoncé la consigne à l'oral.

Enfin, j'ai identifié deux interventions non pertinentes qui peuvent être qualifiées de « malentendus socio-cognitifs ». Le texte distribué aux élèves racontait la journée d'une classe de CE2 en sortie, au musée du Louvre. Il y était décrit les salles visitées et quelques œuvres découvertes par la classe. A la suite de la lecture silencieuse du texte puis d'une lecture à haute voix, j'interrogeais les élèves sur leur compréhension. Khadidja³⁵ a demandé la parole pour indiquer à la classe qu'elle avait visité la partie égyptienne du musée du Louvre et vu les momies. En outre, à la fin de la séance, alors que j'interrogeais les élèves sur ce que nous avons appris et que je demandais à quel groupe appartenaient les verbes être, avoir et aller, Khadidja m'a répondu « le verbe être appartient à ces deux groupes » en désignant deux îlots d'élèves qui avaient travaillé sur le verbe être. Ces deux interventions de Khadidja me montrent qu'elle peine à comprendre qu'il y a un vocabulaire scolaire différent de celui de la vie courante (cf. le terme de « groupe ») et que ses prises de parole doivent être directement liées à l'apprentissage visé (anecdote sur sa vie personnelle sans rapport avec la conjugaison). C'est l'occasion pour moi de rappeler et de préciser à la classe l'objectif de l'école et ce qu'on attend des élèves.

A la suite de la première séance, j'ai demandé aux élèves d'écrire dans leur cahier de jour, ce qu'ils avaient appris en conjugaison. Je les ai classés dans deux catégories : les élèves qui exprimaient ce qu'ils avaient appris (« j'ai appris à conjuguer les verbes avoir, être et aller au présent » ou « j'ai appris à repérer dans un texte, les verbes être, avoir et aller conjugués au présent ») et ceux qui décrivaient ce qu'ils avaient fait (j'ai colorié les verbes être, aller et avoir dans un texte). Sur 26 élèves, seuls deux élèves ont décrit seulement ce qu'ils avaient fait et pas du tout ce qu'ils avaient appris (l'un fait partie de la cohorte des élèves en difficulté, l'autre non). En revanche, parmi la cohorte des élèves en difficulté, deux d'entre eux ont écrit avoir appris à conjuguer les verbes à l'imparfait (ils avaient appris l'imparfait avec ma binôme lors d'une séquence précédente). Par ailleurs, deux élèves qui ne sont pas en difficulté ont indiqué, pour la première, avoir appris à « repérer des verbes à l'infinitif dans un texte », pour la seconde, avoir appris à conjuguer à l'imparfait. Ainsi, l'objet d'apprentissage n'était pas parfaitement clair pour quatre élèves sur 26.

La deuxième séance était une séance de recherche permettant aux élèves de réactiver les connaissances qu'ils avaient normalement abordées en CE1. L'objectif spécifique de la séance était de savoir conjuguer les verbes être, avoir, aller au présent. Elle a débuté par un

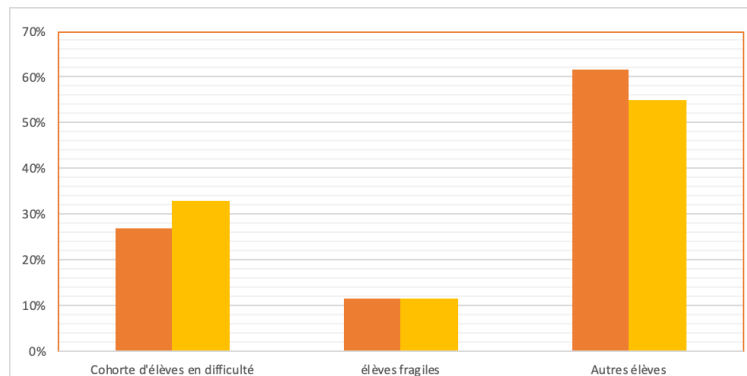
³⁵ Prénom modifié

rebrassage de la séance précédente, à savoir les procédures de repérage des verbes être, avoir et aller conjugués au présent et des compétences nécessaires à celle-ci : le rappel des pronoms personnels sujets. A la suite de cette phase, les élèves devaient réaliser un travail de recherche en binôme puis en collectif. Cette activité comportait deux phases. Au terme de la première, les élèves devaient compléter un tableau qui leur était distribué avec les formes verbales du texte qu'ils avaient coloriées en séance 1. Au terme de la seconde, les élèves devaient compléter le tableau avec les formes verbales manquantes. Au terme de chacune de ces phases, une mise en commun à l'oral est effectuée. Les élèves devaient conclure la séance en comparant les terminaisons des différentes formes verbales et relever leurs similitudes. La séance se clôturait par un retour à l'oral de ce que les élèves avaient appris lors de cette séance.

Lors de l'écoute de l'enregistrement de cette séance, je relève les données suivantes concernant la prise de parole des élèves de la classe :

Pendant la séance, je comptabilise soixante-dix-huit prises de parole. Les élèves ont tous eu la parole. Le nombre de prises de parole par élève va de 1 à 8 fois.

Répartition de la parole en fonction du niveau des élèves :



Au terme de ce graphique, on peut lire que :

La cohorte de sept élèves en difficulté qui représente 27% de l'effectif, comptabilise 26 prises de parole, soit un peu plus de 33% du nombre total de prises de parole. La cohorte de trois élèves fragiles qui représente 11,5% de l'effectif de la classe, comptabilise 9 prises de parole soit un peu plus de 11,5%. Les autres élèves qui représentent 61,5% de l'effectif, comptabilisent 43 prises de parole (soit un peu plus de 55% du nombre total de celles-ci).

La prise de parole est à l'avantage des élèves en difficulté mais cette fois au détriment des élèves qui ne présentent pas de difficulté.

Par ailleurs, après avoir énoncé la consigne de la première phase de l'activité de recherche, deux élèves m'ont sollicitée. Parmi eux, une élève fait partie de la cohorte d'élèves en difficulté. Après étayage, cette élève a réussi l'exercice. En passant dans les rangs, je m'aperçois, en lui demandant comment il avait procédé, qu'un élève en difficulté en binôme avec une bonne élève a recopié sur celle-ci sans comprendre l'exercice. Je reprends l'exercice avec lui en le guidant.

A la suite de l'énoncé de la deuxième consigne, je ne suis pas sollicitée.

Enfin, concernant la pertinence des prises de parole, l'ensemble de celles-ci répondaient cette fois aux questions que je posais ou tentaient d'y répondre. En revanche, je note encore quelques interventions révélatrices de malentendus sociocognitifs.

J'ai profité de la phase de « lancement de la séance » pour refaire un point sur les disciplines du français. J'ai demandé aux élèves quelles étaient selon eux, les différentes disciplines du français. Or, Khadidja m'a répondu « les verbes du troisième groupe » après que ses camarades aient évoqué la grammaire, l'orthographe, l'écriture, confondant ainsi les notions enseignées dans cette matière et la discipline sous laquelle elles se situent. Une autre élève, Sarah³⁶, qui fait elle aussi partie de la cohorte d'élèves en difficulté, a évoqué « réviser », confondant là, activité et discipline. Enfin, en fin de séance, quand j'ai demandé aux enfants ce qu'ils avaient appris lors de cette séance, Aaron³⁷ a répondu : « On a écrit les pronoms personnels puis les verbes ». Lorsque j'ai précisé ma question en lui demandant quel était l'objectif de cette séance. Il m'a dit : « de remplir les verbes au bon endroit », révélant ainsi l'importance qu'il accorde à la réussite de la tâche sans faire visiblement le lien avec l'acquisition d'un savoir. J'ai indiqué alors à la classe qu'il s'agissait là de la tâche, de l'activité qui nous a permis de parvenir à notre objectif d'apprentissage mais que ce qu'on a appris est différent. Une autre élève a alors pris la parole pour préciser que « l'objectif était d'apprendre les terminaisons ». Je demande aux élèves d'être encore plus précis. Un dernier élève a indiqué que l'objectif « était d'apprendre les terminaisons des verbes être, avoir et aller au présent ». Aaron ne fait pas partie des élèves en difficulté mais c'est un élève fragile qui selon moi, pourrait rencontrer des difficultés en cycle 3. C'est un élève curieux, qui a une excellente mémoire, ce qui lui permet d'être performant en orthographe et en calcul, dans des exercices où la mémoire est fortement mobilisée. En revanche, il a du mal à comprendre ce qu'on attend

³⁶ Prénom modifié

³⁷ Prénom modifié

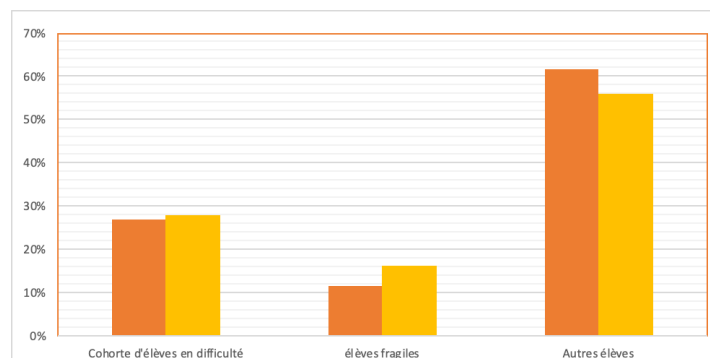
de lui quand il doit produire un écrit, interpréter le sens d'un texte ou encore quand il doit tirer des conclusions d'une expérience en sciences ou en « questionner le monde du temps ». Il restitue les savoirs sans les comprendre et répond par conséquent, parfois « à côté ». Deux autres élèves de la classe se trouvent être dans une situation similaire, c'est pourquoi je les mentionne comme « fragiles ».

La troisième séance était une séance assez similaire à la précédente. L'objectif spécifique de la séance était de savoir conjuguer les verbes prendre et venir au présent. La séance a débuté par un « rebrassage » de la séance précédente sur la conjugaison des verbes être, avoir et aller. Cette séance était organisée comme la précédente. Il s'agissait pour les élèves d'effectuer en binôme, un travail de recherche. Celui-ci était très proche du premier, il était composé des deux mêmes étapes avec cette fois, les verbes venir et prendre. Pour ce faire, un nouveau tableau était distribué aux élèves.

Lors de l'écoute de l'enregistrement de cette séance, je relève les données suivantes concernant la prise de parole des élèves de la classe :

Pendant la séance, je comptabilise quarante-trois prises de parole. Cinq élèves n'ont pas pris la parole. Le nombre de prises de parole par élève va de 0 à 5 fois.

Répartition de la parole en fonction du niveau des élèves :



Au terme de ce graphique, on peut lire que :

La cohorte de sept élèves en difficulté qui représente 27 % de l'effectif, comptabilise 12 prises de parole, soit environ 28 % du nombre total de prises de parole. La cohorte de trois élèves fragiles qui représente 11,5% de l'effectif de la classe, comptabilise 7 prises de parole soit un peu plus de 16 %. Les autres élèves qui représentent 61,5% de l'effectif, comptabilisent 24 prises de parole (soit environ 56% du nombre total de celles-ci).

La prise de parole est à l'avantage des élèves fragiles au détriment des élèves qui ne présentent pas de difficulté.

A l'énoncé de la première consigne, je n'ai pas été sollicitée. J'aide Khadidja lors de mon passage dans la classe en l'amenant à me rappeler comment elle allait procéder, par quelles étapes allait-elle passer.

En revanche, je suis sollicitée à quatre reprises après avoir donné la consigne de la deuxième phase de l'activité (qui pourtant était similaire à celle de la deuxième séance). Deux d'entre elles portent sur la compréhension de la consigne (deux autres sur la forme) et sur ces deux-là, une seule provient d'une élève en difficulté. Par ailleurs, je suis venue en aide à cinq élèves. Trois d'entre eux font partie de la cohorte d'élèves en difficulté, un élève est fragile et le dernier ne rencontre pas de difficulté particulière.

A l'issue de cette séance, j'ai amené les élèves à construire la leçon. Ils ont récapitulé à l'oral, les similitudes qui existaient dans les terminaisons des verbes être, avoir, aller, prendre et venir lorsqu'ils sont conjugués au présent : « quand ils sont conjugués avec « tu », tous les verbes se terminent par un « S » ; quand ils sont conjugués avec « nous », tous les verbes se terminent par « ONS ». (Attention, sauf être : nous sommes) » ; quand ils sont conjugués avec « vous », tous les verbes se terminent par « EZ ». (Attention, sauf être : vous êtes) ». Enfin, ils ont construit ensemble à l'oral le tableau de conjugaison qu'ils ont recopié dans leur cahier de leçon.

A la suite des deuxième et troisième séances, j'ai demandé aux élèves d'écrire dans leur cahier du jour, ce qu'ils avaient appris en conjugaison, la veille (séance 2) et le jour même (séance 3). Après analyse de ce qu'ils avaient écrit, j'ai procédé au même classement qu'à l'issue de la première séance. Sur 26 élèves, seul un élève (qui fait partie de la cohorte des élèves en difficulté) a décrit seulement ce qu'il avait fait et pas du tout ce qu'il avait appris. En revanche, parmi les élèves qui ont écrit ce qu'ils avaient appris, deux élèves ont cité des apprentissages que nous n'avions pas abordés lors de ces séances : un élève a évoqué la conjugaison des verbes être, avoir, aller, venir et prendre au passé et au futur, en plus du présent. Il s'agit d'Aaron. Un autre élève qui fait partie de la cohorte des élèves en difficulté a écrit avoir appris les verbes à l'infinitif.

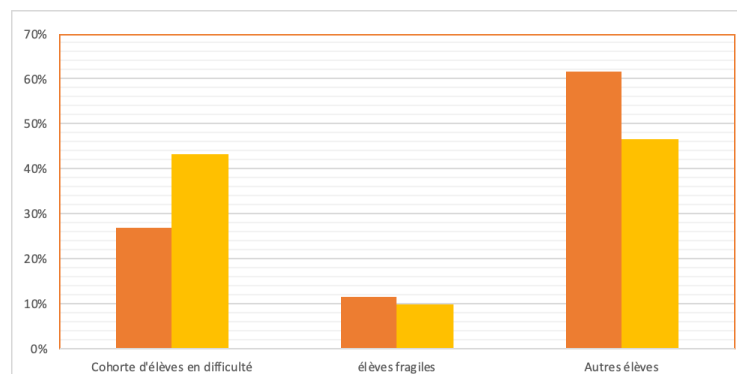
La quatrième séance est une séance d'entraînement et de systématisation. Elle a été menée en plusieurs fois. Les élèves avaient une série de douze exercices à réaliser, à leur rythme :

repérage de phrases comprenant les verbes être, avoir, aller, prendre et venir conjugués au présent, trouver l'infinitif de ces verbes conjugués, trouver le pronom personnel correspondant au verbe conjugué au présent... Les consignes ont été lues à l'oral en collectif et expliquées. A chaque consigne, les élèves devaient dire comment ils allaient s'y prendre pour réussir chaque exercice. Pendant l'activité, ils pouvaient s'aider de leur leçon.

Lors de l'écoute de l'enregistrement de cette séance, je relève les données suivantes concernant la prise de parole des élèves de la classe :

Pendant la séance, je comptabilise trente prises de parole. Huit élèves n'ont pas pris la parole. Le nombre de prises de parole par élève varie de 0 à 4 fois.

Répartition de la parole en fonction du niveau des élèves :



Au terme de ce graphique, on peut lire que :

La cohorte de sept élèves en difficulté qui représente 27 % de l'effectif, comptabilise 13 prises de parole, soit environ 43 % du nombre total de prises de parole. La cohorte de trois élèves fragiles qui représente 11,5% de l'effectif de la classe, comptabilise 3 prises de parole soit 10 %. Les autres élèves qui représentent 61,5% de l'effectif, comptabilisent 14 prises de parole (soit environ 47 % du nombre total de celles-ci).

La prise de parole est à l'avantage des élèves en difficulté au détriment des élèves qui ne présentent pas de difficulté.

Pendant le travail en autonomie, j'ai été sollicitée douze fois dont :

- Quatre fois pour non-compréhension d'une consigne dont deux fois par des élèves en difficulté (« je n'ai pas compris ce qu'il faut faire »).

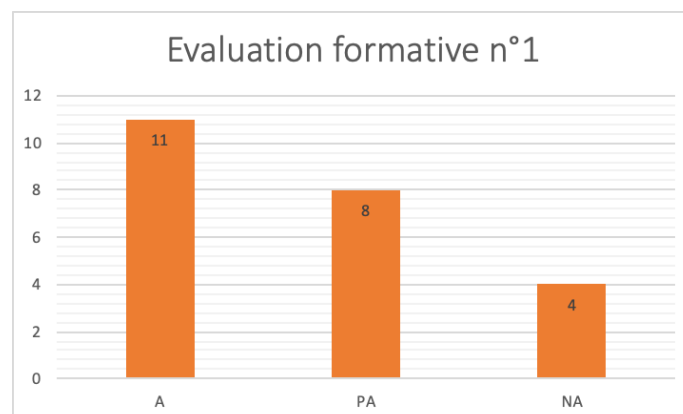
- Quatre fois pour des problèmes de procédures (« je ne sais pas comment faire pour réussir l'exercice ») dont une fois par une élève fragile. Les trois autres fois par des bons élèves. Trouver l'infinitif d'un verbe leur a posé problème.
- Quatre fois pour des questions de formes / présentation dans le cahier (par de très bons élèves).

En sus de ces sollicitations, j'ai passé du temps avec deux élèves très petits lecteurs (déchiffrage).

Par conséquent, concernant la prise de parole pendant les séances explicites, je peux dire que celle-ci est plutôt distribuée équitablement. En effet, elle est répartie de manière globalement proportionnelle à la représentativité des groupes de niveau au sein de la classe et se fait plutôt – légèrement - au détriment des élèves ne présentant pas de difficulté scolaire. En outre, les prises de parole sont dans l'ensemble, pertinentes. Toutefois, quelques interventions qui ne répondent pas à la question posée ou qui répondent « à côté » demeurent. Enfin, le nombre de sollicitations des élèves après énoncé de la consigne est raisonnable. Mon sentiment est que celles-ci sont beaucoup moins nombreuses que lors de séances non travaillées de manière explicite. Le fait de faire reformuler la consigne par un ou plusieurs élèves et de leur poser la question de savoir comment vont-ils s'y prendre pour réussir l'exercice me semble permettre de lever la majorité des malentendus sociocognitifs des élèves en difficulté ou fragiles.

4.2. Progression et résultats des élèves aux évaluations de conjugaison.

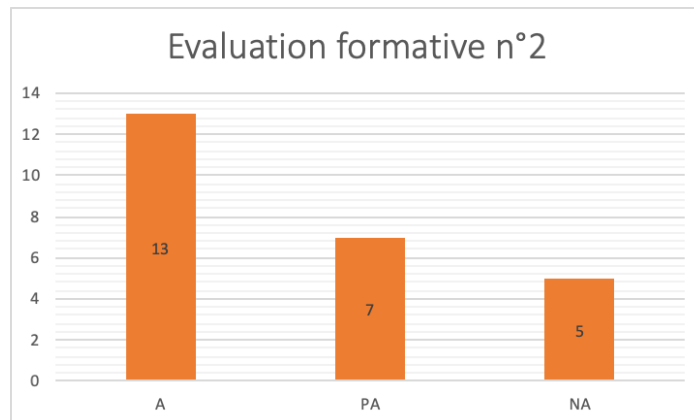
La première série d'exercices (séance 4) m'a servie de première évaluation formative. En voici les résultats :



On peut donc lire que sur 23 élèves présents, 11 ont acquis la conjugaison des verbes du troisième groupe (être, avoir, aller, venir et prendre) au présent, 8 l'ont partiellement acquise et 4 ne l'ont pas acquise. Les quatre élèves n'ayant pas acquis la notion font tous partie de la cohorte d'élèves en difficulté. L'une d'entre eux a acquis la notion, une autre l'a partiellement acquise et la dernière était absente. J'ai considéré que « acquis » était atteint lorsqu'il y avait au moins 80% de bonnes réponses, « partiellement acquis » quand il y avait entre 40 et 80% de bonnes réponses et « non acquis » en dessous de 40% de bonnes réponses.

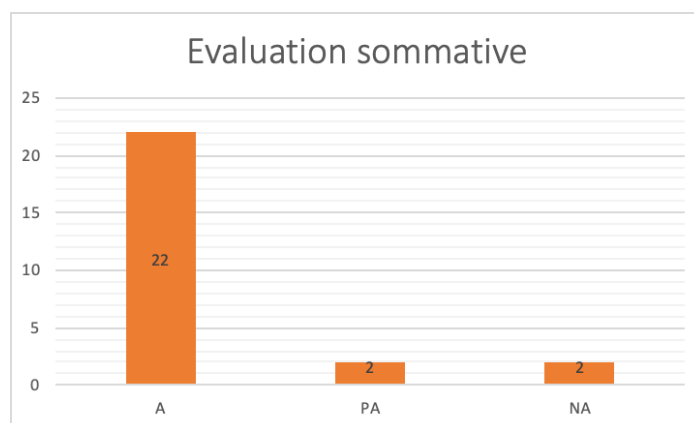
A la suite de cette première évaluation formative, j'ai repris les premières séances de cette séquence en activités pédagogiques complémentaires avec les 7 élèves en difficulté. En parallèle, les élèves ont continué à s'exercer et nous avons débuté une nouvelle séquence assez similaire sur la conjugaison des verbes pouvoir, vouloir, dire et faire au présent.

J'ai procédé à une nouvelle évaluation formative, une semaine environ après la première. En voici les résultats :



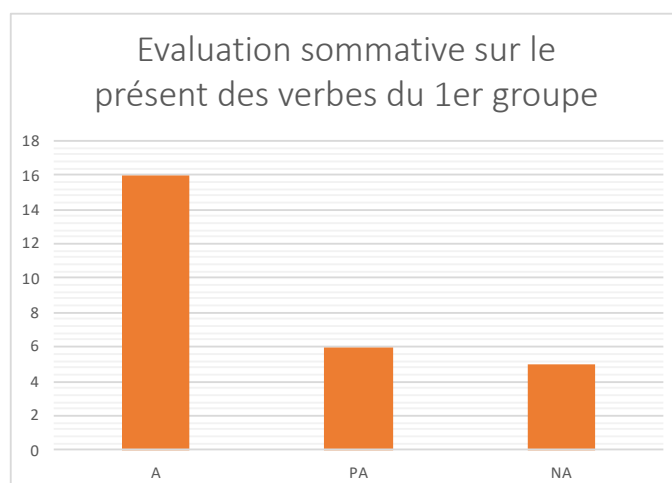
On peut donc lire que sur 25 élèves présents, 13 ont acquis la conjugaison des verbes du troisième groupe (être, avoir, aller, venir et prendre) au présent, 7 l'ont partiellement acquise et 5 ne l'ont pas acquise. Parmi les cinq élèves n'ayant pas acquis la notion, quatre font partie de la cohorte d'élèves en difficulté (trois d'entre eux, n'avaient déjà pas acquis la notion au terme de la dernière évaluation formative, la quatrième avait obtenu plus de 80% de bonnes réponses à la première évaluation sommative !). Deux autres élèves de cette cohorte ont partiellement acquis la notion (dont un qui n'avait pas acquis lors de la première évaluation). La dernière était absente.

A la suite de cette deuxième évaluation formative, j'ai refait une séance d'activités pédagogiques complémentaires avec les élèves en difficulté sur la conjugaison de verbes du troisième groupe. Les élèves devaient apprendre leur leçon pour l'évaluation sommative cette fois, qui a eu lieu quelques jours après la deuxième évaluation formative. En voici les résultats :



On peut donc lire que sur 26 élèves présents, 22 ont acquis la conjugaison des verbes du troisième groupe (être, avoir, aller, venir et prendre) au présent, deux l'ont partiellement acquise et deux ne l'ont pas acquise. Parmi les sept élèves identifiés comme étant en difficulté scolaire, deux élèves n'ont pas acquis la compétence visée, deux l'ont partiellement acquise et les trois autres l'ont acquise. Il est ici précisé que les deux élèves qui n'ont pas acquis la compétence visée, n'ont pas acquis la lecture. Par conséquent, il est difficile pour eux de travailler les autres apprentissages. Les trois élèves identifiés comme étant fragiles ont tous acquis la compétence.

Voici les résultats de la séquence non explicite menée en deuxième période, concernant la conjugaison des verbes du premier groupe au présent :



On peut donc lire que sur 27 élèves présents, 16 ont acquis la conjugaison des verbes du premier groupe au présent, 6 l'ont partiellement acquise et 5 ne l'ont pas acquise. Parmi les sept élèves identifiés comme étant en difficulté scolaire, cinq élèves n'ont pas acquis la compétence visée, deux l'ont acquise. Parmi les élèves identifiés comme fragiles, un a partiellement acquis la conjugaison au présent des verbes du premier groupe, les deux autres l'ont acquise.

Les résultats des élèves sont donc globalement meilleurs à l'issue de la séquence menée explicitement, notamment parmi les élèves en difficulté ou fragiles.

4.3 Résultats concernant l'appropriation et le réinvestissement de la conjugaison des verbes au présent à plus long terme et dans des contextes différents.

4.3.1 L'utilisation du présent dans les dictées.

Dans les semaines qui ont suivi la mise en œuvre de la séquence sur la conjugaison des verbes du troisième groupe au présent, ma binôme a fait faire aux élèves trois dictées (une par semaine, du 5 au 19 mars 2021) dans lesquelles ils devaient réinvestir les connaissances acquises. Pour ces trois dictées, 18 élèves ont correctement orthographié plus de 80% des verbes du troisième groupe conjugués au présent (dont 8, 100% et 5, plus de 90%), 6 ont correctement orthographié entre 40 et 80 % des verbes conjugués au présent, une élève a correctement orthographié moins de 40% des verbes conjugués au présent (30%). Deux autres élèves n'ont correctement orthographié aucun mot. Ceux-ci écrivent tout juste de manière phonétique (ils ont des dictées différenciées). Parmi les cinq autres élèves qui composent la cohorte des enfants en difficulté, quatre élèves ont obtenu entre 40 et 80% de verbes correctement orthographiés (47,8% ; 52% ; 61% ; 69,5%), la dernière, Khadidja, a atteint 30% des verbes conjugués au présent correctement orthographiés.

Je constate que les élèves ont davantage de mal à appliquer les connaissances acquises en conjugaison, dans une situation d'écriture dirigée où d'autres connaissances doivent être mobilisées (orthographe lexicale et grammaticale), que dans une évaluation de conjugaison où leur attention est entièrement dédiée à cela.

4.3.2 L'utilisation du présent dans les productions d'écrit.

Sur 26 productions d'écrit rédigées en quatrième période dans lesquelles les élèves devaient utiliser le présent, 15 élèves ont respecté ce critère de réussite, soit environ 57% des élèves de la classe. Parmi les sept élèves identifiés comme étant en difficulté, cinq ont écrit le premier jet d'écriture au présent (deux d'entre eux ont fait la production d'écrit en la dictant à un adulte). Les trois élèves dits fragiles ont tous écrit au présent.

Ce critère de réussite a donc été bien mieux respecté par les élèves en difficulté que par les autres élèves (80% vs 43%).

Lors du deuxième jet d'écriture, tous les élèves ont écrit au présent.

4.3.3 La prononciation des morphèmes muets des terminaisons verbales au présent, en lecture à voix haute.

Lors d'une séance d'activités pédagogiques complémentaires (APC), menée en quatrième période, les sept élèves de la cohorte ont lu un texte (ou des courtes phrases pour les deux élèves qui déchiffrent) comportant des verbes du premier groupe conjugués au présent, à la troisième personne du pluriel (préparent, montent, changent, dépêchent, peuvent empruntent, jouent, rentrent). Cinq élèves ont lu parfaitement les huit verbes susvisés. Un élève en a lu correctement sept et la dernière en a lu correctement la moitié.

Tous semblent donc avoir bien conscientisé le présent mise à part une élève qui déchiffre très difficilement.

5. Discussion

5.1. Discussion des résultats

Eu égard aux différents résultats ci-avant exposés, je peux penser qu'enseigner plus explicitement a permis d'améliorer la clarté cognitive de mes élèves et donc leur compréhension. Par exemple, présenter l'objet d'apprentissage en début de séance et questionner les élèves en fin de séance sur ce qu'ils ont appris lors de celle-ci a permis d'une part, de « pointer du doigt » les connaissances sur lesquelles les élèves travaillent et par conséquent, sur lesquelles leur attention doit être mobilisée pendant toute la séance et d'autre part, d'amener les élèves à avoir une position réflexive sur ce qu'ils ont appris, à prendre conscience que les savoirs mobilisés pour un exercice, une tâche ou une activité en particulier ont, en réalité, une dimension plus universelle et peuvent être remobilisés pour une autre tâche. Ainsi, lorsque j'ai demandé aux élèves d'écrire ce qu'ils avaient appris à la suite de la première

séance de conjugaison menée explicitement, puis à la suite de la troisième séance, seuls deux élèves sur 26 puis un élève sur 26 ont décrit la tâche à accomplir plutôt que ce qu'ils avaient appris. Par ailleurs, 80% des élèves en difficulté ont réutilisé le présent en production d'écrit, mobilisant ainsi les savoirs acquis dans une autre tâche que l'exercice de conjugaison.

En outre, lors des trois premières séances, alors que les élèves étaient régulièrement amenés à oraliser les procédures utilisées et les savoirs y afférents, la parole a été fortement mobilisée dans la classe (65, 78 et 43 prises de parole pendant ces séances). Elle l'a été de manière équitable et proportionnelle entre les groupes de niveaux (voire à la faveur des élèves en difficulté), or, je comptabilise peu de participations non pertinentes. Les malentendus sociocognitifs, s'ils demeurent, me semblent significativement plus rares que lors de séquences non pensées et mises en œuvre explicitement. Enseigner plus explicitement a permis ainsi de lever la majorité des malentendus sociocognitifs des élèves en difficulté ou fragiles de ma classe de CE2. Le fait de faire reformuler la consigne par un ou plusieurs élèves et de leur faire énoncer la façon dont ils vont s'y prendre et le résultat attendu (« Comment allez-vous vous y prendre pour réaliser cet exercice ? À quoi ressemblera l'exercice une fois que vous l'aurez terminé ? ») me semble particulièrement efficace.

Par ailleurs, la progression des résultats des élèves de ma classe de CE2 entre la première évaluation sommative sur le présent des verbes du premier groupe et celle sur le présent des verbes du troisième groupe est nette. Lorsque je compare les notes (en pourcentage de réussite) obtenues par les élèves, par groupe de niveau, de la première évaluation sommative et de la seconde, 57% des élèves de la cohorte des élèves en difficulté ont obtenu des meilleurs résultats à l'issue de la séquence explicite. C'est également le cas pour 33% des élèves fragiles (deux d'entre eux ont obtenu la note maximale aux deux évaluations) pour 50% des autres élèves. Par conséquent, la progression des élèves en difficulté scolaire est plus importante que les autres élèves. Enseigner plus explicitement a profité à une majorité d'élèves de ma classe de CE2 mais plus particulièrement aux élèves en difficulté. Sur le long terme, je peux penser qu'une telle approche pédagogique, si elle est généralisée, pourrait réduire les inégalités scolaires dans ma classe de CE2.

Enfin, de manière générale, les élèves sont parvenus à réinvestir leurs connaissances dans d'autres contextes : dictées, productions d'écrit et lecture. En dictée, les résultats sont moins performants que dans le cadre d'une évaluation de conjugaison. Cela semble plutôt logique dans la mesure où les élèves portent leur attention non seulement sur la conjugaison mais également sur le geste d'écriture, l'orthographe lexicale, les accords dans les groupes nominaux. C'est donc un exercice plus difficile. En production d'écrits, les élèves en difficulté

ont paradoxalement bien mieux respecté le critère de réussite consistant à utiliser le présent que les autres élèves (80% vs 43%). Cela peut peut-être s'expliquer par le fait que le présent est le temps qu'ils maîtrisent le mieux et par conséquent, qu'ils utilisent plus naturellement. En lecture à haute voix, les élèves en difficulté ont tous correctement prononcé le morphème muet de la terminaison verbale des verbes du premier groupe au présent (mise à part une élève qui déchiffre toujours très difficilement) laissant penser qu'ils avaient conscientisé le présent.

5.2. Analyse critique de la méthodologie

Les résultats ci-avant mentionnés doivent cependant être relativisés :

Tout d'abord, j'ai comparé des résultats de deux apprentissages différents : le premier était la conjugaison des verbes du premier groupe au présent, le second était la conjugaison des verbes du troisième groupe au présent. Si la conjugaison des verbes du troisième groupe est plus complexe que celle du premier groupe, les connaissances de la première peuvent aider à maîtriser la seconde. En outre, entre les deux évaluations, deux mois se sont écoulés durant lesquels la maturité intellectuelle des élèves et leur maîtrise du présent ont pu évoluer favorablement. Enfin, la mise en œuvre de la séquence explicite s'est accompagnée de trois séances d'activités pédagogiques complémentaires, ce qui n'avait pas été le cas pour la première, en raison de la crise sanitaire et de l'occupation d'une partie de l'école par une maternelle voisine dont les locaux étaient en travaux. Pour davantage d'objectivité, il aurait été plus pertinent de faire cette recherche sur deux classes de même niveau, dans la même école (afin de pouvoir comparer des élèves issus de milieux socio-culturels similaires et dans les mêmes proportions). La séquence relative à la conjugaison des verbes du troisième groupe au présent aurait été menée au même moment de l'année. L'enseignant de la première classe aurait mis en œuvre cette séquence de façon non explicite, celui de la seconde classe, de manière explicite. Une même évaluation diagnostique aurait été réalisée sur les deux classes en début de séquence et une évaluation sommative similaire aurait été effectuée en fin de séquence afin de pouvoir mesurer les progressions des élèves sur chacune de classes et les comparer en elles. Je n'ai pas pu mener cette expérimentation de la sorte car l'école dans laquelle j'enseigne ne comporte qu'une seule classe de CE2. Il y a une classe de CE2/CM1 composée d'une dizaine d'élèves de CE2. Le fait qu'ils soient moins nombreux et que ces élèves ont été choisis pour leur performance scolaire et leur autonomie auraient faussé les résultats.

A l'inverse, l'alternance trois semaines / trois semaines a pu affaiblir l'efficacité de l'enseignement explicite dans la mesure où une telle approche nécessite un travail constant. Par

ailleurs, enseigner plus explicitement est une approche pédagogique qui nécessite du temps et un engagement global pour obtenir des résultats significatifs. Une expérimentation sur deux fois trois semaines est modeste.

6. Conclusion

Ce mémoire m'a permis de prendre conscience des nombreux implicites que l'école pouvait véhiculer et de leurs conséquences sur les élèves les moins connivents avec l'école (malentendus sociocognitifs). Les lectures d'ouvrages de sociologues et de chercheurs en sciences de l'éducation ont été pour moi, particulièrement éclairantes. A leur lumière, J'ai ainsi pu analyser mes propres pratiques, écouter et comprendre au mieux chaque élève de la classe et ses difficultés pour ensuite pouvoir adapter mon enseignement. Le travail de la DGESCO m'a à ce titre, guidée. Je me suis attachée en particulier, à amener les élèves à faire du lien entre les différents apprentissages, à leur donner à tous la parole, à laisser un temps de réflexion à l'oral aux élèves en difficulté avant de la passer à un autre, à leur permettre de penser à ce qu'ils pensent, à verbaliser leur raisonnement et à construire le savoir. Néanmoins de nombreux obstacles se sont dressés : responsabilité de la classe par alternance de trois semaines, crise sanitaire ne permettant pas toujours de mettre en place des activités pédagogiques complémentaires et engendrant des absences des élèves et de moi-même, fermeture de l'école, pression sur le temps liée à la volonté d'avancer dans le programme. Malgré cela, les résultats obtenus sont encourageants et les élèves les plus en difficulté dans la classe m'ont semblé davantage recentrés sur le savoir plutôt que sur la tâche. Ils paraissaient mieux comprendre ce que l'école attendait d'eux. J'ai le sentiment qu'ils se sont sentis écoutés, qu'ils trouvaient davantage leur place dans la classe et qu'ils étaient par conséquent plus motivés. Ils osaient demander la parole et leurs interventions étaient rarement déconnectées du savoir enseigné. Ils m'ont également moins sollicitée pendant les temps de travail en autonomie (« je n'ai pas compris la consigne »).

Ces résultats m'ont confortée dans l'idée de faire évoluer ma pratique vers un enseignement plus explicite, et ce de manière générale. Cela m'encourage également à penser un cadre de classe qui permettent aux élèves de gagner en autonomie et à m'interroger sur la place du parent à l'école.

Références bibliographiques :

Ouvrages :

- Bautier E., Rayou P., (2009), *Les inégalités d'apprentissage*.
- Bellanger F., Raoul-Bellanger A., (2019), *Réussir en grammaire*, CE2, Editions Retz.
- Bissonnette S., Richard M. et Gauthier C., (2013), *Enseignement explicite et réussite des élèves*.
- Bonnéry S., (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficulté et dispositif pédagogiques*, Paris, Editions La dispute.
- Bonnéry S., (2015), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, Paris, Editions La dispute.
- Bourdieu P. et Passeron J-C, (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, les Éditions de minuit, coll. Le sens commun.
- Sous la direction de Dupriez V. et Chapelle G., (2007), *Enseigner*, PUF, collection Apprendre.
- Gauthier C., Castonguay M. et Bissonnette S., (2017), *L'enseignement explicite des comportements*.

Articles :

- Albouy V. et Tavan C., (2007), Accès à l'enseignement supérieur en France : une démocratisation réelle mais de faible ampleur, *Economie et Statistique* (n°410).
- Bautier E., (2006), Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves, *Recherche et formation* (n°51), p.105-118.
- Bernstein B., (1975), Classe et pédagogies : visibles et invisibles, *Paris : OCDE*
- Bourdieu P., (1966) L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture, *Revue française de sociologie* (vol. 7 n° 3), p. 325-347.
- Bressoux P., (1994) Note de synthèse « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie* (n°108), pp. 91-137.
- Kahn S., (2012), Et si les malentendus sociocognitifs faisaient ou défaisaient l'effet-maître ?, *Questions Vives*, (Vol.6 n°18), p.57-72.
- Lahire B., (octobre 2006), entretien donné par le sociologue au *Monde de l'éducation* n° 351.
- Talbot L., (2012) Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces, *Questions Vives*, (Vol.6 n°18), p. 129-140.
- Rosenshine B., (1986), Vers un enseignement efficace des matières structurées, in M. Crahay, D. Lafontaine (dirs), *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles, Labor, p. 304-305.

Textes officiels :

Bulletin Officiel, Hors-série n° 3, 19 juin 2008, préambule.

Bulletin Officiel n° 13, 29 mars 2012, circulaire n°2012-056 du 27 mars 2012.

Bulletin Officiel n° 18 du 3 mai 2012, circulaire n°2012-067 du 27 avril 2012.

Un référentiel pour l'éducation prioritaire, 16 janvier 2014.

Bulletin Officiel n° 23 du 5 juin 2014, circulaire n°2014-077 du 4 juin 2014.

Journal Officiel de la République Française n°0078 du 2 avril 2015, décret n°2015-372 du 31 mars 2015.

Communiqué de presse de Najat Vallaud-Belkacem du 12 mars 2015, alors ministre de l'Education Nationale, à propos du nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Annexe

Annexe 1 : Fiche de préparation de la séquence sur la conjugaison de verbes du troisième groupe au présent :

FICHE DE PREPARATION

Domaine disciplinaire	CONJUGAISON
Séquence pédagogique	Conjuguer les verbes être, avoir, aller, prendre, venir au présent.
Séances	Séance 1 : Lecture, compréhension du texte et approche de la notion. Séance 2 : le présent des verbes être, avoir et aller. Séance 3 : le présent des verbes prendre et venir. Séance 4 : Entraînement. Séance 5 : Systématisation. Séance 6 : Evaluation.
Compétences travaillées	Maîtriser l'orthographe grammaticale de base. Identifier le radical et la terminaison du verbe. Trouve l'infinitif d'un verbe conjugué. Mémoriser <u>le présent</u> , l'imparfait, le futur, le passé composé pour : - être et avoir, - les verbes irréguliers du 3 ^{ème} groupe (faire, <u>aller</u> , dire, <u>venir</u> , pouvoir, voir, vouloir, <u>prendre</u>). - Distinguer temps simple et temps composé.
Connaissances travaillées	Savoir qu'un verbe se compose de deux parties : le radical et la terminaison. Connaître la conjugaison des verbes être, avoir, aller, prendre et venir au présent.
Autres domaines disciplinaires	Compréhension écrite. Lecture. Production d'écrit.
Sources	Réussir en grammaire, Retz, CE2. Explorons la langue, Belin, CE2.

Séance 1 : Lecture, compréhension du texte et approche de la notion.

Durée : 50 minutes

Objectifs de la séance :

- Comprendre un texte.
- Lire à haute voix.

Matériel :

Individuel :

- Photocopie individuelle du texte *La visite au musée*.
- Crayons de couleur,
- Reproduction d'œuvres d'art.

Collectif :

- Le texte reproduit en grand pour le tableau ou projeté.
- Reproduction d'œuvres d'art pour affichage collectif.

Phases	Déroulement	Matériel
Lancement de l'activité (10')	<p><u>Présentation de l'objet d'apprentissage :</u> « Nous allons commencer à travailler sur la conjugaison des verbes du 3ème groupe au présent. Aujourd'hui, vous allez apprendre à reconnaître les verbes être, avoir et aller qui sont des verbes du 3ème groupe quand ils sont conjugués au présent ».</p> <p><u>Présentation des résultats attendus :</u> « A la fin de cette séance, vous saurez repérer dans des phrases les verbes être, avoir et aller conjugués au présent. Pour cela, je vais vous distribuer un texte que vous allez d'abord lire silencieusement ».</p> <p><u>Rappel des connaissances préalables à mobiliser pour cette séance :</u> « Vous avez déjà appris à repérer un verbe dans une phrase. Comment faites-vous ? »</p> <p><u>Réponses attendues :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Mettre la phrase à la forme négative,- Changer le temps de la phrase. <p>« Vous avez aussi appris à trouver l'infinitif d'un verbe. Comment faites-vous pour retrouver l'infinitif d'un verbe ? »</p> <p><u>Réponse attendue :</u> je peux utiliser la formule « Il faut... » ou « être en train de... »</p>	
Travail individuel (5')	<p><u>Lecture</u> du texte de manière silencieuse.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Photocopie individuelle du texte- cahier du jour

<p>Mise en commun (10')</p>	<p><u>Vérification de la compréhension du texte :</u> Quels sont les personnages de l'histoire ? <u>Réponse attendue</u> : Mylène, la guide ; les élèves. Où se trouvent les enfants ? <u>Réponse attendue</u> : Ils se trouvent au musée du Louvre. Quel musée visitent-ils ? <u>Réponse attendue</u> : le musée du Louvre. Que voient-ils pendant la visite ? Présenter les œuvres en même temps que les réponses sont données. <u>Réponse attendue</u> : Les sculptures de l'Antiquité grecque et romaine : la Vénus de Milo, le Guerrier et le combattant ; les peintures italiennes avec La Joconde ; la salle des antiquités égyptiennes. Quel est le parcours de visite des élèves ? <u>Réponse attendue</u> : l'Antiquité grecque et romaine, les peintures italiennes, les antiquités égyptiennes.</p> <p>Lecture magistrale du texte par PE.</p> <p>Lecture à haute voix par les élèves (lecture poursuite).</p>	<p>- Texte individuel - Texte projeté - Projection des photos des œuvres.</p>
<p>Travail de recherche en binôme. (10')</p>	<p><u>Sous compétence 1 : Reconnaître les verbes être, avoir, aller au présent.</u> <u>Consigne</u> : <i>Vous allez travailler en binôme et tous les ilots ne travailleront pas sur les mêmes verbes. Dans le texte que je vous ai distribué et que nous avons lu, ces 2 groupes vous allez colorier en jaune le verbe être conjugué au présent, ces 2 groupes vous allez colorier en vert le verbe avoir conjugué au présent et ces 2 groupes vous allez colorier en bleu le verbe aller au présent.</i></p>	<p>- Texte individuel - Crayons de couleur.</p>
<p>Mise en commun à l'oral (15')</p>	<p><u>Mise en commun à l'oral.</u> Les élèves disent comment ils ont procédé. Reprendre la procédure au tableau :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Je cherche le verbe en utilisant les procédures que j'ai apprises. 2. Je recherche l'infinitif du verbe en utilisant la formule « Il faut... ». <p><i>A quel groupe appartiennent les verbes être, avoir et aller ?</i> <u>Réponses attendues</u> : on sait que les verbes du 1^{er} groupe se finissent par -er, les verbes du deuxième groupe par -ir, donc être et avoir sont des verbes du 3^{ème} groupe, des verbes irréguliers. Attirer l'attention sur le fait que le verbe aller se finit en -er mais fait partie du 3^{ème} groupe. C'est le seul verbe du 3^{ème} groupe qui finit en -er.</p> <p><u>Qu'avez-vous appris au terme de cette séance ?</u></p>	<p>Texte projeté.</p>

Séance 2 : le présent des verbes être, avoir et aller.

Durée : 65 minutes

Objectifs de la séance :

- Connaître la conjugaison des verbes être, avoir et aller au présent.

Matériel :

Individuel :

- Photocopie individuelle du texte *La visite au musée*.
- Photocopie de la feuille de recherche 1.

Collectif :

- Figurines collectives Verbe à l'infinitif et Pronom personnel,
- Étiquettes des formes infinitives des verbes pour affichage collectif : ETRE, AVOIR, ALLER.

Phases	Déroulement	Matériel
Lancement de l'activité (5')	<p><u>Présentation de l'objet d'apprentissage</u> :</p> <p>« Nous allons continuer notre travail sur la conjugaison des verbes du 3ème groupe au présent. Aujourd'hui, nous allons apprendre à conjuguer les verbes être, avoir et aller au présent ».</p> <p><u>Présentation des résultats attendus</u> :</p> <p>A la fin de cette séance, vous saurez conjuguer les verbes être, avoir et aller au présent.</p>	
Oral (5')	<p><u>Rappel des connaissances préalables</u> :</p> <p>Comment repérer le verbe être, avoir ou aller dans une phrase ? Ex : Vous êtes l'ennemi du royaume. Réponse attendue : procédure vue la fois précédente (je cherche le verbe dans la phrase puis son infinitif).</p> <p>Qui peut me rappeler quels sont les pronoms personnels ? Réponse attendue : Je/tu/il, elle, on/nous/vous/ils, elles.</p>	
Recherche en binôme et collective (20')	<p><u>Sous compétence 2 : conjuguer les verbes être, avoir et aller au présent.</u></p> <p><u>1ère étape : compléter le tableau avec les formes verbales du texte.</u></p> <p>Faire distribuer la feuille de recherche. PE : prenez votre texte <i>La visite au musée</i>. PE trace 4 colonnes au tableau et affiche la figurine collective. <u>Consigne</u> : écrivez les pronoms personnels dans la première colonne (à gauche). PE affiche au tableau les étiquettes verbes : être, avoir et aller. <i>A quelle forme sont ces verbes ? A l'infinitif.</i> <i>A quel temps sont écrits les verbes du texte ? Écrire en haut du tableau « verbes être, avoir et aller au présent ».</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Feuille de recherche - Tableau - Figurine collective Pronom personnel - Étiquettes verbes - Figurine verbe à l'infinitif.

	<u>Consigne</u> : <i>En binôme, cherchez dans le texte les formes conjuguées des verbes être, avoir et aller au présent et écrivez-les au bon endroit dans le tableau.</i>	
Mise en commun à l'oral (10')	Les binômes viennent compléter le tableau. A la fin de la correction, faire relire toutes les formes verbales écrites au tableau accompagnées du pronom personnel.	
Travail en binôme (10')	<u>2^{ème} étape</u> : Compléter le tableau avec les formes verbales manquantes. <u>Consigne</u> : <i>Qui peut me lire les formes conjuguées de la 1^{ère} ligne ?</i> Qui peut me trouver 3 phrases avec ces formes verbales ? Ex : Je suis malade/J'ai de la fièvre/Je vais chez le docteur. <u>Consigne</u> : <i>Complétez les cases manquantes du tableau. Aidez-vous des 3 phrases que nous avons trouvées.</i>	
Mise en commun (10')	<u>Correction à l'oral.</u> A la fin de la correction, demander à un élève de lire le tableau verticalement puis horizontalement. Consigne : Qui peut comparer les terminaisons ? Réponses attendues : - Avec tu, le verbe se termine toujours par « s », - Avec « ils » ou « elles », le verbe se termine toujours par « nt ». Faire observer les similitudes : tu vas/tu as ; il va/il a ; ils vont/ils ont / ils sont.	
Oral (5')	<u>Qui peut me dire ce que nous avons appris aujourd'hui ?</u>	

Séance 3 : le présent des verbes prendre et venir.

Durée : 65 minutes

Objectifs de la séance :

- Se familiariser avec la conjugaison des verbes prendre et venir au présent.
- Découvrir les régularités de terminaisons avec nous : ons, vous : ez, ils/elles : ent.

Matériel :

Individuel :

- Photocopie individuelle du texte *La visite au musée*
- Photocopie de la feuille de recherche 2
- Cahier du jour
- Cahier de leçon

Collectif :

- Figurines collectives Verbe à l'infinif et Pronom personnel,
- Étiquettes des formes infinitives des verbes pour affichage collectif : PRENDRE et VENIR.

Phases	Déroulement	Matériel
Lancement de l'activité (5')	<p><u>Présentation de l'objet d'apprentissage :</u> « Nous allons continuer notre travail sur la conjugaison des verbes du 3ème groupe au présent. Aujourd'hui, nous allons apprendre à conjuguer les verbes prendre et venir au présent ».</p> <p><u>Présentation des résultats attendus :</u> A la fin de cette séance, vous saurez conjuguer les verbes prendre et venir au présent.</p>	
Oral (5')	<p><u>Rappel des connaissances préalables :</u> <i>Qui peut me conjuguer le verbe être / avoir / aller au présent ?</i></p>	
Recherche en binôme et collective (10')	<p><u>Sous compétence 3 : conjuguer les verbes prendre et venir au présent.</u> <u>1ère étape : compléter le tableau avec les formes verbales du texte.</u> Faire distribuer la feuille de recherche. PE : prenez votre texte <i>La visite au musée</i>. PE trace 3 colonnes au tableau et affiche la figurine collective. <u>Consigne</u> : <i>écrivez les pronoms personnels dans la première colonne (à gauche).</i> PE afficher au tableau les étiquettes verbes : prendre et venir. <i>A quelle forme sont ces verbes ? A l'infinif.</i> <i>A quel temps sont écrits les verbes du texte ?</i> Écrire en haut du tableau « verbes être, avoir et aller au présent ».</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Feuille de recherche - Tableau - Figurine collective Pronom personnel - Étiquettes verbes - Figurine verbe à l'infinif.

	<u>Consigne</u> : <i>En binôme, cherchez dans le texte les formes conjuguées des verbes prendre et venir au présent et écrivez-les au bon endroit dans le tableau.</i>	
Mise en commun à l'oral (10')	Les binômes viennent compléter le tableau. A la fin de la correction, faire relire toutes les formes verbales écrites au tableau accompagnées du pronom personnel.	
Travail en binôme (10')	<u>2^{ème} étape</u> : Compléter le tableau avec les formes verbales manquantes. <u>Consigne</u> : <i>Qui peut me lire les formes conjuguées de la 1^{ère} ligne ? Qui peut trouver comment se conjugue le verbe venir à la première personne du singulier ? Qui peut me trouver 1 phrase avec ces 2 formes verbales ? Ex : Je prends le bus et je viens chez toi.</i> <u>Consigne</u> : <i>Complétez les cases manquantes du tableau. Aidez-vous de la phrase que nous avons trouvée.</i>	
Mise en commun (10')	<u>Correction à l'oral.</u> A la fin de la correction, demander à un élève de lire le tableau verticalement puis horizontalement. Consigne : Qui peut comparer les terminaisons ? Réponses attendues : <ul style="list-style-type: none"> - Avec tu, le verbe se termine toujours par « s », - Avec « nous », le verbe se termine toujours par « ons », - Avec « vous », le verbe se termine toujours par « ez », - Avec « ils » ou « elles », le verbe se termine toujours par « ent ». 	
Institutionnalisation - Trace écrite (10')	<u>Construction de la leçon – trace écrite</u> Le présent des verbes être, avoir, aller, prendre et venir. Guider les élèves pour la construction de la leçon, les amener à remarquer que : Quand ils sont conjugués avec « tu », tous les verbes se terminent par un « S ». Quand ils sont conjugués avec « nous », tous les verbes se terminent par « ONS ». (Attention : sauf ETRE : nous sommes). Quand ils sont conjugués avec « vous », tous les verbes se terminent par « EZ ». (Attention : sauf ETRE : vous êtes). Tableaux de conjugaison des verbes être, avoir, aller, prendre et venir.	Cahier de leçon
Oral (5')	<u>Qui peut me dire ce que vous avez appris aujourd'hui ?</u>	

Séance 4 : Entraînement.

Durée : 60 minutes

Objectifs de la séance :

- Connaître les terminaisons au présent de l'indicatif des verbes être / avoir / aller / venir / prendre,
- Repérer les régularités dans la conjugaison des verbes avoir, aller, venir, prendre au présent.

Matériel :

Individuel :

- Cahier de leçon.
- Cahier d'essai,
- Feuille d'entraînement.

Phases	Déroulement	Matériel
Lancement de l'activité (5')	<p><u>Présentation de l'objet d'apprentissage</u> :</p> <p>« Nous allons continuer notre travail sur la conjugaison des verbes du 3ème groupe au présent. Aujourd'hui, vous allez vous entraîner à la conjugaison ».</p> <p><u>Présentation des résultats attendus</u> :</p> <p>A la fin de cette séance, vous saurez utiliser les verbes être, avoir, aller, avoir, aller, venir et prendre au présent.</p>	
Oral (5')	<p><u>Rappel des connaissances préalables</u> :</p> <p>Qui peut conjuguer les verbes être, avoir et aller au présent ? Quelles sont les terminaisons ? Qui peut conjuguer les verbes prendre et venir au présent ? Quelles sont les terminaisons ?</p>	
Travail individuel (30')	<p><u>Ex feuille d'entraînement.</u></p> <p>Les élèves font les exercices individuellement et peuvent s'aider de leur leçon. Passage dans la classe et aide individualisée pour les élèves en difficulté. Correction par les pairs, échange de cahier avec le voisin et en cas de désaccord, discussion.</p>	Cahier d'essai.

Séance 5 : systématisation

Durée : 45 minutes

Objectifs :

- Mémoriser les notions essentielles.

Organisation : Travail individuel, correction individuelle.

Matériel :

- Fiche d'exercices (REG, Retz).

Ex 1, 3 et 7 : Accorder le pronom personnel de conjugaison et le verbe.

Ex 2, 4, 5 et 6 : Savoir conjuguer au présent les verbes être, avoir, aller, prendre et venir.

Cette séance sera suivie d'une séance d'**évaluation sommative**.

Résumé

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron soulignaient déjà en 1964, le caractère déterminant des facteurs sociaux et culturels dans la réussite ou l'échec scolaire des élèves et invitaient les enseignants à délivrer un enseignement rationnel qui « vendrait la mèche ». Aujourd'hui, bien que l'école se soit fortement démocratisée, les inégalités scolaires demeurent. L'enseignement explicite est présenté comme étant un levier à disposition des enseignants pour lutter contre ces inégalités et figure d'ailleurs désormais dans les programmes scolaires. Ainsi, en levant les malentendus sociocognitifs des élèves les moins connivents avec l'école, cette approche pédagogique permettrait une progression de tous les élèves et particulièrement des élèves en difficulté scolaire souvent issus de milieux socioculturels défavorisés. Au cours de ce mémoire, j'ai mis en œuvre dans une classe de CE2, une séquence de conjugaison soucieuse de l'explicite afin d'analyser ses effets sur la compréhension des élèves, leur capacité à réinvestir les connaissances acquises et sur leur rapport au savoir. Je me suis particulièrement intéressée à l'efficacité d'une telle approche sur les élèves de cette classe qui présentaient des difficultés scolaires.

Abstract

As early as 1964, Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron emphasised the decisive nature of social and cultural factors in the success or failure of pupils at school and invited teachers to deliver a rational pedagogy that would 'let the cat out of the bag'. Today, although schooling has become much more democratic, educational inequalities remain. Explicit teaching is presented as a lever available to teachers to fight against these inequalities and is now included in the school curriculum. Thus, by removing the socio-cognitive misunderstandings of the pupils who struggle the most at school, this pedagogical approach would enable all pupils to progress, particularly those with academic difficulties who often come from disadvantaged socio-cultural backgrounds. In the course of this dissertation, I implemented a conjugation sequence in a CE2 (Year 4 equivalent) class using explicit teaching methods, with a view to analysing its effects on the pupils' understanding, their ability to reuse the knowledge acquired in different contexts and their relationship with knowledge. I was particularly interested in the effectiveness of such an approach on the pupils of this class who had academic difficulties.