



**HAL**  
open science

# L'explication : un levier efficace pour favoriser l'acquisition des compétences et la réussite des élèves en lycée professionnel

Faustine Robin

## ► To cite this version:

Faustine Robin. L'explication : un levier efficace pour favoriser l'acquisition des compétences et la réussite des élèves en lycée professionnel. Education. 2021. dumas-03565933

**HAL Id: dumas-03565933**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03565933>**

Submitted on 11 Feb 2022

**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**

### **Diplôme Universitaire**

*Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation*

**Professeure du Second degré**

**Parcours : Economie-Gestion**

**L'EXPLICITATION :**

**UN LEVIER EFFICACE POUR FAVORISER  
L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES ET LA RÉUSSITE  
DES ÉLÈVES EN LYCÉE PROFESSIONNEL**

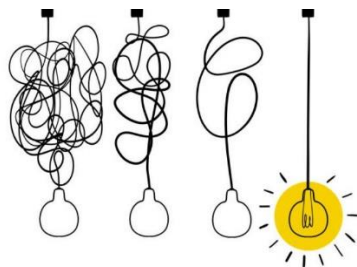
**Présenté par Faustine Robin**

**Écrit scientifique réflexif encadré par Fabienne Martin**

## REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma gratitude à toutes les personnes qui ont contribué au succès de mon année de stage et à l'élaboration de cet écrit scientifique réflexif, et particulièrement à :

- ◆ Ma référente, Fabienne Martin, pour son attention et ses mots justes
- ◆ Nos PFA, toujours rassurants, professionnels et complaisants
- ◆ Mon tuteur, David Robert, pour sa bienveillance et son regard toujours positif
- ◆ L'équipe « Team 102 » du lycée Edouard Herriot de Voiron, pour sa disponibilité et ses précieux conseils
- ◆ Mes collègues et amis stagiaires, Ayse, Bénédicte, Emilie, Joël, Leila, et Marie, pour nos échanges réconfortants et motivants
- ◆ Ma « coach », Cécile Hutin, grâce à qui j'ai obtenu le concours
- ◆ Ma professeure, Radia Bouderbane, pour ses cours de droit mémorables
- ◆ Mes élèves de 1<sup>ère</sup> MCV pour leur implication dans ce projet
- ◆ Mes amies Cécile, Christine et Marie qui ont toujours été là pour moi
- ◆ Mes parents, mes sœurs, ma belle-mère pour leur soutien sans faille
- ◆ Et bien sûr, mes enfants et mon mari, pour leur patience et leurs encouragements pendant toute la durée de mon projet de reconversion



# SOMMAIRE

## Remerciements

Introduction	p. 1
--------------	------

## PARTIE I : CADRE THÉORIQUE

### 1. L'EXPLICITATION

1.1 Qu'est-ce que l'explicitation ?	p. 2
1.1.1 Définition générale	p. 2
1.1.2 Définition des auteurs	p. 2
1.1.3 Les différentes techniques de l'explicitation	p. 3
1.1.4 Les formes d'explicitation	p. 3
1.1.5 La finalité de l'explicitation	p. 4
1.2 L'enseignement explicite	p. 4
1.2.1 Le contenu d'un enseignement explicite	p. 4
1.2.2 Les moments propices pour enseigner plus explicitement	p. 5
1.2.3 Les moyens pour enseigner plus explicitement	p. 6
1.3 L'entretien d'explicitation	p. 7
1.3.1 Les conditions de l'entretien d'explicitation selon Pierre Vermersch	p. 8
1.3.2 Les étapes de l'entretien d'explicitation	p. 9
1.4 Les limites à l'explicitation en classe par l'enseignant	p. 11

### 2. LA PLACE DE L'EXPLICITATION DANS LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

2.1 Qu'est-ce que l'apprentissage ?	p. 12
2.1.1 Définition générale	p. 12
2.1.2 Définitions scientifiques	p. 12
2.1.3 Le cadre institutionnel	p. 13
2.2 L'acquisition des compétences	p. 14
2.2.1 Définition des compétences	p. 14
2.2.2 Le cycle d'apprentissage de KOLB	p. 15
2.3 Le lien entre l'acquisition des compétences et l'explicitation	p. 16
2.3.1 Quand l'élève explicite	p. 16
2.3.1.1 La conceptualisation	p. 16
2.3.2 Quand l'enseignant explicite	p. 16
2.3.2.1 La capacité d'autorégulation des élèves	p. 16
2.3.2.2 Comprendre les attendus	p. 17

## PARTIE II : MÉTHODE

1. Participants	p. 19
2. Matériel et procédure	p. 20

## PARTIE III : RÉSULTATS ET ANALYSE

1. Expérimentation 1	p. 25
2. Expérimentation 2	p. 29
3. Discussion et conclusion	p. 33
4. Limites et perspectives	p. 36

Bibliographie	p. 38
---------------	-------

Annexes	p. 40
---------	-------

## INTRODUCTION

Ma volonté de transmettre les contenus disciplinaires de façon explicite est apparue avant même le 1<sup>er</sup> jour de la rentrée scolaire, lors de la conception de ma première séance pédagogique. En effet, en lycée professionnel, le parcours des apprenants oscille entre la mise en situation théorique et la pratique en milieu professionnel, il est donc important de fournir aux élèves des outils pour acquérir les compétences nécessaires à leur réussite.

Ce souhait s'est confirmé lorsque j'ai rencontré les élèves et constaté leur niveau hétérogène. J'ai décidé de mettre en place un enseignement explicite dans mes classes, pour amener chaque élève à comprendre et à réussir les activités.

L'objectif de cet écrit réflexif scientifique est de montrer l'intérêt de l'explicitation en classe par rapport à l'acquisition des compétences et la réussite scolaire sur une classe de 1<sup>ère</sup> Baccalauréat Professionnel Métiers du Commerce et de la Vente. J'ai puisé dans la littérature pour répondre à deux interrogations principales :

- Comment aider les élèves à développer leur posture réflexive pour retenir l'essentiel et conceptualiser leurs apprentissages afin d'intégrer une méthodologie efficace ?
- Comment améliorer la compréhension du travail à faire et réussir l'activité ?

Ce qui m'a amenée à la problématique suivante :

### **Dans quelle mesure l'explicitation favorise-t-elle l'assimilation des compétences et la compréhension des attendus scolaires ?**

J'apporterai des éléments de réponse en présentant dans une première partie les apports théoriques avec la définition de l'explicitation et sa place dans le processus d'apprentissage. Puis, dans une seconde partie, j'exposerai la méthodologie utilisée pour les expérimentations mises en place pour valider ou invalider les 2 hypothèses suivantes :

H 1 : L'explicitation par l'élève lui permet de conceptualiser sa démarche et ainsi de mieux assimiler les compétences.

H 2 : L'explicitation par l'enseignant permet une meilleure compréhension des attendus par l'élève, et lui permet de mieux réussir.

Et enfin, en troisième partie, je présenterai l'analyse des résultats obtenus, et ainsi mettrai en avant l'impact de l'explicitation au sein des classes préparant un baccalauréat professionnel.

# PARTIE I : CADRE THÉORIQUE

## 1-L'EXPLICITATION

### 1.1 Qu'est-ce que l'explicitation ?

#### 1.1.1 Définition générale

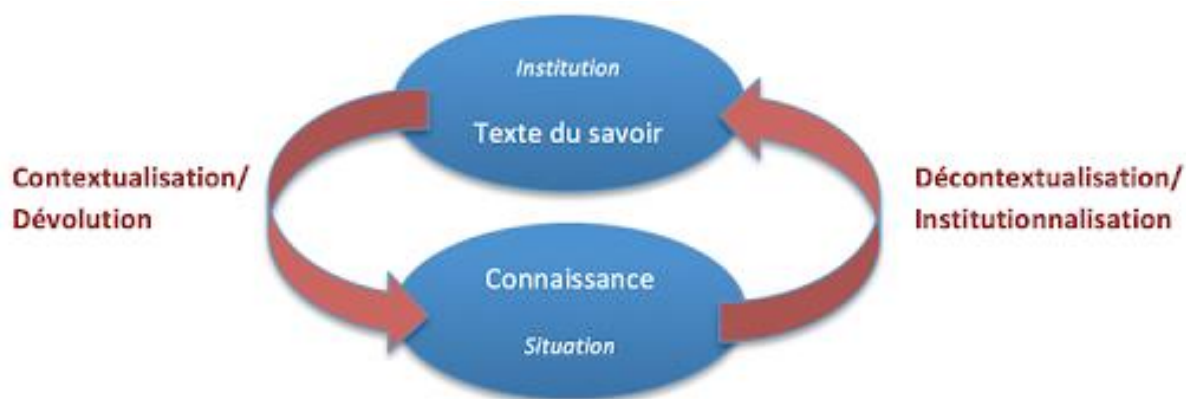
Le dictionnaire Le Robert donne une dimension didactique à ce terme et fournit la définition suivante : « Action d'expliciter, de rendre explicite, clair ».

Pour amener des précisions à cette définition, voici la définition du mot « explicite » trouvée dans ce même ouvrage : « suffisamment clair et précis dans l'énoncé, qui ne peut laisser de doute ». On retient donc ici que l'explicitation est l'action de rendre quelque chose complètement clair, qui ne peut laisser place à aucune ambiguïté.

Dans le domaine scolaire, l'explicitation est la mise en mots d'une action effectivement mise en œuvre, dans le but d'en analyser la démarche, et ainsi conceptualiser des procédures dans le cadre des apprentissages scolaires.

#### 1.1.2 Définitions des auteurs

Pour Guy Brousseau (2011) : « l'explicitation est une tentative perpétuelle de l'enseignant avec ses élèves pour les accompagner à lire des situations avec des notions théoriques, et à construire avec eux de notions théoriques à partir des situations. »



Par ce schéma, ce didacticien des mathématiques, nous explique que pour assimiler des notions conceptuelles, notamment en lycée professionnel, il est important de contextualiser les apprentissages grâce à des mises en situation concrètes pour l'élève, et de les décontextualiser pendant la phase d'institutionnalisation, afin d'en appréhender les composantes.

Pour Bernstein (2007), sociologue britannique spécialisé dans la sociolinguistique, la pédagogie explicite repose sur l'intention que possède le transmetteur de rendre visible à l'apprenant ce qui doit être acquis. Il s'agit de rendre l'implicite explicite.

Pour Sylvie Cèbe (2015), l'explicitation n'est pas une simple reformulation des consignes par l'élève ou par l'enseignant ; il faut « engager les élèves dans une réflexion autour des critères de réussite » grâce à un questionnement ciblé sur la démarche à adopter, et sur les éléments indispensables à atteindre pour accomplir la tâche avec succès.

### 1.1.3 Les différentes techniques de l'explicitation

Tout d'abord, selon une Table ronde intitulée « Enseigner plus explicitement » (2015) l'enseignement explicite est un processus qui implique trois groupes d'acteurs :

➡ **L'enseignant qui explicite aux élèves** : P. Rayou indique que l'enseignant explicite les procédures, les compétences à mobiliser pour réussir l'activité, selon un déroulement pédagogique et didactique anticipé et ajustable selon les réactions des élèves.

➡ **L'élève qui explicite à l'enseignant** (*et à lui-même*) : afin de conscientiser sa démarche intellectuelle pendant l'activité. « Il est important que les élèves soient conscients que l'explicitation des procédures rend leur activité bien plus efficace ». (S. Cèbe, 2015)

➡ **Les élèves explicitent entre eux** : lorsque l'enseignant initie cette pratique au sein de sa classe, par la question : « comment faites-vous pour... ? » Jacques Bernardin constate que l'explicitation va bénéficier à celui qui explique car il prend conscience de sa démarche en la mettant en mots. Cette technique peut bénéficier également aux autres élèves, dans la mesure où ils parviennent à s'approprier cette « façon de faire », et à la réinvestir pour des tâches similaires futures.

### 1.1.4 Les formes d'explicitation

Deux formes d'explicitation seront explorées dans cette étude :

- 1- **L'élève, en tant qu'apprenant**, devra conscientiser ses démarches afin de favoriser l'acquisition des connaissances procédurales d'une action, et mener le cas échéant, des actions correctives et de remédiation accompagné par le professeur grâce à l'entretien d'explicitation.
- 2- **L'enseignant, en tant que pédagogue**, aura pour objectif de rendre la tâche intelligible aux yeux de l'élève pour lui permettre de comprendre le cheminement à parcourir et les ressources à mobiliser, afin de réussir le travail demandé.

### **1.1.5 La finalité de l'explicitation**

Dans la littérature, on retrouve l'enseignement explicite comme une stratégie pédagogique pour améliorer la compréhension de la marche à suivre pour réussir une tâche.

Pour les chercheurs du laboratoire CIRCEFT-E.SCOL de l'université de Paris 8 (Enseigner plus explicitement, 2015), l'explicitation est au cœur de la lutte contre les inégalités scolaires. Pour eux, les propos tenus ne sont pas suffisants, il faut des « situations explicites ». L'enseignant doit se focaliser sur le travail cognitif de l'élève pour l'aider à réussir et à comprendre une activité, sans réinterpréter les consignes.

## **1.2 L'enseignement explicite**

### **1.2.1 Le contenu d'un enseignement explicite**

Pour Sylvie Cèbe (2015), cette stratégie est plus une préoccupation de l'enseignant, qu'une méthode systématique. Elle considère que pour mettre les élèves en activité intellectuelle, il faut réfléchir tout d'abord aux critères de réussite.

Pour elle, l'enseignement explicite souligne la nécessité d'outiller les élèves de procédures de base en comprenant les causes des difficultés rencontrées, plutôt que les effets que celles-ci produisent. L'enseignant doit prévoir en amont les entraves à la compréhension du travail à réaliser, lever les malentendus, et construire des scénarios d'apprentissages comprenant :

- Les contenus d'enseignement (notions, concepts)
- Les apprentissages visés, les finalités
- Le but de la tâche proposée, les procédures, les connaissances à mobiliser
- Les apprentissages réalisés (institutionnalisation)
- Les apprentissages réels (évaluation)
- Les liens avec les autres apprentissages



### 1.2.2 Les moments propices pour enseigner plus explicitement

Comme le soulignent Jacques Bernardin et Patrick Rayou (2015), enseigner plus explicitement ne se résume pas à un simple discours en début de séance pour mettre les élèves en activité, ni uniquement dans la préparation de la séquence. L'enseignement explicite est un processus qui intervient à plusieurs moments de la séance :

- **Avant la séance** : lors de la préparation des activités, P. Rayou indique qu'il faut élaborer des supports soignés afin que les concepts s'enchaînent de manière très explicite pour anticiper les difficultés qui seront soulevées par les élèves.

- **Au début de la séance** : P. Rayou souligne l'intérêt d'explicitier les enjeux et les finalités de l'activité avant l'entrée en tâche pour faciliter la clarté cognitive des élèves.

- **Pendant la séance** : lors de la réalisation de la tâche, S. Cèbe précise qu'il est important que les élèves se rendent compte que « l'explicitation des procédures rend leurs activités plus efficaces et que ces procédures sont transférables ».

- **À la fin de la séance** : l'institutionnalisation, parfois prise en main unilatéralement par l'enseignant, nous dit J. Bernardin, nécessite de dégager l'essence même de l'activité pour en faire naître un « objet de savoir générique que les élèves pourront réinvestir en situation semblable ».

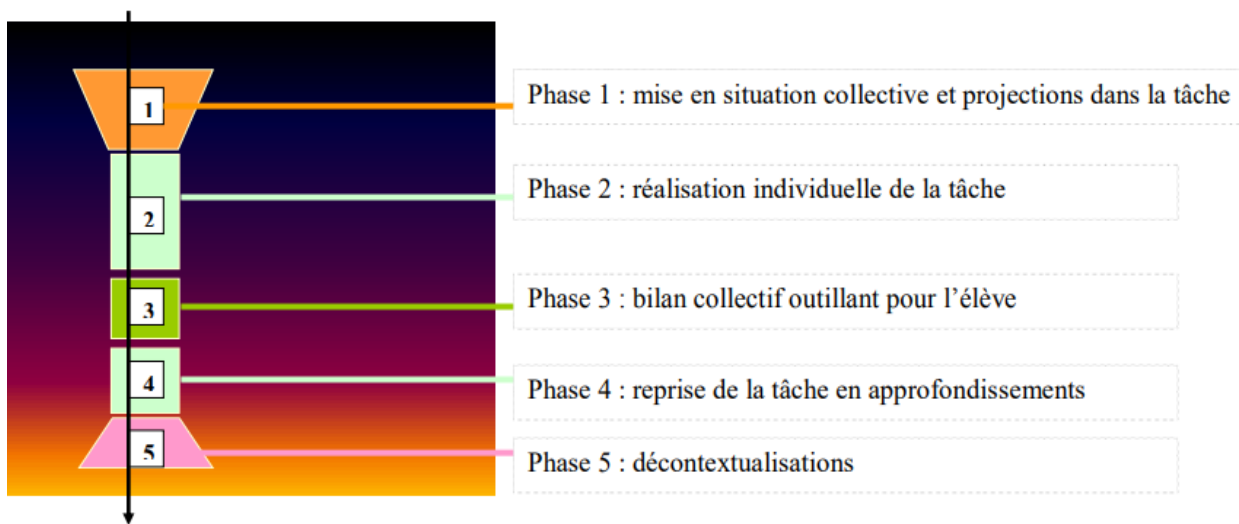
- **Après la séance** : J. Bernardin fait ressortir l'importance de ce lien tissé entre deux séances pour permettre à certains élèves de saisir l'apprentissage visé si celui-ci n'avait pas été compris lors de la phase d'institutionnalisation.

Puisqu'on ne peut envisager de tout expliciter avant que les difficultés surviennent, Sylvie Cèbe (2015) propose d'utiliser les créneaux de l'accompagnement personnalisé (AP) comme « laboratoire de l'explicitation », à condition d'identifier les besoins en amont et d'anticiper les questions qui seront posées en évaluation.

Dans une approche sociologique, Patrick Rayou (2015) dit : « Supposer que l'explicitation des consignes et des enjeux didactiques pourrait suffire, c'est considérer que l'acte d'enseigner est une action unilatérale : un enseignant, 30 enseignés avec un mode de réception unique. » Il indique également que « l'acte d'enseigner repose sur la tension entre implicite et explicite qu'il faut endosser en cherchant les équilibres invisibles et complexes entre les moments où il s'agit vraiment d'explicitier et les moments où l'on reste dans l'implicite. »

L'auteur constate que pendant la séance, « l'enseignant va rarement se consacrer à l'analyse diagnostique en temps réel du processus d'apprentissage chez l'élève pour renommer l'activité » alors qu'un *feed back* rapide permet de réajuster le travail immédiatement.

Avec une approche pédagogique, M. Prouchet lui, a schématisé un format de séance « à double-entonnoir » (2008) en 5 phases, qui permet d'alterner temps collectif et temps individuel, dans le but de permettre à l'élève de percevoir l'objectif de la tâche, mais aussi son enjeu. Il stipule également qu'entre chaque phase, l'enseignant va se heurter à des « temps sensibles » que l'on peut nommer aussi « obstacles », qu'il faudra résoudre grâce à des dispositifs de différenciation pédagogique.



Séance à double entonnoir – M. Prouchet, 2008

Dans ce schéma, il montre les étapes d'une séance classique d'enseignement avec une entrée en activité sous forme de mise en situation pour amener l'élève à appréhender les notions (du général au particulier) ; puis une sortie de séance en décontextualisant les concepts pour réussir la phase d'institutionnalisation (du particulier au général).

### 1.2.3 Les moyens pour enseigner plus explicitement

Le dossier de l'académie d'Amiens « Enseignement explicite : quésako ? » (2019) résume les moyens de parvenir à un enseignement explicite :

- **Par des dispositifs et des outils** qui aident les élèves à se distancier de la tâche demandée. Par exemple une « fiche-méthode » qui va fournir à l'apprenant une méthodologie de la procédure à appliquer. Cela peut être aussi une décomposition de la tâche en éléments plus simples pour intégrer une notion de façon progressive.
- **Par des questionnements et des sollicitations** de l'enseignant. Lorsque ce dernier interroge l'élève sur la manière dont il a réalisé une tâche, le processus intellectuel de métacognition s'active et l'élève intègre la démarche qu'il explicite.
- **Par des organisations** qui provoquent des interactions entre les élèves. C'est à l'enseignant d'initier ces échanges constructifs qui permettent la co-élaboration de la représentation de la notion étudiée.
- **Par des traces** qui permettent de fixer et de conserver le savoir construit. La synthèse de la séance, les définitions importantes, les évaluations corrigées et tous les supports élaborés pendant le cours doivent être fournis aux élèves.

### **1.3 L'entretien d'explicitation**

On effectue des débriefings ou des analyses d'activité dans de nombreux domaines professionnels pour prendre conscience du travail qui a été réalisé, pour se perfectionner. Dans un cadre managérial, ce retour réflexif permet de conceptualiser un mode opératoire qui fonctionne, et/ ou de mener des actions correctives pour l'améliorer.

Dans une formation adressée aux élèves infirmiers, Frédéric Rufin (2008) décrit les 3 grands buts de l'entretien d'explicitation :

- 1) Aider l'intervieweur à s'informer** : pour analyser l'erreur, pour comprendre comment elle s'est produite et apporter une aide spécifique, ou encore mettre en évidence ce qui en fait l'efficience.

**2) Aider l'élève à s'auto informer** : prendre conscience de ses procédures d'actions grâce à la pédagogie du retour réflexif.

**3) Lui apprendre à s'auto-informer** : par le questionnement qui sera poursuivi jusqu'à ce que ce soit l'élève lui-même qui mette en mots la nature de sa difficulté ou de son erreur. Cette démarche est un élément clef de l'aide à la prise de conscience.

Dans le cadre scolaire, le spécialiste de l'entretien d'explicitation est Pierre Vermersch. Il est chargé de recherche au CNRS, psychologue et psychothérapeute de formation. Il a, dans un premier temps, développé l'usage des théories de Jean Piaget dans le domaine des apprentissages professionnels, en mettant en œuvre une méthodologie originale d'observation de l'activité intellectuelle. Depuis plusieurs années, il élabore la technique de l'entretien d'explicitation et collabore étroitement avec des enseignants et formateurs dans divers cadres institutionnels.

Dans son ouvrage « L'entretien d'explicitation » sorti en 1994, il nous explique que pour pouvoir décrire et analyser ce que nous faisons, il faut une prise de conscience réfléchie à posteriori d'une action. Ce qu'il différencie de la conscience pré-réfléchie, synonyme de ce qui est simplement vécu et qui ne permet pas une analyse de nos actions passées.

Ainsi, fournir le détail d'une activité réalisée, demande un effort de remémoration. Chaque moment vécu est rétionné de manière passive, mais peut être éveillé à nouveau, et une fois amorcé, sera riche en détails.

### **1.3.1 Les conditions de l'entretien d'explicitation selon Pierre Vermersch**

L'entretien d'explicitation amène ainsi l'interviewé à revenir sur un moment du passé, sans pression de rechercher des connaissances car il s'agit d'un moment vécu. La formation des questions doit être conçue pour ne pas induire la réponse. De ce fait, il faut utiliser des questions universelles qui renvoient à l'aspect du vécu de l'expérience, par exemple : « Par quoi avez-vous commencé ? » ou encore « À quoi deviez-vous faire attention ici ? ». De cette façon, l'attention de l'interviewé sera attirée vers son expérience propre, ce qui lui permettra de verbaliser les détails de son action passée pour la rendre intelligible auprès de l'intervieweur.

C'est tout l'enjeu de cet entretien, qui nécessite une technique d'écoute et de questionnement actif et non inductif, pour rester dans le cadre de la procédure. Les questions qui viennent spontanément pourraient produire des effets indésirables, par exemple le « pourquoi ? » entraînerait une réflexion, un raisonnement, qui serait incompatible avec la restitution des actes purement procéduraux.

Pour réussir un accompagnement pédagogique bienveillant, l'entretien d'explicitation doit se dérouler dans un climat de confiance. L'enseignant(e) doit adopter une posture d'égal à égal avec l'interviewé, le questionnement est réfléchi en amont et dirigé de façon à permettre à l'apprenant de prendre conscience de ses actes passés, pour s'approprier une pratique efficace.

L'entretien d'explicitation nécessite des techniques d'écoute, de questionnement, de reformulation et de silence qui sont utilisées pour obtenir un niveau de description chronologique le plus détaillé possible et accompagner l'élève dans son évolution. Le but étant de connaître la manière dont il a accompli la tâche, et comment l'amener à améliorer sa démarche ultérieurement.

### **1.3.2 Les étapes de l'entretien d'explicitation**

La spécificité de la technique d'entretien d'explicitation est de viser la verbalisation de l'action. Frédéric Rufin (2008) a élaboré un schéma pour résumer les différentes phases de régulation de l'entretien d'explicitation selon Pierre Vermersch.

Utiliser une formule directe et positive,  
passer un contrat de communication

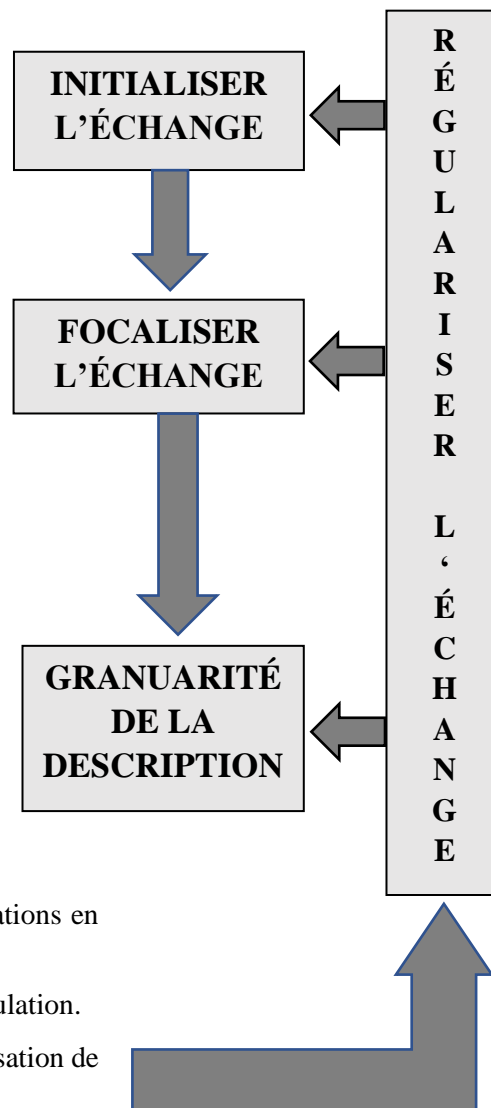
Déterminer et délimiter avec l'interviewé la  
tâche qui fera l'objet de l'entretien

C'est le but de l'entretien d'explicitation :  
établir aussi finement que nécessaire la  
succession des actions élémentaires de façon à  
obtenir une description complète pour  
comprendre l'inefficacité ou les erreurs ou  
encore mettre en évidence ce qui en fait  
l'efficience

Opérer un guidage, des relances, des reformulations en  
écho.

Effectuer une relance avec une intention de régulation.

Réguler pour atteindre les conditions de verbalisation de  
l'action vécue, l'évocation.



Les relances sont formulées de façon instantanée par rapport aux répliques de l'interviewé. Ces relances doivent être considérées comme un guidage qui ne doit en aucun cas influencer l'élève dans sa réponse, et c'est là toute la difficulté de la conduite de cet entretien.

Pour mener cet échange, il est nécessaire de faire appel à la conscience réfléchie de l'élève. Ce que Pierre Vermersh (1994) appelle la conscience réfléchie, c'est « prendre conscience de ce dont j'ai conscience » afin de pouvoir percevoir le contenu détaillé d'un moment passé, et pouvoir le retranscrire grâce au guidage mené lors de l'entretien d'explicitation.

#### **1.4 Les limites à l'explicitation en classe par l'enseignant**

Comme l'explique Patrick Rayou, « la question de l'explicitation va bien au-delà de l'explicitation des consignes qui rendraient la tâche réalisable pour chacun. Tout expliciter est tout à fait impossible : l'enseignant ne peut expliciter à l'infini. Selon la cible de l'apprentissage, l'explicitation peut même tuer l'apprentissage. » (S. Cèbe, P. Rayou et J. Bernardin, 2015)

Il stipule par ailleurs, que dans le cadre de la différenciation pédagogique liée à l'explicitation, il faut prendre garde à ne pas trop adapter la tâche ; en effet, en cas de surcroît d'aide ou de simplification trop importante, cela peut contribuer à creuser les inégalités scolaires. Les élèves ne doivent pas devenir dépendants de l'explicitation, mais celle-ci doit les aider à développer leur posture réflexive.

D'autre part, E. Bautier et R. Goigoux (Revue française de pédagogie n°148, 2004) dénoncent d'autres difficultés que l'on peut rencontrer en contexte de classe en pratiquant l'enseignement explicite :

- Ralentir l'avancement de la leçon avec l'explicitation trop poussée de l'activité ;
- Tomber dans l'excès de l'explicitation par le professeur uniquement : la parole magistrale de l'enseignant ;
- Perdre les élèves centrés sur le « faire » : certains élèves ne sont plus attentifs car ils ont besoin de pratiquer, de se mettre au travail concrètement.

Piaget (1966) a montré le primat de l'action sur la conscience. Dans l'approche pédagogique étudiée ici, les techniques d'explicitation ont une visée métacognitive, c'est-à-dire une prise de conscience de sa propre cognition, pour intégrer les apprentissages. C'est dans cette optique que nous allons montrer l'intérêt de l'intégration de l'explicitation au sein de nos dispositifs d'apprentissages pour permettre aux élèves d'acquérir les compétences nécessaires à leur réussite scolaire.

## **2. L'EXPLICITATION DANS LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE**

### **2.1 Qu'est-ce que l'apprentissage ?**

Le processus d'apprentissage dans le milieu scolaire, sous-entendu l'acquisition de compétences, est un procédé dynamique : la connaissance se restructure pour modifier son rapport au monde, transformer ses représentations, rompre avec des certitudes, réaménager ce que l'on jugeait savoir.

#### **2.1.1 Définition générale**

Pour introduire cette définition, voyons tout d'abord la proposition du dictionnaire Larousse, qui nous donne deux définitions intéressantes du mot « APPRENDRE » que nous interprétons sous 2 angles différents.

Du point de vue de l'apprenant : « Acquérir par l'étude, par la pratique, par l'expérience une connaissance, un savoir-faire, quelque chose d'utile ».

Du point de vue de l'enseignant : « Enseigner à quelqu'un quelque chose, lui faire acquérir une connaissance, un savoir-faire, une expérience. »

#### **2.1.2 Définitions scientifiques**

Dans le domaine scolaire, lorsque l'on parle d'apprentissage, cela signifie aussi structurer, organiser des connaissances et les intégrer. Voyons maintenant la divergence des définitions entre les neurosciences et les sciences de l'éducation selon une étude de l'OCDE réalisée en 2007.

Pour les neuroscientifiques, l'acquisition de compétences est un processus cérébral en réaction à un stimulus, alliant perception, traitement et intégration de l'information.

La définition de l'acquisition de compétences validée par les neurosciences lie ce processus à un substrat biologique. La notion de compétence, de ce point de vue, résulte de l'intégration de toutes les informations perçues et traitées. Cette intégration est alors matérialisée par des modifications structurelles au sein du cerveau : des changements microscopiques ont lieu, qui permettent à chaque information traitée de laisser une « trace » physique de son passage.



Pour les sciences de l'éducation, il s'agit d'un processus actif, conduisant à l'acquisition de connaissances et entraînant un changement de comportement persistant, mesurable et spécifique.

Selon la définition de De Ketele « l'apprentissage est un processus systématiquement orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir. » (De Ketele J., Chastrette M., Cros D., Mettelin, P. & Thomas J., 1989) Ici, l'auteur indique que l'acquisition des compétences implique la mobilisation de diverses ressources afin de réaliser efficacement une activité complexe.

### **2.1.3 Le cadre institutionnel**

Depuis 2015, afin de garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture lors de son instruction obligatoire (de 6 à 18 ans), le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a intégré l'enseignement explicite dans ses textes officiels. 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 ». (BO EN n°17 du 23 avril 2015).

D'autre part, selon le BO n°13 du 26 mars 2015, le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation nous rappelle les compétences professionnelles nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant, à approfondir tout au long de notre carrière, et notamment celles qui suivent, particulièrement adaptée à l'enseignement explicite :

P2. Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement.

P3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves.

P4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves.

P5. Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves.

CC3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage.

CC4. Prendre en compte la diversité des élèves.

CC5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation.

Nous retrouvons dans ces compétences toutes les caractéristiques nécessaires pour organiser nos séances d'apprentissage de façon explicite.

## **2.2 L'acquisition des compétences**

### **2.2.1 Définition des compétences**

Le terme « compétence » apparu au XV<sup>ème</sup> siècle est emprunté au latin *compétencia* qui signifie « proportion, rapport exact ». Selon Cairn info (2016), le concept a réellement émergé dans le vocabulaire courant en France, au début des années 1980 dans les entreprises, afin de sortir de la longue crise économique des années 1970. Dans son sens premier, il a une notion juridique : on parle de la compétence d'un tribunal pour déterminer à la fois son ressort territorial et la limite de sa capacité à connaître une affaire. Et dans un deuxième sens, il renvoie au domaine d'activité d'un métier et à ses exigences propres. C'est une capacité, fondée sur un savoir ou une expérience, que l'on reconnaît à une personne.

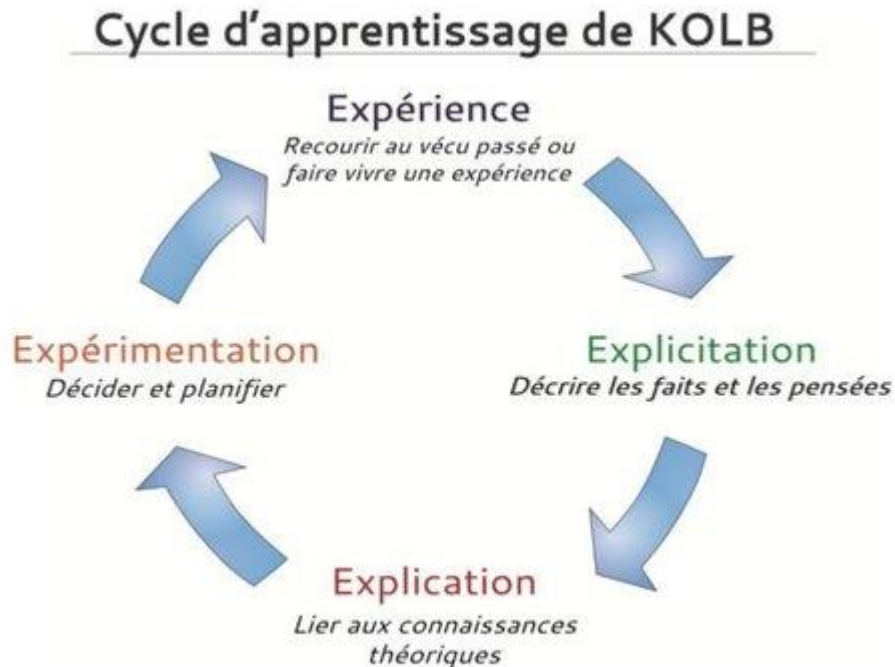
En France, selon le socle commun de connaissances et de compétences (2006), la notion de compétence c'est « être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes ».

Dans un dossier spécial sur la notion de compétence et son évaluation, on peut lire que « La notion de compétence inclut l'exigence de la mobilisation, c'est-à-dire cette aptitude à choisir, combiner et mettre en œuvre les connaissances et procédures adéquates dans une situation donnée ». Pour elle c'est cette capacité particulière qui « permet à l'apprenant d'utiliser à bon escient ses ressources acquises et, ainsi, d'acquérir le pouvoir de comprendre et d'agir de manière autonome dans son environnement » (Van Lint, S., 2016).

Ainsi, particulièrement en lycée professionnel, l'acquisition des compétences est facilitée par l'entrée en activité par une mise en situation, projetant l'apprenant dans un contexte professionnel concret au sein duquel il va devoir accomplir des missions grâce à la mobilisation de savoirs, mais aussi de savoir-être et de savoir-faire.

## 2.2.2 Le cycle d'apprentissage de KOLB

Kolb (1984) schématise le cycle de l'apprentissage expérientiel par une suite de boucles, constituée de 4 phases :



- ▶ **1. Expérience** : L'apprentissage commence toujours par une expérience. Le vécu comme lieu de développement des compétences, par exemple, lors d'une période de formation en milieu professionnel (PFMP).
- ▶ **2. Explicitation** : Cette deuxième phase permet de prendre conscience de ce qu'il s'est passé. Ici, l'implicite est rendu explicite. L'expérience est rendue consciente. Il s'agit, dans cette phase, de décrire ce qu'il s'est passé.
- ▶ **3. Explication** : Ce sont les liens tissés entre les savoirs sus et les nouveaux. C'est une 2<sup>ème</sup> prise de recul effectuée en lien avec les savoirs et les concepts déjà connus.
- ▶ **4. Expérimentation** : Ici, l'apprenant va définir les objectifs à atteindre, les moyens à mettre en œuvre, et la démarche à adopter pour réussir sa tâche.

Ce schéma entre complètement dans le cadre de la réforme du lycée professionnel de 2019, qui incite l'élève à être acteur de ses apprentissages : un fichier de suivi des acquisitions des compétences doit être complété tout au long de son cursus de façon à pouvoir constater ses progrès et sa marge de progression. Une formation de type spiralaire (une même compétence évaluée plusieurs fois pour bénéficier de l'effet d'expérience notamment) doit être adoptée.

## 2.3 Le lien entre l'acquisition des compétences et l'explicitation

L'explicitation intervient dans le processus d'acquisition des compétences car elle facilite la conceptualisation des savoirs, et favorise la réussite des élèves en termes d'apprentissages scolaires.

### 2.3.1 Quand l'élève explicite

#### 2.3.1.1 La conceptualisation

Dans son ouvrage *Réussir et comprendre*, (1974) J. Piaget explique la différence entre « réussir » qui relève du savoir-faire et « comprendre » qui correspond à la conceptualisation. Pour lui, l'action est immédiate et autonome, alors que la conceptualisation nécessite une prise de conscience postérieure à l'action.

Comme le souligne J. Piaget, « réussir, c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés, et comprendre c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et utilisées dans l'action ».

Ainsi, la conceptualisation permet à l'apprenant d'intégrer les compétences nécessaires pour renforcer ses capacités de réussite.

### 2.3.2 Quand l'enseignant explicite

#### 2.3.2.1 La capacité d'autorégulation des élèves

Pour Charles Hadji, Professeur à l'Université Pierre Mendès France de Grenoble, il est nécessaire de travailler sur les processus d'apprentissage des élèves et de les outiller pour favoriser l'acquisition des compétences. "La meilleure façon de faire son métier d'enseignant c'est d'enrichir la capacité d'autorégulation des élèves", nous dit C. Hadji (2012). Il invite les enseignants à créer des conditions favorables aux apprentissages des élèves qui leur permettent d'analyser leurs propres pratiques, et facilitent leur autorégulation. Son objectif est de passer d'apprentissages régulés par l'extérieur à des apprentissages régulés par les élèves qui auront réellement appris à travailler. Pour cela il propose deux catégories d'outils :

- Premièrement, tout ce qui rend l'élève **actif dans ses apprentissages** et qui lui permet de prendre du recul, pour tendre vers une autonomie et une autorégulation.
- Deuxièmement, l'aide à la **prise de distance**. Par exemple l'évaluation formative, les grilles d'observation, les entretiens d'explicitation, tout ce qui entraîne la métacognition et implique l'élève dans ses apprentissages.

### 2.3.2.2 *La compréhension des attendus*

Dans une analyse des résultats de recherche sur le temps d'enseignement de la compréhension réalisée en 2018, les premiers constats que présentent Marie-France Bishop sont préoccupants. En effet, seulement 16% du temps Lire-Ecrire est consacré à l'enseignement de la compréhension. Les tâches « comprendre l'implicite, interpréter » représentent 4 % du temps Lire-Ecrire, et sont même absentes la moitié du temps.

Marie-France Bishop évoque ensuite les effets des pratiques d'enseignement de la compréhension :

- Accroître le temps des tâches consacrées à la compréhension fait progresser les élèves les plus faibles.
- L'augmentation des tâches d'élucidation du sens fait progresser les élèves les plus faibles ou intermédiaires.
- Les tâches écrites et solitaires ne font pas progresser les élèves. Or, ce sont les plus nombreuses.

Ce bilan est paradoxal car les pratiques les plus courantes en matière d'enseignement de la compréhension sont les moins efficaces ; et les pratiques les plus efficaces sont les moins courantes. C'est pour cette raison que les textes officiels de l'Education Nationale ont intégré l'enseignement explicite à partir du cycle 2, afin que les enseignants l'intègre à leur pratique pédagogique.

Dans cette première partie, nous constatons que les auteurs qui ont travaillé sur l'explicitation veulent montrer le lien entre l'acquisition des compétences et l'explicitation en classe, et qu'apprendre est un acte volontaire et non un état. Nous pouvons donc admettre que l'objectif principal de l'éducateur est de stimuler cette action chez l'apprenant, afin de lui faire acquérir les compétences nécessaires à sa réussite scolaire par l'explicitation.

## PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

La littérature nous montre l'intérêt de l'explicitation en classe pour favoriser la compréhension et donner du sens aux activités pédagogiques pour les jeunes apprenants du cycle 2 (CP, CE1, CE2) lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les élèves du lycée professionnel ne semblent pas être la cible de cette recherche. Pourtant, ce sont des profils d'élèves parfois peu scolaires, qui ont besoin de situations pédagogiques concrètes et qui ont du sens.

Dans ma classe de 1<sup>ère</sup> Baccalauréat Professionnel, j'ai constaté, d'une part, que mes élèves avaient du mal à faire le lien entre les activités professionnelles réalisées en stage et les compétences scolaires étudiées en classe.

D'autre part, ils ne comprenaient pas toujours les attendus, et ne réalisaient pas correctement le travail demandé, même s'ils avaient les connaissances pour le faire.

Ce qui m'a conduite à l'interrogation suivante : « Comment améliorer l'acquisition des compétences, et la réussite scolaire des apprenants ? »

Pour répondre à cette interrogation, j'ai émis la problématique suivante :

**Dans quelle mesure l'explicitation favorise-t-elle l'assimilation des compétences et la compréhension des attendus scolaires ?**

Afin d'apporter des éléments de réponse, je propose les hypothèses suivantes :

**Hypothèse 1 :** L'explicitation par l'élève lui permet de conceptualiser sa démarche et ainsi de mieux assimiler les compétences.

**Hypothèse 2 :** L'explicitation par l'enseignant permet une meilleure compréhension des attendus par l'élève, et lui permet de mieux réussir.

## **PARTIE II : MÉTHODE**

Venant du monde professionnel privé, j'ai tout de suite intégré des situations réelles didactisées au sein de mes séquences pédagogiques, en lien avec les apprentissages de mes élèves. J'ai constaté un intérêt particulier par rapport à la crédibilité des situations proposées. En effet, en projetant mes élèves en situation professionnelle, ils ont plus de facilité à conscientiser une démarche pour en extraire les étapes à accomplir, dans le but de réussir une mission confiée.

Par ailleurs, le fait de donner du sens à la finalité d'une tâche proposée et d'identifier les critères de réussite de celle-ci, permet aux élèves de mieux réussir l'activité.

Par ces constats, j'ai décidé de mettre en place deux expérimentations pour répondre à ma problématique.

### **1. PARTICIPANTS**

L'établissement au sein duquel j'ai réalisé mon expérimentation est le Lycée Polyvalent Edouard Herriot de Voiron, situé en Isère, proche du Massif de la Chartreuse. Il est composé de 1350 élèves et étudiants. Il comporte une filière technologique, une filière générale, une filière professionnelle avec :

- Un Certificat d'Aptitude Professionnel Equipier Polyvalent du Commerce
- Deux Baccalauréats Professionnels : Métiers du Commerce et de la Vente et Gestion Administration,

Et une section d'enseignement supérieur avec deux Brevets de Technicien Supérieur : Management Commercial Opérationnel et Comptabilité Gestion.

Pour mes expérimentations, j'ai choisi une classe de 1ère Baccalauréat Professionnel Métiers du Commerce et de la Vente (MCV), car je les ai en groupe et cela est adapté pour réaliser mes expérimentations. C'est une classe assez hétérogène, mais les 2 groupes sont plutôt similaires en termes de comportement, de travail fourni, et de résultats.

Caractéristiques de la population étudiée :

<b>CLASSE DE 1<sup>ère</sup> MCV</b>			
Classe entière = 31 élèves	Groupe A : 16 élèves (option Commerce)	4 Filles	De 16 à 17 ans
		12 Garçons	
	Groupe B : 15 élèves (option Vente)	7 Filles	De 16 à 18 ans
		8 Garçons	

## 2. MATÉRIEL ET PROCÉDURE

**Pour vérifier ma première hypothèse**, je souhaite montrer que l'explicitation par l'élève des différentes étapes de réalisation d'une tâche, lui permet une prise de conscience sur la démarche menée, et c'est à ce moment-là qu'il acquiert la compétence ciblée.

Pour cela, j'ai demandé aux élèves de réaliser une activité sous format numérique intitulée **Fiche Récapitulative d'Activité** (Annexe 1 : Consignes). Sur le même modèle que la Fiche Descriptive d'Activité Professionnelle (FDAP) créée lors de leur 3<sup>ème</sup> Période de Formation en Milieu Professionnel (PFMP). Pour ce faire, j'ai donné la consigne d'établir le descriptif de la tâche pour un nouveau stagiaire arrivant dans l'entreprise.

Le but étant d'acquérir la compétence « Recueillir, extraire, exploiter, synthétiser les données » à partir de leur 1<sup>er</sup> travail, et d'en voir l'évolution avec ou sans entretien d'explicitation.

<b>Déroulement des étapes de l'expérimentation n°1</b>	
<b>Activités</b>	<b>Dates</b>
Fiche Descriptive d'Activité Professionnelle (PFMP 3)	25/02/21
Entretiens d'explicitation	11/03/21 et 18/03/21
Fiche Récapitulative d'Activité	25/03/21



**Pour un 1<sup>er</sup> groupe d'élèves nommé « groupe expérimentation »** = 8 élèves (4 élèves du groupe A et 4 élèves du groupe B) se sont portés volontaires pour réaliser un entretien d'explicitation enregistré sur un support audio. J'ai choisi uniquement 8 élèves pour une question d'organisation car les entretiens ont été menés pendant mes cours.

Après avoir obtenu l'autorisation écrite des responsables légaux, j'ai expliqué aux élèves l'objectif de cet entretien : expliciter la démarche pour accomplir la tâche choisie. Puis je les ai guidés par des questions spécifiques empruntées à Pierre Vermersch dans son ouvrage « L'entretien d'explicitation » (1994).

**Exemples de questions posées pendant l'entretien d'explicitation :**

- Quelle démarches avez-vous entrepris pour réaliser cette tâche ?
- Par quoi avez-vous commencé ?
- Quelle personne vous a prescrit cette activité ?
- À partir de quelles informations avez-vous travaillé ?
- Avec quels outils ?

Dans un objectif plus qualitatif, et afin d'obtenir une description précise de la démarche explicitée, j'ai noté pendant l'entretien, des critères sur la posture, la clarté de l'expression, la structure des étapes.

**Critères d'appréciation qualitatifs pendant l'entretien d'explicitation :**

<b>CRITÈRES D'APPRÉCIATION</b>	<b>++</b>	<b>+</b>	<b>--</b>	<b>-</b>
Qualité et précision des informations				
Chronologie des étapes respectée				
Vocabulaire utilisé est approprié et technique				
Posture et tenue lors de l'entretien				
Voix claire (articule)				
A l'oral, s'exprimer de façon professionnelle				
Restituer, expliciter son expérience (mission, tâche)				

Ce travail réalisé en amont de la Fiche Récapitulative d'Activité, constitue une étape importante sur la réflexion à avoir avant la construction de cette fiche.

**Pour le second groupe d'élèves nommé « groupe témoin »** = les 23 autres élèves de la classe ; le travail a été confié sans entretien d'explicitation, uniquement avec les consignes écrites (Annexe 1 : Consignes).

J'ai souhaité comparer les travaux réalisés par les 2 groupes pour connaître l'impact de l'entretien d'explicitation sur l'activité confiée.

Afin d'effectuer cette comparaison, j'ai créé une grille de critères avec 6 niveaux de maîtrise sur 4 descripteurs précis.

### GRILLE DE CRITÈRES : FICHE RÉCAPITULATIVE D'ACTIVITÉ

Compétence	Activités de l'élève	Descripteurs	Niveau de maîtrise						
			TI		--	++		TS	
<b>Retour PFMP 3 : Fiche récapitulative d'activité</b>									
<b>Recueillir, extraire, exploiter, synthétiser les données</b>  Utilité et clarté des informations sélectionnées	Concevoir une fiche récapitulative d'activité	Le choix du support de présentation est cohérent							
		La chronologie des étapes est respectée							
		Les informations présentées sont claires et détaillées							
		La syntaxe est correcte et le vocabulaire adapté							

Ainsi, lors du retour des travaux, j'ai pu mesurer et comparer le niveau d'acquisition entre le « groupe expérimentation » et le « groupe témoin » au niveau : du support de présentation, de la structuration des étapes, de la pertinence des informations présentées et de la technicité du vocabulaire employé.

**Pour vérifier ma seconde hypothèse**, je cherche à prouver que l'explicitation par l'enseignant permet aux élèves de comprendre les attendus, de lire les consignes et de ne pas se « jeter » sur l'activité, pour mieux la réussir.

Pour observer ce que j'avance, j'ai choisi de créer un devoir surveillé (Annexe 2 : Devoir sur table) à la suite d'une séance sur « les objections du client » et « les techniques de réfutation », en scindant la classe en 2 groupes. Ce devoir est une mise en situation professionnelle qui contient 2 activités :

- **Activité 1** : Compléter un tableau en identifiant les objections du client grâce à 2 situations (une vidéo et un dialogue sous forme de BD)
- **Activité 2** : Réfuter les objections d'un client grâce aux techniques de réfutation à partir d'exemples d'objections émises en rapport avec le contexte professionnel donné.

<b>Déroulement des étapes de l'expérimentation n°2</b>	
<b>Séquence 5 : Répondre aux objection du client, conclure la vente et proposer des ventes additionnelles</b>	<b>Dates :</b>
-Découverte du contexte Décathlon et -Mission 1 « Les objections du client »	11/03/21
-Mission 2 « Les techniques de réfutations » -Exercices d'application sur les objections du clients et les techniques de réfutation	18/03/21
-Devoir surveillé	25/03/21

**Pour le 1<sup>er</sup> groupe d'élèves, le « groupe témoin »**, aucune explicitation n'a été fournie de la part de l'enseignante = le devoir (Annexe 2 : Devoir sur table) a été distribué avec :

- ➔ La consigne orale de rester silencieux
- ➔ La fiche ressource rappelant le vocabulaire technique sans définition (Annexe 3a : Fiche ressource groupe A).

Pour le second groupe d'élèves, le « groupe expérimentation », il a reçu le même devoir (Annexe 2 : Devoir sur table) ainsi que l'explicitation de la part de l'enseignante avec :

- ➔ Lecture des consignes à voix haute, ensemble
- ➔ Fiche ressource avec les types d'objections et les techniques de réfutation avec leurs définitions (Annexe 3b : Fiche ressource groupe B)
- ➔ L'explication des mots compliqués à la demande des élèves
- ➔ Les critères de réussite avec les descripteurs ci-dessous

### GRILLE DE CRITÈRES : DS LES OBJECTIONS

Compétences	Activités de l'élève	Descripteurs	Niveau de maîtrise					
<b>Dossier Décathlon : Répondre aux objections du client</b>			TI		+		TS	
<b>Répondre aux objections du client</b>  Efficacité du traitement des objections	1. Identifier les objections  /8	Toutes les objections sont relevées						
		Le type d'objection est identifié						
		Les propositions du vendeur sont relevées						
	2. Réfuter les objections  /12	Chaque objection a une technique de réfutation différente						
		Le duo technique réfutation / formulation est pertinent						
		La réponse proposée est professionnelle et adaptée à la situation						

Grâce à cette grille de critères précis, le niveau d'acquisition des compétences, et donc de compréhension, est visible et l'on peut facilement constater les éléments acquis et les éléments sur lesquels il faut (re)travailler.

En comparant les résultats des deux groupes, je peux mesurer l'impact de l'explicitation par l'enseignant sur les apprenants sur ce devoir écrit.

## **PARTIE III : RÉSULTATS ET ANALYSE**

### **1. EXPERIMENTATION N°1 : FICHE RÉCAPITULATIVE D'ACTIVITÉ**

Nous allons commencer par la présentation des résultats de ma première expérimentation concernant la réalisation d'une fiche récapitulative d'activité à établir pour l'arrivée d'un nouveau stagiaire (Annexe 1 : Consignes), afin d'obtenir des éléments de réponse à ma 1<sup>ère</sup> hypothèse : la conceptualisation d'une démarche par l'explicitation fournie par l'élève facilite l'acquisition des compétences.

Ici, j'utiliserais le terme « groupe expérimentation » pour les 8 élèves qui ont bénéficié d'un entretien d'explicitation avant de réaliser le travail.

Par ailleurs, j'utiliserais le terme « groupe témoin » pour désigner les 23 autres élèves de la classe n'ayant pas bénéficié de l'entretien d'explicitation.

#### **1- Le travail réalisé**

Observons tout d'abord un travail réalisé par une élève du « groupe expérimentation » (Exemple 1) après l'entretien d'explicitation.

L'exemple 1 nous montre que cette élève a conçu ce travail après avoir explicité à l'enseignante son activité de « Point Relais » au sein de son entreprise de stage. Lors de l'entretien d'explicitation, l'enseignante l'a guidée pour qu'elle effectue un retour réflexif afin d'établir une fiche récapitulative précise, complète et au visuel clair.

## Exemple 1 : Fiche Récapitulative d'Activité – Groupe expérimentation



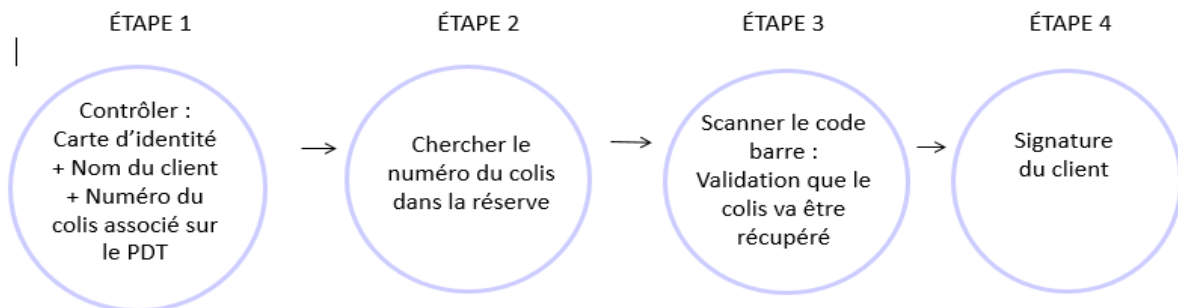
Toute la  
procédure  
se passe sur  
le PDT\*

### LE POINT RELAIS Retrait colis / Dépôt colis

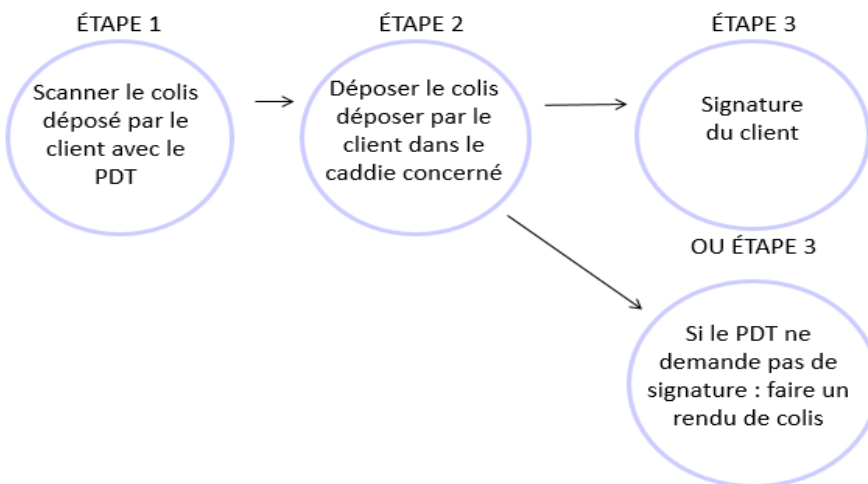
⚠ On sait que le client est présent pour retirer un colis lorsqu'il y a un appel micro « RETRAIT COLIS »

**PDT\*** : Le PDT est un mini-ordinateur qui sert à pointer les livraisons lors de réception de marchandise, ainsi que pour le retrait et le dépôt de colis.

#### RETRAIT DU COLIS



#### DÉPÔT DU COLIS



Voyons maintenant un exemple du travail réalisé par un élève du « groupe témoin ».

### Exemple 2 : Fiche Récapitulative d'Activité – Groupe témoin

#### Mise en place des rayons.

- **Regarder les rayons qui sont en manque de produit**
- **Aller chercher dans les stocks les produits manquant pour les insérer dans les rayons**
- **Mettre les anciens produits devant et mettre les nouveaux produits derrière**
- **Dans les rayons manquant de produit ou il n'y a pas de produit en stock avancer les produits au bout du rayons**
- **Si il y a des promotions mettre les promotions en vue pour le client (devant le produit)**
- **Les produits qui manque pour la mise en rayons passer commande au fournisseur**

L'exemple 2 révèle que l'élève a simplement énuméré les différentes étapes de « mise en place des rayons ». En observant cette réalisation, on ne sait pas de quelle entreprise il s'agit, ni de quel domaine d'activité. Pour un nouveau stagiaire, les éléments énoncés ne sont pas assez précis. De plus, le visuel n'est pas explicite, et les fautes d'orthographe et de syntaxe n'ont pas été corrigées. Cet élève n'a pas effectué ce « *pas de côté* » qui permet la prise de conscience nécessaire à la conceptualisation d'une démarche.

## 2- Les notes obtenues

Tableau 1

	ECHANTILLON 1	ECHANTILLON 2
Ecart entre les notes (sur 20)	14 à 18	8 à 16
Moyenne des notes obtenues	16/20	13,57/20

On constate dans le Tableau 1, que le « groupe expérimentation » a obtenu une note moyenne supérieure de 2,43 points au « groupe témoin », et l'écart entre les notes est seulement de 4, ce qui reflète une meilleure compréhension des attendus pour ce travail. L'écart de 8 pour le groupe témoin, représente une moins bonne acquisition des compétences pour certains élèves.

### 3- Niveau de maîtrise des compétences

Les groupes étudiés ne sont pas égaux en nombre : afin de pouvoir comparer les résultats des deux échantillons, j'ai ramené les résultats au nombre d'élèves de la classe entière, soit 31.

Cette activité a été évaluée sur 4 critères :

1- Le support de présentation	2- La chronologie de étapes
3- Les informations présentées	4- La syntaxe et le vocabulaire

Le niveau de maîtrise se situe sur une échelle de 1 à 6 :

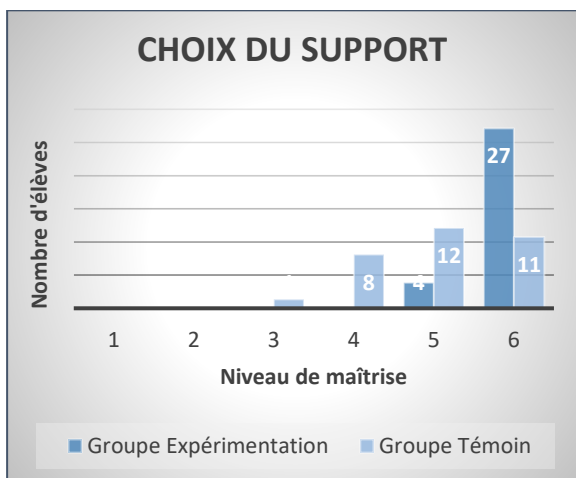
**Figure 1**

Niveau de maîtrise					
TI	-	--	++	+	TS
1	2	3	4	5	6

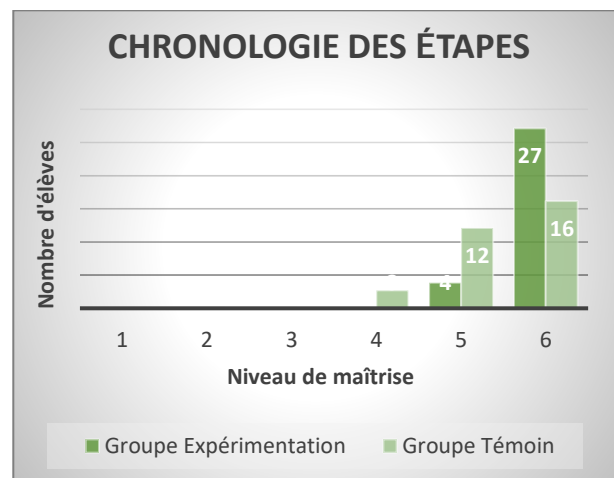
La figure 1 nous montre que le « 1 » correspond à une maîtrise Très Insuffisante et que le « 6 » correspond à une maîtrise Très Satisfaisante.

Voici les résultats obtenus concernant les niveaux de maîtrise des 4 critères évalués pour chaque échantillon, ramené sur l'effectif global de classe, soit 31 élèves.

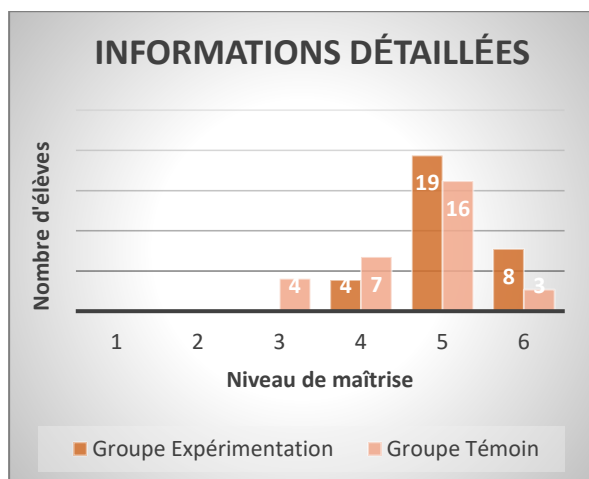
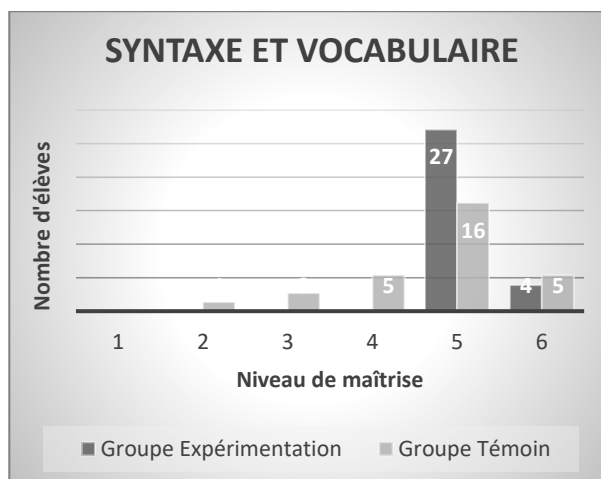
**Figure 2**



**Figure 3**





**Figure 4****Figure 5**

Les figures 2, 3 et 5, nous montrent un excellent résultat pour le « groupe expérimentation » avec les niveaux 5 et 6 de maîtrise pour la totalité des participants, ce qui prouve une très bonne compréhension des attendus. Les résultats du « groupe témoin » sont étalés entre les niveaux 3 et 6 sur les figures 2 et 4 ; entre les niveaux 4 et 6 sur la figure 3 ; et entre les niveaux 2 et 6 sur la figure 5. Cet étalement des résultats correspond à une compréhension plus mitigée des consignes. Toutefois, sur les 4 figures, plus de la moitié des élèves du « groupe témoin » est situé entre les niveaux 5 et 6 : Figure 2 = 24, Figure 3 = 28, Figure 4 = 19, Figure 5 = 21. Un seul critère obtient une acquisition inférieure à la moyenne pour un élève sur la figure 5. Nous pouvons conclure que cette activité a été bien réalisée, ce qui est prouvé par les moyennes obtenues par les 2 échantillons sur le Tableau 1.

## 2. EXPERIMENTATION N°2 : ÉVALUATION ÉCRITE LES OBJECTIONS

Pour ma seconde expérimentation, j'ai choisi d'évaluer les élèves sur un devoir surveillé intitulé : « Répondre aux objections du client » (Annexe 2 : Devoir sur table). Par cette évaluation sommative, je souhaite apporter des éléments de réponse à ma seconde hypothèse : l'explicitation apportée par l'enseignant permet à l'élève de comprendre les attendus et ainsi mieux réussir son activité.

Ici, j'utiliserai le terme « groupe expérimentation » pour le groupe B, qui est composé de 16 élèves, et qui a bénéficié de l'explicitation du devoir avant de le réaliser.

Et j'utiliserai le terme « groupe témoin » pour désigner les 14 autres élèves (1 absent) du groupe A, ceux qui n'ont pas bénéficié de l'explicitation pour ce devoir.

### 1- Le travail réalisé

L'évaluation est constituée de 2 activités :

- 1- Identifier les objections grâce à 2 situations (une vidéo et un dialogue)
- 2- Réfuter les objections grâce aux techniques de réfutation.

Toutes les deux sont sous forme de tableau à compléter à l'écrit.

### 2- Les notes obtenues

**Tableau 2**

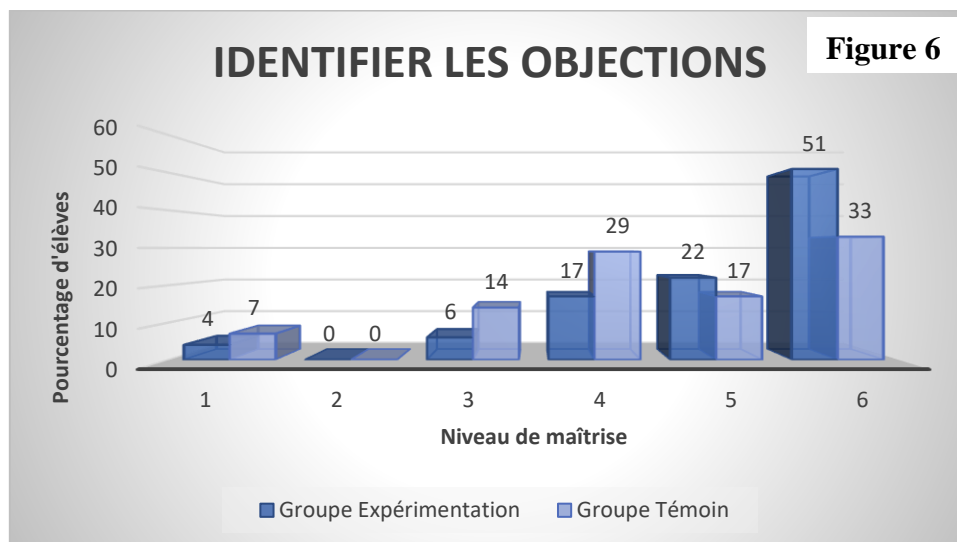
	Groupe Expérimentation	Groupe Témoin
Ecart entre les notes (sur 20)	13 à 18	8 à 18
Moyenne des notes obtenues	15,18 / 20	13,14 / 20

Dans le Tableau 2, on voit que le « groupe expérimentation » a obtenu une note moyenne supérieure de 2,04 points par rapport au « groupe témoin », nous pouvons donc déduire que les élèves ayant reçu l'explicitation ont globalement mieux réussi cette évaluation.

### 3- Niveau de maîtrise des compétences

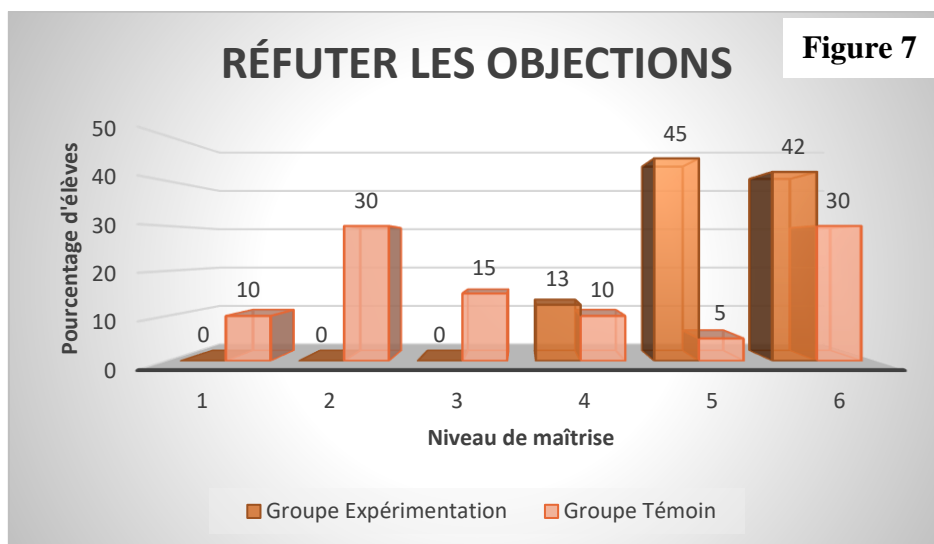
Les deux activités de l'évaluation ont été appréciées par 6 niveaux de maîtrise (cf Figure 1). Voyons maintenant le détail des résultats obtenus.

#### ACTIVITÉ 1 : « Répondre aux objections du client : Identifier les objections »



La Figure 6 représente le pourcentage des niveaux de maîtrise de cette 1<sup>ère</sup> activité, entre les 2 échantillons observés. Le constat que l'on peut établir est que plus de la moitié (51%) du « groupe expérimentation » possède une maîtrise Très Satisfaisante (niveau 6), contre 1/3 (33%) pour le « groupe témoin ». Le « groupe expérimentation » a obtenu un score de 90% au-dessus de la moyenne : niveaux 4 + 5 + 6 ; et le groupe témoin, lui, a obtenu un score de 79%.

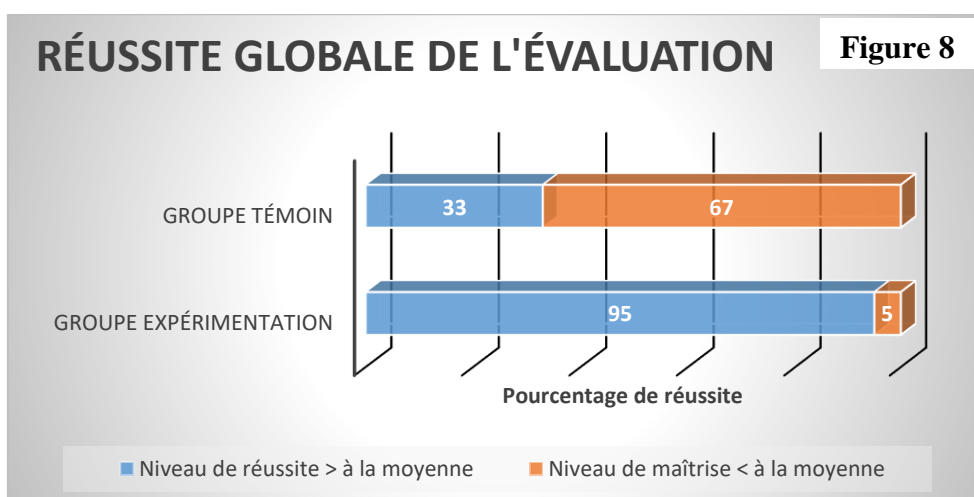
## ACTIVITÉ 2 : « Répondre aux objections du client : Réfuter les objections »



Selon la Figure 7, cette activité a été maîtrisée de manière Très Satisfaisante (niveau 6) par 42% du « groupe expérimentation », et par 30% du « groupe témoin ».

Nous pouvons également remarquer que l'intégralité du « groupe expérimentation » (100%) a obtenu un résultat supérieur à la moyenne (niveaux de maîtrise 4 + 5 + 6) contre 45% pour le « groupe témoin ».

## APPRÉCIATION GLOBALE DE L'ÉVALUATION



Comme le montre la Figure 8, 95% des élèves du « groupe expérimentation » ont obtenu un niveau de maîtrise supérieur à la moyenne pour cette évaluation. Le « groupe témoin » est plus mitigé avec un score de 62% au-dessus de la moyenne et 38% en-dessous.

**Tableau 3**

	<b>Activité 1</b>		<b>Activité 2</b>		<b>Réussite globale</b>	
	>moyenne	< moyenne	> moyenne	< moyenne	> moyenne	< moyenne
<b>Groupe Expérimentation</b>	90%	10%	100%	0%	95%	5%
<b>Groupe Témoin</b>	79%	21%	45%	55%	33%	67%

Grâce au Tableau 3 qui récapitule les niveaux de maîtrise obtenus par les 2 échantillons, nous pouvons conclure que l'activité n°1 a été mieux réussie que l'activité 2 par le « groupe témoin ». Le « groupe expérimentation » a lui très bien réussit les deux activités avec 100% des résultats au-dessus de la moyenne pour l'activité 1 et 90% pour l'activité 2.

Ainsi, nous pouvons déduire l'importance de l'explicitation fournie en amont de l'évaluation, en ce qui concerne le niveau de maîtrise globale de ce devoir.

### 3. DISCUSSION ET CONCLUSION

Capter l'attention des élèves pour les impliquer dans les tâches proposées afin d'acquérir les compétences nécessaires à leur réussite scolaire, n'est pas toujours évident. Je me suis rendue compte que lorsque les élèves explicitaient une activité, ils adoptaient une posture réflexive et parvenaient à conceptualiser une méthode de travail.

J'ai constaté également que c'est à l'enseignant d'insuffler une dynamique de travail en explicitant les critères de réussite et les résultats attendus, afin que les élèves sachent exactement ce qu'ils ont à faire.

C'est dans cette optique que j'ai voulu intégrer l'explicitation au sein de ma classe de 1<sup>ère</sup> Baccalauréat Professionnel Métiers du Commerce et de la Vente, et mesurer son effet en émettant deux hypothèses :

H1 – L'explicitation par l'élève lui permet de conceptualiser une démarche, et donc d'acquérir une compétence.

H2 – L'explicitation par l'enseignant permet à l'élève de mieux réussir une activité.

Pour mesurer l'impact de l'explicitation en classe, j'ai mis en place des entretiens d'explicitation pour un groupe d'élèves avant la réalisation d'un travail individuel écrit. Puis, j'ai réalisé une évaluation écrite, dont seulement un groupe d'élèves a bénéficié de l'explicitation.

#### **Hypothèse 1 - Lien avec les recherches antérieures**

Pour ma première hypothèse, je cherche à démontrer l'importance de l'explicitation par un élève pour mieux intégrer les compétences étudiées. La littérature nous dirige presque systématiquement vers le spécialiste de l'entretien d'explicitation Pierre Vermersch, ce qui m'a donné l'idée de réaliser des entretiens d'explicitation avec un échantillon d'élèves, appelé « groupe expérimentation ».

À la suite d'un compte-rendu d'activité réalisé en PFMP, je voulais aider les élèves à relier des missions pratiques réalisées en stage aux compétences théoriques étudiées en classe. Pour cela, je leur ai demandé de créer une Fiche Récapitulative d'Activité afin de décrire les différentes étapes de la tâche choisie, dans le but de guider un nouveau stagiaire. Ce travail leur permettait de revenir sur une tâche réellement exécutée en entreprise, et d'avoir cette prise de conscience réflexive pour en établir une méthodologie.

J'ai mené l'entretien à l'aide de questions de guidage, mais non-inductives : il s'agissait de s'intéresser uniquement sur le « faire », sur la procédure de réalisation de la tâche, et non sur le « pourquoi », ni le résultat de la démarche. C'est bien le plus difficile dans la conduite d'un tel entretien. Car les élèves, et les enseignants, s'intéressent toujours à la finalité d'un travail, à la réflexion qui a été menée, à la production réalisée.

Les résultats de cette expérimentation indiquent un réel succès sur les critères évalués pour le « groupe expérimentation » qui a bénéficié de l'entretien d'explicitation avec une moyenne de 16/20. Je constate que l'entretien d'explicitation a donné lieu à un vrai retour réflexif sur l'activité permettant à ce groupe d'élèves de verbaliser l'action menée. Ainsi, cette prise de conscience leur a permis de réaliser une Fiche Récapitulative d'Activité « conceptuelle » qui reflétait leur démarche.

Pour le « groupe témoin », l'activité a été tout de même été réussie. En effet, la moyenne obtenue de 13,57/20 est tout-à-fait honorable. Le fait de ne pas avoir reçu d'entretien d'explicitation a débouché sur un rendu moins abouti, avec en général une énumération d'actions sans contexte (ni titre de l'activité, ni nom de l'entreprise). Malgré le respect des consignes fournies, la réflexion sur la situation donnée (l'arrivée d'un nouveau stagiaire), n'a pas été assez mûrie.

**Les résultats de cette expérimentation valident ma première hypothèse**, car comme le dit Pierre Vermersch (1994) la conscientisation et la verbalisation d'une action permet une restitution juste et précise, ainsi, le « groupe expérimentation » ayant bénéficié de l'entretien d'explicitation a obtenu de meilleurs niveaux de performance que le « groupe témoin ».

Cependant, lors de mes recherches en littérature sur le sujet de « l'explicitation par l'élève », la plupart de mes lectures était ciblée sur des élèves de cycles 1, 2 et 3, parfois 4, donc en école maternelle, primaire et collège. Etant moi-même enseignante en lycée professionnel, j'ai cherché à intégrer cette pédagogie de l'explicitation au sein de mes cours, pour voir si mes élèves de baccalauréat professionnel étaient réceptifs à cette méthode utilisée habituellement sur un public plus jeune. Cette expérience me permet de déduire que l'explicitation par un élève du lycée professionnel lui permet de conceptualiser une action concrète afin d'acquérir une méthodologie qu'il pourra réinvestir dans un autre contexte, et ainsi acquérir la ou les compétences nécessaires à la réalisation de cette tâche.

## **Hypothèse 2 - Lien avec les recherches antérieures**

Pour ma seconde hypothèse, je cherche à prouver que l'explicitation par l'enseignant permet aux élèves de se projeter dans la situation et de connaître les attendus pour mener à bien une activité.

Afin de répondre à ma deuxième hypothèse, j'ai mis en place une évaluation écrite sous forme de devoir surveillé (DS) pour ma classe de 1ère baccalauréat professionnel, avec un groupe d'élèves qui a reçu l'explicitation, et l'autre pas. Je me suis efforcée d'avoir une pédagogie différente pour chacun des groupes afin d'obtenir des résultats validant mon hypothèse.

Les résultats de cette expérimentation montrent une meilleure réussite pour les élèves ayant reçu l'explicitation avec une moyenne de 15,18/20 à ce devoir, et avec 95% des élèves qui ont obtenu un niveau de maîtrise des critères évalués supérieure à la moyenne. Pour les autres élèves, la moyenne a été de 13,14/20, et seulement 67% de maîtrise au-dessus de la moyenne.

**J'en déduis que ma seconde hypothèse est validée** car l'explicitation alléguée par l'enseignant a eu un réel impact positif sur la réussite des élèves du « groupe expérimentation ». Mes recherches en littérature sur ce sujet, m'ont conduite encore une fois vers un jeune public d'école primaire et de collège, et souvent, les études sur l'enseignement explicite sont menées dans des établissements classés Réseaux d'Education Prioritaire (REP ou REP+) afin de fournir un enseignement plus adapté à des élèves évoluant sur un territoire avec des grandes difficultés sociales. Les élèves de lycées professionnels ne sont donc pas représentés dans ces recherches. De par mon expérimentation sur « l'explicitation par l'enseignant », je contribue aux différentes études menées sur ce sujet intéressant, au niveau des élèves de lycée professionnel. Ce public n'est pas assez représenté dans les études que j'ai pu analyser, alors que paradoxalement, il mérite un intérêt tout particulier en termes d'apprentissage et d'enseignement explicite, car le système scolaire « classique » n'est pas forcément adapté à ce profil d'élèves qui a besoin d'un enseignement pratique et concret.

## **4. LIMITES ET PERSPECTIVES**

### **Limites constatées**

La limite principale rencontrée pour l'élaboration de cette recherche a été : le temps. En effet, je n'avais les élèves concernés qu'une seule fois par semaine.

En outre, cette recherche a été menée sur un échantillon global de 31 élèves. Pour que les résultats soient encore plus probants, il faudrait envisager ces expérimentations sur un nombre plus important d'élèves.

Enfin, une seule activité a été évaluée pour chaque expérimentation. Tout ce qui avait été réalisé en amont : cours, exercices, explications n'a pas été mesuré. L'explicitation en classe est une « méthode pédagogique » que j'applique chaque jour au sein de ma classe, donc les notions évaluées avaient déjà été explicitées à l'ensemble de mes élèves. Les résultats obtenus sont donc des résultats « sans explicitation » sur la durée de l'expérimentation uniquement.

### **Perspective d'évolution pour aller plus loin**

Pour aller plus loin dans cette recherche, il faudrait reprendre les supports créés ainsi que les systèmes de mesure, et exercer l'expérimentation sur plusieurs classes de même niveau, en constituant : un groupe d'élèves qui ne reçoit aucune source d'explicitation, en comparaison avec un autre groupe d'élèves qui reçoit un enseignement explicite et qui pratique l'explicitation, sur une durée plus significative comme un trimestre ou un semestre.

### **Impact sur le métier d'enseignant**

Les recherches en littérature pour la conception de cet Ecrit Scientifique Réflexif, m'ont permis en premier lieu d'avoir une profonde réflexion sur mes ressentis en classe : la portée de mes explications orales, l'élaboration de mes consignes et l'impact que peuvent avoir les pratiques d'un enseignant sur ses apprenants, ici des adolescents entre 16 et 18 ans.

La littérature scientifique étudiée pour répondre à ma problématique, m'a fait explorer de nombreuses pistes de pratiques professionnelles, de méthodes pédagogiques, de fonctionnement des apprentissages, de métacognition.

Tous ces sujets passionnants m'ont poussée à m'interroger sur mes pratiques actuelles. Je suis enseignante depuis quelques mois seulement, et je me rends compte que c'est un métier captivant, qui nécessite des remises en cause permanentes afin d'améliorer ses pratiques et de s'adapter au profil des apprenants, dans un but ultime : l'implication et la réussite des élèves.



Cette implication et cette réussite nécessitent de la part de l'enseignant un accompagnement, un guidage, qui doit être mesuré pour que l'élève devienne autonome. Ainsi, comme le souligne C. Hadji (2012), il faut aider l'élève à apprendre en enrichissant sa capacité d'auto-régulation et d'autonomie.

Par ailleurs, selon l'OCDE (2007) l'un des plus grands facteurs de motivation est « ce sentiment d'illumination qui se produit lorsqu'on comprend un nouveau concept. L'Ecole devrait faire en sorte que les enfants découvrent très jeunes le plaisir de comprendre, se rendant ainsi compte qu'apprendre est une expérience très agréable ».

La compréhension est donc un facteur inhérent à l'acquisition des compétences et à la réussite scolaire. Aussi, la compréhension serait-elle un facteur de motivation et d'implication ?

## BIBLIOGRAPHIE

### Articles et ouvrages

- Bautier, E., Goigoux, R., (2004) Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie* 148, (p.93).
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Canada : Les presses de l'université Laval.
- Brousseau G., (2011) Théorie des situations didactiques en mathématiques, *Education et didactique, vol. 5, no. 1* , (pp.101-104).
- De Ketele, J., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P. & Thomas, J. (1989). *Guide du formateur* (pp. 239-254). Belgique : De Boeck Supérieur.
- Hadji, C. (2012) Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages ? *Café pédagogique*. ESJ Editeur.
- Kolb, D., (1984). *Experiential learning*. Etats-Unis : Prentice Hall.
- OCDE (2007) : *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*. France : Les éditions de l'OCDE.
- Piaget, J. (1966) *La psychologie de l'enfant*. Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1974) *Réussir et comprendre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Vermersch P. (1994) *L'entretien d'explicitation*. ESF éditeur.

### Dictionnaire

- Larousse (2021) Repéré à : <https://www.larousse.fr/>
- Le Robert Dictionnaire (2021) Repéré à : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/>

### Sitographie

- Académie d'Amiens (2019) Enseignement explicite : Quézako ?  
Repéré à <http://ash.dsden80.ac-amiens.fr/181-enseignement-explicite-quesako.html?>
- Bishop M-F. (2018) Former à la compréhension, la suite... Repéré à <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/dossier-lire-ecrire/de-la-recherche-lire-ecrire-aux-ressources-pour-la-formation/former-a-la-comprehension>

- Cairn info (2016). Formalisation d'une technique pédagogique favorisant le développement de la pratique réflexive et des compétences émotionnelles chez des étudiants en soins infirmiers. Repéré à <https://doi.org/10.3917/rsi.123.0066>
- CIRCEFT Centre Interdisciplinaire de Recherche « Culture, Éducation, Formation, Travail » Université de Paris 8 . Repéré à <https://circeft.fr/escol/recherche-en-cours-escol/>
- Cèbe, S., Rayou, P., Bernardin, J. (2015) Enseigner plus explicitement - ENS/IFé Lyon. Repéré à <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-explicitement-pour-quoi-qui-quand-quoi-comment>
- Prouchet, M. (2008), Présentation du "double entonnoir. Repéré à <http://bit.ly/1lpVZDv>
- Rufin Frédéric (2008) Rôle de l'entretien d'explicitation dans la progression des étudiants infirmiers pour l'acquisition du raisonnement du calcul de dosage. Repéré à <https://www.cadredesante.com/spip/profession/pedagogie/Role-de-l-entretien-d-explicitation>
- Van Lint, S., (2016) La notion de compétence et son évaluation. Repéré à <https://eduscol.education.fr/sti/revue-technologie>

### **Textes officiels**

- BOEN (2015) Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Décret n°2015-372 du 31 mars 2015 publié au BOEN n°17 du 23-4-2015
- DGESCO (2006) Socle commun des connaissances et compétences. Décret n° 2006-830 du 11-7-2006 JO du 12-7-2006

## ANNEXES

**Annexe 1 : Consignes** \_\_\_\_\_ **p. 1**

**Annexe 2 : Devoir sur table** \_\_\_\_\_ **p. 2**

**Annexe 3a : Fiche ressource groupe A** \_\_\_\_\_ **p. 5**

**Annexe 3b : Fiche ressource groupe B** \_\_\_\_\_ **p. 5**

## FICHE RÉCAPITULATIVE D'ACTIVITÉ

**Situation professionnelle** : Un nouveau stagiaire arrive dans votre entreprise et votre tuteur vous demande de le guider en réalisant un document qui récapitule les différentes étapes de la tâche que vous avez choisie.

**Mission** : À la suite de votre travail d'explicitation de l'activité réalisée en PFMP (dans votre fichier Power Point « 1MCV retour PFMP3 ») :

- Concevez une **FICHE RÉCAPITULATIVE** de cette activité. Elle doit être concise (une page maximum), facile à comprendre et attractive.

*Le support est laissé à votre libre choix (écrit, infographie, carte mentale...).*



Vous me transmettez votre

FICHE RÉCAPITULATIVE :

**MERCREDI 25 MARS 21 Maximum**

par mail à : [faustine.robin@ac-grenoble.fr](mailto:faustine.robin@ac-grenoble.fr)

Bon travail !

## ANNEXE 2 : Devoir sur table

1MCV - REPONDRE AUX OBJECTIONS DU CLIENT

Nom Prénom : \_\_\_\_\_

### DEVOIR SURVEILLÉ

NOTE : / 20



Durée = 1 heure

#### CONTEXTE PROFESSIONNEL

Vous effectuez votre PFMP en tant que vendeur chez Décathlon. Le directeur du magasin, M. Wakam, qui est également votre tuteur, souhaite vous faire explorer les différents rayons du magasin. Il vous explique que le contact avec le client est primordial et que les vendeurs sont particulièrement formés à la vente et aux conseils. L'objectif est de satisfaire au mieux la clientèle et de la fidéliser. M. Wakam souhaite que vous sachiez identifier et répondre aux objections des clients, afin de réussir vos ventes.

*INFORMATION IMPORTANTE : Vous pouvez utiliser les fiches ressources à votre disposition*

#### Activité 1 : Identifier les objections

Aujourd'hui vous êtes au rayon vélos / rollers / skate-board. Vous assistez à des échanges entre un client et un vendeur sous 2 formes : vidéo (cliquez sur QRCODE) puis un dialogue (voir illustration ci-dessous).



► VOTRE TRAVAIL : Complétez le tableau (*Tableau 1*) après avoir étudié ces 2 situations.



- *Tableau 1* -

Objections émises par le client :	Type d'objection	Propositions émises par le vendeur dans la situation

## Activité 2 : Réfuter les objections

Maintenant que vous avez identifié les différents types d'objections, vous devez les traiter. M. Wakam vous demande d'utiliser les différentes techniques de réfutation dans les situations ci-dessous.

► **VOTRE TRAVAIL** : Formulez une réponse au client et nommez la technique de réfutation utilisée (*Tableau 2*).



Utilisez une technique de réfutation différente pour chaque objection.

- *Tableau 2* -

<b>Objection du client</b>	<b>Réponse apportée au client</b>	<b>Technique de réfutation</b>
« J'aime vraiment ce skate, mais il est trop cher »		
« J'hésite, j'ai peur que ces protections soient trop petites »		
« J'habite loin, je ne pourrais pas revenir »		
« Quelle est la composition de la planche ? »		
« Je préfère une couleur originale, pas comme tout le monde »		
« Je me demande si je ne préférerais pas l'autre modèle »		



## ANNEXE 3a : Fiche ressource groupe A

### FICHE RESSOURCE : LES OBJECTIONS DU CLIENT

L'objection est une réaction « normale » du client face à l'argumentaire de vente du vendeur. Il est essentiel de distinguer les :

- **OBJECTIONS SINCÈRES**                      → **OBJECTIONS PRÉTEXTES**

### FICHE RESSOURCE : LES TECHNIQUES DE REFUTATION

On utilise les techniques de réfutation pour lever les freins à l'achat, en répondant aux objections du client.

- **VALORISATION**
- **TEMOIGNAGE**
- **REFORMULATION INTERROGATIVE**
- **ANTICIPATION**
- **AFFAIBLISSEMENT**
- **L'ECRAN**

## ANNEXE 3b : Fiche ressource groupe B

### FICHE RESSOURCE : LES OBJECTIONS DU CLIENT

L'objection est une réaction « normale » du client face à l'argumentaire de vente du vendeur, dans le but d'être rassuré pour son achat.

Il est essentiel de distinguer les objections sincères des objections prétextes pour bien les traiter.

<b>OBJECTION SINCÈRE (vraie)</b>	<b>OBJECTION PRÉTEXTE (fausse)</b>
Elle exprime un frein à l'achat et correspond véritablement au besoin du client. Il faut la traiter par une argumentation adaptée.	Elle est sans fondement logique et correspond à un désir de fuite ou de non-volonté d'achat. Elle correspond parfois à un besoin d'information complémentaire.

### FICHE RESSOURCE : LES TECHNIQUES DE REFUTATION

On utilise les techniques de réfutation pour lever les freins à l'achat, en répondant aux objections du client.

<b>Techniques de réfutation</b>	<b>Signification : le vendeur...</b>
<b>VALORISATION</b>	. . . accepte la remarque du client et y répond en apportant un argument
<b>TEMOIGNAGE</b>	. . . utilise le témoignage d'un autre client qui a acheté le produit
<b>REFORMULATION INTERROGATIVE</b>	. . . reformule l'objection pour obtenir plus de précisions
<b>ANTICIPATION</b>	. . . devance l'objection
<b>AFFAIBLISSEMENT</b>	. . . diminue l'importance de l'objection en argumentant
<b>L'ECRAN</b>	. . . indique au client qu'il a entendu son objection, mais qu'il y reviendra plus tard

## **Année universitaire 2020-2021**

***DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

***Mention Second degré***

***Parcours : Economie-Gestion***

**Titre l'écrit scientifique réflexif : L'EXPLICITATION : UN LEVIER EFFICACE  
POUR FAVORISER L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES ET LA RÉUSSITE  
DES ÉLÈVES EN LYCÉE PROFESSIONNEL**

**Auteur : Faustine ROBIN**

### **Résumé :**

L'approche théorique de l'explicitation permet de rendre apparent le déroulement d'une action, pour parvenir à un résultat précis. Il existe plusieurs façons d'utiliser l'explicitation en classe pour faire progresser les élèves. Tout d'abord par l'enseignant, en rendant visibles les attendus d'une activité. Et, d'une autre manière, en permettant à l'élève d'explicitier un déroulement à ses pairs, à lui-même ou à son enseignant, pour qu'il conceptualise la démarche adoptée pour mener une action. Pourtant, cette méthode pédagogique explicite est très peu utilisée en lycée professionnel. L'objectif principal de cette étude est de prouver l'impact de l'explicitation sur l'acquisition des compétences, et sur la réussite scolaire des élèves. Les scores obtenus sur les deux expérimentations menées ici, nous montrent que la pratique de l'enseignement explicite a un effet positif sur les résultats de 1<sup>ère</sup> Baccalauréat Professionnel Métiers du Commerce et de la Vente. Ce public est peu présent au sein des études menées auparavant, et mérite une vraie attention au niveau des méthodes didactiques et pédagogiques utilisées, afin de le faire parvenir à une réussite scolaire qu'il n'a pas forcément acquise auparavant. Ici, nous voyons comment l'explicitation permet d'améliorer la réussite scolaire des élèves du lycée professionnel, et donnons des pistes à étudier pour alimenter cette volonté pédagogique.

**Mots clés :** Première baccalauréat professionnel MCV – Réussite scolaire – Pédagogie explicite – Entretien d'explicitation – Niveau de maîtrise

**Summary :**

The theoretical approach of explicitation allows to make the course of an action apparent, in order to achieve a precise result. There are several ways of using explicitation in the classroom to help students make progress. First of all, by the teacher, by making visible the expectations of an activity. And, in another way, by allowing the student to explain a process to his peers, to himself or to his teacher, so that he conceptualizes the approach adopted to carry out an action. However, this explicit teaching method is rarely used in vocational schools. The main objective of this study is to prove the impact of explicit teaching on the acquisition of skills, and on the academic success of students. The scores obtained in the two experiments carried out here show us that the practice of explicit teaching has a positive effect on the results of BTEC National students in Trade and Sales. This public is poorly represented in the studies conducted previously, and deserves real attention in terms of the didactic and pedagogical methods used, in order to help them achieve academic success that it has not necessarily acquired before. In this research paper, we can see how explicitation improves the academic success of students in vocational high school, and we provide avenues to be explored in order to fuel this pedagogical will.

**Key words** : BTEC National students in Trade and Sales – Academic success – Explicit pedagogy – Explicitation interview – Mastery level