

Auteur-e	Fonction	Intitulé	Lien
André Antibi	Président du MCLCM	Une autre constante macabre ?	□
André Antibi	Président du MCLCM	Trois liens importants avec l'EPCC	□
Pascal Balmand	Ancien Secrétaire Général de l'Ens ^{nt} Catholique	Vous ne contestez pas le souci de faire accéder au sens, mais sa systématisation artificielle est stérile	□
Anne-Sophie Bossaert	Professeure d'Histoire-Géographie	Présenter photos ou textes comme élément déclencheur aux élèves, peut, au lieu de les aider, les bloquer	□
Jérôme Daydé	Chef d'établissement	Le risque de rejet de la notion visée à cause de l'ennui	□
Jean Fabre	Inspecteur Général honoraire	Un système qui pêche souvent par excès de zèle dans la complexité	□
Romain Fayel	Formateur et enseignant	Un fil d'Ariane ...	□
Michelle Froeliger	Professeure de Mathématiques	Les activités préparatoires compliquées avant d'introduire des notions simples font perdre le sens	□
Violette Glazewski-Peposi	Professeure de Français	Aborder une leçon par une phase d'observation, de questionnement et de réflexion ? Encore faut-il qu'ils aient les moyens de le faire !	□
Julie Guichard	Professeure des écoles spécialisée (CAPASH option F)	Ces élèves à besoins éducatifs particuliers se trouvent rapidement dépassés par une surcharge cognitive engendrée par trop d'explications	□
Éric Gutkowski	Inspecteur de l'É.N.	Donner du sens aux notions ou donner du sens aux apprentissages ?	□
Françoise Hangouët	Professeure d'Espagnol	Je ne peux pas les éparpiller sur trop de choses à retenir, sinon rien n'est su	□
Bruno Jeauffroy	Inspecteur Général de Sciences Physique	Les fondamentaux ... il faut de toute façon les admettre et aller de l'avant	□
Gérard Lauton	MCF honoraire	L'enseignant qui applique ces consignes croit 'donner du sens' à son chapitre	□
Frédéric Lévy	Professeur de Lettres	L'œuf et la poule	□
Laurence Lévy	IA-IPR honoraire	Comment apprennent les élèves ...	□
Bernard Luczac	Inspecteur de l'É.N.	Le contexte d'apprentissage, s'il est essentiel, ne devra pas déstabiliser les élèves	□
Roseline Marquès	Professeure de Mathématiques	« Fais et tu comprendras plus tard »	□
Pauline Masson	Professeure de Mathématiques	De la contre productivité de vouloir trop expliquer	□
Jacques Moisan	Ancien Doyen de l'IG de Mathématiques	Demande-t-on aux élèves ce qui les motive le plus ? Non ...	□
Corinne Ottomani-Croc	Professeure de lycée	Les élèves ne découvriraient bien sûr rien par eux-mêmes, attendant que le « vrai » cours leur soit donné	□
Yves Piau	Professeur de mathématiques	Une 'autre constante macabre', ou comment noyer les élèves dans l'étude de notions élémentaires	□
David Pruvost	Professeur de mathématiques	« Ce n'est pas utile, ça nous embrouille, on a l'impression de faire un exercice avant de connaître la leçon »	□
Jean-Charles Ringard	Inspecteur Général (IGESR)	À propos de la qualité de l'enseignement	□
Marie Rouillon	Professeure d'école	Donner du sens aux notions enseignées fait-il sens pour les élèves ?	□
Kada Zouaoui	Professeur d'Économie-Gestion	Je vous rejoins totalement sur la notion du RAC	□

Le préliminaire de « donner du sens » ...

La mode est un mot que l'on évoque usuellement dans certains domaines, par exemple l'habillement. On n'y pense pas quand il s'agit d'éducation. Or il y a des effets de mode dans notre système éducatif, des modes initiées par de grands penseurs, souvent de « *brillants planeurs* ». C'est ainsi qu'en France, on pense qu'il faut donner du sens à toutes les notions que l'on enseigne. Il y a une vingtaine d'années, j'avais fait une conférence à Rouen lors du colloque annuel de l'association *Éducation et Devenir* sur le thème « *Donner du sens en mathématiques* ». En m'appuyant sur plusieurs exemples, j'avais montré que très souvent il y a un décalage entre la motivation du professeur lorsqu'il imagine donner du sens, et celle des élèves, éminemment variable d'un élève à l'autre (ma présentation avait d'ailleurs beaucoup fait rire les participants). J'en étais arrivé à la conclusion suivante : vouloir à tout prix « *donner du sens* » – au stade préliminaire – n'a pas de sens.

Le RAC ("Rien à comprendre")

Lors de mes conférences, lorsque je présente le système d'évaluation par contrat de confiance, je suis amené à rassurer les participants qui redoutent un apprentissage par cœur « *bête et méchant* » et qui pensent que dans l'enseignement il faut d'emblée donner du sens à tout. Ils sont surpris lorsque j'explique qu'il n'en est pas ainsi. Très souvent on présente des notions abruptement (rien à comprendre), même en Mathématiques. Par exemple en anglais, on n'explique pas pourquoi le prétérit du verbe to 'eat' est 'ate' et non pas 'eated'. En mathématiques, on ne dit pas pourquoi la dérivée de la fonction f est notée f' . Si l'on devait justifier a priori chacun des points enseignés, on n'enseignerait qu'une infime partie des programmes. Heureusement il n'en est pas ainsi. Il faut donc avoir conscience que le RAC fait partie de notre enseignement.

Une bien triste constatation

Je suis directeur de collection de livres scolaires de mathématiques depuis 30 ans. J'ai souvent eu l'occasion de dire, en privé mais aussi lors de mes conférences publiques, qu'il y avait un grave dysfonctionnement : les livres, bien trop gros, sont généralement très peu utilisés par les élèves.

Mais qu'en est-il de l'enseignement en classe ? Je pense que souvent les cours sont beaucoup trop théoriques, alors que les élèves n'utilisent que les applications pratiques. D'ailleurs, il serait intéressant de les questionner à ce sujet pour savoir réellement ce qui reste de ces longues heures de cours.

En d'autres termes, sous le poids d'une terrible tradition, on pense qu'il est normal de donner du sens à toutes les notions que l'on introduit avant de les utiliser. Tout se passe comme si un certain temps destiné à donner du sens, une autre « *constante macabre* » en quelque sorte, était l'inévitable figure imposée associée à chaque notion.

Une autre approche

Je suis convaincu qu'une autre approche serait bien plus efficace et plus motivante :

1. Essayer, lorsque c'est possible, d'introduire la nouvelle notion très brièvement par une situation en relation avec les préoccupations des élèves, en s'assurant qu'il en est bien ainsi ;

2. Lorsque ce n'est pas possible, présenter la notion de manière « RAC », en évitant surtout de chercher à l'introduire par une situation artificielle et trop souvent éloignée des centres d'intérêt de l'élève ;

3. La faire manipuler à partir de quelques exemples d'application simples.

Je suis sûr qu'en procédant ainsi l'élève prendra confiance, et progressivement, de manière naturelle et personnelle, pourra « *donner du sens* » à la nouvelle notion.

Une perspective pour le MCLCM ?

Je pense que notre mouvement, le MCLCM, dont l'objectif est la lutte contre la constante macabre et la mise en place de l'évaluation par contrat de confiance, pourrait également se consacrer à la lutte contre cette autre « *constante macabre* », en partageant dans diverses disciplines des exemples illustrant une mise en pratique de cette nouvelle approche.

Je suis persuadé que cette perspective ambitieuse serait d'un grand bénéfice pour notre système éducatif.

Un premier lien : cibler les connaissances à acquérir

Le système d'évaluation par contrat de confiance, rappelons-le, est destiné principalement à mettre l'élève en confiance, en lui indiquant avant chaque contrôle une *liste de questions*, déjà traitées et corrigées en classe. L'élève sait alors que l'essentiel du sujet de contrôle sera constitué de questions extraites de cette liste.

Toutes les études montrent qu'alors les élèves travaillent beaucoup plus, en confiance car ils savent que leur travail sera récompensé*.

Cette situation de confiance se retrouve, pendant la phase d'apprentissage, lorsque l'on présente directement une nouvelle notion sans détour complexe – qui souvent peut perturber les élèves – et que l'on donne à l'élève des exemples d'application immédiate.

Un second lien : éviter la recherche du sens à tout prix

Une des objections que certains peuvent émettre vis à vis de l'EPCC est la suivante :

« Dans le cadre de l'EPCC, les élèves ne risquent-ils pas de restituer » certains points, sans « comprendre vraiment le sens » de ce qu'ils font ?

En d'autres termes, on retrouve la crainte du RAC, et la volonté de donner d'emblée du sens à tout.

Cet état d'esprit se retrouve lors de la présentation de nouvelles notions que l'on introduit de façon inutilement abstraite pour « donner du sens ».

Un troisième lien : ce qui motive le plus, c'est la réussite

Toutes les enquêtes montrent que dans le cadre de l'EPCC les élèves sont plus motivés et travaillent beaucoup plus.

En procédant selon la méthode présentée, les élèves, amenés le plus tôt possible à résoudre des exercices d'application immédiate, seront en situation de réussite et seront donc motivés.

Réponse à l'[Éditorial](#) d'André Antibi

la lecture de votre édito me confirme notre échange téléphonique : oui, je souscris tout à fait à ce que vous écrivez ! Un lecteur trop rapide ou mal intentionné pourrait vous reprocher de vouloir en finir avec la recherche de sens. Mais ce n'est absolument pas ce que vous écrivez ! Vous ne contestez pas le souci de faire accéder au sens, vous contestez sa systématisation artificielle et stérile.

J'ajouterais pour ma part un point qui me semble très important d'un point de vue politique et éthique : l'École doit fournir des outils de compréhension du monde et d'usage du monde, mais elle n'a pas à imposer aux élèves ce qu'ils doivent en faire. En d'autres termes, je dois témoigner auprès de mes élèves du fait que ce que j'enseigne a du sens pour moi, mais en même temps je dois respecter leur liberté du sens que cela aura – ou pas ... – pour eux.

Préface du livre d'André Antibi « Les élèves oubliés, ou comment compliquer pour "donner du sens" ».

À propos de la vérité, Ponge notait ceci, qui me semble profondément juste : « Elle ne me paraît pas chose à atteindre, mais chose à attendre » ...

En le paraphrasant, j'aurais bien envie d'écrire la même chose au sujet du sens, et notamment du sens des savoirs et des savoirs faire que l'École s'efforce de transmettre et de partager. Le sens ne se donne pas a priori ; il ne se recherche pas davantage : il se dévoile, pour qui sait patiemment se préparer à l'accueillir. C'est la raison pour laquelle, en matière pédagogique et didactique, une certaine forme d'obsession du sens peut et doit sans doute être interrogée.

Bien évidemment, il ne s'agit en aucun cas de verser dans je ne sais quelle apologie de l'arbitraire scolaire, sur le mode infantilisant du « *Passe-ton-Bac-d'abord-et-ensuite-tu-comprendras* » ! Mais plutôt d'observer que cette obsession du sens risque parfois de s'avérer plus contre-productive – voire dangereuse - que réellement féconde.

Peut-être parce que la volonté de donner du sens à tout exprime nos propres incertitudes, nos propres doutes sur la légitimité et sur le sens profond de ce que nous transmettons, nous nous croyons tenus de justifier le moindre savoir, la moindre parcelle de culture, le moindre outil méthodologique, par leur « sens ».

En réalité, à chaque fois que nous le faisons, nous risquons la confusion d'une réduction du « sens » à « l'utilité ». Combien de fois par exemple n'ai-je pas entendu qu'il était bon d'apprendre le Latin ou le Grec au motif que c'était « bien utile pour connaître l'étymologie » ? A quoi je répondais que le Latin ou le Grec ne « servaient » strictement à rien, mais qu'ils constituaient de magnifiques chemins de construction de l'esprit... Le sens d'un savoir ne réside pas dans son utilité, mais dans le fait qu'il ouvre une porte sur plus grand, plus riche, plus nourrissant que lui.

C'est pourquoi la manière la plus juste de respecter l'impératif du sens consiste à ne pas prétendre mettre du sens partout. Une règle, une méthode, une définition relèvent de l'utilité, et non du sens. A vouloir absolument leur en donner sous prétexte qu'en résulterait une plus grande motivation chez les élèves, on les noie dans une artificialité dont, comme toujours hélas, les préjudices nuisent surtout aux plus fragiles d'entre eux.

C'est ce que montre bien ce livre ramassé, tonique et percutant d'André Antibi. Nourri d'une pensée pragmatique, et fondé sur l'observation de ce qui se vit réellement dans la classe, il nous invite à prendre du recul par rapport à une culture pédagogique largement partagée. En cela, il suscite une réflexion réellement salutaire.

En ce qui me concerne, donner du sens à *tout prix* n'est pas une bonne chose pour les élèves. Il est recommandé de commencer les chapitres par un élément déclencheur. L'idée derrière cela est de « *donner du sens* ». Et pour donner du sens, il faudrait faire en sorte lorsque nous commençons un chapitre de « faire deviner » les éléments du chapitre aux élèves. Mais on ne peut pas faire deviner les éléments historiques, les élèves ne peuvent pas deviner, comprendre ce que les historiens ont mis des années à appréhender ou à mettre en mot. Cela revient à mentir, à leur faire croire qu'ils peuvent tout deviner et comprendre rapidement. Rapidement, puisque cette partie pendant le cours ne dépasse pas une séance, au plus.

Autre élément qui, à mon sens, ne plaide pas en faveur de cette recherche systématique à donner du sens. Présenter des photos ou textes comme élément déclencheur aux élèves, peut au lieu de les aider, les bloquer. En effet, pour ceux qui n'ont pas les connaissances, l'étayage et la culture générale en amont de la leçon, ils ne comprennent pas, ils partent avec un sentiment d'échec. On se retrouve donc, non pas à donner du sens mais à perdre les élèves avant même d'avoir commencé la leçon.

J'ai depuis, quelques années, pris l'habitude de ne pas faire des séances servant à « *donner du sens* ». Je ne fais plus les séances ayant pour but de faire deviner aux élèves, j'ai constaté que cela met les élèves en difficulté. Donc, maintenant, je commence les chapitres en écrivant le titre au tableau puis les élèves me disent ce qu'ils connaissent sur le sujet, même si cela n'a qu'un rapport peut-être un peu lointain. Nous essayons ensuite, ensemble de rapprocher les différents éléments et de les ordonner. Ce qui permet de s'appuyer sur ce que les élèves connaissent, ceci est important afin de leur prouver qu'ils connaissent des choses. Ce genre de procédé apporte une plus-value dans l'apprentissage des élèves.

Cette « autre *constante macabre* » mérite effectivement que l'on s'y attarde.

La société a évolué fortement au sortir de la Première Guerre Mondiale puis de la seconde, ce qui a conduit petit à petit à revoir les fondamentaux du Ministère de l'Instruction publique, puis la massification de l'enseignement avec comme objectif, actuel, d'amener 80% d'une classe d'âge au baccalauréat et 60% à un niveau bac +3.

Les élèves qui aujourd'hui viennent à l'école sont des jeunes qui ont toujours connu la connexion informatique et numérique (Ordinateur, smartphone, tablette ou tout autre support lié au numérique) pour leur grande majorité. Pour la minorité qui ne serait pas familiarisée avec ces outils, l'Éducation nationale et les collectivités territoriales apportent ces instruments au sein même des classes et des familles (ENT, Tablettes, ordinateurs portables...).

Les jeunes, actuellement, sont de grands consommateurs d'*immédiateté*, en ce sens, ils ont besoin d'avoir la réponse instantanément mais aussi d'assouvir ce besoin le plus rapidement possible. Si cela ne convient pas le jeune change de site ou utilise un autre logiciel ou change de chaîne, etc.

Il en va de même pour les cours. Les grandes démonstrations, les explications historiques des théorèmes, la re-démonstration des propriétés sont considérés comme perte de temps, d'ennui et classés immédiatement comme notion et partie de cours à laisser de côté. Cela conduit à des micro-décrochages des élèves lors des séances de cours avec le risque de rejet de la notion visée à cause de l'ennui. Pire, le jeune peut aussi décider d'aller chercher seul l'essence même de la notion à travers un moteur de recherche et d'obtenir des multitudes de réponses (soulevant un autre aspect : le professeur n'est plus l'unique « sachant »).

Ainsi, effectivement ce risque de décrochage en cours de formation mérite que l'on s'y attarde. Il sera très difficile de lutter contre la constante macabre si initialement les élèves rejettent des parties de notions pédagogiques.

Il n'y a pas si longtemps j'ai connu un élève de Sixième d'un Collège toulousain qui, certains jours, partait en cours avec une boule à l'estomac et, sur le dos, un cartable trop lourd.

La boule à l'estomac car il devait « subir » une interrogation pourtant préparée et le cartable pesant d'un nombre important de livres qu'il avait à peine ouverts.

Cela pourrait ressembler à une caricature et pourtant c'est bien une réalité. Et cette réalité est significative d'un certain fonctionnement de notre Institution.

Prenons la lourdeur du cartable. Depuis des années les responsables de notre système éducatif se sont penchés sur ce problème qui n'est pas anodin, loin de là. Des circulaires invitant les enseignants à se coordonner pour établir un planning des interrogations, des suggestions pour donner à chaque élève un casier dans lequel il pourrait ranger livres et documents furent des pistes qui donnèrent des résultats peu satisfaisants. Aussi, bien des parents achetèrent pour leurs enfants des cartables à roulettes donnant aux entrées des Collèges l'allure d'un hall d'embarquement à Orly.

Notre institution sait en général poser les problèmes mais elle a des difficultés à les résoudre car les solutions proposées ne sont toujours pas les plus simples.

Depuis des années, André Antibi Professeur Émérite à la Faculté des Sciences de Toulouse se bat pour améliorer notre système éducatif. Observateur avisé de notre institution, il a su mettre en exergue certains dysfonctionnements mais surtout il propose des solutions pour y remédier. Ces solutions sont simples peut-être trop simples dans un système qui pêche souvent par excès de zèle dans la complexité. Constatant un grave dysfonctionnement dans la façon d'évaluer il préconise une méthode d'évaluation basée sur la confiance afin de valoriser l'investissement et le travail des élèves. Plusieurs dizaines de milliers d'enseignants qui souscrivent à ses thèses, pratiquent ce type d'évaluation et constatent que le climat dans la classe a positivement changé.

Cette réussite donne toute la crédibilité à André Antibi lorsqu'il pointe encore un dysfonctionnement dans la façon de présenter la connaissance. Une tendance qui se généralise à toutes les disciplines consiste à « donner du sens » lorsqu'on introduit une notion nouvelle. Souvent cela conduit à des circonvolutions hasardeuses, en tout cas cela théorise la présentation et alourdit les livres qui en général consacrent beaucoup de place à ce type de présentation.

Il est souvent préférable de faire l'impasse de la recherche du sens pour arriver directement aux applications. C'est une autre façon de « donner du sens » qui en général intéresse davantage les élèves. Ceci est confirmé par les importants travaux d'André Antibi qui ont pour objectif de remettre l'élève au cœur de la pédagogie. Après son combat pour éradiquer ce qu'il a appelé la « constante macabre », il se lance dans un nouveau combat tout aussi difficile. C'est un véritable combat car il se heurte à des groupes de pression qui a priori suspectent tout ce qui est simple et découle du bon sens. Ils ont souvent oublié que la pédagogie n'est pas une fin en soi mais un moyen mis au service des élèves.

Depuis des années je soutiens André Antibi avec fidélité et admiration. Son approche des causes qu'il défend est novatrice et elle bouscule les inerties et le lourd conformisme de notre Institution. Je souhaite qu'il réussisse et gagne le difficile combat qu'il mène. Si tel est le cas, les élèves pourront partir le matin pour suivre les cours l'esprit léger ... aussi léger que leur cartable !

Je soutiens une nouvelle fois le juste combat d'André Antibi. La constance, voilà qui définit bien à nouveau, la logique de l'approche qu'il préconise. Un « *fil d'Ariane* » en quelque sorte... Cette expression, passée dans le langage commun, nous vient tout droit de l'Antiquité. Dans la mythologie grecque, Ariane, fille de Minos, confia à Thésée une pelote de fil qu'elle lui recommanda de dérouler pour s'échapper d'un labyrinthe, après avoir tué le Minotaure, et ainsi retrouver son chemin. L'acception actuelle du « *fil d'Ariane* » révèle la présence, dans un contexte donné, d'une ligne directrice, d'une conduite à tenir pour atteindre un objectif. Il semble que cela soit adaptée à la situation et à cette fameuse « *nouvelle Constante Macabre* ».

De prime abord pourtant, on pourrait considérer qu'il n'y a qu'un rapport lointain entre les deux problématiques : la Constante Macabre et l'EPCC d'une part, et la quête de sens *a priori* dans la présentation des notions dont parle André Antibi, d'autre part. Eh bien, je peux affirmer qu'il n'en est rien ! Les deux sujets ne sont pas cloisonnés et les liens à établir sont nombreux. Je vais tenter de le démontrer à l'aide de trois exemples représentatifs et ainsi dérouler ce fameux fil...

En premier lieu, on peut citer le fait de lever les implicites et de rendre ainsi visibles aux élèves les attendus. En effet, un des bénéfices majeurs de la pratique de l'EPCC a bel et bien été de permettre à une grande majorité d'élèves de percevoir ces fameux attendus dans le domaine de l'évaluation. Le fait de communiquer une liste précise de points travaillés, en amont de l'évaluation, et d'inciter les élèves à s'en saisir, via la séance de questions-réponses, visait cet objectif. Il en va de même dans la préconisation de rentrer plus directement dans l'étude d'une notion, sans proposer d'activité « *prétexte* » porteuse d'une quête de sens bien souvent aléatoire. Cette démarche sert grandement l'élève en lui permettant de comprendre plus facilement les enjeux entourant la notion. On lui fixe plus directement des objectifs atteignables, opérationnels et concrets.

Seconde section de notre fil d'Ariane, l'apport méthodologique. Donner des stratégies, des aides méthodologiques qui produiront des effets à court, moyen et long terme, c'est ce qui permettait, grâce à la pratique de l'EPCC, d'aider l'élève à s'emparer progressivement d'une méthodologie de l'évaluation. De même, l'entrée directe dans une notion permet un accompagnement plus précis dans le cadre des exercices ou activités proposés par l'enseignant. J'ai pu expérimenter l'efficacité de la démarche en tant qu'enseignant avec mes élèves ainsi qu'en tant que formateur, sur un autre plan.

Demander à quelqu'un d'accéder au sens sans avoir travaillé au préalable sur des contenus solides s'avère souvent contre-productif. « *Last but not least* » à l'heure où nous courrons tous après le temps : cela constitue un gain précieux en visant la mise en œuvre directe de stratégies par la réalisation semi-guidée ou autonome des exercices ou activités. L'incitation au raisonnement est ainsi privilégiée en laissant de côté toute activité « *prétexte* » préalable et chronophage. Bien souvent, le regard des élèves tend à s'illuminer, non pas au beau milieu d'une activité de découverte où l'on cherche à donner du sens (*cela est même rarement le cas...*), mais bien plus sûrement après l'explication directe d'une technique à mettre en œuvre et à appliquer.

Pour établir un parallèle personnel, quelque peu caricatural peut-être mais éclairant, je peux affirmer ne pas être devenu aujourd'hui un marathonien accompli en me plongeant au préalable dans l'histoire de la discipline depuis *Philippides* et l'Antiquité ! J'ai bénéficié des éclairages très pratiques d'un entraîneur qui m'a guidé en me demandant notamment de reproduire certains

gestes à l'identique pour parfaire ma foulée. Et surtout, j'ai appris à être marathonien en courant ! Ceci m'a permis, en situation, de corriger ma position, d'accroître mes capacités respiratoires, etc. Croyez-moi : très occupé à gérer ces différents facteurs de progression, je ne me suis intéressé au sens de cette quête que bien après !

Mais, trêve de digression... Finissons de dérouler notre fil et parlons de lutte contre les difficultés scolaires. Rappelons tout d'abord cette citation d'un auteur québécois, librement adaptée par André Legrand et reprise par André Antibi dans ses différents ouvrages : « *Un moyen infaillible d'identifier les bons nageurs est d'organiser un naufrage* ». Cette assertion, quoiqu'humoristique dans sa forme, n'en était pas moins tragique sur le fond. En effet, elle mettait en exergue le fait que chaque élève, dans le domaine de l'évaluation, était renvoyé à des capacités inhérentes, non acquises dans le contexte scolaire. Faire un parallèle avec la recherche préalable de sens, en s'interdisant le RAC, s'avère légitime. Car, en règle générale, un élève très à l'aise dans les apprentissages aura moins de difficultés à accéder au sens dans le cadre d'une activité « *prétexte* » en début d'étude d'une notion. Il pourra, par exemple, mettre plus rapidement à profit les compétences développées en lecture pour faire du lien entre un texte et des questions précises de grammaire ou de conjugaison. De même, établir des relations entre une multitude de documents en Histoire ou Géographie lui sera plus facilement accessible. Attention : il ne s'agit pas ici d'en rabattre sur le fait de développer des compétences dites de « *haut niveau* » qui seraient, par nature, inaccessibles à certains. Il est bien davantage question d'outiller correctement une majorité d'élèves, au-delà de ceux qui sont déjà très à l'aise, afin de faire face à des situations plus complexes. Car, prendre en charge des situations de ce type, c'est bien mobiliser des connaissances (*n'ayons pas peur du mot !*) acquises à travers le développement de compétences de base et d'un travail systématique de mise en œuvre de stratégies. Pour résumer, cela a tout à voir avec des questions d'égalité devant les tâches scolaires.

Dans l'EPCC, il s'agissait de faire progresser une grande majorité d'élèves en rendant plus lisible l'évaluation, leur offrant en outre la possibilité de faire l'expérience de la réussite. Un véritable cercle vertueux en quelque sorte ! Rentrer plus directement dans la présentation d'une notion, viser un travail plus direct sur les techniques à mettre en œuvre, c'est faire œuvre de *confiance*. C'est instaurer une forme d'égalité réelle entre les élèves. C'est leur dire inconsciemment : « *Voici le chemin que je vous propose d'emprunter. Je vous fais confiance* ». Pour l'enseignant, c'est anticiper la suite, se projeter à long terme et permettre à tous de progresser. Comme un maçon qui construit des fondations solides pour élever un mur qui résistera aux épreuves du temps... Ma situation personnelle d'enseignant et formateur du premier degré me conduit à penser que c'est aussi redonner un sens au beau mot d' « *instituteur* », littéralement celui qui institue, qui fonde la connaissance. En ce sens, il aide l'élève à se redresser, à s'élever en lui donnant le bagage nécessaire pour atteindre l'objectif fixé.

Il existe, j'en suis sûr, bien d'autres points de convergence entre les problématiques d'EPCC et cette « *nouvelle Constante super Macabre* ». On pourrait, par exemple, évoquer le poids de la tradition qui fait qu'un enseignant, de façon inconsciente là aussi, a tendance à soumettre aux élèves une activité de découverte prétexte, visant l'accès au sens, pour avoir l'impression de leur avoir proposé une séance de qualité. Je suis certain qu'André Antibi aura l'occasion de revenir sur cela dans ses différentes interventions. Dans l'immédiat, il tient bien fermement dans ses mains ce « *fil d'Ariane* » et nous montre à nouveau le chemin vers une École plus juste, emprunte de considération pour nos élèves.

Je suis depuis longtemps une fervente admiratrice des travaux de Mr ANTIBI, et de ses études sur la *constante macabre* et sur l'EPCC, m'ont démontré le souci qu'il avait de la motivation des élèves et de leur réussite, travaux auxquels j'adhère totalement.

Et ses récentes études sur le sens et la façon d'introduire des notions m'ont interpellée.

En effet, je peux témoigner, en tant que professeur agrégé de maths en terminale S depuis de nombreuses années, que souvent les activités préparatoires compliquées que l'on doit développer avant d'introduire des notions souvent simples, font perdre le sens de ce que l'on veut leur faire apprendre ...

C'est le cas en terminale S, en statistiques, où, pour justifier l'existence d'un intervalle très simple, dit de confiance, qui permet d'estimer dans quelle fourchette se situerait le score d'un candidat à une élection par exemple, on doit aborder avant des notions très compliquées, qui nécessitent un mois d'effort, au terme duquel on a perdu les élèves et on a alors le plus grand mal à les ramener à une notion simple et pratique.

Je pense que le fait de lutter contre ses déviances rendrait un grand service aux élèves, et je remercie Mr ANTIBI de son action.

L'enseignement du français du collège est devenu plus difficile et moins efficace depuis plusieurs années, non pas parce que les élèves d'aujourd'hui seraient moins capables que leurs aînés mais tout simplement parce qu'ils manquent de temps en classe avec leurs enseignants.

Si nous reprenons les programmes, dans le fond et malgré de multiples remaniements, ils n'ont pas vraiment changé. Il y a trente ans, en classe de sixième par exemple, les collégiens travaillaient les caractéristiques des contes, abordaient les récits de Création, découvraient l'Antiquité, ses grands mythes et ses grands héros. Cette littérature classique reste au programme en 2020.

Dans ces conditions, l'on ne peut pas s'entendre dire que c'était mieux avant car c'est la même chose de nos jours !

Dans la mesure où les contenus des programmes restent sensiblement les mêmes, nous pouvons légitimement nous demander ce qui a changé.

Ainsi, pourquoi le niveau en orthographe et en grammaire d'un collégien de 4ème équivaut-il à un élève de 6ème d'il y a 20 ans ?

Tout d'abord, nous regrettons que les élèves aient moins d'heures de classe. Comment les professeurs peuvent-ils aussi bien développer les mêmes programmes scolaires ambitieux avec moins de temps ? Cette contrainte matérielle nous oblige à rechercher l'efficacité, toujours dans l'intérêt des élèves. Nous nous devons d'atteindre nos objectifs : permettre aux élèves d'acquérir et de maîtriser des savoirs et des savoir-faire.

Ensuite, il nous faut bien reconnaître que la manière d'aborder des notions nouvelles, pour les élèves, a changé. Quand on ouvre un manuel scolaire fidèle aux programmes de 2016, l'on remarque qu'il est souvent de bon ton d'aborder une leçon par une phase d'observation, de questionnement et de réflexion. Cette démarche se veut évidemment très intéressante puisqu'il s'agit de faire réfléchir les élèves. Nous voulons tous atteindre cet objectif louable et ambitieux : développer leur esprit critique.

Mais encore faut-il qu'ils aient les moyens de le faire. Voilà le point essentiel sur lequel nous divergeons : le chemin à emprunter pour atteindre ce même but.

Concernant la grammaire et l'orthographe, points fondamentaux de la maîtrise de la langue et éminemment sélectifs socialement, nous préférons commencer par une leçon. Le pédagogue, fort de son expérience et de son expertise est capable d'anticiper les difficultés que rencontreront les élèves. D'ailleurs, sur ces questions, il n'y a pas d'innovation : ce sont toujours les mêmes notions qui posent des problèmes aux élèves, quelle que soit l'époque, et le professeur les connaît bien.

Pour conclure, nous estimons que plutôt que de perdre un temps précieux, dont on ne dispose plus vraiment, il est donc essentiel d'utiliser un langage explicite qui aidera les élèves à saisir des concepts souvent abstraits. Nous voulons qu'ils les comprennent, les manipulent et se les approprient. Cette démarche vaut évidemment pour tous les domaines du cours de français : l'étude de la langue, l'expression écrite et la compréhension des textes et des mouvements littéraires. Toutes ces notions abstraites, sont malheureusement rendues plus floues encore par une démarche les laissant démunis puisqu'ils ne disposent pas des outils indispensables à leur compréhension.

Début de réflexion sur « une autre constante macabre ? »

Comme le souligne M. Antibi dans l'Expresso du 19 mars 2020, les tendances actuelles du système éducatif insistent lourdement sur le *sens* des apprentissages et implicitement encouragent les enseignants à *donner du sens* à tout et tout le temps.

Je suis enseignante depuis 10 ans, j'ai eu divers types de postes dans le Premier degré, mais mon parcours s'est déroulé essentiellement auprès d'élèves « fragiles » (REP+ / EREA / Centre Pénitentiaire / SEGPA). Ce parcours me permet aujourd'hui de dire que les élèves ont besoin pour être motivés et s'engager dans les apprentissages de sens, mais pas de sens « à tout prix ». Justement, ces élèves à besoins éducatifs particuliers se trouvent rapidement dépassés par une surcharge cognitive engendrée par trop d'explications. Il convient pour les accompagner au mieux dans leur parcours de faire des choix quant aux méthodes utilisées.

C'est pourquoi, il est judicieux, comme le conseille M. Antibi, d'avoir plusieurs façons de présenter une nouvelle notion aux élèves :

- La *manipulation* est une alternative souvent utilisée et intéressante car elle permet aux élèves de faire des choix pour construire son savoir.
- Moins évidentes mais tout aussi intéressantes sont les *situations* qui vont capter et interpeller les élèves pour leur donner envie d'aller plus loin dans le processus d'apprentissage.
- Mais je constate que les élèves savent apprécier et faire confiance à l'enseignant lorsqu'il dit que dans tel ou tel cas, il n'y a rien à comprendre (= *la notion est telle qu'elle est*). Cette façon de procéder est aussi bénéfique pour les élèves qui ont du mal à organiser leur pensée, à mobiliser les notions.

Je suis convaincue que ces approches alternatives seront porteuses et contribueront à développer, je l'espère, des pistes et des axes de réflexions dans l'Éducation nationale afin de favoriser la réussite de tous les élèves.

* SEGPA du collège Les Deux Pins de Frontignan.

Il me semble qu'interroger la question du sens dans le cadre des apprentissages renvoie aux choix qu'opère tout enseignant en référence aux conceptions pédagogiques qui sont les siennes. Ces choix relèvent de connaissances théoriques, didactiques et pédagogiques que soutiennent les formations initiales, continuées et surtout malheureusement depuis quelques années plutôt personnelles. Ces connaissances se sont construites historiquement grâce à l'apport du travail de nombreux chercheurs qu'il serait réducteur de qualifier de « *brillants planeurs* ». Je citerais parmi eux et de manière non exhaustive, De Peretti, De Vecchi, Houssaye, Develay, Meirieu, Vygotski, Bruner ou encore Perrenoud, Chevallier ou Giordan. Tous ont contribué par leurs travaux à approfondir la réflexion indispensable sur les processus et procédures d'apprentissage. Leurs travaux constituent encore aujourd'hui des repères fondamentaux de la réflexion sur les apprentissages. Au-delà d'un éventuel effet de mode, leurs apports charpentent le métier d'enseignant.

Tous leurs travaux convergent vers un même constat. Apprendre n'a rien d'immédiat. A titre d'exemple, l'acquisition des sens d'un mot est, en la matière, un bon exercice. Le vocable « *mine* » par exemple ne semble pas poser de problème. À première vue, il désigne « *une cavité creusée dans la terre pour extraire le minerai* ». Toutefois, en rester là, ne permet pas de faire le tour des diverses acceptions. On peut les envisager séparément ou, au contraire, les mettre en perspective et entrer de plain-pied dans l'histoire du mot. Comment expliquer alors l'usage militaire du mot ? Comment comprendre les expressions courantes « *c'est une mine de savoir* », « *faire grise mine* » ou encore « *ne pas payer de mine* » ? Nous pourrions y ajouter la compréhension et la connaissance de l'acceptation de ce mot comme unité de mesure, aujourd'hui oubliée. Cet exemple illustre combien apprendre est vraiment une tâche peu évidente... apprendre est un pari, apprendre est un acte individuel qui met en demeure l'individu de supporter des remises en question. Apprendre conduit à penser autrement. Or, pour penser autrement, il faut relayer les informations différemment, les organiser, voire les situer les unes par rapport aux autres. C'est à l'enseignant qu'il revient de créer les conditions nécessaires et indispensables pour qu'advienne cette nécessaire reconstruction, dans le cadre de situations d'apprentissages. Toutes les recherches convergent également vers un constat : L'apprentissage est facilité si l'individu se trouve d'abord dans des situations donnant du sens à ce qu'il est en train de faire. Dans ce cadre, le sens interagit avec l'intentionnalité et développe questionnement et motivation.

L'observation régulière des gestes professionnels des enseignants en action me permet de constater qu'au niveau primaire, cette préoccupation et cette démarche sont bien présentes. Elle me permet d'affirmer que la mise en œuvre de séances trop théoriques n'est pas de mise dans le premier degré.

Il n'est pas exclu cependant d'émettre des critiques sur le fait que « *donner du sens* » est une préoccupation parfois exagérée et paradoxale quand on la confond avec une explicitation intellectualisée qui ne sera évidemment possible que lorsque les concepts seront maîtrisés. Peut-être est-ce alors la résultante d'une confusion entre donner du sens aux apprentissages et donner du sens aux notions enseignées. Pour la lever, convient-il certainement d'alerter comme tu le fais André mais je ne crains que cela ne soit suffisant si par ailleurs ne sont pas mises en œuvre des temps de formation visant à élever toujours davantage la compétence didactique de l'enseignant permettant une construction progressive des situations d'apprentissages.

L'exemple de la dérivée de f notée f' relève de la convention. De fait, cela n'est pas une question de sens de mon point de vue ! Mais en revanche enseigner la dérivée pour que ça puisse progressivement

prendre sens et ne pas se limiter à la maîtrise d'un exercice de calcul ne me semble pas vain !

À l'école primaire, la question du sens donner aux apprentissages est primordiale. Il en résulte un recours fréquent en début de toutes situations d'apprentissage à des activités de manipulation qui éloignent le risque du trop théorique observé peut-être à d'autres niveaux d'enseignement. Il est à noter, pour ne pas réduire la réflexion à l'opposition théorique/pratique que même la maîtrise des manipulations demande des constructions conceptuelles !

Que nous puissions critiquer un enseignement insuffisamment adapté est une chose ... Mais résumer cela en une opposition entre théorie et manipulation serait trop réducteur.

En grammaire par exemple on voit bien les impasses d'un enseignement qui se réduit à des manipulations ... Il ne s'agit pas d'intellectualiser à outrance mais aucune manipulation ne peut être légitime si elle ne s'accompagne pas d'un travail intellectuel. En éducation physique et sportive, toute activité spécifique en lien avec un sport collectif n'a de sens que si elle intervient pour répondre à un problème observé en jeu. L'observation d'élèves restant en « grappe » sera analysée par l'enseignant comme un manque de démarquage. Il lui reviendra d'apporter des adaptations au jeu ou à proposer des activités spécifiques favorisant l'appropriation de l'espace, l'amélioration de l'analyse de la situation de jeu par un regard plus ouvert, plus facile car moins contraint sur les autres que sur le ballon par exemple.

Pour autant, lui seul sait qu'il vise pour tous les élèves le développement de capacité à « *prendre des décisions d'actions dans l'action* » propre à toutes les activités de jeux collectifs ou sportifs codifiés. Et le moment de partager ou d'amener les élèves à comprendre, à percevoir ce point commun à tous sports collectifs arrivera en son temps. Sur cet aspect, je te rejoins complètement, il y a matière à accompagner les enseignants sur cette recherche difficile de l'équilibre en situation d'apprentissages. N'est-ce pas un peu de cette difficulté qu'ont perçue, à leur niveau, les parents d'élèves qui s'essayaient depuis maintenant presque deux mois à tenter d'être des enseignants... Ils ont bien compris que c'est un métier extrêmement difficile.

Voici quelques réflexions autour de ton article. Il me semble vraiment que sur cette question du sens, il convient de bien distinguer celui qui renvoie aux notions et celui qui renvoie aux apprentissages d'une manière plus générale. D'autant que j'ai la conviction qu'en école primaire, il est indispensable de partir du sens de l'activité en particulier auprès des élèves les plus fragiles et les plus éloignés de l'école qui ne cessent de questionner leur présence en classe, là aussi, en termes de sens. Je reste convaincu qu'il faut lever cette confusion possible avant de s'engager dans une dimension nouvelle de notre engagement contre ce que tu nommes « *une autre constante macabre* ».

Depuis déjà plusieurs années, en Langues vivantes, nous sommes invités à bâtir nos cours en une séquence thématique, pendant laquelle l'élève découvrira et utilisera un certain nombre de points de langue, dont il aura besoin, car dans la perspective actionnelle, l'enseignement se base sur la création d'un besoin chez l'élève, qui le motive à apprendre et utiliser des points de langue. Cette séquence se termine par une tâche ou un projet final, souvent travaillé en groupe, et qui vient donner du sens à l'ensemble de la séquence : l'élève connaît la tâche finale dès le début de la séquence thématique et tout ce qu'il apprend pendant cette séquence vise à être capable de réaliser la tâche finale.

Ma mutation en collègue m'a fait réfléchir à cette tâche finale et à l'utilité de construire ainsi mes séquences de cours.

Après avoir été 25 ans prof de lycée, j'obtiens ma mutation dans le collège de ma petite commune rurale ... et je redeviens professeure débutante. Pendant l'été, je prépare plein de cours avec l'aide de mes amies qui sont en collège. Mais, je recommencerai chaque séquence pendant toute l'année, découvrant que ce qui était censé durer une heure en prend trois, et que je dois donc retirer des choses car une séquence de plus de trois semaines, c'est d'un ennui total.

Les élèves sont gentils, plutôt polis, mais totalement indisciplinés. Je crois être une mère poule dans un dessin animé avec sa portée qui s'éparpille partout en pépant et que je tente de guider. Dès la deuxième heure, je comprends que je ne peux pas me laisser submerger par les mille questions : « *Madame, je comprends pas ? Madame, j'ai fini est-ce que c'est bon ? Madame, madame, madame ...* ».

Mon ennemi est le temps : il passe à toute vitesse sans que la séance de cours prévue ne se déroule jamais jusqu'à la fin.

Je m'inscris à un groupe de secteur qui réfléchit sur le travail collaboratif. J'essaie plein de choses. Rien ne marche vraiment. J'enregistre les conseils, les lectures, les expériences. À la fin de chaque séquence, je me dis que l'an prochain je ferai différemment.

Mais j'aime ça !

Les élèves n'écoutent pas et je dois les gronder. Ils n'apprennent pas. Ne font pas leurs devoirs. Ne savent toujours pas à Noël que le « *j* » en espagnol ne se prononce pas comme en français, qu'il n'y a pas de « *e* » muet ... Mais ils me disent : « *J'adore l'espagnol !* ». Je suis sidérée mais sous le charme.

Avant la rentrée, j'ai calculé : il y a 14 semaines d'ici Noël x 2,5 heures = 35 heures de cours. Puis 22 semaines jusqu'en juin x 2,5 = 55

Donc 90 heures, sans compter quelques jours fériés, et les nombreux projets éducatifs proposés par le collège.

J'ai deux classes de 5e débutants : une de 28, qui devient 29 très vite, puis 30. Et une de 22, qui devient 24 en cours d'année. La classe de 30 rassemble deux classes qui n'ont pas envie d'être regroupées ... et je dois gérer des conflits. Deux classes de 4e, une de 27, qui rassemble deux classes ravies de se retrouver (les élèves revoient les copains de la classe de l'an dernier et en profitent pour mettre à jour leurs histoires et leurs relations), et une de 23. Et trois 3e, une de 26 élèves, une de 20 et une de 19.

Je suis désolée de découvrir que les 4e et les 3e en majorité, (presque tous, en fait) ne savent rien, ou presque. En 3e, je revois les bases, je colmate ... J'essaie de permettre à ceux qui iront au lycée d'acquérir les connaissances dont ils auront besoin. J'essaie de convaincre ceux qui iront en apprentissage qu'une langue, c'est une richesse, c'est utile, et qu'il faut essayer d'apprendre même s'ils ne l'étudieront plus l'an prochain. Je rappelle à tous que les vacances en Espagne c'est sympa et qu'on n'apprend pas une langue juste pour les études ou la vie professionnelle mais aussi pour le plaisir. Mais se projeter dans l'avenir, c'est compliqué pour eux. Et beaucoup me disent que l'anglais ça se parle partout ... À la fin de l'année, je suis un peu déçue de voir que ceux qui en savaient le moins en début d'année n'ont pas franchement progressé ...

En 4e, je vais plus lentement, je sais que j'ai deux ans devant moi. Deux fois 90 heures, donc, ou un peu moins ... Je revois tout ce qui a été vu en 5e. Et quand j'y suis arrivée, la fin de l'année approche ...

Je fonde mes espoirs sur mes 5e. Ils n'auront eu que moi, pendant leur collège, donc s'ils savent l'espagnol, ce sera grâce à moi. Mais le contraire est vrai aussi !

D'emblée je découvre leur capacité de concentration assez courte. Ce qui a beaucoup plus d'importance pour eux, dans leur journée de collégiens, ce sont les relations dans le groupe : chahuts, conflits, larmes. Je découvre aussi des élèves en souffrance que je ne rencontrais pas au lycée, même si nous avons des élèves confrontés à des difficultés de tous ordres, mais pas « à ce point » : des élèves empêchés de penser par le poids de leurs problèmes personnels, familiaux, etc.

Très vite je comprends qu'ils ont besoin de choses *TRÈS* claires, il n'est pas possible de leur demander de retenir plusieurs choses à la fois. Nécessité d'une progression lente et claire, de redites constantes. Je n'obtiens pas (et mes collègues d'autres disciplines s'en plaignent aussi) que la majorité des élèves revoit ou fasse un exercice entre deux cours. Ils ne mettent pas beaucoup de de soin dans la mémorisation. Le *par cœur* semble être dévalué à leurs yeux. Leur a-t-on trop dit que l'important c'est de comprendre ? Une absurdité en langue où le *par cœur* est la seule alternative au bain linguistique ...

Pourtant, je pratique l'évaluation par contrat de confiance : le contenu du contrôle est connu à 90%, mais pris dans une liste un peu plus large : le contrôle comprend par exemple 4 exercices sur les 6 à apprendre *par cœur*, (texte à trous, phrases à compléter, expression écrite de quelques lignes, etc, tous exercices que l'on a fait à l'oral sous de multiples formes puis à l'écrit dans le cahier sous la forme du « corrigé » à apprendre pour le contrôle) plus un exercice différent, mais similaire. Et pour ce qui est des petits contrôles de *par cœur*, c'est encore plus précis : « *apprendre les 5 premiers verbes de la fiche sur la routine quotidienne à l'infinitif et à la première personne, comme c'est écrit dans le cahier, et comme on l'a fait toute la semaine à l'oral* ».

C'est un travail de longue haleine et rien n'est jamais acquis, mais peu à peu la majorité de la classe apprend ... la veille des contrôles !

Je découvre que je n'ai pas le temps de vérifier le travail de chacun en début de cours, et que si je ne vérifie pas et ne mets pas une croix dans le cahier de correspondance quand le travail n'est pas fait, ils ne le font pas. Que faire réciter un élève en début d'heure, ou même deux, me conduira à début décembre avant que tous ne soient passés, mais comme je tire au sort pour que chacun apprenne, je ne les interrogerai jamais tous. Or, ils n'apprennent pas. La menace d'être tiré au sort ne fonctionne pas.

Je découvre aussi que le projet ou la tâche qui termine une séquence de 4 ou 5 cours (c'est à dire entre

deux et trois semaines) n'est pas une motivation à assez courte-portée pour les motiver. Oui, quand ils font un jeu de domino qui implique de comprendre le vocabulaire du foot pour associer un dessin et un mot, ils sont motivés là, maintenant, tout de suite, pendant les 20 mn du jeu. Mais une motivation à court terme (demain j'ai besoin de savoir ... la semaine prochaine j'ai besoin de savoir ...) ne marche que pour les élèves au profil très scolaire. Pas pour l'autre moitié de la classe.

Donc comment les faire apprendre, retenir ? Tout doit se passer en classe, car seule la moitié scolaire de la classe apprend chez soi, fait ses devoirs. Pour les autres, ils n'apprennent que les veilles de contrôle, et vite, et mal. Donc en cours apprendre = répéter, redire, rappeler, revenir sur ce qui a été mémorisé hier, et la semaine dernière et le mois dernier. Redire, réapprendre etc.

Je viens de passer deux ans à essayer d'apprendre le chinois, avec un professeur chinois, et il ne s'éparpillait pas : on répétait, répétait, les mêmes phrases jusqu'à ce qu'on les maîtrise. Cela me rassurait. « *Qu'aimes-tu ? J'aime beaucoup le riz, un peu les pâtes et pas du tout le fromage* ».

« *Françoise aime un peu ...* », « *Françoise et Jocelyne aiment le riz, Hassan aime, etc* ». C'était basique, il ne cherchait à donner un sens à notre apprentissage car pour lui le sens était évident : on voulait apprendre le chinois, il nous l'enseignait. Et ça marchait ! Pourquoi ne pas me servir de cette expérience d'apprenant pour réfléchir sur ce que ressentent mes élèves ...

En cours, redire, répéter, faire mémoriser sans tabler sur le fait que ce travail sera fait à la maison ... Donc il me faut une liste de points précis pour mes 90 heures (qui se réduisent comme peau de chagrin ...), et les revoir constamment sous forme d'activités variées, de jeux variés, qui font appel à l'oral, l'écrit, la compréhension, l'expression, toutes les « *compétences du CECRL* », en jargon de prof de langue. Je ne peux pas les éparpiller sur trop de choses à retenir, sinon rien n'est su. Et comme la moitié ne travaille que quand ils sont sûrs et certains d'être évalués personnellement (pas un tirage au sort entre tous, pas un travail de groupe ...), je me mets à multiplier les petits contrôles de 5 mn. Mais les dyslexiques et les élèves avec un problème de lenteur à l'écrit ont besoin de 10mn. Voilà qui grignote encore mes 90 heures déjà bien entamées.

La liste des attendus du Cycle 4 dans Eduscol m'effraie. Que de choses !! Pourquoi autant ??

Je sais déjà que je ne ferai pas tout. L'ambition me semble inutilement disproportionnée : ont-ils besoin de savoir que la 2e personne est différente dans certains pays de langue espagnole ? Le mentionner pourquoi pas, mais qu'ils sachent la reconnaître et la comprendre, pourquoi ?

D'ailleurs, vu l'omniprésence des traducteurs en ligne dans la scolarité de nos élèves, pour le pire et le meilleur (le pire le plus souvent), le jour où ils tomberont sur une 2e personne argentine, ils s'aideront de *Google Trad*, non ? Doivent-ils le savoir à l'avance ?

Je vois même dans les exemples un proverbe qui emploie un temps vieilli et obsolète. Pourquoi ?

En lisant ces attendus, je comprends que je dois leur faire étudier tous les temps pendant ces trois fois 90 heures théoriques. Donc *présent* et *présent du subjonctif*, *passé composé* (pour les actions passées en lien avec le présent), *prétérit* (pour les actions passées ordinaires), *imparfait*, *futur* (et son emploi dans l'hypothèse), *conditionnel*, *subjonctif imparfait*, *impératif*. Bref l'équivalent de la conjugaison française, mais avec deux temps supplémentaires, qui ne sont pas enseignés aux étrangers qui apprennent le français, car ils sont obsolètes en français : le *prétérit* et le *subjonctif imparfait*. Et, comme en français,

chaque personne est différente, et la plupart des verbes usuels sont irréguliers.

Outre ces conjugaisons, mes petits élèves vont aussi devoir se coltiner les différentes traductions de « vous » : tutoiement pluriel, vouvoiement singulier et pluriel. Les deux verbes *être* (essence, existence), les prépositions qui s'emploient souvent à l'inverse du français, l'expression du goût qui ne fonctionne pas comme le verbe aimer. Etc, etc. Je me dis : « Mission Impossible ».

Bon, je reprends la liste que propose Eduscol, en me félicitant qu'elle existe car, au moins, c'est concret, ça va m'aider. Je vois qu'ils doivent comprendre très vite mes impératifs (ouvre ton cahier, notez, etc) mais donc pas forcément les employer. OK. Je vois. Dans mon cours de chinois, je devine aussi beaucoup de choses que dit le prof, sans avoir à les mémoriser et les formuler.

Mais il va falloir « tailler » : il est impossible pour la majorité de mes élèves de mémoriser tout cela en (beaucoup) moins de 90 heures. Puis-je supprimer le *futur* et le remplacer par le *futur proche* (je vais faire) ? Faire l'impasse sur le *futur d'hypothèse* ? Oublier l'*impératif* (ils le comprendront mais ne l'utiliseront pas) ? laisser tomber « *cualquiera* » ? les *interjections* ? La *double négation* ?

L'emploi de « *más* » dans une phrase exclamative ? La plupart des expressions idiomatiques ? Car il faut que je trouve du temps : je veux qu'ils apprennent EN cours. Les textes de référence insistent tous sur le fait qu'un contact fréquent avec la langue est nécessaire pour l'apprendre, et se réjouissent de l'existence des DNL (disciplines enseignées en langue étrangère, par un enseignant qui n'est pas enseignant de langue), de la présence des assistants etc. Or des DNL en espagnol, c'est très rare. Dans mon collège : « 0 », dans le lycée où j'étais avant : 75 élèves sur 1200. Pas d'assistant dans mon collège. Dans mon ancien lycée, il avait 9 heures de présence pour 1200 élèves ...

Et les inspecteurs de souligner que les élèves peuvent individuellement voir des séries en VO, avoir de multiples contacts avec la langue dans leur vie personnelle. Mais j'ai toujours observé que seuls les élèves les plus en réussite et les plus passionnés le faisaient en espagnol. Ce n'est pas vraiment ce sur quoi je dois compter pour que mes collégiens apprennent la langue que je dois leur enseigner. Donc cessons de nous mentir : *TOUT SE PASSE EN COURS !*

Et si j'essayais de rogner sur ce qui fait perdre du temps, et n'aide pas la majorité des élèves à apprendre ?

Les tâches finales, les projets, la perspective actionnelle : donner du sens à notre enseignement est nécessaire. Mais est-ce que le sens est plus évident pour un élève lambda, pas très passionné, pas très motivé, si je lui dis que tout ce qu'il va faire pendant trois semaines va lui permettre de réaliser la tâche finale : « *Je crée un poster numérique pour présenter ma famille et mes amis* » ("*A mi me encanta*", 5e), « *Je fais visiter un quartier et je parle de son histoire* » ("*Juntos*", 2e année), ou « *Je crée des affiches pour encourager un comportement citoyen, responsable et solidaire* » ("*Buena Onda*", 3e) (J'ai choisi ces exemples car ce sont de bonnes tâches finales, intéressantes et que je les ai travaillées avec mes élèves.) Eh bien, il me semble que la réponse est non.

En fait quel que soit le travail, s'il est intéressant et stimulant, les élèves vont s'y impliquer. Que ce soit un projet final à la fin d'une séquence, ou une tâche simple en cours de séquence. Et par contre, rares sont les cas où une tâche finale suscite un déclic chez un élève peu scolaire (ce que sont près de la moitié de mes collégiens ruraux, dans cette commune rurale où une grande partie de la classe moyenne met ses enfants dans le collège privé voisin, qui a deux fois plus d'élèves que notre collège public). Si un élève

aime dessiner, par exemple, il va peut-être bien participer au travail collectif de création d'affiche, s'intégrer mieux au collectif, gagner en confiance et en estime de soi, et ces objectifs sont aussi les nôtres, et sont importants, mais il ne va généralement pas progresser en espagnol pour autant.

Par contre, l'inconvénient de ces tâches finales, c'est qu'elles suscitent beaucoup de dialogue en français entre les élèves, pour la concertation. J'ai découvert des astuces grâce à mon groupe de secteur sur le travail collaboratif pour les faire collaborer et se concerter en « *langue cible* », mais c'est très difficile. Et aussi, ce travail se fait beaucoup en dehors de la classe : recherche documentaire, sélection de photos sur internet etc. Et là encore, les élèves utilisent le français, et souvent un traducteur.

Ils se focalisent tant sur le contenu que la langue est secondaire pour eux, même en leur donnant un barème explicite avec des points de langue : « *j'utilise trois impératifs irréguliers, un futur, au moins dix mots du vocabulaire étudié sur l'écologie* » etc.

Bien sûr, j'exprime ici mes limites en tant que professeure, et j'ai rencontré des professeurs formidables qui réussissent là où moi j'échoue à les faire communiquer en langue cible, prendre des notes en langue cible, écrire en langue cible sans utiliser de traducteur, le faire en classe en un temps raisonnable (et donc sans traducteur ...) et sans en arriver à leur demander de finir à la maison car rien n'est prêt au bout de deux heures ... Mais je sais aussi que je ne suis pas la seule à trouver cela extrêmement difficile !

N'est-ce pas un excès d'ambition que de nous imposer cela ? Pourquoi ne pas se contenter de tâches simples en cours de séquence ? D'un travail de répétition par le biais de plein de micro-tâches, de jeux, de répétition, de reformulation, entrecoupés de beaucoup de petits contrôles ? De répéter des situations de cours qui fonctionnent sans se perdre dans l'obligation d'avoir un projet final chronophage censé donner du sens au reste ?

Beaucoup de méthode d'auto-apprentissage des langues se construisent comme cela. Moi-même, j'ai vécu cette situation dans mes cours de chinois. Je n'ai jamais eu besoin de me concerter avec mes collègues apprenants ; je leur parlais en suivant un schéma donné par le professeur. Certes, des adultes motivés ne sont pas du tout des élèves lambda. Mais dans le peu de temps que je trouvais à consacrer à cet apprentissage, j'appréciais de passer vraiment une heure à entendre et parler chinois, très modestement, sans perdre du temps à imaginer (en français dans ma tête) des objets à créer (affiche, etc) ou à négocier des choix avec mes collègues, en français forcément car je n'avais pas le niveau de langue suffisant pour le faire en chinois, tout comme mes collégiens ne peuvent pas le faire en espagnol avant la 3e, et seulement pour les meilleurs d'entre eux.

Alors, l'année prochaine, je vais expérimenter : puis-je me passer de « *tâche finale* » ?

En physique-chimie, il n'est pas rare que l'on ait besoin de poser dès le début d'un exposé les fondamentaux sur lesquels on va le construire. Ces fondamentaux peuvent être suffisamment simples à comprendre, du moins pour celui qui a un peu d'intuition (le fameux sens physique), ou peuvent au contraire dépasser l'entendement, même pour un spécialiste (en particulier en physique quantique), il faut de toutes façons les admettre et aller de l'avant. La compréhension viendra d'elle même plus tard.

L'ensemble de la physique-chimie repose sur un petit nombre de postulats (une trentaine) qu'il serait vain d'essayer de démontrer, à moins d'espérer un Prix Nobel. Assez souvent, on modélise certains phénomènes, plus ou moins grossièrement, en employant des lois empiriques que l'on ajuste suivant la précision attendue des résultats. Un bon modèle, une bonne loi, doit en effet concilier trois qualités : un bon accord avec l'expérience, une résolution du problème en un temps raisonnable et une universalité la plus large possible. L'équilibre entre ces trois exigences ne sera pas le même suivant ce que l'on veut en faire (résoudre un exercice scolaire, répondre à la commande d'un industriel, rédiger une thèse ou y consacrer sa vie).

Il faut alors faire avec des présupposés, exacts ou approchés, même s'ils doivent relever du « RAC ».

Cette démarche déductive ne s'oppose pas à la démarche inductive, plus fréquemment rencontrée dans les petites classes, mais elle ouvre davantage le champ des possibles puisque le général induit le particulier, alors que le particulier ne saurait démontrer le général.

En remontant à mes souvenirs d'écolier puis d'élève en études secondaires, j'ai tenté d'interpréter mes difficultés à acquérir de réels savoirs durables en Histoire et en Géographie, domaines dans lesquels je peinais à entrer ... après quoi j'avais essuyé les plâtres des maths modernes !

D'un empilement de faits ...

Je me souviens qu'en classe, l'enseignant en Histoire et Géographie nous livrait un exposé magistral avec du factuel balisé par des données chiffrées (dates, superficies, altitudes, nombres d'habitants, ...), qualitatives (types d'activités, d'industrie, de commerce, d'agriculture, ...), et évènementielles (régimes, dirigeants, batailles, changements, ...).

Cela m'ennuyait profondément et je n'en retenais, jusqu'à l'évaluation suivante, que des résumés à restituer, qui étaient vite oubliés. Peut-être manquait-il à ces exposés la chaleur et le relief d'un récit émaillé d'anecdotes, de détails inattendus, d'un narratif pour mieux marquer les esprits. Peut-être aussi l'élève aurait-il aimé avoir d'emblée sous la main quelque chose de tangible à observer, à *manipuler* pour mieux entrer dans les contenus, sans être cantonné à un rôle de récepteur passif. Cela ressemblait peut-être à du RAC, mais sans attrait faute de rendre les faits intelligibles en leur donnant du recul et du relief.

... À un empilement de préalables

Puis quelques années plus tard, l'enseignement de divers domaines s'est éloigné du factuel au profit du structurel avec la figure imposée d'introductions interminables avant d'aborder les contenus prévus. D'où un luxe de préambules, en s'obligeant à définir tous les termes et leurs diverses significations, à formuler leurs étymologies, à remonter à la genèse de tous les concepts mis en jeu, au risque de lasser l'auditoire. Ce type d'approche ne repose-t-il pas sur un mythe ? L'enseignant qui applique ces consignes croit *donner du sens* à son chapitre en lui construisant de solides fondations. Mais l'apprenant ne peut les percevoir comme telles. Subir d'emblée une construction théorique dénuée d'objets accessibles n'est pas plus motivant pour lui que les approches purement factuelles de jadis. De même s'il doit parcourir en guise d'introduction une pléthore de références qui lui sont étrangères. Dans les deux cas, l'élève n'est pas amené à toucher du doigt ce qu'on lui enseigne, à se poser des questions à l'aune de ses propres repères, à les partager avec les autres, à être attiré par ce qu'il va apprendre. Et il risque fort de décrocher.

Changer d'angle de vue

Je rejoins à cet égard André Antib¹ lorsqu'il critique l'injonction de donner *de prime abord* du sens, s'il s'agit de mettre sur la table de l'élève tout un ensemble de préalables censés l'éclairer. En effet, l'enseignant les expose avec des mots et des concepts qui sont familiers pour lui, ce qui n'est pas le cas, à ce stade, pour l'apprenant ... qui serait plus motivé s'il était mis en position d'acteur pour entrer dans des contenus.

Cette préoccupation me semble avoir inspiré la conclusion² de la thèse d'État de Philippe Meirieu, lorsqu'il recommande en 1983 que l'enseignant « *abandonne le seul recours à la méthode expositive et la cohérence encyclopédique a posteriori pour se placer, fictivement, du point de vue de l'apprenant et considérer les connaissances qu'il entend lui faire acquérir sous l'angle de leur genèse* ».

¹ http://mclcm.free.fr/ACM/200520_EDITO_Andre.Antibi_UneAutreConstanteMacabre.pdf.

² http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/1983/meirieu_p/pdf/meirieu_p-TH.5.pdf#page=20.

Autrement dit, mieux vaudrait inviter l'élève à un parcours affranchi de présentations trop académiques³, centré davantage sur le factuel (le RAC), mais étayé par une pédagogie partant résolument des *objets et situations*⁴, invitant d'emblée l'élève à les *manipuler*, à les questionner, dans le but de se les approprier et d'en construire progressivement un *sens* à la mesure de ses propres repères qui ne sont pas ceux de l'enseignant.

Une nouvelle étape de combat pour la réussite

Comme me l'a récemment confié notre ami Claude Tran, Président de l'Association CLISE⁵ « *j Inversons la classe !* », pour améliorer les apprentissages, « *il faut surtout s'intéresser à ce qui se passe en classe. Changer tout à la fois la posture de l'enseignant et celle de l'élève. Cela passe par une nouvelle méthode de travail fondée sur une pédagogie active : mettre l'élève en situation d'acteur, l'amener à se poser des questions plutôt que lui servir un exposé répondant à des questions qu'il ne s'est pas posées* ». Avec en outre une part majorée d'évaluation formative pour mieux « *évaluer le degré de compréhension des concepts par l'élève, lui permettre de se situer par rapport aux apprentissages, de compléter sa compréhension* ». Ce thème sera abordé lors du prochain CLIC⁴.

Avec l'expérience de ses 15 ans d'un combat émancipateur sur les termes d'une autre évaluation, le MCLCM pourrait contribuer à promouvoir un enseignement bien plus *participatif* que jusqu'ici, convenant davantage aux apprenants d'aujourd'hui. Une part non négligeable de la communauté éducative est disposée à s'y investir, sans méconnaître les obstacles institutionnels, le poids des habitudes et les conservatismes qu'il va falloir affronter. Nous pouvons avec d'autres relever ce défi en prenant soin de rester au plus près des objectifs des apprenants et des contenus des enseignements.

³ À l'inverse d'exposés hyper-académiques tels que ceux des années 1960 – 70 lors de l'introduction des « *mathématiques modernes* » en France.

⁴ <http://promosciences.org/wp-content/uploads/2019/03/presentation-dispositif-UPEC.pdf>. Interdisciplinaire et Travaux pratiques pour donner « *du recul et du sens* » en Licence.

⁵ <http://www.laclasseninversee.com>. Le MCLCM sera bienvenu au prochain CLIC (Congrès des classes inversées et Pédagogies actives, Automne 2020).

« *Les gens de qualité savent tout, sans avoir jamais rien appris* » Molière est évidemment ironique quand il place cette réplique dans la bouche de Mascarille dans *Les Précieuses ridicules*, mais il semble que le principe qu'il énonce est l'un des principes inconscients, mais déterminants, de l'enseignement des Lettres en France : les enseignants prennent souvent leurs élèves pour des « *gens de qualité* », omniscients donc. Mais cet honneur est un cadeau très empoisonné car, s'il est bon de dire à un élève qui peut, qu'il peut, affirmer qu'il peut à un élève qui ne peut pas est parfaitement inutile. Pire encore, étouffant, humiliant et délétère.

Nous ne citerons ici deux exemples. Le premier, c'est ce judicieux conseil préalable donné dans un ouvrage parascolaire sur l'exercice de résumé de texte : pour résumer un texte, il faut commencer par en dégager l'idée principale. Rien à dire là-contre, si ce n'est que ce n'est pas par-là que l'on commence. C'est même par-là que l'on finit, puisque dégager l'idée principale d'un texte, c'est le résumer de la manière suprême. La vraie question, le vrai travail consiste précisément à dégager l'idée principale. Comment ? À l'élève de se débrouiller.

L'autre exemple touche à l'enseignement du latin. Certains enseignants, lorsqu'ils font faire à leurs élèves une « version sur table », leur interdisent pendant la première demi-heure, voire pendant la première heure, de consulter la moindre page du dictionnaire, partant du principe que, si le sens d'un mot leur manque, ils peuvent le deviner à partir des autres mots de la phrase. Là encore, a priori, rien à dire, puisque c'est en gros le principe que nous utilisons tous constamment dans une conversation sans le savoir. N'importe quel ORL vous dira que même les gens dotés d'une ouïe fine n'entendent pas tout. Il y a toujours au moins un dixième du message reçu que nous reconstituons, à partir des éléments que nous percevons clairement. Les Anglais eux-mêmes ont parfois du mal à distinguer entre *he can* et *he can't*, mais ils sentent bien, d'après le mouvement général de la pensée, si on leur parle de quelqu'un qui peut ou de quelqu'un qui ne peut pas.

Rien à dire, si ce n'est que se dressent très vite deux objections de taille. La première, c'est que très souvent, dans le langage courant comme dans un texte littéraire, intervient une forte dose d'ironie [cf. par exemple la phrase de Molière que nous citons plus haut], et le travail de « reconstitution » dont nous parlions devient doublement ardu, puisqu'il doit, pour ainsi dire, produire un « sous-titre invisible » totalement opposé à ce qu'on lit ou entend. Mais même dans un message dénué de toute ironie, le travail de reconstitution implique une prise de risque qui peut sembler minime à un enseignant blanchi sous le harnais, mais qui n'en est pas moins énorme pour un élève, dans la mesure où aucun des codes qu'on lui fournit n'est univoque.

« *Allons, va dire le professeur, vous pouviez quand même voir, à partir de la désinence, que l'adjectif maximus était un nominatif masculin et s'appliquait au sujet de la phrase* ». L'adjectif *maximus* ? L'ennui, c'est qu'on a aussi appris à l'élève que *legimus*, qui rime furieusement avec *maximus*, était la première personne du pluriel du verbe *legere*, et signifiait *nous lisons*. L'hypothèse consistant à imaginer un verbe **maxere* n'est donc pas a priori absurde et ne paraît telle qu'à des gens qui ont rencontré *maximus* pendant des décennies. On nous dira que cette hypothèse, débouchant

rapidement sur un non-sens, a tôt fait d'être écartée. Oui, si c'est la seule qui entre en jeu dans la compréhension de la phrase ; mais il suffit que se profilent deux mots plus loin un *legis*, qui peut être tout aussi bien la deuxième personne du présent du verbe lire ou le génitif du nom *lex*, la loi, pour que le sol se dérobe sous les pieds, ou plutôt sous les yeux du jeune lecteur. Bref, on part – implicitement – du principe selon lequel l'élève peut « deviner » sans ouvrir son dictionnaire ... parce qu'il connaît déjà par cœur l'intégralité du Gaffiot. Rien n'est plus dangereux dans le métier d'enseignant que l'illusion rétrospective : nous pensons tous – vanité sans doute ... – que nous savions déjà au berceau ce qui n'est en fait que des réflexes acquis au terme d'une longue expérience. Dans le même (dés)ordre d'esprit, rien n'est plus exaspérant que ces musiciens virtuoses qui vous expliquent qu'ils se sont débarrassés de la technique. Oui, ils se sont hâtés d'oublier la technique après avoir fait des gammes plusieurs années durant, huit heures par jour, sur leur piano. C'est tellement simple ...

Les philosophes nous expliquent pourtant que, quel que soit le génie de Descartes, la philosophie a depuis le XVIIe siècle renoncé à la notion qu'il présentait comme la base même de toute réflexion – l'évidence. Car il est des évidences terriblement trompeuses, en particulier celles qui consistent à faire fi de l'histoire et à prendre la conséquence pour la cause et inversement. Et cette faute se rencontre malheureusement quotidiennement : on ne compte plus les articles de journaux vantant le mérite d'un dessin animé en expliquant qu'il plaira autant aux enfants qu'aux parents quand il conviendrait de dire, puisqu'un dessin animé est a priori destiné aux enfants, qu'il plaira autant aux parents qu'aux enfants.

Cause et conséquence ... Est-ce la société qui est responsable du mauvais enseignement à l'École, ou le mauvais enseignement à l'École qui est responsable du manque de rigueur dans la communication sociale ? Bien malin qui peut dire dans cette affaire qui sont les bœufs et qui est la charrue ; mais tout l'effort des enseignants devrait précisément consister à éviter de mettre eux-mêmes la charrue avant les bœufs.

L'enseignement français ne parvient pas à réduire les inégalités sociales. Il les conforte. Ce que ne font pas certains autres systèmes éducatifs. C'est ce que nous disent, enquête après enquête, les études internationales.

Bien sûr, sur tout ce qui va suivre, on trouve d'heureux contre-exemples, des élèves enchantés de s'exprimer en anglais avec leur professeur dès les premiers mois d'apprentissage dans un collège d'un quartier particulièrement défavorisé ; des équipes d'enseignants mobilisés qui amènent tous leurs élèves à croire que la réussite est possible et donc à s'engager pleinement dans leurs apprentissages en dépit des difficultés ; des établissements dont les taux de réussite sont bien plus élevés qu'attendu grâce à une organisation et une réflexion collective...

André Antibi a interrogé l'évaluation telle qu'on la pratique souvent et ses effets désastreux sur les élèves. Il a créé un mouvement qui interroge les pratiques et propose des solutions. Il met en évidence à présent certains de nos travers, notamment le fait de refuser le caractère nécessairement mécanique des apprentissages de base, le fait de ne pas entendre les réflexions des élèves sur ce qui les aide à apprendre. Dans cet ordre d'idée, quelques remarques.

Les présupposés de notre enseignement

Inutile d'apprendre par cœur (les conjugaisons, les théorèmes, les dates en histoire, les capitales en géographie...). Bien sûr, l'apprentissage mécanique est insuffisant, mais mélanger le XVII^e siècle et le XIX^e, la Tchétchénie et l'Indonésie, recouvrir et recouvrir, la cause et la conséquence, tout cela n'aide pas à penser. Il faut comprendre le sens d'un exercice pour le réussir, nous dit-on. André Antibi analyse certaines formes d'enseignement à distance : à force de vouloir donner du sens, on vous amène si longuement ce que vous devez apprendre que vous en perdez le fil ... Il faut avoir du vocabulaire pour pouvoir apprendre à lire, car pour lire il faut comprendre : ce qui signifie en d'autres termes que l'on ne peut apprendre à lire qu'aux enfants de milieux privilégiés. Or c'est en sachant lire qu'on acquiert du vocabulaire. S'entraîner est du bachotage. Haro sur l'entraînement. Or on sait bien – chacun l'a éprouvé – que trois dissertations par an ne suffisent pas pour savoir rédiger, en état de stress, le jour de l'examen ou du concours.

Ce que nous disons à l'école aux élèves sur la façon dont on apprend est souvent faux, et nous-mêmes n'avons pas appris comme cela : pas de bachotage, réfléchissez, c'est facile... Nous oublions que nous avons bachoté, que nous-mêmes ne réfléchissons pas si facilement, que ce qui est à présent clair pour nous a été obscur.

La question des campagnes d'évaluation

De grands cris sont poussés à propos des enquêtes sur le niveau des élèves. Chacun tremble. Les parents d'élèves qui redoutent que leurs enfants ne soient orientés, maltraités, mal vus. Les professeurs qui craignent que la qualité de leur enseignement ne soit remise en question. Les chefs d'établissement ou les directeurs d'école qui redoutent la fuite des élèves, la mauvaise réputation, leur propre évaluation. Etc. Or ces évaluations sont importantes pour l'ensemble du système éducatif, qui doit savoir s'il remplit les missions qui lui sont assignées.

Le refus de l'évaluation se double d'un désintérêt pour les résultats de recherches sur la façon dont les élèves apprennent et sur ce qui facilite leur réussite. Tant pis pour les enquêtes ! l'intuition de chacun vaut. Il faut apprendre à lire avec une méthode qui va à rebours de ce que disent la majorité des études. Tant pis pour les élèves de milieu modeste qui n'ont pas de grand-mère enseignante ou

d'orthophoniste pour réparer les ravages. Peu importe ces enquêtes américaines, nombreuses, qui montrent que les enfants de milieu défavorisé parviennent à des résultats plus qu'honorables en mathématiques si on leur donne beaucoup de travail à faire et si on le corrige très vite.

L'importance de la relation

Les élèves ont besoin d'être reconnus dans leurs efforts, autorisés à échouer, à se tromper et à réussir. Ils ont besoin d'être encouragés à former des groupes qui s'entraident. Ils ont besoin que l'on croie en eux, en leur capacité à progresser, en leur envie profonde de réussir ce qu'on leur propose. Ils ont besoin qu'on manifeste la confiance qu'on a en eux en étant exigeant vis-à-vis d'eux comme on doit l'être vis-à-vis de soi-même. Ils ont besoin d'objectifs clairs, de professeurs qui savent pourquoi ils enseignent une notion de telle ou telle manière (parce qu'ils ont constaté que c'était clair et efficace pour une majorité), de professeurs capables d'ajuster leur enseignement en fonction des élèves (si une méthode ne marche pas avec celui-ci, on en essaie une autre), de professeurs qui leur proposent de sauter un peu plus haut qu'ils ne le feraient spontanément et ne leur montrent pas l'Himalaya en leur reprochant de ne pas arriver à franchir l'obstacle.

Ce qui amène à la question des programmes et de leurs ambitions encyclopédiques : trop d'heures de cours dispersées, trop d'options, trop de disciplines enseignées nuisent à l'efficacité de l'enseignement. Un peu de tout n'aboutit à rien du tout. Ou précisément à ce que l'on redoute : le bachotage, le superficiel, le désintérêt profond pour la plupart des disciplines (que l'on entend si l'on écoute ce que disent les élèves, souvent les très bons). L'élève comme homme de la Renaissance qui a des notions de tout n'est qu'un mirage. Trois heures (ou moins) pour l'anglais pendant dix ans donnent les résultats que l'on sait.

L'importance de l'observation des élèves

L'enseignement français et l'évaluation des professeurs mettent l'accent sur la performance de l'adulte. Bien sûr, nous les inspecteurs, regardons les cahiers, le cahier de textes, nous observons la classe, mais sans doute insuffisamment. Lors d'observations conjointes (plusieurs inspecteurs, plusieurs enseignants, une seule classe), nous avons fait de tristes constats : des élèves vifs étaient laissés sans travaux, des élèves qui ne comprenaient pas étaient délaissés. Et les professeurs étaient de bon niveau, dynamiques, plein de bonne volonté. Il faudrait sûrement outiller le regard des enseignants, avec des observateurs extérieurs (des collègues qui ont leur confiance par exemple) et aider à identifier la source de l'erreur et à constater les réussites.

Un des exemples les plus tristes qui me reviennent en mémoire. Dans un collège où l'on ne voulait laisser de côté aucun élève, une enseignante pratique de l'aide spécifique à un petit groupe. La semaine précédente, les élèves ont réalisé un exercice. Ils ne l'ont pas bien réussi. L'enseignante le corrige avec eux. Pour qu'ils réussissent, elle leur donne le même exercice à reprendre. Ils s'inquiètent (le même exercice, mais pourquoi ?). Elle leur explique qu'elle veut qu'ils aient une bonne note. Après tout, on vient de faire le corrigé. Les élèves se mettent au travail, plutôt contents à l'idée d'avoir une bonne note. En fait, échec à nouveau. L'exercice est le suivant : une suite de phrases à l'imparfait et au passé composé ; il faut distinguer les propositions ; un verbe, une proposition. Les élèves comptent deux verbes quand ils rencontrent une forme de passé composé... l'auxiliaire est bien un verbe après tout ! Le professeur n'a pas vu ce raisonnement imparable. Et c'est un professeur plein d'esprit qui aime sa discipline et ses élèves.

Une approche de nos manières de faire, sans tabous, telle que la propose André Antibi, ne peut que nous aider collectivement à avancer.

Quelques facteurs favorables à la motivation :

- ◆ Le positionnement de l'enseignant (« l'effet maître »),
- ◆ L'envie d'apprendre (contexte personnel ou social),
- ◆ Le climat de classe,
- ◆ Le caractère opérationnel des apprentissages sollicités.

Concernant ce dernier facteur, il est essentiel de donner du sens aux apprentissages, l'objet d'apprentissage doit aussi être clairement défini par l'enseignant et être donné à la connaissance des élèves.

Dans ce cadre, le contexte d'apprentissage devra faire l'objet d'une réflexion approfondie chez l'enseignant avec néanmoins un certain nombre de garde-fous.

En effet, il arrive que dans des situations-problèmes ayant pour finalité la contextualisation des apprentissages entrepris les informations que l'on peut qualifier de « périphériques » viennent perturber la définition de la compétence prioritaire devant être travaillée.

Le contexte d'apprentissage, s'il est essentiel, ne devra pas déstabiliser les élèves et/ou porter leur intérêt sur les informations « encadrantes » perturbant les apprentissages souhaités.

Cette vigilance sera d'autant plus nécessaire pour des élèves peu investis dans les apprentissages scolaires et fortement sensibles au zapping et s'éloignant facilement de savoirs en cours.

Le rôle de l'enseignant sera ici essentiel. S'il a pour mission de transmettre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, cette transmission devra tenir compte d'un équilibre essentiel facilitant les acquisitions que les élèves devront être capables de réinvestir dans des situations et contextes pluriels.

⁶ *Honoraire.*

Je viens de lire ton message fort intéressant.

De plus il vient interpeler une contradiction que je ressentais depuis des années entre ce que j'essayais de faire dans mes cours pour « donner du sens » puisque c'était ce à quoi nous engageaient les programmes et la tradition hébraïque.

En effet, le concept de l'étude dans le judaïsme est « *Fais et tu comprendras plus tard* » et cela pour l'accomplissement de chaque précepte.

Et c'est vrai que beaucoup de notions mathématiques ne s'éclairent que lorsqu'on les applique à la résolution de problèmes.

Mais on a tellement persuadé nos élèves que tout devait être utilitaire qu'avant même de présenter quelque chose il faut montrer son utilité.

J'enseigne depuis presque 15 ans et de ma petite expérience en zone prioritaire à mes débuts je suis sensible aux évolutions des pratiques et tendances actuelles.

J'ai pris l'habitude d'introduire de nouvelles notions par des activités concrètes permettant de mettre en évidence la raison d'être de celles-ci.

Certains points, comme les identités remarquables en Classe de 3e ou le Théorème de Pythagore en 4e par exemple, sont démontrés en classe afin d'initier les élèves cette partie si chère aux mathématiques qu'est la démonstration.

Cependant, il ne faut pas selon moi vouloir aller trop loin dans la partie théorie pour nos élèves de collège ou du moins ne pas la rendre systématique.

Pour les élèves en difficulté cela ne fait que rendre plus occulte ce qui leur est présenté.

Certains de mes élèves sont même allés jusqu'à me dire que les définitions et théorèmes formalisés dans le cours ne sont pas ce qui les aide à comprendre mais plutôt les exercices faits à la maison ou en classe.

Peut-être à vouloir tout expliquer nous complexifions davantage les choses pour nos élèves avec un risque de démotiver les plus fragiles et déstabiliser même les plus à l'aise ?

Mettre en évidence les techniques à maîtriser et créer des automatismes chez nos élèves à l'aide en particulier d'une pratique du calcul mental régulier sous diverses formes me semblent toutefois indispensable.

Il sera toujours temps pour ceux qui y porteront un intérêt certain en choisissant de poursuivre leurs études dans un domaine précis de se plonger dans la théorie (des mathématiques par exemple).

Ancien enseignant puis inspecteur général de mathématiques aujourd'hui retraité, je ne me risquerai pas à donner un avis concernant d'autres disciplines que celle que j'ai enseignée puis gérée nationalement au niveau des programmes. D'ailleurs, je crois qu'il y a suffisamment d'exemples pour étayer mon point de vue dans l'enseignement des mathématiques pour que je me risque dans une quelconque digression.

J'ai commencé à enseigner les mathématiques dans un lycée lointain à la rentrée 1968. Les programmes de Mathématiques des filières générales de la Seconde C (seconde scientifique de l'époque) ou AB aux terminales A, B, C et D étaient marqués par l'introduction de ce qu'on a appelé les « *Mathématiques modernes* ». Modernes, ces mathématiques l'étaient par rapport à celles des programmes antérieurs des mêmes classes, mais aussi par rapport aux programmes de collège qui ont évolué plus lentement.

En revanche, dans l'enseignement universitaire, l'introduction des dites Mathématiques modernes (à un autre niveau bien sûr) dataient de la réforme des licences de 1958. C'est dire que les enseignants de ma génération en avaient été nourris dans leurs études universitaires et ne voyaient aucune difficulté à les enseigner. Pour ma part, j'ai pris beaucoup de plaisir à l'enseignement de ces programmes au lycée du Tampon (la Réunion), d'autant qu'une classe de première G (équivalent de la STG actuelle) me permettait d'enseigner aussi des mathématiques plus concrètes.

Les mathématiques que nous enseignions à cette époque étaient en effet plus abstraites que celles qui nous avaient été enseignées au lycée et que nous avons aimées, puisque nous avons choisi ce métier. Surtout, en était cruellement absente la géométrie traditionnelle, pilier de l'enseignement secondaire que nous avons reçu. C'est certainement cette abstraction, que certains – en particulier les parents non formés et mal informés – jugeaient rébarbative pour les élèves qui a entraîné le rétropédalage des années qui suivirent, avec une reconfiguration plus réaliste des programmes.

Dans le même temps, pour essayer plus généralement de donner une coloration moins abstraite aux concepts enseignés, s'est développé dans les discours et les écrits pédagogiques le concept « **donner du sens** », qui est devenu un totem. Qu'est-ce à dire ?

- au lieu de partir de l'introduction des concepts, commencer par des applications, si possible familières aux élèves et relativement simples ;
- motiver les élèves en leur montrant la nécessité de créer de nouveaux outils pour résoudre certains problèmes ;
- chercher et expérimenter sur des exemples pour dégager une loi mathématique qu'on va ensuite généraliser par une démonstration.

Dans ce cadre (**donner du sens**), tout cours de Mathématiques doit démarrer par une « *activité préparatoire* » (ou plusieurs) visant à motiver les élèves en fonction d'un ou plusieurs des objectifs ci-dessus. Une conséquence concrète en a été une inflation du poids des manuels de mathématiques consacrant la majorité de leur contenu aux activités préparatoires et une diminution conjointe dans les classes de la part du cours de mathématiques consacrée aux apprentissages. Pour certains élèves, soucieux d'aller à l'essentiel, cette approche a pu favoriser une démotivation.

Les programmes officiels de mathématiques – en tous cas ceux dont mes collègues et moi avons eu la charge du pilotage –, ont toujours préconisé une approche progressive des notions et des techniques

nouvelles, notamment par le biais de l'expérimentation, sans mettre en avant cet objectif ambigu et réducteur de « **donner du sens** ». Et s'il est judicieux de donner des exemples pour introduire des éléments de mathématiques, il est bien plus profitable de proposer ces exemples après coup, lorsque les outils et les techniques ont été mis en place et enseignés, puisque leur but est souvent de simplifier ou généraliser les procédures.

Le nouveau combat d'André Antibi contre cette « *recherche du sens à tout prix* » me semble un excellent prolongement au combat contre la « *constante macabre* », dans lequel je me suis engagée à ses côtés dès le début.

En effet, professeure de mathématiques depuis 1978, je n'ai pas manqué de me heurter à des directives qui nous demandaient de présenter la plupart des notions à partir d'*activités d'approche*, que ce soit en collège ou en lycée. Je m'en suis toujours agacée.

Je n'ai jamais aimé ni compris cette façon de démarrer un chapitre par deux ou trois activités plus artificielles les unes que les autres. On était censés faire découvrir à travers ces dernières, la dérivée, la résolution de systèmes, les fonctions trigonométriques, etc ...

J'avoue que c'était surtout pour nous la crainte d'une mauvaise inspection qui nous incitait mes collègues et moi à respecter cette approche.

Les élèves ne découvraient bien sûr rien par eux même, s'ennuyaient et se décourageaient pour les plus faibles. Ils attendaient plus ou moins patiemment que le « vrai » cours leur soit donné. Tout était amené sur un plateau pour donner l'illusion du contraire et les questions qui s'enchaînaient étaient artificielles et sans aucun intérêt.

J'avoue les avoir presque toujours bâclées mais soigneusement décrites ou même carrément « inventées » dans le cas où je les avais squeezées, et je n'étais pas la seule, dans le cahier de texte pour le jour J d'une éventuelle inspection.

Au début de ma carrière, cela ne me rajeunit pas, les inspections étaient « surprises » et tous les professeurs savaient que le cahier de texte était soigneusement épluché, en particulier les fameuses – j'ai failli écrire fumeuses – activités d'approche.

Quand il fallait passer au moment de la « vraie » introduction de la notion mathématique visée, (aucun rapport avec ces activités bien sûr !), les élèves étaient complètement désorientés.

Comme le dit André Antibi, rien ne motive plus un élève que la réussite.

Le fait de présenter directement une nouvelle notion, de faire des exercices simples avec les élèves, de les entraîner en leur faisant refaire plusieurs fois ces exercices, les rassurent naturellement et petit à petit ils se sentent capables d'aborder des exercices plus complexes.

Sans s'en rendre compte, ils se sont approprié la nouvelle notion et ensuite sont très intéressés – enfin ne rêvons pas, certains élèves sont intéressés – par les exemples de la vie courante dans lesquels on rencontre la nouvelle notion.

Dès 2005, j'ai eu la chance de mettre en place dans toutes mes classes l'évaluation par contrat de confiance, l'EPCC, et de pouvoir observer les effets spectaculaires de ce système d'évaluation, basé sur le fait de rassurer les élèves, de les mettre en confiance et de les inciter à travailler mieux et davantage.

Je suis convaincue que la proposition d'une nouvelle notion, selon les attendus suggérés par André Antibi, présente le même avantage que l'EPCC : Un élève qui ne se sent pas piégé est un élève qui reprend confiance en lui et en son professeur qui devient alors un partenaire de sa réussite.

Pour moi donc, introduire directement une nouvelle notion, en énonçant le cours simplement, sans le noyer dans des activités d'approche, puis entraîner les élèves par une batterie d'exercices d'application progressifs, et surtout les rassurer au moment de la phase cruciale qu'est l'évaluation, en appliquant l'EPCC, est une méthode d'enseignement efficace, je peux en témoigner très sincèrement.

Exemple du calcul intégral étudié en Terminale scientifique

Le jour de l'épreuve du baccalauréat, ce qu'il faut principalement savoir de l'intégrale est la possibilité de déterminer une aire en effectuant le calcul de l'expression $F(b) - F(a)$ où F est une primitive de f .

Cet outil sera bien utile dans le cas d'éventuelles poursuites d'études scientifiques.

Mais les programmes de Mathématiques des Terminales scientifiques proposent une approche un peu différente de la notion, qui la complexifie et, en quelque sorte, noie le poisson.

En effet, aujourd'hui, l'intégration est étudiée en lien avec la méthode des rectangles.

On se propose de lui donner du sens en passant par des *sommes d'aires de rectangles*. Plus l'aire d'un tel rectangle est petite, plus le nombre de rectangles augmente et, à la limite, on effectue une somme infinie de nombres infiniment petits pour calculer l'intégrale correspondante.

On voit bien pourquoi un élève de terminale ne se sent pas mieux après cet éclairage !

Mais le calcul infinitésimal est-il nécessaire pour mettre en place l'outil visé ?

Une vision épistémologiste des mathématiques peut justifier une approche par des sommes infinies, mais on peut se demander si cela est utile dans le cadre d'une classe de Terminale. L'utilisation de sommes infinies d'infiniment petits est excessivement compliquée dans un contexte où l'outil visé est rudimentaire.

C'est d'ailleurs l'Histoire qui nous l'apprend, le paradoxe de Zénon n'en serait pas un si tout cela était si clair. Nos élèves aujourd'hui ne sont certainement pas plus intuitifs sur la notion d'infini que ne pouvaient l'être les savants Grecs du cinquième siècle avant Jésus Christ.

Ce paradoxe est d'ailleurs intéressant pour faire un lien entre un calcul élémentaire et celui du calcul d'une somme infinie.

Achille rattrape la tortue au bout d'un temps t tel que $10t = 10 + t$. $t = \frac{10}{9}$.

Ce temps t est aussi la somme infinie $1 + 1/10 + 1/100 + 1/1000 + \dots$, ce qui donne une autre façon d'écrire le nombre $\frac{10}{9}$.

De la même façon, un calcul d'intégrale peut apporter la réponse au calcul de la limite d'une somme :

$$\int_0^1 x^2 dx = \lim_{n \rightarrow +\infty} \sum_{k=0}^{n-1} \frac{k^2}{n^3}.$$

Mais, à l'inverse, « éclairer » l'introduction de l'intégrale par ce type de calculs revient à plonger l'étudiant dans un abîme de perplexité.

En conclusion, il est important de se poser la question de ce que l'on dévoile d'une notion, du moment où est abordée la « vraie » définition, qui elle, va donner du sens, dans un cadre réservé aux mathématiciens.

Je suis tout à fait d'accord avec André Antibi à propos de son expression « *une autre constante macabre* ». Enseignant en mathématiques depuis de nombreuses années, je n'ai jamais introduit de nouvelle notion par une activité.

Je demande souvent à des élèves ce qu'ils pensent des activités proposées par leur professeurs pour faire découvrir une nouvelle notion. Leur réponse ne varie pas : « *ce n'est pas utile, ça nous embrouille, on a l'impression de faire un exercice avant de connaître la leçon* ».

Un exemple de ces activités en terminale S : la découverte de la dérivée de la fonction racine de x par un long calcul de taux d'accroissement.

Un autre exemple : la définition de la *Translation* en classe de Seconde il y a quelques années : « *La translation, qui transforme le point A en le point B, associe à tout point M l'unique point N tel que les segments [AN] et [BM] ont le même milieu, c'est à dire tel que ABNM est un parallélogramme* ».

L'élève attend plutôt qu'on lui dise qu'une translation est un déplacement d'une certaine longueur, suivant un sens et une direction.

Toutes ces activités sont trop souvent fastidieuses, chronophages et inutiles, voire contre-productives, pour la compréhension du cours.

Nous connaissons, notamment à partir des études internationales et nationales, de mieux en mieux les forces et faiblesses du système éducatif français. Il est désormais admis que l'école ne réussit pas à assumer sa mission de la même manière avec tous les élèves. Notre pays a une faiblesse caractéristique de maintenir, voire de creuser les écarts entre les élèves dits « forts » et ceux dits « faibles ». Dans le rapport de l'OCDE de 2018 (« regards sur l'éducation »), suite aux récentes données de PISA 2015, quatre axes prioritaires d'amélioration sont proposées :

- ◆ Améliorer la qualité de l'enseignement et de la transmission du savoir du primaire et du secondaire et revaloriser le métier d'enseignant
- ◆ Lutter contre l'échec scolaire dès la maternelle
- ◆ Soutenir les élèves et les établissements défavorisés
- ◆ Rehausser la qualité et la valorisation des filières professionnelles.

Les mesures prises par le ministre actuel essaient d'apporter des réponses d'amélioration dans ce sens. En particulier, la qualité de l'enseignement dispensé est considérée plus qu'hier comme un facteur décisif sur l'apprentissage et le développement humain. Des études récentes (cf. rapports du CNESE en particulier sur « les inégalités sociales à l'école » de 2016) (et d'une certaine manière, c'est aussi le constat que nous faisons dans la période de confinement que nous vivons) confirment et confortent encore le rôle déterminant du maître et de sa pédagogie, rôle d'autant plus essentiel que les élèves sont issus de milieux défavorisés.

C'est l'intérêt de l'ouvrage d'André Antibi : replacer le maître au cœur de la problématique d'amélioration du système éducatif, le maître qui transmet des connaissances, contribuant à une construction de savoirs par les élèves, construction d'autant plus aisée qu'ils seront motivés. D'où la question fondamentale : comment motiver les élèves ?

Chacun sait qu'aucun élève n'apprend de la même manière et au même rythme, mais tous sont capables de s'instruire et doivent être en mesure de maîtriser des connaissances et des compétences. Or, il n'existe pas « une recette pédagogique » unique, toute faite, qui s'imposerait à tous les enseignants, pour tous les âges des élèves et quelle que soit la discipline enseignée.

Cependant, il y a désormais convergence pour « énoncer quelques erreurs pédagogiques à ne pas commettre » ou « des invariants pédagogiques », comme l'indiquait Célestin Freinet en son temps.

Ainsi par exemple :

- ◆ Si le tout collectif est souvent une tentation pour les enseignants et le tout individuel un idéal infaisable, disent les enseignants, les résultats de la recherche montrent qu'aucune de ces manières de penser et de faire la classe n'est efficace, quand elle est appliquée de manière systématique
- ◆ Les acquisitions s'acquièrent d'autant plus et d'autant mieux qu'il y a des échanges entre pairs, d'où la nécessité d'un temps d'interactions élève/élève et de la mise en place de tutorat ou de monitorat
- ◆ Les approches laissant beaucoup trop de liberté aux élèves ne sont pas les plus efficaces, notamment pour les élèves qui rencontrent le plus de difficultés scolaires. Les élèves tirent profit d'un environnement structuré où des aides et des repères leur sont proposés. Ainsi choisir de faire étudier

aux élèves des situations déjà résolues (éventuellement de façon partielle) est, pour une majorité d'entre eux, plus pertinent que de ne donner que des situations à résoudre. C'est l'alternance de ces formats de situation qui est efficace. De même c'est mettre les élèves en difficultés inutiles que de leur proposer des situations d'apprentissage qui comportent trop d'informations ou de sous tâches inutiles au nom, soi-disant, d'une confrontation à la complexité.

◆ Déjà Archimède distinguait méthode de démonstration et méthode de découverte : « une méthode de démonstration irréprochable, ce n'est pas une méthode de découverte, son application repose nécessairement sur la connaissance préalable du résultat à démontrer ». En d'autres termes, selon la nature de la connaissance à faire acquérir, certaines relèvent d'une démonstration à proposer aux élèves d'autres d'une découverte à leur faire accéder. Les courants pédagogiques, qui ont systématisé l'une ou l'autre de ces méthodes, n'ont pas pleinement contribué à favoriser un enseignement de qualité adapté à tous les élèves.

◆ Les élèves apprennent parce qu'ils sont confrontés à ce qu'ils ne savent pas (le nouveau) mais avec un appui suffisant sur des connaissances déjà là (de l'ancien) qui doivent être mémorisées, et réutilisées régulièrement dans des situations variées en vue d'accéder à des connaissances de plus haut niveau. On sait aussi que l'engagement de l'élève dans les apprentissages est grandement renforcé à la fois par le fait que les élèves s'expriment et mettent en mots les interprétations qu'ils se font des situations d'apprentissage et de leurs buts et par l'autoévaluation.

Ces considérations générales, bien qu'incomplètes, veulent participer de la nécessité d'une valorisation du métier d'enseignant et d'une reconnaissance des méthodes pédagogiques efficaces. Aussi, former les enseignants dès la formation initiale et tout au long de la vie, à ce qui peut faire obstacle aux apprentissages des élèves, concevoir une formation fondée sur des expériences vécues par les enseignants dans une logique de culture professionnelle partagée et recourir à la recherche non pas de manière idéologique mais de manière didactique avec des élèves « réels » sont des conditions nécessaires pour améliorer la qualité de l'enseignement français.

La présente contribution d'André Antibi est alors à replacer, objectivement, dans ce cadre : une ressource pédagogique et une réflexion pragmatique au service des enseignants et de leurs enseignements.

*Le nouveau combat d'André Antibi : une constante macabre peut en cacher une autre ...
« ... donner du sens ... ». Quand donner du sens fabrique une super constante macabre.*

André Antibi engage un nouveau combat, une réflexion sur cette pratique du donner du sens⁷ à toutes les notions. Faut-il donner du sens aux notions enseignées ? Et si oui, comment donner du sens aux connaissances dans sa pratique pédagogique ?

Donner du sens aux notions enseignées fait-il sens pour les élèves ?

Il est toujours possible de formuler des questions et d'ergoter autour du « *donner du sens* aux apprentissages ». Mais la bonne question demeure « Comment la composante *donner du sens aux connaissances* dans l'acte d'enseignement avec les élèves permet aux élèves de comprendre, donc d'apprendre ? »

Exemple, pour le professeur d'école qui prépare sa classe « *Comment je fais, qu'est-ce que je dis, qu'est-ce que je prépare pour mes élèves, pour qu'apprendre les fractions fasse sens ?* ».

Pourquoi adhérer à ce nouveau combat d'André Antibi ? pour éradiquer dans ses pratiques, deux aspects constatés par André Antibi :

1 – un décalage entre la motivation du professeur et celle des élèves.

2 – les cours sont beaucoup trop théoriques.

Donner du sens dans la démarche EPCC, c'est le C de confiance qui est mis en œuvre. *Donner du sens* aux notions que le professeur va enseigner c'est annoncer aux élèves ce qu'ils ne savent pas et comment ils vont apprendre. « Quand on sait ce que l'on ne sait pas, on peut apprendre ».

Comment *donner du sens* est-il pédagogique pour les élèves ? Continuité et cohérence de la démarche EPCC. Du point de vue de :

L'enseignant *donner du sens* pour mieux enseigner,

L'élève, *donner du sens* pour mieux apprendre.

Du point de vue de l'enseignant : donner du sens, c'est rendre visible le lien entre la didactique et la pédagogie.

La didactique pour le savoir comme objet étude et la pédagogie pour la relation maître-élève et les conditions favorables à l'apprentissage.

Le professeur d'école travaille les aspects didactiques lors de la conception de sa séquence et des séances d'apprentissage. C'est le travail de préparation à la maison (ou en équipe d'école) et sa connaissance de l'objet d'apprentissage lui permet de faire des choix de stratégies et de démarches pédagogiques (conduite de la classe, le choix des supports, organisation des activités qui favorisent l'apprentissage, prise en compte du rythme d'apprentissage des élèves...).

Pour cela, il s'appuie sur des théories d'apprentissage « *comment apprennent les enfants* » et sur des méthodes pédagogiques (la mise en pratique) : le choix des supports, des activités, l'organisation de la classe, groupe, petits groupes, binômes

⁷ Marie Rouillon, pour André Antibi « quand donner du sens n'a plus de sens » Avril 2020 – période de confinement –

La démarche EPCC a remis en avant l'importance et le rôle de la mémorisation dans l'apprentissage. Les neurosciences cognitives ont également remis en avant la place de la mémoire (des mémoires) dans les processus d'apprentissage

Du point de vue des élèves : *donner du sens* à la notion à apprendre. Pour les élèves l'engagement dans l'apprentissage, la motivation pour apprendre, *le sens donné* aux connaissances se situent dans leur adhésion à la démarche pédagogique de l'enseignant, dans la qualité de la relation pédagogique construite par l'enseignant. Une relation de confiance.

Confiance dans leur enseignant et confiance en eux « *je peux réussir et je vais réussir toutes les activités, je peux mobiliser mes connaissances, je suis capable d'apprendre, et de comprendre comment je peux réussir avec ce que je sais faire, et, identifier avec ou sans mon enseignant, ce que je ne sais pas encore faire* ».

L'enseignant rend visibles et explicites les contenus à apprendre et comment les élèves vont s'entraîner, s'évaluer ... en trois temps. Exemple : présentation de la séquence sur l'apprentissage des fractions, classe CM1 :

Le professeur d'école a écrit au tableau : « *Les fractions : connaître les fractions* ».

1. L'enseignant laisse un temps de lecture et surtout n'explique rien des fractions. Pourquoi ? Si l'on s'accorde sur le fait que mémoire et compréhension se nourrissent l'une l'autre, on sait que les élèves au moment où ils lisent « *connaître les fractions* » font de façon automatique des associations sur ce qu'ils savent déjà sur les nombres et sur ces nouveaux nombres, les fractions, qu'ils vont apprendre. Ils mobilisent leurs connaissances sur les nombres.

2. L'enseignant implique ses élèves, les engage dans ce processus de compréhension et de mémorisation : « *Qu'est-ce que vous savez déjà faire avec les nombres entiers et les décimaux ?* » ... Les identifier, les nommer, associer une quantité, les ranger, les ordonner, les comparer, effectuer des calculs, etc ...

3. L'enseignant propose le programme de la séquence « *Les fractions sont des quantités, des nombres, et vous allez apprendre et vous entraîner à identifier, nommer, écrire une quantité sous forme de fraction, les comparer, effectuer des calculs et les placer sur une ligne graduée ...* ».

4. Activité des élèves. En s'appuyant sur les connaissances sociales des élèves des fractions, l'enseignant leur propose de placer sur une bande numérique (de 0 à 100) des quantités écrites sous la forme $\frac{1}{2}, \frac{1}{4}, \frac{3}{4}, \dots$

Choix de l'activité en binôme : les élèves aiment travailler ensemble. Les interactions sociales, les situations de recherche, d'échanges maintiennent la motivation des élèves.

Cet exemple veut montrer qu'il est possible de commencer les séances d'apprentissage autrement que par la démonstration ou la transmission.

Pour conclure : le nouveau combat d'André Antibi, contre la super macabre « *donner du sens* » interroge les pratiques pédagogiques trop transmissives, et interroge la pratique modalité de travail individuel des élèves au sein des classes.

André Antibi nous propose une nouvelle fois une réflexion sur nos habitudes ancrées dans nos modèles et notre histoire des pratiques enseignantes mais c'est toujours avec plaisir que l'on va le suivre sur cette voie pour faire le chemin de la réussite avec nos élèves et ce, pleinement et davantage encore.

Je vous rejoins totalement sur la notion du RAC.

Voici un exemple en Économie-Gestion Vente :

Lorsque j'enseigne aux élèves de Bac Pro Commerce le marchandisage de gestion et qu'on aborde la notion de calcul de *l'indice de sensibilités à la marge*, pour identifier la *sur-représentation* ou la *sous-représentation* des produits sur le linéaire, je n'explique pas pourquoi dans la formule on positionne le % de marge brute au *numérateur* et le % de linéaire développé au *dénominateur*. Je donne la formule et je demande aux élèves de réaliser les calculs. Seule l'interprétation est explicitée :

Indice de sensibilité	Décision
inférieur à 1	diminuer le linéaire
supérieur à 1	augmenter le linéaire
inférieur à 0.5	supprimer le produit