

Formation des formateurs du département du
Pas-de-Calais 3 novembre 2016

Enseigner plus explicitement

Annie CERF IEN

missions départementales maternelle et maîtrise de la langue

Enjeux de la formation

- Tenter de définir ce que recouvre cette notion
« d'enseignement explicite »
- Montrer toute la complexité d'un « enseignement plus explicite »
- Présenter les apports des différentes recherches pour éclairer cette complexité
- Elaborer des axes de formation pour aider les enseignants à comprendre ce que recouvre cette notion

Référentiel de l'éducation prioritaire

AXE 1 :

Garantir l'acquisition du « lire, écrire, parler » et **enseigner plus explicitement les compétences** que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun.

Expliciter les démarches d'apprentissage pour que les élèves comprennent le sens des enseignements.

Axe 1 du référentiel de l'EP

- Les **objectifs** du travail proposé aux élèves sont systématiquement explicités avec eux.
- Les **procédures efficaces pour apprendre** sont explicitées et enseignées aux élèves. La pédagogie est axée sur **un savoir** enseigné explicitement (l'élève sait avant de commencer une leçon ce qu'il a vocation à apprendre et il vérifie par lui-même après la leçon qu'il a retenu ce qu'il fallait)
- L'enseignement est **progressif et continu** ; la vérification de la compréhension de tous les élèves est régulière.

Une injonction forte

Le référentiel de l'EP comme les programmes 2015 des cycles 2, 3, 4 avec de nombreuses occurrences du terme « explicite », s'accordent sur la nécessité « d'enseigner plus explicitement ». Nombre de modalités sont recommandées : expliciter des techniques, des pratiques, des attentes, des règles, des stratégies, des démarches, des savoir-faire, des implicites dans la compréhension des textes, des connaissances préalables aux apprentissages...

Des exemples

« Il a bon, il a de la chance ! »

Une simple phrase, ordinaire...L'enfant qui la prononce n'a probablement pas perçu que si cet élève a « bon », c'est qu'à la suite de la question du professeur, il a « fait quelque chose dans sa tête » qui lui a permis d'arriver à la bonne réponse. (Exemple emprunté à Sylvie Cèbe).

Ce rapport binaire au savoir « je sais/je ne sais pas » est courant chez les élèves en difficulté scolaire. Il leur rend difficile la perception de ce qui permet le passage d'un état à un autre, du travail intellectuel à effectuer pour « savoir » quand on ne sait pas.

Autre exemple

Un exemple d'une séance de grammaire à l'école élémentaire suivie d'un entretien avec un élève mis en difficulté. (document élaboré à partir d'un vidéo réalisée par les formateurs de l'académie de Grenoble pour une formation d'équipe.)

Sources

- Site du centre Alain Savary
- Réflexions issues du groupe de travail national
« enseigner plus explicitement »



ACCUEIL EDUCATION PRIORITAIRE DÉCROCHAGES ECOLE-FAMILLES DISCRIMINATIONS PARTENARIATS MÉTIERS LANGAGES ART ET ECOLE MATERNELLE INTERNATS

PRÉSENTATION DU CENTRE



LETTRE D'ACTUALITÉS

Pour vous abonner, entrez votre adresse de messagerie :

S'inscrire

- Lire la dernière lettre
- En savoir plus

À LA UNE



coordonnatrices

< de Réseau d'Éducation Prioritaire >



COORDONNATEURS REP, PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

LES THÈMES DE TRAVAIL DU CENTRE ALAIN-SAVARY



DÉCROCHAGES

CENTRE ALAIN-SAVARY

Autres sites utiles

Recherche

RÉFÉRENTIEL DE L'EP

A travers un **tableau** de ressources pour vos formations, l'équipe du centre Alain-Savary vous propose des pistes pour avancer sur la mise en oeuvre du référentiel de l'Éducation prioritaire.

[Accéder au tableau...](#)

PUBLICATIONS

Toutes nos publications



ACCÈS DIRECT AUX ITEMS DU RÉFÉRENTIEL :

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Priorité 1 Garantir l'acquisition du « Lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lire, écrire, parler pour apprendre dans toutes les disciplines 2. Travailler particulièrement les connaissances et compétences qui donnent lieu à de fortes inégalités 3. Expliciter les démarches d'apprentissage pour que les élèves comprennent le sens des enseignements | <p>Priorité 4 Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative</p> |
| <p>Priorité 2 Conforter une école bienveillante et exigeante</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Projets et organisations pédagogiques et éducatives 2. Évaluation des élèves 3. Suivi des élèves | <p>Priorité 5 Accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Accueillir et soutenir les nouveaux personnels 2. Formation continue 3. Accompagnement |
| <p>Priorité 3 Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Coopération avec les parents 2. Coopération avec les partenaires | <p>Priorité 6 Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pilotage et fonctionnement du réseau 2. Évaluation 3. Valorisation du travail et communication |

LE RÉFÉRENTIEL DE L'EDUCATION PRIORITAIRE

d'avantage les élèves qui ont déjà construit cette « attitude de secondarisation », et au contraire solliciter les autres sur le registre premier des actions et des savoirs d'action, dans le but de ne pas les mettre en difficulté, mais renforçant la confusion entre la tâche demandée et l'activité intellectuelle.

Les objectifs du travail proposé aux élèves sont systématiquement explicites avec eux.

- Permettre aux élèves d'identifier les enjeux d'apprentissages des tâches scolaires qui leur sont proposées.
- Permettre une « activité de pensée » pour construire des concepts, abstraire les situations des contextes ou identifier des catégories de problèmes, passer des savoirs de la vie aux savoirs des disciplines (« secondarisation »).

Ressources :

- Texte de problématisation "Réaliser un enseignement explicite"
- Réaliser un enseignement plus explicite, l'essentiel en 4 pages
- Réaliser un enseignement plus explicite, table ronde (Bernardin, Cèbe, Rayou)
- La marguerite des impressions ou ... que reste-t-il d'un apprentissage ?, Espace Ressources du Centre Michel Delay, décembre 2008
- Lahire Bernard, "Rapport au langage et apprentissages", XYZep, n°28, Septembre 2007, dossier page I à IV
- Carraud Françoise, "Apprendre et enseigner en ZEP", XYZep, n°21, Décembre 2005, dossier page I à III

Supports de formation :

- Réaliser un enseignement plus explicite, un outil pour la formation ?
- Le point de vue de Jean-Yves Rochex (vidéo)
- Aider les professionnels à concevoir des situations d'apprentissage-André Tricot (Vidéo)

PRÉSENTATION DU CENTRE



ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT, UN OUTIL POUR LA FORMATION ?

Vous êtes ici : Accueil / Education prioritaire / Ressources / Axe 1 : Maîtriser le lire, écrire, parler et enseigner plus explicitement / Réaliser un enseignement plus explicite / Enseigner plus explicitement, un outil pour la formation ?



Est-il possible de didactiser, de proposer des pistes pour aider concrètement les enseignants à trouver des modalités pour enseigner plus explicitement ? Le centre Michel Delay de l'Académie de Lyon a formalisé, au cours de plusieurs années d'actions-formations-recherches dans les réseaux d'Éducation prioritaire, plusieurs modèles pour outiller la formation autour de ces questions...

LETTRE D'ACTUALITÉS

Pour vous abonner, entrez votre adresse de messagerie :

S'inscrire

- Lire la dernière lettre
- En savoir plus



Télécharger tout le dossier (PDF - 20 pages - 2.1 Mo)

Le Centre Académique Michel Delay de l'Académie de Lyon (CAREP) a modélisé un format de séquence chronologique et un format de séance dit « double entonnoir ». Il s'agit de modèles qui permettent de lire la diversité des pratiques de classe de la maternelle au collège en formation et non pas de modèles prescriptifs de ce qu'il faudrait faire. Cette tentative de modélisation des séquences d'enseignement et des séances d'enseignement a pour objectifs :

- d'aider les formateurs à réfléchir avec les enseignants sur leurs pratiques de classe ;
- d'identifier les "temps sensibles" des séquences et des séances auxquels devrait veiller l'enseignant pour tenter d'accrocher tous les élèves aux objets

ACTUALITÉS

15/09/2016

Quelle formation pour

Des cadres différents

Enseignement explicite (instruction directe)

Enseigner plus explicitement

L'instruction directe

Courant québécois porté par **Steve Bissonnette**

Formalisé tout d'abord dans les années 1960 par Siegfried Engelmann, créateur de la méthode de Direct Instruction, l'enseignement explicite repose sur l'idée générale que pour aborder des tâches nouvelles et/ou complexes, il faut avoir automatisé un certain nombre de procédures de base, et qu'il convient donc, d'une part, d'aller du simple au complexe, et d'autre part, de décomposer autant que possible les tâches complexes en tâches élémentaires.



Enseignement explicite

et réussite des élèves

Pédagogies en développement

La gestion des apprentissages

Clermont Gauthier
Steve Bissonnette
Mario Richard

Avec la collaboration de
Mireille Castonguay

 de boeck

L'instruction directe

Concrètement, l'enseignement explicite se divise en trois grandes étapes :

- **le modelage** : l'information est présentée en petites unités, dans une séquence graduée, généralement du simple au complexe.

- **la pratique guidée ou dirigée** : l'enseignant propose aux élèves des tâches semblables à celles qui ont été effectuées à l'étape du modelage. Durant cette phase, il les questionne de façon à établir une rétroaction régulière.

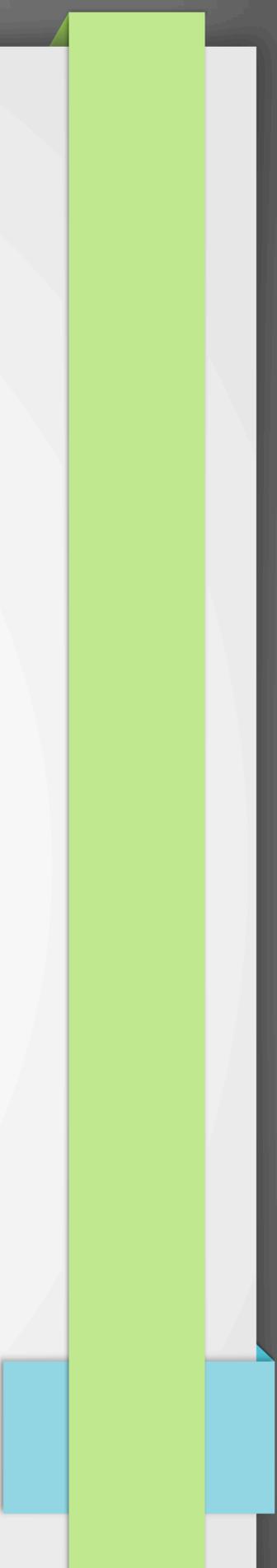
- **la pratique autonome** : l'enseignant ne délaisse la pratique guidée pour la pratique autonome que lorsqu'il s'est assuré que les élèves ont atteint un niveau de maîtrise élevé de la matière à apprendre.

L'instruction directe

Enseignement structuré en étapes séquencées et fortement intégrées

Cherche à éviter l'implicité et le flou qui pourraient nuire à l'apprentissage

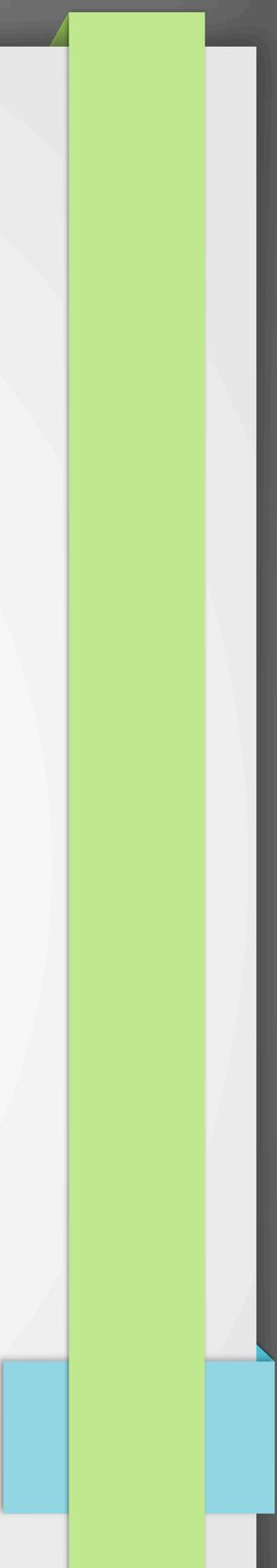
Quelle stratégie employer pour aider le maximum d'enseignants à augmenter leur effet? Globalement cette stratégie passe par les actions de DIRE, de MONTRER et de GUIDER les élèves dans leur apprentissage.



DIRRE au sens de rendre explicites pour les élèves les intentions et objectifs visés dans la leçon.

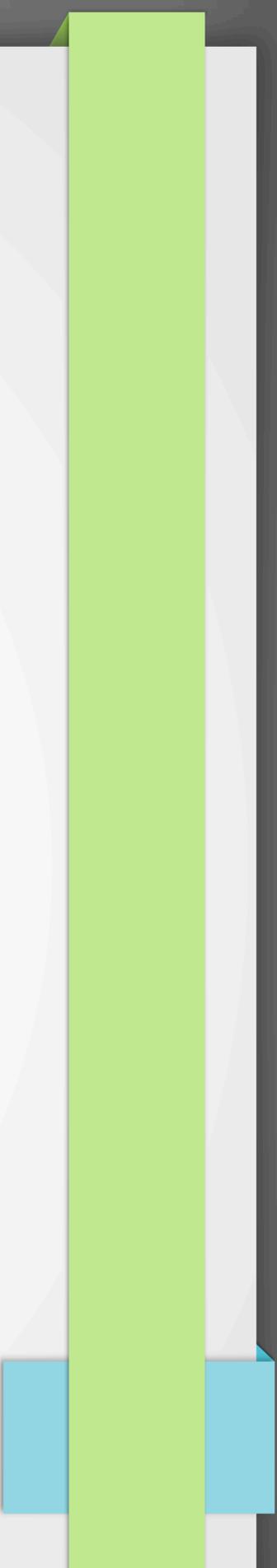
DIRRE au sens de rendre explicites et disponibles pour les élèves, les connaissances antérieures dont ils auront besoin.

MONTRER au sens de rendre explicite pour les élèves, en exécutant devant eux la tâche à accomplir et en énonçant le raisonnement suivi à voix haute.



GUIDER au sens de chercher à ce que les élèves rendent explicite leur raisonnement implicite en situation de pratique

GUIDER au sens de leur fournir une rétroaction appropriée afin qu'ils construisent les connaissances adéquates avant que les erreurs ne se cristallisent dans leur esprit.



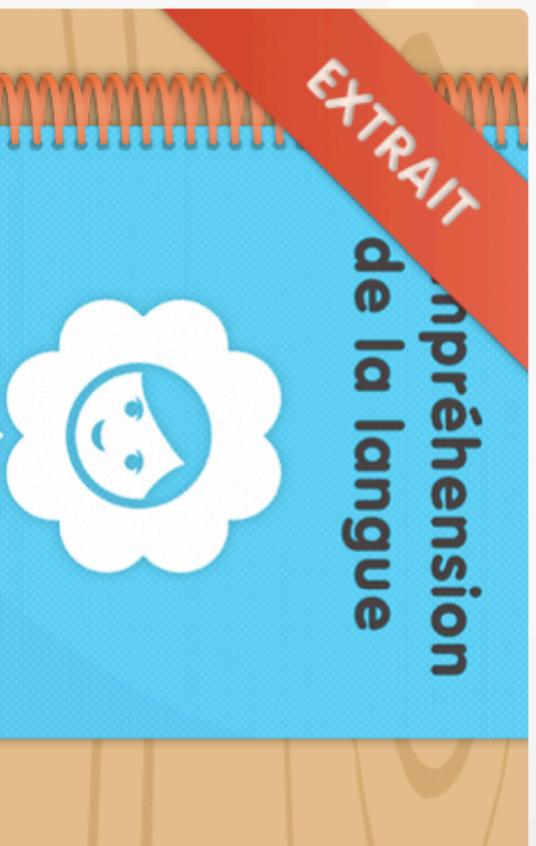
Caractérisé par un ensemble de mesures de soutien par lesquelles les élèves sont guidés à travers le processus d'apprentissage.

Ces états permettent d'éviter une surcharge de la mémoire de travail.

L'enseignement explicite est validé par les travaux en psychologie cognitive.

Deux exemples

- Je lis je comprends : document Pdf
- Vidéo de présentation de l'outil « compréhension » La Cigale



Extrait du site des éditions La cigale

« Compréhension de la langue GS est le fruit d'un travail de recherche mené dans le cadre du programme Cognitique - Écoles et Sciences Cognitives - dirigé par **Maryse Bianco**, maître de conférence à l'Université Pierre Mendes France de Grenoble et Catherine Pelleng, maître de conférence à l'UFM de Grenoble, Laboratoire des sciences de l'éducation. Parmi les 666 élèves de la MS au CP suivis dans le cadre de cette recherche, ceux qui avaient bénéficié d'un entraînement spécifique de la compréhension, en particulier depuis la MS, présentaient en CP un meilleur niveau de compréhension orale et écrite que les élèves entraînés pendant une seule année ou non entraînés. »

D'autres courants de recherche

Source : Centre Alain Savary

Michel Fayol, Sylvie Cèbe, Roland Goigoux
université de Clermont Ferrand

Il est nécessaire d'outiller dès la maternelle, tous les élèves, des procédures de base (chronologie, repérage dans l'espace, catégorisation, attention, compréhension de l'implicite, développement de la mémoire de travail, phonologie), en comprenant les causes plutôt qu'en se focalisant sur les effets des difficultés des élèves.

Ces chercheurs demandent donc aux enseignants de consacrer un temps suffisant aux répétitions,

aux verbalisations qui guident l'action, à

Goigoux 2011

« Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école » article de la nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation pp. 21-23

Exposé des principes qui sous-tendent l'outil Lector Lectrix

Planifier un enseignement explicite

Une organisation pédagogique en plusieurs étapes :

- Annonce et explication des apprentissages visés
- Présentation des problèmes à résoudre et des procédures à employer
- Pratique dirigée de l'enseignant (application de ces procédures dans le traitement de plusieurs tâches différentes)
- Pratique autonome
- Synthèse collective (analyse et prise de conscience des effets de leur mise en œuvre sur la qualité de la compréhension)
- Révision régulière

Favoriser la clarté cognitive

- Pour les élèves : savoir ce qu'ils font et ce qu'on cherche à leur faire apprendre
- Rappeler ce qui a été appris précédemment
- Le professeur annonce et justifie l'objectif de la séance puis, au fil des séances, explique le but de toutes les tâches
- Il invite tous les élèves à s'interroger à priori sur les procédures à utiliser et à justifier leur choix
- Au terme de l'activité, les élèves sont amenés à mettre en relation les procédures employées avec le résultat obtenu
- Synthèse qui fait le point sur ce qui vient d'être appris et, parfois, rédaction d'une fiche mémoire.

- Effectuer plusieurs tâches qui requièrent les procédures enseignées. Avant de les laisser travailler seuls, le professeur incite les élèves à analyser ces tâches de transfert et à s'interroger sur les stratégies qu'il convient d'appliquer pour les réaliser efficacement.

Favoriser l'engagement des élèves dans les activités

- Développer le sentiment de compétence en faisant en sorte que les efforts consentis se soldent bien par une amélioration de leur compréhension
- Ne pas submerger les élèves par des demandes hors de leur portée et ne pas les laisser tout seuls trop vite. Toutes les activités commencent par un travail collectif. La prise de risque est progressive et mesurée.

Assurer une attention conjointe

- Laisser le temps à chaque élève de réaliser les tâches demandées avant d'organiser une mise en commun.
- Pour permettre à tous de participer aux échanges collectifs, il est demandé de répondre à une ou deux consignes pour eux-mêmes et par écrit pour garder une trace de leur raisonnement.
- Afficher le texte étudié au tableau. Ce dispositif facilite le guidage et le repérage des passages du texte qui font l'objet d'une discussion.

Réduire la complexité des tâches

- Les tâches proposées dans le lector lectrix peuvent être réussies par chaque élève de manière à favoriser la centration sur les procédures. Les sources de complexité des textes ne sont pas multipliées.
- Il est demandé aux élèves de réfléchir aux procédures d'élèves fictifs
- Les dispositifs d'aide à la compréhension sont multipliés puis ils font l'objet d'une prise de conscience (metacognition)

Stabiliser les formats

- Les scénarios sont stables pour permettre aux élèves de réaliser une expérimentation effective, prolongée et diversifiée des différentes tâches et activités.
- Cela permet aussi d'anticiper les procédures et de contrôler l'activité.

Répéter sans lasser

- Les opérations intellectuelles qui sous-tendent une compréhension efficace sont multiples et complexes. Elles demandent du temps et de la répétition pour être apprises et utilisées par les élèves.
- Pour ne pas lasser, il faut consacrer beaucoup de temps à exercer une même procédure dans de nombreuses tâches dont les buts varient pour solliciter les élèves dans des registres cognitifs différents.

Enseigner les procédures requises par les tâches scolaires, notamment l'évaluation

- A l'école, il ne suffit pas de comprendre les textes, il faut aussi pouvoir montrer qu'on les a compris en réussissant les épreuves d'évaluation dont les modalités de résolution sont rarement enseignées.
- Il leur est donc enseigné dans Lector lectrix à réaliser les tâches les plus couramment proposées à l'école en consacrant du temps à leur analyse.

ESCOL Université Paris 8

Les chercheurs de Paris 8 (Elisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, Patrick Rayou, Stéphane Bonnery) pensent que **l'explicitation est au cœur de la lutte contre les inégalités scolaires**. Il faut proposer aux élèves des situations explicites pour éviter les malentendus. Il n'est pas rare qu'un élève réussisse une tâche sans pour autant entrer dans le travail cognitif attendu par l'enseignant.



COMPRENDRE L'ÉCHEC SCOLAIRE

Élèves en difficultés
et dispositifs pédagogiques

Stéphane BONNÉRY



LA DISPUTE
L'enseignement

La carte de géographie S. Bonnery

« Mon exemple se situe donc dans une classe de sixième que fréquente Amidou, un enfant de famille très populaire. Contrairement aux idées reçues, sa famille n'est pas démissionnaire. Les familles démissionnaires n'existent pas ! Simplement, dans sa famille, on maîtrise peu les codes scolaires. Quand Amidou part à l'école le matin, on lui demande simplement d'être sage, de se taire, d'écouter et de faire ce qu'on lui demande de faire. Et, quand il rentre le soir, on lui demande bien comment cela s'est passé, mais personne n'a les éléments de connaissance nécessaires pour aller plus loin. Il me semble que cette famille est une famille normale, normale au sens de moyenne. La famille fait confiance à l'école pour assurer la transmission des savoirs, d'une culture commune... »

Une famille normale

« Amidou est en cours de géographie et c'est la première fois de l'année qu'ils font une carte de géographie. Il s'agit d'apprendre à réaliser une carte en respectant un code de couleurs en fonction des reliefs – les plaines sont en vert et les montagnes en marron. Pendant toute la séance, l'enseignante essaie d'attirer l'attention des élèves sur ce code. Elle dit et redit : « Quand il y a plus de 1 000 mètres, on utilise le marron le plus foncé » ; « Si c'est moins élevé c'est moins foncé », etc. Amidou lui, agit comme à l'école élémentaire : il cherche à bien colorier, « à faire juste ». Il a, depuis le début de sa scolarité, développé une façon de faire que l'on observe souvent dans des classes d'établissements populaires : seul le résultat compte. Ainsi, avec d'autres élèves, il va harceler l'enseignante : « Madame, cette zone-là c'est vert ? ». Et l'enseignante

répond : « Mais non, là j'ai dit deux cents fois c'est la

Colorier une carte de géographie

« Pour Amidou, il est évident qu'il est là pour « faire le travail » c'est-à-dire pour appliquer des consignes. Il n'imagine pas que cette tâche vise des contenus de savoir : la notion de relief, le codage d'une carte. À l'inverse, pour l'enseignant – qui a été un bon élève – il est très compliqué de comprendre ce que les élèves ne comprennent pas, surtout quand le résultat est correct. Car, à la fin de la séance, Amidou a effectivement bien colorié sa carte. Mais il n'a pas compris pourquoi c'est exact. Et ce n'est pas à la maison qu'il va mieux le comprendre, ni même pendant l'aide aux devoirs quand il révise pour l'interrogation prévue. Quand quelques jours plus tard, il doit colorier une carte différente – car pour vérifier que les élèves ont bien compris l'enseignante ne donne pas la même carte que celle réalisée en classe –

Amidou ne sait pas faire. Il est même scandalisé : « C'est

Quel modèle d'élève ?

« Au-delà de l'anecdote, il importe de voir que, quand l'école ne prend pas complètement en charge le travail d'explicitation aux élèves, eux en trouvent ailleurs.

D'ailleurs, Amidou pense que c'est parce que l'enseignante est raciste. Il ne s'agit pas de chercher des coupables. Les familles ne le sont pas. Les enseignants, ceux de primaire comme ceux de collège, ne le sont pas plus. Ce sont bien davantage les dispositifs pédagogiques, qui sont en question, et ce, dans le contexte de notre société, où les savoirs sont de plus en plus complexes ce qui implique que l'écart, entre ce que les élèves de familles populaires connaissent et qu'ils doivent apprendre, augmente. La contradiction entre démocratisation et sélection va croissant. »

Stéphane Bonnery

Sur les mêmes tâches peuvent être mobilisées différentes **attitudes cognitives** qui ne produisent pas les mêmes effets en termes d'apprentissages. Pour une part non négligeable, les « difficultés d'apprentissage », donc les inégalités, sont liées à la mobilisation d'attitudes cognitives, de « rapports aux savoirs » qui ne sont pas ceux qui permettent de s'approprier les savoirs scolaires. (Bautier, Charlot, Rayou, Rochex : équipe ESSI ESCOL)

Stéphane Bonnery

Par comparaison, les élèves les plus familiers des logiques scolaires savent, parce qu'ils l'ont appris auparavant (probablement hors de l'école), que la réalisation des tâches scolaires, l'application des consignes et l'obtention du bon résultat, s'ils sont important, ne le sont que parce que cela constitue un moyen de construire un savoir, de consolider ou d'évaluer son acquisition. Leur confrontation à l'école sur le registre cognitif, engage une attitude beaucoup plus réflexive, une attitude d'appropriation, car ils ont conscience du lien entre les tâches et leur finalités. Cette attitude est beaucoup plus conforme aux exigences spécifiques de la transmission scolaire.

Jacques Bernadin GFEN

Alerte sur une dérive possible : « certaines réponses aux difficultés des élèves se traduisent par une adaptation des tâches dans le sens de la simplification, de la fragmentation, d'un surcroît d'aide, qui, en fait, au lieu d'aider les élèves, viennent enkyster et accroître la différence par rapport aux autres élèves et donc participe à assseoir les difficultés alors même que l'on voudrait les résoudre. Et tout cela, à l'insu des enseignants... »

J.Y. Rochex, J. Crinon

Ces différenciations actives et passives peuvent contribuer à creuser les inégalités scolaires entre les élèves.

Reprenant l'idée de « malentendus socio-cognitifs », il précise que certains élèves se contentent du « faire » quand d'autres ont compris que la phase qui suit, où l'on tire leçon de l'expérience, où on revient sur les erreurs et les procédures, est la phase la plus importante.

Expliciter : qui, quoi, quand, comment ?

L'enseignant explicite aux élèves : l'enseignant explicite les apprentissages visés (pourquoi), les tâches, les procédures et les stratégies (comment) et les apprentissages réalisés (institutionnalisation) selon une scénarisation didactique et pédagogique anticipée, ajustable au fil du déroulement des activités et réactions des élèves. **On parlera alors de clarté cognitive.**

- L'élève s'explique à lui-même et explique à l'enseignant :

Comment fais-tu ? Cette simple question posée à l'élève par l'enseignant favorise une conscientisation de ses processus intellectuels et l'encourage à une activité mentale qui favorise le développement d'une capacité réflexive et ce dès le plus jeune âge. **Pour ce faire l'élève a besoin de compétences langagières qui doivent être enseignées.** Les nouveaux programmes demandent régulièrement à l'élève d'expliquer à l'enseignant autant que de s'expliquer à lui-même sa démarche intellectuelle.

Sylvie Cèbe précise qu'il lui semble utile **d'explicitier pendant l'activité** « il est important que les élèves soient

- **Les élèves s'explicitent entre eux** : c'est au maître que revient l'organisation des conditions de l'explicitation des processus intellectuels de métacognition. De telles pratiques, lorsqu'elles existent, sont souvent intégrées dans les organisations ordinaires de classe et initiées par des questionnements du type **«comment faites-vous pour... ? »**.

En résumé

Enseigner plus explicitement contribuerait à **lever des malentendus socio-cognitifs**. L'explicitation en parole ne suffit pas, enseigner plus explicitement **ne passe pas seulement par le discours**, par le dire, en ce sens il se différencie de l'explication. Enseigner plus explicitement est un **processus qui se joue à plusieurs niveaux**, dans le but de permettre aux élèves **d'accéder par le langage aux manières de résoudre les tâches scolaires, aux catégorisations de situations et à la mise en discipline progressive des savoirs.**

| Qui ? Avec Qui ? | Quoi ? | Quand ? | Comment ? |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'enseignant à lui-même (le métier) ▪ L'enseignant aux élèves ▪ L'élève à lui-même et à l'enseignant ▪ L'élève aux autres élèves | <p>Un scénario d'enseignement/ apprentissages qui comprend :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les contenus d'enseignement ▪ Les apprentissages visés (pourquoi) ▪ Le but de la tâche proposée Les procédures (comment) ▪ Les apprentissages réalisés (institutionnalisation) ▪ Les apprentissages réels (évaluation) ▪ Les liens avec les autres apprentissages contenus et/ou procédures (la mémoire didactique) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Avant la séance : le temps de la préparation ▪ Au début de la séance : avant l'entrée en tâche/ situation. La clarté cognitive. ▪ Pendant la séance : la réalisation de la ou des tâches. La pluralité des démarches. ▪ À la fin de la séance: l'institutionnalisation ▪ Après la séance : l'analyse des résultats ou le tissage entre une séance et la suivante | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Par des dispositifs et des outils qui aident les élèves à se distancier de la tâche demandée ▪ Par des questionnements et des sollicitations de l'enseignant ▪ Par des organisations qui provoquent des interactions entre élèves ▪ Par des traces qui permettent de fixer et de conserver le savoir construit ▪ ... |

Pratiques enseignantes en milieu défavorisé : comment amener les élèves au « regard instruit » ? N° 340 COCHE Frédéric, GENOT Pascale, KAHN Sabine, PUISSANT Marina, ROBIN Françoise

Une recherche construite sur la base de l'idée que l'école exige des choses, de l'ordre du regard ou de la posture envers le savoir et/ou l'école, que certains élèves ont et que d'autres n'ont pas, et qui ne sont généralement pas enseignées. Il s'agit du « regard instruit » (Rey, 1996), du « rapport scolaire au savoir » (Charlot, Bautier, Rochex, 1992), du « rapport second aux tâches scolaires » (Bautier, 2004).

Pratiques enseignantes en milieu défavorisé : comment amener les élèves au « regard instruit » ? N° 340 COCHE Frédéric, GENOT Pascale, KAHN Sabine, PUISSANT Marina, ROBIN Françoise

« Enseigner plus explicitement » pourrait, si l'on prend en compte **les sept orientations du regard** citées dans cette recherche, consister à porter une attention particulière à ces sept points.

1) Faire comprendre aux élèves que **les erreurs** sont nécessaires aux apprentissages et développer une pédagogie qui s'appuie sur la lecture et l'interprétation des erreurs pour amener les élèves à progresser. Cela participe également des principes de l'évaluation positive.

2) Veiller à la qualité des **moments d'institutionnalisation** du savoir. Amener les élèves à comprendre la nature des savoirs scolaires

3) **Expliciter les enjeux d'apprentissage** derrière les tâches

4) Etre vigilant à ne pas masquer les apprentissages par des activités aux formes ludiques. Faire le lien entre les savoirs construits à l'école et les activités vécues sur des temps péri ou extra scolaires

5) Assurer la compréhension des enjeux de l'école et des enjeux des apprentissages qui y sont conduits par les familles. Entrer dans une réelle co-éducation.

Des points de vigilance :

6) ne pas diminuer les exigences en termes d'investissement cognitifs

7) faire comprendre qu'on attend d'un élève une implication cognitive et pas de l'obéissance stérile en termes d'attitudes

Des postures professionnelles facilitantes

Installer un cadre d'apprentissage bienveillant et exigeant qui développe la mobilisation efficace des élèves. Cela touche à l'organisation des enseignements, aux relations instituées entre élèves, entre les élèves et l'enseignant, le statut accordé à l'erreur, les modalités d'évaluation, l'organisation de la prise de parole...

Observer les élèves au travail

Le format majoritaire encore adopté actuellement dans nos classes privilégie une posture frontale de l'enseignant qui lui rend difficile l'observation de ses élèves au travail. Leur activité réelle (réalisation de la tâche et mobilisation intellectuelle qu'elle sous-tend, ce qu'il fait et ce qu'il pense) reste largement invisible à l'enseignant. Il lui est alors difficile de comprendre les obstacles rencontrés par les élèves, les raisons d'une réponse erronée. Il peut également déduire trop vite d'une bonne réponse que l'élève a compris...

Des exemples de pratiques en classe dans les dispositifs PDMQDC peuvent constituer des leviers pour faire réfléchir à cette nécessaire observation.

- [Entretien de J.Y. Rochex par P. Meirieu 6.37](#)

Développer la réflexion des élèves sur le sens de leur activité scolaire

Il s'agit de développer la réflexion des élèves sur ce qu'ils ont appris au-delà de la réalisation des tâches demandées.

Exemples de pratiques :

- l'étayage au cours de l'activité : passer dans les rangs puis, en fonction de ce qui a été observé, intervenir pour aider à surmonter un obstacle en rappelant les éléments vus précédemment par exemple. Veiller à aider les élèves à se poser les bonnes questions, à repérer les bons indices, à maintenir leur attention par rapport à l'apprentissage visé dans la tâche.
- Le journal des apprentissages (J. Crinon) : chaque jour, les élèves écrivent dans le journal ce qu'ils ont appris

Adopter des modalités d'évaluation explicites

Pour faciliter l'auto évaluation, il convient que les élèves apprennent avec l'aide du professeur à bien distinguer ce qu'ils ont fait de ce qu'ils ont appris. Pour cela il est très souhaitable de pouvoir faire connaître aux élèves les critères de réussite d'une tâche et d'un apprentissage : « tu sauras cela quand tu pourras faire ceci ».

Il est important de faire connaître aux élèves les étapes à franchir par des modalités appropriées.

Inclure tous les élèves dans la dynamique collective d'apprentissage

Donner un coup d'avance aux plus fragiles, les centrer sur l'essentiel.

L'habitude amène à concevoir des aides en rétro-action, après la leçon. Ces modalités de soutien se révèlent souvent décevantes. Certaines organisations de classes développent une approche différentes :

- Donner un temps d'avance à l'élève
- Prendre le temps avec lui de se remémorer tout ce qu'il sait déjà sur la notion qui va être abordée
- Travailler sur des savoirs ou compétences qui vont devoir être mobilisées dans la séance à venir
- Réduire la part d'inconnu dans ce qui va venir en en dévoilant certains éléments...

Penser la prise de parole et sa distribution (cf vidéo de J.Y. Rochex)

Ralentir le rythme de la classe : poser une question et laisser quelques minutes de réflexion silencieuse (puis à deux le cas échéant..) avant de solliciter les élèves.

Solliciter tous les élèves : peu importe le dispositif engagé, il s'agit de trouver la manière d'engager tous les élèves dans les moments collectifs, d'éviter de marginaliser les plus lents en avançant avec les meilleurs. Organiser un collectif qui apprend ensemble...

Enseigner explicitement les compétences nécessaires à l'apprentissage

Apprendre nécessite de mobiliser des compétences diverses dont certaines « semblant aller de soi » ou dont on pense qu'elles sont « déjà là » ne sont pas véritablement enseignées aux élèves. Il leur est demandé d'écouter, de copier, de comparer, de trier, de catégoriser, de réfléchir, d'apprendre par coeur, de répondre à des questions...

Ce travail intellectuel dont la maîtrise peut paraître évidente pour qui a été un « bon élève » doit pourtant être montré à nos élèves peu familiers de l'école.

Il est nécessaire de s'arrêter et de faire partager les manières de faire des uns et des autres, de mettre en place des moments d'explicitation.

Exemples

- **Apprendre à comprendre** un texte narratif : cf travaux de Cèbe, Goigoux. Travaux du CNEESCO
- **Ex apprendre à répondre à des questions, apprendre à chercher comment on obtient une réponse** à un problème. Cette manière de faire déplace l'attention de l'élève sur la procédure qui est l'objet de l'apprentissage ce qui est d'autant plus intéressant que certains élèves sont focalisés sur la bonne réponse.

Exemples

- **Apprendre à copier.** La recherche « Lire écrire » a montré l'inefficacité de la copie avec modèle enseignée régulièrement au CP. Il est important de doter les élèves de stratégies de copie efficaces dès le cycle 2.
- Document « enseigner la copie »

Exemples

- **Catégoriser, comparer** : catégoriser est une compétence en jeu dans un grand nombre de tâches scolaires et dans toutes les disciplines. A l'école, on trie puis on nomme ces classements. Au travers de ces activités, l'élève prend conscience du ou des critères qui vont permettre de réunir des objets, va apprendre à nommer la catégorie auxquelles appartiennent ces objets et les critères qui les justifient.
- Dès la maternelle, les élèves peuvent être entraînés à catégoriser (cf outil Catégo Cèbe, Goigoux, Paour)
- **Ressource** : [document circonscription de Bourgoin-Jallieu](#)
3

Exemples

- Au-delà de ces activités spécifiques, les opérations de tri et de catégorisation inhérentes à beaucoup d'apprentissages et présentes dans toutes les disciplines ont tout intérêt à être présentées en tant que telles aux élèves. Trier des mots, des consignes, des situations-problèmes, des objets du monde... identifier les critères qui les réunissent, s'intéresser aux objets dont la classification pose problème...
- Ex dans les documents produits par le GT départemental « Socle » : Construire une typologie d'erreurs en orthographe séquence et vidéos.

Concevoir des séquences d'enseignement

Préparer une séquence de classe soucieuse d'être explicite suppose de s'interroger sur les différentes étapes et dispositifs pédagogiques qui vont permettre à tous les élèves d'être intellectuellement actifs afin de :

- Comprendre ce qu'il s'agit d'apprendre
- Mobiliser les connaissances antérieures utiles
- Comprendre ce qu'il s'agit de faire pour maîtriser l'apprentissage en cours et comment le faire (les stratégies). On s'attachera à mettre en place des dispositifs pédagogiques qui permettent d'être attentifs aux stratégies mises en œuvre et de les travailler.
- Pouvoir synthétiser ce qui a été travaillé et appris
- Relier ce savoir à d'autres savoirs antérieurs , d'autres disciplines

Avant de donner de nouvelles tâches

- Rappeler ce que l'on a fait et appris antérieurement
- Enoncer pourquoi on va apprendre quelque chose de nouveau
- Favoriser la conscience de ce que l'on sait sur le thème qui va être traité
- Permettre l'énoncé des représentations des savoirs :
qu'est-ce qu'on a déjà appris ?
- Enoncer l'objectif d'apprentissage de ce que l'on va conduire et s'assurer qu'il est compris

Vidéo de J. Bernardin table ronde « enseigner plus explicitement pourquoi ? Qui ? Quand ? Où ? 12 minutes

En donnant la tâche

- S'assurer que la consigne relative à la tâche est comprise notamment en la faisant reformuler
- S'assurer que le lien entre l'objectif et la tâche est perçu, que les élèves appréhendent le sens de la tâche
- **Video de Sylvie Cèbe « Qui explicite ? ». Dans cette vidéo :**
 - Distinguer enseignement explicite/enseignement direct
 - A quoi ressemblerait une consigne explicitée de telle sorte que tous les élèves comprennent ce qu'il y a à faire
 - Comment des changements minimes de pratiques permettent d'obtenir des progrès importants ?

En donnant la tâche (suite)

Il ne suffit pas d'expliquer une consigne pour que tous les élèves entrent dans le travail. Comment faire pour que tous comprennent ce qu'il y a à faire ? Il faut donc aller au-delà de la reformulation et engager les élèves dans une réflexion autour des critères de réussite avec des questions du type :

- A quoi ressemblera cet exercice lorsque vous l'aurez réussi ?
- Quelle est la règle du jeu qu'a en tête l'enseignante quand elle propose cette consigne ?
- A quoi faut-il faire attention dans la tâche ?
- Qu'est-ce qui va permettre de dire si c'est réussi ou pas ?

Ou encore (cf J.M. Zakhartchouk)

- De quoi as-tu besoin pour répondre à cette consigne ?
- Quel est le verbe de consigne ?
- Combien de temps vas-tu mettre ?
- A quoi va ressembler ta réponse ?

Ou encore

- Les supports : donner sa consigne avec différents supports
- Les schémas : la consigne est matérialisée sous forme de schéma
- « Tu n'as rien compris ? « va voir » autoriser l'élève à se lever pour aller voir ceux qui ont démarré

Pendant que les élèves réalisent la tâche

- Faire raconter aux élèves ce qu'ils font. « Comment fais-tu ? » : cette simple question favorise la conscientisation des processus intellectuels qui favorise le développement d'une capacité réflexive. C'est une activité difficile qui mérite d'être inscrite dans la durée. L'élève a besoin de compétences langagières qui doivent être enseignées.
- Leur demander de justifier leur choix :
 - Faire un état des lieux intermédiaire : arrêter les élèves en cours de tâche individuelle pour faire un état des lieux collectif. Certains élèves peuvent présenter leurs procédures.
 - Concevoir la réalisation de l'activité en deux temps : un temps individuel et un temps de groupes pour aboutir à une réalisation commune donc négociée. Ce phasage

Pendant

- Attirer leur attention sur certains aspects de la tâche ou sur des outils disponibles qui peuvent les aider dans leur tâche
- Leur poser des questions leur permettant d'inscrire la tâche dans le processus d'apprentissage et de mettre en relation avec d'autres tâches des savoirs de référence

A l'issue de la réalisation de la tâche

En fin de séquence, arrive le moment clé de la synthèse, qui permet de passer de la situation d'apprentissage à la formalisation du savoir. Ce moment doit permettre de faire comprendre à l'élève que ce qui est appris à l'école vise une dimension autre que les simples procédures et savoirs liés à une situation particulière. Le savoir enseigné à l'école a une dimension universelle qui est mise en évidence lorsqu'on le formule en termes plus abstraits et qu'on l'applique dans différentes situations. Ce n'est plus le savoir pour résoudre un problème donné, c'est un savoir plus large, qui a une dimension universelle.

- Permettre aux élèves de dire ce qu'ils ont appris, de mettre en relation, de catégoriser
- Partager les points de vue sur la réalisation de la tâche
- Permettre aux élèves d'énoncer des procédures de recherche, de travail
- Rassembler les principes qui peuvent en être tirés dans une perspective d'institutionnalisation du savoir acquis et des procédures efficaces

[Exemple en maternelle : le retour réflexif](#)