



Enseigner plus explicitement

**Jeudi 5 OCTOBRE 2017 – Collège BLUM -
COLOMIERS**

**Marie-Aude Moliner,
formatrice académique REP+**

Votre contexte

- Des classes de plus en plus hétérogènes, des écarts qui se creusent (dans les classes mais aussi entre établissements)
- Des élèves qui s'investissent de moins en moins en classe et à la maison, une proportion d'élèves en difficulté qui augmente
- De plus en plus d'élèves à besoins particuliers (SEGPA, ULIS, AVS, PAP, PPS)
- **Essayer de trouver des réponses pédagogiques efficaces pour tous**
- **Une envie d'harmoniser les pratiques 1^{er}/sd degré pour faciliter la liaison cm2/6^e et donner plus de cohérence au cycle 3**

Comment allons-nous travailler aujourd'hui ?

Lire ensemble le
réel

vidéos, travaux
d'élèves

Faire connaître le
prescrit

Programmes - Socle commun
Pour ne pas en rester aux idées
préconçues

Partager les
références

Croiser les lectures et les
modèles explicatifs
> Apports de la recherche

Partager les outils

Présenter ce qui se fait ailleurs,
ce qui existe

Axes de réflexion proposés

I – Introduction : Pourquoi une réflexion sur l'enseignement explicite ? Quelques repères pour commencer

II - L'enseignement explicite dans les textes officiels. De quoi parle-t-on ?

III – Expliciter : pourquoi ?

- Exemples de situations de classe, de paroles, de travaux d'élèves qui illustrent les incompréhensions et malentendus quotidiens
- Exemple de la lecture
- Apports de la recherche
- Expliciter. Oui....mais

IV – Expliciter : qui ? quand ? comment ?

V – Réflexion sur la mise en place d'un enseignement explicite

VI – Des pistes pour aller plus loin

I - POURQUOI UNE REFLEXION SUR L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE ?



**Qu'est ce qui pose
problème ?**



**Quelques repères pour
commencer**

Selon les enseignants expérimentés interrogés (Cèbe, 2000)

- Quels sont les élèves qui n'inquiètent pas les enseignants ?
- Quels sont ceux qui au contraire les inquiètent ?

Selon les enseignants expérimentés interrogés (Cèbe, 2000)

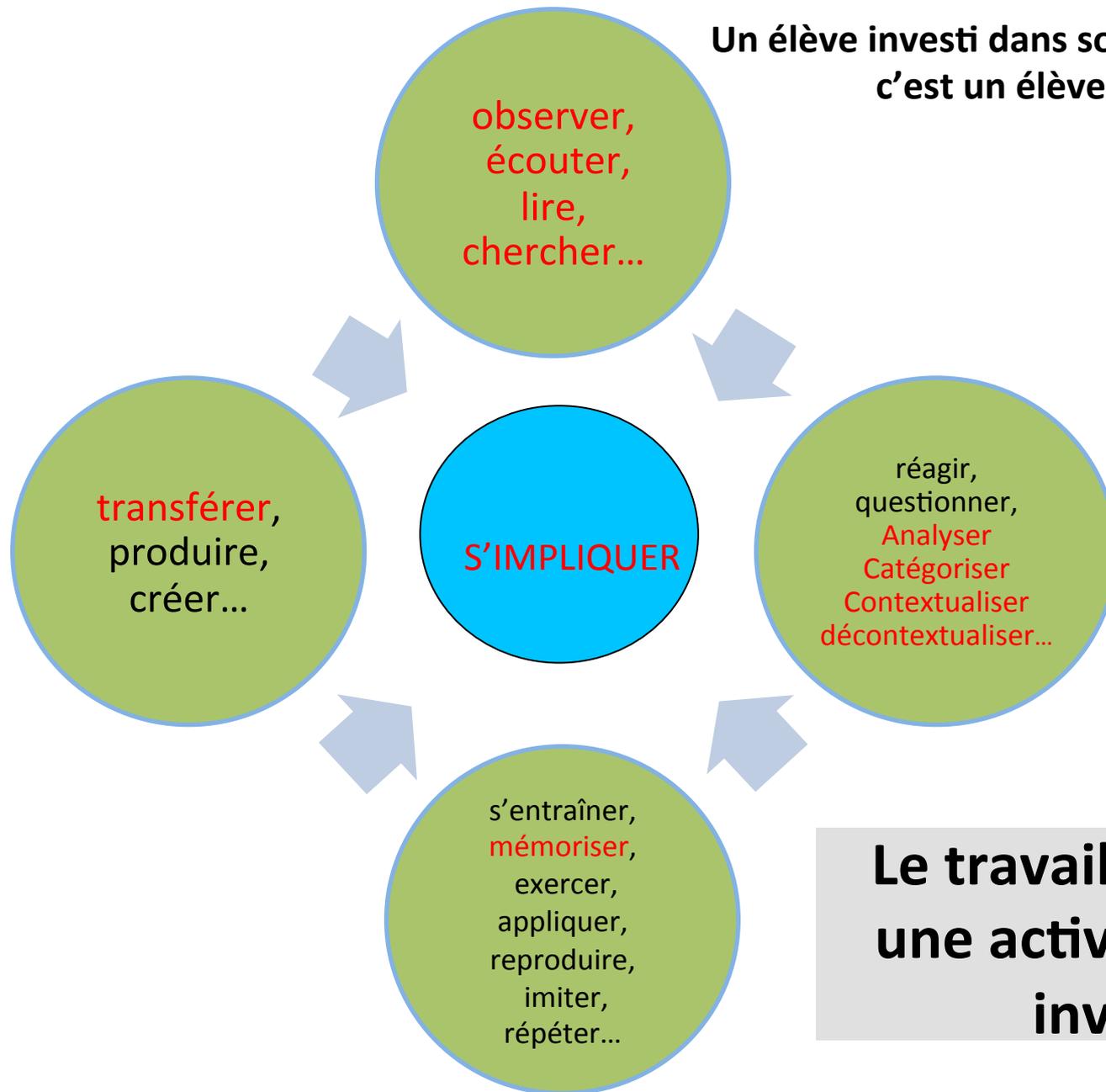
A. Un élève qui n'inquiète pas l'enseignant est un élève qui

- participe activement au travail de la classe
- sait organiser son travail et s'en sortir tout seul (autonome)
- a confiance en lui (sentiment de compétences)
- persévère face à la difficulté

B. Un élève qui inquiète l'enseignant est un élève qui

- manque d'attention et de concentration
- manque d'autonomie, manque de contrôle
- démontre des problèmes de comportement

Un élève investi dans son travail personnel,
c'est un élève qui sait ...



**Le travail de l'élève :
une activité souvent
invisible**

Pourtant, on s'attache très peu aux mécanismes, au travail de la pensée qui ont conduit l'élève à produire son travail

Spécificité des savoirs scolaires par rapport aux savoirs du quotidien

Les savoirs scolaire = des savoirs structurés, catégorisés, organisés en disciplines, chacune ayant ses spécificités

> nécessitent un **regard second** (« secondarisation »).

- **genre « premier »** : production langagière spontanée, liée au contexte et à l'expérience du sujet

|

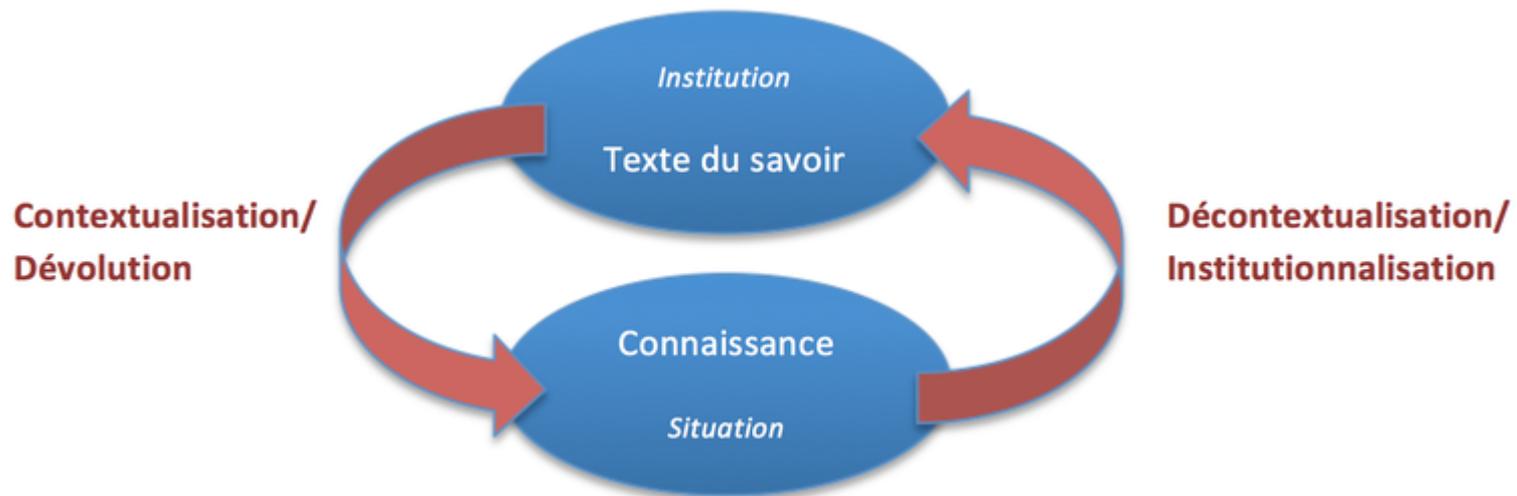
- **genre « second »** : production de « discours sur... », généralisation, théorisation, catégorisation

➤

nécessite une « activité de pensée » pour construire des concepts

Au sein d'un cours, une tentative perpétuelle de l'enseignant avec ses élèves pour les accompagner à

- lire des situations avec des notions théoriques
- et à construire avec eux des notions théoriques à partir des situations.



Or, des élèves qui de part leur modes de socialisation, leurs interactions familiales ne maîtrisent pas ce regard second.

II - L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DANS LES TEXTES OFFICIELS

Les programmes 2015 des cycles 2, 3 et 4

Avec de nombreuses occurrences du terme « **explicite** », les programmes s'accordent sur la nécessité « **d'enseigner plus explicitement** ».

Nombre de modalités sont recommandées au fil des pages :

- **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...**

Le socle commun

Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre

Ce domaine a pour objectif de **permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors**, afin de réussir dans leurs études et, par la suite, se former tout au long de la vie. **Les méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite en situation**, dans tous les enseignements et espaces de la vie scolaire.

L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Qu'est ce que c'est ?

Deux cadres théoriques différents

Depuis quelques années, le vocable « pédagogie explicite » est utilisé par plusieurs courants de recherche au risque de malentendus :

- **le courant canadien** ou « instruction directe » de Steve Bissonnette : **une méthode systématique**
- **le courant français** : **une préoccupation constante de l'enseignant (S Cèbe)**

Le courant canadien

Trois étapes :

- **le modelage** (enseigner quoi, pourquoi, comment, quand et où, faire)
 - démonstration magistrale

Je fais

- **la pratique dirigée**
 - proposer des tâches semblables à celles du modelage) > s'assurer de la compréhension

Nous faisons

- **la pratique autonome ou indépendante** (l'élève réinvestit seul).

Vous faites

III – Expliciter : pourquoi ?

Exemples de situations de classe, de paroles, de travaux d'élèves qui illustrent les incompréhensions et malentendus quotidiens

Des situations de malentendus plus nombreuses que l'on ne pense

12  soixante-douze ✓

C'est une bonne réponse... mais ce n'est pas exactement ce que j'avais demandé! 😊

4 Colorie la moitié des voitures en rouge.



5 Complète et calcule.

6 Combien de cerises y a-t-il ?

Conte une anecdote de ton vécu professionnel qui met en jeu des implicites pouvant mettre en difficultés les élèves ou être sources de malentendus.

**Parfois c'est le raisonnement qui est faux mais la
réponse juste**

« la voiture que j'ai vue est rouge »

J'ai mis un e à vu parce que je suis une fille

Des malentendus cognitifs mais aussi humains

L'exemple de la carte de géographie

par Stéphane Bonnery
Raconté par Julien Netter
De 21' à 25'



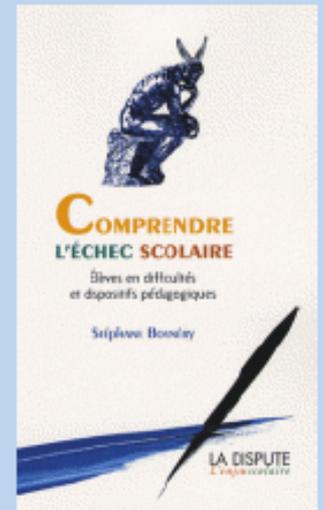
L'exemple de la carte de géographie

Stéphane Bonnery a popularisé l'exemple emblématique d'Amidou, en cours de géographie de collège, lors d'une leçon de début d'année ou 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. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/images/bonnery-echec-scolaire/>

Pendant toute la séance, l'enseignante essaie d'attirer l'attention des élèves sur ce code, répète que « quand il y a plus de 1000 mètres, on utilise le marron le plus foncé » ou que « si c'est moins élevé c'est moins foncé » ... Amidou lui, 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, notamment dans des classes d'établissements populaires : seul le résultat compte.

Ainsi, comme d'autres élèves, il va harceler l'enseignante : « Madame, cette zone-là, c'est vert ? ». Quand l'enseignante répond : « mais non, je l'ai dit deux cents fois, c'est le marron le plus foncé parce que... », Amidou n'entend que le nom de la couleur et s'empresse de colorier, sans prêter plus d'attention aux explications. Amidou est là pour « faire le travail », c'est-à-dire 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 pas juste, c'est pas la carte qu'il fallait apprendre ! ». Et, quand le chercheur lui demande comment ont fait ceux qui ont réussi, il répond : « Je me demande bien qui leur a dit que ce ne serait pas la même carte le jour du contrôle... »



Un autre exemple : la lecture



La compréhension, ce n'est pas automatique !

**.....Mais que font les enseignants expérimentés
pour aider leurs élèves à comprendre les textes ?**

Des aides efficaces

- ✓ Ils précisent la tâche et le but de la lecture
- ✓ Ils mobilisent les connaissances nécessaires sur l'univers de référence.
- ✓ Ils expliquent le vocabulaire (mots, expressions).
- ✓ Ils segmentent le texte pour faciliter la compréhension au fur et à mesure de son déroulement.
- ✓ Ils aident à relier les éléments du texte (cohérence).
- ✓ Ils synthétisent, reformulent ou font reformuler les idées essentielles.
- ✓ Ils sollicitent des inférences (traitement de l'implicite) en posant des questions aux élèves, en organisant et guidant la lecture à rebours.

Des aides efficaces...

- ✓ L'aide à la compréhension assurée au fil de la lecture permet bien à tous les élèves de comprendre le texte étudié.
- ✓ Un étayage implicite qui repose sur la conception que la répétition des aides au fil des ans suffit pour favoriser les apprentissages.
- ✓ Et les enseignants ont raison pour les élèves plus performants.
- ✓ Mais...

On constate que les plus faibles lecteurs sont incapables de transférer la moindre procédure d'un texte à l'autre

- ✓ soit parce qu'ils ne les ont pas extraites → ils ne les connaissent pas,
 - ✓ soit parce qu'ils ne comprennent pas le rôle qu'elles jouent dans le processus de compréhension,
 - ✓ soit qu'ils ignorent quand, où et comment les mettre en œuvre.
- ✓ > rendre ces procédures explicites aux yeux des élèves

Sylvie Cèbe
Roland Goigoux

Lector & Lectrix

Apprendre à comprendre
les textes narratifs

CM1 • CM2 • 6^e • Segpa

avec
un CD-Rom



Sylvie Cèbe, Roland Goigoux
Maïté Perez-Bacqué, Charlotte Raguideau

Lector & Lectrix

Apprendre
à comprendre les textes

collège



Apports de la recherche

Pourquoi expliciter ?

> construire chez les élèves le regard « second »

1 – Lever les malentendus et montrer l’invisible et indispensable travail de la pensée

2 – Spécificité du langage de l'école

- Le langage scolaire n'est pas le langage en usage dans le milieu familial, de la vie quotidienne.
- Le développement d'un langage “élaboré” (qui n'est ni familier ni quotidien) relève d'un apprentissage : du « parler de » à « parler sur »

Des pratiques familiales différenciatrices

Dans les familles populaires et pas seulement...

Attention centrée sur :

1. les **bonnes réponses**
2. le **résultat**, la **performance**, la **réussite rapide**
3. la **mémorisation** (incidence sur la conduite du travail du soir)
4. **utilisation du langage** essentiellement **pour communiquer**

>> des façons de faire qui sont plus éloignées des attendus de l'école

Dans les classes favorisées, le plus souvent

Attention centrée sur :

- la **compréhension**
- **médiation culturelle** (sorties, lectures, visites,...)
- **contextualisation** de ce qui a été appris à l'école et mises en relation.
- aide à **anticiper, planifier** le travail et si besoin **appui méthodologique** (usage du manuel, relecture de la leçon, recherche dans les dictionnaires, encyclopédies ou atlas, etc.)

>>**des façons de faire** (façon de s'adresser à l'enfant, d'utiliser le langage (pas seulement pour communiquer mais aussi pour argumenter par ex ...) **qui sont en phase avec les attendus de l'école...**

Des dispositions socio-cognitives, socio-langagières,
liées à leurs modes de socialisation,

> les élèves sont préparés de façon fort inégale à faire
face aux attendus des apprentissages scolaires

Dc oui, les enfants nous arrivent différents, charge à
nous d'égaliser les possibilités de réussite en
transmettant à tous ce que l'école requiert de tous.

Et du côté des élèves ?



Malentendus les plus fréquents

- **chez les élèves en difficulté**
- **chez les élèves issus de milieu populaire**

À l'école aujourd'hui, il ne suffit pas de « faire ce que le maître dit » pour réussir, il faut aussi comprendre ce qu'on fait et comment on le fait (Cèbe et Goigoux, 2004)

Les élèves les moins performants...

- Difficultés pour identifier les attendus et les enjeux :
 - de l'école
 - des tâches scolaires ;
- enfermés dans une logique du faire
- recherche de la réussite immédiate de la tâche au détriment de sa signification.
- Vision morcelée du savoir
- Ont du mal à transférer leurs connaissances dans une nouvelle tâche, d'un domaine à un autre,
- ou, à l'inverse, surgénéralisent les procédures qu'ils maîtrisent, cherchent à appliquer sans réfléchir les procédures qu'ils maîtrisent à des situations inappropriées,

sont en insécurité cognitive, ne savent pas « comment faire »...

- peu d'estime de soi, de sentiment de compétence
- sont rigides, peu flexibles,
- sont impulsifs, passent à l'acte

Malentendus sur les attendus et les enjeux de l'école

1 - Pourquoi faut-il apprendre ?

Souvent incapables de répondre, parce qu'on est obligé... motifs externes (pour faire plaisir parents), pour être en conformité avec institution (pour les notes, passer, ne pas redoubler), conformisme soc (pour avoir un bon métier..)

peu, pas de motifs internes (pour connaître des choses, comprendre le monde, les phénomènes, s'instruire) de l'école

2 - Comment faire pour apprendre ?

- **centrés sur les conditions externes (silence...), pas sur les processus d'apprentissage**
- pensent comme leur famille **qu'être sage, écouter** permettent de savoir (savoir .. une opération magique)
- **répéter par cœur, relire, réciter**
- Apprendre = réciter par cœur pour le contrôle
- > peut expliquer déperdition des infos après contrôle
 - > pour d'autres : apprendre = c'est comprendre
 - > faire des schémas, résumer le cours, souligner mots importants > s'approprier leçon



Comment faire pour apprendre ? Cycle 3 (Sept.2005)

	CE2	CM1 (1)	CM1 (2)	Total Sur 63 él.
N'ont pas d'idée ? -Chez moi et à l'école – en vacances / Je me débrouille	5 (24 %)	4 (19 %)	7 (33 %)	25,5 %
Se faire aider (maitre, famille)... / Ecouter le maître -J'écoute les maîtres, ce qu'ils nous disent -Les maîtres nous expliquent / -Il faut bien écouter -	5 (24 %)	4 (19 %)	5 (24 %)	22 %
Travailler Je fais du travail / On essaye de travailler et à force...	4 (19 %)	2 (9,5 %)	1 (5 %)	5 %
Lire et/ou écrire – Répéter / Mémoriser Je lis / Il faut lire / Je lis les mots un par un Je répète plusieurs fois / Je retiens / Avec ma mémoire		4 (19 %)	4 (19 %)	19 %
Attention / Essais / Réflexion / Compréhension -Je réfléchis dans ma tête / Je me concentre ... -On essaie / On essaie de lire -J'écoute, je réfléchis / -J'écoute attentivement -J'écoute, j'essaie de comprendre	7 (33 %)	7 (33 %)	4 (19 %)	28 %

Malentendus sur l'enjeu des tâches scolaires

- **Faire le travail donné se résume pour l'élève à une juxtaposition de tâches**
 - J'ai appris ma leçon
 - J'ai écrit les objectifs à apprendre
 - pour ça
 - J'ai lu ma leçon
 - Puis j'ai écrit....
 - J'ai tout fait ... j'ai copié, j'ai lu ... et j'ai eu 1 sur 20.
- **Être en règle avec l'institution**
 - J'ai fait mon travail personnel comme ça je suis tranquille. Je ne suis pas puni.
- **Fonctionnement souvent binaire** Je sais = je fais Je sais pas = je fais pas
- **S'en remettent à l'enseignant qui « dit ce qu'il faut faire »**
 - dépendance affectives et relationnelles
 - sentiment d'injustice, ressentiment



Mais aussi des malentendus :

sur l'utilisation du langage

Le langage pr communiquer vs le langage pr analyser

sur le sens des mots

- **Confusion entre le mot et le sens**
- les nombres « pères » et « grands-pères »

- **Confusion entre les éléments pertinents et non pertinents par rapport à un problème donné**
- la couleur ou l'orientation dans la définition du « rectangle »

- **Confusion dans le mode de fonctionnement**
- associer un mot à quelques exemples Ex : la notion de verbe

dans les situations humaines, les relations avec les adultes

Pourquoi les professeurs de français
vous demandent-ils de répondre à des
questionnaires de lecture ?

Question posée 400 élèves de collège en 2013

Pourquoi les professeurs de français vous demandent-ils de répondre à des questionnaires de lecture ?

Pour évaluer la compréhension, voir si on a compris, voir si on sait répondre	254
Pour vérifier qu'on a lu le texte	60
Pour savoir si on est capable de retrouver les informations du livre	48
Pour nous aider à comprendre le texte	22

Je ne sais pas, je ne veux pas savoir, parce que les profs... (44 fois)

- ✓ Je ne me pose pas des questions de ce genre.
- ✓ Je ne sais pas. Je ne me suis jamais posé cette question et jamais je me la poserais.
- ✓ Pour nous embêter.
- ✓ Parce qu'il est payé pour ça.
- ✓ Parce que c'est son job.
- ✓ Pour qu'on arrête de faire du bruit.
- ✓ Parce qu'il a pas pu travailler le week-end.
- ✓ Parce qu'il a rien préparé pour nous.

Et du côté des enseignants?

- 1 – Les enseignants et l'« attitude de secondarisation » Imprégnation des enseignants

- Attitude rarement explicitée et enseignée aux élèves.

> opacité et implicite de ces attendus

- 2 - Tendence à solliciter les élèves en difficulté sur les tâches demandant le moins de mise à distance par rapport à la situation travaillée

l'enseignant va, lors des mêmes tâches scolaires, solliciter davantage 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.

- 3 - Un présupposé :

Dans la représentation de certains enseignants, le temps consacré en amont de la séance à la préparation et à l'analyse a priori de ce qui va se passer d'un point de vue didactique est un garant de la réussite de la séance.

- 4 - Pb habillage des taches : peuvent entrainer les élèves sur de fausses pistes :

- réalisations en lien avec une situation « vie quotidienne » :
amène les élèves à proposer des ajustements à partir des réalités de la vraie
- Habillage des tâches pour les rendre plus ludiques
 - Brouille les objectifs pour certains
 - Sous-tend l'idée que l'apprentissage serait ennuyeux lui-même
- > la véritable motivation est intrinsèque, elle ressort de la réussite d'un apprentissage valorisé par l'adulte

>> Si on ne dénoue pas les situations, si on n'explicité – n'explicité pas, l'élève interprète avec sa propre logique

- Des malentendus amplifiés par les « pratiques familiales »
- Parfois par les enseignants quand ils n'ont pas conscience de ces malentendus qui peuvent poser problème

>>La difficulté est d'accéder à la logique de l'autre

4 - Patrick Rayou
9'39 à 16'59



Oui mais... on ne peut pas tout expliciter

3'24 à 6'31

Oui mais

Patrick Rayou
3'24 à 6'31



On ne peut pas tout expliciter !!

Les 3 arguments de Patrick Rayou :

- L'explicitation à l'infini
- Effet « Topaze » (Marcel Pagnol) : on tue la difficulté
- La réception n'est pas passive : réinterprétation de la consigne ou il ne suffit pas d'explicitation une consigne pour que l'élève la comprenne

IV – Expliciter : qui ? quand ? comment ?

En résumé : une trame pour préparer ma séance

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 ▪ ...

Qui explicite ? À qui ?

- L'enseignant explicite aux élèves
- L'élève s'explique à lui-même et à l'enseignant :
« comment fais-tu ? »
- Les élèves s'explicitent entre eux
- L'enseignant à lui-même

Quand expliciter ?

En général, ce qui est réalisé dans les pratiques des enseignants :

- une centration de l'attention sur ce qu'il y a à faire (consigne)
- ce qu'il faut réussir : le résultat et l'objectif

> Explicitation « avant », «après »

Expliciter avant la tâche : formuler les consignes

Sylvie Cèbe



3' à 3'49

3'49 à 5'25

À quoi ressemblerait une consigne explicitée de telle sorte que tous les élèves comprennent ce qu'il y a à faire?

Comment expliciter ?

Il ne suffit pas en effet d'expliquer une consigne pour que tous les élèves entrent dans le travail.

Engager les élèves dans une réflexion autour des critères de réussites avec des questions du type :

À quoi ressemblera cet exercice lorsque vous l'aurez réussi ?

À quoi doit-on faire attention dans la tâche ?

Quelle est la règle du jeu qu'a en tête l'enseignant quand il propose cette consigne ?

Qu'est-ce qui va permettre de dire si c'est réussi ou pas ?

Selon vous, quelle est donc la différence entre une consigne expliquée et une consigne explicitée ?

Quand expliciter ?

En général explicitation:

- « avant »
- « après »
- mais plus rarement « pendant que »:

Si on estime que les élèves ne disposent pas des procédures, des compétences et des stratégies requises par la tâche, alors c'est en situation de faire, d'activité qu'il est bon d'enseigner explicitement, et de ne pas laisser à la charge de l'élève de découvrir le pendant expliquer pendant qu'ils font

Quand expliciter ?

Quatre moments propices et importants pour expliciter et faire expliciter

*Les cinq premières
minutes de cours*

Au cours de la tâche

*Le temps de
l'institutionnalisation*

*La transition, le
tissage entre une
séance et la suivante*

Comment expliciter ?

Pendant la tâche Sylvie Cèbe



De 5'30 à 10'43

L'exemple de la copie

Comment expliciter ? Pendant la tâche

En se focalisant sur l'activité intellectuelle des élèves :

- 1 - Prendre le temps de les observer en train de travailler
- 2 - Être attentif aux réponses, commentaires qui paraissent décalés



Pourtant... j'ai fait le travail demandé !

Il a bon, il a de la chance !

Ce n'est pas juste de nous interroger la dessus, on ne l'a pas appris !

3 - faire raconter à un élève ce qu'il fait pendant qu'il réalise la tâche

Comment
fais-tu?

Pourquoi
choisis-tu de
faire ainsi?

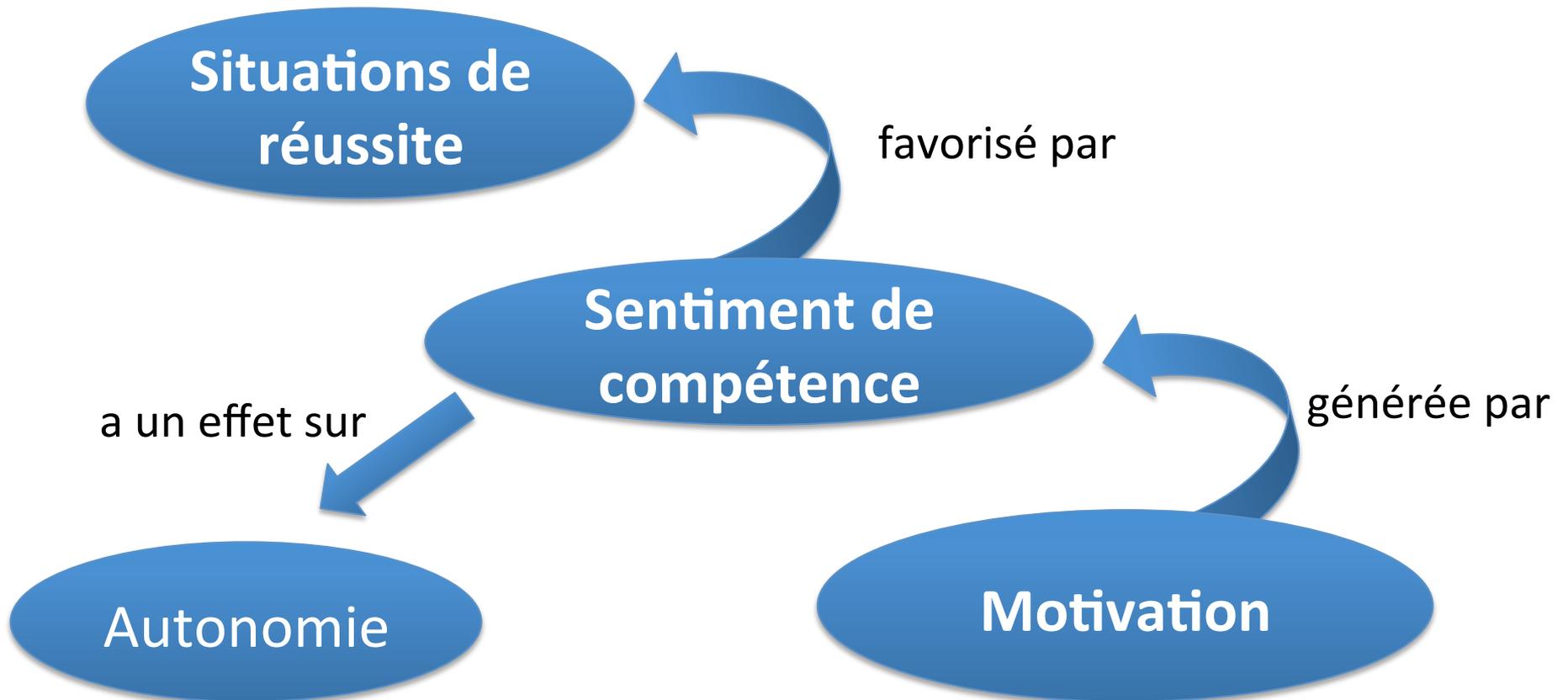
L'élève s'explique à lui-même et à l'enseignant.

4 – l'étayage au cours de l'activité : intervenir en temps réel si besoin > il n'y a pas un mode de réception unique

Vidéo Rayou-Bernardin
Rayou : 7'36 à 11'09

IV - Quelques pistes de réflexion supplémentaires

Sentiment de compétence – Réussite - autonomie



En effet, placés dans une situation hors de leur zone de compétences.....

- **les élèves n'arrivent pas à se centrer sur l'activité proposée**
 - ils font autre chose.
 - ou ils s'agitent... ou pas du tout
 - ils appellent l'enseignant à contrôler leur attention et/ou leurs comportements
- > Le manque de **connaissances**, de **compétences**, de **stratégies**, les **difficultés de compréhension** se payent toujours par :
 - une demande accrue de contrôle externe, une exacerbation de la dépendance à l'égard de l'adulte

• Sylvie Cèbe

À l'inverse, l'échec = un cumul de situation échouées

comment-induire-limpuissance-apprise.mp4 www.ilFattoQuotidiano.fr



00:29 -03:59

**C'est à faire individuellement
et c'est très facile.**

Echec = un cumul de situation échouées

- 
- Remettre en situation de réussite
 - Apprendre à **FAIRE**
 - à **REUSSIR**
 - à **COMPRENDRE**
 - Valoriser les progrès et les réussites des élèves

Étapes pour construire les savoirs

- **5 étapes nécessaires**

- Apprendre à :
- Faire
- Réussir
- comprendre
- mémoriser - automatiser
- transférer, décontextualiser



... l'enseignement explicite doit être dans ces 5 étapes ...

En résumé,

En résumé, aider l'élève à :

- **Repérer ce qu'il apprend au delà de ce qu'il fait**
- Repérer l'attendu scolaire : à quoi doit-il arriver ?
- Adopter une méthodologie et une démarche intellectuelle adaptées
- Verbaliser ce qu'il fait, ce qu'il apprend, comment il s'y prend
- Avoir confiance ou à reprendre confiance en lui, et dans les adultes

Si on se place du côté de l'enseignant ...

>>une accentuation de certains gestes professionnels

- **Posture du professeur : faire apprendre c'est organiser le travail des élèves**
 - **Davantage de retrait :**
 - Prendre du temps pour observer les élèves au travail
 - Être vigilant (sortir de l'implicite) afin de repérer ce qui peut être "interprété" par l'élève et favoriser les malentendus
 - Privilégier les séances longues , celles qui mettent les élèves en activité
 - Préférer le temps où les élèves s'exercent à celui où ils copient la leçon
 - **Une augmentation des activités de coopérations entre élèves .**
 - **De l'aide plus que du contrôle**
 - **Etayage au cours de la tâche**
 - **Aller vers la nature des difficultés :**
 - « Pourquoi dis-tu cela? »
 - « Explique moi comment tu as fait pour arriver à ce résultat ? »
 - Quelles procédures l'élève ne maîtrise-t-il pas ?
 - **Donner un coup d'avance aux plus fragiles (soutien en amont de la séance)**

- **Explicitation des attentes, des méthodes et des procédures**
 - Sortir de la logique du faire pour interroger l'objet scolaire

- **Explicitation (régulière) du sens de la posture scolaire pour les élèves :**
s'impliquer, être actif même en l'absence d'une activité matérielle visible (et pas seulement être sage, docile, passif), faire des efforts, chercher à comprendre
= **Pour développer l'implication des élèves :**
 - développer tout ce qui contribue à une responsabilisation (contractualisation par ex)
 - Valorisation, auto-évaluation, bilans de compétences explicites..

- **Vigilance accrue sur la clôture des séquences d'enseignement :** faire apparaître clairement le savoir construit (penser la décontextualisation, la fin du cours. Le ritualiser. Pas seulement le début)
 - L'élève bâtit la synthèse

- **Aider l'élève à repérer ce qu'il faut comprendre et apprendre**
 - Ex : le journal des apprentissages, le tutorat entre pairs

Le journal des apprentissages :

- Chaque jour ou très régulièrement, les élèves écrivent dans leur journal ce qu'ils ont appris. Cette pratique vise à développer la réflexion des élèves sur les sens des tâches scolaires.
- Elle demande à être inscrite dans la durée pour permettre l'évolution du récit factuel vers une pensée réflexive sur les apprentissages.

➤ **Initier les élèves aux techniques du travail intellectuel requises pour effectuer les tâches demandées**

- Les consignes
 - S'interroger sur les procédures : « Comment vas-tu faire pour réaliser ce travail ? »
- Méthodologie mais ancrée dans une activité en cours de réalisation
 - Montrer la pensée en cours d'élaboration : montrer comment on fait pour..
 - échange sur les manières de faire pour écrire ou résoudre les problèmes, etc.
 - Confronter les travaux d'élèves, travailler sur les bonnes et moins bonnes copies

Plus généralement :

- **outiller très tôt tous les élèves (dès la maternelle), des procédures de base**
 - chronologie,
 - repérage dans l'espace,
 - catégorisation, (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)
 - attention,
 - compréhension de l'implicite,
 - développement de la mémoire de travail,
 - Phonologie

- **Adopter des modalités d'évaluation explicite qui marquent la progression des savoirs et des progrès**

- Évaluer fréquemment même par un commentaire oral pour l'élève puisse tjrs savoir où il en est des apprentissages

- Expliciter le statut de l'erreur : il doit être assumé que l'erreur est un moment normal d'un apprentissage et non une faute

- **Attention au travail maison** : il est certes nécessaire pour construire certaines compétences mais

- Ce n'est pas tjrs le travail de l'élève
 - Il ne permet pas de voir l'élève au travail
 - Mieux le préparer en classe ?

**Cela prend du temps, surtout en début
d'année..**

Du temps perdu ? Du temps gagné ?



VI - QUELQUES PISTES POUR LA SUITE

Jeudi 5 OCTOBRE 2017

Mettre en place des rituels de début et fin d'heure

Harmoniser les pratiques :

- les devoirs
 - Définir ce que l'on attend d'un élève, les différentes tâches à réaliser
 - Comment mieux le préparer en classe (rituel des 7 minutes)

Quelques constats :

☞ Les devoirs relèvent grandement de l'implicite : les élèves sont rarement initiés aux méthodes qui leur permettraient plus aisément de travailler en autonomie.

Apprendre une leçon, réviser un contrôle ou préparer un exposé ne vont pas de soi et nécessitent un réel apprentissage

CONSTRUCTION D' OUTILS COMMUNS POUR LE RESEAU

7 minutes pour aller plus loin dans le travail personnel de l'élève

REGLES:

Par exemple

- 7 minutes sont consacrées à la préparation du travail personnel de l'élève en fin de cours
- Ce temps est systématisé pour tous les cours
- Ce rituel est mis en œuvre dans toutes les matières
- Les élèves ont interdiction de ranger leurs affaires sur ce temps là...
- Ce temps est un temps personnel. Il n'est pas facultatif pour les élèves.
-
-
-
-



Contenus possibles pour ces 7 minutes :

-
-
-
-
-
-
-

OBJECTIFS DU TRAVAIL PERSONNEL :

- Ex : soutenir et stimuler l'appropriation personnelle des connaissances et des méthodes par les élèves
-
-

PRINCIPES

- Ex : se donner les moyens que le travail demandé soit clairement écrit dans le cahier de texte et en ligne sur support électronique
-
-
-
-
-

LES TYPES DE TRAVAIL PERSONNEL (ex : leçon, renforcement, lectures, recherche, bilan des connaissances retenues par l'élève....)

-
-
-
-
-
-

NIVEAU DE CLASSE	DUREE MAXIMUM Et NOMRE DE TACHE	TYPE D'ACTIVITE	PREPARATION EN CLASSE CONSTRUCTION PROGRESSIVE DE L'AUTONOMIE	CONSEILS DONNES AUX ELEVES ET AUX FAMILLES (OU PARTENAIRES)	MODALITE D'ECRITURE DU TRAVAIL DEMANDE	CONSTRUCTION PROGRESSIVE DE L'AUTONOMIE
MATERNELLE						
CP						
CE1						
CE2	30 minutes 3 tâches maximum	Une leçon	Il s'agit du résumé élaboré collectivement avec les élèves des informations importantes d'une séance		Cahier de texte, travail personnel donné à la journée	Révision d'une leçon préalablement apprise en classe
CM1						
CM2						

Tâche	Définition	Comment faire ?
1. Apprendre par cœur	Je suis capable de restituer mot à mot à l'oral et à l'écrit	Je lis plusieurs fois, à voix basse ou à voix haute Je le cache, je le récite-le oralement Je l'écris Je vérifie que je sais le dire et l'écrire
2. Reformuler	Je vérifie que j'ai bien compris ce que j'ai appris	Je vérifie que je suis capable de redire avec mes propres mots, d'expliquer à quelqu'un d'autre, les étapes essentielles de la leçon (d'où on est parti, par où on est passé, où on est arrivé)
3. S'entraîner	Je fais des exercices ressemblants à ceux réussis et corrigés en classe	Si besoin je relis l'exercice modèle corrigé et réussi Je fais des exercices et je vérifie avec la correction s'ils sont réussis Je compte mes réussites
4. Préparer une évaluation	Je montre ce que j'ai appris et ce que je sais faire	J'ai vérifié que j'ai compris ce que l'enseignant va me demander J'imagine les questions que l'on peut me poser et j'y réponds Je dors, je mange, je suis en bonne forme pour l'évaluation Après la correction du contrôle, je retiens ce qui m'a aidé à réussir
5. Réaliser des recherches	Je cherche les documents qui me permettront de réaliser en classe la tâche demandée (par ex. un exposé).	Je me demande ce que l'on attend de moi Je me pose des questions à propos de ce thème, je me rappelle ce que je sais déjà Je cherche ce qu'il me manque Je choisis les supports que je vais apporter en classe (après les avoir lus)

Outiller les élèves

BOITE A OUTILS

Commencer et terminer la séance

Importance des rituels :

- Début de séance :

ex : Le système des Questions-Réponses

- Fin de séance :

- terminer une séance par un moment pendant lequel les élèves puissent s'approprier ce qui a été vu en classe, afin de préparer le travail à faire en dehors de la classe.
- Quel rituel pour donner le travail à faire aux élèves ?

Le système des questions réponses

Exemples de feuille QR élève.

Jeudi 5 janvier	À quel siècle naît l'art Roman ? Du X ^e
	À quel siècle naît l'art Gothique ? Du XI ^e au XIV ^e l'art évolue et devient gothique.
	Que trouve-t-on souvent dans les églises romanes ? La relique d'un saint.
	L'art gothique a-t-elle des arcs brisés ou des arcs de plein cintre ? arcs brisés
Vendredi 6 janvier	À partir de quel siècle les échanges se développent ? du XI ^e
	Par où les échanges se développent-ils ? Par des voies terrestres et maritimes.
	Qu'est-ce qu'une lettre d'échange ? C'est une lettre qui permet le paiement à distance d'une ville à une autre
	Qu'est-ce qu'une reconquista ? C'est une reconquête de l'Espagne musulmane par les chrétiens à partir du XI ^e
Lundi 9 janvier	Qu'est-ce que des croisés ? Ce sont des chevaliers qui participent à une croisade. Ce qui fait référence à la croix cousue sur leurs vêtements

	Quelle ville française est un lieu de pèlerinage ? Rouen
	Q: Qui fonde un nouveau ordre religieux R: Clémentine
	Q: Comment s'appelle ce nouveau ordre R: les frères prêcheurs
	Q: Qui est à la tête d'une abbaye R: un abbaye
	Q: peuvent-ils parler (les moines) ? R: non
	Dans quel architecture fait-il sombre ? R: architecture romane
	Q: Quelle est l'autre architecture R: architecture gothique
	Q: Dans quel architecture les murs sont en R: architecture romane
	Q: Qu'est-ce qui permet de faire le tour des cathédrales R: Déambulatoire
	Q: Quel sont d'arc gothique dans l'art romane ? R: arc de plein cintre
	Q: Quels sont les arcs gothiques R: des arcs brisés et arc-boutant
	Q: Sur le portail, qu'est-ce qu'il y a dessus de l'intérieur ? R: tympan
	Q: quel architecture est la plus haute ? R: architecture gothique
	Q: le commerce est-il maritime ou terrestre ? R: les deux
	Q: Où se trouvent les principales foires ? R: en 1200

Le principe :

Les élèves ont une copie double nommée et titrée "Questions Réponses" qu'ils doivent toujours avoir dans leur chemise ou leur cahier ou classeur.

D'une séance à l'autre les élèves doivent préparer 4 Questions avec leur réponse. (la date doit être précisée)

Au début de chaque séance (ou presque) un élève au hasard pose ses 4 QR à un autre élève (au hasard) qui doit y répondre. Il arrive souvent que des élèves soient volontaires mais le professeur reste libre d'interroger qui il veut ; tout le monde doit être prêt.

Cette pratique permet :

De reprendre et de rafraîchir les mémoires sur la séance précédente.

De repérer les éléments de cours qui ont été mal ou pas compris la séance précédente.

Aux élèves de s'exprimer à l'oral (qualité d'élocution, de rédaction de la question)

Au moment des révisions, l'élève peut reprendre sa feuille QR et vérifier s'il connaît toujours les réponses aux questions préparées tout le long du trimestre.

(Très pratique en troisième au moment des révisions pour le brevet)

Bautier, E & Rochex, J.-Y. (1997) « Apprendre, des malentendus qui font la différence in *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (J.-P. Terrail dir.) Paris, La Dispute.

Bautier, E. & Rayou, P. (2009/2013). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF

Bourdieu, P. & Passeron J.-C. *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Les éditions de Minuit, 1964

Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (2011). (Dir.), *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : PUR.