**ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT**

**SITUATIONS ET GESTES PROFESSIONNELS AU QUOTIDIEN**

Dans le système éducatif français, l’origine sociale pèse lourdement sur la réussite scolaire des élèves. Les théories du « handicap socio-culturel » ont longtemps occupé l’espace, nous décrivant les « carences ou déficits » à l’origine des difficultés d’apprentissage de ces élèves issus des milieux les plus modestes. Que nous disaient-elles ? Qu’à ces élèves manquaient les connaissances de base nécessaires à un bon apprentissage : le sens de l’écrit (et principalement dans sa déclinaison la plus savante, le livre, absent de la maison, « ils » ne lisent pas), les rudiments de la culture («  ils » ne vont jamais au musée, ni dans les théâtres, ou les cinémas, ne fréquentent pas les centres villes), et surtout le langage, celui qui permet la bonne expression de soi et de sa pensée ( « ils » ne parlent pas chez eux ou pas comme « il » faudrait, de ce qu’ « il » faudrait)… Ces approches ont peu interrogé l’école elle-même. Elles ont largement attribué la responsabilité des difficultés scolaires de ces élèves à leurs familles, à leurs modèles éducatifs et à leurs modes de vie. Elles ne nous ont rien dit de ce que ces élèves, au-delà de ce « qu’ils n’ont pas », comprennent des tâches scolaires : comment les interprètent-ils ? que « font »-ils lorsqu’ils sont en classe ?

Il a fallu d’autres recherches pour nous éclairer sur les interactions à l’œuvre dans le quotidien des classes entre des manières d’enseigner (des contenus, des situations, des supports, des consignes..) et des profils d’élèves peu familiers de l’univers scolaire et de ses codes dont la particularité échappe à ses principaux acteurs.

A l’insu des enseignants, l’école reste peu compréhensible aux élèves des milieux sociaux et culturels qui ne sont pas d’emblée en connivence avec elle. Ces élèves peinent à comprendre le sens réel des activités menées, se méprennent sur ce qu’il s’agit d’apprendre au-delà de ce qu’il s’agit de faire. Des compétences essentielles à la réussite, semblant « aller de soi » mais en réalité socialement construites, restent insuffisamment enseignées[[1]](#footnote-1).

Les sous-entendus ont donc à être levés, les malentendus à être éclairés et travaillés pour que l’école s’adresse, sans délit d’initiés, réellement à tous les élèves. C’est ce qui est entendu ici par  « enseigner plus explicitement » pour que les élèves gagnent en autonomie intellectuelle face aux apprentissages, que leur soit donnés à voir ce qui est attendu et comment réussir, que leur soit rendu perceptible l’invisible travail intellectuel nécessaire pour apprendre afin qu’ils se l’approprient...

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

L’objectif de ce qui suit est de dessiner le paysage d’un enseignement plus explicite dans ses multiples composantes, de les organiser dans un cadre qui leur donne sens et cohérence et surtout d’en donner des illustrations concrètes en lien avec l’éclairage des résultats de la recherche.

La première partie de ce dossier rassemble quelques exemples de situations de classes ou de paroles d’élèves révélatrices du décalage existant entre ce que le maitre croit enseigner et ce que comprend l’élève. Ils pourront être utiles en formation pour sensibiliser les enseignants à leur repérage et à leur analyse dans la classe.

La seconde partie donnera des exemples de gestes, postures enseignantes, d’organisation des enseignements composant un cadre propice à un enseignement plus explicite et à la mobilisation des élèves. Ils ne prétendent pas à l’exhaustivité ni à avoir valeur de modèle. Ils souhaitent simplement proposer des illustrations pour qu’ensemble nous comprenions ce qu’enseigner plus explicitement veut dire et que nous en partagions la même acception.

Pour aller plus loin, lire [le texte de Jacques Bernardin](#_Article_:_Un) annexé à ce dossier.

Ce dossier a été réalisé à la suite d’un groupe de travail piloté par la DGESCO dont la composition est en annexe

# SOMMAIRE

[SOMMAIRE 3](#_Toc462760090)

[I / DES EXEMPLES DE SITUATION DE CLASSES, DE PAROLES / TRAVAUX D’ELEVES QUI ILLUSTRENT LES INCOMPREHENSIONS ET MALENTENDUS QUOTIDIENS 4](#_Toc462760091)

[II /ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT EN PRATIQUE : 6](#_Toc462760092)

[Installer un cadre d’apprentissage bienveillant et exigeant qui développe la mobilisation efficace des élèves 6](#_Toc462760093)

[ Observer les élèves au travail 6](#_Toc462760094)

[ Développer la réflexion des élèves sur le sens de leur activité scolaire 6](#_Toc462760095)

[ Adopter des modalités d’évaluation explicites qui marquent la progression des savoirs et les progrès 7](#_Toc462760096)

[ Inclure tous les élèves dans la dynamique collective d’apprentissage 8](#_Toc462760097)

[Enseigner explicitement les compétences nécessaires à l’apprentissage 10](#_Toc462760098)

[ Apprendre à comprendre un texte narratif 10](#_Toc462760099)

[ Catégoriser/comparer 11](#_Toc462760100)

[Concevoir des séquences d’enseignement et ses différentes étapes soucieuses de l’explicite 13](#_Toc462760101)

[ Penser et construire une séance ou séquence d’enseignement 13](#_Toc462760102)

[ Avant de donner des nouvelles tâches (activités) aux élèves 13](#_Toc462760103)

[ En donnant la tâche (activité) 14](#_Toc462760104)

[ Pendant que les élèves réalisent la tâche (l’activité) 15](#_Toc462760105)

[ À l’issue de la réalisation de la tâche (l’activité) 16](#_Toc462760106)

[ Ultérieurement : 17](#_Toc462760107)

[En forme de conclusion 17](#_Toc462760108)

[III/ DOCUMENTS ANNEXES 18](#_Toc462760109)

[Article : Un enseignement plus explicite… *Jacques Bernardin (GFEN)* 18](#_Toc462760110)

[SEQUENCE DE GRAMMAIRE EN CLASSE suivie d’un entretien avec un élève 25](#_Toc462760111)

[Français : Construction d’un outil de cycle « typologie des erreurs orthographiques » 29](#_Toc462760112)

[Composition du groupe de travail « enseigner plus explicitement » 32](#_Toc462760113)

# 

# I / DES EXEMPLES DE SITUATION DE CLASSES, DE PAROLES / TRAVAUX D’ELEVES QUI ILLUSTRENT LES INCOMPREHENSIONS ET MALENTENDUS QUOTIDIENS

L’école, avec ses manières de faire et ses attendus, est très familière aux enseignants. Ils y ont réussi et pour beaucoup, ne l’ont jamais quittée depuis leur petite enfance. Beaucoup d’entre eux appartiennent à des milieux sociaux en connivence étroite avec le monde scolaire. Il ne leur est donc pas aisé de comprendre ce que certains de leurs élèves ne comprennent pas, les raisons pour lesquelles ils semblent à côté, en décalage, font ou disent des choses qui paraissent incongrues et incompréhensibles….. Il faut donc prendre le temps, en formation ou lors de temps de travail collectif, de repérer, décrire, ces moments de classes ordinaires, répétitifs, révélateurs de l’incompréhension des élèves et de collectivement en analyser les origines, de faire le lien avec les travaux de la recherche pour ainsi être en situation d’en comprendre la portée…

On pourra s’interroger sur la raison :

* de réponses apparemment décalées : lire à ce propos l’exemple [« maman, papa, tonton » décrit par Roland Goigoux et repris par Jean-Yves Rochex),](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/GenVygoski_rochex.aspx) Ces réponses que l’on ne comprend pas, que l’on écarte sans saisir ce qui a bien pu se passer, que l’on met sur le compte d’une grande inattention, d’un esprit rêveur (voire insolent..) sont pourtant instructives du malentendu à l’œuvre sous nos yeux …
* du contenu de certains commentaires des élèves:

**« il a bon : il a d’la chance !»**

Une simple phrase, banale, 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[[2]](#footnote-2). Ce rapport binaire au savoir : « je sais »/ «  je ne sais pas » est courante 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 ».

C’est ce que Bernard Charlot illustrait avec cet autre exemple :

*A la question "comment fais-tu quand tu ne sais pas lire un mot ?", un élève qui peine à apprendre à lire et suit son deuxième C.P. finit par répondre "eh bien, j'en lis un autre!", et ajoute, devant l'étonnement de celle qui a posé la question : "comment veux-tu que je fasse ?".*

Un autre élève aurait pu répondre : « *je regarde les lettres du début, je relis le reste de la phrase, je cherche un mot qui ressemble .. . »*

**« C’est pas juste de nous interroger la dessus**,  **on l’a pas appris ! » ou « j’ai fait le travail demandé »**

Autre protestation si ordinaire dont nous occultons trop souvent la portée. L’analyse menée par Stéphane Bonnery[[3]](#footnote-3) sur [la compréhension qu’a Amidou du travail à réaliser autour de la carte de géographie](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-smd/bonnery-amidou-ge301o_2.pdf) est éclairante : l’apprentissage visé, au travers de l’activité menée, n’est pas reconnu par l’élève. Peut-être n’a-t-il pas été explicité ou l’élève n’a pas entendu ou compris, ayant pris l’accessoire (la tâche) pour l’essentiel (l‘apprentissage).

**Des habillages pédagogiques qui entrainent sur des fausses pistes et constituent de fausses motivations**

Souvent pour motiver les élèves, les enseignants ont recourt à un habillage des tâches les rendant plus ludiques, colorées, imagées…Pour certains élèves, cet habillage brouille l’objectif (lire à ce propos un [document verbatim d’une séance de grammaire suivie d’un entretien](#_SEQUENCE_DE_GRAMMAIRE) avec un des élèves en difficulté mené par l’équipe de formateurs de l’académie de Grenoble ; dans cet exemple, l’histoire de la sorcière emmène l’élève vers le registre du conte, de l’imaginaire et du merveilleux quand l’activité intellectuelle demandée est celle de la reconnaissance de critères de catégorisation des noms communs).

Le souhait de motiver en rendant ludique repose sur l’idée que l’apprentissage serait ennuyeux en lui-même ce qui constitue un malentendu scolaire car le but de l’école est bien de donner envie de progresser dans ses apprentissages et de trouver profit à progresser c’est-à-dire à changer. La véritable motivation est intrinsèque, elle ressort de la réussite d’un apprentissage valorisé par l’adulte.

Le recours à l’expérience vécue ou la référence aux situations de la vie courante peut également, si l’on y prend garde, éloigner les élèves des concepts à construire. Ils sont tentés de résoudre le problème posé avec les instruments de la vie courante sans forcément mobiliser ou construire les connaissances, compétences et concepts souhaités.

Exemple en SVT avec l’analyse des productions d’élèves après une sortie d’observation du gui dans les arbres.

* De certains comportements que l’on rencontre plutôt dans les petites classes : **un enfant qui lève le doigt, mais n’a rien à dire,** révélateur dumalentendu sur ce qui est attendu en classe : il ne s’agit pas d « être sage » et de « lever le doigt », d’adapter le corps et les attitudes à ce qui semble attendu mais de réfléchir, de travailler intellectuellement pour construire la réponse et apprendre … D’autres comportements : commencer l’exercice avant d’avoir la consigne, appeler à l’aide avant d’avoir écouté ce qui fallait « faire » doivent nous alerter…lire à ce propos l’article de Sylvie Cèbe « [apprends moi à comprendre tout seul](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2000-2001/dossier_11_pro.pdf) »

Repérer les signaux que nous envoient les élèves, savoir les reconnaître et les analyser est donc absolument nécessaire pour utilement les aider à apprendre ([Lire le texte de Roland Goigoux les 7 malentendus capitaux](http://sylvain.obholtz.free.fr/cariboost_files/Les_7_Malentendus_capitaux_En_Maternelle.pdf))

Pour approfondir la compréhension de ce qui se passe dans les classes et de ce que recouvre « enseigner plus explicitement » on pourra se référer [au dossier](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicitement-un-dossier-ressource) réalisé par l’ifé où l’on retrouvera les vidéos des interventions d’universitaires qui se sont tenues lors d’une formation pilotées par la DGESCO pour les formateurs éducation prioritaire. (Patrick Rayou, Sylvie Cèbe, Jacques Bernardin)

Voir également en document annexé un recueil de référence proposé par A. CERF IEN

**[Retour sommaire](#_SOMMAIRE)**

# 

# II /ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT EN PRATIQUE :

# Installer un cadre d’apprentissage bienveillant et exigeant qui développe la mobilisation efficace des élèves

L’organisation des enseignements, les 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 etc.. sont autant de dimensions qui vont composer le cadre d’apprentissage de la classe (l’école, le collège). Chacune d’elle participe à l’installation d’un climat de confiance, de bienveillance et de sécurité pour développer un enseignement soucieux d’être clair et accessible à tous les élèves. Sans être exhaustif quelques aspects sont évoqués et illustrés ci-dessous.

# 

### Observer les élèves au travail

Le format classiquement et encore majoritairement adopté 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 modalités d’organisations ou des pratiques alternatives de classe vont faciliter cette écoute des élèves et leur observation au travail, source d’enseignements précieux sur ce qu’ils comprennent (ou pas), sur les stratégies qu’ils mettent en œuvre.

La présence en classe de deux enseignants (facilitée par le dispositif «  plus de maîtres que de classes en primaire ou dans le cadre des heures d’accompagnement personnalisé au collège par exemple) offre à cet égard des opportunités intéressantes…

**Exemples de pratiques…**

**A deux dans une classe pour mieux observer, comprendre, agir**

[Deux maîtres à bord pour mieux apprendre. L’un conduit, l’autre observe](https://www.reseau-canope.fr/innovation2014/les-fondamentaux.html?tx_cndpvideoflv_pi1%5Bidvideo%5D=24)

**Co-animation pour une école inclusive**

[L’expérience du collège Paul Langevin et germinal dans l’académie de Lille](https://vimeo.com/158599560)

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

Les élèves peu familiers du travail scolaire réalisent les tâches demandées sans toujours percevoir l’apprentissage qu’elles permettent,confondant le moyen (la tâche) et le but (l’apprentissage). Il est nécessaire de développer leur réflexion sur ce qu’ils ont appris au-delà de ce qu’ils ont fait, d’encourager les liens entre les apprentissages disciplinaires, de développer le sens qu’ils donnent à leur activité. Au delà du souci de l’explicite dans la conception des séquences d’enseignement qui sera évoqué plus loin dans ce dossier, dans une approche plus générale, certaines pratiques encouragent cette posture réflexive des élèves.

**Exemples de pratiques..**

**L’étayage au cours de l’activité**

Tandis que l’élève est au travail sur une tâche, l’enseignant passe dans les rangs et regarde ce que fait l’un puis l’autre. En fonction de ce qu’il observe il intervient pour aider à surmonter un obstacle en rappelant des éléments vus précédemment par exemple . Il doit aussi veiller à aider ses élèves à se poser les bonnes questions, à repérer les bons indices dans la tâche, à maintenir leur attention par rapport à l’apprentissage visé par la tâche**.**

**Le journal des apprentissages**Chaque jour, ou très régulièrement, les élèves écrivent dans leur journal de qu’ils ont appris. Cette pratique vise à développer la réflexion des élèves sur le 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. Les formes de cette pratique sont nombreuses, quelques exemples et ressources ...

* [Un exemple de pratiques dans l’académie de Paris](https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_362682/le-journal-des-apprentissages-de-lecole-au-college)
* [Le mémoire de CAFIPEMF d’une enseignante impliquée dans ce projet](http://www.ac-grenoble.fr/ien.g1/IMG/pdf/Memoire_CAFIPEMF_Anne-Cecile_DUFFEZ.pdf)
* [Un espace de partage de journaux d’apprentissage](http://www.pearltrees.com/kado/journaux-apprentissage/id7759109#l719)
* [« Journal des apprentissages, réflexivité et difficulté scolaire](http://reperes.revues.org/402), un texte de Jacques Crinon» Université Paris Val-de-Marne-Paris 12, IUFM de l’académie de Créteil et université de Vincennes

Dans le même esprit peut être pratiqué le rappel de ce que l’on a appris, en forme de synthèse de fin de semaine pour en laisser une trace travaillée individuellement, en groupes, en collectif ..

**Le tutorat entre pairs**

Certaines pratiques de tutorat engagent les élèves volontaires à apporter leur aide à des élèves plus jeunes (CE1/CM2 ou 6ème/3ème). Ces formes de tutorat entre élèves d’âges différents permettent à des élèves de tout niveau scolaire de s’engager comme tuteur. Elles les amènent à revisiter leurs connaissances, à les réorganiser, les reformuler, à mieux en percevoir l’essentiel. Les tuteurs produisent des explications : ils sont sollicités sur un plan métacognitif et apprennent à se distancier par rapport à leur propre manière de faire. Au côté d’un élève plus jeune, les tuteurs prennent conscience des progrès qu’ils ont réalisés, des savoirs et compétences qu’ils ont acquis.

Ajouter connac

Lire à ce propos :

[Le tutorat entre pairs et l’entraide pédagogique](http://maternelles-ia62.etab.ac-lille.fr/public/COMPTES-RENDUS/BOULOGNE-MONTREUIL/Le_tutorat_entre_pairs_et_l_entraide_pedagogique.pdf), un rapport de l’équipe d’IUFM d’Aix-Marseille, 2000

### Adopter des modalités d’évaluation explicites qui marquent la progression des savoirs et les progrès

Tout d’abord 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 ceci »

Ainsi est-il important de faire connaître aux élèves les étapes à franchir par des modalités d’évaluation appropriées. L’exemple [d’échelles descriptives pour l’apprentissage de l’écrit développé notamment dans l’académie de Nantes](http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/innovation-pedagogique/ou-l-on-parle-d-evaluation/) est de ce point de vue particulièrement pertinent.

Pour aller plus loin on pourra se référer aux travaux de [Dominique Bucheton et Jean Charles Chabanne.](https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00921920/document)

La question centrale est ici celle de l’erreur : le rapport à l’erreur doit être explicite dans la classe et il doit être assumé que l’erreur est un moment normal d’un apprentissage en cours et non une faute.

On pourra se référer aux travaux de Jean Pierre Astolfi ([les huit types d’erreur](http://sylvain.obholtz.free.fr/cariboost_files/les_208_20errreurs_20astolfi.pdf)) et à ceux de Daniel Favre (voir par exemple [le dossier thématique préparé par André Giordan avec Daniel Favre et Armen Tarpinian](http://www.ecolechangerdecap.net/IMG/pdf/dossier_erreur.pdf)).

Ecouter également la conférence de Marc Bablet (DGESCO chef du bureau de la politique d’éducation prioritaire) sur le site de l’ifé [Évaluer pour faire progresser](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-5-perspectives-relatives-a-la-carte-de-leducation-pilotage/formation-de-formateurs-academiques-rep-synthese-de-trois-temps-forts)

### 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 l’aide apportée aux élèves les plus fragiles après la leçon (lorsque l’on a constaté que les connaissances ou compétences visées n’étaient pas acquises). Ces modalités de soutien se révèlent souvent décevantes et installent l’élève dans une situation durable de dépendance, et de décalage perpétuel avec les autres. Certaines organisations de classe (au travers par exemple des activités pédagogiques complémentaires, de l’accompagnement personnalisée..) développent une approche différente : elles anticipent les obstacles prévisibles de certains élèves, les préparent à s’engager dans la séance collective. Elles vont par exemple permettre de :

* Donner un temps d’avance à l’élève (par exemple en lui donnant le temps de lire certains documents avant la leçon s’il a des difficultés de lecture)
* De prendre le temps avec lui de se remémorer tout ce qu’il sait déjà, a déjà appris sur la notion qui va être abordée, de prendre ainsi conscience et confiance dans ses apprentissages antérieurs acquis dans le cadre scolaires ou non .
* De travailler sur les savoirs ou compétences qui devront être mobilisées dans la séance à venir
* De réduire la part d’inconnu dans ce qui va venir en en dévoilant certains éléments, sorte d’avancée éventuelle sur les acquisitions nouvelles
* Etc..

Ces pratiques qui permettent de préparer l’élève à l’apprentissage qui va être ultérieurement construit collectivement, le centrent sur le sens de cet apprentissage, tissent les liens avec les apprentissages précédents, elles participent à la mobilisation et à l’attention de l’élève durant les temps collectifs en même temps qu’elles lui redonnent confiance dans ses capacités.

Un travail réalisé dans l’académie de Nantes

[Aider un éleve en difficulté (dans le quotidien de la classe ou pendant l’aide personnalisée)](http://cic-stgilles-ia85.ac-nantes.fr/IMG/pdf/prevention_etayage_et_renforcement_remediation.pdf)

**Penser la prise de parole et sa distribution**

L’enseignant sollicite les élèves. Un ou deux élèves donnent des éléments de réponse. L’élève le plus faible, le plus lent n’a rien dit, rien fait, tout a été beaucoup trop vite.. Si d’aventure il est sollicité pour compléter les réponses de ses camarades, la tâche va être d’autant plus rude que les réponses le plus faciles ont déjà été données… par les meilleurs élèves .. .

L’organisation de la prise de parole ne fait pas toujours l’objet d’une attention particulière. Elle est pourtant décisive pour permettre ou faciliter l’activité intellectuelle de l’élève dans les temps d’apprentissage collectifs…Quelques pistes :

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

**Solliciter tous les élèves**

Créer des habitudes de fonctionnement qui sollicitent tous les élèves au-delà des quelques-uns (en réussite) qui demandent ou prennent fréquemment la parole... en évitant les effets de stigmatisation… Peu importe le dispositif adopté, il s’agit de trouver la manière d’engager tous les élèves dans ces moments collectifs, d’éviter de marginaliser les plus lents en avançant avec les meilleurs. Organiser un collectif qui apprend ensemble... Pour l’enseignant, ces pratiques ou dispositifs permettent de ne pas tomber dans l’illusion que tout le monde suit et comprend quand ce ne sont que quelques bons élèves qui participent[[4]](#footnote-4)..

**Pour aller plus loin**

[Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l’école](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00595003/document)  de Roland Goigoux

**[Retour sommaire](#_SOMMAIRE)**

# 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 cœur, de répondre à des questions … Activités qui nécessitent la mise en œuvre de façons de faire, bien souvent invisibles (« dans la tête ») et non dévoilées…

Ce travail intellectuel, dont la maîtrise peut paraître si évidente pour qui est, ou a été, un « bon » élève, doit pourtant être montré à nos élèves peu familiers de l’école, qui faute d’avoir conscience de ces savoir-faire peuvent penser qu’il y a ceux qui savent « par chance », « par magie » voire « par don » et ceux qui regardent les autres apprendre...

Il est donc nécessaire et crucial de prendre le temps, périodiquement, de s’arrêter un peu, d’échanger sur les manières de faire des uns et des autres, de rendre visible l’invisible, de l’expliciter et de le discuter…

Quelques-uns de ces moments d’explicitation sont illustrés ci-dessous, sans souci d’exhaustivité. L’essentiel est de donner à voir aux élèves les savoir-faire habituellement non dévoilés, de prendre le temps collectivement de les enseigner.

Il ne s’agit pas de créer une nouvelle discipline, « sorte de méthodologie », d’en faire un objet « hors sol », dissocié de l’activité même d’apprentissage, mais au contraire d’inclure ces temps au cœur même de l’activité d’apprentissage et des contenus à enseigner.

### Apprendre à comprendre un texte narratif

Les évaluations et récentes études nous ont montré qu’une part importante d’élèves rencontrait des difficultés dans la compréhension de l’écrit et que la compréhension en lecture souffrait d’un déficit d’enseignement.

On pourra se reporter au [dossier issu de la conférence de consensus](http://www.cnesco.fr/lecture/) réalisé sur ce thème en mars 2016 par le CNESCO.

En particulier écouter l’intervention de [Thierry Rocher de la DEPP](http://www.cnesco.fr/lecture/paroles-dexperts/5445-2/) sur le constat des acquis des élèves,

[Les interventions des universitaires sur les pratiques enseignantes](http://www.cnesco.fr/lecture/paroles-dexperts/pratiques-enseignantes/) ainsi que [les recommandations](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/CCLecture_synthese_recommandations.pdf) issues de la conférence.

La compréhension peut et doit s’enseigner. On en trouvera dans le texte « [Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d’activités](http://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/chateauroux/images/P%C3%A9dagogie___Groupes_d%C3%A9partementaux/Je_lis__je_comprends/Enseigner_la_comprehension_Goigoux_Cebe.pdf)» de Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet des illustrations concrètes.

Les ouvrages de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe [Lectorino lectorinette apprendre à comprendre des textes narratifs](http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien-stenay/IMG/pdf/Presentation__Lectorino-Lectorinette_Conf_R-Goigoux.pdf)  (ainsi que Lector Lectrix ) se donnent pour objectif d’accompagner les enseignants à tout mettre en œuvre pour doter les élèves des compétences que requiert la bonne interprétation des textes narratifs.

Ce document en ligne sur le site de l’académie de Bordeaux « [Exemples d’activités pour apprendre à répondre à des questions sur un texte (académie de Bordeaux)](http://web.ac-bordeaux.fr/dsden40/fileadmin/pedagogie/circonscriptions/T/Animations_pedagogiques/Documents/activites_pour_repondre_a_un_questionnaire_de_lecture.pdf) détaille des activités réalisées à partir de travaux de Roland Goigoux permettant aux élèves d’apprendre à répondre à des questions sur un texte.

Un des dispositifs proposés consiste à faire réfléchir les élèves sur un exercice réalisé et juste. Il est demandé à l’élève non pas de trouver la réponse ou le résultat (déjà connu) mais de chercher comment cette réponse ou ce résultat a été obtenu. Cette manière de faire déplace l’attention de l’élève de l’obtention du résultat à la recherche de la procédure qui permet de l’obtenir, objet central et véritable de l’apprentissage attendu.

Ce dispositif est d’autant plus intéressant que l’on sait combien certains de nos élèves sont focaliser sur la bonne réponse à fournir, ne s’intéressant que peu à la procédure à mobiliser. Cette façon de voir les choses est cohérente avec la compréhension qui est la leur de l’activité scolaire. Le travail à partir d’un exercice réalisé peut les aider à comprendre l’enjeu et le sens de l’acticité scolaire.

* **Apprendre à copier**

Très souvent à l’école, il faut copier.. Certains élèves maîtrisent l’exercice, encodent des mots entiers ou des morceaux de phrase, tandis que d’autres reproduisent lentement lettre à lettre le modèle proposé. Cette activité qui peut être lente et coûteuse, considérée comme de bas niveau, nécessite pourtant de mobiliser des compétences complexes et nombreuses pour être menée efficacement (lire, encoder, mémoriser, reproduire..). Quelques réflexions et suggestions pour apprendre la copie aux élèves qui ne l’ont pas appris tout seul …

* [Apprendre à copier à l’école élémentaire (académie de Nice)](http://www.ac-nice.fr/iencannet/ien/file/ortho12/diapo/copie.pdf)
* [Enseigner la copie au cycle 2 (académie de Dijon)](http://dsden89.ac-dijon.fr/docs/mdl/Enseigner_la_copie_C2.pdf)
* [Enseigner la copie au cycle 3 (académie de Dijon)](http://dsden89.ac-dijon.fr/docs/mdl/Enseigner_la_copie_C3.pdf)

### Catégoriser/comparer

Catégoriser est une compétence en jeu dans un grand nombre de tâches scolaires et dans toutes les disciplines. A l’école, on classe, 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 auxquels ils appartiennent et les critères qui la justifient. Ainsi vont se construire les concepts (les « verbes du premier groupe », les « polygones » les « vertébrés »…).Catégoriser permet d’organiser les objets du monde, de comprendre ce qui les différencie, les réunit, les relie... Ce faisant, l’objet familier (le lapin de la classe) devient un animal, un mammifère… Les mots vont se poser sur les concepts qui se construisent, le langage va petit à petit permettre de parler du monde et sur le monde, va permettre d’exprimer et d’enrichir la pensée...

Les dispositifs d’enseignement doivent permettre à l’élève de reconnaître cette activité intellectuelle qui doit apparaître clairement (lire à ce [propos le verbatim d’une séquence de classe où l’activité de catégorisation n’est pas explicite mais cachée par un habillage ludique](#_SEQUENCE_DE_GRAMMAIRE_1)).

Au cours de cette activité de catégorisation, l’élève doit également apprendre la « flexibilité », un objet peut appartenir à plusieurs catégories, changer de catégorie : le mot « porte » peut par exemple appartenir à la catégorie des noms communs (la porte) ou des verbes (je porte), « Ca dépend ». L’élève doit apprendre à comprendre ce « ça dépend » qui bien souvent le déroute, lui fait croire que ce qu’il savait il ne le sait plus, que ce qu’il croyait avoir compris s’avère être faux.

Dès la maternelle les élèves peuvent être entraînés à catégoriser et à développer cette flexibilité intellectuelle qui leur permettra de construire les concepts sans être déroutés quand ils vont logiquement évoluer, s’affiner, se préciser.   
Des ressources construites par l’Inspection de l’Education nationale de Bourgoin-Jallieu 3 (académie de Grenoble) :

[apprendre à catégoriser à l’école maternelle](http://www.ac-grenoble.fr/ien.bourgoin3/IMG/pdf_La_categorisation_a_l_ecole_maternelle_A-Pourtier_OPEN.pdf)

[la catégorisation à l’école maternelle](http://www.ac-grenoble.fr/ien.bourgoin3/spip.php?article795)

Mais au-delà de ces activités spécifiques, les opérations de tris et de catégorisation inhérentes à beaucoup d’apprentissages et présentes dans toutes les disciplines ont tout intérêt à être présentés 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…

Un exemple en orthographe proposé dans la circonscription de Sylvie Cerf (IEN académie de Lille)

[Construction d’un outil de cycle “typologie des erreurs orthographiques “](#_Français_:_Construction)

**[Retour sommaire](#_SOMMAIRE)**

# Concevoir des séquences d’enseignement et ses différentes étapes soucieuses de l’explicite

### Penser et construire une séance ou séquence 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 par les élèves (car on peut réussir sans comprendre) et de les travailler.
* pouvoir synthétiser ce qui a été travaillé et appris
* relier ce savoir à d’autres savoirs, antérieurs, d’autres disciplines,

Voir un travail en ligne sur le site de l’inspection de Grenoble

[Principes généraux pour mener une séquence d’apprentissage](http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/IMG/pdf_Sequence_d_apprentissage-2.pdf)

Un document de Philippe Mérieu « [grille d’analyse d’une séquence d’apprentissage](https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/grillesequence.pdf)

### Avant de donner des nouvelles tâches (activités) aux élèves

* Rappeler ce que l’on a fait et appris antérieurement
* Permettre l’énoncé des représentations préalables, des savoirs déjà disponibles : Favoriser la conscience de ce que l’on sait et de sa justesse sur le thème qui va être traité.
* Enoncer pourquoi on va apprendre quelque chose de nouveau et s’assurer que cela est compris ;
* Enoncer l’objectif d’apprentissage de ce que l’on va conduire et s’assurer qu’il est compris ;

[L'entrée en tâche : les 5 premières minutes de cours](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicitement-des-outils-pour-la-formation)

(Ces exemples n'ont vocation qu'à être illustratifs de démarches engagées par des équipes en formation) Le tissage entre une séance et la suivante qui permet parfois de faire saisir à certains ce qui ne l’avait pas été lors de l’institutionnalisation. (J. Bernardin, table ronde « Enseigner plus explicitement: pourquoi? Qui? Quand ? Quoi? Où? » ).

Un numéro des cahiers pédagogiques ( 494) sur « l’erreur pour apprendre » comprend des articles sur : « Qu’est ce qu’un nombre décimal ? » ou « D’après vous qu’est ce qu’une tomate ? » qui proposent des manières de faire pour faire émerger les représentations premières.

**[Retour sommaire](#_SOMMAIRE)**

### En donnant la tâche (activité)

* S’assurer que la consigne est comprise, notamment en la faisant reformuler ;
* S’assurer que le lien entre l’objectif énoncé et la tâche est perçu, que les élèves appréhendent le sens de la tâche ;

Extrait d’une intervention de Sylvie Cèbe « [à quoi ressemblerait une consigne explicitée de telle sorte que tous les élèves comprennent ce qu’il y a  à faire »](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-explicitement-pour-quoi-qui-quand-quoi-comment)

Des réflexions et ressources proposés par JM Zakartchouk

[Quelques pistes pour enseigner la lecture des consignes](http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-zahkartchouk.pdf)

[Comprendre les énoncés et les consignes 2016 : interview de Jean-Michel Zakhartchouk](https://www.reseau-canope.fr/actualites/actualite/comprendre-les-enonces-et-les-consignes-interview-de-jean-michel-zakhartchouk.html)

Il ne suffit pas en effet d’expliciter 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 réussites 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 d’après J.M. Zakhartchouk : L’élève avant de s’engager dans la tâche doit répondre aux questions suivantes :

* De quoi as-tu besoin pour répondre à cette consigne ?
* Quel est le verbe de consigne ?
* Combien de temps vas-tu mettre ?
* [Quelle est l’intention du professeur en te donnant ce travail à faire ?](https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Actualites/pdf/comprendre_enonce_consigne_activite_1.pdf)
* 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 schémas.
* « Tu n'as pas compris, "va voir" » : autoriser un élève à se lever pour aller voir ceux qui ont démarré.
* « le "jacques a dit" » : Jouer au "Jacques a dit" pour attirer l'attention des élèves ;
* Mais encore…
* « La reconstruction de la consigne » : Donner un support d’exercice, (voire même la réponse de cet exercice et à partir de cet exercice l'élève crée un énoncé. (on travaille à un double niveau : la conscience disciplinaire et le lien énoncé/résolution) Exemple du menu de cantine.

**[Retour sommaire](#_SOMMAIRE)**

### Pendant que les élèves réalisent la tâche (l’activité)

**Faire raconter aux élèves ce qu’ils font,**

« Comment fais-tu ? » Cette simple question posée à l’élève par l’enseignant favorise une conscientisation de ses processus intellectuels qui favorise le développement d’une capacité réflexive et ce dès le plus jeune âge. L’élève s’explicite à lui-même et explique à l’enseignant. Il s’agit d’une activité difficile qui demande à être inscrite dans les rituels de classe afin que les élèves familiers de cette question, apprennent petit à petit à y répondre... Pour ce faire l’élève a besoin de compétences langagières qui doivent être enseignées[[5]](#footnote-5)

Il a aussi besoin que le climat de classe soit explicitement bienveillant et qu’une réponse incomplète ou approximative ne soit pas jugée négativement mais prise pour ce qu’elle est : un état de la pensée à un moment donné qui est susceptible d’évoluer en fonction des évaluations, des aides.

**Leur demander de justifier leur choix**

* Faire collectivement « un état des lieux intermédiaire » : il s’agit d’arrêter les élèves en cours de tâche individuelle pour effectuer un « état des lieux » collectif. Certains élèves peuvent présenter leurs procédures. Des remarques, commentaires, interrogations … qui sont déterminantes pour la réalisation de la tâche sont partagés.

Il s’agit d’un arrêt momentané favorisant un temps collectif entre tous les élèves et l’enseignant. La question peut être ici : « pourquoi choisis-tu de faire ainsi ? »

* 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 de l’activité oblige les élèves à justifier, argumenter.

Exemple avec la dictée : la dictée négociée (ce dispositif est adaptable à d’autres domaines, disciplines...)

[La dictée négociée Micheline Cellier Professeur agrégée de lettres](http://www.ac-versailles.fr/public/upload/docs/application/pdf/2014-11/texte_2_._la_dictee_negociee._m.cellier._pdf.pdf)

[La banque de séquence didactique de Canopé la dictée négociée](https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=729)

* Favoriser des moments de coopération entre élèves : [ce que les élèves en pensent](http://www.cahiers-pedagogiques.com/%E2%80%89C-est-a-plusieurs-que-l-on-apprend-tout-seul%E2%80%89)

**[Retour sommaire](#_SOMMAIRE)**

### À l’issue de la réalisation de la tâche (l’activité)

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 des 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.

Il s’agit donc de formaliser à l’oral, à l’écrit ce qui a été appris, de le fixer.

Seul, à deux, en groupes, les élèves peuvent être amenés à mettre par écrit ce qui a été appris, trace écrite qui peut ensuite faire l’objet d’une discussion collective pour arriver à une synthèse commune partagée.

A la maternelle, aussi des dispositifs peuvent être trouvés pour fixer ensemble ce qui a été appris :

* Rassembler les principes qui peuvent en être tirés dans une perspective d’institutionnalisation du savoir acquis (didactique)

[Exemple le retour réflexif pour développer les compétences en graphisme (niveau maternelle)](http://maternelles-ia62.etab.ac-lille.fr/public/doc/explications-_Le_retour_reflexif_-_graphisme.pdf)(source Annie Cerf)

* [Des cahiers de savoirs en français](http://circ-neubourg.spip.ac-rouen.fr/spip.php?article70)

Conclure une séquence peut permettre également de se projeter sur les séances qui vont suivre. Ce que l’on a appris et ce qui, logiquement, peut être appris ensuite..

* [Sorties de séquence : les 7 dernières minutes de cours](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicitement-des-outils-pour-la-formation)

(Ces exemples n'ont vocation qu'à être illustratifs de démarches engagées par des équipes en formation)

**[Retour sommaire](#_SOMMAIRE)**

### Ultérieurement :

* Vérifier ce qui a été retenu

**"La boîte à questions" :** Les questions faites par les élèves. Quelques questions faites par l'enseignant. Et si l'élève inventait un exercice ?

Favoriser la sensibilisation, le réinvestissement

[Un autre outil : la marguerite des impressions... ou que reste-t-il d'un apprentissage ?](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plus-explicite/texte-marguerite-mprouchet)

# En forme de conclusion

« Enseigner plus explicitement » pourrait consister à porter une attention particulière à ces sept points.

* 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.
* Veiller à la qualité des moments d'institutionnalisation du savoir. Amener les élèves à comprendre la nature des savoirs scolaires
* Expliciter les enjeux d'apprentissage derrière dont les tâches scolaires sont porteuses (secondarisation)
* 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
* 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 :

* ne pas diminuer les exigences en termes d'investissement cognitifs
* faire comprendre qu'on attend d'un élève une implication cognitive et non une attitude d’obéissance et d’écoute passive

**[Retour sommaire](#_SOMMAIRE)**

# III/ DOCUMENTS ANNEXES

## Article : Un enseignement plus explicite… *Jacques Bernardin (GFEN)*

*Dialogue N° 160 « Expliciter pour faire comprendre ? » – Avril 2016*

L’idée d’un enseignement plus explicite irrigue les textes officiels, du socle commun *(« Les méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un* ***apprentissage explicite*** *en situation, dans tous les enseignements »*)[[6]](#footnote-6) aux programmes des différents cycles. Cette préconisation est reprise dans le référentiel pour l’éducation prioritaire : *« Les* ***objectifs du travail*** *proposé aux élèves sont* ***systématiquement explicités*** *avec eux. Les* ***procédures efficaces*** *pour apprendre sont* ***explicitées et enseignées*** *aux élèves à tous les niveaux de la scolarité…»*[[7]](#footnote-7).

Serait-ce un recul vis-à-vis des pédagogies qui privilégient l’activité des élèves, pour redonner la part belle à l’exposé magistral du professeur ?… Qu’en est-il exactement ? Pourquoi l’explicitation est-elle jugée nécessaire, quels travaux font référence à ce sujet ? Concrètement, que faut-il expliciter, à quel moment et à qui cela revient-il ?

**D’où vient cette idée ?**

La persistance des inégalités sociales devant l’école a amené à en analyser les causes. Parmi celles-ci, les sociologues pointent l’indifférence aux différences, consistant à présupposer tous les élèves partageant les mêmes dispositions culturelles et langagières, ce qui amène l’école à ne pas « enseigner explicitement ce qu’elle exige ». Sur ce constat, Bourdieu et Passeron envisagent en 1970 la mise en œuvre d'une « pédagogie rationnelle », qui permette à tous les élèves de réussir, notamment à ceux qui sont les moins dotés en capital culturel et scolaire[[8]](#footnote-8). En 1975, Bernstein fait le même constat des faiblesses d’une « pédagogie invisible »[[9]](#footnote-9), thèse reprise en 1985 par Perrenoud qui interpelle les pédagogies nouvelles, pouvant être élitistes car elles relèvent d'une idéologie plus proche des classes moyennes que des classes populaires et ont une « organisation invisible », plus difficile à décoder que les règles traditionnelles[[10]](#footnote-10).

Est-ce à dire qu’il faut revenir à un enseignement magistral ? On n’est pas loin de le penser à la lecture de l’article de Bissonnette, Richard et Gauthier paru en 2005, qui attaque violemment l’approche constructiviste et prône, pour « un enseignement efficace », une « démarche d’enseignement explicite »[[11]](#footnote-11) en trois étapes: le **modelage**, la **pratique guidée ou dirigée,** et **la pratique autonome.**  L’étape du modelage est celle où l’enseignant s’efforce de rendre explicite tout raisonnement *« en enseignant les pourquoi, comment, quand et où faire »*. La pratique dirigée permet d’ajuster et de consolider la compréhension dans l’action, à travers des groupes de travail.  Avec la pratique autonome, l’élève réinvestit seul ce qu’il a compris, s’entraîne pour accéder à la maîtrise et à l’automatisation des connaissances de base.

Arrêtons-nous un instant sur… les implicites de ces travaux. Tout d’abord, le paradigme de « l’école efficace » dans lequel ils s’inscrivent mérite d’être questionné. Rappelons que lorsque les écoles sont soumises aux comparaisons avec des tests standardisés, elles ont tendance à crisper l’enseignement sur les fondamentaux, ce qui *« réduit la formation de l’esprit critique ou de la créativité chez les élèves en même temps qu’elle les écarte des autres disciplines »*. Plus encore, si les connaissances de base sont assez aisées à évaluer, les compétences plus élaborées le sont bien moins, au risque de laisser de côté *« certains problème essentiels comme la résolution de problèmes, la catégorisation et la manipulation d’opérations symboliques »*[[12]](#footnote-12). On touche là au cœur du problème. Si on peut – à la limite - imaginer un enseignement des « connaissances de base » dans une approche à petits pas très structurée et fortement guidée, cela ne peut valoir pour la construction de compétences « expertes » qui est désormais l’attendu des systèmes éducatifs : accéder à la compréhension fine d’écrits divers, pouvoir résoudre des problèmes, être en mesure de traiter des situations inédites en mobilisant ses acquis. Ce qui amène à examiner de près le contenu des épreuves jugeant de l’« efficacité »[[13]](#footnote-13).

Ainsi en 2011, une évaluation de la DEPP a évalué les effets des Instructions de 2008, reprenant des épreuves de 1997 pour les proposer à 15.000 élèves de CP, et portant sur différents domaines : compréhension orale, phonologie, connaissance de l’alphabet, valeur sonore des lettres, lecture de mots et pseudo-mots, écriture directe ou différée (de lettres, nombres, mots), numération, géométrie, repérage dans le temps. On a alors constaté une augmentation des performances pour tous les élèves, et moins d’élèves dans les bas niveaux. On devrait donc se réjouir des incidences des IO de 2008…

Mais en 2013, une nouvelle évaluation de la DEPP est réalisée en début de CE2 : on constate alors une baisse des performances pour tous les élèves (en français, de 69 % à 66 % ; en mathématiques, de 64 % à 62 %). Comment l’expliquer ? Le poids de la phonologie est extrêmement lourd... *« Que les élèves maîtrisent le code, certes, c’est un des objectifs de l’école, mais on ne peut pas s’en contenter »*[[14]](#footnote-14). Comme les évaluations CEDRE, PIRLS ou PISA le confirment, c’est au niveau de la compréhension, de la maîtrise du lexique et de la résolution de problème que le bât blesse...

Devenir capable de mobiliser à bon escient ce qu’on a appris dans des situations inédites nécessite de s’y préparer par la confrontation régulière à des situations de recherche, à des tâches complexes. Il n’y est pas moins nécessaire d’expliciter des choses pour inscrire les élèves dans un « cadre instruit » et les faire progresser …

**Où se nichent les implicites ?**

Plusieurs courants de recherche actuels plaident pour un enseignement plus explicite, de la psychologie cognitive aux didactiques des disciplines, insistant sur les verbalisations et l’explicitation collective des conditions de réussite des tâches[[15]](#footnote-15). Dès la maternelle, ils plaident pour outiller tous les élèves des procédures de base indispensables aux apprentissages : repérage dans l’espace, chronologie, catégorisation, attention, compréhension de l’implicite, conscience phonologique, développement de la mémoire de travail.

Les recherches du réseau RESEIDA[[16]](#footnote-16), maillant les approches didactiques et sociologiques, ont identifié plusieurs zones d’implicites dans les conduites de classe, facteurs de malentendus sociocognitifs[[17]](#footnote-17). Tout d’abord, outre l’interprétation fréquente des consignes, des malentendus quant à l’interprétation des situations, de ce qu’elles visent : ainsi ces enfants de maternelle qui pensent que l’essentiel à l’école est de faire, réduction de l’activité d’apprentissage à l’effectuation de la tâche à laquelle n’échappent pas bien des élèves plus âgés. Au-delà, on peut avoir compris la consigne sans pour autant être en mesure de mettre en œuvre les moyens adéquats. Sans échange à ce propos, chacun est condamné à la répétition ou à l’abandon lorsque les difficultés perdurent. Enfin, la phase conclusive où il s’agit de s’extraire du contingent pour monter en généralité (phase d’institutionnalisation) est parfois trop vite menée, n’associant que trop peu d’élèves, alors même que ce moment constitue la pierre de touche de l’apprentissage. Pour rendre compte de ce qui contribue à la reproduction des inégalités scolaires, deux processus sont identifiés : la différenciation passive et la différenciation active. Il y a *différenciation passive* lorsque la conduite de classe est « indifférente aux différences », présuppose que tout va d’évidence pour l’ensemble des élèves, dès lors qu’un nombre suffisant d’entre eux répond aux sollicitations. On parle de *différenciation active* lorsque, pour répondre aux difficultés des élèves, on leur simplifie la tâche ou on la fragmente, en les guidant au pas à pas avec une aide accrue : toutes adaptations allant dans le sens du moins pour ceux qu’on estime savoir ou pouvoir moins… qui amplifient les écarts en pensant les réduire.

D’où cette idée d’enrayer la reproduction des inégalités en ne renonçant pas à des situations d’apprentissage ambitieuses sollicitant l’engagement des élèves, mais en leur donnant les moyens de se situer plus clairement dans les attendus des situations, tout en étant plus explicite quant aux moyens à mettre en œuvre pour apprendre de façon pertinente.

**Ce qui mérite d’être explicité**

Quoi et quand expliciter ? On peut sérier d’une part des objets d’étude méritant une plus grande attention, d’autre part des moments propices à la levée d’implicites qu’on sait discriminants.

***Quels objets d'étude ?***

L’analyse de la nature des difficultés permet d’identifier les malentendus cognitifs, de repérer ce que les élèves croient qu’on attend d’eux et/ou croient devoir mettre en œuvre. Les **apprentissages fondamentaux**, notamment la lecture et l’écriture ayant vocation à servir tous les autres apprentissages, font priorité à cet égard. Où se situent les difficultés ?

En lecture, si le déchiffrage est laborieux pour les uns, il est excessif pour d’autres, *« obsédés de la lettre »*, qui *« ont développé une conception ‘aberrante’ de ce qu’est l’acte de lire »* et ne parviennent pas à coordonner les opérations de décodage et de sémantisation [[18]](#footnote-18). Certains élèves réduisent la lecture à l’identification successive des mots, comme l’école leur a *implicitement* laissé entendre. Les rapports successifs de l’IG attirent l’attention sur ce point. Celui de 2006 remarquait que pour beaucoup d’enseignants de cycle 2 : *« le travail de compréhension ne semble pas bien appréhendé (...) Tout se passe comme si l’accès au sens du texte devait résulter naturellement de son décodage »*[[19]](#footnote-19). En 2013, *« l’enseignement de la compréhension est encore mal assimilé. La découverte des textes, quand la maîtrise du code commence à s’installer, n’est pas enseignée avec méthode. La compréhension est traitée, en collectif, de manière superficielle et globale, sans distinction entre les composantes cognitives de niveaux différents qui la constituent. Pour les maîtres eux-mêmes les stratégies que les élèves doivent mettre en œuvre pour apprendre à comprendre ne sont pas explicites »[[20]](#footnote-20).* Or, contrairement à la situation de communication orale, le lecteur est seul face au texte et doit prendre en charge la compréhension. Ce qui suppose de porter attention aux éléments formels (mots, ponctuation, marques orthographiques, accords, organisation des propositions, etc.), de faire des mises en relation, de construirele contexte, de se représenter l’univers du texte et parfois de l’interpréter (par rapport à l’intention de l’auteur... en cas d’implicites, de double sens, d’ironie).

Plusieurs pistes pédagogiques méritent d’être développées pour améliorer la compréhension.

- Les échanges autour des lectures offertes visant, dès la maternelle, au-delà de l’identification des personnages et de la récapitulation chronologique, un repérage des ***intentions*** des protagonistes et une reconstitution de la ***dynamique narrative*.** Derrière les histoires d’animaux, il s’agit de bien autre chose. Lire, c’est aller au-delà de l’écran pour entrevoir la profondeur de la scène.

- Le dévoilement des stratégies de lecture, lors de la découverte de texte au cycle 2, que ce soit pour ***l’identification des mots*** (éviter le double écueil de la pure devinette et du déchiffrage borné en croisant décodage et inférences), pour travailler les ***compétences syntaxiques*** (relecture liant les mots au sein de la phrase afin de comprendre... avant d’oraliser) ou les ***compétences textuelles*** (récapituler la signification en fin de paragraphe, résumer en fin de texte... puis donner son point de vue).

- Un autre rôle des questions. Du cycle 2 au cycle 3, au prétexte que les élèves sont faibles, ils ne font parfois que lire ou n’ont que des questions simples, de recherche d’information. Doit-on s’étonner des faiblesses révélées par les évaluations si les élèves sont peu exercés à la compréhension fine, à la dimension interprétative et encore moins critique ? Cantonnées à une fonction de contrôle, les questions pourraient davantage servir de supports pour travailler la compréhension, non pas *a posteriori* mais de façon intégrée à l’activité lecture. Dès lors qu’elles portent sur divers niveaux de compréhension, la diversité des réponses amène à croiser les points de vue et ce qui les étaye, justifiant des retours au texte exigeants : moment de ***dévoilement des stratégies compréhensives***, au bénéfice de tous les élèves.

En matière d’écriture, outre les situations dans lesquelles les élèves sont placés (fréquence d’écrits de contrôle : dictée de mots ou de phrases, réponse aux questions, exercices… et rareté des écrits personnels ou de synthèse), les modalités méritent d’être revues : absence de phase pré-rédactionnelle, écriture solitaire souvent réduite au premier jet[[21]](#footnote-21)… Là encore, des alternatives existent, dépliant de façon explicite ce qui est usuellement clandestin : chasse aux idées préalable, mutualisation, lectures croisées, constitution d’outils, nouvelles écritures[[22]](#footnote-22)…

Au-delà des procédures pour lire/écrire, l’ensemble des **notions et concepts** mérite plus d’explicitation. Sur la base de situations problématiques incitant chacun des élèves à la recherche, les échanges entre pairs sous la conduite de l’enseignant pourraient davantage ***mettre en scène le débat de preuve***, poussant chacun à expliciter et à justifier son point de vue, soumis à l’appréciation critique de la classe. Le lecteur reconnaitra ici les fondements des démarches élaborées par le GFEN, où le va et vient des idées autour de l’objet ouvre à l’élaboration collective, à la formalisation de l’essentiel, à la conceptualisation, à la compréhension partagée.

Enfin, parmi les objets classiquement oubliés, pointons tout ce qui relève de **l’infra-didactique**, convoqué d’un bout à l’autre de la scolarité et laissé à la discrétion de chacun, sans jamais être explicité : ainsi l’apprentissage des leçons ou la copie… Techniques de travail pourtant essentielles. Les nouveaux programmes y insistent, fort judicieusement. Ainsi, la place « explicite » faite à la copie différée (pratique de l’autodictée pratiquée depuis longtemps dans le GFEN), qui donne l’occasion d’échanges fructueux sur la morphologie lexicale.

***Quand expliciter… ou faire expliciter ?***

Plusieurs moments facilitent l’installation et le maintien des élèves dans le « cadre instruit », contribuent à l’éclaircissement et à l’appropriation des procédures intellectuelles.

* Le lancement de l’activité nécessite pour l’enseignant d’en présenter les enjeux qui la légitiment (pourquoi ?) mais aussi de concourir à l’appropriation commune de la consigne afin d’éclaircir le but  (que s’agit-il de faire ?). Très jeunes, les élèves peuvent être habitués à investir la consigne et faire, collectivement, ce qu’à terme chacun devra faire seul : lecture, reformulation, anticipation de ce dont on va avoir besoin…
* Au cours de la tâche, quand cela s’avère nécessaire, on peut suspendre l’activité pour faire expliciter les procédures amorcées.

Ainsi, lors d’une découverte de texte au CP (*Porculus*, Arnold Lobel, Ecole des Loisirs), les élèves sont amenés à expliciter la façon d’identifier les mots inconnus : c’est « orage » parce que le ciel est noir [référence au contexte] / parce que ça ressemble à « orange » [mot connu du fichier lexique] / et parce que ça commence par « o-ran… » (Où la vérification croise déchiffrage et inférence de sens).

Au CE1, lors d’une séance d’autodictée, les élèves sont invités à réfléchir sur la façon de se souvenir de l’orthographe du mot « longtemps ». Les uns évoquent les deux syllabes et leurs composantes (analyse phonologique), d’autres le « temps long » (référence à la sémantique), d’autres encore le féminin pour le « g » de long/longue (marque dérivative). Enfin, seul le recours au dictionnaire livrera les clés pour la graphie de « temps » (marque étymologique, du latin « tempus »). Belle occasion de démontage et de conscientisation du plurisystème graphique !

* Le temps d’institutionnalisation. C’est le passage du réussir au comprendre, trop souvent éludé (ou pris en main de manière unilatérale par l’enseignant), pour dégager le noyau dur de l’activité et en faire un objet de savoir générique que les élèves pourront transférer dans une situation de même nature. Temps essentiel de la ***prise de conscience***. Pour Piaget, *« Prendre conscience d’une opération, c’est la faire passer du plan de l’action sur celui du langage, c’est donc la réinventer en imagination pour pouvoir l’exprimer en mots (loi du ‘décalage’ ou du ‘déplacement’) »*[[23]](#footnote-23). Travail langagier exigeant qu’évoque également Wallon : *« le réel, pour être objet de connaissance, ne se donne pas directement à voir, il doit être représenté, construit, interprété, faire l’objet d’une élaboration »* et le langage occupe une place centrale dans ce processus[[24]](#footnote-24). Même insistance de la part de Vygotski pour qui *« la formulation d’un problème et l’apparition d’un besoin de concept (…) peuvent déclencher le processus de résolution du problème mais non garantir qu’il sera mené à bien »*. Seul le langage permet de dégager les traits saillants, de les abstraire, d’en faire une synthèse. *« La prise de conscience, conçue comme généralisation, conduit directement à la maîtrise »*[[25]](#footnote-25).

Ainsi au CE1, suite aux expérimentations avec des récipients remplis de la même quantité d’eau mais de formes différentes, les élèves constatent – quelle que soit la température – que l’évaporation est liée à la surface d’échange… ce qui amènera à revisiter la pratique familière d’étendage du linge.

En géométrie, après une séance consacrée à fabriquer comme ils le peuvent un cube avec du papier cartonné, les élèves invités à comparer leurs productions vont progressivement en formaliser les caractéristiques : *six* faces (alors que la perception première en faisait oublier une), de forme et de taille semblables (carrés isométriques). Ainsi conscientisé, le patron sera testé la séance suivante, les élèves pointant la nécessité d’ajouter alors des « languettes pour coller ».

Invités à expliciter leurs façons de lire, les élèves de CE1 évoquent le déchiffrage mais aussi l’identification automatisée de certains mots : *« je coupe les mots, j’essaie de lire tout…  Sauf ceux que je connais par cœur »*. Certains explicitent le passage de la voie indirecte à la voie directe : *« avant, ‘anniversaire’, je savais pas comment le couper. Maintenant, d’un coup d’œil, je le reconnais »*. Au-delà de l’identification des mots, l’échange permet de conscientiser les stratégies de lecture. Certains expliquent que tout déchiffrer freine la lecture et gêne la compréhension. Dans un CM2, des élèves évoquent une lecture quasi mécanique progressant d’une unité linguistique à une autre (*« je lis de syllabe en syllabe et ensuite de mot en mot et finalement toute la ligne entière »*), alors que d’autres disent utiliser une stratégie plus interactive, croisant prise d’indices et élaboration compréhensive : *« je regarde un mot et je lis le son, mais avec mon autre œil je regarde le mot suivant puis ainsi de suite. Et en même temps, j’essaye de comprendre » ; «  je lis la phrase et j’imagine ce qui se passe pour comprendre la suite de l’histoire »….*

*Autant d’occasions pour chacun de s’exercer au recul métacognitif, l’échange et les prises de conscience ouvrant au changement.*

Enfin, les temps faisant transition, assurant le tissage entre une séance et la suivante concourent à signifier la continuité des apprentissages dans une temporalité qui déborde le vécu immédiat. Lorsqu’en amont d’une nouvelle séance, les élèves sont invités à faire rappel de la précédente, cela fournit à l’enseignant de précieuses indications sur ce qui a fait réellement trace pour les uns et les autres… invitant parfois à beaucoup d’humilité !

**Pour conclure**

Une pédagogie active telle que nous l’entendons, soucieuse de dévoiler le dessous des cartes du travail intellectuel, rompt avec l’implicite qui concourt à perpétuer les inégalités mais aussi avec « l’instruction directe » qui met l’apprenant sans coupe réglée du maître à penser.

Avoir le souci de clarifier les choses, de déplier les façons de faire, de dévoiler les procédures: cela revient moins à l’enseignant en préalable des situations d’enseignement qu’aux élèves, *sous sa conduite*, en accompagnement et/ou en conclusion des activités d’apprentissage. Au critère d’efficacité, on pourrait substituer celui de pertinence :

* pertinence sur le plan de la démocratisation, l’explicitation des procédures intellectuelles en permettant l’échange et l’appropriation par tous ;
* pertinence sur le plan de la formation intellectuelle, dès lors qu’on sollicite le recul réflexif et l’échange critique, qui contribuent à la compréhension partagée, à la durabilité et à la transférabilité des acquisitions.

Nous rejoignons ici la conclusion de Bernard Lahire dans *Culture écrite et inégalités scolaires*: *« c’est en évitant d’être victime de l’amnésie de la sociogenèse des pratiques scolaires, c’est-à-dire en insistant plus sur les technologies du travail intellectuel (supposant des pratiques langagières spécifiques) que sur les résultats codifiés de savoirs, plus sur les modalités concrètes infimes de l’appropriation des savoirs que sur l’apprentissage mécanique de ces savoirs que l’école peut (dans les limite de son possible) réduire les inégalités face à l’école »*[[26]](#footnote-26).

## SEQUENCE DE GRAMMAIRE EN CLASSE suivie d’un entretien avec un élève

La Maîtresse :  
**« Les regards sont tournés vers le tableau. C’est parti on entre dans la grammaire… Hier, je vous ai raconté une petite histoire, la petite histoire de la sorcière qui arrive dans un village, le village des deux genres. Dans ce village, il y a deux rues : la rue du féminin, la rue du masculin. »**

**Lorsqu’elle arrive dans ce village le gardien l’arrête et lui dit « stop ! Vous ne pouvez pas aller n’importe où dans ce village, où est-ce que la sorcière aura le droit d’aller ?**

Les élèves :

* Dans la rue du féminin

**Pourquoi ?**

* Parce que c’est une fille et le féminin ça veut dire c’est tout pour les filles

**Une sorcière : qu’est-ce que vous pouvez me dire sur ce groupe nominal là ?**

* C’est féminin parce que c’est une sorcière, c’est pas un sorcière

**Et donc, qu’est-ce que je peux dire ?**

* Que c’est une fille

**Oui et comme c’est une fille c’est un nom féminin. Comment je sais que c’est un nom, et qu’en plus il est féminin ?**

* Parce que le déterminant, c’est « une » et pas « un » on dit pas « un » sorcière

**Parce que le petit mot, le déterminant, qui est devant le nom me permet de dire que ce nom est féminin.   
La sorcière elle est accompagnée de son ami le crapaud. Est-ce que la sorcière va pouvoir entrer dans le village avec le crapaud ? Et emprunter la même rue ?**

Les enfants (En chœur) : NOOON !

Une petite fille : Si ! Elle peut y aller avec son amie, parce que… une grenouille

**Mais je n’ai pas dit une grenouille, j’ai parlé d’un crapaud alors il va aller où ?**

**-----------------------------------------------------------------------**

*Un peu plus tard, Lucas est au tableau*

**Lucas, ou vas- tu mettre ce mot, « une amie » ?**

* …

**Qu’est-ce que l’on est en train de faire ?**

* ….

**Pourquoi tu as mis ce mot, là ?**

* Parce que le déterminant

**Quoi le déterminant ? C’est quoi le déterminant ?**

* C’est  « une »

**Et ?**

**ENTRETIEN DE LUCAS AVEC S. (formateur)**

**RETOUR SUR LA LEÇON autour de la REALISATION DE L’EXERCICE DE GRAMMAIRE DANS LE CAHIER…**

*S. a avec lui quatre étiquettes/mots utilisées par la maitresse lors de la séquence collective (l’éléphant, les cahiers, l’école, ta poupée). Lucas a avec lui son cahier d’essai où est inscrit la consigne de l’exercice à faire.*

**S. : C’est quoi ce cahier ?**

* Le cahier d’essai

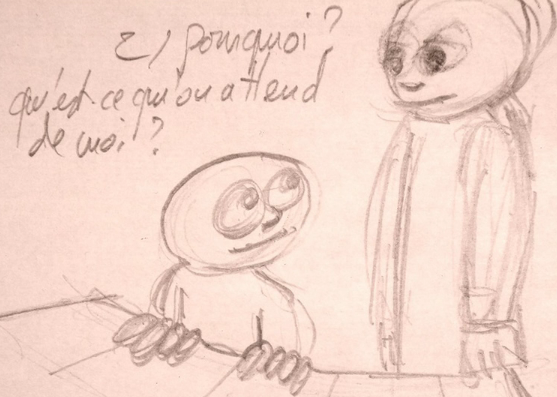
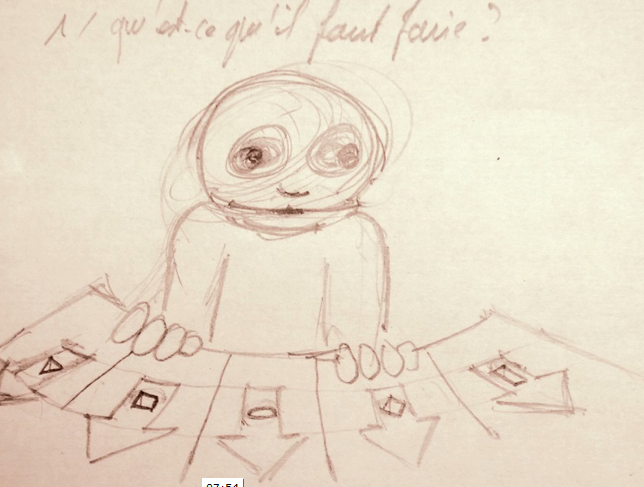
**Ca sert à quoi ?**

* A écrire

**Et là tu vas écrire ?**

* …

**Tu peux me dire l’exercice que tu dois faire, qu’est -ce que la maîtresse attend de toi ?**



**Tu peux me lire la consigne ?**

* Ecris à côté de chaque nom s’il est féminin ou masculin

*S. présente une étiquette /mot à Lucas.*

**Tu vois ce mot. Qu’est-ce que tu dois faire ?**

* …. *(Lucas s’agite)*

**Tu t’agites, tu as peur, ça te fait peur ? Laisse ton corps, détends toi on va travailler avec la tête .. Qu’est-ce que vous avez fait ce matin ?**

* La grammaire

**Très bien, qu’est-ce qu’il fallait faire ?**

* ..

**Toute cette leçon, elle parlait de quoi ?**

* …

**Tu as entendu des choses que la maîtresse a dites ? Dis les moi et on va classer les choses..**

* …

**Vous n’avez pas parlé d’un village ?**

* ..

**Avec des rues ?**

* Ah si !

**C’était quoi ce village ?**

* La sorcière

**Et qu’est-ce qu’il fallait faire dans ce village ?**

* Dessiner

**Mais moi, je ne t’ai pas vu dessiner. Je vous ai vu mettre des mots dans des rues, tu te rappelles ? Il fallait mettre les noms dans les rues en fonction de quoi ?**

* …

**Bon, on va essayer de retrouver. Je te donne ce mot, tu peux essayer de me le lire ?**

*S.Montre l’étiquette « l’école »*

* L’école

**Très bien. Et qu’est-ce qu’il faut faire de ce mot ?**

* …



**Tu n’as pas du tout compris, ce qui s’est passé ce matin ?**

*Lucas fait Non de la tête*

**Tu veux que je te réexplique ?**

*Lucas fait oui de la tête*

**En fait ce matin quand il fallait mettre les noms dans les rues « féminin » ou « masculin » ça revenait à dire si chaque mot était féminin ou masculin. Les mots on peut les ranger dans des catégories. Y’a plein de choses qu’on peut ranger dans des catégories. Tiens tu connais ... le foot ?**

* *(Oui de la tête)*

**Alors je te dis des noms de footballeurs, tu me dis si c’est des « très bons joueurs » ou si ce ne sont pas des « très bons joueurs ». On fait deux catégories « les forts » les « pas forts ».** **Cristiano Ronaldo ?**

* Fort

**Karim Benzema**

* Nul !

**Ah tu as créé une autre catégorie ! Hugo Lloris**

* Nul ?

**Lionel Messi**

* Fort

**Eh très bien ! Tu sais catégoriser.. Bon on va laisser le foot. La catégorisation que l’on te demande c’est une catégorisation de la grammaire. Il y a des mots qui sont ..**

* Masculin ! et féminin !

**Y-a une différence, c’est que moi je ne suis pas d’accord avec toi pour Karim Benzema, je le mettrais dans les forts.. Là en grammaire on ne peut pas ne pas être d’accord. C’est comme ça. Alors on va faire de la catégorisation : Ca c’est un mot comment ?**

*(montre l’étiquette « ta poupée » )*

* Ta poupée. C’est féminin

**Maintenant on en arrive à savoir pourquoi (Montre l’étiquette « les cahiers »)**

* Les cahiers, masculin

*S. Montre l’étiquette «L’éléphant »***: Catégorisation ?**

* Masculin

*S. Montre l’étiquette « l’école »*

* L’école, Masculin

**Tu as catégorisé. Je reprends les mêmes mots et tu vas me faire deux catégories. Les animaux et les non animaux. Eléphant :**

* Animal

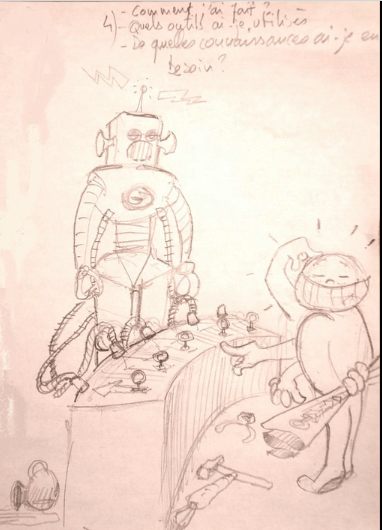
*Etc.. Les 4 mots sont classés*

**On change de catégorisation : j’aime, j’aime pas ..**

*les 4 mots sont classés*

**Maintenant on change encore : masculin féminin**

*Lucas classe les 4 mots*

****

**Maintenant tu me dis comment tu as fait et je te laisse tranquille, pour ce mot là (ta poupée)**

* Parce que c’est « une » poupée

**Alors c’est quoi ton critère, qu’est-ce qui t’a permis de trouver (tu as juste !) . L’école pourquoi tu as dit que c’était féminin ?**

* Parce que c’est « une »  école

**Pour celui-là (les cahiers) il n’y a pas « un » ou  « une » comment tu as fait pour savoir que c’était masculin ?**

* J’ai réfléchi

**Et à quoi tu as réfléchi ?**

* Parce que c’est « un » cahier

**Là c’était les cahiers, voilà une autre catégorie : le singulier et le pluriel ..Le singulier quand il y en a un, le pluriel à partir de deux, quand il y en a plusieurs. C’est une autre catégorie que l’on peut faire.. On catégorise comme ça ? .. Allez dis-moi : L’école :**

* singulier

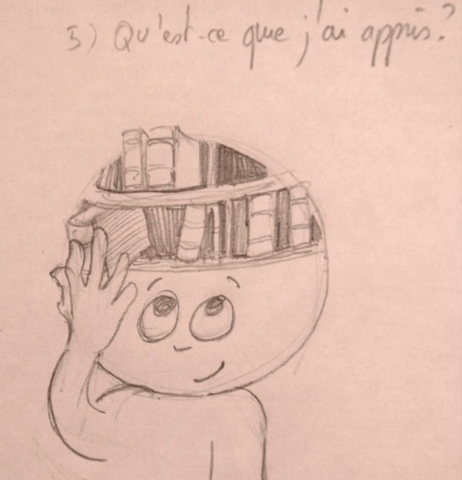
**L’éléphant**

* singulier

**Les cahiers**

* pluriel

**C’est bien tu es le Cristiano Ronaldo de la catégorisation !!**



## Français : Construction d’un outil de cycle « typologie des erreurs orthographiques »

(cycle II, CE1)

**Préambule :**

Le parti pris de l’enseignant devra être :

* D’amener les élèves à expliciter leurs procédures
* De favoriser les interactions entre élèves et non pas seulement le dialogue maître/élèves,
* D’accepter de prendre une posture de retrait par rapport aux interactions dans la classe,
* D’aider les élèves à analyser leur façon de faire et mettre en évidence leurs progrès,
* De demander aux élèves de faire référence aux outils construits collectivement,
* De laisser les outils à disposition,
* De privilégier les traces écrites avec les élèves,
* D’accepter que certaines traces soient provisoires.

**Présentation générale du classeur-outil d’orthographe :**

Le « classeur-outil » des élèves est un classeur individuel et personnalisé, dans lequel on trouve les fiches-outils répondant aux erreurs fréquentes de l’élève ainsi que les règles d’orthographe, en cours de construction. Un classeur-outil collectif regroupant toutes les règles étudiées est à disposition dans la classe.

Le classeur est divisé en 3 parties :

1. La correspondance graphie/phonie
2. Le lexique courant : grille de mots, répertoire …
3. Les accords (accord nominal, accord verbal)
4. Les erreurs textuelles

**Séquence élaboration de la grille de typologie des erreurs**

Classe : CE1

Durée : 8 séances

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Items déclinés** | **Type de séance** | **Activités** | **Variables de**  **différenciation**  (simplification,  complexification) | **Grille des**  **observables** |
| **Séance 1 :**  **C1** : Etude de la langue : Orthographe grammaticale | **C1** : Orthographier correctement un texte simple de dix lignes - lors de sa rédaction ou de sa dictée  - en se référant aux règles connues d’orthographe et de grammaire ainsi qu’à la connaissance  du vocabulaire | **Recherche et classement des erreurs** : A partir des productions d’écrits des élèves, l’enseignant a constitué un corpus dans lequel il a sélectionné des erreurs (une dizaine) relevant :  - de la graphie/phonie  - des accords dans le groupe nominal,  - du lexique courant avec correspondance graphie/phonie respectée. | Phase 1 : Correction individuelle des erreurs. Chaque élève propose sous le mot mal orthographié une graphie correcte.  Phase 2 : Groupes homogènes  But : Elaborer un tableau où on regroupe « les erreurs qui se ressemblent ».  Après avoir comparé leurs graphies et s’être mis d’accord, on demande aux élèves du groupe de ranger dans une même colonne les erreurs qui se ressemblent.  Le classement est réalisé sur une affiche pour être présenté à la classe lors de la séance suivante. | La différenciation se fera sur le nombre d’erreurs à classer. | S’implique :  - produit un classement des erreurs. |
| **Séance 2**  **C1**: Dire    **C7** : S’appuyer sur des méthodes de travail pour être autonome | C1 : Prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler  et justifier un  point de vue  **C7** : Respecter des consignes simples, en autonomie | **Apprentissage : catégorisation des erreurs**  Vérification et validation des graphies connues et des procédures | Phase 1 : orale. Un rapporteur de chaque groupe vient présenter le classement effectué lors de la séance précédente. Il place son affiche au tableau.  Phase 2 : Débat autour des classements réalisés. Les élèves sont invités à justifier leur point de vue.  Le but de ce débat est de faire émerger un accord autour de 2 ou 3 catégories. Cette première typologie sera transitoire. On veillera à garder une catégorie pour les erreurs d’un autre type.  Phase 3 : Utilisation de cette 1ère grille.  L’enseignant propose un nouveau corpus de phrases dont les erreurs ont été ciblées et corrigées.  Il demande aux élèves de placer les erreurs et leurs corrections dans la bonne catégorie.  Phase 4 : Phase de confrontation des classements par binômes. | La différenciation s’effectuera sur la longueur du corpus de phrases et sur l’aide apportée  par le maître dans un atelier dirigé. | S’implique :  - Participe spontanément au débat.  - accepte de présenter son travail. |
| **Séances 3,4 et 5**  **C1**  **C7** | **C7**: Être persévérant dans toutes les activités | **Apprentissage, appropriation du classement**  Phase d’entraînement | Sur une semaine et sous forme d’activités ritualisées, le maître propose des activités de classements et de justifications d’erreurs. | Introduction éventuelle d’un tutorat pour les élèves à besoin particulier | Respecte les consignes :  En autonomie, souligne le nombre de mots demandés.  S’implique :  Utilise la typologie mise en place. |
| **Séances 6, 7, 8**  **C1 :**    **C7 :** | **C1** : Distinguer les mots selon leur nature ou leurs fonctions.  **C7** : S’impliquer dans un projet individuel ou collectif | **Apprentissage e**t **approfondissement** | Ces trois séances respecteront la même démarche mais porteront sur des types d’erreurs différents à chaque fois. Le but est que l’explicitation des procédures des élèves soit centrée sur le même type d’erreurs.  Phase 1 : Travail par binômes. Dans un texte dont le nombre d’erreurs est indiqué, l’enseignant demande aux élèves de les souligner et de proposer une graphie correcte et justifiée.  Phase 2 : Mise en commun. Verbalisation. L’objectif de cette phase est de rendre explicite les procédures que les élèves utilisent pour repérer et corriger les erreurs dans le texte.  Ces procédures validées et écrites par le maître sur des affiches seront placées dans les colonnes correspondantes du classeur ou cahier de l’élève, afin de servir d’outils dans les travaux d’écritures futurs.  Ce travail pourra aussi permettre de trouver collectivement des pictogrammes signifiants pour les élèves et différents des catégories choisies lors de la séance 2. | Constitution éventuelle de binômes ou de groupes homogènes  autour d’un type d’erreur fréquemment rencontrée dans leurs textes respectifs. | Respecte les consignes :  Repère les erreurs signalées.  Persévère :  Fait régulièrement référence à la typologie. |
| **Séance 8** | **C7** : S’impliquer dans un projet individuel ou collectif | Evaluation sommative et/ou formative | On donne une grille (grille qui évoluera en fonction de la typologie mise en place) sur laquelle apparaissent les types d’erreurs. L’élève analyse sa production par rapport à la production précédente.  (Variable possible : bilan des productions de la semaine)  *« J’ai fait des progrès pour les erreurs de type… »*  *« Je dois faire attention aux erreurs de type… »* | Les élèves en difficulté pourront s’aider des référents construits | S’auto-évalue :  - identifie ses progrès  - identifie les points à améliorer. |

## Composition du groupe de travail « enseigner plus explicitement »

DGESCO B3-2 Marc BABLET

Fabienne FEDERINI

Michèle COULON

Anna POTTIER

DGESCO bureau écoles Marie-Claire MZALI DUPRAT

DGESCO bureau des collèges Cédric SEBISCH

DGESCO MAF Ghislaine DESBUISSONS

IGEN Anne BURBAN

IGEN Anne ARMAND

Ifé centre Alain Savary Marie-Odile MAIRE SANDOZ

Correspondant académique Alain POTHET

IA-IPR Anne-Françoise PASQUIER

IEN Annie CERF

CPC Marie FLURY

Principale Annie CONSIGNY

Enseignant formateur Haud LANCIEN   
Arbya EICHI

Directrice d’école Françoise PAUTY

1. On pourra se reporter à la thèse d’Annie da Costa-Lasne [« La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques ?](http://iredu.u-bourgogne.fr/toute-lactualite/documents-nouvellement-mis-en-ligne/332-la-these-dannie-da-costa-lasne-est-en-ligne.html) » 2012 [↑](#footnote-ref-1)
2. Cet exemple est emprunté à Sylvie Cèbe [↑](#footnote-ref-2)
3. Bonnéry, S. Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 2007, 214 p [↑](#footnote-ref-3)
4. Lire à ce propos dans le livre de Robert Guichenuy «élève acteurs, élèves actifs, boîte à outils l’organisation de la prise de parole organisée par le « jeu de cartes » : chaque élève de la classe a une petite carte bristol à son nom. Ces cartes mélangées par l’animateur (un élève de la classe qui change à chaque séance) vont servir à orchestrer les différentes tâches de façon aléatoire : distribution / ramassage de documents, prises de paroles, travail au tableau,...les effets de cette organisation sont inattendus et intéressants pour les élèves habituellement les plus en recul. [↑](#footnote-ref-4)
5. E. Bautier, R. Goigoux. « [Difficultés d’apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3252) », Revue Française de Pédagogie n° 148, Juillet-Août-Septembre 2004, p93 [↑](#footnote-ref-5)
6. *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture,* décret n° 2015-372, MENESR, J.O. du 2-4-2015. [↑](#footnote-ref-6)
7. *Priorité 1 du référentiel pour l’éducation prioritaire*, MENESR, p. 4. [↑](#footnote-ref-7)
8. Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970), *La Reproduction*, éd. Minuit. Idée développée par Bourdieu dès 1966, qui évoque *« une pédagogie rationnelle et réellement universelle (…) ne tenant pas pour acquis ce que quelques-uns seulement ont hérité, s'obligerait à tout en faveur de tous et s'organiserait méthodiquement par référence à la fin explicite de donner à tous les moyens d'acquérir ce qui n'est donné, sous l'apparence du don naturel, qu'aux enfants de la classe cultivée* *(…) ».* (« L’école conservatrice. Les inégalités devant l’école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, 1966 - vol. 7 n°3, p. 325-347). [↑](#footnote-ref-8)
9. Bernstein B. (1975), *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*, Paris, CERI-OCDE. [↑](#footnote-ref-9)
10. Perrenoud Ph. (1985). *Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ? Réflexions sur les contradictions de l’école active*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l’éducation (repris dans [*La pédagogie à l’école des différences*](http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/livres/alpha/P/Perrenoud_1995_A.html)*. Paris :* ESF, 1995, chapitre 3, pp. 105-118).  [↑](#footnote-ref-10)
11. Bissonnette S., Richard M., Gauthier C. (2005), Note de synthèse « Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés », *Revue Française de Pédagogie (RFP)*, n°150, pp. 87-141. [↑](#footnote-ref-11)
12. Normand R. (2006), « L’école efficace ou l’horizon du monde comme laboratoire, *RFP*, n° 154, pp. 33-43. [↑](#footnote-ref-12)
13. Carette V. (2008), « Les caractéristiques des enseignants efficaces en question », *RFP*, n° 162, pp. 81-93 [↑](#footnote-ref-13)
14. Intervention de Marie-Hélène Leloup, IGEN 1er Degré, lors du Séminaire DGESCO « *Favoriser la maîtrise de la langue française et agir contre l’illettrisme à l’école et avec l’école »,* 26 septembre 2014, Paris. [↑](#footnote-ref-14)
15. Cf. Dossier ressource « Enseigner plus explicitement » (2015) <http://centre-alain-savary.ens-lyon.f/CAS> [↑](#footnote-ref-15)
16. RESEIDA : Réseau de recherche sur « la Socialisation, l’Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages ». Regroupement interdisciplinaire de chercheurs de plusieurs laboratoires français et francophones, créé en 2001 à l’initiative de l’équipe ESCOL (Education Scolarisation) de l’université Paris 8. [↑](#footnote-ref-16)
17. Rochex J.-Y. & Crinon J. (dir.) (2011), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d’enseignement*. Rennes, PUR. [↑](#footnote-ref-17)
18. Meljac C. (1992), « Sous le toit de l’école, l’illettré », in Jean-Marie Besse, Marie-Madeleine de Gaulmyn, Dominique Ginet, Bernard Lahire, *L’’illettrisme en question*, Lyon, PUL, p. 215 et 211. [↑](#footnote-ref-18)
19. Bouysse V., Claus Ph., Leblanc M., Safra M. (novembre 2006), *Mise en œuvre de la politique éducative.* IGEN, Groupe de l’enseignement primaire, p. 6.

    [↑](#footnote-ref-19)
20. Claus P., Bouysse V. et al. (juin 2013), *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l’école primaire de 2008*, Rapport n°2013-066, IGEN, p. 11. [↑](#footnote-ref-20)
21. Rapport de l’IGEN (juin 2013), *op. cit.* , notamment p. 13, 22 et 23. [↑](#footnote-ref-21)
22. Pour un développement, Cf. *Dialogue* « L’écriture, éducation prioritaire » n°158, Actes des 8è Rencontres nationales sur l’accompagnement, GFEN, octobre 2015. [↑](#footnote-ref-22)
23. Piaget J. (1974), *La Prise de conscience*, PUF. [↑](#footnote-ref-23)
24. Bautier E., Rochex J.-Y. (1999), *Henri Wallon. L’enfant et ses milieux*, Hachette Education. [↑](#footnote-ref-24)
25. Vygotski, L. S. (1934/1985), *Pensée et Langage*, Editions sociales. [↑](#footnote-ref-25)
26. Lahire B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de  « l’échec scolaire » à l’école primaire,* Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 295. [↑](#footnote-ref-26)