

ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT

Dossier issu d'un groupe de travail, piloté par le bureau de l'éducation prioritaire de la DGESCO, visant à préciser et illustrer le concept d'explicitation tel qu'il est pensé dans le référentiel de l'éducation prioritaire.

*SITUATION ET
GESTES
PROFESSIONNELS
AU QUOTIDIEN*

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	4
EXEMPLES DE SITUATIONS DE CLASSE, DE PAROLES, TRAVAUX D'ÉLÈVES QUI ILLUSTRONT LES INCOMPRÉHENSIONS ET MALENTENDUS QUOTIDIENS	6
ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT EN PRATIQUE	9
Installer un cadre d'apprentissage bienveillant et exigeant qui développe la mobilisation efficace des élèves	9
Écouter, observer les élèves au travail	9
Développer la réflexion des élèves sur le sens de leur activité scolaire	10
Adopter des modalités d'évaluation explicites qui marquent la progression	11
des savoirs et les progrès.....	11
Inclure tous les élèves dans la dynamique collective d'apprentissage	11
Penser la prise de parole et sa distribution.....	12
Enseigner explicitement les compétences nécessaires à l'apprentissage	13
Apprendre à comprendre un texte narratif.....	13
Apprendre à catégoriser	16
Concevoir des séquences d'enseignement et ses différentes étapes soucieuses de l'explicite	17
Penser et construire une séance ou séquence d'enseignement	17
Avant de donner des nouvelles tâches (activités) aux élèves.....	17
En donnant la tâche (activité)	18
Pendant que les élèves réalisent la tâche (l'activité).....	19
À l'issue de la réalisation de la tâche (l'activité)	20
Ultérieurement	20
En forme de conclusion.....	21
LA QUESTION DU TRAVAIL PERSONNEL HORS LA CLASSE	22
VERS UNE ÉCOLE EXPLICITÉE AUX PARENTS	24
DOCUMENTS ANNEXES	25
Pourquoi est-il nécessaire de développer un enseignement plus explicite ? En quoi cela répond-il aux besoins des élèves issus des milieux populaires ?	25
Un enseignement plus explicite... ..	33
Séquence de grammaire en classe suivie d'un entretien avec un élève	39
Français : construction d'un outil de cycle « typologie des erreurs orthographiques ».....	43
Composition du groupe de travail « enseigner plus explicitement »	45

INTRODUCTION

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.

À 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.

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 élèves¹. C'est ce qui est entendu ici par « enseigner plus explicitement », pour que les élèves gagnent en autonomie intellectuelle² face aux apprentissages, que leur soit donné à voir ce qui est attendu et comment réussir, que leur soit rendu perceptible l'invisible et nécessaire travail de la pensée afin qu'ils se l'approprient...

« Enseigner plus explicitement », tel que présenté dans le référentiel de l'éducation prioritaire, recouvre un ensemble de gestes, de postures et de pratiques pédagogiques 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.

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 ? »](#), 2012.

² Le terme « intellectuel » fait référence au travail de la pensée nécessaire pour apprendre, à l'activité réflexive des élèves.

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 maître 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'organisations pédagogiques 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

Les interventions d'Élisabeth Bautier et Denis Butlen
(la formation des formateurs éducation prioritaire,
mai 2015)

Ainsi que *l'article de Jacques Bernardin*
(paru dans la revue *Dialogue* du GFEN)

Annexés à ce dossier

EXEMPLES DE SITUATIONS DE CLASSE, DE PAROLES, TRAVAUX D'ÉLÈVES QUI ILLUSTRONT LES INCOMPRÉHENSIONS 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. 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, de collectivement en comprendre la nature, de faire le lien avec certains 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. 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 réponse³. Ce rapport binaire au savoir – « je sais »/« je ne sais pas » – est courant chez les élèves en difficulté scolaire. Il leur rend difficile la perception de ce qui permet le passage d'un état à un autre, du travail intellectuel à effectuer pour « savoir » quand on « ne sait pas ».

C'est ce que Bernard Charlot illustre avec cet autre exemple :

À 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 CP 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 ?⁴ »

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... »

³ Cet exemple est emprunté à Sylvie Cèbe.

⁴ Bernard Charlot, « Le rapport au savoir », chapitre du livre Éducation et formation : recherches et politiques éducatives de Jean Bourdon (dir.), Éditions du CNRS, 1999, p. 17-34.

« C'est pas juste de nous interroger la dessus, on l'a pas appris ! »

Mais... j'ai fait le travail demandé !»

Autre protestation si ordinaire dont nous occultons trop souvent la portée. L'analyse menée par Stéphane Bonnery sur la compréhension qu'a Amidou du travail à réaliser autour de la carte de géographie 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).

Stéphane Bonnery, Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 2007.

- ✓ **de certains comportements** que l'on rencontre plutôt dans les petites classes : un enfant qui lève le doigt, mais n'a rien à dire, situation révélatrice du malentendu 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, d'exercer sa pensée 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 ».

On pourra également s'interroger sur certains habillages ou procédures pédagogiques qui peuvent entraîner les élèves sur des fausses pistes et constituent de fausses motivations.

- ✓ **Le recours à l'expérience vécue** ou la référence aux situations de la vie courante peut, si l'on n'y prend pas 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.
- ✓ Pour motiver les élèves, les enseignants ont parfois **recourt à un habillage des tâches pour les rendre 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 avec un des élèves en difficulté ; 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 par le « ludique » repose sur l'idée que l'apprentissage serait ennuyeux en lui-même, ce qui entretient un malentendu scolaire : le but de l'école est de donner à l'élève l'envie de progresser dans ses apprentissages, de trouver profit à apprendre, 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.

- ✓ Il est fréquent, depuis le **développement de projets** d'actions éducatives dans les années 1980, que l'on pense que le sens fait défaut à l'exercice scolaire et qu'il vaut mieux inscrire toute activité dans un projet qui donnera sens à l'activité. On peut donner l'exemple assez fréquent d'un journal d'école et de la contribution des classes par la production d'articles. Grâce à une telle organisation de l'activité, les élèves savent pourquoi ils écrivent. Savent-ils pour autant ce qu'il convient d'apprendre en menant à bien cette tâche ? Rien n'est moins sûr : le projet donne sens à l'activité, il ne donne sens à l'apprentissage que si les attendus de la tâche sont bien explicités. Le projet seul ne suffit pas et nécessitera d'autant plus de clarifier les attendus didactiques, de formaliser les attentes et de les faire partager aux élèves pour que le sens donné par le projet soit véritablement bénéfique.
- ✓ On peut également discuter ici de la formulation « **pédagogie du détour** » qui procède souvent par analogie ou décalage métaphorique et insiste, à juste titre, sur le fait que toute pensée n'est pas rationnelle ou logique. Néanmoins, là aussi, si au cours de l'activité proposée à l'élève on se contente du détour sans repasser par l'explicitation de la relation entre cette activité et le savoir à acquérir, on peut craindre pour l'élève une certaine confusion entre les objets travaillés et le but cognitif de la tâche proposée.

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, « Sept malentendus capitaux »](#)).

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](#) réalisé par l'Ifé où l'on retrouvera notamment les vidéos des interventions d'universitaires qui se sont tenues lors d'une formation pilotée par la DGESCO pour les formateurs éducation prioritaire (Patrick Rayou, Sylvie Cèbe, Jacques Bernardin).

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

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 doit participer 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.

Écouter, observer les élèves au travail

Le format souvent 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...

À deux dans une classe pour mieux observer, comprendre, agir :

[Deux maîtres à bord pour mieux apprendre. L'un conduit, l'autre observe](#)

Co-animation pour une école inclusive :

[L'expérience du collège Paul-Langevin et germinal dans l'académie de Lille](#)

[Retour sommaire](#)

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 présence en classe et 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 ce 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. Elle sera facilitée par une vigilance accrue des enseignants sur la clôture des séquences d'enseignement qui prendront soin de faire apparaître clairement aux élèves le savoir construit. Les formes de cette pratique sont nombreuses, quelques exemples et ressources :

[Un exemple de pratique dans l'académie de Paris](#)

[Le mémoire de CAFIPEMF d'une enseignante impliquée dans ce projet](#)

[Un espace de partage de journaux d'apprentissage](#)

[« Journal des apprentissages, réflexivité et difficulté scolaire »](#), un texte de Jacques Crinon, université Paris Val-de-Marne-Paris 12, Éspé 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, etc.

Le tutorat entre pairs

Certaines pratiques de tutorat engagent les élèves volontaires à apporter leur aide à des élèves plus jeunes (CE1/CM2 ou 6^e/3^e). 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.

Les travaux de Sylvain Connac ont exploré ces pratiques de coopération entre élèves. On pourra, à ce propos, visionner [la conférence qu'il a donnée dans l'académie de Nancy-Metz](#) qui a également permis de tisser le lien entre coopération des élèves et coopération des adultes.

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 d'explicitier 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.

Exemple de pratiques...

Les [échelles descriptives pour l'apprentissage de l'écrit développées notamment dans l'académie de Nantes](#).

Pour aller plus loin, on pourra se référer aux travaux de [Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne](#).

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](#) ») et aux articles des *Cahiers pédagogiques* (n° 494, « L'erreur pour apprendre ») [« Les erreurs, de la théorie à la pratique »](#), [« Qu'est-ce qu'un nombre décimal ? »](#), [« L'orthographe ou la bête noire du français »](#) ;
- ✓ à ceux de Daniel Favre (voir, par exemple, [le dossier thématique « L'erreur en pédagogie » préparé par André Giordan avec Daniel Favre et Armen Tarpinian](#)) ;
- ✓ à la conférence de Marc Bablet (chef du bureau de la politique d'éducation prioritaire, DGESCO), sur le site de l'Ifé, [« Évaluer pour faire progresser »](#).

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 des activités pédagogiques complémentaires, de l'accompagnement personnalisé...) développent une approche différente : elles anticipent les obstacles prévisibles de certains élèves, les préparent à s'engager dans la séance collective en amont de celle-ci. 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 scolaire ou non ;
- de travailler sur les savoirs ou compétences qui devront être mobilisés dans la séance à venir ;
- de réduire la part d'inconnu dans ce qui va venir, en dévoilant certains éléments, sorte d'avancée éventuelle sur les acquisitions nouvelles.

[Retour sommaire](#)

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 élève en difficulté \(dans le quotidien de la classe ou pendant l'aide personnalisée\)](#)

Penser la prise de parole et sa distribution

L'enseignant sollicite les élèves. Quelques 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 les 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 participent⁵.

On pourra également s'interroger sur la nature des questions posées. En quoi sont-elles de vraies questions qui vont susciter la réflexion des élèves ?

Des ressources canadiennes :

[Une ressource vidéo sur le questionnement pédagogique](#)

[Un document texte : « L'art de questionner de façon efficace »](#)

Pour aller plus loin...

[Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école](#) de Roland Goigoux.

[Retour sommaire](#)

⁵ Lire à ce propos dans le livre de Robert Guichenuy, *Élèves 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.

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'explicitier et de le discuter...

Quelques-uns de ces moments d'explicitation sont illustrés ci-après, 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 réalisé sur ce thème en mars 2016 par le CNETCO.

En particulier écouter l'intervention [de Thierry Rocher de la DEPP](#) sur le constat des acquis des élèves, [les interventions des universitaires sur les pratiques enseignantes](#), ainsi que [les recommandations](#) 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 »](#), 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](#), ainsi que *Lector Lectorix* 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.

[**Retour sommaire**](#)

Un document en ligne sur le site de l'académie de Bordeaux [« Exemples d'activités sur le questionnaire de lecture »](#) 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 déjà 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 focalisés 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, dans beaucoup de disciplines, les aider à comprendre l'enjeu et le sens de l'activité 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 par 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 \(académie de Nice\)](#)

[Enseigner la copie au cycle 2 \(académie de Dijon\)](#)

[Enseigner la copie au cycle 3 \(académie de Dijon\)](#)

[Retour sommaire](#)

Apprendre à catégoriser

« Catégoriser » est une compétence en jeu dans un grand nombre de tâches scolaires et dans toutes les disciplines. À 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 les catégories auxquelles ils appartiennent et les critères qui les 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 tel que 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](#)).

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), « ça 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 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'Éducation nationale de Bourgoin-Jallieu 3 (académie de Grenoble) :

[Apprendre à catégoriser à l'école maternelle](#)

[La catégorisation à l'école maternelle](#)

Mais au-delà de ces activités spécifiques, les opérations de tris et de catégorisations inhérentes à beaucoup d'apprentissages et présentes dans toutes les disciplines ont tout intérêt à être présentées en tant que telles aux élèves. Trier des mots, des consignes, des situations problèmes, des objets du monde, identifier les critères qui les réunissent, s'intéresser aux objets dont la classification pose problème...Un exemple en orthographe :

[Construction d'un outil de cycle « typologie des erreurs orthographiques »](#)

[Retour sommaire](#)

Concevoir des séquences d'enseignement et ses différentes étapes soucieuses de l'explicité

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, à d'autres disciplines.

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

[Principes généraux pour mener une séquence d'apprentissage](#)

Un document de Philippe Meirieu : [Grille d'analyse d'une séquence d'apprentissage](#)

Avant de donner des nouvelles tâches (activités) aux élèves

- ✓ Rappeler ce que l'on a 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.
- ✓ Énoncer pourquoi on va apprendre quelque chose de nouveau et s'assurer que cela est compris.
- ✓ Énoncer l'objectif d'apprentissage de ce que l'on va conduire et s'assurer qu'il est compris.

Voir sur le site du Centre Alain-Savary :

[L'entrée en tâche : les 5 premières minutes de cours.](#)

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? »](#)).

Voir également dans le n° 494 des *Cahiers pédagogiques*, « L'erreur pour apprendre », deux articles : [« D'après vous, qu'est-ce qu'une tomate ? »](#) ou [« Comment les pattes sont-elles venues aux animaux ? »](#) qui proposent des manières de faire émerger les représentations premières.

*La phase d'institutionnalisation est le moment clé de la synthèse, qui permet de passer de la situation d'apprentissage à la formalisation du savoir universel, transférable.

[Retour 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 en appréhendent le sens.

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 ? »

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 :

- ✓ À 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 ?
- ✓ À quoi doit-on faire attention dans la tâche ?
- ✓ Qu'est-ce qui va permettre de dire si c'est réussi ou pas ?

D'après J.-M. Zakhartchouk, avant de s'engager dans la tâche, l'élève 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 ?
- À quoi va « ressembler » ta réponse ?

Quelques réflexions et ressources également proposés par J.-M. Zakhartchouk :

[Quelques pistes pour « enseigner » la lecture des consignes](#)

[Comprendre les énoncés et les consignes : interview de Jean-Michel Zakhartchouk](#)

D'autres propositions :

- ✓ « 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.
- ✓ « 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).

[Retour 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 et le développement d'une capacité réflexive et ce dès le plus jeune âge. L'élève s'explique 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 enseignées⁶.

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 déterminantes 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 ou disciplines...) :

[« La dictée négociée », par Micheline Cellier, professeur agrégé de lettres](#)

[La banque de séquences didactiques de Réseau Canopé : « La dictée négociée »](#)

Favoriser des moments de coopération entre élèves : [ce que les élèves en pensent](#)

[Retour sommaire](#)

⁶ E. Bautier, R. Goigoux. « Difficultés d'apprentissage, processus de seconдарisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 148, juillet-août-septembre 2004, p. 93.

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.

Il s'agit donc de formaliser à l'oral, à l'écrit, ce qui a été appris, de le fixer, de le placer dans un système organisé et cohérent de savoirs. C'est le moment clé de l'« institutionnalisation ».

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.

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

[Des cahiers de savoirs en français](#)

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

[Le retour réflexif pour développer les compétences en graphisme](#)

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 séquences : les 7 dernières minutes de cours](#)

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

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 ?](#)
D'après Marc Prouchet, Centre académique Michel-Delay

[Retour sommaire](#)

En forme de conclusion

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

- 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'institutionnalisation⁷ du savoir. Amener les élèves à comprendre la nature des savoirs scolaires.
- Expliciter les enjeux d'apprentissage dont les tâches scolaires sont porteuses (secondarisation).
- Être 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 extrascolaires.
- Assurer la compréhension des enjeux de l'école et des enjeux des apprentissages qui y sont conduits par les familles. Entrer dans une réelle coéducation.

Des points de vigilance

- Ne pas diminuer les exigences en termes d'investissement intellectuel des élèves.
- Faire comprendre aux élèves qu'on attend d'eux une implication intellectuelle et non une attitude d'obéissance et d'écoute passive.

[**Retour sommaire**](#)

⁷ La phase d'institutionnalisation est le moment clé de la synthèse, qui permet de passer de la situation d'apprentissage à la formalisation du savoir universel, transférable.

LA QUESTION DU TRAVAIL PERSONNEL HORS LA CLASSE

Enseigner plus explicitement questionne les démarches pédagogiques qui vont aider l'élève à comprendre le sens des activités scolaires, à développer l'activité intellectuelle attendue qui va permettre les apprentissages véritables. Autrement dit, il s'agit d'amener l'élève à comprendre la nature du travail personnel qu'il doit fournir dans la classe pour apprendre et s'approprier les savoirs.

Mais le travail de l'élève ne s'arrête pas aux portes de la classe. Il se poursuit, lorsque l'élève va avoir à « apprendre une leçon », à « revoir », à « réviser », à « faire ou refaire » un exercice, à « préparer » un contrôle, à « lire ou relire », à « retenir »...

En éducation prioritaire, l'équipe enseignante doit collectivement s'interroger sur la nature du travail demandé en dehors de la classe selon l'âge des élèves et les cycles d'enseignement, ainsi que sur les conditions de son accompagnement. L'école a le devoir, pour ne pas creuser les inégalités scolaires et permettre à tous les élèves de bénéficier d'un temps d'appropriation personnelle, d'organiser en son sein un accompagnement de qualité quand ils « font leurs devoirs » et « apprennent leurs leçons ».

Il ne faut pas confondre cet accompagnement avec du « soutien scolaire » ni l'assimiler à de la « remédiation ». Il ne s'agit pas de refaire le cours après le cours, mais d'« apprendre à apprendre », ou « apprendre à travailler ». L'accompagnement au travail personnel ne doit pas avoir pour effet de maintenir l'élève dans une dépendance à l'aide mais, au contraire, de chercher à développer son autonomie.

L'accompagnement au travail personnel de l'élève aidera l'élève à :

- ✓ Savoir s'organiser, planifier son travail : préparer son cartable, prendre les « bonnes affaires », se repérer dans l'emploi du temps, prévoir le travail à faire, s'avancer, etc.
- ✓ Comprendre l'apprentissage attendu, les attendus de la tâche demandée, ce qu'il faut atteindre, savoir prévoir la forme de l'évaluation : faudra-t-il réciter par cœur ? Savoir répondre à des questions ? Se servir de ses connaissances pour analyser un document ?
- ✓ Savoir comment, par quelles démarches, par quels gestes d'études, atteindre ces attendus : comment apprendre par cœur, comment réviser une leçon en retenant l'essentiel, comment s'entraîner en mathématiques, etc.
- ✓ Comprendre la transversalité des méthodes de travail, des démarches d'apprentissage, des processus à mettre en œuvre qui peuvent être transférables d'une discipline à l'autre, faire les liens entre les disciplines.

Certaines organisations/dispositions peuvent être propices pour atteindre ces objectifs

- ✓ Une organisation en petits groupes qui peut mêler les élèves de différentes classes, de différents âges (ce qui favorise l'entraide, un peu comme cela peut parfois se passer à la maison...).
- ✓ Le croisement des disciplines des accompagnateurs : par exemple, des professeurs de lettres encadrent des élèves qui font leurs devoirs de mathématiques (et vice versa). Cette disposition qui peut paraître paradoxale encourage une posture enseignante favorable à un accompagnement efficace. Le professeur, non spécialiste de la discipline travaillée par les élèves, sera moins enclin à réexpliquer les notions et plus enclin à adopter une posture d'accompagnement (*en guidant la réflexion de l'élève : cet exercice que tu ne sais pas faire correspond à un cours, où est-il ? que dit-il ? peut-on le relire ensemble ? Un exercice de ce type a-t-il été déjà fait en classe ? Etc.*).
- ✓ Certaines heures d'accompagnement au travail personnel placées le matin avant les cours plutôt que le soir. Les élèves sont plus motivés et ont avec eux le matériel (livres, cahiers, classeur...) correspondant aux cours de la journée.
- ✓ L'investissement de tous les espaces de l'école et du collège (salles de permanence, classes, bibliothèques ou centre documentaire...).
- ✓ Donner à voir aux élèves les adultes au travail. Les élèves ne sont pas les seuls à travailler à l'école ou au collège ! Mais le travail des enseignants reste le plus souvent invisible aux élèves. Que les enseignants investissent pour leur propre travail personnel les mêmes lieux de travail que les élèves (le CDI, par exemple) ne peut que les encourager...
- ✓ La formation de tous les personnels engagés dans cet accompagnement (en particulier les assistants d'éducation, assistants pédagogiques...) pour favoriser des postures communes.
- ✓ L'implication des parents dans ces temps spécifiques (voir chapitre suivant : [« Vers une école explicitée aux parents »](#)).

Pour approfondir, quelques ressources...

Un dossier de veille de l'Ifé : [Représentations et enjeux du travail personnel de l'élève](#)

Un rapport de l'observatoire des pratiques en éducation prioritaire de l'académie de Créteil : [Le travail personnel des élèves en dehors de la classe](#)

[Devoirs ou travail personnel ?](#) Un article de Jacques bernardin, équipe ESCOL – Circeft, université Paris 8, président du GFEN

Un dossier du Centre Alain-Savary : [De la question des devoirs à l'apprentissage de l'autonomie dans le travail personnel, pistes et ressources pour la formation](#)

[Retour sommaire](#)

VERS UNE ÉCOLE EXPLICITÉE AUX PARENTS

En éducation prioritaire, si l'école doit être explicitée aux élèves, elle doit l'être aussi aux parents. Beaucoup d'entre eux font toute confiance aux enseignants considérés et reconnus comme les spécialistes auxquels ils s'en remettent. S'ils ont arrêté tôt leurs études, ont connu des difficultés scolaires ou encore n'ont pas fréquenté l'école en France, ils la connaissent mal, peuvent se sentir illégitimes face à la culture scolaire et difficilement envisager le rôle qu'ils peuvent jouer pour accompagner la scolarité de leur enfant. Cette opacité de l'institution scolaire creuse encore les inégalités entre les parents qui en possèdent les codes et ceux qui les méconnaissent, elle est source d'incompréhensions, de malentendus, voire de conflits.

L'école peut et doit être plus lisible, plus compréhensible en donnant à voir ce qu'elle fait, notamment en ouvrant ses portes aux parents. Organiser ainsi des rencontres et des temps d'échanges va permettre une meilleure connaissance mutuelle. L'élève, protégé des conflits de loyauté, pourra alors compter sur l'alliance de ses deux univers, familial et scolaire, qui participent tous deux à sa construction et à son développement.

Quand l'école ouvre ses portes... Des ressources, des exemples de pratiques...

Le site de la [mallette des parents](#)

Et en particulier, la fiche [mallette CP « la classe ouverte en activité »](#)

Un dispositif original où [tous les enfants et parents qui le souhaitent peuvent participer à un moment de travail avec l'enseignant](#)

L'équipe d'une école qui associe [les parents à une réflexion globale sur les travaux personnels hors cours \(TPHC\)](#)

[Un projet global](#) d'ouverture de l'école aux parents : [ouvrir l'école aux parents, passer du face à face au coude à coude](#)

[Un lieu d'échanges avec les parents en collège REP+](#)

[Retour sommaire](#)

Pourquoi est-il nécessaire de développer un enseignement plus explicite ? En quoi cela répond-il aux besoins des élèves issus des milieux populaires ?

Élisabeth Bautier, professeur à l'université Paris 8 ; Denis Butlen, professeur à l'université de Cergy-Pontoise

Compte rendu d'une table ronde organisée lors de la formation de formateurs éducation prioritaire à l'ESENESR en mai 2014

LES DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES CONFRONTÉS À DES PRATIQUES DE CLASSE AUJOURD'HUI DOMINANTES

Élisabeth BAUTIER, sociolinguiste, professeur en sciences de l'éducation, université Paris 8, laboratoire Circeft-Escol

Remarques préalables

Les lignes qui suivent visent à mettre au jour des difficultés des élèves liées à la confrontation avec des façons récurrentes de faire la classe. Ces façons qui méconnaissent le plus souvent les sources réelles de difficultés des élèves de milieux populaires en ce qu'elles ne sont pas réductibles à des manques (même si ceux-ci existent), mais correspondent plus profondément à des manières de concevoir l'école, les apprentissages, le langage, les savoirs, de se penser en tant qu'élève dans les activités proposées et qui font obstacles aux apprentissages nécessaires. Il est sans doute important de voir dans ces façons aujourd'hui dominantes de construire les situations de travail en classe l'influence de conceptions répandues qui conduisent les enseignants à être dans l'évidence de dispositions partagées, quand elles sont d'abord le fait des modes d'éducation des classes moyennes et supérieures.

L'expression « apprentissage nécessaire » signifie que nous nous intéressons non pas aux normes de savoir et de langage qui correspondraient à une culture régie par un arbitraire social, mais aux objets de savoir et aux formes de travail scolaire qui ne sont justement pas réductibles à ces dimensions socialement arbitraires et élitistes, mais comportent des dimensions de développement des sujets propres à leur émancipation, propres à leur fournir des habitudes langagières et cognitives leur permettant de s'approprier des savoirs et de comprendre le monde (Bautier et Rochex, 1998).

Des manières de faire des élèves avec les situations scolaires qui les conduisent à passer à côté des apprentissages⁸

Deux causes de difficultés sont particulièrement prégnantes dans le déroulement de la scolarité. Elles sont lourdes de conséquences car elles fondent les possibilités/impossibilités d'apprentissage. Il s'agit de la non-identification des objets d'apprentissage et des enjeux cognitifs des tâches et situations, d'une part, du registre d'activité cognitive et langagière investi par l'élève et les habitudes de travail qui en découlent, d'autre part.

-L'identification des objets d'apprentissage et des enjeux cognitifs des tâches et situations.

Pour l'enseignant, en situation idéale, les tâches qu'il présente, les situations et dispositifs de travail qu'il construit correspondent à un apprentissage spécifique, à une visée cognitive, voire à une hiérarchie dans une pluralité d'apprentissages possibles. Cependant, tous les élèves n'attribuent pas à la tâche proposée la même visée que

⁸ Des passages de ce texte sont repris du chapitre « Pratiques scolaires et difficultés des élèves » paru dans l'ouvrage de G. Toupiol (dir.), *Tisser des liens pour apprendre*, Paris, Retz, 2007.

l'enseignant, sans que cette différence entre les élèves soit toujours visible dans la production réalisée : ainsi se creusent les écarts entre les apprentissages des élèves.

En effet, si l'enseignant n'y prend garde, la plupart des tâches scolaires peuvent être effectuées à plusieurs « niveaux » d'apprentissage, avec plusieurs enjeux (plus formels ou plus réflexifs) qui ne sont pas toujours montrés et hiérarchisés. Ce qui ne signifie pas obligatoirement que les objets de savoirs, les objectifs, les raisonnements à mettre en œuvre puissent toujours être explicitement dits et montrés, le voudrait-on que cela serait sans doute impossible, mais cela signifie en revanche que les situations doivent orienter de façon claire le travail de l'élève vers l'objectif cognitif et son appropriation et ce indépendamment des modes potentiellement différenciés d'y parvenir.

Les élèves en difficultés, la plupart issus des milieux populaires, réduisent souvent la visée de ces tâches à leur seule effectuation, dont ils visent à « s'acquitter » sans chercher à en saisir la signification d'apprentissage ou sans pouvoir le faire. Focalisés sur la réalisation et la réussite des tâches au détriment de leur compréhension, ils semblent souvent considérer que la rapidité à les effectuer, ou « avoir bon » est gage de succès scolaire. Ayant du mal à discriminer ce qui est pertinent pour l'apprentissage, ils se focalisent sur l'apparence de la tâche, sa réalisation au pas à pas, sans prise en considération de l'ensemble ou de la visée de l'activité.

Enfin, peu familiarisés avec l'écrit et ses usages les plus élaborés, les élèves « résistent » aux activités leur demandant de constituer la langue et ses usages en objets de description et d'analyse, de mobiliser leur attention et leur intérêt sur les aspects formels du langage et des discours, qui mettent à distance le contenu référentiel des textes et énoncés et les situations, autrement dit les usages quotidiens et peu scolaires du langage (Bautier et Branca-Rosoff, 2002). En particulier, les modalités actuelles de valorisation de l'expression et des échanges langagiers peuvent se faire au détriment d'un accent porté sur la métalangue de la discipline. Dans le même sens, l'importance des « mots pour dire » les savoirs, pour dire la nature des tâches cognitives propres à l'apprentissage, et qui devrait être partie prenante du contrat didactique, cette importance est souvent minorée dans le discours de l'enseignant qui peut se vouloir proche de celui des élèves pour « mieux communiquer », tout particulièrement dans les classes situées en ZEP (ce qui peut être considéré comme paradoxal compte tenu des ressources à construire pour ces élèves). Mais ce faisant, cette proximité peut entraîner des malentendus dans les objectifs de savoir des échanges ainsi effectués.

- Le registre d'activité cognitive et langagière investi par l'élève et les habitudes de travail

Cette autre source de difficulté pour les élèves n'est évidemment pas indépendante de la précédente : ceux des élèves qui n'identifient pas les enjeux cognitifs et les objets de savoir sont sur un registre de travail immédiat, réduit à sa transparence, sans que le travail transforme, déplace, reconfigure les objets, même non consciemment, pour permettre les apprentissages⁹. Si cette question des registres d'activités nous semble une question pertinente, c'est qu'elle rencontre des pratiques enseignantes qui l'ignorent comme objet d'apprentissage. Il y a une difficulté réelle pour certains élèves à passer des échanges collectifs dans la classe à propos d'expériences et/ou de connaissances quotidiennes à la construction des savoirs et des concepts et, au-delà, à celle d'une posture cognitive qui implique un engagement intellectuel personnel pour la construire.

Ce travail passe par une réflexion sur la tâche en train de se faire, sur les objets « manipulés » pour les constituer en objets de questionnement, de réflexion et de connaissance ; il s'agit de les considérer sur un registre nouveau, porteur de généralité.

Mais la centration de la plupart des enfants les moins familiarisés avec l'univers scolaire, sur le sens ordinaire, quotidien, des tâches, des objets ou des mots, semble les empêcher de construire ces objets dans cette dimension « seconde » et scolaire : ils ont tendance à ne considérer les objets, les supports auxquels ils sont confrontés en classe que dans leur seule existence et usages non-scolaires, à n'effectuer les tâches que pour elles-mêmes – répondre à une question, coller des vignettes, compléter un schéma, etc. (Bonnéry 2003) – sans les « scolariser », c'est-à-dire sans

⁹ Pour le développement de ces notions qui sont inhérentes au travail scolaire, voir É. Bautier et J.-Y. Rochex, « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées » in C. Moro, R. Rickenmann (eds), *Situations éducatives et significations*, Bruxelles, De Boeck, 2004. É. Bautier, « Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale » in N. Ramognino, P. Vergès (eds), *Le Français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*, Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence, 2005. É. Bautier, « Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation », *Langage et Société*, n° 111, 2005, p. 51-72. S. Bonnéry, 2003.

leur conférer ce nouveau statut lié à un changement du regard que l'on porte sur eux¹⁰. Si les objets et expériences ordinaires, « premiers », de même que les tâches ponctuelles sont convoqués dans la classe, sont scolarisés, ce n'est pas (ou ce ne devrait pas être) pour eux-mêmes, mais pour y devenir objets d'étude de questionnement, d'analyses et/ou de commentaires, ressources pour l'apprentissage et pour le travail de réflexion.

Des pratiques qui peuvent gêner les apprentissages des élèves

Il est nécessaire, dès lors, d'analyser en quoi les pratiques scolaires dominantes (et non seulement la pratique de l'enseignant à tel ou tel moment) peuvent participer des difficultés scolaires et d'apprentissage des élèves ; en quoi les modes de travail scolaire actuels entraînent-ils des ambiguïtés dans la construction des références et n'autorisent-ils pas des fréquentations socialement différenciées d'univers de savoir, des constructions différentes de registre de travail pour les élèves ?

En d'autres termes, justement parce que ce propos vise à comprendre ce que certains types d'élèves font avec les cadres de travail que construisent les enseignants, il est nécessaire de prendre en considération le sens donné aux tâches, aux apprentissages, au langage produit dans la classe par les élèves et les enseignants, en relation avec ce qui constitue les caractéristiques récurrentes de l'école aujourd'hui, ses attentes et ses évidences, ses habitudes de travail comme les formes d'organisation de celui-ci.

- L'école d'aujourd'hui est une école qui, dans les pratiques en œuvre, privilégie la compréhension des savoirs plus que leur transmission et mémorisation. Même si l'affirmation de la nécessité d'une culture commune est aujourd'hui affaiblie, cette culture commune repose actuellement davantage sur des modes de raisonnement partagés, sur les phénomènes et les processus qui sous-tendent les élaborations des savoirs dans les différentes disciplines scolaires (les raisonnements de causalité, les inférences...), que sur les contenus culturels et de savoirs, eux-mêmes. La réduction actuelle de « savoir » à « compétence » ne résout en rien la difficulté, au contraire. Il n'est pour s'en convaincre que d'analyser les évaluations internationales PISA (évaluation des acquis des jeunes de 15 ans) qui portent effectivement sur les compétences supposées nécessaires aux jeunes pour s'intégrer à la société d'aujourd'hui (Bautier, 2005 ; Bautier *et alii*, 2006). Dès lors, les savoirs déclaratifs et leur restitution ne sont plus « suffisants » – mais ils restent nécessaires –, les élèves sont censés en saisir le mode d'élaboration, voire s'y exercer, s'attacher davantage à la conceptualisation qu'à la mémorisation.

Nous ne pouvons qu'aller dans le sens de cette volonté que les élèves puissent participer et être préparés, même jeunes, à ce qui fait aujourd'hui nécessité cognitive dans notre société littéraciée (mode de pensée et usages langagiers largement fondés dans la familiarisation et les pratiques de l'écrit, ce qui ne concerne pas que « le français ») : réflexion sur des documents, commentaires des textes, développement de la réflexivité et exigence de problématisation. Mais cette exigence d'habitudes cognitives littéraciées, pour être aujourd'hui fondée, ne doit pas masquer qu'elles doivent faire l'objet d'apprentissages dans la durée, que la sollicitation des élèves ne suffit nullement dans l'immédiateté des tâches à ce que tous les élèves se situent sur le registre de travail attendu, ni qu'ils trouvent en eux-mêmes les ressources nécessaires, comme si elles étaient innées. Par ailleurs, cet objectif de ce que nous avons appelé « élévation du niveau d'exigence intellectuelle » en vient parfois à masquer et à dévaloriser des modes d'apprentissage comme la mémorisation, l'automatisation d'un certain nombre de savoirs et de procédures fondamentales, élémentaires, au demeurant importantes. Elles sont en effet au fondement des mobilisations rapides et nécessaires pour effectuer le travail quotidien, leur absence pénalise fortement les élèves qui n'ont pas d'autres lieux pour apprendre ce que l'école considère aujourd'hui sans doute comme des évidences, des savoirs et modes de faire partagés par tous et les laisse sans ressources.

- Nous venons d'évoquer l'exigence de formation des élèves à une société littéraciée, on peut encore faire référence à la nécessaire construction d'un sujet s'exprimant et communiquant dans une société où la démocratie se

¹⁰ É. Bautier (dir.), *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle*, Lyon, Chronique sociale, 2006.

fonde sur la participation de sujets produits moins par les savoirs fondés en raison que par le propre développement de chacun, par l'avènement de l'individu à lui-même et les échanges avec les autres au sein des groupes.

À cette formation de sujets sociaux à même de débattre vient s'ajouter la valorisation de l'expression de chacun dans sa diversité. Dans l'école, aujourd'hui, les élèves peuvent (doivent) s'exprimer oralement dans la classe et cette valorisation n'est pas sans incidence sur la conduite des classes, y compris quand il s'agit d'apprentissages disciplinaires. Mais quelle langue, quelles formes langagières sont utilisées et apprises pour ce faire ?

-Une conception de l'apprentissage qui (sur)valorise l'activité de l'élève. L'importance de l'action et de l'activité de l'élève a pu être mise en évidence dans de nombreuses théories prenant leur origine en psychologie, qu'il s'agisse des théories socio-constructivistes du développement de Vygotski ou de Bruner ou des théories constructivistes de Piaget. Mais ces théories, conçues en dehors des situations d'enseignement, ne permettent de penser, au mieux, que des réalisations scolaires idéales, alors que ce sont plutôt les vulgates de ces théories qui sous-tendent les doxas de l'institution scolaire. Dans l'ordinaire des situations scolaires, la mise au travail de l'élève et son action finalisée par une tâche à réaliser se substituent bien souvent à une mise à l'étude et à l'activité intellectuelle.

-Une conception individualisante du travail scolaire et du développement des sujets au motif de répondre à la diversité de chacun, mais qui prive les élèves de ce qui fait la construction nécessairement collective des savoirs dans la classe par le biais des échanges collectifs argumentés, élaboratifs, véritable « genre scolaire » de construction des savoirs et qui n'est réductible ni à l'expression de l'opinion de chacun, ni au fameux cours dialogué.

- Liés aux deux points précédents, des formats de tâches qui non seulement privilégient ce travail individuel où chacun a à faire pour lui-même (travail sur fiche dès la maternelle, par exemple), mais aussi qui, dans sa logique même, concourt à une réduction de l'activité de l'élève à la satisfaction de la réponse à la question posée (écrite ou orale) par l'enseignant et participe également d'une réduction du travail d'écriture au profit de logiques de repérage, de complémentation d'un énoncé ou de cochage de la « bonne » réponse. Certes, les évaluations nationales et internationales favorisent ce « modèle » de travail qu'il faut sans doute mettre en relation avec le développement des supports utilisés qui individualisent les tâches (documents photocopiés, fiches...), minorent le recours au manuel et mettent souvent en question l'existence même d'une progression, le choix des supports étant motivé par des raisons diverses plus que par la pertinence dans l'avancée d'un apprentissage.

-Mais on peut encore faire référence au développement dans la forme actuelle de la culture scolaire, des « codes intégrés » au détriment des « codes séries¹¹ », donc à un changement dans les formes de classification et de découpage des savoirs. Si traditionnellement, dans l'École française, les programmes et contenus étaient strictement définis, tel n'est plus le cas. Les élèves et les enseignants travaillent aujourd'hui dans une circulation des savoirs entre les disciplines, mais aussi entre les univers scolaires et non scolaires, avec des objets dont, ce faisant, le statut n'est plus clairement identifié, participant simultanément de la vie quotidienne et des savoirs scolaires : l'histoire de l'art est présente dans le programme d'histoire, les éducations à la santé ou au développement durables sont intégrées aux séances de sciences de la vie et de la Terre ou de découverte du monde. Ces formes de codifications des savoirs ne rendent pas aisé pour les élèves qui nous occupent leur identification ni celle de leur statut, de leur hiérarchie.

Nous compléterons cette liste déjà longue des obstacles potentiels par ce qui apparaît aujourd'hui comme un trait prégnant de la mise en œuvre des caractéristiques précédentes : dans de nombreuses classes, le cumul du travail individualisé, d'une pédagogie dite « active » (mais qui n'en a pas toujours les traits fondateurs), de l'organisation de la classe à partir de l'effectuation d'exercices sur des supports distribués conduisent à la quasi-disparition du discours même de l'enseignant, de celui des élèves aussi d'ailleurs. Les « échanges » ne portent souvent que sur le commentaire de ce que fait tel ou tel élève sans renvoyer à un moment et à un échange collectifs. Ce commentaire, parce qu'il est produit « en situation », présente alors toutes les caractéristiques du discours spontané, « premier » et ne comportant dès lors que minimalement du lexique disciplinaire, a fortiori un travail sur la langue qui permet non seulement d'apprendre, mais surtout de penser l'apprentissage, de mobiliser les savoirs nécessaires sans réduire l'activité à la réalisation de la tâche ponctuelle. Tout se passe comme si les dispositifs de travail pensés par les enseignants étaient censés être (auto)suffisants pour que les élèves apprennent. Tel n'est pas le cas, non seulement les

11 B. Bernstein, *Langage et Classes sociales*, Paris, Minuit, 1975, p. 272 sv.

élèves peuvent « faire » sans apprendre, mais cette contextualisation constante inscrit le plus souvent pour eux les savoirs dans une temporalité et une situation spécifiques, celle du faire ou du dire en situation, de leur expérience ou de la situation de classe, ce qui les confirme dans l'idée que les significations à construire sont particulières, contextualisées – quand l'école les conçoit génériques et universelles. L'accompagnement langagier (construction des ressources lexicales, syntaxiques, de genre discursif nécessaires) qui pourrait les aider à passer de ces significations contingentes à la construction des savoirs génériques est très rarement effectué en classe pour des raisons de temps ou d'objet d'apprentissage impensé, les ressources des élèves dans ce domaine de la construction des savoirs restent donc insuffisantes.

On le voit, ces manières de construire les situations scolaires relèvent bien de domaines différents, mais pourtant concourent à des récurrences et des cohérences qui réduisent le temps d'exposé et d'institutionnalisation de l'enseignant, qui modifient considérablement le genre scolaire évoqué précédemment, ce qui n'est pas sans conséquence sur le travail des élèves. L'hétérogénéité des composantes de ce qui fait matrice de travail aujourd'hui peut être à l'origine du brouillage des origines des difficultés des élèves pour les enseignants. De plus, ces doxas, pédagogiques autant que didactiques, qui mêlent la place de la parole de l'élève et une pédagogie dite « active », sont également très exigeantes pour l'enseignant qui souhaite éviter à ses élèves les difficultés. Elles lui demandent d'élaborer une progression où l'apprentissage de la posture intellectuelle s'inscrit dans la récurrence des activités, car cette socialisation cognitive se construit sans doute par la nécessité de la tâche plus que par l'explicitation de l'objectif.

Pour conclure

Les analyses que nous avons présentées peuvent permettre de mieux identifier les raisons pour lesquelles des manières de faire la classe et de penser les apprentissages aujourd'hui ne permettent pas à tous les élèves de se les approprier. On peut en conclure qu'une explicitation plus grande ne peut se réduire à celle des consignes de travail ou même les énoncés des objectifs de savoir, mais qu'elle passe en revanche par la compréhension des difficultés des élèves et les analyses a priori des activités proposées, afin de mettre au jour les obstacles qu'ils sont susceptibles de rencontrer. Elle amène également sans doute à veiller à ce que soit repris, institutionnalisés collectivement et de façon réitérée les savoirs dont l'appropriation par les élèves est attendue.

Nous n'avons pas développé ici les modes de faire des enseignants qui relèvent de certains types d'adaptation aux élèves en difficulté. Il s'agit des adaptations qui vont dans le sens d'une modification des tâches à effectuer, qui deviennent alors plus procédurales, plus formelles pour ces élèves, par exemple. Cette redéfinition des tâches pour certains élèves ne relève alors pas d'une véritable pédagogie différenciée mais, sans doute à l'insu des enseignants eux-mêmes, d'une moindre exigence réflexive et cognitive pour les élèves qui en auraient pourtant le plus besoin dans le cadre scolaire.

L'intervention a pour but de montrer comment les phénomènes décrits par Élisabeth Bautier peuvent aussi se contextualiser dans le domaine des mathématiques.

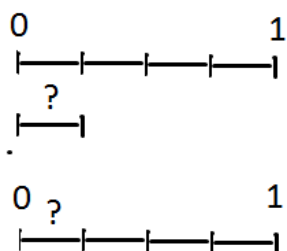
Nous avons essayé avec M.-J. Perrin-Glorian et M. Pézard, dans une recherche déjà assez ancienne, de dresser une liste de caractéristiques pouvant être manifestées par un élève en difficulté en mathématiques (voir ci-dessous). Celui-ci ne présente pas forcément toutes ces caractéristiques mais nous avons montré qu'il existait des phénomènes de seuil, de convergence et d'accumulation.

- *Difficulté à capitaliser le savoir*
- *Manque de confiance dans les connaissances anciennes*
- *Manque de méthodes*
- *Difficulté à gérer des tâches complexes*
- *Carence dans les représentations mentales et absence de projet implicite de réinvestissement*
- *Difficultés à changer de point de vue*
- *Recherche d'algorithmes*
- *Absence d'identification de l'enjeu des situations d'enseignement*
- *Lassitude et manque d'investissement*
- *Problème d'expression et de lecture*
- *Difficulté de socialisation et recherche d'une relation privilégiée avec l'adulte*
- *Représentation de soi de l'élève*

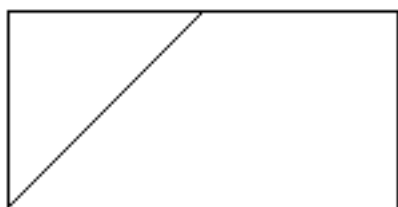
Voici deux exemples d'implicites qui sont emblématiques d'un décalage que l'on peut constater chez ces élèves entre les situations d'action et les situations d'institutionnalisation. Ce décalage est évidemment une source de difficulté, dans la mesure où il s'accompagne souvent d'une difficulté à comprendre les enjeux des situations en termes d'apprentissage et une tendance à rechercher des algorithmes et des règles leur permettant de réaliser les tâches demandées.

Les élèves cherchent à utiliser le plus possible des algorithmes qui constituent des économies de pensée. Dès le début de l'apprentissage d'une notion, ils se construisent des règles de fonctionnement qui, souvent, ne prennent en compte qu'une partie de l'information et qui ont des domaines de validité très restreints, voire nuls. Par exemple, au moment de l'apprentissage des fractions, dès la première séance, l'écriture fractionnaire a été liée à une action de report de longueur : $\frac{1}{3}$ est la mesure de la longueur qui se reporte trois fois dans l'unité. Les élèves retiennent le report mais non le rôle de l'unité.

Ainsi cet élève de CM1 peut apporter deux réponses très différentes à la même question selon le contexte : réponse $\frac{1}{4}$ dans le premier cas et $\frac{1}{3}$ dans le second cas.



De même, alors qu'il s'agissait d'évaluer des portions de feuille de papier par rapport à la feuille entière, trois groupes d'élèves qui avaient évalué 2 pièces dont la réunion faisait une demi-feuille (figure ci-dessous) ont bien évalué le triangle en disant qu'il se reportait 4 fois dans la demi-feuille mais ont estimé à tort que le trapèze valait $\frac{1}{3}$ car le triangle se reportait 3 fois dans le trapèze.



Interventions sur les pratiques enseignantes (questions 2 et 3)

Une recherche (Butlen, Pézard, Masselot, Peltier) portant sur les pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques dans des écoles primaires de ZEP scolarisant des élèves issus de milieux particulièrement défavorisés a débouché sur une première catégorisation des pratiques observées résumée très brièvement ci-dessous.

- **Des pratiques majoritaires (9 PE sur 10) se caractérisant par des scénarios comportant :**
 - une présentation collective des activités,
 - des cheminements dans des tâches parcellisées, algorithmisées,
 - une individualisation quasi systématique de l'enseignement,
 - une quasi-absence des phases de synthèse et d'institutionnalisation.
- **Un seul professeur sur les dix propose plutôt des scénarios comportant :**
 - des problèmes consistants avec temps de recherche suffisant des élèves,
 - une explicitation des procédures, une synthèse et institutionnalisation,
 - des réinvestissements contextualisés, puis décontextualisés.
- **Un constat : des effets potentiels sur les élèves :** des savoirs **insuffisamment** décontextualisés, dépersonnalisés, généralisés du fait **d'institutionnalisations insuffisantes qui compromettent parfois gravement les apprentissages.**

Une seconde recherche évaluant les effets d'un accompagnement sur deux années de professeurs des écoles débutants enseignant les mathématiques dans les mêmes écoles a confirmé cette résistance à l'institutionnalisation. Ainsi, si les pratiques sont très nettement enrichies du point de vue du processus de dévolution (situations plus riches proposées aux élèves, problèmes consistants, temps de recherche individuelle ou collective suffisant, explicitation des productions des élèves). Ce n'est pas le cas en ce qui concerne le processus d'institutionnalisation (peu de synthèse débouchant sur une hiérarchie des productions des élèves et sur des institutionnalisations).

Tout se passe comme si les professeurs ne disposaient pas de textes du savoir (intermédiaires ou définitifs) suffisamment élaborés pour mener à bien ces institutionnalisations. De même, ils n'ont pas forcément les connaissances didactiques nécessaires leur permettant de lire en temps réel les productions des élèves, de les hiérarchiser, d'évaluer leur distance au savoir visé afin de mettre en œuvre les institutionnalisations adéquates (locales ou non).

Enfin, cela nécessite aussi que le professeur soit à même de changer de postures très rapidement, de passer d'une posture de dévolution, qui se caractérise notamment par un retrait apparent de celui-ci au profit des élèves, à une posture d'institutionnalisation où il lui est nécessaire de « reprendre la main ». À cela, s'ajoutent sans doute les effets d'une doxa privilégiant le faire sur l'apprendre.

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*¹² ») 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*¹³ ... »

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 scolaire¹⁴. En 1975, Bernstein fait le même constat des faiblesses d'une « pédagogie invisible¹⁵ », 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 traditionnelles¹⁶.

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 explicite¹⁷ » 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.

¹² Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, décret n° 2015-372, MENESR, JO du 02-04-2015.

¹³ Priorité 1 du référentiel pour l'éducation prioritaire, MENESR, p. 4.

¹⁴ P. Bourdieu P., J.-C. Passeron, *La Reproduction*, Paris, Minit, 1970. 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 [...]* ». In P. Bourdieu, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol. 7, n° 3, 1966, p. 325-347.

¹⁵ B. Bernstein, *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*, Paris, CERI-OCDE, 1975.

¹⁶ P. Perrenoud, *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, 1985 (repris dans *La Pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF, 1995, p. 105-118).

¹⁷ S. Bissonnette, M. Richard, C. Gauthier, « Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés », *Revue française de pédagogie (RFP)*, vol. 150, n° 1, 2005, p. 87-141.

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 « *certaines problèmes essentiels comme la résolution de problèmes, la catégorisation et la manipulation d'opérations symboliques*¹⁸ ». 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'« efficacité¹⁹ ».

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*²⁰. » 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'explicitier 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 tâches²¹. 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 RESEIDA²², maillant les approches didactiques et sociologiques, ont identifié plusieurs zones d'implicites dans les conduites de classe, facteurs de malentendus sociocognitifs²³. Tout

¹⁸ R. Normand, « L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire », *RFP*, n° 154, 2006, p. 33-43.

¹⁹ V. Carette, « Les caractéristiques des enseignants efficaces en question », *RFP*, n° 162, 2008, p. 81-930.

²⁰ Intervention de Marie-Hélène Leloup, IGEN 1^{er} degré, lors du séminaire DGESCO « Favoriser la maîtrise de la langue française et agir contre l'illettrisme à l'école et avec l'école », Paris, 26 septembre 2014.

²¹ Cf. Dossier ressource « Enseigner plus explicitement » (2015) <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS>

²² 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 (Éducation Scolarisation) de l'université Paris 8.

²³ J.-Y. Rochex, J. Crinon (dir.), *La Construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2011.

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 sémantisation²⁴. 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*²⁵. » 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*²⁶ ». 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,

²⁴ C. Meljac, « Sous le toit de l'école, l'illettré », in J.-M. Besse, M.-M. de Gaulmyn, D. Ginet, B. Lahire (dir.), *L'Illettrisme en questions*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1992, p. 215 et 211.

²⁵ V. Bouysse, P. Claus, M. Leblanc, M. Safra, *Mise en œuvre de la politique éducative*, IGEN, Groupe de l'enseignement primaire, 2006, p. 6.

²⁶ P. Claus, V. Bouysse et al, *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008*, rapport n° 2013-066, IGEN, juin 2013, p. 11.

organisation des propositions, etc.), de faire des mises en relation, de construire le 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 déchiffrement 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 préréactionnelle, écriture solitaire souvent réduite au premier jet²⁷... 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 écritures²⁸...

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 reconnaîtra 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.

²⁷ Rapport de l'IGEN (juin 2013), *op. cit.*, notamment p. 13, 22 et 23.

²⁸ Pour un développement, cf. *Dialogue* « L'écriture, éducation prioritaire », n° 158, actes des 8^{es} Rencontres nationales sur l'accompagnement, GFEN, octobre 2015.

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, École 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 déchiffrement 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")*²⁹ ». 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 processus³⁰. 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*³¹. »

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 déchiffrement 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

²⁹ J. Piaget, *La Prise de conscience*, Paris, PUF, 1974.

³⁰ É. Bautier, J.-Y. Rochex, *Henri Wallon. L'enfant et ses milieux*, Paris, Hachette Éducation, 1999.

³¹ L. S., Vygotski, *Pensée et Langage*, Éditions sociales, 1^{re} éd. 1934, 1985.

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 sous 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 limites de son possible) réduire les inégalités face à l'école*³². »

³² B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993, p. 295.

Séquence de grammaire en classe suivie d'un entretien avec un élève (réalisé dans l'académie de Grenoble par Sylvain Joly, IEN, formateur académique EP)

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, où 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 ?

RETOUR SUR LA LEÇON autour de la RÉALISATION DE L'EXERCICE DE GRAMMAIRE DANS LE CAHIER

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

S. : C'est quoi ce cahier ?

- Le cahier d'essai.

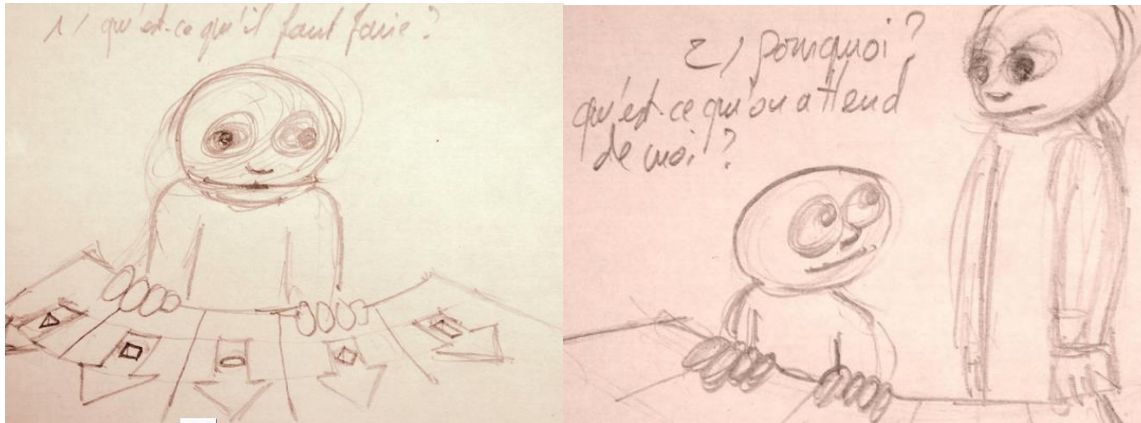
Ça sert à quoi ?

- À 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 ?

- Écris 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 : ça, 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. Éléphant :

- 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

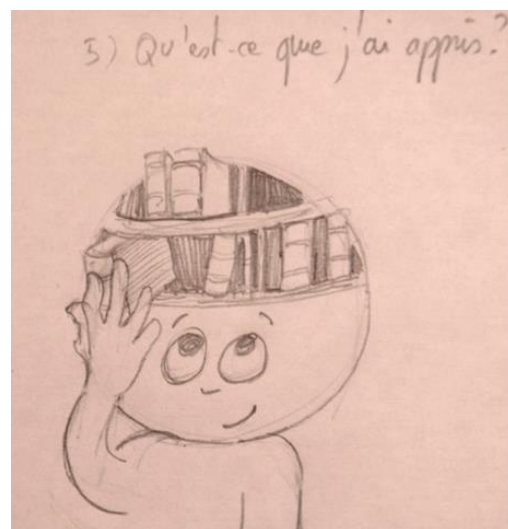
L'éléphant

- singulier

Les cahiers

- pluriel

C'est bien, tu es le Cristiano Ronaldo de la catégorisation !!



(Cycle 2, 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 4 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 : étude 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 : à 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 : élaborer 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 1 ^{re} 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 classement et de justification d'erreurs.	Introduction éventuelle d'un tutorat pour les élèves à besoins particuliers.	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 et 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'écriture 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.	Évaluation 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 bureau de la politique d'éducation prioritaire et des dispositifs d'accompagnement	Marc BABLET, chef du bureau Fabienne FEDERINI, adjointe Michèle COULON, chargée d'études Anna POTTIER, chargée d'études
DGESCO bureau des écoles	Marie-Claire DUPRAT, chef de bureau Évelyne AGUILLÉE, chargée d'études Emmanuel PAUL, chargé d'études
DGESCO bureau des collèges	Cédric SEBISCH, chargé d'études
DGESCO Mission Accompagnement Formation	Ghislaine DESBUISSONS, IGEN
IGEN IGEN	Anne BURBAN Anne ARMAND Élisabeth LAPORTE
IGAENR	Simone CHRISTIN
Ifé Centre Alain-Savary	Marie-Odile MAIRE SANDOZ Lydie BUGUET
Correspondant académique	Alain POTHET, académie de Créteil
IA-IPR IEN	Anne-Françoise PASQUIER Annie CERF, académie de Lille
Conseillère pédagogique (CPC)	Marie FLURY, académie de Paris
Principale	Annie CONSIGNY, académie de Versailles
Enseignantes formatrices	Haud LANCIEN GUIGNOLET, académie de Paris Arbya EICHI, académie de Versailles
Directrice d'école	Françoise PAUTY, académie de Versailles