

« ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT » UN DOSSIER RESSOURCE

Ce dossier regroupe tous les articles concernant la question de l'explicitation, publiés sur le site du centre Alain-Savary (<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/>)

N'hésitez pas à nous contacter (cas.ife@ens-lyon.fr) si vous avez des questions à propos de ce texte et pour partager vos retours d'expérience et suggestions d'amélioration.

ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT : L'ESSENTIEL EN 4 PAGES	P2
BIBLIOGRAPHIE-SITOGRAFIE	P7
ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT : POURQUOI ? QUI ? QUAND ? QUOI ? OÙ ?	P9
ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT : UN OUTIL POUR LA FORMATION ?	P14

ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT : L'ESSENTIEL EN 4 PAGES

"Enseigner plus explicitement" semble être un levier efficace pour les apprentissages de tous les élèves, et particulièrement ceux les plus scolairement fragiles, les plus dépendants de l'action du maître, si on en croit les textes récents de l'institution scolaire, mais aussi plusieurs courants de la pédagogie ou de la recherche. "L'explicitation" contribuerait à réduire les inégalités scolaires. Encore faut-il savoir de quoi il s'agit, et quelles controverses ce terme peut susciter. C'est ce que nous tentons ici en précisant les prescriptions institutionnelles, les différents points de vue de chercheurs, en tentant d'illustrer les questions à travers des exemples concrets issus du travail en classe ou en formation.

Ce que dit le prescrit

Le référentiel de l'Éducation prioritaire (« enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun »), comme les programmes 2015 des cycles 2, 3 et 4, avec de nombreuses occurrences du terme « explicite », s'accordent sur la nécessité « d'enseigner plus explicitement ». Nombre de modalités sont recommandées au fil des pages : expliciter des techniques, des pratiques, des attentes, des règles, des stratégies, des démarches, des savoir-faire, des implicites dans la compréhension des textes, des connaissances préalables aux apprentissages... Autant d'ambitions à confronter aux contraintes des situations de classe... Mais quelle en est la genèse conceptuelle ?

Des cadres théoriques différents

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

- Du côté de ceux qui s'intéressent d'abord à la cognition ou à la didactique des disciplines (issus de différents courants, comme Michel Fayol du laboratoire LAPSCO¹ de Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand, Sylvie Cèbe, Roland Goigoux du laboratoire ACTÉ² de Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand), on souligne la nécessité d'outiller, dès la maternelle, tous les élèves des procédures de base (chronologie, repérage dans l'espace, catégorisation, attention, compréhension de l'implicite, développement de la mémoire de travail, phonologie), en comprenant les causes plutôt qu'en se focalisant sur les effets des difficultés des élèves. Ces chercheurs demandent donc aux enseignants de consacrer un temps suffisant aux répétitions, aux verbalisations qui guident l'action, à l'explication collective des conditions de réussite des tâches, parce que « réussir n'est pas comprendre »³.
- Une autre acception de l'enseignement explicite est popularisée par le canadien Steve Bissonnette, qui prône l'« instruction directe ». Selon lui, les mesures de soutien efficace passent par des actions de dire (rendre explicites les intentions et objectifs de la leçon pour les élèves, rendre explicite les prérequis dont les élèves auront besoin), de montrer (l'enseignant exécute la tâche et énonce le raisonnement adapté à haute voix) et de guider (l'enseignant amène les élèves à rendre explicite leur raisonnement préalable, fournit les rétroactions nécessaires). Les compétences ou les savoirs qui les composent sont décomposés en éléments les plus simples pour que les élèves apprennent progressivement, notamment pour les élèves en difficulté. Trois étapes au cours de la leçon sont donc récurrentes : le modelage (enseigner quoi, pourquoi,



¹ <http://lapsco.univ-bpclermont.fr/>

² <http://acte.univ-bpclermont.fr/>

³ S. Cèbe, P. Picard, « Réussir pour comprendre : le rôle des pratiques d'enseignement dans le développement des compétences requises à et par l'école », Article paru en 2009 dans la revue du GFEN « Dialogue » n°134 <http://bit.ly/1pTFMFP>

comment, quand et où, faire, par une démonstration magistrale) ; la pratique dirigée (proposer des tâches semblables à celles du modelage mais avec des rétroactions régulières et échanges d'idée entre élèves pour s'assurer de leur compréhension) ; la pratique autonome ou indépendante (l'élève réinvestit seul ce qu'il a compris du modelage dans des problèmes ou des questions).⁴

- De leur côté, les chercheurs du laboratoire CIRCEFT-E.SCOL⁵ de l'université Paris 8 pensent que l'explicitation est au cœur de la lutte contre les inégalités scolaires. Pour eux, expliciter ne tient pas seulement du dire, du propos, mais de situations explicites. À tâches ou consignes équivalentes, les élèves réinterprètent le sens des situations scolaires. Activisme n'est pas forcément activité intellectuelle : il n'est pas rare qu'un élève réussisse une tâche sans pour autant entrer dans le travail cognitif attendu par l'enseignant, parfois à l'insu de celui-ci. Lorsque ces petits malentendus s'accumulent, les difficultés vont grandissantes. Pour Jean-Yves Rochex⁶, c'est donc en aidant les enseignants à se focaliser sur l'activité intellectuelle des élèves que l'on peut les aider à faire réussir les plus éloignés des réquisits scolaires.

L'exemple de la carte de géographie

Stéphane Bonnery a popularisé l'exemple emblématique d'Amidou, en cours de géographie de collège, lors d'une leçon de début d'année ou il s'agit d'apprendre à réaliser une carte en respectant un code de couleurs en fonction des reliefs – les plaines sont en vert et les montagnes en marron. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/images/bonnery-echec-scolaire/>

Pendant toute la séance, l'enseignante essaie d'attirer l'attention des élèves sur ce code, répète que « quand il y a plus de 1000 mètres, on utilise le marron le plus foncé » ou que « si c'est moins élevé c'est moins foncé » ... Amidou lui, cherche à bien colorier, « à faire juste ». Il a, depuis le début de sa scolarité, développé une façon de faire que l'on observe souvent, notamment dans des classes d'établissements populaires : seul le résultat compte.

Ainsi, comme d'autres élèves, il va harceler l'enseignante : « Madame, cette zone-là, c'est vert ? ». Quand l'enseignante répond : « mais non, je l'ai dit deux cents fois, c'est le marron le plus foncé parce que... », Amidou n'entend que le nom de la couleur et s'empresse de colorier, sans prêter plus d'attention aux explications. Amidou est là pour « faire le travail », c'est-à-dire appliquer des consignes. Il n'imagine pas que cette tâche vise des contenus de savoir : la notion de relief, le codage d'une carte. À l'inverse, pour l'enseignant - qui a été un bon élève – il est très compliqué de comprendre ce que les élèves ne comprennent pas, surtout quand le résultat est correct. Car, à la fin de la séance, Amidou a effectivement bien colorié sa carte. Mais il n'a pas compris pourquoi c'est exact.

Et ce n'est pas à la maison qu'il va mieux le comprendre, ni même pendant l'aide aux devoirs quand il révise pour l'interrogation prévue. Quand quelques jours plus tard, il doit colorier une carte différente – car pour vérifier que les élèves ont bien compris l'enseignante ne donne pas la même carte que celle réalisée en classe – Amidou ne sait pas faire ... Il est même scandalisé : « C'est pas juste, c'est pas la carte qu'il fallait apprendre ! ». Et, quand le chercheur lui demande comment ont fait ceux qui ont réussi, il répond : « Je me demande bien qui leur a dit que ce ne serait pas la même carte le jour du contrôle... »

S. Bonnery, *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 2007, 214p., extrait en ligne sur le site du centre <http://bit.ly/1WmZd88>



⁴ entretien avec Steve Bissonnette sur l'enseignement explicite, propos recueillis par Normand Baillargeon <http://bit.ly/1JcuicO>

⁵ <http://www.circeft.org/?-accueil-escol->

⁶ Extrait vidéo sur l'enseignement explicite d'un entretien de Jean-Yves Rochex avec Philippe Meirieu sur Cap canal <http://bit.ly/23bPeap>

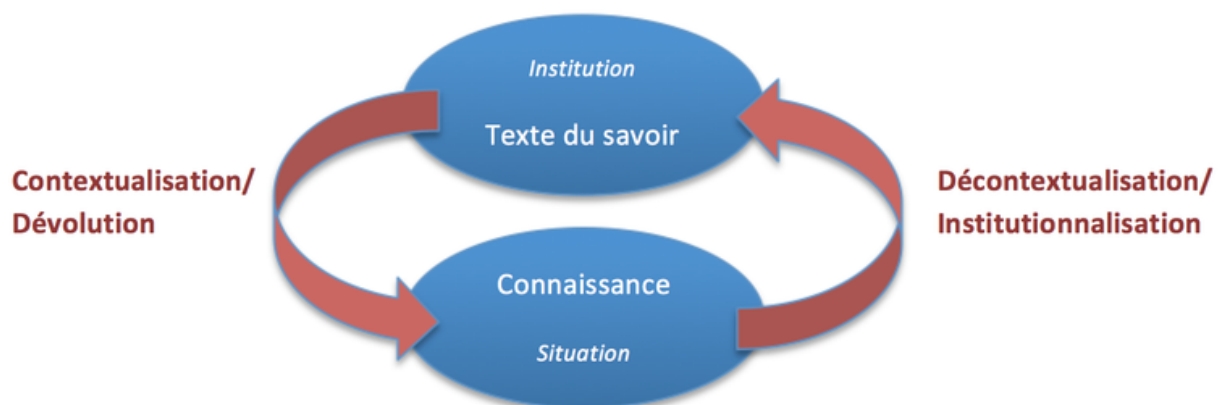
- Dans le même sens, Jacques Bernardin⁷, du GFEN⁸, alerte sur une dérive possible : « [Certaines réponses] aux difficultés des élèves se traduisent par une adaptation des tâches dans le sens de la simplification, de la fragmentation, d'un surcroît d'aide qui, en fait, au lieu d'aider les élèves, viennent enkyster et accroître la différence par rapport aux autres élèves, et donc participe à asseoir les difficultés alors même que l'on voudrait les résoudre. Et tout ça à l'insu des enseignants... » .
- Ces « différenciations actives et passives »⁹) (Cf. J.-Y. Rochex, J. Crinon, 2012), peuvent contribuer à creuser les inégalités scolaires entre les élèves. Reprenant l'idée de « *malentendus sociocognitifs* », il précise que certains élèves se contentent du "faire", quand d'autres ont compris que la phase qui suit, où l'on tire leçon de l'expérience, où on revient sur les erreurs et les procédures, est la phase la plus importante.

Si l'on veut comprendre la complexité de la question de l'explicitation dans le domaine scolaire, sans doute faut-il s'interroger sur ce qui fait la spécificité des savoirs scolaires par rapport aux savoirs du quotidien.

Les savoirs scolaires ne sont pas une somme de connaissances à accumuler dans la tête des élèves. Ils sont organisés en disciplines qui sont autant de manière de penser le monde et ses objets, chacune ayant son champ, ses méthodes, ses notions qui permettent de construire une compréhension spécifique.

Si l'école se donne pour ambition de permettre à tous les élèves de se doter d'outils intellectuels pour se comprendre soi, comprendre les autres et comprendre le monde, c'est bien à travers ces constructions de savoirs disciplinaires.

Les savoirs scolaires sont donc une manière particulière d'être en relation avec les objets du monde quand on peut utiliser le texte du savoir d'une discipline pour comprendre une situation, et inversement ce qu'on a compris d'une situation ne peut se constituer en savoir textuel que par un processus de décontextualisation et d'institutionnalisation. C'est la dialectique qu'établit Guy Brousseau dans sa théorie des situations¹⁰.



L'explicitation est donc une tentative perpétuelle de l'enseignant avec ses élèves pour les accompagner à lire des situations avec des notions théoriques et à construire avec eux des notions théoriques à partir des situations.

⁷ vidéo table ronde « Enseigner plus explicitement : Pourquoi ? Qui ? Quand ? Quoi ? Où ? » <http://bit.ly/1Wq4trR>

⁸ <http://www.gfen.asso.fr/fr/accueil>

⁹ J.-Y. Rochex, J. Crinon dir., *La construction des inégalités scolaires*, PUR 2012. Présentation synthétique de ces deux notions <http://reseau-lcd-ecole.ens-lyon.fr/spip.php?article71>

¹⁰ G. Brousseau, "Théorie des situations didactiques en mathématiques", revue *Éducation et didactique*, vol. 5, no. 1 | 2011, 101-104) <http://educationdidactique.revues.org/1005>

Expliciter : comment, pourquoi, quand ?

Reprenant la typologie utilisée dans l'enquête sur les pratiques d'apprentissage du lire-écrire au CP¹¹ pilotée par l'IFé et le laboratoire ACTé¹², nous pouvons donc proposer deux grandes catégories d'explicitation réalisées par l'enseignant :

- **explicitation du pourquoi** : explicitation des finalités de la tâche (apprentissages visés, par exemple)
- **explicitation du comment** : explicitation des procédures, stratégies ou connaissances à mobiliser pour traiter la tâche.

Énoncer ces principes ne règle évidemment pas la difficulté pour les enseignants à pouvoir le faire en contexte de classe :

- D'abord parce que toutes ces préoccupations risquent de ralentir démesurément la leçon en allongeant le temps de consigne ou de parole magistrale, et de perdre certains élèves centrés davantage par la nature des tâches scolaires que par leurs significations.
- Ensuite parce qu'elles vont nécessiter dans la classe le recours de plus en plus fréquent à un usage spécifique du langage, dans lequel enseignant et élèves prennent prétexte de situations pour développer des compétences à "parler sur..." plutôt que "parler de...". Cet usage scolaire du langage, qui contribue progressivement au processus de "mise en discipline" du monde (ou processus de "secondarisation"), qui va permettre de structurer des catégories de situation dans lesquelles on agit en utilisant certaines règles ou procédures, est tout sauf « naturel ». Y faire accéder tous les élèves, même ceux qui se jettent sur les tâches scolaires sans prendre le temps du recul, ou sont très dépendants de l'aide de l'enseignant pour la réalisation de la tâche, est un défi¹³.

Comme l'explique Patrick Rayou¹⁴, « *tout ce travail de transformation, qui nous paraît naturel, est un travail qui n'est pas du tout évident pour les élèves, et d'autant moins évident qu'ils sont dans des logiques sociales qui ne sont pas des logiques cognitives et que souvent ces deux logiques vont entrer en conflagration. La question de l'explicitation qui va bien au-delà de la simple explicitation des consignes qui rendraient la tâche réalisable par chacun : "tout expliciter" est tout à fait impossible : l'enseignant ne peut expliciter à l'infini. Selon la cible de l'apprentissage, l'explicitation peut même tuer l'apprentissage.* »

Enseigner plus explicitement est donc un processus qui se joue à plusieurs niveaux : qui explicite quoi à qui, quand et comment ?

- **L'enseignant explicite aux élèves** : entre discours et situations, l'enseignant explicite les apprentissages visés (pourquoi), les tâches, les procédures et les stratégies (comment) et les apprentissages réalisés (institutionnalisation) selon une scénarisation didactique et pédagogique anticipée, ajustable au fil du déroulement des activités et réactions des élèves. On parlera alors de clarté cognitive.
- **L'élève s'explique à lui-même et explique à l'enseignant** : « *Comment fais-tu ?* » Cette simple question posée à l'élève par l'enseignant favorise une conscientisation de ses processus intellectuels et l'encourage à une activité mentale qui favorise le développement d'une capacité réflexive et ce dès le plus jeune âge. Pour ce faire l'élève a besoin de compétences langagières qui doivent être enseignées¹⁵. Les nouveaux programmes demandent régulièrement à l'élève d'expliquer à l'enseignant autant que de s'expliquer à lui-même sa démarche intellectuelle. Sylvie

¹¹ <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/lire-et-ecrire>

¹² Ibid note 2

¹³ Un texte incontournable sur ce point : E. Bautier, R. Goigoux. « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie* n° 148, Juillet-Août-Septembre 2004, p93 <http://bit.ly/1PbbJly>

¹⁴ vidéo table ronde « Enseigner plus explicitement : Pourquoi ? Qui ? Quand ? Quoi ? Où ? » <http://bit.ly/1OAKKQU>

¹⁵ É. Bautier, R. Goigoux, *ibid.*

Cèbe¹⁶ précise qu'il lui semble utile d'explicitier pendant l'activité : « *il est important que les élèves soient conscients que l'explicitation des procédures rend leurs activités bien plus efficaces et que du coup ces procédures conscientisées sont transférables* ».

- **Les élèves s'explicitent entre eux** : c'est au maître que revient l'organisation des conditions de l'explicitation des processus intellectuels de métacognition. De telles pratiques, lorsqu'elles existent, sont souvent intégrées dans les organisations ordinaires de classe et initiées par des questionnements du type « *comment faites-vous pour... ?* ». Jacques Bernardin¹⁷ fait le constat que la capacité réflexive s'entraîne chez les élèves dès le plus jeune âge. Lorsque les élèves explicitent à voix haute la manière dont ils s'y prennent pour mémoriser l'orthographe du mot "longtemps", l'explicitation va bénéficier à celui qui explique, du fait qu'il conscientise sa démarche en la mettant en mots. Pour les autres élèves, le dévoilement des « façons de faire » des autres peut permettre d'enregistrer pour eux-mêmes lors qu'une nouvelle tâche similaire, dès lors que l'élève en percevra les similarités, bien évidemment.

En résumé

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

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

¹⁶ vidéo table ronde « Enseigner plus explicitement : Pourquoi ? Qui ? Quand ? Quoi ? Où ? » <http://bit.ly/1S09HK0>

¹⁷ vidéo table ronde « Enseigner plus explicitement : Pourquoi ? Qui ? Quand ? Quoi ? Où ? » <http://bit.ly/1Ngcmcb>

BIBLIOGRAPHIE-SITOGRAPHIE

- N. Barillargeon, « Entretien avec Steve Bissonnette sur l'enseignement explicite », 2015. <https://voir.ca/normand-baillargeon/2015/06/19/entretien-avec-steve-bissonnette-sur-lenseignement-explicite/>
- E. Bautier, R. Goigoux, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », RFP n° 148, Juillet-Août-Septembre 2004, p93. http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3252
- J. Bernardin, « Entretien filmé, Décrochage scolaire : quels obstacles, quels leviers ? » . <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/difficultes-dapprentissage-et-prevention-du-decrochage/ressources/la-part-du-decrochage-cognitif-dans-le-decrochage-scolaire/>
- BO spécial du 26 novembre 2015 : programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège <http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>
- S. Bonnery, *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques* », La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 2007, p.214.
- G. Brousseau, « Théorie des situations didactiques en mathématiques », revue *Éducation et didactique*, vol. 5, no. 1 | 2011, 101-104). <http://educationdidactique.revues.org/1005>
- S. Cèbe, P. Picard, « Réussir pour comprendre : le rôle des pratiques d'enseignement dans le développement des compétences requises à et par l'école », Article paru en 2009 dans la revue du GFEN *Dialogue* n°134.
- S. Cèbe, P. Rayou et J. Bernardin, Table ronde : « Enseigner plus explicitement », F2F REP, Refonte de d'EP 13, 14,15 Octobre 2015 ENS/IFé Lyon. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-explicitement-pour-quoi-qui-quand-quoi-comment>
- M. Prouchet, « L'élève en difficulté : une chance pour l'Ecole ... », 2010. <http://www2.ac-lyon.fr/centres/delay/spip.php?article226>.
- J-Y.Rochex. « Extrait vidéo, l'enseignement explicite ». <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/extrait-vidéo-de-jean-yves-rochex-sur-lenseignement-explicite>
- J.-Y. Rochex, J. Crinon. *La construction des inégalités scolaires*, PUR 2012.
- Texte de problématisation du centre Alain-Savary : « Réaliser un enseignement explicite », assises de l'Éducation Prioritaire, 2013. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-explicite>

Quelques ressources complémentaires

- F. Carraud, « Apprendre et enseigner en ZEP », *XYZep*, n°21, Décembre 2005, dossier page I à III. http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/xyzep-2005-2006/xyzep21_pro.pdf
- « Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves : une synthèse des réflexions et des outils du centre Alain-Savary au service des formateurs. » <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/concevoir-des-formations>

- B. Lahire, « Rapport au langage et apprentissages », *XYZep*, n°28, Septembre 2007, dossier page I à IV. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/xyzep-2007-2008/XYZep28%20web>
- D. Lahanier et Y. Reuter. « Document de synthèse de conférence », 2015. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/difficultes-dapprentissage-et-prevention-du-decrochage/formation/le-decrochage-en-question#section-3>
- M. Lappara et C. Margolinas, « Etude de cas, Milieu, connaissance, savoir. Des concepts pour l'analyse de situations d'enseignement », *Pratiques*, N° 145/146, P.150 à 154 Juin 2010. http://www.pratiques-cresef.com/p145_la1.pdf
- M. Prouchet, « La marguerite des impressions ou ... que reste-t-il d'un apprentissage ? », *Espace Ressources du Centre Michel Delay*, décembre 2008. http://www2.ac-lyon.fr/centres/delay/IMG/pdf_la_marguerite_des_impressions_m.prouchet.pdf
- A. Tricot, « Aider les professionnels à concevoir des situations d'apprentissage », Vidéo, <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/difficultes-dapprentissage-et-prevention-du-decrochage/ressources/quelques-elements-pour-aider-les-professionnels-a-concevoir-des-situations-dapprentissage-andre-tricot>

ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT : POURQUOI ? QUI ? QUAND ? QUOI ? OÙ ?

Que signifie enseigner plus explicitement ? Qui explicite ? Expliciter quoi ? Expliciter quand ? Sylvie Cèbe, Jacques Bernardin et Patrick Rayou ont donné leur point de vue lors d'une session de formation des formateurs REP+ organisée à l'IFÉ par le bureau de l'Education Prioritaire de la DGESCO en collaboration avec le Centre Alain Savary, lors d'une table ronde animée par Fabienne Paulin Moulard (IGEN).

Patrick Rayou, enseigner de manière plus explicite, pour répondre à quels problèmes ?

"La personne A se méprend avec la personne B parce que la personne A est dans une logique parfaitement claire et cohérente pour elle, la personne B est dans une autre logique. Elles parlent d'un objet commun mais appréhendé de manière différente. La difficulté est d'accéder à la logique de l'autre."



Vendre la mèche

Patrick Rayou s'intéresse aux travaux de Bourdieu et Passeron qui montraient comment la connivence culturelle se faisait connivence intellectuelle en matière d'enseignement. Aujourd'hui, il fait le constat que, surtout dans les établissements labellisés REP, le souci de démocratisation est très présent chez les enseignants qui ont le souci d'explicitement auprès de leurs élèves. Encore faut-il savoir pourquoi on explicite et ce qu'on explicite.

Des processus plus complexes qu'il n'y paraît

La pédagogie explicite ne va pas de soi et conduit à s'interroger sur ce qui est explicitable, ce qui est explicité dans les pratiques et ce qu'il faudrait expliciter pour une plus grande efficacité des apprentissages.

D'une manière générale, les enseignants savent plutôt bien expliciter :

- l'objet de savoir en fin de séance ; c'est l'institutionnalisation (qui ne rencontre pas toujours les attentes des élèves des milieux populaires)
- Les supports de l'étude, c'est à dire le sens de la consigne.

Le constat qui est fait, c'est que même lorsque les enseignants tiennent explicitement ces deux bouts, ce qui semble manquer, c'est l'explicitation de la forme scolaire, ce que signifie « apprendre à l'école ».

Des sous-entendus aux malentendus

Un sous-entendu est une non-explicitation dont l'enseignant est conscient tandis qu'un malentendu est un implicite de la situation que l'enseignant ne parvient pas à expliciter. On parle de *malentendus socio-cognitifs* quand des logiques interindividuelles sont à l'œuvre sur un objet commun et qu'en même temps il existe différentes manières d'apprendre.

« L'École est un objet :

- *social parce qu'elle a la tâche absolument fondamentale de perpétuer les sociétés, de transmettre les héritages culturels, de les faire fructifier, ce qui n'est pas rien. Sans école, d'une manière ou d'une autre, les sociétés auraient un visage tout à fait différent. On peut même se demander si elles continueraient.*
- *cognitif, parce qu'il y a des manières d'apprendre, qui sont des manières particulières à l'école.*

Les travaux de Guy Vincent ont depuis un moment attiré notre attention sur cette notion de forme scolaire, et sur le fait que ces logiques ne sont pas exactement les mêmes. A l'école on apprend pour le social mais pas comme dans le social. Un des paradoxes de l'école, et surtout de l'école massifiée et allongée, c'est qu'on enferme pendant une bonne vingtaine d'années une génération pour la préparer à la vie. Voilà une

chose qui vu de l'extérieur peut paraître tout à fait invraisemblable mais qui néanmoins est parfaitement fondée. La vie est quelque chose d'un peu complexe et donc on estime aujourd'hui qu'il faut une préparation. Donc on va vous protéger. Je dis parfois qu'à l'école les épreuves sont des épreuves « papier-crayon » : vous faites des erreurs dans des calculs de trajectoires de trains, ça ne fait pas des catastrophes. Vous vous trompez dans des calculs de robinet vous n'inondez pas l'appartement, donc tout cela est parfaitement confortable. Sauf que c'est un monde qui est totalement artificiel, avec des savoirs qui ne sont pas les vrais savoirs, qui ont été didactisés, etc... Et tout ce travail de transformation qui nous paraît naturel, est un travail qui n'est pas du tout évident pour les élèves. Et cela est d'autant moins évident qu'ils sont dans des logiques sociales qui ne sont pas ces logiques cognitives et que souvent ces deux logiques vont entrer en conflagration.

Prenons cet exemple que j'emprunte à Bernard Lahire, qui a beaucoup travaillé sur les écrits d'élèves et en particulier les écrits des élèves des milieux populaires. Il dit que quand on demande à des élèves, pour se rapprocher de leur expérience, de décrire une journée de vacances, on va avoir des écrits très déstructurés qui signifient beaucoup pour les élèves, mais qui sont pleins de tout ce que l'écrit scolaire récuse. C'est à dire la connivence, l'implicite, la contextualisation vs la décontextualisation, pas de concordance des temps, un aplatissage des choses les unes sur les autres. Il n'y a pas d'introduction, il n'y a pas de morale tirée à la fin, etc. Les élèves sont convaincus d'avoir validé les consignes, d'avoir répondu « j'ai raconté une journée de mes vacances » et on va leur dire : « non, non mais ça, ça ne va pas du tout ». Parce que ce qu'il s'agissait de raconter, c'était sur le mode de la rédaction qui est un genre qui correspond de très loin au récit spontané que les élèves peuvent avoir entre pairs. Alors vous voyez que ceci est une question très compliquée : faut-il se rapprocher des élèves ou au contraire s'en éloigner ? Si on s'en éloigne, ils ne mordent pas dans l'école et si on leur donne ce qu'ils savent déjà, ce n'est plus l'école non plus. Il y a donc toute cette marge très compliquée qui pose la question de l'explicitation de manière aiguë... ».

Aux deux registres d'apprentissages décrits ci-dessus – registre cognitif (les objets du savoir sont didactisés) et registre culturel (les objets culturels étudiés sont secondarisés) – il faut ajouter le registre identitaire. On attend de l'enfant ou du jeune qu'il s'engage en tant qu'élève dans les apprentissages. Cette manière d'être « soi-élève » à l'école est très particulière. Comprendre que le « Je » employé par Descartes dans le Discours de la Méthode n'est pas le même que le « je » de René dans la vie ordinaire, ne va pas de soi et peut apparaître aux yeux des élèves comme une sorte de récusation de leur personne.

Temps didactique, temps des apprentissages (17 min)

«Des élèves exposés à des mêmes savoirs voient ces savoirs se diffracter dans un nombre de prismes presque aussi abondants que le nombre d'élèves, même s'il y a des airs de familles dans les manières de ne pas comprendre. La grande difficulté pour les enseignants, c'est de comprendre et d'explicitier pourquoi les élèves comprennent d'une certaine manière ce qui devrait s'adresser de façon unique à tous ».

Autant dans une préparation soignée, les concepts utiles peuvent s'enchaîner et se mailler de manière très explicite, autant dans la classe les apprentissages sont aux prises avec le réel. L'explicitation de la dialectique entre enseignement et apprentissages se situe à deux niveaux : celui des élèves et celui des enseignants. Supposer que l'explicitation des consignes et des enjeux didactiques pourrait suffire, c'est considérer que l'acte d'enseigner est une action unilatérale : "Un enseignant et 25 enseignés avec un mode de réception unique ». L'acte d'enseigner repose sur la tension entre implicite et explicite ; tension qu'il est nécessaire d'assumer en cherchant les équilibres invisibles et complexes entre les moments où il s'agit vraiment d'explicitier et les moments où on reste dans l'implicite.

Sylvie Cèbe, qui explicite ?

"On les (les élèves) laisse tâtonner, explorer, découvrir les meilleures manières de faire, sans, parfois, leur expliquer comment on fait pour bien faire"

Distinguer enseignement explicite d'instruction directe

"Enseignement explicite" ne se confond pas avec le concept "d'instruction directe", développée au Québec. Pour Sylvie Cèbe, "enseigner de manière explicite" se rapporte davantage à une



préoccupation professionnelle de l'enseignant qu'à une méthode systématique.

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

Comment concilier "l'explicitation" avec la mise en activité intellectuelle de l'élève ? Il ne suffit pas d'expliciter une consigne pour que tous les élèves entrent dans le travail. Comment faire pour que tout le monde comprenne ce qu'il y a à faire ? Même lorsque l'élève sait reformuler la consigne, rien ne garantit qu'il ait compris le sens de la tâche. Il faut donc aller au-delà de la reformulation et engager les élèves dans une réflexion autour des critères de réussites avec des questions du type :

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

Comment des changements minimes des pratiques permettent d'obtenir des progrès importants ?

A partir d'un exemple de copie montrée/cachée, Sylvie Cèbe montre comment des changements de pratiques minimes permettent d'une part d'obtenir des progrès importants, contribuent à rendre les élèves autonomes dans la réalisation des tâches d'autre part.

La place de l'explicitation des élèves dans les processus d'apprentissages

Les nouveaux programmes, notamment de cycle 4, demandent massivement aux élèves d'expliquer à leur enseignant et de s'expliquer à eux-même leur démarche intellectuelle. Pour y parvenir, cela va nécessiter d'enseigner les compétences langagières requises pour expliciter les processus mis en œuvre. Les enseignants sollicitent régulièrement les élèves sur des explicitations en amont et en aval des activités, mais plus rarement pendant l'activité, alors que c'est sans doute là que ce serait le plus utile. Ainsi, dans une activité de tri d'objets en maternelle, c'est l'explicitation en temps réel de procédures efficaces, mais aussi l'usage d'un matériel adapté qui peut permettre réellement à l'élève de réaliser une exploration systématique de tous les objets, sans en oublier, et rendre toute vérification inutile puisque l'élève sait alors qu'il n'a oublié aucun objet, que chacun a bien été traité. C'est cette "explicitation en ligne" qui va permettre à l'élève d'apprendre des méthodes adaptées à toutes les tâches de tri, au-delà de celle-ci.

Jacques Bernardin, Patrick Rayou, quand expliciter ?

Quatre moments propices et importants pour expliciter et faire expliciter

Jacques Bernardin pointe quatre moments importants dans la séance et/ou dans la séquence :

- Les cinq premières minutes de cours, pour la présentation des enjeux de la tâche ainsi que du but de la tâche et de ses consignes.
- Au cours de la tâche, au moment propice, suspendre l'activité pour expliciter les procédures. Puis repenser les modalités de travail, proposer de réorienter la tâche pour faire évoluer l'activité des élèves.
- 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 reconvoquer dans une classe de situations semblables.
- La transition, 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.



Des espaces collectifs pour constituer un observatoire des processus intellectuels des élèves au sein de la communauté éducative

Dans une approche sociologique, Patrick Rayou propose des éléments de compréhension des raisons pour lesquelles l'enseignant ne peut se saisir pleinement du processus intellectuel de l'élève pour comprendre comment celui-ci se situe dans le processus d'apprentissage, comment il travaille et comment il peut l'aider. A cela trois raisons essentielles :

- Dans la représentation de certains enseignants, le temps consacré en amont de la séance à la préparation et à l'analyse a priori de ce qui va se passer d'un point de vue didactique est un garant de la réussite de la séance.
- Pendant la séance, au cours de la tâche, l'enseignant va rarement se consacrer à l'analyse diagnostique en temps réel du processus d'apprentissage chez l'élève pour renommer l'activité.
- La division du travail éducatif, telle qu'elle est organisée actuellement dans le système éducatif français, tend à dessaisir l'enseignant du suivi du processus d'apprentissage dans sa continuité, puisque différents acteurs interviennent, notamment au moment de l'appropriation des notions (travail personnel en dehors de la classe).

Prendre en charge l'apprentissage de l'élève, dans sa continuité, nécessite de prendre le temps de l'observer en train de travailler et de lui demander d'explicitier ses schémas de pensée pour repérer ce qui fait obstacle afin d'intervenir en temps réel lorsque l'élève rencontre un obstacle dans son travail. Explicitier et réorienter l'activité, comme cela serait souhaitable, nécessite que l'enseignant ait une connaissance en amont de la nature des principaux obstacles que les élèves vont rencontrer. Au-delà de l'observation de ses élèves, cela nécessite de créer des espaces de travail collectif, intégrant les différents membres de la communauté éducative intervenant dans le processus d'apprentissage des élèves, pour échanger, mutualiser, expliciter, comprendre, développer une expertise collective.

Sylvie Cèbe et Jacques Bernardin, expliciter quoi ?

« Il y a très souvent des exercices dont on postule qu'à force d'en faire ils (les élèves) vont extraire les procédures (...). Ce dont on s'est aperçu, c'est que c'est vrai pour le littéral, mais dès lors qu'il y a de l'inférentiel, alors tous les élèves n'arrivent pas à extraire la procédure qui permet de le faire. »

Explicitier les procédures qui permettent de répondre aux exigences scolaires

Les évaluations internationales comme PIRLS nous renseignent notamment sur le fait que, pour la plupart, les élèves apprennent, et connaissent leurs leçons, mais ne savent pas comment s'y prendre pour répondre aux questions qu'on leur pose (notamment les procédures inférentielles et les états mentaux). On retrouve la question : « *Comment enseigne-t-on explicitement toutes les manières de faire qui permettent de répondre aux exigences scolaires ?* ». Souvent on a tendance à penser qu'en pratiquant de manière intensive des questionnaires de lecture, les élèves vont finir par comprendre par eux même les procédures qui permettent de réussir. Or, les études montrent que si cela peut fonctionner pour restituer des connaissances littérales, ce sera insuffisant pour apprendre à inférer, en sachant s'il faut mettre en relation différents éléments du texte, ou raisonner à partir de ses connaissances initiales... (autant de modes de questionnement généralisables dans différentes disciplines ou situations)

Des objets d'étude qui nécessitent un enseignement explicite

Les premiers objets d'études pour lesquels il semble important d'explicitier les processus sont sans doute les fondamentaux - lecture, écriture – qui ont vocation à devenir des outils au service des autres apprentissages. Les enseigner de manière explicite, c'est dévoiler les modes de traitement adéquat, faire des mises en relation significatives et valider dans le cadre du collectif d'apprentissage l'utilité de ces mises en relation.

Viennent ensuite les notions et les concepts qui sont les seconds objets scolaires qui méritent explicitation. Pour cela, l'espace de la classe pourrait être un espace de mise en scène du débat de preuve à partir de questions du type : « pour quelles raisons dis-tu ce que tu dis ? ». C'est le va et vient des idées du collectif autour de l'objet qui va permettre de co-élaborer une représentation partagée de la notion ou du concept, de conceptualiser.

En troisième lieu, l'infra-didactique, c'est à dire ce qui est convoqué d'un bout à l'autre de la scolarisation sans jamais être travaillé (la copie, le travail personnel, etc), nécessiterait d'être explicitée à la fois dans sa dimension épistémologique et pour l'importance que représente son appropriation progressive, automatisée et intégrée au service de tous les apprentissages scolaires.

Patrick Rayou et Sylvie Cèbe, accompagnement personnalisé, un laboratoire pour l'enseignement explicite ?

Pour Patrick Rayou, les questions de « expliciter quoi ? » et « expliciter quand ? » sont étroitement liées puisqu'on ne peut pas tout expliciter "avant que les problèmes ne se posent". Sinon, "on aboutit aux monstres des cours de méthodologie hors-sols qui ne sont utiles qu'à ceux qui en ont déjà la maîtrise". Se pose aussi la question de la division trop fréquente du travail, entre les enseignants et ceux chargés des dispositifs d'aide, parfois trop loin des enjeux didactiques, et qui peuvent renforcer la nébuleuse de ceux qui "aident" sans réels bénéfices pour les apprentissages.

Pour Sylvie Cèbe, le moment de l'aide personnalisée pourrait cependant être le bon lieu, le laboratoire de l'explicitation, à condition d'identifier les besoins et de se poser les bonnes questions, de préparer les contrôles en anticipant ce que l'enseignant va demander.

ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT : DES OUTILS POUR LA FORMATION ?

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

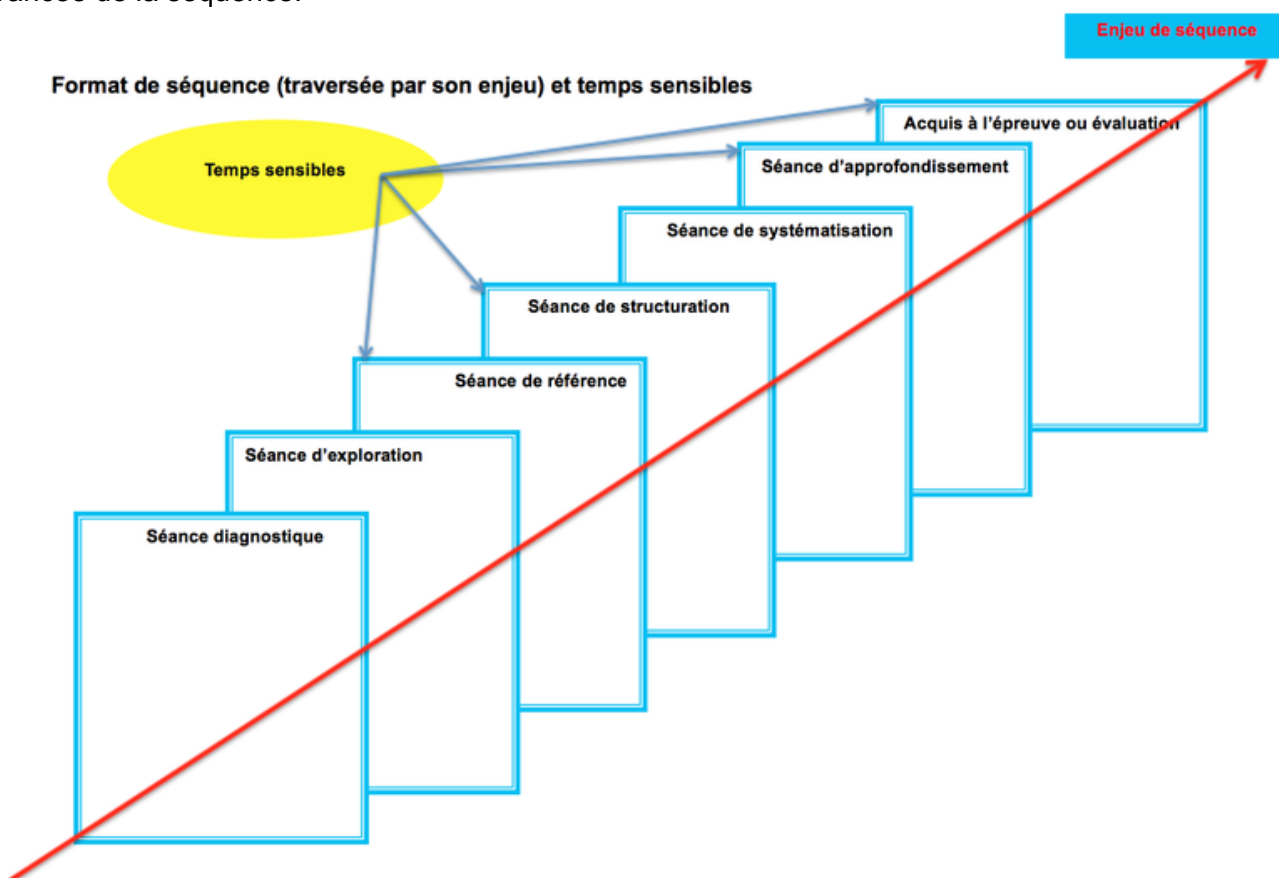
Le Centre Académique Michel Delay de l'Académie de Lyon¹⁸ (CAREP) a modélisé un format de séquence chronologique et un format de séance dit « double entonnoir ». Il s'agit de modèles qui permettent de lire la diversité des pratiques de classe de la maternelle au collège en formation et non pas de modèles prescriptifs de ce qu'il faudrait faire. Cette tentative de modélisation des séquences d'enseignement et des séances d'enseignement a pour objectifs :

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

Format de séquence et temps sensibles

Il n'est pas un format de séquence mais bien des formats de séquences en relation à un contexte (programmes, élèves...). Il est toutefois possible de modéliser un format de séquence récurrent dans l'enseignement à travers les pratiques des enseignants du premier et du second degré et de toutes les disciplines.

Une séquence est un enchaînement de séances. Une séquence (chapitre/cycle, module, unité...) est une combinaison structurée de séances à formats divers, articulées sur un objet d'enseignement. Cette séquence ou enchaînement de séances est traversé par un enjeu, de plus en plus perceptible avec l'avancée de la séquence.



¹⁸ <http://www.ac-lyon.fr/cid89268/le-centre-academique-michel-delay-camd.html>

L'illustration ci-dessous évoque une vision chronologique de la séquence d'enseignement. Pour toucher du doigt l'enjeu de la séquence, chacune de ces séances de la séquence possède une nature différente. La séance diagnostique permet de répondre à deux questions clé : « qui sont mes élèves ? Qu'est ce qui fait obstacle ? La séance d'exploration permet d'identifier l'objet essentiel d'enseignement et des objets complémentaire. C'est à partir de ce moment qu'est vécue la situation de référence, celle qui donne à voir ce que l'on attend en fin de séquence et qui donne sens à cet objet d'enseignement. La séance de structuration renvoie à la construction du savoir (l'enseignant enseigne, l'élève sait en apprenant). Lorsque le temps le permet, l'objet d'enseignement est systématisé (ou répété, à l'identique ou dans des conditions proches), puis approfondi (explorer dans un autre contexte, compléter par un autre objet d'enseignement). Au final l'évaluation permettra d'identifier la maîtrise de l'objet d'enseignement mais surtout l'atteinte ou non de l'enjeu de la tâche.

Toutefois cet enchaînement de séances peut être repensé en fonction de bien d'éléments déjà cités.

Temps sensibles de séquence

La légitimité de cette succession de séance (pas forcément présentes dans toutes les séquences) tient de l'intention de permettre à l'élève de percevoir au sein de la séquence, non seulement les buts successif de séances, mais aussi son enjeu. Il reste que cette intention se heurte à de nombreux obstacles qui apparaissent tout au long de la séquence et que nous appellerons des moments sensibles (séance de référence, de structuration, d'approfondissement et d'évaluation des acquis).

Parfois dans les contextes les plus difficiles tous ces temps peuvent être plus ou moins sensibles.

Format de séance et temps sensibles

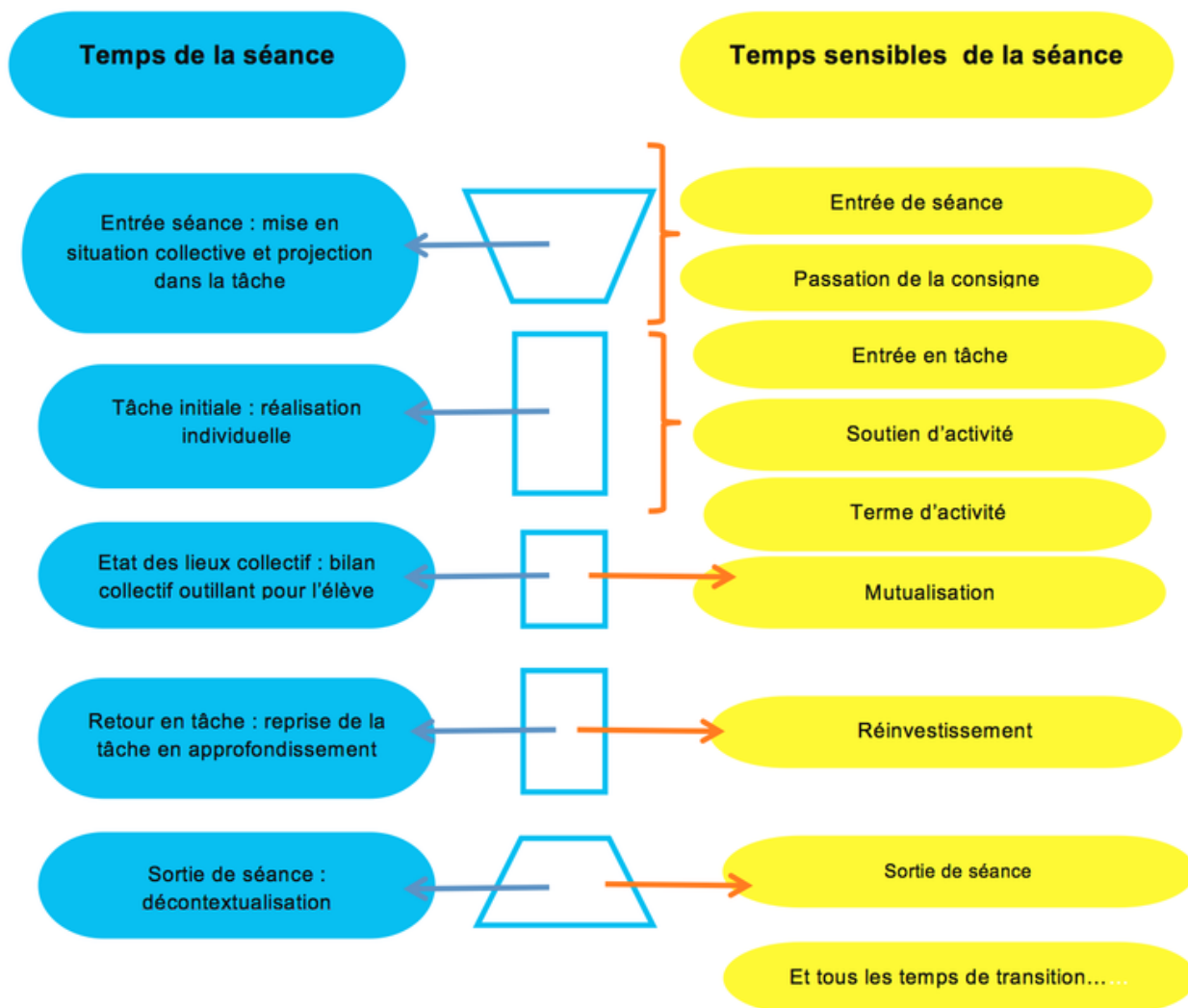
Comme pour le format de séquence, Il n'est pas un format de séance mais bien des formats de séquences en relation à un contexte (séquence, élèves...). Le Centre Académique Michel Delay de Lyon a proposé un format de séance dit « double entonnoir »¹⁹. Du collège (et même avant à l'école primaire) au lycée, au regard de l'accomplissement de l'acte de connaissance scolaire, un certain nombre de séances collectives d'enseignement - principalement celles d'exploration et de structuration des séquences - sont modélisables en cinq phases. L'entrée séance correspond à la mise en situation et à la projection dans la tâche pour ensuite lancer l'élève dans la réalisation individuelle de cette tâche. A l'issue de ce travail un état des lieux collectif, un bilan collectif qui outillera chaque élève avant de reprendre la tâche pour l'approfondir, la diversifier, la compléter et sortir de séance par des décontextualisations, des institutionnalisations, des bilans.

Les 3 premières sont fréquemment à l'œuvre dans les pratiques d'enseignement ; les 2 dernières beaucoup moins présentes.

Temps sensibles de séance

La légitimité de cette succession de phases (alternant collectif et individuel) tient de l'intention de permettre à l'élève de percevoir au sein de la situation non seulement le but de la tâche mais aussi son enjeu, tout comme prendre conscience de l'activité exigée. Il reste que cette intention se heurte à de nombreux obstacles qui apparaissent tout au long de la séance et que nous appellerons des moments sensibles ou temps sensibles.

¹⁹ M. Prouchet, Présentation du "double entonnoir" <http://bit.ly/1pVZDv>



Outils pour les formateurs

L'utilité de ces deux outils de travail proposés tient dans la mise en relation des caractéristiques des élèves « notamment en éducation prioritaire » et des temps sensibles de séquences ou de séances.

Caractéristiques des élèves en éducation prioritaire

« Au sein des Zones d'Education Prioritaire, il est courant d'attribuer la « difficulté scolaire » à des déphasages entre les sphères privées d'éducation/développement et la sphère scolaire. Comme la tâche scolaire a ses codes, un certain nombre d'élèves peu acculturés à ces codes se trouvent démunis face aux attendus scolaires »²⁰.

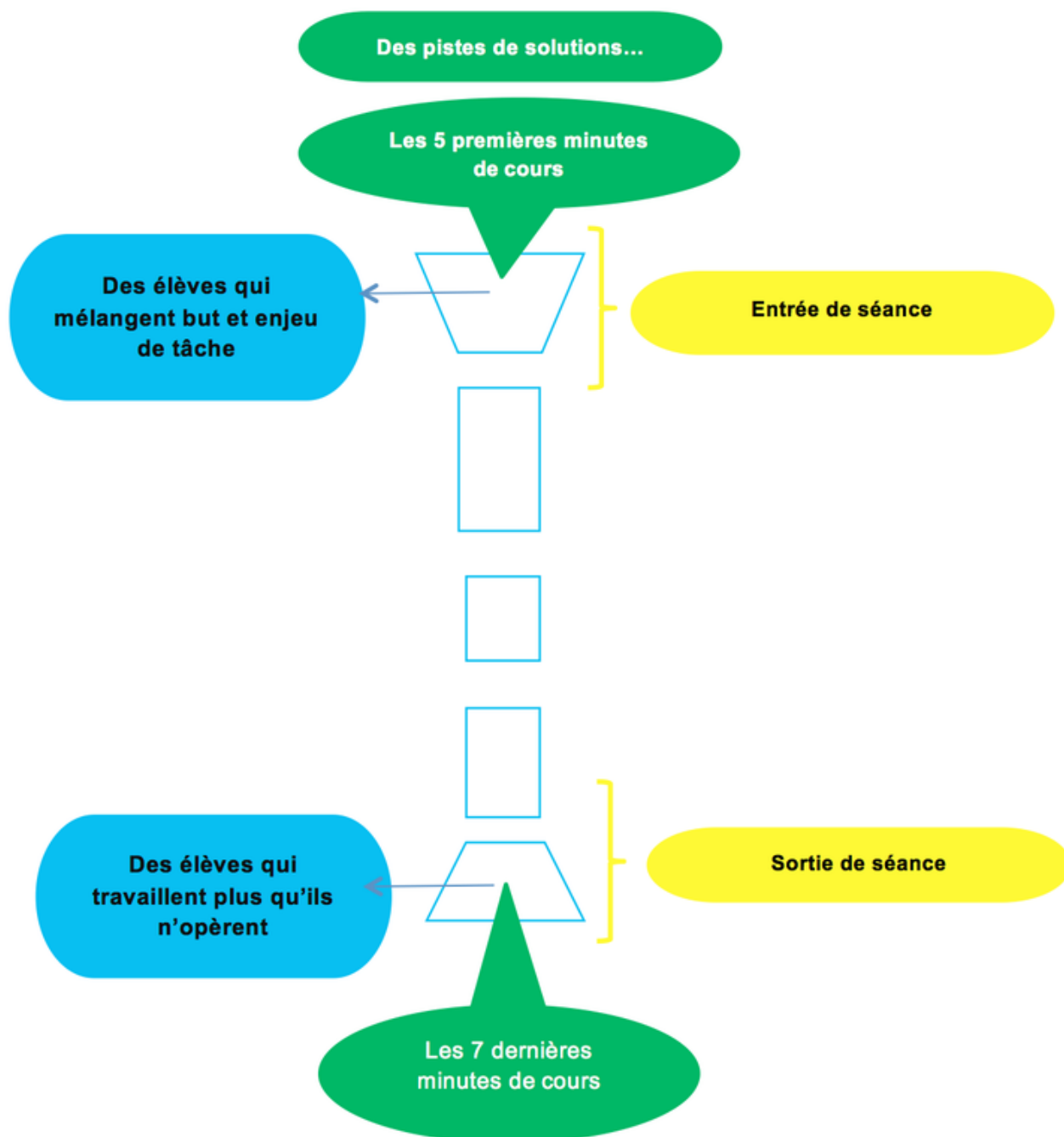
L'élève en difficulté, inscrivant la tâche dans sa fin et non comme moyen, confond le produit, le but et l'enjeu (la valeur) de la tâche. Faire, finir, réussir, comprendre... Les pratiques pédagogiques compensatoires associées visent essentiellement à (re)contextualiser / décontextualiser les apprentissages. Elles sont souvent remédiatrices, plus rarement intégratives au quotidien de l'enseignement.

Dans le rappel d'une Ecole « des mots et des mondes requis », comment relier la culture scolaire et les expériences personnelles ? Le vélo étudié à l'école n'a rien à voir avec le vélo utilisé autour de la maison. L'élève en difficulté est ainsi un élève qui ne peut s'appuyer sur le terreau d'une culture implicite (mots, mondes, expériences...) pour affronter la quête scolaire. Les pratiques pédagogiques compensatoires associées pourraient être qualifiées de « nourricières ».

²⁰ M. Prouchet, « L'élève en difficulté : une chance pour l'Ecole ... », 2010 <http://bit.ly/1PCPHZI>

Exemple de mise en œuvre de la relation caractéristiques d'élèves en éducation prioritaire et temps sensibles de séances

Dès l'entrée en tâche, certains élèves peuvent avoir du mal à distinguer but et enjeu de la tâche. « Les cinq premières minutes de cours » peuvent être des objets de formation ou d'échanges de pratique pour tenter de limiter les malentendus.



L'entrée en tâche : les 5 premières minutes de cours

Nom du dispositif	Explication du dispositif	Exemple lié à ce dispositif	Déclinaisons liées aux dispositifs	support de séances
"Le paillason"	Créer un accueil des élèves, mais un accueil au compte-gouttes, de manière à concilier un état affectif et un état cognitif propices aux apprentissages	La musique, la relaxation, la tisane, la lecture offerte, le "quoi de neuf ?", la citation du jour...	Avec quelques élèves, avec toute la classe	La citation du jour
"Le vestiaire de cours"	Commencer la séance par une mise en bouche qui permet d'articuler la séance du jour à la séance précédente, ou d'avoir un élève disponible pour la tâche à venir	Reconvoquer les acquis: par du calcul mental, des exercices quel qu'ils soient (réaliser des identités remarquables, de plus en plus, de plus en plus vite)	Proposer un SAS ou l'élève viendrait chercher des informations (outils, ressources, sollicitations), avec le professeur à une table ou pour des élèves en autonomie	Apports culturels : " le théorème de Pythagore": expliciter sa vie, son œuvre...
"La boîte à question"	Des élèves en fin de séance passée auront mis dans une boîte des questions. Ces questions peuvent porter sur ce qui n'a pas été compris, des questions pièges, des questions d'ouverture.	A propos des fractions : "c'est quoi une fraction ?", "c'est quoi $1/2$?"...	Les questions faites par les élèves. Quelques questions faites par l'enseignant Et si l'élève inventait un exercice ? Et si la question faisait paillason ?	Questions/exercices faits par les élèves: Est-ce que $1/2$ est plus grand que $1/4$?
"Le petit poucet"	Permettre à l'élève de refaire le chemin de la séance passée (fin de séance, voir toute la séance)	"Rappelle-nous quelle a été la conclusion de la séance passée?" "Peux-tu nous redonner les points importants de la séance passée?"	Avec un élève Avec plusieurs élèves	« Le petit poucet » : noter avec l'élève les moments importants de la séance
"Le guide d'activité"	Il est constitué de quelques phrases injonctives, des procédures à mettre en œuvre... On pourrait imaginer le guide comme une notice de montage...	A propos d'un cours de poésie, rappel des objectifs de la séance 1) Lire le bouquet de poème 2) Choisir son poème préféré 3) Le lire à haute voix 4) Dire pourquoi ce poème est votre préféré	Il peut insister sur les opérations à effectuer, sur les processus ou prendre la forme d'un sous-marin	
"Le pas de côté"	Il s'agit de faire apparaître aux élèves l'objectif, l'enjeu de la séance par une autre situation	Dédramatiser les fractions par une situation d'exploration : par exemple, 10 petits pains à partager en 3... Noter toutes les procédures utilisées	Ça peut être une tâche, une expérience, un film...	

Sortie de séance : les 7 dernières minutes

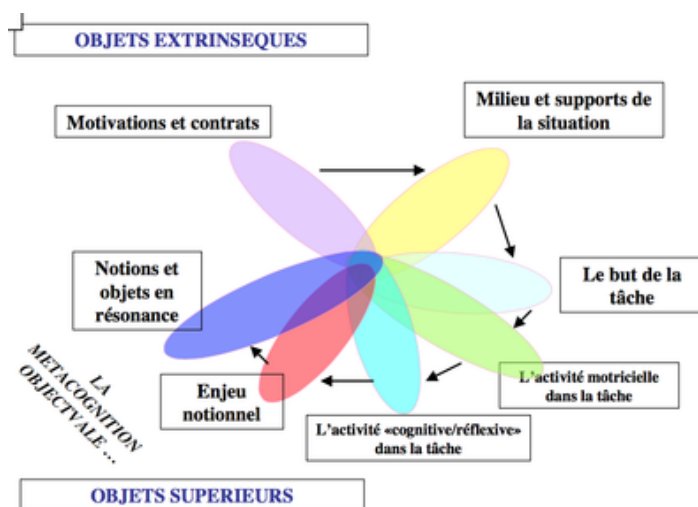
Nom du dispositif	Explication du dispositif	Exemples lié à ce dispositif	Déclinaisons liées aux dispositifs
"Le paillason de sortie"	Créer une sortie des élèves de manière à concilier un état affectif et un état cognitif propices aux apprentissages	La musique, la relaxation, la tisane, la lecture offerte, la citation du jour	Avec quelques élèves, avec toute la classe
"Le SAS vers la sortie"	Il s'agit de terminer la séance par une mise en bouche qui permet d'articuler la séance du jour à la séance du collègue à venir	Re-convoquer les acquis : par du calcul mental, des exercices quel qu'ils soient (réaliser des identités remarquables, de plus en plus, de plus en plus vite)	Proposer un « sas » ou l'élève viendrait chercher des informations (outils, ressources, sollicitations), avec le professeur à une table ou pour des élèves en autonomie
"La boîte à questions"	Des élèves en fin de séance passée auront mis dans une boîte des questions. Ces questions peuvent porter sur ce qui n'a pas été compris, des questions pièges, des questions d'ouverture.	A propos des fractions: "c'est quoi une fraction?", "c'est quoi 1/2?"...	Les questions faites par les élèves Quelques questions faites par l'enseignant Et si l'élève inventait un exercice?
"Le petit poucet"	Permettre à l'élève de refaire le chemin de la séance (fin de séance, voir toute la séance)	"Rappelle-nous quelle a été la conclusion de la séance?" "Peux-tu nous redonner les points importants de la séance?"	Avec quelques élèves Avec toute la classe
"Le pas de côté"	Il s'agit de faire apparaître aux élèves l'objectif, l'enjeu de la séance par une autre situation	Il s'agit de faire apparaître aux élèves l'objectif, l'enjeu de la séance par une autre situation. Dédramatiser les fractions par une situation d'exploration: par exemple 10 petits pains à partager en 3... Noter toutes les procédures utilisées.	Ça peut être une tâche, une expérience, un film...
"Mettre les devoirs sur orbite"	7 minutes sont consacrées à la préparation du travail personnel de l'élève en fin de cours. Ce temps est ritualisé à la fin de chaque cours.	Relecture de la leçon. Ce temps de préparation pourra être accompagné d'une consigne précise qui aidera l'élève à apprendre sa leçon. Commencer les exercices à faire. Commencer un travail (rédaction par exemple) au brouillon. Faire le point sur ses difficultés.	

Conclusion

La thématique des temps sensibles est une permanence et une priorité à l'école. Les formateurs peuvent donner les moyens aux enseignants de reprendre la main sur leur classe/cours à travers cette idée de formats de séquences/séances et de temps sensibles au regard de nombreuses thématiques : décrochage scolaire, enseigner plus explicitement, mise en œuvre du cycle 3, PDMQDC climat scolaire...).

Un autre outil : la marguerite des impressions... ou que reste-t-il d'un apprentissage ?

Cette « marguerite des impressions »²¹ est un essai de compréhension des marques que produit une situation d'enseignement chez l'élève. Qu'est-ce qu'un élève peut retenir spontanément, peut conserver en mémoire et en images, peut réorganiser, ... à partir d'une situation scolaire dans laquelle il est invité à apprendre ?



²¹ Lire la présentation de cet outil par Marc Prouchet <http://bit.ly/1lq1r9j>