



ACADÉMIE
DE MAYOTTE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Enseigner explicitement

Faire réussir les élèves en levant les malentendus socio-cognitifs

Camille Vanreyselberge, chargée de Missions Dire, Lire ,Ecrire

**« A l'Ecole, on n'apprend pas à faire du vélo pour faire du vélo ;
on apprend à faire du vélo pour visiter le monde. »**



Marc PROUCHET

Deux citations ...

« Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement ». Boileau

« Si l'élève n'a pas appris, c'est que le maître n'a pas enseigné ». S.Engelman

Qu'est-ce que la pédagogie explicite ?

Enseignement direct et structuré

L'enseignant guide fortement l'élève

L'enseignant enseigne des compétences explicites

Apprentissage par la pratique

Apprentissage par la résolution de problèmes

Apprentissage dans un cadre social avec des pairs

L'apprentissage d'une réflexion critique sur leur propre pensée

Collaboration pour résoudre des problèmes

Communication avec les autres élèves

L'enseignant varie les stratégies pédagogiques

L'enseignant fait énormément participer les élèves

L'enseignant aide les élèves à apprendre

L'apprentissage par la découverte

L'apprentissage coopératif

L'apprentissage par la pratique réflexive.

Principes de la pédagogie explicite :

Méthode spiralaire

- Pédagogie structurée et progressive
- Enseigner du simple au complexe

Ritualiser son enseignement pour tout, tout le temps

- Utiliser la répétition
- Pour construire la mémorisation à long terme.

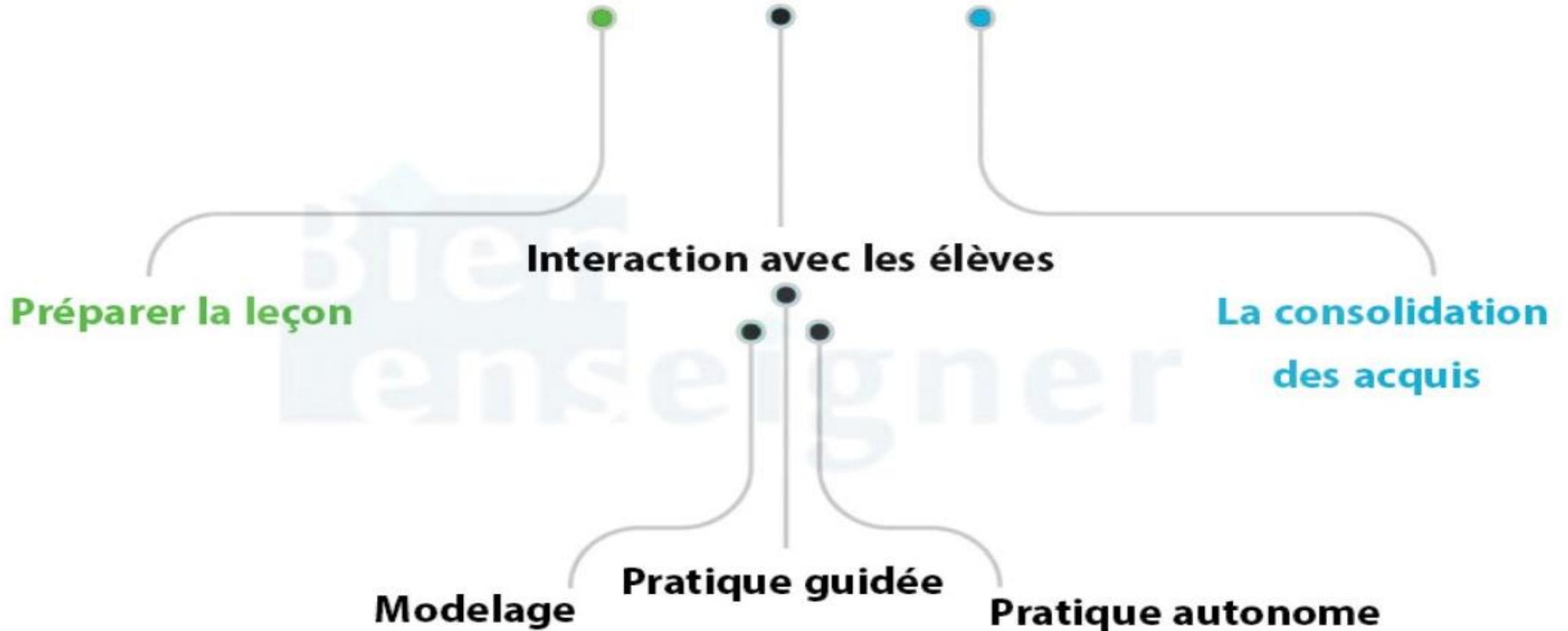
Enseigner les procédures

- Les mêmes outils et les mêmes procédures
- Intégration des procédures dans la mémoire à long terme grâce à la répétition

Posture de l'enseignant

- Être enseignant versus professeur
- Être enthousiaste, positif et énergique
- Bienveillant, soutenant
- Très présent
- Guidage important
- Etayage important
- Valorisation importante

Les stratégies de la **pédagogie explicite**





1) La présentation « je fais »
→ L'enseignant



2) La pratique guidée « nous faisons »
→ Les élèves avec l'enseignant



3) L'objectivation « nous disons que l'on fait »
→ Les élèves avec l'enseignant



4) La pratique autonome « vous faites »
→ Les élèves

Le prof

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.

Instructions spécifiques :

« Donc récapitulons, pour....dans un 1er temps, nous allons...puis nous allons... et enfin... »

« Nous savons que pour ...(tâche, procédure ,visée) il faut... »

« A quoi faut-il faire attention dans la tâche ? »

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

Qui explicite ?

Les élèves

Les élèves expliquent à leur enseignant, à eux-mêmes et entre eux leur démarche intellectuelle.

Pour y arriver, l'enseignant doit en amont :

- Enseigner les compétences langagières requises pour expliciter les processus
- Apprendre aux élèves à expliciter les processus mis en œuvre.

Les enseignants sollicitent régulièrement les élèves sur des explicitations .

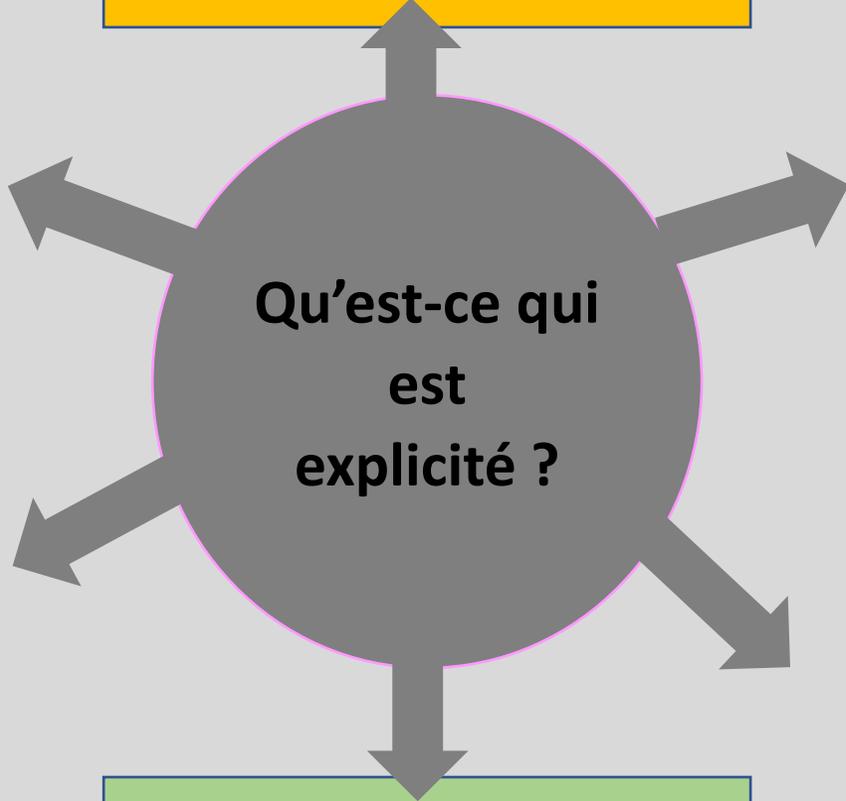
La place de l'explicitation des élèves dans les processus d'apprentissages

- En amont des activités
- **Pendant l'activité!!!**
- En aval des activités

Les contenus d'enseignement

Les apprentissages visés

Le but de la tâche visée : les procédures



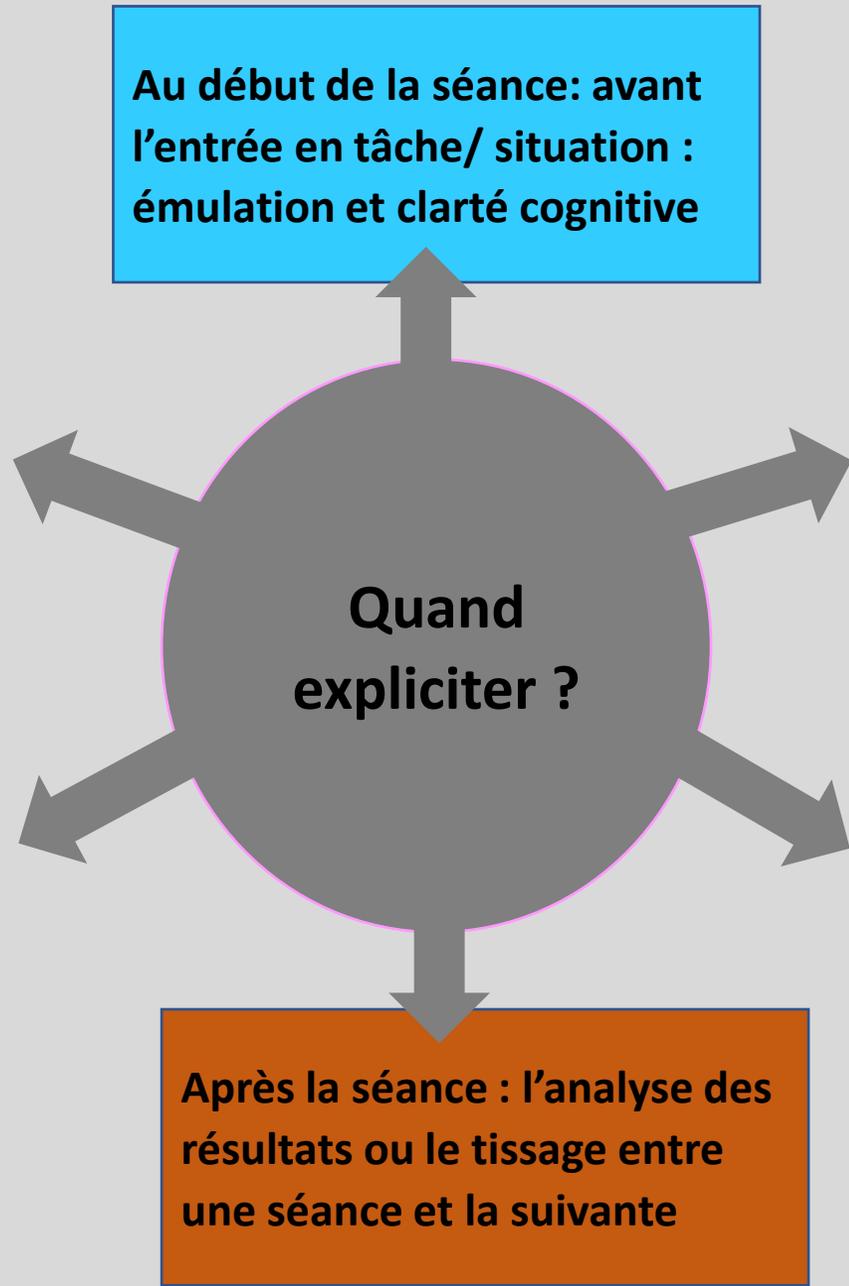
Les liens avec les autres apprentissages / contenus / procédures : mémorisation

Les apprentissages réalisés : institutionnalisation

Les apprentissages réels : évaluation

Avant la séance : temps de préparation didactique

Après la séance : apprendre les stratégies et les procédures de mémorisation



Au début de la séance: avant l'entrée en tâche/ situation : émulation et clarté cognitive

Pendant la séance : la réalisation de la ou les tâches

La pluralité des tâches:

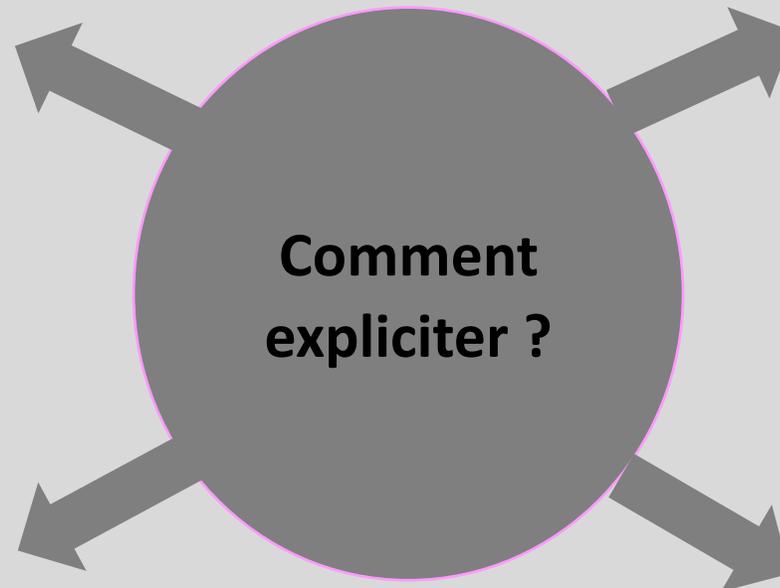
- 1 - modelage**
- 2- pratique guidée**
- 3- pratique autonome**

A la fin de la séance : institutionnalisation

Après la séance : l'analyse des résultats ou le tissage entre une séance et la suivante

**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 traces qui permettent
de fixer et de conserver le
savoir construit :
institutionnalisation**

**Par des organisations qui
provoquent des interactions
entre les élèves**

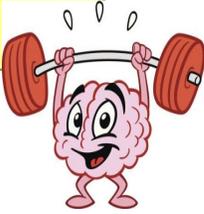
Enseigner plus explicitement est donc un processus qui se joue à plusieurs niveaux : qui explicite quoi à qui, quand et comment ?

- **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



Etape 1:
Progression spiralaire

Etape 2 :
Présentation de l'objectif
et émulation cognitive



Etape 3:
Modelage



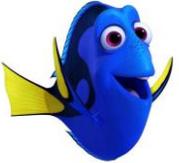
Etape 9
Attitude réflexive sur
l'apprentissage

Les étapes de
la pédagogie
explicite

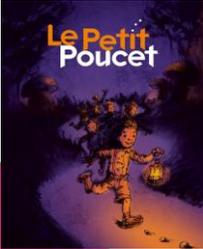


Etape 4 :
Pratique guidée

Etape 8 :
Mémorisation



Etape 5 :
Objectivation



Etape 7 :
Institutionnalisation

Etape 6 :
Pratique autonome



1-Préparer la leçon

La première étape de l'enseignement explicite consiste à préparer la leçon en utilisant une **planification rétrospective et spiralaire** pour déterminer son contenu et sa structure.

Cela comprend la prise de notes sur tous les sujets du cours .

3-La consolidation des acquis professionnels

Avec un **questionnement pédagogique** approprié, les enseignants peuvent:

- Faire ressortir le meilleur des enseignants et des élèves
- Améliorer leurs compétences pédagogiques
- Offrir des opportunités d'apprentissage réelles aux élèves
- Obtenir des informations précieuses sur les besoins d'apprentissage des étudiants afin de mieux y répondre.

2- Interaction avec les élèves

• 2-1 Modelage

Les enseignants montrent aux élèves différentes stratégies et modèles qui peuvent les aider à maîtriser une compétence.

Le modèle donne aux élèves une idée des étapes nécessaires pour accomplir la tâche et les aide à comprendre comment chaque étape du processus est liée aux autres.

2- Interaction avec les élèves

• 2-2 Pratique guidée

L'enseignant montre aux élèves comment effectuer une tâche ou résoudre un problème en utilisant des instructions spécifiques.

La pratique guidée pendant l'enseignement permet de :

- Adapter l'apprentissage aux besoins individuels (apprentissage individualisé);
- Donner des instructions claires et efficaces
- Engager et motiver les élèves

Certains élèves peuvent éprouver des difficultés lorsqu'on leur donne des instructions sans aucune orientation ou lorsqu'ils n'ont aucune responsabilité.

La pratique guidée donne aux élèves plus de soutien pendant leur processus d'apprentissage

2-Interaction avec les élèves

• 2-3 Pratique autonome

En pratique autonome, l'élève réutilise par lui-même ce qu'il a appris dans de nouvelles situations d'apprentissage.

Cela aide les étudiants à augmenter leurs niveaux de compétence et à personnaliser leurs expériences.

Cette activité permet aux élèves de développer des compétences telles que le raisonnement déductif, la créativité et la résolution de problèmes tout en établissant des liens avec d'autres concepts qu'ils apprennent.

Les stratégies de la pédagogie explicite

Nom du dispositif	Explicitation du dispositif	Exemple lié à ce dispositif	Déclinaisons liées aux dispositifs	support de séances
"Le paillasson"	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 paillasson ?	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...	

Des pistes de solutions...

Les 5 premières minutes de cours

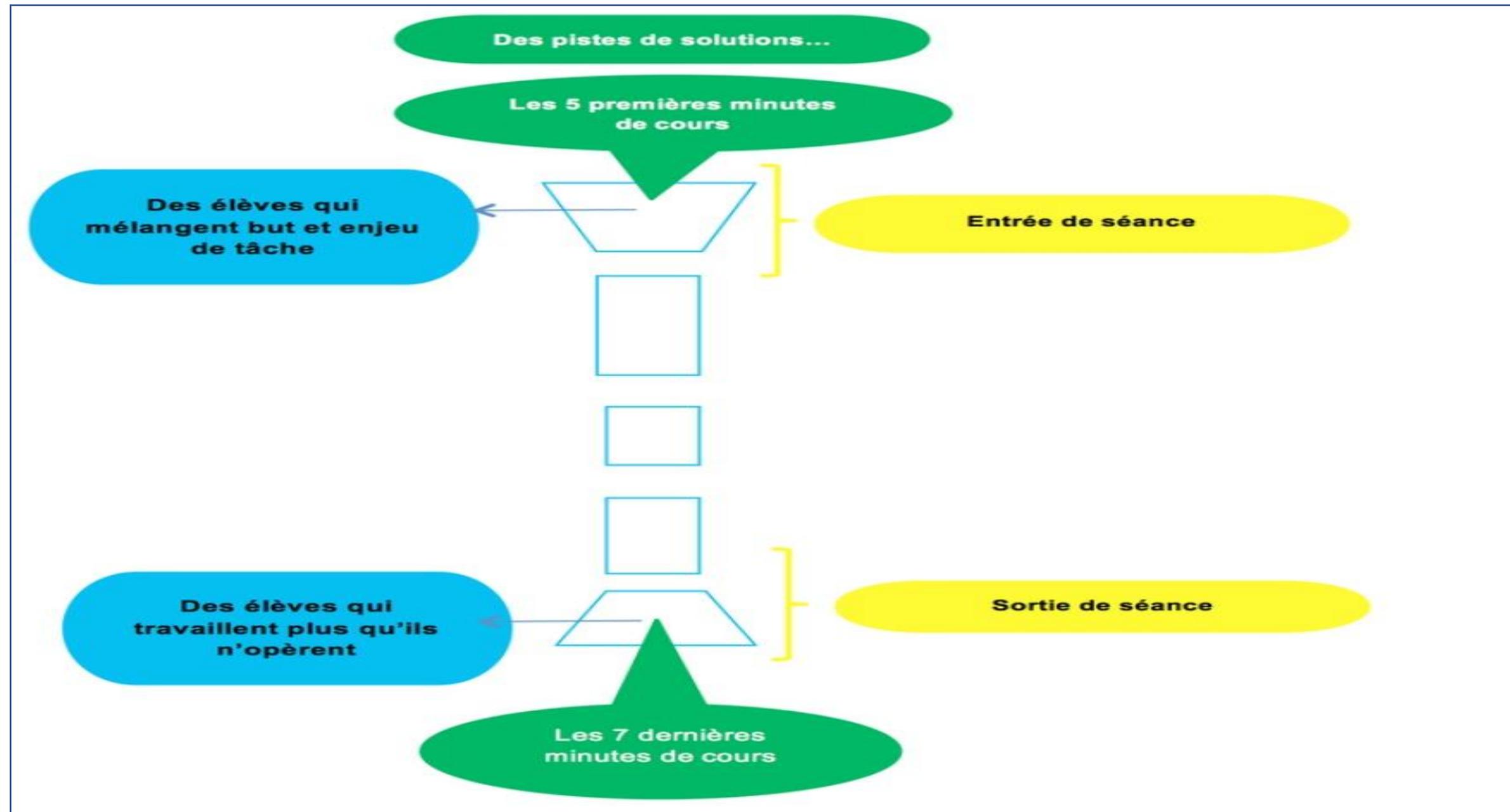
Des élèves qui mélangent but et enjeu de tâche

Entrée de séance

Des élèves qui travaillent plus qu'ils n'opèrent

Sortie de séance

Les 7 dernières minutes de cours



Temps de la séance

Entrée séance : mise en situation collective et projection dans la tâche

Tâche initiale : réalisation individuelle

Etat des lieux collectif : bilan collectif outillant pour l'élève

Retour en tâche : reprise de la tâche en approfondissement

Sortie de séance : décontextualisation

Temps sensibles de la séance

Entrée de séance

Passation de la consigne

Entrée en tâche

Soutien d'activité

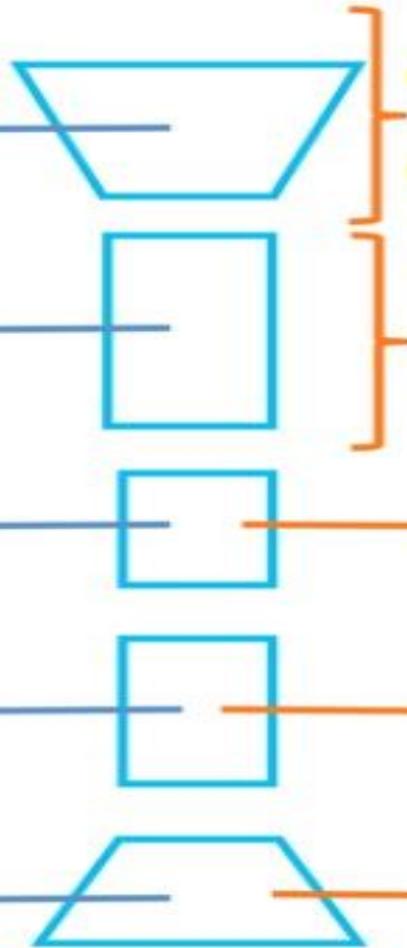
Terme d'activité

Mutualisation

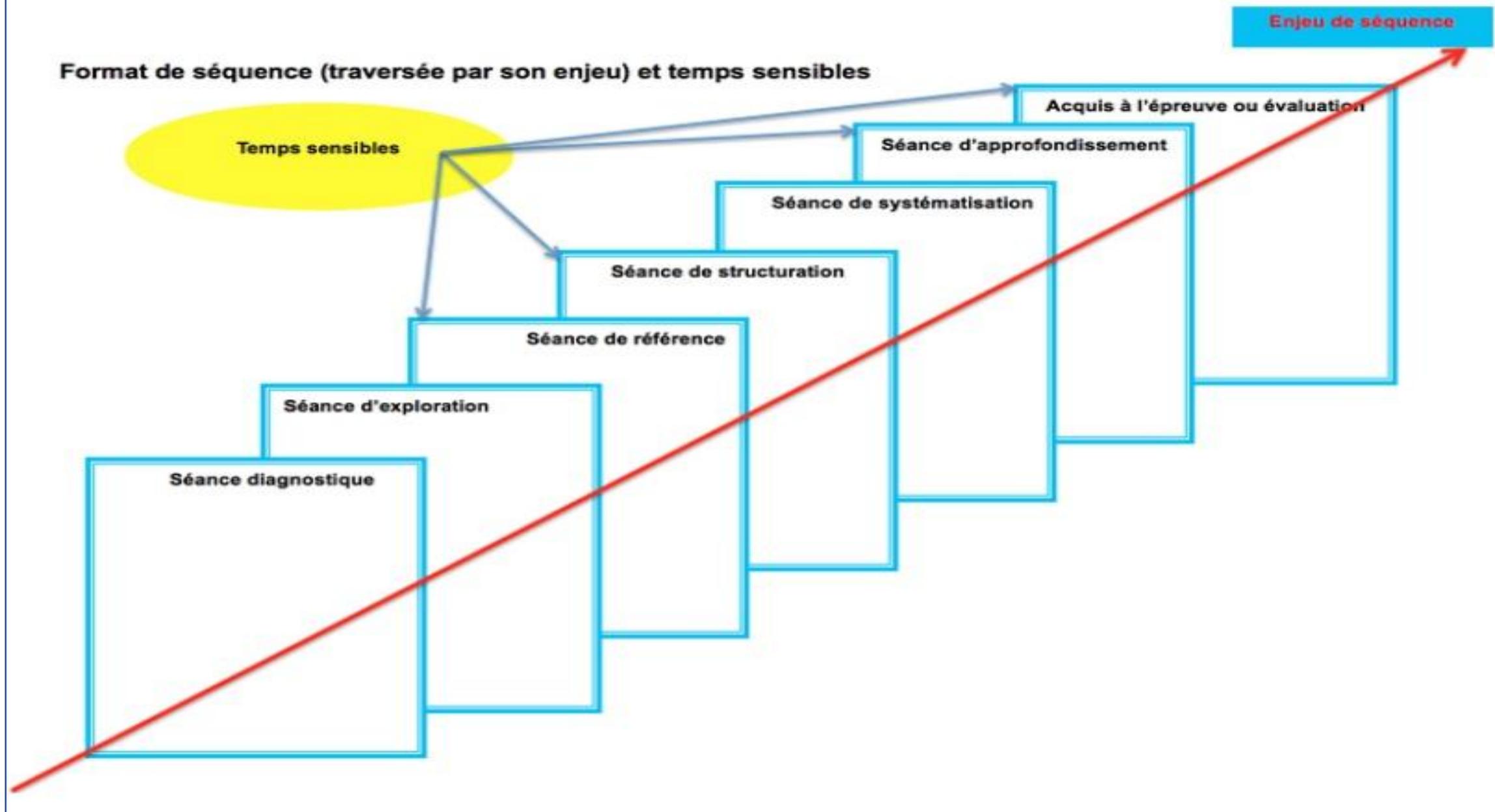
Réinvestissement

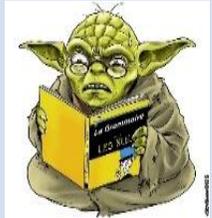
Sortie de séance

Et tous les temps de transition...



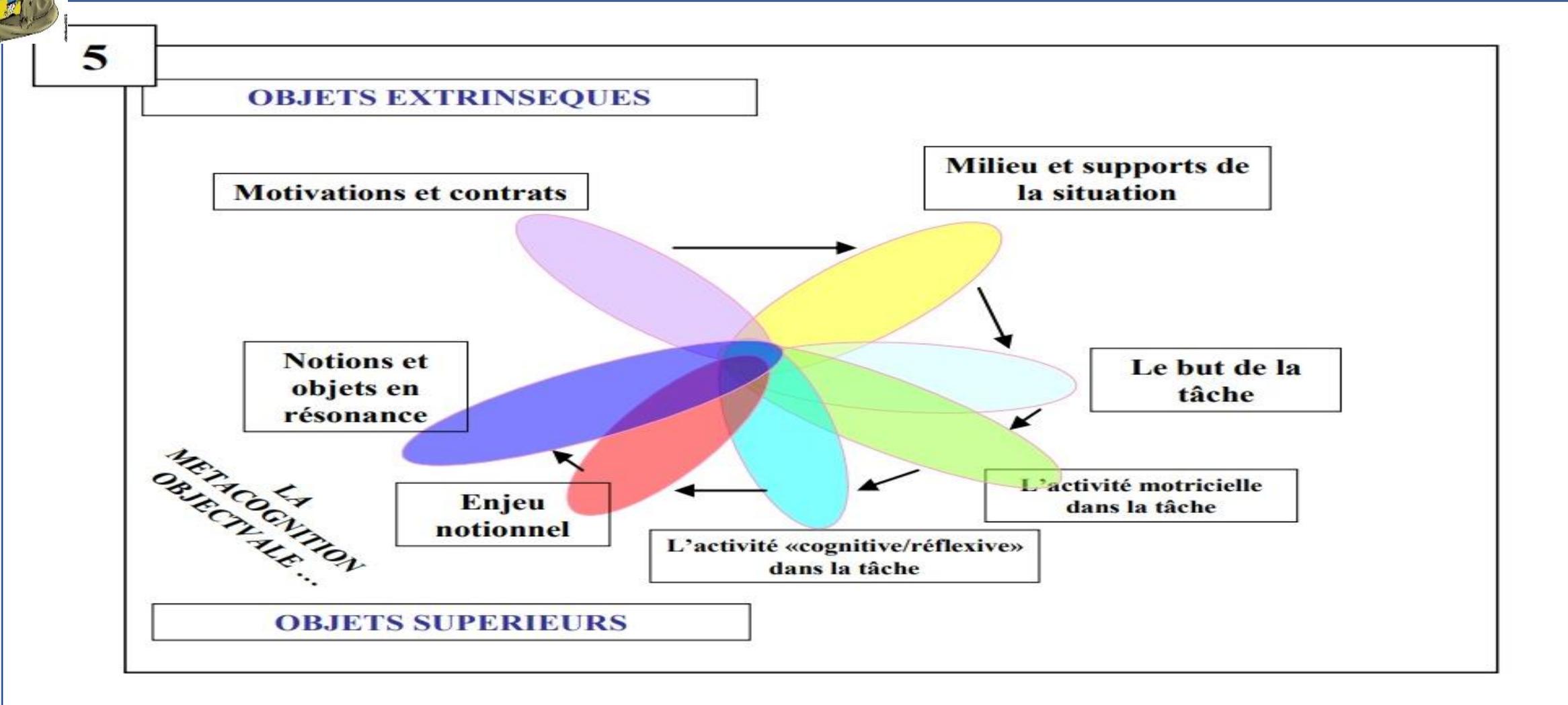
Format de séquence (traversée par son enjeu) et temps sensibles



Nom du dispositif	Explication du dispositif	Exemples liés 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	Déramatiser 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.	



Attitude réflexive sur leurs réussites, leurs difficultés et se fixer des objectifs d'apprentissage.



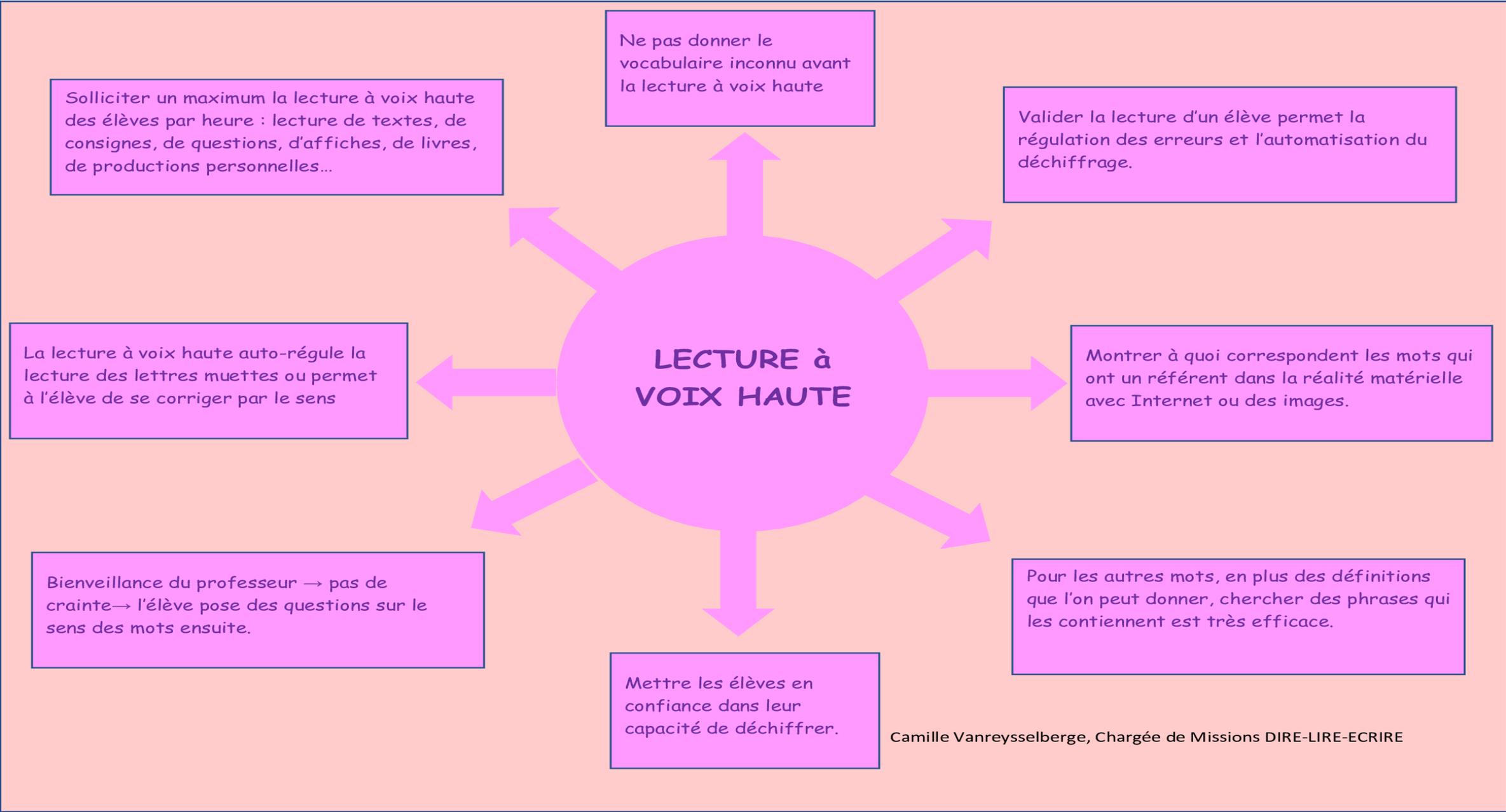
- Source : <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicitement-des-outils-pour-la-formation>

Comment enseigner explicitement les stratégies de lecture aux élèves ?



Stratégies de lecture <i>D'après J. Giasson, La compréhension en lecture, 2007</i>	Stratégie 1 : le découpage des mots en syllabes	Stratégie 2 : le repérage rapide des mots outils	Stratégie 3 : la reconnaissance orthographique / avoir du lexique	Stratégie 4 : le repérage d'une partie du mot pour deviner le mot	Stratégie 5 : le découpage du mot dans une phrase	Stratégie 6 : le contexte externe : utilisation des référents
Quoi ?	Je découpe le mot en syllabe	Je repère et reconnais rapidement des mots quand ces mots sont dans ma mémoire.	Je cherche le sens du mot que je viens de lire.	Je repère dans un mot nouveau une syllabe que je sais lire.	Je repère le premier mot de la phrase et je cherche les espaces.	Je cherche à vérifier le mot que j'ai lu.
Pourquoi ?	Quand je ne sais pas lire un mot nouveau	Je lis plus facilement donc je comprends mieux.	Je comprends mieux.	Je lis plus rapidement.	Je lis plus facilement chaque mot.	Je cherche à lire les mots exacts
Comment ?	J'isole le mot. Je découpe en syllabe en fusionnant les lettres pour lire des syllabes. Je relie les syllabes en les assemblant pour lire le nouveau mot.	Je reconnais la forme du mot et son écriture car je l'ai déjà vu plusieurs fois. Je n'ai pas besoin de faire le découpage en syllabes car je sais le lire automatiquement.	Je cherche dans ma mémoire une image mentale de ce mot ou je demande de l'aide.	Je reconnais la syllabe dans le mot (début, milieu ou fin) et je cherche dans ma mémoire un mot avec cette syllabe. Je relie la phrase avec ce mot pour vérifier le sens. Je vérifie ce mot dans les affichages de la classe ou avec le professeur.	Je cherche les espaces. Je trace un trait après chaque mot ou je le fais dans ma tête pour séparer les mots.	Je cherche dans les référents de la classe le mot ou un son qu'il contient.
Quand ?	J'utilise cette stratégie lorsque je suis en face d'un nouveau mot.	J'utilise cette stratégie lorsque je suis en face d'un mot que j'ai l'habitude de rencontrer.	J'utilise cette stratégie lorsque je suis en face d'un mot que je lis pour la première fois.	J'utilise cette stratégie lorsque je reconnais une syllabe dans le mot.	J'utilise cette stratégie lorsque je n'arrive pas à lire les mots de la phrase.	J'utilise les référents pour confirmer ce que j'ai lu.

LECTURE à VOIX HAUTE



Solliciter un maximum la lecture à voix haute des élèves par heure : lecture de textes, de consignes, de questions, d'affiches, de livres, de productions personnelles...

Ne pas donner le vocabulaire inconnu avant la lecture à voix haute

Valider la lecture d'un élève permet la régulation des erreurs et l'automatisation du déchiffrage.

La lecture à voix haute auto-régule la lecture des lettres muettes ou permet à l'élève de se corriger par le sens

Montrer à quoi correspondent les mots qui ont un référent dans la réalité matérielle avec Internet ou des images.

Bienveillance du professeur → pas de crainte → l'élève pose des questions sur le sens des mots ensuite.

Pour les autres mots, en plus des définitions que l'on peut donner, chercher des phrases qui les contiennent est très efficace.

Mettre les élèves en confiance dans leur capacité de déchiffrer.

Camille Vanreyselberge, Chargée de Missions DIRE-LIRE-ECRIRE

En quoi l'enseignement du lexique est-il déterminant pour l'apprentissage de la lecture ? Les démarches

Les élèves doivent pouvoir exprimer leurs questionnements et leurs hypothèses, leurs étonnements et leurs savoirs en cours, ce qui sous-entend un travail en petit groupe en présence de l'enseignant.

Il doit prendre en compte les doutes et les hypothèses des élèves, les aider à retrouver les mots référents déjà connus et/ou déjà étudiés, à faire les liens entre des mots connus et les mots inconnus, à repérer les morphèmes : base et affixes, lettres muettes.

Ce qui sous-entend des interactions orales entre l'enseignant et les élèves, les élèves entre eux.

En activité d'écriture

Faire utiliser les mots étudiés en production de phrase(s) ou en dictée de phrase(s) (dictée recherche, dictée combinée, dictée dialoguée). On sait que l'écrit est un puissant activateur de la mémoire. Les élèves pourront se référer à leur outil (cahier de vocabulaire, fiches morphologiques, ...) et aux outils collectifs (affiches, dictionnaire de la classe, ...). L'outil se transforme alors en « banque de mots » susceptible de nourrir une production d'écrit ou d'autocontrôler l'orthographe des mots.

En activité ritualisée (quotidienne)

Mémoriser les mots et leurs dérivations sur ardoise : faire écrire les mots et leurs dérivations. Proposer la répétition des mots récemment étudiés et, aléatoirement, des mots plus anciens (réactivation). Plus les récupérations en mémoire seront nombreuses, meilleur et plus durable sera le stockage, plus dense le maillage. Les élèves pourront se référer à leur outil (cahier de vocabulaire, fiches morphologiques, ...) et aux outils collectifs (affiches, dictionnaire de la classe, ...). Les mots les plus usuels seront forcément davantage réactivés puisque leur fréquence est plus élevée.

Démarches

Placer les élèves en mode résolution de problèmes lors de l'enseignement de la morphologie dérivationnelle incite les élèves à réfléchir sur la manière dont les morphèmes contribuent au sens et au rôle grammatical du mot.

En activité décrochée de la séance de lecture

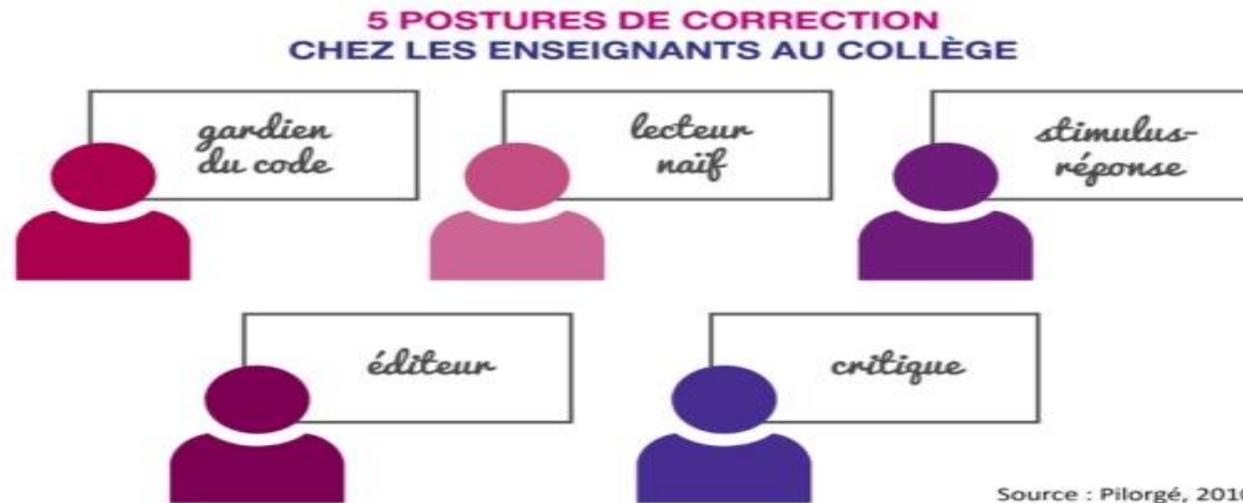
Reprendre les mots collectés pour élaborer avec les élèves des catégories, des familles de mots et en choisir pour établir leur « fiche morphologique ». Aider les élèves à organiser les observations (morphèmes lexicaux et grammaticaux) et manipulations (synonymes, antonymes,...) à comprendre la solidarité qui unit les termes dans une vision juste de ce qu'est la langue. Trier et classer des mots sont des activités de base du vocabulaire.

Pendant les activités de lecture

Faire des collections de mots dans les différents univers : prélever les mots qui n'appartiennent pas au répertoire lexical des élèves, les conserver sur le tableau, sur une affiche « brouillon », sur un bloc-notes

3. Des pratiques de correction concentrées sur la forme plus que sur le fond

L'évaluation de l'écrit apparaît aux enseignants comme une tâche lourde, longue et délicate à réaliser. Les recherches menées depuis plus de 30 ans ont montré que les corrections portent sur les écarts à la norme plus que sur l'invention. Une analyse des traces de correction de copies portant sur la production de textes narratifs en 3^e laisse apparaître **cinq postures de correction, qui peuvent être combinées : un enseignant n'adopte pas qu'une seule posture** (Pilorgé, 2010).



Lorsque l'enseignant rentre dans la posture de « **gardien du code** », il pointe les erreurs de langue. En tant que « **lecteur naïf** », à l'inverse, il s'intéresse à l'univers imaginaire proposé par l'élève. La posture de « **stimulus-réponse** » lui permet d'évaluer le degré de réalisation de la consigne et d'activation des connaissances. Lorsque l'enseignant se positionne en « **éditeur** », il invite l'élève à effectuer des révisions textuelles. Enfin, dans la posture « **critique** », il suggère des améliorations de texte d'un point de vue littéraire.

Dans l'analyse de Pilorgé, **les postures qui s'intéressent le plus au « fond » des productions écrites des élèves n'apparaissent que pour les devoirs jugés de qualité.**

