



Cahier pédagogiques n° 551 - février 2019

« Dossier expliciter en classe »

Le blog du mois : Kadécol (web radio de l'IFE)

<http://ife.ens-lyon.fr/kadekol>

Ressources :

Livre : « Cinquante-deux méthodes » Pratiques pour enseigner - **Wolfgang Mattes, Rémy Danquin** / CANOPE

Évaluation : Qualeduc / Cedefop

<http://eduscol.education.fr/cid59929/qualifieduc.html>

Favoriser le vivre ensemble à l'école : cf. Palo-Alto

Emmanuelle PIQUET « Thérapie brève et stratégique »

Cf. circulaire n°2016-008 du 28 janvier 2016 relative à la mise en place du parcours éducatif de santé pour tous les élèves.

Création : cf. **Michel FAVRE** « dans l'enseignement, les tâches ne sont que partiellement construites dans les programmes et les instructions, et c'est aux praticiens eux-mêmes d'achever leur définition ».

Incitation et contrainte en Arts plastiques. Cf. **Isabelle ARDOUIN** et **Michel**

DEVELAY « la création réfléchie renvoie à l'image du monde, de creuset qui constituerait le fondement de la discipline ». Il s'agit de « concevoir les arts plastiques comme une pratique que l'on réfléchit, que l'on interroge ».

Isabelle ARDOUIN « l'éducation artistique à l'école » 1997

Michel DEVELAY « analyse des pratiques et problématisation » 2006

Carole BLARINGHEM, Enseigner autrement

<https://tinyurl.com/ycxqbkza>

Catherine REVERDY « apprendre l'école inclusive » dossier de veille de l'IFE n°127.

Janvier 2019, ENS de Lyon.

<https://tinyurl.com/yb9kr7my>

Intro **Sylvie GRAU** et **Andreea Capitanescu-Benetti**. Deux objectifs :

- Mieux comprendre les enjeux de l'explicitation dans le processus d'enseignement-apprentissage
- Examiner leurs effets sur les pratiques et ce qu'elles changent (dans les conditions d'apprentissage comme dans le travail des enseignants)

1 Pourquoi expliciter

Patrick RAYOU « expliciter ensemble » Cf. **Bourdieu** et **Passeron** : ne pas cultiver les implicites. Anticiper les possibles incompréhensions. Mais attention, tout expliciter risque de tuer l'objet même du savoir.

Des explicitations différentes : Le sens de l'école / Les savoirs du quotidien et les savoirs scolaires / Des savoirs pour toujours / Une grammaire de l'école.

Des niveaux d'explicitation : expliciter et faire expliciter (l'enseignement systématique des procédures nécessaires à l'apprentissage et la prise de conscience des opérations mentales en jeu) / un processus à double entrée (lever les malentendus, cad expliciter les attentes de l'enseignant et inciter les élèves à expliciter les ressources requises et les manières de parvenir à la résolution du problème posé) / Organiser l'explicitation.

Emmanuel RICHARDOT « *casser l'alignement œil-raquette-balle* »

Problématiser, expérimenter et expliciter. Ex en EPS : pour réaliser un geste, l'explicitation en amont ne suffit pas pour apprendre, mais est nécessaire pour progresser. Il faut mettre en place des adaptations en lien avec le contexte. Le vécu donne sens à l'explicitation. Expliciter est un moyen et pas une finalité.

Laurent LESCOUARCH « *les enjeux d'un débat* »

Objets de savoir, stratégies et secondarisation : Cf. la théorie des pédagogies invisibles de **Bernstein**. Deux approches à distinguer : pédagogies visibles (où planification des objectifs, des notions et de l'évaluation sont explicites pour guider l'activité de l'élève) et pédagogies invisibles (où activités et tâches sont plus globales, interdisciplinaires). Le milieu scolaire attend une attitude, un rapport au savoir. Expliciter les implicites de l'école est un enjeu d'équité dans l'accès aux connaissances.

Expliciter dans les pédagogies actives : cf. **Goigoux** « concilier les acquis des pédagogies actives avec les exigences des pédagogies explicites et structurées ».

Des pauses réflexives : au cours des activités de recherche ou de projet, pour favoriser la prise de conscience des connaissances. Questionner, se questionner.

Françoise HERAUT et **Carine ROSSAND** (témoignages de Patricia JOLY, Saïd OUBRAIM, Laetitia LOISEAUX, Yannick ROUSSEAU) « déplier la pensée dans l'action » c'est s'intéresser à ce qui est fait (le travail prescrit) et à la façon dont le travailleur le fait (travail réel, qui combine activité physique et mentale). L'explicitation permet de verbaliser ces expériences, de déplier une pensée logique et cohérente dans l'action et de construire les ressources et les raisonnements nécessaires à la prise en charge des familles de situations professionnelles. La richesse du questionnement d'explicitation permet d'accéder au détail de ce qui a été pensé dans l'action.

Ex : le REX (retour d'expérience) : ritualisé (permet une cohésion du groupe et l'apprentissage du vivre et travailler ensemble).

Les 3 temps principaux de l'explicitation : contextualisation / descriptif chronologique / relances et questionnements. Ex de questions :

- Pourquoi vous faites comme ça et pas autrement ?
- Qu'est-ce qui se passe si vous ne faites pas ça ?
- Qu'est-ce qui est important à retenir pour effectuer cette tâche ?
- A quoi faut-il faire attention ?
- Qu'est-ce qu'il faut avoir assimilé et ne pas rater selon toi ?

Questionnement ouvert, et essayer d'installer une routine de réflexion.

Des raisonnements professionnels en situation : l'explicitation permet aux enseignants (et formateurs) d'évaluer régulièrement où en sont leurs élèves dans les différents

apprentissages et de repérer ce qui est acquis et construit ou ce qui demande encore à être travaillé. L'explicitation contribue à faire émerger une forme de réflexivité professionnelle.

Marie Élise DUBEL « *tenir au pas ses chevaux* »

L'intérêt d'apprendre aux élèves le fonctionnement de leur cerveau pour faciliter les apprentissages. Les références : **Stanislas DEHAENE** (les 4 piliers de l'apprentissage). **Olivier HOUDE** (le principe de l'inhibition). **Jane NELSEN** (l'encouragement comme levier de l'apprentissage). **Sylvie CEBE** (l'enseignement de la compréhension).

Préparer sa classe : en quoi cette activité est-elle fondamentale par rapport à mon objectif d'apprentissage ? quel est l'enjeu intellectuel de la tâche ? Quelle motivation ? quelle place vais-je laisser à l'oral de communication et à l'oral d'explicitation ? Une perpétuelle recherche de la transparence de la tâche.

Pour apprendre à lire, écrire et compter, les élèves ont en fait à : entourer, souligner, recopier, compléter, relier, barrer, cocher, colorier !

Pour apprendre à lire proposer des ateliers avec un temps de lecture individuel important.

Pour apprendre à écrire, proposer des situations de production d'écrits courts, tous les jours.

Les questions possibles, dans l'explicitation :

- A quoi ressemblera cet exercice lorsque vous l'aurez réussi ?
- Quelles connaissances allez-vous utiliser pour réussir cet exercice ?
- Comment as-tu fait pour ... ?
- Comment sais-tu que tu as réussi ?

La tour de contrôle (le cerveau) : utilisation de 3 outils

- La plasticité cérébrale (« faire un chemin dans les broussailles » cf. poster des 3 images. Apprendre c'est créer un nouveau réseau de « fils ». Avec un apprentissage massé au début, puis des rituels et des automatisations, un apprentissage filé, avec de nombreuses remobilisations)
- Le statut de l'erreur (cf. image du cheval lancé au galop. Automatismes, et le cavalier est là pour tenir son cheval le contrôler).
- Le rôle des émotions (cf. « le cerveau dans la main » de **Daniel SIEGEL**). La sécurisation est posée comme un préalable aux apprentissages.

Charlotte POURCELOT « *Expliciter un nouvel environnement* »

Une acculturation aux codes et aux règles propres à l'enseignement supérieur s'avère nécessaire pour faciliter le passage du secondaire à l'université.

Rechercher la proximité, pour créer du lien et favoriser la solidarité. Pour favoriser les apprentissages universitaires, il faudrait développer la coopération et le dialogue.

Laetitia PROGIN et Andreea Capitanescu-Benetti « Se méfier des gens qui nous veulent du bien ». Cf. **Monica Gather-Thurler** « l'efficacité des établissements ne se mesure pas, elle se pratique, se négocie et se vit », 1994.

Bruno ROBBES « *Entre nécessité et limites* »

Cf. **Guy AVANZINI** et le risque de dérive pédagogue, avec deux limites : ne considérer que la logique de la connaissance au détriment de la complexité des démarches d'apprentissage / oublier que c'est la pédagogie qui permet la diffusion du savoir. Cf. **Elisabeth BAUTIER** et **Patrick RAYOU**, la notion de malentendu (« les inégalités d'apprentissage », 2009). Cf. **Elisabeth BAUTIER**, **Jacques CRINON**, **Jean-Yves ROCHEX**, le fonctionnement du système éducatif (pratiques professionnelles, attentes de l'école, modalités de mise en œuvre,

...) est opaque et implicite (« la construction des inégalités scolaires », 2011). Les tâches scolaires ne constituent pas des fins en soi, mais sont des supports d'accès aux savoirs et à ses langages.

Cinq questionnements nécessaires :

- Penser comment articuler la logique des savoirs à celle d'acquisition de connaissances.
- Être en activité ne signifie pas apprendre. Nécessité de réfléchir à ce qu'on fait et de prendre conscience des propriétés de l'activité. L'utilisation d'un langage référé aux savoirs socialement et culturellement reconnus permet de penser et fixer des connaissances.
- Les enjeux cognitifs et langagiers des tâches permettent l'apprentissage. Il faut pour cela déterminer l'objectif d'apprentissage, expliciter les savoirs à enseigner, identifier les critères de réussite.
- Évaluer par compétences.
- Prendre en compte les résultats de la recherche pour la formation des enseignants.

Cf. dossier du centre Alain SAVARY, 2016, « enseigner explicitement ». IFE

<https://tinyurl.com/z8dz8qx>

Trois courants : cognitif et didactique / instructionniste (d'inspiration behavioriste, orientation positiviste, 3 chercheurs québécois) / travaux du laboratoire Circeft-Escol.

Pour penser la question complexe de l'explicitation, les premier et troisième courants se réfèrent à la théorie des situations didactiques de **Guy BROUSSEAU** (distinguant savoir et connaissance).

Expliciter le pourquoi (finalités de la tâche, apprentissage visé) et le comment (procédures, stratégies, connaissances à mobiliser). Cf. tableau.

De récentes recherches en psychologie sur la motivation confirment l'importance des affects dans la réussite scolaire.

2 Qui explicite ? Quoi expliciter ?

Sylvie GRAU « *Il faut toujours dire les choses* »

L'explicitation se fait dans les deux sens : être clair vis-à-vis des attentes du côté de l'enseignant, être transparent vis-à-vis des représentations et de la compréhension du côté de l'élève.

Cf. certains élèves jugés peu travailleurs, passent en fait un temps inouï à faire des choses totalement inutiles, en toute bonne foi.

- Repenser les fiches méthodologiques (les construire ensemble, les expliciter).
- Questionner (pourquoi penses-tu ça ?).
- Conscientiser les procédures (dire ce qu'on pense, ce qu'on fait et analyser les procédures en jeu).
- Faire et refaire des gammes : automatiser
- Clarifier les attendus (l'évaluation)
- Les codes et les trucs (contrat didactique)

Yves REUTER « *Des implicites sur l'enseignement explicite* »

Cf. **André CHERVEL** « ce que l'élève apprend n'a pas grand-chose à voir avec ce que le maître enseigne ». Pour **Bourdieu** et **Passeron**, l'idée une pédagogie explicite est proprement

illusoire. Les malentendus, loin d'être des accidents, seraient structurellement attachés à la communication pédagogique. La structuration des disciplines établie par **Chevallard** indique que chaque discipline scolaire est constituée de plusieurs modalités de contenus : disciplinaires / paradisciplinaires (les outils) / protodisciplinaires (prérequis).

La question des implicites (reste à définir de quels implicites, dans quelles discipline, ...). La question des malentendus (étayer cette proposition au-delà des quelques études de cas). Travaux de **John HATTIE** (discutables).

Différentes dimensions facilitant les apprentissages :

- L'attention du maître aux démarches des élèves
- La relation de confiance et la qualité des échanges entre maître et élèves
- L'importance des feedbacks
- La capacité du maître à modifier ses pratiques
- L'importance du travail sur l'erreur

Question : pourquoi ce débat aujourd'hui ?

Cf. Les premières analyses (années 80) des malentendus communicationnels, travaux de Jean-François HALTE (écart entre consigne de production écrite et évaluation de MdL). Ou encore les travaux de **Michel BROSSARD**, qui montrent comment nombre d'élèves confondent réussir et comprendre.

Plusieurs confusions :

- L'explicitation du maître ne garantit en rien la compréhension des élèves.
- Si la clarification est menée de manière uniforme cela risque de s'apparenter à « l'indifférence aux différences », source d'échec selon **Bourdieu** et **Passeron**.
- Il serait possible voire pertinent de tout expliciter dès le début de la séquence sans attendre la survenue des problèmes.

Il s'agit en fait de permettre aux élèves de dire leurs incompréhensions et de construire selon leur propre cheminement. Cf. travail sur les erreurs.

Cf. paradoxe de Brousseau (travaux sur la dévolution et la réticence). Le maître ne peut pas dire aux élèves ce qu'il attend qu'ils apprennent, sous peine qu'ils ne le construisent pas...

Céline CAMUSSON « Dans le cadre ou hors champ ? »

Construction de la leçon en grammaire. Le dispositif doit permettre à l'élève (ou à chaque groupe d'élève) de mettre en mot la leçon. Il doit pousser l'élève à réfléchir et construire les règles. L'expression personnelle doit être favorisée. Le tableau est l'outil permettant de mettre en avant les informations nécessaires à la construction de la leçon. Analyse de différents types de cadrages : cadrage souple / cadrage étroit / cadrage flou. Aider les élèves, c'est rendre visible les liens entre les activités, les exercices et la leçon. Faire des retours, utiliser des supports pour matérialiser les mots-clés, accompagner les élèves pour trouver des exemples, expliciter les transferts possibles.

Faire construire la leçon de savoir par l'élève reste complexe et nécessite une formation spécifique des enseignants.

Claire BURDIN « Expliciter l'école aux parents »

Une meilleure explicitation, à tous les parents, des enjeux d'apprentissage, des modalités de fonctionnement d'un établissement, des dispositifs de différenciation et d'orientation, peut contribuer à rendre l'école plus équitable.

Modèle relationnel participatif (coéducation). Entre l'ingérence et l'absence.

Une recherche action (Jean-Paul PAYET) démontre que les enseignants ont tendance soit à euphémiser les difficultés des élèves (pour garder une relation apaisée avec les parents) soit à dramatiser ces difficultés (quand elles s'accompagnent de troubles du comportement, pour amener les parents à réagir). Cf. PERI (pragmatique éducatif relationnel institutionnel).

Jean-Michel ZAKHARTCHOUK « *Du fil des consignes à la pelote des apprentissages* ». Le but n'est pas de supprimer les difficultés, mais d'aider les élèves à les surmonter. Cf. travaux sur la consigne.

Faire inventer des consignes (explicitation des codes). Tout énoncé et consigne est lié à une compétence que l'on veut développer. La consigne nous entraîne sur le chemin de la métacognition, au cœur du sens des apprentissages.

Séverine TAILHANDIER « *Des articulations à construire en formation* »

Dispositif : enseignement explicite de la lecture interprétative aux cycles 3 et 4.

- Clarification des enjeux
- Précision des termes : montrer / argumenter / illustrer /
- Mettre en évidence et faire comprendre l'intérêt de l'approche explicite de la lecture interprétative

« Pour un enseignement explicite de la lecture interprétative... oui, mais comment ? ».

Septembre 2018

Virginie Charayon-Pays « Ose ! » : exemple de protocole en CE1

La mise en place de rituels (les 5 W pour les questionnements).

Traiter une chose à la fois (la charge cognitive ne pouvant se fixer sur plusieurs actions).

Le traitement de l'erreur (« une personne qui n'a jamais commis d'erreur n'a jamais tenté d'innover » **Einstein**).

Un questionnement : qui a trouvé ? Qui n'a pas trouvé ? Pourquoi penses-tu-t-être trompé ? Y-at-il qqch qui t'a gêné ?

Tous les élèves sont au service les uns des autres pour réussir.

Marie-Alice MEDIONI « *Un leurre : la transparence* » L'énigme et le mystère ont aussi une valeur pédagogique (insolite, défi, surprises, attentes, enjeux, plaisir). **Philippe Mérieu** parle de *pédagogie de l'énigme* et **Jean-Pierre Astolfi** parle de *l'enrôlement* (ce développement du désir de savoir, qui devient moteur des apprentissages). Cf. le CECRL (cadre européen des langues).

Illusion de la transparence. Deux nécessités : l'explicitation et l'énigme.

Les éléments nécessaires : la confiance / le droit à l'erreur / la possibilité de rectifier / la sécurité / l'absence de jugement / le respect de chacun / le temps / le travail avec les autres / les consignes / la réflexion.

Notre objectif est l'appropriation des connaissances (c'est compris ? comment pouvez-vous le savoir ? comment faites-vous pour en être sûr ? que faut-il faire pour réussir la tâche ? de quoi avez-vous besoin ?).

- Récapitulatifs et listes de vérifications
- Retour sur les apprentissages (institutionnalisation)
- Verbalisation (par les apprenants) des prises de conscience et des nouveaux savoirs

L'explicitation est objet ET moyen d'apprentissage. Elle porte sur la conscientisation et permet de construire une posture cognitive : réfléchir, remobiliser, s'engager, prendre des décisions, des risques, coopérer,...

3 Comment expliciter ?

Sylvain CONNAC « *Faire mouche* »

Les pédagogies du problème (ou de la question) versus les pédagogies de la réponse : il est essentiel de penser nos actions d'enseignement afin qu'elles coïncident avec les activités d'apprentissage des élèves.

Un savoir n'est pas une simple connaissance.

- Pertinent de laisser les élèves chercher à certains moments (individuellement, puis en groupe, pendant 5 à 10 minutes)
- Souhaitable de transmettre des savoirs à d'autres moments (pour être perçus comme des éléments de réponse à des questions)

Question essentielle : *de quelle manière un travail d'épistémologie des savoirs scolaires (l'origine de ce qui est enseigné) rencontre-t-il le statut de sujet épistémique des élèves (les liens entre leurs expériences et leurs nouveaux apprentissages) ?*

Éduquer aux démarches d'épistémologie s'appuie sur un protocole en plusieurs étapes.

Cf. Dominique Cottureau : <https://tinyurl.com/694xsh7>

Cf. « Bâtisseurs des possibles » : <https://tinyurl.com/y6vwfxqj>

Développer des habitudes de recherche aide à accepter de vivre avec l'incertitude de la réussite, l'utilité de l'erreur et la force du tâtonnement. Elles peuvent se vivre notamment au travers d'activités comme : jeux coopératifs / DVP / énigmes math.

Marie-Céline HUGUET « *Lied ou rondo ?* »

Cf. résultats de chercheurs : tout le monde acquiert des compétences musicales par le simple fait d'être plongé dans un bain musical.

Enseignement de la musique : donner des balises / élaborer une représentation mentale de la tâche et la manière d'y parvenir.

L'explicitation suppose d'analyser la nature du problème qui gêne l'élève dans ses apprentissages, de lui en faire prendre conscience et de lui donner les clés pour progresser.

Catherine Grivet-Bonzon : « *En musique, l'explicitation passe aussi par le corps* »

Les premiers outils (de l'enseignant comme de l'élève) sont le corps et la voix.

Le travail consiste à mettre en place des dispositifs didactiques permettant de conscientiser le rapport à l'art et aux savoirs musicaux. **Merleau-Ponty** : « *le corps est éminemment un espace expressif* »

Sylvie GRAU « *Bouger n'est pas danser* »

Cf. **Sylvie Cèbe** : pour rendre l'élève autonome, il faut qu'il connaisse le but, la règle du jeu et le résultat attendu. <https://tinyurl.com/yc4278xx>

En musique : ressentir la pulsation n'est pas produire une chorégraphie. Écouter, c'est se concentrer sur soi et ses émotions ; coordonner son geste avec la musique pour se sentir en harmonie avec ce qu'on entend.

En musique, la corporéité est ici pensée pour accéder au concept de pulsation (la danse est un obstacle à l'apprentissage visé).

Audrey GIRARD et **Bruno FONDEVILLE** « *T'es-tu senti en colère ?* »

Le conseil d'élèves : 3 étapes les caractérisent.

- Faire un récit clair (être compris de l'ensemble des membres)

- Aide de l'enseignant (questions factuelles : qui ? quoi ? où ? Quand ? L'enseignant reformule et l'élève valide.
- Comprendre les causes et les conséquences : l'enseignant accompagne dans l'expression et la compréhension des ressentis (qu'as-tu ressenti à ce moment-là ? t'es-tu senti triste ? en colère ?...).

Le récit de la situation conflictuelle pour :

- Apprendre à comprendre (son ressenti et celui des autres)
- Prendre conscience des conséquences (des actes et des paroles)

L'étayage de l'activité des élèves doit leur permettre de sortir de l'ici et maintenant, avec une catégorisation simpliste :

- en les aidant à faire du lien avec des situations antérieures,
- en inscrivant la situation décrite par rapport aux lois et règles de la classe,
- en inscrivant la situation dans un horizon de valeurs humaines d'une culture.

Aider les élèves à faire la différence entre ressentir une émotion et laisser son émotion agir à sa place.

Tirer les enseignements de la situation (aider à généraliser) et accompagner les apprentissages (clarifier les échanges, transmettre des repères culturels).

Matthieu CHANTAL et **Karine HURTEVENT** « *Dire ses trucs aux autres* »

Nécessite de réfléchir ensemble, de mettre en commun pour avancer.

L'explicitation entre pairs non experts : chaque élève explicite ses procédures personnelles, ses trucs (pragmatisme), son raisonnement, sa production. Il peut se rendre compte que ce qui est clair pour lui ne l'est pas pour les autres, et doit préciser, enrichir, développer, s'adapter.

Avoir accès au raisonnement de chacun permet de mutualiser (voir ce qui est productif ou au contraire identifier ce qui peut être erroné).

Deux modalités pour permettre la communication : échange oral dans un travail de groupe / échange écrit dans une circulation de productions entre élèves.

Utiliser diverses ressources : mémoire, cours, manuels, affichage...

Penser aux traces : pour réajuster.

Pierre LECEFEL « *Tu fais quoi en premier ?* »

L'alternance comme moyen de développement des compétences

- Tenir compte de l'influence de la pensée et des émotions lors des observations
- Travailler la verbalisation du déroulement procédural (d'une action donnée, pas de ce que l'individu pense de son expérience) grâce à l'entretien d'explicitation (outil)

Questions : là, qu'est-ce que tu fais en premier ? Qu'est-ce que tu cherches à faire ? À quoi tu reconnais que ? Que penses-tu de ce que tu fais ?

Dispositif :

- processus de réduction de l'action : l'explicitation des pratiques
- processus d'abstraction et dénomination des savoir-faire
- processus de résonance

