

Mettre en œuvre un enseignement explicite

Marina Tual

marina.tual@sorbonne-universite.fr

Objectif de cette présentation

Connaître les fondements et les grands principes de l'enseignement explicite.

Plan

Pourquoi parler d'enseignement explicite ?

Les grands principes de l'enseignement explicite

Les gestes pédagogiques

Des exemples de mise en œuvre

Pourquoi parler d'enseignement explicite ?



Le terme « explicite » dans les programmes

Cycle 1

Les enseignants **rendent explicites** pour les parents les démarches, les attendus et les modalités d'évaluation propres à l'école maternelle.

Il propose des jeux structurés **visant explicitement des apprentissages spécifiques**.

Pour stabiliser les premiers repères, il utilise des procédés identiques dans ses manières de questionner le groupe, de **faire expliciter par les enfants** l'activité qui va être la leur, d'amener à reformuler ce qui a été dit, de produire eux-mêmes des explications pour d'autres à propos d'une tâche déjà vécue.

Il les invite à **expliquer leurs choix**, à formuler ce à quoi ils pensent et à justifier ce qui présente à leurs yeux un intérêt.

Cycle 2

L'**enseignement** doit être particulièrement **structuré et explicite**

Durant ce cycle, un **apprentissage explicite du français** est organisé à raison de plusieurs séances chaque jour.

Les démarches et stratégies permettant la compréhension des textes sont **enseignées explicitement**.

L'étude de la langue doit être l'objet d'un **enseignement spécifique, rigoureux et explicite**.

La compréhension est la finalité de toutes les lectures Ces processus sont travaillés à de multiples occasions, mais toujours de **manière explicite** grâce à l'accompagnement du professeur

... **apprentissage explicite des stratégies de compréhension**

Conférence de consensus du cnesco

CONFÉRENCE DE CONSENSUS

LIRE, COMPRENDRE, APPRENDRE

Comment soutenir le développement
de compétences en lecture ?

RECOMMANDATIONS DU JURY

16 et 17 mars 2016 à l'ENS de Lyon

La lecture doit faire l'objet d'un **enseignement explicite** dans ses différentes dimensions,

R5 : Il faut parallèlement **enseigner explicitement** les mécanismes et les stratégies de lecture, et susciter une répétition la plus importante possible de l'activité lecture, répétition qui suppose de développer une appétence pour la lecture chez l'élève.

R22 : Un **enseignement structuré, systématique et explicite** de la compréhension est nécessaire pour tous les élèves et doit être prolongé aussi longtemps que nécessaire pour les élèves moyens ou faibles afin d'en faire des lecteurs autonomes.

L'ENSEIGNEMENT
EXPLICITE :
DE QUOI S'AGIT-IL,
POURQUOI ÇA MARCHE ET
DANS QUELLES CONDITIONS ?

Synthèse de la recherche
et recommandations

Texte rédigé par Pascal Bressoux,
professeur à l'université Grenoble Alpes



© 2022 Bressoux

https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/CSEN_Synthese_enseignement-explicite_juin2022.pdf

Bienvenue à la conférence internationale du CSEN

L'enseignement explicite :
de quoi s'agit-il,
pour quelle efficacité
et dans quelles
conditions ?



Conférence internationale du CSEN - L'enseignement explicite

<https://www.youtube.com/watch?v=cEFxsX3URxg>



https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_3147461/livret-enseignement-explicite/-/academie-de-paris

D'où provient l'enseignement explicite ?

A l'origine une recherche d'efficacité

Efficacité et équité

On parle d'efficacité quand les dispositifs combinent **élévation de la moyenne** et **resserrement de la variance des résultats des élèves**, indépendamment de leurs caractéristiques individuelles, notamment sociales (Bloom, 1979).

Mesure et évaluation en éducation

Évaluation des systèmes éducatifs

Dominique Lafontaine et Marielle Simon

Volume 31, numéro 3, 2008

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1024967ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1024967ar>

Cf P/ 104 : <https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2008-v31-n3-mee01397/1024967ar.pdf>

Identifier les caractéristiques des pratiques efficaces

Les recherches : « Processus-produits » : Les enseignants sont soit interrogés sur leurs pratiques, soit observés en classe durant le temps d'enseignement.

Rosenshine, 2009

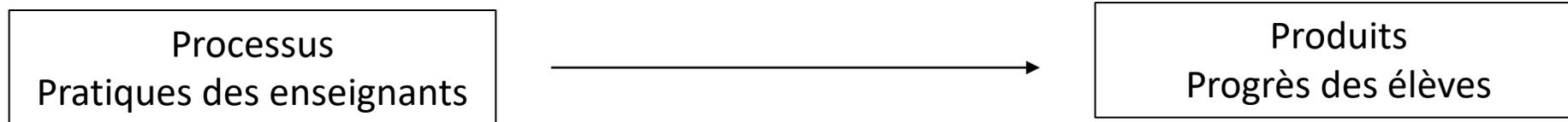
Les approche expérimentales ou quasi-expérimentales.

Hattie, 2009, 2012

Lima, 2017

Les recherches processus-produits

Recherches « processus produits »



On essaie de caractériser une pratique et de la relier aux progrès des élèves :

- Questionnaires aux enseignants
- Observations en classe

Un exemple de recherche processus-produit

Connor et al., 2004 : Effective Reading Comprehension Instruction: Examining Child x Instruction Interactions

CE2 (3 rd grade)

73 élèves répartis dans 43 classes (1 à 5 élèves par classe).

Observations en début, milieu et fin d'année :

- Activité dirigée par l'enseignant (il dirige explicitement l'attention des élèves sur l'objectif d'apprentissage) ou par l'élève (lecture silencieuse).
- Enseignement implicite/explicite.
- Activités centrées sur le code ou sur la compréhension.

Evaluations des élèves en début et fin d'année : compréhension écrite, lecture, culture générale, vocabulaire.

Un exemple de recherche processus-produit

Connor et al., 2004 : Effective Reading Comprehension Instruction: Examining Child x Instruction Interactions

Résultats

Une grande variabilité des pratiques.

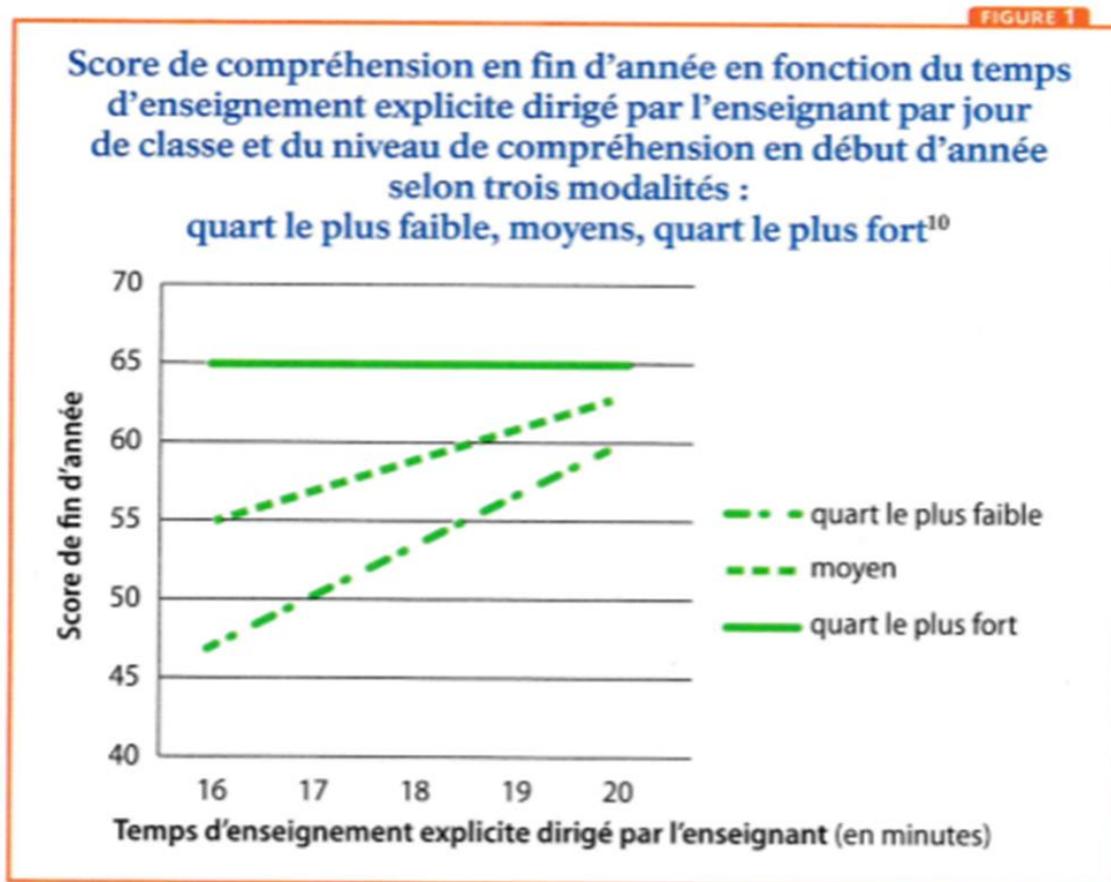
Temps : entre 15 mn et 2 h enseignement de la langue (moyenne entre 90 et 100mn).

En moyenne : 20 mn par jour d'enseignement explicite.

En moyenne, 1mn par jour enseignement explicite de stratégies de compréhension.

Un exemple de recherche processus-produit

Connor et al., 2004 : Effective Reading Comprehension Instruction: Examining Child x Instruction Interactions



Les élèves faibles et moyens en début d'année progressent plus dans les classes qui consacrent le plus de temps aux activités explicites dirigées par l'enseignant.

Les activités dirigées par l'élève ne profitent qu'aux très bons élèves.

D'après Connor, Morrison & Petrella, 2004
Lima, L., La compréhension : cela s'apprend et s'enseigne..., comment enseigner la compréhension en lecture, Hatier, 2017.

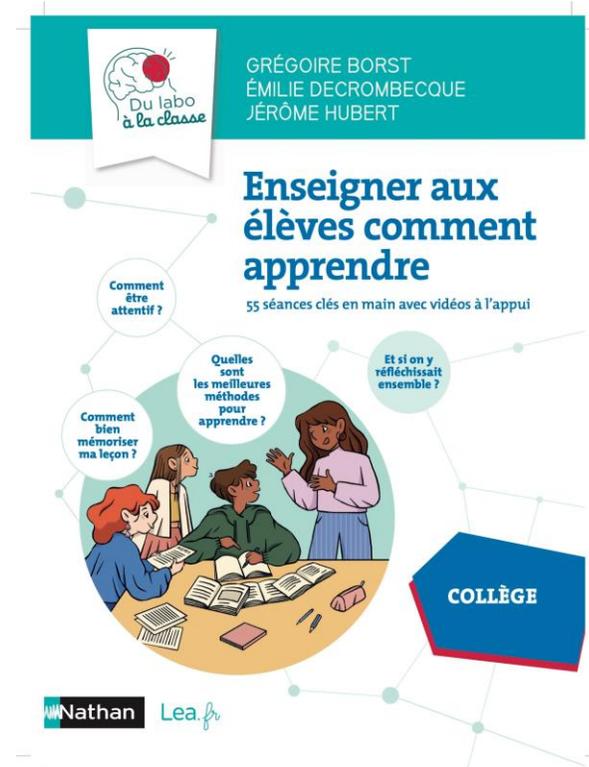
Apport des recherches expérimentales

Enseigner des stratégies pour comprendre en moyenne section de maternelle. Bianco et al., 2004

- 1300 élèves (760 Grenoble, 513 Orléans) issus de milieux socio-économiques faibles ou moyennement favorisés. La moitié des écoles en REP.
- Séances menées par l'enseignant de janvier à avril.
1 séance de 30 minutes par semaine pendant 14 à 16 semaines. Groupes de niveau homogène de 5 à 7 élèves.
- 3 groupes :
 - Enseignement explicite
 - Lecture partagée
 - Phonologie

Apports de la psychologie cognitive

- Rôle des mémoires de travail et à long terme
- Fonctionnement de l'attention
- Nécessité d'un engagement actif
- rôle de la consolidation des apprentissages.



Objectifs de l'enseignement explicite

Favoriser l'engagement actif de l'élève
Donner du sens aux apprentissages

Enseignement
efficace

```
graph TD; A[Enseignement efficace] --> B[Gestion des apprentissages]; A --> C[Gestion de classe];
```

Gestion des
apprentissages

Gestion de
classe

Les caractéristiques de l'enseignement explicite

- Objectifs clairs = ce qui est attendu en terme d'apprentissage. Distinguer tâche/apprentissage
- Aller du simple au complexe
- Modélisation = montrer, rendre visible les processus
- Soutenir et maintenir l'engagement = solliciter, demander de justifier
- Vérification de la compréhension chez les élèves = beaucoup d'interactions avec l'enseignant
- Favoriser la métacognition
- Nombreux feedbacks
- Entraînement

Quelques éléments clés de l'enseignement explicite

- Segmenter les compétences complexes
- Attirer l'attention de l'élève sur les caractéristiques importantes du contenu par le biais du modelage et de la réflexion à voix haute
- Favoriser l'engagement des élèves en utilisant systématiquement des soutiens et des incitations qui, ensuite, s'estompent
- Fournir aux élèves des occasions de répondre et de recevoir un retour d'information
- Créer des occasions de s'exercer par une pratique ciblée

Bressoux, 6 mars 2024, L'enseignement explicite : définition, enjeux et conditions d'application

Les temps de l'enseignement explicite

- L'ouverture de la séance
- Le modelage
- La pratique guidée
- La pratique autonome
- La clôture

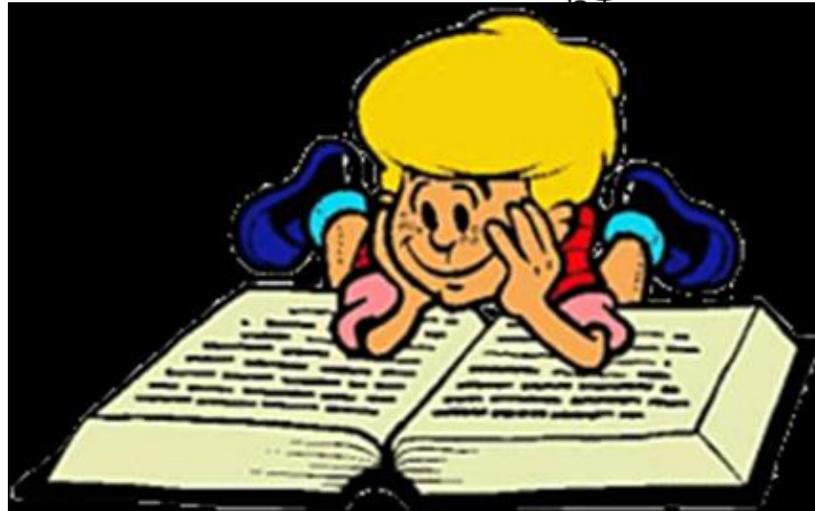
Segmenter les compétences complexes
Aller du simple au complexe

Un exemple : la compréhension écrite

Lire et comprendre

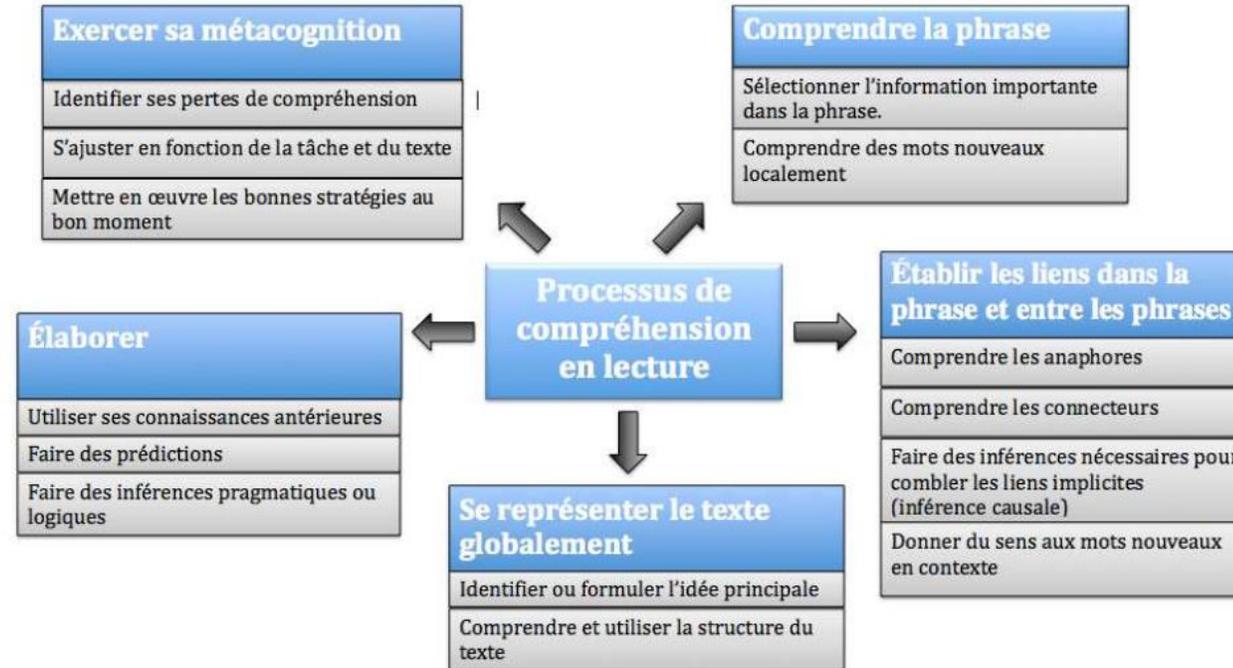
Comprendre un texte c'est se faire une représentation mentale cohérente appelée aussi modèle de situation

(Van Dijk & Kintsch, 1983).



Les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des habitus, systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre.... (Bourdieu, 1980).

Figure 4 : Schéma de Turcotte, Godbout et Giguère (2016) pour représenter les processus en compréhension de lecture, une adaptation du modèle *Teaching reading comprehension processes* de Judith W. Irwin (2007)



Pendant la lecture



Le lexique du texte	
 Stratégies de l'archéologue	1 Le traitement des difficultés lexicales
	APPRENTISSAGE
	Stratégie 1 • Utiliser le contexte pour interpréter un mot inconnu 8
	Stratégie 2 • Identifier le sens en contexte d'un mot polysémique 12
	RÉINVESTISSEMENT
	Texte long • <i>L'arbre qui chante</i> de Bernard Clavel 16
L'implicite du texte	
 Stratégies de la détective	2 Les reprises anaphoriques
	APPRENTISSAGE
	Stratégie 1 • Utiliser le genre et le nombre pour interpréter les pronoms 36
	Stratégie 2 • Utiliser le contexte pour interpréter les pronoms 41
	Stratégie 3 • Utiliser le contexte pour interpréter les reprises nominales 45
	RÉINVESTISSEMENT
	Texte long • <i>La Barbe bleue</i> de Charles Perrault 71
 Stratégies de l'architecte	3 Les relations causales
	APPRENTISSAGE
	Stratégie 1 • Identifier des relations causales 76
	Stratégie 2 • Inférer des relations causales 81
	RÉINVESTISSEMENT
	Texte long • <i>La tarte volante</i> de Gianni Rodari 86



Stratégies

du maçon

4 Les inférences à partir de ses propres connaissances

APPRENTISSAGE

Stratégie 1 • Inférer quand et où se passe l'action et qui sont les personnages 106

Stratégie 2 • Inférer les sentiments des personnages 110

RÉINVESTISSEMENT

Texte long • *Charlie et la chocolaterie* de Roald Dahl 115

La cohérence du texte

5 La construction d'une représentation mentale

APPRENTISSAGE

Stratégie 1 • Identifier la structure du récit 136

Stratégie 2 • Créer sa propre représentation de l'histoire 139

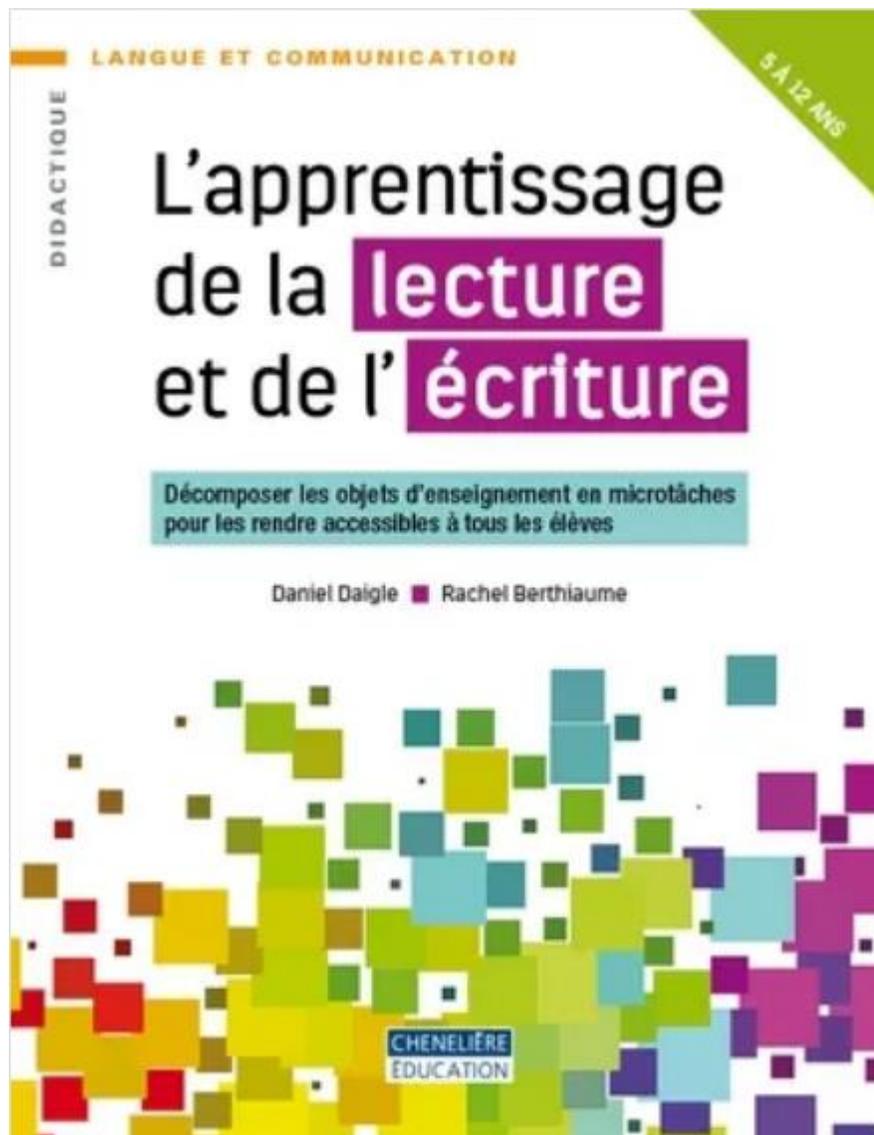
RÉINVESTISSEMENT

Texte long • *Georges et les secrets de l'univers* de Lucy & Stephen Hawking 143



Stratégies

du cinéaste



12.5	Les microtâches liées au traitement du texte	233
12.5.1	Les principales microtâches liées au traitement du texte	233
12.5.2	Identifier le thème du texte (en lecture ou en écriture)	235
12.5.3	Identifier le destinataire du texte (en lecture ou en écriture)	236
12.5.4	Identifier l'intention du texte (en lecture ou en écriture)	236
12.5.5	Identifier le type de texte et sa structure (en lecture ou en écriture) . .	236
12.5.6	Identifier les idées principales (en lecture ou en écriture)	238
12.5.7	Pour chaque idée principale, identifier les idées secondaires (en lecture ou en écriture)	239
12.5.8	Reconnaître (en lecture) ou utiliser (en écriture) les organisateurs textuels	240
12.5.9	Anticiper le contenu du texte (en lecture ou en écriture)	241
12.5.10	Assurer la cohérence du texte grâce aux marqueurs de relation (en lecture ou en écriture)	242



p. 105

Les caractéristiques d'un objectif d'apprentissage bien formulé

Choisir un objectif d'apprentissage

- Indique ce qu'on attend de l'élève : sera capable de ...
- Utilise des verbes d'action (définir, comparer, résumer...)
- Précise le contenu à apprendre (concept, opération ...)
- Indique quand le résultat sera atteint
- Précise, au besoin, les conditions de réalisation

Exemple d'objectif

Au terme de la séance, l'élève sera capable de résumer un texte informatif de quatre pages en 30 minutes.



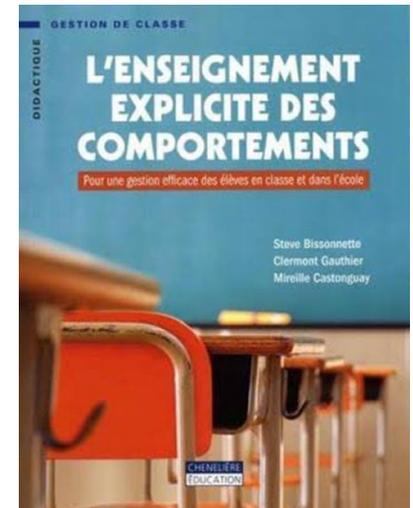
P105

Planifier un enseignement explicite des comportements

- Sélectionner des valeurs à enseigner
- Définir des contextes (travail en équipe, déplacements ...)
- Transformer chacune des valeurs en comportements.

Exemple de matrice de comportements (école primaire)

Valeurs/Contextes	Transitions déplacements	Travail en équipe	Travail individuel	Présentation de l'enseignant
Être respectueux	Je me déplace en silence, sans faire de bruit; Je garde un espace entre moi et l'autre dans une ligne.	J'écoute et je regarde celui qui parle.	Je lève la main avant de parler pour demander de l'aide.	Je regarde et j'écoute l'enseignant; Je lève la main avant de poser une question.
Être responsable	Je range le matériel dont je n'ai pas besoin; J'apporte uniquement le matériel requis.	Je demeure avec mon équipe en tout temps.	Je reste à ma place; Je demande la permission pour me lever.	J'utilise uniquement le matériel requis.
Être collaborateur	Je laisse ma place propre.	J'aide les autres; J'accepte l'aide des autres.	En cas de besoin j'attends sans faire de bruit l'aide de l'enseignant.	J'essaie de comprendre ce qui est présenté.



Chapitre 3, page 69

Les étapes de l'enseignement explicite des comportements

- Présenter la règle, l'afficher dans un endroit stratégique.
- Expliquer pourquoi la règle est importante.
- Présenter des exemples et contre exemples du comportement attendu.
- Prévoir des feedbacks.

L'ouverture de la séance

- Capter l'attention des élèves
- Présenter l'objectif d'apprentissage
- Justifier l'objectif
- Mobiliser les connaissances antérieures
- Présenter la démarche



p.122

Exemples de mises en situation

Aujourd'hui, nous allons apprendre à bien nous servir des titres pour trouver rapidement la réponse à une question que l'on se pose.

Pour comprendre des histoires, il faut comprendre le rapport entre différents événements. Pour cela, le lecteur peut se poser la question : « Pourquoi? ». Cette semaine, on va s'entraîner à répondre à cette question en reliant entre elles différentes informations du texte, comme une détective qui cherche à relier les différents indices qu'elle a relevés pour mener son enquête.

Exemples de mises en situation

Aujourd'hui, nous allons apprendre à bien nous servir des titres pour trouver rapidement la réponse à une question qu'on se pose.

Nous allons apprendre à être attentifs aux mots « car » et « donc » pour bien comprendre le lien entre 2 événements de l'histoire.

Nous allons voir comment utiliser ce qui est dit dans le texte pour choisir le sens d'un mot qui peut en avoir plusieurs. En effet, lorsqu'on rencontre un mot qui a plusieurs sens, le texte peut aider à choisir dans quel sens il est employé.

Le modelage

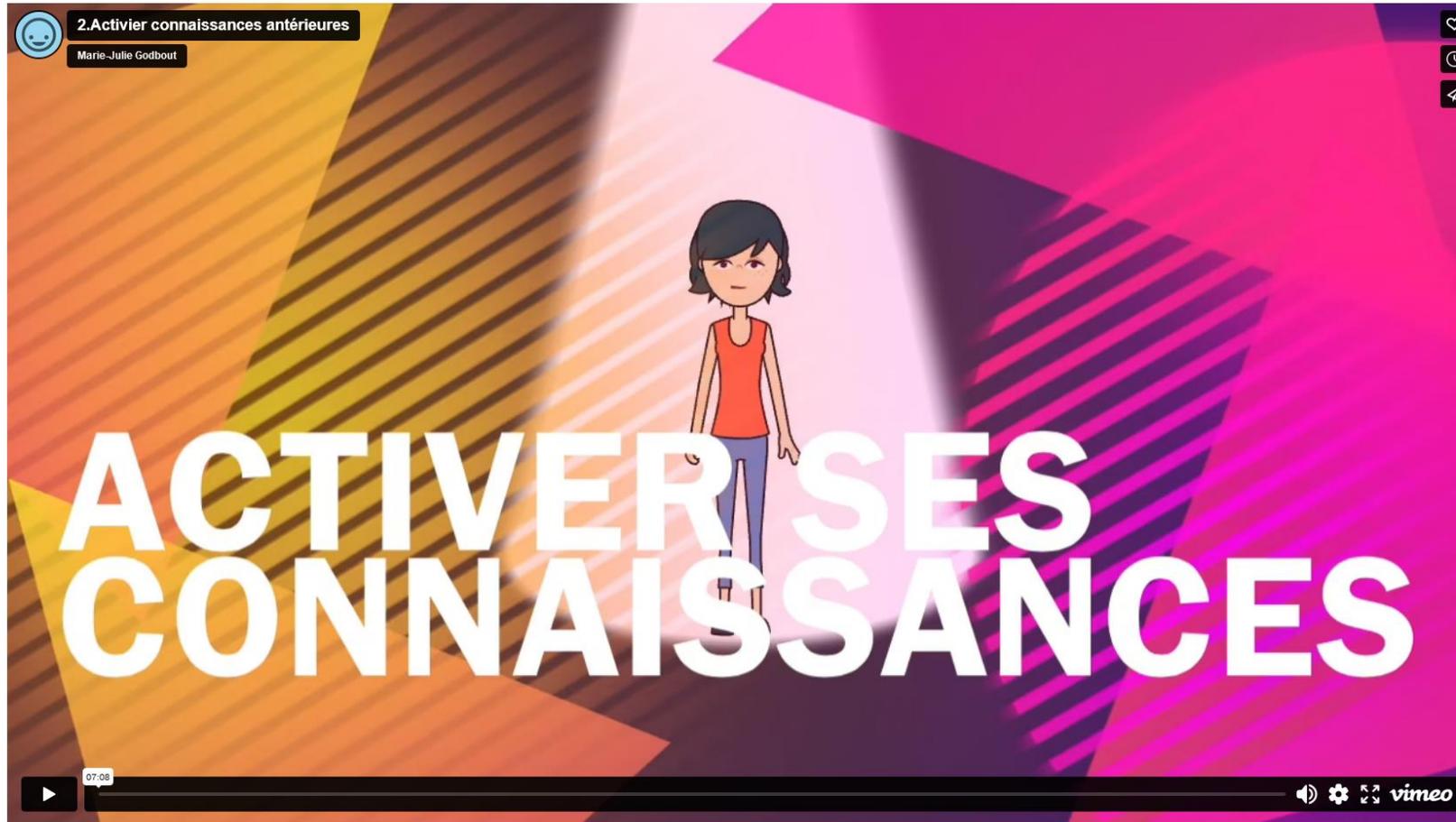
Enseignement explicite - partie 1: le modelage

YouTube · Geneviève East · 17 sept. 2020



https://www.google.com/search?q=enseignement+explicite+exemple&client=firefox-b-d&sca_esv=225d6427b9f187fc&sca_upv=1&biw=1920&bih=947&tbm=vid&ei=CKMSZr-3Jp2tkdUPsaeG-Ao&ved=0ahUKEwi_28mBnrCFaxWdVqQEHbGTAA84HhDh1QMIDQ&uact=5&oq=enseignement+explicite+exemple&gs_lp=Eg1nd3Mtd2l6LXZpZGVvIh5lbnNlaWduZW1lbnQgZXhwbGljaXRlIGV4ZW1wbGUyCBAAGIAEGKIEMggQABiABBiiBDIIEAAYgAQYogRI7hIQ3AIYyRdwAHgAkAEAmAFcoAGGBaoBATm4AQPIAQD4AQGYAgmgAq0FwgIFEAAAYgATCAgoQABiABBikBRhDwgIFECEYoAHCaggQABgWGB4YD5gDAIlgAZIHATmgB7gf&sclient=gws-wiz-video#fpstate=ive&vld=cid:95bfaed7,vid:9tljVXVYjeg,st:0

Cette capsule présente la stratégie: Activer ses connaissances antérieures



<https://adel.uqam.ca/documents-a-telecharger/strategies-de-lecture-4-6/capsules-video/>

L'enseignement explicite d'un comportement attendu / La ...

YouTube · Insertion Professionnelle · 24 nov. 2021

YouTube



- https://www.google.com/search?q=enseignement+explicite+des+comportements+modelage&client=firefox-b-d&sca_esv=dcc2d800e57ab626&sca_upv=1&tbm=vid&ei=qcMSZsDYIP6C7M8P7by12Ac&start=0&sa=N&ved=2ahUKEwiA0caQvbCFaxV-AfsDHW1eDXs4KBDy0wN6BAgFEAQ&biw=1920&bih=947&dpr=1#fpstate=ive&vld=cid:2adc16bd,vid:zFI8MtqebFo,st:0

PHASE 2 MODELAGE

1 Lire ou faire lire à haute voix le texte du modelage par un élève (tous les élèves ont le texte à disposition).

Il était une fois un homme qui avait la barbe bleue : cela **le** rendait laid et terrible.
Une de ses voisines, dame de qualité, avait deux filles parfaitement belles.
Il **lui** demanda une de ses filles en mariage.

2 Engager une discussion :

- « À qui renvoie le pronom le » ?
- Si les élèves n'arrivent pas à identifier le référent, donner l'exemple de son propre raisonnement à haute voix selon le déroulé ci-dessous.
- Si les élèves indiquent que le renvoie à un homme, leur demander pourquoi ils donnent cette réponse et comment on peut être certain que ce pronom réfère bien à un homme. Ensuite, synthétiser les réponses des élèves par une explication proche du modelage : **identifier les référents, vérifier la compatibilité en genre et en nombre puis vérifier l'interprétation.**
- Passer au deuxième exemple : le pronom lui. Son interprétation sera facilitée si le pronom il qui le précède est aussi analysé explicitement. Lui est souvent perçu par les élèves comme un pronom masculin. L'interprétation de il en référence au seul personnage masculin devrait faciliter la compréhension. Il et lui ne peuvent renvoyer au même personnage.

Exemple de modelage

Donner l'exemple de son propre raisonnement à haute voix.

« Dans cet exemple, il y a plusieurs pronoms. Nous allons nous arrêter sur deux d'entre eux : **le** et **lui**. Qui est laid et terrible ? Pour le savoir je dois comprendre quel personnage est désigné par le pronom **le**. Je dois trouver quel personnage est remplacé par ce pronom. Au début de la phrase, on nous parle d'un homme qui a la barbe bleue et c'est le seul personnage masculin ; le est un pronom masculin singulier, donc il ne peut désigner que cet homme. La phrase indique que le personnage qui est désigné par le est laid et terrible, si je me pose la question qui est laid et terrible ?, la réponse est bien l'homme.. »

Pour comprendre la phrase Il **lui** demanda une de ses filles en mariage, je dois retrouver qui demande quelque chose et à qui on le demande. Pour répondre à la question qui demande?, je dois trouver quel personnage est désigné par il. Il ne peut remplacer que l'homme car c'est un pronom masculin singulier et dans l'extrait, seul l'homme est un nom masculin singulier.

Pour répondre à la question à qui l'homme demande une fille en mariage, je dois savoir qui est désigné par lui. Par exemple, si je dis Pierre rencontre Thomas; Pierre lui demande l'heure; je me demande à qui Pierre demande l'heure et pour le savoir, je me demande quel personnage lui désigne. Ici lui désigne Thomas. Si je dis, Pierre rencontre Léa; Pierre lui demande l'heure, cette fois, lui désigne Léa. Dans la phrase de l'extrait nous avons plusieurs personnages : une dame de qualité et ses deux filles. Il y a une seule dame et plusieurs filles. Lui est un pronom singulier, il désigne donc la dame de qualité qui est la mère de deux filles. J'ai utilisé un indice de nombre pour identifier le référent du pronom lui.

Si je remplace les pronoms de cette phrase pour vérifier que je ne me suis pas trompé, cela donne : L'homme à la barbe bleue demanda à la dame de qualité une de ses filles en mariage. Cette phrase est compatible avec le reste du texte, lui remplace donc dame de qualité. (On pourra souligner la modification de position entre la forme pronominale lui située entre le sujet et le verbe et la forme nominale située après le verbe.)

Si je pose la question à qui la Barbe bleue demande-t-il une de ses filles en mariage? Je réponds : la dame de qualité. »

Favoriser l'engagement des élèves en utilisant systématiquement des soutiens et des incitations qui, ensuite, s'estompent

La pratique guidée

Ce qui caractérise l'enseignement explicite c'est donc bien la **qualité de l'interaction** entre l'enseignant et ses élèves où l'enseignant est capable de « réagir, anticiper les événements, maintenir les élèves **engagés dans la tâche** » (Bianco & Bressoux, 2009, p 14).

PHASE 3 PRATIQUE GUIDÉE

Activité 1 * page 26

Les groupes travaillent successivement sur chaque texte.

1 Application de la stratégie : les élèves doivent choisir une interprétation du mot polysémique en utilisant le contexte et se mettre d'accord sur une interprétation par groupe. Cette phase de travail doit être relativement brève (environ 3 minutes par texte).

2 Mise en commun avec l'ensemble de la classe : un ou plusieurs groupes donne(nt) le résultat de sa/leur réflexion et le **raisonnement suivi** (on peut varier le mode d'interrogation d'un exercice à l'autre en fonction du niveau de la classe notamment).

Une **discussion** permet de débattre des interprétations produites et des indices utilisés pour les justifier. On doit parvenir à une **interprétation partagée** par la classe.

La discussion se clôt par la **vérification** : remplacer le mot polysémique par un synonyme ou par une expression porteuse d'un sens voisin puis contrôler sa compatibilité avec le contexte.

Correction

- 1 tableau** : tableau du peintre (indice : couleurs peintes) **2 mine** : aspect du visage (indices : vacances, bronzé) **3 temps** : époque (indices : Romains, chars, gladiateurs)
4 points : travaux de couture (indices : ourlet, pantalon, décousu, vêtement)

Activité 2 ** page 27

Les groupes travaillent successivement sur chaque texte selon les mêmes modalités que pour l'activité 1.

1 Application de la stratégie : les élèves doivent choisir, parmi 4 phrases, celles qui contiennent une signification spécifique du mot polysémique en utilisant le contexte. Chaque groupe doit se mettre d'accord sur un choix et indiquer son raisonnement.

2 Mise en commun avec l'ensemble de la classe (discussion et vérification).

Correction

1 a & d

2 f & i

Activité 3 *** page 28

1 Application de la stratégie : les élèves doivent identifier 4 mots polysémiques présents dans le texte et portant chacun deux significations différentes; ils doivent ensuite donner ces deux significations en utilisant le contexte.

2 Mise en commun avec l'ensemble de la classe (discussion et vérification).

Correction

Mot	Sens 1	Sens 2
règle	outil de géométrie (indices : tracer, géométrie, droite)	démarche (indices : à suivre, pour faire)
milieu	centre (indices : règle, compas, cercle)	habitat (indices : animaux, vivant)
rayon	segment entre le centre et la périphérie d'un cercle (indice : cercle)	faisceau, rai de lumière (indice : soleil)
solution	résultat / réponse (indices : trouver)	liquide / mélange (indices : sel, eau)

Activité 1 *

Lisez chaque texte puis choisissez la bonne réponse.
Notez les indices qui vous ont permis de faire votre choix.

Texte 1 Nous regardons le tableau; les couleurs peintes délicatement nous donnent une impression de calme.

Dans ce texte, le mot **tableau** a le sens de :

- tableau de la classe
- tableau du peintre
- tableau de bord de la voiture

Les indices

Texte 2 En rentrant de vacances, mes amis s'exclament en me voyant bronzé « Tu as vraiment une bonne mine. »

Dans ce texte, le mot **mine** a le sens de :

- pointe de crayon
- gisement d'or
- aspect du visage

Les indices

Texte 3 Au temps des Romains, il y avait des courses de chars et des combats de gladiateurs dans les arènes.

Dans ce texte, le mot **temps** a le sens de :

- époque
- météo
- temps de la conjugaison

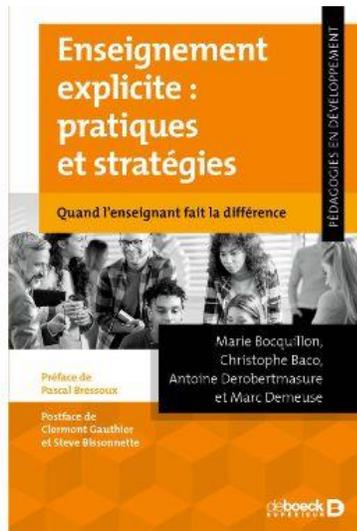
Les indices

Un geste professionnel : l'objectivation

L'objectivation

Toute intervention, comme par exemple, le questionnement pour rendre observable la façon dont les élèves construisent l'objet d'apprentissage.

Vérifier la compréhension, les stratégies ...

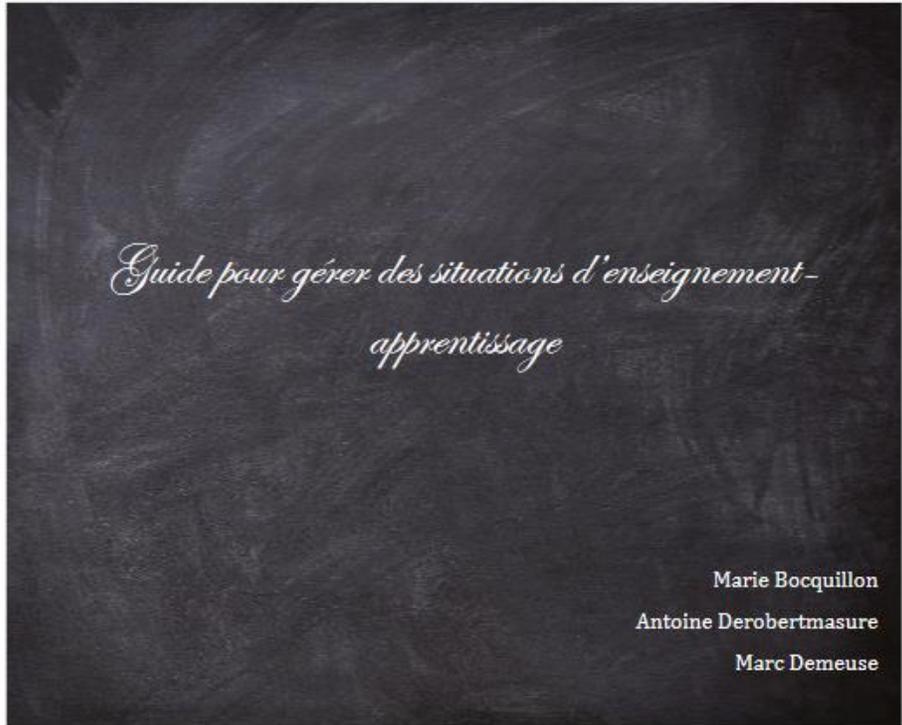


NOUVEL OUVRAGE

Enseignement explicite : pratiques et stratégies

Parution 1er trimestre 2024

Marie Bocquillon, Christophe Baco,
Antoine Derobertmasure et Marc Demeuse



- **Les objectifs de la grille MGP (Miroir des gestes professionnels)**

- Décrire objectivement sa pratique en focalisant son attention sur des gestes professionnels importants.
- Prendre de la distance (intentionnaliser, légitimer, diagnostiquer et évaluer sa pratique) au regard d'un modèle des « bonnes pratiques »
- Proposer des alternatives en s'inspirant des pistes fournies par la littérature scientifique.
- trois niveaux de réflexivité définis par Derobertmeasure (2012) : **la description, la prise de recul et la proposition d'alternatives.**

Processus réflexifs de niveau 1

- Décrire sa pratique
- Prendre conscience de nos gestes
- Questionner
- Pointer ses difficultés, ses problèmes

Processus réflexifs de niveau 2

Légitimer sa pratique selon une préférence, une tradition.

Légitimer sa pratique en fonction d'arguments contextuels.

Légitimer sa pratique en fonction d'arguments pédagogiques.

Quelle était mon intention ?

Processus réflexifs de niveau 3

Se tourner vers le futur

Quelles alternatives puis-je mettre en œuvre ?

Quelles règles de pratiques ?

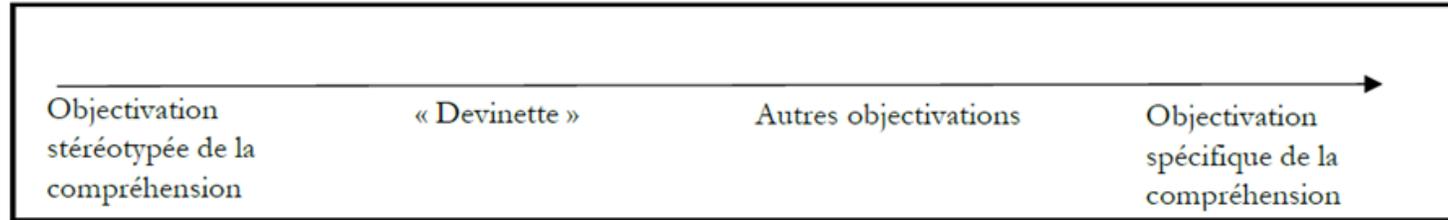


Figure 5 : continuum des quatre premiers types d'objectivations

Les objectivations stéréotypées de la compréhension sont des interventions très courtes adressées à l'ensemble de la classe (ex. : « D'accord ? », « Ça va ? », « Ok ? »).

Les « devinettes » Questions posées pour « avancer dans la matière » et donner un semblant d'interaction à un exposé ex cathedra, mais ces interventions sont peu efficaces.

Les **autres objectivations** sont toutes les autres interventions visant à objectiver la manière dont l'élève se construit l'objet d'apprentissage. Elles prennent essentiellement la forme de questions sur le contenu.

Les objectivations spécifiques de la compréhension sont plus élaborées (ex. : demander à un élève de reformuler ce qui a été vu, demander à un élève ce qu'il a compris...) et permettent d'obtenir de réelles informations sur ce que les élèves ont compris/n'ont pas compris.

	Inter
Objectivation stéréotypée de la compréhension	○ ○ ○ ○ ○
Objectivation spécifique de la compréhension	○ ○ ○ ○ ○
Objectivation du contenu	○ ○ ○ ○ ○
Objectivation de la métacognition	○ ○ ○ ○ ○
Objectivation de l'opinion / de l'expérience personnelle et / ou professionnelle / des représentations	○ ○ ○ ○ ○

Distribuer la parole



Une nouvelle étude sur les écoliers français en maternelle révèle des différences de prises de parole liées à l'origine sociale des enfants

Les élèves issus des classes moyennes et supérieures sont plus enclins à participer aux discussions en classe que les élèves de la classe populaire (à niveau scolaire égal), selon une nouvelle étude menée en France par une équipe internationale de chercheurs auprès d'enfants de grande section. Ces résultats montrent également que ces différences de prise de parole sont perçues par les élèves comme la conséquence de qualités internes des élèves (par exemple, l'intelligence) plutôt que de facteurs externes (par exemple, les pratiques parentales).

Goudeau, S., Sanrey, C., Autin, F., Stephens, N. M., Markus, H. R., Croizet, J. C., & Cimpian, A. (2023). Unequal Opportunities from the Start: Socioeconomic Disparities in Classroom Participation in Preschool. *Journal of Experimental Psychology: General*. <https://doi.org/10.1037/xge0001437>

https://www.cnrs.fr/sites/default/files/press_info/2023-07/CP-%20In%C3%A9galit%C3%A9s%20scolaires%20et%20sociales%20-%20CeRCA%20300623.pdf

Enjeux

Augmenter le temps de parole, multiplier les interactions

- Avec l'enseignant= bénéficier d'un feedback

Comment l'enseignant choisit les élèves qui peuvent parler ?

Comment anticiper et gérer la participation orale des élèves ?

Les élèves sont désignés/les élèves parlent sans être désignés

Les élèves sont désignés par l'enseignant/par les autres élèves/système aléatoire...

Les élèves sont désignés parmi les volontaires/non volontaires

Ils doivent s'interroger sur les apprentissages/leurs stratégies/sur des contenus non vus en classe.

Quel objectif ? Pourquoi veut-on faire parler les élèves ?

(Faire avancer la classe, vérifier leur compréhension...)

Réponse fournie par un élève ou un groupe non désigné	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Réponse fournie par un élève ou un groupe désigné parmi les volontaires	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Réponse fournie par un élève ou un groupe désigné parmi les non-volontaires	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Réponse fournie par un élève ou un groupe désigné via un système de désignation aléatoire explicite	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Réponse fournie par un élève ou un groupe qui a fait l'objet d'un autre type de désignation	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Réponse fournie par les élèves de manière collective	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Poursuite de l'échange	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

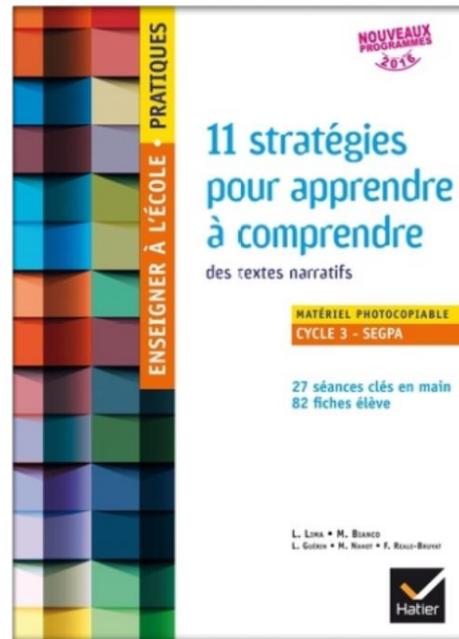
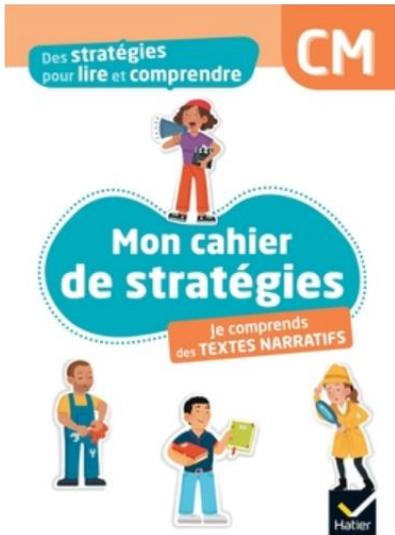
Des questions ?



IMAGINER ET ÉCRIRE DES HISTOIRES AUX CYCLES 2 ET 3

Séances d'enseignement explicite de stratégies de rédaction pour la classe

Conçues à partir des principes de l'intervention SRSD



Potocki, A., Ayroles, J., & Rouet, J.F. (2023). A short teacher-led intervention using direct instruction enhances 5th graders' purposeful reading skills. *Learning & Instruction*, 86, 101781.

