

Socle commun et programmes 2016

Expliciter

Une question de relation à soi-même, aux autres et aux savoirs



Enseignement et apprentissage explicites

Que recommandent les textes prescrits ?

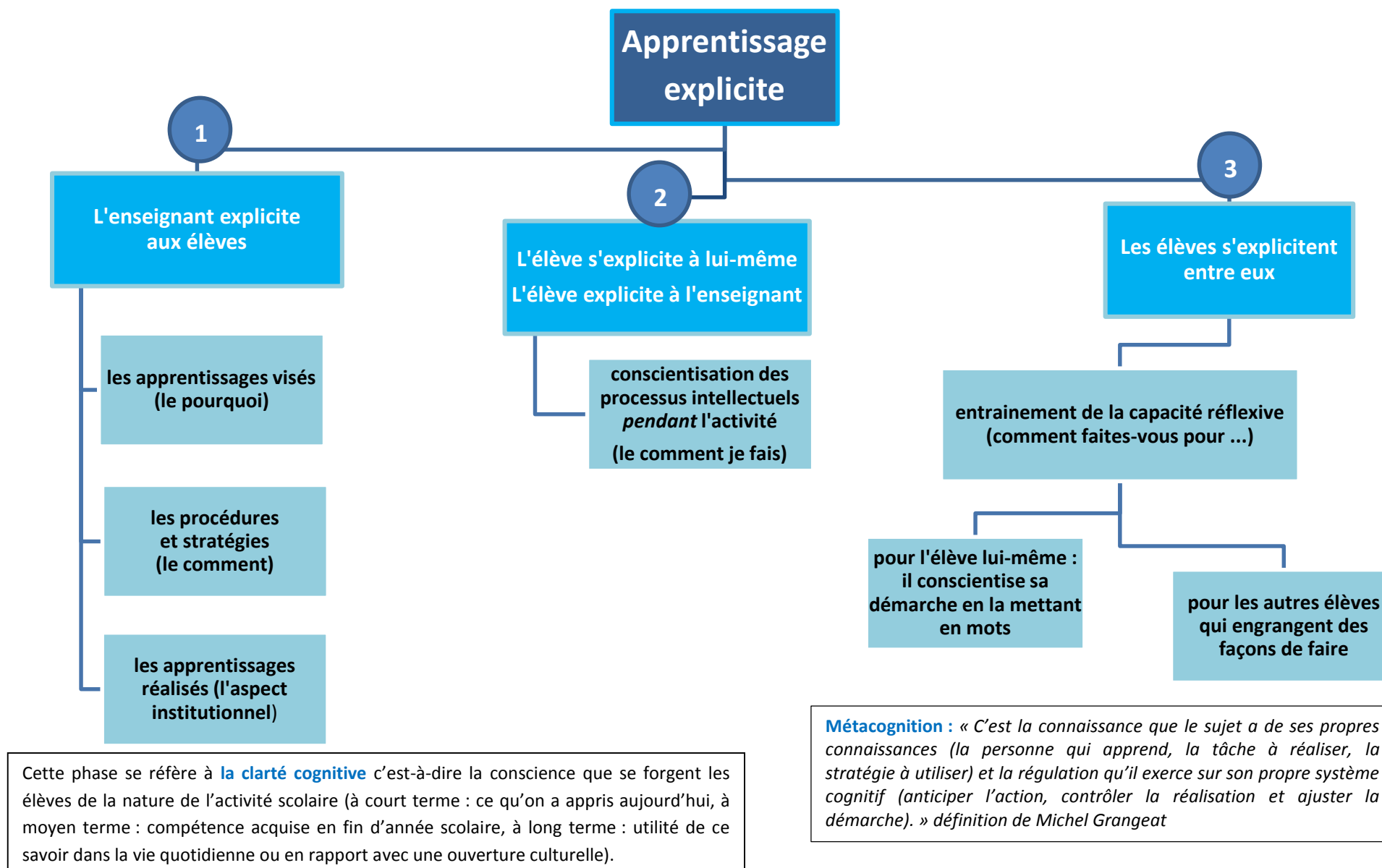
Textes	Domaines	Éléments relevés dans les textes officiels
Programmes de l'école maternelle	Echanger et réfléchir avec les autres	Ces situations d'évocation entraînent les élèves à mobiliser le langage pour se faire comprendre sans autre appui, elles leur offrent un moyen de s'entraîner à s'exprimer de manière de plus en plus explicite . Cette habileté langagière relève d'un développement continu qui commence tôt et qui ne sera constitué que vers huit ans. Le rôle de l'enseignant est d'induire du recul et de la réflexion sur les propos tenus par les uns et les autres.
Socle commun de connaissances, de compétences et de culture	Les méthodes et outils pour apprendre	<ul style="list-style-type: none">- Ce domaine vise un enseignement explicite des moyens d'accès à l'information et à la documentation, des outils numériques, de la conduite de projets individuels et collectifs ainsi que de l'organisation des apprentissages.- Les méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite en situation, dans tous les enseignements et espaces de la vie scolaire.

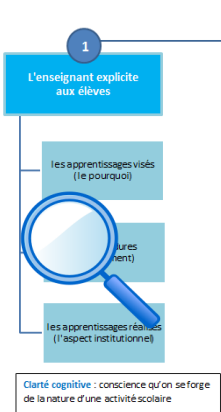
Textes	Domaines	Éléments relevés dans les textes officiels
Programmes Cycle 2	Spécificité du cycle des apprentissages fondamentaux	En questionnement du monde, la construction des repères temporels répond à la même logique : leur compréhension liée à un apprentissage explicite permet progressivement de les utiliser spontanément.
	<p>Français :</p> <p>Langue orale Lecture et compréhension de l'écrit Etude de la langue</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Durant ce cycle, un apprentissage explicite du français est organisé à raison de plusieurs séances chaque jour. - Cependant, l'apprentissage de la lecture nécessite aussi de comprendre des textes narratifs ou documentaires, de commencer à interpréter et à apprécier des textes, en comprenant ce qui parfois n'est pas tout à fait explicite. Cet apprentissage est conduit en écriture et en lecture de façon simultanée et complémentaire. - Les séances consacrées à un entraînement explicite de pratiques langagières spécifiques (raconter, décrire, expliquer, prendre part à des interactions) gagnent à être incluses dans les séquences constitutives des divers enseignements et dans les moments de régulation de la vie de la classe. Ces séquences incluent l'explication, la mémorisation et le réemploi du vocabulaire découvert en contexte. - Ces processus sont travaillés à de multiples occasions, mais toujours de manière explicite grâce à l'accompagnement du professeur, à partir de l'écoute de textes lus par celui-ci, en situation de découverte guidée, puis autonome, de textes plus simples ou à travers des exercices réalisés sur des extraits courts. - Échanges constitutifs des entraînements à la compréhension et de l'enseignement explicite des stratégies. - Exercices pour fixer les acquis et mobilisation explicite de ces acquis (notamment les « mots de la grammaire ») dans l'ensemble des échanges pratiqués pour résoudre des problèmes de lecture, d'écriture, d'orthographe. - Appréhension individuelle du document sonore et mises en commun pour repérer et restituer son sens explicite, sans s'interdire le recours à la langue française si besoin.
	Questionner le monde	En manipulant un lexique explicite pour décrire et concevoir des objets, pour désigner une action par un verbe spécifique, et une syntaxe appropriée pour la situer dans le temps et dans la succession de causes et d'effets, cet enseignement participe également à renforcer les compétences des élèves en production écrite et orale.

Textes	Domaines	Éléments relevés dans les textes officiels
<p>Programmes Cycle 3</p>	<p>Français</p> <p>Langue orale</p> <p>Lecture et compréhension de l'écrit</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En lecture, l'enseignement explicite de la compréhension doit être poursuivi, en confrontant les élèves à des textes et des documents plus complexes. - Le transfert de ces connaissances lors des activités d'écriture en particulier et dans toutes les activités mettant en œuvre le langage fait l'objet d'un enseignement explicite. - mise en relation explicite du texte lu avec les textes lus antérieurement et les connaissances culturelles des lecteurs et/ou des destinataires. - Apprentissage explicite de la mise en relation des informations dans le cas de documents associant plusieurs supports (texte, image, schéma, tableau, graphique...) ou de documents avec des liens hypertextes. - Mise en relation explicite du document lu avec d'autres documents lus antérieurement et avec les connaissances culturelles, historiques, géographiques, scientifiques ou techniques des élèves.
<p>Programmes Cycle 4</p>	<p>Français</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Au cycle 3 (...), ils sont entrés dans une étude de la langue explicite et réflexive, au service de la compréhension et de l'expression. - Distinction de ce qui est explicite et de ce qui est sous-entendu dans un propos...
	<p>Histoire et géographie</p>	<p>Les élèves poursuivent au cycle 4 la construction progressive et de plus en plus explicite de leur rapport au temps et à l'espace, à partir des contributions de deux enseignements disciplinaires liés, l'histoire et la géographie, dont les finalités civiques et culturelles à la fin du cycle.</p>

Des propositions d'appropriation ...

L'apprentissage explicite ... une question de relation à soi-même, aux autres et aux savoirs



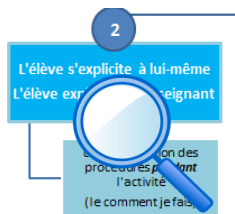


Apprentissage explicite

Enseignant → Elèves

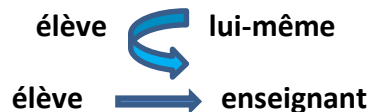
L'enseignant explicite aux élèves

Un exemple au cycle 2 en langage oral : interpréter un poème	
Les apprentissages visés (le pourquoi)	<i>Aujourd'hui, vous allez découvrir un poème de ... sur le printemps. Vous allez apprendre à l'interpréter, la dire en « mettant le ton » pour qu'elle soit plus agréable à écouter.</i>
Les procédures et stratégies (le comment)	<ul style="list-style-type: none"> - D'abord, vous allez la lire en silence et ensuite vous direz ce que vous avez compris et ressenti parce qu'on ne peut mettre le ton que si on l'a bien compris le poème. - Dans un second temps, on apprendra à « jouer avec sa voix et son corps » (série d'exemples)
Les apprentissages réalisés (aspect institutionnel) <i>cf. programmes cycle 2 :</i> Compétence de langage oral : Dire pour être entendu et compris, en situation d'adresse à un auditoire ou de présentation de textes (en lien avec la lecture)	<i>Aujourd'hui, on a commencé à apprendre des techniques qui permettent d'être écouté avec intérêt (articulation, débit, volume de la voix, intonation, posture, regard, gestualité...). On continuera cet apprentissage jeudi.</i> Faire de cet apprentissage un objet de savoir générique que les élèves pourront convoquer lors de situations analogues : <i>C'est important de savoir maîtriser sa voix, son regard, sa posture, ses gestes... quand on s'adresse à quelqu'un pour pouvoir être écouté et mieux entrer en relation avec lui.</i>



Apprentissage explicite

L'élève s'explique à lui-même
L'élève explique à l'enseignant



Un exemple au cycle 2 en langage oral : interpréter un poème

Conscientisation des processus intellectuels pendant l'activité

Des questions possibles de l'enseignant pour appréhender la compréhension du texte poétique avant le travail sur son interprétation :

- As-tu déjà vu, entendu ou vécu quelque chose qui ressemble à cela ? Qu'est-ce que ça te rappelle ?
- A quoi faut-il faire attention dans cette activité de lecture ?
- Peux-tu raconter le texte d'une autre façon ?
- A quoi faut-il faire attention ?
- Sens-tu que quelque chose ne va pas ?
- Sais-tu ce qu'il te manque pour continuer ?
- Sens-tu que ce que tu fais est efficace ?
- ...

Réponses possibles de l'élève :

- ça me rappelle la poésie de l'automne
- ça parle d'un bourgeon comme on a appris en observant un arbre l'autre jour
- je fais attention aux mots difficiles : étui, bourgeon, tue-tête, primevère...
- je ne connais pas le mot « primevère » mais comme c'est dans un pré, je pense que c'est une fleur
- pour comprendre le mot « étui », je pense à mon étui à lunettes.
- je fais une carte mentale de la poésie comme on a appris
- j'essaie de me mettre à la place du poète et je me promène comme lui, j'imagine
- je n'ai rien compris... je crois que j'ai lu trop vite...

« Suspendre l'activité à un moment propice pour expliciter les procédures en temps réel est efficace. Ensuite, il est nécessaire de repenser les modalités de travail et proposer de réorienter la tâche pour faire évoluer l'activité des élèves » (Sylvie Cèbe, Jacques Bernardin et Patrick Rayou)

« Cette phase nécessite des compétences langagières qu'il faut développer » (Roland Goigoux)



Apprentissage explicite

Les élèves s'explicitent entre eux

Élèves ↔ Élèves

Un exemple au cycle 2 en langage oral : interpréter un poème

Entraînement de la capacité réflexive (comment faites-vous pour ...)

- je lis d'abord une fois et après je relis encore mais moins vite
- moi aussi je fais comme ça mais en plus, j'essaie de faire des images dans ma tête
- j'ai fait des dessins en respectant l'ordre de la poésie (carte mentale)
- moi j'ai besoin de la lire tout haut
- si tu lis 4 lignes à la fois (une strophe) tu comprends beaucoup mieux que si tu lis toute la poésie d'un coup
- au début, je ne comprenais pas le mot « bourgeon » parce que je lisais « bourgon », mais je me suis rappelé qu'on avait appris ce mot en sciences
- c'est facile ! quand un « e » est accroché à la lettre g, ça chante « j » !
- ah oui, comme dans « badigeonner » qu'on a appris pour la dictée d'hier
- Moi j'imagine les gestes que je pourrais faire tout en lisant la poésie, un peu comme au théâtre
- Oui mais ça tu peux le faire que si tu as compris la poésie !
- ...

Au cours de ce temps de dialogue entre les élèves, l'enseignant se met en retrait et observe. Il peut éventuellement relancer le discours si besoin. L'élève qui s'exprime conscientise ses procédures tandis que les autres engrangent des procédures qu'ils pourront peut-être tester ultérieurement, à d'autres occasions.

Des points de vigilance pour les élèves à besoins spécifiques

Marc Romainville¹ dit que la métacognition suppose des **compétences d'abstraction** élevées alors que, paradoxalement, elle est plus souvent destinée aux élèves en difficulté. D'autre part, elle nécessite également la **maîtrise d'un vocabulaire abstrait** portant sur les actes mentaux.

Cela revient à dire qu'on assiste à un paradoxe puisque, envisagée comme une aide à l'apprentissage, la métacognition pourrait se révéler d'un niveau d'abstraction plus élevé que les apprentissages notionnels qu'elle prétend faciliter !

Des précautions semblent alors capitales :

- Exercer la métacognition des élèves **en situation**, au moment des tâches
- Aider à théoriser leurs expériences à l'aide **de supports** de type : de grilles d'analyse, métaphores, cartes-supports ...
- **Répéter la situation d'apprentissage** pour permettre d'en prendre le contrôle

D'autre part, l'intervention métacognitive passe par une phase de mise en cause de son fonctionnement, ce qui peut toucher à l'image qu'a l'élève de ses capacités intellectuelles, remettant en cause l'image qu'il a de lui même



La métacognition est à construire **progressivement** chez les élèves, elle est à considérer comme un **outil pédagogique** pour les aider à apprendre.

Voici quelques pistes de progressivité :

¹ Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? Métacognition et amélioration des performances - Marc Romainville facultés universitaires de Namur (Belgique)

Construction progressive de la métacognition

Quoi	Quand	Comment
Faire vivre des « expériences métacognitives », c'est-à-dire, susciter des réactions conscientes <i>pendant</i> une activité	Face à une activité en cours ²	Par un questionnaire relatif au degré de familiarité, de difficulté, de confiance en ses possibilités de réaliser l'exercice ou la tâche
Sur la base de ces premières expériences, l'élève se construit des connaissances métacognitives qui sont stockées en mémoire		Peu à peu, l'élève va chercher des constantes, des explications de ses stratégies
Officialiser un dispositif métacognitif ³ en instaurant des « pauses métacognitives » dans les apprentissages		<p>1. En favorisant le conflit « sociométacognitif » entre les élèves. Le pair aux caractéristiques cognitives, sociales et affectives proches étant le meilleur miroir de son fonctionnement mental</p> <p>2. En utilisant la médiation de l'enseignant, sorte de tutelle à une intériorisation progressive</p> <p>Enfin, la métacognition doit faire l'objet d'un traitement explicite de l'enseignant, d'une reformulation, d'une conclusion pour validation</p>
Point de vigilance : La tâche ne doit pas être trop facile ni trop difficile. La métacognition devrait idéalement porter sur un obstacle franchissable. L'attention accordée à la métacognition ne doit pas entrer en concurrence avec celle à accorder à la tâche		L'enseignant interviendra au plan métacognitif de préférence quand des doutes, des hésitations ou des incertitudes se manifestent dans la réalisation d'une tâche franchissable.

Document réalisé à partir du dossier : *enseigner plus explicitement, un dossier ressource* - centre Alain Savary (<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/>)

² Michel Grangeat (1999)

³ Anne-Marie Doly (1997)