

« La co-présence enseignante en classe est pratiquée régulièrement. Elle favorise, autant par la co-action que par l'observation, une meilleure compréhension des difficultés rencontrées par les élèves. Elle permet également aux professionnels de mieux partager l'analyse des effets des démarches d'enseignement et d'affiner progressivement la manière de répondre aux besoins des élèves. »

Un référentiel pour l'éducation prioritaire – page 5

**EXPLICITER LES DEMARCHES D'APPRENTISSAGE POUR QUE LES ELEVES COMPRENNENT LE SENS DES ENSEIGNEMENTS**

**La présence de deux enseignants dans une même classe peut permettre d'observer l'élève en train d'apprendre et donc de mieux identifier les réussites, les moyens d'apprendre, les procédures et les difficultés auxquelles il est confronté.**

**Il s'agit de faciliter la construction une grille de lecture concernant les élèves et leurs diverses façons d'entrer dans les apprentissages.**

**Ces grilles seront constituées par vos observations : attitudes, paroles, expressions, activités, ou par des entretiens d'explicitation avec l'élève ou quelques élèves : par questionnements, demandes de reformulation, ...**

d'après

10 repères pour la mise en œuvre du dispositif « plus de maîtres que de classe »

**Des pistes pour faciliter l'explicitation des élèves sur les contenus de savoirs**

**Le travail de la consigne**

D'après Christine Passerieux : Pratiques de réussite pour que la Maternelle fasse école

**La consigne**

Il s'agit de rendre lisible les attendus et de doter les élèves des outils nécessaires à la compréhension.

Formuler - reformuler

*A quoi doit-on parvenir ?*

*Comment chacun va-t-il s'y prendre ?*

**Identification du but**

Une représentation de la fin du travail prescrit

Se construire une image mentale qui va le guider dans son travail.

**Identification des différents temps de l'apprentissage.**

Le but de l'activité, situe la séance dans la séquence et différencie les temps de découverte, de recherche, d'exploration des temps d'entraînements et d'évaluation.

**Identification des modalités de travail**

Se projeter mentalement dans la réalisation de la tâche, de façon à ne pas se centrer exclusivement sur le résultat mais anticiper sur la manière dont ils vont parvenir à ce but. (De quoi a-t-on besoin pour réaliser la tâche prescrite ? de quels outils dispose-t-on ? Comment savoir si l'on a réussi ?...)

**Identification de l'efficience**

Analyse réflexive de leurs productions

Décontextualisation où les élèves se dégagent collectivement de la prégnance de l'action pour la mettre en mots

**Développer des stratégies cognitives, la métacognition et la motivation intrinsèque –**

J.L. PAOUR (Apprendre à apprendre) – Conférence Nov. 2015- Epinay s/Seine

- conduire à développer une expertise des situations, tâches et matériels
- conduire à activer les connaissances antérieures
- retarder l'action et faire inhiber les connaissances « dangereuses »
- décourager les traitements associatifs et les contrôles de nature perceptivo motrice
- ne pas prévenir l'erreur : elle est constructive
- conduire à anticiper la résolution et les moyens de sa vérification AVANT de faire
- encourager un traitement analytique et inter relationnel des informations
- encourager la décentration et la flexibilité cognitive

- encourager une approche stratégique et susciter des prises de consciences métacognitives
- amener à décrire, expliquer, justifier et abstraire des règles générales
- encourager l'évaluation du degré de certitude et l'autoévaluation
- évaluer la compréhension
- conduire à justifier et expliciter les aides apportées (pourquoi, comment, quand...)
- développer une motivation intrinsèque pour la compréhension
- développer l'autorégulation du comportement (émotions et interactions sociales)

**Que produit une situation d'enseignement chez l'élève ?**

**Par observations : attitudes, paroles, expressions, activités, ...**

**Par entretiens avec l'élève : par questionnements, demandes de reformulation, ...**

**SES MOTIVATIONS :**

Ce qui règle son engagement pour l'activité.

La **motivation extrinsèque** se définit comme suit : le sujet agit dans l'intention d'obtenir une conséquence qui se trouve en dehors de l'activité même ; par exemple, recevoir une récompense, éviter de se sentir coupable, gagner l'approbation sont des motivations extrinsèques. Dans le monde scolaire, les exemples de ce type de motivation ne manquent pas : travailler pour obtenir de bonnes notes ou pour éviter les mauvaises, ou encore pour faire plaisir à ses parents, voire à son ou ses professeurs.

Dans la **motivation intrinsèque**, les comportements sont uniquement motivés en vertu de l'intérêt et du plaisir que le sujet trouve dans la pratique de l'activité, sans attendre de récompense extrinsèque à l'activité ni chercher à éviter un quelconque sentiment de culpabilité

[http://bernard.lefort.pagesperso-orange.fr/documents\\_captures/motivation\\_ecole.pdf](http://bernard.lefort.pagesperso-orange.fr/documents_captures/motivation_ecole.pdf)

**motivation : par** et pour la réussite (extrinsèque) ; pour la compréhension (intrinsèque) - JL Paour

[http://ien-epinay.circo.ac-creteil.fr/spip.php?page=article&id\\_article=293](http://ien-epinay.circo.ac-creteil.fr/spip.php?page=article&id_article=293)

*L'élève a-t-il envie ? Qu'est-ce que t'apporte ce travail ? Comment l'élève manifeste-t-il sa motivation ? Ce qu'il dit, ce qu'il montre ... Prend-il plaisir ? Pourquoi ? Comment manifeste-t-il son intérêt ? Est-il dans l'évitement ? Quels outils mobilise-t-il ? Se met-il rapidement à la tâche ? Pose-t-il des questions ? Lesquelles ? Sur quoi portent-elles ? S'intéresse-t-il davantage aux modalités qu'aux finalités ? Pourquoi veut-il réussir ? S'intéresse-t-il à l'évaluation ? À la validation ? À la note ? Demande-t-il des précisions ? Lesquelles ? A-t-il envie ou besoin de reformuler ?*

**CONTRATS DIDACTIQUES**

« L'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant. »

Brousseau

Le contrat didactique décrit les règles implicites ou explicites qui régissent le partage des responsabilités, relativement au savoir mobilisé ou structuré, entre l'enseignant et l'élève. C'est donc une représentation des attendus de part et d'autre.

TFM : Alain Mercier : <http://tfl.roll-descartes.fr/article/359/detail>

Tout au long de l'activité scolaire :

*Comment l'élève se saisit-il des attentes ? Que comprend l'élève de l'attitude, de la posture, des attentes supposées de l'enseignant ? Que comprend-il du support ? De la tâche proposée ? Qu'en déduit-il pour agir ? Qui peut l'aider ? Situe-t-il le domaine, la discipline, les savoirs en jeu ? Pour ajuster ? Tente-t-il de deviner la réponse grâce à l'enseignant ? Quel est le but de la situation ? En quoi les supports l'aident-il ? Que veut l'enseignant ?*

**DEVOLUTION**

Acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève **la responsabilité d'une situation d'apprentissage** ou d'un problème à résoudre. Pour cela, l'enseignant conduit à faire avancer la connaissance grâce au jeu sur le contrat didactique, et par la mise en place de situations didactiques dans lesquelles il place successivement l'élève.

VERGNAUD : <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/42.pdf>

Il cherche par là à ce que l'action de l'élève ne soit produite et justifiée que par les nécessités du milieu et par ses connaissances, et non par l'interprétation des procédés didactiques du professeur. La dévolution consiste pour l'enseignant, non seulement, à proposer à l'élève une situation qui doit susciter chez lui une activité non convenue, mais aussi à faire en sorte qu'il se sente responsable de l'obtention du résultat proposé, et qu'il accepte l'idée que la solution ne dépend que de l'exercice des connaissances qu'il possède déjà. L'élève accepte une responsabilité dans des conditions qu'un adulte refuserait puisque s'il y a problème puis création de connaissance, c'est parce qu'il y a d'abord doute et ignorance. C'est pourquoi la dévolution crée une responsabilité mais pas une culpabilité en cas d'échec.

Définition extraite : Brousseau Guy dictionnaire didactique Bloch, Brousseau, Sarrazy.

*Utilise-t-il son ardoise ou un brouillon sans que cela lui soit demandé ? Va-t-il chercher, de lui-même, ce qui lui est nécessaire ? S'engage-t-il dans la tâche de manière sereine ? Essaye-t-il ? A-t-il confiance en ses connaissances antérieures, en ses compétences ? Accepte-t-il d'agir (de chercher) sans aide ? Précise-t-il ses besoins lorsqu'il exprime une demande d'aide ? Accepte-t-il la responsabilité de son activité ? Accepte-t-il l'erreur ? Comment la reçoit-il ? S'en empare-t-il pour essayer de nouveau ? A-t-il identifié les outils nécessaires ? le domaine ?*

Que produit une situation d'enseignement chez l'élève ?

Par observations : attitudes, paroles, expressions, activités, ...

Par entretiens avec l'élève : par questionnements, demandes de reformulation, ...

## ANALOGIES

### Perception de l'élève du milieu :

disciplines, domaines, ... mais aussi lieu de l'activité, l'espace ....

### Perception de l'élève des supports :

les supports de la situation scolaire : textes, images, frises, tableau, livre, jeux ...

Il y a ... C'est une situation comme ... C'était comme ...

*Situe-t-il le domaine ? La discipline ? Comment l'appréhende-t-il ? Sur quels indices s'appuie-t-il ? Que déduit l'élève de l'organisation spatiale de la classe, du lieu de l'activité, de l'aménagement spatial ? Exprime-t-il des analogies ? Comment identifie-t-il les supports ? Fait-il des liens entre les supports et les disciplines ? Sait-il ce qu'il apprend avec ce support, ce jeu, ... ? Utilise-t-il les outils de la classe ?*

## TISSAGE DANS LA PROGRESSION

### Entrée de séance :

Concilier un état affectif et un état cognitif propices aux apprentissages

Articuler la séance du jour à la séance précédente

Questions posées, notées en fin de séance précédente : questions peuvent porter sur ce qui n'a pas été compris, des questions pièges, des questions d'ouverture.

Refaire le chemin de la séance passée (fin de séance, voir toute la séance)

Procédures à mettre en œuvre... guide comme une notice de montage

Faire apparaître aux élèves l'objectif, l'enjeu de la séance par une autre situation proposée (rituels)

### Sortie de séance :

Une mise en bouche qui permet d'articuler la séance du jour à la séance à venir

Dans une boîte des questions ou prise de notes, des questions peuvent porter sur ce qui n'a pas été compris, des questions pièges, des questions d'ouverture...

Permettre à l'élève de refaire le chemin de la séance (fin de séance, voir toute la séance)

Faire apparaître aux élèves l'objectif, l'enjeu de la séance par une autre situation (rituels)

Préparation du travail personnel de l'élève en fin de cours. Ce temps est ritualisé à la fin de chaque cours.

*En interrogeant éventuellement les élèves :*

*Comment appréhende-t-il les rituels (début ou fin de séance) ? Fait-il des liens avec l'objectif de la séance ?*

*Comment, avec quoi, l'élève articule-t-il la séance avec la précédente ?*

*Evoque-t-il la séance précédente ? Sur quoi s'appuie-t-il ? Affichages, cahiers, constructions en cours, reprise de supports, brouillons, ...*

*Evoque-t-il ses modalités de travail, ses moyens, ses procédures ?*

*Est-il en capacité de refaire le film des situations vécues ?*

*Anticipe-t-il la séance suivante ? que peut-il dire de la progression didactique ?*

## BUT DE LA TACHE et PROCEDURES

### Entrée de séance :

Des enjeux de l'activité et l'appropriation commune de la consigne (éclaircir le but)

### Au cours de la tâche :

Expliciter les procédures amorcées

Réorienter la tâche

Faire évoluer son activité

Dévoilement et inventaire critique des moyens mis en œuvre qui peuvent aussi se faire au terme de la réalisation.

### Institutionnalisation

Passage du réussir au comprendre pour dégager le noyau dur de l'activité et en faire un objet de savoir générique que les élèves pourront transférer dans une situation de même nature.

*Comment l'élève s'approprie la consigne ? Peut-il la reformuler ? Paraphrase ? Perçoit-il le but ?*

*Peut-il expliquer comment il va s'y prendre ?*

*Comment il s'y prend ? Comment il s'y est pris ?*

*Ajuste-t-il ses procédures ? Accepte-t-il l'erreur comme point d'appui ? Comment prend-il en compte les points de vue ?*

*Identifie-t-il ses réussites ? Formule-t-il ses réussites ? Analyse-t-il ses réussites ?*

**ACTIVITES REFLEXIVES et ENJEUX NOTIONNELS**

Débat de preuve à partir de questions du type : « pour quelles raisons dis-tu ce que tu dis ? ».

Va et vient des idées du collectif autour de l'objet qui va permettre de co-élaborer une représentation partagée de la notion ou du concept, de conceptualiser.

Voir « Enseigner par situations problèmes » De Vecchi :

- créer une ou des ruptures amenant à déconstruire le ou les modèles explicatifs initiaux s'ils sont inadaptés ou erronés;
- correspondre à une situation complexe, si possible liée au réel, pouvant ouvrir sur différentes réponses acceptables et différentes stratégies utilisables;
- déboucher sur un savoir d'ordre général (notion, concept, loi, règle, compétence, savoir-être, savoir-devenir...); f
- faire l'objet d'un ou plusieurs moments de métacognition (analyse a posteriori de la manière dont le savoir a pu être intégré).

*Peut-il s'expliquer ? Raisonner ? Expliquer à un tiers ? A l'enseignant, à un pair, à un groupe, au groupe classe ?*

*A quels moments de la séance/séquence ?*

*A-t-il analysé ses erreurs, ses réussites, les erreurs d'un tiers ? Peut-il se tromper volontairement ? En explicitant ?*

*Peut-il formuler « ce que je pensais, ce que je croyais » ; « Ce que j'ai appris » ; « comment je l'ai appris » ?*

**RESONANCE – TRANSFERT**

Mise en relation et adaptation d'un apprentissage dans un contexte nouveau ou inhabituel.

Au-delà de simples connaissances déclaratives, des habiletés cognitives, métacognitives et des dispositions liées au contexte d'apprentissage et de mobilisation.

En actions : résolution de problèmes ou réalisation d'une tâche à distinguer de l'application

**Aides à la conceptualisation – JL Paour**

*I S'assurer de la maîtrise préalable des connaissances à faire conceptualiser*

*II Diriger l'attention des élèves sur les procédures ou les notions efficaces*

*III Faire obstacle aux réussites perceptivo-motrices ou empiriques et rendre les élèves cognitivement actifs*

*IV Développer les stratégies cognitives, la métacognition et la motivation intrinsèque*

*Peut-il, au début de la séance/séquence, tisser des liens, manifeste-t-il des mises en relations avec des savoirs « antérieurs » ?*

*Comment mobilise-t-il des savoirs, des compétences et habiletés dans ce contexte nouveau ?*

*Exprime-t-il, sur les notions en jeu, des hypothèses, les vérifie-t-il, les ajuste-t-il ?*