

Après *Lire et écrire au CP*

**LiRe
ET
ÉCRIre**

Notre nouvelle recherche
porte sur la maternelle :

**ComPrendRe
ET
RaConTeR**

Les scénarios pédagogiques
testés seront **publiés à la
rentrée 2017**



ANCP, Angoulême, 29 mars 2017

Qu'est ce qui se construit, qu'est-ce qui se transmet ?

Le conseil pédagogique entre développement
professionnel et transmission du métier



Roland Goigoux
Professeur des Universités



Personne ne conteste l'objectif de former des praticiens réflexifs qui construisent activement leurs propres apprentissages avec l'aide d'un conseiller pédagogique accompagnateur de leur développement professionnel. Mais cette posture d'accompagnement, présentée comme plus respectueuse des débutants, ne masque-t-elle pas un doute profond, voire une impuissance, devant la difficulté à assumer une autre mission : favoriser la transmission de connaissances et de techniques de métier ?

L'engouement pour les postures de retrait et la survalorisation des tâches de pourvoyeur de « ressources » ne sont-ils des signes du malaise des conseillers pédagogiques confrontés aux tergiversations de l'institution scolaire ? Ne sont-ils pas révélateurs de leurs difficultés à ancrer les pratiques des débutants dans une histoire du métier ou à les aider à s'approprier et à théoriser des manières de faire rôdées et efficaces, tout en leur faisant partager les connaissances les plus récentes sur l'apprentissage et l'enseignement ? Cette seconde mission implique de comparer des pratiques pédagogiques, d'assumer le choix d'en privilégier certaines, des « pratiques recommandables », et d'étayer les critères qui fondent ce choix.

C'est la thèse que Roland Goigoux défendra dans sa conférence en développant deux ensembles de critères : les premiers relatifs aux pratiques capables de favoriser les apprentissages des élèves, les seconds en rapport avec l'identification d'une zone proximale de développement professionnel des débutants.

Après avoir évoqué les divers cadres théoriques mobilisables par les conseillers pédagogiques pour analyser l'activité d'enseignement, il poursuivra donc la réflexion engagée en début d'après-midi par Dominique Bucheton sur les postures des formateurs en déplaçant la réflexion vers la question des contenus transmis par ces formateurs.

Pour cela, il fera de la question des apprentissages des élèves le centre de son raisonnement, ce qui le conduira à aborder deux points trop souvent délaissés en formation de formateurs :

- 1) la planification de l'activité d'enseignement, autrement dit le travail de préparation en amont de la réalisation en présence des élèves, et ses enjeux didactiques,
- 2) la régulation de cette activité en classe, notamment à travers la prise d'information et les indices que le débutant doit être capable de prélever sur l'activité des élèves pour ajuster sa conduite à leurs comportements en fonction de l'avancée du temps didactique (1/ attention et comportement, 2/ réussite dans les tâches, 3/ repérage des procédures utilisées).

Les enseignants débutants

Sébastien Chaliès et Marc Durand
**L'utilité discutée du tutorat en formation initiale
 des enseignants**

Recherche & Formation, 2000, Vol. 35, n°1, pp. 145-180

- **Trois fonctions du tutorat**

1. L'aide à la constitution de **compétences** à enseigner
2. L'étayage du développement d'une **identité** professionnelle
3. La facilitation à l'accès à une **culture** professionnelle
 - « Être et avoir » du métier
 - Un conservatoire du métier (un observatoire, un laboratoire)

- **Les dilemmes organisateurs du tutorat**

1. Aider ou évaluer
2. Transmettre ou faire réfléchir
3. Aider à enseigner (*ici et maintenant*) ou aider à apprendre à enseigner (*ailleurs et plus tard*)

- « Il n'est pas un seul article qui ne se termine par un appel à une formation solide et valide des tuteurs. »

5

Dix-sept ans plus tard...

- Professionnalisation accrue des conseillers pédagogiques mais ...
- Des recherches de compromis (plutôt que des dilemmes au sens « d'alternative contenant deux propositions contraires ou contradictoires et entre lesquelles on est mis en demeure de choisir », Le Grand Robert)
 1. Aider et évaluer
 2. Transmettre le métier et aider à apprendre à réfléchir
 3. Aider « ici et maintenant » et apprendre à enseigner « ailleurs et après » : viser un apprentissage décontextualisé et, à moyen terme, un transfert des compétences
 4. Viser des apprentissages professionnels spécifiques (niveau et matière) et génériques (communs à plusieurs contenus d'enseignement), articuler compétences didactiques et pédagogiques.

Cette articulation est la spécialité du conseiller pédagogique

6

R. Goigoux, L. Ria et M.C. Toczek

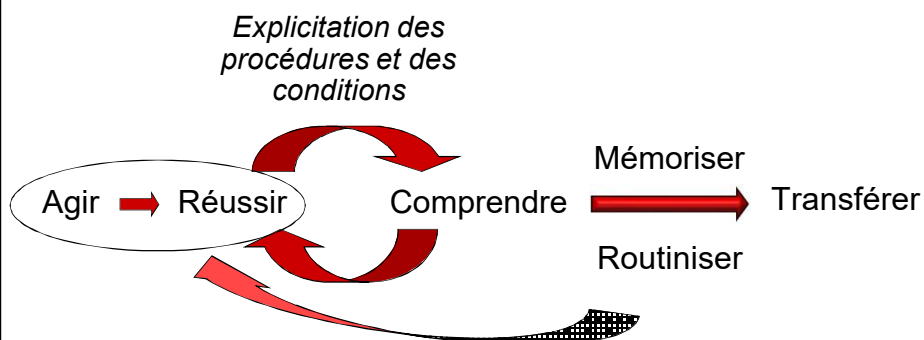
Les parcours de formation des enseignants débutants

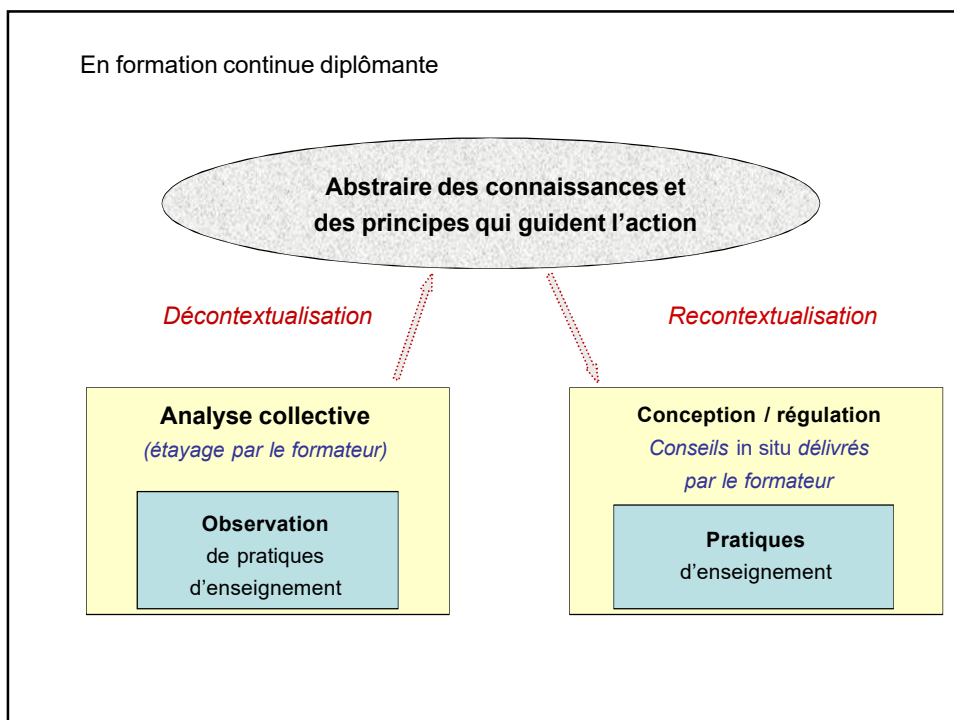
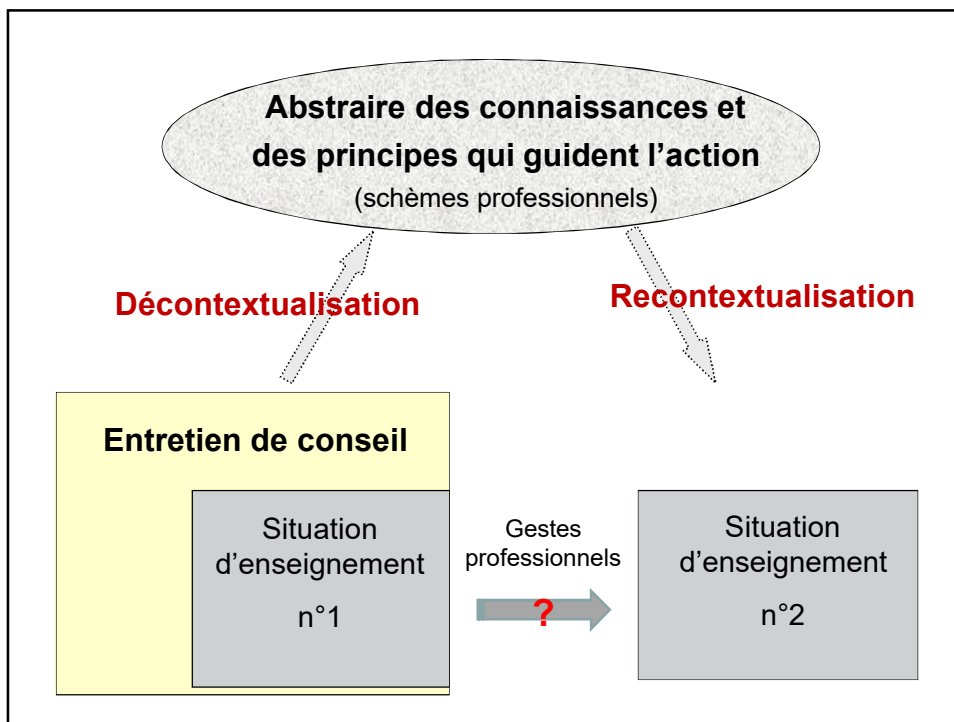
Colloque en 2009 et ouvrage aux presses universitaires Blaise Pascal

- Les professeurs débutants demandent qu'on les aide à réussir leurs premiers pas dans le métier.
- Les recherches semblent indiquer qu'ils ont raison.
- Praticiens réflexifs ? Oui, mais ne pas mettre la charrue avant les bœufs
- La réussite initiale apparaît comme un facteur de motivation et de progrès.
- Elle est démultipliée lorsqu'elle est accompagnée d'une théorisation de l'action réussie.

La dynamique des apprentissages professionnels

Passer d'une réussite en actes à une conceptualisation





Une méthode d'analyse de l'action observée

(Goigoux, 2001)

1. **Décrire les faits observés** le plus précisément possible : comportements de l'enseignant(e) (verbalisations, communication non verbale, ...), comportements des élèves, contexte, etc.
2. **Postuler la cohérence** de la pratique observée et identifier ses fondements : les bonnes raisons que l'enseignant(e) a de faire ce qu'il fait
3. **Prendre le risque d'interpréter** les comportements de l'enseignant(e) : *qu'est-ce qui a pu la conduire à agir ainsi ?*
4. **S'interroger sur les conflits de critères** et sur les **dilemmes** rencontrés (tels qu'ils ont été résolus en actes) : *en procédant comme il/elle l'a fait, qu'est-ce qu'il/elle a gagné ? perdu ?* (→ Formuler des hypothèses)
5. **Rechercher quelles alternatives** s'offraient à lui/elle (à quelles conditions, dans quel contexte ?)
6. **Analyser les alternatives** : *qu'aurait-il/elle gagné et perdu à les choisir ?*
7. **Argumenter** votre raisonnement en explicitant les savoirs et les valeurs que vous mobilisez pour le soutenir.



Euro Maths, CE2

Peltier, Vergnes et Clavié, **HATIER** éditeur

Ré-édition 2010

<http://medias.editions-hatier.fr/hatier/flipnew/94347/index.htm>

Séance n°25

Addition et soustraction (3)

Edition 2003

25

Addition et soustraction (3)

Date :

• Activité préparatoire • Calculer le nombre d'éléments de collections d'objets dans diverses situations d'ajouts ou de retraits.

Application

1. 

Dans la boîte, il y a 132 billes. Je mets des billes dans la boîte. Maintenant, il y a 197 billes dans la boîte.

Combien Alice a-t-elle mis de billes dans la boîte ?

Ecris le calcul que tu fais. Dans ce calcul, entoure la réponse à la question.

2. 

Dans la boîte, il y a 72 billes. J'emporte 15 billes.

Combien de billes y a-t-il maintenant dans la boîte ?

Ecris le calcul que tu fais. Dans ce calcul, entoure la réponse à la question.

3. 

Il y a des billes dans la boîte. J'emporte 20 billes. Maintenant, il y a 100 billes dans la boîte.

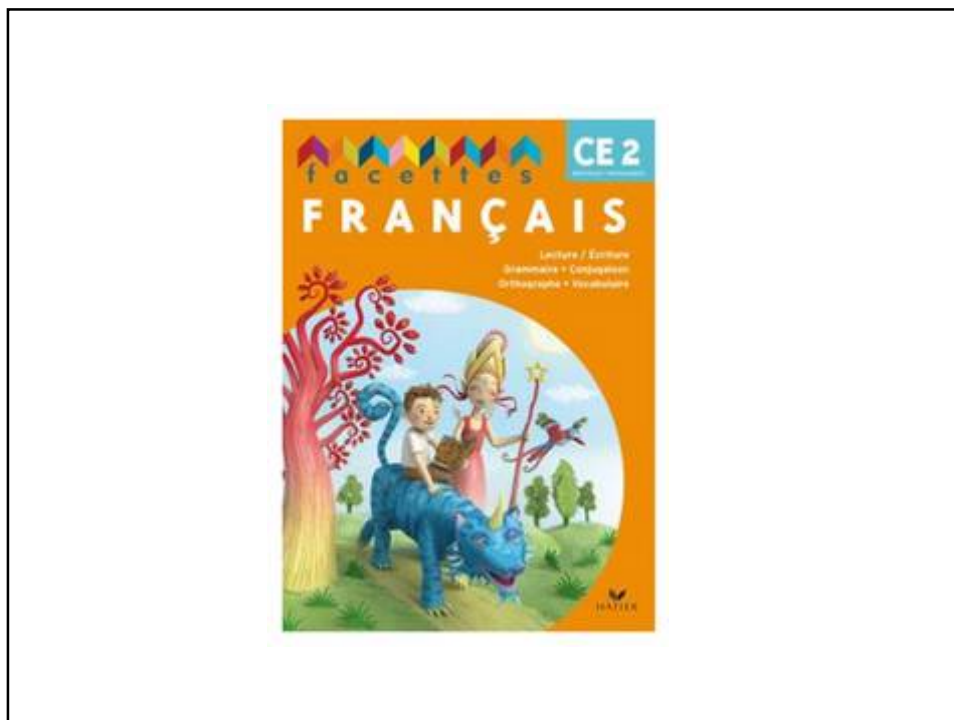
Combien de billes y avait-il dans la boîte au début ?

Ecris le calcul que tu fais. Dans ce calcul, entoure la réponse à la question.

• Objectif • Dans des situations où une quantité subit une augmentation ou une diminution, déterminer la quantité initiale ou finale, ou trouver la valeur de l'augmentation ou de la diminution.

• Mise en route • Jeu du furet de 5 en 5 en croissant ou en décroissant à partir d'un multiple de 10 puis d'un nombre quelconque.

56 cinquante-six



10

GRAMMAIRE

Le groupe nominal

Perdus dans une forêt, les enfants rencontrent deux personnages : le loup et le Petit Chaperon Rouge. Ces personnages se servent d'une paille pour quitter leur conte.

Tout à coup, Odilon regarde ses pattes velues et pousse un long et lugubre hurlement.

Carmilla a enfilé une jolie cape en laine et un bonnet avec un pompon.



> Rappelle-toi : sais-tu ce qu'est un nom ? Et un déterminant ?

- Analyse la composition des groupes de mots soulignés.
- Peux-tu supprimer les déterminants placés devant les noms ?
- Tous les noms sont-ils accompagnés d'un déterminant ? Que sais-tu de ces noms ?
- Dans les groupes soulignés des deux dernières phrases, supprime tous les mots qui ne sont pas indispensables au sens. Que remarques-tu ?

> Essaie d'expliquer comment un **groupe nominal (GN)** peut être formé.

MEMO PAGES

Identifier les principes pédagogiques communs
aux deux séances de mathématiques et de grammaire
réalisées dans la même classe par le même enseignant

Délivrer des conseils

Grille d'analyse des conseils apportés aux enseignants débutants

	Conception	Réalisation
Conduite de la classe		
Conduite des apprentissages		

Roland Goigoux

Les catégories de l'entendement professionnel des maitres formateurs

Skholé, 1997, Cahiers de la recherche et du développement, Marseille

- Thème repris et développé en formation d'IEN à Poitiers, en DESS *Ingénierie du conseil pédagogique* puis en Master *Formation de formateurs* à Clermont-Ferrand
- Goigoux, R. & Serres, G. (2015). Analyse du travail pour la formation et en formation de formateurs de d'enseignants. *Raisons éducatives*, 19, 115-136.
- Goigoux, R., Riou, J. & Serres, G. (2015). La régulation de l'action des enseignants. *Travail et apprentissage*, 15, 66-83.

19

Sur quoi portent les conseils apportés aux enseignants débutants selon le niveau d'expertise des formateurs ?

	Conception	Réalisation
Conduite de la classe		Formateurs du G2
Conduite des apprentissages	Formateurs du G1	

G1 : bonne connaissance des contenus disciplinaires et/ou niveau

G2 : moindre connaissance des contenus disciplinaires / niveau

Des conceptions diverses et parfois contradictoires en formation de formateurs

Un continuum,
des plus socioconstructivistes aux plus behavioristes

- Organiser des échanges entre pairs et des controverses
- Aider à analyser sa pratique (posture / contenus)
- Aider à agir, réussir et comprendre
- Enseigner des règles de métier

Guillaume Escalié et Sébastien Chaliès

Apprendre des règles de métier

Recherche et formation, 2011, n°67, 149-163.

- **L'enseignement des règles** fait l'objet de premiers suivis par les novices en nécessitant « le contrôle » de leur conformité par les formateurs. [...] Les formateurs s'engagent dans une activité d'« explications » ostensives en multipliant les exemples de suivis des règles enseignées pour lever les incompréhensions et engager progressivement les novices dans un usage adéquat en situation de formation ou de classe.
- Ces activités de contrôle et d'explication sont d'autant plus importantes que ces **apprenants ne sont pas en mesure d'associer immédiatement l'intention usuellement associée dans la communauté professionnelle** (ici enseignante) **aux règles enseignées** lors de leurs premiers suivis.
- Ce n'est qu'au travers du constat récurrent des résultats attendus de ces suivis qu'ils parviendront progressivement à **suivre les règles enseignées avec l'intention qui leur est associée dans la communauté**.

Les apports des recherches portant sur les débutants

23

Une nécessité : mieux connaître notre public

Exemple : quels sont les buts que se donnent les enseignants débutants ?

1. Contrôler le groupe, affirmer leur **autorité**, rester maître de de la classe (du groupe et de la situation)
2. Obtenir et maintenir une **motivation** et une **participation** active du plus grand nombre, solliciter l'activité de chaque élève, l'enrôler dans la tâche collective ou individuelle
3. Obtenir et maintenir une **attention** du plus grand nombre d'élèves sur le même objet ou la même tâche
4. Faire **réaliser** et **réussir** chaque tâche (par chacun ou par le groupe ; parvenir à la production ou au résultat escomptés dans le temps imparti) (aider les élèves les plus faibles)
5. Faire **comprendre**, faire **apprendre** (concevoir et réguler des situations qui favorisent les apprentissages, leur mémorisation et leur transfert)

Partir des préoccupations des débutants...

... à condition de ne pas y rester !

25

Débutants et expérimentés

26

Y a-t-il des pratiques pédagogiques recommandables ?

- Fondées sur l'expérience individuelle des formateurs de terrain (conseillers pédagogiques et maitres-formateurs) ?
- Fondées sur l'expérience collective des métiers de professeur des écoles et de formateur de terrain ?
- Fondées sur les savoirs issus de la recherche? Laquelle? Lesquelles?
 - ➔ « L'éducation fondée sur la preuve »
- Et demain ? Le rôle des outils professionnels (3 modalités de prescription)
- **Et les conseillers pédagogiques dans tout ça ?**

27

<https://rfp.revues.org/1804>
Saussez et Lessard, 2009

The image shows a screenshot of a journal article page. At the top, it reads 'REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE' and 'recherches en éducation'. Below this, there is a search bar and a navigation menu. The main content area features the title 'Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve' and the authors 'Frédéric Saussez et Claude Lessard'. The article is dated '168 | juillet-septembre 2009 : Enseignement et apprentissages, entre psychologie et didactiques'. The page also includes a sidebar with 'Index', 'Auteur', 'Mots-clés', and 'Derniers numéros'.

Éducation fondée sur des preuves

Un enjeu de gouvernance de l'éducation

Un enjeu de pilotage de la recherche sur l'éducation

The screenshot shows the header of the 'Ramus méninges' blog, which focuses on 'Psychologie scientifique, neurosciences, médecine, éducation'. The main article title is 'Vers une éducation fondée sur des preuves', dated 07.11.2016 by Franck Ramus. A small portrait of Franck Ramus is visible. Below the article title, there are three links: a scilogs.fr link, a gynger.fr link, and a YouTube link.

Ramus méninges
Psychologie scientifique, neurosciences, médecine, éducation

Accueil | Cerveau | Maths - Physique | Passé | Vivant | Science et société

Vers une éducation fondée sur des preuves
07.11.2016 par Franck Ramus, dans éducation, psychologie, science

Actualisé le 14 novembre 2016.

- <http://www.scilogs.fr/ramus-meninges/vers-education-fondee-preuves/>
- <http://www.gynger.fr/des-sciences-de-leducation-si-peu-scientifiques/>
- <https://www.youtube.com/watch?v=OhM9A0upsSs>

Un processus de conception instrumentale continuée dans l'usage (1)

(Goigoux et Cèbe, 2004, 2009)

Une synthèse des savoirs disponibles sur :

1. les contenus et les processus d'**apprentissage des élèves** dans le domaine concerné
2. les **difficultés** d'apprentissage des **élèves**
3. les **pratiques** ordinaires des **enseignants**
4. les **techniques** qui ont fait la preuve de leur efficacité dans le domaine concerné

Choix des cibles visées :
les compétences à travailler

Identification d'une zone proximale de développement professionnel (modèle de l'utilisateur)

Inventaire des caractéristiques didactiques et pédagogiques à privilégier

Élaboration d'un premier prototype

Un compromis entre le « souhaitable » et le « raisonnable » (utile, utilisable, acceptable)

Peut-on se fier à nos intuitions
basées sur nos savoirs d'expérience ?



Comparer les commentaires des enquêteurs et la mesure de l'efficacité des pratiques

<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>

- Analyse de 30 avis portés par les enquêteurs après trois semaines d'observation
- Avis portés sur les 30 classes qui se distinguaient comme les plus et les moins efficaces de notre échantillon de 131 classes (15+ et 15-)
- Avis que nous avons analysés et jugés plutôt positifs ou plutôt négatifs

4 possibilités :

Classes les plus efficaces et avis positifs	Classes les moins efficaces et avis négatifs
Classes les plus efficaces mais avis négatifs	Classes les moins efficaces mais avis positifs

2 cas de concordance : 80 % des cas

2 cas de discordance : 20 % des cas

Les enquêteurs (enseignants-chercheurs, conseillers pédagogiques
et PEMF retraités) **anticipent bien les résultats finaux**

33



Comparer les commentaires des enquêteurs à la mesure de l'efficacité des pratiques

- 30 avis portés sur les classes qui se distinguent comme les plus et les moins efficaces de notre échantillon (15+ et 15-)
- Avis jugés plutôt positifs ou plutôt négatifs
- Analyse du contenu des avis en 4 rubriques principales
 1. Rythme des activités, gestion du temps et engagement des élèves
 2. Regroupements et différenciation pédagogique
 3. Aspects relationnels et ambiance de la classe
 4. Style pédagogique et choix didactiques

34

3. Aspects relationnels et ambiance de la classe : désaccord seulement à propos des classes moins efficaces

Classes les plus efficaces mais avis négatifs	Classes les moins efficaces mais avis positifs
-	<ul style="list-style-type: none"> - justesse relationnelle (permet à chaque élève de trouver sa place) (9) - bienveillance (13, 22, 37, 42, 97) - à l'écoute, attentif/ve (22, 37, 93, 102) - encouragement, valorise (13, 37, 71, 93, 97) - joie d'enseigner, élèves souriants (13) - patience et persévérance (13, 37) - capacité à « enrôler » les élèves (37) - bonne ambiance dans la classe (22, 34, 42, 93) - pas d'esprit de compétition (93) - favorise la motivation des élèves (9) - pas de stress, accorde un temps nécessaire à la réalisation de la tâche (34) - pas de stigmatisation (37) - élèves sages (102) - assure un lien fort avec les familles (13)

4. Styles pédagogiques et choix didactiques : les plus fortes discordances

Classes les plus efficaces mais avis négatifs	Classes les moins efficaces mais avis positifs
<ul style="list-style-type: none"> - Pédagogie essentiellement transmissive et frontale (79, 118, 44) - Peu de mise en recherche autonome (127) - Méthode suivie à la lettre (115) - Manque d'articulation entre les activités de type « atelier de lecture » et les activités liées à la méthode de lecture - Guidage important, prise de parole prépondérante, questions fermées sur la compréhension, recherche d'un sens unique (99) - Absence quasi-totale d'explicitation (99) 	<ul style="list-style-type: none"> - Travail spiralaire et par couches successives (9) - Intérêt accordé aux savoirs lexicaux et aux savoirs sur le monde des élèves (difficultés lexicales en particulier) (83, 93). - Des activités d'écrit (copie et production d'écrits) régulières et connectées à l'apprentissage du code. (92) - Développe la pédagogie du projet (97) - Suscite des productions écrites variées (97) - Technique Borel-Maisonny systématiquement utilisée en phonologie et apparemment productive (102) - Travail régulier sur la compréhension des textes lus (albums) (22) - Sollicite beaucoup ses élèves pour expliquer, reformuler afin d'éviter les confusions, les oublis, les erreurs (13) - Souci d'explicitation maximale et réflexion métacognitive permanente mais perte d'attention des plus fragiles pendant ces moments (56)

Quelles démarches pédagogiques préconiser ?

1. Expositive (magistrale dialoguée ou monologuée)
2. Instruction directe (cf. pédagogie de maîtrise)
3. Résolution guidée (ex. grammaire et mathématiques)
4. Investigation, enquête (cf. didactiques des sciences, de l'histoire, de la géographie...)
5. Exploration libre, tâtonnement
6. Pédagogie de projet (finalisé par une production)
7. Entraînement, exercice

* Toutes ces démarches peuvent être plus ou moins explicites.

37

La nouvelle revue
de l'adaptation et de la scolarisation
Revue internationale

Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école

N°52, janvier 2011

Roland GOIGOUX
Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand
Laboratoire PAEDI, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

Résumé: Au-delà des polémiques de rentrée des classes, cet article a pour objet de participer à l'établissement d'un bilan critique des pratiques pédagogiques dont les effets ont parfois été

« ... concilier les acquis des pédagogies actives avec les exigences des pédagogies explicites et structurées. »

Mots-clés: Apprendre à comprendre - Clarté cognitive - Contrats évaluatifs - Éclectisme pédagogique - Enseignement explicite - Inégalités sociales - Métacognition - Procédures intellectuelles - Scénarios pédagogiques.

Dossier

Trois remarques sur le pluralisme méthodologique

- La résolution guidée
- La démarche d'investigation ou d'enquête
- L'instruction directe

Un dossier du bureau de l'éducation prioritaire de la DGESCO



https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/actualites/enseigner_plus_explicitement_cr.pdf

« Le maître doit mettre en place de **véritables séances d'apprentissage** qui impliquent l'élève dans toutes les phases essentielles et dont on pourrait décliner ainsi le **schéma type** » :

1. Un rappel des connaissances (Écrire au tableau)
2. Un moment de recherche
3. Une mise en commun avec échanges (Écrire au tableau)
4. Une synthèse claire avec ou non une trace écrite (En se servant de ce qui est noté au tableau.)
5. Un travail d'application (Exercices d'application)
6. Un nouvel échange (À partir de la correction des exercices)
7. De nouveaux problèmes à résoudre (Exercices d'entraînement)
8. Une évaluation

Schéma type d'une démarche d'apprentissage d'après des documents de JL Despretz CPC Landivisiau et René Vigouroux, Michèle Devrand, Pierre Friquet, Raymond Kelhetter, CPC Brest 3 et Brest 6 - <http://www.ien-landivisiau.ac-rennes.fr/debutants/gestes.htm> / Construire des séquences qui se fondent sur les phases d'un itinéraire d'apprentissage, d'après Comment enseigner les mathématiques au CIII – A. Yaïche, A. Marcangéli, E. Penso, E. Le Floch, B. Mossé. Hachette Education 2010

Schéma type d'une démarche d'apprentissage

d'après des documents de JL Despretz **CPC Landivisiau** et René Vigouroux, Michèle Devrand, Pierre Friquet, Raymond Kelhetter, **CPC Brest 3 et Brest 6** - <http://www.ien-landivisiau.ac-rennes.fr/debutants/gestes.htm> / d'après Comment enseigner les mathématiques au CIII – A. Yaïche, A. Marcangéli, E. Penso, E. Le Floch, B. Mossé. Hachette Education 2010

Phase de mise en route et d'appropriation	Avant toute entrée dans une activité nouvelle, il est nécessaire d'opérer une " mise en route " pour réactiver, reformuler, repreciser, revenir sur une remarque, un constat, se remettre en mémoire, comprendre à quel nœud du travail se situe l'activité qui va être proposée, quel en est l'enjeu. C'est souvent le rappel de la leçon précédente , le bilan des séances précédentes ou le rappel du contexte . Dans la phase d'appropriation, il va s'agir pour les élèves d' entrer dans la situation proposée , de comprendre ce qu'on attend d'eux (le but à atteindre), d'appréhender les contraintes (en matériel, en temps) et les modalités de travail.
Phase de recherche phase manipulative	Les élèves ont découvert la situation qu'on leur propose, il s'agit pour eux de chercher à résoudre le problème qui est posé (situation problème, conflit cognitif ou sociocognitif...) Cela sous-entend qu'il y ait un obstacle, réel mais accessible, à surmonter. Durant cette phase du travail, il est souhaitable de prévoir des éléments de différenciation (aide spécifique, outils, données différentes...). Cette recherche peut être faite collectivement/individuellement/en groupes (étudier alors la composition des groupes). Il est souvent utile de prévoir un temps même court de recherche individuelle pour que chacun s'engage réellement .
Phase de mise en commun phase de synthèse	Les travaux réalisés précédemment sont collectés pour être présentés, observés, confrontés, discutés et analysés (penser à l'organisation de cette synthèse : qui fait quoi et comment ?). Le résultat importera tout autant que les procédures mises en œuvre pour y arriver. Ce temps d'échanges et de mise à distance est déterminant. Il est opportun de garder une trace (même éphémère) des remarques qui sont faites. La mise en commun peut se faire sur un temps différé, pour permettre à l'enseignant, en fonction des propositions des élèves d'organiser les échanges.
Phase de structuration, phase d'institutionnalisation	À partir des constats faits lors de la synthèse, il va s'agir de mettre les mêmes mots sur ce que l'on a trouvé. Ce travail peut se faire en ayant recours à l'écrit comme outil de la pensée. Si un apport didactique est nécessaire, c'est à ce moment qu'il est fait par l'enseignant.
Phase d'entraînement phase d'application phase d'exercices	C'est de manière consciente que l'on va faire fonctionner certaines procédures en vue de les rendre plus efficaces. Les activités d'entraînement peuvent prendre la forme d'exercices écrits individuels, mais aussi d'activités collectives et rituelles. Il peut également s'agir de jeux. Ce sont la plupart des exercices traditionnels qui permettent l' «automatisation» .
Phase d'évaluation	Au terme du travail, dans un contexte proche de celui qui leur a permis de se construire un nouveau savoir, les élèves vont avoir à réaliser seuls une tâche qui permettra à l'enseignant de réguler la suite de son travail, en fonction des réussites de chacun.
Transfert réinvestissement	Il s'agit de vérifier, dans un temps différé et dans une autre activité, si la notion apprise est réellement acquise. C'est à dire si l'enfant sait y recourir quel que soit le contexte.

Construire des séquences qui se fondent sur les phases d'un itinéraire d'apprentissage

CONSTRUIRE DES SÉQUENCES QUI SE FONDENT SUR LES PHASES D'UN ITINÉRAIRE D'APPRENTISSAGE						
	Le domaine d'apprentissage	Activité dominante des élèves	Nature de l'activité des élèves	Activité dominante de l'enseignant	La place de l'enseignant dans la classe	Modalités de regroupement des élèves
La séquence « découverte »	Totalement nouveau pour les élèves	Les élèves découvrent : manipulent, expérimentent, questionnent, s'essaient, se familiarisent avec le matériel considéré ou les notions abordées.	Exploration libre	L'enseignant prépare les matériaux, donne une consigne très ouverte favorisant une exploration large. Il relance et aide les élèves à aller.	Il se déplace tout à tour d'un groupe à l'autre.	En alternance, travail individuel et en petits groupes (2 ou 3). Les phases de travail collectif sont rares et ne s'imposent qu'au moment où une information concerne tout le groupe.
La séquence de recherche	Sans lui être encore familier, il n'est plus tout à fait étranger à l'élève	Les élèves mettent au point une stratégie, émettent des hypothèses, planifient leur travail, récoltent les données puis les résultats d'étapes et finaux qu'ils communiquent.	Exploration dirigée	L'enseignant propose aux élèves une situation-problème dont il s'assure de la compréhension. Il encourage les élèves ou les groupes et les aide dans leur démarche.	Il passe d'un groupe à l'autre afin d'observer les élèves et de les aider dans leur démarche.	Il importe que l'élève cherche d'abord seul, et se confronte à la situation pour disposer d'éléments à partager ensuite en petits groupes (par 2). La phase de travail collectif dressera l'état général d'avancement de la recherche.
La séquence d'appropriation	Il est défini à partir des erreurs et des difficultés des élèves recensées par l'enseignant.	Les élèves dégagent des règles, construisent leur savoir en assemblant les résultats de leurs découvertes. Ils conceptualisent et mémorisent les acquisitions nouvelles	Répétition, application et mémorisation.	L'enseignant propose aux élèves des situations initiales d'apprentissage qui serviront de modèle ou de référence. Au sein de chaque groupe, auprès de chaque élève, il procède à une remédiation des erreurs rencontrées.	Relation d'aide individualisée auprès de chaque élève et intervention frontale en cas de besoin.	Le travail est essentiellement individuel. L'élève rejoint un groupe moyen (de 4 ou 5) pour des phases de confrontation, de comparaison de résultats, de traitement des erreurs.
La séquence d'approfondissement et d'entraînement.	Il est maintenant familier et de mieux en mieux maîtrisé par l'élève qui en mesure bien l'étendue et les enjeux qui lui sont liés. Il peut même en faire part à un tiers.	Les élèves mobilisent très vite les savoirs à utiliser et travaillent de manière plus aisée (ou vite, avec une meilleure maîtrise des outils, moins d'erreurs, et des stratégies de vérification plus opératoires). Ils dépassent le simple niveau d'acquisition pour atteindre un niveau de maîtrise, voire d'expertise, des compétences.	Application, conceptualisation et mémorisation. Exploration, mobilisation et restitution.	L'enseignant propose des situations d'application différentes des situations initiales d'apprentissage, complexifiées par l'utilisation d'une trame de variance et qui combinent tous les savoirs acquis lors des étapes précédentes. Il place les élèves en situation d'experts.	Relation d'aide individualisée auprès de quelques élèves qui rencontrent encore des difficultés.	Le travail individuel domine. Les temps d'activité en grand groupe sont quantitativement marginaux. Le travail en petits groupes est consacré à des comparaisons de productions entre élèves dans le cadre d'une réflexion experte.
La séquence d'évaluation	Il a été entièrement exploré par l'élève, qui doit faire preuve de l'expertise qu'il a maintenant acquise.	Les élèves mobilisent la totalité des savoirs acquis et les combinent pour témoigner du niveau de compétence atteint dans l'apprentissage considéré.	Exploration, mobilisation, restitution et communication.	L'enseignant propose des situations complexes dont la résolution attestera du niveau de la maîtrise de la compétence visée atteint par chacun des élèves. N'intervient que très peu.	Position d'observation frontale collective ou individuelle des élèves.	Dans la mesure où l'enseignant aura à se prononcer sur les progrès de chacun, le travail individuel domine, sauf s'il s'agit d'évaluer la capacité des élèves à travailler en groupe.

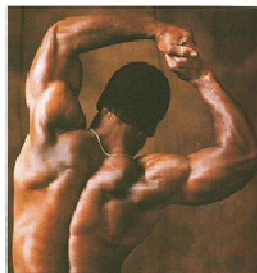
Deuxième remarque : démarche d'investigation ou d'enquête

Quel est l'organe responsable des mouvements ?

43

Pour bien comprendre la question...

- Quel organe est particulièrement développé chez le sportif présenté dans le document 1 ?
- Reproduis la silhouette du bras droit et dessine à l'intérieur les organes qui lui permettent de se plier.
- À ton avis, quel est l'organe responsable du mouvement ?



Question de **planification** : pourquoi solliciter l'émergence des connaissances préalables (ou des représentations initiales) des élèves ?

(→ Gains et pertes, intérêts et limites...)

À quelles conditions cela peut-il être bénéfique ?

	Gains*, intérêts	Pertes*, limites
GP n°1 : solliciter l'émergence des connaissances initiales des élèves	+	⊖
GP n°2 : alternative Une autre manière de faire	+	⊖

* Gains ou pertes escomptés, observés, inférés...

Critères à définir : gains pour qui ? (le maître ou les élèves) à quelle échéance temporelle ? en fonction de quels objectifs, de quelles valeurs ? ...

Troisième remarque : l'instruction directe

L'instruction directe française improprement appelée « enseignement explicite » par l'équipe de Bressoux

(Bianco & Bressoux, 2009)

- **Les principes d'un « enseignement explicite » selon Lima et Bianco (2016)**

- L'enseignant endosse la responsabilité de **réduire la complexité de la tâche** dans l'approche initiale d'une notion
- Il affiche l'objectif et **segmente l'activité en sous-tâches** accessibles à l'élève
- Il aborde **tour à tour chacune des habiletés impliquées avant** d'exiger leur mise en œuvre intégrée dans l'activité elle-même
- L'enseignant **guide l'élève dans sa pratique initiale** en fournissant les étayages nécessaires.
- Il procède ainsi au **modelage** : il démontre les stratégies à utiliser pour réaliser tel ou tel exercice, il donne à voir son expertise en « pensant à haute voix ».
- Il **s'assure de la compréhension** des élèves et suscite leur participation.
- Il fournit des corrections et des feed-back **systematiques**
- Il organise des discussions permettant la confrontation des points de vue et la construction collective de stratégies optimales
- Il favorise l'intégration des mécanismes par une pratique répétée.

Source : Lima, L. et Bianco, M. (2016). *11 stratégies pour apprendre à comprendre les textes narratifs*, Hatier.

Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2011).
Does discovery-based instruction enhance learning ?
Journal of Educational Psychology, 103(1), 1-18.

- Les méthodes d'apprentissage centrée sur la découverte ont fait l'objet d'évaluations (Tobias & Duffy, 2009) et de nombreuses études pointent leurs limites.
- 2 méta-analyses ont été menées à partir d'un échantillon de 164 études.
- La première a examiné les effets d'une **pédagogie de la découverte sans aide** par rapport aux pratiques «d'enseignement explicite» au sens **d'instruction directe**.
- Les 580 comparaisons réalisées ont révélé que les apprentissages étaient meilleurs **quand les élèves bénéficiaient d'une instruction directe**.

49

Mais...

- La seconde méta-analyse a examiné les effets d'une pédagogie de la découverte « améliorée » (ou « guidée » ou « assistée », démarches que j'appelle «**résolutions guidées**») par rapport à la pédagogie de la découverte sans aide et l'enseignement explicite.
- Les 360 comparaisons ont révélé que **les résultats sont meilleurs pour les résolutions guidées** par rapport aux deux autres formes d'enseignement.
- Les auteurs soulignent le bénéfice des feedback, des exemples commentés, des étayages et des explications apportées lors des résolutions.

50

Un bilan critique international (Crahay et Dutrevis, 2011)

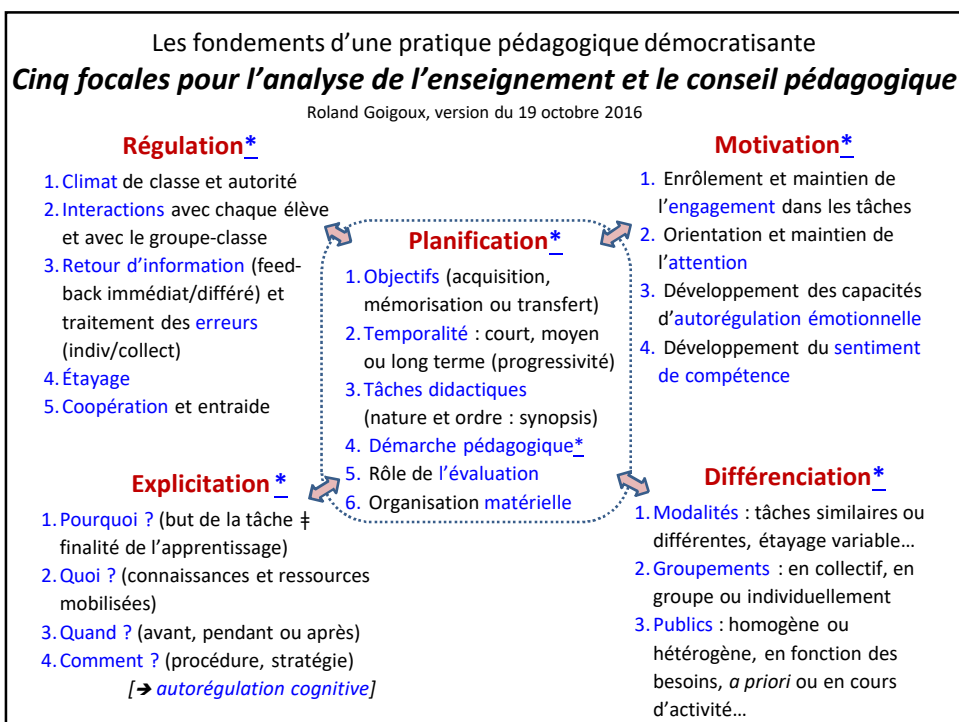
Notre histoire professionnelle a parfois valorisé les pédagogies de « projet » ou de la « découverte » ainsi que le recours aux situations d'apprentissages « naturelles » ou « complexes », aujourd'hui contestées **au nom du principe de l'organisation hiérarchique des habiletés.**

Les thèses pédagogiques inspirées par l'Éducation nouvelle (improprement qualifiées de pédagogies constructivistes alors que le constructivisme est une théorie psychologique et non pédagogique) sont contestées lorsqu'elles conduisent à une **fréquentation trop aléatoire, trop peu hiérarchisée, trop espacée et trop peu fréquente** des savoirs visés par l'enseignement.

Leurs défauts de planification sont pointés du doigt, ainsi que les malentendus générés par **l'habillage des situations** qui conduisent les élèves à s'égarer sur de fausses pistes cognitives.

→ **Veiller à ne pas perdre les bénéfices qu'offrent une sélection, une présentation et une organisation rigoureuses de situations didactiques « artificielles »** : matériel épuré, stabilité des formats des tâches, découpage des contenus, rythme de progression et gradation des difficultés, etc.

- Les élèves les plus vulnérables ont besoin d'une pédagogie qui respecte **une « loi d'optimum »** proposant un habile dosage entre une forte part de connu (répétitions intra-tâches) et une moindre, mais néanmoins consistante, part de nouveauté (variabilités intra- et inter-tâches).
- Les écarts entre les meilleurs élèves et ceux ayant des difficultés augmentent
 - lorsque le guidage didactique est réduit à son minimum,
 - lorsqu'on omet l'apprentissage d'habiletés préalables à la résolution de problèmes complexes ou l'entraînement explicite d'habiletés élémentaires
- Ils se réduisent dans le cas d'une hiérarchisation des habiletés et d'un guidage progressif des apprentissages au sein de situations rigoureusement construites dans ce but.



Pour un éclectisme pédagogique

5 focales Démarches pédagogiques	Planification	Régulation	Motivation	Explicitation	Différenciation
Expositive (dialoguée)					
Instruction directe					
Résolution guidée					
Investigation, enquête					
Exploration libre					
Pédagogie de projet					
Entraînement, exercice, jeu					

Merci de votre attention

55