RÉGION ACADÉMIQUE
BRETAGNE

Liberté
Égalité
Fraternité

APPRENTISSAGE DES SAVOIRS FONDAMENTAUX au cœur de la classe : observations et réflexions

Inspection pédagogique
Académie de Rennes - 2024

Mars 2025

Table des matières

1 Textes officiels 3
2 Introduction 6
3 Retours d'expérience 7
4 Objets de réflexion 11
5 Place des compétences psychosociales. 20
6 Pistes travaillées en équipe 21
7 Stratégies de pilotage 27
8 Bibliographie Sitographie 28
Annexe : Verbatim 29

Merci aux élèves de nous avoir accueillis et d'avoir répondu si naturellement à nos questions.

Merci aux équipes d'écoles, collèges et lycées de nous avoir ouvert les portes et d'avoir travaillé avec nous.

Ce document a été coordonné par Loïc Le Gouzouguec (conseiller académique aux apprentissages des savoirs fondamentaux), coécrit avec Marie-Pierre Laisné et Karine Raveau inspectrices.

Merci aux relecteurs : Anne-Marie Belliard, Gaël Bouguennec, Laëtitia Ciroldi, Ludovic Degraeve, Olivier Georgeais, Johann Gérard, Anne-Sophie Gras, Natacha Guiffard et Stefania Iliescu-Suciu en qualité d'inspectrices et d'inspecteurs.

1 Textes officiels

Documents du BO

« La maîtrise des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter) par tous les élèves à la sortie de l'école primaire est une nécessité absolue. Elle est la condition de l'autonomie de pensée des élèves, de la lutte contre les inégalités scolaires et sociales, et de la réussite au collège. [...]

Les compétences acquises en lecture, écriture et expression orale et mathématiques vont être consolidées par une pratique quotidienne destinée à acquérir ou renforcer les automatismes indispensables à l'approfondissement des apprentissages. En effet, la fluidité en lecture, en écriture et en calcul, comme dans l'expression orale, sont les compétences indispensables pour la réussite au collège.

La maîtrise du langage doit être une préoccupation permanente des professeurs des écoles et des professeurs de collège dans l'ensemble des disciplines enseignées. La pratique régulière de l'écriture de phrases et de textes complets, d'une longueur croissante, est essentielle pour permettre aux élèves d'acquérir une expression fluide, grammaticalement exacte et fondée sur une orthographe maîtrisée. En CM1 et CM2, les élèves doivent lire et écrire au moins 2 heures chaque jour. En 6e, toutes les disciplines contribuent au travail sur la lecture et l'écriture.

Une pratique régulière et méthodique autour de la compréhension des textes est déterminante. Chaque semaine, au moins deux textes longs (au moins 1 000 mots) doivent être lus par les élèves. En 6e, ce travail doit être poursuivi dans toutes les disciplines. Selon une progression rigoureuse du plus simple au plus complexe et grâce à des exercices variés, il s'agit de faire comprendre aux élèves comment dégager les idées principales du texte, explicites ou implicites, déterminer la perspective ou les intentions de l'auteur, extraire des informations pertinentes, procéder à des mises en relation dans les textes composites, etc.

L'enseignement du vocabulaire doit continuer à faire l'objet d'un apprentissage dédié, quotidien et progressif sur l'ensemble du cycle 3 en permettant aux élèves de croiser plusieurs fois les mots dans des contextes lexicaux variés.

En 6e, la production de textes de 20 lignes au moins est attendue. À cette fin, chaque semaine, les élèves doivent produire au moins un texte répondant à ces critères, toutes disciplines confondues. »

BO n° 2du 12 janvier 2023

Feuille de route académique **de l'apprentissage des savoirs fondamentaux** de **l'académie de Rennes**, extrait :

« La maîtrise des savoirs fondamentaux [...] est la condition de l'autonomie de pensée des élèves, de la lutte contre les inégalités scolaires et sociales, et de la réussite au collège. ». Cette phrase tirée de la circulaire du MENSR du 10 janvier 2023 se conçoit dans la logique d'un parcours d'apprentissage qui démarre à l'école maternelle et se poursuit au lycée. Les savoirs fondamentaux sont les connaissances et les compétences nécessaires pour entrer dans les apprentissages du socle commun de compétences de connaissances et de culture. La notion de savoirs est dans ce cas une notion globale qui inclut les savoir-faire, les savoir-être autant que les connaissances.

Les apprentissages fondamentaux nécessitent plusieurs années pour être assis ; ils mobilisent toutes les disciplines pour être consolidés. Cette continuité temporelle et cette continuité interdisciplinaire sont des clés indispensables pour l'aide aux élèves dont les acquis sont les plus fragiles. Ce sont par conséquent les synergies locales que la maîtrise des savoirs fondamentaux convoque.

Les apprentissages fondamentaux nécessitent un support pour être exercés. Les programmes d'enseignement, les projets relatifs à l'Education artistique et culturelle, au devoir mémoriel, au développement durable, à la santé et à l'orientation offrent des situations porteuses de sens dans lesquelles l'élève nourrit son envie d'apprendre.

Si la présente feuille de route repose sur 3 axes stratégiques, elle cible d'abord la coordination des équipes d'école, de secteur de collège, de réseau, à partir de la connaissance qu'elles ont des besoins de leurs élèves, étayée par une analyse fine des évaluations nationales.

« Axe 1 - Appréhender les apprentissages fondamentaux dans le continuum des cycles et des disciplines.

Axe 2 - Développer chez chaque élève :

- la compréhension de documents de toutes sortes (texte, audio, vidéo, œuvre, carte, tableau de données , graphique, etc.) et dans toutes les disciplines ;
- la compréhension des attendus scolaires et des enjeux implicites des tâches ;
- la mobilisation des stratégies pour réaliser les tâches, résoudre des problèmes et oser avancer des réponses).

Axe 3 - Le plaisir et l'envie d'apprendre sont indispensables à l'épanouissement des jeunes et leur réussite scolaire. Une évaluation qui s'attache à valoriser les progrès des élèves contribue à la persévérance scolaire et l'estime de soi.

Il s'agit pour chaque élève d'acquérir les compétences qui leur permettront de mieux apprendre dans toutes les disciplines. »

Il est aussi capital de créer un environnement sécurisant pour l'élève en prenant grand soin de lui expliquer les éléments d'apprentissage qu'il va développer et pourquoi. Il faut

aussi lui permettre de comprendre la progression significative qu'il peut mesurer sur ses acquis notionnels, procéduraux, méthodologiques, posturaux. L'évaluation et la mesure partagée des avancées cognitives sont les bases de l'entrée dans les apprentissages des savoirs fondamentaux.

2 Introduction

Le travail effectué sur les savoirs fondamentaux de cette année 2023-2024 a consisté à suivre, dans des établissements volontaires, les élèves d'une classe toute une journée afin d'observer leurs conditions d'apprentissage.
Nous avons suivi plus de 55 journées de classe avec comme axe d'étude :

- Quelle est la prise en compte des apprentissages des savoirs fondamentaux par l'ensemble des disciplines ?
- Comment les enfants en « décalage » parviennent-ils à s'engager dans les apprentissages ?

Dans ce document, nous avons choisi de porter nos observations et notre attention sur des élèves qui nous semblaient décalés par rapport au groupe classe, parfois invisibles et non engagés dans leurs apprentissages. Nous utiliserons donc dans ce document les mots « décalés » ou « éloignés des apprentissages », pour désigner tous les élèves qui ne parviennent pas à suivre les séances sur la journée, qui ne comprennent pas, qui s'ennuient, en un mot qui ne peuvent pas apprendre.

La difficulté pour un enseignant dans une classe est d'être certain que chaque élève qui lui est confié a compris ce qui vient d'être proposé, ce qu'il y a à faire, ce qu'il doit apprendre, comment il peut démarrer l'activité, comment il peut la réussir. Or, cet objectif professionnel est impossible à tenir sans bien connaître et reconnaître les élèves. Au cours du temps et grâce à des évaluations de progressions, des tests de positionnement, on identifie à grands traits les difficultés ou les réussites des élèves. Pour autant, et de nombreuses observations d'élèves en classe le prouvent, on ne sait jamais ce qu'un élève, notamment en décalage, a compris. Ces diagnostics nécessitent un long travail **d'apprentissage et d'entrainement partagé dans toutes les disciplines** pour que l'enfant puisse apprendre à exprimer ce qu'il a compris. Si ce questionnement est très épisodique dans sa semaine, l'élève répondra évasivement, parfois sur la base d'indices superficiels, sans vraiment s'interroger sur le sens de la question et répondra comme on le voit actuellement : « j'sais pas, rien, bof, euh… ».
Le postulat que nous prenons et que nous avons pratiquement tout le temps vérifié, est qu'un élève comprend toujours quelque chose qui est en lien avec son univers, son enchainement logique. Ce qu'il comprend est parfois « très très » éloigné de ce que l'enseignant attend, a dit, ou cible comme apprentissage.
Pour les jeunes les plus en décalage, il est souhaitable de travailler la compréhension pour éviter l'ennui qui peut s'installer sur la journée et développer l'envie car si l'élève a saisi ce qu'il doit effectuer, cela peut le motiver et renforcer son sentiment d'efficacité personnelle.

Sur une journée, il y a beaucoup de temps et d'espaces où l'on est plus sur un ressenti par l'élève de temps occupationnel que sur du temps d'apprentissage efficient pour lui. On a malheureusement pendant une journée de cours beaucoup de moments où l'élève « fait » sans que cela ait du sens pour lui. On applique, quelquefois, inconsciemment le vieil adage scolaire « Fais, tu comprendras plus tard… »

3 Retours d'expérience

Nous, inspecteurs du 1° et 2nd degré, conseillers pédagogiques de circonscription, formateurs, avons suivi plus de 55 journées complètes de classe sur l'année scolaire 2023-2024. Il s'agissait principalement de classes de 6° (38 journées), de classe de 5°, 4° et 3° (6 journées), de classes de primaire (5 journées), de GS-CP (1 journée) et de 2nde pro et CAP (5 journées).

Il ressort de ces observations plusieurs points communs concernant la journée d'un élève.

1- La posture des enseignants

- Une bienveillance générale des enseignants observés dans notre académie, avec une véritable volonté d'aider tous les élèves, est largement partagée : une attention aux élèves, une relation affective présente qui vise à sécuriser les élèves, un engagement professionnel fort… Des élèves se montrent d'ailleurs capables d'être très impliqués pendant une heure de cours.

2- La journée de classe des élèves

- Une journée de classe est très longue en général pour les élèves : le degré d'écoute et de concentration attendu est très élevé et ce, quel que soit le niveau de classe, du fait de la place prépondérante de la parole de l'enseignant, en lien avec la représentation traditionnelle du « faire cours ». Il est à noter que même ceux qui sont sensibilisés aux connaissances du fonctionnement de la mémoire, donnent quand même beaucoup d'informations sur le temps de cours qui est en général de 45 minutes effectives.

- Le travail personnel hors la classe est aussi le lieu d'un énorme malentendu, en particulier, apprendre une leçon n'est pas du tout significatif pour de nombreux élèves. « Faire l'exercice tant » n'aide pas un élève qui n'a pas du tout compris, l'exercice supplémentaire n'est pas toujours un gage de meilleure compréhension. Le dispositif d'aide aux devoirs est aléatoire d'un groupe à l'autre, d'un établissement à l'autre, d'un adulte accompagnant à l'autre.

- Une autre difficulté dans l'apprentissage des enfants dans le second degré nous apparait : ce sont les temps de permanence qui au collège et encore plus au lycée professionnel sont des temps où il est compliqué d'apprendre, de comprendre, de réinterroger les notions abordées en classe. Nous avons observé des jeunes passer deux heures sur les téléphones dans le temps de permanence, des jeunes être 45 dans une salle avec un seul adulte qui les obligeait (et on le comprend) à se taire, ne pas bouger, dessiner, ouvrir un livre… Il semble que si l'équipe prend conscience globalement de ce temps perdu, la permanence devrait être au contraire un lieu dédié aux apprentissages, une aide aux savoirs fondamentaux. Nous avons vu quelques établissements qui tentent de consacrer une partie de ces lieux à une

forme d'autonomie où les élèves peuvent travailler à plusieurs et s'entraider à apprendre, comprendre…

- Le travail qu'il faut effectuer en permanence et en devoirs faits n'est pas facile à organiser pour l'adulte qui encadre. C'est encore plus compliqué lorsque l'adulte n'est pas un enseignant. Une difficulté certaine porte sur le matériel absent, sur les notions à travailler, et en particulier sur les éléments cognitifs que les élèves doivent comprendre. Comme nous l'avons déjà évoqué, sur une journée, l'élève est souvent occupé à « faire » et peu à « apprendre ». C'est-à-dire qu'on propose des situations qui confrontent les élèves à des actions à mener sans qu'ils soient en réflexion sur ce qu'ils sont en train de faire. L'enseignement explicite et la métacognition sont peu mobilisés.

3- Une séance de cours

- La classe envisagée comme une communauté d'apprentissage est un leurre car ce sont très souvent les mêmes élèves qui participent le plus tout au long de la journée, d'un cours à l'autre, et on s'aperçoit qu'il existe dans presque toutes les classes des élèves « invisibles » qu'on n'interroge que très peu. A cela s'ajoute le fait que les élèves interagissent faiblement entre eux et sont placés souvent en position de dialogue avec l'adulte.

- Le travail personnel de l'élève est un point important, difficilement appréhendé de façon systémique ou partagé par les équipes de professeurs. Le travail dans la classe n'est pas toujours personnalisé et l'on se situe par exemple très souvent en phase de copie d'un tableau avec une production personnelle d'écrit ténu sur la journée. Le travail personnel de recherche, de raisonnement ne dure que peu de temps sur la journée. L'élève est souvent placé en mode « on va d'abord vous expliquer, puis vous allez faire ». On est alors très régulièrement en phase mimétique. Cette phase est d'ailleurs développée chez les enfants en décalage car ils imitent ce que font les autres, sans que cela ait une signification pour eux. Le problème de cette situation est sa réitération sur une journée. Il est à noter que ce dispositif se retrouve aussi dans les groupes à petits effectifs et même sur des séances dédiées à du soutien ou à de l'approfondissement.

- Souvent, la posture de l'enseignant et les choix pédagogiques varient peu, selon que le cours est dispensé en classe entière ou en situation d'effectif réduit (demi-groupe…). Parfois même, on y propose des tâches simplifiées, répétitives, comme des fiches d'exercices que les élèves peuvent effectuer sans la présence de l'adulte. Les travaux en groupes sont aussi des leurres de compréhension pour certains des élèves en décalage si on n'est pas ici aussi attentif à la distribution des échanges au sein du groupe. Les phases très intéressantes de travail sur les automatismes sont quelquefois dévoyées par certains élèves. En effet, ils appliquent la règle automatiquement sans avoir eu une vision suffisamment générale (exemples : apprendre à diviser une inéquation uniquement par un nombre strictement positif, mettre des « s » à tous les pluriels…)

4- Les postures des élèves

- Une masse d'informations est communiquée aux enfants tout au long de la journée : ils sont submergés par ces informations et ont finalement beaucoup de mal à les trier, les organiser et donc à les retenir. Nous les avons interrogés à différents temps de la journée, sur les notions retenues à l'issue des séances de cours. Il s'avère qu'il reste vraiment peu d'éléments (connaissance, attitude, savoir-faire) de ce qui a été travaillé, en particulier pour les enfants en décalage dans les apprentissages. Ces derniers se souviennent plutôt d'anecdotes, d'histoires qui se sont déroulées ou qu'on leur a racontées au détriment de ce qu'on leur a éventuellement demandé de retenir. Il est à noter que tous les élèves sont capables de narrer le fil de la journée. C'est sur la capacité à verbaliser et à rappeler l'apprentissage effectué que se situe la différence majeure entre les élèves en décalage et ceux qui ne le sont pas.

- La vision « saucissonnée » de l'enfant en élève disciplinaire (élève de français, de mathématiques, d'EPS,…) est aussi un élément commun qui nous a marqués. Ceci peut être une source de difficulté pour l'enfant car il doit constamment s'adapter à des attentes différentes. Le travail sur le rythme de concentration et d'attention de l'enfant, sur les éléments de mémorisation, sur les phases de compréhension sont des objets totalement indépendants d'une heure à l'autre. Certes, dans le premier degré, l'affect est un élément constant dans la relation avec l'adulte, mais on retrouve comme dans le second degré des failles sur l'engagement dans la journée. Très peu de moments de pause sont possibles pour le jeune dans la journée.

5- Les gestes professionnels de l'enseignant

- Le mode d'enseignement explicite[1] n'est pas toujours très pratiqué et, quand il tend à l'être, la question d'un vocabulaire, que l'on suppose connu de tous, vient brouiller les objectifs poursuivis. Il est clairement établi, ce sont des observations maintes fois relevées dans les recherches, que les enfants les plus en décalage (mais pas qu'eux) interprètent toujours les situations, le vocabulaire par rapport à leur propre histoire sociale, culturelle et scolaire. D'ailleurs, une sensibilisation à ce travail d'explicitation en zone d'éducation prioritaire s'avère souvent très positif. Très souvent, les échanges avec les élèves révèlent qu'ils ne savent pas pourquoi ils font ça, ou ce qu'ils font. Par exemple, les élèves copient le tableau car il faut écrire, ils produisent un document en n'ayant pas toujours réfléchi sur le contenu.

- Très souvent, les enseignants demandent au groupe classe s'il a compris. Dans une classe, la plupart du temps, tous les élèves comprennent quelque chose, mais pas nécessairement ce que voudrait l'enseignant, néanmoins, on considère la plupart du temps que la notion est acquise. Or, lors de nos observations et questionnements, nous avons relevés que certains élèves en décalage avaient compris tout autre chose et qu'ils étaient partis dans une interprétation toute

[1] L'expression « enseignement explicite » est polysémique. On vise ici l'explicitation de la compréhension des élèves qui doivent comprendre ce qu'il y a à faire et ce qu'ils vont apprendre. Ce sont les éléments du Vademecum de l'éducation prioritaire et des travaux de l'IFE (voir bibliographie).

personnelle. On ne peut s'en rendre compte qu'en pratiquant un échange en côte à côte avec les élèves, en travaillant ce que l'on peut qualifier de « compréhension fine ». Il est difficile au début pour un enfant en décalage de s'exprimer sur ce qu'il a compris, il faut donc être attentif à la qualité des questions (voir plus loin dans le document). Pour ces raisons, c'est rarement pratiqué en classe, même en groupe, par manque de temps, de formation, d'intention. Peu de temps est dédié à la compréhension des élèves.

Conclusion :

- Notre constat majeur suite à ces journées d'observation est lié au rythme de la journée, de la séance. Le temps du travail individuel de recherche, de questionnement de l'élève est assez restreint. On alterne peu les phases individuelles et collectives, elles sont souvent bipartites entre l'enseignant et les élèves. Il est rare qu'il y ait des temps de silence et de pause cognitive au cours d'une séance. Les élèves conscientisent peu ce qu'ils ont fait : il y a très souvent une question autour du sens de ce qui a été effectué. Les enfants expriment qu'ils « font pour faire » car on leur a demandé.

- Finalement, sur une journée, nous avons observé : que malgré une très bonne volonté des équipes, il y a un manque de sens, d'explicitations, pour les jeunes les plus en décalage. On constate un empilement de notions, trop peu compensé par une approche commune et explicite de compétences et d'objectifs partagés, par des approches notionnelles en interdisciplinarité. Les temps sur le feed-back sont par ailleurs rares sur la journée, ainsi que le travail sur l'espace et le temps propores aux apprentissages.

4 Objets de réflexion

I Le déroulé de la journée

L'environnement de travail est une des premières entrées quand on veut réfléchir aux apprentissages. Certains emplois du temps défavorisent manifestement les apprentissages des élèves, les rendant parfois indisponibles.

Penser les emplois du temps, dans une perspective d'équilibre:

Il y a une vraie question dans les apprentissages des savoirs fondamentaux sur l'équilibre de la semaine, par exemple :

- deux heures de langues vivantes le lundi puis une seule heure le vendredi en fin de journée ;
- l'enseignement d'une même discipline sur 2 jours consécutifs ;
- deux à trois heures de permanence et devoirs faits la même journée ;
- les heures d'éducation musicale, d'arts plastiques et éducation physique et sportive sur la même demi-journée ;
- les heures de technologie, maths, sciences et vie de la terre et sciences physiques et chimiques sur la même demi-journée ;
- les heures de français, espagnol puis anglais sur 3 heures consécutives…

Peu de retour sur soi, pourtant base des compétences psychosociales :

L'élève est souvent baigné dans un flux sonore continu (environnement sonore, informations auditives en lien avec les apprentissages…) et a peu de temps de pause dans la journée où il peut réfléchir individuellement à ce qu'il a appris ou ce qu'il est en train de faire. Il a peu d'occasions de développer une métacognition qui permet de mettre en perspective ce qu'il a appris et ce qu'il a compris. Les élèves sont soumis à une demande d'écoute très soutenue, voire continue, sur la journée, ce qui entraîne souvent un décrochage d'attention. Pour pallier ce décrochage, l'élève est souvent rappelé à l'ordre par la phrase : « Peux-tu nous dire de quoi on parle ? ». On attend alors qu'il répète ce qui a été énoncé par l'enseignant(e) sans se centrer réellement sur la compréhension de ce qui a été dit. Même sans un décrochage évident, il est souvent difficile pour l'enfant de savoir ce qu'il faut retenir.

On constate en suivant des classes sur la journée que l'attention des élèves est très vite accrochée par des « doudous » (tube de blanco, scotch, crayons, dessins…), des objets transitionnels. Pour certains élèves, ces objets les aident à maintenir leur attention. Pour les élèves en décrochage, ce sont souvent des distracteurs d'attention mais qui les sécurisent en leur permettant de se sentir inclus dans le groupe classe.

Pour le bon déroulé des apprentissages des élèves, il apparait nécessaire de parvenir à varier les modalités de travail en alternant sur une journée, des phases de transmission d'informations, des temps d'activités et des pauses réflexives qui permettent de questionner la motivation, la concentration, la compréhension, les feedbacks reçus et

les procédures mises en œuvre. Cela peut faire l'objet d'une réflexion en équipe, en prenant en compte toutes les contingences inhérentes à un établissement scolaire.

En complément, l'organisation de chaque séance doit permettre de créer plus de moments où l'appropriation par le jeune est individuelle, ce qui conduit à penser le rythme de la séance. Il peut être intéressant de transférer des pratiques des organisations de travail du premier degré dans le second degré : lorsque l'enfant a fini une activité, en primaire, il va de son propre chef continuer une autre activité en cours, lit…

Dynamiser les apprentissages en petit effectif :

Dans l'emploi du temps des élèves, sont intégrées plusieurs heures de cours en groupes à effectif réduit en lycée professionnel ou en collège. Force est de constater que le mode dialogué et descendant y reste encore prédominant. Dans ces conditions, la plus-value pédagogique de ces dispositifs peut donc être interrogée.
Il semble important d'outiller les enseignants sur des gestes professionnels spécifiques au travail en groupes à effectif réduit : faire travailler les élèves sur la métacognition, développer les compétences psychosociales, prendre le temps d'écouter les élèves et de les questionner pour accéder à la compréhension effective de certains élèves, leur raisonnement, leur représentation, leur permettre de verbaliser, reformuler, raconter. C'est aussi l'occasion de développer toutes les situations d'oralité, y compris la lecture à voix haute et d'en faire l'objet d'un apprentissage explicite. C'est un moment où l'on peut aussi exploiter les potentialités de l'espace disponible dans la salle de classe, d'autoriser les mouvements, les temps d'autonomie…

Revitaliser le travail par la dynamique groupe

La question de ce que les élèves en décalage apprennent dans un petit groupe de travail est un vrai enjeu. Dans le meilleur des cas, ils se cachent derrière les autres et font ce qu'on leur demande sans réfléchir, certains élèves regardent, écoutent, font semblant mais ne fournissent pas le travail collectif attendu. Dans le pire des cas, ils s'énervent et sont parfois sanctionnés, se démotivent et finalement refusent de travailler avec leurs camarades. Cela peut aboutir à une situation de blocage : l'enfant éprouve le sentiment d'être maltraité, dénigré…

Quand les élèves travaillent en petit groupe, il s'agit pour l'enseignant en amont de la séance de clarifier pourquoi on les fait travailler en groupe et ce qu'on cherche à construire comme apprentissage en termes de compétences psycho-sociales, transversales et/ou disciplinaires. Mais cet apprentissage n'est possible que si l'occasion est donnée aux élèves de le verbaliser, de le conscientiser, de le matérialiser (grille d'auto-évaluation, « check-list »,…)comme pour les autres activités en classe entière.

Le travail en groupe est un excellent vecteur pour développer les compétences psycho-sociales à condition que soit pensée en ces termes la répartition des tâches. Si le choix de la répartition est laissé aux élèves, il convient alors d'inviter les élèves à en faire l'analyse pour faire émerger les réussites et les difficultés rencontrées et la manière dont celles-ci ont été traitées.

Au sortir d'une heure de travaux en groupe qui soulèvent parfois des questions de gestion de la classe et d'individualités, se pose la question de ce que les élèves ont appris de plus que s'ils étaient seuls. Certes, ils ont fait, réalisé, mais parfois de façon encore moins consciente que quand ils sont seuls ou en binômes. Quand on interroge les élèves, le sens du travail en groupe est rarement compris par certains.

Penser les allers-retours dans la classe et hors la classe :

Il s'agit d'envisager la progression, la progressivité, la continuité du travail et des apprentissages des élèves dans et hors la classe, au moment de la conception de la séance d'enseignement et pendant le cours. Car, très souvent, l'enfant doit se « débrouiller » pour faire le lien entre les séances de cours et avec son travail personnel. De manière générale, les élèves ont du mal à mobiliser leurs acquis de façon spontanée. Le début de séance est souvent pris en charge par l'enseignant qui rappelle de manière dialoguée ce qui a été « fait » précédemment. Mais, pour les enfants, rien ne garantit qu'ils perçoivent ce qui a été appris, qu'ils comprennent même ces opérations de tissage avec le travail précédent. A ce titre, les temps de permanence et de devoirs faits pourraient être davantage pensés comme des temps de consolidation d'apprentissage.

II Enseigner les apprentissages des savoirs fondamentaux

« Il suffit de travailler le français et les maths pour pouvoir comprendre ! ». En réalité c'est une approche beaucoup plus systémique qu'il faut développer : il est nécessaire de travailler les compétences en lecture, écriture, compréhension et expression orale et en mathématiques, en les reliant aussi à une prise de conscience et à un travail collectif de toutes les disciplines pour développer une assise des savoirs fondamentaux pour les jeunes. Les stratégies de compréhension, l'engagement et l'envie d'apprendre fondent aussi les conditions nécessaires à un développement des savoirs fondamentaux. On ne peut pas scinder ces deux approches qui sont totalement complémentaires.

Pour les élèves les plus en décalage dans les apprentissages, il conviendrait de valoriser, le plus régulièrement possible, les réussites et les avancées, notamment en termes de posture.
Il est aussi plus engageant, pour eux, de proposer des pédagogies de détour, des approches ludiques, de rendre plus explicite pour l'enfant ce qu'est apprendre, comprendre, avoir envie de chercher. Une vigilance est cependant pointée par les recherches qui montrent que le jeu seul ne suffit pas s'il n'y a pas de verbalisation suffisante permettant de réfléchir sur ce qu'on a effectué du point de vue cognitif. Il y a une distinction à noter entre tâche et activité d'apprentissage.

a) Comprendre : faire des inférences et des associations logiques

Les élèves sont très souvent confrontés à des supports qu'ils doivent interpréter dans toutes les disciplines : ce peuvent être des textes, des vidéos, de l'audio, des images,

des graphiques, voire des documents mêlant plusieurs types de support…. Quelle que soit leur forme ou leur complexité du fait de la spécificité du langage propre à chaque discipline, ces médias nécessitent un travail d'analyse et d'appropriation et de compréhension avant même d'engager l'activité disciplinaire. Ils peuvent en effet contenir de nombreuses informations, mêlées parfois à des distracteurs qui rendent le travail de l'élève très compliqué, voire impossible. C'est tout particulièrement vrai pour les documents composites très compliqués à appréhender pour les élèves en décalage. Ils ne savent pas toujours où il faut chercher les informations, dans quel sens lire le document, et quel est le lien entre chaque élément. Par exemple, alors même que l'enseignant a dit : « On regarde en haut à droite le document 4, » titré « DOC IV » avec des chiffres romains sur le support, l'élève est perdu et ne sait pas trouver l'élément désigné.
Il semble pertinent de proposer des supports différenciés ou d'envisager un étayage spécifique pour permettre à tous les enfants d'entrer dans l'apprentissage lié au savoir de la discipline. A ce sujet, des recherches ont été effectuées sur l'ergonomie des documents (Jamet, Tricot) et des documents composites (Maisonneuve) qui favorisent leurs lectures.

Ce travail de compréhension et d'appropriation est rarement effectué et perçu comme un apprentissage qui relève de la discipline. Or, quand cela est effectué, la plupart du temps c'est un moment collectif d'explications, centré essentiellement sur le lexique. Très souvent, les élèves ont repéré les informations qu'ils perçoivent comme indépendantes les unes des autres, néanmoins, ils parviennent difficilement à créer un lien logique entre celles-ci, à en reconstituer l'organisation ou la chronologie pour s'en faire une représentation. La relation « cause-conséquence » est particulièrement difficile à concevoir pour les élèves : l'emploi des connecteurs logiques, par exemple « si… alors », nécessite un travail d'explications répété.

Pour illustrer ce propos, un élève avait sous les yeux une carte de géographie avec des mers hachurées et la terre en couleur blanche. Il devait placer la mer Noire et la mer Méditerranée, il n'a fait aucun lien, alors même qu'il avait lu à voix haute la légende en expliquant ce que cela signifiait. Il a placé la mer Méditerranée en Asie et la mer Noire en Arabie sur la couleur blanche… Il n'a donc pas fait la relation entre la légende et la carte, alors même qu'il avait compris indépendamment chacun des deux éléments.
Par ailleurs, les enfants restent souvent cantonnés à des relevés qui sont des activités prévalentes dans ce qu'on leur demande de faire. Ils sont donc peu confrontés à des tâches explicites d'interprétation. Le questionnement ouvert induit souvent une meilleure compréhension que lorsque des tâches de prélèvement, exécution sont proposées.

Quelques gestes professionnels pour travailler la compréhension

- Ne pas se focaliser uniquement sur le lexique, qui n'est pas la seule source de difficulté des élèves
- Il est cependant nécessaire de travailler le lexique : pour trouver le sens des mots inconnus, apprendre aux élèves à utiliser
    - le contexte, ce qui se trouve avant, et surtout après le mot,
    - la morphologie du mot (mot de la même famille, étymologie),
    - des mots associés, d'autres situations où ils ont pu rencontrer ce mot,
    - le dictionnaire ou outil numérique en dernier recours.
- Prévoir un temps de travail sur la compréhension, avant le travail disciplinaire, à partir de la parole des élèves (Atelier de compréhension textuelle) qui permette aux élèves
    - d'identifier ce qu'ils comprennent,
        - en évitant les questions restrictives qui se limitent à un prélèvement d'informations,
        - en posant des questions ouvertes qui conduisent à interpréter et à croiser idées et informations,
        - en permettant d'évaluer, de critiquer le contenu et les éléments textuels.
    - de verbaliser comment ils comprennent, surtout s'il s'agit de documents composites : faire émerger les stratégies des élèves, leur enseigner celles qui leur font défaut ;
- Porter une attention à la langue / au langage spécifique de chaque discipline :
    - Le vocabulaire polysémique,
    - Le sens des petits mots usuels : par exemple, la valeur des déterminants (sens générique, sens spécifique…).

b) **S'exprimer : éviter l'effet «** Taboo »

Les phases collectives dialoguées sont assez souvent des temps que l'on pourrait caricaturer comme des temps de « Taboo » du nom d'un jeu où l'on doit faire deviner un mot. Les élèves cherchent le mot que l'enseignant n'a pas prononcé mais qu'il souhaite leur faire trouver : ils proposent des mots pour répondre à l'attente de l'enseignant. Très souvent, ce sont les termes exacts qui sont attendus par l'enseignant et il arrive que des synonymes acceptables soient rejetés, sans même que l'élève sache que sa proposition était recevable. Cette situation donne satisfaction au « gagnant », mais elle pose les problèmes suivants :

- tous les élèves ne connaissent pas nécessairement la signification du mot,
- l'erreur n'est pas exploitée comme ressort pédagogique,
- les élèves ne comprennent pourquoi ce mot était le bon,
- les élèves en décalage sont très vite exclus du « jeu ». Au mieux ils écoutent, mais le plus souvent ils savent qu'ils ne vont pas être interrogés et trouvent une autre occupation.

Les phases de cours dialogué sont inévitables avec les élèves, car elles permettent quelquefois une réactivation, de transmettre des consignes, des connaissances. Elles comportent l'écueil de faire se succéder plusieurs micro-dialogues entre le professeur et différents élèves plutôt qu'elles ne créent un véritable échange collectif entre les élèves. Le recours systématique à ce procédé lors des phases collectives n'est pas le meilleur moyen de dynamiser tous les élèves (sauf si on demande aux élèves de reformuler individuellement ou en binômes) et masque « la forêt » des élèves qui n'ont pas compris ou suivi. Il ne crée pas la construction de la parole des élèves. Le cours dialogué tel qu'il est pratiqué la plupart du temps ne permet pas aux élèves de développer un propos étendu qui rende compte d'un raisonnement complet et exclut ceux qui ne maitrisent pas le langage ou qui n'osent pas prendre la parole.

Le cours dialogué permet aussi une accélération du rythme du cours en réponse à la volonté « d'avancer » : il est perçu comme un moyen de gérer la classe, alors qu'il peut perdre certains élèves. Cette notion « d'avancer » d'ailleurs est un leurre, car l'enseignant ne sait jamais combien d'élèves « avancent » à son rythme dans une classe. Il correspond à un faisceau de représentations et répond à un besoin de se sécuriser par rapport au « programme ». Si cet enjeu est louable et répond à la demande institutionnelle, il est cependant nécessaire de s'attarder sur ce qui va engager les élèves à s'approprier « le programme ».

Quelques gestes professionnels

- A l'oral :
  - Après avoir posé une question, laisser un (court) temps de préparation de la réponse aux élèves (seul, en binômes, à l'écrit) de quelques secondes, avant d'interroger les élèves. Il convient de prévenir les élèves qu'ils peuvent être interrogés et qu'ils peuvent s'entraider, ils sont donc tous amenés à élaborer une réponse. Cette pratique, pour qu'elle ne blesse pas les élèves, doit être partagée par le plus d'enseignants possibles et doit être basée sur le non-jugement des réponses. Elle construit progressivement les bases d'une confiance.
    Mettre en œuvre cette pratique suppose aussi une réception positive des erreurs des élèves qui doit permettre à l'enseignant de mieux connaître ses élèves, leurs besoins et de donner une rétroaction appropriée (répéter, préciser, réexpliquer, reformuler, collaborer entre pairs).
  - Poser des questions ouvertes le plus souvent possible.

- A l'écrit :
  - Développer les situations d'écriture permettant aux élèves de réfléchir à tous les moments.
  - Eviter les leçons à trous.

c) Faire

Beaucoup de tâches proposées en classe aux élèves sont centrées sur l'activité : on fait, on réalise une tâche, quelque fois en suivant un mode d'emploi. Cette pratique fait se succéder différentes étapes sans que cela ne prenne réellement sens. L'activité prend le pas sur les objectifs réels d'apprentissage.

Dans le prolongement, les situations de jeu ne permettent pas toujours aux élèves de progresser dans leurs apprentissages : ils ne savent pas nécessairement ce qu'ils ont appris. Un temps d'oralisation et de conscientisation après l'activité fait défaut, que ce soit pour identifier des savoirs disciplinaires ou des compétences transversales qui peuvent constituer en elles-mêmes un objectif d'acquisition de développement.

III Mettre en œuvre des gestes professionnels

a) Expliciter l'apprentissage ciblé

Dans le déroulé d'une séance, il manque très souvent l'explicitation de l'objectif de la tâche, de la situation, de la séance : ce qu'on va faire, pourquoi on va le faire, comment on va l'effectuer, ce qu'on va y apprendre.

Il est important de lever tous les éléments qui créent un quiproquo d'apprentissage. Cette démarche est compliquée, car souvent on présuppose des écueils que les élèves vont rencontrer alors que ce peuvent être d'autres éléments qui gênent leur compréhension. Dans la majorité des cas, l'expérience de l'enseignant lui permet de lever beaucoup d'implicites. Mais, pour certains élèves, il faut les interroger pour savoir

ce qu'ils ont compris et non pas ce qu'ils n'ont pas compris. Par essence, il est impossible d'expliquer ce qu'on n'a pas compris. *On retrouvera ceci dans la partie « Compréhension fine » ou « accéder à la boîte noire de l'élève » du document. (cf partie III b)*

S'il est nécessaire de situer l'objectif de la tâche, créer un contexte « pseudo-réel » dans un énoncé peut parfois bloquer ou induire en erreur les élèves : quelquefois, l'habillage extérieur de la situation va devenir un distracteur très important. Souvent, des élèves savent faire ce qui est demandé, mais n'arrivent pas à démarrer car ils partent sur une autre piste, sont arrêtés par une fausse image de la situation, sont bloqués par un texte même court qui contient des informations non comprises ou qu'ils n'arrivent pas à associer. Il s'agit souvent de problèmes d'inférences en lien avec la compréhension d'un texte narratif : l'élève cherche à se construire une histoire alors même que cela n'a aucun intérêt pour le travail proposé. Par exemple « Zoé a acheté 5 paquets de bonbons à 3€. Combien a-t-elle payé ? » L'élève n'a pas besoin de se représenter qui est Zoé, ce que sont les bonbons, ni de faire un lien avec la réalité du prix.

En outre, manquant de confiance en lui, l'élève en décalage, alors même qu'il a bien compris, pense souvent que ce qu'il a compris ne peut pas être ce qui est attendu. En effet, très souvent l'enfant dit : « Ah, mais je pensais que ça ne pouvait pas être ça ! ». L'élève en décalage est installé dans une spirale négative par rapport à ce qu'il estime savoir faire, une forme d'impuissance apprise (Marc Vachon). Dans toute résolution de problème, il n'y a pas que de l'incompréhension, il y a une capacité à avoir confiance en son jugement.

Très souvent, l'élève qui n'a pas compris le début, l'introduction des prérequis et le sens de l'activité, ne voit pas comment il peut entrer dans la tâche. Alors, cet élève use de différents stratagèmes pour ne pas se faire « prendre par la patrouille » (sic élève) : il cherche un crayon, une feuille… recopie ce qu'écrit son voisin, a mal au ventre…

Suivant la progression du travail avec les élèves en décalage, il apparait important d'identifier les distracteurs, de les supprimer (au début) et d'apprendre aux élèves à les repérer. Cette identification est parfois difficile : l'enseignant peut s'appuyer sur ceux qu'il a déjà rencontrés avec les élèves, mais il convient aussi de garder une attention constante pour identifier des distracteurs spécifiques à certains élèves. Lorsqu'on élabore une activité, il faut veiller à conserver l'objectif ciblé pour tous les élèves de la classe mais ôter, expliquer ou gérer les distracteurs qu'il a déjà identifiés. Les coups de pouce, les fiches d'aide, qui comportent beaucoup d'éléments à lire, ne sont pas toujours les plus adaptés, même s'ils peuvent être parfois pertinents comme ressource externe pour certains élèves.

b) Accéder à la boite noire des élèves

« A***ccéder à la boîte noire de l'élève*** » (Guy Sonnois, pédagogie des gestes mentaux), c'est prendre le temps d'écouter et de comprendre ce qu'un élève a compris : sur la tâche à effectuer, par rapport au support qu'il a lu, écouté, regardé, identifier des incompréhensions ou un déficit éventuel de prérequis…

C'est cette « compréhension fine » qui permet de donner à l'élève la possibilité de verbaliser la situation ou la tâche à effectuer. Ce questionnement n'est pas simple à mener, car il faut faire parler l'élève sans induire, sans influencer les réponses qu'il va donner. Faute de temps adapté, l'enseignant pose trop souvent, des questions en faisant deviner aux élèves, en induisant la réponse.

Lorsqu'on s'empare de la question de la « compréhension fine », on pense souvent à tort qu'il suffit de travailler le vocabulaire pour que l'élève comprenne. En réalité, le processus de compréhension et du travail lexical est bien plus complexe. Il nécessite la compréhension des inférences, des implicites, des liens logiques, de l'environnement, des situations….

L'échange avec l'élève permet de savoir où se trouvent l'incompréhension ou le décalage pour lui. Ce travail, si l'on veut qu'il fonctionne, doit être systématisé et partagé par le plus de disciplines possibles. Ce qui impose de fait un déroulé de séances permettant ces moments de questionnement individuel quand le reste du groupe travaille en autonomie. Ces dispositifs sont d'autant plus faciles à mettre en œuvre qu'ils sont partagés par l'équipe des enseignants de la classe.

c) Faire ses devoirs : apprendre ?

Faire son travail pour un élève en décalage consiste tout le temps à interpréter la liste de tâches qui sont écrites dans son agenda : « apprendre la leçon », « écrire un texte qui… », « faire l'exercice tant ». Il ne sait pas toujours ce qui est attendu, comment il doit le faire et pourquoi il le fait. Parfois il ne comprend même pas la consigne. À son retour en classe, seul va compter le fait d'avoir effectué la tâche demandée ou a minima d'avoir écrit quelque chose dans son cahier, alors que l'apprentissage se situe dans les procédures mises en œuvre.

De plus, on le comprend, le travail personnel pose la question de l'engagement et de la faisabilité pour l'élève, mais aussi celle de sa persévérance. Pour l'établissement, il pose la question de l'accompagnement des élèves sur les temps de permanence ou de devoirs faits, mais aussi du rôle qu'on attribue aux devoirs collectivement : quelle quantité de travail sur la semaine ? quels types d'activités, pour quels apprentissages ? comment travailler la réactivation et développer la métacognition des jeunes ?

5 Place des compétences psychosociales.

Les observations de journées d'élèves que nous avons effectuées, nous ont montré l'importance primordiale des interactions avec les autres pour entrer dans les apprentissages. Il n'est pas possible de parler des apprentissages des savoirs fondamentaux sans entrer en résonnance avec les compétences sociocomportementales.

Les compétences cognitives, émotionnelles et sociales sont au cœur du travail des savoirs fondamentaux. La connaissance de soi, des autres, la capacité à comprendre et de réguler ses émotions, l'empathie et les qualités d'écoute et de communication sont mobilisées dans la consolidation des savoirs fondamentaux.
Cette réflexion sur le développement des compétences psychosociales rejoint la question de la confiance en soi, en l'autre enseignant, adulte, pair…), en tant que préalable à l'engagement de l'élève. Souvent invisibles, illisibles, non explicites, ces compétences sont les plus inégalitaires. Elles engagent la posture éthique des enseignants dans des gestes professionnels au quotidien et au cœur des didactiques.
Les domaines des compétences psychosociales et langagières ont en commun leur dépendance au contexte social dans lequel évolue l'élève. En effet, elles commencent à se construire dès les premières années de la vie dans un processus éducatif qui débute dès la naissance et s'appuie beaucoup sur les expériences et l'imitation. Cet apprentissage se poursuit « tout au long de la vie »: famille, école, tous les environnements interagissent pour sculpter les compétences psychosociales et langagières d'un individu.
L'acquisition de ces compétences se fait donc en relation avec les autres, dans l'expérience sociale de l'école qui joue un rôle majeur.
La communication efficace, pour chacun, correspond à la capacité d'exprimer ses désirs, à demander des conseils, à établir des relations d'une manière constructive en s'appuyant sur un retour sur soi, une compréhension de l'autre, une capacité à entrer en résonnance. Entrer par exemple dans une lecture autobiographique, se saisir de l'écriture pour écrire à la première personne, raconter, exprimer, élaborent des compétences cognitives et permettent de caractériser les émotions, de les comprendre, de les transmettre. La mise en mots permet de mettre à distance, d'observer et d'analyser. Les savoirs fondamentaux de lecture et écriture impliquent une capacité à revenir sur…, prendre le risque de…Ils sont donc indissociablement liés à l'exploration de soi, à l'estime de soi, à la rencontre avec l'autre. La lecture est une entrée en empathie tout comme elle la construit : comprendre un personnage, ses émotions, les nommer, entrer en réception…Ainsi le travail de réception en lecture, la construction de lexique des émotions en finesse et en gradation offrent un socle aux développements des savoirs fondamentaux de lecture et écriture qui ne peuvent pas s'ancrer sans un préalable d'empathie et de retour sur soi.
La compétence à communiquer est fondamentale et contribue à façonner les relations avec les autres et à affirmer son identité personnelle, sociale et culturelle. Pour améliorer les capacités de communication, l'assertivité (affirmation de soi) et la résistance à la pression et à la persuasion sont fondamentales, il faut donc élaborer des stratégies qui requièrent des capacités langagières (argumenter, dissuader,

délibérer, demander, expliquer, faire preuve de tact…). Le travail autour des savoirs fondamentaux vise à cette émancipation et cette autonomie que mobilisent les compétences fondatrices de lecture, écriture, oralité, compréhension. En intégrant au quotidien, un travail de la compréhension, une consolidation de la langue par des démarches et stratégies d'étayage des élèves, on sollicite des compétences psychosociales : avoir conscience de soi, comprendre et réguler ses émotions, communiquer, résoudre ses difficultés, savoir questionner, savoir demander de l'aide…

6 Pistes travaillées en équipe

Dans cette partie, nous proposons, suite à nos observations et expérimentations, des pistes pouvant être travaillées en équipe. C'est le sens des formations préparées par le groupe académique des formateurs « Apprentissage des savoirs fondamentaux ». En voici la liste accompagnée de propositions pour aller plus loin éventuellement.

1 Réactivation, métacognition

Formations :

Créer des temps de réactivation :

Des moments de retour sur les apprentissages antérieurs peuvent être proposés aux élèves durant la journée : collectivement ou individuellement, par écrit ou par oral, en étant attentif à ce que ces moments soient de courte durée, à différents moments des séances, et que ce qui est demandé ne soit pas trop long.
Ces temps de réactivation peuvent s'appuyer sur une feuille de questions élaborées collectivement par les élèves (par exemple des flash-cards…), un cahier de réactivationune question élaborée à la fin d'un cours par un élève de la classe, des questions que l'enseignant crée, que les élèves peuvent élaborer…, Le cahier de réaction est un document où la classe à la fin d'une séance écrit une question sur une connaissance, un savoir-faire, une attitude et qui circule de cours en cours afin que le collègue suivant puisse poser une ou des questions du cahier.
Ce qui est primordial, c'est de laisser du temps à tous les élèves pour accomplir la tâche et d'utiliser l'écrit sous toutes ses formes.
Ces moments de réactivation peuvent aussi être des liens avec les familles pour développer le sentiment de réussite de l'élève.

Développer la métacognition pour chaque élève
Les réactivations permettent d'apprendre ce qu'il y a à retenir, en complément, développer la métacognition va leur permettre, dans un premier temps, d'apprendre à chercher ce qu'il y a à retenir. Il faut donc envisager la réactivation et la métacognition en complémentarité, pour parvenir progressivement à des questions plus complexes sur les connaissances et les opérations mentales à mettre en œuvre.

Il est particulièrement important que l'équipe, et pas seulement les professeurs de mathématiques et de français, prenne en compte cet apprentissage métacognitif.
Par exemple, il est possible d'aider les élèves à conscientiser ce qu'ils ont appris et surtout comment ils ont appris.
Dans cet exercice de métacognition, il est aussi important de ne pas multiplier les connaissances et savoir-faire que les jeunes devront mémoriser.

Pour aller plus loin :

Les temps de réactivation doivent être très réguliers pour les enfants : par exemple, ces moments de réactivation peuvent être travaillés en permanence, en devoirs faits, entre deux activités. On peut tendre à cet apprentissage si les pratiques sont partagées par l'équipe enseignante et éducative, en classe et hors la classe.
Cette réactivation peut aussi être un lien avec les familles et créer une relation affective aux apprentissages.
Les « questions-flashs » des enseignants fortement pratiquées dans certaines disciplines s'inscrivent dans ce processus mais sont très souvent à l'initiative de l'enseignant ; elles pourraient être enrichies par un travail des élèves sur l'élaboration de questions variées.

2 Explicitation :

La plupart du temps, l'explicitation consiste à préciser aux élèves ce qu'on va apprendre, comment on va procéder.

Formations :

L'enseignement explicite (au sens éducation prioritaire) a pour objectif de lever les malentendus sur ce que les élèves vont faire, comment ils vont le faire et ce qu'ils vont apprendre, mais nécessite pour l'enseignant de conscientiser certains gestes professionnels et donc d'opérer un travail d'anticipation approfondie.

Pour aller plus loin :

Là aussi, un vrai partage des pratiques est nécessaire. Les équipes qui se sont déjà emparées de ce sujet peuvent aussi développer un travail sur l'enseignement explicite en lien avec le travail de recherche de Steve Bissonnette sur « l'instruction directe ».

3 Lever les implicites :

Ce travail est à envisager lors de la préparation des activités proposées aux élèves pour identifier ce qui peut leur poser problème. Il s'agit soit de contourner la difficulté, soit d'apprendre aux élèves à la gérer. Ce travail n'est pas simple, il s'acquiert avec

l'expérience et la connaissance d'un environnement et des élèves. Il est donc difficile de dresser un catalogue des implicites et l'enseignant a tout intérêt à se montrer flexible et attentif aux propositions des élèves pour les comprendre, à faire expliquer comment cette réponse a été trouvée…, et à ne pas tout de suite acter leur validité ou non validité.

Formations : Travailler collectivement sur les implicites.

Dans les équipes qui y sont attentives, l'élève prend l'habitude de poser ou de se poser des questions pour lever lui-même ces implicites parce qu'il comprend progressivement que ces représentations peuvent être erronées. Souvent l'enfant n'ose pas partager ses doutes et reste sur ses interprétations.
La différenciation peut user d'un même support, les élèves travailler la même tâche mais elle exige des étayages : la suppression des implicites et des distracteurs, le retrait ou l'explication de certains éléments. Ces sécurisations permettent de réguler les émotions face à un obstacle.

Pour aller plus loin :

Il est question ici de créer une habitude collective lors de la création de tâches afin de prendre l'habitude de lever les implicites. Ceci est d'autant plus facilité que les équipes pratiquent la compréhension fine. Là aussi, un vrai partage des pratiques est nécessaire.

4 Rythme de la journée et rythme de séances :

Le rythme de la journée et de chaque séance est fondamental dans l'apprentissage.

Formations : **Soutenir l'attention**

Le rythme de chaque heure de cours est à adapter en fonction de l'attention requise pour accomplir l'activité. Parfois, il est nécessaire de faire se succéder des activités courtes, à d'autres moments il convient d'engager les élèves dans un processus long. A cet égard, il est important d'avoir une attention particulière à la durée de parole de l'enseignant et au respect d'un temps de recherche silencieux qui permet aux élèves d'être baignés dans une atmosphère propice à la réflexion.

La diversité des supports, des activités peut favoriser l'attention des élèves parce qu'elle crée un effet de surprise dans une routine que l'élève a pu intégrer et qui le sécurise. Il convient donc de chercher constamment l'équilibre entre sécurisation et stimulation.

Pour aller plus loin :

Une réflexion collective sur ce sujet peut être engagée afin de faire varier, au cours d'une journée, le rythme de travail d'une séance à l'autre.

5 Développer les compétences langagières dans toutes les disciplines :

Lecture et production écrite :

La lecture et l'écriture sont mobilisées dans tous les enseignements. Elles constituent une base des apprentissages et des processus de mémorisation. Leur pratique doit être partagée lors des séances de toutes disciplines. L'attention de la lecture doit être portée sur la fluence mais surtout sur un travail autour de la compréhension de ce qui est lu. En particulier, développer plus de moments de lecture à voix haute dans toutes les disciplines, en impliquant plus souvent individuellement les enfants les plus décalés en réalisant l'exercice en binômes ou petits groupes.
La production personnelle à l'écrit des élèves est à réfléchir ensemble. En effet, les enfants écrivent très souvent en copiant ce qui est affiché, en répondant à des questions, complétant des textes. Ce travail est certes très important dans le développement des apprentissages des élèves, mais il est aussi nécessaire que les élèves aient des moments où ils sont placés en situation de devoir produire un écrit, même si ce dernier est très court.

Compréhension

La lecture à haute voix est souvent pratiquée en classe pour mettre les supports de travail à disposition des élèves : les supports peuvent être lus par les enseignants ou par un élève, désigné ou volontaire. Mais cette lecture n'est pas pensée en termes d'apprentissage pour chaque élève, apprentissage de la compréhension notamment.

Formations :

Comment intégrer au travail disciplinaire un temps d'apprentissage de la compréhension, de la lecture à haute voix qui donne accès au sens des supports de travail et permette aux élèves de gagner en autonomie dans le travail qu'ils doivent mener quotidiennement ?

Ecrit

L'écrit aide à fixer les apprentissages, permet aux élèves d'élaborer leur pensée. Il apparait donc primordial de multiplier en classe, et dans toutes les disciplines, des temps d'écriture réelle, autonome, pour les élèves. Ils peuvent produire des écrits, même très courts, et verbaliser ainsi les apprentissages effectués.

Formations :

Comment intégrer dans chaque discipline l'apprentissage de l'écrit ? Il s'agit à la fois de s'interroger sur les modalités concrètes et les objectifs d'apprentissage et d'exploiter la diversité des écrits possibles.

Pour aller plus loin :
Un travail d'équipe où tous les enseignants pensent à des temps où ils peuvent faire procéder à de la lecture, même à voix haute, de la production personnelle écrite des élèves sur la métacognition, le résumé d'une activité et pour certaines disciplines de la créativité.

Oralité

Le développement de l'oralité n'est pas seulement une question de participation orale ; en effet, répondre à une question posée souvent en quelques mots ne permet pas aux élèves de développer leurs compétences d'expression orale. Il convient donc d'intégrer au dialogue pédagogique des temps d'élaboration d'une pensée.

Formations :
Comment intégrer dans chaque discipline l'apprentissage de l'oral ? Il s'agit à la fois de s'interroger sur les modalités concrètes et les objectifs d'apprentissage.

Pour aller plus loin :
Se mettre d'accord sur une progression commune de tous les enseignants sur l'apprentissage de l'oral des élèves permet de développer la capacité d'expression longue attendue en fin de collège et de lycée.
Il s'agit là de développer une pratique autour des compétences psychosociales : écoute, analyse… Il est intéressant par exemple de demander à l'élève de préciser sa réponse, lui demander de développer, de synthétiser, d'articuler deux énoncés qu'il a proposés…

6 La motivation et la stimulation à apprendre :

Proposer des activités qui stimulent la curiosité et la motivation des élèves favorise l'entrée dans les apprentissages.

Formation : I
La motivation est étroitement corrélée aux réussites des élèves ; il s'agit donc de les observer afin d'en identifier la cause, notamment pour reproduire ces succès, mais aussi de les valoriser ce qui donne envie aux jeunes de continuer. D'autre part, les projets ou mini-projets communs, éventuellement filés sur l'année, permettent aux

élèves d'être plus investis et de prendre du plaisir en développant aussi les compétences socio-émotionnelles.

Pour aller plus loin:

Le partage de pratiques communes d'encouragements et de projets dans un établissement peuvent créer un sentiment d'appartenance et de motivation.

7 Apprendre par et avec le corps :

La mobilisation du corps peut faciliter la concentration, l'ouverture aux apprentissages, la mémorisation… Cette réflexion est déjà engagée dans certains cours, mais il semble intéressant de développer de façon plus partagée ces actions d'un cours à l'autre.

Formation :

Il s'agit là d'apprendre à utiliser le corps pour faciliter l'entrée dans les apprentissages et la mémorisation, par des gestes, des rituels corporels, des déplacements, des créations artistiques… Cela doit s'accompagner d'une conscientisation de l'apprentissage, pour ne pas rester seulement au niveau du « faire ».

Pour aller plus loin:

Si ces pratiques autour du corps sont nécessairement distinctes d'une discipline à l'autre, elles peuvent être partagées par les équipes pour en analyser les bienfaits et les limites. Les classes dehors ou les classes flexibles apparaissent comme un dispositif apaisant pour les élèves : il conviendrait sans doute de les interroger collectivement à l'aulne des apprentissages des élèves.

7 Stratégies de pilotage

La réflexion sur les apprentissages des savoirs fondamentaux engage l'ensemble des équipes et nécessite un pilotage de l'équipe de direction, idéalement en lien avec les corps d'inspection. Elle est à envisager dans la durée pour permettre une évolution progressive de pratiques partagées.

Cela nécessite des temps de concertation afin de construire collectivement une vision systémique et partagée de chaque jeune et non pas seulement d'un élève dans une discipline.

Un accompagnement peut être proposé sous la forme suivante :

- L'observation d'une classe sur une journée ou demi-journée à plusieurs reprises dans l'année est réalisée.

  Cette observation donne lieu à un bilan qui permet d'identifier des axes de réflexion dont l'équipe pourrait s'emparer collectivement.

- Des formations locales, dont la liste a été présentée ci-dessus, sont proposées au choix des équipes.

L'objectif de ce dispositif, que nous avons testé, est de permettre la création d'un collectif apprenant.

L'intérêt de cette démarche est aussi de développer les pratiques de co-observations dans les établissements, notamment pour suivre ses propres élèves dans d'autres situations, de regarder comment ils apprennent, ce qu'ils comprennent. La co-observation, couplée à des temps de questionnement de l'élève est un dispositif qui permet de centrer son regard sur les apprentissages de l'enfant.

8 Bibliographie Sitographie

Compétences langagières des élèves

Karine Risselin, Céline Buchs, Anne Vibert, Travailler la maitrise de la langue - faire progresser les élèves dans toutes les disciplines, ESF, 2023

Enseignement explicite

Ife : https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-explicitement-pour-quoi-qui-quand-quoi-comment

Enseignement direct : Steve Bissonnette

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013).
Enseignement explicite et réussite des élèves. Bruxelles De Boeck.

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage, 3, 1-35.

Des éléments de questionnement d'étudiants Université de Laval

https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/questionner-les-etudiants

Accompagner le travail des adolescents: avec la pédagogie des gestes mentaux (2009) Guy Sonnois Chronique Sociale

L'impuissance apprise par Marc Vachon : https://irepsna.org/documentations/cest-quoi-limpuissance-apprise/

Documents composites Luc Maisonneuve INSPE Bretagne : http://serceb.inspe-bretagne.fr/composites/

Ergonomie des documents sous la direction de Aline Chevalier, André Tricot (2008), collection : Le Travail humain Éditeur : Presses Universitaires de France

Le jeu

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiGttWEsIWEAxVVRaQEHd8YCxEQFnoECC8QAQ&url=https%3A%2F%2Fsorbonne-paris-nord.hal.science%2Fhal-03606723%2Fdocument&usg=AOvVaw2Mc2oJArq6ScmVlKD5I7C6&opi=89978449

Magistère jeu de l'académie de Rennes avec des éclairages CPS et neurosciences :
https://magistere.education.fr/ac-rennes/course/view.php?id=9668

Annexe : Verbatim

Verbatim : ce que nous apprennent les paroles des élèves, en situation de difficultés, lors de ces temps d'observations.

Point de vigilance : ce verbatim propose des extraits de dialogues en classe. Il ne donne que le point de vue de certains élèves et n'a pas vocation à représenter l'ensemble des situations que nous avons rencontrées. Nous avons fait le choix de proposer des situations qui peuvent poser problème et qui sollicitent notre anticipation collective et cognitive. Ces exemples montrent qu'il est parfois complexe de se faire comprendre, même si dans bien des cas, les enseignants mettent en place des stratégies efficaces.

Une impression d'être dépassés :

Elève : « Je ne retiens pas tout ce qui est fait dans le cours. »
Observateur : « Mais, que retiens-tu alors ? »
Elève : « Rien, car il y a trop de choses »
Elève : « Les profs vont souvent trop vite, ils font leur cours mais nous on est largués ».
Elève : « Il y a même des fois où le prof en 3° nous donnait le chapitre à lire à la maison et c'est tout. »
Elève : « Je ne sais pas ce qu'il faut apprendre, il y en a trop »
Elève : « Bof, ça m'intéresse pas, je m'ennuie »
Elève : « Je comprends jamais rien »

Les mots de ces élèves traduisent des enjeux d'apprentissage relatifs à la métacognition (mémorisation, sens de ce qu'il faut apprendre…) et à la compréhension (difficulté pour l'élève de construire des repères, de faire le tri, de mettre du sens, de suivre le rythme…). Ce sentiment d'impuissance acquise comme vu dans le document nuit à l'engagement, à la motivation de l'élève.

Enjeux de langue :

En maths :

M1 Dialogue enseignant- élève :

Professeur : « Q1 : Comment décomposer 4,30 ? »
Elève A : « 4 unités et 3 dixièmes »
Professeur : « Q2 : Combien de dixièmes pour 4,30 ? »
Elève A : « 43 dixièmes ».
Question à l'élève B : « Tu comprends ? »
Elève B : « Non parce que c'est la même question et on répond pas pareil… »

En fait l'intitulé de la question est différent, mais l'élève ne comprend pas du tout pourquoi on répond différemment à deux questions sur le même nombre 4,3.

Dans cette réponse, on constate deux types de difficultés possibles :

- soit on est sur une difficulté de compréhension orale (pas de différence entre décomposer et combien de dixièmes) ;

- soit sur une difficulté disciplinaire au plan mathématique : « 4 unités ne valent pas 40 dixièmes » pour l'élève.

En Arts plastiques

AP1 « Je fais une chimère : je colle des images de monstres ».

C'est la réponse de l'élève : la chimère est un collage… Clairement, par rapport à l'objectif de l'enseignant de travailler sur la notion de chimère et d'imaginaire, l'élève n'a pas compris le concept et se contente de juxtaposer des images d'animaux issues de revues. On a à la fois un problème de compréhension et d'abstraction.

En Sciences Physiques et Chimiques

SPC5

- Professeur : « Le glaçon libère-t-il de l'énergie thermique dans un jus de fruit ? »
- Elève : « Non il ne libère pas »
- Professeur : « Que signifie énergie thermique ? »
- Elève : « Je ne sais pas »

On a ici l'illustration du « faire ». Je réponds car je dois faire. L'élève répond à une question sans finalement savoir de quoi on parle.

En Français

Fr1 Consigne : « Souligne le sujet et surligne le verbe »

Professeur : « Sur un étang nagent deux canards, le sujet c'est ? »
Elève : « Sur un étang. »
Professeur : « Pourquoi ? »
Elève : « C'est toujours le premier, le sujet. »
Professeur : « Tu sais la question qu'il faut poser pour déterminer le sujet ? »
Elève : « Oui : Qui ? Qui est-ce qui ? »
Professeur : « Et alors ici, cette question amène quelle réponse ? »
Elève : « Ben dans un étang. »
L'élève a donc acquis les automatismes liés à la règle, mais n'y met aucun sens, il ne sait pas quelles sont les fonctions d'un verbe et d'un sujet.

Fr3 L'élève dit « Les animaux volants à la place d'oiseaux » et n'arrive pas à trouver le mot oiseau dans un exercice sur « rechercher l'animal qui est l'intrus » en soutien vocabulaire.

En Histoire-Géographie

HG1 Après une explication sur le travail à faire et les notions de relief sur la carte, l'enseignant dit :

- Professeur : « Colorie les reliefs du marron au vert. Où faut-il mettre la couleur marron ? »
- Elève : « Ben ici. »
- Professeur : « Pourquoi ? »

- Elève : « Parce que ça fait un beau dessin comme Milan à côté…. »

HG2 en CAP. Professeur : « En 1900 population *2 en 2017 pop *6 ».
Elève : « La population a augmenté elle est passée de 1900 à 2017 ». Texte travaillé par des
Document composite : « dans 100 ans +1,4 ° et la hauteur des mers + 15 cm ».
Interprétation des élèves : « il y aura moins d'eau »

HG3 « Une métropole c'est un endroit où il y a plein d'habitants et une mégalopole c'est un lieu où il y a plein d'habitants ».

HG4 Professeur : « Fraternité c'est être frères »
Elève :« Mais Monsieur, on n'est pas tous frères ou sœurs, je ne comprends pas, c'est pas vrai »
Professeur : « En réalité, on attend que l'on considère les autres comme des frères et sœurs ».

<u>Dans tous ces cas, il s'agit bien de difficultés de compréhension et de précision du lexique.</u>

CAP coiffure :

« Pour couper, mets les doigts à 45° en ayant la main perpendiculaire. »

Ce geste professionnel en fait n'est pas compris du point de vue de la traduction des données mathématiques, il y a un mimétisme de la gestuelle sans analyse fine.

BEP vente

- Professeur : « Le personnel d'une entreprise d'un effectif est de 125 »
- Professeur : « Qu'est-ce que ça signifie ? »
- Elève : « C'est celui qui dirige ».

L'énoncé de l'exercice en mathématiques se heurte à l'impossibilité pour les élèves de résoudre la situation mathématique demandée, car le sens du mot « personnel » est mal interprété : c'est le « chef » pour l'élève.

Le nombre 125 n'a pas de sens dans la phrase interprétée par l'élève, donc il renonce.

SVT

Professeur : « La lune est-elle un satellite de la Terre ? »
Elève : « Non, on ne l'a pas envoyée depuis la terre. »
Professeur :« Même question pour Mars ? »
Elève : « Même réponse »
Alors même que l'enseignant a expliqué avant le sens du mot satellite, on est sur un problème polysémique et on ne peut le savoir qu'en interrogeant l'élève.

<u>Les distracteurs :</u>

Quand la narration prend le pas sur la résolution de problème

M8 « Rocky, le chien de Pierre mesure 650 mm. Dagobert, le chien de Chloé mesure 130 mm de moins. Quelle est la taille du chien de Chloé ? »

Premier écueil de l'élève, qui lit très bien au demeurant, il pense que le chien se nomme Pierre et pour lui c'est bizarre et même bloquant. L'élève reste sur son interprétation et ne démarre que quand elle a échangé avec l'adulte.

Le mot « de moins » ne lui pose aucun problème mathématique, contrairement à ce qu'on pouvait craindre en la voyant bloquée. Bien sûr, didactiquement, le distracteur « mm » a freiné la compréhension, mais pas le calcul.

Dans cette situation, on ne peut comprendre le blocage qu'en questionnant ou plutôt faisant parler l'élève en côte à côte.

M10 « Un refuge est à 1995 m et le sommet est à 4362 m. Quelle est la différence entre le refuge et le sommet ? »

Texte de maths en CE2 en plein centre Bretagne. Dans ce livre de maths, on trouve de nombreux distracteurs. Par exemple, la façon dont l'énoncé est posé en mettant en deuxième position le plus grand nombre perturbe les habitudes dans la soustraction ; le mot sommet ajoutant encore de la confusion.

D'autre part le mot différence contient un implicite de différence d'altitude, la réponse de l'élève peut se situer dans une autre discipline : au sommet il n'y a pas d'habitation et le refuge est une habitation.

Enfin, il y a donc le problème de la représentation de la situation et des mots « sommet » » et « refuge ».

Enjeu de représentation du réel

M4 Lors des explications de l'enseignant pour le « décalage » de la virgule lorsqu'on multiplie ou divise un nombre par 10 ou 100, on s'aperçoit que pour certains élèves, il y a un problème d'implicite avec une confusion droite-gauche par rapport à la virgule. Il y a bien sûr la latéralisation, mais aussi la notion de droite-gauche qui est différente pour l'élève « si je regarde le nombre ou si je suis le nombre lui –même », c'est un problème qu'on retrouvera avec la géométrie dans l'espace avec la désignation des faces latérales « si je regarde le cube ou si j'ai la tête dans le cube ».

La réponse attendue

M5 Elève : « 150 + …. = 180 »,
L'enseignant dit à l'élève « ce n'est pas une opération. »
L'élève ne comprend pas cette phrase du professeur, car les attentes ne sont pas explicites.

SPC4

Professeur : « on met où l'axe des abscisses ? »
Elève : « au milieu »
Professeur « non pas en plein milieu car il n'y a pas de températures négatives ».
Une pédagogie prise par le temps, la volonté d'être rapide et qui « dit comment faire », ne permet pas à l'élève de comprendre de décaler les axes et de perturber les usages.

SPC3

Professeur : « Un corps pur c'est ? »
Elève : « Pas de mélange »

Professeur : « Non il n'y a qu'un seul constituant ».
En fait, ici l'élève ne comprend pas pourquoi il s'est trompé. On a joué au « Taboo » et il n'y avait qu'une réponse attendue… Effectivement, l'élève peut penser que dès qu'il y a deux constituants, ils se mélangent… Une illustration avec une pierre dans de l'eau aurait pu l'aider à comprendre.

Liens logiques, inférences

SPC2

Après une expérience, les élèves : « Le volume d'eau de 30 g est 31mL et le volume de sirop de 30 g est 28mL ». Les élèves ont beaucoup de difficultés pour énoncer la conclusion. Les élèves disent : « ils n'ont pas la même masse, mais le même volume ». On constate des difficultés liées à la fois aux inférences et à la logique (cause-effet).

Fr4 Professeur : « trouvez un récit pour cette histoire : « Elle tomba. Il plongea. Disparus. » »

Le travail sur les inférences et la logique s'avère important.

Des récits :
- « Elle tomba de son vélo. Il a disparu, derrière le camion. Il plongea dans la fumée »
- « Elle tomba à genoux, lorsqu'il plongea. Son sourire a disparu »
- « … ».

En langues vivantes

LV2

- Professeur :« Quelle est la négation de I kill »
- Elève : « Je sais pas »
- Professeur : « Ecoute I like le contraire on dit ? »
- Elève : « I don't like »
- Professeur : « Très bien, donc pour kill ? »
- Elève : « I don't like ».

Cet échange illustre le temps passé en classe à faire deviner au détriment de la construction du sens global et de la recherche…

Explicitations

En arts plastiques :

AP2Le prof explique depuis 5 minutes ce qu'il faut faire :

Professeur : « On y va, vous travaillez le projet en utilisant trois techniques ».
EA :« Qu'est-ce qu'il faut faire ? »
EB :« Sur la même feuille ? »
EC :« Quelles techniques ? »
Ce cas pose les enjeux d'un enseignement explicite, à savoir que les élèves n'ont pas retenu ce qu'ils doivent effectuer et surtout ce qu'ils vont apprendre quand on les interroge

LV1 « Listen to the number and write the number : Number six. »

Donc sur la feuille portant les numéros de 1 à 10, l'élève écrit six à la ligne six, alors que c'est le deuxième nombre énoncé, donc ligne 2…

En éducation Physique et sportive

EPS1 :

Professeur : « On va créer 3 mouvements : un en canon, un en cascade et un en décalé »
Observateur : « Tu peux me dire ce que ça signifie, car je ne sais pas »
Elève : « Il faut faire 3 mouvements de danse différents »
Observateur : « Mais différents comment ? »
Elève : « Peuff, je ne sais pas trop, je vais regarder les autres »
Nous constatons donc que des langages théoriques, voir didactiques, ne parlent pas nécessairement à tous les élèves.

EPS2 :

Professeur : « On va faire le bilan des 3 ateliers de cirque sur les 2 heures de ce matin. Qu'avez-vous appris ? Ecrivez sur votre feuille »
Elève : « On fait des échasses, de l'équilibre »
Professeur : « Oui, mais ensemble, qu'avez-vous construit ? »
Elève :« Peuff »
Cet exemple illustre un temps de travail intéressant qui montre le chemin sur la métacognition pour aider les élèves à saisir ce qu'ils ont appris. Le temps initial de

préparation sur ce qu'ils vont apprendre peut aussi aider à créer ce bilan, qui ne soit pas une simple description du « ce qu'on a fait ».

Point culturel

Education musicale

EM1:

Observateur : « Tu n'écoutes pas le film musical ? »
Elève : « Non, je l'ai déjà vu »
Observateur : « Si tu l'as déjà vu, pourquoi tu n'as répondu aux questions ? »
Elève : « Parce que je les comprends pas et ça n'est pas ce que j'ai vu »
On mesure ici la difficulté à se projeter pour un élève qui a déjà vu le film et reste donc sur ce qu'il a ressenti la première fois. La difficulté est donc de se projeter dans une réponse académique qui sollicite des pratiques culturelles et des objets de loisir.

EM2 :

Professeur : « Quels instruments reconnaissez-vous ? »
Elève : « Un Basson, du piano »
Professeur :« Dans quelle catégorie peut-on ranger le basson ? »
Elève :« Un instrument à vent »
Observateur :« Sais-tu ce qu'est un instrument à vent ? »
Elève : « Oui c'est un instrument qui fait du son avec le vent »
Cet échange démontre des difficultés liées aux références culturelles.

RÉGION ACADÉMIQUE
BRETAGNE

Liberté
Égalité
Fraternité

APPRENTISSAGE DES SAVOIRS FONDAMENTAUX au cœur de la classe : observations et réflexions

Inspection pédagogique
Académie de Rennes 2024
Mars 2025