

L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Animation pédagogique Rouen Nord-Février 2023

TROIS ATELIERS



L'enseignement
explicite

Cadre théorique



Enseigner
explicitement la
compréhension

Stratégies et méthodes



Enseigner
explicitement la
production d'écrits

Démarche et gestes professionnels

[...] À l'insu des enseignants, l'école reste peu compréhensible aux élèves des milieux sociaux et culturels qui ne sont pas d'emblée en **connivence** avec elle.

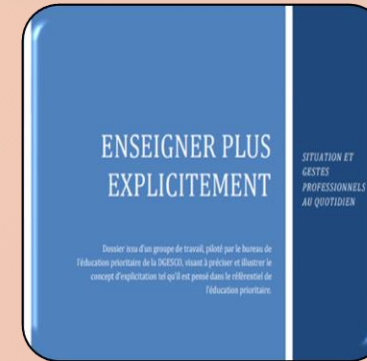
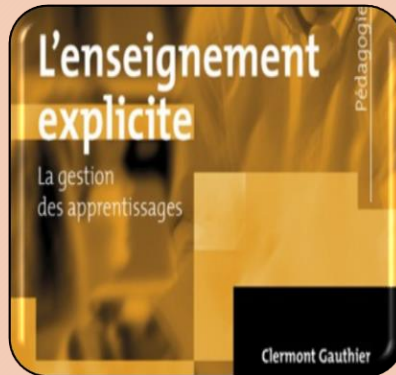
Ces élèves peinent à comprendre le **sens réel des activités menées**, se méprennent sur ce qu'il s'agit d'**apprendre** au-delà de ce qu'il s'agit de **faire**.

Des **compétences essentielles** à la réussite, semblant « aller de soi » mais en réalité **socialement construites**, restent insuffisamment **enseignées**.

Les **sous-entendus** ont donc à être levés, les malentendus à être éclairés et travaillés pour que l'école s'adresse, **sans délit d'initiés**, réellement à tous les élèves*.



Des cadres théoriques différents



L'instruction
directe

=

Un enseignement explicite
spécifique originaire du
Québec

Le Socio-
constructivisme

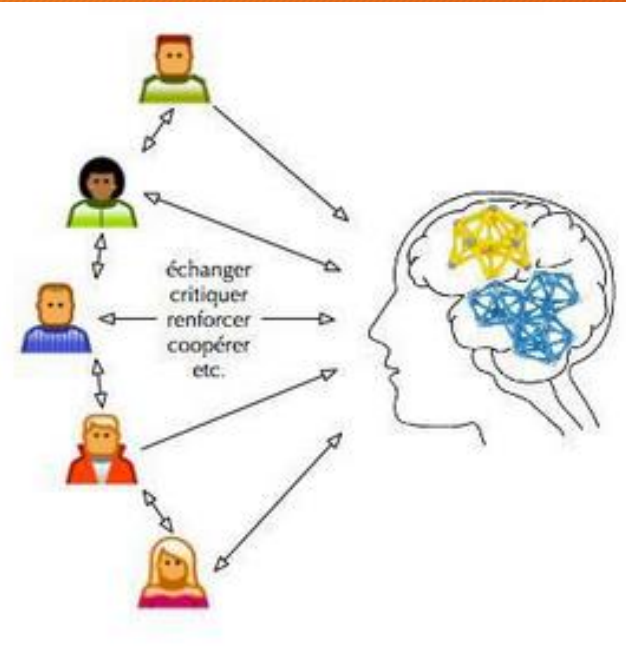
=

Théorie de l'apprentissage
élaborée par Lev Vygotsky

Enseigner
explicitement

=

Une préoccupation
professionnelle
(à la française, Ifé)



Le socio constructivisme

Une théorie de l'apprentissage éprouvée

Socioconstructivisme, depuis les années 80

- Lev Vygotsky : toutes les fonctions cognitives trouvent leur origine dans les interactions sociales, l'apprentissage ne consiste pas simplement en l'assimilation et l'accommodation (Piaget, Perry) de nouvelles connaissances par les apprenants ; c'est le processus par lequel les apprenants s'intègrent dans une communauté de connaissances.
- **Objectif** : développer des compétences en matière de résolution heuristique de problèmes, de connaissances métacognitives, de créativité et d'originalité comme sous-produit de l'augmentation du niveau de compréhension des connaissances sur le sujet d'intérêt.
- L'apprenant est actif et en charge de son apprentissage, l'enseignant est un facilitateur.
- **L'apprenant** :
 - S'engage avec ses pairs, explore la tâche, discute avec l'enseignant, est créatif dans la recherche de solutions, s'appuie sur ses expériences antérieures pour créer de nouvelles connaissances, cherche un sens et essaye de trouver une régularité et un ordre dans les événements du monde, même en l'absence d'informations complètes ou exhaustives.
 - Est en responsabilité de son apprentissage.



L'instruction directe

Un enseignement explicite venu du Canada

L'enseignement explicite au sens de l'instruction directe

La pédagogie explicite (la PEx) est un modèle pédagogique, émergé principalement des recherches nord-américaines.

Fondée sur des pratiques efficaces, il se définit comme un **enseignement direct et structuré**, fortement guidé par l'enseignant.

Partant du principe que « *l'enfant n'apprend que si l'enseignant enseigne* », son approche se focalise sur le contenu et la présentation du cours par l'enseignant.

⇒ courant instructionniste.

⇒ L'enseignant guide et questionne les élèves dans leurs apprentissages.

Les principes de la PEx

- 1) Une pédagogie du modelage qui explicite les apprentissages
- 2) Une pédagogie structurée et progressive, allant du simple au complexe, pour viser la compréhension
- 3) Une pédagogie prônant la répétition pour viser la mémorisation à long terme
- 4) Une pédagogie qui valorise les efforts et les stratégies pour réussir

Les étapes de l'enseignement direct

Même tâche,
degré de
guidance se
réduit au fur
et à mesure



ÉTAPE 1 MODELAGE (± 10 min)

Lors de ses présentations et de ses démonstrations, l'enseignante ou l'enseignant s'efforce de rendre explicite, par exemple à l'aide du plan de questionnement, tout raisonnement qui est implicite en enseignant quoi faire, comment, quand, où et pourquoi le faire.



ÉTAPE 2 PRATIQUE GUIDÉE

L'enseignante ou l'enseignant prend le temps de vérifier ce que les élèves ont compris de sa présentation ou de sa démonstration, en leur donnant des tâches à réaliser, en équipe, semblables à celles effectuées lors du modelage.

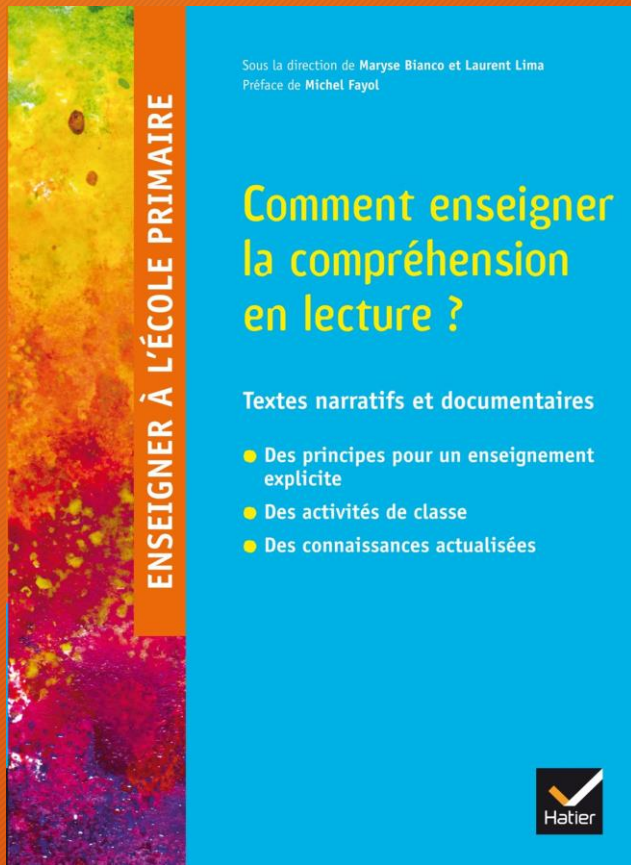


ÉTAPE 3 PRATIQUE AUTONOME

(rétroaction après 2, 3 problèmes ou questions)

L'élève réinvestit seul, à l'aide de son plan de questionnement, ce qu'il a compris du modelage et appliqué en équipe, lors de la pratique guidée, dans quelques problèmes ou questions.

Bissonnette,
Richard et
Gauthier,
2005



Une déclinaison de
l'instruction directe à la
compréhension au cycle 3
Maryse Bianco
Laurent Lima



Principe 1 : le modelage

Explicitation des apprentissages :

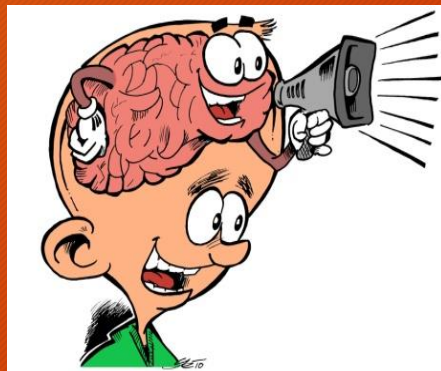
Au lieu de mettre les élèves en situation de recherche au début d'une leçon, l'enseignant **indiquera directement la réponse attendue** et **montrera la stratégie** pour l'obtenir.

Si la réponse est déjà donnée, les élèves pourront mieux se concentrer sur le **processus**. L'enseignant va donc expliciter son raisonnement en mettant un « **haut-parleur sur sa pensée** ».

C'est ce qu'on appelle la pédagogie du *modeling* ou du **modelage**.

Le modelage

Le modelage a pour but de développer la métacognition de l'élève. En mettant un haut parleur sur sa pensée, l'enseignant rend explicite son raisonnement (implicite) que l'élève s'appropriera ensuite. Il explique oralement aux élèves les questions qu'il se pose face à une tâche et les stratégies retenues pour la réaliser :



quoi faire ?
où ?
quand ?
pourquoi le faire ?
comment ?

Les autres principes

Principe 2

Une pédagogie structurée et progressive, allant du simple au complexe, pour viser la compréhension

pas de surcharge cognitive

morceler les étapes

du simple pour aller vers le complexe = stratégie des petits pas

un savoir complexe en plusieurs séances

pas trop d'informations nouvelles dans une même séance

Principe 3

Une pédagogie prônant la répétition pour viser la mémorisation à long terme

La mémoire de travail : lieu de la conscience et de la réflexion

La mémoire à long terme : lieu de stockage des informations

Répétitions

Entraînement

Révisions fréquentes

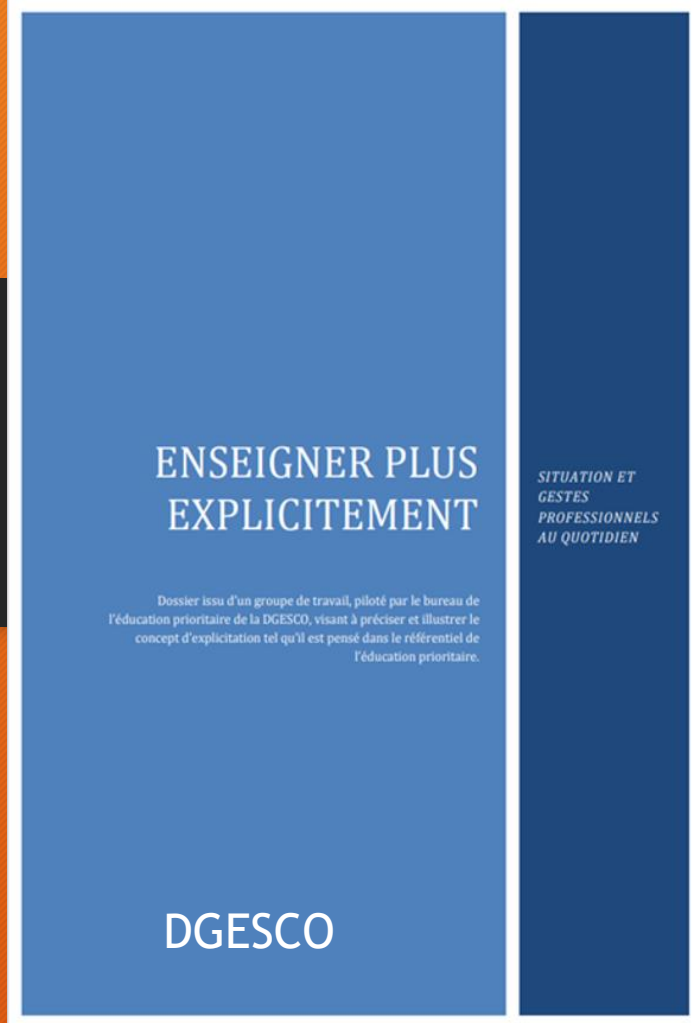
Principe 4

Une pédagogie qui valorise les efforts et les stratégies pour réussir

La réussite (R) de tout élève, indifféremment de ses origines sociales, est tributaire des **efforts (E)** qu'il va fournir et des **stratégies (S)** qu'il aura à sa disposition pour y parvenir. Cela se résume par le facteur suivant: $R = E \times S$.

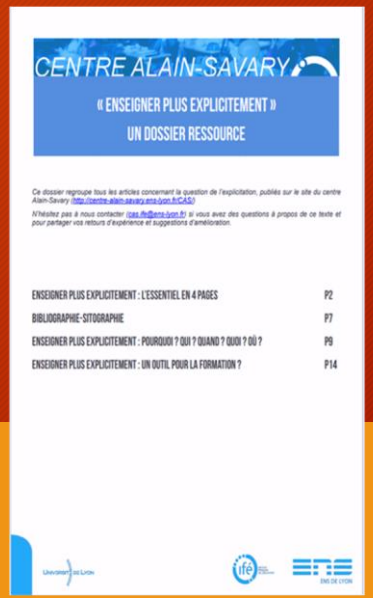
« Tu as réussi parce que tu as fait des efforts » → Mon intelligence peut évoluer, je ne crains pas de faire des efforts


→ **Etat d'esprit dynamique**



Enseigner plus explicitement

Une acception française
des gestes professionnels transversaux





C'est ce qui est entendu ici par « enseigner plus explicitement », pour que les élèves gagnent en autonomie intellectuelle* face aux apprentissages, que leur soit donné à voir ce qui est attendu et comment réussir, que leur soit rendu perceptible l'invisible et nécessaire travail de la pensée afin qu'ils se l'approprient...

Expliciter les démarches d'apprentissage pour que les élèves comprennent le sens des enseignements

Les objectifs du travail proposé aux élèves sont **systematiquement explicités** avec eux.

Les **procédures efficaces** pour apprendre sont explicitées et enseignées aux élèves à tous les niveaux de la scolarité.

La pédagogie est axée sur la maîtrise d'un savoir enseigné explicitement (l'élève sait avant de commencer une leçon ce qu'il a vocation à apprendre et il vérifie lui-même après la leçon qu'il a retenu ce qu'il fallait).

L'enseignement est progressif et continu ; la vérification de la compréhension de tous les élèves est régulière. [...]



Quand ?

La consigne :

Engager les élèves dans une réflexion autour des **critères de réussites** avec des questions du type :

- A quoi ressemblera cet exercice lorsque vous l'aurez réussi ?
- Quelle est la règle du jeu qu'a en tête l'enseignante quand elle propose cette consigne ?
- A quoi faut-il faire attention dans la tâche ?
- Qu'est-ce qui va permettre de dire si c'est réussi ou pas ?

Expliciter le but de la tâche et les enjeux (transférabilité des compétences) ⇒ Pourquoi et pour quoi ?

Exemple de la Carte de géographie (S. Bonnery)

Quand ?

Au cours de la réalisation de la tâche :

Au moment propice, suspendre l'activité pour expliciter les procédures. Puis repenser les modalités de travail, proposer de réorienter la tâche pour faire évoluer l'activité des élèves.

L'institutionnalisation :

Le passage du réussir au comprendre, trop souvent éludé (ou pris en main de manière unilatérale par l'enseignant), pour dégager le noyau dur de l'activité et en faire un objet de savoir générique que les élèves pourront reconvoquer dans une classe de situations semblables.

Le tissage :

La transition, le tissage entre une séance et la suivante qui permet parfois de faire saisir à certains ce qui ne l'avait pas été lors de l'institutionnalisation.

Vigilance...

Jacques Bernardin, du GFEN, alerte sur une dérive possible : « *[Certaines réponses] aux difficultés des élèves se traduisent par une adaptation des tâches dans le sens de la simplification, de la fragmentation, d'un surcroît d'aide qui, en fait, au lieu d'aider les élèves, viennent enkyster et accroître la différence par rapport aux autres élèves, et donc participe à asseoir les difficultés alors même que l'on voudrait les résoudre. Et tout ça à l'insu des enseignants... » .*

Ces « *différenciations actives et passives* » (Cf. J.-Y. Rochex, J. Crinon, 2012), peuvent contribuer à creuser les inégalités scolaires entre les élèves. Reprenant l'idée de « *malentendus sociocognitifs* », il précise que certains élèves se contentent du "faire", quand d'autres ont compris que la phase qui suit, où l'on tire leçon de l'expérience, où on revient sur les erreurs et les procédures, est la phase la plus importante.

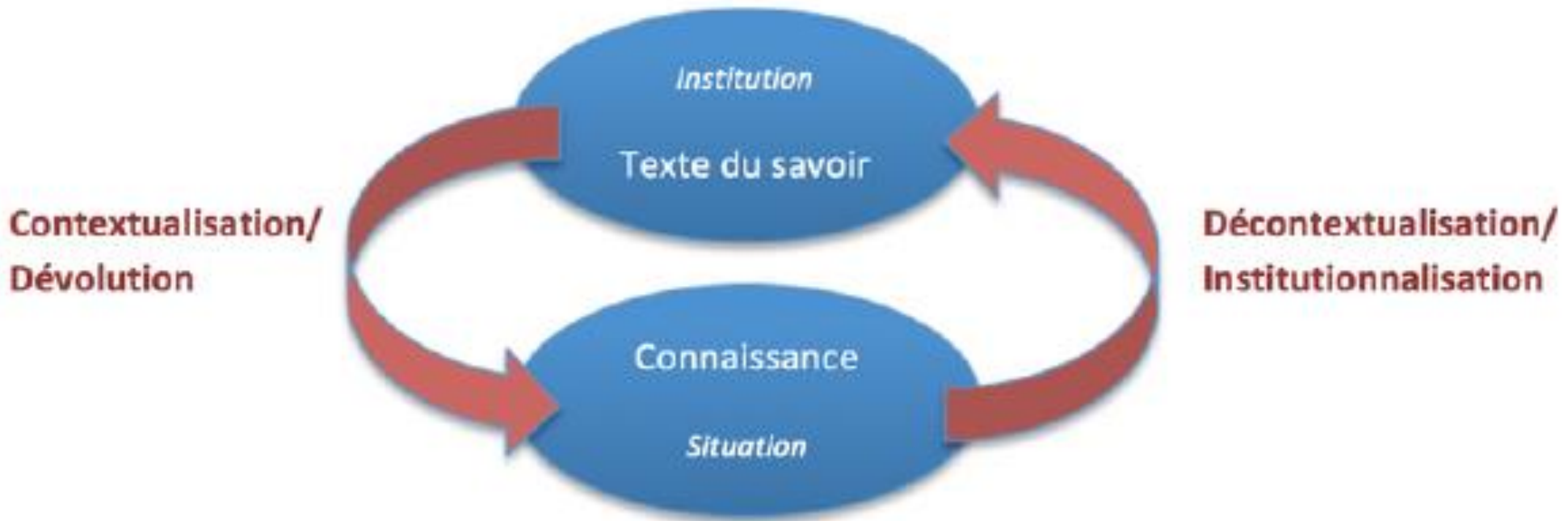
Gestes professionnels et pratiques efficaces

- La préparation ne garantit pas la réussite mais cadre le déroulé, permet l'anticipation et libère pour observer.
- Prendre en charge l'apprentissage de l'élève, dans sa continuité, nécessite de prendre le temps de l'observer en train de travailler et de lui demander d'explicitier ses schémas de pensée pour repérer ce qui fait obstacle afin d'intervenir en temps réel lorsque l'élève rencontre un obstacle dans son travail.
- Expliciter et réorienter l'activité, comme cela serait souhaitable, nécessite que l'enseignant ait une connaissance en amont de la nature des principaux obstacles que les élèves vont rencontrer.

Quoi ?

- Les **procédures** = les manières de faire qui permettent de répondre aux exigences scolaires (*PIRLS, PISA, TIMSS*)
- Les **processus** des fondamentaux : lire, écrire qui vont devenir des outils
- Les **notions et les concepts** :
 - ⇒ l'espace de la classe pourrait être un espace de mise en scène du débat de preuve à partir de questions du type : « Pour quelles raisons dis-tu ce que tu dis ? ». C'est le va et vient des idées du collectif autour de l'objet qui va permettre de co-élaborer une représentation partagée de la notion ou du concept, de conceptualiser.
- L'**infra didactique** : la copie, le travail personnel (transversalité parcours de l'élève)

Les savoirs scolaires et les disciplines pour penser le monde et ses objets



Lever les malentendus entre le langage scolaire et le langage social : ex. de la rédaction sur *Une journée de vacances* (B. Lahire)

Des sous-entendus aux malentendus

- Un sous-entendu est une non-explicitation dont l'enseignant est conscient tandis qu'un malentendu est un implicite de la situation que l'enseignant ne parvient pas à expliciter.
- On parle de *malentendus sociocognitifs* quand des logiques interindividuelles sont à l'œuvre sur un objet commun et qu'en même temps il existe différentes manières d'apprendre.

Qui ? Avec Qui ?	Quoi ?	Quand ?	Comment ?
<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'enseignant à lui-même (le métier) ▪ L'enseignant aux élèves ▪ L'élève à lui-même et à l'enseignant ▪ L'élève aux autres élèves 	<p>Un scénario d'enseignement/ apprentissages qui comprend :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les contenus d'enseignement ▪ Les apprentissages visés (pourquoi) ▪ Le but de la tâche proposée Les procédures (comment) ▪ Les apprentissages réalisés (institutionnalisation) ▪ Les apprentissages réels (évaluation) ▪ Les liens avec les autres apprentissages contenus et/ou procédures (la mémoire didactique) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avant la séance : le temps de la préparation ▪ Au début de la séance : avant l'entrée en tâche/ situation. La clarté cognitive. ▪ Pendant la séance : la réalisation de la ou des tâches. La pluralité des démarches. ▪ À la fin de la séance: l'institutionnalisation ▪ Après la séance : l'analyse des résultats ou le tissage entre une séance et la suivante 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Par des dispositifs et des outils qui aident les élèves à se distancier de la tâche demandée ▪ Par des questionnements et des sollicitations de l'enseignant ▪ Par des organisations qui provoquent des interactions entre élèves ▪ Par des traces qui permettent de fixer et de conserver le savoir construit ▪ ...

Les compétences exécutives

Ce sont les habiletés du cerveau permettant l'adaptation à des situations non-routinières. Indispensables à notre quotidien, elles permettent de prendre des décisions appropriées et d'adopter des comportements adaptés aux situations.



Planification

Capacité à mettre en place une stratégie, à anticiper et prévoir une série d'actions pour atteindre un objectif.



Inhibition

Capacité à résister aux automatismes, aux distractions et à s'adapter aux situations inhabituelles. Elle est liée aux habiletés sociales et émotionnelles.



Flexibilité mentale

Capacité à changer de tâche ou de stratégie mentale. Elle permet l'adaptation aux situations nouvelles.



Mémoire

Mémoire de travail, mémoire à long terme, mémoire visuelle... il existe différents types de mémoire. Toutes sont utiles pour mener à bien ses apprentissages.



Attention

Qu'elle soit sélective (capacité à se focaliser sur les informations pertinentes), maintenue (concentration pendant un temps assez long), ou divisée (réalisation simultanée de plusieurs tâches) c'est la clé de l'apprentissage.

Processus de secondarisation et métacognition

DEFINITIONS	CE QUE FAIT L'ELEVE	RÔLE DU PROFESSEUR
METACOGNITION Prendre conscience des méthodes de pensée Réguler ses propres processus de pensée	Verbalise la méthode de pensée qu'il vient d'appliquer En prend conscience et peut agir dessus	Aide à formuler, stimule, encourage, accepte toutes les propositions. Multiplie les prises de parole.
SECONDARISATION Conduire les élèves à exercer des activités de pensée, à réfléchir sur leur « faire », sur le sens qui existe derrière la tâche scolaire : Il ne s'agit pas de faire pour faire mais de faire pour théoriser, il faut sortir de la matérialité de la tâche scolaire/abstraire	Verbalise ce qu'il a fait, quelles ont été les difficultés et les facilités devant la tâche scolaire ; quelles ont été les stratégies pour réussir ; ce qu'il retient, à quoi cela va-t-il lui servir	Aide à formuler : QUOI ? COMMENT ? AVEC QUOI ? A QUOI ? Stimule, encourage l'explicitation Multiplie les prises de paroles chez les « bons » élèves et les « moins bons » élèves

CONCLUSION :

Expliciter ce que veut dire « Apprendre à l'école »

En résumé. Enseigner plus explicitement contribuerait à lever des malentendus sociocognitifs.

L'explicitation en parole ne suffit pas, enseigner plus explicitement ne passe pas seulement par le discours, par le dire, en ce sens il se différencie de l'explication.

Enseigner plus explicitement est un processus qui se joue à plusieurs niveaux, dans le but de permettre aux élèves d'accéder par le langage aux manières de résoudre les tâches scolaires, aux catégorisations de situations et à la mise en discipline progressive des savoirs.

Enseignement explicite vs enseigner de façon explicite

Le modèle québécois de l'enseignement explicite privilégie l'aspect « enseignement » en amont du processus « faire apprendre »

Le modèle français privilégie le processus « faire apprendre » en amont « d'enseigner »

La notion d'explicitation appartient tout autant au champ du constructivisme qu'à celui de l'enseignement explicite.

« Un bon enseignant doit disposer de toutes ces techniques et s'en servir à bon escient, selon les notions, l'âge des élèves, la place dans la programmation et selon les contextes.[...] »

L'instruction directe, très « étapiste » et procédurale, peut être pertinente dans certains cas, mais il ne faut pas laisser accaparer le terme « explicite » pour cette seule acception : une démarche de résolution guidée peut être très explicite. Il existe mille et une manières de conduire un enseignement plus ou moins explicite.

Ressources



- centre-alain-savary.ens-lyon.fr/enseigner-plus-explicite-un-dossier-ressource

- N.Barillargeon. [« Entretien avec Steve Bissonnette sur l'enseignement explicite »](#), 2015
- S.Cèbe, P.Rayou et J.Bernardin, Table ronde : [« Enseigner plus explicitement »](#), F2F REP, Refonte de d'EP 13, 14,15 Octobre 2015 ENS/IFé Lyon.
- [Référentiel éducation prioritaire, les ressources du centre Alain-Savary](#)
- J-Y.Rochex. [« Extrait vidéo, l'enseignement explicite »](#)
- <https://vimeo.com/stevebissonnette>