

La pédagogie explicite

Qu'est-ce que l'enseignement explicite ?

Sommaire

1^{ère} partie

- 1.1. Définition**
- 1.2. Les principes**
- 1.3. Les fondements**
- 1.4. La notion de compétence**
- 1.5. Ce que la PEx n'est pas...**

2^{ème} partie

- 2.1. La gestion de la classe**
- 2.2. La gestion de la matière**
 - 2.2.a. La planification des apprentissages
 - 2.2.b. Les étapes d'une leçon explicite
 - 2.2.c. Les modalités de travail
- 2.3. FAQ – Foire Aux Questions**
- 2.4. TNI et enseignement explicite**
- 2.5. La PEx en France**
- 2.6. Des livres pour approfondir**
- 2.7. Des sites internet à découvrir**

Glossaire

1^{ère} partie

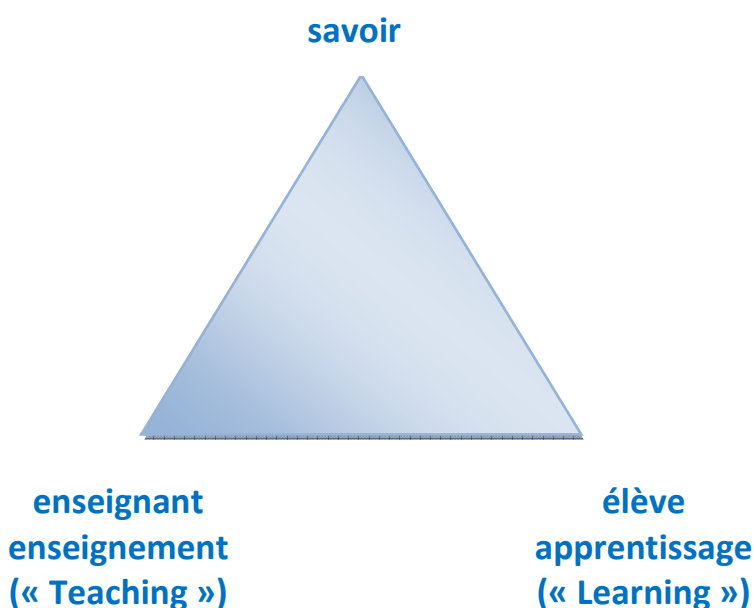
1.1. Définition

L'enseignement explicite ou la pédagogie explicite (PEx) est un **modèle pédagogique**, émergé principalement des recherches nord-américaines. Fondé 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 d'abord sur le contenu et la présentation du cours par l'enseignant. En cela, il relève du courant **instructionniste**.

L'enseignement explicite est conçu aussi bien comme une **transmission de savoirs** que comme **l'acquisition d'habiletés et de compétences** par l'élève. Pour cela, il tente de réaliser le difficile équilibre entre le « **Teaching** » (l'enseignement) et le « **Learning** » (l'apprentissage). Ainsi, on évalue ce qui a vraiment été appris au regard de ce qui a réellement été enseigné.

Pour viser le savoir, la PEx préconise une démarche partant plus de l'enseignant, au sens où il **guide et questionne les élèves dans leur apprentissage**.



1.2. Les principes

→ Quels sont les principes de la PEX ?

1. Une pédagogie qui **présente et explicite** les apprentissages
2. Une pédagogie **favorisant les interactions et l'implication** des élèves
3. Une pédagogie **structurée et progressive, allant du simple au complexe**, pour viser **la compréhension**
4. Une pédagogie **prônant la répétition** pour viser la **mémorisation** à long terme.
5. Une pédagogie qui **valorise les efforts et les stratégies** pour réussir.

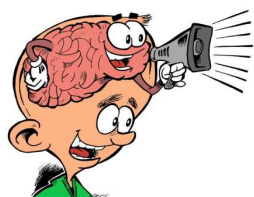
1. Une pédagogie qui présente et explicite les apprentissages

Après avoir réactivé les connaissances prérequisées, l'enseignant **présentera** le nouvel apprentissage. Il accomplira la tâche devant ses élèves en **indiquant directement la réponse attendue** ainsi que 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 le « **modeling** », c'est-à-dire le « modelage » ou encore **la présentation**.

La **présentation** 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 ?

Quand ?

Pourquoi ?

Comment ?

Dans une leçon explicite, **la présentation** est la première des quatre étapes importantes :

	1) La présentation « je fais » → L'enseignant
	2) La pratique guidée « nous faisons » → Les élèves avec l'enseignant
	3) L'objectivation « nous disons que l'on fait » → Les élèves avec l'enseignant
	4) La pratique autonome « vous faites » → Les élèves

Lors de ces étapes, la **tâche sera identique**. La guidance de l'enseignant se réduit au fur et à mesure.

Expliciter les apprentissages, c'est aussi **verbaliser les non-dits**, les **aspects implicites des apprentissages** qui peuvent faire obstacle à la réussite de la tâche de l'élève.

Si l'enseignant doit avoir le souci de clarté dans les consignes, son attention portera également sur l'explicitation des **connaissances** et **stratégies** à utiliser.

Un exemple d'explicitation des apprentissages :

En compréhension de l'écrit (étude de texte), il est nécessaire de s'assurer que les élèves comprennent les mots nouveaux avant de répondre aux questions.

→ **explicitation des connaissances.**

L'enseignement de la justification et de la rédaction des réponses, des stratégies de réponses... sont également bénéfiques pour les élèves

→ **explicitation des habiletés.**

Aussi, par un questionnement fréquent, l'enseignant va faire en sorte que les élèves verbalisent les non-dits du texte (les inférences).

Autres exemples d'explicitations :

Chercher un mot dans le dictionnaire ou mémoriser l'orthographe d'un mot, d'une poésie ... sont autant d'habiletés qui requièrent un enseignement.

L'explicitation s'applique également pour la **gestion de classe**. Une règle de comportement (exemples : respecter ses camarades, rentrer en classe, ranger son casier, présenter un travail...) n'est pas seulement énoncée, elle est aussi expliquée et illustrée avec des exemples et contre-exemples pour être comprise par tous.

2. Une pédagogie favorisant les interactions et l'implication des élèves

La **pratique guidée** est l'étape la plus longue et la plus importante durant une leçon explicite. Lors de cette étape, l'enseignant **questionne, interagit** avec les élèves pour vérifier leur compréhension. Les élèves sont donc incités à justifier leurs réponses puis à les valider collectivement, ce qui favorise leur implication.

L'enseignant propose également des moments de **pratique coopérative** (travail par deux, par équipe ou tutorat) pour que les élèves puissent interagir entre eux.

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

Les recherches en sciences cognitives ont montré que l'élève ne peut maîtriser que de façon graduée des apprentissages complexes.

Aussi, pour ne pas occasionner de surcharge cognitive chez l'élève, l'enseignement explicite procède de manière progressive en morcelant les étapes, partant toujours **du simple pour aller vers le complexe** (qu'on peut appeler la stratégie des petits pas).

L'enseignant doit donc décomposer un savoir complexe en plusieurs séances. Il doit veiller à ne pas apporter trop d'informations nouvelles dans une même séance.

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

On distingue deux types de mémoire :

➤ **La mémoire à court terme (ou mémoire de travail) :**

Mémoire de réception des informations sensorielles dont l'empan (quantité et durée de stockage des informations) **est très limité.**

C'est la mémoire « **de la conscience et de la réflexion** ».

En classe, les élèves mobilisent leur mémoire de travail car « *les élèves ne se souviennent que de ce à quoi ils ont réfléchi* ». Extraits du livre « Pourquoi les enfants n'aiment pas l'école ? » de Daniel T. Willingham, professeur de psychologie, pages 54

Leur esprit est donc mobilisé sur la tâche à accomplir. Aussi, l'objectif pour l'enseignant est que ses élèves retiennent, mobilisent et transfèrent ce qu'ils ont appris sur le long terme.

➤ **La mémoire à long terme :**

Mémoire de réception des informations sensorielles dont l'empan (quantité et durée de stockage des informations) **est quasi-illimité.**

C'est la mémoire « **de rétention, de stockage des informations** ».

La rétention des informations n'est possible qu'à partir d'un travail régulier et constant de la mémoire à court terme. Pour favoriser la **mémorisation à long terme** « *la répétition est un facteur idéal pour aider les élèves à retenir des informations* ». Extraits du livre « Pourquoi les enfants n'aiment pas l'école ? » de Daniel T. Willingham, professeur de psychologie, pages 59

La **répétition** ne doit pas se réduire au travail d'une même activité plusieurs fois, au risque de voir l'élève complètement dépourvu lorsqu'il devra faire face à une tâche complexe. Elle doit être aussi entendue comme le **travail dans différents contextes du même objet de savoir**. Plus l'élève aura vu un objet de savoir dans des contextes différents, **plus il se sera entraîné, plus il sera compétent et pourra transférer** ce qu'il a appris.

Pour entretenir la mémorisation à long terme, la PEx préconise :

- des **séances de révisions fréquentes**,
- d'**intégrer les notions apprises dans d'autres tâches** (notamment complexes).

→ exemple en calcul

L'élève travaillera sur diverses situations d'addition et de présentation (à la verticale, à l'horizontale) qui seront ensuite intégrées dans la résolution d'autres problèmes pour que l'élève acquière cette compétence.

→ exemple en vocabulaire

La notion de synonyme sera découverte lors d'une leçon spécifique de vocabulaire puis sera reprise lors d'un travail sur un champ lexical, en compréhension écrite (étude de texte) pour vérifier la compréhension d'un mot ou bien en expression écrite (pour éviter les répétitions du même mot).

5. 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.

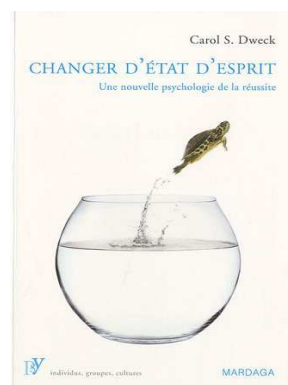
Cela se résume par le facteur suivant : **$R = E \times S$** .

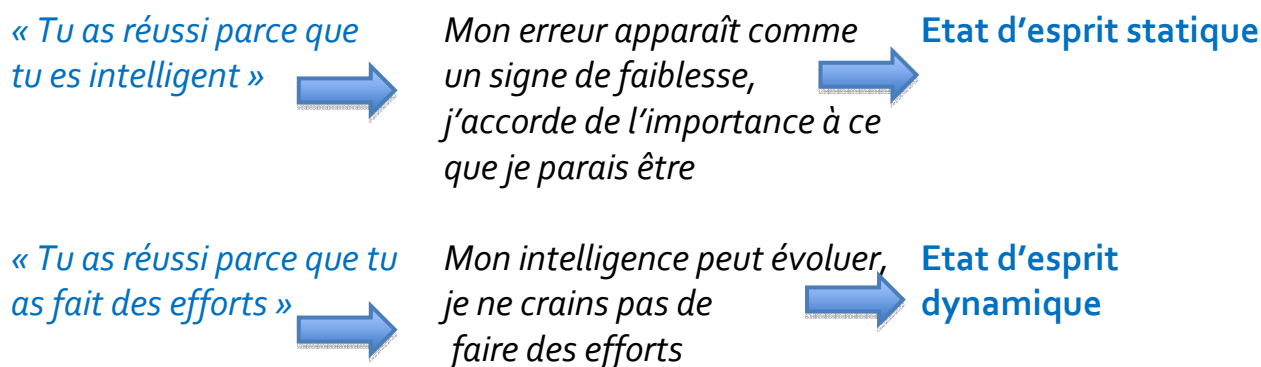
La notion d'**effort** a été mise en exergue de manière probante par les travaux de **Carol S. Dweck**, psychologue cognitiviste.

Elle montre que **les élèves qui réussissent** ont conscience que leur intelligence n'est pas fixe et peut évoluer **en fonction des efforts fournis** pour s'améliorer
→ **intelligence dynamique**.

Ceux qui ont une conception figée de leur intelligence réussissent moins bien, et n'ont pas cette aptitude à rebondir sur un échec pour se surpasser

→ **intelligence statique**.





1.3. Les fondements

→ Quels sont les fondements de la PEX ?

Les fondements de la pédagogie explicite s'appuient sur les résultats des recherches :

- **des sciences de l'éducation** sur les pratiques d'enseignement efficace à partir de données probantes (*evidence based*), données fiables, fondées et vérifiées, issues de recherches scientifiques de niveau 3 (grande échelle). Celles-ci proviennent majoritairement des sciences de l'éducation nord-américaine (Etats-Unis, Canada).
- **des sciences cognitives** sur des principes cognitifs qu'il est utile de connaître afin d'en tirer les conséquences dans son enseignement.

En 1976, **Barack Rosenshine** (ainsi que **Stevens and al.**), actuellement professeur émérite et chercheur en psychologie cognitive (Université d'Urbana-Champaign - Illinois - États-Unis) décrit la **pédagogie explicite**.

À partir de son analyse des résultats du projet **Follow Through** (étude comparative de pédagogies aux USA entre 1968 et 1976), il formalise les procédures d'enseignement (présenter des contenus, réviser fréquemment, guider les élèves, fournir des modèles, vérifier la compréhension...).

Une étude, datant de 1983, puis trois autres articles scientifiques, parus en 1986, constituent des textes fondateurs de la pédagogie explicite.

Les pratiques de la PEx continuent d'être étudiées et évaluées par des professeurs en sciences de l'éducation québécois : **Clermont Gauthier, Steve Bissonnette et Mario Richard**. Ils contribuent à faire connaître l'enseignement explicite dans le monde francophone.

Leurs **dernières méga-analyses** (synthèses de plusieurs recherches) ont montré que les approches centrées sur l'enseignant (comme la *Direct Instruction*) sont **plus efficaces** auprès des élèves présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de comportement que les approches centrées sur l'élève (apprentissage par la découverte).



Dans « **Pourquoi les enfants n'aiment pas l'école ?** » (novembre 2010), Daniel T. Willingham, neuroscientifique américain, professeur de psychologie de cognitive, **identifie neuf principes cognitifs**, validés par de nombreuses recherches en sciences cognitives. Parmi ces principes, on trouve les suivants :

« **La mémoire est ce qu'il reste de la réflexion.** »

« **Pour être bon, il faut de l'entraînement.** »

« **Les connaissances factuelles doivent être acquises avant les compétences.** »

« **Les enfants sont plus semblables qu'ils ne sont différents dans leur façon de réfléchir et d'apprendre.** »

« **Les enfants sont plus semblables qu'ils ne sont différents dans leur façon de réfléchir et d'apprendre.** »

« **Concentrez-vous sur le contenu de vos leçons plutôt que sur les différences entre vos élèves au moment de prendre des décisions sur votre manière d'enseigner. Au lieu de personnaliser les exercices en fonction de chaque élève, entraînez-les tous en variant les méthodes.** » Extraits du livre « Pourquoi les enfants n'aiment pas l'école ? » de Daniel T. Willingham, professeur de psychologie, page 59

Sans nier les différents styles d'apprentissage (auditif, visuel, kinesthésique), des études menées par les neuroscientifiques comme Daniel T. Willingham montrent que **pour mémoriser, les élèves se focalisent davantage sur le sens des apprentissages que sur leur façon d'apprendre.**

A propos de la lecture, Stanislas DEHAENE, psychologue cognitif, neuroscientifique, professeur au Collège de France et membre de l'Académie des Sciences, déclare : « *Les neurosciences confirment que **tout lecteur dispose de la même architecture cérébrale.** Il faut donc renoncer à l'idée pédagogique, pourtant généreuse, selon laquelle on devrait adapter la méthode d'apprentissage en fonction de chaque enfant. Les choses sont plus simples : certaines méthodes sont mieux adaptées que d'autres à la structure du système nerveux.* »

Extraits d'une interview dans la revue « Le monde de l'intelligence », janvier-février-mars 2008

De ces principes cognitifs, qui peuvent aller à l'encontre des idées reçues, il en résulte que les enseignants doivent **d'abord porter leur attention sur les méthodes et les contenus**, sur la présentation et la structuration de leur enseignement plutôt que sur la personnalisation des apprentissages.

Deux citations ...

« Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement ». Boileau

« Si l'élève n'a pas appris, c'est que le maître n'a pas enseigné ». S.Engelman

1.4. La notion de compétence

Tout en enseignant des connaissances, le professeur s'attachera à **l'acquisition de compétences** par ses élèves. Ainsi, il portera son attention sur les apprentissages fondamentaux que sont la lecture, l'écriture, l'orthographe, le calcul...

→ Comment se définit une compétence ?

La **compétence** se définit comme **la capacité à savoir agir, à mobiliser un ensemble de ressources transférables dans la résolution d'une tâche complexe.**

→ Qu'est-ce qu'une tâche complexe ?

Une **tâche complexe**, sans être une tâche compliquée, permet de vérifier chez l'élève s'il est capable de mobiliser, transférer des connaissances qu'il a apprises.

Exemple : bien qu'un élève ait réussi une évaluation sur le passé composé (sous forme de tâches simples), est-il pour autant capable d'utiliser correctement le passé composé dans une production d'écrit ?
Si c'est le cas, on pourra affirmer que l'élève est bien compétent (ou même expert) car il a su mobiliser ses connaissances dans une tâche complexe. Cela signifie que l'utilisation du passé composé est inscrite dans sa mémoire à long terme.

Voici quelques exemples de **tâches complexes** qui mobilisent des **connaissances** et des **habiletés** :

→ **Ecrire un texte narratif**

- * connaissances : vocabulaire, syntaxe, orthographe
- * habiletés : répondre au sujet donné, organiser ses idées...

→ **Comprendre un texte (étude d'un texte)**

- * connaissances : vocabulaire/lexique
- * habiletés : justifier sa réponse, choisir la stratégie adéquate...

→ **Résoudre un problème relevant des quatre opérations**

- * connaissances : effectuer des opérations
- * habiletés : schématiser un problème, présenter sa démarche...

→ **Que dit la PEx sur la notion de compétence ?**

La PEx a une approche fondée sur ce principe cognitif :

Il ne peut y avoir de compétences sans connaissances préalables. Par conséquent, la **tâche complexe** est le **point d'arrivée** (et non le point de départ).

Concrètement, cela signifie qu'il faut **d'abord enseigner des connaissances**, des savoirs notionnels. L'enseignement doit ainsi augmenter la quantité et la qualité des connaissances stockées dans la mémoire à long terme pour que l'élève acquière des compétences.

*« Les plus récentes recherches en neurosciences nous révèlent que **l'atteinte d'un niveau élevé de compétence** dans un domaine donné **exige de s'exercer de trois à quatre heures par jour, tous les jours pendant une dizaine d'années, et ce, peu importe le domaine. L'expert sait agir avec efficacité dans un contexte qu'il connaît, ou dans lequel il reconnaît des similitudes avec ce qu'il connaît, car***

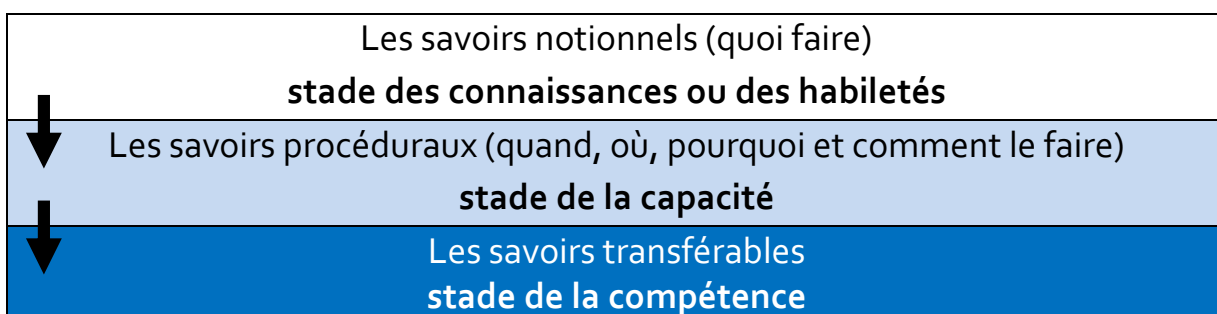
il sait quoi faire, comment faire, quand, où et pourquoi le faire, ainsi que «comment être». Ce savoir-agir résulte d'une multitude d'expériences de réussite, ainsi que d'erreurs ayant été objectivées et comprises. »

Comment construire des compétences en classe ?

par Mario Richard et Steve Bissonnette

<http://www.umanitoba.ca/unevoc/conference/papers/richard.pdf>

Steve Bissonnette et Mario Richard ont également identifié trois stades pour atteindre une compétence :

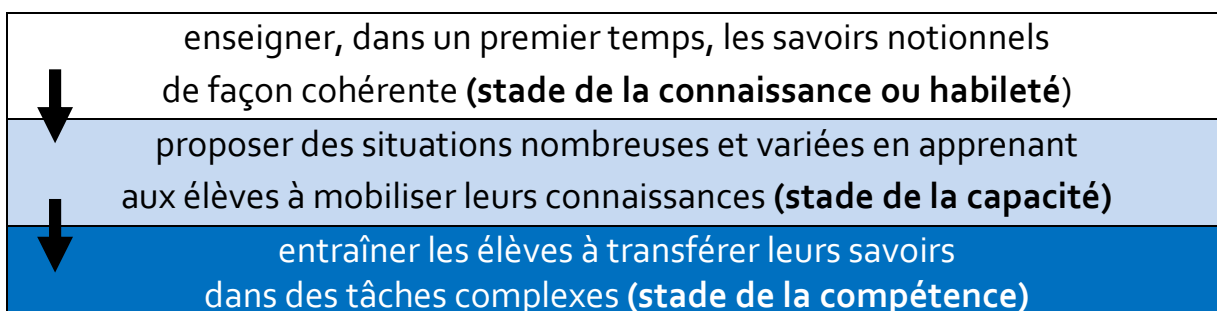


Pour **devenir compétent**, l'élève doit donc :

- comprendre et mémoriser ce qu'il a appris,
- se servir fréquemment et avec succès de ce qu'il a appris.

A force de réussir dans des situations semblables, l'élève prend confiance et ne mobilise plus son attention sur une notion. Ainsi, il libère sa mémoire de travail et arrive à mémoriser à long terme ses connaissances. C'est ce qu'on appelle le **surapprentissage**.

Pour amener ses élèves à devenir compétent, le **rôle de l'enseignant** consistera donc à :



Steve Bissonnette et Mario Richard insistent sur le rôle primordial de l'enseignant pour accompagner les élèves à **transférer leurs connaissances** dans des tâches plus complexes. Il les aide à **reconnaître les situations** où ils ont besoin de réinvestir des connaissances ou habiletés apprises précédemment en se posant les questions : comment, quand, où et pourquoi le faire ?

Un exemple en orthographe : on souhaite que les élèves apprennent à « **écrire sans erreur les homophones grammaticaux** » :

L'enseignant mènera plusieurs séances spécifiques pour apprendre chaque homophone grammatical → Quoi faire ? (stade de la connaissance)
↓ Lors de dictées ou de révisions d'écriture de texte, l'enseignant demandera aux élèves de réutiliser leurs connaissances en se posant ces questions : → Comment ? Quand ? Où ? Pourquoi le faire ? (stade de la capacité)
↓ L'enseignant pourra vérifier si les élèves réutilisent les homophones grammaticaux de façon automatique et sans erreur en dictée, en production d'écrit etc. (stade de la compétence)

Pour **les apprentissages fondamentaux**, qui demandent un ancrage sur le long terme (plusieurs années de scolarité), la PEx préconise **d'enseigner les notions assez tôt** afin qu'elles puissent être étudiées et révisées progressivement chaque année.

Cela implique de planifier et d'adapter les exigences pour chaque niveau selon le principe d'enseignement du simple au complexe.

Exemples d'apprentissages sur le long terme :

- La compréhension écrite (dont la justification des réponses, les stratégies de réponses, les inférences de lecture...)
- La production d'écrits (textes descriptif, narratif, argumentatif...)
- Les homophones grammaticaux
- Les quatre opérations
- La résolution de problèmes
- La lecture, l'écriture, la comparaison, l'encadrement des nombres
- La conjugaison des verbes...

1.5. Ce que la PEx n'est pas...

une pédagogie transmissive

Si ces deux pédagogies explicite et transmissive appartiennent au courant instructionniste, c'est à dire basées sur le fait que la transmission des connaissances par les enseignants est primordiale, elles diffèrent néanmoins sur plusieurs points. La pédagogie explicite se focalise sur la compréhension de la matière et son maintien en mémoire. Contrairement à la pédagogie transmissive, on ne se contente pas de présenter une leçon et ensuite de proposer des exercices. Dans une leçon explicite, les notions sont présentées du simple au complexe, en veillant à ne pas créer de surcharge cognitive. D'autre part, la pratique guidée, inexistante dans l'enseignement transmissif, est l'une des étapes essentielles. Lors de cette étape, l'enseignant guide et questionne les élèves, vérifie constamment leur compréhension de façon active avant de les laisser s'exercer en autonomie. Il interagit avec eux en les incitant à justifier leurs réponses, à formuler leur raisonnement. En cela, la pédagogie explicite vise davantage l'apprentissage des élèves que la pédagogie transmissive.

une pédagogie constructiviste ou socio-constructiviste

Si les pédagogies explicite et constructiviste partagent le souci de l'apprentissage de l'élève en donnant une grande place aux interactions, en développant la métacognition et en visant l'acquisition de compétences, elles diffèrent fortement quant à leur approche. En effet, la pédagogie constructiviste a une approche partant plus de l'élève que de l'enseignant. Contrairement à la PEx, la tâche complexe est le point de départ. Cela signifie que l'enseignant va soumettre une situation problème aux élèves pour qu'ils découvrent et apprennent par eux-mêmes. Après avoir cherché à résoudre la situation problème, les élèves vont confronter leur point de vue dans un débat pour valider la ou les réponses possibles. Outre la difficulté à trouver des situations-problèmes adéquates et l'aspect très chronophage de ces activités, on constate que les élèves en difficulté sont moins impliqués car ils ne disposent pas de toutes les clés du raisonnement (très souvent implicite). De plus, les recherches nord-américaines ont montré que les pratiques les plus efficaces pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement sont celles où les enseignants guident les élèves qui ne savent pas apprendre seuls.

une pédagogie par objectifs (PPO) ou behavioriste

Bien que la pédagogie par objectifs (PPO) et la pédagogie explicite (PEX) morcellent les apprentissages par objectifs en allant du simple au complexe pour éviter la surcharge cognitive, elles ne doivent pas néanmoins être confondues. En effet, la PEX s'inscrit dans une approche par compétences contrairement à la PPO. En pédagogie explicite, l'enseignant ne va donc pas se contenter d'enseigner des connaissances mais il va faire en sorte que l'élève puisse les réviser régulièrement dans des situations variées puis les transférer dans des tâches complexes.

2^e partie

2.1. La gestion de la classe

D'après les résultats de recherche (Wang, Geneva Haertel, Herbert Walberg) sur « **Qu'est-ce qui peut aider l'élève à apprendre ?** », le premier facteur est la gestion de classe.

L'enseignant a donc intérêt à connaître les techniques :

- de maintien de l'intérêt de l'élève, de son comportement ;
- la responsabilisation de l'élève face aux efforts ;
- de la gestion, du rythme des leçons et des transitions entre elles.

Ainsi, l'enseignant installe dans sa classe les conditions d'un travail efficace **AVANT** même l'enseignement de la matière.

L'enseignant établit des **règles de classe, simples, claires et peu nombreuses** qui permettront aux élèves de connaître avec précision ses attentes.

Il leur enseigne également **la façon de se mettre au travail et de se comporter** dans tel ou tel moment de classe (position d'écoute, choix du matériel, travail en autonomie, en binôme, en équipe...).

Le **renforcement positif** (messages de félicitations et d'encouragement) est abondamment utilisé par l'enseignant. Voir le site canadien du soutien au comportement positif : <http://scp-pbis.com/>

L'implication de l'enseignant (déplacements dans la classe, regards vers les élèves, débit de voix) demande une certaine **qualité de présence** et l'utilisation de **techniques de gestion de classe efficaces**. En voici quelques unes issues de l'ordre des enseignants de l'Ontario (Canada).

→ Des techniques de gestion de classe efficaces

Attirer l'attention des élèves

Pour donner une ou plusieurs information(s) aux élèves, l'enseignant doit attirer leur attention par un signal visuel ou auditif.

Exemple : l'enseignant dit : « Classe » → les élèves répondent « Oui » et se mettent en position d'écoute (pieds-mains-tête : pieds au sol – mains sur la table – tête droite pour regarder et écouter).

Maintenir l'attention des élèves

Pour interrompre les élèves dans un travail, le volume de voix de l'enseignant doit être de deux crans supérieurs à celui des élèves. Attendre quelques secondes que le ton diminue et ensuite parler. L'enseignant regarde le groupe classe, module sa voix, fait des courtes pauses et reste immobile à un endroit choisi afin de maintenir l'attention . Il peut utiliser également la communication non-verbale. Exemples : montrer une consigne par un geste (écouter/répéter/se taire/regarder/ouvrir un livre), indiquer le temps qu'il reste pour un exercice avec les doigts de la main...

Présenter l'activité, donner des consignes de travail précises

Commencer chaque cours en disant aux élèves ce qui va se passer et ce qu'ils vont faire. Pour éviter les interruptions fréquentes (« à quelle page ? ou « qu'est-ce qu'on doit faire ? »), **montrer plutôt que parler**. Ecrire des consignes claires et complètes au tableau, puis se contenter de pointer l'index vers le tableau.

Demander s'il y a des questions. Si quelque chose s'applique à tous les élèves, l'écrire au tableau. Puis dire quelque chose comme «Je pense que vous êtes maintenant prêts à travailler seuls et que vous pouvez finir ce travail».

Attendre 20 secondes en silence. Rester immobile et regarder la classe. Si les élèves continuent de poser des questions, éviter de répondre mais pointer l'index vers la consigne écrite au tableau.

Circuler dans la classe

Ne pas rester à son bureau. Circuler dans la classe pour suivre les progrès du travail des élèves.

Adresser des messages positifs

Féliciter les élèves verbalement ou non verbalement quand ils se comportent bien. Un hochement de tête, un sourire ou un pouce vers le haut renforce leur comportement souhaitable. Aussi, l'enseignant pourra adresser des billets de félicitations écrits.

Réagir de façon appropriée

S'il y a un mauvais comportement, intervenir et corriger rapidement, idéalement de façon discrète :

* Si un élève interrompt l'enseignant ou interrompt un autre élève ou qu'un problème survient, dire son nom et lever la main en signe d'arrêt pour éviter le contact visuel. En ne regardant pas l'enfant, on ne laisse pas le problème devenir personnel. Répéter si besoin. Si le problème persiste, alors se tenir devant l'élève.

* Si un élève laisse tomber son livre par terre, le regarder, dire son nom, puis montrer le livre du doigt. Ne rien dire d'autre et éviter le contact visuel.

* Utiliser le nom de l'enfant qui se conduit mal durant une explication. «Et comme tu le vois, Jonathan, cette carte de l'Afrique montre...» Jonathan entend son nom et se concentre sur la tâche et l'intervention n'interrompt pas les autres.

2.2. La gestion de la matière

2.2.a. La planification des apprentissages

La **planification des apprentissages** doit pouvoir :

- respecter le principe du simple au complexe,
- permettre la répétition et la révision sur la semaine, le mois, l'année et même au-delà,
- favoriser le transfert des connaissances aux compétences, des tâches simples aux tâches complexes,
- s'articuler avec les apprentissages étudiés antérieurement et postérieurement au niveau de classe.

Ainsi, dans une planification annuelle, on tiendra compte de trois types d'apprentissages :

→ **Apprentissages à réviser**

→ **Apprentissages à approfondir**

→ **Apprentissages à découvrir**

Voici un exemple de planification d'apprentissages en conjugaison en CM1 :

→ **Apprentissages à réviser (étudiés en CE2) :**

L'imparfait de l'indicatif : verbes être, avoir, 1^{er} groupe, 2^e et quelques verbes du 3^e groupe. Une nouvelle leçon n'est pas nécessaire mais **une simple réactivation ou révision**.

→ **Apprentissages à approfondir :**

L'imparfait de l'indicatif : dans les verbes du 1^{er} groupe, les verbes particuliers en *-ger, -cer, -yer*. On **ajoute un degré de complexité**.

→ **Apprentissages à découvrir :**

Le plus-que-parfait de l'indicatif. On **présente une nouvelle notion** en continuité avec les précédentes.

D'autre part, dans une planification annuelle, la pédagogie explicite combine une approche **à la fois massée et spiralaire/filée** des apprentissages.

→ **L'apprentissage massé :**

L'apprentissage massé est vu sur **une courte période** avec une **grande fréquence**. Cette approche est plutôt privilégiée pour les ***apprentissages à découvrir et à approfondir***.

→ **L'apprentissage spiralaire ou filé :**

L'apprentissage est vu sur **une longue période** avec **d'autres apprentissages en intervalles**. Cette approche est plutôt privilégiée pour les ***apprentissages à réviser***.

Voici un exemple de combinaison d'un apprentissage à la fois **massé et spiralaire** avec la technique de multiplication de nombres entiers :

- 1) La technique de multiplication de nombres entiers sera **étudiée sur une courte période** de 2 à 3 semaines **avec une grande fréquence** pour qu'elle soit bien assimilée. → **Apprentissage massé**

- 2) Afin qu'elle soit ancrée sur le long terme, il faudra prévoir des **exercices de révision réguliers dans l'année** ainsi que des problèmes où l'élève sera amené à réinvestir la technique de multiplication. Celle-ci sera revue les années suivantes. Logiquement, elle ne fera pas l'objet d'une nouvelle leçon mais d'une **simple réactivation** (qui demande moins de temps) et permettra d'introduire un nouveau degré de complexité.

→ **Apprentissage spiralaire ou filé**

Pour ne pas occasionner de surcharge cognitive, il est important de **décomposer un savoir complexe en plusieurs séances**.

Un exemple d'une séquence sur le passé composé :

1. Reconnaître les verbes conjugués au passé composé, distinguer l'auxiliaire et le participe passé (grammaire)
2. Choisir l'auxiliaire être ou avoir et le conjuguer au présent
3. Associer le participe passé et l'infinitif et distinguer les participes passés du 1^{er}, 2^e et 3^e groupe (parler > parlé) (grammaire)
4. Distinguer par le sens les formes verbales homophones du participe passé en é et de l'infinitif en er (orthographe)
5. Connaître la lettre finale d'un participe passé (mettre > mis) (orthographe)
6. Conjuguer au passé composé avec l'auxiliaire avoir (grammaire)
7. Conjuguer au passé composé avec l'auxiliaire être (grammaire)
8. Conjuguer au passé composé avec l'auxiliaire être ou avoir (grammaire)

2.2.b. Les étapes d'une leçon explicite

Deux éléments primordiaux, liés dans leurs fonctionnements cognitifs, sont constamment présents dans une leçon explicite :








- la **compréhension**
- la **mémorisation**

Ainsi, dans la préparation d'une leçon, l'enseignant se focalise sur **l'étayage**, c'est à dire l'ensemble des procédures qu'il met en œuvre pour assurer un accompagnement de l'élève dans ses apprentissages jusqu'à son autonomie. Pour cela, il anticipe les **obstacles à la compréhension** ainsi que **l'objectivation** de l'apprentissage (c'est-à-dire l'essentiel à mémoriser).

Le **plan d'une leçon** suit donc un **déroulement précis**.

→ Les 7 étapes

D'après Madeline Cheek Hunter

	1. Mise en situation ou Ouverture
	2. Présentation
	3. Pratique guidée
	4. Objectivation ou Fermeture
	5. Pratique autonome ou coopérative
	6. Révisions (hebdomadaires et mensuelles)
	7. Evaluation



1. Mise en situation ou Ouverture

5 à 8 min

Présentation de l'objectif d'apprentissage et des résultats attendus

Aujourd'hui, nous allons apprendre... .A la fin de la leçon, vous serez en mesure de...
(verbe d'action)

Réactivation des connaissances

L'enseignant sollicite les élèves pour réactiver les connaissances préalables , en général, celles de la/les leçon(s) précédente(s) et vérifie si besoin de réenseignement.

Deux entrées possibles pour démarrer une leçon explicite :

- 1/ présentation de l'objectif puis réactivation des connaissances
- 2/ réactivation des connaissances puis présentation de l'objectif

1/ Présentation de l'objectif → réactivation des connaissances

Exemple : « Aujourd'hui, nous allons apprendre à repérer le sujet d'un verbe conjugué. A la fin de la leçon, vous serez capables de trouver le sujet du verbe conjugué dans une phrase. Avant de commencer, pouvez-vous me rappeler comment l'on trouve un verbe conjugué dans une phrase ? »

Pour vérifier si la notion est bien acquise par tous les élèves, l'enseignant proposera une **activité rapide de réactivation**. Il montre un exemple au tableau et pose une question. Les élèves écrivent leur réponse sur leur ardoise puis au signal le montrent à l'enseignant. Ils indiquent la réponse à l'oral en la justifiant

2/ Réactivation des connaissances → présentation de l'objectif

Montrer seulement des phrases-exemples au tableau :

- | | |
|--|--|
| 1/ Chloé apprécie beaucoup son petit déjeuner. | 4/ Serge et Marie traversèrent la rue sans regarder. |
| 2/ Ils retourneront bientôt chez leurs grands-parents. | 5/ Partir était la seule solution. |
| 3/ Les visiteurs du parc donnent à manger aux singes. | 6/ Sur la montagne vit un cruel géant. |

L'enseignant pose cette question : « dans chaque phrase, quels sont les verbes conjugués ? » Après leur avoir laissé un délai de réflexion, les élèves répondent et justifient leurs réponses. L'enseignant : « Aujourd'hui, nous allons apprendre à trouver le sujet du verbe conjugué... ». Lors de la présentation, l'enseignant **repartira de ces exemples**, présentés volontairement du simple au complexe, pour expliquer comment trouver le sujet d'un verbe conjugué.



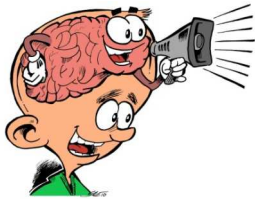
2. Présentation

plus ou moins 10 min (en fonction de l'âge de l'élève)

L'enseignant présente le nouvel apprentissage. Il **accomplit la tâche devant les élèves en mettant le haut-parleur de sa pensée**. A partir d'un exemple au tableau, bloc-notes géant ou écran, il pose une question puis donne la réponse, sans la solliciter auprès des élèves, pour qu'il obtienne leur attention sur la stratégie (« *Comment je fais pour trouver la réponse ?* »).

- Il présente des exemples et contre-exemples en partant du simple au complexe.
- Il fait répéter les éléments essentiels à mettre en mémoire.

Exemple : « Regardez ici maintenant (pointez l'index et regardez l'exemple au tableau), nous allons apprendre à trouver le sujet du verbe conjugué (**quoi**). Nous en aurons besoin quand nous travaillerons sur l'accord sujet-verbe ou bien sur les fonctions des mots dans une phrase (**quand** et **pourquoi**). Je vous montre **comment** l'on trouve le sujet du verbe conjugué.



- 1) Je pose la question « Qui est-ce qui ... » pour des personnes ou « Qu'est-ce qui... » pour des choses devant le verbe conjugué
- 2) Je réponds à la question en encadrant le sujet par « C'est... qui » ou « Ce sont...qui ».

On continue avec un autre exemple ».



3. Pratique guidée

étape la plus longue de la leçon (50% du temps de la leçon)

- Les élèves **accomplissent, collectivement ou en équipe**, la tâche identique à la présentation de l'enseignant.
- L'enseignant **questionne les élèves, interagit** avec eux, les incite à justifier leurs réponses, à formuler leur raisonnement. Cela lui permet de vérifier ce que les élèves ont compris durant la démonstration.
- De nombreux exemples et contrexemples, présentés du simple au complexe, sont utilisés.
- L'enseignant pratique le feed-back (la rétro-action) : il réexplique si les élèves font des erreurs.
- L'objectif est : 80% de réussite (réponses correctes des élèves) pour passer ensuite à la pratique autonome.



4. Objectivation ou Fermeture

en fin de séance, avant ou après la pratique autonome

- L'enseignant sollicite les élèves pour leur demander : **quel est l'essentiel à retenir ?**
- Il peut également reprendre les questions au début de la leçon et les poser aux élèves : Quoi faire ? Quand ? Pourquoi ? Comment ?
- Les élèves nomment les éléments essentiels à placer en mémoire à partir de l'activité d'apprentissage qui a été réalisée.

- Ces éléments essentiels pourront être organisés sous forme de tableaux, d'affichage, de schémas... et être **consignés sous** la forme d'**une trace écrite**.



5. Pratique autonome

étape courte, moins longue que la pratique guidée

(20 min maxi)

- Les élèves **accomplissent** une tâche identique à la présentation et à la pratique guidée. La pratique autonome peut avoir lieu lors d'une 2^e séance, après réactivation de la nouvelle notion, découverte lors de la 1^{ère} séance.
- L'enseignant circule dans la classe pour que les élèves s'impliquent dans leur tâche.
- L'enseignant peut travailler avec un groupe d'élèves.
- L'enseignant peut proposer une pratique coopérative ou « réciproque » (échanges entre élèves) pour accomplir la tâche.
- Obtenir 90 à 95% de réussite
- Envisager une correction collective pour pratiquer la rétroaction (feed-back).



5. Pratique coopérative

étape courte, moins longue que la pratique guidée

(20 min maxi)

- Les élèves **accomplissent** une tâche identique à la présentation et à la pratique guidée **avec un ou plusieurs autre(s) élève(s)**.
- La pratique coopérative permet **d'échanger et d'expliquer les réponses** entre les élèves, puis de recevoir des commentaires aussi bien sur leurs réponses correctes que sur leurs erreurs.
- Elle favorise la participation, l'entraide des élèves, la verbalisation des apprentissages et la métacognition.
- Le **tutorat** est également une pratique coopérative à développer en classe.



6. Révisions

après la séance

- Pour faciliter l'ancrage des apprentissages sur le long terme, **les notions travaillées** feront l'objet d'**une révision fréquente** (hebdomadaire, mensuelle et annuelle) :

→ **soit sous la forme d'exercices de révision.** Exemple : revoir le lundi les notions apprises lors de la semaine précédente, revoir une fois par mois le travail écoulé dans le mois.

→ **soit intégrées à d'autres tâches.** Exemple : la notion de masses sera revue et intégrée dans la résolution de problèmes.

- Chaque nouvelle leçon commence par une révision des éléments nécessaires à la compréhension de la nouvelle leçon, l'enseignant pouvant réenseigner ce qui n'a pas été maîtrisé.

- Les **activités rituelles** en classe contribuent également à la révision et à la mémorisation sur le long terme.



7. Evaluation après la séance

- L'**évaluation régulière** (l'évaluation par l'enseignant, l'auto-évaluation) **fait partie du processus d'apprentissage.**

- Pour l'élève, elle l'incite à mémoriser et à comprendre le sens des apprentissages. Elle lui permet de faire du lien avec les notions suivantes.

- Pour l'enseignant, elle permet de vérifier la compréhension et d'évaluer le besoin de réenseigner les notions non acquises.

2.2.c. Les modalités de travail

En pédagogie explicite, l'enseignant questionne beaucoup les élèves pour favoriser leur implication. Aussi, à chaque fois qu'un élève donne une réponse, **l'enseignant exige la justification** : « *Pourquoi dis-tu cela ?* » ou « *Comment as-tu trouvé la réponse ?* » Cela aide aussi bien les élèves qui ont des difficultés de compréhension que ceux qui ont des facilités.

+ **pour les élèves** : ils « verbalisent » leur apprentissage en formulant une réponse claire, précise et justifiée.

+ **pour l'enseignant** : il contrôle les réponses fournies afin de pouvoir interagir et pratiquer la rétroaction si besoin.

Les différents types de réponses peuvent être **orales, écrites ou non verbales.**

Liste d'activités exploitables en classe :

- lors de la **mise en situation** ou de l'**ouverture**
- lors de la **présentation**
- lors de la **pratique guidée** ou d'une **correction**
- lors de l'**objectivation**
- lors de la **pratique autonome** ou **coopérative**
- lors de **révisions**



→ lors de la **mise en situation** ou de l'**ouverture**

Rituel de transition

Avant de commencer une leçon, il faut obtenir l'attention des élèves. L'enseignant soignera donc la transition avec l'activité précédente en instituant un rituel qui permettra aux élèves de savoir ce que l'on attend d'eux.

Exemples :

- utiliser un signal visuel, un virelangue
- ranger son matériel, fermer les trousseaux, se mettre en position d'écoute (pieds - main-tête)

Réactivation des connaissances

Pour réactiver les connaissances nécessaires pour aborder la nouvelle leçon, l'enseignant peut :

- demander aux élèves de rappeler une stratégie, une définition
- poser des questions sous forme de quizz
- proposer un exercice rapide.

Les réponses pourront être orales ou écrites. L'ardoise permet à l'enseignant de voir d'un seul coup les réponses de tous les élèves. Avant de donner une réponse collective, proposer aux élèves de questionner leur voisin ou bien de comparer ses réponses. Lors de la phase de présentation, l'enseignant pourra repartir de cette étape pour présenter la nouvelle notion.

- **Les rituels** : organiser des activités rituelles qui vont « rebrasser » les notions apprises dans la semaine, le mois et/ou l'année

Exemples : analyse grammaticale, jogging de calcul mental, questions/réponses en anglais...

- **La boîte mémoire** : tirer au sort une question sur une notion vue en classe.

- Activités de recherche d'erreurs « détectives de fautes » :

Proposer aux élèves de chercher les erreurs sur une ou plusieurs notions vues en classe. Exemple : corriger un texte contenant des erreurs d'accords et/ou d'homophones grammaticaux.



→ lors de la présentation

Répétition collective

L'enseignant demande à la classe de répéter ce qu'il vient d'énoncer.

Exemple : Répétez après moi (avec geste comme signal visuel, comme un départ chorale) : « pour trouver le sujet, je pose la question qui est-ce qui ? ou qu'est-ce qui ? devant le verbe conjugué. »

Conseils : faire répéter plusieurs fois avec des variantes (une partie de la classe : garçon/filles, moitié de classe, chacun son tour...), ne pas hésiter à le faire si des élèves ne participent pas, inviter les élèves à fermer les yeux pour mémoriser l'énoncé et le « dire dans sa tête ».

Réponse collective ou « réponse chorale »

Après 2 ou 3 exemples, l'enseignant pose une question à la classe et attend une réponse collective. Avec un geste comme signal visuel comme un départ chorale, il demande à la classe de répondre collectivement. Exemple :

→ Question (enseignant) :

« Comment trouve-t-on le sujet du verbe ? »

→ Réponse collective (élèves) :

« On trouve le sujet du verbe en posant la question « qui est-ce qui ou qu'est-ce qui devant le verbe conjugué ».



→ lors de la pratique guidée ou lors d'une correction

Montrer la réponse ou son raisonnement au tableau

Un élève vient au tableau pointer ou écrire la réponse. L'enseignant l'invitera à se justifier. Pour une réponse impliquant un raisonnement plus long, l'élève sera invité à dire et/ou écrire les étapes de son raisonnement au tableau.

Exemples : présenter sa démarche en résolution de problème, en analyse grammaticale, en lecture compréhension...

Un élève vient au tableau pointer ou écrire la réponse. L'enseignant l'invitera à se justifier. Pour une réponse impliquant un raisonnement plus long, l'élève sera invité à dire et/ou écrire les étapes de son raisonnement au tableau.

Exemples : présenter sa démarche en résolution de problème, en analyse grammaticale, en lecture compréhension...

Pointer du doigt une réponse

par exemple en lecture, sur un texte.

Utiliser un signal visuel pour répondre

* **lever** le doigt si on est d'accord avec la réponse de quelqu'un d'autre (ou l'inverse : uniquement en cas de mauvaise réponse). Interroger un élève qui n'est pas d'accord pour qu'il justifie son point de vue.

* **donner le numéro** d'une réponse avec les doigts.

* **montrer différentes cartes colorées** si la réponse est a, b ou c.

A tour de rôle

L'enseignant interroge un élève X. A partir d'un exemple au tableau, il lui pose la question. Exemple : quel est le sujet de ce verbe conjugué ?

L'élève X répond en justifiant sa réponse. Les autres élèves valident ou non. Puis, avec un autre exemple affiché au tableau, c'est au tour de l'élève X de poser la question à un élève Y. Peut se faire devant le groupe classe, ou depuis sa place.

Chacun son tour (ou tour de table)

Pour inciter chaque élève à s'exprimer, l'enseignant organise un tour de table. Un élève 1 donne une réponse et la justifie. Les autres élèves valident ou non.

Puis, avec un 2^e exemple, c'est au tour de l'élève 2 de répondre, et ainsi de suite...

Cette modalité pourra être privilégiée **lors d'une correction collective d'un exercice.**

Tirer au sort le prénom d'un élève

Autre astuce pour inciter les élèves à s'exprimer, prévoir un jeu de cartes ou de petites balles (avec le prénom d'un élève écrit dessus) dans un sac pour tirer au sort. Cela permet d'interroger tous les élèves (pas seulement ceux qui lèvent la main) afin de favoriser leur implication et de vérifier leur compréhension.

Travail en groupe

Les groupes sont constitués de 3 à 4 élèves pour donner une réponse de groupe. Pour éviter de faire appel à un volontaire, remettre un numéro à chacun et désigner un rapporteur pour chaque groupe.



→ lors de la pratique guidée ou lors de révisions

Travail sur l'ardoise

Les élèves donnent leur réponse sur l'ardoise. Cela permet aux élèves de s'exercer rapidement et de systématiser les apprentissages. Ainsi, l'enseignant peut vérifier en un coup d'œil les réussites et les erreurs des élèves.



→ lors de l'objectivation ou fermeture

- Faire formuler l'essentiel à retenir.
- Lire et écrire (ou compléter) la trace écrite.
- Observer un schéma qui synthétise la leçon et demander aux élèves de l'expliquer.
- Résumer l'idée principale en une ou deux phrases.
- Ecrire son résumé sur un bout de papier et le communiquer à son voisin.
- Fermer les yeux pour se concentrer et redire dans sa tête l'essentiel à retenir
- Dans une trace écrite (exemple : en histoire), faire colorier ou surligner les mots-clés importants à retenir.
- Rappeler ce que l'on a appris, en fin de journée ou le lendemain en début de journée : « Qu'est-ce qu'on a appris aujourd'hui/hier ? »



→ lors de la pratique autonome ou coopérative

Travail sur le cahier

Proposer une correction après chaque exercice écrit (et non après une batterie d'exercices) afin de ne pas laisser les erreurs s'installer et de pratiquer le feed-back. La correction collective est un moment propice pour demander aux élèves de justifier leurs réponses. Comme en pratique guidée, l'enseignant pourra donc organiser un tour des réponses afin que chaque puisse s'exprimer.

Comparer les réponses (pratique coopérative)

Les élèves, qui ont terminé leur travail, peuvent comparer leurs réponses respectives.

Tutorat (pratique coopérative)

Les élèves qui ont besoin d'aide peuvent demander à des tuteurs de les aider.

Travail par binôme (pratique coopérative)

Les élèves répondent à leur partenaire : l'un donne la réponse et l'autre l'écoute (et réciproquement). En circulant dans les rangs, l'enseignant en profite pour vérifier la compréhension des élèves.

Conseils :

- Utiliser cette procédure pour des réponses factuelles ou une idée déjà évoquée auparavant avec les élèves.
- Changer les partenaires toutes les 3 à 6 semaines.

Travail d'équipe (pratique coopérative)

Les équipes sont constituées de 3 à 4 élèves et réalisent la même tâche.

Exemple : les élèves vont s'entraider pour effectuer la même opération. Par leurs échanges, ils vont pouvoir « dire comment on fait » et rectifier par eux-mêmes leurs éventuelles erreurs.

Variante : demander aux élèves d'une équipe de s'exprimer chacun leur tour : l'un dit à haute voix sa réponse et son raisonnement à ses partenaires. Ensuite, ceux-ci valident ou non.

Conseils :

- Ne pas oublier d'établir les consignes en amont : ce que les élèves ont à faire pendant l'activité, comment ils doivent se conduire pendant cette activité, ce qu'ils doivent faire quand ils ont fini.
- Les élèves qui ont fini les exercices doivent les rendre et travailler à d'autres tâches (lecture, révisions...) ou d'autres exercices d'enrichissement.
- Les élèves peuvent vérifier leurs exercices avec des camarades choisis au préalable.
- Les élèves qui ont besoin d'aide peuvent : être en petit groupe avec l'enseignant, solliciter leur tuteur (désigné auparavant).



→ lors de révisions

- **Les fiches ou jeux de révision** : proposer des exercices ou jeux qui réactivent, rebrassent les notions vues précédemment.
- **Les rituels** : organiser des activités rituelles qui vont « rebrasser » les notions apprises dans la semaine, le mois et/ou l'année. Exemples : analyse grammaticale, jogging de calcul mental, questions/réponses en anglais...
- **La boîte mémoire** : tirer au sort une question sur une notion vue en classe.
- **Activités de recherche d'erreurs « détectives de fautes »** : proposer aux élèves de chercher les erreurs sur une ou plusieurs notions vues en classe.

2.3. FAQ – Foire Aux Questions

1. **Peut-on suivre le même déroulement d'une leçon explicite pour toutes les matières ? Pour toutes les séances ?**
2. **La PEx n'est-elle pas un frein à la réflexion des élèves ?**
3. **Comment faire avec plusieurs niveaux dans sa classe ?**
4. **Quelle méthode pédagogique choisir ?**
5. **Les meilleurs systèmes éducatifs suivent-ils un enseignement « explicite » ?**

1. **Peut-on suivre le même déroulement d'une leçon explicite pour toutes les matières ? Pour toutes les séances ?**

Beaucoup de matières (français, mathématiques, sciences, LVE...) se prêtent au même déroulement de leçon explicite (présentation-pratique guidée- objectivation pratique autonome), particulièrement dans les apprentissages fondamentaux.

Cela étant dit, certaines disciplines (comme l'histoire, la géographie, les arts...) ou certaines séances de français et de mathématiques ne peuvent suivre ce déroulement « type » mais plutôt un questionnement guidé et progressif pour permettre de faire émerger l'essentiel à retenir.

Enfin, toutes les séances d'apprentissage ne se ressemblent pas (séances de pratique autonome, séances de révisions, séances de transferts : dictée, résolution de problèmes, étude de texte...).

2. La PEx n'est-elle pas un frein à la réflexion des élèves ?

Si la guidance de l'enseignant est importante en PEx, elle est au service de la réflexion des élèves. En effet, en présentant le nouvel apprentissage, en rendant explicite son raisonnement, l'enseignant aide les élèves à mieux saisir l'enjeu de l'apprentissage. Cette étape est aussi très courte pour laisser place aux deux étapes les plus importantes : la pratique guidée et l'objectivation. En effet, en **suscitant les interactions** avec les élèves ou entre élèves **pour vérifier leur compréhension et dire à haute voix ce qu'ils ont compris et retenu**, l'enseignant contribue au **développement de leur métacognition**.

Enfin, la réflexion des élèves ne peut être tout le temps sollicitée. L'élève a besoin de temps de « repos » propices pour s'exercer, réviser et ainsi renforcer le surapprentissage.

3. Comment faire avec plusieurs niveaux dans sa classe ?

Quelque soit la pédagogie utilisée en classe, cette question se pose à chaque enseignant ayant plusieurs niveaux.

La pédagogie dite « explicite » requière néanmoins une forte présence de l'enseignant pour mener les séances (étapes de présentation et de pratique guidée).

Aussi, lorsque l'enseignant laissera un groupe d'élèves en travail autonome, il leur proposera une activité d'entraînement ou de révisions. Cette phase est propice à une pratique coopérative (tutorat) à condition d'avoir bien défini préalablement avec les élèves ce qu'est le tutorat (réexpliquer avec ses propres mots, sans donner la réponse...).

4. Quelle méthode pédagogique choisir ?

A l'heure actuelle en France, l'édition de méthode dite « explicite » commence à faire son apparition. Si l'on veut faire le choix d'un manuel, d'une méthode « explicite », on s'attachera à l'observation de certains critères comme :

- une **progression** des apprentissages allant **du simple au complexe**.
- la **combinaison d'un apprentissage massé** pour la découverte de nouvelles notions et d'un **apprentissage spiralaire** pour la révision et le transfert des connaissances.

- le fait de **consacrer du temps sur les nouvelles notions à acquérir** en évitant de s'attarder sur des notions apprises dans l'année précédente (qui feront plutôt l'objet d'une réactivation).
- la **proposition de nombreux exercices variés** pour permettre la pratique guidée et favoriser l'entraînement et le réinvestissement des connaissances.

5. Les meilleurs systèmes éducatifs suivent-ils un enseignement « explicite » ?

Si en France, la pédagogie explicite n'est vraiment apparue qu'à partir de 2006, celle-ci est déjà très utilisée dans **les pays comme les USA et le Canada**.

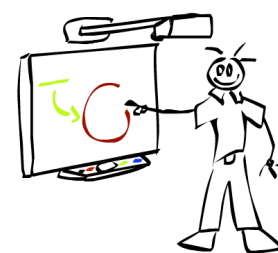
La **méthode de mathématiques de Singapour**, où les élèves arrivent régulièrement premiers aux évaluations internationales TIMMS (Maths et Sciences) de 1995 à 2011, s'appuie sur de nombreux principes de l'enseignement explicite (modélisation, verbalisation du raisonnement, questionnement guidé, progression du simple au complexe, révisions...).

Enfin, s'il est vrai que dans le **système éducatif finlandais** (en tête aux évaluations PISA), on utilise une pédagogie socioconstructiviste, de nombreux observateurs ont pu constater des traits similaires à la pédagogie explicite : une grande place accordée aux interactions, un souci de la compréhension, de l'entraînement et du réinvestissement des connaissances.

2.4. TNI et enseignement explicite

Le **TNI** (Tableau Numérique Interactif) est un **outil d'apprentissage efficace s'il est utilisé selon le modèle de l'enseignement explicite**. En effet...

- Il attire l'attention des élèves et dynamise la démonstration de l'enseignant lors de la présentation d'une notion
- Il permet l'utilisation de nombreux exemples et contre-exemples lors de la pratique guidée
- Il facilite la présentation d'un raisonnement
- Il incite les élèves à venir s'exercer ou corriger au TNI en justifiant leur réponse
- Il permet de revenir sur une correction (enregistrement d'un exercice ou raisonnement en cours) et de pratiquer la rétro-action.



En savoir plus : <http://www.recitus.qc.ca/tic/dossiers-tic/tableau-blanc/enseignement>

2.5. La PEx en France



L'Association Pour la Pédagogie Explicite (APPEX), créée en 2006, contribue, à travers son site internet, à la diffusion de l'enseignement explicite auprès des enseignants français : <http://www.pedagogie-explicite.fr>

Le Laboratoire des Sciences de l'Éducation de Grenoble (Université Pierre-Mendès-France), dirigé par Pascal Bressoux, s'intéresse à la question des pratiques efficaces d'enseignement. <http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/enseignement.html>

La référence à un enseignement explicite est mentionnée en préambule des programmes 2008 de l'école maternelle et élémentaire, B.O. 19 juin 2008, hors-série n°3 :

« C'est en proposant aux élèves un **enseignement structuré et explicite**, orienté vers l'acquisition des savoirs de base, et en leur offrant des entraînements systématiques à la lecture, à l'écriture, à la maîtrise de la langue française et des mathématiques, ainsi que de solides repères culturels, qu'on les préparera à la réussite. »

On retrouve la référence à l'enseignement explicite dans une circulaire sur l'orthographe :

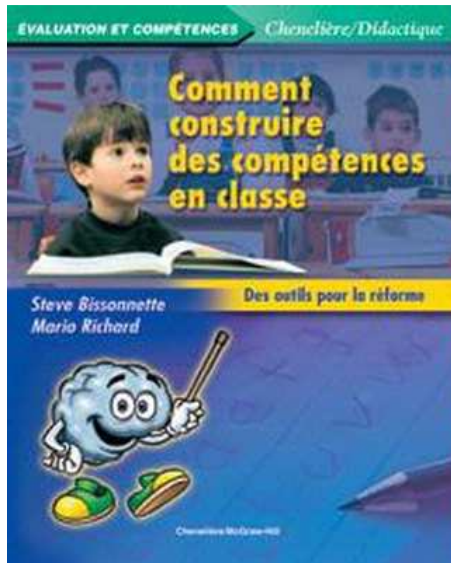
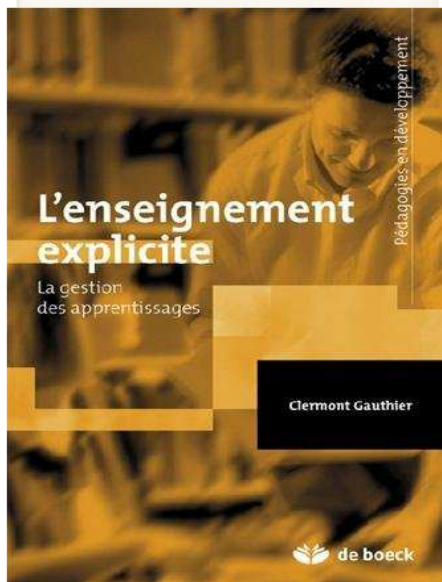
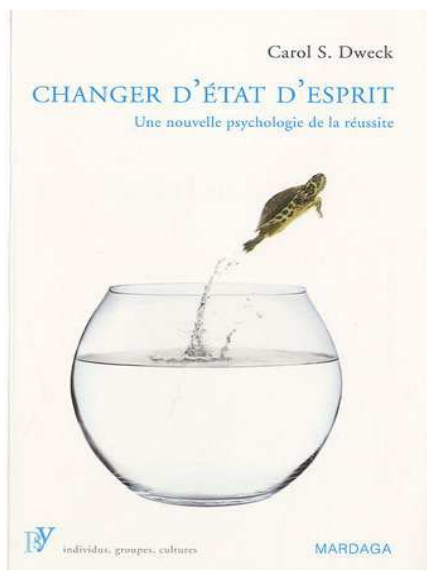
Circulaire n° 2012-067 du 27-4-2012 sur l'enseignement de l'orthographe :

« **Un enseignement progressif et explicite**

*Diverses recherches convergent pour montrer que l'orthographe, comme la grammaire, le vocabulaire, la compréhension des textes, doit être abordée **de manière explicite et progressive**.*

*Cet enseignement concerne la connaissance des formes écrites des mots et leurs règles de fonctionnement. **Un enseignement explicite et progressif de l'orthographe est donc nécessaire**. Il apporte une aide particulière aux élèves les plus fragiles linguistiquement en leur donnant des points de repère, gage d'une plus grande assurance et d'une meilleure efficacité d'usage de la langue. »*

2.6. Des livres pour approfondir



2.7. Des sites internet à découvrir

Site de l'APPEX : <http://www.pedagogie-explicite.fr>

Sites canadiens qui expliquent ou mettent en œuvre l'enseignement explicite en classe (dont vidéos) :

<http://enseignementefficace.blogspot.fr/>

<http://vimeo.com/stevebissonnette/videos>

<http://scp-pbis.com/>

<http://explicitinstruction.org/>

<http://atelier.on.ca/edu/core.cfm>

<http://zoom.animare.org/eesf>

Site de formation à distance de l'enseignement efficace (québécois) :

<http://edu6510.teluq.ca/accueil/mot-de-bienvenue/>

Glossaire

Apprentissage massé : apprentissage vu, étudié sur une courte période avec une grande fréquence.

Apprentissage spiralaire ou filé : apprentissage vu, étudié sur une longue période, avec d'autres apprentissages en intervalles.

Connaissance / Habileté : savoir notionnel acquis par l'élève.

Premier stade où l'élève a compris un savoir qui lui permet de le mémoriser, dans un enseignement visant l'acquisition d'une compétence. → L'élève sait quoi faire.

Capacité : savoir procédural acquis par l'élève.

Deuxième stade où l'élève est capable de savoir comment utiliser un savoir appris dans un autre contexte, dans un enseignement visant l'acquisition d'une compétence. → L'élève sait où, quand, pourquoi et comment le faire.

Compétence : capacité à savoir agir, à mobiliser un ensemble de ressources transférables dans la résolution d'une tâche complexe.

Troisième stade où l'élève utilise un savoir appris de façon automatique, de telle sorte qu'elle libère sa mémoire de travail pour pouvoir gérer une tâche complexe.

Curriculum : définition des contenus d'apprentissage sur plusieurs années.

Design curriculaire : élaboration d'une progression par planification des objectifs d'apprentissage (selon des principes pédagogiques propres à un modèle théorique de l'enseignement-apprentissage).

Etayage (du côté de l'enseignant) : ensemble des procédures mises en œuvre par l'enseignant pour assurer un accompagnement de l'élève dans ses apprentissages jusqu'à son autonomie.

Etayage (du côté de l'élève) : capacité de l'élève à argumenter, à justifier sa réponse, à expliciter son raisonnement.

Explicitation : fait d'indiquer, de préciser tous les aspects implicites d'un apprentissage.

Intelligence dynamique : conception dynamique de son intelligence (définie en psychologie cognitive par Carole S. Dewck) selon laquelle celle-ci n'est pas fixe et peut évoluer en fonction des efforts fournis pour s'améliorer.

Intelligence statique : conception figée de son intelligence (définie en psychologie cognitive par Carole S. Dweck) qui ne permet pas de rebondir sur un échec pour se surpasser.

Mise en situation / ouverture : début d'une séance d'apprentissage qui va permettre de réactiver les connaissances apprises précédemment.

Mémoire à court terme (ou de travail) : mémoire de réception des informations sensorielles dont l'empan (quantité et durée de stockage des informations) est très limité.

Mémoire à long terme : mémoire de réception des informations sensorielles dont l'empan (quantité et durée de stockage des informations) est quasi-illimité.

Métacognition : processus de réflexion de l'élève sur sa propre pensée.

Objectivation / fermeture : conclusion d'une séance d'apprentissage dont l'objectif est de veiller à la rétention des apprentissages. Elle peut se traduire sous la forme orale, écrite, schématisée...en sollicitant des élèves l'essentiel à retenir.

Pratique autonome : phase de travail où l'élève accomplit une tâche de façon autonome.

Pratique guidée : phase de travail où l'élève accomplit une tâche en interaction avec l'enseignant et/ou les autres élèves.

Pratique coopérative : phase de travail où l'élève accomplit une tâche avec l'aide d'un ou plusieurs autres élèves.

Présentation (ou modelage) : phase de présentation d'un nouvel apprentissage par l'enseignant. Cette étape est aussi le moment où l'enseignant *met un haut parleur sur sa pensée*, explicite son raisonnement (implicite) que l'élève s'appropriera ensuite.

Progression : élaboration, planification des objectifs nécessaires à l'acquisition d'une notion.

Programmation : élaboration, planification des connaissances à étudier sur une année scolaire.

Programmes : liste des connaissances définies par le Ministère de l'Education Nationale, à acquérir pour chaque niveau scolaire.

Réactivation / révisions : rappel, réinvestissement des connaissances ou stratégies déjà enseignées.

Répétition : travail à plusieurs reprises et dans des contextes différents du même objet de savoir.

Rétroaction / feed-back : retour sur un tâche, un travail accompli pour vérifier et corriger les éventuelles erreurs.

Séance : un temps spécifique d'apprentissage. Une leçon sur...

Séquence : ensemble de séances liées entre elles par une même compétence visée.

Surapprentissage : processus visant à ancrer l'apprentissage d'un savoir dans la mémoire à long terme.

Stratégies : moyens méthodologiques nécessaires pour accomplir une tâche.

Tâche simple : activité qui permet de vérifier si une connaissance ou une stratégie a bien été apprise, dans un enseignement visant l'acquisition d'une compétence.

Tâche complexe : activité qui permet de vérifier chez l'élève s'il est capable de mobiliser, transférer des connaissances qu'il a apprises, dans un enseignement visant l'acquisition d'une compétence.

TBI : Tableau Blanc Interactif

TNI : Tableau Numérique Interactif

Tutorat : aide proposée par un élève à l'un de ses pairs.

Verbalisation : capacité d'un élève à exprimer ce qu'il a compris à l'aide du langage oral.