



# DES OUTILS POUR LA CLASSE

IEN MONTELIMAR

n° 6 – Mis à jour Décembre 2018

## Que signifie enseigner plus explicitement ? Qui explicite ? Expliciter quoi ? Expliciter quand ?...

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.

Il appelle les enseignants à changer de posture, à faire réfléchir les élèves sur leurs apprentissages. C'est une clé pour lutter contre l'échec scolaire.

Le terme "explicite" renvoie aux comportements visibles de l'enseignant et des élèves. Hattie (2009) utilise les termes "enseignement visible" et "apprentissage visible" pour mettre en évidence le fait que l'enseignement doit être visible et explicite pour les élèves et que l'apprentissage des élèves doit aussi être rendu visible pour l'enseignant notamment via la vérification de la compréhension des élèves.

La démarche de l'enseignement explicite consiste, pour l'enseignant, à rendre l'ensemble des dimensions de son enseignement explicites (les démarches, les connaissances et les compétences, les étapes, les objectifs...), l'implicite pouvant être néfaste aux apprentissages.

### QUE SIGNIFIE ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT ?

#### Des cadres théoriques différents

Depuis quelques années, le vocable « pédagogie explicite » est utilisé par plusieurs courants de recherche au risque de malentendus. Il existe deux grands courants pour l'enseignement explicite.



- Une première acception de l'enseignement explicite est popularisée par le canadien Steve Bissonnette, qui prône l'« **instruction directe** ». Selon lui, les mesures de soutien efficace passent par des actions de dire (rendre explicites les intentions et objectifs de la leçon pour les élèves, rendre explicite les connaissances antérieures dont les élèves auront besoin), de montrer (l'enseignant exécute la tâche et énonce le raisonnement adapté à haute voix) et de guider (l'enseignant amène les élèves à rendre explicite leur raisonnement préalable, fournit les rétroactions nécessaires). Les compétences ou les savoirs qui les composent sont décomposés en éléments les plus simples pour que les élèves apprennent progressivement, notamment pour les élèves en difficulté. Trois étapes au cours de la leçon sont donc

récurrentes : le modelage (enseigner quoi, pourquoi, comment, quand et où faire par une démonstration magistrale) ; la pratique dirigée (proposer des tâches semblables à celles du modelage mais avec des rétroactions régulières et échanges d'idée entre élèves pour s'assurer de leur compréhension) ; la pratique autonome ou indépendante (l'élève réinvestit seul ce qu'il a compris du modelage dans des problèmes ou des questions).

Etapes	Instruction directe	Théorie de la charge cognitive	Principes d'enseignement
<b>1 MODELISATION</b>	JE : l'enseignant(e) montre par une approche explicite	TACHE A RESOUDRE: - réduit la charge cognitive pour les élèves prioritaires - pour construire des stratégies - illustre les critères de réalisation et les critères de réussite	FOURNIT DES MODELES - rend plus clairs et illustre les étapes de résolution d'une tâche - donne une réalité à une tâche
<b>2 PRATIQUE GUIDEE</b>	NOUS : l'enseignant(e) fait une démonstration avec l'aide des élèves	TACHE A TERMINER : - un « hybride » entre une tâche résolue et une tâche à résoudre	FOURNIT DES MODELES - maîtrise les étapes de mise en œuvre de la stratégie en soulageant la charge cognitive
<b>3 PRATIQUE AUTONOME</b>	VOUS : les élèves effectuent la tâche en autonomie	TACHE A RESOUDRE - permet aux élèves possédant les stratégies de les mettre en œuvre	PRATIQUE AUTONOME - développe des automatismes

- **Processus outillant** : Du côté de ceux qui s'intéressent d'abord à la cognition ou à la didactique des disciplines (issus de différents courants, comme Michel Fayol, Sylvie Cèbe, Roland Goigoux), on souligne la nécessité d'outiller, dès la maternelle, tous les élèves des procédures de base (chronologie, repérage dans l'espace, catégorisation, attention, compréhension de l'implicite, développement de la mémoire de travail, phonologie), en comprenant les causes plutôt qu'en se focalisant sur les effets des difficultés des élèves. Ces chercheurs demandent donc aux enseignants de consacrer un temps suffisant aux répétitions, aux verbalisations qui guident l'action, à l'explication collective des conditions de réussite des tâches, parce que « réussir n'est pas comprendre ».

- De leur côté, les chercheurs du laboratoire CIRCEFT-E.SCOL de l'Université Paris 8 pensent que l'explicitation est au cœur de la lutte contre les inégalités scolaires. Pour eux, expliciter ne tient pas seulement du dire, du propos, mais de situations explicites. A tâches ou consignes équivalentes, les élèves réinterprètent le sens des situations scolaires. Activisme n'est pas forcément activité intellectuelle : il n'est pas rare qu'un élève réussisse une tâche sans pour autant entrer dans le travail cognitif attendu par l'enseignant, parfois à l'insu de celui-ci. Lorsque ces petits malentendus s'accumulent, les difficultés vont grandissantes. Pour Jean-Yves Rochex, c'est donc en aidant les enseignants à se focaliser sur l'activité intellectuelle des élèves qu'on peut les aider à faire réussir les plus éloignés des réquisits scolaires.

- Dans le même sens, Jacques Bernardin, 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 qu'on voudrait les résoudre. Et tout ça à l'insu des enseignants...* ». Ces « différenciations actives et passives » 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 sans doute la phase la plus importante.

## **Expliciter pour une plus grande efficacité des apprentissages :**

La pédagogie explicite ne va pas de soi et conduit à s'interroger sur ce qui est explicitable, ce qui est explicité dans les pratiques et ce qu'il faudrait expliciter pour une plus grande efficacité des apprentissages.

D'une manière générale, les enseignants savent plutôt bien expliciter :

- l'objet de savoir en fin de séance ; c'est l'institutionnalisation (qui ne rencontre pas toujours les attentes des élèves des milieux populaires)
- les supports de l'étude, c'est à dire le sens de la consigne.

Le constat qui est fait, c'est que même lorsque les enseignants tiennent explicitement ces deux bouts, ce qui semble manquer, c'est l'explicitation de la forme scolaire, ce que signifie « apprendre à l'école ».

Autant dans une préparation soignée, les concepts utiles peuvent s'enchaîner et se mailler de manière très explicite, autant dans la classe les apprentissages sont aux prises avec le réel. L'explicitation de la dialectique entre enseignement et apprentissages se situe à deux niveaux : celui des élèves et celui des enseignants. Supposer que l'explicitation des consignes et des enjeux didactiques pourrait suffire, c'est considérer que l'acte d'enseigner est une action unilatérale : "*Un enseignant et 25 enseignés avec un mode de réception unique*".

L'acte d'enseigner repose sur la tension entre implicite et explicite ; tension qu'il est nécessaire d'assumer en cherchant les équilibres invisibles et complexes entre les moments où il s'agit vraiment d'explicitation et les moments où on reste dans l'implicite.

## **QUI EXPLIQUE ?**

"Enseignement explicite" ne se confond pas avec le concept "d'instruction directe", développée au Québec. Pour Sylvie Cèbe, « *enseigner de manière explicite* » se rapporte davantage à une préoccupation professionnelle de l'enseignant qu'à une méthode systématique ».

Il ne suffit pas d'explicitation une consigne pour que tous les élèves entrent dans le travail. Comment faire pour que tout le monde comprenne ce qu'il y a à faire ? Même lorsque l'élève sait reformuler la consigne, rien ne garantit qu'il ait compris le sens de la tâche. Il faut donc aller au-delà de la reformulation et 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 QUOI ?**

Deux grandes catégories d'explicitation peuvent être réalisées par l'enseignant :

- explicitation du pourquoi : explicitation des finalités de la tâche (apprentissages visés, par exemple)
- explicitation du comment : explicitation des procédures, stratégies ou connaissances à mobiliser pour traiter la tâche.

### **Expliciter les procédures qui permettent de répondre aux exigences scolaires selon Sylvie Cèbe**

Les évaluations internationales comme PIRLS nous renseignent notamment sur le fait que, pour la plupart, les élèves apprennent, et connaissent leurs leçons, mais ne savent pas comment s'y prendre pour répondre aux questions qu'on leur pose (notamment les procédures inférentielles et les états mentaux). On retrouve la question : « *Comment enseigne-t-on explicitement toutes les manières de faire qui permettent de répondre aux exigences scolaires ?* ». Souvent on a tendance à penser qu'en pratiquant de manière intensive des questionnaires de lecture, les élèves vont finir par comprendre par eux même les

procédures qui permettent de réussir. Or, les études montrent que si cela peut fonctionner pour restituer des connaissances littérales, ce sera insuffisant pour apprendre à inférer, en sachant s'il faut mettre en relation différents éléments du texte, ou raisonner à partir de ses connaissances initiales... (autant de modes de questionnement généralisables dans différentes disciplines ou situations).

### **Des objets d'étude qui nécessitent un enseignement explicite pour Jacques Bernardin)**

Les premiers objets d'études pour lesquels il semble important d'explicitier les processus sont sans doute les fondamentaux - lecture, écriture – qui ont vocation à devenir des outils au service des autres apprentissages. Les enseigner de manière explicite, c'est dévoiler les modes de traitement adéquat, faire des mises en relation significatives et valider dans le cadre du collectif d'apprentissage l'utilité de ces mises en relation.

Viennent ensuite les notions et les concepts qui sont les seconds objets scolaires qui méritent explicitation. Pour cela, 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 coélaborer une représentation partagée de la notion ou du concept, de conceptualiser.

En troisième lieu, l'infra-didactique, c'est à dire ce qui est convoqué d'un bout à l'autre de la scolarisation sans jamais être travaillé (la copie, le travail personnel, etc), nécessiterait d'être explicitée à la fois dans sa dimension épistémologique et pour l'importance que représente son appropriation progressive, automatisée et intégrée au service de tous les apprentissages scolaires.

### **QUAND EXPLICITER ? Quatre moments propices et importants pour expliciter et faire expliciter**

Jacques Bernardin pointe quatre moments importants dans la séance et/ou dans la séquence :

- Les cinq premières minutes de cours, pour la présentation des enjeux de la tâche ainsi que du but de la tâche et de ses consignes.
- Au cours 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.
- Le temps d'institutionnalisation. C'est 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
- 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.

### **EXPLICITER COMMENT ?**

- **L'enseignant explicite aux élèves** : entre discours et situations, l'enseignant explicite les apprentissages visés (pourquoi), les tâches, les procédures et les stratégies (comment) et les apprentissages réalisés (institutionnalisation) selon une scénarisation didactique et pédagogique anticipée, mais ajustable au fil du déroulement des activités et réactions des élèves. On parlera alors de clarté cognitive.
- **L'élève s'explique à lui-même et explique à l'enseignant** : « *Comment fais-tu ?* » Cette simple question posée à l'élève par l'enseignant favorise une conscientisation de ses processus intellectuels et l'encourage à une activité mentale qui favorise le développement d'une capacité réflexive et ce dès le plus jeune âge. Pour ce faire l'élève a besoin de compétences langagières qui doivent être enseignées. Les nouveaux programmes demandent régulièrement à l'élève d'expliquer à l'enseignant autant que de s'expliquer à lui-même sa démarche intellectuelle. Sylvie Cèbe précise qu'il lui semble utile d'explicitier

pendant l'activité : « *il est important que les élèves soient conscients que l'explicitation des procédures rend leurs activités bien plus efficaces et que du coup ces procédures conscientisées sont transférables* ».

- **Les élèves s'explicitent entre eux** : c'est au maître que revient l'organisation des conditions de l'explicitation des processus intellectuels de métacognition. De telles pratiques, lorsqu'elles existent, sont souvent intégrées dans les organisations ordinaires de classe et initiées par des questionnements du type « *comment faites-vous pour... ?* ». Jacques Bernardin fait le constat que la capacité réflexive s'entraîne chez les élèves dès le plus jeune âge. Lorsque les élèves explicitent à voix haute comment ils s'y prennent pour mémoriser l'orthographe du mot longtemps, l'explication va bénéficier à celui qui explique, du fait qu'il conscientise sa démarche en la mettant en mots. Pour les autres élèves, le dévoilement des « façons de faire » des autres peut permettre d'engranger pour eux-mêmes lors qu'une nouvelle tâche similaire, dès lors que l'élève en percevra les similarités.

### **Des gestes professionnels d'explicitation**

Les programmes des cycles 2 et 3 (2015, 2018) insistent sur la nécessité de mettre en œuvre un enseignement explicite sans réellement détailler les gestes professionnels nécessaires. Le programme de l'école maternelle (BO Mars 2015) est le seul texte officiel à évoquer ces gestes.

*« L'enseignant rend lisibles les exigences de la situation scolaire par des mises en situations et des explications qui permettent aux enfants – et à leurs parents - de les identifier et de se les approprier. Il incite à coopérer, à s'engager dans l'effort, à persévérer grâce à ses encouragements et à l'aide des pairs. Il encourage à développer des essais personnels, prendre des initiatives, apprendre progressivement à faire des choix.*

***Il aide à identifier les objets sur lesquels portent les apprentissages, fait acquérir des habitudes de travail qui vont évoluer au fil du temps et que les enfants pourront transférer. Pour ce faire, il s'attache à faire percevoir la continuité entre les situations d'apprentissage, les liens entre les différentes séances. Pour stabiliser les premiers repères, il utilise des procédés identiques dans ses manières de questionner le groupe, de faire expliciter par les enfants l'activité qui va être la leur, d'amener à reformuler ce qui a été dit, de produire eux-mêmes des explications pour d'autres à propos d'une tâche déjà vécue.***

***L'enseignant exerce les enfants à l'identification des différentes étapes de l'apprentissage en utilisant des termes adaptés à leur âge. Il les aide à se représenter ce qu'ils vont devoir faire, avec quels outils et selon quels procédés. Il définit des critères de réussite pour que chacun puisse situer le chemin qu'il a réalisé et perçoive les progrès qu'il doit encore effectuer.*** »

Gestes professionnels d'explicitation préconisés dans les programmes. Ces gestes sont transférables quel que soit l'objet d'enseignement.
<b>Aider à identifier les objets sur lesquels portent les apprentissages.</b>
<b>Faire acquérir des habitudes de travail qui vont évoluer au fil du temps et que les enfants pourront transférer.</b>
<b>Faire percevoir la continuité entre les situations d'apprentissage, les liens entre les différentes séances.</b>
<b>Utiliser des procédés identiques dans ses manières de questionner le groupe.</b>
<b>Faire expliciter par les enfants l'activité qui va être la leur, d'amener à reformuler ce qui a été dit.</b>
<b>Faire produire des explications pour d'autres à propos d'une tâche déjà vécue.</b>
<b>Exercer les enfants à l'identification des différentes étapes de l'apprentissage en utilisant des termes adaptés à leur âge.</b>
<b>Aide à se représenter ce qu'ils vont devoir faire, avec quels outils et selon quels procédés.</b>
<b>Définir des critères de réussite pour que chacun puisse situer le chemin qu'il a réalisé et perçoive les progrès qu'il doit encore effectuer.</b>

## En résumé

Qui ? Avec Qui ?	Quoi ?	Quand ?	Comment ?
<b>L'enseignant à lui-même (le métier).</b>	Un scénario d'enseignement/apprentissages qui comprend :	- Avant la séance : le temps de la préparation	- Par des dispositifs et des outils qui aident les élèves à se distancier de la tâche demandée
<b>L'enseignant aux élèves.</b>	- les contenus d'enseignement - les apprentissages visés (pourquoi) - le but de la tâche proposée Les procédures (comment)	- Au début de la séance : avant l'entrée en tâche/situation. La clarté cognitive.	- Par des questionnements et des sollicitations de l'enseignant
<b>L'élève à lui-même et à l'enseignant.</b>	- les apprentissages réalisés (institutionnalisation)	- Pendant la séance : la réalisation de la ou des tâches. La pluralité des démarches.	- Par des organisations qui provoquent des interactions entre élèves
<b>L'élève aux autres élèves.</b>	- les apprentissages réels (évaluation) les liens avec les autres apprentissages contenus et/ou procédures (la mémoire didactique)	- À la fin de la séance : l'institutionnalisation - Après la séance : l'analyse des résultats ou le tissage entre une séance et la suivante.	- Par des traces qui permettent de fixer et de conserver le savoir construit ...

### Sources :

- les travaux de l'IFE (Institut Français de l'Education)
- travaux de Bissonnette, Rosenhine
- site Formapex