Enseigner plus explicitement : l'essentiel

Sommaire :

- Ce que dit le prescrit
- Des cadres théoriques différents
- Expliciter : comment, pourquoi, quand ?
- En résumé

"Enseigner plus explicitement" semble être un levier efficace pour les apprentissages de tous les élèves, et particulièrement ceux les plus scolairement fragiles, les plus dépendants de l'action du maître, si on en croit les textes récents de l'institution scolaire, mais aussi plusieurs courants de la pédagogie ou de la recherche.

"**L'explicitation**" contribuerait à réduire les inégalités scolaires. Encore faut-il savoir de quoi il s'agit, et quelles controverses ce terme peut susciter. C'est ce que nous tentons ici en précisant les prescriptions institutionnelles, les différents points de vue de chercheurs, en tentant d'illustrer les questions à travers des exemples concrets issus du travail en classe ou en formation. Ce travail a été aussi nourri par la formation nationale de formateurs REP organisée par la DGESCO à Poitiers et Lyon en 2015.

Possibilité de Télécharger tout le dossier (PDF - 20 pages - 2,1 Mo)

Ce que dit le prescrit

Le référentiel de l'Éducation prioritaire (*« enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maitrise du socle commun »*), comme les programmes 2015 des cycles 2, 3 et 4, avec de nombreuses occurrences du terme «explicite», s'accordent sur la nécessité « d'enseigner plus explicitement ». Nombre de modalités sont recommandées au fil des pages : expliciter des techniques, des pratiques, des attentes, des règles, des stratégies, des démarches, des savoir-faire, des implicites dans la compréhension des textes, des connaissances préalables aux apprentissages... Autant d'ambitions à confronter aux contraintes des situations de classe…

Mais quelle en est la genèse conceptuelle ?

Des cadres théoriques différents

Depuis quelques années, le vocable « pédagogie explicite » est utilisé par plusieurs courants

de recherche au risque de malentendus :

-
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 du laboratoire LAPSCO de Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand, Sylvie Cèbe, Roland Goigoux du laboratoire ACTé de Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand), 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 » (S Cèbe et P. Picard, « Réussir pour comprendre : le rôle des pratiques d'enseignement dans le développement des compétences requises à et par l'école »*, *Article paru en 2009 dans la revue du GFEN « Dialogue » n°134)*.

-

Une autre 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 prérequis 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). (Cf. entretien avec Steve Bissonnette sur l'enseignement explicite)

-
De leur côté, les chercheurs du laboratoire CIRCEFT-ESCOL 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. À 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 (vidéo), c'est

donc en aidant les enseignants à se focaliser sur l'activité intellectuelle des élèves que l'on peut les aider à faire réussir les plus éloignés des réquisits scolaires.

- Dans le même sens, Jacques Bernardin (vidéo), 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 surcroit d'aide qui, en fait, au lieu d'aider les élèves, viennent enkyster et accroitre 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 et J. Crinon dir., *La construction des inégalités scolaires*, PUR 2012. Présentation synthétique de ces deux notions) 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.

L'exemple de la carte de géographie

Stéphane Bonnery a popularisé l'exemple emblématique d'Amidou, en cours de géographie de collège, lors d'une leçon de début d'année ou il s'agit d'apprendre à réaliser une carte en respectant un code de couleurs en fonction des reliefs – les plaines sont en vert et les montagnes en marron.

Pendant toute la séance, l'enseignante essaie d'attirer l'attention des élèves sur ce code, répète que « quand il y a plus de 1000 mètres, on utilise le marron le plus foncé » ou que « si c'est moins élevé c'est moins foncé » … Amidou lui, cherche à bien colorier, « à faire juste ». Il a, depuis le début de sa scolarité, développé une façon de faire que l'on observe souvent, notamment dans des classes d'établissements populaires : seul le résultat compte.

Ainsi, comme d'autres élèves, il va harceler l'enseignante : « Madame, cette zone-là, c'est vert ? ». Quand l'enseignante répond : «mais non, je l'ai dit deux cents fois, c'est le marron le plus foncé parce que...», Amidou n'entend que le nom de la couleur et s'empresse de colorier, sans prêter plus d'attention aux explications. Amidou est là pour « faire le travail », c'est-à-dire appliquer des consignes. Il n'imagine pas que cette tâche vise des contenus de savoir : la notion de relief, le codage d'une carte. À l'inverse, pour l'enseignant - qui a été un bon élève – il est très compliqué de comprendre ce que les élèves ne comprennent pas, surtout quand le résultat est correct. Car, à la fin de la séance, Amidou a effectivement bien colorié sa carte. Mais il n'a pas compris pourquoi c'est exact.

Et ce n'est pas à la maison qu'il va mieux le comprendre, ni même pendant l'aide aux devoirs quand il révise pour l'interrogation prévue. Quand quelques jours plus tard, il doit colorier une carte différente – car pour vérifier que les élèves ont bien compris l'enseignante ne donne pas la même carte que celle réalisée en classe – Amidou ne sait pas faire ... Il est même scandalisé : « C'est pas juste, c'est pas la carte qu'il fallait apprendre ! ». Et, quand le chercheur lui demande comment ont fait ceux qui ont réussi, il répond : « Je me demande bien qui leur a dit que ce ne serait pas la même carte le jour du contrôle…»

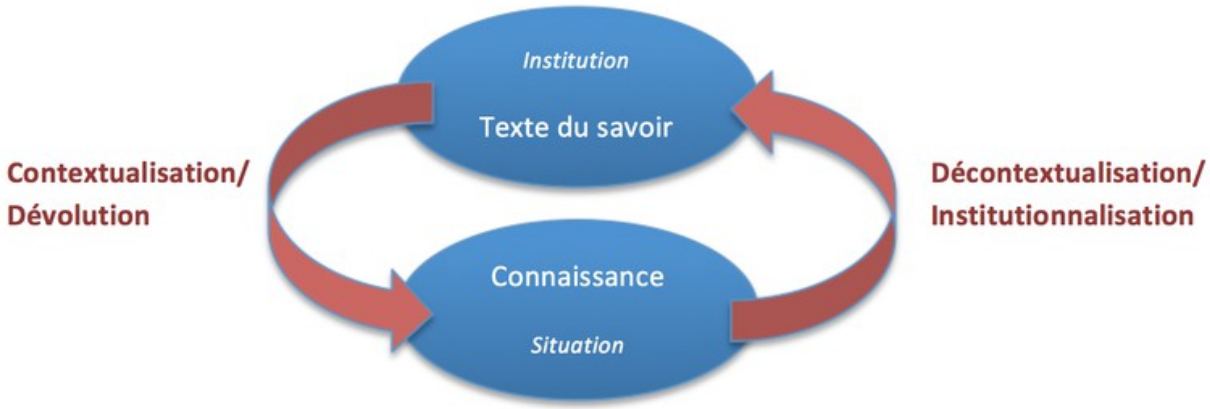
S. Bonnery, *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 2007, 214p. Extrait en ligne sur le site du centre

Si l'on veut comprendre la complexité de la question de l'explicitation dans le domaine scolaire, sans doute faut-il s'interroger sur ce qui fait la spécificité des savoirs scolaires par rapport aux savoirs du quotidien.

Les savoirs scolaires ne sont pas une somme de connaissances à accumuler dans la tête des élèves. Ils sont organisés en disciplines qui sont autant de manière de penser le monde et ses objets, chacune ayant son champ, ses méthodes, ses notions qui permettent de construire une compréhension spécifique.

Si l'école se donne pour ambition de permettre à tous les élèves de se doter d'outils intellectuels pour se comprendre soi, comprendre les autres et comprendre le monde, c'est bien à travers ces constructions de savoirs disciplinaires.

Les savoirs scolaires sont donc une manière particulière d'être en relation avec les objets du monde quand on peut utiliser le texte du savoir d'une discipline pour comprendre une situation, et inversement ce qu'on a compris d'une situation ne peut se constituer en savoir textuel que par un processus de décontextualisation et d'institutionnalisation. C'est la dialectique qu'établit Guy Brousseau (didacticien des mathématiques, G. Brousseau, "Théorie des situations didactiques en mathématiques", *revue Éducation et didactique, vol. 5, no. 1 | 2011, 101-104*) dans sa théorie des situations :



L'explicitation est donc une tentative perpétuelle de l'enseignant avec ses élèves pour les accompagner à lire des situations avec des notions théoriques et à construire avec eux des notions théoriques à partir des situations.

Expliciter : comment, pourquoi, quand ?

Reprenant la typologie utilisée dans l'enquête sur les pratiques d'apprentissage du lire-écrire au CP pilotée par l'IFé et le laboratoire ACTé, nous pouvons donc proposer deux grandes catégories d'explicitation 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.

Énoncer ces principes ne règle évidemment pas la difficulté pour les enseignants à pouvoir le faire en contexte de classe :

- D'abord parce que toutes ces préoccupations risquent de ralentir démesurément la leçon en allongeant le temps de consigne ou de parole magistrale, et de perdre certains élèves centrés davantage par la nature des tâches scolaires que par leurs significations.

- Ensuite parce qu'elles vont nécessiter dans la classe le recours de plus en plus fréquent à un usage spécifique du langage, dans lequel enseignant et élèves prennent prétexte de situations pour développer des compétences à "parler sur…" plutôt que "parler de…". Cet usage scolaire du langage, qui contribue progressivement au processus de "mise en discipline" du monde (ou processus de "secondarisation"), qui va permettre de structurer des catégories de situation dans lesquelles on agit en utilisant certaines règles ou procédures, est tout sauf « naturel ». Y faire accéder tous les élèves, même ceux qui se jettent sur les tâches scolaires sans prendre le temps du recul, ou sont très dépendants de l'aide de l'enseignant pour la réalisation de la tâche, est un défi. (Un texte incontournable sur ce point : É. Bautier, R. Goigoux, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie* n° 148, Juillet-Août-Septembre 2004 p93.)

Comme l'explique Patrick Rayou (vidéo), *« tout ce travail de transformation, qui nous parait naturel, est un travail qui n'est pas du tout évident pour les élèves, et d'autant moins évident qu'ils sont dans des logiques sociales qui ne sont pas des logiques cognitives et que souvent ces deux logiques vont entrer en conflagration. La question de l'explicitation qui va bien au-delà de la simple explicitation des consignes qui rendraient la tâche réalisable par chacun : "tout expliciter" est tout à fait impossible : l'enseignant ne peut expliciter à l'infini. Selon la cible de l'apprentissage, l'explicitation peut même tuer l'apprentissage. »*

Enseigner plus explicitement est donc un processus qui se joue à plusieurs niveaux : qui explicite quoi à qui, quand et 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, ajustable au fil du déroulement des activités et réactions des élèves. On parlera alors de clarté cognitive.

- **L'élève s'explicite 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 (É. Bautier, R. Goigoux, *ibid.*). 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 (vidéo) précise qu'il lui semble utile d'expliciter 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 maitre 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 (vidéo) fait le constat que la capacité réflexive s'entraîne chez les élèves dès le plus jeune âge. Lorsque les élèves explicitent à voix haute la manière dont 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, bien évidemment.

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.

Qui ? Avec Qui ?	Quoi ?	Quand ?	Comment ?
• 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	Un scénario d'enseignement/apprentissages qui comprend : • 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)	• 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	• 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 • ...