

## 1. Quelques éléments de contexte

Les réflexions qui touchent à l'explicitation renvoient en fait à un questionnement beaucoup plus large qui interroge l'efficacité des enseignants, des pratiques pédagogiques et leurs effets sur les apprentissages. L'absence de réussite de certains élèves ont amené certains chercheurs à dépasser les théories du « handicap socio-culturel » - sans les ignorer ou les rejeter - pour s'intéresser aux interactions dans le quotidien des classes entre des manières d'enseigner (des contenus, des situations, des supports, des consignes...) et des profils d'élèves peu familiers de l'univers scolaire et de ses codes dont la particularité échappe à ses principaux acteurs. Ces travaux de recherche ont conduit à identifier et à promouvoir des pratiques dites « efficaces », c'est-à-dire des pratiques qui aident tous les élèves à réaliser le plus efficacement possible les apprentissages souhaités.

Si ce questionnement sur les pratiques qui font réussir tous les élèves semble plus prégnant en France depuis une dizaine d'années (2003-2004 : *débat national autour du « comment faire réussir tous les élèves ? » et rapport Thélot qui concluait à une nécessaire amélioration des pratiques pédagogiques, de l'accompagnement et de l'évaluation*), il est bien antérieur aux années 2000 et a donné lieu à de multiples études, notamment dans le monde anglo-saxon<sup>1</sup>. Le chercheur néo-zélandais, John Hattie<sup>2</sup>, a ainsi analysé plus de 800 méta-analyses résumant plus de 50 000 études en éducation (250 millions d'élèves). Dans la synthèse qu'il publie de ses travaux, *Visible Learning*, il identifie ainsi 138 facteurs qui influencent positivement ou négativement la réussite scolaire

Au-delà des différents points de vue qui peuvent s'exprimer sur cette question, **un consensus se dégage** : le **rejet de l'enseignement traditionnel**. Essentiellement expositif, il est dominé par l'enseignant, reléguant les élèves à un rôle passif, réduisant leur activité en classe à la mémorisation de données à réciter à l'enseignant, et facilite surtout l'acquisition d'habiletés de niveau taxonomique inférieur. Les alternatives à ce type d'enseignement peuvent être regroupées en deux grandes catégories : **les pédagogies structurées** et **les pédagogies par découverte**. Les partisans de chacune de ces catégories **s'entendent sur un fait - l'acquisition du savoir est un processus de construction** - mais **divergent sur le « comment » soutenir efficacement ce processus de construction en milieu scolaire**.

C'est dans ce contexte qu'émerge la pédagogie explicite » comme levier d'apprentissage, notamment pour les élèves les plus « fragiles », et donc l'exigence pour les professeurs d'enseigner plus explicitement. Le référentiel de l'éducation prioritaire et les programmes rédigés en 2015 pour l'école et le collège se font l'écho de cette préoccupation (cf. Occurrence des termes « expliciter », « explicitation »). Or, si cette prescription s'impose à tous les acteurs de la scolarité obligatoire via les programmes, il est essentiel de se demander quelles réalités recouvre l'explicitation dans la classe, d'autant que ce concept est pensé différemment par les chercheurs en éducation. De manière globale, on distingue deux acceptions :

- L'explication considérée comme un ensemble de gestes, de postures et de pratiques pédagogiques à conduire dans le quotidien de la classe ;
- « L'instruction directe » qui est une méthode spécifique et systématique d'enseignement issue des recherches nord-américaines.

## 2. L'explicitation

### 2.1 - Les constats à l'origine de la nécessité d'explicitation

<sup>1</sup> Dès les années 60 le gouvernement américain, conscient des difficultés importantes que rencontrent de nombreux élèves dans les apprentissages de base, notamment les enfants issus des minorités, finance des programmes de recherche sur l'efficacité des méthodes pédagogiques (Cf. *Projet Follow Through* de 1968 à 1976, 120 communautés, près de 10 000 élèves).

<sup>2</sup> <https://visible-learning.org/fr/john-hattie-classement-facteurs-reussite-apprentissage/>

**La nécessité d'expliciter en classe répond à la mise en avant par divers chercheurs des deux grandes causes des difficultés scolaires, soit la non identification :**

- des objets d'apprentissage et des enjeux cognitifs des tâches et situations,
- du registre d'activité cognitive et langagière investi par l'élève et les habitudes de travail qui en découlent.

Si l'explicitation donne lieu à différentes préconisations, elle repose sur l'idée que dans la classe des « malentendus » s'installent et que, de manière générale, les enseignants n'en sont pas conscients. Ces signes sont pluriels et peuvent prendre diverses formes : réponses apparemment décalées, contenus de certains commentaires des élèves, comportements.... Ces « malentendus » peuvent trouver leur origine dans **certaines habillages ou procédures pédagogiques peuvent entraîner les élèves sur des fausses pistes**. On en citera quelques-uns.

- **Le recours à l'expérience vécue** ou la référence aux situations de la vie courante qui peut, si l'on n'y prend pas garde, éloigner les élèves des concepts à construire. Ils sont tentés de résoudre le problème posé avec les instruments de la vie courante, sans forcément mobiliser ou construire les connaissances, compétences et concepts souhaités.
- **L'habillage des tâches pour les rendre plus ludiques**, colorées, imagées... brouille l'apprentissage. Ajoutons que le souhait de rendre ludique pour motiver repose sur un malentendu car la véritable motivation est intrinsèque et ressort de la réussite d'un apprentissage valorisé par l'adulte.
- **La mise en projets des apprentissages (pédagogie de projet)** : si le projet donne sens à l'activité, il ne donne sens à l'apprentissage que si les attendus de la tâche sont bien explicités. Il est donc essentiel de clarifier les attendus didactiques, formaliser les attentes et les faire partager aux élèves pour que le sens donné par le projet soit véritablement bénéfique.

## 2.2 - Ce que revêt l'explicitation en classe<sup>3</sup>

Expliciter en classe revêt des gestes professionnels, des pratiques, etc. pluriels et divers que l'on résumer autour de trois axes.

- **Premier axe : Mettre en place un cadre d'apprentissage qui développe la mobilisation efficace des élèves** (*Écouter, observer les élèves au travail - Développer la réflexion des élèves sur le sens de leur activité scolaire : journal des apprentissages, question et écrit sur qu'est-ce que vous avez appris, compris aujourd'hui ? - Adopter des modalités d'évaluation explicites qui marquent la progression des savoirs et les progrès, etc. – Travailler sur les erreurs des élèves comme étant des éléments pour progresser, etc.*).
- **Second axe : Enseigner explicitement les compétences nécessaires à l'apprentissage.** Certaines compétences « semblent aller de soi » et ne sont donc pas véritablement enseignées aux élèves. Il leur est demandé d'écouter, de lire et de comprendre, de copier, de comparer, de trier, de catégoriser, de réfléchir, d'apprendre par cœur, de répondre à des questions... Or, ces activités nécessitent la mise en œuvre de façons de faire, bien souvent invisibles d'où l'incapacité de certains élèves à les maîtriser. L'essentiel est de donner à voir aux élèves les savoir-faire habituellement non dévoilés, de prendre le temps collectivement de les enseigner. Il ne s'agit pas de créer une nouvelle discipline, « sorte de

<sup>3</sup> Pour approfondir ces points, lire le dossier du Centre Alain Savary : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicitement-un-dossier-ressource>

méthodologie », d'en faire un objet « hors sol », dissocié de l'activité même d'apprentissage, mais au contraire d'inclure ces temps au cœur même de l'activité d'apprentissage et des contenus à enseigner.

- **Troisième axe : Penser les séquences d'enseignement et leurs différentes étapes en s'interrogeant sur le quand, quoi, pourquoi, etc. expliciter.** A l'échelle de la séance, l'explicitation peut prendre sa place avant la tâche, en donnant la tâche (*insuffisance de l'acte de reformulation de la consigne pour amener tous les élèves à la comprendre : s'interroger sur les critères de réussite une fois que celle-ci sera réalisée, s'interroger sur le pourquoi l'enseignant à donner cette activité, etc.*) , pendant la tâche (*faire raconter aux élèves ce qu'ils font, arrêter la tâche et organiser un échange collectif sur ce que l'on fait, comment les élèves le font, justification des choix, etc.*) ou encore après la tâche (temps essentiel de l'institutionnalisation du savoir).

### 3. L'instruction directe : « L'enfant n'apprend que si l'enseignant enseigne »

#### 3.1 - Description du modèle

Ce modèle pédagogique relève du courant instructionniste et préconise un enseignement fortement guidé par l'enseignant. Il se caractérise par une pratique en **3 étapes tout au long desquelles on a questionnement, rétroaction de l'enseignant** afin de procurer à l'élève le feed-back et l'enseignement correctif dont il a besoin pour réaliser de façon correcte les apprentissages visés. Cette démarche évite ainsi que l'élève ne se construise des connaissances erronées qui conduisent à l'échec.

- **Le modelage** ou « rendre l'implicite explicite, l'invisible visible » - Au lieu de placer l'élève en situation de recherche<sup>4</sup> (courant constructiviste) pour résoudre une tâche, l'enseignant donne à l'élève la réponse attendue et montre la stratégie pour l'obtenir. L'enseignant décrit à voix haute son raisonnement - les questions<sup>5</sup> qu'il se pose face à une tâche, les stratégies qu'il a retenues pour la réaliser - afin que l'élève se l'approprie. Il rend visible par le verbal tous les liens à faire entre les nouvelles connaissances et celles antérieures - raisonnement, stratégies, procédures - afin de favoriser la compréhension de tous les élèves. L'information est présentée en petites unités (séquence graduée du simple au complexe) afin de respecter les limites de la mémoire du travail : trop d'informations nuit à la compréhension car surcharge la mémoire de travail. Cette étape exige un haut niveau d'attention des élèves.
- **La pratique dirigée (travail en équipe – rétroaction de l'enseignant)** - Il s'agit de confronter les élèves à des tâches du même type que celles effectuées lors de la phase de modelage afin de vérifier ce qu'ils ont compris de la présentation ou de la démonstration : ajustement, approfondissement de la qualité de la compréhension de leur apprentissage par l'arrimage des nouvelles connaissances avec celles que les élèves possèdent à long terme.
- **La pratique autonome** - Quand l'enseignant est sûr que les élèves ont atteint un niveau de maîtrise élevé de la matière à apprendre, seuls, ils doivent réinvestir ce qu'il a compris du modelage et appliqué en équipe lors de la pratique guidée dans quelques problèmes ou questions. Ces applications permettent aux élèves d'améliorer l'organisation de ces connaissances en mémoire à long terme en vue d'atteindre l'automatisation.

**Au terme de la pratique autonome, un temps d'objectivation est mis en place** : on interroge les élèves sur ce que l'on doit retenir de l'apprentissage et on rédige un écrit récapitulatif (schéma, tableau, etc.)

<sup>4</sup> Cette pédagogie est à contre-courant des approches actuelles qui font débiter l'apprentissage en confrontant l'élève à de tâches complexes. Pour les tenants de l'instruction directe, la tâche complexe est l'aboutissement de l'apprentissage : il faut d'abord enseigner les savoirs notionnels et procéduraux pour pouvoir résoudre une tâche de ce type.

<sup>5</sup> Quoi faire ? Où ? Quand ? Pour quoi le faire ? Comment le faire ?

Il s'agit donc d'une **pédagogie structurée et progressive** qui va du plus simple au plus complexe et vise la compréhension. Elle prône la **répétition** pour que les savoirs notionnels, procéduraux s'inscrivent dans la mémoire à long terme et valorise les **efforts** et les **stratégies** pour réussir. Certaines critiques adressées à l'instruction directe, notamment celles qui l'associent à un enseignement magistral, reposent sur une incompréhension du modèle. En effet, l'enseignement magistral est axé sur la transmission du contenu alors que l'instruction directe sur la compréhension de la matière et son maintien en mémoire. Par ailleurs, l'enseignement magistral vérifie la compréhension des élèves lors de la correction des évaluations, à la fin de l'exercisation alors que l'instruction directe valide le niveau de compréhension dès la pratique guidée ; ce qui évite que les élèves ne développent des connaissances erronées.

**En conclusion, une séance d'instruction directe se déroule selon la démarche suivante :**

- Présentation des objectifs d'apprentissage et indication aux élèves de ce qu'ils sont censés apprendre ainsi du niveau de performance attendu.
- Rappel des connaissances nécessaires à la compréhension des nouveaux concepts
- Présentation du contenu à l'aide d'exemples et démonstration des concepts à l'aide du matériel.
- Questionnement des élèves afin d'évaluer leur compréhension et de faire éventuellement un enseignement correctif.
- Travail en équipe ou individuel des élèves afin d'appliquer la stratégie enseignée et de s'approprier les nouvelles informations
- Evaluation de la performance des élèves et rétroaction sur les réponses et sur les stratégies utilisées par les élèves.

### 3.2 - De la justification de l'efficacité du modèle

**Les recherches en psychologie cognitive** confirment l'efficacité de ce type de pédagogie pour l'apprentissage des connaissances mais également pour l'apprentissage des stratégies cognitives, métacognitives et en donnent la raison. Le développement des compétences s'effectue en trois phases (cognitive, associative, autonome) et l'enseignement explicite favorise ce développement tout au long de ces trois phases.

| Développement des compétences<br>(Psychologie cognitive)                                                                                              | Démarche de l'enseignement explicite                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Phase cognitive</b><br>Compréhension et maîtrise d'un ensemble de connaissances reliées à un domaine précis.                                       | <b>Modelage</b><br>Compréhension de l'objectif d'apprentissage afin que les élèves s'en fasse une représentation adéquate.                                                       |
| <b>Phase associative</b><br>Mise en application des connaissances dans un ou plusieurs contextes.                                                     | <b>Pratique guidée</b><br>Ajustement, consolidation de la compréhension des élèves dans l'action avec des activités semblables et questionnement afin d'obtenir une rétroaction. |
| <b>Phase autonome</b><br>Automatisation des savoirs de base reliés au dit domaine (mémoire de travail libérée et aspects plus complexes de la tâche). | <b>Pratique autonome</b><br>Multiples occasions d'apprentissage nécessaires à la maîtrise et à l'automatisation des connaissances.                                               |

**Les diverses études et recherches sur les pratiques efficaces<sup>6</sup> pour faire réussir les élèves**, notamment des **milieux défavorisés, éloignés de l'école**, indiquent qu'un enseignement explicite consistant à présenter la matière de façon fractionnée, marqué d'un temps pour vérifier la compréhension, et assurant une participation active et fructueuse de tous les élèves, constitue une méthode d'enseignement particulièrement appropriée pour favoriser l'apprentissage de la lecture, des mathématiques, de la grammaire de la langue maternelle, des sciences, de l'histoire et, en partie, des langues étrangères.

Ce type d'enseignement se révèle adapté pour les jeunes élèves ainsi que pour tous ceux qui apprennent lentement, quel que soit leur âge mais est également profitable à tous les élèves quand il s'agit d'une matière ordonnée, d'une matière nouvelle ou complexe. De façon plus globale, ces recherches sur l'efficacité de l'enseignement considèrent que les pratiques d'enseignement sont efficaces lorsque l'enseignant *« commence par passer en revue les prérequis, met en relation la matière du jour avec les apprentissages antérieurs et aborde ensuite, par petites étapes, la nouvelle matière. Il alterne courtes présentations et questions. Après la présentation, le maître organise des exercices dirigés jusqu'à ce que tous les élèves aient été contrôlés et aient reçu un feed-back. Viennent ensuite les exercices individuels que l'on poursuit jusqu'à la maîtrise autonome du nouvel apprentissage par l'élève. »* (Rosenshine, 1986, 1996).

Swanson et Hoskyn identifient 9 composantes<sup>7</sup> qui se retrouvent dans les programmes d'intervention efficace et correspondent aux principes de l'enseignement explicite. Parmi ces composantes, trois ont un impact maximum sur l'apprentissage des élèves en difficulté : contrôle de la difficulté de la tâche, petits groupe interactifs et procédure de questions-réponses directe.

### 3.3 - Une critique du constructivisme

L'enseignement explicite s'inscrit dans une réflexion scientifique plus large qui conteste l'efficacité des pédagogies associées au paradigme de l'apprentissage et du constructivisme ainsi que les approches centrées sur l'élève – apprentissage par tâches complexes, contextualisées et signifiantes. *« Il existe peu de résultats probants, capables de montrer la supériorité de la pédagogie de la découverte, laquelle s'avère même bien souvent inférieure. En particulier, elle peut être couteuse en temps et quand la recherche traîne en longueur ou n'aboutit pas, la motivation généralement s'affaiblit. Ainsi, par exemple, les constructivistes recommandent qu'en mathématiques les enfants apprennent tout ou presque tout dans le contexte de problèmes complexes. Or, cette recommandation est formulée sans aucune preuve de son efficacité pédagogique. »* (Anderson, Reder et Simon, 1999.)

De manière générale, l'enseignement doit procéder de l'élémentaire à l'élaboré plutôt que l'inverse. **Il faut cesser de prétendre que l'élève est capable de construire seul ses savoirs ou d'analyser d'emblée des situations complexes pour en tirer des éléments particuliers utilisables.** *« Il faut au contraire mettre les élèves en situation d'utiliser d'appréhender les notions fondamentales à partir de la culture et du savoir tels qu'ils ont été patiemment construits et reconstruits au cours des siècles – sans oublier néanmoins de leur laisser une marge d'initiative, de réflexion et d'exploration ».* (Ballan, Bismut, Connes, Demailly, Laforgue, Lelong et Serre, 2004.)

Les cognitivistes remettent donc en cause les affirmations des constructivistes qui prétendent que l'élève ne peut apprendre par enseignement direct ou par l'entremise de présentations magistrales car *« la démarche d'appropriation de connaissances par mémorisation de cours, exposés ou lectures, sans travail personnel de compréhension, ne conduit pas à des connaissances véritables au sens constructiviste du terme, mais à*

<sup>6</sup> Gauthier Clermont, Mellouki M'hammed & Simard Denis et al. (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de littérature* : [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2005\\_num\\_150\\_1\\_3229](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_150_1_3229)

<sup>7</sup> Voir en annexe 1

*l'enregistrement d'informations relativement superficielles et difficilement réinvesties dans l'activité cognitive générale de l'élève* ». Carbonneau, Legendre, 2002

Autre point d'achoppement : l'injonction institutionnelle de faire de plus en plus de liens entre les contenus de programmes scolaires et la vie de tous les jours par l'entremise de tâches d'apprentissage complexes, contextualisées et signifiantes afin de donner plus de sens aux apprentissages scolaires et à les rendre plus motivants (activités pédagogiques en lien avec le quotidien de afin de montrer à l'élève que les apprentissage scolaires ont une finalité qui va au-delà du contexte de la classe). Or, **ces approches centrées sur l'élève et le constructivisme favorisent l'acquisition d'habiletés primaires** dans un environnement où l'élève est amené à manipuler, découvrir, expérimenter par lui-même des situations d'apprentissage motivantes, respectueuses de ses goûts, de ses choix, de ses intérêts et qui tiennent compte de son type d'intelligence, de son rythme et de son style d'apprentissage **et non l'acquisition d'habiletés secondaires** (lecture, écriture, calcul, résolution de problèmes mathématiques). En effet, ces habiletés ne se développent pas, par simple maturation cognitive de l'élève, par l'exposition à un environnement riche en stimulations et par un désir d'apprendre mais plutôt dans le cadre d'un enseignement systématique. Par ailleurs, **ce sont des compétences complexes qui font appel à la compréhension de différents concepts ou connaissances ainsi qu'à la maîtrise de procédures, stratégies ou démarches**. Or, la compréhension de ces différents concepts est favorisée par un enseignement explicite qui s'efforce de structurer et d'organiser la présentation des connaissances afin d'en faciliter l'acquisition ; cette remarque s'applique également aux procédures qui ne seront acquises que par leur application et leur utilisation à travers de nombreuses situations de pratiques variées. En outre, leur développement exige de la part de l'apprenant des efforts soutenus pour parvenir à comprendre les concepts et à appliquer les procédures qui y sont reliées. Ainsi le niveau d'exigence et de contraintes pour favoriser l'apprentissage de ces habiletés nécessite l'aide d'autrui donc un enseignement : pour être comprises, maîtrisées et retenues, elles nécessitent un traitement intellectuel en profondeur (compréhension nécessaire avant utilisation). La critique adressée aux constructivistes est donc de traiter l'apprentissage habiletés primaires de la même façon que les habiletés secondaires (apprentissage par tâches complexes, signifiantes et contextualisées) alors qu'elles ne sont pas du même ordre et donc qu'elles ne s'acquièrent pas de la même manière. Ces critiques sont étayées par les résultats peu convaincants des réformes suisse (Etude de Favre, 1999) et belge (Etude de Rey, 2001) inspirées du constructivisme...



**Composantes des interventions efficaces d'après les travaux de Swanson et Hoskyn (1998)**

1. La mise en séquence : segmenter la tâche globale en plus petites unités et adapter la difficulté de la tâche au niveau de performance de l'élève tout en l'accompagnant étape par étape.
2. Exercices et révision : consolider les apprentissages et donc planifier les révisions et exercices en fonction du niveau de maîtrise recherché (pratiques répétées et révisions graduées, hebdomadaires).
3. Segmentation : décomposer les habiletés visées en plus petite unités et les ordonner pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage.
4. Questionnement : inciter l'élève à poser des questions afin qu'il s'engage dans un dialogue avec l'enseignant ou ses pairs.
5. Echafaudage : contrôler le niveau de difficulté de la tâche proposée à l'élève, verbaliser les étapes pour résoudre le problème, exprimer à voix haute le suivi de son raisonnement, donner des indices, favoriser la compréhension à l'aide de questions, présenter des activités de courte durée et fournir l'appui nécessaire à la réalisation, présenter la tâche du facile vers le difficile.
6. La technologie : faciliter la représentation visuelle du concept par l'utilisation du multimédia afin d'aider à la représentation mentale d'abstractions ou de schèmes plus complexes à saisir ;
7. Enseignement-apprentissage en sous-groupes afin de favoriser la discussion entre pairs et avec l'enseignant.
8. Support des parents : les impliquer dans les apprentissages.
9. Enseignement de stratégies cognitives et métacognitives : cela encourage l'élève à formuler ses propres représentations, à dégager l'essentiel des éléments d'information, à sélectionner des techniques appropriées de mémorisation, à repérer les séquences et le cheminement logique d'un raisonnement, à réutiliser les connaissances récemment acquises, à comparer les démarches ainsi qu'à situer ses erreurs et à en analyser les causes.