

L'enseignement explicite : quatre principes pour mieux faire apprendre les élèves et leur application dans les différentes disciplines

L'enseignement explicite (*direct instruction* dans la littérature anglo-saxonne) est issu de la recherche en éducation basée sur l'**éducation fondée sur les faits** (*evidence-based education*), comme on peut le trouver en médecine et en sciences plus largement.

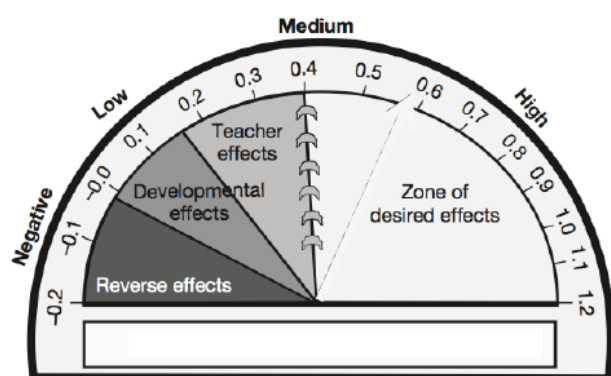
L'éducation basée sur les faits s'appuie sur :

- La « sagesse professionnelle » (bon sens)
- Les meilleures preuves empiriques provenant de recherches scientifiquement fondées.

L'ouvrage déterminant dans ce domaine est celui de John Hattie, professeur en éducation à l'université de Melbourne, *Visible learning for teachers* (2011)¹ : en analysant les données de plus de 50.000 études portant sur 250 millions d'élèves, il a classé et mesuré l'efficacité de différentes pratiques pédagogiques et politiques éducatives.

1. Pourquoi promouvoir l'enseignement explicite ? Une pratique « efficace ».

L'efficacité se mesure selon une « taille d'effets », selon l'impact de telle ou telle pratique (ou politique éducative) sur les apprentissages des élèves.



Exemple d'un rapporteur pour indiquer une taille d'effets.
La flèche indique la mesure.

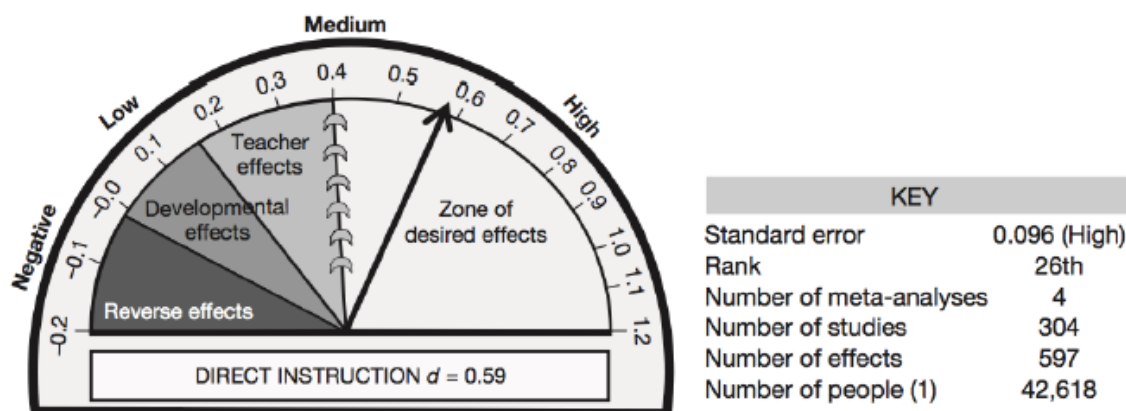
Après la mise en place d'un changement et comparaison avec d'autres études sur le même sujet, on peut mesurer sur le rapporteur si la mise en œuvre d'une politique éducative, d'une pratique pédagogique est efficace ou non :

- les effets produits sont négatifs (*reverse effects*) quand les élèves désapprennent; la politique éducative ou la pratique pédagogique est contre-productive ;
- les effets produits sont identiques à ceux que l'on constate simplement parce que les élèves se développent intellectuellement (*developmental effects*); la politique éducative ou la pratique pédagogique est inefficace ;
- les effets produits sont identiques à ceux obtenus par « l'effet maître » (*teacher effects*) ; la politique éducative ou la pratique pédagogique est inefficace ;
- les effets produits sont supérieurs aux effets développementaux et maître, donc liés à un changement (*zone of desired effects*) ; la politique éducative ou la pratique pédagogique est efficace.

Seuls les changements de cette dernière catégorie devraient être conservés.

¹ Traduit en français sous le titre *L'apprentissage visible pour les enseignants*, Presses de l'Université du Québec, 2017

Que constatent les analyses sur l'enseignement explicite ?



4 méta-analyses, rendant compte de 304 études (sur plus de 42 000 élèves) permettent de placer la taille d'effets de l'enseignement explicite à 0,59.

L'effet mesuré est donc très positif, bien au-dessus de l'effet développemental et de l'effet maître : l'enseignement explicite est une pratique efficace.²

John Hattie³, à propos de l'affirmation « Les gens vont mieux apprendre, avec une meilleure compréhension, s'ils découvrent l'information par eux-mêmes, plutôt que si on leur donne la même information. » conclut que « De telles notions restent un mythe qui mélange le rôle du soi avec le fait qu'on est actif lorsqu'on apprend. Il n'y a pas de contradiction entre un traitement actif de l'information et apprendre avec un enseignement explicite. L'idée selon laquelle un apprentissage émanerait automatiquement de découverte personnelle est incorrecte. »

Il y a deux corollaires à cette conclusion :

- on peut découvrir quelque chose par soi-même mais n'en retirer aucun apprentissage ;
- l'enseignement explicite demande un traitement actif de l'information. En ce sens, il n'a rien à voir avec un cours dans lequel les élèves seraient passifs.

2. Quels sont les grands principes de l'enseignement efficace ? Quatre « balises » pour les élèves.

Elles sont fondées sur deux grands principes :

- Il faut alléger la charge cognitive pour permettre aux élèves de mieux apprendre. Leur demander de découvrir par eux-mêmes les notions à acquérir et les démarches pour le faire

² Très peu de pratiques ou politiques éducatives sont supérieures à 0,59 : cf <https://visible-learning.org/fr/john-hattie-classement-facteurs-reussite-apprentissage/>

³ 2014, p 77

conduit pour beaucoup à mener deux courses de front et à en sacrifier une : soit ils repèrent les notions à acquérir mais oublient la démarche (et l'apprentissage ne sera pas transférable dans un autre contexte), soit ils retiennent la démarche mais oublient les contenus (et la démarche seule aboutit à un formalisme vide de sens et d'apprentissages « durs »).

- Tout nouvel apprentissage, pour être réel et durable, doit s'intégrer dans un réseau sémantique et un schéma de pensée. Un apprentissage doit venir s'incorporer à celui qui l'a précédé pour y trouver sa place : le professeur est là pour montrer aux élèves comment relier ces savoirs, on ne repart pas de zéro à chaque leçon. Ces schémas préexistants peuvent venir de l'école, mais aussi des savoirs propres à l'élève, de son expérience de vie, de la famille... l'apprentissage réalisé en classe vient le compléter, le complexifier, parfois le contredire.

a. Première « balise » : les objectifs d'apprentissage⁴ sont précocement donnés aux élèves.

Même s'ils ne sont pas forcément écrits ou énoncés dès l'entrée de la séance, les objectifs d'apprentissage sont clairement et rapidement exprimés par le professeur. L'élève doit savoir d'emblée ce qu'il devra retenir en fin de séance. Il s'agit de ne laisser aucune ambiguïté sur ce qui est à apprendre, de focaliser l'attention de l'élève tout au long de la séance sur l'objectif principal de celle-ci et non pas sur la surface des activités.

En effet, de nombreux élèves ne focalisent leur attention que sur le « faire », le menu de la séance (lire un texte, répondre à des questions, écrire le cours...⁵) sans le rattacher à son objectif. Il s'agit donc, à diverses reprises de la séance, de rappeler pour quoi, en classe, on fait tel exercice, telle expérience. On recentre l'attention des élèves sur la notion à découvrir et acquérir.

Il ne s'agit pas d'expliquer davantage, c'est-à-dire de reformuler une même consigne mais de clarifier ce qui doit être réellement appris, et que devront donc retenir les élèves, ainsi qu'une démarche pour y parvenir. Cette démarche est en effet transférable dans une situation d'apprentissage de même nature. Les savoirs antérieurs mis en jeu dans ce nouvel apprentissage sont également rappelés. L'explicitation repose sur la clarification : clarification de ce qui est à mobiliser, à apprendre, à retenir.

b. Deuxième « balise » : le professeur montre et enseigne la démarche à suivre.

Cette phase, caractéristique de l'enseignement explicite, est très rarement réalisée en cours. Elle est aussi la plus distinctive entre l'enseignement explicite et un cours magistral dans lequel, traditionnellement, l'enseignant ne présente pas la démarche que lui-même met en oeuvre. Il ne s'agit en aucun cas de distribuer une fiche-méthode et de la commenter avec les élèves, ni même de la faire construire par les élèves à partir des activités. On part du principe que celui qui applique le mieux la

⁴ Ceci est valable pour des objectifs de connaissances (enseigner des notions) comme pour des objectifs de procédure (enseigner des savoir-faire)

⁵ Sur cette question, voir notamment les nombreux films réalisés auprès d'élèves sortant de cours, sur le site Apprenance <https://apprenance-grenoble.fr/>

démarche pour réussir est d'abord l'enseignant. Même si sa démarche, sa stratégie, ne convient pas à tous les élèves, elle constitue un exemple à suivre, dont les élèves pourront ensuite s'écarter si besoin.

Le professeur se place donc en exemple et verbalise la manière dont il réfléchit et résout le problème donné. C'est la phase dite de « modelage ». Par cette « pensée à voix haute », les élèves voient comment faire. Le professeur insiste sur les étapes logiques qu'il suit, les répète : « Pour faire ceci, je fais.... Puis je fais... ensuite je peux... ». Il montre ainsi la procédure mise en place, mais aussi les ressources dans lesquelles il puise : une notion vue dans un cours précédent, un passage du livre (et comment le retrouver), une fiche-notion précédemment constituée, un dictionnaire... Le tableau garde la trace de son raisonnement : des signes pour les relations logiques, les étapes de rédaction, les mots-clés (des étapes suivies) qui serviront aux élèves à reproduire la même démarche.

c. Troisième « balise » : un temps d'entraînement guidé et étayé.

Là encore, cette phase n'est pas toujours réalisée en classe, souvent faute de temps. Elle est essentielle car elle permet aux élèves d'acquérir des automatismes et limite le risque d'installer une démarche inadéquate : le professeur est là pour veiller à la mise en place d'un raisonnement correct. Il peut également assurer un retour quasi-immédiat sur les productions des élèves. Les erreurs commises sont donc traitées « en temps réel », avec un statut positif : on recherche ce qui a conduit à cette erreur, souvent parce qu'une des étapes de la démarche n'a pas été prise en compte, ou que ce nouvel apprentissage vient heurter une représentation liée à un apprentissage antérieur.

Ce temps de pratique est aussi un temps de différenciation : le degré de guidage varie d'un élève à l'autre, en fonction de ce que le professeur voit faire. Certaines élèves vont avoir besoin d'un temps de présence fort de l'enseignant : une table « coup de pouce » autour de laquelle ils sont regroupés pour une partie du cours et où le professeur vient s'asseoir permet à celui-ci de se poser un moment au lieu de circuler constamment : il peut alors faire verbaliser les élèves pour les aider dans la démarche à suivre car c'est souvent celle-ci qui pose problème. Beaucoup d'élèves connaissent « la règle » sans l'appliquer forcément ! Pendant ce temps, les autres élèves travaillent individuellement ou par binômes. La séance est construite selon une alternance de travaux collectif, individuel, en groupes de formats variés⁶. A noter : ce temps d'entraînement peut être réalisé de manière massée (un temps important en une fois) ou filée (des moments beaucoup plus courts mais répétés à chaque entrée de séance sous la forme d'un rituel), en fonction des matières, et des objectifs d'apprentissage.

Enfin, cette étape est également celle où l'étayage (puis le désétayage) prennent tout leur sens : en voyant faire les élèves ou par anticipation, le professeur apporte une aide différente aux uns et aux autres : un travail individuel se transforme en travail en binôme, des exercices autocorrigés sont donnés (prolongation de la phase de modelage), exercices différents, ressources supplémentaires mises à disposition, etc.

d. Quatrième « balise » : le savoir est toujours disponible.

⁶ Pour des exemples d'espaces différenciés dans la classe, voir également des vidéos sur le site Apprenance Grenoble.

On part du principe que les notions vues en classe sont utiles et vont resservir ! On élabore donc une trace écrite qui devient une ressource pour les cours suivants. Schémas, tableaux, cartes mentales ou traces rédigées, on a tout intérêt à faire varier les formes, l'essentiel est que cette trace puisse être facilement mobilisée par les élèves : on la trouve facilement dans le classeur/cahier, sa lecture simple en fait un outil efficace. Les savoirs acquis pendant le cours sont reformulés en fin de séance, de manière brève, par un élève par exemple à la question : « qu'a-t-on appris aujourd'hui » ? Le professeur peut conclure en indiquant si les notions et/ou compétences travaillées seront reprises à la séance suivante ou non.

Les murs de la classe peuvent aussi porter la trace des divers apprentissages, comme dans de nombreuses classes du Premier degré. Les élèves peuvent s'y référer pendant toute la phase d'entraînement, à chaque fois qu'une notion vient en réactiver et en approfondir une autre (c'est le fameux apprentissage spiralaire), mais aussi pendant certaines évaluations, de manière différenciée. Un élève peut ainsi passer une première fois l'évaluation avec ses fiches, puis une seconde fois sans elles (désétayage). On vise bien l'autonomie de l'élève, mais de manière progressive, en tenant davantage compte du rythme d'apprentissage de certains élèves. L'évaluation devient avant tout formative : elle encourage et révèle les progrès.

3. Enseignement explicite et didactiques disciplinaires : des contradictions ?

Des objectifs d'apprentissage annoncés très rapidement, une démarche modélisée par l'enseignant peuvent donner l'impression que ce type d'enseignement vient en opposition à d'autres types de propositions didactiques ou pédagogiques : démarche d'investigation ou expérimentale, tâches « habillées », tâches complexes, démarche inductive... Toutes ces propositions sont plus ou moins directement issues du constructivisme (Piaget) ou du socio-constructivisme (Vygotski) dans lesquelles l'enseignant est un « facilitateur » des apprentissages : il prévoit les situations d'apprentissage, construit une progression logique à l'intérieur de ceux-ci, organise le travail (individuel, collectif...) et ses étapes, mais la démarche est essentiellement laissée aux soins de l'élève.

Dans l'enseignement explicite, l'enseignant est un « activateur »⁷ : il n'est pas plus magistral mais il est plus « guidant » et ce guidage permet à un grand nombre d'élèves de suivre pas à pas l'apprentissage non pas sans erreur mais sans perdre de vue le but et le moyen de l'atteindre. L'enseignant « active » consciemment les processus d'apprentissage.

La différence essentielle entre ces différentes approches est donc le degré de guidage. Il est tout à fait possible de réaliser une démarche d'investigation ou une tâche complexe avec une guidance minimale : les mettre en œuvre après la phase de modelage par l'enseignant, les concevoir comme des tâches de réinvestissement plutôt que des tâches de découverte par exemple permettent de leur conserver leur rôle stimulant, attractif, leur richesse en termes de contextualisation des apprentissages sans perdre en cours de route un certain nombre d'élèves. Le degré de guidage est aussi une variable à utiliser dans la différenciation.

Souvent également, comme en mathématiques, on peut laisser aux élèves une phase de recherche avant que l'enseignant ne montre, en mettant « un haut-parleur sur sa pensée », comment résoudre le problème. La phase de modelage est donc différée.

⁷ Sur l'enseignant « facilitateur » vs « activateur », voir Hattie

4. Les limites de l'enseignement explicite

Les résultats sur les apprentissages obtenus par l'enseignement explicite sont particulièrement convaincants dans les domaines structurés. On entend par domaine structuré un champ d'investigation dégagant des notions claires, des démarches facilement identifiables, voire des « routines ». C'est le cas en sciences, en mathématiques, en lecture, en langue... Dans ces champs d'investigation, on peut identifier les savoirs et les démarches en jeu, et les expliciter.

En revanche, d'autres domaines se prêtent moins à cette approche : les démarches de raisonnement sont plus aléatoires, les savoirs correspondent davantage à des idées qu'à des objets d'apprentissage. Dans ces cas-là, l'enseignement explicite n'est pas efficace et il est nécessaire d'aller vers une pédagogie moins guidante, issue du constructivisme⁸. Ainsi, faire réfléchir les élèves sur la justice dépasse le cadre de ce qu'il faut savoir sur la justice. Il est nécessaire d'aller chercher leurs représentations antérieures sur le sujet pour les préciser, les faire évoluer : l'enseignement explicite n'est ici pas adapté car la manière de pensée de l'enseignant ne peut être dupliquée. Il est donc nécessaire que l'élève effectue, par lui-même, tout le chemin de pensée qui l'amène de ses connaissances et représentations premières à un niveau de réflexion plus approfondi.

5. L'enseignement explicite et disciplines du Second degré

Certaines disciplines, parce qu'elles cherchent à solliciter en premier lieu la réflexion de l'élève, son imagination, sa créativité, se retrouvent moins dans ce type d'enseignement. Elles privilégient d'emblée les mises en situation par des tâches complexes ou des situations problèmes.

C'est le cas par exemple en Arts plastiques : les élèves y expérimentent des champs de pratiques plastiques pour comprendre l'art. On n'y attend pas une réponse précise mais un réseau de possibilités. La phase de modelage, qui conduirait à une manière unique de concevoir la démarche artistique, n'est donc pas envisageable telle quelle. En revanche, les aides apportées, l'étayage, quand l'élève ne parvient pas à avancer, restent nécessaires.

En SVT, on ne demande pas aux élèves d'appliquer un protocole préfabriqué, une « recette », mais de concevoir une stratégie de résolution de problème et, si possible, d'aller jusqu'à la proposition d'un protocole. Cela nécessite la mise en place d'attitudes comme l'imagination, l'esprit critique, l'implication, la persévérance, toutes choses qui échappent au modelage mais s'apprennent par des mises en situation répétées. Par ailleurs, l'hétérogénéité des élèves peut conduire, sur les phases collectives, à dire pour ceux qui savent déjà sans pour autant aider véritablement ceux qui ne savent pas (ou pas faire) : la recherche par groupe les met donc davantage en activité : à charge à l'enseignant, à ce moment-là, d'étayer et d'explicitier ce qui convient de l'être, pour ceux qui en ont besoin.

En histoire-géographie, où les représentations ont un poids considérable, l'explicitation a son rôle à jouer, notamment en rappelant régulièrement la problématique de séance, vite oubliée sinon par les élèves au profit des tâches successives ; même chose quand il s'agit d'une compétence, comme de présenter un document. En revanche, la phase de pur modelage devient quasiment impossible

⁸ Spiro & De Schryver, 2009 (*Constructivism Instruction: success or failure*)

quand on quitte les premiers apprentissages : les élèves ont rapidement une culture, et leur(s) propre(s) démarche(s), qu'il convient avant tout de faire émerger, individuellement ou collectivement.

En langues étrangères, l'explicitation ne doit pas se faire au détriment de la pratique de la langue étrangère : la langue étrangère est à la fois objet d'étude certes mais d'abord le vecteur des apprentissages ; c'est donc avant tout en langue étrangère que doivent être faits les moments de réflexion sur la langue ou sur les stratégies des élèves.

En conclusion : l'enseignement explicite, contrairement à l'enseignement magistral qui vise avant tout la transmission des contenus, porte d'abord sur la compréhension des enjeux d'apprentissage et leur mémorisation. Il permet de mobiliser l'attention des élèves au-delà des activités faites en classe sur ce qu'il faut en retenir, aussi bien en termes de contenu que de démarche. Il est adapté pour les apprentissages premiers et/ou nouveaux, mais demande à être assoupli particulièrement dans sa phase de modelage dès lors que les élèves ont déjà acquis et emploient une démarche de résolution, ou quand l'activité vise moins le résultat obtenu que l'attitude à mettre en place, comme l'esprit critique ou la créativité.

Bibliographie et sitographie sélective :

John HATTIE, *L'apprentissage visible pour les enseignants*, Presses universitaires du Québec, 2017

Clermont GAUTHIER et alii, *Enseignement explicite et réussite ?* De Boeck, 2015

<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>

https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/actualites/enseigner_plus_explicitement_cr.pdf

Un exemple en vidéo : https://www.youtube.com/watch?v=704Nmd-d_TA