

Eclairage scientifique

Les avantages d'un enseignement explicite et son utilisation en lien avec l'investigation

Les avantages d'un enseignement explicite et son utilisation en lien avec l'investigation

Qu'est-ce que l'enseignement explicite ?

C'est une terminologie qui peut parfois prêter à confusion : enseignement direct, enseignement dirigé ou encore enseignement explicite sont divers termes utilisés parfois de manière interchangeable pour qualifier un enseignement où l'enseignant montre, expose, enseigne directement et explicitement des connaissances, des savoir-faire, etc.

Pour bien comprendre ce qu'est l'enseignement explicite, il faut d'abord définir ce qu'il N'EST PAS, car il est souvent mal compris. L'enseignement explicite n'est pas un enseignement traditionnel, frontal, magistral. Ce n'est pas non plus une conception passive de l'apprentissage des élèves.

L'enseignement explicite est un enseignement structuré, où l'activité de l'enseignant a pour but de favoriser, par des explications claires, des démonstrations et une pratique guidée, une meilleure compréhension de l'objet d'apprentissage.

L'efficacité de l'enseignement explicite a été démontrée par de nombreuses recherches scientifiques.

Les élèves faibles ou défavorisés semblent bénéficier tout particulièrement de cet enseignement. Cependant, dans le cas notamment de l'apprentissage d'une nouvelle notion, l'enseignement explicite bénéficie généralement à tous les élèves, y compris aux plus performants.

Quels enseignements sont concernés par l'enseignement explicite ?

Tous les contenus disciplinaires sont concernés par l'enseignement explicite, car ils sont tous centrés sur des notions ou compétences qui ne viennent pas naturellement à notre esprit ! Prétendre à ce que les élèves « découvrent » par eux-mêmes des concepts et des compétences (par exemple la compétence qui consiste à contrôler les variables lors d'une expérimentation) est très irréaliste, du moment où les concepts, tout comme les compétences enseignées à l'école, sont le fruit d'un long processus de développement culturel, se fondent sur des connaissances préalables à construire patiemment et sont souvent contre-intuitives.

Les contenus disciplinaires ne sont pas les seuls susceptibles de faire l'objet d'un enseignement explicite. Il est aussi important d'enseigner aux élèves de manière spécifique et explicite comment apprendre, gérer leurs propres apprentissages, résoudre des problèmes – afin de favoriser la métacognition et l'autorégulation – et améliorer le comportement.

Caractéristiques de l'enseignement explicite

L'enseignement explicite se caractérise par des attitudes et des modalités d'action :

- Premièrement, une conception centrale et active du rôle de l'enseignant. Celui-ci est le moteur du changement. Il n'est pas un simple accompagnateur, un *guide by the side* : il interroge, structure, supervise, donne des feed-back. Il sait que ce qui va se passer pour l'élève dépend de lui, il veut promouvoir un certain résultat et le fait de façon explicite. Ceci ne veut pas dire que l'enseignant parle et les élèves écoutent. Au contraire, les élèves sont amenés à participer activement et réflexivement.
- Deuxièmement, un enseignement explicite des contenus. L'enseignant vise des objectifs précis en termes d'apprentissage, identifie et enseigne les concepts et les compétences à apprendre, et ne s'attend pas à ce que les élèves les découvrent par eux-mêmes, en autonomie. Bien sûr, les élèves doivent construire leurs connaissances, car ils ne sont pas de simples réceptacles. Il n'y a donc pas d'opposition entre enseignement explicite et constructivisme, en tant que théorie de la connaissance. Ce qui est critiqué dans le cadre de l'enseignement explicite est le constructivisme en tant que théorie de l'enseignement, qui voudrait que les élèves ne peuvent construire leurs connaissances qu'à la condition qu'ils les découvrent par eux-mêmes.
- Troisièmement, l'enseignant structure sa séance en visant d'abord l'acquisition des connaissances et des compétences et, ensuite, leur utilisation en autonomie de la part de l'élève. Notamment pour les élèves en difficulté, on peut très difficilement travailler en autonomie si on ne maîtrise pas les connaissances et savoir-faire utiles à la résolution de la tâche. L'enseignement explicite propose donc des stratégies qui permettent d'arriver progressivement à l'autonomie dans la résolution de problèmes complexes, en passant par des tâches plus simples, bien structurées et agencées, et par l'acquisition des connaissances nécessaires à la réalisation de ces tâches.

Un exemple de schéma « canonique » d'une démarche d'enseignement explicite

- Phase introductive : l'enseignant présente les objectifs de la séance de façon claire, attire l'attention des élèves sur les notions essentielles à maîtriser à la fin de celle-ci, de manière à ce qu'ils sachent ce qui est attendu d'eux, ce qu'ils doivent progressivement apprendre ou apprendre à faire. L'enseignant consacre quelques instants à réactiver les connaissances préalables qui seront utiles aujourd'hui.
- Phase d'exposition : l'enseignant expose la notion ou la compétence à maîtriser. Il l'explique de la façon la plus claire possible.
 - Si nécessaire, il montre comment faire et modélise ainsi pour les élèves la manière de résoudre le problème (phase « je montre, vous observez »). Un cas typique est l'utilisation d'exemples résolus, où l'enseignant va réaliser un exemple devant les élèves, en leur expliquant comment il procède et en verbalisant les différentes étapes de sa pensée. Ceci est vrai aussi pour des compétences propres à la démarche scientifique.
 - Les compétences à acquérir sont en général décomposées en une série d'habiletés qu'il va falloir enseigner en tant que telles et en allant de la plus simple à la plus complexe. C'est pourquoi l'enseignement explicite nécessite souvent une analyse de l'activité afin de savoir de quoi elle se compose, et quels sont les connaissances et savoir-faire nécessaires à sa réalisation.
- Phase de pratique collective et interactive : les élèves manipulent la notion ou la compétence avec l'aide directe de l'enseignant (modalité « on fait ensemble »). L'enseignant cherche en même temps à vérifier la compréhension profonde que les élèves ont des notions/compétences traitées. Ceci permet de repérer les incompréhensions et de les corriger rapidement. L'enseignant fournit donc un feed-back systématique et correctif.
- Phase de réalisation ou travail en autonomie (modalité « vous faites seuls ») : bien qu'on parle d'autonomie, cette phase reste sous la supervision de l'enseignant, qui circule, vérifie, apporte des compléments d'information ponctuels, des corrections. Autonomie ne veut donc pas dire « livré à soi-même ». Par ailleurs, travailler en autonomie ne signifie pas nécessairement travail individuel : cette phase peut se réaliser en groupe, en travail coopératif, etc.

En dépit de ce que cette rapide schématisation pourrait faire penser, l'enseignement explicite n'est pas un schéma figé d'étapes, et la manière de structurer la séance va dépendre à la fois de la tâche, de sa difficulté et du niveau initial des élèves. Cependant, il existe des principes à respecter :

- procéder par petites étapes ;
- ne passer à la phase suivante que si la précédente est suffisamment maîtrisée ;
- prévoir des évaluations formatives qui amènent les élèves à expliquer, justifier, verbaliser ; l'enseignant à expliquer aux élèves ce qui est correct et ce qui ne l'est pas ; le cas échéant, pourquoi ce n'est pas correct et comment faire la prochaine fois (voir notamment : Hattie & Timperley, 2007) ;
- pratiquer des révisions régulières.

Que faut-il éviter dans un enseignement explicite ?

L'enseignement explicite invite à éviter les tâches trop complexes, des problèmes comprenant de multiples éléments à résoudre en autonomie avant que les élèves aient la maîtrise et les connaissances nécessaires pour le faire.

Il invite également l'enseignant à ne pas se penser comme un simple facilitateur, qui n'a qu'à observer, intervenir de temps en temps avec une question, un coup de pouce, en espérant que les élèves pourront découvrir les concepts par eux-mêmes.

Est-ce que l'enseignement explicite s'oppose à mettre les élèves en situation d'investigation ?

Il n'y a pas d'opposition, mais plutôt une complémentarité entre enseignement explicite et pratiques d'investigation. Le but de l'enseignement explicite reste celui de mettre les élèves en condition d'apprendre et de pratiquer en autonomie, y compris des tâches ambitieuses et difficiles. L'enseignement explicite doit donc être pensé comme une condition nécessaire permettant de réussir des tâches d'investigation qui viendront au moment opportun, c'est-à-dire quand les élèves auront acquis une certaine expertise du domaine. La phase d'investigation peut alors constituer l'essentiel de la séance, en situation de réinvestissement, ou une phase dans une séance, dont l'essentiel relève d'un apprentissage direct et explicite. Certains travaux (conduits initialement en Asie) ont tenté de montrer l'intérêt de faire précéder un enseignement direct par une courte phase de découverte où les élèves échoueront, mais auront l'occasion de rappeler les notions utiles, noteront leurs lacunes, etc. Les auteurs nomment cela *productive failure* (c'est-à-dire l'idée qu'un échec peut être productif pour la suite des apprentissages). Cependant, ils peinent à montrer un avantage dans les systèmes éducatifs d'Europe et d'Amérique du Nord, alors qu'ils enregistrent un effet négatif au niveau de l'enseignement primaire, ce qui tend à accréditer l'idée que la découverte n'est profitable que pour les élèves qui ont déjà acquis un niveau élevé de maîtrise et de connaissances (et, peut-être aussi, qui ont davantage de capacités à s'autoréguler).

Dans une expérience (Martella, Klahr & Li, 2020), différentes modalités d'implémentation d'un apprentissage actif ont été comparées. La différence entre les modalités concernait notamment le rôle de l'enseignant et l'ordre dans lequel des activités en autonomie étaient proposées. Le but des interventions était le même : faire acquérir la stratégie de contrôle de variables. Au total, 145 élèves de troisième et quatrième année élémentaire ont participé à cette expérience. La tâche sur laquelle s'exercer était celle d'une rampe d'où descendent des objets (des billes). Il est possible de modifier la rampe de plusieurs manières (pente, surface), ainsi que le type de billes utilisées. La question est : pourquoi, dans certains cas, la balle qu'on laisse descendre seule le long de la pente arrive plus loin que dans d'autres ?

Dans la première modalité, avec guidage minimal, les élèves reçoivent le matériel, explorent librement, modifient ce qu'ils veulent, et l'enseignant n'intervient qu'avec des questions : « Pourquoi as-tu modifié deux choses à la fois ? Peux-tu dire, à partir de ce que tu as fait, pourquoi la balle arrive plus ou moins loin ? »

Dans la deuxième modalité, les élèves explorent la rampe ensemble : ils modifient, et l'enseignant donne feedback et correction. Par exemple, si les élèves changent deux facteurs en même temps, l'enseignant explique pourquoi cela rend impossible de savoir lequel est déterminant, souligne qu'il faut donc faire varier un seul paramètre et invite les élèves à changer leur protocole.

Dans la troisième modalité, l'enseignant modélise pour les élèves (qui ne manipulent pas la rampe), montre comment faire varier un seul paramètre et explique pourquoi.

En examinant l'apprentissage des élèves entre le prétest et le post-test (réalisé via des questions et une activité d'investigation), les élèves de toutes les conditions ont enregistré des gains d'apprentissage significatifs. Cependant, les effets les plus importants ont été observés pour la modélisation/guidage direct/activité, suivie de la modélisation/modélisation/activité, et les effets les plus faibles ont été observés pour le guidage minimal/guidage minimal/activité. Ainsi, les formes d'enseignement actif plus directes/explicites ont favorisé un meilleur apprentissage des compétences expérimentales (contrôle des variables).

D'où vient l'approche de l'enseignement explicite ?

L'approche de l'enseignement explicite a été proposée par Barak Rosenshine (alors professeur au Département de psychologie de l'éducation de l'Université de l'Illinois) dans les années 1970, à partir d'observations menées dans des classes, ensuite étayées par des études expérimentales à grande échelle dans différents contextes (Bissonnette et al., 2010 ; Hattie, 2017).

Références

Synthèses

- Bressoux, P. (2022). Synthèse de la recherche et recommandations du CSEN « L'enseignement explicite ». https://7sb07.r.ag.d.sendibm3.com/mk/mr/XHtaaAZX1tGUdJEGGd8J2JlrRUHlc2oaU5uzNjDLIzl4b jODiBwKarrPe82XY9f5galUnlr1Gn-jwlfy-IgNQW4KBXmrWCo8449ejgiSy4AEUcAUXg4Fm8ju_EdX7zd_wcnUarFp.
- *La lettre du CSEN* n° 2. « L'enseignement explicite : de quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions ? ». https://7sb07.r.ag.d.sendibm3.com/mk/mr/XHtaaAZX1tGUdJEGGd8J2JlrRUHlc2oaU5uzNjDLIzl4b jODiBwKarrPe82XY9f5galUnlr1Gn-jwlfy-IgNQW4KBXmrWCo8449ejgiSy4AEUcAUXg4Fm8ju_EdX7zd_wcnUarFp.
- CSEN (2023). Quelques bonnes idées d'innovation pédagogique. https://pedagogie.ac-toulouse.fr/innovation-experimentation/system/files/2022-12/CSEN_Bonnes_idees_Dec2022.pdf.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Perry, T., Lea, R., Jørgensen, C. R., Cordingley, P., Shapiro, K., & Youdell, D. (2021). *Cognitive Science in the Classroom*. London: Education Endowment Foundation (EEF). <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/cognitive-science-approaches-in-the-classroom>

Livres

- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M., & Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. Pearson.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Bocquillon, M. (2022). *Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite*. PUQ.
- National Research Council. (2001). *Early childhood development and learning: New knowledge for policy*. Washington, DC: National Academies Press.

Articles

- Bissonnette, S., Bocquillon, M., & Gauthier, C. (2019). L'injonction à « enseigner plus explicitement » n'est pas conforme à l'enseignement explicite de Rosenshine La dérive des cousins français. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 8(2), 57-62.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1).
- Bocquillon, M., Derobertmasure, A., & Demeuse, M. (2018). Les recherches sur l'enseignement efficace en bref (pp. 1-24). *Working Papers de l'INAS*, WP02/2018.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Bocquillon, M. (2019). L'enseignement explicite : une approche pédagogique efficace pour favoriser l'apprentissage des contenus et des comportements en classe et dans l'école. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 8(2), 6-10.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Marin, L. M., & Halpern, D. F. (2011). Pedagogy for Developing Critical Thinking in Adolescents: Explicit Instruction Produces Greatest Gains. *Thinking Skills and Creativity*, 6(1), 1-13.
- Martella, A. M., Klahr, D., & Li, W. (2020). The Relative Effectiveness of Different Active Learning Implementations in Teaching Elementary School Students How to Design Simple Experiments. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1582-1596.
- Petermann, V., & Vorholzer, A. (2022). Relationship Between Beliefs of Teachers About and Their Use of Explicit Instruction When Fostering Students' Scientific Inquiry Competencies. *Education Sciences*, 12(9), 593.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know. *American Educator*, 36(1), 12.
- Rosenshine, B. V. (1986). Synthesis of Research on Explicit Teaching. *Educational Leadership*, 43(7), 60-69.
- Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C., & Rasplia Khoury, C. (2018). The Effectiveness of Direct Instruction Curricula: A Meta-Analysis of a Half Century of Research. *Review of Educational Research*, 88(4), 479-507.

Auteurs

Elena PASQUINELLI

Date de publication

Septembre 2023

Licence

Ce document a été publié par la Fondation *La main à la pâte* sous la licence Creative Commons suivante : Attribution + Pas d'Utilisation Commerciale + Partage dans les mêmes conditions.



Le titulaire des droits autorise l'exploitation de l'œuvre originale à des fins non commerciales, ainsi que la création d'œuvres dérivées, à condition qu'elles soient distribuées sous une licence identique à celle qui régit l'œuvre originale.

Fondation *La main à la pâte*

43 rue de Rennes

75 006 Paris

01 85 08 71 79

contact@fondation-lamap.org

Site : www.fondation-lamap.org