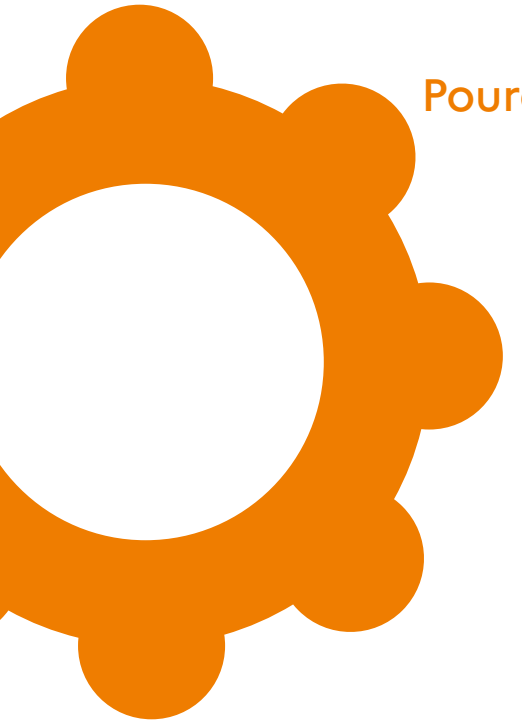
ACADÉMIE
DE PARIS

Liberté
Égalité
Fraternité

ENSEIGNEMENT EXPLICITE



Édition
2025 - 2026



Pourquoi un livret sur l'enseignement explicite ?

De quoi s'agit-il précisément ?

Pour qui et pour quoi faire ?

Pratiquer l'enseignement explicite

Sommaire

Introduction . . . . . p. 4

1 - Pourquoi un livret sur l'enseignement explicite ? . . . . . p. 6

2 - De quoi s'agit-il précisément ? . . . . . p. 7

3 - Les phases caractéristiques de l'enseignement explicite en contexte . . . . . p. 10

4 - Actions de l'enseignant et des élèves dans les cinq phases de l'enseignement explicite . . . . . p. 11

5 - La mise en œuvre de l'enseignement explicite s'accompagne de gestes professionnels . . . . . p. 12

6 - L'enseignement explicite des comportements . . . . . p. 13

7 - Enseignement explicite, pour quelles activités ? . . . . . p. 15

8 - Et pour quel public ? . . . . . p. 16

9 - Pratiquer l'enseignement explicite . . . . . p. 17

Conclusion . . . . . p. 19

Introduction

Ce livret s'adresse aux personnels de l'académie de Paris et avant tout aux enseignants, il a comme objectif de leur présenter une méthode pédagogique née de synthèses d'études sur l'efficacité des pratiques pédagogiques : l'enseignement explicite.

L'enseignement explicite en quelques mots

Ce n'est pas une méthode imaginée à partir d'une théorie, mais qui a émergé d'observations de terrain, dans les classes. Elle a ensuite été testée et a montré qu'elle permet d'élever le niveau de tous les élèves et de réduire l'influence du milieu social, c'est donc une méthode d'*enseignement efficace*. Depuis une dizaine d'années, les résultats des sciences cognitives apportent un éclairage théorique sur cette efficacité.

« *Comme l'indique le terme "enseignement explicite", l'enseignant cherche à éviter l'implicite et le flou qui pourraient nuire à l'apprentissage* »[1]. En adoptant cette approche, l'enseignant clarifie ce qui se déroule en classe (les méthodes, les étapes, les objectifs, la compréhension des élèves, etc.) afin d'éviter les implicites préjudiciables aux apprentissages, en particulier pour les élèves qui ne disposent pas des ressources nécessaires pour lever les implicites par eux-mêmes.

C'est une méthode qui structure les séances en grandes phases clairement identifiées. « *L'enseignement explicite fait référence à un ensemble d'approches dirigées par l'enseignant, axées sur une démonstration par l'enseignant, suivi d'une pratique guidée et d'une pratique indépendante* » des élèves. Ces phases sont associées à une activité de l'enseignant et des élèves : l'enseignant énonce les objets d'étude, les attendus et prérequis (ouverture), il montre ce qu'il faut savoir faire en décrivant l'ensemble des processus mentaux nécessaires à chaque étape (modelage), les élèves réalisent la tâche avec une aide, pendant que l'enseignant suit leur niveau d'acquisition (pratique guidée), puis les élèves pratiquent seuls (pratique autonome) et enfin l'enseignant fait une synthèse et présente la séance suivante (clôture). Cette structure laisse une place à l'individualisation et le déroulé des phases n'est pas linéaire pour tous les élèves ni pour toutes les séances.

Le guidage de l'enseignant et une progressivité du « plus simple vers le plus complexe » impliquent tous les élèves dans un processus d'apprentissage actif qui vise leur autonomie dans la réalisation des tâches simples et complexes.

Les raisons d'un livret sur cette méthode qui reste mal connue et surtout peu utilisée en France, alors que la littérature scientifique signale son efficacité, sont d'abord présentées. Puis ce qui est entendu ici par « enseignement explicite » afin d'éviter les confusions entre plusieurs courants de recherche en éducation qui partagent des intitulés comportant les termes « explicite » ou « explicitation », ce qui contribue à ce que l'enseignement explicite soit l'objet de confusions, souvent mal compris, parfois décrié. La gestion des apprentissages et la gestion de classe, deux faces d'une même pièce, sont associées à deux volets de l'enseignement explicite : l'enseignement explicite des contenus et l'enseignement explicite des comportements. Une partie présente les caractéristiques de l'enseignement explicite

1 Steve Bissonnette

2 Kirsten Mould, ***Education Endowment Foundation***, 2022, EEF
Blog : Five evidence-based strategies to support high-quality teaching for pupils with SEND

des contenus en les replaçant dans un cadre plus général indispensable à un enseignement efficace[3]. Elle est suivie d'une brève présentation de l'enseignement explicite des comportements. Enfin, une dernière partie vise à montrer que cette approche structurée laisse toute la place à l'initiative, à l'expertise, au style de chaque enseignant et qu'en rendant lisible l'action de chacun elle est accessible aux enseignants débutants comme aux expérimentés. Tous les enseignants pourront articuler la structure de cette méthode à leur propre expérience professionnelle.

Trois séries de ressources (internationales, nationales et académiques) disponibles en ligne sur le site de l'académie de Paris viennent prolonger ce livret : une compilation des ressources centrées sur l'enseignement explicite, des ressources qui donnent un cadre théorique plus large, mais toujours en lien avec l'enseignement explicite, et enfin des éléments pour la mise en œuvre dans les classes.

→ **Pédagogie 2d degré - Enseignement explicite** ▶

Ce court livret n'est pas exhaustif et n'a pas les qualités scientifiques des publications auxquelles il se réfère et dont il s'inspire largement[4] : c'est un outil accessible dont l'ambition est de présenter aux personnels de l'académie une première approche de l'enseignement explicite.

3 Qui permet aux élèves de progresser et réduit les écarts entre les élèves

4 Notamment la note de synthèse du CSEN - Pascal Bressoux, *L'enseignement explicite : de quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions ? Synthèse de la recherche et recommandations*, CSEN, Juin 2022. ▶

1 Pourquoi un livret sur l'enseignement explicite ?

L'« *enseignement explicite* », la « pédagogie explicite », « l'explicitation des contenus » sont évoqués depuis le début du XXIe siècle, en étant associés en Europe et en France aux sciences cognitives ou aux volontés d'évaluation des méthodes d'enseignement. S'il y a des points communs, des intitulés proches, voire identiques, les méthodes et cadres théoriques diffèrent[5], au risque de malentendus[6] : la première raison de ce livret est de fournir, pour les enseignants, inspecteurs et personnels de direction de l'académie, un cadre commun sur l'enseignement explicite.

Mais pourquoi choisir l'enseignement explicite ? Avant d'aller plus loin, partons de trois points simples validés par la recherche :

- les performances scolaires sont fortement corrélées au positionnement social en France [7] et dans l'académie de Paris : l'IPS[8] est un bon prédicteur statistique de la réussite des élèves, quoique non exclusif ;
- l'évaluation de l'effet enseignant, ou effet maître, montre que les pratiques d'enseignement ont un effet prépondérant sur la réussite des élèves[9,10] : certains enseignements sont plus efficaces ;
- un enseignement performant associe gestion des apprentissages et gestion de classe, qui passent par une bonne prise en charge des interactions.

Or, les résultats de la recherche, nombreux et robustes (compilation de résultats d'études avec groupes témoins[11]), montrent que l'enseignement explicite est une approche pédagogique efficace selon la définition donnée par Bloom en 1979[12] : « un enseignement efficace se caractérise par trois effets conjoints : une élévation de la moyenne de l'ensemble des résultats ; une réduction de la variance de l'ensemble des résultats ; une diminution de la corrélation entre l'origine sociale de chaque élève (et plus généralement ses caractéristiques initiales[13]) et ses résultats ». Plus simplement c'est une méthode d'enseignement « permettant au plus grand nombre d'élèves de réussir, indépendamment de leurs caractéristiques initiales ». Les pratiques d'enseignement efficaces ne permettent pas seulement d'élever le niveau moyen des élèves, elles sont aussi plus équitables, car elles permettent de réduire les écarts entre les élèves.

C'est également une approche qui confère à l'enseignant un rôle essentiel dans le processus d'acquisition des compétences par les élèves ; cette méthode leur donne des moyens pour faire progresser les élèves et, en particulier, ceux qui se trouvent les plus éloignés du système scolaire.

5 Centre Alain Savary, *Enseigner plus explicitement : l'essentiel en quatre pages* : 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

6 L'enseignement explicite est à distinguer « d'enseigner plus explicitement » (Bissonnette et co dans *Apprendre et enseigner aujourd'hui* pp 57-62 volume 8 | no 2 | printemps 2019)

7 Insee https://www.insee.fr/fr/statistiques/4797588?sommaire=4928952.

8 L'Indice de Position sociale (IPS) est un indicateur, calculé par la DEPP, qui résume les conditions socio-économiques et culturelles des familles des élèves accueillis dans une circonscription ou un établissement

9 https://www.researchgate.net/publication/347239731_Que_disent_les_recherches_sur_'l'effet_enseignant'_La_Note_d'analyse_n_232_Centre_d'analyse_strategique

10 *Effet-maître sur la performance des élèves* (Bressoux, 2001 ; Ellett & Teddlie 2003 ; Gautier, Mellouki, Simard, Bissonnette & Richard, 2005 ; Stronge, 2007)

11 https://core.ac.uk/download/35147281.pdf

12 in *Demeuse, Crahay & Monseur*, 2005, pp. 393-394

13 Niveau scolaire d'arrivée, troubles des apprentissages, origine sociale, etc.

Hattie (2022) : « *Ce que je constate, c'est que les enseignants qui se rendent en classe en sachant qu'ils sont les agents du changement sont plus susceptibles de réussir que ceux qui s'y rendent en pensant qu'ils sont un guide sur le côté* »

Enfin, dans une approche pragmatique, l'enseignement explicite propose un volet spécifique sur la gestion des comportements.

La suite présente les éléments caractéristiques de cette méthode, puis les replace dans le contexte pédagogique plus vaste des gestes professionnels, des stratégies de gestion de classe et des interactions essentielles à une conduite efficace de l'apprentissage.

2 De quoi s'agit-il précisément ?

Il s'agit de l'enseignement explicite tel qu'il est défini par Rosenhine & Stevens (1986), puis repris et enrichi en milieu francophone par des chercheurs canadiens (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013) et belges (Bocquillon, Derobertmasure & Demeuse, 2018).

Rappelons que si le cadre est précis et structuré, l'enseignement explicite n'est pas issu d'une théorie préétablie, mais a émergé de l'analyse des gestes associés à une meilleure réussite des élèves sur le terrain. Ces gestes ont été proposés comme une explication des bonnes performances des élèves, dépassant largement ce qui était attendu des écoles ou établissements, compte tenu du type de public qu'ils accueillent. Ces premiers résultats ont permis de construire une méthode, basée sur l'observation de nombreuses corrélations, dont l'efficacité a ensuite été testée et prouvée par des études avec des groupes contrôles, puis par des méta-analyses et des méga-analyses[14, 15]. C'est une méthode issue du terrain, reproduite sur le terrain où elle a fait ses preuves pour réduire la corrélation entre résultats scolaires et origine sociale. C'est donc une approche concrète et pragmatique dont l'efficacité est prouvée.

Il convient de distinguer clairement les pratiques dont l'efficacité a été montrée par des recherches en étudiant leur effet sur les résultats des élèves, de celles qui correspondent à des habitudes, des représentations, des « effets de mode », une volonté d'innovation ou qui s'appuient sur des théories et des résultats de recherche d'autres domaines (psychologie, neurobiologie, développement, sociologie) transposés à l'enseignement, sans y avoir prouvé leur efficacité[16].

14 Synthèses quantitatives de résultats d'études indépendantes

15 Steve Bissonnette et al. 2010

16 André Tricot https://www.youtube.com/watch?v=5n4CyHufHDg

Il s'agit d'un enseignement méthodique, où l'activité de l'enseignant et de l'élève s'inscrit dans un processus structuré qui favorise un engagement actif des élèves et vise leur autonomie dans la réalisation de tâches simples et complexes. Le terme « explicite » fait référence aux comportements visibles de l'enseignant, mais aussi des élèves. C'est donc aussi un enseignement basé sur l'explicitation et l'objectivation de la compréhension des élèves par des interactions avec l'enseignant[17]. L'enseignement est explicite pour les élèves, notamment par la formulation à voix haute des processus mentaux par l'enseignant, et l'apprentissage des élèves est rendu visible pour l'enseignant, notamment par son questionnement systématique pour vérifier la compréhension des élèves.

La transmission des contenus d'enseignement est liée aux interactions avec les élèves (vérification des apprentissages, aides, mais aussi régulation des comportements) : sans une gestion de classe efficace, il n'y a pas d'enseignement efficace, et inversement.

La gestion des apprentissages (enseignement explicite des contenus) et la gestion de classe (enseignement explicite des comportements) sont associées pour permettre au plus grand nombre d'élèves d'apprendre.



Quelques caractéristiques de l'enseignement explicite[18]

→ Une analyse des contenus et de l'activité : du simple vers le complexe

Il s'agit de repérer les étapes nécessaires à l'acquisition d'une notion en déterminant quels sont les sous-éléments qui seront enseignés spécifiquement et progressivement. Cela permet de sécuriser un apprentissage ambitieux en le décomposant en une suite d'actions accessibles aux élèves, par exemple en décomposant les étapes d'un salto arrière[19].

→ Une explicitation du lien entre l'activité et l'objectif d'apprentissage

L'activité pédagogique proposée va être explicitement focalisée sur l'acquisition d'une connaissance ou capacité spécifique.

→ Une conception active du rôle de l'enseignant

L'enseignement montre, rend lisibles les processus mentaux, guide, organise, interroge et sollicite les élèves pour vérifier leur niveau acquisition. Contrairement à un cours magistral ex cathedra, son activité est étroitement liée à celle des élèves.

→ Une prise en compte de l'interaction enseignant – élève(s)

Comme dans tout apprentissage, les interactions visent à maintenir l'attention (écoute active), à vérifier la réalisation des tâches, le degré d'acquisition en rapport avec l'objectif. L'enseignant, qui circule dans la classe, pose des questions précises, de façon ciblée, donne des retours (rétroactions ou « feed-back ») aux élèves.

17 Marie Boquillon https://web.umons.ac.be/app/uploads/sites/103/2023/03/WP07_2018_Bocquillon-Guide-pour-analyser-les-pratiques-de-classe.pdf

18 Inspiré de P. Bressoux, *L'enseignement explicite : de quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions ? Synthèse de la recherche et recommandations*, CSEN, juin 2022

19 Vidéo de l'apprentissage d'un salto arrière en une journée (repris à Jonathan Fernandez) Motive School Of Movement in Greenville, South Carolina https://www.youtube.com/watch?v=E8f-giFxN8Q

→ Une structure des séances avec cinq grandes phases :

L'**ouverture** de la séance : l'enseignant précise ses objectifs, les notions essentielles à maîtriser, vérifie les prérequis. Il peut présenter une mise en situation, un contexte, proposer des exemples d'application, en prenant garde à ne pas surcharger d'informations inutiles.

La conduite de l'activité selon trois phases :

- le **modelage**[20], l'enseignant montre l'objet d'apprentissage, détaille les étapes « en mettant un haut-parleur sur sa pensée », éventuellement en sollicitant les élèves par le biais de questions du type « Comment je fais ensuite ? ». Il expose les notions essentielles à apprendre, donne des exemples et des contre-exemples qui permettent de cerner l'essentiel de façon précise et concise.
- la **pratique guidée**, l'enseignant dirige et accompagne le travail des élèves, il interagit avec les élèves et les fait interagir entre eux. Il utilise un questionnement précis (« Peux-tu répéter avec tes mots ? », « Pourquoi la solution proposée par Untel est-elle bonne ? », « Explique comment tu es arrivé(e) à cette solution ») pour vérifier la compréhension des élèves, il s'assure qu'environ 80 % des élèves ont atteint les objectifs attendus.
- la **pratique autonome**, les élèves s'exercent, sans l'aide de l'enseignant. L'enseignant continue de superviser l'activité, il circule entre les tables, « visite » les élèves et peut donner au besoin, de courtes explications, et vérifier la compréhension.

La **clôture** : l'enseignant, avec l'aide éventuelle des élèves, fait une synthèse de ce qu'il faut retenir. Il présente la prochaine séance et le travail, à faire hors la classe, qui contribuera à consolider la mémorisation et l'automatisation. Ce travail indépendant, à réaliser en autonomie, doit être réalisable par tous les élèves sans aide. Il peut y avoir une phase de découverte, mais les tâches portent sur ce qui a été traité, et maîtrisé, en classe. L'objectif est d'augmenter le temps d'apprentissage tout en minimisant le risque d'échec et d'atténuer les inégalités entre les élèves.

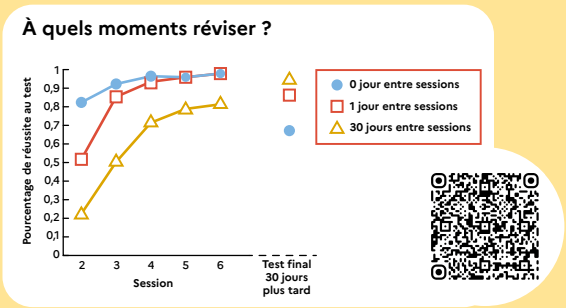
→ Un rythme soutenu des séances



Les séances font l'objet d'un calibrage précis des notions à enseigner, les prérequis sont explicités et les élèves ont une charge cognitive[21] qu'ils peuvent gérer. De plus, le propos étant concis, notamment la phase de modelage, on peut avancer, sans précipitation et sans « perdre d'élèves », à un rythme soutenu dans la séance. Cela permet d'optimiser le temps d'apprentissage scolaire, l'avancée dans les programmes d'enseignement et d'éviter que les élèves ne s'ennuient.

→ Une mémorisation à long terme…

L'enseignement explicite intègre, à travers l'ensemble des phases (rappel des notions antérieures, modelage, pratique guidée, pratique autonome, synthèse et travail indépendant), un retour régulier sur les contenus, une « reconsolidation », qui va favoriser la compréhension, l'automatisation, la mémorisation à long terme[22] et l'acquisition de connaissances.



Franck Ramus Mémoire 2.4 : La gestion du temps et la mémorisation distribuée (d'après Bahrick, H. P. (1979) https://doi.org/10.1037/0278-7393.13.2.344)

Les grandes phases successives, qui caractérisent la structure de l'enseignement explicite, sont décrites et remises en contexte dans la partie suivante.

20 Le terme « modelage » fait parfois l'objet de réticences (accusation de behaviorisme, etc.), bien que ce ne soit pas fondé et que ce soit le terme le plus adéquat, on peut utiliser le terme « démonstration » qui en est un équivalent

21 Entretien André Tricot https://synapses-lamap.org/2020/01/07/interview-quest-ce-que-la-charge-cognitive/

22 MOOC « La psychologie pour les enseignants » École Normale Supérieure/Canopé. Franck Ramus, Joëlle Proust et Jean-François Parmentier

3 Les phases caractéristiques de l'enseignement explicite en contexte

Dans le déroulé ci-dessous, les cinq phases qui caractérisent l'enseignement explicite durant la séance sont repérées par des couleurs : Ouverture, Modelage, Pratique guidée, Pratique autonome et Clôture. Les autres étapes, avant et après la séance, correspondent à des gestes professionnels incontournables qui sont en général observés dans toutes les pratiques d'enseignement.

Préparation *(avant la séance)*

- Définition précise des objectifs pédagogiques, des contenus d'enseignement assimilables par les élèves,
- Identification des prérequis,
- Identification des procédures et tâches à accomplir par les élèves, éventuellement une méthode utile dans une activité complexe,
- Préparation des documents supports,
- …

Interaction avec les élèves *(la séance)*

→ **Ouverture de l'activité**

- Capter l'attention,
- Présenter l'objectif et le justifier,
- Distinguer cet objectif de la tâche à accomplir,
- Réactiver, vérifier et si besoin ré-enseigner les prérequis,
- Mise en situation (optionnelle),
- …

→ **Conduite de l'activité : le cœur de la démarche d'enseignement explicite**

Modelage

Pratique guidée

Pratique autonome

→ **Clôture de l'activité**

- Institutionnalisation, description des apprentissages réalisés,
- Présentation de l'activité suivante,
- Éléments pour poursuivre la pratique autonome (travail hors la classe),
- …

Consolidation *(après la séance)*

- Devoirs courts portant sur ce qui a été travaillé en classe,
- Révisions hebdomadaires et mensuelles,
- Évaluations formatives et sommatives,
- …

D'après Gauthier & al. (2013)

4 Actions de l'enseignant et des élèves dans les cinq phases de l'enseignement explicite

DIRE

L'ouverture de l'activité

L'enseignant réactive les connaissances préalables, précise ses objectifs d'apprentissage (facilite le transfert en mémoire à long terme) et les distingue de la tâche à accomplir. Il insiste sur les points clefs et limite toute information superflue.

« Le cerveau retient ce qu'il anticipe être important pour le futur » (Pascal Bressoux note de synthèse CSEN 2022)

MONTRER

Phase emblématique mais assez simple et brève

Modelage (je fais)

L'enseignant réalise une tâche « **en mettant un haut-parleur sur sa pensée** », il rend visible l'activité mentale inobservable (quoi, comment, quand, pourquoi…). Il peut inciter les élèves à prendre une part active en les associant à la démarche en cours : « Comment je fais ensuite ? », donner des exemples et des contre-exemples, expliciter les critères de réussite.

GUIDER

Phase délicate et longue

La pratique guidée (nous faisons)

Les élèves réalisent des tâches de même nature que celles montrées lors du modelage. L'enseignant circule, favorise les interactions entre les élèves, fait éventuellement pratiquer l'enseignement mutuel, il s'assure de la maîtrise progressive de la notion par les élèves.

L'enseignement réciproque s'intègre bien lors de cette étape (Bissonnette & al., 2010)

SUPERVISER

La pratique autonome (vous faites)

Les élèves réalisent les tâches pour consolider et automatiser. Cette phase débute lorsqu'une grande majorité d'élèves a acquis une maîtrise suffisante.
L'enseignant circule, fournit des explications, des rétroactions personnalisées pour faire prendre conscience des progrès et des points à travailler.

La différenciation, au cours de la séance, est faite en fonction de l'acquisition observée,des élèves peuvent être en pratique guidés alors que l'essentiel de la classe est passé en pratique autonome

Rétroaction par un questionnement précis : « Peux-tu me répéter avec tes mots ? », « Explique comment tu es arrivé à cette solution » ; « Pourquoi es-tu d'accord avec la proposition d'Untel ? » ou « Comment la modifier ou la préciser ? ».

Outils de Marie Boquillon « *le miroir des gestes* »

SOUTENIR

La clôture

L'enseignant fait une synthèse des points à retenir, éventuellement avec la collaboration des élèves, et produit une trace écrite. Il annonce les objectifs de la prochaine séance et propose des devoirs de réinvestissement de ce qui a été vu et maîtrisé en classe.

Révisions fréquentes pour maintenir dans la mémoire à long terme.

5 La mise en œuvre de l'enseignement explicite s'accompagne de gestes professionnels

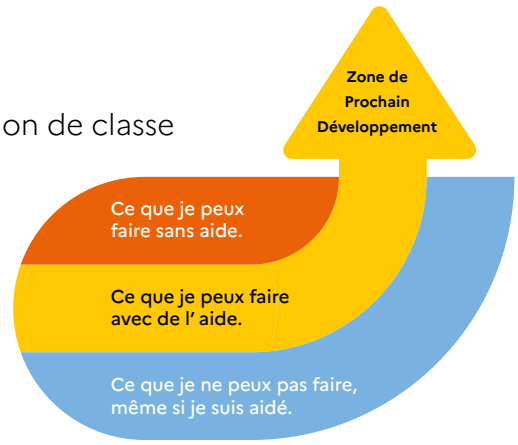
Archer et Hughes, spécialistes de l'enseignement explicite, utilisent une métaphore culinaire :

[…] Nous avons construit un certain nombre de listes [de principes ou de règles pédagogiques]. Il peut être tentant de traiter ces listes de stratégies pédagogiques comme les étapes d'une recette tirée d'un livre de cuisine à suivre aveuglément. Cependant, il est important de considérer ces procédures de manière plus fluide. Autrement dit, tous les éléments ne sont pas nécessaires dans toutes les situations pédagogiques, et ils ne sont pas utilisés au même degré dans chaque stratégie. Tout comme les maîtres-chefs le font, les maîtres d'école s'appuient sur la connaissance de leurs « clients » pour adapter leurs façons de faire. Par exemple, l'importance du soutien fourni (scaffolding) variera en fonction de ce qui est enseigné (habiletés complexes ou simples, contenu nouveau ou contenu familier) et aussi en relation à qui cela est enseigné (tous les élèves n'ont pas besoin de la même quantité de soutien). Il serait simpliste de réduire l'acte d'enseigner à une séquence figée d'étapes prédéterminées. Les enseignants efficaces colorent toujours la recette en ajoutant leur personnalité, leur humour, leur créativité et leur enthousiasme. ***Toutefois, si des ingrédients clés sont oubliés, le résultat peut être désastreux*** *(nous soulignons). Imaginons ce qui peut se produire si un enseignant désireux d'enseigner une stratégie nouvelle et complexe omet de vérifier les habiletés préalables, ne fait pas de modelage clair de la stratégie, ne guide pas de manière soutenue la pratique initiale, ni ne donne l'occasion à l'élève de s'exercer de manière autonome en recevant une rétroaction appropriée. Dans ce cas, on a la recette idéale pour essuyer un cuisant échec !* (traduction d'après Archer et Hughes, 2011 p. 12)

Une partie de ces gestes fondamentaux, qui accompagnent les grandes phases de l'enseignement explicite, est présentée par Marie Boquillon[23].

La mise en œuvre de l'enseignement explicite des contenus s'accompagne de gestes professionnels fondamentaux

- L'objectivation de la compréhension des élèves
- La gestion de la participation des élèves
- La rétroaction (feed-back)
- Les interventions préventives et correctives de gestion de classe
- …



On peut ajouter aux gestes professionnels, de préparation ou de conduite de séance, le respect de la zone de développement[24] illustrée ci-contre, ou l'évaluation formative qui fait des erreurs des élèves des alliés de l'apprentissage. Ces gestes permettent de créer les conditions indispensables de l'apprentissage et d'améliorer la motivation des élèves.

23 Bocquillon (2020) ; Bocquillon et al. (2019)

24 Tâches accessibles avec une aide qui permettent aux élèves de progresser

La motivation la plus importante pour les élèves est liée à l'intérêt propre de l'apprentissage, c'est une motivation intrinsèque[25]. L'élève agit par plaisir ou pour relever un défi personnel, la récompense réside dans le simple fait de savoir, d'acquérir une compétence nouvelle. L'enseignement explicite, en permettant au plus grand nombre d'élèves de réussir, favorise le sentiment d'auto-efficacité, ce qui améliore le niveau d'engagement d'un élève dans une tâche d'apprentissage et donc sa réussite : c'est un cercle vertueux, qui renforce la motivation.

La gestion des interactions comme base de la « gestion de la classe » est abordée dans l'enseignement explicite des comportements.

6 L'enseignement explicite des comportements

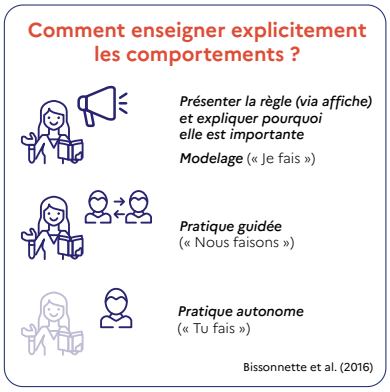
« Si un élève ne sait pas lire, nous lui enseignons.
Si un élève ne sait pas nager, nous lui enseignons.
Si un élève ne sait pas multiplier, nous lui enseignons.
Si un élève ne sait pas conduire, nous lui enseignons.
Si un élève ne sait pas comment se comporter, nous… lui enseignons… le punissons ?
Pourquoi ne pouvons-nous pas terminer la dernière phrase aussi automatiquement que les autres ? »

Tom Herner, 1998

Les comportements comme les contenus s'enseignent.

La gestion des comportements efficaces en classe et dans l'école correspond à de nombreuses stratégies préventives et correctives proposées par des auteurs anglophones puis francophones[26].

Elle passe par une phase de préparation collective et individuelle pour définir un ensemble d'actions adaptées, avec divers niveaux d'interventions, à appliquer dans l'établissement, la classe, en fonction des comportements des élèves.



L'enseignement explicite des comportements reprend les trois phases : modelage[27], pratique guidée, pratique autonome. Il passe par une explicitation et un renforcement des comportements attendus. Ci-après un exemple de tableau[28] qui croise valeurs et situations : les attendus sont formulés de façon positive, comportement attendu, et explicite.

25 La motivation identifiée (par exemple « c'est important pour les projets à venir », « important pour savoir, ou faire telle activité », etc.) est aussi souvent associée à de meilleurs progrès https://promobe.univ-grenoble-alpes.fr/fr/presentation/concepts-theoriques/motivation. À l'inverse, la motivation dite « évitement » (par exemple pour éviter de montrer ce qui n'est pas maîtrisé) est délétère.

26 Bissonnette, Gauthier, Castonguay, Bouchard, Saint-Georges, Bocquillon, livre https://www.cheneliere.ca/fr/enseignement-explicite-des-comportements-9782765051817.html vidéoconférence Bissonnette https://www.youtube.com/watch?v=fgoCbLAbHl0

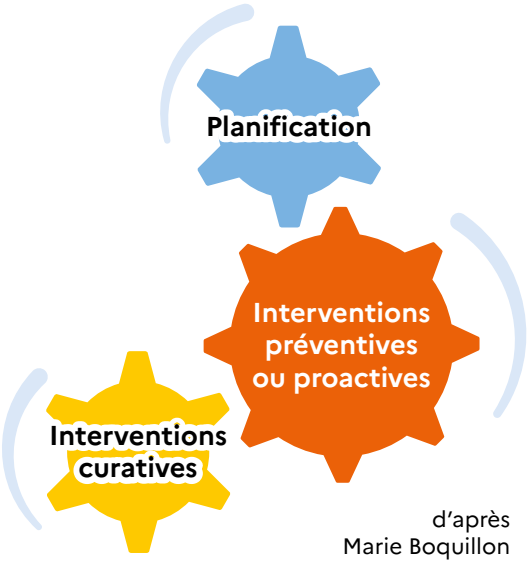
27 Dans ce contexte, le modelage est utilisé pour enseigner de nouveaux comportements ou remplacer des comportements indésirables. Il est particulièrement utile lorsque les élèves ne sont pas familiers avec les comportements souhaités.

28 d'après Steve Bissonnette

VALEURS	LES TRANSITIONS ET DÉPLACEMENTS	PRATIQUE DIRIGÉE (LE TRAVAIL EN ÉQUIPE)	PRATIQUE AUTONOME (LE TRAVAIL INDIVIDUEL)	MODELAGE (PRÉSENTATIONS DE L'ENSEIGNANT)
ÊTRE RESPECTUEUX	Je garde mes mains et mes pieds pour moi. Je me déplace sans faire de bruit. Je garde un espace entre moi et l'autre dans une lignée.	J'écoute et je regarde celui qui parle. J'accepte les questions et les réponses des autres.	Je lève la main avant de parler pour demander de l'aide. Je travaille sans faire de bruit (en silence).	Je regarde et j'écoute l'enseignant. Je lève la main avant de parler ou pour poser une question. Je garde mes mains et mes pieds pour moi.
ÊTRE RESPONSABLE	Je fais ce que l'enseignant demande immédiatement. Je range le matériel dont je n'ai pas besoin. J'apporte uniquement le matériel requis.	Je participe au travail d'équipe (discussions, rôle et tâche). Je demeure avec mon équipe en tout temps. Je réalise le travail demandé immédiatement (sans perdre mon temps).	Je reste à ma place. Je demande la permission pour me lever ou pour circuler. Je réalise le travail demandé immédiatement (sans perdre mon temps).	Je garde mes mains et mes pieds pour moi. Je demande la permission pour me lever ou pour circuler. Je range le matériel dont je n'ai pas besoin. J'utilise uniquement le matériel requis.
ÊTRE COLLABORATEUR	Je laisse mon endroit propre.	J'aide les autres. J'accepte l'aide des autres.	En cas de besoin, j'attends sans faire de bruit l'aide de mon enseignant.	J'essaie de comprendre ce qui est présenté.

La gestion des comportements comporte trois stratégies appliquées de concert :

- Au niveau individuel et collectif, la **planification** construit une classification des situations associées à des sanctions, par exemple sous forme d'arbre décisionnel. Cela passe par une harmonisation des pratiques ; la cohérence et la prévisibilité des actions des enseignants face à un comportement à réguler sont une condition de la gestion de classe efficace.
- Au niveau individuel, dans la classe et ciblées vers certains élèves, les **interventions préventives et proactives** sont essentielles. Le comportement des élèves est évidemment lié aux activités d'apprentissages proposées, mais aussi à une explicitation des attentes comportementales formulées de manière positive (**on clarifie et valorise ce qui est attendu plutôt que d'indiquer ce qu'il ne faut pas faire**). L'expertise, le *style* professionnel de l'enseignant s'expriment ici dans des gestes professionnels fondamentaux vers les élèves (encourager, montrer de l'attention, dissuader, rassurer, attirer l'attention, etc.). Au niveau de l'école/établissement, les **interventions préventives et proactives** passent par une communication claire des comportements communs attendus. Par exemple par des affiches, qui peuvent être adaptées aux différents lieux (retirer casquette à l'entrée, marcher dans les couloirs, gérer son plateau à la cantine, etc.), ou par le règlement intérieur.



d'après Marie Boquillon

- Les **interventions curatives** sont rares et calibrées pour intervenir quand elles sont indispensables, notamment quand elles favorisent le bon déroulé de la séance, et efficaces.

Dans les différentes méthodes d'enseignement et de gestion des comportements, que ce soit dans le cadre de l'enseignement explicite ou pas, on retrouve des éléments communs. Par exemple, dans la partie consacrée à la gestion du comportement des élèves d'un **MOOC produit par l'ENS/Canopé**[29], on retrouve :

- un plan d'action clair et précis ;
- des règles cohérentes dans la classe et l'école ;
- l'identification des antécédents[30];
- l'explicitation (éventuellement par le modelage ou la simulation) ;
- l'encouragement des comportements positifs ou de l'absence de comportement négatif ;
- la sanction des comportements indésirables de manière limitée et efficace ;
- l'adaptation de la réponse en fonction de l'évolution du comportement ;
- l'objectif d'un comportement autonome des élèves…

7 Enseignement explicite, pour quelles activités ?

L'enseignement explicite a d'abord été associé à l'enseignement des tâches scolaires qui correspondent à l'application de procédures établies (algorithme), par exemple une technique opératoire en mathématiques ou l'application d'une règle de grammaire.

Mais il est applicable, et a montré son efficacité, dans le cas de tâches complexes qui ne sont pas résolues par la simple application d'une procédure, comme comprendre un texte ou résoudre un problème ouvert en sciences. Il s'agit en ce cas d'enseigner explicitement des éléments constitutifs de ces tâches. Par exemple, l'enseignant peut expliciter des stratégies pour identifier les difficultés dans la compréhension d'un texte et les inférences nécessaires à sa compréhension. On peut aussi former les élèves à la rédaction d'introductions d'analyse de documents ou à la notion de variable indépendante qui sera nécessaire à une démarche expérimentale. En opérant de la sorte, on dote les élèves d'outils utiles dans la résolution autonome de tâches complexes.

Enseigner explicitement des stratégies permet de rendre visibles les procédures, aide les élèves à comprendre les étapes, donne un retour sur ce qui a bien fonctionné ou pas, et finalement permet aux élèves de planifier ces stratégies. Par exemple on ne forme pas par la démarche scientifique, mais, efficacement, à la démarche scientifique.

29 MOOC « La psychologie pour les enseignants » École Normale Supérieure/Canopé. Franck Ramus, Joëlle Proust et Jean-François Parmentier. Comportement https://www.youtube.com/watch?v=ycHVPY-6BJA&list=PLuM_FOFR0-2Q_bDMjd_sVM7XiNrvKtU4b

30 Les antécédents du comportement sont les événements, stimuli ou conditions qui précèdent immédiatement un comportement donné. Ils peuvent inclure des instructions, des interactions sociales, des situations spécifiques, etc. Leur identification est importante pour comprendre les déclencheurs ou les causes des comportements indésirables, les réduire ou de les éliminer.

8 Et pour quel public ?

L'efficacité de l'enseignement explicite est avérée pour l'apprentissage de notions nouvelles, auprès de publics variés et avec des contenus variés, en particulier des élèves jeunes et ceux qui ne disposent pas, dans leur entourage hors l'école, des ressources pour compenser ce qu'ils n'ont pas acquis en classe. Il profite particulièrement aux élèves en difficulté, même si les élèves plus experts en bénéficient aussi, et contribue ainsi à réduire ou à limiter les écarts sociaux d'acquisitions.

Un enseignement axé sur la prise d'initiative des élèves profite davantage à ceux qui ont acquis une bonne maîtrise de la notion en jeu. Un enseignement avec prise d'initiative est donc plus adapté aux situations de réinvestissement avec des élèves qui ont déjà développé une expertise. Dans ce cadre, l'enseignement explicite risque de créer un effet de renversement dû à l'expertise[31] qui tiendrait au fait que le modèle fourni par l'enseignant peut différer et entrer en conflit avec le modèle cognitif déjà installé chez l'élève expert.

Avant de choisir une méthode d'enseignement, il faut comparer ce risque d'effet de renversement à celui d'un enseignement avec prise d'initiative où les élèves qui n'ont pas le niveau d'expertise suffisant se trouvent cognitivement exclus de la tâche et des apprentissages, ce qui a un effet immédiat, la situation d'échec, et à plus long terme, en démobilisant les élèves.

Des méthodes « socioconstructivistes » peuvent être adaptées à des situations de réinvestissement, elles le sont moins pour la découverte de nouvelles notions et il existe un risque de confusion entre les objectifs d'apprentissage et la tâche à accomplir, et, là encore, un renforcement des inégalités scolaires en mettant en difficulté les élèves qui n'ont pas les ressources externes à l'école. Un enseignement explicite de notions mathématiques à des élèves d'élémentaire s'est montré plus performant qu'un enseignement socioconstructiviste[32].

Plus les élèves ont une maîtrise de l'objet d'apprentissage, moins il est nécessaire de l'enseigner explicitement. Mais la situation d'élève implique de se trouver plus souvent novice qu'expert vis-à-vis de l'objet d'apprentissage[33].

Des pratiques plus efficaces que d'autres

Aucune pratique n'est valable pour tous les publics ou toutes les disciplines indépendamment des contextes sociaux et institutionnels dans lesquels elle se réalise. De nombreux travaux ont cependant pu cerner des pratiques qui, dans des contextes déterminés et en rapport avec des contenus déterminés, se révèlent généralement efficaces. On peut ainsi montrer que le guidage nécessaire aux apprentissages va généralement être d'autant moins nécessaire que les apprenants sont davantage experts du domaine ; cela va souvent de pair avec l'avancée en âge des élèves qui, petit à petit, acquièrent des connaissances plus complètes et précises, ont un niveau de développement cognitif plus élaboré ainsi que de meilleures facultés d'autorégulation. Signalons toutefois que, à tout âge, on peut se retrouver dans la situation d'un novice par rapport à un apprentissage nouveau, et dans ce cas un guidage plus important de la part de l'enseignant devient à nouveau nécessaire. L'importance à accorder au guidage ne décroît donc pas forcément au fur et à mesure de l'avancée dans le cursus scolaire.

31 Kalyuga, 2007

32 C. Guilmois https://www.theses.fr/2019ANTI0398.pdf

33 L'expert est celui qui a appris (qui a les connaissances) et qui a exercé, installant ainsi des routines, des stratégies efficaces. Ainsi, même les « bons élèves » sont novices la plupart du temps.

Il est par ailleurs utile de distinguer les tâches en fonction de leur degré de structuration. Les tâches fortement structurées sont des tâches qui peuvent être décomposées en une série déterminée de sous-tâches qui mènent au bon résultat. On peut alors prédire que l'utilisation de certains « algorithmes » bien définis doit permettre de résoudre la tâche (technique de calcul, application d'une règle grammaticale, décodage en lecture, etc.). En revanche, certaines tâches peuvent difficilement être décomposées en un algorithme de sous-tâches dont l'application mènerait infailliblement au résultat attendu. Parmi ces activités complexes, faiblement structurées, figurent la résolution de problèmes, les activités rédactionnelles, la compréhension de l'écrit, etc.

On ne peut évidemment pas enseigner la compréhension d'un texte d'une façon aussi explicite que celle avec laquelle on enseignerait la résolution d'une équation du second degré. Ce n'est pas pour autant que les activités faiblement structurées doivent faire l'objet d'un enseignement implicite, d'une immersion qui favoriserait un apprentissage par familiarisation, ou de simples démarches d'investigation dans lesquelles les élèves devraient « découvrir » par eux-mêmes. Plusieurs travaux ont en effet montré l'intérêt d'aider les élèves à identifier des stratégies cognitives, et à s'y référer (Rosenshine et al., 1996). Ce sont ces stratégies cognitives qui font l'objet d'un enseignement explicite. Elles servent alors d'heuristiques, sortes de raisonnements aisément mobilisables et efficaces. Elles aident les élèves à résoudre la tâche, d'abord accompagnés par un fort guidage (étayage). Puis, petit à petit, elles doivent les aider à travailler en autonomie à la résolution de ce type de tâches.

Enseignement explicite et enseignement de stratégies cognitives s'interpénètrent dans une large mesure. Le second est le prolongement du premier au fur et à mesure que les tâches nécessitent des habiletés de plus haut niveau. Dans ce cas, pour lequel il n'existe pas d'algorithme de résolution, les stratégies cognitives représentent des composantes de l'activité qui peuvent être enseignées explicitement et leur acquisition aide l'élève à progresser dans la maîtrise de l'activité.

Ces stratégies cognitives aident aussi l'élève dans ses capacités d'autorégulation, dont les chercheurs ont montré le rôle fondamental dans les apprentissages. Les capacités d'autorégulation peuvent être définies comme « *un ensemble de processus par lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des affects et des conduites systématiquement orientés vers l'atteinte d'un but* » (Cosnefroy, 2011).

Pascal Bressoux
https://www.cairn.info/revue-regards-croises-sur-l-economie-2012-2-page-208.htm

9 Pratiquer l'enseignement explicite

Les enseignants, ou ex-enseignants, auront reconnu de nombreux éléments de leurs pratiques dans les pages qui précèdent, certains se diront qu'ils enseignent déjà, pour certains aspects, de façon explicite. Rien d'étonnant à cela puisque l'enseignement explicite est issu d'observations des pratiques d'enseignants dans les classes.

Adopter un *enseignement explicite* consiste à structurer son enseignement selon cette méthode et on peut intégrer dans ce cadre les pratiques professionnelles déjà acquises (gestes professionnels, outils ou connaissances didactiques) et développer certains aspects moins ancrés dans les habitudes. Cette méthode permet également d'être particulièrement attentif à certains aspects : la progressivité, la réduction de la charge mentale, la levée des implicites et les interactions avec les élèves.

C'est donc une méthode qui paraît abordable et, avec des réinvestissements et des consolidations, accessible. Pour cela deux idées simples :

- les enseignants retrouveront des éléments de leurs propres pratiques professionnelles, et de leur formation initiale, dans les étapes associées à l'enseignement explicite. Le nombre de ces pratiques transférables augmente, bien sûr, avec l'expertise, mais tous les enseignants en trouveront ;
- les stratégies d'analyse d'effet des pratiques sur les apprentissages sont utiles, notamment pour rendre plus efficaces les interactions. Il existe des outils[34] qui demandent une prise en main. Pour cela un regard extérieur « outillé » est utile, ce peut être un pair, un inspecteur ou un formateur.

Un enseignant peut donc débuter une pratique de façon progressive en identifiant et en replaçant dans les phases de l'enseignement explicite les nombreuses « briques » déjà acquises par l'expérience et la formation professionnelles. Le tableau infra vise à illustrer cela. L'ordre des « briques » dans une colonne sera fonction de chaque enseignant. Cette présentation est réductrice, certains auront déjà la maîtrise de l'ensemble des briques proposées ici, et certaines de ces briques pourraient apparaître, dans plusieurs colonnes, certaines sont essentielles (réactiver les prérequis), d'autres non (faire participer les élèves à la synthèse commune).

Déroulé (cf. page 10)

Préparation	Ouverture	Modelage	Pratique guidée	Pratique autonome	clôture	consolidation
créer des activités progressives	Réactivation des prérequis	Verbaliser les activités mentales	Surveiller et aider, circuler dans la salle	Repérer et aider les élèves pas autonomes	Faire une synthèse des objectifs d'apprentissage	Exercices pour consolider les automatismes
Identifier les prérequis	Expliciter l'objectif d'apprentissage	Faire participer les élèves	s'assurer de la compréhension	Vérifier l'acquisition d'automatismes	Présenter la séance suivante, le travail de consolidation	Évaluations formatives
Identifier les obstacles didactiques	Distinguer la tâche de l'objectif pédagogique	Clarifier la démarche avec des visuels	Faire pratiquer l'enseignement mutuel	Utiliser des outils numériques (exerciseurs autocorrectifs)	Faire participer les élèves à la synthèse commune	Rappels des connaissances ouverture séancessuivantes
…	…	…	…	…	…	…

Certains enseignements, notamment dans des filières techniques et professionnelles de production (STI, métiers d'art), utilisent une matière d'œuvre coûteuse et utilisent des phases d'enseignement explicite pour acquérir une maîtrise de technique. En ébénisterie par exemple, l'enseignant expose les consignes (ouverture), montre comment découper une feuille de placage en vue de réaliser un motif en commentant les étapes et la raison des gestes accomplis (modelage), les élèves réalisent ensuite une découpe du même type avec l'aide de l'enseignant, qui au besoin remontre le geste (pratique guidée), puis ils s'engagent dans une découpe autonome sous la surveillance de l'enseignant, qui s'assure de la bonne réalisation et donne si besoin de nouvelles consignes (pratique autonome), l'enseignant demande de ranger le matériel, fait une synthèse et présente la séance suivante (clôture). L'activité de l'enseignant et des élèves est évidemment plus facilement visible que dans le cas des mathématiques, ou l'activité est principalement mentale, mais la méthode est comparable.

34 La grille « ***Miroir des Gestes professionnels*** », un outil pour accompagner les (futurs) enseignants au regard de l'enseignement explicite : https://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/index.php/2018/06/08/la-grille-miroir-des-gestes-professionnels-un-outil-pour-accompagner-les-futurs-enseignants-au-regard-de-lenseignement-explicite-communication-orale-par-marie-bocquillon-a-l/

Proposer un modelage efficace, verbaliser toutes les activités mentales utiles aux élèves, n'est pas immédiat pour les enseignants qui ont automatisé et mémorisé de longue date des éléments essentiels. Cela demande de retrouver ces éléments dont les élèves ont besoin pour mener les bonnes démarches mentales et comprendre. L'expertise de l'enseignant et sa connaissance des obstacles didactiques associés aux contenus est une aide importante dans cette démarche. L'étape de pratique guidée permet à l'enseignant « d'entendre penser » les élèves et de voir si le modelage a été complet ou pas, il peut reprendre, au besoin, une partie du modelage.

Certains dispositifs pédagogiques moins structurés par les programmes (soutien, approfondissement, accompagnement personnalisé, devoirs faits, etc.) peuvent se prêter à une mise en œuvre de l'enseignement explicite, pour gagner en efficacité et donner une structure plus lisible aux séances.

Conclusion

L'enseignement explicite permet aux élèves de progresser : c'est une méthode d'enseignement dont l'efficacité est prouvée. Loin d'un effet de mode, elle est reconnue depuis plusieurs dizaines d'années comme un enseignement efficace : elle améliore le niveau moyen des élèves et diminue les inégalités scolaires. Les élèves les plus éloignés des codes scolaires bénéficient tout particulièrement de cet enseignement, en cela il répond à l'une des critiques récurrentes dont est l'objet le système éducatif français : la, trop, forte influence du « positionnement social » des familles sur les résultats des élèves.

Cette méthode, fortement structurée, opère du simple au complexe et vise à lever les implicites sur l'objectif d'apprentissage et les démarches : elle rend accessibles les apprentissages pour les élèves. Elle leur permet de réaliser des tâches simples, mais aussi d'acquérir les expertises et les stratégies nécessaires à la résolution de tâches complexes avec prise d'initiative : son objectif est l'autonomie des élèves dans la réalisation des tâches, simples et complexes.

La structure et la clarification des activités des élèves et des enseignants en font une méthode lisible par les élèves et par les enseignants qui retrouveront des éléments de leurs pratiques et de leur formation à associer à des phases de l'enseignement explicite : débuter la pratique de l'enseignement explicite est accessible aux enseignants experts et aux novices. Enfin, les différentes phases sont un cadre pour l'expression de l'expertise professionnelle des enseignants : la méthode donne toute la place au style, à la créativité de l'enseignant et donne une place centrale aux interactions enseignant-élèves.

Enfin, l'enseignement explicite n'apporte pas un nouvel élément d'analyse des difficultés d'apprentissage ou des écarts entre élèves constatés à l'école. Il n'ajoute pas au contexte professionnel complexe et au poids des attentes qui pèse sur les enseignants et l'École. C'est une méthode pragmatique, concrète et accessible qui permet d'améliorer l'efficacité de la mission première et centrale des enseignants et de l'École : élever le niveau et réduire les inégalités.

Contact :
Nicolas JURY, doyen des IA-IPR de l'académie de Paris,
Nicolas.Jury@ac-paris.fr

1 rectorat | 3 sites

Enseignement scolaire au Visalto | 12 boulevard d'Indochine, 75933 Paris Cedex 19
Enseignement supérieur en Sorbonne | 47 rue des Écoles, 75230 Paris cedex 5
Direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale d'Île-de-France |
Service départemental de la jeunesse et des sports | 6/8 rue Eugène Oudiné, 75634 Paris Cedex 13

www.ac-paris.fr | www.sorbonne.fr | communication.sorbonne@ac-paris.fr
@academie_paris | paris.academie | academie_paris | Académie de Paris

Bureau des impressions numériques, DIL, Rectorat de Paris, août 2023