

Stage syndical SNES-FSU Toulouse

enseignement explicite

Vendredi 15 mars 2024



Pourquoi ce stage syndical ?

- Conférence internationale du CSEN du 31/05/2023
- Réflexion déjà avancée dans le 1^{er} degré, des brochures et guides dans le 2nd degré
- Enseignement explicite : « Théorie » ancienne. Présentation et questionnements
- Ce qui caractérise l'enseignement explicite
- Enseignement explicite et/ou explicitation de l'enseignement ?
- Liens entre enseignement explicite et connaissances secondaires/primaires, entre enseignement explicite et théorie de la charge cognitive
- Les liens avec les politiques éducatives récentes et à venir en France

Conférence internationale du CSEN :

Conférence internationale du CSEN

L'enseignement explicite : de quoi s'agit-il, pour quelle efficacité et dans quelles conditions ?

MERCREDI 31 MAI

9H - 18H

 **Lycée Louis-le-Grand**, Paris 5^e
Ouvert à tous sur inscription :
cliquer [ici](#) pour s'inscrire

 **Également transmise**
en direct et en différé sur :
reseau-canope.fr/lenseignement-explicite



L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE : DE QUOI S'AGIT-IL, POURQUOI ÇA MARCHE ET DANS QUELLES CONDITIONS ?

Synthèse de la recherche et recommandations

Texte rédigé par Pascal Bressoux,
professeur à l'université Grenoble Alpes



Livret sur l'enseignement explicite de l'Académie de Paris, 2023 – 2024 :



Barak Rosenshine, 1976 :

Recent Research on Teaching Behaviors and Student Achievement

*Barak
Rosenhine
University of
Illinois at
Urbana-
Champaign*

Although studies on teacher behaviors and teacher effects have been reported since 1940, the modern era of this research began in 1957 with the work of investigators such as Flanders, Medley, and Mitzel. Even since then, the number of studies has been small. Fewer than 25 studies have been conducted on any specific variable such as teacher praise or teacher questions, and these studies are spread across all grade levels, subject areas, and student backgrounds.

The number of investigators in this field is also small. There are no more than 12 researchers(1) or groups of researchers currently studying the relationship between classroom instruction and student achievement. These 12 are spread out across the different instructional contexts and variables being studied. The number of researchers actively collecting data in any given year is much smaller than 12. Furthermore, these researchers have met only twice, as a group, to discuss common findings, inconsistencies, and problems.

Although the recent studies, summarized in this issue, represent methodological and conceptual expansion of

teacher training programs, yet the research base for our practice is woefully thin. The two experimental studies of questioning—by Ward and Tickunoff, 1975(2) and Stanford Program on Teaching Effectiveness (3)—are exciting because they represent serious and well-designed attempts to overcome design deficiencies of previous studies.

Overall, both studies found that classes where students were asked more recall questions did slightly better on the recall tests, whereas all classes did equally well on integrative questions, no matter what percent were asked in the class. In an additional analysis reported in Ward and Tickunoff, it was found that low ability students did best with factual questions, and without probing and redirection, whereas high ability students did best with probing and redirection.

Thus, conclusions emerge from these studies. First, factual questions appear to be functional for low ability students, a finding which is also supported by recent correlational studies (4, 5 and 6), and are not necessarily dysfunctional for high ability students. Second, we are as

Although practitioners can easily amass a large number of questions on teaching methods for which they would like answers, at the rate we are going it will be years before many of these questions are even studied.

1986 :

Educational Leadership 43 (Apr. 1986): 60-69
© 1986 ASCD

BARAK V. ROSENSHINE

Synthesis of Research on Explicit Teaching



A decade of research on teaching has firmly established the effectiveness of systematic, step-by-step instruction.

The research on effective teaching conducted since 1974 has yielded a pattern of instruction that is particularly useful for teaching a body of content or well-defined skills. This pattern is a systematic method for presenting material in small steps, pausing to check for student understanding, and eliciting active and successful participation from all students.

Although this method was derived primarily from reading and mathematics research conducted in elementary and junior high schools, the results are

Présentation de ce qu'est l'enseignement explicite, et questionnements :

- Recherches principalement issues de l'Amérique du Nord et de la Belgique
 - En lien très fort avec recherches sur l'efficacité de l'enseignement (cf. articles Bissonnette) -> *quelle efficacité ? Comment la mesurer ?*
 - Rosenshine écrit en 2010 la brochure « Principes d'enseignement » qui s'intéresse aux méthodes d'enseignement qualifiées comme les plus efficaces. Ces principes proviennent de 3 sources :
 - a) Recherche en sciences cognitives ;
 - b) Observation directe de pratiques de classe de professeurs « passés maîtres dans leur art » ;
 - c) Certaines recherches de scientifiques cognitivistes qui ont « développé et testé des types d'aides et d'états favorisant l'apprentissage de compétences complexes ».
- > *Besoin de légitimer scientifiquement ces principes, méthodes*

Gauthier, Bissonnette et Richard,
L'enseignement explicite, 2007 :

Modèles d'enseignement explicite appartiennent à la famille « instructionniste ». « Tous sont centrés sur l'enseignement par opposition aux modèles moins structurés, centrés sur l'élève et basés sur une pédagogie de découverte ».

Bissonnette, Falardeau, Richard, *L'enseignement explicite dans la francophonie*, *Fondements théoriques, recherches actuelles et données probantes*, 2021 :

« Steve Bissonnette, professeur à l'Université TÉLUQ, et ses collègues Marie Bocquillon et Clermont Gauthier, ont rédigé le quatrième chapitre, qui porte sur l'enseignement explicite en France. À la suite de la préconisation de recourir à l'enseignement explicite en zone d'éducation prioritaire française, trois écrits décrivant ce type d'enseignement ont été produits : le premier est issu du Centre Alain-Savary (2016), le deuxième a été réalisé par la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO, 2016) et le troisième, plus récent, a été produit par la revue *Cahiers pédagogiques* (2019). Cette équipe de chercheurs analyse ces trois documents pour en vérifier la conformité avec les travaux des chercheurs étatsuniens, québécois et belges qui se sont penchés sur la question de l'enseignement explicite depuis de nombreuses années. L'analyse effectuée montre que ces documents ne font aucune place à l'enseignement explicite dans son acception d'origine. Bien au contraire, ils s'en distancient considérablement, contribuant ainsi à créer la plus grande des confusions. »

CENTRE ALAIN-SAVARY

« ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT »

UN DOSSIER RESSOURCE

Ce dossier regroupe tous les articles concernant la question de l'explicitation, publiés sur le site du centre Alain-Savary (<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/>)

N'hésitez pas à nous contacter (cas.ife@ens-lyon.fr) si vous avez des questions à propos de ce texte et pour partager vos retours d'expérience et suggestions d'amélioration.

ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT : L'ESSENTIEL EN 4 PAGES

P2

BIBLIOGRAPHIE-SITOGRAFIE

P7

ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT : POURQUOI ? QUI ? QUAND ? QUOI ? OÙ ?

P9

ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT : UN OUTIL POUR LA FORMATION ?

P14



ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT

Dossier issu d'un groupe de travail, piloté par le bureau de l'éducation prioritaire de la DGESCO, visant à préciser et illustrer le concept d'explicitation tel qu'il est pensé dans le référentiel de l'éducation prioritaire.

SITUATION ET
GESTES
PROFESSIONNELS
AU QUOTIDIEN

n° 160 Expliciter pour faire comprendre ?

7 €

Dialogue

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE



Gauthier, Bissonnette et Richard, *L'enseignement explicite*, 2007 :

3 étapes :

1) La mise en situation, avec 3 stratégies :

- (a) présentation de l'objectif d'apprentissage
- (b) traduction de l'objectif en résultats d'apprentissage escomptés
- (c) activation, vérification et, au besoin, enseignement des connaissances préalables

2) L'expérience d'apprentissage, avec 3 stratégies :

- (a) le modelage
- (b) la pratique guidée
- (c) la pratique autonome

3) L'objectivation

Vidéo de présentation de l'enseignement explicite,
CSEN, 2023 (<https://www.youtube.com/watch?v=aHbnqpbum9c>):

Refonder l'éducation prioritaire, Un référentiel pour l'éducation prioritaire, MEN, janvier 2014 :

EXPLICITER LES DÉMARCHES D'APPRENTISSAGE POUR QUE LES ÉLÈVES COMPRENNENT LE SENS DES ENSEIGNEMENTS

Les objectifs du travail proposé aux élèves sont systématiquement explicités avec eux.

Les procédures efficaces pour apprendre sont explicitées et enseignées aux élèves à tous les niveaux de la scolarité. La pédagogie est axée sur la maîtrise d'un savoir enseigné explicitement (l'élève sait avant de commencer une leçon ce qu'il a vocation à apprendre et il vérifie lui-même après la leçon qu'il a retenu ce qu'il fallait).

L'enseignement est progressif et continu ; la vérification de la compréhension de tous les élèves est régulière.

4

Garantir l'acquisition du « Lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun

EXPLICITER LES DÉMARCHES D'APPRENTISSAGE POUR QUE LES ÉLÈVES COMPRENNENT LE SENS DES ENSEIGNEMENTS (SUITE)

La co-présence enseignante en classe est pratiquée régulièrement. Elle favorise, autant par la co-action que par l'observation, une meilleure compréhension des difficultés rencontrées par les élèves. Elle permet également aux professionnels de mieux partager l'analyse des effets des démarches d'enseignement et d'affiner progressivement la manière de répondre aux besoins des élèves. Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » y contribue.

Rocheux, Faut-il crier haro sur l'éducation prioritaire ? Analyses et controverses sur une politique incertaine, 2016 :

« Le référentiel pour l'EP, publié en janvier 2014, et les documents d'accompagnement qui l'ont suivi sont, de fait, les premiers documents depuis plus de 30 ans qui, émanant du ministère, visent à outiller la réflexion des professionnels de l'EP en échappant à ce qui peut apparaître comme une sorte de double écueil de l'appel à l'innovation peu contrôlée, d'une part, ou, d'autre part, de la prescription de « bonnes pratiques ». Parmi les priorités qui y sont affirmées (et que le dispositif de formation de formateurs vise à rendre opératoires) figure au tout premier rang celle de promouvoir, à l'encontre de la pédagogie invisible, des modes d'enseignement plus explicites des savoirs et compétences que l'école requiert. »

« Le souci de promouvoir un « enseignement (plus) explicite » s'alimente néanmoins à divers courants théoriques ou travaux de recherche et peut donner lieu à plusieurs modalités, plus ou moins prescriptives, de mise en œuvre. Certains de ces travaux, s'inscrivant dans une approche de type *evidence based policy* et se fondant sur un paradigme d'évaluation de type processus-produit, débouchent sur des recommandations visant à **promouvoir, ou même à prescrire des « bonnes pratiques » et à décourager, voire à proscrire des pratiques jugées inefficaces.** Tel est par exemple le cas des travaux québécois de C. Gauthier et S. Bissonnette (Bissonnette, Richard & Gauthier, 2005 ; Gauthier, Bissonnette, Richard *et al.*, 2013), **auteurs prompts à identifier enseignement explicite et « instruction directe » et à les opposer à ce qu'ils catégorisent comme « pédagogie de la découverte » ou « paradigme de l'apprentissage » ou « approche constructiviste », que les méta-analyses sur lesquelles ils se fondent tendent à juger inefficaces.** D'autres travaux et approches, fondés sur des considérations et des questionnements plus sociologiques et plus didactiques, se montrent plus réticents et plus prudents aussi bien à l'égard des approches de type *evidence based policy* que de modalités de catégorisation des pratiques enseignantes très générales et souvent dichotomiques, reposant le plus fréquemment sur du déclaratif et peu sensibles aux modalités concrètes de traitement de contenus de savoir spécifiés (cf. Goigoux, 2001 ; Rochex & Crinon, 2011). Ces travaux s'efforcent de dépasser les querelles d'écoles ou « de méthodes » opposant de manière dichotomique les « figures imposées » du débat pédagogique (pédagogie transmissive vs constructiviste, innovation vs tradition...) et ce qu'ils considèrent chez les auteurs québécois précédemment cités comme un **dimensionnement trop étroit de la réflexion en termes de « bonnes ou mauvaises pratiques ».** »

« Sont ainsi affirmés fortement le souci et l'exigence **d'enseigner plus explicitement, de traquer les pédagogies implicites ou invisibles**, de promouvoir les dispositifs pédagogiques que l'on peut considérer, au regard des travaux de recherche, comme plus efficaces, particulièrement pour les élèves les moins familiers de l'univers scolaire et de ses réquisits »

Intervention de John Sweller, conférence internationale du CSEN sur l'enseignement explicite :

« Lorsqu'il est en situation d'apprentissage, l'homme peut acquérir des connaissances dites primaires ou secondaires. Notre espèce a évolué de façon à acquérir inconsciemment des connaissances primaires au fil de nombreuses générations. À contrario, **les connaissances secondaires sont des connaissances culturelles** que notre évolution ne nous a pas permis d'acquérir de la même manière. **Les institutions éducatives ont justement été créées pour enseigner ces connaissances secondaires.** Elles peuvent être acquises soit par la résolution de problèmes soit par la communication orale ou écrite en interaction avec d'autres personnes - cette dernière étant beaucoup plus efficace. »

« Une fois acquises, les connaissances secondaires sont traitées par la **mémoire de travail** dont la capacité et la durée restent limitées avant d'être stockées en vue d'une utilisation ultérieure dans la **mémoire à long terme** dont la capacité et la durée sont illimitées. Ces informations sont ensuite retransférées de la mémoire à long terme vers la mémoire de travail en fonction des signaux qui proviennent de l'environnement extérieur afin d'y répondre de façon appropriée. Or, **la mémoire de travail n'a pas de limites connues lorsqu'elle traite des informations familières qui lui proviennent de la mémoire à long terme**. La théorie de la charge cognitive se fonde sur cette architecture pour concevoir des méthodes d'enseignement destinées précisément à réduire la charge inutile de la mémoire de travail lors de l'acquisition de connaissances secondaires. »

??

« La comparaison internationale montre [...] les vertus d'un enseignement structuré, explicite et centré sur l'acquisition des savoirs fondamentaux », p. 34.

« Les performances de Singapour sont particulièrement remarquables en mathématiques. [...] Il faut y voir la conséquence [...] d'un enseignement particulièrement efficace, fondé sur un apprentissage rigoureux, simple, progressif et explicite », p. 35.

« A l'école élémentaire, la clé est donc de proposer un enseignement explicite, progressif et ambitieux, pleinement articulé aux contenus de l'école maternelle », p. 40.