

Compte-rendu de la réunion du groupe de travail
« Enseigner plus explicitement »
co-piloté par la DGESCO et l'inspection générale
26 novembre 2015

CONTEXTE

Dans le cadre de la refondation de l'éducation prioritaire, et après la conception et la diffusion du référentiel, la DGESCO entre dans une phase d'accompagnement de sa mise en œuvre comme l'a souhaité le comité de pilotage national.

La constitution de groupes de travail et de production de ressources sur trois thématiques particulièrement importantes en éducation prioritaire (enseigner plus explicitement, travailler en inter-métier, penser et tirer profit de l'hétérogénéité) entre dans le cadre de cet accompagnement.

Le travail de notre groupe consacré à la thématique « enseigner plus explicitement » sera organisé autour de trois réunions plénières qui ponctueront et guideront le travail de chacun des participants (seul ou en équipes d'école, de circonscription de réseau, départemental ou académique) effectué dans l'intervalle.

CONSTATS MOTIVANT LE CHOIX DE LA THEMATIQUE « enseigner plus explicitement »

- Cette problématique est décisive en éducation prioritaire. Elle est maintenant bien identifiée par la recherche qui a pu démontrer que, pour une proportion importante d'élèves de milieux populaires, l'école reste difficilement déchiffrable. Les élèves se heurtent à la difficulté de comprendre le sens des enseignements, de saisir ce qu'il s'agit d'apprendre, d'identifier ce qui est réellement attendu. Par ailleurs, l'école prend insuffisamment en charge l'enseignement des compétences nécessaires à des apprentissages réussis, considérées comme acquises avant l'école ou ailleurs qu'à l'école.
- Le vocable « d'enseignement explicite » est sujet à des incompréhensions, malentendus ou interprétations divergentes, car il fait référence à des courants très différents de la recherche. Il a pu être assimilé ou réduit au concept « d'instruction directe » venu du continent nord-américain (« direct instruction » incarnée par les travaux de Steve Bissonnette).
- Les pratiques enseignantes sont en réalité très diverses : Certains enseignants pratiquent déjà un enseignement qui prend en compte cette explicitation nécessaire (parfois de manière empirique), d'autres pensent le faire en expliquant davantage (par exemple en reformulant les consignes ou en apportant une aide méthodologique notamment pour le travail personnel), d'autres encore n'ont pas conscience de la distance qui existe entre ce qu'ils pensent enseigner et ce que font ou comprennent réellement les élèves. Il est donc nécessaire d'accompagner les enseignants dans la prise de conscience de ce qui se joue, de ce qui se joue dans la classe, de ce qui manque à leur enseignement pour que les élèves puissent être réellement enrôlés dans le travail intellectuel et construisent les savoirs attendus (cf le concept de

secondarisation décrit par Elisabeth Bautier et plus largement développé par le laboratoire ESCOL). Ce constat vaut également pour les personnels encadrants qui n'ont pas tous le même niveau de compréhension de cette question.

- L'enseignement plus explicite est un concept assez mal connu dans le second degré : L'interrogation des pratiques n'y est pas toujours aisée et se heurte parfois à la « liberté pédagogique » très vite convoquée. Il est plus familier dans le premier degré. Les travaux de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe contribuent à sa diffusion et à sa traduction concrète dans le domaine de la compréhension de l'écrit. Les transpositions dans les autres disciplines ou autres domaines sont plus rares.
- Enseigner plus explicitement doit devenir une affaire d'équipe et ne saurait relever uniquement de démarches individuelles au risque de soumettre l'élève à des pratiques de ce point de vue aléatoires et disparates sans effet durable sur la réussite scolaire. Un enseignement plus explicite doit s'inscrire dans la continuité du parcours de l'élève.

Face à ces constats, les deux objectifs prioritaires de notre groupe sont :

- De définir en le précisant et en l'approfondissant le concept d'explicitation tel qu'il est pensé dans le référentiel de l'éducation prioritaire,
- De concevoir un ou des outils (à ce stade de la réflexion, ce terme est à appréhender dans son sens le plus large et volontairement imprécis) à l'intention des personnels encadrants (formateurs, corps d'inspection personnels de direction) pour accompagner les équipes dans la prise de conscience de l'enjeu majeur que constitue l'explicitation des enseignements, leur permettre d'en éprouver et d'en démontrer l'importance, d'en illustrer concrètement les modalités.

PREMIERE ETAPE : ESSAI DE DEFINITION

Roland Goigoux, dans un extrait du rapport « grande pauvreté et réussite scolaire » (Jean-Paul Delahaye, mai 2015) propose 5 entrées qui permettraient de qualifier une pédagogie de « pédagogie explicite » :

« Une pédagogie est explicite quand elle permet aux élèves d'avoir une claire conscience de tout ou partie :

- des buts des tâches scolaires (ce qu'ils ont à faire)
- des apprentissages visés (ce qu'ils pourront apprendre)
- des procédures utilisables ou utilisés (pour réaliser les tâches)
- des savoirs mobilisables ou mobilisés (pour réaliser les tâches)
- des progrès réalisés (ce qu'ils ont appris) »

Nos échanges ont permis de préciser et de compléter les conditions nécessaires au développement de cette « claire conscience » :

- La mise en place, au-delà de ce qui pourrait relever d'un surcroît d'explication, de situations d'apprentissage (situation explicite plus que discours explicite) qui permettent effectivement à l'élève de comprendre ce qu'il apprend, pourquoi il

l'apprend, comment il l'apprend et comment il peut le relier à ce qu'il a déjà appris, comment il peut s'appuyer sur ce qu'il sait déjà pour aller plus loin.

- Le développement de phases d'institutionnalisation qui éclairent les savoirs à retenir, les structurent, donnent une vision à la fois globale et progressive des savoirs qui se construisent et sont liés entre eux. Cette phase trop absente des enseignements participe à la prise de conscience par l'élève de l'articulation entre la tâche et la connaissance, facilite le transfert de savoirs explicitement reconnus.
- L'enseignement effectif des savoir-faire nécessaires, des compétences indispensables à la réussite: savoir comparer, catégoriser, répondre à des questions sur un texte, parler et écrire pour penser, pour apprendre...mais aussi savoir copier, apprendre par cœur...

Par ailleurs, l'explicitation mobilise :

- l'élève : qui prend ainsi conscience de sa pensée, de son fonctionnement intellectuel, de l'activité invisible qu'il a à fournir pour réellement travailler et apprendre ; cette prise de conscience conditionne très probablement le plaisir d'apprendre, la motivation, rend compréhensible et opérationnelle la notion d'effort à fournir pour apprendre.
- les enseignants : qui ont à (individuellement et collectivement) :
 - ✓ s'interroger et être très au clair sur le sens des activités proposées, ce qu'ils en attendent en termes d'apprentissage, sur les compétences convoquées.
 - ✓ analyser l'interaction entre leurs pratiques et leurs effets sur les élèves. Cette réflexion individuelle et collective interroge les pratiques et postures enseignantes (par exemple passer de « répondre aux questions des élèves » à « questionner les réponses des élèves » ...)

A ce stade nous relevons des points de vigilance :

- L'explication orale du professeur, dire l'objectif, la reformulation par les élèves ne suffisent pas.
- La fréquente décomposition des tâches scolaires en micro-tâches (pour rendre transparente les démarches ou processus nécessaires à la réussite de l'activité) qui trop souvent simplifie le travail, réduit les exigences et maintient les élèves dans leurs difficultés.

Et cernons quelques questions :

- Dans une pédagogie explicite, quelle articulation entre l'enseignement collectif et l'individualisation ? En sachant que le groupe classe qui avance ne doit pas rendre invisibles les élèves qui ne comprennent pas le sens des apprentissages.
- Quelles modalités de l'enseignement explicite dans les approches pluridisciplinaires qui vont se développer dans le cadre de la réforme des collèges ?
- Si l'enseignement plus explicite est un processus continu tout au long du parcours de l'élève, que convient-il d'explicitier et quand ? Comment penser l'articulation entre l'explicitation, étayage et développement de l'autonomie de l'élève ? Que faut-il explicitier en CP, au CM2, en troisième ?
- Le numérique a-t-il un rôle particulier à jouer dans un enseignement plus explicite ?

- Dans le cadre de l'éducation prioritaire, le processus d'explicitation doit-il être spécifique pour répondre à des besoins des élèves qui seraient particuliers?

SECONDE ETAPE : OBJECTIFS DE TRAVAIL POUR LE GROUPE

Ce temps de discussion nous a permis de commencer à illustrer les gestes professionnels, les dispositifs ou outils qui peuvent faciliter la mise en œuvre d'une pédagogie plus explicite. Convaincre les enseignants du bien-fondé de ce concept, les convaincre aussi qu'une telle préoccupation pédagogique nécessite des évolutions de pratiques sans qu'il s'agisse pour autant de tout bouleverser. Il s'agit plus probablement d'« ajouter une part manquante », de faire légèrement évoluer un dispositif pour changer profondément l'enrôlement de l'élève dans la préhension et la compréhension de la tâche scolaire.

Il faut convaincre et illustrer, ou convaincre en illustrant.

Nous décidons de rassembler des ressources pour :

1/ Affiner les références théoriques et des supports possibles de formation

- Rassembler les références vers les recherches essentielles
- Rechercher dans les banques de séquences didactiques néopass et canopé, des séquences propices à l'analyse.

Deux exemples cités :

Une séquence de classe sur le site du centre Alain Savary « Les Mureaux CE1 »

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/apprendre-a-lire-et-ecrire-en-education-prioritaire>

Une vidéo de Marcelline Laparra sur le site de l'université de lorraine

<https://videos.univ-lorraine.fr/index.php?act=view&id=368>

- Proposer des modalités d'analyse des projets de réseau à la lumière de cette approche

2/ Proposer des illustrations concrètes

- Donner à voir des pratiques, donner des exemples de séquences ou situations incontournables, donner à voir les gestes professionnels, des organisations ou dispositifs pédagogiques, (de la maternelle au collège voire au lycée), préciser les compétences nécessaires à l'apprentissage qui doivent être davantage enseignées peut faciliter la prise de conscience des enseignants, les aider à comprendre en quoi leur enseignement n'est pas explicite et ce qu'il faudrait faire évoluer pour qu'il le soit davantage.

On trouvera annexé au présent compte rendu, une première tentative de décrire des gestes professionnels d'un enseignant qui se montre plus explicite telles qu'ils ressortent des premiers échanges du groupe.

- Proposer des outils de classe qui facilitent cette explicitation, leur nature, le moment où ils peuvent être utilisés et comment. Certains ont été cités : la narration de recherche, des outils d'affichage, Les cartes mentales, image mentale (dessiner ce que j'ai dans la tête Sylvie Cèbe), le journal des apprentissages....
- Donner des exemples de travail d'équipes : comment un réseau peut-il se saisir de cette question collectivement ? La dimension inter-degré apparaît comme un levier.

3/ Autres perspectives évoquées..

- Proposer un texte de cadrage pour les équipes expliquant l'importance de cette problématique
- Présenter, partager et approfondir ce qu'aura produit notre groupe avec les équipes des réseaux au cours des inter-académiques prévues à l'automne 2016.
- Un parcours Magistère, pourquoi pas ?

Notre prochaine rencontre est fixée au **Judi 4 février après midi (14h/17h)**

D'ici là, tous nous rassemblons des ressources dans les directions proposées ci-dessus. Pour permettre de préparer notre prochaine séance de travail, elles pourront être envoyées à Michèle Coulon jusqu'au vendredi 30 janvier.

Annexe : Favoriser l'explicitation dans les différents temps de l'enseignement

1- Avant de donner des nouvelles tâches aux élèves :

- rappeler ce que l'on a fait et appris antérieurement ;
- énoncer pourquoi on va apprendre quelque chose de nouveau et s'assurer que cela est compris ;
- favoriser la conscience de ce que l'on sait sur le thème qui va être traité ;
- permettre l'énoncé des représentations, des savoirs : qu'est-ce qu'on a déjà appris ;
- énoncer l'objectif d'apprentissage de ce que l'on va conduire et s'assurer qu'il est compris ;
- installer un cadre bienveillant où l'erreur est sur l'apprentissage en cours.

2- En donnant la tâche :

- s'assurer que la consigne relative à la tâche est comprise notamment en la faisant reformulée ;
- s'assurer que le lien entre l'objectif énoncé et la tâche est perçu, que les élèves appréhendent le sens de la tâche ;
- rappeler que la démarche autorise le tâtonnement, l'erreur mais qu'à la fin on n'en fera plus.

3- Pendant que les élèves réalisent la tâche :

- faire raconter aux élèves ce qu'ils font ;
- leur demander de justifier leur choix ;
- attirer leur attention sur certains aspects de la tâche ou sur des outils disponibles qui peuvent les aider dans leur tâche ;
- leur poser des questions leur permettant d'inscrire la tâche dans le processus d'apprentissage et de mettre en relation avec d'autres tâches des savoirs de référence.

4- À l'issue de la réalisation de la tâche :

- partager les représentations issues de la tâche, permettre aux élèves de dire ce qu'ils ont appris, de le mettre en relation, de catégoriser ;
- partager les points de vue sur ses modalités de réalisation, permettre aux élèves d'énoncer des procédures de recherche, de travail ;
- rassembler les principes qui peuvent en être tirés dans une perspective d'institutionnalisation du savoir acquis (didactique) ;
- rassembler les principes qui peuvent être tirés dans une perspective procédurale (apprendre à apprendre).

5- Ultérieurement :

- vérifier ce qui a été retenu ;
- favoriser la sensibilisation, le réinvestissement.