

# Enseignement explicite ou enseigner explicitement par la coopération entre pairs

## Qu'est-ce que cela signifie vraiment d'enseigner de manière "explicite" ?

Pour le comprendre, tournons-nous vers le « Dictionnaire inattendu de pédagogie » de Philippe Meirieu<sup>1</sup>. À la page 224, il est précisé qu'« explicite » vient du latin *explicitus*, participe passé passif du verbe *explicare*. *Explicare* a d'abord signifié « dérouler », « déployer », puis « développer » et « clarifier ». L'adjectif « explicite », probablement d'abord utilisé en droit, qualifie une proposition clairement exprimée, sans équivoque ni malentendu.

Sans équivoque ni malentendu, intéressant... Mais comment pouvons-nous être sûrs que ce qui est dit et perçu par les élèves est sans équivoque ni malentendu ? Nous le savons, un certain nombre de biais cognitifs ou de représentations déjà ancrées chez les élèves engendrent forcément une compréhension et des interprétations différentes. Il serait utopique de penser que tous les élèves perçoivent exactement la même chose au même moment.

Cette difficulté de communication « transparente » se vérifie quotidiennement dans nos classes. Philippe Perrenoud dans son analyse du dilemme « Mensonge / Transparence »<sup>2</sup>, souligne que même la consigne la plus soignée est systématiquement recomposée par chaque élève à partir de son propre bagage cognitif et de ses représentations. Combien de fois avons-nous observé des élèves qui, face à une consigne que nous pensions limpide, manifestent des incompréhensions ou des interprétations inattendues, malgré la répétition mot pour mot de l'explication ? C'est pourquoi Perrenoud insiste sur l'importance de la métacommunication : prévoir des moments où l'on explicite non seulement le contenu de la consigne, mais aussi la manière dont on souhaite qu'elle soit comprise collectivement. Cette interprétation active des élèves n'est pas un obstacle insurmontable, mais un levier d'apprentissage précieux si on l'accompagne d'activités de reformulation et de négociation de sens

Sachant cela, comment donc être le plus explicite possible pour nos élèves ?

## L'enseignement explicite par instruction directe : une solution discutable

Pour ceux qui défendent l'« enseignement explicite » tel que le propose Steve Bissonnette, cela passerait par l'« instruction directe ». Selon lui, les mesures de soutien efficace passent par des actions de **dire** (rendre explicites les intentions et objectifs de la leçon pour les élèves, rendre explicites les prérequis dont les élèves auront besoin), de **montrer**

---

<sup>1</sup> Philippe Meirieu, *Dictionnaire inattendu de pédagogie*, Paris, ESF, 2021.

<sup>2</sup> [bit.ly/4dQ8YKG](https://bit.ly/4dQ8YKG) (Philippe Perrenoud, *La communication en classe : onze dilemmes*, 1994)

(l'enseignant exécute la tâche et énonce le raisonnement adapté à haute voix) et de **guider** (l'enseignant amène les élèves à rendre explicite leur raisonnement préalable, fournit les rétroactions nécessaires).

Les compétences ou les savoirs qui les composent sont décomposés en éléments les plus simples pour que les élèves apprennent progressivement, notamment pour les élèves en difficulté. Trois étapes au cours de la leçon sont donc récurrentes : le **modelage** (enseigner quoi, pourquoi, comment, quand et où faire, par une démonstration magistrale) ; la **pratique dirigée** (proposer des tâches semblables à celles du modelage mais avec des rétroactions régulières et échanges d'idées entre élèves pour s'assurer de leur compréhension) ; la **pratique autonome** ou indépendante (l'élève réinvestit seul ce qu'il a compris du modelage dans des problèmes ou des questions).

## Les limites du "dire" : quand l'explicitation ne suffit pas

Les mesures de soutien passent par des actions de « dire ». Ces dires seraient donc sans équivoque ni malentendu ? Pourtant, de nombreux chercheurs pensent que même si l'explicitation est au cœur de la lutte contre les inégalités scolaires, expliciter ne tient pas seulement du dire.

À ce sujet, Patrick Rayou précise dans un dossier proposé par le Centre Alain Savary consacré à l'enseignement explicite<sup>3</sup> que l'apprentissage est un « processus plus complexe qu'il n'y paraît ». Suffit-il de dire aux élèves pour lever tous les obstacles de l'implicite ? Il avance plusieurs arguments révélateurs :

- **On ne peut pas tout expliciter par des mots**, car ce serait prendre le risque de devoir expliciter certains mots que l'on a utilisés pour expliciter notre propos. Le risque est même de tomber dans une boucle infinie.
- **On prend le risque de vendre la mèche**, d'empêcher les élèves de chercher par ce qu'ils sont censés découvrir par eux-mêmes. Ce qui les placerait dans un rôle d'exécutant. Il n'y aurait alors pas de dévolution.
- **Parfois, même les consignes les plus explicites possibles sont renormalisées par les élèves** dans un sens qui leur paraît plus favorable : nombre de pages, contenu, etc. Par exemple, on peut répéter et redire un certain nombre de fois aux élèves que l'introduction dans une dissertation se construit à la fin, mais même en le sachant, de nombreux élèves ne pourront pas ne pas commencer leur dissertation sans introduction. Ils ont intériorisé des pratiques qu'ils ne peuvent se défaire simplement par le « dire ».

Ces constats nous amènent à reconsidérer la nature même de l'acte d'enseigner. Celui-ci repose fondamentalement sur la tension entre implicite et explicite... Une tension qu'il est nécessaire d'assumer en cherchant les équilibres invisibles et complexes entre les moments où il s'agit vraiment d'expliquer et les moments où l'on reste dans l'implicite. Cette tension révèle peut-être la nature profonde de l'apprentissage que Philippe Meirieu décrit à travers

---

<sup>3</sup> [bit.ly/4kAtd1C](https://bit.ly/4kAtd1C)

la métaphore du ruban de Möbius : explicitation et découverte ne constituent pas deux processus distincts mais les deux faces d'une même réalité. Comme sur ce ruban de Möbius où l'on passe insensiblement d'une face à l'autre, un double mouvement s'opère : l'apprenant qui découvre explicite simultanément sa découverte ; réciproquement, celui qui explicite découvre par là même de nouvelles dimensions de son savoir. C'est précisément cette dynamique que permet la coopération entre pairs, en créant un espace où chaque élève peut être tour à tour celui qui découvre et celui qui explicite, dans un mouvement continu et fécond.

## Comparaison concrète entre deux approches pédagogiques : les nombres décimaux en CM2 (la séance évoquée s'insère juste après la découverte des nombres décimaux par les élèves)

### Enseignement explicite par instruction directe

L'enseignant lance la séance du jour : « Aujourd'hui, nous poursuivons notre travail sur les nombres décimaux : nous verrons comment comparer deux décimaux en regardant successivement l'unité, le dixième puis le centième (par exemple, 2,45 est plus petit que 2,7 car  $\frac{4}{10}$  est plus petit que  $\frac{7}{10}$ . ) Prêts ? Voici un exercice. »

Le professeur donne alors un exercice aux élèves afin qu'ils s'exercent sur ce que leur professeur vient de leur expliquer. Après quelques minutes, l'enseignant propose une correction collective et interroge quelques élèves. L'un des élèves pense que 3,5 est plus grand que 3,17. L'enseignant, constatant que l'obstacle épistémologique est encore présent (dans la tête de l'élève, 17 est plus grand que 5), propose alors une explication au tableau :

« 3,5 est plus grand car dans la partie décimale, 0,5. Le 5 est une fraction décimale. Souvenez-vous, nous avons vu que pour simplifier l'écriture, nos ancêtres ont inventé une autre façon d'écrire les fractions décimales, qui simplifiait l'écriture et facilitait grandement l'impression de livres ou d'affiches, etc. Ainsi,  $3 + \frac{5}{10}$  est devenu 3,5. La virgule indique où se situe l'unité et les chiffres après la virgule restent des fractions décimales.

Ainsi, 3,5 est plus grand que 3,17 car c'est comme si vous compariez  $3 + \frac{5}{10}$  et  $3 + \frac{1}{10} + \frac{7}{100}$  »

Mais sommes-nous sûrs que cet éclaircissement suffise à modifier durablement les représentations ? Ne risque-t-on pas que certains élèves, pour faciliter la comparaison, passent à 3,50 vs 3,17, renforçant l'obstacle épistémologique en considérant  $50 > 17$  ? Les nombres décimaux ne se traitent pas comme deux entiers séparés par une virgule, et c'est là l'enjeu conceptuel à travailler au-delà du « dire ».

### Enseignement explicite par la coopération entre pairs : quand les élèves se parlent

Explorons maintenant une approche alternative : enseigner explicitement par la coopération entre pairs. *Le descriptif suivant s'est réellement déroulé dans une classe de CM2 en janvier 2025.*

L'enseignant propose directement à ses élèves un exercice sur la comparaison des nombres décimaux : « Voici un petit exercice de mathématiques, vous allez devoir comparer des nombres décimaux. Je vous laisse le document suivant et, dans un premier temps, vous allez travailler tout seul. Juste avant, expliquez à votre voisin ce que vous allez devoir faire. »

Après un temps de travail individuel, l'enseignant propose alors un temps d'échange par deux. Il n'est pas nécessaire que tous les élèves aient fini tous les exercices ; l'enseignant vérifie cependant que le nombre de situations complétées par les élèves soit suffisant pour engager des discussions entre pairs. Ce temps en binôme est essentiel car, à la fois, il va pouvoir rassurer certains élèves sur ce qu'ils ont fait ou, au contraire, réorienter certains élèves qui seraient partis dans la mauvaise direction avant le travail en équipe.

**Pour que ces échanges soient réellement productifs, plusieurs conditions organisationnelles sont nécessaires.** Notez que, dans une classe coopérative, le plan de classe est souvent pensé en amont pour que des élèves moins à l'aise soient placés à côté d'élèves plus experts afin de bénéficier de leur aide sans que cela soit explicitement précisé aux élèves. Un élève tuteur ne doit jamais savoir qu'il est « tuteur », sinon on crée une hiérarchie entre les élèves et, surtout, cela ne laisse plus la possibilité à un élève que l'on aide souvent de basculer parfois dans ce rôle de tuteur.

On propose ensuite aux élèves de se regrouper en équipes de 3 ou 4. Les élèves de chaque groupe se voient attribuer différents rôles. Cette attribution des rôles est essentielle pour, à la fois, développer des habiletés coopératives chez les élèves et optimiser les échanges entre eux. Ainsi, dans chaque groupe, on peut proposer les rôles suivants : le **maître des relations** (qui distribue la parole), le **maître des conditions** (qui vérifie que les conditions sont réunies pour discuter sereinement), le **secrétaire** (qui note toutes les idées) et le **superviseur** (qui vérifie le matériel de chacun).

## La plus-value des échanges entre pairs : Paul et ses camarades

Des équipes sont alors formées et une discussion est engagée au sein d'un groupe. Un élève, Paul<sup>4</sup>, précise que 3,5 est plus petit que 3,17 car 5 est plus petit que 17. Certains élèves réagissent (car les groupes sont hétérogènes) et précisent qu'ils ne sont pas d'accord.

**Paul** : « Quoi ? Mais 17, c'est bien plus grand que 5 ! »

**Un autre élève** : « Pas du tout, regarde, c'est  $3 + \frac{5}{10}$  et l'autre c'est  $3 + \frac{1}{10} + \frac{7}{100}$ . »

---

<sup>4</sup> Les prénoms des élèves ont été modifiés pour préserver leur anonymat

Le regard de Paul ne trompe personne ; voici ce qu'il vit dans sa tête : **conflit sociocognitif** - les autres ne pensent pas comme moi, pourquoi ? C'est moi ou c'est eux qui se trompent ?

**Un autre élève intervient** : « Tu te souviens la dernière fois dans le groupe avec Mathilde ? Elle t'avait expliqué que, dans la partie décimale, après la virgule, ce sont des fractions, donc on ne peut pas comparer les nombres décimaux comme les autres nombres. »

**Paul reprend** : « Oui, tu as raison, je me souviens maintenant. Donc, 3,5 est plus grand que 3,17. Mais alors j'ai tout faux ! »

**Un autre élève** : « Bah, tu peux corriger si tu veux. Vas-y, on va te dire si on est d'accord. »

## Le savant voyageur : quand Paul devient celui qui explique

Après ce temps d'échange, l'enseignant, qui s'est déplacé de groupe en groupe et qui avait observé la discussion au sein du groupe de Paul, décide de proposer à certains élèves de jouer le rôle du **savant voyageur**<sup>5</sup>. C'est-à-dire qu'un élève quitte son groupe de départ afin d'aller chercher des informations dans un autre groupe de la classe. Volontairement, l'enseignant se débrouille pour donner ce rôle à Paul.

Paul se retrouve alors dans le groupe 4. Quand il arrive, deux élèves ne sont pas d'accord sur une comparaison.

**Un élève** : « Maxime nous dit que 2,9 est plus grand que 2,10. »

**Maxime intervient** : « Bah oui, c'est  $2 + \frac{9}{10}$  et l'autre c'est  $2 + \frac{1}{10}$ . »

**Une élève du groupe, Ombeline, réagit** : « Oui, je suis d'accord, mais je ne suis pas sûre. Pourquoi ce ne serait pas  $2 + \frac{10}{10}$  ? 10 c'est plus grand que 9 ! »

**Paul (le savant voyageur) intervient alors** : « Moi, j'avais tout faux et, avec Lilian, j'ai mieux compris. En fait, pour moi, je pensais que 3,5 était plus petit que 3,17 car 5 est plus petit que 17, mais en fait ils m'ont expliqué qu'il fallait regarder d'abord le premier chiffre après la virgule et que 5 est plus grand que 1. C'est  $\frac{5}{10}$  »

**Maxime ajoute** : « Oui, c'est bien ce que je disais :  $\frac{9}{10}$  est plus grand que  $\frac{1}{10}$ . »

---

<sup>5</sup> David Sire, *Des savants-voyageurs pour dynamiser les groupes*, Cahiers Pédagogiques N° 576, pp. 30-31, avril 2022.

Article disponible sur également sur le site de Philippe Meirieu : [bit.ly/4dQmfTv](https://bit.ly/4dQmfTv)

**Ombeline** : « Mais oui, il faut regarder chiffre par chiffre en allant de la gauche vers la droite pour comparer. »

Après cet échange, Paul réintègre son groupe de départ et explique à ses membres ce qu'il a vécu durant sa visite, et notamment pourquoi 2,9 est plus grand que 2,10.

## Ce qui se joue dans ces échanges : bien plus qu'une leçon

On voit bien ici que l'explicitation est au cœur du processus d'apprentissage. Dans cette situation, les échanges vont beaucoup plus loin que le simple « dire » du professeur dans un enseignement explicite traditionnel.

**L'enseignant n'est pas resté à ne rien faire**, car il était prêt à intervenir en cas d'incompréhension ou de doute trop paralysant pour des échanges efficaces. Il a également retenu les différentes discussions vécues afin de les proposer à toute la classe lors de la mise en commun qui a suivi ce travail en groupe.

Car dans une mise en commun coopérative, il ne s'agit pas de parvenir à une correction collective avec les bonnes réponses à recopier sur son cahier de travail, mais d'encourager à nouveau les échanges entre les groupes afin de créer à nouveau du **conflit sociocognitif** et donc d'amener les élèves à expliciter leurs procédures.

**Expliciter sa procédure est le premier chemin vers l'apprentissage** : soit on confirme être sur le bon chemin, soit on s'aperçoit que l'on s'était trompé et on s'engage dans une reconstruction de nos connaissances en bouleversant ce en quoi on croyait jusque-là. Ce bouleversement est beaucoup plus efficace dans une discussion entre pairs, car non seulement les élèves ont le même matériel cognitif, mais surtout les échanges sont beaucoup plus horizontaux : les élèves peuvent plus facilement faire répéter l'un de leurs pairs et exprimer leurs pensées.

**Quand l'enseignant explique, il a forcément raison pour ses élèves qui lui font confiance, mais est-ce suffisant pour modifier leurs pensées ?**

## L'explicitation comme processus partagé

Après toutes ces discussions entre les élèves, qui se sentent beaucoup plus concernés et soutenus par leurs pairs, l'enseignant peut aussi redire ce qui a été dit dans certains groupes pour susciter des discussions. Il peut également compléter par des apports plus soutenus ou plus ancrés dans le savoir.

**Apprendre, c'est comme un puzzle** : on découvre, au fur et à mesure, de nouvelles choses qui enrichissent nos connaissances. Quand l'enseignant explicite certains éléments, il est plus facile d'ajouter ces nouvelles pièces de puzzle sur des éléments déjà construits ou en train de se reconstruire, plutôt que de tenter de retenir des mots ou des phrases qui n'ont pas toujours de sens au moment où les élèves les reçoivent.

Par ailleurs, lorsque les élèves explicitent à voix haute leur manière de faire, **l'explication va bénéficier à celui qui explique**, du fait qu'il conscientise sa démarche en la mettant en mots. Pour les autres élèves, le dévoilement des « façons de faire » leur permettra d'engranger et de mieux comprendre de nouvelles stratégies.

Dans les discussions entre élèves, comme nous l'avons vu avec Paul, nous dépassons parfois l'explication simple. En effet, la procédure experte pour comparer des nombres décimaux a été dépassée, car les élèves ont pu s'appuyer sur le vécu des élèves (« Tu te souviens la dernière fois dans le groupe avec Mathilde ? »). **Cet ancrage dans le vécu des élèves est extrêmement intéressant**, car non seulement ils sollicitent une procédure déjà vécue, mais ils font intervenir leur mémoire épisodique. Ils se revoient vivre telle ou telle situation, ce qui leur permet d'observer le chemin parcouru de manière plus consciente : **ils se voient apprendre !** « Je n'étais pas sûr avant, maintenant je sais que je sais ! »"

## Conclusion : enseigner explicitement de manière authentique

L'enseignement explicite ne se résume pas à une série d'injonctions claires de la part de l'enseignant. **La véritable explicitation naît dans les échanges**, dans cette confrontation bienveillante des idées où chaque élève peut exprimer sa pensée, l'ajuster, la reconstruire au contact de celle des autres.

Paul, dans notre exemple, n'a pas simplement reçu une correction. Il a vécu un processus d'apprentissage complet : questionnement initial, confrontation à d'autres points de vue, reconstruction de sa compréhension, puis transmission à d'autres de sa nouvelle compréhension. **Il est passé du statut d'élève en difficulté à celui d'expert** capable d'aider ses pairs.

C'est cela, l'enseignement explicite par la coopération : faire de chaque élève un acteur conscient de ses apprentissages, capable d'explicitier non seulement ce qu'il a compris, mais comment il l'a compris. Et c'est dans ce « comment » que réside la véritable explicitation, celle qui transforme durablement les représentations et permet à chacun de devenir autonome dans ses apprentissages. Ce « comment » n'est-il pas ce ruban de Möbius dont parle Philippe Meirieu dans son « Dictionnaire inattendu de pédagogie » ?

8 juin 2025  
David SIRE  
Professeur des écoles  
Formateur en mathématiques