



Journée d'étude de la section française de l'AIRDF
L'enseignement explicite en didactique du français

Mercredi 10 décembre 2025

9h-16h30

INSPE de Poitiers

5 Rue Shirin Ebadi Bâtiment B20, 86000 Poitiers

Ou en distanciel ([lien en fin de programme](#))

Inscriptions : [sur le lien d'inscription](#)

La question de l'efficacité de l'enseignement dispensé aux élèves, notamment les plus fragiles, n'est pas nouvelle. Dès les années 1960, Bourdieu et Passeron (1964) soulignaient la nécessité de lever les implicites de la pédagogie déployée par les enseignants dans le but de limiter les malentendus des situations scolaires. Depuis les années 2000, la réflexion sur un enseignement explicite s'articule principalement autour de deux grands courants : on trouve d'un côté les défenseurs d'une démarche instructionniste (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013) dans laquelle l'enseignant guide l'élève dans la construction des savoirs lors de séquences didactiques articulées autour d'une phase de démonstration, puis une phase de pratique accompagnée pour aller vers la pratique autonome. Des chercheurs québécois se sont en effet appuyés sur les recherches nord-américaines pour proposer une transposition adaptée au contexte éducatif francophone. Selon eux, l'enseignement explicite se définit comme une approche structurée, progressive et guidée, qui vise à rendre clairs les contenus, les démarches et les attentes de l'enseignant (Bissonnette, Richard, & Gauthier, 2010). Pour les tenants de cette approche, l'enseignement gagnerait en clarté, structuration, avec une efficacité mesurée empiriquement, et serait particulièrement bénéfique pour les élèves en difficulté ou issus de milieux défavorisés. Un autre atout serait son alignement sur les résultats de la psychologie cognitive¹. De l'autre côté, une démarche socioconstructiviste propose un enseignement explicite focalisé sur l'activité cognitive de l'élève lors de résolution de problèmes et insiste sur la place des interactions, entre élèves et avec l'enseignant, pour y parvenir. Cette approche par résolution guidée de la tâche met en avant le principe d'élaboration conjointe et de coactivité entre élèves et enseignant ainsi que la prise en compte des malentendus, notamment de la part des élèves en difficulté scolaire (Bautier et Rochex, 1997 ; Rayou, 2018).

Ces démarches qui semblent s'opposer ont pourtant un but commun, celui de favoriser l'apprentissage et l'autonomie des élèves. Le débat autour des démarches d'enseignement explicite

¹ Sur ce point, voir les travaux de Fernandez, MCF en psychologie cognitive à l'INSPE de Créteil) <https://svt.ac-creteil.fr/?visio-pedagogique-enseignement-explicite-redaction-textes>.

anime la communauté éducative et s'invite dans les prescriptions institutionnelles. Comme l'a souligné récemment Élalouf (2025) « le discours prescriptif est aujourd'hui saturé en France par l'adjectif *explicite* » (p. 111). De fait, à la suite de la parution d'un rapport du Conseil scientifique de l'éducation nationale (Bressoux, 2022) prônant le modèle instructionniste, de nombreuses conférences se sont tenues en France, organisées à l'initiative d'inspecteurs de l'Éducation nationale. Le but était de clarifier et de diffuser les principes de ce modèle d'enseignement explicite « mal compris, voire décrié » (Bressoux, 2022, p. 3) car assimilé à une démarche d'enseignement traditionnelle et transmissive. Dans le même but, plusieurs ouvrages récents (Boquillon & al., 2024) ou ressources institutionnelles à disposition des enseignants² proposent des mises en œuvre pratiques de la démarche instructionniste dans les classes.

En parallèle, plusieurs chercheurs et pédagogues (Rayou, 2018 ; Meirieu, 2025) s'interrogent sur les bénéfices de cette démarche formatée d'instruction directe et rappellent le rôle de l'étayage de l'enseignant qui ne serait pas « un simple facilitateur », intervenant « juste à temps » et « uniquement si nécessaire », comme le suggère de façon réductrice à leurs yeux le rapport du CSEN (2022).

On assiste ainsi à la diffusion de propositions et discours multiples, et souvent divergents, susceptibles de créer de la confusion chez les enseignants, les formateurs et certains chercheurs. Car en effet, qui déciderait d'évacuer délibérément les principes d'un enseignement « spécifique, rigoureux et explicite » préconisé par les derniers programmes ? Comme le rappelle Rayou (2018), « la question n'est pas de savoir s'il faut de la pédagogie explicite, la question est plutôt de savoir ce qu'il faut expliciter et à propos de quel type de savoir ». Pour y répondre, une posture dichotomique, voire dogmatique, cherchant à identifier la « bonne démarche » s'appliquant à toute situation de classe n'apparaît pas pertinente. Il semble plutôt que l'enseignant comme le formateur aient à faire des choix didactiques au sein d'un continuum de modalités d'actions favorisant l'accompagnement des élèves ou formés dans leurs apprentissages.

Pour y parvenir, il est essentiel de penser de façon articulée la recherche, la formation, l'enseignement et l'apprentissage. Cette journée d'étude a donc pour objectif de poursuivre la réflexion sur **l'enseignement explicite en didactique du français**. L'objectif est 1/ de mieux comprendre les conditions et l'organisation de l'enseignement explicite dans différents sous-domaines de la discipline français et 2/ de décrire l'action enseignante et d'interroger ses effets en analysant les choix didactiques, notamment les dispositifs, les modalités de travail, les tâches et les gestes professionnels favorisant l'apprentissage des élèves/formés.

Bibliographie

Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1997). *Apprendre, des malentendus qui font la différence*. Dans J.-P. Terrail, *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (pp. 105-122). La Dispute.

Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2010). *L'enseignement explicite des comportements et des compétences*. Chenelière Éducation.

Bocquillon, M. Baco C. Derobertmeasure, A. et Demeuse, M. (2024). *Enseignement explicite : pratiques et stratégies*. De Boeck Supérieur.

² Voir par exemple le « Livret enseignement explicite 2023/2024 » diffusé par l'académie de Paris

Bressoux, P. (2022). L'Enseignement explicite : de quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions ? *Synthèse de la recherche et recommandations*. Conseil Supérieur de l'Éducation Nationale, <https://www.reseau-canope.fr>.

Bourdieu, P. et Passeron, J-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Éditions de minuit, coll. Le sens commun.

Conseil scientifique de l'éducation nationale (2018). *L'enseignement explicite*. Ministère de l'Éducation nationale.

Élalouf, M.-L. (2025). Postface du numéro « Enseignement explicite et étude de la langue. *Le français aujourd'hui*, 230, 111-116.

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. De Boeck Supérieur.

Meirieu, P. (2025). L'enseignement explicite : une ambiguïté risquée, entretien avec Philippe Meirieu. *Cahiers-pedagogiques.com*. <https://www.convergences-educnouv.org/fr/1-enseignement-explicite-une-ambigueite-risqueee>

Rayou, P. (2018/1). Pédagogie explicite. *Contrepied, EPS et culturalisme*, p. 97-100.

Rayou, P. (2018). Pédagogie explicite. *Recherche et formation* (87), pp. 97-107. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3546>

Programme

(Voir résumés plus bas)

8 h 30 **Accueil**

9 h 00 **Introduction à la journée d'étude**

Denis Alamargot (Directeur de l'INSPE de Poitiers) et Bernadette Kervyn (Présidente de l'AIRDF)

9 h 10 **Marie-Sylvie Claude – Professeure des universités, Université Grenoble-Alpes**

Attendus mal entendus et étayage : proposition pour une approche socio-didactique de l'explicitation.
Le cas du commentaire littéraire

10 h **Séverine Tailhandier Barbero – Maitresse de conférences, INSPE de Bourgogne**

Comprendre le lecteur pour mieux enseigner la lecture littéraire. Oui, mais comment ?

10 h 50 Pause

11 h 10 **Ismahane Raach – Docteure, Université Cergy-Paris**

Pratiques ordinaires d'explicitation des procédures d'écriture de textes à l'école élémentaire

12 h Repas

13 h 30 **Anne Sardier – Maitresse de conférences, Université Clermont-Auvergne**

Enseignement explicite et explicitation dans l'enseignement-apprentissage du lexique

14 h 30 **Alexandre Thévenet – Doctorant, Université Grenoble-Alpes**

L'enseignement explicite en dictée et en lecture : une condition du développement de l'accessibilité ?

15h 30 Pause

15 h 50 **Synthèse de la journée d'études**

Bernadette Kervyn (Présidente de l'AIRDF, INSPE de Bordeaux) et Florence Mauroux (INSPE Toulouse-Occitanie Pyrénées)

16 h 15 **Clôture de la journée**

Inscriptions : Afin de permettre une organisation de qualité, merci de confirmer votre participation en vous inscrivant [sur le lien d'inscription](#)

Hélène Desormes (helene.desormes@univ-poitiers.fr)

Pour participer en distanciel : <https://univ-poitiers.webex.com/univ-poitiers/j.php?MTID=mace69cf6202e0a7a9e47784453ad2ddd>

Résumés

- **Marie-Sylvie Claude – Professeure des universités, Université Grenoble-Alpes**

Attendus mal entendus et étayage : proposition pour une approche socio-didactique de l'explicitation. Le cas du commentaire littéraire

Suffit-il que les enseignants explicitent ce qu'ils attendent, quand les logiques sociales dont les différents élèves sont porteurs peuvent produire des malentendus socio-cognitifs, susceptibles de résister diversement aux reformulations qu'ils proposent ? Et s'ils explicitent tout, ne risquent-ils pas de vider les tâches proposées des enjeux cognitifs qu'elles recèlent, et qui permettent que les élèves apprennent en s'y confrontant ? J'interrogerai cela à partir à partir du cas du commentaire littéraire, en m'appuyant sur des entretiens avec des lycéens l'ayant pratiqué : je chercherai à mettre en lumière les incompréhensions dont l'exercice fait l'objet pour une partie des élèves, mais aussi l'étayage qui serait nécessaire pour les conduire à s'explicitier à eux-mêmes ce qui est attendu d'eux.

Références

BAUTIER, É. et ROCHEX, J.-Y. (1997). Apprendre, des malentendus qui font la différence. Dans J.-P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (p. 105-122). La Dispute.

BRUNER, J. S. (2011). *Le Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Michel Deleau (trad.), Presses universitaires de France.

CLAUDE, M.S. (à paraître). *Entendre le lecteur. Pour une approche socio-didactique de la lecture littéraire*. Presse Universitaire de Rennes.

RAYOU, P. (2018). « Pédagogie explicite », *Recherche et formation* [En ligne], 87 | 2018, <http://journals.openedition.org/rechercheformation/3546>

SENSEVY, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Presses Universitaires de Rennes.

- **Séverine Tailhandier Barbero – Maitresse de conférences, INSPE de Bourgogne**

Comprendre le lecteur pour mieux enseigner la lecture littéraire. Oui, mais comment ?

Si la lecture littéraire prend une place grandissante dans les programmes scolaires des différents cycles, les objectifs liés à son apprentissage ne sont pas toujours clairement définis. Nous proposerons de réfléchir aux rapports qui se tissent entre un lecteur et un texte dans le cadre de cet enseignement, pour mieux comprendre l'importance d'un apprentissage explicite de la lecture littéraire. En nous appuyant sur un dispositif didactique nommé MEM-ISIS, nous nous attacherons à expliquer l'intérêt didactique de stratégies de lecture littéraire, afin d'accompagner l'élève dans cet apprentissage ainsi que dans la construction de sa culture littéraire.

Références

DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. (2015). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. De Boeck (3e éd. actualisée).

LANGLADE, G. & ROUXEL, A. (dir.). (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Collection Didact Français. Presses Universitaires de Rennes

TAILHANDIER, S. (2021). Les approches subjectives : quels enjeux pour les pratiques de classe, quelle didactisation ? *Repères*, 61, <https://journals.openedition.org/reperes/4427>

- **Ismahane Raach – Docteure, Université Cergy-Paris**

Pratiques ordinaires d'explicitation des procédures d'écriture de textes à l'école élémentaire

En explorant la façon dont les procédures d'écriture sont explicitées dans des classes d'école élémentaire, cette communication vise à entrer dans les débats de l'enseignement explicite par le biais des pratiques ordinaires. Il s'agit de mettre en lumière des choix de procédures travaillées et les manières de les expliciter. Les analyses proposées permettront de relier ces formes d'explicitation à l'activité scripturale des élèves et de mieux comprendre leur rôle dans les apprentissages.

Références

FALARDEAU, E. (2021). Une difficile mise en œuvre d'un modèle interactionniste de l'enseignement explicite des stratégies d'écriture. Dans S. Bissonnette, E. Falardeau, & M. Richard, *L'enseignement explicite dans la francophonie. Fondements théoriques, recherches actuelles et données probantes* (pp. 139-162). Presses de l'Université du Québec.

KERVYN, B., DREYFUS, M., & BRISSAUD, C. (2019). *L'écriture dès le début de l'école primaire*. Presses Universitaires de Bordeaux.

RAYOU, P. (2018). Pédagogie explicite. *Recherche et formation* (87), pp. 97-107. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2018-1-page-97.htm>

- **Anne Sardier – Maitresse de conférences, Université Clermont-Auvergne**

Enseignement explicite et explicitation dans l'enseignement-apprentissage du lexique

Je propose d'étudier le rapport entre la notion d'enseignement explicite et celle d'explicitation, sous l'angle de la didactique du lexique. J'explore dans un premier temps différents emplois de l'adjectif *explicite* dans plusieurs articles scientifiques ou documents pédagogiques consacrés à l'enseignement-apprentissage du lexique. Entre *enseignement explicite*, *construction explicite*, *apprentissage explicite*, etc., le terme *explicite* semble renvoyer à des réalités disparates. Dans un deuxième temps, à partir de ce constat, les emplois recensés sont mis en lien avec des propositions issues de la recherche didactique. Finalement, on met en relation *enseignement explicite* et *explicitation* pour mieux comprendre ce qui est explicité et dans quelles conditions. Ce faisant, l'enseignement explicite n'apparaît pas comme exclusif d'autres approches pédagogiques en didactique du lexique.

Références

BISSONNETTE, S. & RICHARD, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme*. Chenelière.

BRESSOUX, P. (2022). L'Enseignement explicite : de quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions ? *Synthèse de la recherche et recommandations*. Conseil Supérieur de l'Éducation Nationale, <https://www.reseau-canope.fr>.

GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*. De Boeck.

GROSSMANN, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150, 163-183.

SARDIER, A. (2023). Enseignement-apprentissage du lexique : discussion lexicale et réemploi en CM2 (9-10 ans). *Cahiers de lexicologie*, 122, 239-265.

SAUVAGEAU, C. (2023). *L'Oral réflexif entre pairs pour favoriser la consolidation du vocabulaire rencontré en lecture chez les élèves à risques du premier cycle du primaire*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.

- **Alexandre Thévenet – Doctorant, Université Grenoble-Alpes**

L'enseignement explicite en dictée et en lecture : une condition du développement de l'accessibilité ?

La question de l'École Inclusive occupe le cœur des questionnement professionnels enseignants. Si l'altérité, la singularité sont désormais admises dans les classes dites ordinaires, la question des pratiques à mettre en œuvre pour garantir l'accessibilité aux apprentissages est plus délicate. En effet, alors que le cadre institutionnel français insiste souvent sur les moyens humains déployés pour permettre aux Élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (EBEP) d'être avec leur pairs, les pratiques et les gestes professionnels convoqués dans les classes restent au second plan alors que les ressources théoriques et didactiques existent. Pour sortir de ce paradoxe, une expérimentation déployée dans la région grenobloise s'est appuyée sur un dispositif décliné en deux pans concernant la discipline français :

-l'orthographe, avec en arrière-plan les approches métacognitives notamment développées par Cogis et ses collègues (2015) ;

-La lecture, avec la mise en place de cercles de lecture.

Notre hypothèse est que les conditions qui assurent l'accessibilité aux savoirs doivent avant toute chose rechercher l'engagement du sujet-élève en favorisant son autorégulation et le contrôle de son activité. Or il ne pourra le faire que si les situations d'apprentissage sont explicites. Comme on le présentera, les effets notables pour les élèves comme pour les enseignants ont dépassé le cadre de ces deux situations didactiques.

Références

BENOIT, H. (2008). De la reproduction des pratiques à leur transformation : le défi de la formation des enseignants. *Reliance*, 27(1), 99-104. <https://doi.org/10.3917/reli.027.0099>.

COGIS, D., FISCHER, C. & NADEAU, M. (2015) Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage, *Glottopol*, 26 [en ligne]. <http://glottopol.univ-rouen.fr>

PLOYE, A. (2024). De la ségrégation à la conception universelle de l'apprentissage : éléments socio-historiques pour une théorie critique de l'inclusion scolaire. Dans N. Bajolle et G. Sappez (dir.), *Parler et apprendre, apprendre et réussir* (pp. 139-158). Paris : Retz.

TERWAGNE, S., VANHULLE, S., LAFONTAINE, A. (2001). *Les Cercles de Lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. De Boeck Duculot