



Chapitre 7

L'enseignement explicite

Clermont Gauthier, Steve Bissonnette et Mario Richard

tiré de :

Enseigner

Sous la direction de Vincent Dupriez et Gaëtane Chapelle

(PUF (coll. Apprendre), 2007

p 107 à 116

L'enseignant est un facteur majeur d'explication de la variance de la réussite scolaire. Car un enseignement de qualité peut influencer la réussite des élèves, et ce, au-delà de l'année scolaire au cours de laquelle un étudiant a bénéficié des interventions d'un enseignant. Voilà ce que plus de 35 ans de recherches sur l'efficacité de l'enseignement ont décrit abondamment. Désormais, l'explication de la réussite ne peut plus être attribuée seulement aux caractéristiques des élèves ou de leur milieu. Ces recherches sur l'efficacité de l'enseignement - dont il faut noter qu'elles appartiennent pour la plupart à la tradition anglo-saxonne d'études corrélationnelles, expérimentales ou quasi expérimentales conduites dans les classes, en cela fort différentes des travaux francophones en sciences de l'éducation plus spéculatifs et théoriques - ont permis de répertorier les différentes stratégies et techniques d'enseignement qu'utilisent les enseignants efficaces, c'est-à-dire ceux qui permettent le meilleur gain d'apprentissage chez leurs élèves. Ces différentes stratégies ont ensuite été comparées à celles des enseignants moins performants ou novices. L'hypothèse fut alors faite - et confirmée par de nombreuses recherches empiriques de type expérimental ou quasi expérimental¹ - qu'en entraînant des novices à utiliser ces interventions dites efficaces l'on obtiendrait une amélioration des résultats scolaires des élèves.

¹ . N.L. Gage, "Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d'enseignement ?" in M. Crahay et D. Lafontaine (dirs), *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles, Labor, 1986, p. 304-305 ; C. Gauthier et coll., *Pour une théorie de la pédagogie*, Sainte-Foy, PUL, 1997.

Quelle est l'efficacité de l'enseignement explicite ?

L'un des chercheurs les plus reconnus sur le thème de l'efficacité de l'enseignement est Barak Rosenshine ². Il a mis en évidence par des recherches empiriques qu'un enseignement explicite et systématique comportait de nombreux avantages, pour un certain nombre de disciplines différentes, et divers publics d'élèves. Cette méthode d'enseignement, qui consiste à présenter la matière de façon fractionnée, à vérifier la compréhension, et à s'assurer d'une participation active et fructueuse de tous les élèves, se révélait ainsi particulièrement appropriée pour l'apprentissage de la lecture, des mathématiques, de la grammaire, de la langue maternelle, des sciences, de l'histoire et, en partie, des langues étrangères. Cet enseignement explicite se révélait par ailleurs particulièrement adapté aux jeunes élèves, à tous ceux qui apprennent lentement, quel que soit leur âge, aux élèves de milieux défavorisés mais également à des élèves plus performants. L'efficacité de la démarche d'enseignement explicite auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage a été reconfirmée plus récemment par les travaux de Swanson (qui ont entre autres été publiés dans le *Journal of learning disabilities* en 1999, 2000 et 2003). Par ailleurs, l'évaluation d'une réforme entreprise au Wisconsin a permis d'identifier les pratiques pédagogiques efficaces utilisées dans les classes (1^{re} à 3^e année du primaire) à effectifs réduits (15 élèves). Les enseignants efficaces dans les classes à effectifs réduits ont majoritairement recours à des pratiques pédagogiques directives, explicites, systématiques et centrées sur l'enseignement, afin de permettre aux élèves d'acquérir les savoirs de base. Enfin, une importante étude comparative et longitudinale dans 9 pays et sur 4 continents dans des écoles appartenant à différents milieux socioéconomiques dont la performance scolaire des élèves était faible, moyenne ou forte, intitulée *International School Effectiveness Research Project (ISERP)* et dirigée par Reynolds et ses collaborateurs ³ indique que les écoles identifiées comme efficaces ont massivement recours aux méthodes d'enseignement dites explicites. Ce constat se vérifie dans plusieurs pays évoluant pourtant dans des systèmes scolaires très différents. Dans leurs conclusions, et contrairement à ce que certains affirment, les auteurs de cette recherche précisent que certaines dimensions associées aux écoles efficaces semblent "transcender" les cultures. Les gains d'apprentissage constatés dans les différents milieux semblent associés à un type d'approche pédagogique commun chez les enseignants : un enseignement directif et explicite.

Comment se déroule l'enseignement explicite ?

Selon les études sur l'efficacité de l'enseignement, un enseignement explicite engendrerait donc des effets positifs sur l'apprentissage. Mais qu'entend-on par "enseignement explicite" ? Plusieurs modèles différents d'enseignement explicite ont été élaborés au fil des ans, chacun mettant l'accent sur un aspect particulier ⁴. Cependant, au-delà de leurs différences, ils possèdent des points communs et, en ce sens, 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.

L'enseignement explicite préconise la formalisation d'une stratégie d'enseignement structurée en étapes séquencées et fortement intégrées. Dans cette approche, l'enseignant, de manière intentionnelle, utilise un ensemble de moyens qui soutiennent l'apprentissage des élèves. Globalement, cette stratégie passe par les actions de *dire*, de *montrer*, de *guider*. *Dire*, au sens de rendre explicites pour les élèves les intentions et objectifs visés dans la leçon. *Dire*, aussi au sens de rendre explicites et disponibles pour

² . B.V. Rosenshine, "Vers un enseignement efficace des matières structurées", in M. Crahay, D. Lafontaine (dirs), *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles, Labor, 1986, p. 304-305.

³ . D. Reynolds, B. Creemers, S. Stringfield, C. Teddlie, G. Schaffer, *World Class School. International Perspectives on School Effectiveness*, London, Routledge / Falmer Press, 2002.

⁴ . Par exemple, les approches du *Behavior Analysis*, du *Southwest Lab*, de *DISTAR* ou de *Success for all* sont autant de variantes d'un enseignement systématique, centré sur l'enseignement.

les élèves les connaissances antérieures dont ils auront besoin. *Montrer*, au sens de rendre la demande explicite pour les élèves, en exécutant devant eux la tâche à accomplir et en énonçant le raisonnement suivi à voix haute. *Guider*, au sens de chercher à ce que les élèves rendent explicite leur raisonnement implicite en situation de pratique et de leur fournir une rétroaction appropriée afin qu'ils construisent des connaissances adéquates avant que les erreurs ne se cristallisent dans leur esprit.

Il est possible de distinguer trois étapes dans un enseignement explicite : (1) la mise en situation, (2) l'expérience d'apprentissage, (3) l'objectivation.

Première étape : la mise en situation

La mise en situation est l'étape au cours de laquelle les élèves se préparent à effectuer un apprentissage. Elle comporte trois stratégies : (1) la présentation de l'objectif d'apprentissage ; (2) la traduction de l'objectif en résultats d'apprentissage escomptés ; (3) l'activation, la vérification et, au besoin, l'enseignement des connaissances préalables.

En présentant l'objectif d'apprentissage, l'enseignant indique clairement aux élèves les contenus qui seront abordés durant la leçon. L'utilisation d'un schéma organisateur ou d'un "*advanced organizer*" peut faciliter la présentation de l'objectif d'apprentissage puisqu'un tel instrument permet de démontrer explicitement les liens existant entre la connaissance nouvelle et celles apprises antérieurement. Cette stratégie favorise également l'activation des connaissances qui y sont reliées. La traduction d'un objectif en résultats d'apprentissage concrétise ce qui est visé sur le plan des savoirs et des savoir-faire et peut prendre la forme suivante : « À la fin de cette leçon, vous serez en mesure de... (suivi d'un verbe d'action). »

Le rappel des connaissances permet de vérifier la solidité des connaissances nécessaires à l'apprentissage et révèle s'il est nécessaire de procéder à leur ré-enseignement. L'élève qui ne maîtrise pas les connaissances préalables développe habituellement un sentiment d'impuissance, voire d'incompétence par rapport aux tâches proposées.

Deuxième étape : l'expérience d'apprentissage

La seconde étape, dite "l'expérience d'apprentissage" comprend trois stratégies distinctes, mais complémentaires : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome.

Le modelage. L'enseignant présente l'objet d'apprentissage d'une façon claire, précise et concise, à l'aide d'exemples et de contre-exemples, en vue de favoriser un niveau de compréhension le plus élevé possible. Ainsi, il se préoccupera de rendre visibles, au moyen du langage, tous les liens à faire entre les nouvelles connaissances et celles apprises antérieurement. Tout raisonnement, toute stratégie ou procédure susceptibles de favoriser la compréhension du plus grand nombre seront également présentés explicitement. Pour ce faire, l'enseignant « *met un haut-parleur sur sa pensée* » en verbalisant aux élèves les liens qu'il effectue pour comprendre la tâche, les questions qu'il se pose, ainsi que les stratégies qu'il sollicite pour la réaliser. Fait à noter, lors du modelage, l'information est présentée en petites unités, dans une séquence allant généralement du simple vers le complexe et du facile vers le difficile, et ce, afin de respecter les limites de la mémoire de travail des élèves.

Le recours aux exemples et aux contre-exemples est l'élément clé de cette étape de l'enseignement explicite. Cela facilite la compréhension de l'objet d'apprentissage et améliore la qualité du modelage. On comprendra que la présentation d'exemples et de contre-exemples qui ne peuvent être réutilisés par les élèves lors des étapes suivantes (pratique dirigée et autonome) constitue une pratique pédagogique inefficace. De fait, si les élèves n'ont pas la possibilité d'appliquer ce qui a été démontré, confusion et incom-

préhension risquent d'apparaître. De plus, une présentation d'exemples et de contre-exemples mal ordonnée, ne respectant pas la progression du facile vers le difficile, ou communiquée de façon imprécise et ambiguë, peut également créer des difficultés de compréhension. La quantité et la qualité des exemples et des contre-exemples présentés à l'étape du modelage s'avèrent donc les ingrédients clés à la base d'un modelage réussi.

La pratique guidée. Au moment de la pratique guidée, l'enseignant s'assure de vérifier la qualité de la compréhension des élèves, en leur proposant de réaliser des tâches semblables à celles qui ont été utilisées lors du modelage. Pour ce faire, l'enseignant prend soin d'interroger régulièrement les élèves durant la réalisation de ces tâches. C'est d'ailleurs uniquement par une telle démarche de vérification qu'il peut s'assurer que les élèves ne mettront pas en application des apprentissages mal compris, pouvant les conduire à développer des connaissances erronées. La pratique guidée permet aux élèves de valider, d'ajuster, de consolider et d'approfondir leur compréhension de l'apprentissage en cours, afin d'arrimer ces nouvelles connaissances à celles qu'ils possèdent déjà en mémoire à long terme. Bien structuré par l'enseignant, le travail d'équipe constitue un moyen pédagogique très favorable à l'intégration des apprentissages puisqu'il favorise les échanges entre les élèves.

Deux éléments clés orientent la pratique guidée : premièrement, le questionnement par l'enseignant doit être fréquent et la rétroaction constante pour s'assurer que la compréhension de l'objet d'apprentissage et que les actions posées par les élèves sont adéquates ; deuxièmement, un nombre suffisant de mise en pratiques doit permettre d'atteindre un seuil élevé de réussite.

La quantité de tâches proposées aux élèves doit être suffisante pour leur permettre d'atteindre un niveau de performance élevé, soit 80 %. Avant de passer à l'étape de la pratique autonome, il s'avère essentiel que les élèves atteignent préalablement un seuil de réussite élevé en pratique guidée. En effet, comment un élève dont le niveau de performance se révèle médiocre en pratique guidée pourra-t-il réussir les tâches, seul, en pratique autonome ? Lorsqu'un seuil suffisant est atteint, la pratique autonome complète alors la démarche d'enseignement explicite.

La pratique autonome. La pratique autonome constitue l'étape qui permet à l'élève de parfaire sa compréhension jusqu'à l'obtention d'un niveau de maîtrise de l'apprentissage le plus élevé possible. L'atteinte d'un niveau de maîtrise élevé des connaissances (*Mastery Learning*) obtenu grâce aux multiples occasions de pratique permet d'améliorer leur organisation en mémoire à long terme et d'assurer l'automatisation (*surapprentissage*). L'automatisation facilite ainsi leur rétention et leur rappel éventuel.

La pratique autonome représente le prolongement de la pratique dirigée. Elle vise à fournir aux élèves suffisamment d'occasions de s'exercer de manière à consolider leur réussite. En créant un contexte de surapprentissage, elle favorise ainsi la rétention en mémoire et le développement des compétences. Deux éléments clés accompagnent cette dernière étape de l'enseignement explicite. D'abord, un nombre élevé de pratiques visant la fluidité et l'automatisation : la réalisation de tâches complémentaires permet aux élèves de développer l'aisance et la fluidité nécessaires à l'automatisation des connaissances et des habiletés apprises. Une telle automatisation vient favoriser la rétention de l'apprentissage dans la mémoire à long terme, libérant ainsi la mémoire de travail qui pourra, éventuellement, se consacrer à des aspects plus complexes lors de la réalisation d'une tâche d'apprentissage similaire. Par exemple, le développement de la compréhension en lecture implique obligatoirement une automatisation du code écrit permettant à l'élève de centrer plutôt son attention sur le sens du texte. Cependant, l'automatisation requiert de nombreuses occasions de pratiques et de révisions subséquentes. Le deuxième élément concerne l'évaluation des apprentissages. L'évaluation du niveau de performance moyen obtenu en pratique autonome permet de mesurer l'aisance et la fluidité des élèves dans la réalisation des tâches d'apprentissage. À cette étape de la démarche, l'enseignant tente bien sûr d'obtenir le niveau de performance le plus élevé possible.

Troisième étape : l'objectivation

La dernière étape de l'enseignement explicite est l'objectivation. Celle-ci représente un temps privilégié pour identifier formellement et extraire, parmi ce qui été vu, entendu et réalisé dans une situation d'apprentissage, les concepts, les connaissances, les stratégies ou les attitudes qui sont essentiels à retenir et à placer en mémoire. Par la sélection et la synthèse des éléments essentiels à retenir, cette étape favorise l'intégration et l'organisation des apprentissages en mémoire. L'enseignant incite les élèves à nommer les éléments importants à partir de l'activité d'apprentissage qui a été réalisée. Ces éléments essentiels pourront être organisés sous forme de tableaux, de schémas, de réseaux conceptuels, etc., et même être consignés par écrit dans un cahier synthèse. Les élèves à qui on ne donne pas la possibilité de prendre conscience de ce qu'ils apprennent conservent généralement l'impression de n'avoir rien appris. Par contre, les élèves qui explicitent, qui mettent des mots sur ce qu'ils ont appris non seulement apprennent mieux mais goûtent aussi au plaisir de savoir qui engendre à son tour le désir d'en apprendre davantage.

Les recherches sur l'efficacité de l'enseignement montrent que l'enseignant exerce une influence déterminante sur la performance scolaire de ses élèves. Ces recherches indiquent qu'à un enseignement efficace correspond une démarche d'enseignement explicite et systématique. Cependant, il est important de signaler que l'impact de l'enseignement explicite sera d'autant plus grand que le curriculum enseigné sera bien construit, c'est-à-dire bien séquence du simple au complexe par un contrôle minutieux du niveau de difficulté des tâches à faire apprendre aux élèves, par l'identification des idées maîtresses et des connaissances préalables, par l'intégration stratégique des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, par la planification des révisions fréquentes. À cet égard, combinés à la mise en place d'une démarche d'enseignement explicite, ces principes de design de cours identifiés par les chercheurs en *Direct Instruction*, comme S. Engelmann ⁵, s'avèrent des outils précieux qui permettent d'organiser l'enseignement des contenus d'apprentissage à l'intérieur d'une planification minutieuse, rigoureuse, systématique et validée scientifiquement.

⁵ . S. Engelmann, D.W. Carnine, *Theory of Instruction : Principles and Applications*, Eugene, ADI Press, 1991, 2^e éd.