Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec

apprendre et enseigner aujourd'hui

LA REVUE DU CONSEIL PÉDAGOGIQUE INTERDISCIPLINAIRE DU QUÉBEC

volume 8 | n° 2 | printemps 2019

Origine et nature de l'enseignement explicite

Récits d'expériences d'ici et d'ailleurs

Enseignement explicite ou enseigner plus explicitement

L'enseignement explicite :

une approche pédagogique efficace pour favoriser la réussite du plus grand nombre

L'enseignement explicite

une approche pédagogique efficace pour favoriser l'apprentissage des contenus et des comportements en classe et dans l'école

par ***Clermont Gauthier, Steve Bissonnette*** *et* ***Marie Bocquillon***

Les recherches en enseignement menées au cours des trois dernières décennies ont dévoilé l'efficacité d'un enseignement explicite des contenus, et ce, particulièrement pour les élèves en difficulté. Elles ont également montré qu'un enseignement ne peut être pleinement efficace sans une gestion de classe de qualité. De plus, lorsque tous les enseignants d'une école adoptent un enseignement explicite des contenus et des comportements, leur effet sur l'apprentissage et la conduite des élèves s'en trouve grandement amélioré. Cet article trace dans ses grandes lignes, comment la recherche en enseignement peut contribuer à fournir des repères solides pour soutenir l'enseignant dans son travail auprès de ses élèves.

CLERMONT GAUTHIER, Ph. D.
Université Laval

Clermont Gauthier est professeur titulaire à Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et chercheur régulier au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Il a conduit des recherches sur la pédagogie, le curriculum, la formation des enseignants. Au cours de sa carrière, il a publié une quarantaine d'ouvrages et de nombreux articles dans des revues scientifiques et professionnelles.

STEVE BISSONNETTE, Ph. D.
Université TELUQ

Steve Bissonnette est professeur au Département d'éducation à la TÉLUQ. Son domaine de spécialisation est l'intervention en milieu scolaire. Il a travaillé auprès des élèves en difficulté et du personnel scolaire dans les écoles élémentaires et secondaires. Le professeur s'intéresse aux travaux sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles, à l'enseignement explicite, à la gestion efficace des comportements ainsi qu'aux approches pédagogiques favorisant la réussite des élèves en difficulté.

MARIE BOCQUILLON
assistante-doctorante
Université de Mons

Marie Bocquillon est assistante au sein du service de Méthodologie et Formation de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Mons (Belgique). Elle fait partie de l'équipe en charge de la formation pratique de futurs enseignants se destinant à enseigner dans le secondaire supérieur. Elle réalise une thèse portant sur la formation des enseignants et sur le développement d'un outil d'observation des gestes professionnels au regard du modèle de l'enseignement explicite.

Dans son travail quotidien auprès de ses élèves, l'enseignant exerce *deux fonctions majeures*. La première renvoie à l'enseignement des contenus : planifier, s'assurer que les divers éléments du programme soient appris et maitrisés. C'est ce que que nous appelons la *gestion des apprentissages*. La seconde concerne la *gestion de la classe* : organiser les groupes, établir des règles de vie, prévenir et réagir aux comportements inacceptables, etc. Ces deux dimensions fondamentales sont fortement imbriquées et constituent le « double défi » de l'enseignant. Nul ne peut être efficace dans sa classe s'il néglige l'une ou l'autre.

L'enseignant ne peut se limiter au cadre restreint de sa classe, il vit aussi tout comme ses élèves dans une école. C'est pourquoi les enseignants qui utilisent et partagent de bonnes stratégies de gestion des apprentissages et des comportements au niveau de toute une école verront leur impact accru sur le développement des élèves.

L'identification par la recherche des meilleures pratiques pédagogiques est au fondement de nos préoccupations. Cet article présente en quatre grands traits une approche d'enseignement basée sur des données probantes, à savoir l'enseignement explicite des contenus et des comportements en classe et dans l'école.

1. Les recherches sur l'enseignement efficace montrent que l'enseignement explicite des contenus est associé à la réussite des élèves

L'article synthèse de Rosenshine et Stevens (1986) constitue, à notre avis, la première formalisation d'un modèle d'enseignement efficace basé sur la recherche empirique. Ce modèle a été mis au jour à la suite de nombreuses études sur le terrain basées sur des observations en salles de classe et réalisées dans différents contextes : diverses matières, différentes catégories d'enfants, jeunes en difficulté, élèves performants, disciplines nouvelles et complexes, milieux socioéconomiques variés, etc. Il semble que les enseignants efficaces adoptent des stratégies qui se ressemblent et qu'on peut désigner par l'expression « enseignement explicite ».

Plus récemment, Gauthier, Bissonnette et Richard (2013), à partir des travaux de Rosenshine et Stevens et d'autres travaux sur l'efficacité de l'enseignement, ont décrit le modèle de l'enseignement explicite, qui comporte trois temps : la préparation (P) ; l'interaction avec les élèves (I) ; la consolidation (C).

Ces trois temps correspondent à ce que l'équipe de Gauthier (2013) nomme le modèle « PIC ». De plus, à chacun de ces temps est associée une série d'actions proposées. Ainsi, lors du premier temps, la préparation (P), l'enseignant doit notamment préciser les objectifs d'apprentissage ; cerner les idées maitresses du curriculum et les connaissances préalables nécessaires à l'apprentissage, organiser le curriculum du simple au complexe, etc.

Une fois la préparation réalisée, l'enseignant passe au second temps, celui de l'interaction (I) avec les élèves, soit l'enseignement proprement dit. Au cours de ce temps, il met en œuvre la préparation réalisée précédemment en utilisant des stratégies générales et des stratégies spécifiques lors des trois moments clés d'une leçon d'enseignement :

1. Ouvrir la leçon, 2. Conduire la leçon, 3. Clore la leçon.

Les stratégies générales sont celles pouvant être utilisées lors des trois moments clés d'une leçon d'enseignement (ouvrir, conduire et clore). A titre d'exemple, il s'agit de maximiser le temps d'apprentissage scolaire ; assurer un taux élevé de succès ; favoriser des modalités de regroupement efficaces ; vérifier la compréhension ; maintenir un rythme soutenu, etc.

Quant à elles, les stratégies spécifiques sont plutôt liées à l'un de trois moments clés d'une leçon d'enseignement :

- l'ouverture de la leçon au cours de laquelle l'enseignant capte l'attention, présente l'objectif, justifie l'intérêt de celui-ci et active les connaissances préalables ;
- la conduite de la leçon au cours de laquelle l'enseignant met en œuvre trois stratégies, qui constituent le cœur de l'enseignement explicite :

- ✓ **le modelage** durant lequel l'enseignant présente le contenu d'apprentissage d'une façon précise et concise, à l'aide d'exemples et de contre-exemples, en vue de favoriser un niveau de compréhension le plus élevé possible. Il « 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 ;
- ✓ **la pratique guidée** durant laquelle les élèves réalisent, en groupes et avec l'enseignant, des tâches semblables à celles qui ont été montrées lors du modelage. Durant cette étape, l'enseignant s'assure de vérifier la compréhension des élèves. Pour ce faire, il prend soin d'interroger régulièrement les élèves durant la réalisation de ces tâches. C'est d'ailleurs uniquement par une telle démarche de vérification continue qu'il peut s'assurer que les élèves ne mettront pas en application des connaissances erronées. Deux éléments clés orientent la pratique guidée : d'abord, le questionnement par l'enseignant doit être fréquent et la rétroaction constante, et ensuite, l'exécution d'un nombre suffisant d'exercices doit permettre d'atteindre un seuil élevé de réussite ;
- ✓ **la pratique autonome**, qui permet à l'élève de parfaire sa compréhension jusqu'à l'obtention d'un niveau de maitrise le plus élevé possible. L'atteinte d'un niveau de maitrise élevé obtenu grâce aux multiples occasions de s'exercer permet d'améliorer l'organisation des apprentissages en mémoire à long terme et d'en assurer la fluidité et l'automatisation. L'automatisation facilite leur rétention et leur rappel éventuel et libère ainsi la mémoire de travail qui pourra, éventuellement, se consacrer à des aspects plus complexes d'une tâche d'apprentissage.

- la clôture de la leçon au cours de laquelle l'enseignant assure l'objectivation des apprentissages réalisés. L'objectivation représente un temps privilégié pour extraire formellement, parmi ce qui a été vu, entendu et réalisé dans une situation d'apprentissage, les concepts, les stratégies ou les attitudes qui sont essentiels à retenir. Par la sélection et la synthèse des éléments essentiels à retenir, cette étape favorise l'intégration et l'organisation des apprentissages en mémoire. Lors de la clôture, l'enseignant annonce également la prochaine leçon et poursuit l'automatisation des apprentissages.

Finalement, lors du dernier temps, celui de la consolidation (C), Gauthier et ses collaborateurs (2013) proposent les actions suivantes : solidifier les apprentissages par des devoirs[1] et des révisions hebdomadaires et mensuelles ; évaluer de façon formative et sommative ; vérifier le transfert des apprentissages.

2. Les écoles sont plus efficaces quand les enseignants utilisent un enseignement explicite

Au cours des années 1970, plusieurs recherches ont été conduites dans des écoles performantes situées dans des quartiers défavorisés (Edmonds, 1979). Ces travaux ont permis de mettre en lumière cinq facteurs fortement corrélés aux performances scolaires de ces écoles efficaces : 1- un leadership fort de la direction et une attention particulière accordée à la qualité de l'enseignement ; 2- des attentes élevées concernant les performances de tous les élèves ; 3- un milieu sécuritaire et ordonné (climat propice aux apprentissages) ; 4- la priorité accordée à l'enseignement des matières de base (lecture, écriture, mathématiques) ; 5- des évaluations et des contrôles fréquents des progrès des élèves.

Ce n'est cependant qu'au cours des années 1990 que des chercheurs (Teddlie, Kirby & Stringfield, 1989) ont adopté une nouvelle approche qui consistait non plus à se limiter à décrire des caractéristiques extérieures à la classe mais bien à observer ce qui se passait dans les classes mêmes de ces écoles. Ils ont ainsi pu montrer qu'il existe une relation étroite entre les bons enseignants et les bonnes écoles. Les enseignants oeuvrant dans les écoles efficaces manifestent, de façon constante, plus de comportements associés aux pratiques d'enseignement explicite, comme celles répertoriées par Rosenshine, que les enseignants des écoles moins efficaces (Teddlie, Kirby & Stringfield, 1989). On peut donc penser que l'effet des enseignants s'accroît lorsque les pratiques d'enseignement utilisées par ceux-ci dans l'école correspondent aux méthodes d'enseignement identifiées par les recherches sur l'efficacité de l'enseignement.

3. La gestion de la classe ou l'enseignement explicite des comportements

Si les approches d'enseignement structurées telles que l'enseignement explicite peuvent favoriser l'apprentissage des contenus, il en va de même pour la seconde grande fonction de l'enseignement qu'est la *gestion de classe*. En effet, la recherche montre qu'une bonne gestion de classe comprenant un *enseignement explicite des comportements* est associée à la réussite scolaire des élèves (Evertson, 1995). L'enseignement explicite des comportements permet d'enseigner les attentes, les règles de classe et les routines et d'en assurer le maintien. Cela a pour effet de créer de la stabilité dans le groupe et de contribuer à maintenir un climat propice aux apprentissages.

Ce constat est d'autant plus important qu'il a été établi que la gestion de la classe est la première variable en importance pour favoriser la réussite scolaire des élèves. De plus, des études montrent que la gestion de la classe est la pierre d'achoppement des enseignants, particulièrement des novices lorsqu'ils entrent dans la profession (Bissonnette et al., 2016).

La gestion de la classe comprend deux grandes dimensions : les interventions préventives et les interventions correctives. La première préoccupation de l'enseignant en gestion de classe est la prévention. La règle du 80/20 permet d'illustrer que 80% des efforts de l'enseignant doivent consister d'abord dans la prévention, et 20 % ensuite dans des interventions correctives. Ces dernières visent à amener les élèves qui ne respectent pas les attentes prévues à adopter un comportement approprié (Bissonnette et al., 2016).

3.1 Les interventions préventives. Plusieurs dizaines de stratégies de prévention peuvent être mises de l'avant et celles-ci sont décrites dans l'ouvrage de Bissonnette, Gauthier et Castonguay (2016). Examinons-en deux qui sont inter-reliées et servent de fondement pour assurer une gestion efficace des comportements.

Créer un lien avec les étudiants. Établir une bonne relation peut sembler une évidence, mais ce n'est pas nécessairement facile de le faire avec tous. Accueillir les élèves dès leur entrée dans la classe, les écouter, leur montrer de l'empathie, s'intéresser à eux, etc., sont des stratégies pertinentes pour y parvenir.

Avoir des attentes claires à l'endroit des étudiants. Cette stratégie consiste à créer des normes de conduite dans la classe en vue d'assurer le développement de comportements appropriés chez les élèves. Il s'agit pour l'enseignant de cerner quelques valeurs (ex. respect, responsabilité, etc.) définies concrètement par des comportements précis et situés dans les contextes de la vie quotidienne de la classe. Une telle *matrice comportementale* (valeurs, comportements, contexte) permet de fournir aux élèves une sorte de carte comportementale les informant explicitement de ce qui est attendu d'eux dans tel ou tel contexte. Les comportements à privilégier ne sont pas seulement nommés, ils font aussi l'objet d'un enseignement par du modelage, de la pratique guidée et autonome. Nommer des valeurs (attentes) à privilégier et les expliciter par des comportements précis à exécuter dans la classe a pour effet de créer un *haut niveau de prévisibilité* qui aide les étudiants à réaliser qu'ils peuvent avoir un certain pouvoir sur leur conduite dans la classe. Cette matrice joue aussi le rôle de radar pour l'enseignant et lui permet de détecter et de renforcer les bons comportements lorsqu'ils correspondent à ses attentes.

3.2 Les interventions correctives face aux comportements indésirables. Il vient un temps où la prévention ne suffit pas, des comportements indésirables apparaissent et menacent même de rompre de manière importante le fonctionnement harmonieux de la classe. L'enseignant doit donc faire cesser ces comportements inadéquats pour permettre à l'enseignement et à l'apprentissage de se réaliser. Pour ce faire, il existe plusieurs types d'interventions selon le type d'écart de conduite mis en œuvre : mineur ou majeur.

Les stratégies correctives pour la gestion des écarts de conduite mineurs, c'est-à-dire les manquements aux attentes comportementales préalablement enseignées qui ne nécessitent pas le retrait de l'élève du milieu dans lequel il se trouve, sont de types indirect et direct. Une stratégie indirecte est une action non verbale, non intrusive et qui sollicite l'élève indirectement tandis qu'une stratégie directe est une action verbale qui interpelle directement l'élève qui manifeste un écart de conduite. Il importe de recourir en premier lieu à des stratégies indirectes comme : contrôler par la proximité, ignorer intentionnellement le comportement indésirable, etc. Si le comportement persiste, l'enseignant peut opter pour des interventions directes comme : rappeler le comportement attendu, réenseigner le comportement attendu, offrir un choix à l'élève, recourir aux conséquences formatives, etc.

Pour la gestion des écarts de conduite majeurs, il s'avère nécessaire de déterminer, en équipe-école, ce qui est considéré comme un écart de conduite majeur car face à ce type de manquement, l'élève doit être retiré de la classe puisque son comportement compromet l'enseignement et l'apprentissage. Dans ce cas, l'enseignant doit opter pour des dispositifs plus importants pour comprendre la situation et identifier des stratégies appropriées. Il peut, par exemple, par une observation systématique, analyser les comportements de l'élève perturbateur afin de faire des hypothèses sur ce que ce dernier cherche à obtenir ou à éviter par sa conduite répréhensible.

4. La gestion efficace des comportements au niveau de l'école : le système SCP

Un examen attentif des différents systèmes de prévention des difficultés comportementales nous a permis d'identifier le *Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS* ou Soutien au Comportement Positif, SCP) fondé sur des données probantes et dont les effets positifs tant au niveau comportemental qu'au niveau du rendement scolaire des élèves sont avérés (Madigan, Cross, Smolkowski & Strycker, 2016).

Le SCP propose la mise en place d'un système de soutien sur le plan de la gestion des comportements dans l'ensemble de l'école afin de créer et de maintenir un milieu propice à l'apprentissage. Le système préconise l'adoption d'une approche à l'échelle de l'école tout entière qui se fonde sur l'idée que les comportements souhaités et les compétences comportementales attendues en classe et hors classe doivent être définis précisément, enseignés explicitement au même titre que le français et les mathématiques, et être reconnus lors de leurs manifestations. Le système encourage chaque école à déterminer ses propres besoins en relevant et en analysant de façon systématique des données sur les problèmes comportementaux vécus et en faisant en sorte que le personnel travaille en équipe pour élaborer une approche cohérente et positive de la discipline dans l'école.

Conclusion

Sur le plan de l'apprentissage des contenus, les recherches en enseignement ont montré l'efficacité d'un enseignement explicite, et ce, particulièrement pour les élèves en difficulté. Par ailleurs, les recherches récentes sur l'efficacité des écoles montrent que dans celles dites efficaces, l'ensemble des enseignants adopte des approches relativement semblables à l'enseignement explicite, ce qui contribue à donner de la valeur ajoutée à l'apprentissage de tous les élèves de l'école. Il ne faut pas oublier également qu'un enseignement ne peut être pleinement efficace sans une gestion de classe de qualité. Nous bénéficions également de résultats de recherches qui plaident en faveur d'un enseignement explicite des comportements, tant en classe qu'au niveau de l'école.

En mettant tous ces éléments en relation, enseignement explicite des contenus, enseignement explicite des comportements, tant au niveau de la classe que de l'école, nous disposons maintenant de repères solides pour soutenir l'enseignant dans son travail et favoriser la réussite du plus grand nombre.

5 – 5

[1] Pour être efficaces, les devoirs doivent posséder certaines caractéristiques :
1) ce sont des tâches semblables à celles travaillées en classe, 2) ils sont revus en classe avec l'enseignant.

Références

Bissonnette, Steve, Gauthier, Clermont, Castonguay, Mireille, L'enseignement explicite des comportements, Pour une gestion efficace des comportements en classe et dans l'école, Chenelière Éducation, Montréal, 2016, p. 251.

Edmonds, Ronald, "Effective schools for urban poor", Educational Leadership, vol. 37, no 10, 1979, 15-24.

Evertson, Carolyn, "Classroom Organization and Management Program : Revalidation submission to the Program Effectiveness Panel", U.S. Department of Education, Nashville, TN : Peabody College, Vanderbilt University, ERIC Document Reproduction Service No. ED403247, 1995, p. 97.

Gauthier, Clermont, Bissonnette, Steve, Richard, Mario, Enseignement explicite et réussite des élèves, La gestion des apprentissages, ERPI Éducation, Montréal, 2013, p. 322.

Madigan, Kathleen, Cross, Richard, Smolkowski, Keith, Strycker, Lisa, "Association between schoolwide positive behavioural interventions and supports and academic achievement : a 9-year evaluation", Educational Research and Evaluation, vol. 22, no 7-8, 2016, 402-421.

Rosenshine, Barak, Stevens, Robert, Teaching Function, dans Wittrock, Merlin (dir), Handbook of Research on Teaching, 3e edition, Macmillan, New York, 1986, p.376-391.

Teddlie, Charles, Kirby, Peggy C. & Stringfield, Sam, "Effective versus ineffective schools : Observable differences in the classroom", American Journal of Education, vol. 97, no 3, 1989, p. 221-236.