

L'enseignement explicite, une approche structurée pour faciliter l'apprentissage des compétences

Gustave Tagne ¹ et Clermont Gauthier ²

(11.2014)

Introduction

Au cours des vingt dernières années un grand nombre de pays, tant du Nord que du Sud, ont initié des réformes de leur système éducatif. Au-delà des changements administratifs, le renouveau a pu toucher également les finalités poursuivies, les curriculums, la conception de l'apprentissage et de l'évaluation ou encore la formation des enseignants. L'approche par compétences a été au cœur de ces changements. L'accent a été mis sur la formulation de profils de sortie, de standards ; des stratégies ont été proposées également pour favoriser le développement des compétences. À cet égard, le constructivisme et le socioconstructivisme se sont avérés les discours dominants de légitimation de stratégies pédagogiques promouvant la découverte, les projets, la construction par l'élève de son savoir comme entrées privilégiées.

L'objectif de cet article est de proposer une autre approche pour favoriser le développement des compétences. Sur la base de l'analyse des caractéristiques des réformes pédagogiques qui semblent avoir donné de bons résultats, nous examinerons les composantes de l'approche par compétences en Afrique. De là, nous appuyant sur les données probantes issues des recherches en enseignement, nous exposerons les caractéristiques de l'enseignement explicite en tant qu'approche pédagogique structurée et ayant démontré son efficacité pour soutenir les apprentissages. Cette approche d'enseignement pourrait fort bien convenir pour améliorer la qualité de l'éducation en contexte africain.

¹ . ICT University, USA.

² . Ph.D., Université Laval, Canada.

1.

Les systèmes éducatifs performants et les stratégies d'amélioration mises en place

Pour analyser la performance des systèmes éducatifs, nous nous appuyons sur les deux rapports Mckinsey ³ qui ont examiné d'une part les caractéristiques des systèmes les plus performants et, d'autre part, les stratégies mises en place par certains systèmes qui ont conduit à l'amélioration de leur performance.

Un premier constat : ce n'est pas nécessairement l'augmentation des dépenses dans le secteur de l'éducation qui entraîne une amélioration de la performance globale du système. En effet, selon les auteurs, il convient de souligner que Singapour, l'un des pays affichant les meilleurs scores aux épreuves internationales se situe au 27^e rang des 30 pays de l'OCDE en ce qui a trait aux dépenses par élève du primaire par rapport au PIB par habitant. Afin de mieux comprendre les raisons du succès ou de l'échec des systèmes scolaires, les auteurs de l'étude en ont examiné 25 à travers le monde parmi lesquels 10 des plus performants. Sur le plan méthodologique, la performance des pays a été établie à partir du classement aux épreuves de PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) ; de plus, les auteurs ont consulté environ 500 articles, études et rapports sur l'enseignement et les systèmes éducatifs ; ils ont conduit également des entretiens auprès d'une centaine d'experts et de décideurs.

En dépit de l'augmentation des dépenses et de la mise en œuvre de diverses stratégies telles que la diminution du nombre d'élèves par classe, une plus grande décentralisation de la prise de décision au niveau des écoles, de nouveaux programmes scolaires, un renforcement de l'inspection et de l'évaluation, etc., il apparaît que ces efforts n'ont pas eu les effets escomptés pour améliorer la performance des systèmes. Au mieux, la performance s'est légèrement améliorée. Il était sans doute un peu naïf de croire que des changements de structure, en périphérie de l'action directe de l'enseignant avec ses élèves, allaient améliorer la qualité de l'enseignement offert en salle de classe. En effet, « *toutes les données disponibles convergent et indiquent que la qualité des enseignants est le premier facteur d'explication des différences de niveaux entre les élèves* » (p. 15). À ce propos, les recherches sur la valeur ajoutée conduites dans l'état du Tennessee (Sanders et Rivers, 1996) ont fait ressortir l'importance de la variable enseignant dans la réussite scolaire des élèves : en attribuant à deux élèves de huit ans de niveau moyen des enseignants d'efficacité différente, un très performant et un autre peu performant, on observe un écart de 50 points centiles après trois ans. Les études montrent que les élèves recevant un enseignement d'enseignants performants progresseront en moyenne trois fois plus vite que ceux confiés à des enseignants peu performants. Selon le point de vue des directeurs d'établissement interrogés dans les divers pays analysés, c'est la qualité de l'enseignement dispensé dans les classes qui explique la différence de performance des élèves. Toutes les études indiquent que les élèves confiés, dès leurs premières années de scolarisation, à des enseignants peu performants ont très peu de chances de rattraper leur retard par la suite.

Barber et Mourshed (2007) indiquent qu'en dépit de leurs différences importantes les systèmes éducatifs performants mettent tous l'accent sur l'amélioration de l'enseignement sur le terrain. Plus particulièrement, ils font ressortir trois constats essentiels. D'abord, les meilleurs systèmes scolaires incitent les personnes les plus compétentes à devenir enseignants ; ensuite, ils leur offrent une formation de qualité ; enfin, ils s'assurent que chaque élève puisse recevoir le meilleur enseignement possible car la performance globale du système dépend de la réussite de chaque élève. Il semble que la différence entre la réussite et l'échec d'une réforme dépende de ces trois facteurs reliés à celui qui est l'acteur de première ligne : l'enseignant. En fait, la qualité d'un système scolaire ne peut excéder celle des

³ . Barber, M., Mourshed, M. (2007). *Les clés du succès de systèmes scolaires les plus performants*. Mckinsey and Co. ; Mourshed, M., Chijioko, C., Barber, M. (2010). *Les clés de l'amélioration des systèmes scolaires. Comment passer de « bon » à « très bon » ?* Mckinsey and Co. www.mckinsey.fr.

Mckinsey est une importante entreprise d'expertise conseil possédant une centaine de bureaux dans 56 pays. Elle publie des études dans de multiples domaines dont celui de l'éducation.

membres de son corps enseignant qui, dans leur salle de classe, mobilisent des stratégies pour améliorer la performance de leurs élèves.

Pour les fins de notre propos, nous aimerions insister plus particulièrement sur le troisième facteur : « *seule l'amélioration de l'enseignement dans les salles de classe produit des résultats* » (p. 29). Il faut donc doter les enseignants des compétences professionnelles requises pour fournir un enseignement de qualité et cela passe par le développement professionnel, autrement dit, par la formation continue des enseignants. Pour y arriver, Barber et Mourshed (2007) suggèrent que les enseignants deviennent conscients de leurs faiblesses, prennent connaissance des meilleures pratiques d'enseignement et assistent à des démonstrations concrètes de stratégies efficaces dans un environnement proche de celui des classes réelles. Ils doivent aussi vouloir apporter les changements à leurs façons de faire. À l'instar des autres formations professionnelles (médecins, infirmières, avocats, etc.), l'apprentissage des comportements désirés est plus assuré s'il se déroule dans un contexte où on met en scène les conditions réelles de pratique du métier.

La seconde étude de McKinsey cherche à répondre à la question suivante : comment un système fait-il pour progresser ? Comment, par exemple, un système peu performant fait-il pour devenir « bon » ? Et comment ensuite passer de « bon » à « très bon » ? Sur le plan méthodologique, les auteurs du rapport ont étudié une vingtaine de systèmes éducatifs aux performances différentes mais qui partageaient tous la caractéristique d'avoir réalisé des progrès significatifs et durables (p. 2). Pour fins de comparaison, ils ont normalisé sur une échelle commune la performance des pays aux épreuves PISA, TIMSS, NAEP, et sur d'autres évaluations locales, ce qui leur a permis d'établir cinq niveaux de performance : faible, correct, bon, très bon, excellent. Les chercheurs ont ensuite examiné comment chacun de ces systèmes avait réussi à progresser, ce qui les a conduits à mener une série d'entretiens (N=200) avec les acteurs des réformes de ces systèmes et à analyser 600 mesures mises en œuvre dans ces pays.

Les résultats colligés montrent que tous les systèmes peuvent progresser et le rapport met l'accent sur un tronc commun de fondamentaux quel que soit le niveau de performance des pays : « *la formation initiale des enseignants ; l'évaluation des élèves ; l'utilisation d'indicateurs de performance pour mesurer les progrès, au niveau des élèves comme des établissements, et allouer les moyens en conséquence ; l'adaptation des programmes d'enseignement aux besoins d'un pays ; la motivation des enseignants par un système de rémunération valorisant ; le développement des compétences d'enseignement des professeurs et des compétences de management des chefs d'établissement, et enfin la clarté et la pérennité de la politique éducative* » (p. 4).

Par ailleurs, le progrès des pays est attesté par la mobilisation de stratégies propres à leur niveau. Ainsi, des actions efficaces à un stade donné peuvent être différentes des actions pertinentes au stade de performance suivant. Les systèmes qui veulent atteindre le niveau « correct » doivent orienter leurs efforts sur la mise en place des bases de l'apprentissage de la langue et des mathématiques. Par exemple, en quelques années seulement, des systèmes scolaires initialement peu performants, comme ceux du Madhya Pradesh en Inde, du Minas Gerais au Brésil, et du Cap-Occidental en Afrique du Sud, ont notablement amélioré les résultats de leurs élèves en lecture et calcul, tout en réduisant sensiblement les disparités liées à l'origine sociale des élèves.

Les réformes menées par les systèmes éducatifs qui sont passés du niveau « bon » à celui de « très bon » ont activé principalement des leviers comme le renforcement des approches pédagogiques et la transmission de ces savoir-faire entre les enseignants (2010). Ainsi, pour des systèmes ayant une bonne performance, comme celui de la France, et qui veulent progresser, la première priorité serait donc de renforcer les approches et les pratiques pédagogiques, à travers en particulier : l'accompagnement des jeunes enseignants sur le terrain par leurs collègues expérimentés, une préparation plus systématique des cours en commun, le partage des bonnes pratiques au sein de l'établissement et au-delà, sous l'égide du chef d'établissement.

Quel que soit le niveau, dans tous les systèmes qui ont progressé, on mentionne que 72 % des actions mises en œuvre sont liées à des mesures de renforcement des méthodes de travail sur le terrain plutôt qu'à des leviers centralisés. Une fois des programmes élaborés, c'est donc au niveau du terrain, de la classe, des pratiques d'enseignement, que les enjeux semblent primordiaux. Ces considérations nous permettront de jeter un regard particulier sur le déploiement de l'approche par compétences en Afrique.

2.

L'approche par compétences en Afrique

Comme le mentionne Rogiers (2008) dans son article publié par le Bureau international d'éducation de l'UNESCO, une grande majorité des pays africains a opté pour l'approche par compétences. Celle-ci devrait se manifester non seulement par la transformation des curriculums en vigueur mais aussi par la modification des approches d'enseignement en classe. Bien que l'approche par compétences soit devenue un discours éducatif dominant en Afrique, il reste qu'elle donne lieu à de multiples interprétations. Rogiers (2008) souligne quelques caractéristiques qu'elles ont en commun. D'abord, le fait que l'approche par compétences veut dépasser les limites des objectifs de savoirs et de savoir-faire comme dans l'approche par objectifs. La vie contemporaine exige l'apprentissage de compétences transversales qui font appel à de multiples ressources et qui outrepassent les limites des savoirs et habiletés définis dans la PPO. En second lieu, l'approche par compétences vise à se centrer sur l'activité de l'élève qui doit prendre une part active dans ses apprentissages. Enfin, elle cherche à mettre l'accent sur le savoir-agir en contexte d'action réel ; autrement dit l'apprentissage des élèves doit aborder la complexité. Ces trois idées semblent partagées par l'ensemble des pays qui utilisent l'approche par compétences.

Mais il existe aussi des disparités entre les pays. On pense notamment 1- aux profils de sortie du curriculum qui varient d'un pays à l'autre en fonction des priorités culturelles, sociales et économiques nationales ; on pense également 2- aux contenus qui font l'objet d'un découpage propre à chacun des pays ; enfin, 3- le processus d'enseignement-apprentissage pour assurer le développement des compétences peut varier d'un pays à l'autre.

On a vu plus haut que, d'après le rapport McKinsey, plus on se rapproche de la classe plus l'impact sur l'élève est important et que les possibilités d'améliorer les performances globales du système augmentent. En ce sens, en ce qui concerne l'approche par compétences, nous nous attarderons plus particulièrement au processus d'enseignement-apprentissage puisque c'est la dimension qui se rapproche le plus de ce qui se passe dans la classe. Les contenus et les profils de sortie sont, d'une certaine manière, un peu plus éloignés, un peu plus en périphérie de l'action concrète de l'enseignant avec ses élèves. En ce qui concerne les profils de sortie, ils peuvent être définis en termes généraux d'objets de culture à maîtriser, de standards (connaissances, habiletés, attitudes) ou de familles de situation complexes auxquels les élèves doivent faire face. Et, en ce qui a trait aux contenus, ils peuvent être soit de l'ordre des savoirs et savoir-faire, des savoir-être ou « life skills » ou des compétences transversales qui transcendent les champs disciplinaires.

Les processus d'enseignement-apprentissage renvoient aux modalités d'enseignement. Ils sont nombreux et sont l'illustration de divers courants pédagogiques. Sans prétendre à l'exhaustivité, on pourrait en dénombrer cinq principaux : les modèles transmissifs, les modèles pédagogiques structurés ⁴, la pédagogie par objectifs, la pédagogie du projet, la pédagogie de l'apprentissage. Les trois premiers processus renvoient à ce que l'on appelle le paradigme de l'enseignement où le maître joue un rôle très actif dans l'apprentissage des élèves. Ce sont des processus relativement linéaires, construits du simple au complexe, dans lesquels la démarche est minutieusement préparée. Les deux autres processus, la pédagogie du projet et la pédagogie de l'apprentissage, réfèrent à ce que l'on appelle habituel-

⁴ . Rogiers mentionne ici spécifiquement la pédagogie explicite et celles appartenant aux approches d'enseignement instructionnistes.

lement le paradigme de l'apprentissage. Elles relèvent du constructivisme et du socioconstructivisme, ne sont pas linéaires, et partent de l'idée que les connaissances sont construites en situation par l'élève en interaction avec les autres. Rogiers avance même que « *par nature, (nous soulignons) elles s'inscrivent davantage dans une logique de développement des compétences* » (2008, p. 5) ; autrement dit, ce sont ces approches pédagogiques qui favoriseraient davantage le développement des compétences que celles relevant du paradigme de l'enseignement. Cette affirmation aurait cependant besoin d'être démontrée empiriquement.

Figure 1.
Variations de l'approche par compétences selon les dimensions du profil, du processus d'enseignement-apprentissage et des contenus.

Profil	Processus d'enseignement / apprentissage	Contenus
Profil général	<i>Paradigme de l'enseignement</i> Modèle transmissif Modèles pédagogiques structurés Pédagogie par objectifs Pédagogie du projet Pédagogie de l'apprentissage <i>Paradigme de l'apprentissage</i>	Savoirs et savoir-faire
Standards		Savoir-être, life skills
Familles de situations		Compétences transversales

Ces trois entrées peuvent se combiner de multiples façons et donner lieu, mathématiquement du moins, à 45 possibilités. Rogiers mentionne qu'il y aurait des approches plus inclusives ou exclusives selon que l'on inclut ou exclut des dimensions du tableau. Ainsi certaines approches par compétences mettent l'accent sur quelques composantes du tableau sans exclure pour autant les autres, alors que d'autres approches par compétences excluent nommément la possibilité de développer les compétences selon telles ou telles composantes du tableau. C'est le cas, par exemple, de certaines approches socioconstructivistes selon lesquelles « *le fait de se situer dans l'approche par compétences nécessite un changement radical de la manière d'envisager les apprentissages : toute connaissance doit être construite par l'élève* » (Rogiers, 2008, p. 9). Ce qui exclurait certaines pratiques d'enseignement comme le modèle transmissif ou la PPO. Rogiers mentionne cependant que ces approches exclusives, pour intéressantes et séduisantes qu'elles soient, ont peine à s'incarner de manière durable et féconde dans les systèmes éducatifs, tant ceux du Nord que du Sud (2008, p. 9). Ce qui revient presque à dire que ce qui était considéré comme « naturel » pour développer les compétences est une utopie qui ne peut se matérialiser dans la réalité. C'est précisément ici que nous aimerions faire valoir un aspect qui nous semble important en ce qui concerne les processus d'enseignement-apprentissage et qui fera l'objet de la prochaine section de cet article. En fait, il ne s'agit pas d'exclure *a priori* certaines approches d'enseignement mais plutôt d'opter pour celles que la recherche en enseignement a permis de valider. À cet égard, les approches instructionnistes ont montré leur efficacité. Plus particulièrement, l'enseignement explicite est considéré comme une approche efficace d'enseignement qui peut s'intégrer très bien dans un curriculum axé sur le développement des compétences (Gauthier *et al.* 2013). L'erreur historique qui a été commise est de considérer que le constructivisme et le socioconstructivisme sont « naturellement » les cadres de développement appropriés pour le développement des compétences. Or, il n'y a aucune preuve empirique de cette assertion. Au contraire, il semble que l'apprentissage soit favorisé par un enseignement structuré à la manière de l'enseignement explicite et les données de recherche soutenant cette assertion sont nombreuses (Adams et Engelmann, 1996 ; Bissonnette,

2008 ; Bissonnette et Gauthier, 2012 ; Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard 2010 ; Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005, 2006 ; Gauthier *et al*, 2013). En fait, la confusion semble s'être installée à partir de l'idée que l'enfant construit son savoir. Il s'agit là d'une évidence que personne ne remet en question. Il faut plutôt poser la question autrement : comment aider le plus possible l'enfant à construire son savoir et c'est sur ce point précisément que les divergences apparaissent. Les pédagogies centrées sur l'apprentissage s'adressent principalement à un apprenant relativement compétent qui maîtrise les préalables et peut parvenir avec un minimum de guidance à atteindre les objectifs d'apprentissage. Les autres élèves, c'est-à-dire la très grande majorité sinon la quasi-totalité de ceux que nous recevons dans nos classes, ont besoin d'un enseignement plus directif et structuré comme l'enseignement explicite dont nous décrivons les composantes plus bas et qui peut s'inscrire dans le cadre d'une approche par compétences.

3.

L'enseignement explicite ⁵

Au début des années 1970, des chercheurs ont commencé à observer de manière rigoureuse les comportements des enseignants en contexte réel d'enseignement dans leurs classes. On a ainsi pu déterminer qu'à contexte équivalent, tous les enseignants n'enseignent pas avec une égale efficacité. C'est ce que l'on a appelé l'effet enseignant. Il est important de se demander comment enseignent les enseignants qui « font une différence positive » dans l'apprentissage de leurs élèves ? Recourent-ils à des stratégies d'enseignement éparpillées et multiples ou peut-on identifier un certain patron de comportements efficaces ?

L'article de Rosenshine et Stevens paru dans le *Handbook of research on teaching* de 1986 constitue, à notre avis, la première mise en évidence basée sur des sources empiriques d'un modèle d'enseignement efficace. Ce modèle a émergé à la suite de nombreuses études sur le terrain réalisées dans différents contextes : diverses disciplines, différentes catégories d'enfants, jeunes en difficulté, élèves performants, matières nouvelles et complexes, milieux socioéconomiques variés et cultures diverses. On a également mesuré les effets de ce type d'enseignement à plus long terme sur les taux de rétention et les taux de diplômés. Bref, il semble que les enseignants efficaces adoptent des stratégies qui se ressemblent au point de former un patron ou un modèle générique d'enseignement de type « instructionniste ». Ce modèle d'enseignement est généralement désigné par l'expression « enseignement explicite ». Dans les paragraphes qui suivent, nous examinons la nature de l'enseignement explicite, les modalités de son fonctionnement et son efficacité sur l'apprentissage des élèves.

3.1.

Nature de l'enseignement explicite

D'une manière générale, les travaux de recherche sur l'enseignement ont fait valoir que les approches « instructionnistes » étaient caractérisées par un enseignement structuré par étapes fortement intégrées. L'enseignement explicite, à l'instar de plusieurs autres approches telles que le Direct instruction, Success for All, la pédagogie de maîtrise, l'enseignement de précision, l'enseignement réciproque, etc., appartient à cette famille pédagogique. Comme l'indique le terme « enseignement explicite », l'enseignant cherche à éviter l'implicite et le flou qui pourraient nuire à l'apprentissage. Quelles sont alors les stratégies que l'enseignant doit utiliser au quotidien pour enseigner explicitement ? Pour y arriver, il met en place un ensemble de mesures de soutien (*scaffolds*) aidant les élèves dans leur processus d'apprentissage. Ces mesures de soutien ou d'étayage passent par les actions de dire, de montrer, de guider les élèves dans leur apprentissage. Dire, au sens de rendre explicites pour les élèves les intentions et les objectifs visés par la leçon. Dire, aussi, au sens de rendre explicites et disponibles pour les élèves les connaissances antérieures dont ils auront

⁵ . Cette section est une adaptation d'un texte de C. Gauthier et S. Bissonnette qui paraîtra dans la prochaine édition du *Dictionnaire actuel de l'éducation* de R. Legendre.

besoin. Montrer, au sens de rendre explicite pour les élèves l'accomplissement d'une tâche en l'exécutant devant eux et en énonçant le raisonnement suivi à voix haute. Guider, au sens d'amener les élèves à rendre explicite leur raisonnement implicite en situation de pratique. Guider, aussi, au sens de leur fournir une rétroaction appropriée, afin qu'ils construisent des connaissances adéquates avant que les erreurs ne se cristallisent dans leur esprit (Gauthier, Bissonnette, Richard et Castonguay, 2013).

La fonction principale de ces états est d'éviter de surcharger la *mémoire de travail des élèves* (Sweller, 1988 ; Sweller, Kirschner et Clark, 2006). On sait maintenant, grâce aux travaux réalisés sur l'architecture cognitive, que la capacité de la mémoire de travail est limitée, de sorte que, pour faciliter l'apprentissage, il est préférable pour l'enseignant de décomposer le savoir ou la compétence à faire acquérir en composantes plus simples que les élèves apprennent progressivement.

Par ailleurs, certains associent à tort l'enseignement explicite à la pédagogie traditionnelle. Il serait sans doute plus approprié de parler d'enseignement magistral que de pédagogie traditionnelle, car, comme l'a montré Kessler (1964), la pédagogie traditionnelle est davantage une caricature qui a été élaborée dans un but polémique qu'un concept rigoureux décrivant la réalité de la tradition d'enseignement. L'enseignement magistral est simplement une modalité de la tradition pédagogique dans laquelle l'enseignant privilégie la transmission sous forme de monologue, alors que, dans l'enseignement explicite, l'enseignant dialogue constamment avec les élèves.

3.2.

Fonctionnement de l'enseignement explicite

Il a déjà été montré antérieurement (Gauthier, *et al.*, 1997) que l'enseignant exerce deux grandes fonctions interdépendantes : la gestion des apprentissages et la gestion de la classe (ou des conduites). La gestion des apprentissages renvoie à l'ensemble des stratégies que l'enseignant utilise pour que les élèves apprennent les contenus au programme. La gestion de la classe concerne les stratégies que l'enseignant déploie pour créer un climat propice à l'apprentissage et à la vie en classe. Tant la gestion des apprentissages que la gestion de la classe se déroulent en trois phases : la préparation, l'interaction avec les élèves et la consolidation, et peuvent faire l'objet d'un enseignement explicite (Gauthier *et al.*, 2013). Il sera question seulement de la gestion des apprentissages dans le texte qui suit.

3.2.1.

La gestion des apprentissages : la phase de préparation

Durant cette phase, l'enseignant travaille à partir du curriculum et cherche à le « mettre à sa main ». Il l'analyse pour en faire ressortir les composantes principales et les difficultés potentielles, ainsi que pour déterminer l'ordre dans lequel il serait préférable d'enseigner les éléments de contenu. La phase de préparation comprend un ensemble de stratégies : 1. préciser les objectifs d'apprentissage ; 2. Identifier les idées maîtresses ; 3. déterminer les connaissances préalables ; 4. intégrer de manière stratégique les différents types de connaissances ; 5. planifier les dispositifs de soutien à l'apprentissage ; 6. planifier la révision ; 7. vérifier l'alignement curriculaire.

3.2.1.1 Préciser les objectifs d'apprentissage

Depuis les travaux de Tyler en 1949 et la publication de son célèbre ouvrage intitulé *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, il est reconnu que la précision des objectifs est essentielle pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage. L'énoncé de l'objectif doit indiquer les attentes à l'égard de l'élève au terme de l'apprentissage. Il permet à l'enseignant de se concentrer sur l'atteinte des objectifs et à l'élève de savoir ce qu'on attend de lui. Il permet aussi à l'enseignant de mieux sélectionner les activités d'apprentissage pertinentes et facilite l'évaluation des apprentissages.

3.2.1.2 Identifier les idées maîtresses

Tout n'est pas important au même degré dans un programme. C'est pourquoi il importe de distinguer l'essentiel de l'accessoire. Les idées maîtresses sont les éléments centraux, les concepts clés, les savoirs fondamentaux, les habiletés de base que l'enseignant doit absolument enseigner. Faire ressortir les idées maîtresses permet en même temps de repérer les notions accessoires.

3.2.1.3 Déterminer les connaissances préalables

Certains savoirs ou savoir-faire sont en amont, et leur maîtrise est préalable à l'acquisition des nouvelles connaissances visées. Par exemple, avant d'enseigner une résolution de problème nécessitant le calcul de l'hypoténuse, l'enseignant doit s'assurer que l'élève maîtrise la racine carrée. Il doit donc vérifier le niveau de difficulté de la tâche à accomplir, de sorte que les connaissances à enseigner s'emboîtent du simple au complexe.

3.2.1.4 Intégrer de manière stratégique les divers types de connaissances

Les connaissances peuvent être réparties en trois catégories : déclaratives, procédurales et conditionnelles. Cette distinction est importante, car elle a permis de prendre conscience du fait que l'on ne peut amener les élèves à développer des habiletés procédurales si l'on se limite à enseigner des connaissances déclaratives et que l'on ignore les connaissances conditionnelles. Non seulement les élèves ne sauront pas comment exécuter la tâche, mais ils ne pourront pas non plus reconnaître le contexte dans lequel l'accomplir.

3.2.1.5 Planifier des dispositifs de soutien à l'apprentissage (*scaffolding*)

L'enseignement explicite se caractérise par l'utilisation de plusieurs dispositifs de soutien (visuels, verbaux, physiques) que l'enseignant choisit selon le niveau d'habileté des élèves et qu'il retire ensuite progressivement à mesure qu'il constate les progrès de ces derniers.

3.2.1.6 Planifier la révision

L'enseignant doit prévoir du temps pour la révision du contenu. Pour être plus efficace, celle-ci doit être distribuée, cumulative et variée. Rosenshine et Stevens (1986) proposent une révision quotidienne, hebdomadaire et mensuelle.

3.2.1.7 Vérifier l'alignement curriculaire

Le concept d'alignement curriculaire est primordial, car il permet de s'assurer de bien adapter le travail prévu à celui qui sera accompli. Au cours de la phase de préparation, l'enseignant vérifie la cohérence entre le curriculum prescrit, l'enseignement qu'il prévoit effectuer et l'évaluation qu'il anticipe. Il ne serait pas très conséquent d'évaluer un autre contenu que celui qu'il a enseigné ni d'enseigner des contenus qui ne font pas partie du programme.

3.2.2.

La gestion des apprentissages : la phase d'interaction avec les élèves

Une fois la planification terminée, l'enseignant passe à l'interaction proprement dite avec les élèves. Il accomplit plusieurs actions telles que vérifier quotidiennement les devoirs, ouvrir la leçon, conduire la leçon et, enfin, la clore.

3.2.2.1 Vérifier quotidiennement les devoirs

La question des devoirs est controversée. Cependant, l'enseignant qui utilise les devoirs à bon escient en fera bénéficier ses élèves. Hattie (2012) a examiné plusieurs méta-analyses des devoirs et constaté un effet d'une ampleur $d = 0,29$. Ainsi, lorsqu'on compare les élèves des classes qui ont des devoirs à faire à ceux qui n'en ont pas, on remarque que les devoirs permettent de faire progresser les élèves ou d'augmenter leur taux d'apprentissage de 15 %.

3.2.2.2 Ouvrir la leçon

Lors de l'ouverture de la leçon, l'enseignant s'assure d'obtenir d'abord l'attention des élèves : « Regardez-moi. Maintenant, nous allons... » Ensuite, il présente l'objectif d'apprentissage, le justifie au besoin, le lie au contenu vu antérieurement. Il peut résumer le contenu qui sera

abordé dans la leçon et en donner le plan. Puis, il activera les connaissances préalables à l'apprentissage des contenus ou des habiletés.

3.2.2.3 Conduire la leçon

La conduite de la leçon comprend le recours à un ensemble de stratégies qui peuvent être mises en application en trois temps : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome.

Le modelage

L'enseignant commence la leçon par l'étape du modelage. Il démontre les apprentissages à réaliser. Ce faisant, il explique comment il procède, il « met un haut-parleur sur sa pensée ». Il verbalise ainsi chacune des étapes pour réaliser la tâche, les questions qu'il se pose, les stratégies qu'il utilise.

La pratique guidée

L'enseignant enchaîne ensuite avec l'étape de la pratique guidée. Au cours de celle-ci, il fait travailler les élèves, généralement en équipe, tout en les supervisant étroitement. Il pose des questions et travaille à partir de problèmes déjà résolus. Il met en place des mesures de soutien appropriées et vérifie la compréhension des élèves. Il rétroagit et corrige les réponses des élèves.

Poser des questions. Il a été prouvé que les enseignants les plus efficaces demandent à leurs élèves d'expliquer comment ils ont procédé pour arriver à trouver leur réponse. Les enseignants les moins efficaces posent non seulement moins de questions, mais n'interrogent pratiquement jamais les élèves sur leurs façons de faire.

Vérifier la compréhension. Hollingsworth et Ybarra (2009) ont proposé la stratégie suivante pour vérifier les connaissances, que nous avons traduite par l'acronyme EQACER : (E)nseigner quelque chose, (Q)uestionner, (A)ttendre un moment, (C)hoisir un étudiant au hasard, (É)couter sa réponse, (R)éagir. Donner une rétroaction.

Travailler à partir de problèmes déjà résolus. Travailler à partir de problèmes déjà résolus permet d'éviter de surcharger la mémoire de travail des élèves, ainsi que de se concentrer sur les étapes à suivre pour les résoudre et les éléments importants du problème. Les exemples permettent de démontrer pas à pas la façon de résoudre un problème.

Utiliser le soutien approprié. Au cours de la pratique guidée, l'enseignant donne du soutien aux élèves, soutien qu'il retire au fur et à mesure que ces derniers progressent dans leurs apprentissages.

Rétroagir et corriger. Il existe une forte corrélation entre la rétroaction et la réussite scolaire. Plutôt que de complimenter l'élève, l'enseignant privilégie une rétroaction spécifique à la tâche exécutée par l'élève, afin que ce dernier associe son comportement au résultat obtenu. L'enseignant maintient des contacts individuels brefs (30 secondes au maximum), afin de prévenir le désordre qui pourrait survenir.

La pratique autonome

Au cours de cette étape, l'élève accomplit la tâche demandée seul et sans aide. Si les élèves ne savent pas comment exécuter seuls la tâche et que l'enseignant continue à leur demander de s'exercer, ils intégreront dans leur mémoire des erreurs de compréhension. Il sera alors très difficile pour l'enseignant de travailler à leur faire désapprendre ce qui aura été emmagasiné dans leur mémoire. Il est inutile de donner des dizaines de problèmes à résoudre lorsque les élèves ne savent pas accomplir le travail demandé. Il est préférable alors de réenseigner.

Lors de la pratique autonome, l'enseignant ne donne pas aux élèves des exercices d'une nature différente de ceux qu'ils ont faits lors de la pratique guidée.

3.2.2.4 Clore la leçon

Enfin, au terme de la leçon, l'enseignant en profite pour assurer l'objectivation des apprentissages réalisés. Il fait ressortir « l'essentiel à retenir ». Puis, il annonce la prochaine leçon et propose des activités pour poursuivre la consolidation et l'automatisation.

3.2.3.

La gestion des apprentissages : la phase de consolidation

Au cours de cette phase, l'enseignant mettra l'accent sur deux grandes stratégies en vue d'assurer la consolidation et l'automatisation des apprentissages : donner des devoirs et procéder à des révisions quotidiennes, hebdomadaires et mensuelles.

3.2.3.1 Donner des devoirs

Les devoirs permettent aux élèves de s'exercer à utiliser le contenu vu en classe, afin d'en arriver à automatiser les apprentissages. L'enseignant ne donne pas de devoirs comportant de nouveaux éléments. Les devoirs font partie de la routine de la classe et ne sont pas négociés tous les jours. L'enseignant sait également que les devoirs non revus en classe engendreront plus tard des devoirs que les élèves auront mal faits ou n'auront pas faits.

Par ailleurs, Marzano, Pickering et Pollock (2001) ont observé que lorsque l'enseignant fait des commentaires sur les devoirs, l'ampleur de l'effet est $d = 0,83$, ce qui signifie un gain percentile de 30 points. En revanche, quand il n'y a ni commentaires ni notes, l'ampleur chute à $d = 0,28$, soit 11 points de percentile, ce qui est beaucoup moins efficace.

D'une manière générale, les auteurs préconisent des devoirs courts et fréquents, qui impliquent la pratique d'habiletés simples. L'enseignant prépare soigneusement les devoirs, et les élèves s'exercent à les faire en classe, puis les revoient collectivement.

3.2.3.2 Révisions hebdomadaires et mensuelles

Les révisions permettent de bien organiser en réseau les nouveaux savoirs et rendent possible leur mobilisation lorsqu'on a besoin de leur faire appel. Les enseignants efficaces consacraient de 15 à 20 % de leur temps d'enseignement à la révision hebdomadaire et mensuelle.

Conclusion

Il convient de rappeler que, loin d'être un nouveau dogme, l'enseignement explicite est l'approche pédagogique pour laquelle nous disposons du plus grand nombre de données probantes, qui en montrent l'efficacité pour la plupart des catégories d'élèves, des contextes et des matières à enseigner. Toutefois, rappelons que, dans les cas où les apprenants ont déjà une certaine expertise, où le contenu et le contexte d'enseignement s'y prêtent, les approches par découverte peuvent être indiquées. Toutefois, il faut reconnaître que les classes de la grande majorité des enseignants n'appartiennent généralement pas ou peu à cette catégorie. Il importe également de mentionner que malgré l'efficacité démontrée de l'enseignement explicite, ce modèle d'enseignement n'occupe encore qu'une place marginale dans nos systèmes éducatifs et dans les facultés d'éducation où règnent les approches constructivistes et leurs dérivés. Il serait temps que les pays africains, qui sont en quête d'amélioration de la qualité de leur systèmes éducatifs, prennent le temps d'examiner cette approche car la qualité dépend de l'apprentissage que réalisent les élèves et l'enseignement explicite peut, à cet égard, y contribuer largement.

Références bibliographiques

- Adams, G. et Engelmann, S.** (1996). *Research on direct instruction: 25 years beyond DISTAR*. Seattle, WA: Educational Achievement Systems.
- Barber, M., Mourshed, M.** (2007). *Les clés du succès de systèmes scolaires les plus performants*. McKinsey and Co.
- Bissonnette, S.** (2008). *Réforme éducative et stratégies d'enseignement : synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles* (thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec, Canada).
- Bissonnette, S. et Gauthier, C.** (2012). "Une pédagogie au service des élèves en difficulté : l'enseignement explicite". *FQDE, le magazine en éducation*, printemps, 17-19.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C.** (2010). "Quelles sont les stratégies d'enseignement efficace favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse". *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C.** (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C.** (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. et Castonguay, M.** (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Montréal, Canada : ERPI.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D.** (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Hattie, J. A.** (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.
- Hollingsworth, J. et Ybarra, S.** (2009). *The power of the well-crafted, well-taught lesson*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kessler, A.** (1964). *La fonction éducative de l'école. École traditionnelle/école nouvelle*. Fribourg, Suisse : Éditions universitaires.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. et Pollock, J. E.** (2001). *Classroom instruction that works. Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Mourshed, M., Chijioke, C., Barber, M.** (2010). *Les clés de l'amélioration des systèmes scolaires. Comment de passer de « bon » à « très bon » ?* McKinsey and Co. www.mckinsey.fr.
- Rogiers, X.** (2008). *L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances*. IBE Working Papers on Curriculum Issues no. 7. UNESCO-IBE : Genève, Suisse.
- Rosenshine, B. V. et Stevens, R.** (1986). *Teaching Functions*. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (p. 376-391). New York, NY: Macmillan.
- Sweller, J.** (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive science*, 12, 257-285.
- Sweller, J., Kirschner, P. A., Clark, R. E.** (2006). "Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching", *Educational psychologist*, 41(2), 75-86.
- Tyler, R. W.** (1949) *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: University of Chicago.