

La Méthode de Singapour mérite-t-elle le qualificatif d'enseignement « Explicite » ?

Jm Jamet

Récemment, il a été possible de lire ici ou là que la *Méthode de Singapour* relevait d'une pédagogie dite « explicite ». Il convient de clarifier les raisons pour lesquelles cette association (Enseignement Explicite/Méthode de Singapour) n'est pas valide afin que les Professeurs ne se tournent pas vers la *Méthode de Singapour* pour des raisons fondées sur la recherche de ressources en enseignement Explicite.

Tout d'abord, lorsqu'est évoquée la « Méthode de Singapour » en France, il est généralement fait référence aux ouvrages publiés en langue française (2 versions coexistent actuellement), ce sont donc ces ouvrages publiés que nous confronterons à ce que l'on sait aujourd'hui de l'enseignement dit « Explicite ».

L'Enseignement Explicite est un modèle pédagogique émergé des recherches principalement nord-américaines sur l'efficacité de l'enseignement, recherches menées depuis une quarantaine d'années. La *méthode de Singapour* est, quant à elle, une méthode pédagogique. Pour simplifier, retenons que le « modèle » répond aux questions du comment et du pourquoi d'une visée pédagogique (c'est le rationnel théorique) alors que la « méthode » est sa mise en application au travers de directives précises (sa traduction en ressources éditées pour faire la classe par exemple). Bien souvent et fort heureusement, une méthode pédagogique se réclame explicitement ou implicitement d'un modèle pédagogique.¹

Le modèle pédagogique qu'est l'enseignement Explicite préconise une transmission des connaissances et des habiletés par un enseignement direct et très structuré. C'est-à-dire que l'environnement d'apprentissage est très fortement guidé par l'enseignant qui procède par petites étapes selon un rythme de leçon soutenu.

De nombreux travaux, essentiellement anglo-saxons jusqu'à ces dernières années, ont montré l'efficacité de cette démarche (appelée aussi « *enseignement direct* » ou « *pédagogie explicite* » ou encore « *enseignement explicite et systématique* »²) en lecture, mathématiques, notamment pour les élèves en difficulté ; des travaux plus récents autour de ce modèle pédagogique ont aussi lieu en France, notamment dirigés par M. Bianco et P. Bressoux. Par ailleurs, les recherches en psychologie cognitive ont permis d'éclairer les raisons pour lesquelles ce type d'enseignement peut se révéler utile dans le cadre d'un enseignement de matières structurées. Ainsi, l'enseignement Explicite permet une réduction maximale de la charge cognitive durant l'apprentissage. Les travaux d'Anderson (1996)

¹ Pour le lecteur désireux de poursuivre la compréhension de cette distinction entre « méthode » et « modèle », Evelyne Charmeux a tenu un post assez clair sur la question :

<https://www.charmeux.fr/blog/index.php?2008/05/23/76-pour-ne-pas-confondre-un-modele-pedagogique-avec-une-methode-d-enseignement>.

² *L'enseignement Explicite* n'a pas à être confondu avec un autre modèle pédagogique qu'est le *Direct Instruction*. Bien qu'à certains égards, des liens sont évidents entre ces deux modèles, ces modèles divergent sur bien des points, notamment... l'usage des ressources publiées et offertes aux enseignants.

expliquent également en partie les raisons pour lesquelles dans certaines situations d'apprentissage, ce modèle peut fonctionner de façon probante. Les stratégies d'enseignement Explicite ont aussi montré leurs limites dans certains domaines comme l'apprentissage d'une langue étrangère en tant que langue parlée, dans une optique communicative (voir à ce propos la remise en cause du modèle d'Anderson par Michel Paradis (2004) en neurolinguistique).

Aussi, l'Enseignement dit « Explicite » n'est pas un modèle issu d'une tradition, d'une sensibilité, d'une philosophie ou anthropologie (comme c'est le cas d'autres modèles pédagogiques comme ceux de Marcel Jousse ou encore Maria Montessori). Si les racines de l'enseignement Explicite peuvent se trouver dans les recherches de type « processus-produit » sur l'efficacité de l'enseignement décrits et formalisés en 1986 par B. Rosenshine dans les sept « *fonctions d'enseignement* », il est possible de dire que l'enseignement Explicite a fait l'objet, petit à petit, d'une formalisation par la recherche jusqu'à la dernière synthèse de qualité publiée en 2013 par les chercheurs Gauthier, Bissonnette et Richard (Pearson & De Boeck).

Enfin, l'enseignement Explicite est un modèle d'enseignement qui pourrait recevoir le qualificatif « d'instructionniste » en ce sens où le guidage ou l'étayage (scaffolding) de l'enseignant est très présent. De plus, l'importance accordée à l'anticipation et la préparation des séances met en exergue les connaissances pédagogiques liées au savoir lui-même ainsi que les techniques de transmission de ce savoir (durant l'étape délicate que constitue le modeling ou « présentation de la notion » mais aussi durant le rappel des connaissances, deux étapes fondamentales qui ouvrent une séance en enseignement Explicite). Gauthier, Bissonnette et Richard détaillent sous l'acronyme 'PIC' trois étapes propres à la planification des séances en enseignement Explicite : Préparation, Interaction et Consolidation. Ces trois phases, très détaillées dans leur dernier ouvrage, scellent la matrice dans laquelle des ressources éditées pourraient être qualifiées d' « explicites. »

La Méthode de Singapour n'est pas un enseignement Explicite des mathématiques

Tout d'abord, les références théoriques de la *Méthode de Singapour* ne rejoignent pas celles de l'enseignement Explicite. La plupart des références du programme singapourien sont de l'ordre de la didactique des mathématiques et ce n'est que pour étayer une considération générale sur la pédagogie mise en œuvre dans le programme qu'il est possible de découvrir quelques pédagogues plus connus tels que J. Bruner, R. Skemp, Z. Deines. Les dernières adaptations au Royaume-Uni (*Maths no Problem*, 2017) vont même jusqu'à citer Jean Piaget et Lev Vygotsky, deux chercheurs dont les travaux de recherche ont inspiré d'autres modèles que celui de l'enseignement Explicite.

Ensuite, nombre de formations et de programmes d'enseignement singapouriens se réclament d'une approche par « *discovery learning* » (approche à l'opposée d'une approche explicite), comme c'est le cas tout récemment du programme *Mathemagis Singapore Math* : il s'agit d'un modèle dans lequel l'étayage de l'enseignant est très différent de celui qui doit être offert en enseignement Explicite et l'apprentissage de l'élève est davantage fondé sur

l'appropriation personnelle de connaissances à partir de situations-problèmes ou défis qui constituent souvent la pierre d'angle de la séance.

D'une façon moins formelle, les dernières prises de paroles publiques des concepteurs de plusieurs publications singapouriennes visent même à minimiser l'importance de la mémorisation des tables de multiplication. Le consultant internationalement reconnu Yeap Ban Har, dans une interview récente (Tes, 2 novembre 2017) tend à encourager une approche plus « conceptuelle » de la *Méthode de Singapour* plutôt que fondée sur l'importance des connaissances ou procédures. Le travail de mémorisation (établir et disposer de connaissances déclaratives solides dans la mémoire à long terme) est un élément non négligeable en enseignement Explicite (qui intervient lors du Rappel des connaissances, en Pratique Guidée et Autonome, ainsi que lors de l'objectivation).

Concernant les stratégies de planification de séances, Y.Ban Har lors de ses formations, propose un plan de leçon qui suit une logique provenant du modèle de l'apprentissage par découverte (*discovery learning*) dans lequel l'Exploration (investiguer à partir d'une situation problème) constitue une première étape essentielle avant l'étayage de l'enseignant. Nous l'avons vu plus haut, il ne s'agit pas ici des mêmes stratégies de planification que celles recommandées en enseignement Explicite. Aussi, les plans de leçon ne suivent absolument pas les guides (relativement précis) établis dans les canons de l'enseignement Explicite. La seule de la « Pratique Guidée » ne permet pas de justifier du qualificatif d'explicite puisque toute méthode offre à ses élèves un moment plus ou moins important de « pratique guidée ».

Enfin, c'est dans la transaction avec les ressources et surtout la manière dont le professeur s'en saisit et l'orchestre en classe que l'on pourrait éventuellement observer une mise en oeuvre « explicite » de la pédagogie proposée dans un ouvrage publié. Les travaux de Bru (1991) et d'autres tout récemment ont montré une grande variabilité de pratiques à partir d'ouvrages édités. Il serait très certainement possible de découvrir une mise en oeuvre « explicite » à partir de ressources qui ne se réclament pas d'un tel modèle comme ce pourrait être le cas de *Cap Maths* (Hatier, 2018). Dans cette méthode, la mise en commun vient après un travail de recherche où les élèves sont invités à confronter leur point de vue sur la résolution d'une situation-problème. L'objectif étant de faire verbaliser par les élèves une connaissance factuelle ou procédurale (ce n'est pas l'apanage de la *Méthode de Singapour* de permettre aux élèves de « mettre un haut-parleur sur leur pensée »). Dans la phase de pratique guidée (en enseignement Explicite), il s'agit d'une phase d'interactions entre l'enseignant et les élèves ou entre élèves pour accomplir une tâche d'apprentissage définie et très circonscrite (principe d'étayage lié à la micro-planification de la tâche) : l'enseignant va procéder à un questionnement par étapes très progressives pour aider les élèves à accomplir une tâche. On peut parler de questionnement/conversation guidée, que mettra en oeuvre librement le professeur à partir des ressources qui lui sont proposées, dans une méthode ou une autre.

Aussi, afin de définir et qualifier un enseignement d'Explicite, il faut analyser les pratiques enseignantes car en amont de la séance comme durant la séance, le professeur fait des choix qui font que les mises en oeuvre diffèrent considérablement d'un professeur à l'autre et non seulement d'une méthode éditée à l'autre. Il n'en demeure pas moins vrai que certaines qualités propres aux ressources utilisées par le professeur peut probablement

aider ou infléchir la mise en œuvre désirée en salle de classe. Ici, la progression proposée dans la ressource sur l'ensemble de l'année scolaire constitue peut-être un premier élément non négligeable d'une adaptation par le professeur lors de la phase de planification (Jamet, 2014).

Pour les lecteurs désireux de connaître des exemples d'application de l'enseignement Explicite, il est possible en France de se tourner vers l'Association Pour la Pédagogie Explicite (appex.fr). Seuls deux collections d'ouvrages publiés se réclament officiellement d'une démarche relevant de ce modèle pédagogique en France et proposent des séances qui se calquent réellement sur une démarche Explicite : *Math Explicite* chez Hachette (du CP au CM2) et *Etude de La Langue* (du CE1 au CM1) chez la Librairie des Ecoles. Dans ces 2 collections, les auteurs ont cherché à répondre à l'ensemble des critères les plus importants pour affirmer qu'une ressource pédagogique relève d'un enseignement dit « explicite ».

Enfin, la référence à un unique modèle d'enseignement pour prévaloir de la qualité d'une ressource nous semble désormais une démarche obsolète tant un domaine d'enseignement aussi large que sont les Mathématiques doit faire aujourd'hui l'objet d'un traitement pluriel et systémique : dans ce domaine, l'enseignement Explicite a montré essentiellement une efficacité lorsque celui-ci est associé à l'enseignement du calcul (préface du dernier ouvrage de Gauthier, Bissonnette et Richard, écrite par B. Rosenshine lui-même). Or, la *Méthode de Singapour* (y compris dans ses versions anglophones) délaisse le calcul mental en travaillant le calcul sous une forme essentiellement écrite et d'une façon si intégrée à chaque domaine d'enseignement, que la spirauté de ce travail puisse compenser sur l'année scolaire les lacunes en calcul mental. Une remarquable synthèse sur la qualité d'un enseignement guidé couplé à un enseignement plus ouvert (*discovery learning*) dans le domaine des mathématiques vient d'ailleurs d'être récemment publiée (Ferrill, Sean P. Mr., 2017). Hattie (2016) dans un ouvrage associant données convergentes (Big Data) et efficacité de l'enseignement en mathématiques précise très bien que le professionnel doit adopter une attitude de précision quant aux stratégies utilisées (concept de *precision teaching*) : selon certains contextes d'enseignement et selon le public, les stratégies seront tantôt plus utiles lorsqu'elles relèveront de l'enseignement Explicite et tantôt plus efficaces lorsqu'elles relèveront de stratégies provenant d'un modèle plus ouvert.

Le naturel besoin de catégoriser ne devrait pas nous permettre d'associer trop facilement les méthodes éditées à des univers ou des modèles qui ne leur correspondent pas, sauf si leurs concepteurs eux-mêmes s'en réclament bien sûr. Cette exigence de précision n'est pas préciosité, elle est urgence pour aider les professeurs à réaliser des choix éclairés et fondés sur une attitude professionnelle critique, loin des assertions « tout-public ». Il est certain que le modèle pédagogique qui soutient une méthode publiée doit être *explicitement* connu du professionnel qui peut parfois répondre de ses propres choix concernant les moyens d'enseignement qu'il se donne.

Pour aller plus loin

Anderson, J.R. (1996). ACT : A simple theory of complex cognition. *American Psychologist*, 51, 355-365.

Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Editions Universitaires du Sud.

Ferrill, Sean P. Mr. (2017) *Discovery Learning Plus Direct Instruction Equals Success: Modifying American Math Education in the Algebra Classroom. Honors Projects*. 63.

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

Hattie, J. and all. (2016) *Visible Learning for Mathematics, Grades K-12: What Works Best to Optimize Student Learning* (Corwin Mathematics Series)

Jamet, J-M (2014), *La planification curriculaire chez les professeurs des Ecoles : genèses d'un travail documentaire en contexte de réformes scolaires*. Mémoire de Master en Sciences de l'Education. (UCO-Angers)

Paradis, M. (2004). *A neurolinguistics theory of bilingualism*. Amsterdam/ Philadelphia : John Benjamins.

Rosenshine, Barak (1986). Synthesis of Research on Explicit Teaching, *Educational Leadership*, April 1986, p. 60-69.