

Qu'est-ce que l'Enseignement Explicite ?

Sommaire



*Présentation succincte d'un modèle pédagogique
issu de la recherche en Enseignement Efficace*

Livret 1 – Gestion de la matière

Marie Johanet - Jean-Michel Jamet

A – Les principes

L'Enseignement Explicite : origines, nature et objectifs

- I- Efficacité et enseignement
- II- Validité et légitimité scientifique
- III- L'évaluation des modèles pédagogiques :
l'exemple du projet *Follow Through*
- IV- Les apports de la psychologie cognitive

B - Planifier et gérer son enseignement

*Modalités d'application pratiques en
Enseignement Explicite*

- I- Introduction
- II- La gestion de la matière
 - a) les fonctions d'enseignement
 - b) Le plan de leçon
 - 1 - La mise en situation
 - 2 - Présentation ou Exposé
 - 3 - Pratique guidée
 - 4 - Pratique autonome
 - 5 - L'objectivation
 - 6 et 7 - Révisions et Évaluations

A – Les principes

L'Enseignement Explicite : origines, nature et objectifs

Tentons une définition...

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.

L'enseignement Explicite trouve son efficacité en transmettant les connaissances et les habiletés par un enseignement direct et très structuré, fortement guidé par l'enseignant qui procède par petites étapes selon un rythme de leçon soutenu.

De nombreux travaux, essentiellement anglo-saxons, ont montré l'efficacité de cette démarche (appelée aussi « enseignement direct » ou « pédagogie explicite » ou encore « enseignement explicite et systématique ») en lecture, mathématiques, notamment pour les élèves en difficulté.

I- Efficacité et enseignement

L'efficacité peut se comprendre comme le rapport entre le coût - ou la charge - nécessité par

une démarche et les résultats effectifs, mesurables, produits par celui-ci.

En matière d'enseignement, la nature des résultats évalués dépend de la vision que l'on se fait de l'école et de sa mission. Or, sur celle-ci, les avis et convictions divergent. Comment se situe l'Enseignement Explicite ?

L'Enseignement Explicite est un modèle d'enseignement qui pourrait recevoir le qualificatif « d'instructionniste ». L'enseignement est conçu aussi bien comme une transmission de savoirs que comme l'acquisition d'habiletés et de compétences par l'élève ; ce faisant, l'enseignement explicite réalise le difficile équilibre entre le « Teaching » (l'enseignement) et le « Learning » (l'apprentissage), deux paradigmes souvent opposés l'un à l'autre dans les théories. En Enseignement Explicite, on évalue ce qui a vraiment été appris au regard de ce qui a réellement été enseigné.

En psychologie cognitive, cela revient à évaluer ce qui a été effectivement transféré en mémoire à long terme, qu'il s'agisse de savoirs notionnels, de savoirs procéduraux (comment dois-je m'y prendre ?) ou de compétences (savoirs transférables dans des situations complexes et plus larges).

Ainsi, lorsque l'on évoque l'efficacité de l'enseignement, on évalue ce qui, dans un contexte donné particulier, permet à l'élève d'apprendre plus (quantitativement) et mieux (qualitativement, ce qui est vraiment en mémoire à long terme, en un minimum de difficultés éprouvées) sur un temps donné.

Efficace...pour qui ?

On doit évaluer la qualité d'un enseignement en fonction de la façon dont il permet une réussite pour un maximum d'élèves d'une même tranche d'âge mais aussi et surtout, à sa capacité à réduire le taux d'élèves en échec scolaire ou en difficulté. Or, les résultats d'une méga-analyse produite par Bissonnette, Richard et Bouchard (2010) intitulée *Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire?* révèlent deux modalités pédagogiques influant fortement sur le rendement des élèves : l'enseignement explicite et l'enseignement réciproque.

La question de l'efficacité de l'enseignement est « moderne » pour deux raisons :

a) Le nombre d'élèves en échec scolaire, principalement sur des matières structurées, est en augmentation constante...

b) Les conditions de travail des enseignants tendent à se dégrader en raison d'une surcharge du temps hors classe dévolu à de multiples tâches chronophages (B2i, validation de socle commun, etc.) au détriment du temps de préparation « didactique » des matières à enseigner.

L'enseignement Explicite apparaît dans ces deux cas comme une alternative efficace, moderne et économique pour les enseignants.

II- Validité et légitimité scientifique

La Pédagogie Explicite se réfère constamment aux « données probantes » (*evidence based*). Ces données constituent un corpus de validations de pratiques pédagogiques par une forme de preuve scientifique en opposition à des pratiques pédagogiques qui peuvent être le fruit d'une tradition, d'une croyance ou de principes philosophiques, donc de données non scientifiques.

Le terme d'Evidence-Based Medicine (EBM) a été défini au cours des années 1980, au Canada, à l'école de médecine Mc Master à Hamilton (près de Toronto, Ontario).

Comment sont définies scientifiquement ces « données probantes » sur lesquelles s'appuient les principes de l'Enseignement Explicite ?

Les recherches en Sciences de l'Éducation sont très nombreuses et de natures diverses quant aux contenus et aux méthodologies employées. C'est pourquoi Arthur Ellis et Jeffrey Fouts (université du Tennessee) proposent un système de classification de ces recherches en fonction de leur degré de validité (1993) :

Recherche de niveau 1

Les études de niveau 1 sont descriptives et rassemblent les recherches de base en éducation. Ce sont des enquêtes, des études de cas ou des recherches réalisées dans des laboratoires dédiés. Elles décrivent un phénomène, qualitativement ou quantitativement. Elles étudient le degré de relation entre deux variables. Elles permettent la formulation d'hypothèses, éventuellement l'élaboration d'une théorie.

Recherche de niveau 2

Les études de niveau 2 sont expérimentales et permettent de vérifier ou d'infirmer une hypothèse émise lors d'une étude de niveau 1. La théorie précédemment formulée est mise à l'épreuve des classes, avec des groupes expérimentaux et des groupes témoins. Leur validité scientifique est plus élevée que celle des recherches de niveau 1.

Recherche de niveau 3

Les recherches de niveau 3 évaluent les résultats de la mise en œuvre des théories validées au niveau 2 lors d'études à grande échelle. De plus, ces recherches étudient généralement plusieurs composantes des effets de la mise en pratique de ces théories (raisonnement, expression, lecture, comportement, estime de soi...). Elles sont de loin les plus fiables au plan scientifique, mais également les plus coûteuses.

Les observations et les expérimentations des recherches de niveau 3 fournissent des « données probantes », des données fiables, validées, sur lesquelles les enseignants peuvent fonder leurs pratiques professionnelles avec l'assurance que celles-ci sont soutenues et étayées par une recherche de qualité.

L'enseignement explicite (*Explicit Instruction*) s'intéresse à ces données dites « probantes » ou fondées, vérifiées (evidence based), principalement celles définissant les pratiques d'enseignement efficace.

L'efficacité des pratiques pédagogiques

L'analyse des pratiques enseignantes fait l'objet en France de deux ensembles distincts de travaux.

Le premier est constitué par des recherches basées sur l'observation des classes et s'applique à décrire différents aspects de ces pratiques (modalités de mise en œuvre des **curricula** – *c'est à dire de la*

congruence et l'adéquation des instructions officielles avec l'enseignement effectivement réalisé et les évaluations - les interactions maîtres/élèves, les modes de groupement des élèves, l'organisation temporelle des activités..).

Le second ensemble est constitué de recherches de type « processus-produit » qui cherchent à mettre en relation certaines pratiques déclarées des enseignants avec les acquisitions des élèves dans le but explicite de mesurer leur efficacité éventuelle. Cependant, dans le contexte français, ce type de travaux est encore très peu répandu comparativement aux nombreuses études anglo-saxonnes développées depuis les années 60 (Bressoux, 1994).¹

Or, c'est ce second corpus de recherche qui, petit à petit, a fait émerger certains principes, certains invariants chez les enseignants reconnus « efficaces ». Ces principes ont été par la suite expérimentés puis enrichis par l'apport des sciences cognitives.

¹ *Éléments d'évaluation de l'école primaire française Rapport pour le Haut Conseil de l'Éducation
Institut de Recherche sur l'Éducation Irédu-CNRS Février 2007
Rapport coordonné par Bruno Suchaut*

III- L'évaluation des modèles pédagogiques : l'exemple du projet Follow Through

Le projet Follow Through constitue la plus vaste expérimentation à grande échelle en Sciences de l'Éducation jamais menée jusqu'à présent ; il s'agit, de par son ampleur et la méthodologie utilisée, d'une recherche de niveau 3.

En 1967, le président américain Johnson lance un programme de lutte contre la pauvreté aux USA. Ce programme comporte un volet éducatif donc la question principale est « Quelles sont les pédagogies qui permettent aux enfants défavorisés d'obtenir de bons résultats à l'école ? »

Cette gigantesque étude longitudinale est lancée en 1968 ; elle concerne 70 000 élèves de la maternelle à la troisième année du primaire dans 180 écoles.

Au total, ce seront 9 approches pédagogiques différentes qui seront suivies jusqu'en 1976 (soit 8 années d'études). L'exploitation des multiples données de cette étude durera jusqu'en 1995...

Les cinq approches pédagogiques principales retenues sont implantées dans les écoles volontaires (avec des groupes témoins) pour une analyse approfondie :

- 4 sont basées sur les principes de l'apprentissage naturel (*Constructivism/Discovery Learning, Whole Language, Developmentally Appropriate Practices* et *Open Education*)
- 1 est basée sur les principes de l'apprentissage dirigé (*Direct Instruction*)

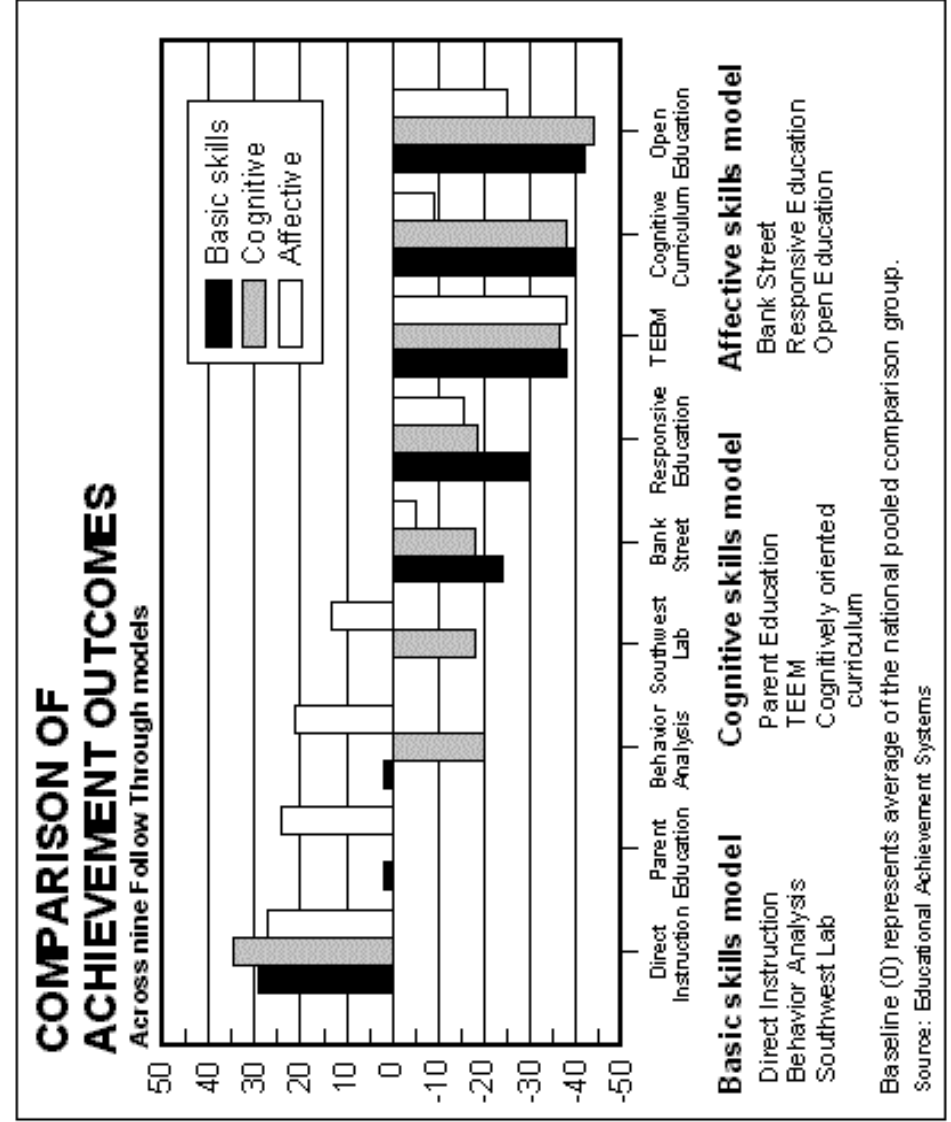
L'évaluation en fin de 3ème année a porté sur 3 dimensions :

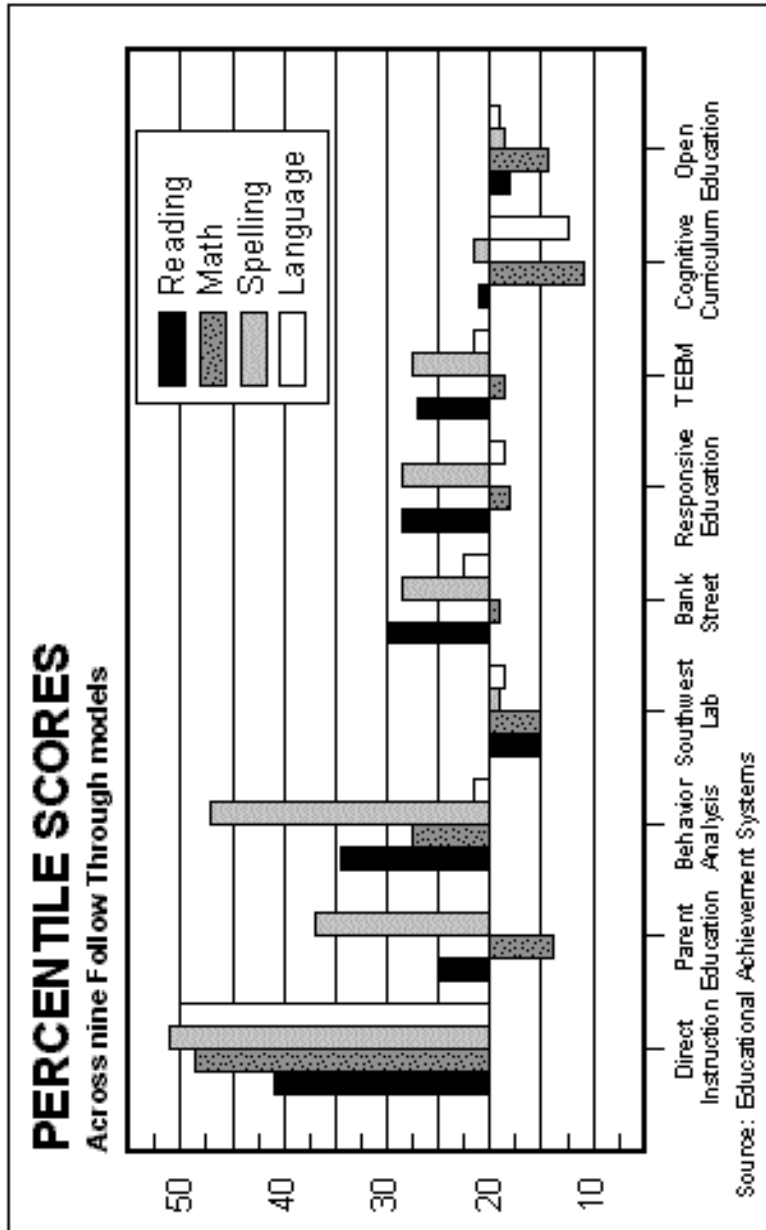
- les apprentissages de base (lecture, écriture, mathématiques, langue)
- les habiletés intellectuelles (raisonnement non verbal et résolution de problème)
- les habiletés affectives (estime, image et confiance en soi)

Résultats

Les conclusions du projet Follow Through ont montré la supériorité du *Direct Instruction*, modèle pédagogique de transmission directe et explicite des connaissances mis au point par Ziegfried Engelmann, dans laquelle la guidance de l'enseignant est extrêmement forte. Cette supériorité est présente dans les 3 domaines évalués (habiletés de base, habiletés cognitives et habiletés affectives).

Ce qui fut inattendu, c'est en particulier la supériorité du *Direct Instruction* dans les résultats portant sur les dimensions affectives, certains modèles pédagogiques évalués étant bien plus spécifiquement centrés sur les dimensions affectives que le *Direct Instruction (D.I)*





IV- Les apports de la psychologie cognitive

L'architecture cognitive

John Sweller est professeur en éducation à l'Université de New South Wales, à Sydney en Australie ; il consacre ses travaux depuis près de trente ans à la charge cognitive et à ses effets sur l'apprentissage. On lui doit de nouvelles connaissances sur le fonctionnement du cerveau durant les apprentissages.

Les structures cognitives

La Mémoire à Long Terme (MLT - *long-term-memory*) : c'est le lieu de stockage des informations. Sa contenance est quasiment illimitée. Les infos sont organisées en schéma de connaissances ou structures de groupements. L'acquisition de ces schémas et leur automatisation sont fondamentales.

La Mémoire De Travail (MDT - *working memory*) : celle-ci est limitée en temps et en contenu lorsque les informations sont nouvelles (par exemple numéro de téléphone).

La charge cognitive (*Cognitive-Load*) mesure la quantité de ressources mentales mobilisées par le sujet pour réaliser une tâche.

Cette charge dépend de 3 facteurs :

- l'environnement
- l'individu
- la complexité de la tâche à réaliser

Tout enseignement doit augmenter la quantité et la qualité des connaissances stockées dans la mémoire à long terme.

De ces travaux, *l'Enseignement Explicite* retient certains aspects très importants, dont la réduction maximale de la charge cognitive durant l'apprentissage. De même l'organisation en « structures de connaissances » réalisées par l'élève lui-même sur ses propres savoirs oriente également la pratique de l'enseignant qui réalise un étayage fortement guidé durant l'apprentissage de nouvelles habiletés par l'élève.

L'Enseignement Explicite, de par son rapport constant au monde de la recherche en Sciences de l'Éducation et en Sciences Cognitives et sa présence sur le « terrain » grâce aux enseignants qui mettent en œuvre cette pédagogie, constitue une passerelle indispensable au renouvellement des pratiques enseignantes dans le but d'accroître leur efficacité, dans une démarche d'instruction.

Ainsi, l'Enseignement dit « Explicite » ne peut être comparé à une méthode pédagogique ou un modèle pédagogique issu d'une tradition, d'une sensibilité (école Steiner), d'une philosophie ou anthropologie (pédagogie telle que celle de Marcel Jousse ou encore Maria Montessori). L'Enseignement Explicite ne possède pas de « label » et n'est la propriété intellectuelle d'aucun scientifique ou pédagogue ; il est issu de recherches plurielles émanant de multiples auteurs et d'équipes de recherche très différentes les unes des autres.

B. Planifier et gérer son enseignement

*Modalités d'application pratiques
en Enseignement Explicite*

I - Introduction

Une bonne planification de la leçon exige minutie et flexibilité.

Une planification des apprentissages selon une séquence successive et cumulative est nécessaire :

« A nombre d'heures équivalent, une répartition des séquences d'apprentissage sur une plus longue période avec une fréquence plus élevée permet d'obtenir une rétention supérieure, comparativement à des séquences d'apprentissage plus longues, mais moins fréquentes (Dempster 1991). »

« Faire » de l'Enseignement Explicite, c'est travailler sur sa gestion de classe et sa gestion de la matière.

Qu'est-ce que la gestion de classe ?

L'enseignant installe dans sa classe les conditions d'un travail efficace **avant** même l'enseignement de la matière.

L'enseignant établit des règles de classe, simples, claires et peu nombreuses qui permettront aux élèves de connaître avec précision les attentes de l'enseignant concernant la façon de se mettre au travail mais aussi la façon de se comporter dans tel ou

tel moment de classe (se mettre en rang, se préparer au travail...).

Le renforcement positif est abondamment utilisé et la stimulation des élèves est constante (importance de questions posées aux élèves).

L'implication de l'enseignant (déplacements dans la classe, regards vers les élèves, débit de voix) demande une grande présence.

Qu'est-ce que la gestion de la matière ?

Deux éléments primordiaux sont constamment reliés l'un à l'autre dans chaque séance ou leçon de classe :

- la compréhension
- la mémorisation

D'égale importance, la compréhension et la mémorisation sont intimement liées dans leurs fonctionnements cognitifs.

En Enseignement Explicite, chaque leçon suit un plan et un déroulement précis.

II - La gestion de la matière

a- Les fonctions d'enseignement

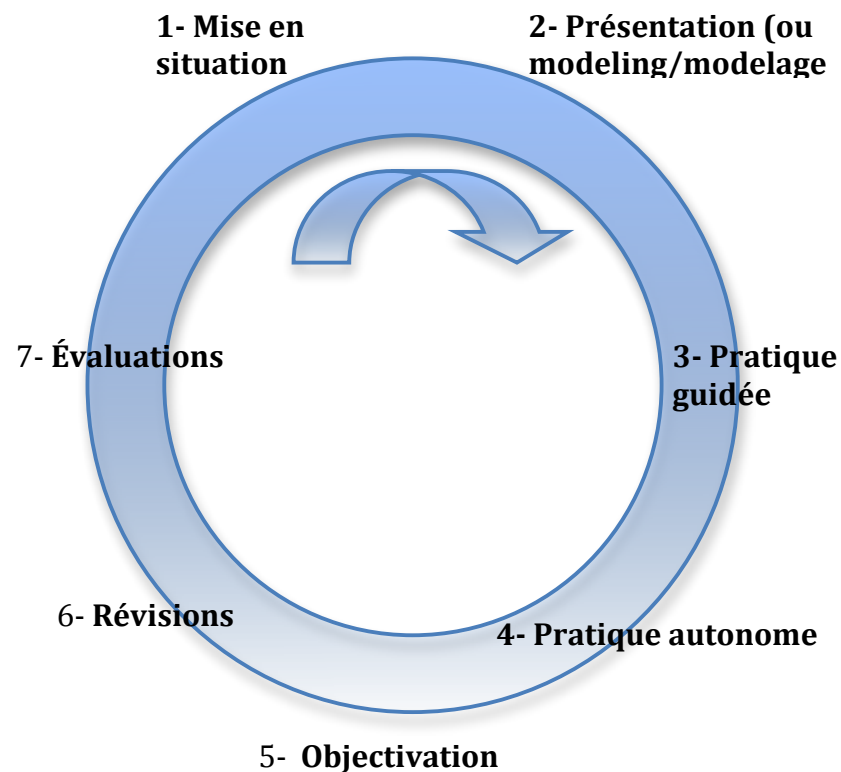
Quels sont les éléments caractéristiques d'un enseignement efficace ? Les observations en classe des maîtres considérés comme « efficaces » ont permis de définir un style pédagogique particulièrement adapté à l'enseignement de matières

bien circonscrites ou d'habiletés. Ces comportements et styles pédagogiques sont décrits et formalisés en 1986 par B. Rosenshine² ; ceux-ci constituent les sept « fonctions d'enseignement » qui définissent la pédagogie explicite :

1. *Révision journalière : rappel des connaissances antérieures significatives par rapport aux apprentissages nouveaux*
2. *Présentation des objectifs d'apprentissage*
3. *Présentation des nouveaux éléments de connaissance*
4. *Pratique guidée*
5. *Correction et rétroaction*
6. *Pratique indépendante (exercices autonomes)*
7. *Révision hebdomadaire et mensuelle (synthèses périodiques de ce qui a déjà été appris)*

Le professeur Madeline Cheek Hunter (1916–1994), créatrice du *Instructional Theory Into Practice (ITIP)*, propose un plan de préparation de leçon utilisable aisément par les enseignants et qui suit de près les sept fonctions d'enseignement décrite par B. Rosenshine :

² chercheur de l'université de l'Illinois d'Urbana-Champaign aux Etats-Unis, dont les travaux ont été honorés par la Fédération Américaine des Professeurs et l'Association Américaine de Recherche en Education



Les étapes d'une leçon ou séance d'enseignement en Enseignement Explicite

b) Le plan de leçon

1- La mise en situation

L'objectif de l'élève est de se préparer à effectuer un apprentissage : il doit donc centrer son attention

sur ce qu'il a à apprendre et à faire.

L'enseignant ne doit pas disperser ses efforts et évite les digressions. Le temps de la mise en situation est de 5 à 8 minutes.

- **la présentation de l'objectif d'apprentissage**

Indiquer clairement aux élèves les contenus qui seront abordés durant la leçon (*démontrer explicitement les liens existant entre la connaissance nouvelle et celles apprises antérieurement.*)

- **la traduction de l'objectif en résultats escomptés d'apprentissage**

L'enseignant traduit un objectif en résultats d'apprentissage en fournissant un objectif comportemental bref :

« *À la fin de cette leçon, vous serez en mesure de... (suivi d'un verbe d'action).* »

Exemple : « aujourd'hui, vous apprendrez à résoudre des problèmes en faisant des multiplications de nombres entiers de deux chiffres » ou « à la fin de la leçon, tu seras capable de distinguer métaphore, comparaison et personnification ».

- **l'activation, la vérification et, au besoin, l'enseignement des connaissances préalables.**

Commencer la leçon par une courte révision des notions précédentes : vérifier la solidité des connaissances nécessaires et si besoin, 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.

2- La présentation ou modelage (modeling)

Le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome font partie de l'expérience d'apprentissage.

Une séquence d'apprentissage progressif va du facile vers le difficile et du **simple vers le complexe** afin de respecter les limites de la mémoire de travail des élèves ; elle contient un certain degré de redondance.

Elle est fractionnée en plusieurs étapes. L'enseignant utilise un processus d'échafaudage (*scaffolding*) et de guidance des stratégies cognitives qui, petit à petit, sont dévolues à l'élève.

L'objectif de la présentation ou exposé (appelé aussi « modelage » ou « modeling ») est de rendre visibles, au moyen du langage, tous les liens à faire entre les nouvelles connaissances et celles apprises antérieurement.

Le temps alloué au modelage est d'environ 10 minutes, ce qui est relativement court. Ainsi, selon les recherches en sciences de la cognition, les enfants maintiendraient en moyenne une attention optimale dont la durée (en minutes) correspond à leur âge + 2 minutes (enfant de 5 ans = 7 minutes, à 6 ans = 8 minutes, etc.), jusqu'à un maximum d'une vingtaine de minutes à la fin de l'adolescence.

L'enseignant doit vérifier fréquemment la compréhension par des procédures de

questionnement :

- Préparer un grand nombre de questions orales.
- Interroger aussi les élèves qui ne lèvent pas le doigt, ne pas se contenter uniquement des volontaires.
- A la fin d'une lecture/discussion (pour les élèves plus âgés), écrire les points principaux au tableau et, par groupes, demander aux élèves de résumer entre eux ces points principaux.
- Demander aux élèves de résumer les points principaux avec leurs propres mots.
- Recommencer les explications pour les points posant problème, soit en donnant d'autres explications, soit par le biais du tutorat par des élèves plus avancés.

Attitudes à éviter...

- Se contenter de poser quelques questions, de faire appel aux volontaires pour les réponses (généralement bonnes) et en conclure que toute la classe a compris ou a appris en écoutant les bonnes réponses des autres.
- Demander s'il y a des questions et s'il n'y en a pas, en déduire que tous ont compris.
- Penser qu'il n'est pas nécessaire de vérifier la compréhension, et que répéter simplement les points est suffisant.

Comment ?

Présenter la notion en petites unités, de manière progressive, en plusieurs parties. La présentation d'une trop grande quantité d'informations complexifie la compréhension en surchargeant la mémoire de travail de l'élève.

Quand le sujet est difficile, il ne faut pas hésiter à fragmenter le modelage et à procéder par petites étapes, intercalées d'exercices.

La présentation est factuelle, le langage utilisé est clair.

Exemples et contre-exemples

- Présenter de façon ordonnée (facile vers le difficile) des exemples et des contre-exemples en qualité et quantité (entre 3 et 5)
- Les exemples et les contre-exemples doivent pouvoir être réutilisés par les élèves lors des étapes suivantes (pratique dirigée et autonome). Si les élèves n'ont pas la possibilité d'appliquer ce qui a été démontré, confusion et incompréhension risquent d'apparaître.

Éviter des expressions vagues : "*une espèce de...*", "*comme vous voyez*" et "*quelques*"; celles-ci manquent en effet de clarté et peuvent embrouiller l'élève confronté à une nouvelle matière. Éviter aussi les phrases ambiguës ainsi que les pronoms.

Remarque

Le résumé de la procédure utilisée lors du modelage peut-être distribué aux élèves à titre d'aide-mémoire.

Démarche

Il s'agit de *rendre explicite* tout raisonnement qui est implicite en enseignant quoi faire, comment, quand, où et pourquoi le faire. L'enseignant « modélise » ainsi les procédures en exécutant devant les élèves les tâches à réaliser.

Le modelage a pour but de **développer la métacognition de l'élève**, l'enseignant le fait en **pensant à haute voix**.

Il met un haut-parleur sur sa pensée en expliquant oralement aux élèves les questions qu'elle ou il se pose face à une tâche et les stratégies retenues pour la réaliser.

Il donne aux élèves des "clés pour penser" qui structurent leur démarche.

Matériel, posture

Pour effectuer les démonstrations, on utilise généralement le tableau ou un rétroprojecteur.

Les élèves rangent dans leur bureau tout ce qui pourrait les distraire. On ne leur remettra pas le matériel d'activité utilisé pour la démonstration, car leur attention se tournerait sur le matériel plutôt que sur le processus démontré.

Maintenir l'attention : pour faire un modelage d'une durée d'environ 10 minutes, l'enseignant devra augmenter son débit verbal ou le tempo de ses explications.

L'augmentation du débit verbal mobilise davantage l'attention-concentration de l'élève. Entrecouper la démonstration de questions afin de garder l'attention des élèves et vérifier la compréhension. Avec des notions difficiles prévenir les élèves des éventuelles difficultés ou confusions possibles.

Tous les enseignants font des exposés, cependant, les professeurs efficaces y consacrent plus de temps que leurs collègues moins efficaces. Ainsi, Evertson et al. (1980) ont montré que les professeurs de mathématiques les plus efficaces consacraient environ 23 minutes à l'exposition de leur leçon, tandis que les enseignants les moins efficaces n'y consacraient qu'environ 11 minutes.

Le processus

Énoncer les opérations mentales de la tâche. Centrer l'attention des élèves sur le processus : donner la réponse aux questions ou aux problèmes sur lesquels porte le modelage pour éviter que les élèves ne passent l'essentiel de leur temps à chercher la bonne réponse, se détournant ainsi du processus.

3 - La pratique guidée

Pour l'enseignant, il s'agit de vérifier la qualité de la compréhension des élèves, en leur proposant de réaliser des tâches similaires à celles qui ont été utilisées lors du modelage.

Pour l'élève, il s'agit de valider sa propre compréhension et de s'entraîner et s'entraider sur le plan de la démarche.

Pourquoi ?

Il est toujours inapproprié de passer directement aux exercices individuels après la présentation. La pratique guidée constitue donc une étape intermédiaire composée d'exercices dirigés. Les recherches sur le traitement de l'information nous apprennent en effet que l'assimilation d'une nouvelle matière requiert un long temps de traitement — c'est-à-dire de reformulation, répétition, synthèse, si l'on veut que la matière puisse être retrouvée aisément dans la mémoire à long terme. Il ne suffit pas de dire quelque chose aux élèves pour qu'ils apprennent et soient capables de l'appliquer.

Comment ?

L'aide apportée consiste le plus souvent à résoudre des exercices au tableau en explicitant chaque étape à haute voix. Cela sert de modèle.

Un questionnement fréquent et une rétroaction constante sont nécessaires. La pratique guidée permet la détection rapide des erreurs de compréhension et donc leur correction raisonnée et systématique sans délai.

Un nombre suffisant de mises en pratique doit permettre d'atteindre un seuil élevé de réussite et un

certain degré de fluidité avant que les élèves ne commencent à travailler individuellement.

L'enseignant cherche à obtenir des informations de tous ses élèves, les incite à répondre, leur donne des explications additionnelles au besoin. Cette étape peut être favorisée par le travail d'équipe qui permet aux élèves de vérifier leur compréhension en échangeant des idées entre eux.

Prévoir de guider les élèves, beaucoup au début, puis de moins en moins.

Temps alloué à la pratique guidée

La proportion du temps alloué à la pratique guidée est la plus importante et plus longue dans les classes primaires (50 %).

Les deux étapes de la pratique guidée

- Unicisation : il y a peu d'erreurs mais les élèves sont encore lents.
- Automatisation : c'est le moment de la réussite rapide. Les élèves n'ont plus besoin de réfléchir à chaque étape. La pratique guidée continue jusqu'à ce que 80 % des élèves aient réussi. Toujours s'assurer de la compréhension.

Quelques pièges à éviter...

- Demander : "*Y a-t-il des questions ?*" et, en l'absence de questions, de considérer que les élèves ont saisi la matière...

- Poser une question et y répondre soi-même...
- Si un élève a commis une erreur, ne pas énoncer simplement la réponse correcte et poursuivre. Les erreurs sont au contraire des indicateurs pour l'enseignant, elles montrent qu'il faut continuer la pratique guidée. Veiller aux élèves qui font des erreurs systématiques. Un court échange personnel peut avoir lieu toutefois, en vue de garder la situation en main, les interventions doivent être très brèves (30 secondes ou moins).

Adopter une attitude stimulant les réponses des élèves. Les encouragements doivent être utilisés avec modération et des félicitations personnelles sont toujours préférables aux félicitations générales.

Essayer d'obtenir une réponse substantielle pour chaque question, même si ces derniers manifestent leur ignorance. Le fait d'exiger une réponse semble favoriser la réussite scolaire.

Un maître efficace fait des pauses avant de laisser les élèves donner une réponse. En effet, le fait de laisser aux élèves un temps de réflexion de trois à cinq secondes les incite à participer et à mieux répondre.

Types de questionnements

- Tour organisé : tous les élèves participent. Cela évite les levers de doigts intempestifs.
- Sollicitation d'élèves particuliers : profitable surtout pour les élèves faibles.

- Réponses chorales : pour le sur-apprentissage et qui exige donc beaucoup de participation. Gain de temps considérable. Travail possible en petit groupe. Tous les élèves doivent commencer ensemble, à un signal donné.

- Fournir la réponse à son voisin : résumer l'idée principale en une ou deux phrases ; écrire son résumé sur un bout de papier et le communiquer à son voisin, écrire la réponse sur une ardoise et la montrer aux autres ; lever son pouce si on connaît la réponse ; lever le doigt si on est d'accord avec la réponse de quelqu'un d'autre. Le maître peut ainsi contrôler la classe entière.

Organiser les exercices de manière à obtenir un pourcentage élevé de réponses correctes

Le niveau cognitif des questions posées doit être ajusté de telle façon que 75 % d'entre elles reçoivent une réponse correcte. Dans une étude sur les mathématiques menée en 4e année primaire, Good et Grouws (1979) ont découvert que les enseignants les plus efficaces obtenaient 82 % de réponses correctes, les moins efficaces 76 %. La fréquence des questions influence positivement la réussite des élèves ; il faut prévoir une question toutes les deux minutes.

Attendre quelques instants (3 à 5 secondes) après qu'une question ait été posée.

Dans une étude portant sur l'enseignement des mathématiques dans le secondaire inférieur (Evertson, Anderson et Anderson, 1980), il apparaît que les maîtres les plus efficaces posent en moyenne 24

questions pendant une période de 50 minutes, tandis que les moins efficaces en posent seulement 8,6.

Deux types de questions peuvent être utilisées :

- les questions appelant une réponse spécifique
- les questions du type « Explique comment tu es arrivé à cette réponse » incitent l'élève à expliquer *comment* il a trouvé la réponse. De même, « *Dis-moi ce que tu comprends ?* » est préférable à « As-tu compris? » - *l'élève répond habituellement toujours par l'affirmative même si ce n'est pas le cas !*- ou « Dis-moi ce que tu ne comprends pas ? » - *comment peut-on identifier ce que l'on n'a pas compris ?*

Réactions de l'enseignant aux réponses de l'élève

- Réponse correcte et assurée : poser une nouvelle question de style vrai ou faux. Faire une courte déclaration de confirmation (vrai) qui ne perturbe pas le rythme de la leçon
- Réponse correcte mais hésitante : répondre brièvement ("correct" ou "très bien") Donner immédiatement une petite rétroaction (feedback sur le processus). "*Oui, c'est juste parce que...*" (énoncer rapidement pourquoi la réponse est juste)
- Réponse Incorrecte suggérant un incorrecte par manque de connaissances inattention : corriger et redonner des consignes et des indices pour conduire l'élève à répondre correctement ; ou ré-enseigner la connaissance aux élèves qui n'ont pas compris.
- Ré-enseigner est très utile quand on travaille en

groupes de niveau car cela profite à tous. On peut ré-enseigner pendant la pratique autonome, l'aide personnalisée, le soutien scolaire ...

Il est utile de donner des indices pour se corriger mais les contacts individuels ne doivent pas dépasser 30 secondes au risque d'une perte d'attention des autres élèves.

Tous les enseignants, assurément, consacrent du temps à encadrer les exercices. Cependant, les maîtres les plus efficaces y consacrent davantage de temps, passent davantage de temps à poser des questions, à corriger les erreurs, à répéter le contenu enseigné, ainsi qu'à aider les élèves à résoudre les problèmes.

Les recherches montrent que les enseignants du secondaire les plus efficaces consacrent aux démonstrations et aux exercices guidés en moyenne 24 minutes par heure de cours, tandis que les autres n'en accordent que 10.

4 – La Pratique autonome ou "pratique indépendante"

Dans toutes les disciplines, le développement de l'expertise ne se produit qu'au prix d'un investissement important de temps. Tout ce que les élèves apprennent est susceptible d'être oublié s'ils n'ont pas l'occasion de pratiquer jusqu'au point de sur-apprentissage (les informations sont petit à petit

transférées de la mémoire de travail à la mémoire à long terme par des phases de manipulation de la nouvelle notion suffisamment longues de la part des élèves).

Objectif

Acquérir un niveau de maîtrise élevé (*mastery Learning*), une véritable aisance en fournissant une pratique jusqu'au point de sur-apprentissage et automatisation.

Il existe trois manières d'accomplir la pratique autonome :

- La pratique conduite par le maître
- La pratique indépendante avec des consignes de procédures spécifiques
- La pratique coopérative (ou « réciproque » entre élèves dans les groupes.)

Temps alloué

En primaire, c'est la démonstration et la pratique guidée qui doivent occuper le plus de temps, non la pratique indépendante. La pratique autonome doit permettre d'atteindre 95 % de réussite de la part du groupe d'élèves concernés.

Constat

Les élèves, du CP jusqu'à la 5e, passent plus de temps à travailler seuls qu'à toute autre activité : environ 50 % à 75 % de leur temps (*Evertson et al., 1980 ; Fisher et al., 1978 ; Stallings et al., 1977 ;*

Stallings et Kaskowitz, 1974).

Or, les recherches nous apprennent que les élèves sont moins impliqués pendant le travail écrit individuel qu'ils ne le sont en groupe quand ils reçoivent des instructions de l'enseignant. Ainsi, il est important pour les enseignants d'apprendre comment conserver l'implication des élèves pendant le travail écrit.

Aides pour conserver l'implication des élèves

L'enseignant guide l'élève à travers le premier exercice indépendant. L'enseignant est toujours présent, il guide les élèves, il circule, il doit voir physiquement tous les groupes quand il travaille avec des petits groupes.

Il doit rester en contact. Quand le maître est avec un petit groupe et que le reste de la classe est en pratique indépendante, il arrange les sièges de sorte de voir à la fois les deux groupes. De la sorte, les élèves dans le petit groupe tournent le dos aux autres et ne sont pas distraits. Les coups d'œil périodiques de la part de l'enseignant améliorent l'engagement des élèves pendant la pratique indépendante. Le succès de la pratique autonome dépend de la qualité de la pratique guidée qui a précédé. Pour ceux qui ont besoin d'aide, soit ils s'adressent au maître, soit il existe un système de tutorat mis en place auparavant et ils s'adressent à leurs tuteurs respectifs.

Envisager aussi un travail de groupe coopératif comme par exemple se préparer ensemble pour un contrôle à venir (pour les plus grandes classes).

Des recherches ont mis en évidence que les élèves s'investissent davantage dans leur travail si l'enseignant circule dans la classe, les conseille et les surveille (Fisher et al., 1978). Ces contacts, toutefois, doivent être brefs : 30 secondes en moyenne, tout au plus. Fisher et al. (1978) ont trouvé que quand les élèves ont des contacts avec l'enseignant (ou un autre adulte) pendant la pratique indépendante, leur taux d'implication gagne 10 %.

Attitudes à éviter

Quand les enseignants doivent fournir d'abondantes explications durant le travail individuel, les élèves commettent davantage d'erreurs (Evertson et al. (1980)). Être obligé de réexpliquer pendant la pratique indépendante, suggère que l'explication initiale n'était pas suffisante ou qu'il n'y a pas eu assez de pratique guidée et de corrections avant la pratique indépendante. Les élèves doivent être assez préparés pour travailler seuls.

Établir les consignes

Ne pas oublier d'établir les consignes en amont (ce que les élèves ont à faire pendant l'activité, comment ils doivent se conduire pendant cette activité, ce qu'ils doivent faire quand ils ont fini).

- Les élèves qui ont fini les exercices doivent les rendre et travailler à d'autres tâches ou faire de la lecture libre ou d'autres exercices d'enrichissement.

- Les élèves doivent vérifier leurs exercices avec des camarades choisis au préalable.
- Les élèves qui ont besoin d'aide, doivent approcher le maître entre les activités de petit groupe.
- Les élèves qui ont besoin d'aide peuvent demander à des tuteurs affectés auparavant.

5- L'objectivation

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.

Objectifs

Pour l'élève: mettre en marche une activité métacognitive en prenant conscience de ce qu'il a appris et de ce qu'il est important de mémoriser.

Mettre des mots sur ce qu'ils ont appris permet aux élèves d'activer particulièrement la mémoire sémantique, ainsi que la mémoire de travail, pour enclencher consciemment et explicitement le processus de rétention d'un apprentissage.

Pour l'enseignant: extraire de la situation d'apprentissage les concepts, les stratégies ou les attitudes qui sont essentiels à retenir.

Comment ?

L'objectivation s'effectue sur la base d'un questionnement de l'enseignant tel que : « Quel est

l'essentiel à retenir ? »

Les élèves nomment les éléments essentiels à placer en mémoire à partir de l'activité d'apprentissage qui a été réalisée.

Exemple de dialogue en classe de Grande Section de maternelle, après une activité sur 3 figures géométriques

L'enseignante aux élèves : « Qu'est-ce qu'il est important de retenir de ce que vous avez appris ? »

Pierrot : « du découpage » *(cette réponse risque d'être celle qui sera utilisée également lorsque les parents du petit Pierrot poseront la même question le soir...)*

Poser alors une seconde question : Ens - Oui Pierrot, mais qu'est-ce que l'on voulait apprendre en découpant ?

P. - Ah oui, des figures !

Ens - Quelles sont exactement les figures sur lesquelles nous avons travaillé ?

P. - Le cercle, le carré et le rectangle, madame. Ens - Peux-tu me dessiner un cercle, un carré et un rectangle et m'expliquer les différences et les ressemblances entre les trois figures, Pierrot ? Ens. - Maintenant que je sais que tu as compris, c'est que je veux que tu places dans ta tête, car nous en aurons besoin demain ! »

Ces éléments essentiels pourront être organisés sous forme de tableaux, d'affichage, de schémas, de réseaux conceptuels, etc., et même être consignés par écrit dans un cahier synthèse.

6 et 7 - Révisions et évaluations

Un enseignement efficace nécessite une révision fréquente de ce qui a été enseigné, ainsi qu'une évaluation régulière des élèves, le maître pouvant ré-enseigner ce qui n'a pas été maîtrisé.

Pourquoi ?

Elles sont une occasion supplémentaire pour le maître de vérifier la compréhension, de remédier. Elles contribuent aussi au sur-apprentissage.

Temps alloué

Révisions hebdomadaires et mensuelles à l'intérieur d'activités de consolidation et d'évaluation, par exemple revoir le travail de la semaine tous les lundis et le travail du mois un lundi sur quatre.

Celles-ci s'effectuent par

- des révisions systématiques des connaissances apprises.
- les devoirs à la maison.
- des tests fréquents.

Modalités pour l'évaluation

On a observé aussi que les élèves subissant des contrôles hebdomadaires réussissaient mieux que ceux qui n'en faisaient qu'un ou deux par trimestre. Kulik et Kulik (1979)

Pourquoi ?

Les révisions et évaluations constituent une pratique supplémentaire et parachève le sur-apprentissage. Une fréquence d'évaluation modérée semble ainsi préférable.

Les critères de correction sont exigeants. Cependant, les normes que nous fixons doivent être perçues comme étant accessibles, faute de quoi elles auront un effet démotivant chez nos élèves.

Comment ?

Quelques exemples à adapter suivant les niveaux :

- Poser des questions sur les concepts ou habiletés vus dans la leçon précédente.
- Donner un petit questionnaire en début de séance sur les connaissances de la leçon précédente ou sur le sujet des devoirs.
- Demander aux élèves de se corriger entre eux (tous les travaux écrits ou questionnaires).
- Faire des petits groupes d'élèves (2 à 4 par groupe) pour réviser les devoirs.
- Demander aux élèves de préparer des questions sur la leçon précédente ou sur les devoirs, les poser aux autres ou les faire poser par le maître.
- Demander aux élèves de préparer un résumé écrit de la leçon précédente.
- Demander aux élèves de dire les problèmes qu'ils ont rencontrés dans les devoirs ; le maître réexplique, fait réviser ou demande une pratique supplémentaire.

Certains modèles pédagogiques d'enseignement efficace accordent une place très précise à la quantité d'informations nouvelles à chaque leçon (10 % dans le Direct Instruction) et une part importante au réinvestissement et à la révision à chaque séance. Ainsi, il apparaît important de commencer chaque nouvelle leçon par une révision des éléments nécessaires à la compréhension de la nouvelle leçon et des notions travaillées lors des leçons précédentes (révision quotidienne des nouveaux sons, des nouveaux mots, vocabulaire en langue maternelle, grammaire et vocabulaire en langues étrangères, données factuelles relatives aux diverses sciences).

On pourrait penser que la révision régulière est une pratique qui va de soi. Or on a découvert (Good et Grouws, 1979) que les enseignants n'organisent de telles révisions que dans 15 % de leurs leçons. La révision au jour le jour n'est donc pas si répandue qu'on pourrait le croire.

Dans un programme de mathématiques du Missouri (Good & Grouws, 1979), dans lequel le manuel de formation comprend la révision quotidienne, les révisions sont planifiées sur 80% du temps, alors que les enseignants de référence les faisaient pendant seulement 50 %.

Sources

- *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? - Efficacité des écoles et des réformes*, Les Presses de l'Université Laval, 3e trimestre 2006, 163 p
BISSONNETTE, Mario RICHARD, Clermont GAUTHIER
- *Pour une théorie de la pédagogie – Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Clermont Gauthier, Jean-François Desbiens, Annie Malo, Stéphane Martineau, Denis Simard (De Boeck Université - coll. Perspectives en éducation, 1997)
- *Comment construire des compétences en classe*
- *Des outils pour la réforme*, Steve Bissonnette et Mario Richard (Chenelière- McGraw Hill, 2001) –
- *Les trois phases du processus d'apprentissage* Steve Bissonnette et Mario Richard tiré du livre *La pédagogie*
- *Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (Gaëtan Morin éditeur, Chenelière Éducation, 2e édition, 2005) : chapitre 15, "Le cognitivisme et ses implications pédagogiques", p 317 à 329.
- *L'enseignement explicite : modalités d'application pratiques* D'après Steve Bissonnette et Mario Richard, *Comment construire des compétences en classe* (Chenelière-McGraw Hill, 2001), p 87-89. 01.2009
- *Mots de passe pour mieux enseigner*, Clermont Gauthier, Jean-François Desbiens, Stéphane Martineau (Les Presses de l'Université Laval, nouvelle édition 2004)
- *Qu'est-ce qu'un bon prof ?* Clermont Gauthier, Sciences humaines 11/12.2006
- Article paru dans Sciences humaines, numéro de novembre/décembre 2006
- *Rendez-vous avec la recherche* - Entrevue avec Clermont Gauthier Propos recueillis par Erick Falardeau (Université Laval), Formation et Profession
- Bulletin du CRIFPE 06.2007 -*L'enseignement explicite* Clermont Gauthier, Steve Bissonnette, Mario Richard,
- P.Bressoux, «Comment favoriser les progrès des élèves ? » Sciences Humaines, n° 192, avril 2008 (99)Ibid. (100)
- E. Brophy et T. L. Good, «Teacher behavior and student achievement», in M.C.Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, 3e éd.Macmillan,1986 in P.Bressoux Ibid.
- Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXV, n° 3, 1999, p. 467 à 496
La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant
Stéphane Martineau Professeur Université du Québec à Trois-Rivières
Jean-François Desbiens Professeur
Clermont Gauthier Professeur Université Laval
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
- Explicit Instruction: Strategies for Meaningful Direct Teaching* - Jennifer L. Goeke – Allyn et Bacon – Ed. Pearson

www.3voie.org

<http://explicitinstruction.org/>

<http://enseignementefficace.blogspot.com/2011/03/explicit-direct-instruction-edi.html>

<http://www.formapex.com/>

A venir...

Livret 2 – La gestion de la classe