



**HAL**  
open science

## Efficacité de l'enseignement : l'exemple de l'enseignement explicite

Céline Clément

► **To cite this version:**

Céline Clément. Efficacité de l'enseignement : l'exemple de l'enseignement explicite. Sandoss Ben Abid-Zarrouk. Estimer l'efficacité en éducation, L'Harmattan, pp.133-150, 2015, ID/Emergences, cheminements et constructions de savoirs, 978-2-343-06590-8. hal-01627363

**HAL Id: hal-01627363**

**<https://hal.science/hal-01627363>**

Submitted on 1 Nov 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Efficacité de l'enseignement : l'exemple de l'enseignement explicite**

***Céline Clément : Professeure en psychologie et sciences de l'éducation à l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education de l'Université de Strasbourg et Professeure associée au département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal, Dr en psychologie. Ses intérêts de recherche portent généraux sur les programmes de formation aux habiletés parentales, l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers et la gestion de classe. Elle s'intéresse spécifiquement aux enfants présentant un Trouble du Spectre de l'Autisme ou un Trouble du Déficit d'Attention/Hyperactivité et à leurs familles.***

***E-mail : [celine.clement@unistra.fr](mailto:celine.clement@unistra.fr)***

**Clément, C.** (2015). Efficacité de l'enseignement : l'exemple de l'enseignement explicite. In S. Zarrouk (Ed) *Penser l'efficacité en sciences de l'éducation*, pp. 133-150. Paris : L'Harmattan.

L'étude du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) publiée en 2013 (OCDE, 2013) montrait une régression de la France pour ce qui est des compétences en mathématiques et une dégradation de l'équité du système Français (OCDE, 2013, p.15). En échos, interrogé pour le quotidien Le Monde, sur le thème « Les enfants de pauvres sont-ils condamnés à l'illettrisme » ? (Paoli, 2014), Stanislas Dehaene, Professeur au Collège de France pointait des éléments tout à fait intéressants. Il indiquait tout d'abord « le principe alphabétique ne va pas de soi. Il faut en enseigner explicitement tous les détails » et rajoutait que cela devait être fait « en s'adaptant au fonctionnement cognitif des élèves ». Ces éléments sont cohérents avec l'enseignement dit « explicite », mais aussi avec l'idée que les leviers principaux à la réussite scolaire sont dans les stratégies d'apprentissage.

L'objectif de ce chapitre est de présenter brièvement et clairement, en dehors de toute polémique ce qu'est l'enseignement explicite. En effet si il existe des références en français (Gauthier, Bissonnette, & Richard, 2007, 2013), peu ont été publiées dans des revues de pédagogie ou de sciences de l'éducation (Bissonnette, Richard, & Gauthier, 2005). En dépit de la faible diffusion sur l'enseignement explicite, de nombreux a priori existent quant à ce qu'il serait. En particulier, sont véhiculées les idées selon lesquelles un enseignement explicite, donc structuré, brimerait la créativité des enseignants, aurait une incidence négative sur l'affect des élèves, ignorerait les différences individuelles, etc. (Gauthier et al., 2013). Nous proposons donc tout d'abord de rappeler quelques éléments sur les déterminants à la réussite scolaire des élèves, puis nous présenterons ce que sont l'enseignement explicite et sa mise en œuvre. Nous présenterons enfin des éléments montrant comment l'enseignement explicite peut répondre à l'inclusion d'élèves à besoins éducatifs particuliers.

Notre propos s'inscrit résolument dans l'utilisation de données probantes. Cela ne signifie pas que le chercheur n'a pas un point de vue politique vis-à-vis des données recueillies et de la méthodologie de leur recueil. Cela signifie surtout qu'il s'agit de discuter des politiques éducatives à partir d'interventions validées par une forme de preuves scientifiques, et non en fonction de croyances, de traditions ou de données non scientifiques.

### **Les déterminants à la réussite scolaire**

Si les enquêtes de type PISA donnent lieu à des critiques, y compris sur la méthodologie employée (Felouzis & Charmillot, 2012), la lecture attentive du récent rapport permet aussi de relever que l'étude questionne les ressources à disposition, les politiques et les pratiques de chaque pays (OCDE, 2013), ce qui n'est pas sans soulever de craintes si l'on considère certaines orientations idéologiques de l'OCDE (cf. chap. 4 du présent ouvrage). Cependant étonnamment, rien n'est précisé quant aux méthodes d'enseignement et leurs effets potentiels sur la performance des élèves. Or, les déterminants à la réussite scolaire sont connus. Ils vont au-delà des constats sociologiques montrant que les élèves des classes sociales les plus populaires sont ceux le plus à risque de décrochage scolaire, constats qui eux-mêmes conduisent à initier des politiques favorisant la maîtrise de savoirs minimum pour tous, plutôt que la visée d'objectifs élevés pour tous.

Tout d'abord certains auteurs se sont intéressés aux facteurs ayant l'influence la plus importante sur le rendement scolaire (Wang, Haertel, & Walberg, 1993). Le tableau 1 montre que les facteurs ayant principalement une incidence sur la réussite scolaire sont issus de l'enseignant. Le premier facteur est la gestion de classe, dépendante de l'enseignant. Les facteurs « processus cognitifs » et « processus métacognitifs », même si ils évoquent a priori les caractéristiques de l'élève, sont en fait issus de l'enseignant puisqu'ils font ici référence à la vérification de la compréhension et des connaissances par l'enseignant. Même quand l'origine du facteur est hors de la classe, il ne s'agit pas tant du milieu socio-culturel qui a une incidence sur le rendement scolaire, que l'attention que les parents portent à la scolarité de leur enfant en terme de supervision des devoirs.

**Tableau 1 : les 4 facteurs sur 28 ayant l'influence la plus importante sur le rendement des élèves selon la méga-analyse<sup>1</sup> de Wang et al. (1993).**

	Facteurs	Exemples
1	Gestion de classe	Techniques de maintien de l'intérêt des élèves (recours aux questions et aux réponses pour maintenir la participation de l'ensemble des élèves)
2	Processus métacognitifs	Vérification de la compréhension (planifier ; gérer efficacement les tentatives et les résultats des actions engagées ; tester, évaluer et réviser ce qui est enseigné)
3	Processus cognitifs	Etude des connaissances scolaires dans un domaine spécifique
4	Milieu familial et soutien parental	Attention que les parents portent à la réalisation des devoirs

De même selon Hattie (2013) il y a cinq types de sources expliquant la réussite des élèves : l'élève, l'enseignant, l'école, la maison et les pairs. Les deux sources principales sont l'élève lui-même (50%) et l'enseignant (30%) (Hattie, 2003)<sup>2</sup>. Les items appartenant à la source « école » tels que les ressources financières de l'école, le nombre d'élèves par classe, et les aides audio-visuelles, classiquement évoquées ont une influence moindre<sup>3</sup>. Concernant l'enseignant, les effets de taille les plus importants du point de vue statistique sont repérés pour les items rétroaction, qualité de l'enseignement, enseignement direct<sup>4</sup> et remédiation. Selon Hattie (2013) il importe donc de repérer les sources majeures qui expliquent la variance

<sup>1</sup> Une méga-analyse synthétise des méta-analyses.

<sup>2</sup> Les items concernant l'élève et ayant les effets les plus importants sont les habiletés cognitives de l'élève et ses dispositions à apprendre, ce qui est indirectement lié selon nous au facteur « maison », au sens où les enfants issus de milieux socio-culturels dits favorisés « héritent » ces qualités de leur environnement culturel familial et les réinvestissent dans les activités scolaires (Bourdieu & Passeron, 1970).

<sup>3</sup> Indiquer que les ressources financières de l'école ou le nombre d'élèves par classe ont une moindre incidence sur la réussite des élèves ne signifie pas qu'il ne faut pas s'en préoccuper, mais cela signifie que le levier essentiel à la réussite ne réside pas là. Ceci dit on comprend que la mise en œuvre de stratégies spécifiques est plus aisée dans un environnement où les enseignants ont moins d'élèves en charge et davantage de temps pour mettre en œuvre ces stratégies efficaces.

<sup>4</sup> L'enseignement direct est un modèle d'enseignement basé sur l'explicitation, la structuration et l'intensivité. Il a les caractéristiques suivantes : regrouper les enfants par groupes homogènes en terme d'habiletés, scénariser les séances de classe à partir d'éléments ayant été étayés par des données probantes en recherches, interaction constante et intense avec l'élève, enseigner jusqu'à la maîtrise du concept.

dans la réussite scolaire afin de se concentrer sur celles-ci pour faire une réelle différence en terme de réussite scolaire pour l'ensemble des élèves.

Bien que le rapport PISA (OCDE, 2013) ne discute pas ce point, et feignant de s'y intéresser, les stratégies d'enseignement efficace, c'est à dire celles qui favorisent l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques, en particulier pour les élèves en difficulté scolaire ou à risque d'échec scolaire, sont donc connues. Elles sont repérées, entre autres, dans les méta-analyses et méga-analyses (Gauthier et al., 2013). Au vu des quelques éléments présentés ici on repère que la planification, l'évaluation, la révision, les rétroactions données aux élèves font partie de ces stratégies ayant une incidence importante sur la réussite scolaire.

### **Approche instructionniste et enseignement explicite**

L'enseignement efficace tel que repéré dans de nombreuses publications, intègre les éléments énoncés ci-dessus, comme la rétroaction, la remédiation et l'enseignement direct. Il existe plusieurs modèles d'enseignement efficace : l'enseignement direct (Bereiter & Engelmann, 1966), l'enseignement de précision (Lindsley, 1990), ou encore l'enseignement explicite (Rosenshine, 1986). Gauthier et al. (2013) regroupent ces différents modèles d'enseignement efficace sous le vocable d'enseignement instructionniste. Ces modèles ont des caractéristiques communes : vérification des pré-requis et mise en cohérence avec ce qui a été précédemment vu avec les élèves, présentation de la matière en petites unités, exercices supervisés puis exercices en autonomie, le tout étant accompagné de nombreuses rétroactions auprès des élèves.

On décrit souvent l'enseignement explicite comme la forme contemporaine de l'enseignement magistral, tel que mis en œuvre par l'enseignant du 19<sup>e</sup> siècle abreuvant les élèves d'un monologue, règle à la main. Il serait ainsi un modèle réactionnaire, à l'inverse des modèles d'enseignement issus de la pédagogie nouvelle dont la dénomination traduirait à elle seule la modernité. Or, l'enseignement explicite met l'emphase sur la compréhension des contenus et l'organisation de ces contenus en questionnant l'élève, à la différence de l'enseignement magistral qui met l'emphase sur la transmission des contenus (Gauthier et al., 2013).

Tel que nous le considérons ici, l'enseignement explicite ne se limite pas à des aspects pédagogiques d'organisation et de présentation de contenus. Même si cet aspect ne sera pas développé ici, le modèle de l'enseignement explicite s'enrichit également de stratégies

complémentaires concernant la gestion de la classe (Gauthier et al., 2013), l'enseignement efficace devant conjuguer gestion de classe et gestion des apprentissages.

L'enseignement explicite est donc la « formalisation d'une stratégie d'enseignement structurée en étapes séquencées et fortement intégrées » (Gauthier et al., 2013). L'utilisation du terme explicite fait référence au fait qu'il s'agit d'expliciter, de rendre visible, de guider, qu'il s'agisse des objectifs de la leçon ou des mécanismes cognitifs mis en œuvre dans la résolution de problèmes.

Le soutien aux apprentissages se repère dans trois moments : la préparation et la planification de la leçon, l'enseignement, le suivi et la consolidation. Notre propos se centrera ici sur la leçon proprement dite.

### **Schématisation de la leçon en enseignement explicite**

La première étape indispensable est *l'ouverture de la leçon* (Gauthier et al., 2013). L'ouverture de la leçon doit être planifiée afin de mettre en œuvre de façon efficace l'enseignement lui-même. Des stratégies spécifiques doivent y être mises en œuvre (tableau 2). Elles visent à expliciter les objectifs de la leçon et, expliciter et activer les connaissances antérieures dont les élèves ont besoin pour la présente leçon.

**Tableau 2 : Stratégies mises en œuvre pour l'ouverture de la leçon**

---

<b>1.</b> Capter l'attention des élèves (quels moyens utiliser ?)
<b>2.</b> Présenter l'objectif d'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"><li>• Indiquer et faire le résumé des contenus qui seront abordés pendant la leçon</li><li>• Formuler les objectifs en terme de savoirs, savoir-faire et savoirs-être</li><li>• Présenter le plan et la structure de la leçon</li><li>• Utiliser des outils structurants (p.ex. des cartes conceptuelles qui font le lien des connaissances nouvelles avec les connaissances antérieures)</li></ul>
<b>3.</b> Justifier la pertinence de l'objectif
<ul style="list-style-type: none"><li>• Lier avec ce qui a été vu antérieurement</li></ul>
<b>4.</b> Activer, vérifier et au besoin, enseigner les connaissances préalables
<ul style="list-style-type: none"><li>• Activer</li><li>• Solliciter la participation du groupe</li><li>• Lier avec la leçon</li></ul>

---

Les conseils et stratégies mises en place apparaissent sans doutes évidents. Cependant l'observation de situations de classe, même avec des enseignants chevronnés, montre que bien souvent l'attention des élèves n'est pas captée lorsque débute la leçon. Or, les élèves qui présentent des difficultés scolaires sont bien souvent ceux qui présentent le plus de comportements perturbateurs ou des difficultés à se centrer sur la tâche. On comprend donc qu'en ne vérifiant pas que l'ensemble des élèves est centré sur la tâche au moment où débute la leçon, on risque de mettre en difficulté les élèves les plus à risque. Justifier la pertinence de l'objectif sur le plan personnel ou sur le plan scolaire, ou encore pour « la vraie vie » (Gauthier et al., 2013) est également un élément déterminant pour ce qui a trait à l'engagement sur la tâche (Archambault & Chouinard, 2003)<sup>5</sup>, même si il ne s'agit pas de tomber dans l'utilitarisme.

La leçon proprement dite peut débiter après qu'elle ait été ouverte, et nous insistons sur le fait qu'ouvrir la leçon signifie que les connaissances préalables aient été enseignées ou vérifiées. Sous le format de l'enseignement explicite, la leçon est constituée de trois étapes : le modelage, la pratique dirigée et la pratique autonome (tableau 3).

**Tableau 3 : Etapes du corps de la leçon (adapté de Gauthier et al., 2013).**

<b>Etape 1</b>	<b>Modelage</b> L'enseignant-e modèle la stratégie d'apprentissage, c'est à dire qu'il réalise une présentation ou une démonstration. Il exécute une tâche réelle, devant les élèves. Il explicite à voix haute son raisonnement et enseigne ainsi les quoi, pourquoi, comment, quand et où faire ?
<b>Etape 2</b>	<b>Pratique dirigée (ou pratique guidée)</b> L'enseignant-e vérifie la compréhension de la présentation ou de la démonstration de l'étape 1. Pour ce faire on donne des tâches à réaliser, en dyade, semblable à celle du modelage.
<b>Etape 3</b>	<b>Pratique autonome (ou pratique indépendante)</b> L'élève réinvestit seul ce qu'il a compris du modelage dans quelques problèmes ou questions.

<sup>5</sup> Préciser le plan et la structure d'une présentation, ses objectifs, est indispensable dans différents contextes professionnels, y compris celui de la recherche, et comme professionnels nous jugeons de la qualité d'une présentation à partir de ces éléments et pas uniquement à partir des contenus stricto-sensu. Il apparaît donc cohérent de les faire nôtres pour enseigner des contenus, en particulier à des enfants et des adolescents qui n'ont pas les compétences nécessaires à organiser des contenus.

Lors de la première étape, dite de modelage, l'enseignant veille à présenter les informations en petites unités, du plus simple au plus complexe ; il est le modèle sur lequel l'élève prendra ensuite appui. Pour être ce modèle il doit expliciter l'ensemble du raisonnement et des comportements mis en œuvre pour réaliser la démonstration ou la présentation. Il y a donc explicitation d'aspects cognitifs et métacognitifs ; il ne s'agit donc pas de montrer une « recette de cuisine » à appliquer sans que l'on comprenne son organisation.

Lors de la pratique dirigée, l'enseignant interroge les élèves afin de vérifier leur compréhension. On parle aussi de pratique guidée. En effet l'enseignant « guide » l'élève dans le sens où il s'agit de lui faire expliciter son raisonnement implicite en situation de pratique. Il « guide » l'élève afin de lui fournir une rétroaction appropriée pour la construction des connaissances. L'explicitation du raisonnement par l'élève est importante car elle permet de s'assurer que la réponse fut-elle juste est le résultat d'un raisonnement correct (et non pas le fruit du hasard ou d'un raisonnement erroné). Dans cette phase l'enseignant questionne les élèves, leur donne des indices, fait des rappels du modelage effectué et diminue graduellement l'aide apportée.

En pratique autonome l'enseignant propose des tâches de plus en plus variées aux élèves pour évaluer leur capacité à appliquer correctement, par eux-mêmes, ce qu'ils ont compris lors du modelage et de la pratique guidée. Il amène les élèves à s'auto évaluer et à prendre conscience de leurs progrès.

Les fiches de préparation, comme la schématisation de la leçon présentée dans le tableau 4, reprennent les étapes décrites en précisant les consignes et en explicitant les objectifs et les contenus. De nombreux enseignants négligent de préciser les consignes dans leurs fiches de préparation ou alors celles-ci sont trop vagues ou trop implicites. Ainsi, chaque fois qu'un enseignant est amené à reformuler oralement une consigne cela engendre une rupture dans la réalisation de la tâche pour les élèves qui avaient compris l'implicite de la consigne et cela signifie que les autres élèves n'étaient pas en mesure de réaliser correctement la tâche car celle-ci était incomprise. L'explicitation dans le travail de préparation permet aussi à l'enseignant de davantage se centrer sur les contenus à enseigner lors de la leçon et d'éviter les digressions et parenthèses qui nuisent à la compréhension (Gauthier et al., 2013). D'une façon générale la préparation et l'exécution de la leçon sous un format « explicite » maximisent le temps à enseigner. Ceci est d'autant plus vrai que les aspects de gestion de classe auront été pensés sous ce même mode d'explicitation des comportements attendus (Clément & Stephan, 2006).



**Tableau 4 : exemple d'une leçon schématisée selon la démarche de l'enseignement explicite (adapté de Monhard, 2014).**

<b>Leçon : S'aider du contexte pour trouver le sens d'un mot</b>	
<b>Ouverture de la leçon</b>	
<b>Capter l'attention des élèves</b>	Utiliser une routine et s'assurer que l'ensemble des élèves soient centrés sur le discours de l'enseignant
<b>Donner un aperçu de la leçon</b>	<b>Présentation des objectifs visés</b> « Aujourd'hui, nous allons apprendre une stratégie qui va nous permettre de comprendre des mots inconnus et donc d'enrichir notre vocabulaire »
	<b>Justification de l'importance</b> « C'est important pour pouvoir comprendre des textes dans lesquels nous ne connaissons pas tous les mots »
<b>Revoir les connaissances ou habiletés préalables</b>	« Lorsque nous ne comprenons pas un mot, nous pouvons jusqu'à présent, relire le texte, utiliser la formation du mot pour le comprendre, demander sa signification... Quelquefois, le contexte (le texte autour de ce mot), nous permet d'en trouver le sens »
<b>Corps de la leçon</b>	
<b>Etape 1 : Modelage « je fais »</b>	
<p>A partir du livre "Mon petit cœur imbécile" (Laurent-Petit, 2009), montrer comment procéder.</p> <p>Page 9 : "Il paraît qu'ailleurs en Europe ou en Amérique, les gens habitent de grandes maisons pleines de pièces. Je ne sais pas si c'est vrai mais ce qui est sûr, c'est qu'il n'y a rien de ça chez nous. Comme toutes celles du village, notre <b>keja</b> n'a qu'une seule pièce..."</p> <p>Dire : "Je ne connais pas le mot "keja". Cependant je pense savoir ce que c'est. Je pense que c'est le nom que l'on donne aux maisons dans le pays où se déroule l'histoire. " Montrer les indices du texte permettant de valider cette définition : maisons pleines de pièces, celles du village, une seule pièce..."</p> <p>Procéder de la même façon pour d'autres mots.</p>	
<b>Etape 2 : Pratique guidée « nous faisons ensemble »</b>	
<p>Distribuer aux élèves la fiche d'exercices en lecture (<a href="http://www.laclassedemallory.com/exercices-d-entrainement-en-lecture-a65596831">http://www.laclassedemallory.com/exercices-d-entrainement-en-lecture-a65596831</a>). Faire collectivement l'exercice suivant. Il s'agit de trouver le sens des mots "pleutre" et "métamorphose". Faire souligner les indices du texte.</p> <p>"Mon chien, explique Frédéric, est énorme. Lorsqu'on le voit, on imagine avoir affaire à un véritable monstre. Mais quelle erreur! C'est un vrai <b>pleutre</b>: la semaine dernière, il s'est caché en gémissant à la vue d'une souris. Même la moindre mouche qui voletait autour de lui le terrorise.</p> <p>- Le mien, raconte Emilie, est tout petit. Il passerait presque inaperçu. Mais il suffit qu'un autre animal apparaisse pour qu'il se mette en colère. Alors, il saute, il aboie en bavant, il court dans tous les sens en sortant ses crocs avec la gueule grande ouverte. C'est une véritable <b>métamorphose</b> ».</p>	
<b>Etape 3 : Pratique Autonome « tu fais seul »</b>	
Les élèves vont lire et ont pour objectif de pratiquer cette stratégie pour enrichir leur vocabulaire. Ils doivent noter les mots et le sens des mots découverts grâce à cette stratégie.	
<b>Clôture de la leçon</b>	
<p>Vérifier l'attention des élèves pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- assurer l'objectivation des apprentissages réalisés « Dans ce que nous avons vu, qu'est-ce qui est important à retenir »</li> <li>- annoncer la prochaine leçon</li> <li>- poursuivre l'automatisation en proposant des devoirs à faire.</li> </ul>	

Le principe qui anime la stratégie de l'enseignement explicite est que les élèves à qui on enseigne directement un contenu apprennent mieux que ceux à qui on ne l'enseigne pas et qui essaient de l'apprendre par eux-mêmes. Il n'est pas inutile de rappeler que de nombreux adultes, lorsqu'ils n'ont pas de modèles pour leur enseigner utilisent ainsi des tutoriels pour apprendre, qu'il s'agisse de la façon d'utiliser nouveaux logiciels informatiques ou de tricoter. Nous le faisons principalement parce que cela nous évite de tâtonner pour la recherche de la solution. Ensuite nous évaluons la qualité des tutoriels à la lumière de l'explicitation des contenus. Si le tutoriel est bon, nous sommes ensuite en mesure d'utiliser ce que nous avons appris dans un autre contexte, ce qui démontre que l'enseignement fut-il explicite, n'empêche pas, au contraire, de généraliser nos connaissances.

### **Différenciation pédagogique vs enseignement explicite**

Dès la mise en œuvre du projet *Follow Through*<sup>6</sup>, l'intérêt des chercheurs était d'évaluer les méthodes d'enseignement efficace, en particulier pour les élèves venant des milieux les plus défavorisés (Bereiter & Kurland, 1981). Cet intérêt ne cesse d'animer les chercheurs en éducation évaluant ce modèle et souhaitant sa diffusion (Bissonnette et al., 2005). Actuellement la pédagogie différenciée est la réponse proposée à l'hétérogénéité du niveau des élèves, hétérogénéité amplifiée par l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers. En dépit de la mise en avant de ce concept, peu d'effets de la pédagogie différenciée ont été démontrés (Jobin, 2007). Cependant nul ne conteste l'impérieuse nécessité de répondre à l'hétérogénéité dans la classe. Aussi les tenants de l'enseignement explicite utilisent davantage le concept de « réponse à l'intervention ». Ce modèle a trois niveaux est un modèle de différenciation des occasions d'enseignement et d'apprentissage (Gauthier et al., 2013). Il reprend la logique pyramidale du modèle de soutien au comportement positif (ang. *Positive support behavior*) qui est un cadre d'implantation visant à améliorer les performances scolaires et les comportements sociaux pour tous les élèves (Sugai & Horner, 2002). Ce cadre donne les moyens de sélectionner, organiser et implanter des pratiques fondées sur les preuves en milieu scolaire.

Le premier niveau d'intervention en classe ordinaire est de proposer un enseignement explicite pour tous, ce qui favorise l'apprentissage même des élèves les plus à risque. Le

---

<sup>6</sup> Le projet *Follow Through* est une expérimentation réalisée à l'échelle fédérale aux Etats-Unis en matière d'éducation. Elle avait pour objectif de comparer et d'analyser l'efficacité d'une vingtaine d'approches pédagogiques appliquées auprès d'élèves provenant principalement de milieux socio-économiques défavorisés. Le projet a été réalisé sur une période de 10 ans au cours des années 1970 et a concerné plus de 300 000 enfants. Les évaluations ont montré que les pédagogies centrées sur l'enseignement étaient plus efficaces que les pédagogies centrées sur l'enfant, dont l'approche par la découverte.

deuxième niveau d'intervention vise les élèves n'ayant pas progressé de façon satisfaisante ; l'intervention, toujours sous format d'enseignement explicite, menée en sous-groupe est plus intensive. Avant de l'entamer, l'enseignant devra avoir repéré les obstacles à l'apprentissage (Gauthier et al., 2013) et pourra être aidé d'un enseignant spécialisé. Enfin, le troisième niveau est une intervention spécialisée individuelle hors de la classe ordinaire pour les élèves dont les difficultés persistent, même après une intervention de deuxième niveau.

Ce qui différencie l'intervention n'est pas le type de pédagogie, mais la démarche de l'enseignement explicite est adaptée en fonction des élèves. Par exemple les contenus présentés seront raccourcis, la phase de modelage peut être moins longue, mais il y aura davantage de pratique guidée et de pratique autonome avant la présentation d'un nouveau contenu. De même l'enseignant sollicitera encore davantage l'élève pour évaluer sa compréhension des contenus.

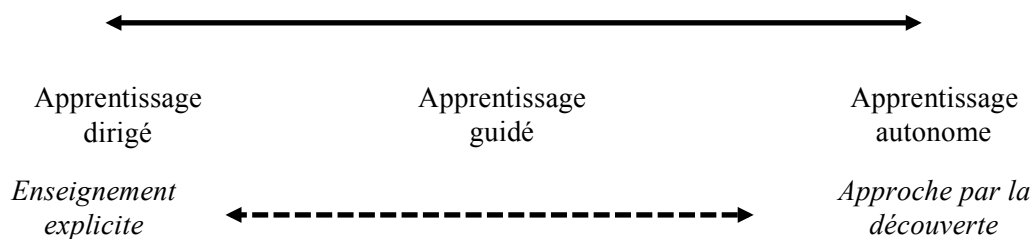
La logique qui préside à ces différents niveaux d'intervention est que la pédagogie reposant sur l'enseignement explicite est évaluée comme étant la plus efficace, en particulier pour les élèves les plus en difficultés pour lesquels il faut davantage expliciter les contenus et les stratégies de résolution de problème. C'est donc cette forme de pédagogie qui est à privilégier, même si elle doit être adaptée aux élèves. L'explicitation, la clarté des explications, la mise en lien des connaissances, sont repérées dans les principes devant présider à la construction d'outils d'enseignement efficaces (Kame'enui, Carnine, Dixon, Simmons, & Coyne, 2005).

## **Discussion**

Finalement, au vue de la masse de données collectées, on peut s'interroger sur les raisons qui conduisent les experts en éducation à résister aux pratiques ayant démontré leur efficacité, en particulier en rejetant l'enseignement explicite (Carnine, 2000; Forget, 2012). Tout et son contraire a été écrit au sujet de l'enseignement explicite. Cependant on repère que celui-ci est souvent confondu avec l'approche skinnérienne de l'enseignement programmé ou avec une caricature d'un enseignement de format stimulus-réponse proche du dressage (Clément, 2013). Une opposition a priori, une opposition de principe, est évidente avec les tenants du socioconstructivisme et des réformes dites du « renouveau pédagogique ». La transmission des connaissances est contestée, au profit de l'épanouissement de l'élève avec une pédagogie de la découverte, comme s'il n'était pas possible de « s'épanouir » tout en apprenant. C'est ignorer le fait que les enseignants qui essaient cette nouvelle forme de pratique, tout comme leurs élèves, l'apprécient et ce d'autant plus qu'enseignants et élèves vivent des réussites plus

fréquentes. Par ailleurs, même d'ardents défenseurs de l'enseignement explicite, indiquent qu'il ne s'agit pas de choisir entre l'enseignement explicite ou l'apprentissage par la découverte, ni de saupoudrer les approches (Gauthier et al., 2013, p. 37), il s'agit de choisir en fonction du degré d'étayage, autrement dit du soutien pédagogique, dont les élèves ont besoin. Ainsi selon le niveau de compétences des élèves, la complexité de la tâche à accomplir et du temps dont l'enseignant dispose, l'enseignant se positionne sur un continuum lui permettant de choisir la meilleure option (figure 1).

**Figure 1 : continuum de variation du niveau de soutien pédagogique (d'après Gauthier et al., 2013).**



Au cas où cela ne serait pas clarifié dans la tête du lecteur, il ne s'agit pas d'encenser le modèle de l'école du 20<sup>e</sup> siècle qui a démontré à quel point il ne permettait pas aux enfants des familles les plus populaires d'accéder massivement à l'enseignement supérieur. Il ne s'agit pas de revenir à un maître seul face aux élèves et n'autorisant aucune question. Il s'agit d'autant moins cela que de nouveaux outils existent, issus des technologies de l'information et de la communication, outils dont il faut se saisir. Mais il faut accepter que de multiples recherches en psychologie cognitive ont été publiées, apportant de nouveaux éléments de compréhension sur la façon dont les sujets traitent l'information. Ces études viennent appuyer à posteriori les recherches empiriques débutées dans les années 60 avec le projet *Follow Trough* (Gauthier et al., 2013) et validant l'enseignement explicite.

## **Conclusion**

L'enseignement explicite a démontré au travers de nombreuses études qu'il était un outil efficace pour les apprentissages en classe. A ce titre il devrait être présenté dans la formation initiale et continue des enseignants. Rien ne s'y oppose compte-tenu du fait que le principe de

liberté pédagogique est inscrit dans la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École (MEN, 2008).

Enfin, d'une façon générale nous pourrions reprendre à destination des décideurs institutionnels ces quelques conseils d'Engelmann (1992) (Péladeau & Legault, 2000) :

- « N'instaurez pas des pratiques ou des réformes à moins que vous ne sachiez qu'elles fonctionnent bien ;
- N'autorisez pas des éditeurs d'ouvrages à mettre sur le marché des produits qui n'ont pas été évalués avec un seul enfant avant ou après leur publication ;
- N'autorisez pas des groupes de pression avec les voix plus fortes et les budgets les plus importants, à promouvoir des pratiques qui ne représentent rien d'autre que l'opinion de ces groupes ;
- N'autorisez pas des pratiques qui ne fonctionnent pas de façon acceptable à être en place pendant des années sans répondre aux échecs des enseignants et des enfants ;
- Ne rendez pas les enfants, leur environnement familial, les changements de démographie ou tout autre facteur non pertinent, responsables de l'échec d'une réforme »<sup>7</sup>.

### Références bibliographiques

- Archambault, G., & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe* (2nd édition ed.). Boucherville: Gaëtan Morin.
- Bereiter, C., & Engelmann, S. (1966). *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bereiter, C., & Kurland, M. (1981). A Constructive Look at Follow Through Results. *Interchange*, 12(1), 1-22.
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue Française de Pédagogie*, 150(janvier-février-mars), 87-141.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris: Editions de Minuit.
- Boutin, G. (2006). De la réforme de l'éducation au « renouveau pédagogique » : un parcours chaotique et inquiétant. 9(1).  
<http://www.revueargument.ca/upload/ARTICLE/367.pdf>
- Carnine, D. W. (2000). Why Education Experts Resist Effective Practices? (And What It Would Take to Make Education More Like Medicine) (pp. 1-12). Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation.
- Clément, C. (2013). *Apprentissage, Conditionnement et Comportements Humains*: Dunod.

---

<sup>7</sup> La réforme de l'éducation mise en œuvre au Québec, désormais dénommée « renouveau pédagogique », n'a cessé d'alimenter la polémique depuis sa mise en œuvre. Divers arguments ont été évoqués pour expliquer son échec, en particulier des enseignants qui n'auraient pas su prendre la réforme « de front » comme le souligne Boutin (Boutin, 2006) ou encore une mauvaise communication du ministère (Inchauspé, 2010).

- Clément, C., & Stephan, E. (2006). Favoriser les compétences sociales à l'école : Un exemple de recherche-action en Zone d'Éducation Prioritaire. *Pratiques Psychologiques*, 12, 447-463.
- Felouzis, G., & Charmillot, S. (2012). *Les enquêtes PISA*. Paris: PUF.
- Forget, J. (2012). Les contributions de la pédagogie comportementale à l'enseignement spécialisé. *Enfance en difficulté*, 1, 7-45.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. In B. Form@PEX (Ed.).
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Montréal: ERPI.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference : What is the research evidence?*. Paper presented at the Australian Council for Educational Research, Melbourne.
- Inchauspé, P. (2010). La réforme de l'éducation : échec, panne ou crise ? *Le Point en administration de l'éducation* 13.
- Jobin, V. (2007). *Pédagogie différenciée : nature, évolution et analyse des études ayant pour objet les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves*. (Maîtrise en psychopédagogie), Université Laval, Québec, Qc.
- Kame'enui, E. J., Carnine, D. W., Dixon, R. C., Simmons, D. C., & Coyne, M. D. (2005). *Effective Teaching Strategies that Accomodate Diverse Learners*. Seoul, South Korea: Sigma Press.
- Laurent-Petit, X. (2009). *Mon petit coeur imbécile*. Paris: L'école des loisirs.
- Lindsay, O. R. (1990). Precision teaching: By teachers for children. *Teaching Exceptional Children*, 22(3), 10-15.
- MEN. (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale Retrieved from <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>.
- Monhard, M. (2014). S'aider du contexte pour trouver le sens d'un mot. *La classe de Mallory. Ressources pour le cycle 3*. Retrieved 02/04/2014, from <http://www.laclassedemallory.com/>
- OCDE. (2013). Principaux résultats de l'enquête PISA 2012. In OCDE (Ed.). Paris: OCDE.
- Paoli, E. (2014, 07/02/2014). Les enfants de pauvres sont-ils condamnés à l'illettrisme ? *Le Monde*. Retrieved from [http://www.lemonde.fr/education/visuel/2014/02/07/le-monde-bouscule-l-ecole-en-six-questions\\_4361743\\_1473685.html](http://www.lemonde.fr/education/visuel/2014/02/07/le-monde-bouscule-l-ecole-en-six-questions_4361743_1473685.html)
- Péladeau, N., & Legault, A. (2000). Qui a peur de l'Enseignement Direct ? In N. Giroux & J. Forget (Eds.), *Pour un (nouveau) départ assuré en lecture, écriture, mathématique et autres apprentissages personnels ou sociaux : guide pédagogique destiné aux enseignants en difficulté* (pp. 120-133). Montréal: Conseillers en enseignement de précision.
- Rosenshine, B. V. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership*, 43(7), 60-69.
- Sugai, G., & Horner, R. (2002). The Evolution of Discipline Practices: School-Wide Positive Behavior Supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1-2), 23-50. doi: 10.1300/J019v24n01\_03
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-295.