

Enseignement explicite

À commenter



- 1 Appellation en anglais
- 2 Stratégies apparentées
- 3 Type de stratégie
- 4 Types de connaissances
- 5 Description
- 6 Conditions favorisant l'apprentissage
- 7 Niveau d'expertise des apprenants
- 8 Type de guidage
- 9 Type de regroupement des apprenants
- 10 Milieu d'intervention
- 11 Conseils pratiques
- 12 Ressources informationnelles utilisées dans la fiche
 - 12.1 Webographie
- 13 Ressources informationnelles disponibles pour rédiger et améliorer la fiche
 - 13.1 Bibliographie
 - 13.2 Webographie

Sommaire

Appellation en anglais

Explicit teaching

Stratégies apparentées

Enseignement efficace

L'enseignement efficace est une macrostratégie qui guide les enseignants notamment dans l'enseignement de la lecture. On y retrouve des stratégies de gestion de classe comme l'utilisation de règles de classe et de principes à respecter pour optimiser la motivation, des pratiques pour effectuer du renforcement et maximiser le travail en équipe. On y retrouve aussi des stratégies d'enseignement/apprentissage comme la rétroaction, la métacognition, l'objectivation, l'évaluation des apprentissages et l'utilisation des devoirs et études et, ce qui fait l'objet de ce wiki : l'enseignement explicite.

Ces stratégies qui, combinées ensemble, rendent l'enseignante ou l'enseignant efficace ont été identifiées à partir de données probantes. Car c'est grâce à la synthèse des données de recherches en enseignement de la lecture, de l'écriture et des mathématiques que les auteurs ont effectuée, que ces stratégies pédagogiques ont été identifiées et pour lesquelles il a été démontré qu'elles produisent des résultats à la fois solides et convergents auprès des apprenants en difficulté.

Enseignement réciproque

L'enseignement réciproque est une démarche d'enseignement-apprentissage où le choix et l'agencement des microstratégies se font de façon logique et favorise le développement d'une compétence. Il permet d'organiser des situations d'apprentissage avec l'utilisation de stratégies de lecture telles que prédire, clarifier, questionner et résumer. On reconnaît un lien entre l'enseignement réciproque et l'enseignement explicite dans la mesure où les stratégies de lecture exploitées dans l'enseignement réciproque sont généralement démontrées aux apprenants en utilisant une démarche d'enseignement explicite. Dans les deux cas, autant en enseignement explicite qu'en enseignement réciproque, on vise l'autonomie de l'apprenant dans l'utilisation de stratégies.

Enseignement implicite

Perruchet (1988) avance qu'un individu aurait la capacité d'apprendre sans en avoir conscience. En fait, nous avons presque tous appris à marcher, à parler, ou à apprendre sans nous en rendre compte. Cependant, les psychologues ont cherché à mettre en évidence sous quelles formes ce type d'apprentissage était décelable. Il semblerait que l'apprentissage implicite intervient comme une sorte de préactivation de la mémoire, notamment dans des tâches liées à la mémorisation.

Selon cette approche, on demanderait à un sujet de prendre connaissance d'une liste de mot, par exemple, dont il doit identifier les items après un intervalle variable. Il s'agit ici d'apprentissage implicite, car il n'est pas expliqué au sujet, lors de la présentation, qu'il va devoir recourir au souvenir de cette liste. Alors que dans le cas d'un apprentissage explicite, les attentes auraient été claires dès le début et il aurait été demandé au sujet d'identifier une stratégie afin de retenir les mots. L'enseignement explicite structure et fournit des informations précises sur la tâche attendue.

Enseignement stratégique

Ouellet (1997) a élaboré six principes basés sur les recherches en psychologie cognitive, facilitant l'examen critique de l'efficacité de l'action pédagogique auprès des apprenants d'après les travaux de Tardif (1992). Les stratégies privilégiées sont destinées à aider les apprenants à se constituer un répertoire de stratégies cognitives et métacognitives nécessaires à l'exécution des tâches attendues. On retrouve parmi celles-ci le modelage, la pratique guidée, la pratique coopérative et la pratique autonome. Donc, on y retrouve les mêmes composantes que l'enseignement explicite auxquelles on a ajouté la pratique coopérative où l'apprenant est appelé à exercer la tâche accompagné par un autre apprenant après avoir été accompagné par l'enseignant.

Enseignement direct (Direct instruction)

L'enseignement direct est un modèle d'enseignement basé sur une approche explicite, structurée et intensive tout comme le fait l'enseignement explicite. On y met l'accent sur la préparation minutieuse des leçons, dont l'efficacité est vérifiée auprès des apprenants et qui est réajustée par la suite avant d'être implantée à plus grande échelle.

Enseignement systématique

Il s'agit d'une séquence explicite de l'enseignement mettant à l'avant-plan la pratique guidée par un enseignant. Cette forme d'entraînement systématique est particulièrement utilisée pour l'acquisition des capacités métalinguistiques (Watteau, 2001). Il s'agit d'une séquence d'enseignement-apprentissage basée sur les principes de l'inférence inductive. Cette approche, préconisée par Barth (1987), permet à l'apprenant, à l'aide d'exemples positifs, ainsi que d'exemples négatifs, de dépasser l'information initialement donnée et d'aboutir à une conclusion nouvelle, permettant d'identifier tous les attributs d'un concept. On y retrouve donc certains éléments communs comme l'utilisation de la pratique guidée et l'utilisation d'une séquence établie d'interventions afin de favoriser l'apprentissage.

Type de stratégie

Il s'agit d'une microstratégie car cette façon de procéder s'applique particulièrement au niveau de l'acquisition du contenu lors de l'apprentissage et non tout au long de l'apprentissage comme une macrostratégie. En fait,

L'enseignement explicite est une microstratégie que l'on retrouve notamment dans la macrostratégie Enseignement efficace. Elle vise à faire apprendre des contenus scolaires de manière systématique, structurée et explicite aux apprenants.

Types de connaissances

Il est possible d'assimiler l'enseignement explicite aux trois types de connaissances nécessaires à la réalisation d'une tâche : les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances pragmatiques. (Giasson, 1996). Cette stratégie nécessite l'utilisation de connaissances déclaratives lors de la présentation et la description de la procédure ou de la définition de la stratégie à enseigner, de connaissances procédurales lors de l'enseignement direct de la stratégie et de connaissances conditionnelles lors de l'apprentissage des conditions pour justifier l'utilisation de la procédure apprise.

Rosenshine (1983 et 2002) a démontré que l'enseignement explicite et systématique est une méthode d'enseignement particulièrement appropriée pour l'apprentissage de la lecture, des mathématiques, de la grammaire, de la langue maternelle, des sciences, de l'histoire et, en partie, des langues étrangères.

Description

L'enseignement explicite est une microstratégie qui comporte trois étapes: le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. L'enseignement explicite peut être utilisé pour démontrer, entre autres, des stratégies d'apprentissage et des stratégies de résolutions de problèmes aux apprenants. Il s'agit d'une microstratégie qui est facilement utilisable en contexte de classe et qui s'applique à de nombreuses situations.

L'enseignement explicite est une démarche permettant la réalisation de l'expérience d'apprentissage. Elle comporte trois étapes distinctes, mais complémentaires. Dans un premier temps, l'enseignant démontre ce qu'il faut faire (le modelage). Ensuite, les apprenants réalisent la tâche en étant accompagnés par l'enseignant qui effectue un questionnement afin de leur faire réaliser les stratégies utilisées et les comportements à modifier et il fournit une rétroaction constante (pratique guidée). Pour terminer, il leur demande d'accomplir la tâche seuls (la pratique autonome).

L'enseignement explicite décrit par étape (Bissonnette et Richard, 2001)

1 - Le modelage

Lors de ses présentations et de ses démonstrations, l'enseignant s'efforce de rendre explicite tout raisonnement qui est implicite en enseignant les « quoi », « pourquoi », « comment », « quand » et « où » le faire.

2 - La pratique guidée

L'enseignant prend le temps de vérifier ce que les apprenants ont compris de sa représentation ou de sa démonstration en leur donnant des tâches à réaliser, en équipe, semblables à celles effectuées lors du modelage.

3 - La pratique autonome

L'apprenant réinvestit seul ce qu'il a compris du modelage et appliqué en équipe, lors de la pratique guidée, dans quelques problèmes ou questions.

Donc, l'enseignement explicite se distingue fondamentalement de l'enseignement traditionnel par le niveau d'explicitation fourni aux apprenants lors du modelage, mais surtout par le recours fréquent au questionnement et à la rétroaction lors de la pratique guidée, cette étape cruciale précédant la pratique autonome.

« L'enseignement explicite est une méthode systématique pour présenter du matériel par petites étapes, en faisant des pauses pour vérifier si les apprenants comprennent bien et en sollicitant une participation active et efficace de tous

les apprenants » (Rosenshine, 1983) [traduit].

Conditions favorisant l'apprentissage

Comme toutes activités d'apprentissage, cette stratégie requiert une gestion de classe efficace. On peut énumérer brièvement quelques conditions proposées par Archer et Hughes (2011):

- Augmenter le temps alloué à enseigner des éléments critiques. L'enseignement explicite nécessite du temps et doit porter sur des éléments critiques.
- Être bien préparé. Le modelage demande une appropriation exhaustive du sujet et une séquence claire des interventions à réaliser.
- Éviter les digressions. Le modelage, plus particulièrement, nécessite une utilisation stricte de cette stratégie afin de faciliter le traitement de l'information.
- Utiliser les routines. Afin d'alléger le fonctionnement de cette stratégie répartie en trois temps, il est souhaitable d'avoir recours à des pratiques routinières de gestion de classe.

Niveau d'expertise des apprenants

Ce type d'enseignement est particulièrement adapté aux jeunes apprenants ainsi qu'à tous ceux qui apprennent lentement selon Rosenshine (1983). Hock (2012) considère que cette stratégie convient aussi aux adultes éprouvant des problèmes d'apprentissage.

Quoique l'enseignement explicite est particulièrement efficace pour les élèves en difficulté, elle peut être utilisée avec l'ensemble des élèves, qu'ils soient en difficulté d'apprentissage ou non. Cette stratégie engendre le succès et plus les élèves réussissent, plus ils s'engagent dans les activités d'apprentissage. L'effet est plus grand chez la clientèle en difficulté mais elle est aussi observable chez la clientèle scolaire régulière.

Type de guidage

Le rôle de l'enseignant est d'activer ou de présenter toute information permettant aux apprenants de se construire une représentation adéquate de l'apprentissage, c'est-à-dire de faire preuve de compréhension.

Il verra, à fournir également des stratégies, procédures ou démarches facilitant les traitements à effectuer sur la représentation, en vue de produire une réponse de qualité. Le questionnement et la rétroaction sont donc essentiels, tout au long de cette démarche d'enseignement, afin de procurer à l'apprenant la rétroaction et l'enseignement correctif dont il peut avoir besoin pour réaliser adéquatement les apprentissages visés.

Ainsi, l'enseignant en guidant constamment l'apprenant verra à éviter le développement de connaissances erronées pouvant conduire directement à l'échec.

Type de regroupement des apprenants

Rosenshine (1983) indique que l'enseignement explicite se révélait par ailleurs particulièrement adapté aux jeunes apprenants, à tous ceux qui apprennent lentement, quel que soit leur âge, aux apprenants de milieux défavorisés, mais également à des apprenants plus performants. L'efficacité de la démarche d'enseignement explicite auprès d'apprenants en difficulté d'apprentissage a été reconfirmée par les travaux de Swanson et Deshler (2003).

Milieu d'intervention

Une expérimentation a été conduite par Manuela Tipurita en 2011 dans des classes de 2e année d'immersion française portant sur l'enseignement explicite des régularités observées dans les terminaisons des noms français qui sont indicatrices de leur genre grammatical.

Les résultats de prétest, post-test immédiat et post-test différé montrent qu'un bref traitement consistant en l'enseignement explicite de quatre terminaisons prédictives du genre a permis aux apprenants d'être significativement plus précis dans leur assignation du genre à des noms connus, et même à des noms inconnus.

Il semblerait donc que ce type d'enseignement puisse fonctionner avec des jeunes de ce bas âge, ce qui pourrait diminuer des erreurs de genre par la suite, erreurs qui se retrouvent fréquemment dans les productions des plus grands, qui résistent à la correction et qui engendrent plusieurs erreurs d'accords.

Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette & Richard (2005) ont établi que parmi les apprentissages scolaires à mettre en priorité, les recherches empiriques révèlent qu'il y en a un qui s'impose. Il s'agit du savoir-lire.

Conseils pratiques

Tenir compte de la compétition avec des habitudes déjà en place, moins efficaces mais solidement implantées, et ne pas hésiter à y recourir à plusieurs reprises sans résultats évidents afin d'inculquer cette nouvelle stratégie. L'utilisation de cette stratégie de façon routinière pourrait faciliter son utilisation. Il est nécessaire de souligner les gains/efforts des apprenants et de s'assurer qu'ils comprennent l'utilité de ces efforts. Une évaluation systématique des résultats est souhaitable afin d'en justifier la pertinence auprès des apprenants. Des résultats peu satisfaisants peuvent résulter d'un niveau trop élevé quant à la complexité de la tâche à réaliser avec cette stratégie ou du temps accordé qui ne permettrait pas suffisamment à l'apprenant d'expérimenter les apprentissages à chacune des étapes.

Ressources informationnelles utilisées dans la fiche

Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. Guilford Press.

Barth, B. M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris: Éditions Retz.

Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M., & Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves: la gestion des apprentissages*. Montréal: Pearson

Gauthier, C., Mellouki, M. H., Simard, D., Bissonnette, S., & Richard, M. (2005). *Quelles sont les pédagogies efficaces? Un état de la recherche*. Québec: Les cahiers du débat.

Giasson, J. (1996). *La compréhension en lecture*. De Boeck Supérieur.

Hock, M. F. (2012). *Effective Literacy Instruction for Adults With Specific Learning Disabilities Implications for Adult Educators*. *Journal of learning disabilities*, 45(1), 64-78.

Ouellet, Y. (1997). *Un cadre de référence en enseignement stratégique*. *Vie pédagogique*, 104 (sept-oct.), p. 4-11

Perruchet, P. (1988). *Les automatismes cognitifs (Vol. 174)*. Editions Mardaga.

Richard, M., & Bissonnette, S. (2001). *Comment construire des compétences en classe? Des outils pour la réforme*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.

Rosenshine, B. (1983). *Teaching functions in instructional programs*. *The elementary school Journal*, 335-351.

Rosenshine, B. (2002). *Converging findings on classroom instruction*. *School reform proposals: The research evidence*, 91-103.

Swanson, H. L., & Deshler, D. (2003). *Instructing adolescents with learning disabilities converting a meta-analysis to practice*. *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 124-135.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique* Montréal.

Tipurita, M. E., & Jean, G. (2014). Enseignement explicite du genre des noms en français: expérimentation au primaire en classe d'immersion. *Canadian Modern Language Review*, 70(3), 279-302.

Watteau, N. (2001). Compréhension des énoncés métaphoriques chez l'enfant. *Langue française*, 64-78.

Webographie

L'enseignement explicite est présenté comme une stratégie d'enseignement efficace en lecture, en écriture et en mathématiques, pour les élèves ayant un trouble d'apprentissage : <http://taalecole.ca/fonctions-executives/lenseignement-explicite/>

Une présentation succincte de cette macrostratégie par Mario Richard et Steve Bissonnette : http://www2.cforp.ca/fichiers/esquisses-de-cours/francais/CCL40/Outils/Textes_reference/PDF/Ref_enseig_explicit.pdf

Une présentation plus exhaustive de cette macrostratégie par Clermont Gauthier, Steve Bissonnette et Mario Richard : <http://www.formapex.com/telechargementpublic/gauthier2007c.pdf>

La présentation des résultats d'une méga-analyse portant sur les pratiques efficaces en enseignement par Steve Bissonnette, Mario Richard, Clermont Gauthier et Carl Bouchard (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35. <http://www.formapex.com/telechargementpublic/bissonnette2010a.pdf>

Une expérimentation de l'enseignement explicite réalisée au collégial afin de favoriser l'autonomie chez les étudiantes et étudiants de Techniques de l'informatique <http://christianelagace.com/wp-content/documents/EssaiChristianeLagace-EnseignementExplicite.pdf>

Une expérimentation de l'enseignement explicite réalisée au primaire quant à l'assignation du genre nominal en français : <http://www.archipel.uqam.ca/4479/1/M12240.pdf>

Ressources informationnelles disponibles pour rédiger et améliorer la fiche

Ici figurent les références sélectionnées sur la stratégie dont traite la fiche et, éventuellement, des sujets plus généraux, mais liés de près à la thématique de la fiche. Si vous utilisez ces ressources pour rédiger votre contribution, vous devez les citer dans votre texte et, de plus, les déplacer dans la section " Ressources informationnelles utilisées". Vous pouvez aussi, comme tout autre contributeur au Wiki-TEDia, ajouter ici toutes les ressources informationnelles que vous connaissez, que vous avez trouvées sur le web ou en lisant d'autres écrits, même si vous ne les utilisez pas. **Cette section fait donc office de veille sur la thématique couverte par la fiche.**

Veillez à placer les ressources proposées dans la bonne section : soit dans la bibliographie (articles, livres, chapitres) ou dans la webographie (ressources électroniques diverses, cependant les articles des revues électroniques ou des chapitres publiés en ligne doivent être placés dans la bibliographie).

Bibliographie

Placez dans cette section les articles des revues (y compris les revues en ligne, les livres ou les chapitres de livres (y compris ceux qui sont disponibles en ligne). Indiquez l'hyperlien si possible. Citez vos ressources selon les normes APA. Pour ce faire, utilisez le guide suivant : Couture, M. (2013, mise à jour). Adaptation française des normes bibliographiques de l'APA. Récupéré du site <http://benhur.telug.uqam.ca/~mcouture/apa/Auteurs.htm>

Webographie

Dans cette section figurent des ressources informationnelles complémentaires disponibles sur le web. L'hyperlien doit être indiqué, de même que la date de consultation. Les ressources doivent être citées selon les normes APA. Pour cela, utilisez le guide du professeur Couture, notamment cette section du guide en ligne : Couture, M. (2013, mise à jour). Adaptation française des normes bibliographiques de l'APA. Récupéré du site <http://benhur.telug.uqam.ca/~mcouture/apa/docsweb.htm>