

# Enseignement explicite

Avancée



- 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 Bibliographie
- 13 Webographie
- 14 Veille informationnelle - Ressources disponibles pour rédiger et améliorer la fiche

## 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 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. Ici, le formateur segmente sa leçon en différentes petites étapes et, pour chacune d'elles, fait de l'étayage auprès des apprenants afin de les amener vers l'autonomie et la maîtrise du concept (Rosenshine, 2008 ; Rupley, 2009). Cet enseignement est particulièrement efficace pour les apprenants qui ont des difficultés d'apprentissage puisqu'il leur permet d'augmenter leur rythme d'apprentissage (Somerville & Leach, 1988).

### **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 macrostratégie séquencée en trois étapes: le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Elle vise à faire apprendre des contenus scolaires de manière systématique, structurée et explicite aux apprenants. Elle « consiste à présenter la matière de façon fractionnée, à vérifier la compréhension, et à s'assurer d'une participation active et fructueuse de tous les élèves » (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2007. p. ?)

## **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; 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

Le fondateur de l'enseignement explicite est l'Américain, Barak Rosenshine. « Dès les années 1970, il s'est intéressé aux actions pédagogiques des enseignants efficaces auprès de publics variés pour les modéliser » (Appy & Appy, 2015). Il a formalisé les étapes de l'enseignement explicite en 1976 en étudiant les résultats du projet Follow Through. Il a ensuite publié son étude sur le sujet en 1983 et, enfin, trois grands textes fondateurs en 1986. Depuis, il a continué ses travaux sur le sujet.

D'autres chercheurs ont marqué les recherches portant sur l'enseignement explicite, il s'agit de Clermont Gauthier, Steve Bissonnette et Mario Richard. Ils ont publié la première œuvre originale en langue française sur l'enseignement explicite en 2007.

L'enseignement explicite est une macrostratégie 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 macrostratégie 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.

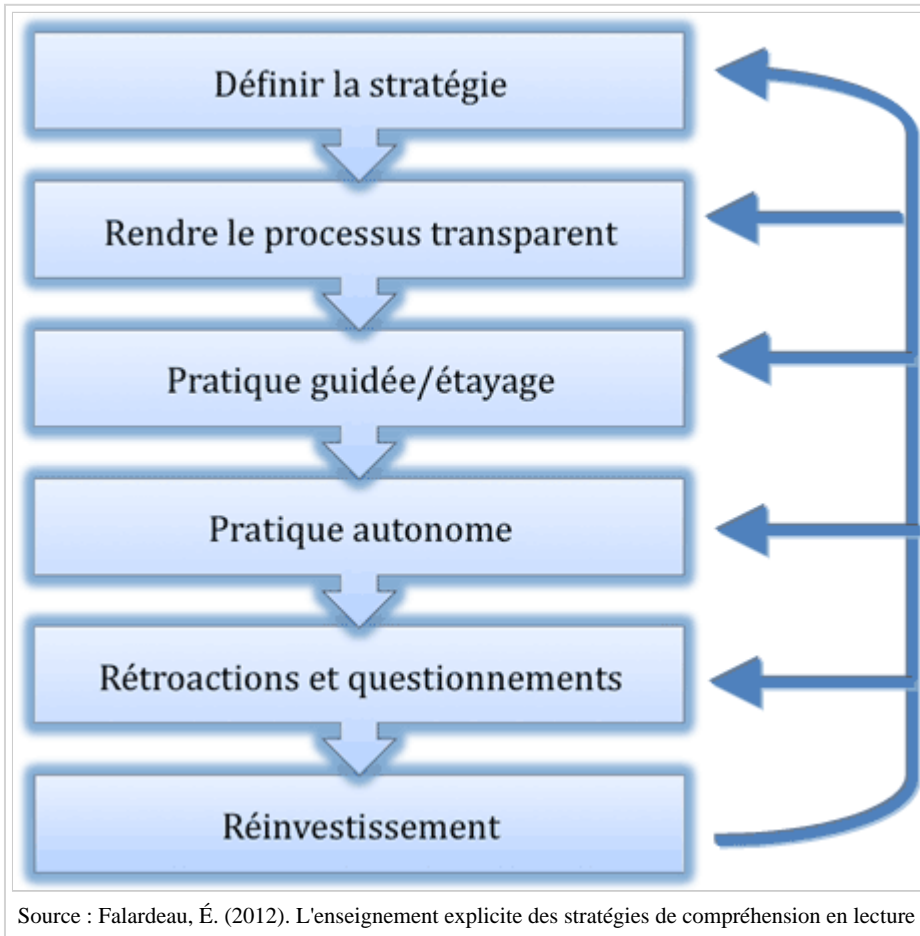
Donc, l'enseignement explicite se distingue fondamentalement de l'enseignement traditionnel par le niveau d'explicitation fourni aux apprenants lors du modelage, mais surtout par le recours fréquent au questionnement et à la rétroaction lors de la pratique guidée, cette étape cruciale précédant la pratique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

Les leçons utilisant l'enseignement explicite sont structurées en trois grands moments: 1) la préparation de la leçon, 2) l'expérience de l'apprentissage (modelage, pratique guidée, pratique autonome) et 3) La consolidation des

apprentissage (Alphonse & Leblanc, 2014)

Pour certains chercheurs (Pressley & Harris., 2006 ; Giasson, 1992 ; Afflerbac, 2002), six étapes sont essentielles pour faire un bon enseignement explicite. Ces étapes peuvent être reprises à tout moment dans le processus : il ne s'agit pas d'une démarche linéaire.



leur raisonnement.

**3. Pratique guidée (étayage, scaffolding)** Les élèves ont besoin de temps pour récapituler, élaborer et synthétiser la nouvelle matière afin qu'elle puisse être transférée dans leur mémoire à long terme. L'enseignant offre ici un support temporaire et ajustable aux apprenants afin de leur permettre de s'approprier la stratégie démontrée lors du modelage. « Ce support peut prendre plusieurs formes : explications supplémentaires, indices, rétroactions, etc. Cette étape laisse une place importante au travail d'équipe et à la collaboration entre étudiants qui favorise la discussion autour des stratégies à utiliser. » (Falardeau & Gagné, 2012)

**4. Pratique autonome** Les moments de pratique autonome permettent de consolider les apprentissages et de les automatiser pour libérer la mémoire de travail : les élèves travaillent seuls et s'exercent sur les nouvelles notions. « La phase de pratique autonome procure aux élèves la reprise et l'entraînement supplémentaires dont ils ont besoin pour pouvoir utiliser la nouvelle notion avec aisance. » (Rosenshine, 2010) Par ailleurs, la pratique autonome permet d'améliorer l'organisation en mémoire à long terme de leurs apprentissages et d'assurer l'automatisation. « L'automatisation facilite ainsi leur rétention et leur rappel éventuel. » (Gauthier & al., 2007)

**5. Rétroactions et questionnements** La rétroaction permet de travailler à la fois le facteur cognitif et le facteur motivationnel. Lorsqu'il fournit aux apprenants l'information dont ils ont besoin pour savoir où ils en sont dans leur apprentissage et ce qu'ils doivent faire, il s'agit du facteur cognitif. Le facteur motivationnel est travaillé lorsque les apprenants, à leur tour, comprennent ce qu'il faut faire et pourquoi, ils ont l'impression d'exercer un contrôle sur leur propre apprentissage (Brookhart, 2010). Enfin, la rétroaction permet d'éviter la cristallisation des erreurs ou de concepts fautifs.

**6. Réinvestissement** Maintenant que les élèves ont une connaissance plus approfondie de la stratégie, ils effectuent une ou des pratiques pour internaliser et automatiser ces apprentissages (Falardeau & Gagné, 2012). Une fois le travail effectué, l'enseignant doit démontrer à l'élève ce qu'il a appris afin que ce dernier réinvestisse ses apprentissages et que le transfert soit favorisé en vue d'autres pratiques. Pour l'enseignant, il est important de diversifier les contextes de pratique afin que l'utilisation de cette stratégie ne soit pas limitée à une seule tâche.

L'enseignement explicite est bien mis en œuvre « when it directly and intentionally prepares students for their learning, informs them of the learning path and enables them to develop metacognitive strategies for knowing that learning has taken place. » (Edwards-Groves, 2002). Ainsi, avant toute chose, il est important de rendre les buts et les objectifs clairs en présentant aux étudiants des informations sur le nouvel apprentissage en termes de sujet principal et le but de la tâche d'apprentissage ou d'évaluation et d'apprentissage. Il faut également s'assurer d'engager les élèves dans une réflexion sur leurs apprentissages et leur démontrer la structure progressive de la leçon, en utilisant ici les différentes étapes de l'enseignement explicite, qui permettra de faire une introduction, une élaboration, une pratique, un retour et un réinvestissement des apprentissages.

Différents médias peuvent être utilisés pour favoriser l'enseignement explicite. Comme il s'agit d'une stratégie qui se base sur la démonstration, il est nécessaire que l'enseignant utilise des médias qui pourront projeter ses démarches. Nous pouvons penser au simple projecteur, comme aux tableaux blancs interactifs (TBI), que nous retrouvons dans la plupart des écoles du Québec, après que le gouvernement libéral de Jean Charest ait injecté plus de 240 millions de dollars afin que cette technologie soit implantée (Fleury, 2015). Bons nombres de tébécels peuvent favoriser l'enseignement explicite, tels que Smart Notebook ou Easyteach. Ces tébécels permettent à l'enseignant de projeter au tableau la feuille d'activité que les élèves ont en main et de faire un modelage en apposant des marques et en écrivant sur celle-ci. Selon Désilets et Tardif (1993), les logiciels qui permettent une simulation ou une explicitation de la stratégie « peuvent devenir des outils fort appréciables pour le développement métacognitif. »

## Conditions favorisant l'apprentissage

Cette macrostratégie permet à l'apprenant d'être impliqué à une activité essentiellement exercée par l'apprenant et qui requiert l'intégration de structures de connaissances en s'appuyant au monde extérieur aux fins de structuration mentale des connaissances et exige du temps et des efforts tel que Schneider et Stern (2010) l'ont établi comme étant

des conditions favorisant l'apprentissage.

Comme toute activité 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.

Selon John Hattie, l'efficacité de l'enseignement explicite sur l'acquisition de connaissances chez l'apprenant est de 0,57, ce qui est considéré comme étant une influence moyenne à élevée (Corwin, 2018).

Lors de la phase de la préparation de la leçon (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013), l'enseignant utilise la planification à rebours (Tomlinson et McTighe, 2010) afin de préciser l'objectif d'apprentissage à poursuivre. Selon Alphonse, J. et Leblanc, R. (2014), pour y arriver l'enseignant doit déterminer: 1) les résultats escomptés, 2) les preuves d'apprentissage, 3) les activités pédagogiques.

## 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.

L'enseignement explicite répond aux besoins de divers types d'apprenants, soit ceux qui ont besoin d' "apprendre les contenus de façon segmentée", d' "apprendre explicitement des stratégies cognitives pour réaliser des tâches", d' "apprendre par la démonstration" et de recevoir fréquemment des rétroactions (Leroux et Paré, 2016).

## 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).

Toutefois, cette recommandation n'exclut pas de faire de l'enseignement explicite à d'autres types d'apprenants. L'enseignement explicite a évidemment fait ses preuves au primaire, mais elles ont également été faites à d'autres niveaux. Falardeau (2011) a fait une recherche impliquant des groupes témoins et expérimentaux sur des élèves du secondaire, de 1er et 2e cycle. Les résultats sont clairs : la progression des élèves faibles et forts a été grandement marquée, ce qui a démontré une très grande concordance avec les recherches sur l'enseignement explicite. D'un autre côté, une étude a été menée par Christiane Lagacé (2012) sur l'enseignement explicite au collégial. Elle constate que l'enseignement explicite est fort méconnu à l'ordre collégial, mais souhaite que ce type d'enseignement s'étende puisqu'il a donné des résultats fort satisfaisants (Boucher & Bouffard, 2015).

L'enseignement explicite peut se faire en groupe, en équipe ou encore en dyade. Très utilisé dans les écoles primaires et secondaires, l'enseignement en groupe est le type de regroupement le plus connu. L'enseignant explicite une stratégie à ses élèves (Falardeau, 2011 ; Brookhart, 2010). L'enseignement explicite peut aussi se faire en petite équipe ou en dyade. Prenons l'exemple d'un élève qui explique les stratégies qu'ils utilise à ses camarades ou encore celui d'un enseignant qui donne des cours privés à un élève. Les deux font de l'enseignement explicite, mais avec un type de regroupement différent.

## 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.

Le fondateur de l'enseignement explicite, Barak Rosenshine, y va de ses conseils pour mettre en œuvre un enseignement explicite dans la classe (Rosenshine, 2010) : 1) Rappel des connaissances antérieures ; 2) Présenter les nouvelles notions par petites étapes avec une pratique des élèves après chaque étape ; 3) Limiter la quantité de notions reçues en une fois par les élèves ; 4) Donner des consignes et des explications claires et détaillées ; 5) Poser un grand nombre de questions et vérifier la compréhension des apprenants ; 6) Mettre en place de nombreuses occasions de pratique active ; 7) Guider les élèves au début de la phase de mise en pratique ; 8) Penser à voix haute et proposer des modèles pour chacune des étapes de l'apprentissage ; 9) Fournir des exemples de problèmes déjà résolus ; 10) Demander aux élèves de verbaliser ce qu'ils ont appris ; 11) Vérifier les réponses de tous les élèves ;

12) Apporter systématiquement des commentaires et des corrections ; 13) Consacrer plus de temps à donner des explications ; 14) Fournir plusieurs exemples ; 15) Enseigner les notions à nouveau, si nécessaire ; 16) Préparer suffisamment les élèves pour le travail autonome ; 17) Accompagner les élèves au début de la phase de pratique autonome.

Par ailleurs, quelques pièges sont aussi à éviter (Jolicoeur-Yelle, 2013). Plusieurs formateurs ont tendance à dire « Y a-t-il des questions ? » et, en l'absence de questions, de considérer que les élèves ont saisi la matière. Plusieurs apprenants n'osent pas démontrer leur incompréhension, c'est pourquoi Rosenshine recommande de vérifier les réponses de tous les élèves. Jolicoeur-Yelle déconseille également de poser des questions et y répondre soi-même. Il faut laisser le temps aux élèves d'organiser leurs pensées. Adopter une attitude stimulant les réponses des élèves est gagnant. En effet, un enseignant efficace fait des pauses de trois à cinq secondes avant de laisser les élèves donner une réponse. Il faut également éviter de donner la bonne réponse à un élève qui n'a pas réussi. « Les erreurs sont au contraire des indicateurs pour l'enseignant, elles montrent qu'il faut continuer la pratique guidée. » (Jolicoeur-Yelle, 2013)

## Bibliographie

- Afflerbach, P. (2002). Teaching reading self-assessment strategies. Dans C. C. Block & M. Pressley (dir.), *Comprehension instructions : Research-based best practices* (po. 96-111). New York : Guilford Press.
- Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. Guilford Press.
- Appy, F., Appy, B. (2015). L'efficacité par l'enseignement explicite. *Résonances – Le mensuel de l'école valaisanne*, 6, p. 12.
- Barth, B. M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris: Éditions Retz.
- Brookhart, S. M. (2010). *La rétroaction efficace: des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Montréal : Chenelière-éducation.
- Boucher, C. & Bouffard, G. (2015). L'enseignement explicite peut-il convenir au collégial ? Présentation d'une méthode d'enseignement qui a fait ses preuves. *Pédagogie collégiale*, 28(3),4-9.
- Corwin visible learning (2018). 250 influences on student achievement. Récupéré à <https://www.visiblelearningplus.com/content/research-john-hattie>
- Désilets, M. & Tardif, J. (1993). Un modèle pédagogique pour le développement des compétences. *Pédagogie collégiale*, 7(2),19-23.
- Duffy, G. G., Roehler, L. R., Herrmann, B. A., & Roehler, R. (1988). Modeling mental processes helps poor readers become strategic readers. *The Reading Teacher*, 41(8), 762-767.
- Edwards-Groves, C. (2002). Connecting students to learning through explicit teaching. Dans *MyRead – Strategies for teaching reading in the middle years*. Australia.
- Falardeau, É. (2012). L'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture. Récupéré à <http://www.formapex.com/la-lecture/759-lenseignement-explicite-des-strategies-de-comprehension-en-lecture?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=4d34101224fa8bcc8a53050fda55c277>
- Falardeau, E. & Gagné, J.-C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies de lecture: Des pratiques fondées par la recherche. Ed. n°83, p. 91-118.
- Fleury, E. (2015, 3 avril). Les tableaux blancs interactifs sous-utilisés dans les écoles. *Le Soleil*.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M., & Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves: la gestion des apprentissages*. Montréal: Pearson



- Gauthier, C., & Bissonnette, S. (2007). L'enseignement explicite. Dans V. Dupriez & G. Chapelle (dir.), *Enseigner* (pp.107-116). Paris : PUF.
- 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*. Bruxelles : 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.
- Lagacé, C. (2012). *Une expérience d'enseignement explicite pour favoriser l'autonomie chez les étudiants et étudiantes de Technique de l'informatique au collégial* (essai de maîtrise, Université de Sherbrooke, Canada).
- Leroux, M., & Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Ouellet, Y. (1997). Un cadre de référence en enseignement stratégique. *Vie pédagogique*. 104, 4-11.
- Perruchet, P. (1988). *Les automatismes cognitifs* (Vol. 174). Bruxelles : Mardaga.
- Pressley, M., & Harris, K. R. (2006). Cognitive Strategies Instruction: From Basic Research to Classroom Instruction. Dans P. A. Alexander & P. H. Winne (dir.), *Handbook of Educational Psychology* (pp.265-286). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Richard, M., & Bissonnette, S. (2001). *Comment construire des compétences en classe? Des outils pour la réforme*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Rosenshine, B. (2002). *Converging findings on classroom instruction. School reform proposals: The research evidence*, 91-103.
- Rosenshine, B. (2008). Five meanings of direct instruction. Center on Innovation & Improvement. Recupéré a <http://www.centerii.org/search/Resources%5CFiveDirectInstruct.pdf>
- Rosenshine, B. (2010). Principes d'enseignement. Dans Série Pratique éducative, n°21, Bruxelles.
- Rosenshine, B. (1976). Recent research on teaching behaviors and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 27(1), 61-64.
- Rosenshine, B. (1986). Synthesis of Research on Explicit Teaching. *Education leadership*, 43(7), 60-69.
- Rosenshine, B. & Stevens, R. (1986). Teaching functions. Dans M.C. Wittrock, *Handbook of research on teaching* (p.376-391),(3e éd.), New York : MacMillan.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The Elementary School Journal*, 83(4), 335-351.
- Rosenshine, B. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées: Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit. Dans D. Crahay & D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp.81-96), Bruxelles : Éditions Labor.
- Rupley, W.H., (2009). Introduction to direct/explicit instruction in reading for the struggling reader: Phonemic awareness, phonics, fluency, vocabulary, and comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 25, 119-124.
- Somerville, D. E., Leach, D. J. (1988). Direct or indirect instruction ? An evaluation of three types of intervention programme for assistant students with specific reading difficulties. *Educational Research*, 30(1), 46-53.

Schneider, M., & Stern, E. (2010). L'apprentissage dans une perspective cognitive. Dans H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (dir.), *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique* (pp. 73-95). Paris : Éditions OCDE

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: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques

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), p. 279-302.

Tomlinson, C. A. & McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.

Watteau, N. (2001). Compréhension des énoncés métaphoriques chez l'enfant. *Langue française*, 129, 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 : Alphonse, J. et Leblanc, R. (2014).

L'enseignement explicite: une stratégie d'enseignement efficace en lecture, en écriture et en mathématiques. *TA à l'école*. Récupéré le 10 aout 2019 de <https://www.taalecole.ca/lenseignement-explicite/>

La présentation des résultats d'une méga-analyse portant sur les pratiques efficaces en enseignement: Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (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), p. 1-35. Récupéré le 10 aout 2019 de <http://www.formapex.com/telechargementpublic/bissonnette2010a.pdf>

Une présentation succincte de cette macrostratégie: Bissonnette, S. et Richard, M. (2018). *L'enseignement explicite*. Récupéré le 9 septembre 2019 de [http://ressources.cforp.ca/fichiers/esquisses-de-cours/francais/CCL40/Outils/Textes\\_reference/PDF/Ref\\_enseig\\_explicit.pdf](http://ressources.cforp.ca/fichiers/esquisses-de-cours/francais/CCL40/Outils/Textes_reference/PDF/Ref_enseig_explicit.pdf)

Une présentation plus exhaustive de cette macrostratégie: Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2010). *L'enseignement explicite*. Dans Dupriez, V. et Chapelle, G. (2007): *Enseigner*. Récupéré le 10 aout 2019 de <http://www.formapex.com/telechargementpublic/gauthier2007c.pdf>

La gestion de classe et l'enseignement explicite: Jolicoeur-Yelle, C. (2014). *La gestion de classe et l'enseignement explicite: des conseils pratico-pratiques!* Récupéré le 10 aout 2019 de [http://www.aqifga.com/spip/IMG/pptx/atelier\\_117-cjy-aqifga\\_1\\_.pptx](http://www.aqifga.com/spip/IMG/pptx/atelier_117-cjy-aqifga_1_.pptx)

Une expérimentation de l'enseignement explicite réalisée au collégial afin de favoriser l'autonomie chez les étudiantes et étudiants de Techniques de l'informatique: Lagacé, C. (2012). *Une expérience d'enseignement explicite pour favoriser l'autonomie chez les étudiantes et étudiants de Techniques de l'informatique au collégial*. Récupéré le 10 aout 2019 de <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 : Tipurita, M. (2011). *L'assignation du genre nominal en français: effet d'un enseignement explicite des indices phonologiques en immersion au primaire*. Récupéré le 10 aout 2019 de

## **Veille informationnelle - Ressources disponibles pour rédiger et améliorer la fiche**

Ménard R. M-P [Marie-Pier Ménard Richard]. (2019, 1 octobre). *Enseignement explicite* [vidéo]. Récupérée de YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=yJvoVhZ6h18> Appy. F. [Form@Pex]. (26 avril 2013). *Les caractéristiques de l'enseignement explicite*. Récupéré de <https://www.youtube.com/watch?v=Z8RGUDCUVsU>