

Chronique

Rendez-vous avec la recherche

Entrevue avec Clermont Gauthier



Entrevue réalisée par

Erick FALARDEAU

Université Laval

Erick Falardeau : Quelles sont les recherches que vous menez actuellement et qu'est-ce qui vous y a amené ?

Clermont Gauthier : Au moment de mon arrivée à l'Université Laval en 1989, je me suis intéressé à ce que dit la documentation scientifique sur l'existence possible d'une base de connaissances en enseignement (*knowledge base for teaching*). Je me suis alors rendu compte qu'il y avait beaucoup de prescriptions pédagogiques non fondées sur la recherche. Or plusieurs chercheurs anglo-saxons mettaient en lien les comportements des enseignants en classe avec les performances des élèves. Pour moi, cette piste de recherche ouvrait de nouvelles perspectives en enseignement : il existerait peut-être une base de connaissances pour enseigner. Cette question a donné lieu à une recherche subventionnée : l'analyse de la littérature anglo-saxonne pour déterminer quel était le contenu de cette base de connaissances. Les résultats auxquels mon équipe et moi sommes arrivés m'ont amené à écrire *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants* (1997), un ouvrage important dans mon cheminement. Cet ouvrage mettait en scène deux grandes dimensions du travail enseignant : la gestion des comportements des élèves et la gestion des apprentissages.

Au tournant des années 2000, je pensais que les approches socioconstructivistes ou constructivistes devaient être valables et que leurs promoteurs avaient vérifié leur efficacité. En 2003, notre équipe a commencé à examiner de façon comparative différentes approches pédagogiques; ce qui ressort clairement de nos études de la littérature, c'est que les approches structurées, organisant la matière du simple au com-

plexe sont davantage associées à un meilleur apprentissage des élèves que celles mettant l'accent sur la découverte, et ce, particulièrement pour les élèves en difficulté ou provenant de milieux socio-économiques défavorisés. En publiant ces résultats, nous savions que nous ramions à contre-courant des approches les plus en vogue au Québec, tant dans la formation des maîtres que dans les méthodes d'enseignement efficaces. Mais nous tenions là des conclusions importantes pour le questionnement des systèmes d'enseignement au Québec et dans la Francophonie, systèmes qui étaient tous en processus de réforme.

Et quelles sont ces conclusions importantes quant à l'enseignement ?

L'un des auteurs les plus reconnus ayant réalisé des recherches empiriques sur le thème de l'efficacité de l'enseignement est Barak Rosenshine (1986). Ce chercheur a mis en évidence qu'un **enseignement explicite** et systématique consistant à présenter la matière de façon fractionnée, marqué d'un temps pour vérifier la compréhension, et assurant une participation active et fructueuse de tous les élèves, était 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. De plus, toujours selon ce chercheur, l'enseignement explicite et systématique se révèle particulièrement adapté aux jeunes élèves, ainsi qu'à tous ceux qui apprennent lentement, quel que soit leur âge. Fait à noter, ce type d'enseignement est également profitable à tous les élèves quand il s'agit d'une matière ordonnée, nouvelle ou complexe, et ce, même avec des élèves plus performants (Adams et Engelmann, 1996).

Par ailleurs, les recherches sur l'efficacité des écoles dirigées par Reynold et ses collaborateurs (2002) indiquent que les écoles identifiées comme efficaces ont massivement recours aux méthodes d'enseignement dites explicites. À cet égard, Reynolds, Creemers et Teddlie ont conduit une importante étude comparative et longitudinale dans 9 pays et sur 4 continents. Les gains d'apprentissage constatés dans les différents milieux semblent associés à un type d'approche pédagogique commun chez les enseignants, à savoir un enseignement directif et explicite.

Plusieurs modèles différents d'enseignement structuré ont été élaborés au fil des ans, chacun mettant l'accent sur un aspect particulier¹. Cependant, au-delà de leurs différences, ils possèdent des points communs et, en ce sens, on pourrait dire qu'ils appartiennent à la famille « instructionniste » : ils sont centrés sur l'enseignement par opposition aux modèles moins structurés, centrés sur l'élève et basés sur une pédagogie de découverte. L'enseignement explicite fait partie de la famille des modèles « instructionnistes ».

Dans cette approche, l'enseignant, de manière intentionnelle, en étapes séquencées et fortement intégrées, utilise un ensemble de moyens qui soutiennent l'apprentissage des élèves. Globalement, cette stratégie passe par les actions de *dire*, de *montrer*, de *guider*. *Dire*, au sens de rendre explicites pour les élèves les intentions et objectifs visés dans la leçon. *Dire*, aussi, au sens de rendre explicites et disponibles pour les élèves les connaissances antérieures dont ils auront besoin. *Montrer*, au sens de rendre explicite pour les élèves, en exécutant devant eux la tâche à accomplir et en énonçant le raisonnement suivi à voix haute. *Guider*, au sens de chercher à ce que les élèves rendent explicite leur raisonnement implicite en situation de pratique et de leur fournir une rétroaction appropriée afin qu'ils construisent des connaissances adéquates avant que les erreurs ne se cristallisent dans leur esprit.

Il est possible de distinguer trois étapes dans un enseignement explicite (Jitendra et al., 2001) :

La mise en situation : La mise en situation est l'étape au cours de laquelle les élèves se préparent à effectuer un apprentissage. Elle comporte trois stratégies : 1) la présentation de l'objectif d'apprentissage; 2) la traduction de l'objectif en résultats d'apprentissage escomptés; 3) l'activation, la vérification et, au besoin, l'enseignement des connaissances préalables.

L'expérience d'apprentissage : Cette seconde étape comprend trois stratégies distinctes, mais complémentaires : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome.

1 Par exemple, les approches du Behavior Analysis, du Southwest Lab, de DISTAR ou de Success for all sont autant de variantes d'un enseignement systématique, centré sur l'enseignement.

Le modelage. L'enseignant présente l'objet d'apprentissage d'une façon claire, précise et concise, à l'aide d'exemples et de contre-exemples, en vue de favoriser un niveau de compréhension le plus élevé possible. Ainsi, il se préoccupera de rendre visibles, au moyen du langage, tous les liens à faire entre les nouvelles connaissances et celles apprises antérieurement. Pour ce faire, l'enseignant « met un haut-parleur sur sa pensée » en verbalisant pour les élèves les liens qu'il effectue pour comprendre la tâche, les questions qu'il se pose, ainsi que les stratégies qu'il sollicite pour la réaliser.

La pratique guidée. C'est au moment de la pratique guidée que l'enseignant s'assure de vérifier la qualité de la compréhension des élèves, en leur proposant des tâches semblables à celles qui ont été utilisées lors du modelage. Pour ce faire, l'enseignant prend soin d'interroger régulièrement les élèves durant la réalisation de ces tâches, en s'assurant qu'ils ne mettront pas en application des apprentissages mal compris. Deux éléments clés orientent la pratique guidée : 1) le questionnement et la rétroaction; 2) un nombre suffisant de pratiques visant l'atteinte d'un seuil élevé de réussite.

La pratique autonome. L'atteinte d'un niveau de maîtrise élevé des connaissances (*mastery learning*) obtenu grâce aux multiples occasions de pratique permet d'améliorer leur organisation en mémoire à long terme et d'assurer l'automatisation (surapprentissage). L'automatisation facilite ainsi leur rétention et leur rappel éventuel (Engelmann et Carnine, 1991). La pratique autonome représente le prolongement de la pratique dirigée. Elle vise à fournir aux élèves suffisamment d'occasions de s'exercer de manière à consolider leur réussite. Deux éléments clés accompagnent cette dernière étape de l'enseignement explicite : 1) un nombre élevé de pratiques visant la fluidité et l'automatisation; 2) l'évaluation des apprentissages.

L'objectivation : L'objectivation représente un temps privilégié pour identifier formellement et extraire, parmi ce qui a été vu, entendu et réalisé dans une situation d'apprentissage, les concepts, les connaissances, les stratégies ou les attitudes qu'il est essentiel de retenir et de placer en mémoire. Par la sélection et

la synthèse des éléments essentiels à retenir, cette stratégie favorise l'intégration et l'organisation des apprentissages en mémoire.

Est-ce là le modèle d'enseignement que vous privilégieriez pour l'école québécoise ?

Absolument. Même si on nous reproche que ces modèles instructionnistes sont fermés et dogmatiques, nous répétons qu'il faut les aborder comme des familles d'approches qui comprennent le *direct instruction*, l'enseignement explicite, etc., qui peuvent être modulées dans la classe. Les étapes que nous avons présentées ne sont que des repères pour guider l'intervention auprès des élèves. Ces étapes ont toutefois été évaluées dans des contextes réels, qui ne relèvent pas que de la profession de foi – notamment celle, ridicule, voulant que toutes les approches pédagogiques se valent. Nous valorisons en somme des stratégies pédagogiques qui ont fait leurs preuves; c'est là, à mon avis, la condition première de la professionnalisation de l'enseignement, comme toute profession digne de ce nom.

Références

- Adams, G. L. et Engelmann, S. (1996). *Research on direct instruction: 25 years beyond DISTAR*. Seattle, WA : Educational Achievement Systems.
- Engelmann, S. et Carnine, D. W. (1991). *Theory of instruction: Principles and applications* (2^e éd.). Eugene, OR : ADI Press.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Jitendra, A. K., Nolet, V., Ping Xin, Y., Gomez, O., Renouf, K. et Iskold, L. (2001). An Analysis of Middle School Geography Textbooks : Implications for Students with Learning Problems. *Reading and Writing Quarterly*, 17, 151-173.
- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C. et Schaffer, G. (2002). *World class school. International perspectives on school effectiveness*. London : Routledge / Falmer Press.
- Rosenshine, B. V. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées. Dans M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 304-305). Bruxelles : Labor.