

# L'enseignement explicite

Steve Bissonnette et Mario Richard

PROXIMA  
(2003)

L'enseignement efficace est associé à un enseignement explicite et systématique. En effet, Rosenshine indique 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, est une méthode d'enseignement particulièrement appropriée pour favoriser 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. L'enseignement explicite et systématique est également profitable à tous les élèves quand il s'agit d'une matière ordonnée, d'une matière nouvelle ou complexe, et ce, même avec des élèves plus performants.

L'enseignement explicite se divise en trois étapes subséquentes : le modelage ou modelage, la pratique guidée ou dirigée et la pratique autonome ou indépendante. L'étape du modelage a pour but de favoriser, auprès des élèves, la compréhension de l'objectif d'apprentissage, celle de la pratique dirigée leur permet d'ajuster et de consolider leur compréhension dans l'action et, finalement, la dernière étape, la pratique autonome, fournit de multiples occasions d'apprentissage nécessaires à la maîtrise et à l'automatisation de connaissances. Rosenshine indique que, dans l'enseignement explicite, l'enseignant modèlera au départ, devant les élèves, ce qu'il faut faire, pour ensuite les accompagner en pratique dirigée afin qu'ils s'exercent à leur tour, de façon à ce qu'ils soient capables, en bout de course, d'accomplir seuls la tâche en pratique autonome. Le questionnement ainsi que la rétroaction devront être constants tout au long de la démarche pour s'assurer que les actions effectuées par les élèves seront adéquates.

Dès la première étape, soit celle du modelage, l'enseignant s'efforce de mettre en place les moyens nécessaires à l'obtention d'un haut niveau d'attention de la part des élèves. Il se préoccupera ensuite de rendre visible, au moyen d'interventions verbales, tous les liens à faire entre les nouvelles connaissances et celles apprises antérieurement, tout raisonnement, toute stratégie ou procédure susceptibles de favoriser la compréhension du plus grand nombre. **Lors du modelage, l'information est présentée en petites unités dans une séquence graduée généralement du simple au complexe, afin de respecter les limites de la mémoire de travail.** La présentation d'une trop grande quantité d'informations complexifie la compréhension en surchargeant la mémoire de travail de l'élève. Cela a pour effet de nuire à la construction d'une représentation adéquate des apprentissages à réaliser.

C'est au moment de la deuxième étape, soit celle de la pratique guidée, que l'enseignant vérifie la qualité de la compréhension des élèves en leur proposant des tâches semblables à celle qui a été effectuée à l'étape du modelage, et à travers lesquelles il les questionnera de façon à installer une rétroaction régulière. Cette étape est favorisée par le travail

d'équipe à l'intérieur duquel les élèves peuvent vérifier leur compréhension en échangeant des idées entre eux. La pratique guidée permet aux élèves de vérifier, d'ajuster, de consolider et d'approfondir leur compréhension de l'apprentissage en cours par l'arrimage de ces nouvelles connaissances avec celles qu'ils possèdent déjà en mémoire à long terme.

Finalement, l'enseignant ne délaissera la pratique guidée pour la pratique autonome, soit la troisième étape, que lorsqu'il se sera assuré que les élèves auront atteint un niveau de maîtrise élevé de la matière à apprendre<sup>1</sup>. La pratique indépendante constitue l'étape finale qui permet à l'élève de parfaire (généralement seul) sa compréhension dans l'action jusqu'à l'obtention d'un niveau de maîtrise de l'apprentissage le plus élevé possible. L'atteinte d'un niveau élevé de maîtrise des connaissances (*Mastery Learning*) obtenu grâce aux multiples occasions de pratique permet d'améliorer leur organisation en mémoire à long terme en vue d'amener leur automatisation (*surapprentissage*), facilitant ainsi leur rétention et leur rappel éventuel.

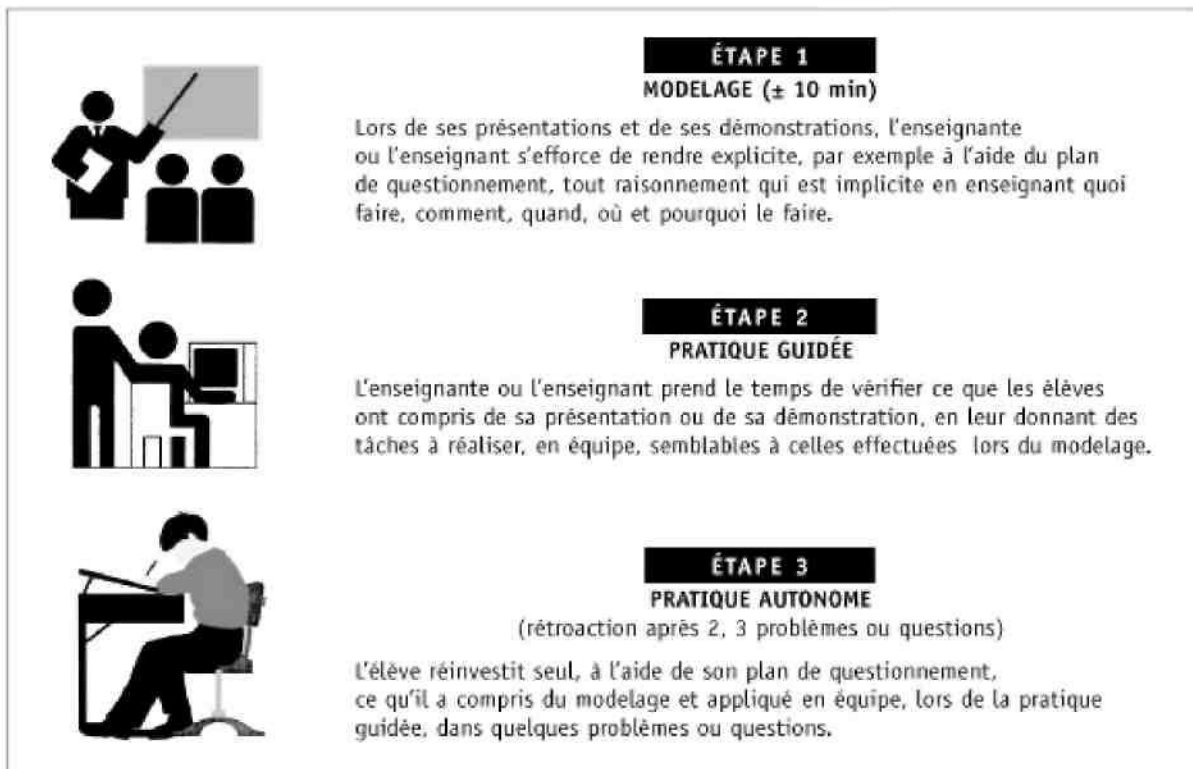


Figure 4.1 L'enseignement stratégique et explicite

### Les trois étapes de l'enseignement explicite<sup>2</sup>

<sup>1</sup> . Le niveau de maîtrise d'un apprentissage recherché se situe autour de 80 %.

<sup>2</sup> . Steve Bissonnette et Mario Richard, tableau tiré de *Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme*, Montréal, Chenelière McGraw-Hill, 2001.

## BIBLIOGRAPHIE

- BISSONNETTE, Steve, et Mario RICHARD.** *Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme*, Chenelière/McGraw-Hill, 2001.
- BROPHY, J. E., et T. L. GOOD.** "Teacher Behavior and Student Achievement", In M. C. Wittrock (dir). *Handbook of Research on Teaching*, 3<sup>e</sup> éd., New York, Macmillan, 1986, p. 328-375.
- ENGELMANN, S.** *Student-program alignment and teaching to mastery*, Paper presented at the 25th National Direct Instruction Conference, Eugene, OR, Association for Direct Instruction, 1999.  
<http://www.studentnet.edu.au/aispd/newsletters/newsletters/archive/term2-01/speced.pdf>
- GAGE, N. L.** "Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d'enseignement ?", In M. Crahay, D. Lafontaine (Eds). *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles, Labor, 1986, p. 304-305.
- GAUTHIER, Clermont, et autres.** *Pour une théorie de la pédagogie*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 1997.
- GAUTHIER, C., J. F. DESBIENS et S. MARTINEAU.** *Mots de passe pour mieux enseigner*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 1999.
- GAERY, D.** *Children's mathematical development: Research and practical applications*, Washington, DC, American Psychological Association, 1994.
- GAERY, D.** "Reflection of Evolution and Culture in Children's Cognition" *American Psychologist*, vol. 50, n° 1 (January 1995), p. 24-37.
- GAERY, D.** "A Darwinian Perspective on Mathematics and Instruction", In Tom Loveless Editor. *The Great Curriculum Debate. How should we teach reading and math?* Washington, Brookings Institution Press, 2001.
- GAERY, D.** "Arithmetical development: Commentary on chapters 9 through 15 and future directions", In A. Baroody & A. Dowker (Eds.), *The development of arithmetic concepts and skills: Constructing adaptive expertise*, Mahwah, N. J., Erlbaum, 2002. p. 453-464.
- LAUTREY, J.** "Pourquoi est-il parfois si difficile d'apprendre ?", *Cité des Sciences et de l'Industrie*, Apprendre autrement aujourd'hui ? 10<sup>e</sup> Entretiens de la Villette, 1999.
- O'NEILL, G. Patrick.** "Teaching Effectiveness: A Review of the Research", *Canadian Journal of Education*, 13 (1), 1988, p. 162-185.
- PALINCSAR, A. S., et L. KLENK.** "Fostering Literacy Learning in Supportive Contexts", *Journal of Learning Disabilities*, vol. 25, n° 4 (April 1992), p. 211-225.
- ROSENSHINE, B. V.** "Vers un enseignement efficace des matières structurées", *L'art et la science de l'enseignement*, M. Crahay, D. Lafontaine (Eds), Labor, Bruxelles, 1986, p. 304-305.
- ROSENSHINE, B. V.** "Synthesis of Research on Explicit Teaching", *Educational Leadership*, 43 (7), 1986, p. 60-69.
- ROSENSHINE, B. V., STEVENS.** "Teaching Functions", In M.C. Wittrock (dir). *Handbook of Research on Teaching*, 3<sup>e</sup> éd., New York, Macmillan, 1986, p. 376-391.
- ROSENSHINE, B. V.** "Advances in Research on Instruction" Chapter 10, J. W. Lloyd, E. J. Kameanui, and D. Chard (Eds.), *Issues in educating students with disabilities*. Mahwah, N. J., Lawrence Erlbaum, 1997, p. 197-221.  
<http://epaa.asu.edu/barak/barak.html>
- ROSENSHINE, B. V.** (1997). *The Case for Explicit, Teacher-led, Cognitive Strategy Instruction*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. March 24-28.  
<http://epaa.asu.edu/barak/barak1.html>
- ROSENSHINE, B. V.** "What Characterizes an Effective Teacher?", *School Reform News*. The Heartland Institute, vol. 6, n° 5 (May 2002).
- ROSENSHINE, B. V.** (2002). "Converging Finding on Classroom Instruction", In Alex Molnar. *School Reform Proposals: The Research Evidence*, Education Policy Studies Laboratory at Arizona State University.