

ⵜⴰⴷⵓⴷⴰ ⵜⴰⴳⵓⴷⴰⴽⵜ
ⵜⴰⴳⵓⴷⴰⴽⵜ ⵜⴰⴳⵓⴷⴰⴽⵜ
ⴰⴳⵓⴷⴰⴽⵜ ⵜⴰⴳⵓⴷⴰⴽⵜ



المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية
والتعليم الأول والثانوي



Guide pratique de l'enseignement explicite



مدرستنا
ⴰⴳⵓⴷⴰⴽⵜ ⵜⴰⴳⵓⴷⴰⴽⵜ
madrastna

Guide pédagogique sur l'enseignement explicite

***Un outil pour accompagner le Référentiel de stratégies
pédagogiques efficaces à utiliser en classe et dans l'école***

© Clermont Gauthier et Steve Bissonnette

Working Paper

Version 2 février 2023

Clermont Gauthier, Ph. D.

Professeur émérite

Université Laval

Steve Bissonnette, Ph. D.

Professeur titulaire

Université T luq

Avec le soutien du Ministère de l' ducation Nationale du Préscolaire et des Sports du
Royaume du Maroc

  Clermont Gauthier et Steve Bissonnette

Table des matières

Avant-propos.....p. 5

Présentation.....p. 7

Chapitre 1. L'enseignement explicite, ce que c'est et ce que ce n'est pas....p. 8

Chapitre 2. La leçon, stratégies à privilégier et erreurs à éviter.....p. 33

Chapitre 3. Questions guidant la préparation et l'animation d'une leçon d'enseignement explicite.....p. 52

Conclusion.....p. 59

Liste des tableaux

Annexes

Liste des tableaux

Tableau 1. Exemples de stratégies tirées des études sur l'efficacité de l'enseignement

Tableau 2. Exemples de stratégies tirées du *Direct Instruction (DI)*

Tableau 3. Exemples de stratégies découlant des recherches sur le traitement de l'information

Tableau 4. Exemples de bonnes pratiques tirées des recherches sur les stratégies cognitives et métacognitives

Tableau 5. Les fonctions de l'enseignement efficace

Tableau 6. Stratégies en enseignement explicite

Tableau 7. Stratégies d'interventions préventives en gestion de classe

Tableau 8. Stratégies d'interventions correctives en gestion de classe

Tableau 9. Ajustements à apporter en fonction du niveau des apprenants

Annexes

Annexe 1. Lexique

Annexe 2. Fiche enseignement explicite des contenus

Annexe 3. Fiche enseignement explicite des comportements

Annexe 4. Informations supplémentaires sur l'étude de Piper et ses collaborateurs (2018) menée au Kenya

Avant-propos

Voici un bref aperçu d'une recherche importante menée au Kenya en 2018 (Piper, Simmons-Zuilkowski, Dubeck, Jepkemei, & King) et qui confirme les choix pédagogiques faits au Maroc pour sa réforme éducative.

Cette recherche fait état du rapport coût-bénéfice des composantes d'un programme d'intervention, le *Kenya Primary Math and Reading*, en relation avec les résultats d'apprentissage des élèves, et ce, selon trois modalités :

- Modalité 1 : Le perfectionnement professionnel, le soutien pédagogique et l'encadrement des enseignants ;
- Modalité 2 : Des manuels d'élèves révisés en littératie et en numératie, et distribués selon un ratio 1:1, c'est-à-dire (1 exemplaire par enfant), et ce, ajoutés à la première mesure, i.e. le perfectionnement professionnel, le soutien pédagogique et l'encadrement des enseignants ;
- Modalité 3 : Des leçons scriptées pour les enseignants, ajoutées aux deux premières mesures : (1) le perfectionnement professionnel, le soutien pédagogique et l'encadrement des enseignants et (2) des manuels pour les élèves.

Plusieurs programmes rigoureusement évalués ont montré antérieurement des effets positifs sur les résultats en apprentissage précoce de la lecture et du calcul dans les pays en développement. Cependant, ces programmes n'ont pas été conçus spécifiquement pour évaluer les composantes les plus essentielles à l'amélioration des performances. Les décideurs politiques manquent donc de preuves pour savoir si des ingrédients-clés des programmes d'intervention tels que : le développement professionnel (DP) des enseignants, l'encadrement pédagogique, le matériel d'apprentissage, les guides de l'enseignant, le soutien communautaire ou la technologie créent un impact réel sur l'apprentissage. Le projet *Kenya Primary Math and Reading* vise à fournir des informations sur l'efficacité de trois modalités d'une intervention en matière de littératie et de numératie dans le contexte kenyan. La recherche est une étude contrôlée randomisée qui compare trois groupes de traitement, c'est-à-dire les modalités 1, 2 et 3, comprenant des composantes spécifiques et un groupe témoin.

Les chercheurs ont évalué les avantages des trois modalités à partir des résultats en matière de littératie et de numératie en première et deuxième années. Les chercheurs ont constaté que deux des trois modalités ont un impact positif statistiquement significatif sur les résultats d'apprentissage. De plus, ils ont montré également que la **troisième modalité** comportant des leçons scriptées pour les enseignants, combinées aux deux premières mesures soit (1) le perfectionnement professionnel, le soutien pédagogique et l'encadrement des enseignants et (2) des manuels pour les élèves, **est la plus efficace**.

Plus encore, une analyse coût-bénéfice a montré que même si la modalité 3 combinant (1) le perfectionnement, (2) les manuels et les (3) les leçons scriptées est la plus coûteuse, son impact supplémentaire sur l'apprentissage en fait néanmoins

l'intervention la plus rentable. Pour en savoir davantage sur cette recherche, voir l'annexe 1.

À titre d'exemple, voici quelques éléments préconisés par la réforme scolaire marocaine qui permettent d'établir des liens avec la troisième modalité d'intervention présentée dans l'étude du Kenya et qui a eu le plus grand impact sur le rendement des élèves:

- Révision du curriculum avec l'ajout d'objectifs terminaux pour chacune des matières et des degrés ;
- Production d'un référentiel de stratégies pédagogiques efficaces à utiliser en classe et dans l'école ;
- Élaboration de leçons scriptées en français, en arabe et en mathématiques à partir du référentiel et du curriculum remanié ;
- Production d'un guide pédagogique pour la formation des enseignants à utilisation des leçons scriptées ;
- Formation des inspecteurs au référentiel, au guide pédagogique et à l'emploi des leçons scriptées ;
- Formation des enseignants par les inspecteurs au référentiel, au guide pédagogique et à l'emploi des leçons scriptées;
- Supervision des enseignants dans les écoles labellisées.

Par conséquent, il y a tout lieu de penser que la mise en place de ces différents éléments favorisera l'implantation de la réforme scolaire du Maroc et, partant, l'apprentissage des élèves.

Référence

Piper, B., Simmons-Zuilkowski, S., Dubeck, M., Jepkemei, E., & King, S. J. (2018). Identifying the essential ingredients to literacy and numeracy improvement: Teacher professional development and coaching, student textbooks, and structured teachers' guides. *World Development*, 106, 324–336.
<https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2018.01.018>

Présentation

Il nous fait plaisir de présenter ce *Guide pédagogique sur l'enseignement explicite*. Il a été rédigé expressément dans le but de faciliter et soutenir le personnel enseignant dans son processus d'appropriation de cette approche d'enseignement.

L'enseignement explicite est une approche relativement nouvelle et encore peu connue en dehors du monde anglo-saxon. Contrairement à plusieurs autres approches populaires, mais plus ou moins efficaces, elle présente l'avantage capital de prendre appui sur des stratégies pédagogiques validées en classe et dont l'efficacité a été démontrée rigoureusement pour faciliter l'apprentissage des élèves.

Ces nombreuses stratégies ont préalablement été rassemblées et décrites dans le *Référentiel de stratégies pédagogiques efficaces à utiliser en classe et dans l'école*. Cet autre document, qui est le complément indispensable au présent guide, a pour caractéristique de définir chacune des stratégies, d'en justifier l'utilisation en classe et de présenter les recherches qui en démontrent l'efficacité. Cependant, en raison de son caractère abrégé, il ne permet pas de saisir suffisamment l'esprit et le fonctionnement de l'enseignement explicite. C'est pourquoi nous avons rédigé ce *Guide pédagogique sur l'enseignement explicite* à l'intention du personnel enseignant qui le complète parfaitement.

Le guide comporte trois chapitres. Le premier, intitulé *L'enseignement explicite : ce que c'est et ce que ce n'est pas*, définit la nature de l'enseignement explicite. Il permet à la fois d'en saisir l'esprit, les idées maîtresses qui le caractérisent, les sources scientifiques sur lesquelles il se fonde, mais aussi de cerner ce qui s'en distingue et en contredit le sens. Le deuxième chapitre est plus pratique. Il décrit le mode d'emploi de l'enseignement explicite à travers les étapes d'une leçon. Intitulé *La leçon, stratégies à privilégier et erreurs à éviter*, il présente sous la forme de tableaux, ce qui est recommandé ou non à chacune des étapes d'une leçon (l'ouverture, le modelage, la pratique guidée, la pratique autonome et enfin, la clôture. Le troisième chapitre reprend les étapes de l'enseignement explicite en y ajoutant diverses questions pouvant guider la préparation et l'animation d'une leçon d'enseignement explicite. Finalement, quatre annexes complètent cet ouvrage. L'annexe 1 présente un lexique de termes utilisés dans ce guide. Les annexes 2 et 3 présentent des leçons d'enseignement explicite pour les contenus et les comportements. L'annexe 4 décrit plus amplement l'étude réalisée au Kenya présentée dans l'avant-propos.

Nous tenons à signaler que les stratégies que nous présentons dans ce guide auront encore plus d'effet sur la réussite des élèves si l'ensemble des enseignants d'une école partagent cette vision de l'enseignement et harmonisent ses pratiques pédagogiques.

Clermont Gauthier et Steve Bissonnette

Chapitre 1

L'enseignement explicite, ce que c'est et ce que ce n'est pas

En 2022, nous avons produit une synthèse des bonnes pratiques en enseignement validées par la recherche scientifique. Intitulé *Référentiel de stratégies pédagogiques efficaces à utiliser en classe et dans l'école*, ce document décrit les stratégies, justifie leur emploi en classe et indique les recherches sur lesquelles elles s'appuient. C'est un document de référence essentiel pour l'enseignant et les autres acteurs du système éducatif comme les directeurs d'établissement, les inspecteurs et les formateurs d'enseignants. Cependant, même si les stratégies y sont expliquées clairement, ce n'est pas encore suffisant pour assurer sa compréhension et son application adéquate en salle de classe.

À cet effet, nous essayons dans le présent guide pédagogique d'apporter quelques éclairages théoriques et pratiques. Sur le plan théorique, il est important d'avoir une vision synthétique du concept d'enseignement explicite, d'en saisir l'esprit et les fondements. Sur le plan pratique, il faut s'assurer de bien maîtriser les stratégies à privilégier, les erreurs à éviter, les questions à se poser, et ce, à travers les chacune des composantes d'une leçon.

Le premier chapitre a donc une portée théorique. Il vise à cerner l'esprit de l'enseignement explicite et à comprendre les sources scientifiques qui valident cette approche d'enseignement. De même, nous estimons important d'examiner ce que n'est pas l'enseignement explicite. L'approche devenant de plus en plus connue, des erreurs de compréhension circulent forcément à son sujet. Discuter de ces erreurs et les corriger représente une autre manière de saisir le sens de l'enseignement explicite.

1. Ce qu'est l'enseignement explicite

Dans cette première section, nous cherchons d'abord à cerner la signification première de l'enseignement explicite, autrement dit, l'idée maîtresse de cette approche d'enseignement. Nous verrons que cette forme d'enseignement s'appuie sur les recherches empiriques en enseignement. C'est pourquoi nous ferons un rappel des différents courants ou sources de recherches qui ont contribué à isoler des stratégies d'enseignement efficaces.

1.1 L'esprit de l'enseignement explicite

Procédons graduellement pour définir l'enseignement explicite. La manière la plus simple d'approcher ce concept est sans doute de commencer par réfléchir sur le sens même du mot *explicite* et de son envers, l'*implicite*.

Un enseignement explicite cherche à éviter le plus possible toute forme d'*ambiguïté* ou d'*équivoque* à la fois pour *l'enseignant* et pour *les élèves*.-Le chercheur australien John Hattie (2009) utilise l'expression « rendre visible » pour qualifier l'enseignement et l'apprentissage des élèves. Que faut-il entendre par cela ? L'idée est simple : l'invisible, c'est-à-dire l'implicite, a pour effet de créer le doute et la *confusion* dans les esprits. En effet, confronté à l'invisible, à l'implicite, l'élève doit sans cesse deviner, supposer ce qu'il doit faire, découvrir ce qui est peut-être attendu de lui, se demander s'il procède vraiment de la bonne façon pour exécuter une tâche. C'est la même difficulté pour l'enseignant qui doit également deviner ce qui se passe dans la tête de l'élève, se demander s'il comprend bien la consigne, si la réponse écrite qu'il donne à un problème signifie qu'il a saisi correctement la démarche d'apprentissage, etc.

Ce qui se passe dans la tête des élèves ou de l'enseignant est forcément invisible et cela le restera tant et aussi longtemps qu'on n'essaiera pas par divers moyens de le rendre visible, c'est-à-dire explicite. Sinon, tout demeurera caché, secret et la confusion s'installera aisément. C'est la raison pour laquelle l'enseignant cherchera, par exemple, à rendre explicites pour les élèves les intentions et objectifs visés dans la leçon, à rendre explicites et disponibles pour les élèves les connaissances antérieures dont ils auront besoin pour réaliser un nouvel apprentissage, à amener les élèves à rendre explicite leur raisonnement implicite pour résoudre un problème. Il cherchera également à rendre explicite pour les élèves son propre raisonnement en l'énonçant à voix haute tout en exécutant devant eux la tâche à accomplir. Il questionnera pareillement les élèves pour vérifier leur compréhension, sollicitera leurs réponses, leur fournira une rétroaction claire et précise afin qu'ils élaborent des connaissances adéquates avant que les erreurs ne se cristallisent dans leur esprit. Tout ceci dans le but de découvrir un ingrédient crucial pour l'apprentissage : ce qui est caché, le non-dit, l'équivoque, et ce, afin de pouvoir intervenir par la suite avec plus de pertinence.

L'idée maîtresse de l'enseignement explicite est donc de tenter, à l'aide de différentes stratégies, de rendre visible cet invisible, d'explicitier l'implicite qui crée inmanquablement la confusion dans le processus d'enseignement-apprentissage. C'est précisément là que réside la clé qui nous fait comprendre l'esprit de l'enseignement explicite et son fonctionnement. C'est pourquoi il faudra que l'enseignant en formation initiale ou en exercice étudie attentivement le Référentiel mentionné plus tôt que trop tardivement, car il rassemble l'ensemble de ces stratégies d'explicitation et les décrit. Certaines d'entre elles, comme questionner les élèves, sont davantage axées sur l'idée d'aider à rendre visible le niveau de leur compréhension, d'autres, comme le soutien à l'apprentissage, ont plus des visées d'étayage pour soutenir l'apprentissage une fois que l'on a une idée du degré de compréhension des élèves. Donc, d'une part, il existe des stratégies pour nous aider à voir, et d'autre part, des stratégies pour intervenir plus efficacement. Intervenir pour voir et voir pour mieux intervenir, telle est donc l'idée dont on doit se rappeler.

Avançons maintenant d'un pas supplémentaire et examinons une définition récente. Pour Hughes et ses collaborateurs (2017) l'enseignement explicite est :

Un ensemble de stratégies pédagogiques soutenues par la recherche, utilisées pour planifier et offrir un enseignement qui fournit le soutien nécessaire à un apprentissage réussi grâce à la clarté du langage utilisé et de l'objectif poursuivi, et à la réduction de la charge cognitive. Cet enseignement favorise l'engagement actif de l'élève en exigeant des réponses fréquentes et variées, suivies d'une rétroaction positive et corrective appropriée et aide à la rétention à long terme par l'utilisation de stratégies de révision ciblées (p. 143).

Isolons en les surlignant plusieurs éléments de cette définition et montrons comment les uns après les autres, ils colorent très bien l'esprit et le fonctionnement de l'enseignement explicite.

- *Un ensemble de stratégies pédagogiques soutenues par la recherche.* Nous allons décrire dans la section suivante (1.2) les sources scientifiques de l'enseignement explicite qui sont à la fois différentes, complémentaires et qui contribuent à valider empiriquement cette méthode d'enseignement.
- [Un ensemble de stratégies pédagogiques] *utilisées pour planifier et offrir un enseignement.* Cette approche comprend des stratégies pour la planification de l'enseignement (« instructional design »). Dans le *Référentiel* cela renvoie à la première section qui consiste à préparer le curriculum en vue de l'enseigner. L'enseignement explicite comprend aussi des stratégies pour réaliser l'enseignement (« delivery procedures ») prévu dans la planification.
- [Un enseignement] *qui fournit le soutien nécessaire à un apprentissage réussi.* L'idée de soutien est essentielle en enseignement explicite. En anglais, le terme utilisé est « *scaffold* », que l'on peut traduire en français par « étayage ». La fonction de l'étayage est de réduire la difficulté d'un apprentissage pour le débutant au stade initial afin qu'il puisse réussir la tâche demandée. L'étai sera progressivement retiré à mesure que l'enfant progresse dans son apprentissage.
- [...] *grâce à la clarté du langage utilisé et de l'objectif poursuivi et à la réduction de la charge cognitive.* L'idée d'utiliser un langage clair, de préciser les objectifs, d'avoir le souci de réduire la charge cognitive est incontournable en enseignement explicite. Nous avons insisté au début du chapitre sur l'importance d'explicitier, de traquer l'implicite partout où on peut le repérer. Cela se fait notamment par le biais du langage, cela se fait également en énonçant des cibles précises à atteindre, cela se fait aussi par la réduction de la charge cognitive, c'est à dire en proposant un nombre limité d'éléments à apprendre et en procédant du simple vers le complexe pour y parvenir.
- [Cet enseignement] *favorise l'engagement actif de l'élève en exigeant des réponses fréquentes et variées, suivies d'une rétroaction positive et corrective appropriée.* L'enseignement explicite est un mode d'enseignement où l'interaction est constante. L'enseignant pose des questions aux élèves et donne la rétroaction

qui leur permettra de poursuivre leur progression dans leur apprentissage. La rétroaction est une stratégie centrale en enseignement explicite et elle est reconnue efficace pour faciliter l'apprentissage.

- [Cet enseignement] *aide à la rétention à long terme par l'utilisation de stratégies de révision ciblées*. Il ne s'agit pas d'enseigner un contenu une fois et de croire que l'affaire est terminée. Il faut y revenir et consolider l'apprentissage par différentes stratégies qui s'étalent dans le temps afin de favoriser son rappel en mémoire.

En fait, on peut considérer que ces éléments de définition sont en quelque sorte des conditions de fonctionnement pour rendre possible un enseignement efficace :

- 1- prendre appui sur la recherche, c'est-à-dire utiliser des stratégies validées,
- 2- travailler sur le curriculum à enseigner (planifier minutieusement les leçons),
- 3- segmenter le contenu en vue de réduire la charge cognitive,
- 4- proposer des objectifs clairs,
- 5- fournir du soutien (étayage) pour faciliter la réussite,
- 6- interagir constamment avec les élèves, les questionner, solliciter leur réponses, donner de la rétroaction, les accompagner dans leurs réajustements,
- 7- réviser selon diverses modalités le contenu enseigné afin de favoriser son rappel en mémoire.

1.2 Sources de validation scientifique de l'enseignement explicite

Est-ce que l'enseignement explicite est encore une autre innovation pédagogique comme il y en a eu tant au cours du XX^e siècle et dont les prétendues vertus miracles ne se sont jamais concrétisées sur le plan de la réussite des élèves ? Non. Nous pensons que l'enseignement explicite est plutôt une approche d'enseignement dont l'efficacité est avérée et non un nouveau mirage pédagogique. Pourquoi pouvons-nous avoir confiance dans cette approche pédagogique ? Cinq sources différentes de recherches scientifiques ont permis d'en formaliser la nature et d'en valider les stratégies pour faciliter la réussite des élèves. Examinons-les une après l'autre.

Première source de validation : les recherches sur l'efficacité de l'enseignement

En premier lieu, l'enseignement explicite prend sa source dans les recherches sur l'efficacité de l'enseignement. Il faut souligner que l'enseignement explicite a émergé des recherches menées auprès d'enseignants dans des classes réelles. Il n'est pas issu des rêves de chercheurs déconnectés des réalités de la classe, mais plutôt de la collaboration fructueuse entre les enseignants et les chercheurs. Cette collaboration a permis de mettre au jour les stratégies efficaces que mobilisent des enseignants performants, ceux qui font le plus progresser leurs élèves au cours d'une année scolaire.

À partir de nombreuses observations menées dans les classes au cours des années 1960-1970, dans divers degrés scolaires et ordres d'enseignement, dans diverses matières, dans différents milieux socio-économiques, dans divers conseils scolaires,

états, pays, il a été possible de repérer des comportements des enseignants qui semblent davantage favoriser la réussite scolaire des élèves et aussi ceux qui ne sont pas associés à leur succès. Tous les enseignants ne sont pas également habiles, ils n'utilisent pas tous des stratégies efficaces à la même fréquence ou encore ils pourraient mieux en utiliser certaines. C'est par l'observation directe et systématique des enseignants en classe et la mesure de la réussite des élèves qu'il a pu être possible de mettre au jour ce qui était tenu dans l'ombre auparavant.

Un type de recherche qui a permis de mettre en relation les comportements des enseignants en classe et les résultats scolaires des élèves porte le nom de *recherche processus-produit*. Le *processus* désigne la stratégie d'enseignement déployée et le *produit*, la performance scolaire des élèves. On essaie ainsi d'établir une *corrélation* entre ces deux composantes que sont le processus (l'action) de l'enseignant et le produit (le résultat de l'élève). Ce type de recherche a permis de faire une avancée importante sur le plan de la compréhension du fonctionnement d'un bon enseignement parce qu'on pouvait désormais documenter concrètement à l'aide des données compilées dans les classes, qu'on appelle données probantes, la relation entre ces deux variables (processus et produit).

Mais une corrélation n'est pas une relation causale. Autrement dit, s'il y a une relation entre deux phénomènes, disons le sourire de l'enseignant et le calme de l'élève, on ne sait pas si c'est le sourire qui cause le calme ou si c'est le calme des élèves qui cause le sourire de l'enseignant. On sait simplement qu'il y a une relation entre ces deux variables, mais on ne sait pas laquelle représente la cause et celle qui représente l'effet. Par conséquent, sur quelle variable doit-on agir pour que l'autre augmente ? Cette information serait importante en formation des enseignants.

C'est pourquoi on ne peut se contenter de corrélations même si elles sont fort utiles. Il faut aller plus loin, et ce, à l'aide d'*études expérimentales*. À la fin des années 1970, les chercheurs ont commencé à effectuer des recherches expérimentales en milieu scolaire. Ce type de recherche compare la performance d'un groupe expérimental et d'un groupe témoin (aux caractéristiques similaires) dont les niveaux de départ (pré-test) et d'arrivée (post-test) sont évalués. Par exemple, on a formé des enseignants d'un groupe expérimental à utiliser des stratégies qui semblaient efficaces, identifiées selon les recherches processus-produit, et on a ensuite comparé la performance des élèves de ces enseignants à ceux d'un groupe contrôle dont les enseignants continuaient à enseigner comme ils le faisaient habituellement dans leurs classes.

Ces recherches ont permis de révéler de manière expérimentale les bonnes pratiques pédagogiques, c'est-à-dire des stratégies d'enseignement qui favorisent l'apprentissage des élèves. Le tableau 1 ci-dessous présente plusieurs comportements de l'enseignant qui ont ainsi été validés expérimentalement pour faciliter l'apprentissage des élèves.

Tableau 1. Exemples de stratégies tirées des études sur l'efficacité de l'enseignement
1. Commencer la leçon par une brève révision des apprentissages antérieurs.
2. Commencer la leçon par un court énoncé des objectifs visés.
3. Présenter le nouveau contenu en petites étapes, permettant aux élèves de s'exercer après chacune d'elles.
4. Enseigner et donner des explications de manière claire et détaillée.
5. Donner l'occasion à tous les élèves de s'exercer abondamment.
6. Questionner beaucoup les élèves, vérifier leur compréhension et chercher à obtenir des réponses de chacun d'eux.
7. Guider les élèves lors de la pratique initiale.
8. Donner de la rétroaction et corriger les réponses de manière systématique.
9. Fournir un enseignement explicite pour la réalisation des exercices individuels et superviser les élèves lors de l'exécution de leur travail.

Tiré de Rosenshine & Stevens (1986, p. 377).

Deuxième source de validation : les recherches sur l'Enseignement Direct (Direct Instruction)

On ne peut passer sous silence les travaux sur le *Direct Instruction*. Cette approche a été avant-gardiste et ses créateurs, Engelmann et Becker, ont été des précurseurs à bien des égards. À l'origine, dans les années 1960, cette approche s'appelait *DISTAR* pour désigner le *Direct Instruction Systems in Arithmetic and Reading*, puis les chercheurs commencèrent à l'appeler *Direct Instruction* ou encore *DI* (avec les lettres D et I écrites avec des majuscules).

Plusieurs caractéristiques font du *DI* une des approches pédagogiques dont l'efficacité a été largement montrée depuis plus de 50 ans. Les concepteurs ont systématiquement mesuré les effets des stratégies qu'ils expérimentaient tant dans la conception de curriculums que dans les méthodes pour les enseigner. C'était encore chose rare de mesurer les impacts d'approches pédagogique sur l'apprentissage des élèves au cours des années 1960. Une autre caractéristique intéressante du *DI* est le travail minutieux sur la conception de curriculums (lecture, mathématiques, sciences, etc.) afin de bien hiérarchiser les niveaux de difficulté. Des leçons sont méticuleusement préparées, puis testées auprès d'élèves en classe jusqu'à l'obtention de l'efficacité recherchée. Plus encore, les scripts des interventions verbales des enseignants au cours de ces leçons sont décrits en détail. Le *Direct Instruction* travaille non seulement sur l'organisation

hiérarchisée du curriculum, mais propose des stratégies d'enseignement qui sont transcrites dans des leçons scriptées à utiliser auprès des élèves. Fait remarquable, au cours des cinq dernières décennies, le *DI* a constamment été évalué comme étant une approche d'enseignement très efficace¹.

Le *DI* contient plusieurs stratégies comme l'illustre le tableau 2 ci-dessous. Elles sont similaires ou complètent celles du tableau 1 :

Tableau 2. Exemples de stratégies tirées du <i>Direct Instruction (DI)</i>
1. Enseignement structuré étape par étape.
2. Atteinte de la maîtrise du processus à chaque étape.
3. Les enseignants proposent des procédures de correction spécifiques quand les élèves commettent des erreurs.
4. Diminution graduelle de la guidance à mesure que les élèves s'approchent de la pratique autonome.
5. Exercisation appropriée et systématique à travers un éventail d'exemples de la tâche à exécuter.
6. Révision cumulative des nouveaux concepts appris.

Tiré de Rosenshine (2008b, p. 4).

Troisième source de validation : les recherches sur le processus du traitement de l'information et ses liens avec l'enseignement et l'apprentissage

Un autre regard qui peut être jeté sur l'enseignement consiste à examiner comment les apprenants traitent l'information. Ce domaine de recherche issu des sciences cognitives est imposant et diversifié. Trois domaines de ces recherches permettent de comprendre l'efficacité de l'enseignement explicite :

- 1- les limites de la mémoire de travail ;
- 2- l'importance de l'élaboration des connaissances et de l'exercice ;
- 3- et enfin, la nécessité de s'entraîner jusqu'à atteindre un certain seuil de fluidité (automatisation).

En ce qui concerne le premier domaine, les limites de la mémoire de travail, il faut mentionner l'importance des travaux de John Sweller et sa théorie de la charge cognitive. Sans entrer dans les détails, rappelons que notre architecture cognitive comporte deux grandes composantes qui permettent à la fois d'être conscient,

¹ Voir une méta-analyse récente : Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C., & Rasplia Khoury, C. (2018). The Effectiveness of Direct Instruction Curricula: A Meta-Analysis of a Half Century of Research. *Review of Educational Research*, 88(4), 479–507. <https://doi.org/10.3102/0034654317751919>

d'apprendre et de se rappeler de ce qui a été appris. La première, la mémoire de travail, est comparable au processeur d'un ordinateur qui traite les informations qui lui sont transmises. La seconde composante, la mémoire à long terme, est semblable au disque dur de l'ordinateur qui emmagasine les informations que lui transmet la mémoire de travail. Alors que la capacité de la mémoire de travail est limitée, celle de la mémoire à long terme est pratiquement infinie.

Dans sa théorie de la charge cognitive, Sweller et ses collaborateurs (2011) montrent que si la mémoire de travail de l'apprenant est surchargée, l'apprentissage ne peut advenir. Ainsi, lorsque l'enseignant présente trop d'informations en même temps, ou lorsque les exigences de traitement sont trop élevées pour le niveau de l'élève, la mémoire de travail devient surchargée et l'apprentissage peut difficilement se réaliser. L'enseignant devra proposer des activités dont la charge cognitive est plus appropriée pour les apprenants et éviter la surcharge nuisible aux apprentissages. Autrement dit, décomposer un contenu complexe en unités plus simples et le faire apprendre graduellement aux élèves en suivant un processus débutant par les éléments les plus simples et en augmentant progressivement le degré de complexité est une conséquence pratique de cette théorie et correspond parfaitement à ce qu'ont montré les travaux de Rosenshine sur l'efficacité de l'enseignement.

En rapport avec le deuxième élément, l'importance de l'organisation des connaissances et de l'exercice, les recherches indiquent qu'un nouveau contenu ne pourra pas être transféré de la mémoire de travail vers la mémoire à long terme s'il n'a pas été travaillé. Cela veut dire que l'apprenant doit s'appliquer à revoir ce nouveau contenu, s'exercer à l'apprendre, répondre à des questions, essayer de le résumer, comparer sa compréhension avec d'autres apprenants. À quoi cela sert-il précisément ? Par ces exercices et activités, ce travail répété sur le contenu, l'apprenant s'engage activement dans un processus d'organisation des connaissances apprises en mémoire. En travaillant un contenu donné, il classe des éléments, les met en relation, les hiérarchise, etc., autrement dit, il organise le contenu dans sa mémoire. En effet, la psychologie cognitive a montré qu'une différence majeure entre un expert et un novice réside précisément dans l'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme. Des connaissances non organisées ne seront ni comprises ni retenues par la suite. L'expert possède évidemment plus de connaissances que le novice, mais elles sont également mieux organisées en mémoire que celles du débutant. Cette organisation s'acquiert par la pratique, par les exercices nombreux et variés sur le matériel à apprendre, ce qui contribue à faciliter l'organisation du savoir en mémoire. Une carte géographique n'est pas le territoire, mais elle en donne une idée beaucoup plus organisée que les milliers d'éléments qu'on y trouve. Les schémas, les cartes conceptuelles, les tableaux comparatifs, sont autant d'outils de soutien à l'apprentissage (étayage) facilitant l'organisation des connaissances en mémoire.

Le troisième élément souligne la nécessité de s'exercer jusqu'à atteindre un niveau de fluidité. L'entraînement facilite la récupération en mémoire de ce qui a été emmagasiné.

Il y a un net avantage d'avoir en mémoire des connaissances organisées et des procédures apprises grâce à des exercices répétés : c'est celui de diminuer la charge cognitive et de libérer la mémoire de travail. L'automatisation et la fluidité, sont rendues possible à la suite de nombreux exercices. La maîtrise de la lecture est un exemple d'automatisation. Si un lecteur chevronné peut lire sans prononcer les mots, il est en revanche très difficile pour un débutant de comprendre la signification d'un texte tant qu'il n'a pas atteint un certain niveau de fluidité. Il en va de même pour l'automatisation des quatre opérations de base en mathématiques qui s'avère nécessaire pour résoudre un problème. Ces compétences se développent à la suite d'un entraînement intensif. Ainsi, lorsque la lecture devient automatisée, il y a alors plus d'espace disponible dans la mémoire de travail et cet espace libéré peut désormais servir davantage à la compréhension du texte.

Le tableau 3 présente quelques stratégies issues des recherches sur le traitement de l'information favorisant l'apprentissage.

Tableau 3. Exemples de stratégies découlant des recherches sur le traitement de l'information
1. Fractionner le contenu afin de réduire les possibilités de confusion.
2. Structurer l'apprentissage en faisant un survol ou en donnant les grandes lignes du contenu à apprendre.
3. L'élève s'exerce à chaque étape afin de pouvoir en arriver à transférer les nouvelles connaissances vers la mémoire à long terme.
4. Assurer une exercisation supplémentaire et un surapprentissage pour que l'élève puisse utiliser le nouveau contenu ou la nouvelle habileté avec fluidité et aisance.

Adapté de Rosenshine, B. (2008a).

Quatrième source de validation. Les recherches sur l'enseignement de stratégies cognitives et métacognitives

Une quatrième source de recherches alimente l'enseignement explicite. Ce sont les recherches sur les stratégies cognitives pour aider les élèves dans des tâches moins structurées comme la compréhension en lecture. Les enseignants ont l'habitude de poser des questions aux élèves sur leur compréhension d'un texte, mais la plupart oublient de leur enseigner des stratégies cognitives et métacognitives qui peuvent les aider à répondre à ces questions. Il existe en effet à l'école des tâches moins structurées, c'est-à-dire qui ne comportent pas de procédures directes ou d'algorithmes précis pour les traiter, mais qui doivent néanmoins être apprises par les élèves. Résumer, comparer, trouver l'idée principale d'un texte, etc., sont des exemples

de ces tâches. Lorsqu'elles font l'objet d'un enseignement explicite, la compréhension en lecture s'améliore grandement.

Ce champ de recherche s'inspire des travaux étudiant le fonctionnement des experts dans un domaine à qui on a demandé de penser à voix haute lorsqu'ils résolvent un problème. Les stratégies qu'ils mettent en scène ont été formalisées et ont permis d'élaborer des procédures heuristiques pour guider une démarche intellectuelle et que les élèves peuvent par la suite apprendre à utiliser, notamment pour aborder des tâches complexes moins structurées. Ces stratégies sont enseignées en fournissant aux élèves une variété de moyens de soutien ou d'étayage (*scaffold*). Elles permettent de réduire la complexité des problèmes et de les décomposer en unités plus simples que l'élève pourra alors résoudre. Ces stratégies sont présentées au tableau 4.

Tableau 4. Exemples de bonnes pratiques tirées des recherches sur les stratégies cognitives et métacognitives
1. L'enseignant montre (i.e. fait du modelage) comment il utilise une stratégie.
2. L'enseignant met un haut-parleur sur sa pensée quand il fait des choix.
3. Il fournit des indices, pense-bête, pour aider les élèves à mettre en oeuvre la stratégie.
4. Il divise la tâche en composantes plus simples, il enseigne chacune de ces composantes séparément, puis, progressivement, il agence tout le processus en un tout.
5. Il essaie d'anticiper les erreurs des élèves.
6. Il encourage les élèves à penser à voix haute lorsqu'ils utilisent la stratégie.
7. Il met en place un enseignement réciproque avec les élèves.
8. Il fournit des listes de vérification.
9. Il donne des exemples du travail achevé.

Adapté de Rosenshine, B. (2008b).

Cinquième source de validation. Distinction entre les connaissances primaires et secondaires

Les apprentissages scolaires ne sont pas du même ordre que ceux de la vie de tous les jours. Les apprentissages tels que la lecture, l'écriture et les mathématiques constituent des « habiletés cognitives secondaires », alors que ceux de la vie

quotidienne, comme l'apprentissage du langage et sa compréhension, le développement de la socialisation, l'acquisition de gestes moteurs sont des « habiletés cognitives primaires » (Geary, 2008).

L'apprentissage des habiletés cognitives primaires s'effectue naturellement à travers le développement de l'enfant et des situations de manipulations, de jeux, d'explorations, de découverte qu'il expérimente au contact de son environnement. Ces apprentissages sont naturels et universaux et sont observables dans toutes les sociétés (Geary, 2008). Les habiletés cognitives primaires s'acquièrent naturellement grâce au développement et à la maturation de l'appareil cognitif de l'enfant et à la suite des expériences, riches en stimulations de toutes sortes, qu'il vit. L'apprentissage de ces habiletés est guidé, chez l'enfant, par un besoin vital d'apprendre et par un niveau élevé de motivation intrinsèque, lié à l'acquisition de ce type d'habiletés.

Les méthodes d'enseignement centrées sur l'élève, comme la pédagogie de la découverte, l'enquête, l'exploration, etc., permettent aux enseignants de créer des environnements pédagogiques semblables à ceux reliés à l'acquisition des habiletés cognitives primaires. Dans un tel environnement pédagogique, l'élève est amené à manipuler, explorer, découvrir et expérimenter par lui-même des situations d'apprentissage. Cependant, si ces approches pédagogiques sont favorables au développement des habiletés cognitives primaires, elles sont généralement inefficaces pour l'apprentissage des habiletés cognitive secondaires. Ce second type d'habiletés ne se développe pas naturellement, à l'instar des habiletés cognitives primaires, par simple maturation cognitive de l'enfant, par exposition à un environnement riche en stimulations et par un désir élevé d'apprendre, mais plutôt dans le cadre d'un enseignement systématique. À ce propos, Geary (2001) indique que : « [...] la recherche empirique établit que, dans beaucoup de domaines scolaires, la plupart des enfants ont besoin, pour maîtriser les compétences requises, d'un enseignement direct, explicite et dirigé par l'enseignant » (p. 98).

Enfin, il est important de retenir que les résultats de recherches provenant de ces cinq sources de validation s'appuient sur des travaux empiriques rigoureux. Plus encore, non seulement ces travaux ne s'opposent pas, mais les résultats se complètent et se renforcent mutuellement. Tout cela contribue à les valider encore davantage et à rendre la preuve d'efficacité de ces conclusions encore plus robuste. Fait à noter, ces cinq sources de recherche scientifiques se sont développées en parallèle, mais leurs conclusions et les interventions qu'elles proposent convergent vers l'enseignement explicite.

Rosenshine et Stevens ont fait en 1986 une synthèse étoffée de plusieurs de ces recherches à partir de ces diverses sources et ont proposé un *modèle général d'enseignement efficace* qui peut être considéré comme la base de l'enseignement explicite. Ce modèle comporte six fonctions : 1- Révision, 2- Présentation, 3- Pratique guidée, 4- Correction et feedback, 5- Pratique autonome, 6- Révisions hebdomadaires et mensuelles.

Tableau 5 : Les fonctions de l'enseignement efficace

1. Révision
a) Revoir les devoirs
b) Revoir les apprentissages antérieurs pertinents
c) Passer en revue les habiletés et les connaissances préalables à la leçon.
2. Présentation
a) Énoncer les objectifs de la leçon ou en donner les grandes lignes
b) Présenter la nouvelle matière par petites étapes
c) Modéliser les procédures
d) Fournir des exemples et des contre-exemples
e) Utiliser un langage clair
f) Vérifier la compréhension de l'élève
g) Éviter les digressions
3. Pratique guidée
a) Consacrer plus de temps à la pratique guidée
b) Assurer une fréquence élevée de questions
c) Faire en sorte que tous les élèves répondent et reçoivent une rétroaction
d) Assurer un taux de réussite élevé
e) Continuer à pratiquer jusqu'à ce que les élèves soient à l'aise
4. Corrections et rétroaction
a) Fournir une rétroaction sur le processus lorsque les réponses sont correctes mais hésitantes.
b) Fournir une rétroaction soutenue, des indices ou un nouvel enseignement lorsque les réponses sont incorrectes.
c) Ré-enseigner la matière si nécessaire
5. Pratique autonome
a) Présenter une vue d'ensemble et/ou donner de l'aide pendant les premières étapes.

b) Continuer à faire pratiquer jusqu'à ce que les élèves automatisent (lorsque pertinent)

c) Assurer une supervision active (si possible).
--

d) Utiliser des routines pour aider les élèves plus lents

6. Révisions hebdomadaires et mensuelles

Tiré de Rosenshine (1986b, p. 65)

Ces six fonctions constituent en quelque sorte la matrice à partir de laquelle nous avons construit une partie du *Référentiel de stratégies pédagogiques efficaces*. Une caractéristique de cette synthèse est que les stratégies n'y sont pas seulement énumérées, mais elles sont organisées temporellement. On y voit une démarche d'enseignement se dérouler et les stratégies identifiées dans les différentes sources de recherche peuvent aisément y prendre place à mesure que le temps s'écoule.

Des travaux plus récents menés notamment par Hughes et ses collaborateurs (2017), plus de 30 ans après la synthèse de Rosenshine et Stevens en 1986, reprennent encore une fois les principaux éléments de cette matrice originale. Ils ont identifié 12 composantes qui sont pour ainsi dire une reprise des mêmes éléments à peu de choses près, mais à la différence qu'ils ne sont pas regroupés en étapes (comme c'est le cas pour les fonctions de Rosenshine et Stevens), ils sont plutôt tout simplement énumérés et distingués selon qu'ils sont essentiels ou complémentaires. Fait important à signaler, ces auteurs insistent davantage sur l'importance de travailler sur le curriculum (« instructional design ») pour en segmenter les éléments principaux et identifier les éléments critiques. Ces composantes sont présentées au tableau 6.

Tableau 6. Stratégies en enseignement explicite
--

5 composantes essentielles

1. Segmenter les habiletés complexes.

2. Attirer l'attention des élèves sur les idées maîtresses du contenu à travers la stratégie du modelage, et ce par la pensée à haute voix.

3. Susciter l'engagement des élèves en utilisant systématiquement des procédures d'étayage.

4. Donner aux élèves l'occasion de recevoir et de répondre aux rétroactions.
--

5. Créer des occasions de s'exercer en vue de l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

7 composantes additionnelles

1. Choisir le contenu critique.
2. Organiser logiquement les habiletés en séquences.
3. S'assurer que les élèves possèdent les habiletés et les connaissances préalables nécessaires.
4. Communiquer aux élèves des buts et des attentes clairs.
5. Présenter un large éventail d'exemples et de contre-exemples.
6. Maintenir un rythme soutenu.
7. Présenter l'information de manière à faciliter l'organisation des connaissances chez les élèves.

Adapté de Hughes et ses collaborateurs (2017)

Après des décennies de recherches dans les classes pour identifier des stratégies efficaces, il serait surprenant d'en découvrir beaucoup d'autres qui auraient passé sous le radar des chercheurs. C'est plutôt du côté du raffinement de chacune de ces stratégies que se situeront les efforts prochains des chercheurs. Par exemple, quelles sont les meilleures manières de procéder pour faire le modelage, organiser la pratique autonome ou encore comment donner la meilleure rétroaction possible et éviter de créer le découragement des élèves.

Il est important de souligner que le *modèle général d'enseignement efficace*, du moins dans la version publiée par Rosenshine et Stevens (1986), se limite à l'apprentissage des contenus et plus particulièrement à l'interaction entre l'enseignant et les élèves pour faciliter les apprentissages. Ce n'était pas leur mandat de traiter directement de la question du *curriculum* dans cet écrit-là, même si c'est un élément incontournable, ils en conviendraient aisément. Les travaux sur le *DI* de même que ceux plus récents de Hughes et ses collègues (2017) insistent sur l'importance de la planification (*instructional design*) en lien avec l'enseignement comme tel (*delivery procedures*). C'est pourquoi quand on cherche à comprendre l'enseignement explicite, on ne peut faire l'économie du curriculum que ce soit au niveau macro de la hiérarchisation des contenus dans les différents degrés scolaires, des matières d'un degré scolaire ou encore au niveau micro des leçons à préparer quotidiennement par l'enseignant.

Par ailleurs, d'autres auteurs se sont chargés de produire des synthèses de recherches sur des aspects différents dans le fameux Handbook de 1986. C'est la raison pour laquelle Rosenshine et Stevens n'ont pas traité non plus de la *gestion de classe*. Ils soulignent cette limite importante, car la gestion des comportements des élèves est une composante essentielle du fonctionnement efficace d'une classe. Dans ce domaine aussi, le corpus de recherches est immense et des chercheurs ont mis au jour, de concert avec les enseignants, des stratégies efficaces et validées pour assurer une

gestion de classe qui facilite la création d'un climat harmonieux en vue de soutenir les apprentissages des élèves.

Fait intéressant à noter, autant il est possible pour l'enseignant de mettre en scène un *enseignement explicite des contenus*, autant il lui est possible de pratiquer en complémentarité un *enseignement explicite des comportements*.

En effet, le même esprit prévaut pour l'enseignement explicite des comportements. Il s'agit là aussi de *rendre visible l'invisible*. Plus encore, il y a une similitude des procédés de fonctionnement : les comportements à adopter dans une classe s'enseignent et on peut faire un enseignement explicite des comportements. Une différence majeure consiste cependant dans l'organisation des stratégies propres à l'adoption de bons comportements par les élèves.

Deux clés de compréhension sont essentielles pour aborder la gestion de classe ou la gestion des comportements. D'abord, on insiste pour distinguer les *stratégies préventives* des *stratégies correctives*. Il est nettement préférable de mettre en place des interventions afin de prévenir les écarts de conduite qui peuvent désorganiser le fonctionnement de la classe que de trop attendre et d'avoir à corriger la situation. Mais même si on essaie le mieux possible de prévenir, il reste que des écarts de conduite peuvent se produire et il faudra intervenir. Il faut donc posséder des stratégies qui permettent d'intervenir sur les deux tableaux, celui de la prévention et puis de la correction.

La seconde clé de compréhension concerne la *hiérarchisation des interventions*. On ne choisit pas une intervention comme on pige dans un sac à surprises. Il est préférable de les hiérarchiser.

Le tableau 7 présente les stratégies concrètes que l'enseignant peut utiliser au quotidien pour prévenir les écarts de conduite des élèves et favoriser l'adoption de comportements attendus.

Tableau 7. Stratégies d'interventions préventives en gestion de classe	
Interventions préventives	1. Établissement de relations positives avec les élèves
	2. Création d'un environnement sécurisant, ordonné, prévisible et positif
	3. Encadrement et supervision constante des élèves
	4. Organisation de la classe afin de maximiser le temps d'enseignement et d'apprentissage des élèves

	5. Enseignement efficace afin de favoriser la réussite du plus grand nombre
--	---

Adapté de Bissonnette, Gauthier et Castonguay (2016)

Une gestion efficace de la classe et des comportements des élèves implique que 80 % des interventions soient de nature préventive et que 20 % d'entre elles soient de nature corrective. En effet, pour favoriser une gestion de classe efficace, la majorité des interventions de l'enseignant doit mettre l'accent sur la prévention afin d'inciter les élèves à adopter de bons comportements. Toutefois, il faut être réaliste, l'enseignant devra également faire usage des interventions correctives. Moins fréquemment utilisées, elles visent à gérer un ou plusieurs écarts de conduite qui vont inévitablement se manifester. Le tableau 8 présente ces stratégies d'interventions correctives.

Tableau 8. Stratégies d'interventions correctives en gestion de classe		
Interventions curatives	Écarts de conduite mineurs	1. Recours aux interventions indirectes
		2. Recours aux interventions directes
	Écarts de conduite majeurs	3. Accumulation de données comportementales
		4. Questionnement sur la fonction du comportement
		5. Recours à de l'aide spécialisée

Adapté de Bissonnette, Gauthier et Castonguay (2016)

Il faut le rappeler, que ce soit pour les stratégies préventives contenues dans le tableau 7 ou celles correctives décrites dans le tableau 8, le lecteur devra se référer au *Référentiel de stratégies pédagogiques efficaces* (voir la *Gestion des comportements : prévenir les écarts de conduite et les corriger au besoin afin que les apprentissages puissent avoir lieu*) pour bien les comprendre et être capable de les utiliser quotidiennement en classe.

2. Ce que n'est pas l'enseignement explicite

Dans la première partie de ce guide pédagogique, nous avons tenté de dégager l'esprit de l'enseignement explicite. La clé de compréhension de l'esprit de cette approche est de travailler à rendre visible ce qui est habituellement invisible ou implicite dans le fonctionnement de la classe. En corollaire, il s'agira pour l'enseignant de structurer les interventions pédagogiques pour que la visibilité de la compréhension soit toujours présente.

Nous avons montré que cette approche est le résultat de travaux de recherche provenant de diverses sources scientifiques qui ont été menées au cours des cinquante dernières années. À titre d'exemple, nombre de stratégies ont été désignées dans les 8 tableaux présentés. L'esprit de l'approche est de rendre visible ce qui est caché et des stratégies pédagogiques contribuent à assurer cette visibilité.

Dans la section suivante, nous allons faire un pas de plus. Comme il existe plusieurs malentendus au sujet de l'enseignement explicite, ils doivent être analysés et discutés, et ce, pour consolider et affiner notre compréhension de l'approche.

2.1 L'enseignement explicite, ce n'est ni l'enseignement traditionnel ni l'enseignement magistral

Plusieurs associent à tort l'enseignement explicite à l'enseignement traditionnel ou à l'enseignement magistral. Il est essentiel d'établir certaines distinctions afin d'éviter ce genre de confusion, trop souvent entendu et constaté.

Nous avons déjà fait l'hypothèse que la pédagogie est apparue au XVII^e siècle et que s'est ensuite constituée une tradition, une manière assez uniforme de faire l'école, qui s'est disséminée un peu partout et a perduré au fil des siècles pour se rendre jusqu'à notre époque (Gauthier, 1996 ; 2004). Nous avons appelé *tradition pédagogique* cette manière de faire la classe. Pour faire face à un nombre plus important d'élèves dans les classes d'autrefois, il fallait pour les maîtres d'écoles organiser un ensemble de stratégies et de dispositifs en vue d'assurer l'ordre dans la classe pour que l'apprentissage puisse se réaliser. C'est ainsi que sont apparus le contrôle du temps (aucun temps mort), de l'espace (chacun à sa place), des déplacements des élèves, de leur posture, de leur conduite (les récompenses et les punitions graduées) de même que les savoirs à enseigner qui étaient méticuleusement découpés. La tradition pédagogique avait pour souci de structurer la transmission des contenus et, pour ce faire, d'assurer le contrôle des conduites des élèves. Plus encore, les maîtres étaient eux-mêmes contrôlés dans le cadre des premières initiatives de formation à l'enseignement qui ont été mises en place à cette époque.

Au cours du XX^e siècle, plusieurs tentatives ont été menées dans divers pays pour modifier, voire renverser, cette manière de faire la classe qui était fortement critiquée. On appelle *pédagogie nouvelle* ce discours qui regroupe plusieurs auteurs forts

différents les uns des autres (Freinet, Montessori, Neill, Freire, etc.) et qui critique la tradition pédagogique en place et cherche à la remplacer par d'autres façons de faire la classe. Une des caractéristiques fondamentales de ce discours est de s'opposer à la tradition pédagogique de manière plutôt caricaturale et manichéenne. Par un artifice rhétorique et dans une visée polémique, tous les défauts se retrouvent du côté de la tradition pédagogique et toutes les vertus se rangent du côté des innovations que l'on veut désormais mettre de l'avant. C'est ainsi que la *tradition pédagogique* devient progressivement, à la suite des attaques répétées, la *pédagogie traditionnelle* avec toute la connotation négative que l'on accole encore de nos jours à ce terme. Les pédagogues du XX^e siècle ont diabolisé la tradition pédagogique pour mieux faire valoir leur nouvelle approche qu'ils voulaient voir émerger. Ce faisant ils ont créé un monstre qui n'a pas de véritable existence historique. La pédagogie traditionnelle n'existe pas, elle n'a pas de représentants déclarés, elle ne se situe à aucune époque. En revanche, ce qui existe, c'est la tradition pédagogique. De manière polémique, les pédagogues du XX^e siècle ont fait de la tradition un repoussoir ; cette charge en règle contre la tradition a versé facilement dans l'exagération.

Certes, la tradition pédagogique pouvait contenir des erreurs et des excès qu'il convenait de critiquer. Mais tout n'était certainement pas mauvais dans cette forme d'enseignement. Par exemple, l'idée de mettre en place des dispositifs pour structurer la classe (ce qu'on appelle aujourd'hui la gestion de la classe), afin de faciliter l'enseignement des contenus, est fort pertinente parce que l'enseignant doit gérer des groupes et, pour y arriver, il doit créer un certain ordre essentiel au bon fonctionnement d'un collectif. La posture polémique et manichéenne des partisans de la pédagogie nouvelle a eu pour conséquence néfaste sur le plan pédagogique de jeter le bébé avec l'eau du bain. Il faudra des décennies de recherches pour invalider leurs affirmations sans fondement, et encore !

L'enseignement magistral diffère de la tradition pédagogique au sens où il en est une des modalités. Il ne recouvre pas l'ensemble des stratégies mises en place par la tradition pédagogique. Cette forme d'enseignement est axée exclusivement sur la transmission du contenu sous forme de monologue par l'enseignant. On associe souvent le magistral au traditionnel au sens où l'enseignant parle et l'élève prend des notes. Cela correspond plus souvent aux modalités de l'enseignement supérieur qu'à celles de l'enseignement primaire. On pourrait presque dire que plus on s'élève dans l'échelle des niveaux d'enseignement, plus le monologue risque d'occuper une place importante dans le fonctionnement de la classe.

Même si l'enseignement explicite donne au maître le rôle premier de diriger l'enseignement et l'apprentissage des élèves, il reste que le monologue ne constitue certainement pas la meilleure stratégie pour transmettre le savoir. À moins que l'enseignant se dise « *Moi j'enseigne, c'est à eux d'apprendre* » et qu'il se soucie peu de savoir comment les contenus transmis sont compris par les élèves, la stratégie de l'enseignement magistral se suffit alors à elle-même. L'enseignant « n'aura rien vu » et

ne saura que lors de l'évaluation finale ce qu'auront compris et retenu les élèves, auquel cas il pourra toujours dire, si les performances ne sont pas au rendez-vous, et sans évidemment se remettre en question, que ces derniers n'ont pas le niveau requis. Mais si l'enseignant a le souci d'aller plus loin et veut savoir comment les élèves ont interprété et compris son message, il doit constamment aller chercher cette information (la rendre visible et explicite) par des questions, en instaurant de plus en plus un dialogue et non un monologue.

Alors que l'enseignement magistral est axé sur la seule transmission du contenu selon une procédure de monologue, l'enseignement explicite met plutôt l'accent principalement sur la compréhension de la matière et son organisation en mémoire par les élèves par un questionnement habile du maître et une rétroaction ciblée. De même, contrairement à l'enseignement magistral qui ne permet pas aux élèves (et au maître) de vérifier à temps s'ils ont compris la matière, un enseignement explicite permettra plutôt à l'enseignant de vérifier beaucoup plus rapidement le degré de compréhension des élèves, notamment au cours de la pratique guidée, ce qui évite que les erreurs se cristallisent dans l'esprit des élèves.

Finalement, de la même manière qu'il est tenu pour acquis trop facilement que si on veut transmettre une connaissance à quelqu'un, cela doit être fait exclusivement par un enseignement magistral, il est tout aussi erroné de penser que pour rendre l'élève actif, il faille passer par un enseignement centré sur l'apprenant au cours duquel l'enseignant ne doit pas explicitement transmettre du savoir. L'une approche est aussi erronée que l'autre et communiquer le savoir peut être à la fois très interactif et explicite.

2.2 Les approches pédagogiques ne sont pas toutes équivalentes sur le plan de leur efficacité

Une des voies intéressantes qui a été suivie depuis les années 1970 est cet effort de mesurer, en contexte de classe, l'impact des procédés pédagogiques et didactiques sur les apprentissages des élèves. L'identification, par la recherche, des pratiques exemplaires d'enseignement est la base sur laquelle le métier pourra enfin se professionnaliser, que les enseignants pourront posséder des savoirs partagés et ainsi sortir des impasses du sens commun, du vécu et de l'intuition.

Certains, et ils sont nombreux, font du maintien de la pluralité des approches pédagogiques une sorte de principe moral devant encadrer la profession. Selon eux, identifier de bonnes pratiques pédagogiques irait à l'encontre du principe de l'ouverture aux différentes approches pédagogiques et de la nécessité de les varier en classe. Cette affirmation mérite d'être critiquée. Il nous semble, au contraire, que c'est faire fausse route au sens où c'est donner une place *a priori* à un principe pédagogique qui ne peut prendre son sens qu'*a posteriori*.

En effet, maintenir le principe d'un pluralisme pédagogique *a priori*, c'est soutenir qu'on est d'accord pour promouvoir toutes les pédagogies, même celles dont l'inefficacité a été montrée! On comprend mal la pertinence de promouvoir de telles approches pédagogiques si elles n'offrent pas certaines garanties de succès. Qu'on se rappelle le projet *Follow Through* où les effets d'une vingtaine d'approches pédagogiques ont été mesurés et où il a été montré qu'elles présentaient des différences appréciables sur les plans affectifs, cognitifs et des habiletés de base (Bissonnette, Richard, et Gauthier, 2005). Certaines approches pédagogiques présumées novatrices voire miraculeuses ont même eu des effets inférieurs sur le plan de la réussite scolaire que ceux des groupes témoins. Quand une innovation produit de moins bons résultats que ce qui se faisait auparavant, on comprend mal qu'elle soit promue et valorisée.

Cela dit, il est possible que plusieurs approches pédagogiques facilitent l'apprentissage des élèves et c'est effectivement le cas. Cependant, cela ne veut pas dire que toutes les approches se valent. Nous pensons plutôt que le principe de l'ouverture aux approches doit être posé *a posteriori*, c'est à dire que seules les approches pédagogiques ayant démontré au préalable leur efficacité doivent être encouragées et pourront faire partie du savoir partagé par les membres d'une profession par le biais de la formation initiale ou continue. Il s'agit là d'une réserve importante.

Par exemple, les approches pédagogiques qui ont montré une certaine efficacité d'après les recherches que nous avons examinées (Bissonnette et al., 2005), présentent certaines différences, mais appartiennent à la même famille « *instructionniste*² ». Cela n'épuise pas encore tous les possibles sur le plan pédagogique, car d'autres manières de faire la classe, du moins d'autres stratégies, apparaîtront peut-être dans les années à venir et pourront démontrer leur efficacité. En ce sens, l'identification de pratiques exemplaires ne signifie pas qu'il n'y a qu'une seule façon de faire la classe, « *one best way* », mais plutôt que, à ce stade-ci des connaissances disponibles, ce sont ces stratégies qui ont montré leur efficacité. Ce n'est pas l'exclusivisme d'une méthode. En fait, s'il y a sans doute plusieurs façons de bien enseigner, celles-ci ne sont certes pas illimitées et pour le savoir, il n'y a qu'une seule manière, il faut en mesurer les effets. Ces stratégies pédagogiques pourront éventuellement faire partie du réservoir de stratégies validées dans la mesure où on réussira à en établir des preuves d'efficacité pour l'amélioration des apprentissages et de la conduite des élèves. Pour l'heure, *il semble que ce sont les pédagogies systématiques, structurées et explicites qui présentent les meilleures preuves d'efficacité* et c'est dans cette direction-là qu'il est raisonnable de s'orienter comme professionnels. La recherche constitue le seul rempart nous permettant de nous prémunir contre les idées reçues, les effets de mode ou les vendeurs aguerris de recettes pédagogiques qui ne fonctionnent pas.

² Le terme *instructionniste* regroupe l'ensemble des approches dans lesquelles l'enseignant fait apprendre des contenus scolaires de manière systématique, structurée et explicite à ses élèves, en procédant principalement du simple vers le complexe.

2.3 L'enseignement explicite n'est pas une pédagogie où l'élève est passif

Dans la rhétorique de l'opposition entre les pédagogies centrées sur l'élève et celles centrées sur l'enseignant, on retrouve souvent l'affirmation selon laquelle, dans un enseignement explicite, l'élève serait foncièrement passif. Cette critique provient des partisans de la pédagogie nouvelle qui prétendent que dans leur approche l'élève est au cœur des préoccupations alors que ce ne serait pas le cas de l'enseignement explicite. Il s'agit encore une fois d'une caricature qu'il convient de dénoncer. Il est évident que l'enseignement explicite a le souci de l'élève, mais il est davantage du côté du *faire apprendre* que du *faire découvrir*. C'est une différence essentielle.

Quand on examine sérieusement les différents procédés mis de l'avant dans la démarche d'enseignement explicite, force est de constater que l'élève est constamment sollicité. Dès le départ, l'enseignant s'assure de capter son attention, il procède aussi par un questionnement précis au rappel des connaissances antérieures, il modèle ensuite ce qui doit être appris en mettant un haut-parleur sur sa pensée illustrant ainsi les questions que l'élève pourra réinvestir lorsqu'il aura à exécuter une tâche semblable. Puis, il met les élèves au travail et les guide dans leur pratique en circulant dans la classe et en vérifiant la compréhension des uns et des autres. D'aucune façon l'élève n'est laissé à lui-même, tant qu'il n'a pas montré qu'il pouvait exécuter les tâches de manière autonome et avec un taux élevé de succès.

Cela dit, rien ne remplace l'observation d'exemples de pratiques d'enseignement explicite dans les classes. On consultera avec profit les vidéos d'Archer et de Hughes, (2011) (http://explicitinstruction.org/?page_id=92) et ceux d'Engelman (<http://vimeo.com/assoc4di>;) ou du *Direct Instruction* (<http://www.education-consumers.org/DIvideos.htm>) pour se rendre compte à quel point l'enseignant filmé en situation de classe maintient ses élèves en constante activité intellectuelle durant un enseignement explicite. Le fait que ces films soient en anglais n'a pas d'importance pour saisir ce qui s'y passe même si on ne maîtrise pas cette langue : l'interaction entre l'enseignant et les élèves y est présente à chaque instant dans un chassé-croisé de questions et de réponses. C'est cette interaction constante qui parle le plus. Par conséquent, être actif signifie être sollicité cognitivement par l'enseignant.

2.4 L'enseignement explicite n'est pas une approche rigide ou robotisée

On aurait tort d'aborder l'enseignement explicite de manière rigide comme si tout devait se faire de la même manière tout le temps et en toutes circonstances. Il s'agit plutôt de faire varier des composantes de l'approche en fonction des *élèves* et de *ce qui doit être appris*.

En fait, c'est le *temps* accordé aux différentes étapes (révision, modelage, pratique guidée et pratique autonome) qui variera selon le *niveau des élèves*. Un apprenant débutant ou qui éprouve des difficultés d'apprentissage a besoin d'aide. L'étayage, est notamment une mesure de soutien appropriée pour l'accompagner dans sa démarche.

En revanche, pour un apprenant plus expérimenté dont le niveau de compétence est plus élevé, il n'est pas nécessaire d'insister autant sur le rappel des connaissances antérieures. Il devrait normalement déjà posséder les préalables nécessaires pour réaliser avec succès des activités présentant un certain niveau de complexité.

En regard du temps, Rosenshine (2008a) propose les ajustements suivants pour s'adapter au niveau des élèves :

Tableau 9. Ajustements à apporter en fonction du niveau des apprenants	
Apprenants lents ou jeunes	Apprenants rapides ou plus âgés
Plus de révision du matériel	Moins de révision du matériel
Moins de temps consacré à la présentation du nouveau matériel (modelage)	Plus de de temps consacré à la présentation du nouveau matériel (modelage)
Plus de temps consacré à la pratique guidée	Moins de temps consacré à la pratique guidée
Plus de temps consacré à la pratique autonome. Elle est davantage supervisée par l'enseignant et l'accent est mis pour que tous les apprenants exécutent les tâches correctement et rapidement.	Moins de temps consacré à la pratique autonome en classe. Les devoirs peuvent y suppléer parce que les étudiants réussissent aisément la tâche demandée de manière autonome

Tiré de Rosenshine, B. (2008a, p. 242)

Par ailleurs, le *temps* accordé aux différentes étapes (révision, modelage, pratique guidée et pratique autonome) variera aussi selon la nature du *contenu*. En effet, ce qui doit être appris comporte une charge cognitive variable. Quand le contenu est difficile, ou quand il exige une démarche en plusieurs étapes, il est recommandé de le diviser en sous-étapes qui seront enseignées successivement. Ainsi, durant une période, l'enseignant pourra pour une sous-étape donnée : 1- donner une explication; 2- vérifier la compréhension; 3- conduire la pratique guidée; 4- superviser la pratique autonome. Il recommencera ensuite le même processus pour chacune des sous-étapes suivantes. Cette approche est également indiquée quand les élèves sont lents.

De même, la théorie de la charge cognitive (Sweller, van Merriënboer, & Paas, 1998), a montré l'effet d'inversion de l'expertise. En effet, ce qui facilite l'apprentissage chez les novices peut avoir un effet limité, voire négatif, sur l'apprentissage des experts. Dans un domaine donné, contrairement aux novices, les experts possèdent déjà des connaissances dans ce domaine. C'est pourquoi ils peuvent apprendre par découverte et exploration, c'est-à-dire sans le guidage important qui est nécessaire pour les novices. Il importe de préciser que l'expertise dans un domaine donné se retrouve généralement au niveau postsecondaire et non dans l'enseignement primaire et secondaire.

2.5 L'enseignement explicite n'est pas « enseigner plus explicitement ou expliciter en classe »

Au cours des dernières années, des auteurs français ont donné une acception différente à l'enseignement explicite en utilisant les appellations *enseigner plus explicitement* et *expliquer en classe* contribuant ainsi à créer la plus grande des confusions. Or, une analyse de contenus de différents documents français utilisant ces expressions a montré que ces expressions se résument *grosso modo* à :

simplement expliciter en début et en fin de leçon et à procéder par questionnement en cours de leçon pour faire expliciter les élèves [ce qui s'apparente à une pédagogie de la découverte]. Par conséquent, les propositions pédagogiques formulées dans ces documents s'éloignent considérablement de l'esprit de l'enseignement explicite décrit par Rosenshine (Bissonnette, Bocquillon et Gauthier, 2021, p. 112).

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons d'abord tenté de cerner la nature de l'enseignement explicite, c'est-à-dire son esprit. L'idée maîtresse de cette approche est de rendre visible ce qui est invisible, explicite ce qui est implicite. Cela peut sembler surprenant à première vue, mais en y réfléchissant un peu, on se rend compte qu'il existe une foule d'éléments qui sont invisibles dans une classe et qui peuvent causer de la confusion, de l'incompréhension et des difficultés d'apprentissage ou de comportement. La règle numéro 1 est donc celle-ci : rendre l'implicite explicite.

Comment arriver à atteindre cet objectif d'explicitation ? Les différents champs de recherches que nous avons décrits ont permis, au fil des années, de mettre au jour et de décrire plusieurs stratégies qui facilitent l'explicitation. Nous en avons illustré quelques-unes dans les divers tableaux présentés. Elles renvoient au *Référentiel*, outil incontournable pour mieux les comprendre et les maîtriser.

Par ailleurs, on comprend plus profondément un concept si on saisit ce qu'il n'est pas. Cette autre perspective permet notamment de monter des objections ou encore des

idées reçues au sujet de l'enseignement explicite. La deuxième section du chapitre en examine quelques-unes, ce qui permet d'apporter un autre éclairage sur ce concept.

En terminant, nous aimerions signaler que le présent *Guide pédagogique* aborde l'enseignement explicite au niveau de la *classe* seulement alors que le *Référentiel* touche à la fois la classe et l'école. Ce choix est délibéré. La raison tient en ce qu'on veut s'assurer d'abord que les enseignants maîtrisent dans leurs propres classes les stratégies de l'enseignement explicite des contenus et des comportements.

La phase suivante consistera à s'assurer qu'il y a une *harmonisation des pratiques de gestion des apprentissages des contenus et des comportements au niveau de l'école*. Cette phase est plus longue et plus complexe, car elle demandera un travail concerté des acteurs. Les écoles efficaces sont celles où l'ensemble des enseignants partagent les mêmes bonnes stratégies tant sur le plan des contenus que sur celui des comportements. C'est vers cela qu'il faudra tendre éventuellement.

Références

Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Coll. Formation et profession. Québec : Presses Université Laval.

Bissonnette, S., Bocquillon, M., et Gauthier, C. (2021). Suffit-il d'« enseigner plus explicitement » ou d'« expliciter en classe » pour mettre en place l'enseignement explicite de Rosenshine ? In S. Bissonnette, E. Falardeau et M. Richard (dir). *L'enseignement explicite dans la francophonie. Fondements théoriques, recherches actuelles et données probantes* (pp. 109-134). Québec : Presses Université du Québec.

Gauthier, C. (1996). Le XVII^e siècle et le problème de la méthode dans l'enseignement ou la naissance de la pédagogie dans : Gauthier, C. et Tardif, M. (édit.). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur. pp. 87-108.

Geary, D. C. (2002). 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* (pp. 453-464). Mahwah, NJ : Erlbaum.

Geary, D. C. (2008). An evolutionarily informed education science. *Educational Psychologist*, 43, 179–195.

Hattie, J. A. (2009) *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

- Hughes, C. A., Morris, J. R., Therrien, W. J., Benson, S.K. (2017). Explicit instruction: Historical and contemporary contexts. *Learning disabilities research and practice* 32(3), 140-148. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12142>
- Rosenshine, B. (2008a). Systematic Instruction. In T. L. Good (Ed.) *21st Century Education: A Reference Handbook* (pp. 235-243). California : SAGE Publications.
- Rosenshine, B. (2008b). *Five Meanings of Direct Instruction*. Lincoln, Ill. : Center on Innovation & Improvement.
- Rosenshine, B. V., & Stevens, R. (1986). Teaching Functions. In M. C. Wittrock (dir). *Handbook of Research on Teaching* (3e éd.). (pp. 376-391). New York: Macmillan.
- Rosenshine, B. (2012) Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know. *American Educator*, 36(1), p12-39.
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. New York : Springer-Verlag.
- Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10, 251-296.

Chapitre 2.

La leçon, stratégies à privilégier et erreurs à éviter

Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons chacune des étapes d'une leçon d'enseignement explicite. Pour chacune de ces étapes, les stratégies à privilégier y sont présentées ainsi que les erreurs à éviter. Ce chapitre joue le rôle pratique d'un guide pédagogique, d'un mode d'emploi pour mettre en œuvre les stratégies décrites dans le *Référentiel de stratégies pédagogiques efficaces à utiliser en classe et dans l'école*.

Nous débutons en décrivant l'enseignement explicite des contenus et nous enchaînons en présentant l'enseignement explicite des comportements.

L'enseignement explicite des contenus

1. Révisions quotidiennes et devoirs (Cf. *Référentiel de stratégies pédagogiques efficaces à utiliser en classe et dans l'école, section Gestion de l'enseignement 1.6*)

Les révisions quotidiennes et les devoirs jouent un rôle important dans l'enseignement. Ces stratégies contribuent à consolider la compréhension des notions et des habiletés apprises antérieurement. Elles permettent de soutenir l'organisation de ces connaissances en mémoire et d'en faciliter le rappel lorsque nécessaire.

Stratégies à privilégier	Erreurs à éviter
<ul style="list-style-type: none">• Lors d'observations en classes, les enseignants efficaces commencent leurs leçons par un bref rappel, de cinq à huit minutes, des notions apprises auparavant. (Rosenshine, 2010)	<ul style="list-style-type: none">• Quand l'enseignant ne revoit pas les connaissances antérieures, il oblige les élèves à faire un plus grand effort pour les récupérer en mémoire, et ce, au moment même où il leur demande de les intégrer à un nouveau contenu à apprendre. Cela augmente la difficulté d'acquisition des notions nouvelles.
<ul style="list-style-type: none">• Les enseignants efficaces revoient les connaissances et les éléments importants en vue de préparer la nouvelle leçon.	
<ul style="list-style-type: none">• La correction des devoirs en salle de classe permet aux enseignants efficaces de revoir	<ul style="list-style-type: none">• Les enseignants moins efficaces non seulement ne donnent pas ou peu de devoirs, mais ils ne les

<p>les savoirs enseignés, de revenir sur des éléments difficiles et des sources d'erreurs possibles.</p>	<p>revoient pas et ne les corrigent pas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Les devoirs sont de courte durée</i> • <i>Les devoirs sont à faire quotidiennement.</i> Les devoirs devraient faire partie des routines de la classe. • <i>Les devoirs pris en note par les élèves.</i> L'enseignant se réserve un moment à la fin de la journée pour présenter les devoirs à faire. • <i>Les devoirs sont planifiés et préparés par l'enseignant.</i> Les élèves ne devraient pas travailler sur des contenus nouveaux ou avoir un taux d'erreurs élevé lors de la réalisation des devoirs. Les devoirs portent ce qui a été vu en classe et pratiqué avec succès. Il s'agit d'un prolongement de la pratique autonome. • <i>Les devoirs impliquent la pratique d'habiletés simples.</i> Les élèves s'exercent sur des apprentissages réalisés en classe afin d'en consolider la compréhension et d'en automatiser l'exécution. • <i>Les devoirs sont revus ensuite en classe.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Les devoirs sont trop longs</i> • <i>Les devoirs sont à faire occasionnellement et l'enseignant est pris pour négocier à chaque fois.</i> • <i>Les devoirs contiennent des contenus nouveaux à apprendre.</i> À ce moment, les risques d'échec pour les élèves sont trop élevés ou encore ce seront les parents qui les feront. • <i>Les devoirs ne sont pas revus et corrigés.</i>

2. Ouvrir la leçon (Référentiel de stratégies pédagogiques efficaces à utiliser en classe et dans l'école, section Gestion de l'enseignement, 1,1)

Une leçon possède un début, un milieu et une fin. L'ouverture est l'étape qui sert à préparer les élèves au nouvel apprentissage. Elle donne le signal du départ, informe les élèves des objectifs attendus, présente la démarche à effectuer et fait le rappel des connaissances vues antérieurement qui sont nécessaires au nouvel apprentissage.

Stratégies à privilégier	Erreurs à éviter
<p>Les enseignants efficaces commencent par obtenir l'attention des élèves avant de débiter leur leçon.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Énoncer une phrase du type « <i>Les amis, nous allons maintenant commencer notre leçon de français</i> » Ou combiner un geste comme frapper dans les mains, suivi d'une phrase « <i>Regardez-moi maintenant, nous allons ...</i> » • Faire suivre sa phrase ou son geste d'une pause pour laisser le temps aux élèves de s'exécuter. • Balayer la classe du regard pour s'assurer d'avoir obtenu l'attention de tous les élèves. • Capter l'attention des élèves doit devenir une routine de l'enseignant qu'il utilisera constamment pour chaque transition d'activités. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants moins efficaces ne s'assurent pas d'obtenir de manière systématique l'attention de tous les élèves avant de commencer la leçon. • Par conséquent, ils devront tôt ou tard recommencer leurs explications et même gérer l'inconduite des élèves.
<p><i>Activer les connaissances et habiletés préalables</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant efficace active les connaissances antérieures pour établir un lien entre ce que les élèves connaissent déjà et les nouveaux contenus qu'il veut leur faire apprendre dans la leçon. Il s'agit de rafraîchir la mémoire à propos de ce qui a été appris antérieurement. • Ce rappel dure 5 minutes environ. • Une vérification auprès de tous les élèves en mode chorale est une pratique à privilégier. • Si les élèves ne semblent pas maîtriser les connaissances préalables, l'enseignant doit les réenseigner. • Les devoirs corrigés en classe peuvent contenir les 	<ul style="list-style-type: none"> • Il est moins efficace de commencer une leçon sans rafraîchir la mémoire à propos de ce qui a été appris (vocabulaire, concept, procédures, etc.). • Il y aura une perte de temps et l'enseignant sera obligé d'y revenir de toute façon. Sinon, les élèves auront plus de difficulté à apprendre les contenus de la leçon, car la charge cognitive sera plus importante.

connaissances préalables à la leçon.	
<p><i>Présenter l'objectif d'apprentissage</i> permet de clarifier le sens des activités proposées dans la leçon.</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant énonce ce qui est attendu des élèves au terme de la leçon : « <i>la suite de la leçon, vous serez en mesure de...</i> » • Lorsque c'est possible, il peut également énoncer la raison qui le justifie. • Il est également possible de présenter aux élèves un bref aperçu du déroulement de la leçon : « <i>nous allons commencer par, ensuite...</i> » 	<ul style="list-style-type: none"> • Un enseignant qui ne présente pas l'objectif de sa leçon empêche ses élèves de donner du sens aux apprentissages à réaliser, et partant, de s'y engager pleinement. Ne sachant pas à quoi tout cela pourra servir, ils auront plus de difficulté à s'orienter dans ce qu'ils ont à faire

3. Faire le modelage des apprentissages à réaliser (*Référentiel de stratégies pédagogiques efficaces à utiliser en classe et dans l'école, section Gestion de l'enseignement, 1,2*)

Le modelage est cette phase de la leçon au cours de laquelle l'enseignant présente de nouvelles notions ou habiletés à apprendre. On dit qu'il met un haut-parleur sur sa pensée pour que les élèves comprennent comment il raisonne, pour qu'ils « voient » son raisonnement. On pourrait résumer le modelage de l'enseignant par l'énoncé : « Voici, je vais vous *montrer comment je fais pour.* ».

Le modelage est sans doute l'étape la plus classique d'une leçon. Tous les enseignants font du modelage, mais le recours aux stratégies et actions à privilégier peut varier considérablement d'un enseignant à l'autre.

Des stratégies à privilégier	Des erreurs à éviter
<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants efficaces n'encombrent pas l'esprit des élèves en présentant trop de notions à la fois. • Au contraire, ils n'en présentent qu'un petit nombre à la fois et accompagnent les élèves pour mettre en pratique ce qu'ils viennent d'apprendre. • Une fois une première étape vue, ils s'assurent que les élèves la 	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants sont nettement moins efficaces lorsqu'ils présentent trop de nouvelles notions, quand ils ne questionnent pas suffisamment les élèves et ne les guident pas ensuite lorsqu'ils s'exercent sur ces nouvelles notions. • Présenter trop d'informations à la fois est inefficace, car la mémoire de travail est limitée et

<p>maîtrisent avant de passer à la suivante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Démontrer étape par étape est un excellent moyen de prendre en compte les limites de la mémoire de travail et ainsi d'éviter la surcharge cognitive. 	<p>devient rapidement surchargée rendant ainsi l'apprentissage difficile ou irréalisable.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un enseignant moins efficace peut aussi faire une présentation trop courte et donner ensuite des exercices aux élèves. Comme il ne s'est pas assuré au préalable, étape par étape, de la compréhension des élèves, il devra probablement reprendre ensuite les explications en cours de route lors de l'exécution des tâches à accomplir.
<ul style="list-style-type: none"> • En démontrant étape par étape, l'enseignant efficace rend visible son raisonnement quand il exécute une tâche ou résout un problème. Il pense à haute voix pour que les élèves suivent, pas à pas, son raisonnement. • Au cours de son explication, il les questionne, donne plusieurs exemples et contre-exemples et vérifie leur compréhension. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant moins efficace ne s'assure pas suffisamment que son modelage a été bien fait, car il ne vérifie pas au fur et à mesure la compréhension de ses élèves. • Au cours de son explication, il les questionne peu ou pas, ni ne leur présente de contre-exemples. Il n'accorde pas suffisamment de temps à la vérification de leur compréhension.
<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant efficace choisit bien ses exemples pour ne pas créer de la confusion chez ses élèves. • Il utilise aussi des contre-exemples qui aident à solidifier la compréhension. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant moins efficace ne porte pas suffisamment d'attention aux exemples qu'il utilise et risque par conséquent d'introduire des erreurs de compréhension dans la tête des élèves. • Il est moins efficace de ne pas utiliser de contre-exemples. Les contre-exemples permettent de vérifier la solidité de la compréhension des élèves.
<ul style="list-style-type: none"> • Durant la phase d'apprentissage initial, il est très efficace de présenter aux élèves des <i>exemples de problèmes résolus</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • On a cru longtemps qu'il était préférable de donner aux élèves, et ce le plus rapidement possible, des problèmes à

<p>et de leur expliquer, pas à pas, chacune des étapes et les stratégies à utiliser pour résoudre le problème. Une fois qu'ils maîtriseront le processus, l'enseignant pourra leur donner des problèmes similaires à résoudre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le même type de démarche de style pas à pas - fournir un élément d'aide initial, expliquer et montrer un procédé, guider étape par étape les exercices et encadrer la pratique autonome – peut être utilisé avec succès pour de nombreuses activités dans différentes matières (mathématiques, sciences, écriture, compréhension de textes). 	<p>résoudre. On considérait alors que l'apprentissage par problème était l'approche pédagogique à privilégier. Or, les recherches de John Sweller ont montré que c'est faux.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En présentant en phase d'apprentissage initial des problèmes non résolus à leurs élèves les enseignants risquent de surcharger leur mémoire de travail et de compromettre leur apprentissage.
<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant a le souci d'enseigner efficacement afin de favoriser l'organisation des connaissances dans la mémoire des élèves. • Un moyen à utiliser pour y parvenir est de fournir aux élèves des <i>organiseurs graphiques</i>, (plans, schémas, cartes conceptuelles) c'est-à-dire des outils offrant une organisation structurée du matériel à apprendre. • Ces outils permettent aux élèves de mieux « voir » les liens entre les connaissances. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant moins efficace n'utilise pas suffisamment d'outils permettant d'organiser les connaissances en mémoire. Ce faisant, il est plus difficile pour les élèves de récupérer des connaissances qui ne sont pas organisées.

4. Guider la pratique (*Référentiel de stratégies pédagogiques efficaces à utiliser en classe et dans l'école, section Gestion de l'enseignement, 1,3*)

La pratique guidée est l'occasion pour l'élève d'appliquer, sous la supervision étroite de l'enseignant, ce qui a été objet d'apprentissage lors du modelage. « Nous faisons ensemble » qualifie bien cette étape de la leçon au cours de laquelle enseignant et élèves se partagent la responsabilité de l'action.

Le modelage ne suffit pas pour favoriser l'apprentissage. Les élèves doivent s'approprier les connaissances et les habiletés enseignées. Pour ce faire l'enseignant propose aux élèves des activités, similaires à celles du modelage, afin de leur permettre de vérifier et de consolider leur compréhension dans l'action. C'est pourquoi il faut accorder un temps important à la pratique guidée au cours de laquelle l'enseignant met les élèves au travail à travers une série d'activités d'apprentissage à accomplir qu'il supervise étroitement.

Des stratégies à privilégier	Des erreurs à éviter
<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants efficaces consacrent un temps suffisant pour guider les élèves lorsqu'ils s'exercent sur les notions nouvelles. Ce temps leur permet de vérifier la qualité de la compréhension des notions enseignées. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants moins efficaces accordent moins de temps à la pratique guidée pour favoriser l'appropriation des notions nouvelles. • Parfois, la pratique guidée est même inexistante et l'élève se retrouve trop rapidement en pratique autonome. La qualité de la compréhension n'ayant pas été vérifiée les erreurs et l'incompréhension sont hautement probables
<ul style="list-style-type: none"> • Au cours de cette phase, l'enseignant questionne constamment les élèves pour vérifier ce qu'ils comprennent ou non, et ce, afin d'y remédier rapidement. Le questionnement et la rétroaction sont les stratégies qui caractérisent la pratique guidée. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants moins efficaces posent peu de questions et par ricochet vérifient peu la compréhension des élèves. De fait, les risques d'incompréhension et d'erreurs augmentent ainsi que le développement de connaissances erronées.
<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants efficaces posent davantage de questions ouvertes aux élèves afin que ceux-ci aient à expliquer leur processus et leur raisonnement dans la réalisation d'une tâche donnée. • Il semble préférable de choisir des élèves de la classe au hasard pour répondre aux questions plutôt que de les questionner à tour de rôle. Ne sachant pas qui est questionné, les élèves sont davantage attentifs, engagés et actifs dans l'activité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants moins efficaces posent plutôt des questions fermées ne permettant pas aux élèves d'expliquer leur processus et leur raisonnement pour réaliser la tâche donnée. Les questions fermées permettent seulement de vérifier l'exactitude ou non d'une réponse. • Questionner les élèves à tour de rôle ne permet pas de maintenir une attention soutenue et un engagement élevé dans

<ul style="list-style-type: none"> • Les réponses en chœur sont également efficaces pour maintenir l'attention et l'engagement des élèves. Il s'agit de demander à chacun des élèves : 1- d'écrire sa réponse sur un carton ou une ardoise ; 2- de ne pas la montrer aux autres ; 3- et au signal de l'enseignant, de lever son ardoise tous ensemble et en même temps. Cette stratégie permet aussi à l'enseignant d'identifier rapidement ceux qui comprennent. 	<p>l'apprentissage. En effet, les élèves ayant répondu se désengageront de l'activité une fois leur tour passé.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De même, demander aux élèves de lever la main pour répondre à une question est une pratique peu efficace. Généralement ce sont toujours les élèves performants qui vont répondre aux questions posées et les autres peuvent se désengager.
<ul style="list-style-type: none"> • Lorsque l'enseignant consacre un temps suffisant à la pratique guidée, les élèves ont l'occasion de travailler sur le matériel, ils le révisent, ils récapitulent et l'organisent dans leur mémoire à long terme. Ils seront par la suite davantage capables de faire appel à ce qui a été appris. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lorsque le temps accordé à la pratique guidée est insuffisant, les élèves éprouvent plus de difficultés à emmagasiner en mémoire le savoir, à se le remémorer et à l'utiliser par la suite.
<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants efficaces consacrent un temps suffisant à la pratique guidée. Ce faisant, ils obtiennent un taux de réussite élevé favorisant davantage l'autonomie et le succès des élèves lors de la pratique autonome. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lorsque la pratique guidée est insuffisante ou inexistante, les élèves sont alors mal préparés et commettent plus d'erreurs au moment de la pratique autonome.
<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants efficaces ont questionné, vérifié la qualité de la compréhension des élèves et obtenu de leur part un taux de succès élevé (80 %) avant de proposer la pratique autonome. Les élèves n'ayant pas compris poursuivront la pratique guidée sous la supervision de l'enseignant. Voilà un exemple de différenciation. 	<ul style="list-style-type: none"> • En pratique guidée les élèves doivent obtenir un haut taux de réussite (80 %) afin d'être en mesure de réaliser ultérieurement la pratique autonome avec succès. À défaut de quoi, les erreurs risquent de se produire et même de se cristalliser dans leur esprit. L'enseignant devra alors non seulement corriger ces erreurs, mais possiblement réenseigner

le contenu, ce qui exige beaucoup plus de temps.

5. Faire pratiquer de manière autonome (*Référentiel de stratégies pédagogiques efficaces à utiliser en classe et dans l'école, section Gestion de l'enseignement, 1,4*)

Au cours de cette étape de la leçon, l'enseignant propose aux élèves de réaliser individuellement des tâches semblables à celles réalisées lors du modelage et de la pratique guidée. « Je fais seul » est l'expression utilisée pour la caractériser. Cette étape est nécessaire pour en arriver à atteindre une certaine aisance et une fluidité pour réaliser des tâches données. Le taux de réussite visé à cette étape est de 90 à 95 %.

Des stratégies à privilégier	Des erreurs à éviter
<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant propose aux élèves plusieurs problèmes ou exercices à réaliser individuellement, semblables à ceux présentés lors du modelage et de la pratique guidée, qu'ils sont en mesure de réussir. 	<ul style="list-style-type: none"> En pratique autonome, il s'avère inapproprié de proposer des problèmes, des tâches ou des exercices à faire qui s'éloignent considérablement de ceux effectués lors du modelage et de la pratique guidée. Le risques de multiplier les erreurs de compréhension sont alors élevés.
<ul style="list-style-type: none"> L'objectif de la pratique autonome est de développer l'aisance, la fluidité et l'automatisation des apprentissages. C'est pourquoi, le taux de réussite doit être très élevé à cette étape. 	<ul style="list-style-type: none"> Il n'est pas efficace de mettre les élèves en situation de pratique autonome, s'ils commettent encore beaucoup d'erreurs lors de la pratique dirigée. L'objectif d'automatisation ne peut être atteint, pire encore les élèves risquent d'intérioriser des erreurs.
<ul style="list-style-type: none"> Il est préférable que les enseignants circulent dans la classe lors de la pratique autonome. Au besoin, ils offrent un soutien minimal et bref (30 secondes). Le fait de circuler entre les pupitres assure un meilleur engagement des élèves dans la tâche. 	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves des enseignants moins efficaces commettent trop d'erreurs lors de la pratique autonome. Cela peut être attribuable à la faible qualité du modelage ou à une pratique guidée infructueuse (insuffisamment graduée, ayant moins de questions posées et peu de rétroactions fournies,

	d'une durée trop courte, etc.). Dans ce contexte, les enseignants doivent réexpliquer, recommencer ce qui témoigne d'un niveau de guidage trop élevé et incompatible avec les objectifs de la pratique autonome (aisance, fluidité et automatisation).
<ul style="list-style-type: none"> • Lorsqu'un enseignant constate que trop d'élèves ne réussissent pas les exercices demandés lors de la pratique autonome, il est préférable de tout arrêter et de reprendre le processus (soit la pratique guidée et/ou le modelage). • Il importe également de s'assurer que les tâches ou exercices proposés sont du même niveau de difficulté que ce qui a été réalisé lors du modelage et de la pratique guidée. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il est improductif pour l'enseignant de proposer des dizaines de problèmes à résoudre lorsqu'il constate que trop d'étudiants commettent des erreurs. Si c'est le cas, il faut ré-enseigner.
<ul style="list-style-type: none"> • À l'étape de la pratique autonome, les élèves s'exercent seuls et sans soutien. Il est préférable au départ que les élèves effectuent un exercice à la fois. Ensuite, l'enseignant vérifie leurs réponses et donne une rétroaction jusqu'à ce qu'ils obtiennent des résultats exacts et consistants. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants moins efficaces préparent moins bien l'étape de la pratique autonome. Leurs élèves commettent beaucoup d'erreurs et l'enseignant s'en aperçoit trop tard parce qu'il ne supervise pas étroitement leur travail.

6. Clore la leçon (*Référentiel de stratégies pédagogiques efficaces à utiliser en classe et dans l'école, section Gestion de l'enseignement, 1,5*)

Il est temps de clore la leçon quand les élèves affichent un haut niveau de réussite, c'est-à-dire de 90 à 95 %. Cette étape se réalise habituellement en trois temps : revoir rapidement les points importants qui ont été appris, annoncer la prochaine leçon, et enfin, poursuivre la pratique autonome.

Des stratégies à privilégier	Des erreurs à éviter
<ul style="list-style-type: none"> • Il est important de faire un rappel des éléments importants qui ont été appris pendant la leçon, et ce, d'autant plus qu'elle a pu s'étaler sur plusieurs jours. Par un questionnement, l'enseignant invite les élèves à nommer les éléments essentiels dont ils doivent se rappeler. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ne pas insister sur les éléments importants appris durant la leçon représente une occasion ratée d'aider les élèves à organiser en mémoire les connaissances sur lesquelles ils ont travaillé.
<ul style="list-style-type: none"> • Pour maintenir l'apprentissage des contenus ou habiletés en mémoire et rendre possible leur rappel, il faut les utiliser. C'est pourquoi l'enseignant efficace saisira les occasions que représentent les devoirs à la maison et les autres révisions hebdomadaires ou mensuelles pour consolider les apprentissages réalisés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Un enseignant moins efficace ne s'assure pas de faire pratiquer suffisamment les élèves une fois la leçon terminée. Il n'incite pas les élèves à faire des devoirs, ne les vérifie pas. • Il ne révise pas après un certain temps les savoirs appris. Faut-il rappeler que : <i>ce qui n'est pas suffisamment utilisé est facilement oublié.</i>

7. Consolider les apprentissages (Référentiel de stratégies pédagogiques efficaces à utiliser en classe et dans l'école, section Gestion de l'enseignement, 1,6)

La leçon est terminée, mais les apprentissages réalisés doivent être revus et consolidés en mémoire. La consolidation des apprentissages par la révision est une étape essentielle qui permet de : 1- favoriser l'emmagasinage et le rappel des connaissances en mémoire. 2- de rétablir et de poursuivre l'élaboration des connaissances acquises, 3- de renforcer et d'étendre les connexions, 4- d'unifier les connaissances et de favoriser l'automatisation (Rosenshine, 2008)

Des stratégies à privilégier	Des erreurs à éviter
<ul style="list-style-type: none"> • Il est proposé de revoir les apprentissages de la semaine tous les lundis et les apprentissages du mois un lundi sur quatre. • Un test hebdomadaire (quiz) permet à l'enseignant de diagnostiquer ce que les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Ne pas revoir les apprentissages des élèves prive les enseignants d'information utiles pour ajuster son enseignement et soutenir les élèves ayant plus de difficultés. De plus, l'emmagasinage et le rappel des

<p>ont retenu et lui donne la rétroaction nécessaire pour qu'il puisse procéder à des réajustements au besoin.</p>	<p>connaissance en mémoire est compromis.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • La pratique et l'utilisation des savoirs est la clé du succès des apprentissages réussis. En effet, « La meilleure façon de devenir un expert est la pratique – des milliers d'heures de pratique. Plus on pratique, mieux on réussit. » (Rosenshine, 2010). 	<ul style="list-style-type: none"> • Des savoirs qui n'ont pas été suffisamment pratiqués et revus seront vite oubliés.
<p>Les enseignants efficaces utilisent différentes modalités de révision :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la pratique distribuée, c'est-à-dire étalée dans le temps ; • la pratique combinée qui intercale différents types d'exercices, mais apparentés ; • la pratique cumulative qui révise ce qui a été appris depuis le début d'une étape par exemple. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se limiter à une seule modalité de révision (la pratique intense) compromet la rétention des apprentissages en mémoire. La révision à l'aide d'une pratique intense a un impact positif à court terme seulement. C'est pourquoi il faut utiliser différentes modalités de pratique.

L'enseignement explicite des comportements **(Référentiel de stratégies pédagogiques efficaces à utiliser en classe et dans l'école, section Gestion des comportements, 1,2)**

La leçon pour l'enseignement explicite des comportements se déroule selon les mêmes étapes que celles présentées précédemment pour l'enseignement de contenus d'apprentissage. Ainsi, les comportements attendus des élèves seront objet d'enseignement au même titre que la lecture, l'écriture et les mathématiques. Il importe de préciser que : « *Les élèves n'apprennent pas ce qu'on leur dit, ils apprennent ce qu'on leur enseigne !* » (Boynton et Boynton, 2009, p. 27).

1. Réviser les comportements enseignés.

Il s'avère opportun de réviser et de rappeler les comportements ayant été enseignés en salle de classe. En effet, les comportements enseignés en début d'année scolaire doivent être revus et révisés régulièrement avec les élèves, et ce, particulièrement lors des premières semaines d'école afin que ces comportements deviennent des habitudes comportementales. Une habitude *est un geste ou une action réalisée tellement souvent que nous n'avons plus besoin d'y penser.*

Des stratégies à privilégier	Des erreurs à éviter
<ul style="list-style-type: none">• L'enseignant efficace révisé et rappelle quotidiennement les comportements enseignés, notamment lors des premières semaines de l'année scolaire.	<ul style="list-style-type: none">• L'enseignant moins efficace révisé peu les comportements enseignés.
<ul style="list-style-type: none">• L'enseignant efficace révisé également les comportements au retour d'un congé scolaire afin de prévenir les écarts de conduite des élèves.	<ul style="list-style-type: none">• L'enseignant moins efficace réagit aux écarts de conduite des élèves plutôt que prévenir le tout à l'aide de la révision.
<ul style="list-style-type: none">• L'enseignant efficace révisé et rappelle les comportements enseignés dès qu'il anticipe de l'indiscipline.	<ul style="list-style-type: none">• L'enseignant moins efficace est en mode attente, il est en réaction. Ses actions sont centrées sur l'indiscipline des élèves.

2. Ouvrir la leçon.

L'enseignement explicite des comportements attendus en salle de classe nécessite au préalable d'avoir identifié ces dits comportements. Les comportements attendus des élèves découlent directement des valeurs préconisées par l'école. Par exemple, lorsqu'une école préconise la valeur du respect, l'enseignant doit se demander pour ses principales activités de classe (présentation de l'enseignant, travail en équipe des élèves, travail individuel, transition, déplacements en classe, etc.) que vais-je voir et entendre, en termes de comportement, d'un élève respectueux dans mes activités de classe ?

Ainsi, l'enseignant identifie les comportements minimaux qu'il devra enseigner et qui correspondent au respect. Il fera de même pour deux autres valeurs supplémentaires, au maximum. Le travail réalisé permet de transformer des valeurs en comportements observables et attendus à adopter par les élèves en salle de classe. À l'étape suivante, ces comportements ciblés feront l'objet d'un modelage. Lors de l'ouverture de la leçon, l'enseignant présente la valeur et les comportements à adopter. Il précise ensuite aux élèves les raisons justifiant l'adoption des comportements désirés. Chacune des valeurs et ses comportements identifiés fera l'objet d'une leçon. Le nombre maximal de valeurs recommandées étant trois, trois leçons d'enseignement explicite auront lieu en début d'année scolaire et pourront être revues et rappelées ultérieurement (par exemple : une leçon d'enseignement explicite pour le respect, une autre pour la responsabilité et une dernière pour la collaboration).

Des stratégies à privilégier	Des erreurs à éviter
<ul style="list-style-type: none">• L'enseignant efficace a identifié précisément les comportements minimaux auxquels il s'attend de voir en classe et qui seront enseignés.	<ul style="list-style-type: none">• Par exemple, l'enseignant moins efficace exige du respect des élèves, mais les comportements qui en découlent sont vagues et non précisés explicitement.
<ul style="list-style-type: none">• Les comportements minimaux à adopter en salle seront nommés et explicités aux élèves.	<ul style="list-style-type: none">• Les comportements présentés aux élèves sont trop nombreux et non liés explicitement aux valeurs de l'école.
<ul style="list-style-type: none">• L'enseignant efficace précise aux élèves les raisons justifiant l'adoption des comportements qu'il s'apprête à enseigner lors du modelage.	<ul style="list-style-type: none">• L'enseignant moins efficace ne fournit pas aux élèves les raisons justifiant l'adoption des comportements attendus.

3. Modelage des comportements

Lors du modelage, l'enseignant démontre, pour chacune des valeurs, les comportements à adopter en classe. L'enseignant exécutera devant les élèves chacun

des comportements attendus mais également les comportements contraires, c'est-à-dire ceux non désirés. Il s'agit d'illustrer les comportements par des exemples et des contre exemples pour faciliter la compréhension des élèves.

Des stratégies à privilégier	Des erreurs à éviter
<ul style="list-style-type: none"> Le nombre maximal de valeurs recommandé étant trois, trois leçons complètes d'enseignement explicite auront lieu (par exemple : une leçon d'enseignement explicite pour la valeur du respect, une autre pour la responsabilité et une dernière pour la collaboration). 	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant moins efficace indique verbalement les comportements désirés sans faire de liens explicites avec les valeurs de l'école.
<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant efficace s'assure de nommer la valeur et de montrer, pas à pas, chacun des comportements attendus en contexte réel de classe. 	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant moins efficace indique verbalement les comportements désirés sans en faire une démonstration devant les élèves.
<ul style="list-style-type: none"> Les comportements contraires et non désirés sont également montrés explicitement en contexte réel de classe par l'enseignant. 	<ul style="list-style-type: none"> Les comportements contraires et non désirés ne sont pas démontrés aux élèves. Au mieux, ils ne sont que désignés verbalement.
<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant efficace s'assure de montrer chacun des comportements attendus avec suffisamment d'exemples. Il fait de même pour les contre-exemples. 	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant moins efficace nomme trop de comportements de façon vague et imprécise.
<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant affiche dans la classe les trois valeurs préconisées et les comportements minimaux qui en découlent (les exemples). Ce support visuel doit être facilement consultable et clairement visible de la part des élèves, car il devient un aide-mémoire lors des étapes subséquentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Les enseignants moins efficaces affichent les contre-exemples.

4. Guider la pratique

La pratique guidée représente le moment où l'enseignant propose aux élèves de mettre en pratique les comportements enseignés lors du modelage. Cette étape permet à l'enseignant de vérifier la compréhension des comportements attendus et de fournir de la rétroaction aux élèves tant pour les comportements bien exécutés que ceux qui y correspondent moins. Cette pratique se fait en contexte réel.

Des stratégies à privilégier	Des erreurs à éviter
<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant efficace utilise des affiches comme support visuel lors de la pratique guidée. 	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant moins efficace ne propose pas de pratique guidée. Ses interventions seront plutôt de nature punitive.
<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant efficace propose aux élèves de mettre en pratique tous les exemples montrés. Les contre-exemples ne sont jamais pratiqués par les élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant moins efficace utilise peu d'interventions afin de prévenir l'inconduite des élèves. Il est plutôt réactif.
<ul style="list-style-type: none"> Lors de la pratique guidée, l'enseignant renforce positivement l'adoption des comportements attendus. Exemple : « <i>Bravo, Pierre tu as levé la main pour demander de l'aide c'est une marque de respect</i> ». Le comportement attendu est nommé et renforcé positivement ainsi que la valeur qui y correspond. 	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant moins efficace discute davantage des contre-exemples.
<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant efficace fournit également aux élèves de la rétroaction sur les comportements qui s'éloignent de ceux attendus et ayant été enseignés. Une fois la rétroaction fournie, l'enseignant rappelle les comportements attendus et il fait pratiquer le tout à nouveau. 	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant moins efficace utilise abondamment la punition.
<ul style="list-style-type: none"> La pratique guidée sera effectuée jusqu'à l'obtention d'un taux élevé de comportements attendus (80 %). 	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant moins efficace ne vérifie pas adéquatement la compréhension des

	comportements attendus en classe.
--	-----------------------------------

5. Faire pratiquer de manière autonome

À la suite de la pratique guidée et d'un taux élevé de succès obtenu, l'enseignant propose aux élèves, d'adopter au quotidien en salle de classe, les comportements enseignés lors du modelage et mis en application à l'étape de la pratique guidée. Lorsque les élèves adoptent les comportements désirés, l'enseignant les valorise, les encourage et les renforce positivement.

Des stratégies à privilégier	Des erreurs à éviter
<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant efficace rappelle aux élèves, à l'aide des affiches (support visuel sur lequel les valeurs et les comportements attendus sont inscrits), les comportements attendus lors de la pratique autonome. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant moins efficace souligne les comportements négatifs, il rappelle ce qu'il faut éviter de faire.
<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant efficace propose aux élèves de mettre en pratique tous les exemples montrés dans l'ensemble des activités de la classe. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant moins efficace ne propose pas de pratique autonome. Ses interventions sont plutôt de nature punitive.
<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant efficace fournit de la rétroaction aux élèves tant pour l'adoption des comportements attendus que pour la manifestation des comportements qui s'en éloignent. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant moins efficace fournit de la rétroaction aux élèves lorsqu'ils manifestent des comportements d'indiscipline. La rétroaction positive sur les comportements désirés est plutôt rare.
<ul style="list-style-type: none"> • Une fois la rétroaction fournie, l'enseignant efficace rappelle les comportements attendus et il fait, à nouveau, pratiquer le tout. 	<ul style="list-style-type: none"> • La pratique des comportements attendus n'a généralement pas lieu.

6. Clore la leçon

L'enseignant termine chacune de ses leçons en discutant avec les élèves de la valeur à retenir et des comportements qui y correspondent.

Des stratégies et actions à privilégier	Des erreurs à éviter
<ul style="list-style-type: none">• L'enseignant efficace termine sa leçon en questionnant les élèves sur la valeur à privilégier et les comportements enseignés et pratiqués en relation avec cette valeur.	<ul style="list-style-type: none">• L'enseignant moins efficace insiste sur les comportements négatifs à éviter.
<ul style="list-style-type: none">• Lors de son questionnement et les échanges avec les élèves, l'enseignant efficace fait référence à l'affiche contenant la valeur et les comportements pratiqués.	<ul style="list-style-type: none">• L'enseignant moins efficace souligne les comportements à éviter.
<ul style="list-style-type: none">• L'enseignant efficace valorise et renforce positivement l'adoption des comportements attendus.	<ul style="list-style-type: none">• Les bons comportements sont rarement valorisés.

7. Consolider les apprentissages

L'enseignant profite des occasions qui lui sont offertes pour rappeler les valeurs enseignées et les comportements attendus. Il valorise et renforce l'adoption de ces comportements.

Des stratégies à privilégier	Des erreurs à éviter
<ul style="list-style-type: none">• Au quotidien, l'enseignant efficace souligne, valorise et renforce positivement l'adoption des comportements attendus.	<ul style="list-style-type: none">• L'enseignant moins efficace insiste sur les comportements négatifs à éviter.
<ul style="list-style-type: none">• L'enseignant efficace indique aux élèves que les comportements qu'ils adoptent correspondent exactement à ceux affichés.	<ul style="list-style-type: none">• L'enseignant moins efficace souligne rarement les bons comportements des élèves.

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant efficace souligne aux élèves que les comportements qu'ils manifestent correspondent à telle ou telle valeur préconisée dans l'école. | <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant moins efficace ne font pas de liens avec les valeurs préconisées dans l'école. |
|---|---|

Conclusion

Des stratégies à privilégier et des erreurs à éviter ont été présentées afin de faciliter la réalisation d'une leçon d'enseignement explicite des contenus et des comportements. Le prochain chapitre présente diverses questions pouvant guider l'enseignement explicite des contenus et des comportements.

Références

Boynton, M. et Boynton, C. (2009). *The Educator's Guide to preventing and solving discipline problems*. Alexandria,VA : Association for Supervision and Curriculum Development.

Rosenshine, B. (2008). Systematic instruction. In T. L. Good *21st century education: A reference handbook* (Vol. 2, pp. I-235-I-243). SAGE Publications, Inc., <https://dx.doi.org/10.4135/9781412964012.n25>.

Rosenshine, B. (2010). *Principes d'enseignement*. Académie internationale d'éducation. Série pratiques éducatives, numéro 21. Bruxelles.

Chapitre 3

Questions guidant la préparation et l'animation d'une leçon d'enseignement explicite

Introduction

Dans ce chapitre, nous identifions une série de questions à se poser afin de préparer et réaliser efficacement une leçon d'enseignement explicite. Nous présentons les questions relatives à l'enseignement explicite des contenus et ensuite celles liées à l'enseignement explicite des comportements. Nous présentons également une fiche générale pour l'enseignement explicite des contenus et trois fiches pour l'enseignement explicite des comportements en salle de classe.

L'enseignement explicite des contenus

Étapes de l'enseignement explicite	Questions pour préparer et animer la leçon
1. Ouvrir la leçon	
(Préciser la durée ____)	
1.1 Obtenir l'attention des élèves.	1.1 Obtenir l'attention des élèves <ul style="list-style-type: none">• Ai-je convenu avec les élèves d'un signal pour obtenir le silence ?• Est-ce que ce signal a été pratiqué suffisamment pour obtenir l'attention demandée ?
1.2 Présenter l'objectif d'apprentissage. <ul style="list-style-type: none">• Indiquer clairement aux élèves les contenus qui seront abordés durant la leçon ;• Préciser ce qui est attendu d'eux au terme de la leçon ;• Présenter le plan de la leçon (déroulement de la leçon) ;• Justifier la pertinence de l'objectif lorsque possible; lier	1.2 Présenter l'objectif d'apprentissage. <ul style="list-style-type: none">• Quel objectif sera présenté aux élèves ?• Est-ce que l'objectif est observable ?• Qu'est-ce que le élèves seront en mesure de réaliser à la suite de la leçon ?• Est-ce que la démarche à effectuer a été précisée et explicitée ?• L'objectif a-t-il été justifié ?• Des liens avec la leçon

<p>la leçon à réaliser avec celle vue antérieurement ;</p> <p>1.3 Activer, vérifier et, si nécessaire, ré-enseigner les connaissances préalables.</p>	<p>précédente ont-ils été montrés ?</p> <p>1.3 Activer, vérifier et, si nécessaire, ré-enseigner les connaissances préalables.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les élèves possèdent les connaissances préalables à la leçon ? • Est-ce qu'ils se rappellent de ces connaissances ?
--	---

2. Conduire la leçon

<p>2.1. Faire le modelage « Je fais » (Préciser la durée ____)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exécuter la tâche devant les apprenants en posant les actions comme si j'étais à leur place ; • Mettre un haut-parleur sur sa pensée (raisonner à haute voix, exemplifier comment faire et dire en montrant) • Recourir aux exemples et aux contre-exemples • Débuter avec des problèmes déjà résolus • Utiliser un langage clair, précis et concis. • Recourir aux outils structurants et organisateurs graphiques 	<p>2.1 Faire le modelage « Je fais » (Préciser la durée ____)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ai-je bien identifié les actions à poser pour effectuer la tâche ? • Qu'est-ce que je me dis dans ma tête en réalisant la tâche que je vais rendre visible devant les élèves ? • Est-ce que j'ai pratiqué mon modelage au préalable ? • Est-ce que mon modelage est précis et exprimé clairement ? • Est-il trop long ? • Dois-je séquencer le tout ? • Ai-je plusieurs exemples à exemplifier ? • Ai-je préparé des contre-exemples ? • Est-il pertinent d'utiliser des problèmes résolus ? • Puis-je donner aux élèves un support visuel ? (Outils structurants et organisateurs graphiques)
--	--

2.2 Guider la pratique « Nous faisons ensemble »
(Préciser la durée ____)

- Mettre les élèves au travail (donner des exercices ou des tâches à réaliser semblables au modelage) ;
- Donner les consignes sur les modalités d'organisation (équipes, durée, responsables, etc.) et règles de fonctionnement des équipes ;
- Donner le soutien approprié (affiche, pense-bête, etc.) ;
- Superviser l'exécution du travail dans les équipes, guider, questionner, donner de la rétroaction
- Vérifier la compréhension ;
- Enlever graduellement le soutien lorsqu'il n'est plus nécessaire ;
- Poursuivre la pratique guidée avec ceux qui en ont besoin (différenciation).

2.3 Faire pratiquer de manière autonome « Tu fais seul »
(Préciser la durée ____)

- Travail individuel à réaliser.
- Énoncer les consignes sur les modalités (objectif, durée, critères de réussite, etc.)
- Vérifier la compréhension (évaluation formative)
- Sur la base de ses observations et des données recueillies l'enseignant va reprendre le modelage et/ou poursuivre la pratique guidée si nécessaire.

2.2 Guider la pratique « Nous faisons ensemble »
(Préciser la durée ____)

- Quelles sont les exercices ou les tâches que je vais assigner en pratique guidée ?
- Est-ce que ces tâches ou exercices sont semblables à ce qui a été fait lors du modelage ?
- Est-ce que les élèves connaissent ce qu'ils doivent faire lors du travail d'équipe ?
- Ai-je enseigné comment travailler en équipe ?
- Est-ce que je peux fournir aux élèves un support visuel facilitant la réalisation de la tâche ?
- Qui sont les élèves à qui je devrai porter attention ?
- À quel moment vais-je arrêter les élèves pour vérifier leur compréhension ?
- Ai-je prévu des exercices ou des tâches pour ceux qui poursuivront la pratique dirigée sous ma supervision ?

2.3 Faire pratiquer de manière autonome « Tu fais seul »
(Préciser la durée ____)

- Ai-je suffisamment d'exercices ou de tâche à proposer pour réaliser la pratique autonome ?
- Est-ce que les élèves savent quoi faire lors de la pratique autonome ? (Lorsqu'ils ont fini, lorsqu'ils ne comprennent pas, lorsqu'ils ont besoin d'aide, lorsqu'ils veulent se faire corriger).
- À quel moment vais-je corriger ?
- Comment vais effectuer la correction ?
- Est-ce que je corrige tout ?
- Est-ce moi qui le fait ou je

	<p>demande à des élèves ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ai-je prévu du matériel auto-correcteur ? • Est-ce que je permets aux élèves du travail en équipe après un certain nombre d'exercices ou de tâches réalisées?
3. Clore la leçon	
<p>3.1 Objectivation (Préciser la durée ____)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extraire les concepts, stratégies à retenir • Annoncer le contenu de la leçon suivante • Assigner du travail à faire seul (devoirs) en lien étroit avec ce qui a été pratiqué • Déterminer les révisions quotidiennes, hebdomadaires et mensuelles. 	<p>3.1 Objectivation (Préciser la durée ____)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les éléments essentiels devant être retenus par les élèves ? (Concepts, stratégies, procédures, règles, connaissances etc.). • Quel sera l'objet de la prochaine leçon? • Quels sont les devoirs à fournir aux élèves? • Sont-ils en lien avec la pratique autonome? • À quel moment vais-je réviser ce qui a été appris et comment vais-je le faire (quiz, exercices, etc.) ?

L'enseignement explicite des comportements

L'enseignement explicite des comportements se réalise selon les mêmes étapes que celles prévues pour l'enseignement explicite des contenus. Tel que mentionné dans le chapitre 2, les comportements qui seront enseignés aux élèves découlent directement des valeurs préconisées au sein de l'école. À ce sujet, nous avons recommandé de cibler un maximum de trois valeurs. Par la suite, chacune de ces valeurs doit être transformée en comportements minimaux attendus en classe qui seront alors objet d'enseignement. Nous suggérons également d'élaborer une leçon d'enseignement explicite pour chacune des valeurs, donc 3 valeurs = 3 leçons. Des exemples de leçons d'enseignement explicite des comportements sont fournis à l'annexe 2.

Étapes de l'enseignement explicite	Questions pour préparer et animer la leçon
1. Ouvrir la leçon	
<p>1. Obtenir l'attention des élèves.</p> <p>1.1 Présenter l'objectif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nommer et expliquer la première valeur en lien avec le contexte de la classe. • Identifier les comportements minimaux qui correspondent à la valeur préconisée. • Formuler les comportements attendus positivement (éviter les « ne pas ») et en utilisant plutôt le « Je » Exemple : « <i>je marche dans les corridors</i> » plutôt que « <i>je ne cours pas dans les corridors</i> ». • Formulé les comportements pour qu'ils soient observables. • Nommer et présenter les comportements identifiés en lien avec la valeur préconisée. • Expliquer aux élèves la ou les raison(s) justifiant l'adoption des comportements attendus. 	<p>1. Obtenir l'attention des élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puis-je utiliser mon signal du silence ? <p>1.1 Présenter l'objectif</p> <p>Quelle valeur vais-je présenter en premier ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-elle préconisée au sein de l'école ? • Quelle explication vais-je donner pour faciliter la compréhension de cette valeur en classe ? • Ai-je trop de comportements liés à cette valeur ? • Me suis-je centré sur les comportements minimaux liés à cette valeur ? • Ai-je formulé les comportements attendus positivement et en utilisant le « Je » ? • Ai-je formulé les comportements attendus afin qu'ils soient facilement compréhensibles par les élèves ? • Ai-je nommé et présenté chacun des comportements attendus en lien avec la valeur préconisée ? • Ai-je explicité les raisons justifiant l'adoption des comportements présentés ?

2. Conduire la leçon

2.1 Faire le modelage « Je fais »

- Identifier pour chacun des comportements attendus en classe des exemples et des contre-exemples. Par exemple, pour le comportement attendu « *Je respecte l'autre en parole* », j'exemplifie par « *lorsque je m'adresse à un adulte, j'emploie le monsieur ou madame* ».
- Débuter en exécutant (modelage) devant les élèves des contre-exemples du comportement attendu, donc ce que je ne veux pas voir ou entendre en classe.
- Je demande ensuite aux élèves de me dire ce que je devrais plutôt faire.
- J'exécute devant eux quelques exemples du comportement attendu.
- Modéliser tous les comportements attendus à l'aide d'exemples et de contre-exemples.
- Présenter un support visuel de la valeur préconisée et des comportements qui y sont associés

2.1 Faire le modelage « Je fais »

- Ai-je des exemples et des contre-exemples pour chacun des comportements attendus ?
- Ai-je exécuté devant les élèves quelques contre-exemples liés au comportement attendu ?
- Ai-je questionné les élèves sur ce qui serait préférable de faire ?
- Ai-je modelé quelques exemples du comportement attendu ?
- Ai-je modélisé de exemples et des contre-exemples pour chacun des comportements attendus ?
- Ai-je présenté un support visuel de la valeur préconisée et des comportements qui lui sont associés ?

2.2 Guider la pratique « Nous faisons ensemble »

Désigner quelques élèves pour pratiquer devant le groupe des exemples pour les différents comportements attendus.

- Éviter la pratique de contre-exemples.
- Demander aux élèves d'être attentifs à ceux qui

2.2 Guider la pratique « Nous faisons ensemble »

Ai-je fait pratiquer les exemples par quelques élèves devant le groupe ?

- Ai-je sollicité les élèves observateurs pour fournir de la rétroaction à ceux qui ont pratiqué les exemples ?
- Ai-je complété en fournissant de la

<p>pratiquent les exemples car nous leur fournirons une rétroaction.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demander à quelques élèves observateurs d'indiquer à ceux qui ont pratiqué les exemples si la pratique effectuée correspond au comportement attendu. • Fournir une rétroaction à mon tour. <p>Faire pratiquer les exemples aux élèves avec suffisamment de succès ($\pm 80\%$) pour proposer la pratique autonome</p>	<p>rétroaction à mon tour ?</p> <p>Ai-je observé suffisamment de succès lors des exemples exécutés par les élèves avant de proposer la pratique autonome ?</p>
<p>2.3 Faire pratiquer de manière autonome « Tu fais seul »</p> <p>Proposer aux élèves de pratiquer les exemples en contexte réel de classe au quotidien des activités.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fournir de la rétroaction aux élèves sur les comportements attendus manifestés. • Valoriser l'adoption des comportements attendus 	<p>2.3 Faire pratiquer de manière autonome « Tu fais seul »</p> <p>Ai-je proposé une pratique autonome en contexte de classe ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ai-je fourni de la rétroaction aux élèves lorsque ceux-ci ont adopté les comportements attendus ? • Ai-je valorisé l'adoption des comportements attendus ?
<p>3. Clore la leçon</p>	
<p>3.1 Objectivation</p> <p>Demander aux élèves de me nommer des exemples de comportements attendus en lien avec la valeur préconisée.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rappeler ou demander aux élèves les comportements attendus régulièrement 	<p>3.1 Objectivation</p> <p>Ai-je demandé aux élèves de nommer des exemples de comportements attendus en lien avec la valeur préconisée ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ai-je rappelé les comportements attendus régulièrement ? • Ai-je questionné les élèves à ce sujet ?

Conclusion

Nous avons présenté au premier chapitre la démarche de l'enseignement explicite afin de bien comprendre l'esprit de cette approche, ses sources de validation scientifiques et ses implications pratiques. Au second chapitre, nous avons précisé les stratégies adoptées par les enseignants efficaces, et ce, à chacune des étapes de l'enseignement explicite. De plus, les erreurs à éviter ont également été soulignées. Finalement, nous terminons en soulevant diverses questions guidant la préparation et l'animation de leçons pour l'enseignement explicite des contenus et des comportements. À cela nous avons jugé utile de préparer un lexique des termes utilisés soit dans le référentiel ou dans ce guide. De plus, nous avons inséré quelques annexes qui pourront servir pour poursuivre le travail d'appropriation de l'enseignement explicite dans la classe (nommer les annexes)

Enfin, nous rappelons que ce guide est d'abord et avant tout un complément au *Référentiel de stratégies pédagogiques efficaces à utiliser en classe et dans l'école* déposé au Ministère de l'éducation marocain en 2022. Ces deux documents doivent être utilisés en synergie afin d'enseigner efficacement les contenus disciplinaires prévus et les comportements attendus en salle de classe. Puisse le tout aider le personnel scolaire du Maroc.

ANNEXE 1

Lexique³

Apprentissage de connaissances primaires. L'apprentissage de connaissances primaires est une forme d'apprentissage liée à l'évolution biologique des individus. Par exemple, apprendre à parler ou à marcher n'est pas le résultat d'un processus conscient ou d'un entraînement formel, mais se réalise plutôt naturellement.

Apprentissage de connaissances secondaires. Les savoirs scolaires tels que la grammaire, les mathématiques, etc., ne peuvent pas s'apprendre naturellement de la même manière que les savoirs primaires. Ils doivent plutôt faire l'objet d'un enseignement systématique. On a donc tort de penser que les connaissances secondaires peuvent s'apprendre à l'école de la même façon que les connaissances primaires.

Automatisme. Les automatismes sont des réponses apprises qui ne transitent plus par la mémoire de travail pour s'exprimer. Ils passent directement de la mémoire à long terme au générateur de réponses. L'automatisation des connaissances procédurales et conditionnelles est un excellent moyen pédagogique pour libérer de l'espace dans la mémoire de travail.

Cartes conceptuelles. Une carte conceptuelle est un type d'organisateur graphique permettant d'illustrer des relations entre les concepts et les idées.

Charge cognitive. La théorie de la charge cognitive de Sweller a montré que les capacités limitées de la mémoire de travail peuvent empêcher des apprentissages nouveaux lorsque les ressources mémorielles nécessaires pour exécuter la tâche font défaut. Dans ce cas, on parle de surcharge cognitive, c'est-à-dire qu'il ne reste plus d'espace disponible en mémoire de travail pour retenir et mobiliser les connaissances qui sont nécessaires pour réaliser l'apprentissage.

Connaissances préalables. Certains savoirs sont nécessaires à l'acquisition et à la compréhension de connaissances nouvelles ou plus complexes que l'enseignant veut enseigner. L'enseignant doit identifier ces savoirs en amont et s'assurer que les élèves les possèdent avant d'enseigner un nouveau concept, une nouvelle stratégie ou une idée maîtresse qui en impliquent la maîtrise.

Constructivisme. Le constructivisme peut être défini comme une théorie qui cherche à décrire comment un sujet apprend. L'apprenant interprète les nouvelles informations à la lumière des connaissances qu'il possède déjà. Il réajuste en conséquence ses savoirs existants à la lumière des nouvelles informations. Le débat au sujet du constructivisme port sur le rôle de l'enseignant en regard des *apprentissages secondaires*.

³ Les définitions présentées sont tirées en partie et adaptées des ouvrages suivants : *Mots de passe pour mieux enseigner*, Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Québec : PUL. *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*, Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M., Castonguay, M. (2013). Montréal : ERPI. R. Legendre (2005), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3e éd. Montréal : Guérin.

Corrélation. Les études corrélationnelles sont utilisées dans le but de décrire des phénomènes afin de déterminer la présence et la force des liens entre les variables des différents phénomènes étudiés. Le coefficient de corrélation est une valeur située entre -1 et +1 qui exprime la force selon laquelle deux variables, la variable indépendante et la variable dépendante, sont reliées l'une à l'autre. Une corrélation positive signifie qu'à mesure qu'une valeur augmente l'autre augmente également. Au contraire, une corrélation négative signifie qu'à mesure qu'une valeur augmente l'autre diminue. Les variables faiblement corrélées tendent vers zéro alors qu'au contraire les variables fortement corrélées entre elles tendent vers +1 ou -1.

Il existe plusieurs types de corrélations, mais les résultats de recherches en éducation rapportés ici réfèrent pour la plupart à la corrélation de Pearson symbolisée par la lettre «r». Le coefficient de détermination est le critère le plus utilisé pour interpréter la signification du coefficient de corrélation. Cette méthode permet de déterminer la portion d'association commune aux deux variables étudiées ou la variance expliquée. On obtient le coefficient de détermination par le calcul suivant : $r^2 \times 100 =$ coefficient de détermination.

Si, par exemple, un coefficient de corrélation de $r = 0,9$ est mesuré entre le nombre d'heures consacrées à l'étude des mathématiques et la réussite dans des tests de mathématiques, cela signifie que l'étude est un facteur qui est lié fortement à la réussite. On pourra dire, dans cet exemple, que le temps consacré à l'étude est un bon prédicteur des résultats à des tests. Cependant, ce facteur n'explique pas tout le succès puisque 19% de la variance peut être attribuée à l'intervention d'autres facteurs connus ou inconnus. Gardons en tête les exemples suivants :

Si $r = + 1,00$ alors $r^2 \times 100 = 100\%$

Si $r = + 0,9$ alors $r^2 \times 100 = 81\%$

Si $r = + 0,8$ alors $r^2 \times 100 = 64\%$

Si $r = + 0,7$ alors $r^2 \times 100 = 49\%$

Etc.

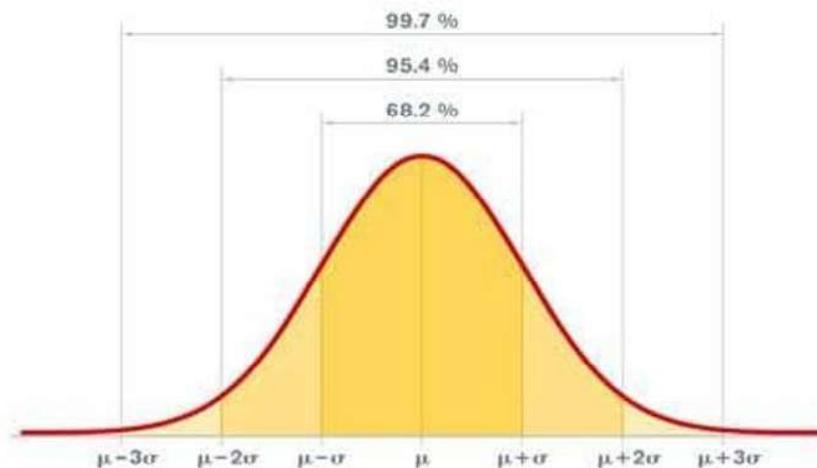
On conviendra qu'en deçà de 49% de variance expliquée le pouvoir prédictif de la corrélation est faible et soumis à l'intervention de nombreux autres facteurs déterminés ou non.

Direct Instruction (Enseignement Direct). Le Direct Instruction (DI) est un modèle d'enseignement élaboré par S. Engelmann basé sur une approche explicite, structurée et intensive. On y met l'accent sur la préparation minutieuse des leçons scriptées, testées auprès des élèves et réajustées avant d'être implantées à plus large échelle.

Données probantes. Les données probantes sont des données factuelles les plus précises et exactes possibles sur des faits relatifs à un sujet donné. Elles proviennent des recherches les plus rigoureuses sur le plan méthodologique. Elles peuvent servir à décrire un état de fait ou à vérifier l'efficacité d'un dispositif. Dans ce cas, elles proviennent d'un protocole de recherche expérimental permettant de contrôler un maximum de variables et d'attribuer l'effet bénéfique à l'intervention expérimentale.

Écart-type. L'écart-type est une mesure de dispersion autour de la moyenne. C'est la mesure de dispersion la plus couramment utilisée en statistique lorsqu'on emploie la moyenne pour calculer une tendance centrale. Habituellement, 68% des résultats se situent entre + 1 écart-type de la moyenne ; 95% se situent entre +2 écarts-types ; 99,7% se

situent entre +3 écarts-types. On comprendra alors qu'une amélioration des résultats des élèves équivalant à un écart-type à la suite de l'utilisation d'une modalité d'enseignement constitue un progrès appréciable.



Effet d'ampleur (Effect size). On appelle l'effet d'ampleur (ou taille d'effet) la différence entre la moyenne du groupe expérimental et celle du groupe contrôle, divisée par l'écart type du groupe contrôle. Selon Cohen (1988), 0.20 représente un effet d'ampleur faible; 0.50, un effet d'ampleur modéré; 0.80 et plus, signifie un effet d'ampleur élevé. L'effet d'ampleur s'exprime par la lettre d . Cette mesure statistique est utilisée dans les méta-analyses.

Enseignement explicite. C'est une approche qui met l'accent sur la planification et la transmission de l'information de l'enseignant vers les élèves. Elle se caractérise notamment par le modelage du savoir ou de l'habileté à faire apprendre, par la structuration du plus simple au complexe du contenu à enseigner, par la pratiques guidée et la communication de nombreuses rétroactions en vue de l'apprentissage.

Enseignement magistral. L'enseignement magistral est une modalité d'enseignement axée sur la transmission par l'enseignant du contenu, et ce, principalement sous la forme d'un discours monologué.

Étayage (scaffolding). L'étaillage est une stratégie d'enseignement qui consiste à soutenir temporairement l'élève dans son apprentissage. Cette stratégie peut prendre diverses formes : motrice, verbale ou visuelle. À mesure que l'élève prend de l'assurance dans ses apprentissages, l'enseignant enlève progressivement les mesures de soutien. On parle alors de la phase de « desétaillage ».

Étude expérimentale. Les études expérimentales sont utilisées dans le but de mettre en évidence un lien causal entre deux phénomènes. Par exemple, un chercheur fait varier un facteur et mesure l'effet de cette variation sur le comportement étudié. S'il y a un changement à la suite de cette variation, il sera possible de dire que celui-ci a été causé par cette variation et par elle-seule.

Gestion de la classe. La gestion de la classe est l'ensemble des opérations que l'enseignant met en branle pour maintenir un certain type d'ordre dans le fonctionnement du son groupe et faire en sorte que l'apprentissage et l'éducation soient possibles dans sa classe.

Idées maîtresses. Les idées maîtresses renvoient aux éléments centraux, aux principes, aux concepts clés, aux stratégies heuristiques autour desquels l'enseignement de plusieurs autres contenus ou habiletés d'apprentissage peuvent être rattachés et organisés. Elles facilitent ainsi l'acquisition et la compréhension d'une grande quantité de connaissances au lieu de l'apprentissage d'une infinité d'informations secondaires et disparates.

Instructionnisme. Modèle général d'enseignement qui regroupe plusieurs approches pédagogiques semblables. La famille des approches instructionnistes se caractérise par le fait que le maître dirige le processus d'apprentissage et fait apprendre à ses élèves des contenus scolaires de manière systématique, structurée et explicite.

Métacognition. La métacognition est un processus mental qui consiste à réfléchir sur sa propre pensée. La métacognition permet de devenir conscient, de contrôler et de superviser les différents processus mentaux utilisés pour traiter les informations, et ce, afin d'en assurer un fonctionnement optimal. Une telle démarche permet à l'individu de prendre conscience de ce qu'il fait, de la façon dont il le fait, et des raisons pour lesquelles il fait ce qu'il fait.

Mémoire de travail. Le terme mémoire de travail ou mémoire à court terme fait référence à la durée pendant laquelle l'être humain peut retenir des informations avant de les oublier ou de les transférer dans sa mémoire à long terme. Il s'agit d'une durée assez courte, de 5 à 20 secondes au cours de laquelle le nombre d'unités d'information avec lequel l'être humain peut travailler simultanément est de 7 unités, avec une variation de plus ou moins deux. La mémoire de travail se compare à la mémoire vive d'un ordinateur.

Mémoire à long terme. La mémoire à long terme est un réservoir illimité de savoirs. Elle se compare à la mémoire morte d'un ordinateur.

Modelage. Modeler signifie pour l'enseignant de dire ce qu'il fait pour, par exemple, résoudre un problème, faire un résumé, etc. En mettant un haut-parleur sur sa pensée, il fait entrer les étudiants dans son raisonnement, en vue de les inciter à procéder comme lui en passant par les mêmes étapes.

Méta-analyse. La méta-analyse est une forme de recherche quantitative dans laquelle les résultats numériques des études de terrain sont convertis en une mesure standard qui permet l'utilisation de techniques statistiques. Cette mesure standard s'appelle l'effet d'ampleur ou taille de l'effet.

Objectif d'apprentissage. Les objectifs doivent spécifier des comportements attendus de l'élève au regard d'un contenu donné, et ce, au terme d'un enseignement. Ils sont énoncés à partir de comportements observables.

Outil structurant. L'expression « advance organizer » n'a pas d'équivalent en français. Elle renvoie aux divers outils (cartes conceptuelles, tableaux de présentation, feuilles de notes structurées, plans, diagrammes, schémas et autres représentations visuelles) qui facilitent l'apprentissage d'un contenu et que l'enseignant met à la disposition des élèves en début ou en cours d'apprentissage.

Pédagogie constructiviste. La pédagogie constructiviste est une approche pédagogique qui, s'inspirant du constructivisme, propose des stratégies pour faciliter la construction des savoirs par l'apprenant. Plutôt que le modelage, l'enseignant favorise alors davantage la découverte par les élèves dans le cadre de mises en situation où il joue un rôle de facilitateur pour la résolution de problèmes complexes ou authentiques.

Pédagogie nouvelle. Courant de pensée apparu à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle et qui a critiqué la tradition pédagogique. Ce courant regroupe plusieurs auteurs qui proposent des approches d'enseignement fort différentes les unes des autres. Elles partagent cependant en commun le fait de s'opposer à ce que ces auteurs appellent la pédagogie traditionnelle.

Pédagogie traditionnelle. Concept polémique utilisé par les partisans de la pédagogie nouvelle au XX^e siècle pour faire valoir leur approche en émergence et critiquer la pédagogie en vigueur dans leur temps. Une des caractéristiques fondamentales de ce discours est de s'opposer à la tradition pédagogique de manière plutôt caricaturale et manichéenne.

Pratique guidée. La pratique guidée est une occasion pour l'élève de s'exercer sous la supervision étroite de l'enseignant. La pratique guidée est divisée par l'enseignant en petites étapes à être vues successivement et permet de prévenir l'apprentissage d'erreurs. Au cours de la pratique guidée, l'enseignant interroge constamment les élèves pour mieux saisir ce qu'ils comprennent ou pas, afin d'être mieux en mesure d'y remédier par des rétroactions précises.

Pratique autonome. En enseignement explicite, cette étape se produit quand les savoirs ou habiletés à apprendre ont été vus explicitement et pratiqués sous la supervision de l'enseignant. L'enseignant fait alors pratiquer les élèves avec un soutien minimal, voire inexistant.

Regroupement en binômes. Le regroupement en binôme est proposé lors de la pratique guidée. À cette étape, les élèves travaillent par deux où chacun, à tour de rôle, joue le rôle de l'enseignant et de l'apprenant. Ainsi, les élèves se réenseignent mutuellement ce qui a été montré lors du modelage de l'enseignant.

Routine. Une routine est l'automatisation d'une série de procédures visant le contrôle et la coordination de séquences de comportements applicables à des situations spécifiques. Elle a pour effet : 1) de réduire le nombre d'éléments à traiter simultanément par l'enseignant; 2) de réduire le nombre de décisions à prendre pendant l'intervention; 3) d'accroître la stabilité des activités; 4) d'accroître la disponibilité de l'enseignant face aux réactions des élèves; 5) de réduire l'anxiété des élèves en rendant les comportements et réactions de l'enseignant plus prévisibles.

Stratégie cognitive. Procédure utilisée pour rechercher la solution à un problème donné.

Stratégie métacognitive. Procédure utilisée par un apprenant pour gérer ou contrôler sa démarche cognitive dans la résolution de problèmes donnés.

Sur-apprentissage. Le sur-apprentissage désigne le processus qui consiste à continuer à étudier un contenu qui est déjà maîtrisé. Un sur-apprentissage de 100% accroît la rétention de façon plus marquée qu'un sur-apprentissage de 50%. Les répétitions aident les élèves à réorganiser et à transformer les idées de façon à les rendre plus solides.

Tradition pédagogique. La « tradition pédagogique » est une manière de faire la classe héritée du XVII^e siècle basée sur le souci de structurer la transmission des contenus, et d'assurer le contrôle des conduites des élèves. Elle consiste dans la mise en place d'un ensemble de stratégies et de dispositifs en vue d'assurer un ordre absolu dans la classe : le maître contrôle le temps, l'espace, les déplacements des élèves, leur posture, leur conduite par la distribution de récompenses et de punitions, et enfin, les savoirs à enseigner. Les partisans de la pédagogie nouvelle ont critiqué la tradition pédagogique et l'ont surnommée la pédagogie traditionnelle.

ANNEXE 2

FICHE GÉNÉRALE POUR L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES CONTENUS

Domaine : xxx

Attendu xxx

Réussites :

Idée maîtresse= stratégies, concepts, procédures indispensables pour la réalisation de la réussite

Objectifs (smart) Réalisables, séquencés :

Nombre de séances :

Durée :

Prérequis : Attendus / réussites

OUVERTURE : 5 À 7 MIN

Attirer l'attention des élèves

Modalités : à l'aide d'un geste habituel

→ L'enseignant tape dans les mains (utiliser à chaque fois le même rituel pour signaler le début de la leçon)

« *Les enfants, la leçon va commencer* »

Réactiver les prérequis

Modalités : A l'aide de (QCM) ardoises / carton+ Rétroaction collective/Questions / réponses chorale / tableau...)

→ L'enseignant présente un contexte montrant l'utilité du nouvel apprentissage (en relation avec ce qui a été déjà vu)

« *Nous avons déjà vu la semaine dernière / vous avez déjà vu l'année dernière...* »

« *Je vais vous poser des questions pour vérifier que vous vous en souvenez...* »

N.B : Si la majorité des élèves ne maîtrisent pas les prérequis, prendre le temps de faire un rappel sur ces prérequis :

- **Si l'écart est mineur : recours aux aides mémoires, définitions, exemples, contre exemples, exercices résolus. (voir photo fiche).**
- **Si l'écart est majeur : recours au ré-enseignement**

Présenter l'objectif de la leçon

→ L'enseignant annonce l'objectif de la leçon, de façon claire et précise, ainsi que les attentes de fin de séance

« *Aujourd'hui nous allons apprendre...* »

« *A la fin de la séance vous serez capable de...* »

→ L'enseignant annonce les étapes de la séance : prérequis +modelage+ pratique collective +pratique en binôme pratique autonome+ objectivation)

→ L'enseignant présente le vocabulaire nécessaire pour la leçon. Prioriser les mots clés. (recours à l'étayage linguistique)

MODELAGE : JE FAIS : 10 MIN

→En cas de tâche complexe, le modelage doit se faire en petites séquences pour éviter la surcharge cognitive des apprenants tout en assurant un passage d'une sous tâche à l'autre.

Verbalisation de la tâche 1 (mettre un micro sur sa pensée)

Modalité :

→L'enseignant **verbalise** la tâche (concept/ problème résolu) de manière simple en explicitant :

- Les stratégies sollicitées.

- Les questions à poser.
- Le raisonnement métacognitif.
- Les décisions prises.
- Les étapes suivies.
- Présentation d'exemples et de contre exemples.

« *Maintenant, je vais vous montrer comment réaliser la tâche telle ...et je vais vous dire comment je raisonne dans ma tête* »

« *Écoutez-moi et observez bien comment je fais pendant quelques minutes* »

« *A la fin je vais demander à quelques-uns d'entre vous de me redire ce que j'ai fait.* »

Pour favoriser la compréhension :

→ L'enseignant s'appuie sur les organisateurs graphiques :(images, schémas, cartes conceptuelles, tableaux...etc.)

→ L'enseignant s'assure de la bonne compréhension du lexique utilisé (recours à l'étayage linguistique)

limite des interactions lors du modelage :

- on n'attend pas de réponses de la part des élèves.
- les élèves reportent leurs questions jusqu'à la fin du modelage de la tâche séquencée.

Pratique collective (5minutes)

Vérification de la compréhension

→ L'enseignant désigne un ou plusieurs élèves au hasard et leur demande de résumer ce qui a été présenté devant la classe / leur faire redire la démarche ou la stratégie présentée / leur faire verbaliser une résolution de tâche en leur donnant de la rétroaction

→ L'enseignant propose aux élèves une tâche similaire à celle verbalisée pendant le modelage

« *Maintenant on va travailler ensemble pour réaliser une tâche similaire.* »

→L'enseignant questionne les élèves en leur demandant : « *qu'est ce que je dois faire maintenant et pourquoi.* »

→La résolution se fait collectivement.

→ L'enseignant donne un aide-mémoire aux élèves qui en ont besoin.

→ L'enseignant s'assure que la majorité des élèves ont bien assimilé/ compris les étapes à suivre pour réaliser la tâche avant de clore le modelage et enchaîner sur la pratique guidée.

→Ne pas hésiter à remodeler si plus de 50% des élèves n'affichent pas la compréhension nécessaire pour passer à l'étape suivante.

PRATIQUE GUIDÉE : NOUS FAISONS (20 MINUTES)

Tâche 1 (nommer la tâche)

Modalité : même tâche pour tous

Présentation et réalisation de la tâche

→ L'enseignant explicite la consigne et annonce qu'à la fin de la tâche, un binôme sera invité à présenter la solution.

« *Maintenant, je vais vous donner une tâche à faire en binôme* »

« *Chacun de vous doit résoudre l'exercice seul et ensuite discuter son résultat avec le binôme, en expliquant sa méthode de résolution. Si vous avez des difficultés à résoudre l'exercice, discutez-en avec votre binôme* »

→ L'enseignant circule entre les rangs ; interroge les élèves, leur demande de verbaliser leur raisonnement et donne des feedbacks.

→ L'enseignant accorde une attention particulière aux élèves en difficulté.

→ L'enseignant demande aux élèves d'expliquer leur démarche : le pourquoi, le comment).

→ L'enseignant renvoie les élèves vers les supports visuels du modelage.

→ L'enseignant demande aux binômes de se préparer pour la présentation de la résolution de la tâche.

Correction collective :

→ L'enseignant désigne un binôme pour expliquer la résolution de la tâche.

seuil de maîtrise :

- Si on arrive à 60% / 70% de réussite on passe à la pratique autonome
- Si non, prolonger la pratique guidée soit en pratique collective soit en binôme
- Si le taux de réussite est très bas, reprendre le modelage.

Tâche 2 (idem tâche1)

PRATIQUE AUTONOME : TU FAIS (10 MINUTES)

Modalité de travail :

- ✓ Travail individuel
- ✓ Proposer des activités différentes mais de même niveau de difficulté que celles de la pratique guidée.
- ✓ Correction individuelle.
- ✓ Préparer l'autocorrection

Pour les élèves ayant réussi la pratique guidée

Réalisez seuls, sans parler avec votre binôme les exercices ... (photofiches)

→ L'enseignant circule dans les rangs de la classe et corrige individuellement les résultats des élèves

Pour les élèves n'ayant pas réussi la pratique guidée

→ *Les élèves* Continuent la pratique guidée (série de tâches proches de celles réalisées en pratique guidée)

CLÔTURE (5 MINUTES)

Objectivation

→ *Les élèves* identifient les idées maîtresses, les concepts, les stratégies ou les règles qui sont essentiels à retenir

« *Qu'avons-nous appris aujourd'hui ?* »

« *Comment fait-on pour... ? (questions stratégiques)* »

→ L'enseignant demande à un ou plusieurs élèves de résumer dans leurs mots ce qu'ils ont appris

→ L'enseignant demande aux élèves de laisser une trace écrite (schéma, résumé...)

Annoncer la prochaine leçon

Donner des devoirs (des tâches similaires)

ANNEXE 3

EXEMPLES DE FICHES POUR L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES COMPORTEMENTS

CLASSE	
OUVRIR LA LEÇON	
1. IDENTIFIER LES COMPORTEMENTS MINIMAUX DÉSIRÉS	
Respect	
<u>Quels sont les comportements minimaux d'un élève respectueux en salle de classe?</u>	
<ul style="list-style-type: none">• Je lève la main pour demander la parole et j'attends mon tour pour parler.• J'écoute la personne qui parle.• Je prends soin des autres et du matériel.	
2. FOURNIR UNE OU DES RAISONS JUSTIFIANT L'ADOPTION DE CES COMPORTEMENTS	
Favoriser un environnement sain et propice aux apprentissages.	
CONDUIRE LA LEÇON	
3. MODELAGE (Débuter par les contre-exemples, ce que l'on ne veut pas et ensuite passer aux exemples)	
Exemples de comportements attendus	Contre-exemples
<ol style="list-style-type: none">1. Je lève la main pour demander la parole et j'attends mon tour pour parler.2. J'écoute attentivement la personne qui parle et je me place en position d'écoute.3. Je prends soin des autres, je les aide, je les encourage, etc.4. Je garde ma salle de classe propre en rangeant tout le matériel.5. Je prends soin du matériel scolaire.	<ol style="list-style-type: none">1. Je parle sans lever la main et sans attendre mon tour.2. Je me lève pendant les explications, je parle à mon voisin, je fouille dans mon bureau, je dessine, etc.3. Je dérange les autres.4. Je laisse traîner mon matériel.5. Je brise du matériel scolaire.
4. PRATIQUE DIRIGÉE (ACTIVITÉ DE JEU DE RÔLE)	
<ul style="list-style-type: none">• Pratiquer avec quelques élèves comment se comporter dans la salle de classe (les exemples). Demander aux autres élèves de bien regarder car ensuite nous allons donner de la rétroaction	
5. PRATIQUE AUTONOME (CONTEXTE RÉEL)	

- Les élèves pratiquent les comportements attendus en situation réelle de classe dans une tâche à accomplir
- L'enseignant valorisent les élèves qui adoptent les comportements attendus

6. CLORE LA LEÇON

- L'enseignant questionne les élèves sur les comportements à adopter en fonction de la valeur présentée. La valeur et les comportements qui y correspondent sont affichées en classe.

CLASSE

OUVERTURE DE LA LEÇON

1. IDENTIFIER LES COMPORTEMENTS MINIMAUX DÉSIRÉS

Responsabilité

Quels sont les comportements minimaux d'un élève responsable en salle de classe?

- Je sors le matériel nécessaire.
- J'accomplis un travail de qualité.
- Je remets mes devoirs à temps.

2. FOURNIR UNE OU DES RAISONS JUSTIFIANT L'ADOPTION DE CES COMPORTEMENTS

Favoriser un environnement sain et propice aux apprentissages.

CONDUIRE LA LEÇON

3. MODELAGE

(Débuter par les contre-exemples, ce que l'on ne veut pas et ensuite passer aux exemples)

Exemples de comportements attendus

1. J'ai le matériel nécessaire en main selon la tâche à accomplir. Je le range au bon endroit et je m'assure de tout apporter lorsque je quitte la classe.
2. Je m'applique dans mon travail, dans mes devoirs. Je remets un travail propre. Je fournis des réponses complètes, etc.
3. Je remets mes devoirs à temps; ils sont propres et complets.

Contre-exemples

1. Je n'ai pas le matériel nécessaire en main. Je l'oublie (boîte à lunch, agenda, costume d'éducation physique, sac d'école, etc.).
2. Je bâcle mon travail ou mes devoirs, ou les deux. Je néglige la propreté et la qualité de mes travaux.
3. Je ne fais pas mes travaux ou mes devoirs, ou les deux.

4. PRATIQUE DIRIGÉE (ACTIVITÉ DE JEU DE RÔLE)

- Pratiquer avec quelques élèves comment se comporter dans la salle de classe (les exemples). Demander aux autres élèves de bien regarder car ensuite nous allons donner de la rétroaction

5. PRATIQUE AUTONOME (CONTEXTE RÉEL)

- Les élèves pratiquent les comportements attendus en situation réelle de classe dans une tâche à accomplir
- L'enseignant valorisent les élèves qui adoptent les comportements attendus

6. CLORE LA LEÇON

- L'enseignant questionne les élèves sur les comportements à adopter en fonction de la valeur présentée. La valeur et les comportements qui y correspondent sont affichées en classe

CLASSE

OUVERTURE DE LA LEÇON

1. IDENTIFIER LES COMPORTEMENTS MINIMAUX DÉSIRÉS

Réussite

Quels sont les comportements minimaux qui favorise la réussite de l'élève?

- J'applique les consignes données.
- Je suis fier de ce que j'accomplis.

2. FOURNIR UNE OU DES RAISONS JUSTIFIANT L'ADOPTION DE CES COMPORTEMENTS

Favoriser un environnement sain et propice aux apprentissages.

CONDUIRE LA LEÇON

3. MODELAGE

(Débuter par les contre-exemples, ce que l'on ne veut pas et ensuite passer aux exemples)

Exemples de comportements attendus

1. J'applique les consignes données.
2. Je lève la main pour demander la parole et j'attends mon tour pour parler.
3. J'écoute attentivement la personne qui parle et je me place en position d'écoute.
4. Je prends soin des autres.
5. Je garde ma salle de classe propre en rangeant tout le matériel.
6. Je prends soin du matériel scolaire.
7. J'ai le matériel nécessaire en main selon la tâche à accomplir. Je le range au bon endroit, etc.
8. Je m'applique dans mon travail, dans mes devoirs, etc.
9. Je remets mes devoirs à temps.
10. Je suis fier de ce que j'accomplis.

Contre-exemples

1. Je ne fais pas ce qui est demandé.
2. Je parle sans lever la main et sans attendre mon tour.
3. Je me lève pendant les explications. Je parle à mon voisin, etc.
4. Je dérange les autres.
5. Je laisse traîner mon matériel.
6. Je brise du matériel scolaire.
7. Je n'ai pas le matériel nécessaire en main. Je l'oublie.
8. Je bâcle mon travail ou mes devoirs, ou les deux.
9. Je ne fais pas mes travaux ou mes devoirs, ou les deux.
10. Je suis déçu de mon travail, de mon comportement, de mes résultats.

4. PRATIQUE DIRIGÉE (ACTIVITÉ DE JEU DE RÔLE)

- Pratiquer avec quelques élèves comment se comporter dans la salle de classe (les exemples). Demander aux autres élèves de bien regarder car ensuite nous allons donner de la rétroaction

5. PRATIQUE AUTONOME (CONTEXTE RÉEL)

- Les élèves pratiquent les comportements attendus en situation réelle de classe dans une tâche à accomplir
- L'enseignant valorisent les élèves qui adoptent les comportements attendus

6. CLORE LA LEÇON

L'enseignant questionne les élèves sur les comportements à adopter en fonction de la valeur présentée. La valeur et les comportements qui y correspondent sont affichées en classe

ANNEXE 4

Informations supplémentaires sur l'étude de Piper et ses collaborateurs (2018) menée au Kenya

Les enseignants œuvrant dans des contextes pauvres en ressources accordent une grande importance aux manuels en tant qu'outils pédagogiques. Cependant, la fourniture de textes ne suffit pas, car les élèves doivent obtenir la permission d'utiliser les livres et les enseignants doivent savoir comment intégrer efficacement les textes dans leur pédagogie. Une autre explication possible de l'effet limité des livres sur l'apprentissage, est que les livres ne sont pas nécessairement bien conçus, ils peuvent être trop difficiles ou écrits dans une langue que les enfants commencent à peine à apprendre.

Dans le programme kenyan de littératie et d'apprentissage du calcul que nous analysons ci-dessous - l'initiative PRIMR (*Primary Math and Reading*) - les manuels des élèves ont été repensés pour correspondre au programme scolaire, alignés sur les recherches actuelles sur le développement de la littératie et de la numératie, et adaptés aux niveaux de compétences réels des enfants de première et de deuxième année.

En ce qui concerne l'efficacité d'une approche à l'aide de guides pédagogiques et de leçons fournies aux enseignants, plusieurs études rigoureuses ont montré que les programmes utilisant des guides de l'enseignant peuvent avoir un effet positif sur les résultats d'apprentissage et faciliter l'apprentissage de nouvelles méthodes par les enseignants. Les guides de l'enseignant structurés peuvent les aider à modifier leurs méthodes d'enseignement. Ils pourraient être particulièrement utiles dans des contextes comme celui du Kenya où les enseignants ont généralement moins de formation et d'expérience que dans les contextes occidentaux.

Bien que les études suggèrent que le développement professionnel des enseignants, les manuels des élèves et les guides structurés de l'enseignant peuvent tous être des composantes d'interventions réussies dans des contextes à faibles ressources, il n'est pas certain que ces trois éléments soient nécessaires.

Dans l'étude de Piper et coll., le premier traitement, la modalité de base du PRIMR, implique uniquement le développement professionnel des enseignants et le soutien pédagogique - 10 jours par an de développement professionnel pour les enseignants, 15 jours de développement professionnel pour les responsables de l'appui aux programmes, et un accompagnement continu des enseignants par les CSO (Curriculum Support Officers) à l'aide d'outils d'observation et de rétroaction. Les

enseignants ont été formés et soutenus pour utiliser plus efficacement le matériel pédagogique existant dans leurs salles de classe.

La deuxième modalité de PRIMR comprend le même nombre de jours de formation professionnelle pour les enseignants et les CSO, avec en plus des manuels scolaires révisés de 150 pages pour les élèves de première et deuxième année de kiswahili, en anglais et en mathématiques, anglais et mathématiques et fournis selon un ratio de 1:1. Les enseignants de cette deuxième modalité du PRIMR ont été encouragés à élaborer leurs propres plans de cours en intégrant les manuels scolaires révisés.

Enfin, la troisième modalité de traitement de PRIMR comprend à la fois le développement professionnel des enseignants, un soutien pédagogique, des manuels révisés et des guides de l'enseignant, qui comprennent 150 jours de leçons partiellement scénarisées et correspondant aux manuels révisés des élèves.

Chaque modalité de traitement est une augmentation en intensité des dispositifs par rapport à la précédente et la comparaison de l'impact des trois modalités de traitement a permis de vérifier si les coûts accrus pour le développement professionnel et le soutien à l'encadrement, les manuels des élèves et les guides de l'enseignant avaient des effets cumulatifs sur l'apprentissage des élèves.

Cette étude a testé les interventions du programme pilote PRIMR à une échelle moyenne dans des conditions réelles, à travers les structures gouvernementales et en utilisant des employés du gouvernement pour le soutien et le développement professionnel. Il s'agit d'une caractéristique importante des trois groupes de traitement, car ils ont été conçus pour utiliser les structures existantes, de sorte que si l'un ou l'autre l'ensemble des traitements montrait des effets positifs, il devenait plus probable qu'ils pourraient être généralisés au niveau national.

Résultats

1. Le fait de fournir aux enseignants uniquement un développement professionnel et un soutien pédagogique n'apporte que des améliorations très modestes. Le soutien pédagogique et la formation des enseignants n'ont pas suffi à améliorer les résultats d'apprentissage dans les comtés sélectionnés.

2. La seconde modalité de traitement (développement professionnel, coaching et livres) se distinguait du premier groupe de traitement (développement professionnel et coaching) par la fourniture de nouveaux livres révisés par le PRIMR à chaque enfant du groupe. Il semble que la combinaison d'ingrédients comme des livres pour les élèves, du

perfectionnement professionnel des enseignants et du soutien pédagogique ait suffi à améliorer modestement les résultats de l'apprentissage dans les trois matières.

3. Enfin, les effets du troisième traitement (développement professionnel, coaching, livres et guides de l'enseignant) diffèrent de ceux du 2^e groupe de traitement (développement professionnel, encadrement et livres), car les enseignants ont reçu des guides structurés contenant des leçons quotidiennes qui les ont aidés à enseigner en utilisant les livres d'élèves fournis. Les formations se sont concentrées sur la manière dont les enseignants pouvaient mettre en œuvre efficacement les leçons en utilisant l'approche partiellement scriptée dans les guides de l'enseignant PRIMR.

Dans l'ensemble, le 3^e groupe de traitement (développement professionnel, coaching, livres et guides de l'enseignant) ont eu les plus grands impacts sur les résultats d'apprentissage dans les trois matières et plusieurs effets étaient importants. Les tailles d'effet pour ce groupe de traitement vont de 0,38 à 0,56 pour les mathématiques, ce qui constitue un effet modéré, et de 0,73 à 1,29 pour l'anglais et le kiswahili, des tailles d'effet modérées à importantes.

Ces résultats montrent que l'ajout de guides de l'enseignant au développement professionnel, au soutien pédagogique et aux livres pour les élèves a eu un impact spectaculaire sur les résultats d'apprentissage dans les trois matières et dans presque toutes les sous-composantes de l'étude. Les guides de l'enseignant ont fait une différence significative dans l'amélioration des résultats d'apprentissage dans toutes les classes et les matières.

Référence

Piper, B., Simmons-Zuilkowski, S., Dubeck, M., Jepkemei, E., & King, S. J. (2018). Identifying the essential ingredients to literacy and numeracy improvement: Teacherprofessional development and coaching, student textbooks, and structured teachers'guides. *World Development*, 106, 324–336. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2018.01.018>

MISE EN ŒUVRE DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE EN CLASSE

GRILLE D'AUTOÉVALUATION

① J'annonce le démarrage de la séance en captant l'attention des élèves.	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
---	------------------------------	------------------------------

② Je fais un modelage qui explicite toutes les étapes du raisonnement.		
Je montre aux élèves comment réaliser la tâche, l'activité ou la résolution de problème. J'explique chaque étape en mettant un haut-parleur sur ma pensée.	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Le modelage reste concis et court. Les élèves sont attentifs et écoutent. Les interactions sont minimales pendant cette phase.	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Je donne des exemples et des contre-exemples pour appuyer le modelage (ce qu'il faut faire, ce qu'il ne faut pas faire, les erreurs fréquentes).	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Je récapitule, j'insiste sur ce qu'il faut retenir grâce à des schémas ou des aide-mémoires.	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>

③ Je conduis la pratique guidée de manière interactive.		
3.1 Je vérifie la compréhension		
Je pose suffisamment de questions pour vérifier la compréhension en faisant participer tous les élèves.	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Je fais passer des élèves au tableau et je les fais travailler sur l'ardoise.	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Je ne passe d'une étape à une autre qu'après avoir vérifié la compréhension de la majorité des élèves.	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
3.2 Je donne de la rétroaction		
Je repère les élèves en difficulté et ne laisse passer aucune erreur sans intervention.	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Je fais verbaliser les élèves pour qu'ils expliquent leurs réponses.	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Je donne le feedback approprié aux élèves : explications supplémentaires, corrections, répétition de la tâche	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
J'encourage les bonnes performances.	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>

④ Je supervise la pratique autonome en aidant les élèves en difficulté.		
J'explique clairement les consignes et je m'assure de leur compréhension par les élèves.	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Les élèves travaillent individuellement en classe durant une période suffisante.	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Je suis de près le travail individuel en circulant entre les rangs.	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Je repère les élèves en difficulté et je leur apporte un soutien	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>

⑤ En fin de séance, je récapitule les éléments essentiels à retenir.	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
---	------------------------------	------------------------------

⑥ J'utilise les supports numériques de manière fidèle et active.		
Je suis la séquence proposée dans le support power point, tout en donnant des explications et des exemples supplémentaires si nécessaire.	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Je dynamise ma classe avec ma présence et en assurant un rythme soutenu.	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
J'utilise le pointeur ou la télécommande pour faire défiler les slides.	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
La projection est bien ajustée sur l'écran.	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
La salle est éclairée par une source lumineuse naturelle tous les rideaux ne doivent pas être tirés.	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>