

Comment rendre visibles Les étapes de
L'enseignement explicite en classe ?

L'échelle d'enseignement-apprentissage :
un outil créé à partir de La Littérature
scientifique

Christophe Baco

Marie Bocquillon



Comment rendre visibles les étapes de l'enseignement explicite en classe ?

L'échelle d'enseignement-apprentissage : un outil créé à partir de la littérature scientifique

Christophe Baco

Instituteur primaire, École primaire du Sacré-Cœur, Mons

Contact : christophe.baco@gmail.com

Marie Bocquillon

Assistante-doctorante, Institut d'Administration scolaire, Université de Mons

Contact : marie.bocquillon@umons.ac.be

Version du 24 mars 2019

Remerciements

Nous tenons à remercier tous les élèves de la classe pour ce débat particulièrement riche mené avec beaucoup de maturité !

Résumé

Ce texte présente une réflexion sur l'utilité de l'enseignement explicite pour atteindre les quatre missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire en Belgique francophone. Pour ce faire, dans un premier temps, l'enseignement explicite est présenté brièvement. Dans un second temps, le texte présente « l'échelle d'enseignement-apprentissage », un outil pédagogique réalisé à partir de la littérature scientifique et permettant aux enseignants et à leurs élèves de mettre en œuvre l'enseignement explicite. Enfin, des avis d'élèves d'une classe de quatrième année primaire ayant utilisé l'outil sont présentés et discutés au regard de la littérature scientifique.

Abstract

This paper presents a reflection on the usefulness of explicit instruction to achieve the four missions of compulsory education in French-speaking Belgium. To do this, at first, the explicit instruction model is briefly presented. In a second step, the paper presents "the teaching-learning scale", a teaching tool made from the scientific literature and allowing teachers and their students to implement explicit instruction. Finally, the opinions of pupils of fourth grade who have used the tool are presented and discussed in relation to the scientific literature.

Note concernant les droits d'auteurs

Le contenu de ce texte et l'outil présenté sont le résultat d'un important travail de recherche et de développement. En reproduisant ces documents, en les distribuant ou en les utilisant à des fins commerciales, sans notre autorisation, vous ne respectez pas nos droits d'auteurs.

Copyright

The content of this paper and the educational tool presented are the result of extensive research and development. By reproducing these documents, distributing them or using them for commercial purposes, without our permission, you do not respect our copyrights.

Table des matières

1. Introduction	6
2.1 D'où vient l'enseignement explicite ?	7
2.2 Qu'est-ce que l'enseignement explicite ?	7
2.3 L'enseignement explicite est-il l'enseignement magistral ?	9
3. De la littérature scientifique à la création d'un outil pédagogique	10
4. De l'outil théorique à la salle de classe	17
4.1 Méthodologie d'implantation de l'outil	17
4.2 Avis des élèves sur chacune des étapes de l'enseignement explicite	19
4.2.1 L'obtention de l'attention des élèves	19
4.2.2 La présentation et la justification de l'objectif	20
4.2.3 L'activation des connaissances préalables	20
4.2.4 Le modelage	21
4.2.5 La pratique guidée	22
4.2.6 La pratique autonome	23
4.2.7 L'évaluation formative	24
4.2.8 L'objectivation	25
4.2.9 La consolidation	26
5. Conclusion	27
6. Références	30

1. Introduction

En Belgique francophone, les quatre « missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire » que chaque enseignant doit mener à bien sont reprises dans l'article suivant du texte légal intitulé le décret « Missions » (Communauté française de Belgique, 1997) :

« 1° *promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;*

2° *amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;*

3° *préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;*

4° *assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.* » (article 6)

Le « plan de pilotage », une forme de gestion des établissements scolaires axée sur les résultats en cours d'implantation en Belgique francophone, va amener chaque équipe éducative à formaliser les moyens concrets qu'elle mettra en œuvre pour atteindre ces quatre missions globales. En ce qui concerne plus particulièrement la réussite scolaire, l'article 67 du Décret « Missions », modifié en 2016 (FWB, 2016), indique que le plan de pilotage comprend notamment les points suivants : « *la stratégie déployée pour arriver à la réussite de chaque élève et lui permettre de maîtriser les apprentissages et d'atteindre les objectifs attendus* » et « *la stratégie de l'établissement pour lutter contre l'échec scolaire, le décrochage scolaire et le redoublement* ».

Or, les enseignants doivent accomplir l'ensemble de ces objectifs dans un contexte caractérisé par une grande liberté pédagogique (de Bouttemont, 2004 ; Communauté française de Belgique, 1959). Celle-ci implique notamment que les enseignants doivent choisir eux-mêmes les pratiques pédagogiques qu'ils emploient. La question du choix des pratiques pédagogiques à mettre en œuvre pour permettre la réussite du plus grand nombre n'est pas anodine quand on sait que beaucoup « d'innovations pédagogiques » dont les effets sur l'apprentissage des élèves ne sont pas prouvés (voire sont infirmés) sont diffusées à large échelle auprès des enseignants (Baillargeon, 2013 ; Bloom 1972 ; Kirschner, 2016 ; Ramus, 2019).

Face à cette multitude de choix pédagogiques possibles, il est important que les enseignants s'inspirent de pratiques pédagogiques fondées sur des données probantes (Bissonnette 2018 ; Ramus 2019 ; Slavin 2002), c'est-à-dire « *des pratiques de prévention ou d'intervention validées par une certaine forme de preuve scientifique, par opposition aux approches qui se basent sur la tradition, les conventions, les croyances ou les données non scientifiques* » (La Roche, 2008, s.p.).

Ce texte propose aux enseignants un outil concret permettant aux enseignants, ainsi qu'à leurs élèves, de mettre en œuvre l'enseignement explicite, une approche pédagogique appuyée par des données probantes (e.g. Bissonnette et al., 2010 ; Hughes & al., 2017 ; Rosenshine & Stevens, 1986). Il présente également des avis d'élèves d'une classe de quatrième année primaire ayant utilisé l'outil et explique en quoi celui-ci et la démarche d'enseignement explicite en général sont utiles pour atteindre les quatre missions du décret « Missions ». Avant cela, il présente brièvement

les étapes de l'enseignement explicite (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986).

2. Cadre conceptuel

2.1 D'où vient l'enseignement explicite ?

Le modèle de l'enseignement explicite a été élaboré par Rosenshine et Stevens (1986) à partir de recherches portant sur l'efficacité de l'enseignement. Un enseignement efficace est un enseignement qui favorise la réussite du plus grand nombre d'élèves, indépendamment de leurs caractéristiques initiales (Bloom, 1979, cité par Demeuse, Crahay et Monseur, 2005). Les pratiques d'enseignement efficaces sont donc également équitables.

Bocquillon, Derobertmasure et Demeuse (2018a) proposent quelques repères pour comprendre comment ont été menées les recherches sur l'enseignement efficace : « *Après avoir mis en évidence les pratiques des enseignants les plus efficaces grâce aux observations menées dans les classes, ces chercheurs ont mené des recherches expérimentales (e.g. Good & Grouws, 1979) comparant des enseignants entraînés aux pratiques efficaces et des enseignants non entraînés (Bissonnette, 2014 ; Rosenshine, 1986). C'est notamment le cas de Rosenshine (1986) dont le modèle de l'enseignement explicite a été élaboré à partir des pratiques les plus efficaces identifiées sur le terrain (temps 1) et a ensuite été validé de manière expérimentale (temps 2).* » (pp. 8-9).

2.2 Qu'est-ce que l'enseignement explicite ?

Le terme « explicite » fait référence aux comportements visibles de l'enseignant et des élèves. Les termes « visible teaching » et « visible learning » sont utilisés par Hattie (2009) pour mettre en évidence le fait que l'enseignement doit être visible et explicite pour les élèves et que l'apprentissage des élèves doit lui aussi être rendu visible pour l'enseignant notamment via la vérification de la compréhension et l'utilisation de rétroactions. En utilisant l'enseignement explicite, l'enseignant rend l'ensemble des dimensions de son enseignement (les objectifs, les étapes, les démarches ...) explicites, sachant que l'implicite peut être néfaste aux apprentissages (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013).

Dans la suite de cette section, les étapes de l'enseignement explicite sont brièvement présentées, à partir du modèle PIC (Préparation – Interaction – Consolidation) que Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) ont élaboré à partir des travaux de Rosenshine et Steves (1986) et d'autres recherches sur l'efficacité de l'enseignement. Le lecteur intéressé trouvera davantage d'informations sur le modèle PIC dans les travaux de Bocquillon et ses collègues (2018a, 2018b) et Gauthier et ses collègues (2013).

L'enseignement explicite comprend trois phases (1) la phase de Préparation ; (2) la phase d'Interaction ; (3) la phase de Consolidation.

La phase de **Préparation (P)** consiste pour l'enseignant à mettre en œuvre une série d'actions préactives essentielles telles que préciser les objectifs d'apprentissage, déterminer les connaissances préalables au nouvel apprentissage à effectuer ; planifier les dispositifs de soutien à l'apprentissage, etc.

Une fois la Préparation réalisée, l'enseignant passe à **l'Interaction (I)** avec les élèves, c'est-à-dire à l'enseignement à proprement parler. Au cours de cette phase, l'enseignant :

- ouvre la leçon en captant l'attention, présentant l'objectif, justifiant l'intérêt de celui-ci, ainsi qu'en activant les connaissances préalables des élèves ;
- conduit la leçon en utilisant la démarche d'enseignement explicite en 3 étapes, qui constituent le « cœur de l'enseignement explicite »¹ :
 - ✓ **le modelage**, durant lequel l'enseignant démontre les apprentissages à réaliser en présentant les informations en petites unités allant généralement du simple au complexe, en utilisant des exemples et des contre-exemples et en « pensant à voix haute » ;
 - ✓ **la pratique guidée**, durant laquelle les élèves réalisent, en groupes et avec l'enseignant, des tâches semblables à celles qui ont été réalisées lors du modelage. Durant cette étape, l'enseignant objective la compréhension des élèves en les interrogeant régulièrement et leur fournit de nombreuses rétroactions. Un nombre suffisant d'exercices doit être réalisé lors de la pratique guidée afin d'assurer un seuil élevé de réussite, chaque élève devant obtenir 80% de réponses correctes avant de passer à l'étape suivante ;
 - ✓ **la pratique autonome**, durant laquelle l'élève réinvestit seul ce qu'il a appris lors des deux étapes précédentes, dans quelques problèmes ou questions (il reçoit de la rétroaction de l'enseignant après 2 ou 3 problèmes ou questions). L'élève pratique jusqu'au surapprentissage et dans différents contextes afin d'assurer le transfert des compétences acquises. Le seuil de réussite ici visé est de 90 à 95% de réponses correctes fournies par chaque élève ;
- clôt la leçon en assurant l'objectivation² des apprentissages réalisés, annonçant la prochaine leçon et faisant poursuivre la pratique.

¹ Rosenshine et Stevens (1986, p. 380) utilisent le terme « instructional core » pour désigner les trois étapes-clés que sont le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome.

² L'objectivation des apprentissages réalisés consiste à encourager les élèves à expliciter les éléments essentiels à retenir de l'activité d'apprentissage réalisée. Elle favorise l'intégration des apprentissages en mémoire. (Bissonnette & Richard, 2001, pp. 76-77).

Il est important de mentionner que l'enseignement réciproque, une activité pédagogique dont l'efficacité sur l'apprentissage des élèves est également appuyée par des données probantes, s'intègre particulièrement bien lors de l'étape de la pratique guidée (Bissonnette & al., 2010). L'enseignement réciproque est une forme de travail en dyades selon une démarche structurée dont les modalités sont enseignées explicitement aux élèves (Elbaum & al., 1999).

Enfin, la phase de **Consolidation** consiste à revoir ce qui a été enseigné afin de parfaire l'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme. Pour ce faire, l'enseignant :

- donne des devoirs possédant certaines caractéristiques (ils doivent être courts et fréquents ; permettre la pratique d'habiletés simples ; être préparés avec soin par l'enseignant et être revus en classe avec les élèves) ;
- met en place des révisions quotidiennes, hebdomadaires et mensuelles, ainsi que des évaluations formatives et sommatives ;
- évalue afin de s'assurer du transfert des apprentissages « *d'une tâche scolaire à une autre, d'une année scolaire à l'autre, de l'école à la maison et du milieu scolaire à celui du travail* » (Gauthier & al., 2013, p. 224).

En somme, en utilisant l'enseignement explicite, l'enseignant vise à permettre au plus grand nombre d'élèves d'acquérir de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être, et ce, à partir d'une série d'étapes qui partent de leurs connaissances initiales et qui les mettent en situation de réussite. La dimension sociale est fortement présente, en particulier lors de la pratique guidée, une étape très importante de la démarche au cours de laquelle les élèves échangent avec l'enseignant qui vérifie leur compréhension et échangent également entre eux si l'enseignant allie enseignement réciproque et enseignement explicite, comme le préconisent Bissonnette et ses collègues (2010).

2.3 L'enseignement explicite est-il l'enseignement magistral ?

Il est important de préciser qu'il ne faut pas confondre l'enseignement explicite et l'enseignement magistral. Plusieurs différences entre l'enseignement explicite et l'enseignement magistral ont été mises en évidence par Gauthier et ses collègues (2005). Par exemple, dans l'enseignement explicite, la compréhension des élèves est vérifiée constamment, ce qui n'est pas le cas dans l'enseignement magistral où la qualité de la compréhension n'est vérifiée qu'en toute fin de leçon. Qui plus est, dans l'enseignement magistral, l'enseignant passe directement d'un exposé théorique aux exercices individuels. Dans l'enseignement explicite, les exercices individuels sont précédés de deux étapes incontournables : le modelage et la pratique guidée.

Nous pensons que la confusion courante entre « enseignement explicite » et « enseignement magistral » s'explique peut-être en partie par la métonymie suivante : certaines personnes prennent une partie de l'enseignement explicite (le modelage) pour le tout (l'ensemble des étapes

de l'enseignement explicite). Cette métonymie est incorrecte à plusieurs égards. D'une part, l'étape du modelage, qui constitue certes l'étape qui se rapproche le plus de l'enseignement magistral, est différente de l'enseignement magistral. En effet, selon Bissonnette (2018), un bon modelage est fondamentalement différent d'un exposé : lorsqu'il réalise un modelage, l'enseignant enseigne explicitement le « quoi » (la tâche), le « pourquoi » (à quoi sert la tâche), le « comment » (l'ensemble des étapes par lesquelles passer pour réaliser la tâche), le « quand » (moments auxquels il est judicieux d'effectuer la tâche) et le « où » (endroits où il est judicieux d'effectuer la tâche). Pour ce faire, il met un haut-parleur sur sa pensée et présente le contenu du simple au complexe et via de nombreux exemples et contre-exemples. D'autre part, le modelage est une étape relativement courte de l'enseignement explicite (par exemple, une dizaine de minutes sur une leçon de 50 minutes). La pratique guidée, de son côté, est plus longue (par exemple, une trentaine de minutes sur une leçon de 50 minutes). Il convient de souligner que ces durées sont des exemples indicatifs non figés, car il est impossible de donner une durée figée pour chaque étape. Tout dépend de plusieurs facteurs tels que le sujet de la leçon, le niveau des élèves, etc. Par contre, ce qu'il est essentiel de retenir au travers de ces exemples de durées associées à chaque étape, c'est que la pratique guidée devrait toujours être plus longue que le modelage.

En somme, la double confusion entre « enseignement explicite » et « enseignement magistral » d'une part et entre « modelage » et « enseignement magistral » d'autre part est incorrecte.

3. De la littérature scientifique à la création d'un outil pédagogique

L'outil pédagogique présenté dans ce texte a été conçu à partir des travaux initiaux de Rosenshine et Stevens (1986), ainsi que des travaux plus récents d'Archer et Hughes (2011), Bissonnette et Richard (2001), Bocquillon, Derobertmasure et Demeuse (2018), Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) et Slavin (2009 ; 2014).

Afin d'opérationnaliser les informations issues de la littérature scientifique en un outil pédagogique, nous avons procédé en deux temps. Premièrement, nous avons collecté les extraits de la littérature scientifique correspondant à chaque étape-clé de l'enseignement explicite. Dans un second temps, à partir de ces extraits, nous avons rédigé un texte court et adapté aux enfants explicitant les différentes étapes. Il convient de souligner qu'une utilisation pertinente de cet outil nécessite la lecture par l'enseignant de l'ouvrage de référence de Gauthier, Bissonnette, Richard (2013).

Le tableau 1 présente le travail d'opérationnalisation de la littérature scientifique réalisé pour l'étape intitulée « présentation et justification de l'objectif ».

Tableau 1 : Exemple d'opérationnalisation de la littérature scientifique en une étape de l'outil

Présentation et justification de l'objectif
(Archer & Hughes, 2011 ; Bocquillon & al., 2018 b ; Gauthier & al., 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986 ; Slavin 2009)

Temps 1 : Collecte d'extraits issus de la littérature scientifique

Présentation de l'objectif:

Extrait 1 :

« *In general, researchers have found that when effective teachers teach well structured subjects, they: [...] Begin a lesson with a short statement of goals.* » (Rosenshine & Stevens, 1986, p. 377)

Extrait 2 :

« *Il est important que l'enseignant commence la leçon en expliquant clairement quel en est le but [...]* » (Gauthier & al., 2013, p. 176)

Extrait 3 :

« *After gaining their attention, provide your students with information about the goal of the lesson. This clearly lets the students know what they are going to learn [...]* » (Archer & Hughes, 2011, p. 25)

Extrait 4 :

« *Une attention est portée à la façon dont l'enseignant présente ces éléments (en début de leçon) et y revient en cours de leçon pour marquer les transitions entre les différentes étapes / activités, car la littérature sur l'enseignement explicite met en évidence l'importance de commencer la leçon en captant l'attention des élèves et en présentant clairement l'objectif (en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être). Il est également important de justifier la pertinence de l'objectif c'est-à-dire d'expliquer pourquoi il est important (en faisant notamment le lien avec la vie personnelle et / ou la future pratique professionnelle des élèves), de présenter le plan de la leçon et de résumer ce qui sera abordé (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013). Ensuite, en cours de leçon, il est nécessaire de capter l'attention des élèves en marquant les transitions entre les différentes étapes / activités afin qu'ils perçoivent bien le fil directeur de la leçon.* » (Bocquillon & al., 2018, pp. 27-28)

Extrait 5 :

« *State learning objectives and orient students to the lesson : Tell students what they will be learning and what performance will be expected of them. Whet students' appetites for the lesson by informing them how interesting, important, or personally relevant it will be to them.* » (Slavin, 2009, p. 200)

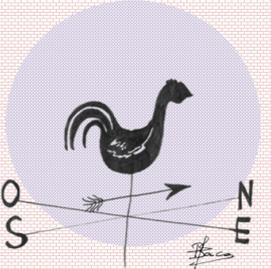
Justification de l'objectif :**Extrait 6 :**

« L'enseignant ne doit pas seulement énoncer clairement aux élèves ce qui doit être appris, mais leur expliquer pourquoi il est important de l'apprendre. [...] Hollingsworth et Ybarra (2009, p. 161) mentionnent trois ordres de raisons que l'enseignant peut invoquer pour justifier l'étude d'un contenu : son importance sur le plan personnel, ce qu'il peut exprimer en liant le contenu à des éléments de la vie personnelle des élèves ; son importance sur le plan scolaire, au sens où le nouveau contenu peut être utile pour l'examen à venir; enfin, son importance dans la « vraie vie », dans la mesure où l'élément nouveau sera utile pour l'exercice d'une tâche concrète, d'un métier donné ou, plus globalement, pour la société » (Gauthier & al., 2013, p. 177).

Extrait 7 :

« By discussing the relevance of the target skill, you can increase students motivation for learning the skill and the probability that they will use the skill once it has been mastered » (Archer & Hughes, 2011, p. 25)

Temps 2 : Opérationnalisation des extraits de la littérature en une vignette composée d'un texte et d'une image significative

 <p data-bbox="359 1444 486 1478"><i>Objectif</i></p>	<p data-bbox="670 1142 1356 1265">L'enseignant présente et justifie l'objectif de la leçon.</p> <p data-bbox="670 1310 1244 1489">Je découvre ce que je vais apprendre et pourquoi c'est important pour ma vie personnelle, pour l'école, pour mon futur métier...</p>
<p data-bbox="215 1500 1356 1534">© Institut d'Administration Scolaire Dépôt légal D/2019/9708/3 Adapté des travaux d'Archer & Hughes ; Bocquillon & al. ; Gauthier, Bissonnette & Richard ; Rosenshine & Stevens ; Slavin</p>	

Note méthodologique

Archer et Hughes (2011) proposent une manière de réaliser l'étape de justification de l'objectif : « Chaque fois que cela est possible, vous devriez inclure dans votre discussion sur la pertinence de la compétence actuelle le contexte plus général dans lequel elle sera appliquée [...] Enfin, comme pour tous les aspects de l'enseignement explicite, cette discussion doit impliquer les étudiants ; cela ne devrait pas être une discussion à sens unique. Même lorsque vous avez communiqué la pertinence, vous pouvez impliquer les étudiants en leur demandant de la redire à leurs partenaires » (traduction libre de Archer et Hughes, 2011, pp. 24-25). Il convient

de noter que ce conseil méthodologique met plus l'accent sur les actions des élèves que celui de Hollingsworth et Ybarra (2009, cités par Gauthier et al., 2013), qui est davantage centré sur les actions de l'enseignant. L'utilisation conjointe des conseils méthodologiques d'Archer et Hughes (2011) et de Hollingsworth et Ybarra (2009, cités par Gauthier et al., 2013) est donc intéressante pour permettre à l'enseignant et aux élèves de participer activement lors de cette étape.

Pour guider au mieux les enseignants et les élèves dans leur démarche, le texte lié à chaque étape décrit les actions attendues de la part de l'enseignant (à la troisième personne du singulier) et des élèves (à la première personne du singulier), comme l'illustre la figure 1.



Figure 1 : exemple de vignette décrivant les actions de l'enseignant et les actions des élèves

Lors de la conception de l'outil, des images significatives pour les élèves ont été choisies pour représenter les différentes étapes de l'enseignement explicite. Le tableau 2 présente le lien entre chaque image et l'étape de l'enseignement explicite associée.

Tableau 2 : explicitation du lien entre chaque image et l'étape de l'enseignement explicite associée

Nom de l'étape de l'enseignement explicite (Gauthier & al. 2013)	Image	Signification
Obtenir l'attention des élèves	Le chat	Lors de cette étape, les élèves doivent se concentrer, comme le chat dans l'herbe qui se prépare à bondir.
Présenter et justifier l'objectif	La girouette	Lors de cette étape, l'enseignant présente et justifie l'objectif, comme la girouette qui montre la direction du vent.

Activer les connaissances préalables des élèves	L'éléphant	Lors de cette étape, les élèves se souviennent de ce qu'ils ont appris précédemment, comme l'éléphant qui a une grande mémoire.
Modelage	Le hibou	Lors de cette étape, l'enseignant présente le contenu, comme le hibou dans les livres pour enfants et les dessins animés.
Pratique guidée	Les deux zèbres	Lors de cette étape, les élèves pratiquent la tâche en groupe et avec l'enseignant, comme les zèbres qui vivent en groupe. Plus particulièrement, on voit sur l'image que les zèbres sont dans une position d'échange.
Pratique autonome	Le guépard	Lors de cette étape, l'élève s'exerce seul et avec de plus en plus de facilité, comme le guépard qui s'exerce à courir.
Evaluation formative ³	Le paon	Lors de cette étape, l'élève montre ce qu'il sait faire, comme le paon qui fait la roue.
Objectivation des apprentissages	Le papillon	Lors de cette étape, l'élève explique ce qu'il a appris et à quoi cela sert, comme le papillon qui prend de la hauteur.
Consolidation	L'oiseau qui fait son nid	Lors de cette étape, l'élève consolide ses apprentissages, comme l'oiseau consolide son nid.

³ Dans notre opérationnalisation de l'enseignement explicite, nous ajoutons, à l'instar de Bocquillon (2018), une évaluation formative après la pratique autonome, même si des évaluations formatives ont encore lieu lors de la phase de consolidation.

La figure 2 présente l'échelle d'enseignement-apprentissage dans son intégralité.



 <p>Pratique guidée</p>	<p>Je réalise les stratégies avec l'enseignant et les autres élèves de la classe.</p> <p>L'enseignant vérifie que nous comprenons et nous aide à réussir.</p>
 <p>Modelage</p>	<p>L'enseignant montre les stratégies pour réussir et donne un aide-mémoire.</p> <p>J'écoute attentivement pour bien comprendre.</p>
 <p>Rappel</p>	<p>J'active mes connaissances.</p> <p>J'explique ce que je connais sur le sujet.</p> <p>L'enseignant m'aide à formuler mes idées et les complète si besoin.</p>
 <p>Objectif</p>	<p>L'enseignant présente et justifie l'objectif de la leçon.</p> <p>Je découvre ce que je vais apprendre et pourquoi c'est important pour ma vie personnelle, pour l'école, pour mon futur métier...</p>



Figure 2 : échelle d'enseignement-apprentissage de Baco & Bocquillon

4. De l'outil théorique à la salle de classe

4.1 Méthodologie d'implantation de l'outil

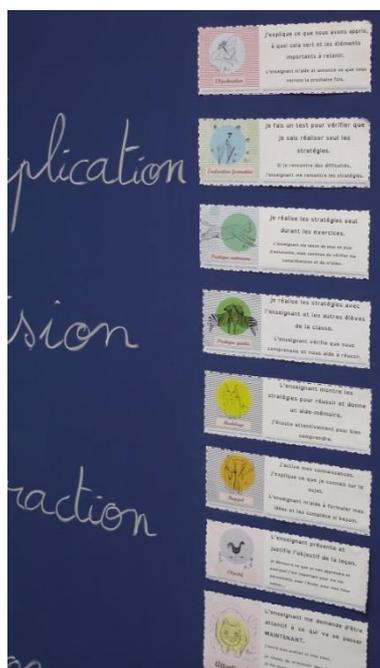


Figure 3 : échelle d'enseignement-apprentissage de Baco et Bocquillon affichée au tableau

L'échelle de l'enseignement-apprentissage a été utilisée auprès d'un public de 19 élèves de 4^{ème} primaire (9-10 ans). Cet outil a été affiché au tableau (figure 3) et une version courte (figure 4) a été apposée sur les bancs des élèves. Ceux-ci pouvaient alors déplacer un pion pour suivre les étapes de l'enseignement-apprentissage. En parallèle, les étapes de l'enseignement explicite ont été enseignées explicitement et pratiquées en contexte.

En effet, plusieurs auteurs insistent sur l'importance d'enseigner explicitement les comportements attendus lors des différentes activités en classe et dans l'école (Bissonnette & al., 2017 ; McIntosh & al., 2004). Ainsi, selon Oliver (2014), « *les enseignants ne peuvent pas supposer que les élèves sauront comment se comporter dans leurs classes. Les attentes comportementales (par exemple, être prêt, être respectueux, être responsable) et les routines de la classe, telles que rendre les devoirs, se mettre à travailler dans des groupes d'apprentissage coopératifs ou demander de l'aide à l'enseignant, devraient toutes être enseignées explicitement au début et tout au long l'année scolaire* » (traduction libre d'Oliver, 2014, p. 77). Les comportements attendus durant les périodes cruciales que sont les transitions d'une activité à l'autre doivent également être enseignés explicitement aux élèves (McIntosh & al., 2004).

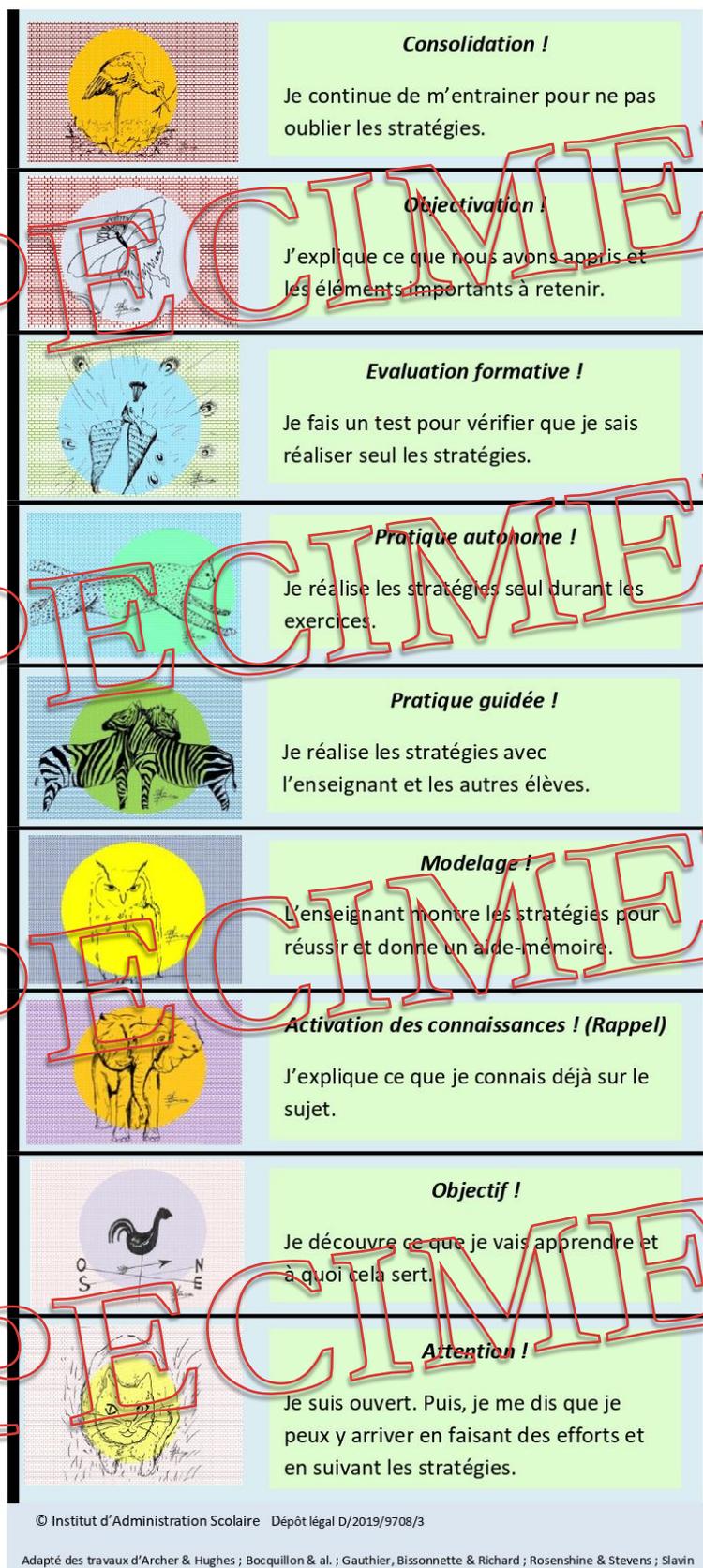


Figure 4 : version courte de l'échelle d'enseignement-apprentissage de Baco et Bocquillon apposée sur les bancs des élèves

4.2 Avis des élèves sur chacune des étapes de l'enseignement explicite

Plusieurs mois après l'implantation de l'outil, nous avons organisé un débat avec les élèves. Par un vote, la grande majorité des élèves a préféré que tous les élèves puissent s'exprimer sur chacune des étapes plutôt que de s'exprimer sur la démarche de l'enseignement explicite en général. Cette activité métacognitive a duré 75 minutes. Pour cet article, nous avons retranscrit, à titre illustratif, des interventions d'élèves relatives à chaque étape de la démarche de l'enseignement explicite. Ces interventions sont présentées dans la suite du texte (avec des initiales d'emprunt pour préserver l'anonymat des élèves) et discutées au regard de la littérature scientifique.

4.2.1 L'obtention de l'attention des élèves

Les extraits 1 et 2 illustrent les réponses fournies par les élèves à la question : « *Est-ce que c'est important pour vous que l'on commence par se concentrer ?* ».

Extrait 1

Q. : « *Oui parce que quand on apprend une leçon on doit être concentré pour savoir comment la faire.* »

Extrait 2

P. : « *Il faut se concentrer et aussi que tout le monde soit concentré car s'il y en a qui jouent au lieu d'écouter, nous aussi on peut les regarder et, du coup, nous aussi on ne sera pas concentré non plus.* »

A la lecture de ces verbatim, on constate que certains élèves perçoivent l'intérêt d'être bien attentifs en début de leçon pour pouvoir réussir la tâche par la suite. Nous pouvons établir un lien entre ces avis d'élèves et le fait que l'attention est le premier pilier de l'apprentissage (Dehaene, 2018) ou encore que l'obtention de l'attention est importante pour créer un environnement d'apprentissage efficace (Slavin, 2014).

L'extrait 3 a également été obtenu après que l'enseignant ait invité les élèves à s'exprimer au sujet de l'étape « obtention de l'attention ».

Extrait 3

T. : « *Moi, je dirais la même chose que Q., mais maintenant, il faut bien ouvrir les yeux et les oreilles parce que ce que dit Monsieur, c'est vraiment important à retenir pour les contrôles ou les synthèses et les évaluations.* »

Enseignant : « *Est-ce que pour toi, ce que l'on apprend à l'école, c'est juste pour réussir un contrôle ? Le but du jeu, on vient ici, on réussit un contrôle et puis c'est tout ?* »

T. : « *Non, c'est pour l'avenir, voilà, pour quand on sera grand.* »

Cette intervention d'élève traite à la fois de l'étape « obtention de l'attention » et de l'étape « présentation et justification de l'objectif ». Il est intéressant d'observer que, par le dialogue, l'enseignant stimule la réflexion de l'élève afin de ne pas limiter les apprentissages à leur « importance sur le plan scolaire », au sens d'Hollingsworth et Ybarra (2009, cités par Gauthier & al., 2013), mais bien d'ouvrir la discussion aux deux autres raisons permettant de justifier un objectif selon les mêmes auteurs et qui ont déjà été présentées dans la section 3, à savoir l'importance du contenu « sur le plan personnel » et « dans la vraie vie ».

4.2.2 La présentation et la justification de l'objectif

L'extrait 4 a été obtenu suite à la question suivante posée par l'enseignant : « *Est-ce que pour vous c'est important de savoir l'objectif de la leçon ?* ».

Extrait 4

K. : « L'objectif, en fait, ça sert aussi à savoir comment se dépasser et comment mieux travailler et à quoi on doit arriver plus tard et tout ça, qu'est-ce que l'on va devoir faire et à quoi on doit arriver au bout. »

Par cette intervention, cet élève met en évidence deux fonctions de l'étape de présentation et de justification de l'objectif : la fonction structurante (Archer & Hughes, 2011 ; Bocquillon & al., 2018b ; Gauthier & al., 2013 ; Rosenshine et Stevens, 1986 ; Slavin, 2009), qui lui permet de savoir « vers où il va », ainsi que la fonction de « soutien de la motivation » (Gauthier & al., 2013), qui lui permet de savoir « comment se dépasser ».

4.2.3 L'activation des connaissances préalables

Les extraits 5 à 7 ont été formulés par les élèves après la sollicitation suivante de l'enseignant : « *Est-ce que pour vous, c'est important et à quoi ça sert, quand ici [l'enseignant montre l'étape « activation des connaissances préalables » sur l'échelle] on fait un rappel. Quand, avant de commencer quelque chose de nouveau, on dit ça je connais déjà, ça j'ai déjà fait, ça je me souviens.* »

Extrait 5

G. : « Parce que ainsi je ne mélange pas tout ».

Extrait 6

D. : « Moi, ça m'aide, parce que je sais qu'on est à cette étape, et ça me concentre mieux parce que je sais que je suis forte. »

Extrait 7

O. : « C'est important de faire le rappel, parce que si on oublie au moins une étape, on peut se tromper sur toute la feuille. »

En disant que cette étape leur permet de « ne pas tout mélanger », « ne pas se tromper » ou encore de « savoir qu'ils sont forts », ces élèves expliquent avec leurs mots le lien entre l'étape d'activation des connaissances préalables et la motivation, qui a été mis en évidence par Gauthier et ses collègues (2013) : « *La motivation des élèves à s'engager dans les tâches d'apprentissage est aussi largement tributaire de la maîtrise des connaissances préalables à la leçon. En effet, l'élève qui ne maîtrise pas les connaissances préalables peut nourrir un sentiment d'impuissance, voire d'incompétence, par rapport aux tâches proposées, ce qui peut entraîner une diminution de sa motivation (Adams et Engelmann, 1996)* » (p. 177).

4.2.4 Le modelage

L'extrait 8 a été obtenu suite à la question suivante posée par l'enseignant : « *C'est le moment au début de la leçon, c'est le moment où je vous explique. Lorsqu'on commence la leçon, je vous fais un exemple, je vous dis : « Attention, là il y a un piège, attention, là c'est plus évident, là il ne faut pas se tromper avec ça ». Je vous demande : « Pourquoi cette étape-là est importante ? » Quand je vous montre la chose telle quelle.* »

Extrait 8

O. : « *Moi je trouve que c'est bien, parce que ceux qui n'arrivent pas à trouver sans que vous expliquiez, ils peuvent rester pendant une demi-heure bloqués, alors que ceux qui ont déjà trouvé, ils sont à l'avance et tout le monde ne finit pas en même temps.* »

En ce qui concerne le modelage, on constate que cet élève, qui exprime une certaine solidarité envers ses camarades, a repéré l'un des enjeux de l'enseignement explicite, à savoir le fait d'outiller tous les élèves de la même manière dès le début de l'apprentissage pour favoriser la réussite du plus grand nombre (Bocquillon & Derobertmeasure, 2018).

L'extrait 9 a également été obtenu lors de la discussion ouverte entre l'enseignant et les élèves concernant le modelage.

Extrait 9

P. : « *Ça peut dépendre des gens. Ceux qui comprennent un peu moins bien, c'est mieux pour eux que le professeur explique. Mais, ceux qui ont vraiment envie de réfléchir, c'est bien aussi de faire l'exercice seuls pour voir de quoi ils sont capables.* »

Enseignant : « *Tout à fait, je suis d'accord avec toi P. Mais attention, qu'ici, j'en suis là [à l'étape du modelage], il y a encore tout ça [toutes les autres étapes] dans l'apprentissage. Tu vois ? C'est-à-dire qu'ici [à l'étape du modelage], on en est juste à une présentation, il ne faut pas se tromper sur ça. Là, on voit un peu de quoi on va parler, mais après, il y a tout le reste à faire encore. Mais, comme tu dis, est-ce que le plus important, c'est que les bons élèves, ceux qui ont facile, ils ne sont pas mieux que les autres, ils ont plus facile, soient là [à l'étape de la pratique autonome] et que les autres aient du mal, ou qu'on essaye d'avancer tous ensemble ?* »

P. : « *Qu'on essaye d'avancer tous ensemble.* »

De son côté, cet élève a d'abord spontanément mis en évidence le fait que, selon lui, le modelage peut en quelque sorte « ralentir » certains élèves « plus forts ». Après une discussion avec l'enseignant, il s'est rendu compte, comme O. l'avait mis en évidence de lui-même, du fait que le modelage permet à tous les élèves d'avancer « tous ensemble ». Par ailleurs, il convient de souligner que, contrairement à la première impression de P., l'enseignement explicite convient à une grande variété d'élèves : les élèves en difficulté, les élèves moyens, mais aussi les élèves les plus performants (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013).

4.2.5 La pratique guidée

Les extraits 10 à 16 ont été obtenus suite à la sollicitation suivante de l'enseignant : « *Cette étape, c'est le moment où on refait avec toute la classe et après quand vous faites l'un avec l'autre [...]. Qu'est-ce que vous pensez de ce moment ? Je veux que chacun puisse s'exprimer, c'est une étape très importante* ».

Extrait 10

T. : « *C'est drôle parce qu'en fait, on explique le premier exemple ou le deuxième à son voisin (ou sa voisine) et quand on lui explique, on se prend un peu pour un grand et ça nous permet aussi de comprendre que lui il le comprend bien aussi.* »

Extrait 11

L. : « *C'est pour les deux, pour celui qui explique et pour celui qui va entendre. Celui qui explique, il doit chercher dans sa mémoire ce qu'il a appris et ce qu'il a entendu.* »

Extrait 12

B. : « *C'est plus facile, parce que comme ça tu apprends et en même temps tu joues. C'est bien quoi.* »

Extrait 13

D. : « *Moi, j'aime bien être avec A. ou H. parce que quand on explique à l'autre, si lui ne comprend pas, on peut lui réexpliquer et celui qui explique, il doit bien chercher et tout et lui aussi il travaille.* »

Extrait 14

K. : « *En fait, c'est aussi un peu amusant parce que l'on sait ce que le voisin nous apprend et ce que nous on va lui apprendre et donc on se complète un peu. [...] Comme ça quand nous on parle, on apprend ce que nous on a appris et quand lui me parle, lui m'apprend ce que lui a appris. Donc c'est amusant et en plus c'est un jeu et c'est aussi un travail, c'est une activité plus sympathique* »

Extrait 15

L. : « *C'est un jeu-travail* »

A la lecture de ces extraits, on constate que plusieurs élèves ont perçu que les actions associées à l'enseignement réciproque (expliquer, écouter, donner de la rétroaction) sont bénéfiques aux deux élèves le pratiquant ensemble.

Par ailleurs, contrairement aux idées reçues, plusieurs élèves mettent en avant le côté ludique de l'enseignement explicite, ce qui rejoint les propos de Gauthier et ses collègues (2013), qui précisent que l'enseignement explicite est une approche qui rend les élèves constamment actifs.

L'extrait 16 a également été recueilli lors de la discussion ouverte entre l'enseignant et les élèves au sujet de la pratique guidée.

Extrait 16

P. : « Même si je connais déjà ce que je lui explique, après c'est chouette parce que l'on peut quand même expliquer à l'autre donc ça a servi d'écouter [le modelage]. »

A la lecture de cet extrait, on constate que P., qui avait exprimé le fait que, selon lui, le modelage n'était pas indispensable pour lui, met en évidence qu'il apprécie réexpliquer le contenu du modelage avec ses mots à son camarade.

4.2.6 La pratique autonome

Les extraits 17 à 19 ont été obtenus après que l'enseignant ait demandé aux élèves en quoi l'étape de la pratique autonome est importante pour eux.

Extrait 17

G. : « C'est bien parce que quand on travaille seul, quand on a bien écouté, on peut se dire je sais faire ça. »

Extrait 18

D. : « Moi je trouve que c'est bien parce que si l'on travaille tout seul, ça veut dire qu'on a bien compris »

Extrait 19

F. : « En fait c'est pour dire que si on travaille tout seul, c'est pour mieux se préparer au contrôle, parce qu'au contrôle, on est tout seul. »

Enseignant : « D'accord, mais est-ce que tu préfères commencer tout seul ou qu'on commence tous ensemble et qu'après tu travailles seul ? »

F. : « On commence ensemble et après je travaille tout seul. »

Enseignant : « Est-ce que tu peux me dire pourquoi ? »

F. : « *Parce qu'au moins ceux qui auront plus difficile, ils vont peut-être mieux comprendre et avoir beaucoup plus facile.* »

La lecture de ces trois verbatim révèle une certaine satisfaction exprimée de la part de ces élèves, qui sont contents de réussir la tâche seuls après être passés par les autres étapes et témoignent d'une certaine confiance en leurs capacités. Dans l'extrait 19, F. met particulièrement en évidence l'importance, pour permettre à tous les élèves de progresser, y compris lui, de commencer par les étapes de modelage (« Je fais ») et de pratique guidée (« Nous faisons ensemble »), avant de passer à la pratique autonome (« Tu fais seul »)⁴.

Les extraits 20 et 21 ont également été recueillis lors de la discussion entre l'enseignant et les élèves au sujet de la pratique autonome.

Extrait 20

D. : « *Moi, je trouve que c'est bien parce que s'il y en a qui n'arrivent pas, c'est parce qu'ils n'ont pas bien compris, donc ils doivent aller chez vous, donc vous leur réexpliquez et après il y arrivent tous seuls.* »

Extrait 21

R. : « *Le travail autonome, c'est chouette en fait, c'est quand ceux qui apprennent plus vite ont plus de travail et ceux qui apprennent plus lentement ou qui ont des difficultés, ils ont aussi des feuilles comme ça on travaille mieux [...]* »

Ces deux extraits montrent que certains élèves ont perçu la différenciation qui se situe à cheval entre la pratique guidée et la pratique autonome. Au cours de la différenciation, les élèves qui en ont besoin, poursuivent la pratique guidée alors que les autres débudent la pratique autonome (Bissonnette, 2018 ; Gauthier et al., 2013).

Ces deux extraits montrent que certains élèves ont perçu la différenciation qui se situe à cheval entre la pratique guidée et la pratique autonome. Au cours de la différenciation, les élèves qui en ont besoin, poursuivent la pratique guidée alors que les autres débudent la pratique autonome (Bissonnette, 2018 ; Gauthier et al., 2013).

4.2.7 L'évaluation formative

Les extraits 22 à 24 ont été obtenus après que l'enseignant leur ait demandé leur avis sur l'étape de l'évaluation formative au travers de l'intervention suivante : « *L'évaluation formative, pour que l'on se comprenne bien, ce n'est pas le contrôle que l'on fait plus tard. C'est un petit contrôle, par exemple, lorsque l'on fait les colonnes [exercice quotidien] et que l'on met les points... vous voyez ? C'est un peu tous ces petits*

⁴ Les appellations « Je fais », « Nous faisons ensemble » et « Tu fais seul » sont issues de Archer et Hughes (2011).

contrôles qui ne sont pas le dernier contrôle. Ce n'est pas le contrôle en rouge que l'on fait au matin, c'est un premier contrôle. »

Extrait 22

Y. : « Moi, je dirais un peu qu'on ne fasse pas vraiment tout de suite un contrôle, mais peut-être que d'abord on travaille et tout, puis on fait une feuille pour un test et puis si on n'a pas compris, on vient vous voir et vous nous réexpliquez et tout et comme ça on peut refaire un peu des feuilles et tout et puis là on peut faire le contrôle quand on est bien prêt. »

Extrait 23

V. : « Je trouve que c'est bien de faire plusieurs contrôles parce que après ça va nous rappeler, nous aider pour les contrôles suivants et pour les examens comme les évaluations. »

Extrait 24

K. : « En fait, c'est très très bien parce qu'en fait, c'est très bien de mettre des points et de corriger aussi comme ça quand on fait des erreurs dans les exercices comme ça et qu'on sait qu'on les a faites, après dans les contrôles, on va penser à l'erreur qu'on a faite, du coup on ne va plus les faire. »

Ces élèves mettent en évidence l'importance de l'évaluation formative, composante cruciale de l'enseignement explicite (Gauthier & al., 2013) et notamment son rôle d'activité préparatoire aux autres types d'évaluations.

4.2.8 L'objectivation

Les extraits 25 à 27 ont été obtenus suite à la sollicitation suivante de l'enseignant : *« C'est une étape qui ne prend pas souvent très longtemps, où on se dit : « Mais qu'est-ce que j'ai appris ? ». Parfois, on fait aussi une carte-mémoire. Vous vous souvenez ? A quoi ça va servir ce que je viens d'apprendre ? Si on prend l'exemple de la multiplication écrite, qu'est-ce que l'on appris, à quoi ça sert ? Est-ce que pour vous c'est une étape qui est importante, lorsqu'on on se pose un peu cette question, est-ce que c'est une question importante [...] ? Ou est-ce que c'est une question qui n'est pas nécessaire voire ennuyeuse ? »*

Extrait 25

P. : « C'est important parce qu'on se pose des questions et on peut y répondre. On sait vraiment et à ce moment on montre aussi ce que l'on a appris, ce qu'on connaît et on montre vraiment qu'on sait. »

Extrait 26

Q. : « C'est important, parce que comme ça on se remémorise de ce que l'on appris et comme ça, on ne peut pas l'oublier. »

Extrait 27

R. : « *C'est important parce que quand tu seras grand et que tu as besoin d'une chose que tu apprise quand tu étais petit il faut s'en souvenir.* »

Ces interventions d'élèves montrent que ceux-ci ont cerné les deux grandes fonctions de l'objectivation : la prise de conscience de ce que l'on a appris et l'intégration des connaissances en mémoire (Bissonnette & Richard, 2001). Ceci est fondamental quand on sait que, lorsque l'enseignant néglige l'étape d'objectivation, les élèves peuvent ne pas se rendre compte de ce qu'ils ont appris, voire dire qu'ils n'apprennent rien du tout à l'école. L'exemple suivant, proposé par Bissonnette et Richard (2001) met bien en évidence l'importance de l'objectivation des apprentissages : une enseignante demande à des élèves de première année de découper des figures géométriques (un carré, un rectangle et un cercle) afin de définir avec eux ces concepts. Après l'activité, elle n'objective pas les apprentissages avec eux. Un élève rentre chez lui et déclare qu'aujourd'hui en mathématiques, il a découpé des cartons.

4.2.9 La consolidation

L'extrait 28 a été obtenu suite à la discussion au cours de laquelle l'enseignant a demandé aux élèves si, selon eux, l'étape de consolidation est importante.

Extrait 28

K. : « *En fait, c'est aussi important de se consolider parce que si on ne répète pas du tout et que l'on n'étudie pas et qu'on fait mal ses synthèses, ça ne va pas aller et quand on sera grand tout ce que l'on apprend à l'école, on en aura besoin pour bien écrire, pour bien calculer. Si on ne se consolide jamais et qu'on n'apprend jamais de nouvelles choses, à la fin, on va...* »

F. : « *Ça ne sert à rien* »

K. : « *...finalement tout le travail que l'on a fait à l'école ben...* »

Toute la classe : « *Ça ne sert à rien...* »

Cet échange, initié par un élève et complété en chœur par les autres élèves, met en évidence que « le château de cartes s'écroule » si les activités de consolidation, telles que les devoirs⁵, les révisions et les évaluations, ne sont pas suffisantes. Or, selon la littérature scientifique, cette phase est souvent négligée. Ainsi, selon Gauthier et ses collègues (2013) :

⁵ Nous insistons sur le fait que le modèle de l'enseignement explicite préconise uniquement des devoirs possédant certaines caractéristiques : ils doivent être courts et fréquents ; permettre la pratique d'habiletés simples ; être préparés avec soin par l'enseignant et être revus en classe avec les élèves.

« On pourrait penser que la révision quotidienne des devoirs ou des apprentissages réalisés est une pratique courante chez les enseignants. Il semble pourtant qu'en dépit de l'importance qu'on lui reconnaît, elle ne soit pas aussi généralisée qu'on pourrait le croire. L'étude de Good et Grouws (1979) mentionnait par Rosenshine et Stevens (1986), soulignait que cette pratique correspondait à seulement 50% des classes étudiées. Trente ans plus tard, il est fort probable que ce pourcentage soit encore plus bas » (p. 220).

5. Conclusion

Comme le montre l'analyse des verbatim, la démarche d'enseignement explicite dans son ensemble est une manière de concrétiser les quatre missions du décret de 1997.

Tout d'abord, les missions 2 (« amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ») et 4 (« assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale ») sont favorisées en permanence par la mise en œuvre des différentes étapes de l'enseignement explicite dont la progression est prévue pour favoriser la réussite du plus grand nombre et en particulier des élèves en difficultés (Gauthier & al., 2013).

Ensuite, les verbatim montrent que les élèves manifestent des comportements solidaires à plusieurs étapes de la démarche. Ainsi, à propos du modelage, un élève met en évidence qu'il est important que l'enseignant présente les démarches à tout le monde, car certains éprouvent des difficultés à les découvrir par eux-mêmes. L'étape de la pratique guidée, quant à elle, est également propice à la manifestation de comportements solidaires, notamment lors de l'enseignement réciproque, durant lequel les élèves de chaque binôme se réexpliquent mutuellement et explicitement la démarche présentée au préalable par l'enseignant. Qui plus est, certains élèves ont même compris l'importance de la différenciation opérée entre la pratique guidée et la pratique autonome, lorsque l'enseignant donne davantage de soutien aux élèves qui en ont besoin, tandis que les autres élèves passent à la pratique autonome. La mise en œuvre de ces comportements solidaires favorisée par la mise en place de l'enseignement explicite contribue ainsi à la formation de « citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures » (Communauté française de Belgique, 1997).

Enfin, les verbatim témoignent d'une certaine confiance en leurs capacités ressentie par les élèves à plusieurs étapes de l'enseignement explicite, notamment lors de l'activation des connaissances préalables (ex. : « Je sais que je suis forte ») ou encore lorsqu'ils parviennent à réaliser la tâche en autonomie, après avoir reçu toutes les clés pour le faire de la part de l'enseignant et de leurs camarades (ex. : « C'est bien parce que quand on travaille seul, quand on a bien écouté, on peut se dire je sais faire ça. »). Cela semble donc contribuer à l'atteinte de la première mission, à savoir « promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ».

Nous faisons l'hypothèse que la gestion axée sur les résultats en cours d'implantation en Belgique francophone au travers du plan de pilotage va amener les équipes éducatives à s'intéresser davantage aux pratiques pédagogiques basées sur des données probantes, telles que l'enseignement explicite, à l'instar de ce qui s'est passé au Québec. Ceci rejoint les propos de Bissonnette (2015, propos recueillis par Baillargeon) :

« [...] une telle gestion nous amène inévitablement à poser un regard sur la réussite des élèves, en particulier ceux pour qui l'école doit faire une différence, soit les élèves en difficulté et ceux à risque d'échecs. Pourquoi ceux-ci ? Parce qu'ils sont les plus susceptibles d'abandonner l'école. [...] Or, compte tenu des nombreuses recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles, les décideurs·euses, les enseignant·e·s et les chercheurs·euses doivent considérer l'efficacité des méthodes et des pratiques d'enseignement utilisées auprès de ces élèves comme étant une stratégie pouvant prévenir le décrochage scolaire. » (p. 14)

Cet intérêt nécessaire et fondamental pour les pratiques pédagogiques basées sur des données probantes ne doit néanmoins pas constituer un « mouvement de pendule » (Slavin, 2002) et engendrer une utilisation de l'enseignement explicite « en tout temps » et « dans toutes les circonstances ». En effet, Bocquillon, Bissonnette et Gauthier (sous presse) proposent de choisir une approche pédagogique adaptée à chaque situation en fonction de quatre critères pédagogiques indispensables (et non en fonction de préférences ou d'arguments idéologiques) : 1. le niveau de compétence des élèves, 2. le degré de nouveauté et de complexité de la tâche proposée, 3. le temps disponible, 4. les idées maîtresses du curriculum. Ainsi, pour ces auteurs, il est nécessaire d'utiliser l'enseignement explicite, dans son intégralité, lorsque le niveau de compétence des élèves est faible, que plusieurs de ceux-ci éprouvent des difficultés; que la tâche à apprendre est nouvelle ou complexe; que le temps disponible est limité; que les éléments à apprendre sont des idées maîtresses⁶. En effet, de tels contextes nécessitent un niveau de guidance élevé de la part de l'enseignant. À l'inverse, quand l'enseignant s'adresse à des élèves dont le niveau de compétence est élevé; que la tâche proposée est connue ou simple; que le temps disponible est suffisant; que les éléments à apprendre sont des idées secondaires, il est possible d'utiliser des approches par découverte où le niveau de guidance nécessaire est moindre. Par ailleurs, toujours selon ces auteurs, les « ingrédients-clés » de l'enseignement explicite, tels que la vérification de la compréhension, l'objectivation des apprentissages réalisés ou encore l'évaluation formative, doivent, eux, être utilisés quotidiennement.

Par ailleurs, cet intérêt grandissant pour l'enseignement explicite ne doit pas « dénaturer » cette approche pédagogique clairement définie sur base de résultats de recherche. En effet, même s'il est souhaitable que les enseignants « colorent [...] la recette en ajoutant leur personnalité, leur humour, leur créativité et leur enthousiasme » (Archer & Hughes, 2011, p. 12), il est nécessaire, pour obtenir les résultats escomptés, de ne pas modifier certains principes fondamentaux de l'approche tels que, si l'apprentissage à réaliser est complexe, la présence d'un modelage et d'une pratique guidée, avant

⁶ « 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 peut être rattaché et organisé » (Gauthier et al., 2013, p. 106).

la pratique autonome. Puisse l'échelle d'enseignement-apprentissage, un outil pédagogique élaboré sur base de la littérature sur l'enseignement explicite, contribuer à une utilisation pertinente de l'enseignement explicite bénéfique aux enseignants et aux élèves.

6. Références

- Archer, A.L., & Hughes, C.A. (2011). *Explicit Instruction. Effective and Efficient Teaching*. New York: Guilford Press.
- Baillargeon, N. (2013). *Légendes pédagogiques. L'autodéfense intellectuelle en éducation*. Montréal: Les Editions Poètes de brousse.
- Bissonnette, S. (2018). *L'enseignement explicite pour gérer l'enseignement-apprentissage : une approche pédagogique qui favorise la réussite du plus grand nombre*. Mons, 6 novembre 2018 : conférence à l'université de Mons. [En ligne]. <https://www.youtube.com/watch?v=bJ2WnPjnqa0>
- Bissonnette, S., & Baillargeon, N. (2015). Sur l'enseignement explicite. Entretien avec Steve Bissonnette. Propos recueillis par Baillargeon. *À bâbord*, 14-15.
- Bissonnette, S., & Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme*. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal : Chenelière Education.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3 (1), 1-35.
- Bloom, B.J. (1972). L'innocence en pédagogie. Traduit par Gilbert De Landsheere. *Education : Tribune Libre d'Information et de Discussion Pédagogiques*. Liège : Université de Liège. [En ligne]. Page consultée le 19 mars 2019 <https://orbi.uliege.be/handle/2268/96696>
- Bocquillon, M. (2018). Canevas de planification de leçon selon le modèle de l'enseignement explicite. Adaptation du canevas de planification de leçon de Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). © Institut d'Administration scolaire de l'Université de Mons. Dépôt légal D/2018/9708/8
- Bocquillon, M., Bissonnette, S., & Gauthier, C. (sous presse). Faut-il utiliser l'enseignement explicite en tout temps ? Non... mais oui !.
- Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2018). L'enseignement explicite, un modèle efficace issu des salles de classe. *PROF*, 38, 34-35.
- Bocquillon M., Derobertmeasure A., & Demeuse M. (2018a). Les recherches sur l'enseignement efficace en bref (3e édition). *Working Papers de l'INAS, WP02/2018*, 1-24. [En ligne]. Page consultée le 26 décembre 2018. https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/publications/Documents/working-papers/WP02_2018_Bocquillon.pdf

Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2018b). Guide pour « interpréter adéquatement les situations vécues en classe et autour de la classe en mobilisant des connaissances en sciences humaines » et « gérer et évaluer des situations d'apprentissage » (3e édition), *Working Papers de l'INAS, WP04/2018*, 1-88. [En ligne]. Page consultée le 26 décembre 2018. https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/publications/Documents/working-papers/WP04_2018_Bocquillon.pdf

Communauté française de Belgique (1997). Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. [En ligne] http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/21557_000.pdf Page consultée le 5 avril 2018.

de Bouttemont, C. (2004). Le système éducatif belge. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 37, 101-108.

Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris : Odile Jacob.

Demeuse, M., Crahay, M., Monseur, C. (2005). Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs. Les deux faces d'une même pièce ? In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (Ed.). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 391-410). Bruxelles : De Boeck.

Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M., et Moody, S. W. (1999). Grouping practices and reading outcomes for students with disabilities. *Exceptional Children*, 65(3), 399-415.

Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) (2016). Décret portant diverses dispositions en matière d'enseignement. [En ligne]. https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/42156_000.pdf Page consultée le 21 mars 2019

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

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

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.

Kirschner, P.A. (2017). Stop propagating the learning styles myth. *Computers & Education*, 106, 166-171.

La Roche, M. (2008). Vers une pratique fondée sur les données probantes. *Le Bloc-Notes*. [En ligne]. Page consultée le 2 août 2018. <http://www.leblocnotes.ca/node/2261>

McIntosh, K., Herman, K., Sanford, A., McGraw, K., Florence, K. (2004). Teaching Transitions. *Teaching Exceptional Children*, 37 (1), 32-38.

Oliver, R. (2014). Classroom Management. What Teachers Should Know. In R.E. Slavin (Eds), *Classroom Management & Assessment* (pp. 76-79). Thousand Oaks: Corwin, SAGE.

Slavin, R.E. (2002). Evidence-based education policies : transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31 (7), 15-21.

Slavin, R.E. (2009). *Educational Psychology : Theory and practice*. Boston: Pearson Education (9th ed.).

Slavin, R.E. (2014). Good Instruction is Good Classroom management. In R.E. Slavin (Eds), *Classroom Management & Assessment* (pp. 76-79). Thousand Oaks: Corwin, SAGE.

Ramus, F. (2019). *Qu'est-ce que la recherche scientifique peut apporter aux enseignants?* Mons, 12 février 2019 : conférence à l'université de Mons. [En ligne]. <https://www.youtube.com/watch?v=FPFwqQ6CfUU>

Rosenshine, B. & Stevens, R. (1986). Teaching Functions . In M. C. Wittrock (Ed.), *Third Handbook of Research on Teaching* (pp. 376-391). New-York: Macmillan.