

FFSF EICD, ENS Antananarivo

ISBN 978-2-9575853

Conférence scientifique suite aux journées de formation du Laboratoire de recherches FFSF/EICD - les 13 et 14 Juillet 2023, Ecole Normale Supérieure, Université d'Antananarivo

Enseignement explicite ou de la pédagogie traditionaliste aux autres pédagogies nouvelle et moderne

Dr Samuel ANDRIAR

MC à l'Ecole Normale Supérieure

Université d'Antananarivo

Résumé

Suite à la formation des enseignants des Écoles primaires publiques (EPP), Collèges d'Enseignement Général (CEG) et lycées de la commune rurale d'Anjozorobe, le présent article montre comment on peut mobiliser l'approche de l'enseignement explicite pour initier ces enseignants, à percevoir les sens de divers concepts basiques pédagogiques comme les pédagogies traditionaliste, nouvelle et différenciée, sur la base de vécus classiques des enseignants eux-mêmes et des élèves, et cela pendant un temps relativement restreint.

Mots-clés: Enseignement explicite, relations pédagogiques, didactisation, styles d'apprentissage

Abstract

Following the training of teachers from EPP (Public primary school), CEG (General Education College), and lyceum in the rural commune of Anjozorobe, this article shows how we can mobilize the approach of explicit teaching to initiate teachers to perceive the meaning of various basic educational concepts such as traditionalist, new and differentiated pedagogies, on the basis of classic experiences of the teachers themselves and students, and this for a relatively short time.

Keywords: Explicit teaching, pedagogical relationships, didacticization, learning styles

Fintina

Taorian'ny fampiofanana ireo mpampianatry ny EPP (Sekoly Fanabeazana Fototra) ny CEG (Sekoly ambaratonga faharoa fototra) sy Lisea avy amin'ny kaomina ambanivohitra Anjozorobe, ity artikla ity dia maneho hoe ahoana no fomba fampiharana ny haifandinika miompana amin'ny « fampianarana mivantana » mba ho tari-dalana ho an'ireo mpampianatra, ka hahafantarany ny sandan'ireo voankevitra fototra isan-karazany amin'ny pedagôjia (haifampitana) toy ny haifampitana nentim-paharazana, ankehitriny sy miorina amin'ny fahasamihafana, mifototra amin'ny traikefa mahazatra ny mpampianatra sy ny mpianatra, ary izany dia tontosaina mandritra ny fotoana fohy ihany.

Teny fototra: Fampianarana mivantana, fifandraisana ara-pedagojika, haifampitana, fomba fianarana

Dans le cadre de ses attributions, le laboratoire de recherches FFSF/EICD (Fanabeazana, Fifankahazoana, Serasera, Fampanandrosoana/ Education, Intercompréhension, Communication, Développement) a initié des sessions de formation à des enseignants de l'enseignement primaire et secondaires de la commune rurale d'Anjozorobe, afin de contribuer à l'amélioration des compétences de ces derniers. Ayant participé à celles-ci en tant que formateurs, notre problématique est de savoir comment peut-on contribuer à augmenter la motivation et le niveau des enseignants à former pour comprendre et maîtriser les éléments de base de pédagogie qui leur sont dispensées, étant entendu que l'espace temporel alloué pour le faire a été relativement restreint et limité. Notre hypothèse est le recours à ce que l'on dénomme enseignement explicite.

Le premier volet de l'article présente, d'abord, l'approche théorique en matière d'enseignement explicite. Le second volet montre comment, dans la pratique, elle a été mise en œuvre pour dispenser les notions classiques en matière de pédagogie, à partir d'exemples.

1 - Approche théorique de l'enseignement explicite

En 1986, Rosenshine et Stevens ont élaboré le modèle de l'enseignement explicite à partir des recherches sur l'efficacité de l'enseignement, reconfirmée par Bissonnette et al. En 2010. De ce point de vue, Demeuse, Crahay et Monseur, (2005, p. 393-394) citent l'enseignement au sens de Bloom (1969) et qui se caractérise par trois effets conjoints : une augmentation de la moyenne de l'ensemble des résultats; une diminution de la variance de l'ensemble des résultats; une régression de la corrélation entre l'origine sociale de chaque élève, leurs caractéristiques et ses performances. Ainsi, en recourant à l'enseignement explicite, l'enseignant rend l'ensemble des dimensions de son enseignement plus explicites (les démarches, le curriculum, les étapes, les objectifs...) pour éviter au maximum les non-dits et l'implicite qui entravent les apprentissages, car source de confusion. En effet, ne pas expliciter, c'est-à-dire sous-entendre les procédures pour réaliser une tâche pédagogique, constitue une pratique implicite néfaste pour les nouveaux élèves.

L'enseignement explicite comprend différentes stratégies à mettre en œuvre à chacun des trois temps de l'enseignement : préparation, interaction avec les élèves, consolidation des apprentissages. Ces stratégies sont décrites dans l'ouvrage de Gauthier, Bissonnette et Richard (2013).

La démarche d'enseignement explicite à proprement parler, comporte trois étapes :

- le modelage, durant lequel l'enseignant démontre les apprentissages à réaliser,
- la pratique guidée, durant laquelle les élèves pratiquent en petits groupes et avec l'enseignant qui vérifie la compréhension de tous les élèves, fournit des rétroactions et donne de l'étayage jusqu'à l'obtention d'un taux de succès élevé,
- la pratique autonome qui, sous la supervision de l'enseignant, amène les élèves à pratiquer individuellement, en diminuant progressivement ses interventions dans différents contextes afin d'assurer le transfert des compétences acquises.

2- Enseignement des courants de pédagogies classiques sur la base des théories psychologiques par le recours à l'enseignement explicite

Dans la formation des enseignants précités, l'étape du modelage part d'un exemple courant dans une classe de 11è, pour contribuer à augmenter la motivation et le niveau de ces derniers pour comprendre et maîtriser les éléments de base de pédagogie. Il s'agit du cours d'un instituteur qui pose la question suivante à ses élèves : que fait la lune ? La démarche didactique consiste à décrypter les éléments que recouvre cette question et qui, somme toute, implique l'ébauche du second élément de l'enseignement explicite qu'est la pratique guidée.

La réponse qu'il attend d'eux est : la lune brille, et qu'il voudrait que ces derniers devinent. Dans sa tête, c'est-à-dire dans sa représentation, il voit une pleine lune. A priori, son attitude rejoint celle de beaucoup d'enseignants par rapport à ce que l'on appelle fonctions d'imposition et d'organisation qui montrent qu'il s'est préparé. Cela renvoie au processus d'enseignement traditionaliste selon lequel l'enseignant, par la méthode dite interrogative et magistrale, s'adresse à toute la classe et sollicite les réponses des élèves. Au plan de la psychologie des apprentissages, cela s'explique par le behaviorisme.

Au début du 20ème siècle, la théorie behavioriste dite associationniste ou connexionniste développée par Thorndike E.L., inspirée du conditionnement de Pavlov, décrit le processus d'apprentissage comme la connexion ou l'association entre un stimulus et une réponse (S-R). La fréquence, la durée comme loi de l'exercice, l'état de satisfaction procurée par la réponse ou loi de l'effet en conditionnent la solidité. Les liens associatifs par l'exercice et la mécanisation sont essentiellement renforcées par la pédagogie traditionaliste. Ce modèle est complété par ce que Skinner B.F. appelle conditionnement instrumental ou opérant, dans lequel ce sont les conséquences qui encouragent ou découragent la reproduction du comportement, en parlant de renforcement positif ou négatif et non plus le stimulus déclencheur de celui-ci qui retient l'attention ; ce qui va à l'encontre des premiers behavioristes comme Watson J.B.(1913,1928) qui nient l'existence de la pensée et des sentiments. Cette théorie de Skinner est interactionniste et trouve ses origines en biologie dans l'analogie des mécanismes

de variation/sélection pour rendre compte de la diversification et de la complexité des conduites. Enfin, dans les années 1969-1977, Bandura place le O entre le S et la R pour représenter ce qui se passe dans l'organisme à savoir la pensée et le traitement de l'information par le modèle SOR, ouvrant ainsi la porte à la psychologie cognitive. En somme, pour le behaviorisme, dans l'apprentissage, tout part de l'enseignant et c'est lui qui agit et que, dans ce cas, l'élève exécute. Il faut souligner que, par rapport à certaines idées préconçues lacunaires et négativistes, la pédagogie traditionaliste n'apporterait que des aspects néfastes pour l'apprentissage des élèves. En effet, par son aspect répétitif, elle peut favoriser le renforcement de la capacité de mémorisation, la motivation et l'acquisition de certains mécanismes pédagogiques qui amènent les apprenants aux activités d'automatismes régulés et régulateurs pour un apprentissage donné, le renforcement de la maîtrise de concepts.

Le deuxième élément à analyser se rapporte aux différents paramètres liés aux réponses formulées par les élèves dans des situations pédagogiques différentes. A la sollicitation indifférenciée de l'enseignant, une fillette lève la main et répond : la lune danse, réponse qui ne le satisfait pas ; il désigne un garçon qui répond : la lune rebondit ; réponse insatisfaisante aussi. Il interroge un troisième élève qu'il juge plus perspicace et qui répond : la lune ressemble à une banane. De guerre lasse, il sollicite un élève lambda qui, d'une manière un peu désinvolte, dit : je ne vois pas la lune.

En interpellant d'autres élèves, au plan pédagogique, l'enseignant tente de passer de la situation magistrale à une situation d'interaction individuelle, autrement dit, essaie d'établir une autre forme de relation avec l'élève. Il faut souligner que la relation pédagogique figure parmi les cinq composantes d'une méthode, à savoir le degré de didactisation, la situation pédagogique, les outils et le concept d'évaluation.

Or, pour ne reprendre et ne se référer qu'au triangle de Houssaye (1987) une méthode se caractérise par les manières dont elle organise les relations entre le maître, l'élève et le savoir. C'est ainsi que, pour cet auteur, peuvent être perçues trois démarches. Si la première, de type traditionnel, privilégie la relation maître-savoir, caractérisée par l'autorité du professeur dans son attitude magistrocentriste, la seconde donne priorité à la qualité de la relation et à l'éducation, en refusant de se limiter exclusivement à l'objectif d'instruction, tandis que la troisième valorise les possibilités auto actives de l'apprenant. Il s'avère alors nécessaire de définir et situer la notion de relation éducative.

Selon Marcel Postic (1986) qui en a systématisé la définition, c'est « l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractères cognitifs et affectifs identifiables, qui ont un déroulement et vivent une histoire.» L'on peut ainsi avancer quatre types de déterminants d'une relation pédagogique :

- les déterminants culturels généraux, pour l'histoire du pays, de l'ethnie, de la culture, des systèmes politiques et des systèmes économiques de production,
- les déterminants culturels initiaux, qui renvoient à l'éducation reçue par les parents dans leur enfance, c'est-à-dire aux familles et courants pédagogiques,

- les déterminants culturels institutionnels relatifs aux questions de règlement, de méthodes, de programmes, de matériels, etc....

- les déterminants culturels personnels comme les agents de causalité portés par l'éducateur et l' éduqué : l'âge, le QI, le sexe, l'appartenance politique.

Plusieurs caractéristiques permettent ainsi de circonscrire une relation pédagogique. D'abord, on peut noter l'importance du langage verbal mais surtout non verbal, c'est-à-dire l'importance du discours non-dit. De plus, une relation pédagogique est inéluctable. Elle est réversible ou réciproque, c'est-à-dire que, si un enseignant a une action sur l'élève, celui-ci a une action sur celui-là. Elle est dynamique et donc modificatrice, d'autant qu'on entre dans une relation pédagogique avec une représentation de l'autre. L'historicité et la spatialité sont aussi deux caractéristiques d'une relation pédagogique car toute relation pédagogique s'inscrit dans l'histoire et l'histoire personnelle de chacun et qu'elle s'inscrit également dans l'espace.

Enfin, il faut souligner l'importance de l'inconscient dans une relation pédagogique. Le dialogue de l'enfant et de l'éducateur est un dialogue à quatre voix et qui s'exprime sur deux plans : conscient et inconscient ; et c'est souvent l'énergie psychique des désirs refoulés et inconscients chez l'adulte comme chez l'enfant qui détermine la nature de leur relation, et cela parfois plus profondément que ne peut le faire le discours conscient et verbalisé.

Si telle est l'importance de la relation pédagogique, elle l'est encore plus pour l'adulte et les enseignants en particulier, compte tenu de leur spécificité. En quête d'une identité reconnue par tout le monde par des actes qu'ils ont culturellement valorisés grâce aux possibilités de choix, de formateur, de formation et de réorientation, ils ont plus besoin que du jeune d'un climat de formation qui leur permet de pouvoir avancer en dépassant « le plus jamais ça » en référence peut être à ce qu'ils auraient vécu dans leur jeunesse. En effet, même de nos jours, le modèle de relation professeur élèves reste le même au sein des écoles de formation des enseignants comme à l'ENS, celui de dominé à dominant, où certains étudiants, dans des situations de simulations d'enseignements, s'engagent dans des mimétismes stériles de leurs enseignants, prouvant ainsi la véracité et la validité de la théorie de l'empreinte de Lorentz.

Pour ce qui est de la didactisation, les réponses des quatre élèves renvoient bien à la façon dont chacun d'entre eux construit le savoir. Sans le vouloir, l'enseignant a suscité en eux l'esprit du constructivisme de Piaget (1977,1972,1966) pour qui la connaissance du monde réel passe par l'action mentale et/ou matérielle définie par un changement exercé par l'individu lui-même dans son environnement .C'est un processus biologique d'adaptation par lequel l'organisme transforme le monde par l'assimilation afin de le rendre compatible avec son système organique ou cognitif, ou transforme son système pour le rendre compatible avec son expérience du monde extérieur par l'accommodation. L'équilibration qui apparaît comme une dialectique entre assimilation et accommodation permet alors le progrès et la stabilité, éléments essentiels de la connaissance. En bref, Piaget dit que pour apprendre, c'est l'apprenant qui agit et fait de son approche le fer de lance des pédagogies dites de l'éducation nouvelle.

En effet, la réponse de la fillette montre qu'elle associe sa réponse à ses activités de danse, pour décrire le mouvement apparent de la lune qui danse par rapport aux nuages ; il en

va de même pour le garçon qui associe le mouvement de la lune à celui d'un ballon avec lequel il joue d'habitude. Dans les deux cas, les deux élèves ont une représentation identique de la lune identique à celle de l'enseignant comme étant pleine. On peut alors parler de type et de style d'apprentissage. A cet égard, quatre styles sont connus :

- Style divergent (concret-réflexion)
- Style convergent (abstrait-action)
- Style assimilateur (abstrait-réflexion)
- Style accommodateur (concret-action)

Ainsi, est qualifié de divergent l'apprenant qui préfère l'expérimentation et la réflexion sur cette expérimentation (préhension par perception et transformation par intention). Il apprécie apprendre par l'expérience, il est intéressé par les gens et tend à être imaginatif et à suivre ses intuitions. Par contre, l'assimilateur penche pour l'observation réfléchie de l'expérience et sa conceptualisation (transformation par intention et préhension par compréhension). Il aime créer des modèles théoriques et est plus intéressé par les idées et les concepts abstraits que par les personnes. Convergent est celui qui préfère la conceptualisation et l'émission d'hypothèse (préhension par compréhension et transformation par extension). Il apprécie la résolution de problème et les applications pratiques d'idées et préfère les tâches techniques aux relations interpersonnelles. Enfin, l'accommodateur préfère l'émission d'hypothèse et l'expérimentation de cette hypothèse (transformation par extension et préhension par perception). Il utilise la méthode « essai-erreur » pour résoudre un problème plutôt que de suivre un plan. Il est à l'aise avec les autres.

Les styles d'apprentissage constituent une gamme de théories concurrentes et contestées qui, à partir d'un concept commun selon lequel les apprenants différencieraient dans la façon d'acquérir leurs connaissances, vise à tenir compte desdites différences d'acquisition supposées chez les apprenants. Ces diverses théories divergent dans leurs vues sur la façon dont les dits styles doivent être définis et classés, et sous-tendent qu'en fonction d'un style d'apprentissage particulier comme visuel, auditif, kinesthésique, ou tactile, ne parviennent pas à se mettre d'accord concernant la définition et la catégorisation de ces styles, car selon un concept populaire encore bien ancré, les individus diffèrent dans leur manière d'apprendre.

D'autres typologies de styles d'apprentissage existent aussi selon l'environnement pédagogique, les modalités d'encodage et de représentation, les modalités de traitement de l'information, l'apprentissage expérientiel, ou encore la théorie de la personnalité.

Pour la deuxième étape relative à la pratique guidée, les enseignants à former pratiquent, en petits groupes et avec nous, qui vérifions par le processus des questions réponses la compréhension de tous, en fournissant des rétroactions et en donnant de l'étayage, puisés dans leur expérience de leur exercice professionnel respectif. En effet, le groupe a une fonction sécurisante qui favorise un sentiment de quiétude et de sérénité pour les activités d'apprentissage.

C'est au niveau de cette étape que par l'analyse des réponses de ces élèves que l'on peut amener l'enseignant - dans le cas présent ce sont les professeurs à former- à se demander ce qu'il est possible de faire pour exploiter au mieux ces dernières. C'est l'approche du socioconstructivisme de Vygotsky (1997), Bronckart, Schneuwly (1985), qui s'interroge : que peut faire l'élève avec l'aide de l'adulte ? Il accorde une large place au facteur social, même si à bien des égards, il rejoint Piaget. Pour lui, la genèse sociale de la pensée est l'activité, définie comme l'unité d'analyse intégrant les caractéristiques sociales interactives et individuelles cognitives des conduites. Il insiste alors sur l'interaction enseignant-enseigné, et pour lui, il importe de comprendre la pensée des autres, leurs désirs, leurs besoins, leurs intérêts, leurs sentiments .Ce qui, en somme, renvoie à la place de la relation pédagogique développée précédemment. La pédagogie différenciée apparaît ainsi comme un aspect du socioconstructivisme.

L'analyse des réponses des élèves par les enseignants à former soulève un des problèmes éducatifs difficiles à résoudre qu'est celui de l'hétérogénéité des élèves qui est à la fois culturelle et sociale. L'exemple du cours de l'enseignant montre que la méthodologie d'un enseignement n'est pas toujours opportune à l'endroit des apprenants auxquels il s'adresse. L'on pourrait alors idéaliser une individualisation intégrale dont le revers est l'isolement des élèves car l'individualisation peut créer un cloisonnement. Il faut retenir que la pédagogie différenciée se définit comme la démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes, mais regroupés dans une même division, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs. C'est par rapport à tous ces éléments que l'on peut mobiliser le concept d'enseignement explicite. Ainsi les trois courants en psychologie de l'apprentissage -behaviorisme, constructivisme, socioconstructivisme- ont respectivement leur pendant pédagogique à travers la pédagogie traditionaliste, la pédagogie nouvelle et la pédagogie différenciée.

En dernier ressort, c'est cette étape d'individualisation qui va stimuler la pratique autonome de l'enseignement explicite et va amener les enseignants à pratiquer individuellement, pour intégrer leurs interventions dans différents contextes qu'ils ont vécus afin d'assurer le transfert des compétences acquises. Leur engagement motivationnel va leur permettre d'envisager une dynamique autre de leur pattern d'enseignement, afin de stimuler et de favoriser ultérieurement la participation de leurs élèves. La réponse du troisième élève, sur le croissant de lune, cadre bien avec cela. L'explication est le fait que, dans la mesure où il constate que les réponses de ses prédécesseurs n'ont pas satisfait l'enseignant, il a essayé d'imaginer une réponse autre, compte tenu de son statut. Enfin, pour l'élève lambda, la réponse lui semble évidente, car l'enseignant demande la lune en plein jour et il ne la voit pas.

En somme, l'analyse et le décryptage de l'ensemble des réponses des élèves a permis de faire le tour rapide des situations d'enseignement et d'apprentissage ainsi que des théories psychologiques auxquelles elles sont rattachées.

Conclusion

L'objectif de la formation dispensée aux enseignants était de contribuer à l'amélioration des compétences de ces derniers. C'est dans ce cadre que nous nous étions interrogé sur les possibilités d'augmenter la motivation et le niveau des enseignants à former pour comprendre et maîtriser les éléments de base de pédagogie qui leur sont dispensées, étant entendu que l'espace temporel alloué pour le faire a été relativement restreint et limité. Pour ce faire, le concept d'enseignement explicite a été mobilisé par le biais d'exemple pédagogique quotidien pour servir d'éléments situationnels d'apprentissage des courants classiques de psychologie d'apprentissage et les mettre en relation avec les courants de pédagogies traditionaliste, nouvelle et différenciée.

Bibliographie

Bandura, A., Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). *Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga analyse*. Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage, 3(1), 1-35.

Bloom B.,(1969), *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Montréal :Canada, Education nouvelle

Demeuse, M., Crahay, M. et 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 et A. Matoul (dir.), *Vers une école juste et efficace*. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation (p. 391-410). Bruxelles : De Boeck.

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

Gérard, de M , 1971, Le Behaviorisme de B. F. Skinner. In: *Revue Philosophique de Louvain*. Quatrième série, tome 69, n°4, 1971. pp. 580-587 URL: <https://doi.org/10.3406/phlou.1971.5638>

Houssaye J.,(1987), *Théories et pratiques de l'éducation scolaire*, Berne :Suisse, Peter Lang

Piaget, J. (1977). The Stages of Intellectual Development in Childhood and Adolescence. In H. E. Gruber and J. -J. Vonèche (Eds.), *The Essential Piaget*, 814–819. New York: Basic Books Inc,URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9832071/>

Postic M., (1986), *La relation éducative*, Paris, France : PUF

Rosenshine, B. et Stevens, R. (1986). Teaching functions. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3e éd. p. 376-391). New York, NY: Macmillan.

Schneuwly, Bernard, et al., 1985, *Typologie de texte et stratégies d'enseignement. Le Français aujourd'hui*, n°. 69, Université de Genève, pp. 63-71 <https://archive-ouverte.unige.ch/unige>

Vygotski L.S. (1984), *Pensée et langage*, Paris, France : Editions sociales

Watson J.B, (1928), *Psychological care of the infant and child*, New York,USA: Allen &Unwin

Watson J.B (1913). *Psychology as a behaviorist views it*, *Psychological review*, Baltimore, USA: Psychological review