

## ***L'enseignement explicite des stratégies d'écriture : un modèle interactionniste***

### **Texte de présentation**

**Érick Falardeau, Université Laval**

Le modèle d'enseignement explicite que nous avons développé dans nos travaux s'inscrit dans une conception interactionniste de l'enseignement et de l'apprentissage qui repose sur l'étayage, le guidage, le dialogue et la réflexion sur les savoirs. Nous nous référons au concept d'*interactionnisme* plutôt qu'à celui de *socioconstructivisme*, trop marqué politiquement au Québec et dans la francophonie à la suite des réformes pédagogiques des années 2000 – voir par exemple les débats soulevés dans Mellouki (dir. 2010), notamment le chapitre de Cerqua et Gauthier sur l'appropriation par les politiques du terme *socioconstructivisme*, pour discréditer des approches pédagogiques jugées traditionnelles, donc désuètes. L'approche interactionniste, inscrite dans une théorie vygotkienne de l'apprentissage, repose sur le langage comme outil principal de l'apprentissage et, partant, du développement de l'enfant. L'apprentissage est une activité éminemment sociale, qui repose sur l'enseignement, au cours de laquelle l'enfant intériorise des formes de discours ancrées dans une histoire, une discipline scolaire, des genres de textes : « le développement dépend donc entièrement de l'éducation et de l'enseignement, et plus généralement des formes idéales auxquelles l'enfant est confronté au cours de son développement » (Schneuwly, 2008, p. 41). À partir d'interactions verbales formatrices, l'enfant s'approprie puis intériorise des connaissances construites dans son entourage. L'apprentissage repose alors sur la coconstruction des connaissances par les élèves, parce que le langage est d'abord une activité sociale.

L'enseignement explicite interactionniste accorde une place centrale aux formes de discours – les genres – que les élèves lisent et écrivent dans leurs pratiques langagières scolaires et extrascolaires. L'accent est alors mis sur l'apprentissage de processus complexes, dans des tâches de lecture et d'écriture complètes, qui sont au cœur des compétences à développer, non sur la récitation de connaissances. L'enseignant ne peut ainsi prévoir une planification rigide d'exercices que devraient compléter les élèves, en

présumant qu'à un moment X ils seront en mesure de passer à un niveau de complexité Y; il doit plutôt adapter constamment son intervention pour que la tâche prescrite corresponde le plus possible aux capacités des élèves, et ce, jusqu'à ce qu'ils aient acquis une certaine autonomie par rapport aux stratégies à maîtriser.

L'enseignant doit veiller en somme à construire des tâches qui se situent dans la zone proximale de développement des élèves (Vygotski, 1933, dans Schneuwly, 2008), dans laquelle ils ont une certaine prise sur la tâche à réaliser, mais ont besoin de l'aide d'un pair ou d'un adulte plus compétent pour s'approprier les processus visés. La rétroaction joue alors un rôle central, et ce, de deux façons (Brookhart, 2018) : 1) de l'élève vers l'enseignant, quand l'élève explicite sa compréhension ou sa mécompréhension des processus à l'étude, pour permettre à l'enseignant d'ajuster son intervention; 2) de l'enseignant vers l'élève, quand l'enseignant met en lumière les difficultés que l'élève doit résoudre pour en arriver à une meilleure maîtrise des processus visés, sans faire pour lui. Hattie et Timperley (2007) montrent qu'une bonne rétroaction, qui porte sur une tâche précise, combinée à l'enseignement explicite, a une taille d'effet de 0,93. Selon l'échelle adoptée par Hattie dans son ouvrage *Visible Learning* (2009), cette taille d'effet très importante indique que la pratique de la rétroaction est susceptible d'avoir un grand effet sur l'apprentissage des élèves – Hattie fixe à 0,4 le seuil d'efficacité d'une pratique pédagogique.

Comme la personne qui émet la rétroaction tire davantage profit de cette activité sur le plan de l'apprentissage que celle qui la reçoit (Crinon, 2012 ; Boscolo & Ascorti, 2004), nous misons beaucoup dans notre modèle interactionniste sur le rôle des pairs : à travers les échanges, le modelage, les questions centrées sur le processus, les élèves intériorisent progressivement la façon dont des personnes plus compétentes utilisent les processus à apprendre. L'explicitation des stratégies à maîtriser n'est plus alors du seul ressort de l'enseignant, mais devient une responsabilité partagée par l'ensemble de la classe. Les élèves partagent les mêmes difficultés et le même langage; leurs commentaires non directifs mèneraient à une révision plus complexe et à de meilleures performances (Panadero, Jonsson, & Alquassab, 2018). Chacun contribue donc à expliciter, à déplier les

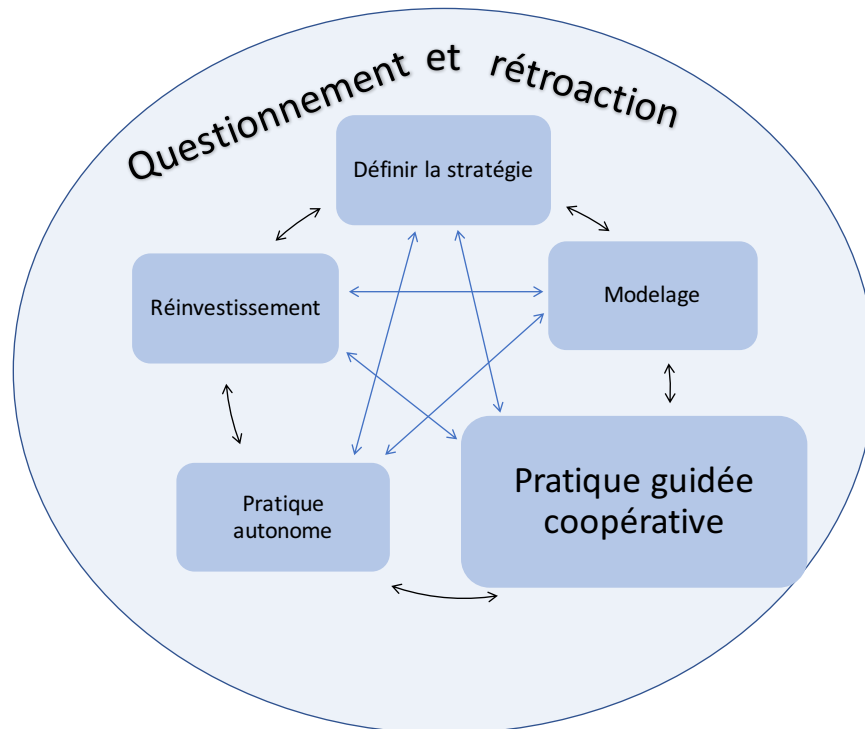
processus qui mènent à la maîtrise des stratégies. Les élèves verbalisent leurs propres manières de faire en pointant dans le travail des autres les forces et les faiblesses observées à l'aide de critères de réussite qu'ils s'approprient en critiquant les textes de leurs pairs.

L'enseignement explicite ne consiste donc pas en une démarche linéaire dont il suffit de traverser les étapes pour que les élèves apprennent des stratégies d'écriture. Il s'agit au contraire d'une démarche itérative, qui revient en boucle sur les mêmes processus et les mêmes stratégies : l'enseignant doit constamment être à l'écoute de ses élèves pour s'adapter à leurs capacités pour évaluer l'étayage – le soutien – dont ils ont besoin en cours d'apprentissage, revenir sur certaines explications, redonner des exemples, fournir de l'aide, etc.

Le modèle d'enseignement explicite que nous avons construit à partir de celui de Graham et Harris, mais aussi des travaux sur la lecture de Pressley & Harris (2006), d'Almasi (2003) notamment qui mettent fortement l'accent sur ce caractère interactionniste de l'apprentissage, comporte cinq phases itératives, le questionnement et la rétroaction constituant une pratique incontournable présente en arrière-plan dans chacune des phases. Les flèches de la figure 1 représentent la possibilité de passer à tout moment à n'importe quelle phase en fonction de l'évaluation que fait l'enseignant des besoins des élèves. Chacune des phases contribue à clarifier le fonctionnement des stratégies enseignées et à accroître l'autonomie des élèves dans leur maîtrise des stratégies:

Figure 1

Les six composantes de l'enseignement explicite



- 1) Définir la stratégie et préciser son utilité : La plupart des chercheurs s'entendent sur le fait qu'en début de leçon, les enseignants doivent fournir aux élèves des explications significatives et approfondies sur la stratégie à l'étude en employant un langage suffisamment vulgarisé. L'enseignant doit d'abord nommer et définir la stratégie à l'étude. Il doit ensuite expliquer aux élèves sa valeur instrumentale – les bénéfices qu'ils retireront à l'utiliser.
- 2) Modelage : Les recherches montrent que durant la phase d'entraînement, l'enseignant doit fournir une instruction explicite de la stratégie et faire un usage intensif et répété du modelage ; c'est-à-dire qu'il doit rendre visibles pour les élèves les processus cognitifs mis à l'œuvre dans la sélection et l'utilisation d'une stratégie par un scripteur expert (Nokes et Dole, 2004), lorsqu'il tente de planifier, de rédiger, de réviser, de corriger ou de réécrire un texte. Pour ce faire, il doit décrire les processus mentaux qu'il emploie en cours d'écriture et non pas seulement mentionner les étapes du processus. On voit tout l'apport du modelage

dans l'enseignement explicite qui présente à l'élève une manière de faire et de penser à reproduire et qui se situe au-delà de ses capacités. Seulement, cette manière de faire ne devra pas qu'être reproduite ; au fil des exercices, elle devra être intériorisée puis extériorisée à travers le discours de l'élève sur son activité.

- 3) Pratique guidée coopérative / étayage : L'étayage (scaffolding) correspond à une pratique guidée de l'utilisation de la stratégie par l'enseignant, un support temporaire qui permet aux élèves d'accomplir une tâche qu'ils ne pourraient réussir sans cette aide (van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2010). L'étayage est associé à la zone de développement proximal de Vygotski (cf. Schneuwly, 2008) et est donc adaptatif, en ce sens où son intensité varie en fonction des besoins exprimés par les élèves ou des difficultés identifiées par l'enseignant. Il peut prendre des formes très soutenues ou très discrètes, selon la complexité de la tâche, mais présente toujours ces trois caractéristiques (van de Pol et al., 2010) : ajustement continu de l'étayage, atténuation du soutien apporté au fil de la tâche et des apprentissages, transfert de responsabilité de l'enseignant vers les élèves. Plus l'élève internalisera les connaissances ou les habiletés visées, plus l'étayage diminuera, ce qui permettra aux élèves d'assumer la responsabilité de choisir, d'appliquer, de gérer et d'évaluer la stratégie. Cette pratique guidée implique la coopération entre les élèves, afin que des conflits sociocognitifs surviennent et qu'ils apprennent à les surmonter en discutant des stratégies à l'étude. Ces échanges favorisent du même coup le renforcement des capacités d'autorégulation (Harris et al., 2008), parce qu'en apprenant à donner de la rétroaction à leurs pairs, les élèves renforcent leur maîtrise des stratégies étudiées.
- 4) Pratique autonome : Durant cette phase, l'enseignant doit fournir aux élèves de multiples occasions de pratiquer la stratégie sans assistance pour leur permettre de consolider leur apprentissage et de vivre plusieurs réussites. Elle peut être faite en devoir ou lors d'un travail individuel en classe. La pratique autonome est

nécessaire pour que les élèves internalisent une stratégie et apprennent à l'utiliser dans différentes situations (Nokes et Dole, 2004).

- 5) Réinvestissement : pour renforcer l'automatisation des connaissances apprises, les élèves doivent pouvoir réinvestir ces dernières dans de nouvelles tâches; il importe que le réinvestissement se fasse dans d'autres genres de textes à produire, afin que les élèves conçoivent clairement la souplesse des stratégies apprises. Encore faut-il que l'enseignant accompagne étroitement les élèves pour effectuer ce transfert de connaissances dans d'autres situations d'écriture, car il serait faux de croire que tous peuvent y arriver seuls (Harris, Graham, Mason, & Friedlander, 2008).
- 6) Questionnement et rétroaction : Nous considérons la phase de questionnement et de rétroaction l'arrière-plan de chacune des phases de l'enseignement explicite, car c'est en questionnant les élèves sur leur processus d'écriture que l'enseignant recueille de l'information sur leur niveau de maîtrise des stratégies, qu'il peut ajuster son intervention et leur fournir une rétroaction précise et formative. Selon Brookhart (2018), la rétroaction ne doit pas tant porter sur le texte produit que sur la démarche (relation entre ce que les élèves ont fait et la qualité de leur travail, information sur les stratégies de rechange possibles) et sur la gestion des apprentissages (rétroaction sur l'autorégulation qui favorise la connaissance qu'a l'élève de ses propres capacités). Elle implique donc un mode de questionnement en *Comment?* (la démarche de l'élève), plutôt qu'en *Quoi?* (le produit) ou en *Pourquoi?* (les motifs qui ont poussé l'élève à agir, un raisonnement souvent trop abstrait pour les élèves). Enfin, la rétroaction est basée sur des critères (ex. grilles d'évaluation formative et sommative) ou sur des travaux faits précédemment par l'élève; elle est positive, descriptive et constructive; elle est claire et spécifique; elle permet à l'élève d'apprendre, de s'améliorer et d'accroître sa motivation et elle l'aide à prendre en main ses apprentissages et à les gérer.

Notre approche repose sur la résolution de problèmes d'écriture complexes, qui inclut la mobilisation de diverses stratégies, associées à plus d'une phase du processus d'écriture. Elle ne repose donc pas tant sur la mémorisation et la pratique répétée des étapes d'une stratégie centrée sur une phase du processus d'écriture que sur la mobilisation guidée d'un éventail de stratégies pour résoudre un problème d'écriture.