

**فاعلية التدريس الصريح  
في تنمية أداءات تخطيط الدروس  
لدى طلاب كلية التربية شعبة اللغة الفرنسية**

développer les performances de la  
planification des leçons auprès des étudiants  
de la faculté de pédagogie section de français

مقدم من الباحثة

**د. رانيا محمد حامد اسماعيل**

مدرس المناهج و طرق تدريس اللغة الفرنسية

كلية التربية جامعة حلوان

## Résumé

Depuis plusieurs années, le rôle de l'enseignant dans la classe n'a cessé pas d'évoluer avec le temps, ce changement de son rôle exige de mettre au point sa formation aux facultés de pédagogie.

En général, les performances de l'enseignement comprennent la planification de la leçon, l'exécution, l'emploi des moyens d'illustration, l'évaluation et le ménagement de la classe. Malgré l'importance accordée à la planification des leçons comme un facteur important pour un enseignement de qualité, la planification est enseignée à la faculté à travers le cours magistral qui n'arrive pas à réaliser le but.

Donc, La chercheuse propose l'utilisation de l'enseignement explicite pour développer les performances de la planification des leçons auprès des étudiants de la 2<sup>ème</sup> année.

Cette étude a prouvé l'efficacité de l'enseignement explicite à développer les performances de la planification des leçons (connaissances / performances) auprès du groupe expérimental des étudiants de la section du français faculté de pédagogie par rapport au groupe témoin qui a été enseigné à travers le cours magistral.

### ملخص البحث باللغة العربية

لم يتوقف دور المعلم عن التطور مع الزمن أو لمواكبة ذلك التطور كان لابد وأن يتطور إعداده في كليات التربية أو بوجه عام تشمل أداءات التدريس اللازمة للمعلم التخطيط للدروس وتنفيذه واستخدام الوسائل المعينة والتقويم وإدارة الصف .

و بالرغم من أهمية تخطيط الدروس كعامل مهم لتحقيق تدريس ذو جودة مازال يتم تدريس التخطيط للدروس من خلال المحاضرة التقليدية مما لا يحقق الهدف منه أو لذلك اقترحت الباحثة استخدام التدريس الصريح لتنمية أداءات تخطيط الدروس لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة اللغة الفرنسية

وقد أثبتت الدراسة فعالية التدريس الصريح في تنمية أداءات تخطيط الدروس لدى طلاب المجموعة التجريبية قسم اللغة الفرنسية كلية التربية مقارنة بمن درسوا باستخدام المحاضرة التقليدية .



## Introduction

Depuis plusieurs années, le rôle de l'enseignant n'a cessé d'évoluer avec le temps, il passait d'un transmetteur des connaissances à un ordonnateur, un diagnosticien, un facilitateur de l'apprentissage et une personne ressource.

Le bon enseignant est à la fois compréhensible (il se fait comprendre) et compréhensif (il comprend). Il doit posséder des habiletés proprement didactiques et pédagogiques : il doit susciter l'intérêt, motiver les élèves, donner des explications claires, répondre aux questions, faire confiance et exercer une juste autorité. Ce changement du rôle de l'enseignant dans la classe exige de mettre au point la formation de l'enseignant aux facultés de pédagogie. (Maulini, Olivier,1998)

En général , les performances de l'enseignement comprennent la planification de la leçon ,l'exécution ,l'emploi des moyens d'illustration, l'évaluation et le ménagement de la classe.

La planification des leçons, cette démarche contenue dans le processus d'enseignement passe par les trois étapes pré actives suivantes : rassembler les informations, explorer diverses possibilités d'action, délibérer et décider et rédiger le scénario. En plus, une étape post active, le retour réflexif. (Doiron, M.M et autres, 2016)

La planification des leçons est un facteur important pour un enseignement de qualité, elle joue un rôle capital dans les interactions pédagogiques entre enseignant et élèves. (Wanlin, Philippe ,2016)

La planification, cette activité très complexe, devrait faire l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage systématique tout simplement pour devenir, au fil du temps, un processus intégré à la pratique et plus facile à réaliser. (Forget, Marie-Hélène et autres, 2019) De même ,Clerc et Daniel (2011) soulignent que la répétition de la planification des leçons est majorante parce qu'elle est à la fois l'occasion d'améliorer l'action et les connaissances des étudiants en planifiant et mettant en œuvre plusieurs fois une même tâche et que les modifications apportées sont identifiées, voire décidées par les étudiants.( Clerc, Anne et Martin , Daniel, 2011)

Malgré l'importance accordée à la planification des leçons dans la formation de l'enseignant, la planification est enseignée à travers le cours magistral dans son concept traditionnel.

En général, le cours magistral est une « relation linéaire et directe entre un émetteur, détenteur du savoir et un récepteur qui mémorise successivement les messages. Devant un grand groupe, l'enseignant suit la structure de l'exposé toutefois devant un petit groupe, l'exposé devient moins formel (d'après Perreti ,2006 cité par L'application Outil d'aide à la scénarisation)

D'après Bruter (2013), On entend généralement aujourd'hui par cours magistral une forme d'enseignement dans laquelle le professeur dispense oralement le savoir devant des élèves censés le recueillir. Elle est souvent dite « frontale » ou « transmissive » par opposition à une démarche pédagogique dans laquelle les élèves seraient mis en situation de « construire » leur propre savoir. (Bruter, Annie ,2013)

Malgré la fréquence de cours magistral dans l'enseignement

universitaire, il est souhaitable de varier les stratégies d'enseignement à l'université pour les raisons suivantes :

- Tous les étudiants n'apprennent pas de la même façon ; dans un même cours existent des étudiants hétérogènes.
- L'utilisation prolongée d'une même stratégie d'enseignement produit un effet de saturation chez les étudiants ; ce qui aura un effet négatif sur la motivation et l'engagement cognitif des étudiants.
- Chaque stratégie pédagogique n'atteint pas les mêmes buts d'apprentissage, il est préférable d'utiliser une pluralité de stratégies pédagogiques afin de bénéficier des avantages de chacune d'entre elles.
- Afin de permettre un transfert des apprentissages, les étudiants doivent être en présence de situations nombreuses et très variées
- Il est souhaitable de favoriser l'alignement entre les apprentissages visés, les stratégies pédagogiques et les stratégies d'évaluation utilisées

(T.W, Émilie et Raby, Carole,2014) (T.W, Émilie et autres ,2019)

Généralement défini comme un exemplaire contemporain de l'enseignement magistral, l'enseignement explicite, selon ses caractéristiques, se diffère totalement de celui-ci .Il prend la forme d'un dialogue constant entre l'enseignant et les apprenants, en plus il accorde une importance majeure à l'évaluation formative et essaye d'aider l'apprenant à parfaire sa compréhension à travers trois

stratégies ; le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome.

L'enseignement explicite est principalement fondé sur le fait que la mémoire de travail a des capacités limitées et devient rapidement surchargée. Pour éviter cette surcharge, il importe d'enseigner le contenu par étapes séquencées et fortement intégrées.

Donc, la chercheuse propose l'utilisation de l'enseignement explicite pour développer les performances de la planification des leçons chez les étudiants de la 2<sup>ème</sup> année. Malgré que ce soit la première fois d'utiliser cette stratégie dans l'enseignement universitaire (la chercheuse n'a trouvé aucune étude) mais , on s'attend à ce qu'il soit adapté au développement à la fois des connaissances et des performances de la planification des leçons.

La problématique de la recherche

La chercheuse a constaté le problème par :

- L'expérience personnelle au stage pratique

En supervisant les futurs enseignants de la langue française en 3<sup>ème</sup> année et 4<sup>ème</sup> année au stage pratique, la chercheuse a observé que :

En classe, les futurs enseignants se mettent à expliquer la leçon sans réviser avec les apprenants les pré- requis de la leçon et sans l'introduire.

Ils utilisent toujours une seule modalité de travail celle du travail individuel. En plus, ils ne donnent pas des exemples suffisants et parfois ces exemples n'atteignent pas leurs objectifs.

En expliquant au tableau, ils font des fautes d'orthographe et



des fois, des fautes grammaticales. Quelques parties de la leçon ne sont pas expliquées comme il faut.

En corrigeant leur cahier de préparation, on y trouve les racines de ces problèmes d'explication (d'enseignement) en classe.

Les futurs enseignants ont des difficultés à déterminer les objectifs de la leçon et les formuler. Ils négligent de préciser les pré-requis de la leçon à expliquer et de l'introduire.

En plus, ils ne varient pas les modalités d'organisation du travail des apprenants. Les exemples sont mal préparés et ne sont pas suffisants. Les consignes des activités ne sont pas claires et ne fournissent pas nettement toute l'information nécessaire. Ils n'utilisent pas de moyens d'illustration.

#### - Les études antérieures

Des études comme celles d'Ibrahim & Hafez (2003), d'Abou Sékina (2008) et de Saad (2008) ont souligné l'importance de développer les performances de la planification des leçons chez les étudiants des facultés de pédagogie avant de commencer le stage pratique aux écoles. De même, l'étude de Rached (2003) a trouvé dans le développement des performances de la planification des leçons chez les enseignants de la langue arabe comme langue seconde aux étudiants danois la résolution de beaucoup de problèmes que les enseignants font face en classe.

Dans l'étude de Seliem et Abdel Halim (2010) la planification de la leçon fait une partie importante de leur programme visé à améliorer les performances de l'enseignement chez les enseignants non spécialistes de la langue anglaise.

L'étude de Weiss et Monnier (2010) a souligné que la centration dans les préparations des leçons des futurs enseignants est au niveau du processus «enseigner» seulement et leur étude vise à les aider à subir leurs préparations à un certain nombre des changements dans l'organisation et la structuration des leçons pour avoir une centration sur les élèves. (Weiss, L. et Monnier, A., 2010)

Donc, on peut déterminer le problème de la recherche dans l'insuffisance des performances de la planification des leçons chez les étudiants de la section de français Faculté de pédagogie ce qui diminue leur qualification d'enseignement en classe pendant le stage pratique. La chercheuse propose l'emploi de l'enseignement explicite pour développer ces performances dès la 2<sup>ème</sup> année.

#### Questions de la recherche

Pour surmonter le problème de la recherche, on devrait répondre aux questions suivantes :

1. Quelles sont les performances de la planification des leçons nécessaires à l'enseignant du FLE ?
2. Quel est le programme proposé pour développer les performances de la planification des leçons auprès des étudiants de la section du français à travers l'enseignement explicite ?
3. Quelle est l'efficacité du programme proposé pour développer les performances de la planification des leçons auprès des étudiants de la section du français à travers l'enseignement explicite ?

## **L'hypothèse de la recherche**

L'hypothèse de cette recherche vise à prouver qu'il existe une différence significative entre la moyenne des notes des étudiants du groupe expérimental et celle des étudiants du groupe témoin dans l'application du post- test de la planification des leçons (connaissances et performances) en faveur du groupe expérimental.

## **Les limites de la recherche**

La recherche se limite :

1. Au premier semestre de l'année universitaire 2018 /2019 pendant les cours des compétences d'enseignement.
2. Aux étudiants de la 2ème année, section de français, faculté de pédagogie, Université de Hélouân.

## **Les objectifs de la recherche**

Cette recherche vise à :

1. Préciser les performances de la planification des leçons nécessaires à l'enseignant de français.
2. Développer les performances de la planification des leçons auprès des étudiants de la section de français avant de commencer au stage pratique aux écoles.
3. Tester l'efficacité d'un programme enseigné par la stratégie de l'enseignement explicite à développer les performances de la planification des leçons auprès des étudiants de la section de français.

## L'importance de la recherche

Cette recherche peut participer à :

1. Améliorer les performances des futurs enseignants pendant le stage pratique et remédier quelques problèmes communs en classe.
2. Attirer l'attention des spécialistes sur l'efficacité de l'enseignement explicite comme stratégie d'enseignement universitaire, surtout que d'après la chercheuse c'est la première étude qui utilise l'enseignement explicite (dans son nouvel concept comme gestion de l'apprentissage) dans l'enseignement à l'université.
3. Proposer un programme de la planification des leçons approprié aux étudiants de la faculté de pédagogie section de français et même aux enseignants dans le domaine.

## Les procédures de la recherche

Premièrement le cadre théorique :

La chercheuse a consulté des ouvrages et des études antérieures qui portent sur les axes suivants :

- L'enseignement explicite.
- La planification des leçons.

## Deuxièmement le cadre expérimental :

1. Préciser les performances de la planification des leçons nécessaires à l'enseignant du français.

2. Elaborer le programme de planification des leçons pour être enseigné une fois à travers l'enseignement explicite et l'autre à travers le cours magistral.
3. Elaborer un post test pour mesurer les connaissances et les performances de la planification des leçons chez les étudiants de la 2<sup>ème</sup> année faculté de pédagogie.
4. Elaborer le barème et la clé de correction du test.
5. Répartir les étudiants de la 2<sup>ème</sup> année en deux groupes ; expérimental et témoin.
6. Enseigner le programme proposé aux deux groupes : Témoin à travers le cours magistral et Expérimental à travers l'enseignement explicite.
7. Appliquer le post test de la planification des leçons sur les deux groupes de l'échantillon.
8. Analyser et discuter les résultats.
9. Présenter les recommandations.

### **Les terminologies de la recherche**

- Les performances : Les pratiques qui reflètent la capacité des étudiants à fonctionner les connaissances et les compétences d'une manière intégrative pour accomplir une tâche. (Hau med, Rania, 2008)

- La planification de la leçon : La planification est le processus par lequel l'enseignante ou l'enseignant s'assure de mettre en place les dispositifs pédagogiques nécessaires qui vont favoriser, pour l'ensemble des apprenants, les apprentissages prescrits dans le programme, tout en respectant les principes pédagogiques qui le sous-tendent. (Association des enseignants et des enseignantes franco-ontariens, 2020)
- L'enseignement explicite : L'enseignement explicite est une stratégie d'enseignement structurée qui divise le contenu à enseigner en étapes séquencées et fortement intégrées. Dans cette perspective, l'enseignant vise à soutenir les apprentissages des apprenants par une série d'actions effectuées à chacun des trois temps de l'enseignement : 1) la préparation et la planification (P); 2) l'enseignement proprement dit, c'est-à-dire l'interaction avec les apprenants (I); 3) et, enfin, le suivi et la consolidation (C). (Bissonnette, Gauthier & Mireille, 2016).

## Premièrement : L'étude théorique

### La planification des leçons

Avant d'entrer en classe pour expliquer une leçon (enseigner), l'enseignant doit répondre aux questions suivantes :

Quel est l'objectif de la leçon ? Quel est le nouveau contenu de la leçon ? Quelles sont les étapes principales de la leçon ? Qu'est-ce qu'on va faire dans chaque étape ? (Doff, Adrian, 2002)

D'après Le centre de pédagogie universitaire à l'Université de

Montréal (2020) La planification consiste notamment à déterminer :

- Les intentions pédagogiques et les objectifs d'apprentissages du cours.
- Les moyens d'évaluation qui permettront d'en valider l'atteinte.
- Les méthodes pédagogiques utilisées à chaque séance.

### **Les fonctions de la planification des leçons**

Dans ses recherches sur la planification des leçons, Wanlin a réparti les fonctions de la planification de l'enseignement, autrement dit les raisons pour lesquelles les enseignants planifient leurs leçons, en trois axes :

#### **1. Les raisons organisationnelles et administratives :**

Dans cet axe la planification sert à l'éventualité d'un remplacement quand l'enseignant est absent et à respecter les standards de planification préconisés par la hiérarchie (les inspecteurs ou le directeur). Elle sert aussi à rassembler le matériel pédagogique, l'examiner, l'étudier et l'organiser à l'intérieur de la séquence.

#### **2. Les raisons personnelles et psychologiques :**

Simplement, d'après cet axe la planification sert à sélectionner, organiser et séquencer les routines d'enseignement, à approfondir les connaissances et les compétences dans le domaine que l'enseignant va enseigner pour avoir le sentiment de l'efficacité cognitive et pour diminuer l'imprévu et l'incertitude propre à chaque situation d'enseignement. En plus, elle permet à l'ensei-

gnant d'avoir confiance en soi, de réduire son anxiété, d'augmenter le degré de sécurité dans l'action d'enseignement.

### 3. Les raisons pédagogiques :

La planification aide l'enseignant à organiser l'environnement physique de la classe, développer une chronologie pédagogique pour son enseignement (degré de difficulté des activités), déterminer le temps alloué aux différentes parties de l'enseignement et faire le point sur le matériel dont il aura besoin lors de l'interaction. En plus, elle sert à mémoriser une image mentale du déroulement de la leçon intégrer son expérience professionnelle personnelle dans le programme d'enseignement prescrit. (Wanlin, Philippe ,2016) (Wanlin, Philippe ,2009)

D'après Mohammed (2017) l'enseignant planifie ses leçons pour des raisons internes et d'autres externes. (Mohammed, Sawgil,2017) Ce sont les mêmes raisons déterminées par Wanlin ; les raisons internes sont les raisons personnelles et psychologiques et les raisons externes sont les raisons pédagogiques et les raisons organisationnelles et administratives.

Selon Doff, la planification de la leçon aide l'enseignant à se préparer à expliquer la leçon en précisant quoi à expliquer et comment l'expliquer, en plus la révision de la planification de la leçon après l'explication en classe est une sorte de l'évaluation de la pratique en classe. (Doff, Adrian, 2002)

Scheepers (2014) souligne que la planification réduit le sentiment d'anxiété et d'incertitude ; elle suscite une « récompense psychique immédiate » traduisible par une confiance accrue ; elle permet de



préparer le matériel nécessaire et d'anticiper les prises de parole.

Le centre de pédagogie universitaire à l'Université de Montréal (2020) souligne que le plan de cours remplit plusieurs fonctions, il permet de motiver les étudiants, d'organiser les apprentissages et de faciliter la gestion du temps, de veiller à la qualité de la formation et de contribuer à la cohérence du programme.

### **La planification d'un enseignant expert, d'un autre novice et d'un étudiant stagiaire**

Perrin et Luc (2008) soulignent l'importance accordée à la planification des leçons des étudiants stagiaires (en formation initiale) surtout lors de leurs premières expériences de classe, mais de l'autre côté, ils mentionnent que l'intéressant accordé par les étudiants stagiaires à leur plan de leçon et comment le réaliser comme il faut en classe les empêchent à observer l'activité des élèves. Ceci traduit un changement de fonctionnalité de cet outil : d'une aide à l'action, le plan devient une contrainte extérieure qu'il faut suivre. (Perrin et Luc, 2008)

De même, Weiss et Monnier (2010) ont observé que les futurs enseignants en préparant leurs leçons concentrent leur intérêt au niveau du processus «enseigner» seulement, c'est-à-dire très peu d'entre eux proposent des activités aux élèves en plus aucun support n'est utilisé que ce soit des questionnaires-guide, des documents à compléter, ni même des moyens visuels. (Weiss et Monnier, 2010)

Scheepers (2014) ajoute que la préparation sur papier des étudiants stagiaires ne reflète qu'une faible part de la préparation totale, laquelle reste donc largement mentale. Cette restriction aura son importance

lorsqu' on envisage les préparations écrites des stagiaires.

Donc, il apparaît nécessaire d'apprendre aux étudiants stagiaires que le plan constitue un outil pour réaliser un cours agréable centré sur l'élève, cet outil peut subir de l'adaptation ou des changements pour tenir compte des conditions de la situation d'enseignement – apprentissage, il n'est pas un but en soi.

Evidemment, la planification joue un rôle particulier en formation pour rendre visibles et travailler des actions qui se transformeront progressivement en routine. En ce sens, aider les étudiants stagiaires à planifier une situation dans le détail est utile. Mais il est également important de favoriser les conduites d'adaptation en situation ou au moins de favoriser des « improvisations planifiées ». En plus, l'écart à la planification permet alors de focaliser le regard de l'étudiant-stagiaire ou de l'enseignant novice sur les aspects essentiels des situations d'enseignement. (Perrin et Luc, 2008)

D'autre part, les experts produisent des planifications toujours « meilleures » que les novices. Elles sont plus précises, plus structurées, plus profondes, plus longues, plus souples et plus automatisées.

Les routines (ou scripts) semblent jouer un rôle important, non seulement en phase interactive, mais aussi dans le pré-actif, où les représentations de ces routines semblent être consignées dans les planifications. (Dessus, Philippe, 1995)

Dreyfus (1992) classe les enseignants en cinq phases

### **dans l'acquisition d'un savoir-faire :**

- Le novice : son approche de travail est fragmentaire et analytique. Il divise le tout en parties pour simplifier son investigation et relie les parties à des règles opératoires qu'il découvre ou qu'on lui donne mais qui ne tiennent pas compte du contexte.
- Le débutant avancé : son expérience s'enrichit de la connaissance de plusieurs situations, il retrouve les signes caractéristiques de chacune d'entre elles et applique les règles qui leur conviennent et en même temps il commence à s'intéresser au contexte.
- L'exécutant compétent : Grâce à la variété des situations et le nombre croissant des paramètres que celles-ci mettent à jour l'enseignant commence à planifier son intervention (choisir un mode de traitement), prend des décisions et se sent responsable du résultat de son choix. Cette phase représente le début de l'expertise.
- La maîtrise : Le poids de l'expérience est énorme, l'enseignant comprend la tâche, classe les événements de manière intuitive. Sa perception presque inconsciente des traits les plus pertinents de la situation, se traduit par des automatismes de réponses.
- L'expertise : l'expérience est démultipliée ce qui affine et augmente ses capacités de traitement, en plus il évalue la situation à l'aide de quelques indicateurs pertinents, c'est un type de comparaison automatisée de la situation avec des

situations antérieures déjà rencontrées. (Raynal, Françoise & Rieunier, Alain, 1997)

Perrin et Luc (2008) recommandent de profiter de la planification des leçons des étudiants stagiaires leçons en leur permettant de :

1) produire en amont des plans flexibles en fonction des conditions de travail,

2) mettre en évidence les dérives progressives par rapport au plan initial, que celles-ci soient positives ou négatives,

3) produire/modifier des points de repère pendant l'explication en classe en anticipant les conséquences potentielles de cette nouvelle planification (Perrin et Luc, 2008)

Scheepers(2014) pour elle La priorité paraît être de convaincre les étudiants de la nécessité de planifier très précisément leur intervention didactique et, pour ce faire, de leur montrer les multiples fonctions que remplit la préparation. En plus, elle recommande de La relecture critique, bienveillante et constructive, des préparations des pairs.

### **Les performances de la planification**

D'après Doff, il n'existe pas une méthode correcte ou un modèle standard pour rédiger un plan de leçon, bien qu'un excellent plan doive donner une visualisation claire de ce que l'enseignant va faire en classe. (Doff, Adrian, 2002)

Donc, si l'enseignant ne possède pas un modèle à suivre, au moins il faut lui fournir les performances nécessaires pour planifier son cours d'une manière professionnelle. D'après Hamed 2008 , les performances sont les pratiques qui reflètent la capacité de l'enseignant à fonctionner les connaissances et les compétences d'une manière intégrative pour accomplir une tâche. (Hamed, Rania, 2008,)

Pour déterminer les performances convenables aux enseignants du FLE, la chercheuse a consulté les études suivantes :

L'étude de Selim, Khayri ( 2004 ) , le chercheur expose huit performances essentielles pour planifier un cours :

1. Déterminer les objectifs principaux de la leçon
2. Déterminer les procédés agréables pour introduire à une leçon
3. Déterminer et organiser le contenu de la leçon
4. Déterminer une méthode d'enseignement ou plus pour expliquer la leçon
5. Déterminer les moyens d'illustration
6. Déterminer les activités
7. Dégager le résumé de la leçon
8. Evaluer le rendement

L'étude de Rochdi, Manerva (2004), cette étude a déterminé sept performances pour préparer une leçon :

1. Déterminer les concepts principaux de la leçon
2. Déterminer les objectifs dans les domaines (cognitif , affectif et psychomoteur)
3. Formuler les objectifs de la leçon d'une manière mesurable
4. Ecrire la matière d'une manière à réaliser les objectifs de la leçon
5. Déterminer les moyens d'illustration
6. Déterminer les activités
7. Varier les questions de l'évaluation

L'étude de Abou Sékina , Nadia (2008) cette étude a précisé six performances fondamentales:

1. Formuler des objectifs clairs qui couvrent toute la leçon
2. Relier la présente leçon avec les leçons précédentes
3. Analyser le contenu de la leçon et clarifier les éléments principaux
4. Prendre en conscience l'alternance horizontale entre les éléments de la leçon

5. Choisir des activités et des moyens d'illustration convaincables

**Le référentiel de compétences professionnelles pour les enseignants de français des établissements bilingues supervisé par M. Roux (2013) a exposé cinq performances :**

1. Savoir préparer son cours
2. Préciser ses objectifs
٣. Élaborer une fiche de préparation de cours.
4. Elaborer des supports d'enseignement
5. Identifier les moyens nécessaires au cours

## **L'enseignement explicite**

### **(La gestion de l'apprentissage)**

L'approche de l'enseignement explicite dans sa présente forme a pris sa naissance en 2013 dans un ouvrage de Gautier, Bissonnette et Richard intitulé «Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages».

En 2007, Gautier, Bissonnette et Richard ont souligné que les différents modèles d'enseignement explicite élaborés au fil des ans, chacun met l'accent sur un aspect particulier. Cependant, au-delà de leurs différences, tous appartiennent à la famille "instructionniste". Ils sont centrés sur l'enseignement par opposition aux modèles moins structurés, centrés

sur l'apprentissage et basés sur une pédagogie de découverte. (Gautier et autres, 2007)

Le terme « explicite » renvoie aux comportements visibles de l'enseignant et des apprenants. Bocquillon et Derobertmasure soulignent l'importance de rendre l'enseignement visible et explicite pour les apprenants et que l'apprentissage apprenants doit aussi être rendu visible pour l'enseignant notamment via la vérification de la compréhension des élèves. (Bocquillon, et Derobertmasure, , 2018)

### **L'enseignement explicite vs l'enseignement magistral**

L'enseignement explicite est souvent décrit comme la forme contemporaine de l'enseignement magistral, alors qu'il en est très différent. Il existe au moins cinq différences majeures entre l'enseignement explicite et l'enseignement magistral telles que :

Premièrement, l'enseignement magistral prend la forme d'un monologue en sens unique de l'enseignant vers les apprenants alors que l'enseignement explicite prend la forme d'un dialogue constant entre l'enseignant et les apprenants notamment sous la forme de questions-réponses.

Deuxièmement, dans l'enseignement magistral, la vérification de la compréhension des apprenants a lieu à la fin de la leçon, tandis que dans l'enseignement explicite, cette vérification se fait tout le temps à travers l'évaluation formative, en plus, on demande aux apprenants de faire de preuve de compréhension en justifiant leurs réponses.



Troisièmement, lorsqu'ils suivent un enseignement magistral, les apprenants sont passifs, ce qui n'est pas le cas lorsqu'ils suivent un enseignement explicite qui, au contraire, les sollicite constamment pour des réponses verbales, écrites, gestuelles...

Quatrièmement l'enseignement explicite met l'emphase sur la compréhension des contenus et l'organisation de ces contenus en questionnant l'apprenant, à la différence de l'enseignement magistral qui met l'emphase sur la transmission des contenus

Enfin, dans l'enseignement magistral, l'enseignant passe de la théorie aux exercices sans passer par une étape de pratique guidée. Dans l'enseignement explicite, les exercices sont importants (pour permettre la rétention en mémoire à long terme et l'automatisation) mais sont précédés des étapes de modelage et de pratique guidée. (Bocquillon et Derobertmasure ,2018) (Clément, Céline ٢٠١٥) (Gauthier et Martial , 2004 )

### **Les mesures de soutien (étayage)**

Être un enseignant efficace exige de mettre en place un ensemble de mesures de soutien pour aider les apprenants dans leur processus d'apprentissage. La nature et l'importance de l'étayage varieront selon les besoins des apprenants et la complexité de la tâche. Le soutien sera retiré progressivement à mesure que les apprenants maîtriseront les tâches à exécuter.

L'étayage passe par l'explicitation ; l'enseignant cherche à rendre clair, précis et gradué ce qu'il veut enseigner aux apprenants. Les mesures de soutien dont la fonction principale est de simplifier la tâche d'apprentissage et d'éviter de surcharger la mémoire de tra-

vail des apprenants, passent d'après Gauthier et ses collègues par les actions de dire, de montrer, de guider, de renforcer les apprenants dans leurs apprentissages.

Dire signifie de rendre explicites pour les apprenants les objectifs visés d'une leçon, les consignes d'une tâche, les connaissances antérieures dont ils auront besoin dans le cadre d'une leçon, etc.

Montrer, permet de rendre explicite pour les apprenants l'accomplissement d'une tâche en l'exécutant devant eux et en énonçant le raisonnement suivi à voix haute.

Guider, sert à amener les apprenants à rendre explicite leur raisonnement implicite en situation de pratique, en posant des questions pour saisir comment ils comprennent un problème ou une situation. En plus, guider permet aussi de fournir une rétroaction appropriée, afin que les apprenants construisent des connaissances adéquates avant que les erreurs se cristallisent dans leur esprit.

Renforcer, aussi au sens de consolider, de fournir aux apprenants un rappel de ce qui a été vu ou de ce qui doit être fait. Il faut sans cesse revenir sur ce qui a été appris, rafraichir ce qui a été vu depuis un certain temps, réactualiser occasionnellement ce qui risque d'être oublié ou simplement déformé. (Gauthier et Steve, 2017) (Gauthier et autres, 2007 )

(Steve, Bissonnette, 2015)

Les phases de l'enseignement explicite

## On peut distinguer trois phases dans un enseignement explicite:

1. La phase de préparation
2. La phase de l'interaction
3. La phase de consolidation

### 1. La phase de préparation

Durant la préparation (la planification) d'une leçon, l'enseignant analyse le contenu pour en faire ressortir les composantes principales et les difficultés éventuelles, ainsi que pour déterminer l'ordre dans lequel il serait préférable d'enseigner les éléments de contenu. La phase de préparation comprend sept stratégies :

**1-1 Préciser les objectifs d'apprentissage :** Cette stratégie permet à l'enseignant de se concentrer sur l'atteinte des objectifs, de mieux sélectionner les activités d'apprentissage pertinentes et de faciliter l'évaluation des apprentissages et à l'apprenant de savoir ce qu'on attend de lui.

**1-2 Identifier les idées principales :** L'importance de différentes parties d'un programme d'études n'est pas au même degré. C'est pourquoi il importe de distinguer l'essentiel de l'accessoire. Les idées principales sont les concepts clés, les savoirs fondamentaux, les habiletés de base que l'enseignant doit absolument enseigner.

**1-3 Déterminer les connaissances préalables :** La maîtrise de certains savoirs ou savoir-faire est parfois préalable à l'acquisition des nouvelles connaissances ou habiletés visées.

1-4 Intégrer de manière stratégique les divers types de connaissances : Les connaissances sont distinguées en trois catégories : déclaratives, procédurales et conditionnelles. Cette distinction est importante, car elle permet aux apprenants d'exécuter correctement la tâche ; on ne peut pas amener les apprenants à développer des habiletés procédurales si l'on se limite à enseigner des connaissances déclaratives et que l'on ignore les connaissances conditionnelles.

1-5 Planifier des dispositifs de soutien à l'apprentissage : Ces dispositifs peuvent être (visuels, verbaux, physiques), l'enseignant les choisit selon le niveau d'habileté des apprenants et qu'il retire ensuite progressivement selon le progrès au niveau de ces derniers.

1-6 Planifier la révision : La révision du contenu peut être plus efficace, si elle sera distribuée, cumulative et variée.

1-7 Vérifier l'alignement curriculaire : Au cours de la phase de préparation, l'enseignant vérifie la cohérence entre le programme prescrit, l'enseignement qu'il prévoit effectuer et l'évaluation qu'il anticipe.

## 2. La phase de l'interaction

Durant cette phase d'interaction avec les apprenants, l'enseignant accomplit plusieurs actions telles que :

2-1 Vérifier quotidiennement les devoirs : Ce qui permet de faire progresser les apprenants.

2-2 Ouvrir la leçon : C'est l'étape au cours de laquelle les apprenants se préparent à effectuer un apprentissage. L'enseignant suit les étapes suivantes :

- S'assurer d'obtenir l'attention des apprenants.
- Présenter l'objectif de la leçon : l'enseignant indique clairement aux apprenants les contenus qui seront abordés durant la leçon, les résultats d'apprentissage escomptés sur le plan des savoirs ou des savoir-faire et les liens existants entre la connaissance nouvelle et celles apprises antérieurement.
- Activer les connaissances préalables à l'apprentissage des contenus.

2-3 Conduire la leçon : Cette étape comprend trois stratégies distinctes, mais complémentaires :

- Le modelage (Je fais) : L'enseignant explicite sa pensée en présentant le contenu d'apprentissage ou exécutant la tâche devant les apprenants, à l'aide des exemples et des contre-exemples en vue d'atteindre un niveau de compréhension le plus élevé possible. La qualité et la quantité des exemples et des contre-exemples est la base d'un modelage réussi. Lors du modelage, l'information est présentée en petites unités d'une manière claire, précise et logique.
- La pratique guidée ou dirigée (Nous faisons ensemble) : A ce moment, l'enseignant guide l'apprenant en l'aidant à expliciter son raisonnement implicite en situation de pratique et vérifie la qualité de la compréhension des apprenants, en leur proposant de réaliser des tâches semblables à celles qui ont été montrées lors du modelage. Les éléments clés qui orientent la pratique guidée représentent par le questionnement fréquent par l'enseignant et la rétroaction constante, l'exécution d'un nombre suffisant de pratiques et le travail en équipe.

- La pratique autonome ou indépendante (Tu fais seul) : C'est l'étape qui permet à l'apprenant de parfaire sa compréhension jusqu'à l'obtention d'un niveau de maîtrise de l'apprentissage le plus élevé possible en accomplissant la tâche demandée seul et sans aide. Cette stratégie exige un nombre élevé de pratiques et l'évaluation des apprentissages.

2-4 Clore la leçon (l'objectivation): Enfin, l'enseignant fait ressortir « l'essentiel à retenir » de la leçon c'est-à-dire, les concepts, les connaissances, les stratégies ou les attitudes qui sont essentiels à retenir et à placer en mémoire. Puis, il annonce la prochaine leçon et leur donne les devoirs .

### 3. La phase de consolidation

Au cours de cette phase, l'enseignant mettra l'accent sur deux grandes stratégies en vue d'assurer la consolidation et l'automatisation des apprentissages : donner des devoirs et procéder à des révisions quotidiennes, hebdomadaires et mensuelles.

3-1 Donner des devoirs : Les devoirs permettent aux apprenants de s'exercer à utiliser le contenu donné en classe, afin d'en arriver à automatiser les apprentissages. L'enseignant ne donne pas de devoirs comportant de nouveaux éléments. D'une manière générale, les devoirs doivent être courts et fréquents.

3-2 Révisions hebdomadaires et mensuelles : Les révisions permettent de bien organiser en réseau les nouveaux savoirs et rendent possible leur mobilisation lorsqu'on a besoin de leur faire appel. (Gauthier et autres ,2016) (Steve , Bissonnette,2015) (Gauthier et autres ,2007 )

## Enseignement explicite et planification des leçons

Pour permettre de comprendre les raisons de l'efficacité de l'enseignement explicite à développer les compétences, Bocquillon et ses collègues (2020) déterminent trois éléments, issus des recherches en psychologie cognitive; ce sont :

I. La façon dont une compétence se développe selon la psychologie cognitive

La compétence se développe en trois phases : (1) la phase cognitive durant laquelle l'apprenant apprend et maîtrise un ensemble de connaissances liées à un domaine particulier, (2) la phase associative au cours de laquelle ces connaissances sont mobilisées et pratiquées dans divers contextes et (3) la phase autonome qui prend appui sur les savoirs élémentaires propres au domaine qui sont automatisés. Ces trois phases favorisent les trois stratégies de la conduite de la leçon dans un enseignement explicite, modelage, pratique guidée et pratique autonome.

II. L'importance de la pratique

Les chercheurs en sciences cognitives soulignent qu'il faut des années de pratique pour devenir expert dans un domaine. Quand les concepts et les habiletés sont pratiqués jusqu'au sur-apprentissage, ils peuvent être rappelés automatiquement de la mémoire à long terme. L'automatisme signifie « sans effort conscient » et « sans prendre d'espace dans la mémoire de travail ».

### III. La théorie de la charge cognitive.

Les connaissances sont stockées dans la mémoire à long terme sous la forme de schémas. Le stockage et l'automatisation de schémas réduisent la charge cognitive, car l'apprenant peut accéder aux informations connues automatiquement, ce qui libère sa mémoire de travail qui peut alors se concentrer sur les nouvelles informations. (Bocquillon, M., et autres 2020).

Donc, le but de toute instruction est de modifier la mémoire à long terme. Les apprenants débutants un apprentissage n'ont pas encore construit les schémas permettant de résoudre des problèmes complexes. Ils ont donc besoin d'un enseignement structuré du simple vers le complexe, servant de substitut aux schémas qu'ils n'ont pas encore élaborés.

## Quatrièmement : L'expérimentation

### Les outils de la recherche

#### 1) Le questionnaire

Le but :Ce questionnaire a pour but d'élaborer une liste des performances de planification des leçons nécessaires aux futurs enseignants de la langue française.

Les sources :Les sources de ce questionnaire sont les ouvrages et les études antérieures dans le domaine de la planification des leçons.



La description: Le questionnaire comprend 23 performances qui manifestent, chez l'enseignant (le futur enseignant), la maîtrise de la planification des leçons. Les vingt-trois performances sont subdivisées en 5 axes. (voir annexe 1)

1. Préciser les objectifs
2. Introduire la leçon
3. Déterminer et organiser le contenu de la leçon
4. Elaborer des outils d'enseignement
5. Evaluer l'apprentissage (évaluation formative)

L'application : Pour vérifier la validité du questionnaire, la chercheuse l'a soumis à un jury de spécialistes qui comprend 3 membres : un professeur- adjoint et deux maîtres de conférences afin de juger les performances en donnant leurs opinions en ce qui concerne les points suivants :

1. La suppression des items non nécessaires.
2. L'addition des items non inclus.
3. La modification des items en cas de nécessité.

Donc le questionnaire sous sa forme finale renferme les mêmes performances dont la chercheuse va profiter pour élaborer le programme et le test.

## **2) Le post test (test des connaissances et des performances)**

Ce test vise à mesurer les connaissances et les performances de la

planification des leçons chez les étudiants de la section du français  
 faculté de pédagogie.

Le test se compose de deux parties :

La 1<sup>ère</sup> partie mesure les connaissances concernant la planification.

La 2<sup>ème</sup> partie mesure les performances de la planification.

Tableau (1)

LE NIVEAU d'apprentissage	la durée	le type DES QUESTIONS	La note	la partie
Mémoration Compréhension	Une heure	Type de choix multiples Type alternatif	50	1 <sup>ère</sup>
Application Analyse Synthèse	Une heure et demie	Test de performance (Papier- crayon)	50	2 <sup>ème</sup>
--	Deux heures et demie	--	100 points	La totalité

Le barème et la clé de correction : On a élaboré un barème et une clé de correction pour chacune de deux parties du test. (Voir annexe 2)

La validité du test : On a vérifié la validité interne du test appliqué sur un échantillon d'enquête de vingt étudiants de 2<sup>ème</sup> année (année universitaire 2017 /2018) à travers le calcul du coefficient de corrélation entre la note de chaque item du test et la note de son aspect dans le test et entre la note de chaque aspect et la note totale du test.

1) Le calcul du coefficient de corrélation entre la note de

chaque item du test et la note de son aspect dans le test

Tableau (2)

L'aspect des connaissances										
CC	Item	CC	Item	CC	Item	CC	Item	CC	Item	
0.889	41	0.800	31	0.725	21	0.636	11	0.855	1	
0.725	42	0.902	32	0.650	22	0.812	12	0.700	2	
0.698	43	0.812	33	0.636	23	0.659	13	0.690	3	
0.910	44	0.906	34	0.812	24	0.766	14	0.814	4	
0.812	45	0.915	35	0.909	25	0.889	15	0.801	5	
0.906	46	0.810	36	0.900	26	0.910	16	0.800	6	
0.636	47	0.769	37	0.714	27	0.799	17	0.902	7	
0.812	48	0.800	38	0.915	28	0.875	18	0.826	8	
0.659	49	0.659	39	0.810	29	0.910	19	0.812	9	
0.766	50	0.766	40	0.769	30	0.799	20	0.906	10	

CC = coefficient de corrélation

Tableau (3)

L'Aspect des performances							
CC	Item	CC	Item	CC	Item	CC	Item
0.766	7	0.714	5	0.698	3	0.815	1
0.847	8	0.845	6	0.688	4	0.736	2

CC = coefficient de corrélation

D'après les deux tableaux ci-dessus, le coefficient de corrélation entre la note de chaque item du test et la note de son aspect dans le test est significatif statiquement au niveau de (0,01).

2) Le calcul du coefficient de corrélation entre la note de chaque aspect et la note totale du test.

Tableau (4)

Coefficient de corrélation	Aspects du test
0,960	Aspect des connaissances
0,887	Aspect des performances

D'après le tableau ci-dessus, le coefficient de corrélation entre la note de chaque aspect et la note totale du test est significatif statistiquement au niveau de (0,01)

On peut conclure qu'il existe une cohérence entre les items du test ses aspects et la note totale du test, donc, le test est valide.

La stabilité du test : On a vérifié la stabilité du test à travers le coefficient Alpha de Cronbach ( $\alpha$ ), en calculant la stabilité de chaque aspect du test et de tout le test.

Tableau (5)

Valeur d'Alpha de Cronbach	Aspects du test
0,843	Aspect des connaissances
0,788	Aspect des performances
0,857	Le test

D'après tableau (5), la valeur d'Alpha de Cronbach de chaque aspect du test et de tout le test a dépassé 0,7, donc le test est stable.

## Le programme

Le but et le public visé : Ce programme vise à développer les performances de la planification des leçons chez les étudiants de la deuxième année , section de français faculté de pédagogie à travers les cours des compétences de l'enseignement.

Le programme est enseigné de deux manières : l'une d'après l'enseignement explicite et l'autre en suivant le cours magistral.

La durée : Le temps prévu pour chaque séance est deux heures, ça fait dix-huit heures pour tout le programme.

Le contenu : En général, le choix du contenu se fait à la lumière des objectifs précisés (annexe 3) en prenant en considération l'équilibre entre les connaissances et les performances. De même, on tient compte de l'ampleur et la profondeur du contenu, et de l'intégration et la succession des expériences. En plus, le contenu est organisé logiquement selon les étapes à suivre pour planifier une leçon.

La description du programme :Le programme renferme neuf séances

1. Le plan de la leçon (Introduction)
2. Les objectifs
3. La sensibilisation
4. L'utilisation des exemples
5. L'évaluation

6. Les consignes
7. Les modalités de travail en classe
8. Le questionnement et la clôture
9. L'outil pédagogique

### **L'enseignement explicite**

- Les tâches : En suivant l'enseignement explicite, chaque séance, sauf la première, contient quatre tâches dont la consigne, la durée et les matériels à employer sont mentionnés.

Les quatre tâches dans l'ordre sont :

1. Tâche modèle se fait collectivement
2. Tâche guidée en équipe
3. Tâche autonome
4. Tâche (devoir) individuel

- Le support : Méthode Club @dos 1 au niveau A1.1 visée aux apprenants de la première année secondaire.

- Les modalités du travail : D'après l'enseignement explicite, on suit trois modalités du travail ; le travail collectif, le travail individuel et le travail en équipe (regroupements au hasard ce qui rendent les étudiants capables de travailler avec la plupart de leurs collègues)

- **L'évaluation :** Deux types d'évaluation : l'évaluation Formative à travers des discussions et des questions orales pendant la séance et des tâches autonomes à la fin de chaque séance et au devoir. L'évaluation Sommative se représente dans le post test des connaissances et des performances de la planification des leçons.

### **L'échantillon**

L'échantillon de la recherche se compose de soixante-dix étudiants de la 2<sup>ème</sup> année, section de français à la faculté de pédagogie de Hélouân.

Les étudiants à cette année commencent à étudier les performances de l'enseignement en général pour former un bon arrière-plan de l'enseignement avant de s'initier aux réalités de la classe pendant le stage pratique.

Ils sont répartis en deux groupes ; le groupe expérimental (trente-quatre étudiants) qui apprend à travers l'enseignement explicite et le groupe témoin (trente-six étudiants) qui apprend à travers le cours magistral (l'enseignement traditionnel)

### **Le plan temporel de l'expérimentation**

L'expérimentation a duré pendant le premier trimestre de l'année universitaire 2018 /2019

### **Quatrièmement : Analyse et discussion des résultats**

Pour vérifier l'efficacité de l'enseignement explicite sur le développement des performances de la planification des leçons chez étudiants de la section de français faculté de pédagogie, la

chercheuse va exposer les résultats et l'analyse statistique à travers la vérification de l'hypothèse de la recherche.

L'hypothèse de cette recherche vise à prouver qu'il existe une différence significative entre la moyenne des notes des étudiants du groupe expérimental et celle des étudiants du groupe témoin dans l'application du post- test (connaissances et performances) de la planification des leçons en faveur du groupe expérimental.

L'analyse statistique se fait par le programme SPSS. L'hypothèse de la recherche est vérifiée par le T-test des groupes indépendants.

**Tableau (6)**

**La moyenne des notes, l'écart type et la valeur du T-test des notes de deux groupes témoin et expérimental**

dans le post test de la planification des leçons

Aspects du test	Groupe	N	MN	ET	VT	NS
Connaissances	Témoin	36	41,81	4,591	2,935	0,05
	Expérimental	34	44,79	3,875		
Performances	Témoin	36	39,50	5,107	4,795	0,05
	Expérimental	34	44,74	3,910		
La note totale du test	Témoin	36	81,33	8,284	4,468	0,05
	Expérimental	34	89,53	6,960		

MN = Moyenne des notes

N = Nombre des futurs enseignants

ET = Ecart type

VT = Valeur du T-test



NS = Niveau de signification

D'après le tableau (6), il est à noter qu'il existe une hausse dans la moyenne des notes des étudiants du groupe expérimental dans l'aspect de connaissances du test de planification des leçons par rapport à la moyenne des notes du groupe témoin. La valeur de T calculé (2,935) a une valeur plus grande de celle de T tabulaire (1,995). Donc il existe une différence significative au niveau de (0,05) entre les deux groupes de l'échantillon en faveur du groupe expérimental.

De même, il existe une hausse dans la moyenne des notes des étudiants du groupe expérimental dans l'aspect de performances du test de planification des leçons par rapport à la moyenne des notes du groupe témoin. La valeur de T calculé (4,795) a une valeur plus grande de celle de T tabulaire (1,995). Donc, il existe une différence significative au niveau de (0,05) entre les deux groupes de l'échantillon en faveur du groupe expérimental

La valeur du T-test dans le test de la planification des leçons de ses deux aspects (4,468) a une valeur plus grande de celle de T tabulaire (1,995). Donc, il existe une différence significative au niveau de (0,05) entre les deux groupes de l'échantillon dans le test de la planification en faveur du groupe expérimental.

Pour conclure, cette recherche prouve l'efficacité du programme enseigné à travers l'enseignement explicite à former les étudiants de la section du français faculté de pédagogie à planifier les leçons (connaissances / performances) par rapport à celui enseigné à travers le cours magistral.

## Discussion des résultats

Dans cette recherche, l'enseignement explicite est mis en confrontation avec l'enseignement magistral dont il est souvent décrit comme sa forme contemporaine. Ce qui mène à réaliser l'hypothèse de cette étude ce sont les caractéristiques de l'enseignement explicite, cette stratégie de la gestion de l'apprentissage qui concentre sur les connaissances et les performances principales et met en relief l'explicité de l'enseignement et de l'apprentissage.

En plus, elle accorde une importance particulière à s'assurer de la compréhension du contenu à travers l'évaluation formative, la justification comme preuve de compréhension et la rétroaction immédiate.

D'autre part, le soutien fournit aux étudiants de l'enseignement explicite, passe par la pratique collective (modelage), la pratique guidée jusqu'à l'arrive à la pratique autonome. Cette graduation du soutien inexistante dans l'enseignement magistral à aider les apprenants dans leur processus d'apprentissage, surtout que ce soutien a été retiré progressivement quand ils ont maîtrisé les tâches à exécuter. En outre, les pratiques proposées par l'enseignement explicite sont beaucoup en nombre par rapport aux pratiques dans le cours magistral.

Contrairement à la culture de l'individualisme qui considère rarement le travail d'équipe d'enseignants comme une chose positive et que l'excellence enseignante est souvent perçue comme une volonté et des efforts individuels, (Brookfield, 2008) le travail en équipe dans cette recherche était fructueux au niveau cognitif, en plus il suscitait la motivation des étudiants et créait une interaction positive entre eux.

En donnant du devoir après chaque séance, cette stratégie a permis aux étudiants de s'exercer à utiliser la performance donnée pendant la séance à fin d'arriver à en automatiser. Par ailleurs , la révision au début de chaque séance a permis aux étudiants de mobiliser leurs connaissances préalables et les rendre prêtes lorsqu'on en a besoin .

Enfin, La présentation du contenu du programme et l'explication de l'information en petites unités d'une manière logique aident les étudiants à mieux comprendre et automatiser les connaissances et les performances de la planification. Cette stratégie utilisée à l'enseignement pré-universitaire a prouvé à travers cette recherche son efficacité à l'enseignement universitaire.

### **Recommandations de la recherche :**

Par suite de résultats obtenus dans la présente étude, on recommande de :

- Varier les méthodes d'enseignement à l'université pour faire face à la diversité des étudiants et réaliser un apprentissage plus actif.
- Accorder une place plus importante à l'enseignement des performances de l'enseignement et aux séances de micro enseignement pour bien entraîner les étudiants avant de suivre le stage pratique aux écoles.
- Utiliser l'enseignement explicite à enseigner à l'université surtout avec les programmes où les performances et les connaissances sont l'objectif visé.
- Insérer l'enseignement explicite dans le programme de la méthodologie pour entraîner les futurs enseignants à utiliser en classe.

## Références

1. Abou Sékina, Nadia (2008). Efficacité du visionnement analytique (à travers l'internet) sur le développement des compétences d'enseignement des futurs enseignants de la langue arabe pendant le stage pratique , conférence de préparation et de développement de l'enseignant, 21-22 avril ,Faculté de pédagogie ,Université de Hérouville .
2. Bissonnette, Steve (2015). Effet enseignant et enseignement explicite Résonances , Septembre 12 Mensuel de l'Ecole valaisanne
3. Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (٢٠١٦). L'enseignement explicite des comportements : pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école. Montréal : Chenelière Éducation, coll. « Didactique ». [https://r-libre.telugu.ca/1049/1/PRJ%202483\\_Prelims.pdf](https://r-libre.telugu.ca/1049/1/PRJ%202483_Prelims.pdf)
4. Bocquillon, M. et Derobertmeasure, A. (2018). L'enseignement explicite, un modèle efficace issu des salles de classe ,MAGAZINE PROF, n°38 ,L'enseignement en fédération Wallonie- Bruxelles. [http://www.formapex.com/articles/1321-lenseignement-explicite-un-modele-efficace-issu-des-salles-de-classe?\\_ga=2.616d13afc6835dd26137b409becc9f87=7d7fd7df685ab9cf503b6305c5e5ffe9](http://www.formapex.com/articles/1321-lenseignement-explicite-un-modele-efficace-issu-des-salles-de-classe?_ga=2.616d13afc6835dd26137b409becc9f87=7d7fd7df685ab9cf503b6305c5e5ffe9)
5. Bocquillon, M., Gauthier, C., Bissonnette, S. et Derobertmeasure, A. (2020). Enseignement explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité? Formation et profession, 28(2), 3-18. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.513>
6. Brookfield, S.D. (2008) .Devenir enseignant réflexif critique quelques méthodes de formation , traduit par Dessus, Ph., séminaire d'analyse des pratiques d'enseignement/apprentissage, IUFM de Grenoble. <http://www.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdes->

sus/sapea/ensreflexif.html

7. Bruter, Annie (2013) Le cours magistral dans l'enseignement secondaire. nature, histoire, représentations (1802-1902) Centre d'histoire de Sciences Po | « Histoire @ Politique » n° 21 | pages 22 à 38
8. <https://www.cairn.info/revue-histoire-politique-2013-3-page-22.htm>
9. Clément, Céline (2015) Efficacité de l'enseignement : l'exemple de l'enseignement explicite. Sandoss Ben Abid-Zarrouk. Estimer l'efficacité en éducation, ffL'Harmattanff, pp.133-150.
10. Clerc, Anne et Martin , Daniel, (2011) « L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants », Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur <http://journals.openedition.org/ripes/514>
11. Dessus ,Philippe (1995) .La planification de séquences d'enseignement, du novice à l'expert. Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle : revue internationale, CERSE, Université de Caen, 4, pp.7-23.
12. Doff, Adrian (2002). Teach English, A training course for teachers, UK, Cambridge University Press.
13. Doiron, M.M et autres (2016).Un plan de leçon , un guide vers la réussite , Pédagotrucs , version actualisée, Cégep de Rimouski.
14. Forget, Marie-Hélène et autres (2019) .Guide de planification des apprentissages, Baccalauréat en enseignement secondaire.
15. [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC5776/O0002582398\\_Guide\\_planif\\_BES\\_UQTR.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC5776/O0002582398_Guide_planif_BES_UQTR.pdf)
16. Gauthier, Clermont et Dembélé, Martial (2004). Qualité de l'en-

- seignement et qualité de l'éducation : revue des résultats de Recherche, EFA Global Monitoring Report, UNESCO Avril.
17. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146641>
  18. Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2007) Chapitre 7 L'enseignement explicite tiré de : Enseigner Sous la direction de Vincent Dupriez et Gaëtane Chapelle (PUF (coll. Apprendre), p 107 - 116 <https://r-libre.telug.ca/1598/7/gauthier2007c.pdf>
  19. Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2016) L'enseignement explicite, une approche efficace pour favoriser l'apprentissage des élèves Educateur n spécial.
  20. Gauthier, Clermont et Bissonnette, Steve (2017) L'enseignement explicite, une approche pédagogique pour la gestion des apprentissages et des comportements, 4ème édition. <https://core.ac.uk/download/pdf/83655619.pdf>
  21. Hamed, Rania (2008). Développement des performances de l'évaluation chez les futurs enseignants de la section de français Faculté de pédagogie à la lueur de la différenciation pédagogique, thèse de Doctorat non publiée, faculté de pédagogie, Université de Héliouân.
  22. Ibrahim, Hamada & Hafez, Hanane (2003). Efficacité d'emploi de l'approche par compétences pour le développement des compétences professionnelles des professeurs de français aux niveaux pré-universitaires, Revue de la lecture et de la connaissance, Faculté de pédagogie, Université d'Ain Shams, 20, février.
  23. Le centre de pédagogie universitaire à l'Université de Montréal (2020) <https://cpu.umontreal.ca/enseignement/planification/>
  24. Maulini, Olivier (1998). Le « bon maître » : compréhensible et compréhensif, le Journal de l'Institut Jacques-Dalcroze, 11, p.8-13. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:35587>

25. Mohammed , Sawgil , The effect of teaching practice on student-teachers 'conception of Lesson Planning , Kurkuk University Journal Humanity studies 12 (2) ,2017
26. Perrin, N. et Ria, Luc (2008). Qu'est-ce qu'une bonne planification pour un enseignant (...en formation) ? L'Éducateur, pp.38-40
27. Rached, Hazem (2003). Efficacité de l'enseignement réflexif sur le développement de quelques performances nécessaires aux enseignants de la langue arabe aux élèves bilingues, revue de la lecture et de la connaissance, Faculté de Pédagogie, Université d'Ain Chams, 25, février.
28. Raynal, Françoise & Rieunier, Alain (1997) Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés, ESF éditeur, Paris.
29. Rochdi, Manerva (2004) Une fiche proposée pour évaluer la performance de l'étudiant enseignant de la faculté de pédagogie Université de Hélouân pendant le stage pratique, Etudes pédagogiques et sociales, 10 (4).
30. Roux, M (2013) : référentiel de compétences professionnelles pour les enseignants de français des établissements bilingues, Le Caire .
31. Saad, Abdel Fattah (2008). Efficacité de deux techniques d'enseignement celle de l'atelier d'apprentissage et celle des leçons de la vision sur le développement des compétences de la mise en train, de l'explication et de la conclusion chez les étudiants du département de français aux facultés de pédagogie pendant le stage pratique, conférence de préparation et de développement de l'enseignant 21-22 avril Faculté de pédagogie Université de Hélouân.
32. Scheepers, Caroline (2014). Les préparations de cours : ap-

- prendre à écrire, écrire pour faire apprendre Armand Colin « Le français aujourd'hui » 184 , pages 17- 28
33. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-1-page-17.htm>
34. Selim, Khayri (2004) L'effet de l'enseignement réflexif sur le développement de quelques compétences nécessaires chez les étudiants enseignants de français langue étrangère, Revue des recherches psychologiques et pédagogiques, Faculté de pédagogie, Université de Mounofia, 19(2 ) , pp44-144.
35. Seleim, Soheir et Abdel Halim ,Safaa (2010) The effect of using team teaching and critical incidents analysis strategies on improving non specialist EFL primary teachers language proficiency and professional knowledge base, Etudes aux curricula et à la méthodologie, Faculté de pédagogie, Université d'Ain Chams, 164, novembre.
36. T.W, Émilie et Raby, Carole(2014) .Recourir à une variété de modèles d'enseignement , Le tableau , 3 , numéro spécial , Université de Québec.
37. <https://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/recourir-une-variete-de-modeles-denseignement>
38. T.W, Émilie et autres (2019). La diversification des stratégies pédagogiques à l'université : Quelques exemples d'application en salle de classe, Le tableau, 8( 2 ), Université de Québec.
39. <https://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/la-diversification-des-strategies-pedagogiques-luniversite-quelques-exemples>
40. Wanlin, Philippe(2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement, Revue française de pédagogie, 166, 89-128.



41. Wanlin, Philippe(2016). La planification de leçons: cognitions et pratiques déclarées d'enseignants en formation pour le secondaire - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 38 2, S. 341-365.
42. Weiss,Laura et Monnier,Anne(2010)Comment aider les enseignants du secondaire en formation initiale à planifier leurs leçons? 2ème Congrès International de Didactiques.
43. Enseignement magistral. Outil d'aide à la scénarisation <https://aide.ccdmd.qc.ca/oas/fr/node/134>