



Référentiel de l'enseignement explicite



Référentiel de stratégies pédagogiques efficaces à utiliser en classe et dans l'école

*Un outil pour assurer le succès de la réforme de la
formation au Maroc*

© Clermont Gauthier et Steve Bissonnette

TABLE DES MATIÈRES

Texte de cadrage : vers un système d'enseignement efficace.....p10

Première partie : les stratégies pédagogiques efficaces à déployer en classe.....24

Gestion des apprentissages : préparer le curriculum en vue de l'enseigner.....25

1. Préciser les objectifs d'apprentissage.....p26
2. Identifier les idées maîtresses.....p30
3. Identifier les connaissances préalables.....p35
4. Intégrer les connaissances de manière stratégique.....p39
5. Déterminer une charge cognitive appropriée.....p42
6. Planifier l'enseignement explicite des stratégies cognitives et métacognitives.....p46
7. Planifier les dispositifs de soutien à l'apprentissage.....p50
8. Planifier la révision des apprentissages.....p55
9. Vérifier l'alignement curriculaire.....p60
10. Évaluer de façon formative et sommative.....p64
11. Établir un canevas de leçon.....p68

Gestion de l'enseignement : interagir avec les élèves en vue de réaliser les apprentissages prévus

1. Gérer l'enseignement à travers les composantes d'une leçon.....p79
 - 1.1. Ouvrir la leçon.....p79
 - Obtenir l'attention des élèves.
 - Présenter l'objectif d'apprentissage
 - Activer les connaissances et habiletés préalables.....p81
 - 1.2. Faire le modelage des apprentissages à réaliser
 - Utiliser des exemples et contre-exemples.
 - Présenter l'information de manière à aider les élèves à organiser leurs connaissances.....p87
 - 1.2.1. Durant l'apprentissage initial, travailler sur des problèmes déjà résolus.....p88
 - 1.3. Guider la pratique.....p.93
 - 1.4. Faire pratiquer de manière autonome.....p100
 - 1.5. Clore la leçon.....p107
 - 1.6. Consolider les apprentissages.....p110
2. Stratégies pédagogiques transversales.....p.117
 - 2.1. Maximiser le temps d'apprentissage scolaire.....p117
 - 2.2. Couvrir la matière.....p123
 - 2.3. Maintenir un rythme soutenu.....p126
 - 2.4. Favoriser des modalités de regroupement efficaces.....p130

2.5 Soutenir les élèves pendant la pratique initiale.....	p142
2.6 Prendre en compte de différentes formes de connaissances.....	p149
2.7 Vérifier la compréhension.....	p152
2.8 Questionner stratégiquement et solliciter la participation de tous les élèves.....	p159
2.9 Donner de la rétroaction.....	p167
2.10 Enseigner des concepts, des habiletés et des règles...	p174
2.11 Différencier autrement.....	p182

Gestion des comportements : prévenir les écarts de conduite et les corriger au besoin afin que les apprentissages puissent avoir lieu

1. Mobiliser des stratégies d'intervention préventives	
1.1 Établir de relations positives avec tous les élèves.....	p193
1.2 Créer un environnement sécurisant, ordonné, prévisible et positif...	200
1.3 Encadrer et superviser étroitement les élèves.....	p.210
1.4 Organiser la classe afin de maximiser le temps d'enseignement et d'apprentissage des élèves.....	p225
1.5 Enseigner de manière efficace afin de favoriser la réussite du plus grand nombre.....	p231
2. Mobiliser des stratégies d'intervention correctives	
Écarts de conduite mineurs	
2.1 Recourir aux interventions indirectes.....	p236
2.2 Recourir aux interventions directes.	
2.3 Écarts de conduite majeurs	
2.4 Évaluer s'il y a lieu de recourir à de l'aide spécialisée.....	p265

Deuxième partie : généraliser les stratégies pédagogiques efficaces dans l'école

1. Améliorer l'efficacité de l'école.....	p271
2. Former le personnel enseignant pour mettre en oeuvre les stratégies pédagogiques efficaces.....	p280
3. Organiser les services pédagogiques de l'école selon le modèle de Réponse à l'Intervention (RàI).....	p293
4. Appliquer le modèle RàI au comportement : le Soutien au Comportement Positif (SCP).....	p300

Conclusion :

Assurer la cohérence dans tout le système.....p310

Liste des tableaux

Liste des figures

Annexe

1. Taille de l'effet : d de Cohe

Liste des tableaux

Tableau 1. Étapes de l'enseignement explicite et actions à poser par l'enseignant

Tableau 2. Caractéristiques d'un objectif d'apprentissage

Tableau 3. Exemples d'outils de soutien à prévoir lors de la planification

Tableau 4. Récapitulation de l'étape de préparation de l'enseignement

Tableau 5. Guides, revues de recherches et méta-analyses sur l'enseignement explicite

Tableau 6. Composantes des interventions efficaces

Tableau 7. Caractéristiques des rétroactions correctives et positives

Tableau 8. Méthodologie de l'enseignement explicite

Tableau 9. Exemple de matrice de comportements attendus

Tableau 10. Étapes à suivre pour l'enseignement explicite des comportements, des règles, des procédures et des routines

Tableau 11. Exemples d'études en appui aux stratégies décrites

Tableau 12. Stratégies favorisant l'implication des élèves dans la tâche

Tableau 13. Les deux types de renforcements positifs

Tableau 14. Règles à respecter et à éviter lors de l'utilisation d'un système de renforcement

Tableau 15. Autres exemples d'études en appui aux stratégies décrites

Tableau 16. Exemple de grille d'observation des comportements appropriés et non désirables

Tableau 17. Antécédent, comportement et conséquence

Tableau 18. Synthèse de recherches sur la gestion efficace des comportements

Tableau 19. Résultats d'une recherche américaine étudiant simultanément les processus d'efficacité des écoles et des enseignants

Tableau 20. Liste des comportements communs observés chez les enseignants des écoles efficaces de divers pays selon le VTBI (version modifiée)

Tableau 21. Questions d'orientation de la Communauté d'apprentissage professionnelle

Tableau 22. Cinq principes favorisant l'efficacité du développement professionnel

Liste des figures

Figure 1. Vers un modèle général d'enseignement efficace

Figure 2. Schéma itératif des étapes de l'enseignement explicite

Figure 3. La courbe d'oubli

Figure 4. Vérification de la compréhension

Figure 5. La rétroaction

Figure 6. Représentation des trois paliers du modèle de Réponse à l'Intervention (RàI)

Figure 7. Formule $R = E \times S$

Figure 8. Taille d'effet moyenne de différentes méthodes d'enseignement sur les progrès d'élèves en difficulté à l'école primaire

Figure 9. Hypothèse sur la fonction du comportement

Figure 10. Les deux grandes fonctions du comportement

Figure 11. La RàI, un modèle d'intervention à paliers

Figure 12. Une matrice comportementale

Figure 13. Une classification des écarts de conduite

Figure 14. Un arbre décisionnel

Texte de cadrage : vers un système d'enseignement efficace

Dans toute réforme éducative, il faut prendre le parti de se centrer sur l'enseignant pour instruire et éduquer les jeunes. Se centrer sur l'enseignant signifie se préoccuper d'abord et avant tout de sa formation, c'est-à-dire (1) du contenu de cette formation (qu'elle soit initiale ou continue), ensuite (2) de la formation de ceux qui les forment (écoles normales, Écoles Normales d'Instituteurs, etc.) et enfin (3), de la formation de ceux qui les encadrent. C'est donc tout le système de formation qui est interpellé pour en assurer une cohérence autant *horizontale*, par exemple, chez l'ensemble des enseignants, que *verticale*, c'est-à-dire à tous les niveaux de la structure, cadres du Ministère, inspecteurs, directions d'établissement. Harmoniser le message de la formation auprès de l'ensemble des acteurs assure une valeur ajoutée à toutes les activités de formations du système éducatif.

À cet égard, nous pensons qu'il y a un certain nombre d'éléments qui sont fondamentaux et qui méritent d'être affirmés ou réaffirmés. La figure 1 ci-dessous illustre les composantes de ce que nous appelons un modèle général d'enseignement efficace qui pourrait répondre de manière cohérente et articulée au nombreux défis (quantitatifs et qualitatifs) de la formation.

Ce modèle en trois niveaux pose la classe au cœur du système. Au premier niveau, on retrouve l'*enseignant* qui, à travers la relation qu'il établit avec ses élèves, les instruit et les éduque. Un enseignant chevronné mobilise des stratégies éprouvées pour favoriser leurs apprentissages. Ces stratégies sont désormais validées par la recherche en enseignement et peuvent être apprises par les enseignants et d'autres acteurs de la formation.

Le second niveau est celui de l'*école* où on retrouve les autres enseignants et la direction. Si l'ensemble des enseignants de l'école mobilisent à leur tour de bonnes pratiques pédagogiques, la performance de l'école en sera d'autant améliorée. C'est ce que la recherche sur les écoles efficaces confirme. Cela suppose également un rôle de leadership de la part de la direction de l'école ainsi qu'une connaissance des bonnes stratégies pour favoriser l'apprentissage des élèves afin de mieux pouvoir accompagner les enseignants.

Enfin, au troisième niveau, que nous appelons *l'environnement de l'école*, nous retrouvons le Ministère et ses fonctionnaires impliqués notamment dans le curriculum, de même que les inspecteurs et les Écoles normales qui jouent un rôle crucial dans la formation initiale et continue des enseignants. Reprenons brièvement les principaux éléments de ce modèle.

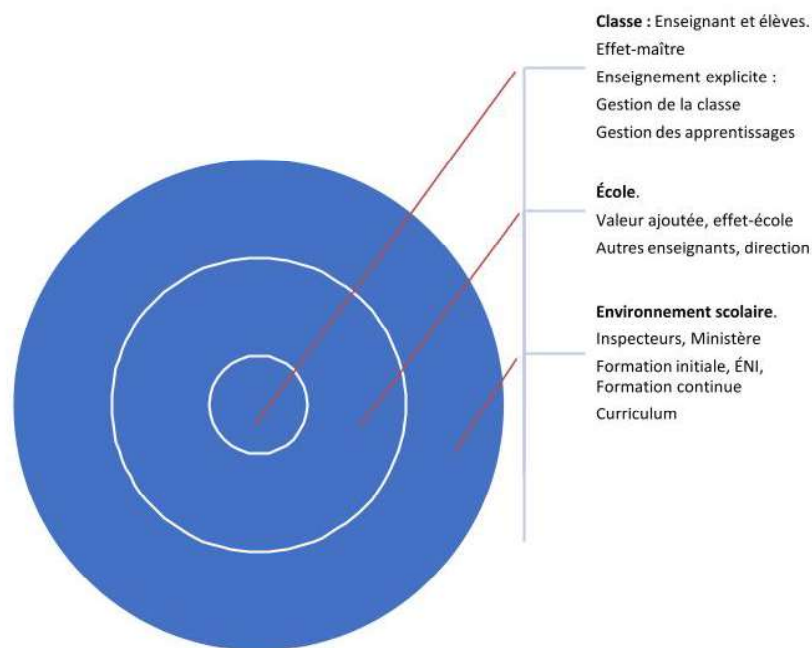


Figure 1. vers un modèle général d'enseignement efficace

L'enseignant

Le premier élément à souligner est sans contredit le rôle central joué par l'enseignant, ce que d'aucuns appellent *l'effet-maître*. Nombre de recherches (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013) ont montré qu'à milieux socio-économiques équivalents, les élèves de certains enseignants réussissaient mieux que d'autres. Autrement dit, ce que l'on considérait à travers les écrits de chercheurs tels que Bourdieu, Passeron, Coleman dans les années 1970 comme déterminant majeur de la réussite ou de l'échec scolaire, c'est-à-dire le milieu socio-économique, pouvait dans une certaine mesure être neutralisé. L'enseignant ne peut plus désormais être considéré comme une variable négligeable, mais bien comme un facteur crucial de la réussite scolaire et éducative des élèves.

C'est donc dire que nombre de réformes négligent ou n'insistent pas suffisamment sur le rôle essentiel joué par celui qui est en contact direct avec l'élève, c'est-à-dire l'enseignant. Toute réforme doit donc réaffirmer le

rôle de premier plan joué par l'enseignant pour assurer la réussite des élèves et mettre tous les efforts pour le soutenir dans son travail. Pour améliorer la qualité de l'école, il est donc essentiel de tourner notre attention vers les enseignants et la qualité de leur contribution au processus d'apprentissage des élèves. Comme le soulignent Leu & Ginsburg (2011, p.1) « Les enseignants et la qualité de leur enseignement sont désormais largement reconnus comme le plus important des nombreux facteurs qui se combinent pour créer la qualité globale de l'éducation. » (Notre traduction²). Dans le même sens, l'UNESCO souligne que : « ce qui se passe dans la salle de classe et l'impact de l'enseignant et de l'enseignement ont été identifiés par de nombreuses études comme la variable essentielle pour l'amélioration des résultats d'apprentissage. » (2004, p. 172).

Si l'effet-maître est maintenant reconnu, il faut savoir également que les maîtres ne produisent pas tous les mêmes effets. Les élèves de certains enseignants réussissent de manière récurrente mieux que d'autres dont les élèves, année après année, ont des performances systématiquement plus faibles. À contexte semblable, il y a donc une bonne variation entre les enseignants. Mais, plus précisément, que font les enseignants dont les élèves réussissent le mieux ? Quelles approches pédagogiques emploient-ils ?

L'article de Rosenshine et Stevens paru dans le *Handbook of Research on Teaching* de 1986 constitue, à notre avis, la première formalisation d'un modèle d'enseignement efficace basé sur la recherche. Ce modèle a émergé à la suite de nombreuses études, corrélationnelles et expérimentales, sur le terrain des classes et réalisées dans différents contextes : à travers diverses disciplines, différentes catégories d'enfants, jeunes en difficulté, élèves performants, matières nouvelles et complexes, milieux socioéconomiques variés et cultures diverses. Il semble que les enseignants efficaces adoptent des stratégies qui se ressemblent selon un modèle générique d'enseignement de type « instructionniste ». Ce modèle d'enseignement est généralement désigné par l'expression « enseignement explicite » et préconise un enseignement structuré en étapes séquencées et fortement intégrées. Le second élément qui mérite d'être souligné est que les maîtres qui aident le plus leurs élèves à apprendre, sont ceux qui

² Nous avons traduit en français toutes les citations tirées d'auteurs anglophones

utilisent des stratégies comme l'enseignement explicite des contenus ou des comportements (Gauthier et al., 2013).

La gestion des apprentissages : préparer le curriculum en vue de l'enseigner

Tout enseignement renvoie d'abord à des contenus et à des objectifs, autrement dit, à un *curriculum*. Le curriculum est un document écrit qu'un État formalise pour orienter l'instruction et l'éducation des générations montantes, et ce, aux divers niveaux de leur scolarisation. Pour le degré qui le concerne, chaque enseignant doit d'abord travailler à mettre le curriculum à sa main, c'est-à-dire se l'approprier et l'organiser en vue de son enseignement. Cela signifie bien connaître les objectifs terminaux et les contenus qui s'y rapportent, cerner les idées maîtresses, organiser les contenus en séquence du plus simple au plus complexe, planifier l'évaluation formative et sommative, vérifier l'alignement curriculaire et construire des plans de leçons. Bref, un travail sérieux d'appropriation du curriculum doit précéder tout enseignement.

La gestion de l'enseignement : interagir avec les élèves en vue de réaliser les apprentissages prévus

En ce qui concerne l'enseignement explicite des contenus, il est possible de distinguer trois étapes dans un enseignement : (1) l'ouverture de la leçon (2) l'interaction avec les élèves, c'est-à-dire le corps de la leçon, et enfin, (3) la clôture de la leçon, soit l'objectivation.

(1) L'ouverture de la leçon ou la mise en situation comprend la présentation de l'objectif d'apprentissage de la leçon et l'activation des connaissances préalables.

En présentant l'objectif d'apprentissage, l'enseignant indique clairement aux élèves les contenus qui seront abordés durant la leçon et les résultats d'apprentissage escomptés sur le plan des savoirs ou des savoir-faire. L'utilisation d'un outil structurant (*advanced organizer*) permet l'activation des connaissances qui sont reliées à l'objectif et l'établissement des liens entre la connaissance nouvelle et celles apprises antérieurement. Le rappel des connaissances permet de vérifier la solidité des connaissances préalables et nécessaires à l'apprentissage et révèle s'il est pertinent de procéder à leur ré-enseignement.

(2) La seconde étape, l'interaction avec les élèves, comprend trois stratégies distinctes, mais complémentaires : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome.

Le modelage. Au cours du modelage, l'enseignant présente le contenu d'apprentissage d'une façon claire, précise et concise, à l'aide d'exemples et de contre-exemples, en vue de favoriser un niveau de compréhension le plus élevé possible. Il « met un haut-parleur sur sa pensée » en verbalisant aux élèves les liens qu'il effectue pour comprendre la tâche, les questions qu'il se pose, ainsi que les stratégies qu'il sollicite pour la réaliser. Lors du modelage, l'information est présentée en petites unités, dans une séquence allant généralement du simple vers le complexe et du facile vers le difficile, et ce, afin de respecter les limites de la mémoire de travail des élèves.

La pratique guidée. Au moment de la pratique guidée, l'enseignant s'assure de vérifier la qualité de la compréhension des élèves, en leur proposant de réaliser des tâches semblables à celles qui ont été montrées lors du modelage. Pour ce faire, l'enseignant prend soin d'interroger régulièrement les élèves durant la réalisation de ces tâches. C'est d'ailleurs uniquement par une telle démarche de vérification continue qu'il peut s'assurer que les élèves ne mettront pas en application des connaissances erronées. La pratique guidée permet aux élèves de valider, d'ajuster, de consolider et d'approfondir leur compréhension de l'apprentissage en cours, afin de bien arrimer ces nouvelles connaissances à celles qu'ils possèdent déjà en mémoire à long terme. Deux éléments clés orientent la pratique guidée : d'abord, le questionnement par l'enseignant doit être fréquent et la rétroaction constante, et ensuite, l'exécution d'un nombre suffisant d'exercices doit permettre d'atteindre un seuil élevé de réussite. Par ailleurs, bien structuré par l'enseignant, le travail d'équipe constitue un moyen pédagogique très favorable à l'intégration des apprentissages puisqu'il favorise les échanges entre les élèves.

Avant de passer à l'étape de la pratique autonome, il s'avère essentiel que les élèves atteignent préalablement un seuil de réussite élevé en pratique guidée (80 %). En effet, comment un élève dont le niveau de performance se révèle médiocre en pratique guidée pourra-t-il réussir les tâches, seul, en pratique autonome?

La pratique autonome. La pratique autonome constitue l'étape qui permet à l'élève de parfaire sa compréhension jusqu'à l'obtention d'un niveau de maîtrise de l'apprentissage le plus élevé possible. L'atteinte d'un niveau de maîtrise élevé des connaissances (*Mastery Learning*) obtenu grâce aux

multiples occasions de s'exercer permet d'améliorer leur organisation en mémoire à long terme et d'assurer la fluidité et l'automatisation des apprentissages (*overlearning*). L'automatisation facilite ainsi leur rétention et leur rappel éventuel et, ce faisant, libère la mémoire de travail qui pourra, éventuellement, se consacrer à des aspects plus complexes d'une tâche d'apprentissage.

(3) La dernière étape, la clôture de la leçon, appelée aussi « objectivation ». L'objectivation représente un temps privilégié pour identifier formellement et extraire, parmi ce qui été vu, entendu et réalisé dans une situation d'apprentissage, les concepts, les connaissances, les stratégies ou les attitudes qui sont essentiels à retenir et à placer en mémoire. Par la sélection et la synthèse des éléments essentiels à retenir, cette étape favorise l'intégration et l'organisation des apprentissages en mémoire. L'enseignant incite les élèves à nommer les éléments importants à partir de l'activité d'apprentissage qui a été réalisée. Ces éléments essentiels pourront être organisés sous forme de tableaux, de schémas, de réseaux conceptuels et même être consignés par écrit dans un cahier de synthèse.

Le tableau 1 ci-dessous résume bien les étapes de l'enseignement explicite et les actions à poser par l'enseignant.

Tableau 1. Étapes de l'enseignement explicite et actions à poser par l'enseignant

Étapes de l'enseignement explicite :		Actions à poser :
1. La mise en situation	Présentation de l'objectif d'apprentissage et des résultats d'apprentissage escomptés	<ul style="list-style-type: none"> indiquer les contenus abordés et clarifier certains concepts; préciser concrètement les connaissances et les habiletés visées; utiliser un schéma organisateur pour montrer les liens entre les objectifs, les tâches et les critères d'évaluation.
	Activation des connaissances antérieures préalables	<ul style="list-style-type: none"> faire prendre conscience des connaissances antérieures préalables, par exemple en les nommant; vérifier leur acquisition (test diagnostic); faire des mises à niveau si nécessaire (par de l'enseignement explicite).
2. L'expérience d'apprentissage	Modelage : Exécution de la tâche par l'enseignant devant les apprenants en posant les actions comme s'il était à leur place	<ul style="list-style-type: none"> présenter l'objet d'apprentissage de façon claire, précise et concise; recourir aux exemples et aux contre-exemples sur la tâche; faire des liens entre les connaissances (nouvelles et antérieures); verbaliser le raisonnement qui se passe dans l'esprit en mettant un « haut-parleur » sur sa pensée (ex. : questionnement intérieur, stratégies pour réaliser la tâche, ressources mobilisées pour la tâche, etc.); séquencez du simple au complexe, du facile vers le difficile.
	Pratique guidée : Les apprenants réalisent la tâche. L'enseignant les guide, répond à leurs questions, leur fait expliciter leurs stratégies	<ul style="list-style-type: none"> faire réaliser aux apprenants un nombre suffisant de mises en pratique des tâches semblables à celles modelées; interroger les apprenants durant la réalisation des tâches; faire des rétroactions positives, reconnaître les éléments de réussite; proposer l'entraide entre apprenants par le travail en équipe ou le jeu de rôles « maître-apprenti » (réciproquement).
	Pratique autonome : Faire vivre plusieurs réussites jusqu'à ce que la tâche devienne facile	<ul style="list-style-type: none"> fournir plusieurs occasions d'exercer l'apprentissage; retirer progressivement l'aide, en tenant compte des différences entre les apprenants; vérifier l'aisance et la fluidité des élèves dans la réalisation des tâches; faire beaucoup de rétroactions positives, concrètes, précises.
3. L'objectivation	Extraction des concepts, des connaissances, des stratégies à retenir	<ul style="list-style-type: none"> Inciter les apprenants à nommer (oralement ou par écrit) les éléments importants à retenir de l'activité d'apprentissage qui a été réalisée (sous forme de tableaux, schémas, réseaux conceptuels, synthèse, etc.) Guider les apprenants, les faire s'exprimer collectivement. Compléter par des éléments qui auraient été oubliés. Faire ressortir l'essentiel et les éléments à retenir.

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves*, Montréal : E.R.P.I.

F. Guilleminette, K. Razand et C. Leblanc

Formation à la pédagogie de l'enseignement supérieur

UQTR, 2015

À cela, il faut ajouter une étape fondamentale : la consolidation des apprentissages. On n'apprend jamais un savoir ou une habileté en une seule fois et surtout une fois pour toutes. Il faut y revenir souvent, s'exercer. Les athlètes, les musiciens, les experts de n'importe quelle discipline nous enseignent l'importance de l'entraînement, de l'exercitation. La consolidation des apprentissages est une dimension presque toujours négligée, pourtant essentielle comme l'ont montré Hughes et ses collaborateurs (2019). Il faudra donc que l'enseignant prévoie, au-delà de ses leçons, et sur plusieurs semaines, diverses stratégies pour pratiquer et revoir les connaissances et habiletés apprises à ses élèves.

La gestion des comportements : prévenir les écarts de conduite et les corriger au besoin afin que les apprentissages puissent avoir lieu

Par ailleurs, outre la question de l'apprentissage des contenus, celle de la gestion des comportements des élèves est d'une importance cruciale pour l'enseignant. En effet, les problèmes de comportements des élèves dans les classes sont une source majeure de préoccupations depuis plusieurs

années chez les enseignants novices et même chez les plus expérimentés. Les élèves qui manifestent des comportements dérangeants ont un faible taux d'engagement dans les tâches scolaires et, en conséquence, un niveau de réussite plus bas. En contrepartie, de bonnes pratiques de gestion de classe sont associées à une occurrence moins grande de comportements inappropriés, à plus d'engagement des élèves dans les tâches d'apprentissage et, partant, à une meilleure réussite scolaire.

La gestion de la conduite des élèves dans la classe est donc une dimension pédagogique fondamentale et, comme le soulignent Long et Frye (1985), c'est un mythe de croire que les enseignants efficaces peuvent prévenir les problèmes de comportements en utilisant du matériel excitant ou en essayant de mettre en place des activités supposées stimulantes. Il faut aller au-delà des contenus à faire apprendre et mobiliser des stratégies de gestion de classe pour prévenir et corriger les comportements inadéquats.

Les comportements, tout comme les savoirs, s'enseignent de manière explicite. Plusieurs travaux de recherche font ressortir un aspect qui a presque toujours été négligé en gestion de classe : les comportements qu'un enseignant veut que ses élèves apprennent doivent non seulement être décrits de manière précise, mais aussi doivent être enseignés explicitement et pratiqués. De la même manière que le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome sont des stratégies efficaces pour l'enseignement explicite des contenus, ces mêmes stratégies sont tout aussi appropriées pour l'enseignement explicite des comportements. Il faut d'abord que le comportement désiré par l'enseignant soit observable, c'est-à-dire visible et par conséquent formulé de manière positive. Il faut ensuite que l'enseignant exécute lui-même le comportement, qu'il en donne un exemple ou le fasse illustrer par les élèves. Ce comportement sera pratiqué concrètement par les élèves pour qu'ils en saisissent encore mieux les modalités et les nuances, et ce, tant qu'il n'est pas maîtrisé. Finalement, l'enseignement devra consolider régulièrement les apprentissages réalisés afin qu'il n'y ait pas de « rechute ».

Par ailleurs, l'enseignement explicite des comportements peut être compris comme un système d'intervention qui intègre deux mécanismes fondamentaux en interaction : les interventions préventives et les interventions correctives. Il faut souligner que sans la dimension préventive, le correctif ne fonctionnera pas. En effet, un enseignant qui ne ferait que « discipliner » sa classe aurait tôt fait de produire toutes sortes de comportements de résistance, d'opposition ou d'agressivité chez ses

élèves. De la même manière, sans les interventions correctives, la dimension préventive ne fonctionnera pas plus. Il arrive un seuil où l'enseignant, au-delà de toutes les mesures prises pour le prévenir, doit mettre fin au comportement indésirable de l'élève. Il doit alors intervenir s'il ne veut pas que la situation dégénère, qu'il perde son vecteur d'action et que tout le groupe soit emporté dans la tourmente.

Deux grandes fonctions pédagogiques

Nous pouvons définir la pédagogie comme étant l'ensemble des actions que l'enseignant met en œuvre dans le cadre de ses fonctions d'« instruction » et d'éducation d'un groupe d'élèves dans la classe. Ces comportements de l'enseignant visent à créer et à maintenir un certain ordre pour que l'apprentissage des contenus et l'éducation adviennent. Par « ordre », on entend une organisation suffisamment structurée pour qu'un groupe d'élèves puisse être réceptif mentalement et affectivement aux contenus que l'enseignant veut leur faire apprendre et aux valeurs qu'il veut leur inculquer.

La première fonction pédagogique, la gestion des apprentissages, renvoie à l'enseignement des contenus. En effet, dans le cadre de son travail, l'enseignant doit couvrir le programme, s'assurer que les divers éléments de la matière sont appris et maîtrisés. La seconde fonction concerne la gestion de la classe : prévenir le désordre, organiser les groupes, établir des règles de vie, réagir aux comportements inacceptables, enchaîner les activités, etc. Il s'agit là des deux fonctions pédagogiques fondamentales liées à l'enseignement en salle de classe.

La gestion des apprentissages et la gestion de la classe sont donc les deux fonctions pédagogiques de base. Un enseignant efficace maîtrise ces deux fonctions pédagogiques et facilite la réussite scolaire des élèves dans sa classe. De plus, si tous les enseignants d'une école adoptent des stratégies efficaces d'enseignement telles que l'enseignement explicite des contenus et l'enseignement explicite des comportements, l'effet sur la réussite des élèves sera d'autant multiplié. On parlera alors d'*effet-école* pour qualifier cette valeur ajoutée de l'enseignement quand tous les enseignants d'une école adoptent des stratégies efficaces d'enseignement.

L'école

Nous avons tracé ici les grandes lignes d'un modèle général de l'enseignement efficace comprenant deux grandes dimensions, l'enseignement explicite des contenus et l'enseignement explicite des

comportements, qui se déploient non seulement au niveau de la classe, mais aussi au niveau de l'école.

Il est important de noter que ces stratégies de l'enseignement explicite ont été validées par des recherches menées en classe auprès d'enseignants performants. C'est donc dire qu'elles ne sont pas issues de discours théoriques et désincarnés mais plutôt reflètent de bonnes pratiques d'enseignants chevronnés qui ont été formalisées.

Sur le plan de l'enseignement des contenus, une même approche pédagogique partagée par l'ensemble des maîtres d'une école crée une valeur ajoutée à l'enseignement. En effet, les études menées sur les écoles efficaces dans les milieux défavorisés indiquent que les écoles où les élèves réussissent le mieux sont celles où les enseignants mobilisent les stratégies pédagogiques efficaces comme celles décrites en enseignement explicite (Gauthier et al., 2013). Une autre caractéristique des écoles efficace est la création d'un milieu sécuritaire, ordonné, prévisible et positif (Edmonds, 1979). Pour créer un tel milieu, le personnel scolaire doit obligatoirement harmoniser ses pratiques en gestion des comportements et miser sur la prévention des écarts de conduite. Or dès 2006, un examen attentif des différents systèmes de prévention des difficultés comportementales réalisé par Lapointe et Freiberg a montré que le système *School-wide Positive Behavioural Interventions and Supports (SWPBIS)*, appliqué actuellement dans plus de 25 000 écoles primaires et secondaires étatsuniennes est fondé sur des données probantes. Le système SWPBIS, a été traduit en français sous le nom le Soutien au Comportement Positif (SCP). Le SCP représente un modèle de Réponse à l'intervention (RAI) comportementale qui propose différentes mesures de prévention, dont l'enseignement explicite des comportements attendus, et ce, à travers trois paliers d'intervention (Bissonnette, Gauthier et Castonguay, 2016).

Le SCP propose trois paliers d'interventions à l'intérieur de son modèle RAI. Au premier palier, le SCP propose la mise en place de mesures de prévention universelles au sein de l'école et de chacune des classes. Ces mesures universelles impliquent le déploiement d'interventions préventives et la mise en place d'interventions correctives. L'implantation de ces différentes interventions au palier 1 du SCP est généralement suffisante pour permettre à la majorité des élèves ($\pm 80 \%$) d'adopter les comportements désirés. Toutefois, un pourcentage d'élèves ($\pm 20 \%$) aura besoin d'interventions supplémentaires des paliers 2 et 3 pour se comporter adéquatement.

Ainsi, le SCP préconise l'adoption d'une approche à l'échelle de l'école tout entière dans laquelle on prend les devants en matière de discipline et on se fonde sur l'idée que les comportements souhaités en classe et hors classe doivent être définis précisément, enseignés explicitement et être reconnus lors de leur manifestation. De plus, un continuum d'interventions est défini afin d'agir rapidement et efficacement au regard des problèmes de comportements et de soutenir l'adoption des comportements appropriés préalablement enseignés. Le système encourage chaque école à déterminer ses propres besoins en recueillant et en analysant de façon systématique des données sur les problèmes comportementaux vécus et en faisant en sorte que le personnel travaille en collaboration pour élaborer une approche cohérente et positive de la discipline dans l'école.

L'impact du système SWPBIS-SCP sur la réduction des comportements d'indiscipline a été largement montré. Dans une revue systématique de recherches, Deltour (2021) indique que :

Les résultats que nous pouvons attendre de la mise en place du SWPBIS sur les élèves en matière de comportement, de climat scolaire, de présence à l'école ainsi qu'en matière de maîtrise des compétences scolaires, sont largement mis en lumière dans les études reprises dans cette revue systématique. Il en va de même pour les effets sur les enseignants relativement au climat scolaire et à leur sentiment d'efficacité tant personnelle que collective, même s'ils sont moins investigués que ceux portant sur les élèves. (p. 66)

L'environnement scolaire : la formation initiale et continue

Il est donc possible d'intégrer dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants ces stratégies pédagogiques au niveau de la classe et de l'école. Il faudra donc, dans le cadre de divers ateliers, former les formateurs d'enseignants à cette approche tant au niveau de la formation initiale que de la formation continue. Ce ne sont pas des approches sophistiquées qui exigent du matériel coûteux ou encore des habiletés pédagogiques hors du commun. Ce sont plutôt des stratégies simples qui s'appuient et/ou complètent ce que des enseignants plus chevronnés savent déjà faire. Il est donc beaucoup plus aisé de renforcer les capacités des enseignants moins habiles.

La formation, initiale ou continue, demeure l'un des meilleurs moyens dont dispose un système éducatif pour améliorer la qualité de l'enseignement. Par conséquent, si les résultats ne sont pas au rendez-vous, ce n'est pas nécessairement l'idée de la formation en tant que telle qu'il faut remettre en question, mais plutôt le contenu ou la démarche de la formation initiale ou continue proposée. Pour avoir des retombées positives sur l'apprentissage des élèves, les activités de formation doivent être enchâssées dans le contexte de la classe et poursuivre un objectif clairement établi d'améliorer les résultats des élèves. En formation continue, on ne peut se limiter à offrir aux enseignants une succession de formations ponctuelles, fragmentées et décontextualisées, sans suivi ou accompagnement. Pour être efficace, la formation continue doit plutôt être gérée comme un processus d'apprentissage professionnel continu et itératif et viser des objectifs explicitement liés aux résultats des élèves. De plus, elle doit reposer sur une démarche collaborative qui bénéficie du soutien organisationnel d'une direction faisant preuve de leadership pédagogique. Le coaching et l'observation directe en salle de classe constituent également des interventions efficaces à privilégier pour accompagner les enseignants. Le contenu de la formation initiale mériterait également d'être revu afin de mieux centrer les activités de formation sur les compétences pédagogiques que doivent développer les futurs enseignants. Un référentiel de compétences professionnelles en enseignement est essentiel et des modules de formations devraient être créés en lien avec ce référentiel.

De la même manière que les enseignants doivent être formés à l'enseignement explicite, les inspecteurs, conseillers pédagogiques et les directions d'écoles sont un maillon essentiel dans la chaîne pour assurer une cohérence pédagogique maximale et doivent également être formés à cette approche d'enseignement.

Une vision axée sur la recherche de cohérence horizontale et verticale, en d'autres mots un même message pédagogique, doit être partagée et manifeste à tous les niveaux du modèle (de la classe à l'école, à l'ensemble des classes et des écoles, jusqu'au ministère en passant par les institutions de formation des maîtres et les inspecteurs) si l'on veut maximiser l'impact de la formation.

En conclusion, nous pensons que l'une des façons les plus efficaces et les plus économiques d'améliorer le système d'enseignement-apprentissage afin de favoriser la réussite scolaire des élèves est d'abord d'utiliser un

enseignement structuré ou explicite au niveau de la classe. C'est une approche simple, peu coûteuse dont l'efficacité a été démontrée. Pour obtenir un effet encore plus marqué, il convient de le diffuser au niveau des écoles et de tout le système de formation et d'encadrement comme l'illustre le modèle général d'enseignement efficace pour les écoles présenté dans la figure 1.

Dans les pages suivantes, nous présentons des stratégies efficaces à utiliser tant au niveau de la classe que de l'école et qui constituent le référentiel proposé. Ces stratégies sont regroupées en fonction des trois dimensions indispensables liées à l'enseignement efficace : 1. La gestion des apprentissages, 2. La gestion de l'enseignement, 3. La gestion des comportements des élèves. Nous avons fait le choix de décrire ces différentes stratégies en quelques pages seulement et en insistant davantage sur leur application concrète plutôt que sur des considérations purement théoriques.

Pour chacune des stratégies présentées, nous retrouvons les rubriques suivantes :

- définition,
- description,
- justification et illustration de la stratégie en classe,
- données probantes³,
- références,
- autres documents, sites ou vidéos à consulter Pour en savoir davantage.

Étant donné que nous nous référons à une documentation principalement anglosaxonne, nous avons traduit les citations en français pour les lecteurs moins familiers avec cette langue.

Enfin, il importe de noter que cet ouvrage constitue une synthèse des travaux que nous menons depuis plus de 20 ans sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles et des nombreuses publications qui y sont associées. Au besoin, le lecteur intéressé à aller plus loin pourra se référer directement à nos écrits répertoriés dans les références.

³ Dans cette section sur les données probantes, nous utiliserons une mesure statistique, la taille d'effet. Pour s'en donner une compréhension plus approfondie, le lecteur consultera avec profit l'annexe à la fin du document.

Références

Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.

Deltour, C. (2021). *Adapting, implementing, and evaluating the effects of a comprehensive school reform program: the case of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports in French-speaking Belgium* [thèse de doctorat inédite]. Université de Liège. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/264218>

Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.

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

Hughes, Charles A., & Lee, Joo-Young, "Effective Approaches for scheduling and formatting practice activities : Distributed, cumulative, and interleaved practice", *Teaching Exceptional Children*, in press, July, 2019.

Leu, E. & Ginsburg, M. (2011). *Designing Effective Education Programs For In-Service Teacher Professional Development: EQUIP1 First Principles Compendium*. Washington, DC: American Institutes for Research, Academy for Educational Development, and USAID

Long & Frye (1985). *Making It Till Friday: À Guide to Successful Classroom Management*. Princeton, N.J. : Princeton Book Company.

Rogiers, X. (2008). *L'approche par compétences en Afrique francophone: quelques tendances*. IBE Working Papers on Curriculum Issues no. 7. UNESCO-IBE: Genève, Suisse.

UNESCO (2004). *EFA global monitoring report. The quality imperative*. Paris : UNESCO

Première partie

Les stratégies pédagogiques efficaces à déployer en classe

Dans *The Curriculum*,
le premier manuel publié sur le sujet en 1918,
John F. Bobbitt affirme que
le mot *curriculum* désigne en latin
soit la piste de course ou soit la course elle-même.
Mettre le curriculum à sa main,
c'est anticiper ce qui pourra se passer durant cette course.

Gestion des apprentissages : préparer le curriculum en vue de l'enseigner

1. Préciser les objectifs d'apprentissage

Définition

Objectif d'apprentissage. Cette stratégie consiste à définir ce qui est attendu de l'élève au terme d'une ou de plusieurs leçons ou activités d'apprentissage. Elle permet de préciser de manière claire les contenus que les élèves doivent avoir compris ou les habiletés qu'ils doivent maîtriser. Alors que l'expression « objectif d'apprentissage » décrit ce qui est attendu de l'élève au terme d'une ou de plusieurs leçons ou activités d'apprentissage, la « stratégie d'enseignement » renvoie plutôt aux actions que l'enseignant met en place pour permettre à ses élèves d'atteindre les objectifs d'apprentissage.

Description

Dans son livre intitulé *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949), l'Américain Ralph Tyler a été le premier à faire valoir l'idée que les objectifs devaient spécifier des comportements de l'élève au terme d'un enseignement. Auparavant, les objectifs pouvaient référer soit à une liste de contenus, soit à des comportements très généraux. Ils pouvaient également s'adresser à l'enseignant et non à l'élève. Ils pouvaient encore soit désigner une activité, soit désigner un résultat. Bref, la confusion régnait et Tyler a apporté des clarifications essentielles : un objectif s'adresse à l'élève (et non à l'enseignant), il concerne un résultat d'apprentissage attendu (et non une activité), il exprime un comportement observable (et non une action abstraite), il met en relation un verbe d'action et un savoir ou une habileté à apprendre (et non seulement un contenu sans que l'on spécifie ce que l'élève doit faire avec ce contenu).

Des dizaines d'auteurs ont par la suite proposé diverses variantes qui comportaient des caractéristiques légèrement différentes. On se rappelle notamment la pédagogie par objectifs (PPO) qui a connu une certaine popularité au cours des années 1960 et 1970. Malheureusement, on a tenté de faire de cette technique de formulation d'un objectif une approche globale d'enseignement. C'était trop lui demander, car un bon enseignement exige bien davantage. Préciser les objectifs d'apprentissage doit plutôt être vu comme une condition nécessaire, mais non suffisante, à un enseignement efficace.

Cela dit, l'important à retenir est le signal donné par Tyler qui a fortement influencé par la suite les planificateurs de curriculum : un objectif doit spécifier le comportement attendu de l'élève au regard d'un contenu, et ce, au terme de l'apprentissage.

Justification et illustration de la stratégie en classe

Quel est l'avantage de préciser les objectifs d'apprentissages ? Il y en a plusieurs.

D'abord, du point de vue de l'élève, cela lui permet de savoir ce qui est attendu de lui. Si les attentes de l'enseignant ne sont pas claires, explicites, l'élève baignera dans le flou : il ne pourra pas savoir précisément ce qu'il a à faire, ni estimer s'il a atteint le niveau de performance désiré. Préciser les objectifs contribue ainsi à aider l'élève à canaliser ses énergies dans une direction précise, à le motiver en le mettant face à un défi clair à relever.

Ensuite, du point de vue de l'enseignant, préciser les objectifs d'apprentissage présente plusieurs avantages. D'abord, cela lui permet de définir une cible précise à ses actions. Cela lui permet également de maintenir le cap au cours du processus d'enseignement-apprentissage et ainsi d'éviter de se disperser. En outre, préciser les objectifs facilite la sélection d'activités d'apprentissage pertinentes tout comme le choix de modalités d'évaluation appropriées. L'enseignant évitera ainsi de proposer des activités d'apprentissages qui ne correspondent pas à l'objectif ou encore de faire une évaluation qui porte sur autre chose que ce qui est attendu dans l'objectif. Les objectifs d'apprentissage orientent l'évaluation formative de l'enseignant et les procédés pédagogiques qui y sont reliés, notamment le questionnement utilisé et la rétroaction à fournir aux élèves. L'enseignement devient ainsi plus cohérent, mieux aligné : ce qui est prévu au programme est effectivement enseigné, puis évalué. De plus, cela rend également possible une meilleure communication avec les collègues et les parents. Bref, pour l'enseignant, préciser l'objectif d'apprentissage est au cœur de sa gestion de l'apprentissage de ses élèves.

Enfin, du point de vue du système éducatif, des objectifs d'apprentissage précis permettent de s'assurer que les mêmes éléments du curriculum ont été couverts par les enseignants du même degré d'une école, d'un conseil scolaire, d'une province ou d'un état et qu'ils ont été enseignés selon les mêmes standards.

Comment rédige-t-on un objectif d'apprentissage ? Plusieurs cas de figure existent, mais la plupart reviennent aux caractéristiques qui suivent.

Il faut préciser qu'un objectif est différent d'un *contenu*. Alors que le contenu spécifie ce que les élèves doivent apprendre (un concept, une idée générale, une habileté), l'objectif précise plutôt ce que les élèves doivent faire avec ce contenu. Par exemple, dans l'énoncé de l'objectif « définir ce qu'est un triangle équilatéral », le triangle équilatéral renvoie au contenu

à voir, et « définir » exprime le *comportement* attendu au regard de ce contenu. Il faut remarquer que définir exprime un verbe dont l'action est observable, c'est-à-dire un comportement. Comparer, définir, identifier, mesurer sont des comportements observables alors que connaître, comprendre ne permettent pas de savoir à quoi renvoie précisément ce savoir ou cette compréhension. Par ailleurs, un objectif d'apprentissage doit être rédigé de telle manière qu'il énonce ce qui est attendu au terme d'une unité d'apprentissage, autrement dit, il énonce un *résultat*. En ce sens, l'objectif n'est pas une activité, mais le résultat attendu d'une activité sur le plan des apprentissages réalisés par les élèves. Il ne faut pas oublier que l'objectif d'apprentissage s'adresse toujours à l'élève, car c'est lui qui est visé par l'apprentissage. Enfin, certains auteurs vont jusqu'à ajouter des *conditions* de réalisation de l'objectif comme le contexte, le nombre, la durée, le seuil de réussite, etc. Cependant, en ces matières, « trop » de détails risque d'encombrer la pensée, tout comme « pas assez » entraîne la confusion.

Tableau 2. Caractéristiques d'un objectif d'apprentissage⁴

Objectif d'apprentissage
Critère 1. S'adresser à l'étudiant
Critère 2. Énoncer un verbe de comportement (Exemple : définir, comparer, résumer, etc.)
Critère 3. Préciser le contenu (indiquer ce que les élèves doivent apprendre : concept, opération, etc.)
Critère 4. Prévoir un résultat (Au terme de l'activité...)
Critère 5. Préciser, si nécessaire, les conditions de réalisation.

Ces caractéristiques d'un objectif d'apprentissage peuvent être regroupées dans l'énoncé prototype suivant : *Au terme de la leçon* (critère 4), *l'étudiant* (critère 1), *sera capable de ... verbe d'action* (critère 2), *un contenu donné* (critère 3) *selon les conditions données* (critère 5). *Au terme de la leçon* (critère 4), *l'étudiant* (critère 1), *sera capable de résumer* (critère 2), *un texte informatif* (critère 3) *de quatre pages en 30 minutes* (critère 5).

⁴ Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Montréal : Pearson.

Données probantes

Identifier et présenter des objectifs d'apprentissage aux élèves est l'une des composantes clés que l'on retrouve dans la méthode d'enseignement « *Mastery Learning ou Pédagogie de maîtrise* » développée par Benjamin Bloom. Plus d'une dizaine de méta-analyses ont montré les effets positifs de cette méthode d'enseignement (Hattie, 2022)⁵. De plus, l'organisme *Education Endowment Foundation (EEF)* a répertorié 80 recherches sur la pédagogie de maîtrise entre 1970 et 2015 qui montrent également des effets positifs⁶.

Références

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

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago (Il) : University of Chicago.

Pour en savoir davantage

<https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/support/high-impact-teaching-strategies.pdf> (voir page 10)

Slavin, R. E. (2018). *Educational Psychology: Theory and Practice* (12th ed.) Boston : Pearson Education

⁵ Voir https://www.visiblelearningmetax.com/influences/view/mastery_learning

⁶ Voir <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/mastery-learning/technical-appendix>

2. Identifier les idées maîtresses

Définition

Idées maîtresses. Ce sont des concepts clés, des idées générales ou des stratégies heuristiques (habiletés) formant le cœur de l'enseignement de plusieurs autres contenus ou habiletés qui leur sont reliés. Elles facilitent l'acquisition, la compréhension et la rétention d'une grande quantité de connaissances et permettent d'éviter à l'enseignant de prendre du temps utile à faire apprendre des informations secondaires, disparates, voire superflues.

Description et illustration de la stratégie en classe

Il est nécessaire de souligner que, dans un curriculum, tout n'est pas important au même degré. Certains savoirs sont essentiels, et d'autres, complémentaires à ces savoirs, peuvent s'y greffer pour les enrichir. Il devient alors possible d'organiser le curriculum d'une façon systématique autour de ces notions essentielles. Cette hiérarchisation favorise, d'une part, une maîtrise approfondie des contenus d'apprentissage par les élèves et, d'autre part, leur rétention éventuelle en mémoire à long terme. La hiérarchisation aide les élèves en difficulté, et également les plus doués, à apprendre les contenus plus facilement. Pour mieux comprendre le rôle clé des idées maîtresses, examinons-en quelques-unes à travers différentes matières scolaires.

Par exemple, les idées maîtresses dans un curriculum en *sciences* peuvent comprendre notamment le concept de science, les transformations de l'énergie, les forces à l'œuvre dans la nature, le flux de la matière et de l'énergie dans les écosystèmes, l'interdépendance des composantes de la vie, etc. (Kame'enui & Carnine, 1998). Ces idées de base, ou concepts parapluies, sont essentielles pour construire un certain niveau de « littératie scientifique » parmi les étudiants. À cet égard, Olson (2008) mentionne qu'un des problèmes importants dans l'enseignement des sciences est que les étudiants ne maîtrisent pas vraiment les concepts fondamentaux, mais se limitent plutôt aux faits isolés qui ne leur procurent pas une compréhension articulée d'un phénomène. Ainsi, au sujet des papillons, on les informe sur les cocons, sur les larves, ou sur d'autres faits isolés, mais on n'insiste pas suffisamment sur l'idée de base que représente un « cycle de vie », idée maîtresse qui intègre ces connaissances éparses.

Par ailleurs, en ce qui concerne l'enseignement de la *lecture* chez les débutants, le *National Reading Panel* (2000) a identifié cinq composantes pour l'enseignement de la lecture qui sont autant d'idées maîtresses : 1- la conscience phonologique, 2- la correspondance graphème-phonème, 3- le développement de la fluidité, 4- l'acquisition du vocabulaire, 5- les stratégies de compréhension. Ces cinq éléments peuvent être considérés comme les fondamentaux autour desquels graviteront l'ensemble des activités pour l'apprentissage de la lecture dans une classe de débutants. On imagine mal en effet demander aux élèves d'apprendre par cœur de manière globale des centaines de mots au lieu de les exercer à développer l'habileté de décodage à travers les cinq composantes de la lecture. On les prive ainsi d'être capables de lire une infinité de mots en utilisant cette stratégie maîtresse (Slocum, 2010).

Pour les *mathématiques*, selon Ma (cité par Kame'enui *et al.*, 2002), les quatre opérations que sont l'addition, la soustraction, la multiplication et la division s'appuient notamment sur un ensemble limité de quelques idées maîtresses comme la valeur du positionnement, les principes de distribution, de commutativité et d'association.

En *sciences humaines*, une stratégie comme celle du tryptique « *problèmes-solutions-effets* » s'avère un moyen puissant pour organiser les idées maîtresses dans un domaine où les informations sont nombreuses. Il s'agit d'examiner d'un point de vue historique certains *problèmes* rencontrés dans une société donnée et chercher à voir les *solutions* qui ont été apportées à ces mêmes problèmes (invention, migration, tolérance, adaptation, etc.), puis d'étudier les effets de ces solutions. De cette manière, par la structure « *problèmes-solutions-effets* », les étudiants peuvent comprendre au niveau plus englobant des idées maîtresses l'apport des sciences humaines pour examiner les phénomènes sociaux selon un angle dynamique sans pour autant être ensevelis sous un amoncellement de détails, impossibles de toute façon à mémoriser, et qui peuvent même nuire à la compréhension globale de l'objet à étudier.

Justification

L'école est au cœur de la société, elle sert à transmettre aux générations montantes les savoirs, savoir-faire et valeurs qui leur permettront non seulement de s'y intégrer, mais aussi de contribuer éventuellement à son amélioration. Comme les savoirs produits augmentent à une vitesse vertigineuse dans notre monde contemporain, cette accumulation exponentielle des savoirs disponibles engendre un impact majeur sur le

curriculum. En effet, la pression est sans cesse à la hausse pour que de nouveaux savoirs soient intégrés dans le curriculum. C'est ainsi que, graduellement, sans qu'on le réalise toujours, le curriculum qu'une société donnée offre à ses membres ne cesse de croître et peut devenir, pour les enseignants, de plus en plus difficile à transmettre. Ce phénomène interpelle non seulement les spécialistes qui élaborent le curriculum, mais aussi et surtout les enseignants qui, en première ligne, ont pour rôle d'instruire et d'éduquer les élèves. À cet égard, on entend régulièrement ces derniers se plaindre des curricula trop chargés : ils n'ont pas le temps de couvrir toute l'étendue du programme, ils doivent aller toujours plus rapidement avec l'impression de survoler la matière, de la transmettre superficiellement et non en profondeur.

Cette surcharge de contenus dans les programmes crée un problème pédagogique réel, mais il est possible de le contourner. Une des stratégies possibles pour y arriver est de distinguer, dans le curriculum, les idées maîtresses des savoirs secondaires. Autrement dit, il faut hiérarchiser les concepts fondamentaux des informations factuelles ou ce que l'on appelle communément des détails. Par analogie, on peut considérer que les idées maîtresses sont à un programme scolaire ce que les idées principales sont à un texte informatif. La compréhension et la rétention des informations contenues à l'intérieur d'un texte informatif reposent essentiellement sur la reconnaissance des idées principales qui y sont présentées. Dans ce genre de texte, les idées secondaires complètent les idées principales. Il en va de même en ce qui concerne les idées maîtresses d'un programme d'enseignement. Les idées maîtresses chapeautent plusieurs concepts qui leur sont subordonnés. Par conséquent, il importe d'identifier les idées maîtresses d'un programme d'études, de planifier leur enseignement dans un ordre logique et d'en assurer l'évaluation tant formative que sommative. Il s'agit d'un véritable travail d'ingénierie pédagogique pour lequel, généralement, les enseignants n'ont pas été formés. Pour faciliter le travail à réaliser sur les idées maîtresses (identification, planification, enseignement et évaluation) les enseignants doivent d'une part, travailler en collaboration et, d'autre part, être accompagnés d'un expert pédagogique sur le programme d'études visé.

Ainsi, les idées maîtresses aident les étudiants à cibler leur attention sur les apprentissages essentiels à réaliser et facilitent la découverte de relations entre les savoirs. En ce sens, on comprend que l'enseignant accorde nettement plus de temps dans son enseignement aux idées

maîtresses qu'aux savoirs secondaires. De cette manière, il travaillera davantage à assurer la compréhension des éléments fondamentaux de la matière qu'à chercher à couvrir à tout prix son programme en enseignant de manière superficielle une grande quantité de notions secondaires.

Pour les étudiants, les idées maîtresses rendent plus aisée l'organisation des apprentissages dans leur mémoire et leur utilisation éventuelle dans d'autres contextes. De plus, elles sont les clés qui permettent d'ouvrir les portes du savoir à l'ensemble des élèves et non seulement aux plus doués. Les idées maîtresses servent ainsi d'ancrage, de connaissances préalables pour l'assimilation de nouvelles connaissances et facilitent la généralisation des connaissances à d'autres sphères du savoir.

Données probantes

Les différents programmes d'études élaborés en « *Direct Instruction (DI)* ou enseignement direct (ED) » (lecture, écriture, mathématiques, histoire, etc.) par l'équipe de Siegfried Engelmann ont tous été conçus autour d'idées maîtresses. Tel que mentionné, les idées maîtresses identifiées ont ensuite été ordonnées logiquement pour leur enseignement. Chacun des programmes en DI, et il y en a plus de 50, a fait l'objet de mises à l'essai et de nombreuses révisions ont été effectuées avant l'adoption finale du programme. Adams et Engelmann (1996) mentionnent que ce travail de pré-publication a entraîné à maintes reprises des changements au point où la troisième version d'un programme pouvait comporter moins de 10 % du contenu de la version originale. À au moins quatre reprises, ce travail de validation et de révision s'est soldé par la destruction du programme dans sa totalité. Six méta-analyses ont été publiées sur le DI et tous les résultats présentés montrent des effets positifs sur le rendement des élèves (Hattie, 2022)⁷.

Références

Adams, G. L. et Engelmann, S. (1996). *Research on Direct Instruction :25 Years Beyond Distar*. Seattle, WA : Educational Achievement Systems.

Kame'enui, E. J., Carnine, D. W., Dixon, R. C., Simmons, D. C. & Coyne, M. D. (2002). *Effective teaching strategies that accomodate diverse learners*. (2^e édition). Upper Dadle, N.J. : Merrill-Prentice Hall.

⁷ Voir https://www.visiblelearningmetax.com/influences/view/direct_instruction

Kame'enui, E. J. & Carnine, D.W. (1998). *Effective teaching strategies that accomodate diverse learners*. Upper Saddle River, N.J. : Merrill.

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Summary Report*. Washington, DC: National Institute of Child and Development.

Olson, J. K. (2008). Concept-focused teaching : Using big ideas to guide instruction in science. *Science and Children*. 46(4), 4-49.

Slocum, T. A. (2010). Direct Instruction : The Big Ideas. Dans D. J. Moran et R.W. Malott (dir.). *Evidence-based Educational Methods*. New York : Elsevier.

Pour en savoir davantage

<https://www.readingrockets.org/blogs/shanahan-literacy/how-do-i-teach-main-idea>

Randall I. C., (2005). Big Ideas and Understandings as the Foundation for Elementary and Middle School Mathematics. *Journal of Mathematics Education Leadership*. Volume 7, No 3. https://www.jaymctighe.com/wp-content/uploads/2011/04/MATH-Big-Ideas_NCSM_Spr05v73p9-24.pdf

Teaching to Big Ideas – The Reflective Educator.

<https://davidwees.com/content/teaching-to-big-ideas/>

3. Identifier les connaissances préalables⁸

Définition

Connaissances préalables. Les connaissances préalables renvoient à ce qu'un apprenant sait déjà avant d'apprendre de nouveaux savoirs. La maîtrise ou non de ces connaissances préalables peut faciliter ou nuire à son nouvel apprentissage. Dès 1968, Ausubel indiquait : « Le facteur le plus important qui influence l'apprentissage est ce que l'apprenant sait déjà. Vérifiez-le et enseignez-lui en conséquence⁹ » (p. vi). Par conséquent, certains savoirs étant nécessaires à l'acquisition de connaissances nouvelles ou plus complexes, l'enseignant doit donc d'abord en amont identifier ces savoirs lors de sa planification afin de pouvoir s'assurer que les élèves les posséderont suffisamment avant d'enseigner par la suite un nouveau concept, une nouvelle stratégie ou une idée maîtresse qui en impliquent la maîtrise.

Description et illustration de la stratégie en classe

La stratégie de l'identification des connaissances préalables s'appuie sur l'idée que la maîtrise de certains savoirs ou savoir-faire est nécessaire pour favoriser l'apprentissage de savoirs ou savoir-faire plus complexes. C'est pourquoi il est recommandé à l'enseignant, à travers une planification systématique, de hiérarchiser les contenus que l'élève devra maîtriser, et ce, des plus simples au plus complexes. Ce faisant, il pourra mieux distinguer les niveaux logiques des contenus qui seront vus.

Par exemple, l'enseignement de la résolution de problème utilisant l'algorithme de l'addition nécessite d'abord l'apprentissage et la maîtrise de cette opération mathématique. Il en va de même pour l'enseignement du calcul du volume qui implique la compréhension préalable du concept d'aire et des habiletés computationnelles. À défaut de cette maîtrise préalable de concepts et d'habiletés, l'élève sera dans l'obligation de « tout apprendre en même temps » et sera porté à vouloir apprendre par cœur sans véritablement comprendre ce qu'il fait (Kame'enui et al., 2002).

Lors de son enseignement, l'enseignant ne pourra se contenter d'énumérer les contenus préalables nécessaires à la leçon. Il doit pouvoir *activer* ces connaissances et, au besoin, il devra les ré-enseigner. Cette activation peut se faire rapidement. Rosenshine (2012) indique que les enseignants les

⁸ Le terme connaissances antérieures est également employé dans la littérature scientifique.

⁹ Nous soulignons

plus efficaces commencent leurs leçons par une révision de cinq à huit minutes de la matière précédemment vue avant d'aborder le nouveau contenu. Activer les connaissances préalables permet de récupérer les informations pertinentes dans la mémoire à long terme et de les rendre prêtes à être utilisées par la suite. Cela peut se faire par un recours à un bref questionnement ou à un diagnostic (petit quizz, par exemple) ou à d'autres stratégies¹⁰ selon l'âge des élèves et qui lui permettront de vérifier la « vitalité » des connaissances préalables chez ses élèves. Si une telle vérification s'avère non concluante, cela pourra également impliquer la nécessité de ré-enseigner explicitement lesdites connaissances préalables avant d'entamer sa nouvelle leçon.

L'identification des connaissances préalables permettra donc à l'enseignant de cibler le plus précisément possible les connaissances et habiletés nécessaires pour effectuer un nouvel apprentissage. Cela lui permettra ensuite de planifier des stratégies pour réactiver dans la mémoire de l'élève ce que ce dernier a appris antérieurement. L'enseignant pourra alors constater la pertinence et l'accessibilité de la connaissance possédée par l'élève.

Justification de la stratégie

Selon Dixon (1994), il faut prêter attention au *temps écoulé* entre l'apprentissage de connaissances préalables et un nouvel enseignement les sollicitant. Un délai trop court entre l'enseignement des connaissances préalables et celui d'une connaissance nouvelle (par exemple, le jour même de la leçon) qui intègre ces dernières peut entraîner une surcharge cognitive pour les élèves. En effet, s'ils ne disposent pas assez de temps pour maîtriser et intégrer les connaissances préalables dans leur mémoire à long terme, ils risquent de ne pouvoir aborder aisément les nouveaux savoirs à maîtriser. En revanche, un délai trop long ne s'avérera guère plus efficace, puisqu'il entraînera probablement l'oubli des connaissances préalables qui n'auront pas été exercées depuis longtemps. Bref, un intervalle de moyenne durée (de quelques jours à quelques semaines) représenterait, semble-t-il, l'idéal.

Par ailleurs, un tout autre aspect fort différent mérite aussi d'être examiné, à savoir les représentations du savoir enseigné que l'élève apporte avec lui dans le processus d'acquisition. Ces représentations, lorsqu'erronées, peuvent nuire à l'apprentissage de nouveaux savoirs. On sait en effet, que

¹⁰ Voir quelques exemples dans la section *Pour en savoir davantage*

l'esprit de l'élève n'est pas une boîte vide, il est déjà rempli de toutes sortes d'idées, de $r_p^+ = .531$ préjugés, d'a priori, d'interprétations. Au même titre où l'enseignant doit identifier les connaissances et habiletés préalables à l'apprentissage d'un nouveau contenu, il doit aussi prendre conscience de ce que l'élève apporte déjà avec lui dans le processus d'apprentissage et qui peut faciliter ou nuire à sa compréhension.

Ces dernières années, les didacticiens ont beaucoup insisté sur l'importance de ces représentations. Celles-ci jouent évidemment un rôle fondamental dans l'apprentissage et il est important pour l'enseignant d'aller chercher, par un questionnement approprié, le contenu de ces représentations dans le raisonnement des élèves. Il faut souligner cependant que ces $r_p^+ = .531$ représentations des élèves ne sont pas forcément erronées ni solidement ancrées. Elles ne vont pas nécessairement toutes nuire aux apprentissages. L'enseignant doit donc être sensible aux représentations qui peuvent faire obstacle à l'apprentissage, c'est-à-dire aux interprétations erronées qui ont pu apparaître antérieurement et se transformer en difficultés d'apprentissage pour les élèves.

Données probantes

La méta-analyse la plus récente au sujet de l'impact des connaissances préalables sur les apprentissages futurs a été réalisée en 2021 par Simonsmeier et ses collaborateurs. Ces chercheurs indiquent que :

À notre connaissance, notre étude représente la première méta-analyse de la relation entre les connaissances préalables et l'apprentissage. (...) Tout d'abord, conformément à l'hypothèse 1, les différences relatives en matière de connaissances entre les personnes étaient très stables avant et après l'apprentissage, avec $rp^+ = .531$ [d de Cohen = 1.23]. Ainsi, les connaissances antérieures sont un excellent prédicteur des connaissances ou des résultats après l'apprentissage. » (Simonsmeier, Flaig, Deiglmayr, Schalk & Schneider, 2021, p. 45).

Références

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston: New York.

Dixon, B. (1994). Research-based guidelines for selecting mathematics curriculum. *Effective school practices*, printemps, pp. 47-61.

Kame'enui, E. J., Carnine, D. W., Dixon, R. C., Simmons, D. C. & Coyne, M. D. (2002). *Effective teaching strategies that accomodate diverse learners*. (2^e édition). Upper Dadle, N.J. : Merrill-Prentice Hall.

Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction Research-Based Strategies that All Teachers Should Know. *American educator* , printemps, 12-19, 39. [Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know, by Barak Rosenshine; American Educator Vol. 36, No. 1, Spring 2012, AFT \(teachertoolkit.co.uk\)](#)

Simonsmeier, B. A., Flaig, M., Deiglmayr, A., Schalk, L., & Schneider, M. (2021). Domain-specific prior knowledge and learning: A meta-analysis. *Educational Psychologist*, 57, 31-54.

Pour en savoir davantage

Hollingsworth, J. & Ybarra, S. A. (2009). *Explicit Direct Instruction. The power of the well-crafted, well-taugh lesson*. Corwin Press : Thousand Oaks, Ca. (Voir le chapitre 5)

<https://teaching.vt.edu/teachingresources/adjustinginstruction/priorknowledge.html>

<https://activate.press/activating-prior-knowledge-strategies-examples/>

4. Intégrer les connaissances de manière stratégique

Définition

Intégration stratégique des connaissances. L'intégration stratégique des connaissances est l'organisation soigneusement contrôlée des contenus à faire apprendre aux élèves afin qu'ils puissent être intégrés dans des connaissances plus complexes. Cette stratégie nécessite la prise en compte des savoirs déjà enseignés aux élèves.

Justification et illustration en classe

L'intégration stratégique des connaissances renvoie à l'idée largement admise que les connaissances doivent favoriser le développement de processus de pensée supérieurs et, pour ce faire, elles doivent être intégrées. C'est l'intégration des savoirs qui permet d'atteindre une compréhension plus approfondie des phénomènes. Cette intégration peut se faire à l'intérieur d'une matière scolaire ou entre des matières que l'on relie. Malheureusement, l'intégration revient trop souvent à un mélange désorganisé d'éléments hétéroclites mis ensemble de manière plutôt improvisée. En fait, l'importance de l'intégration stratégique revient à exprimer l'idée que tout ne peut être appris en même temps, que tous les savoirs ne peuvent être mis sur le même pied. Les savoirs doivent être préalablement organisés, hiérarchisés, pour être éventuellement intégrés en un tout plus complexe d'un niveau logique supérieur. Cette stratégie est l'envers en quelque sorte d'approches pédagogiques qui préconisent de commencer les apprentissages par des tâches complexes, authentiques, ou dans le cadre de projets, ce qui revient au même.

L'intégration stratégique signifie d'abord que les types de connaissances requises pour l'apprentissage d'un contenu, ou le développement d'une compétence, c'est-à-dire les connaissances *déclaratives*, *procédurales* et *conditionnelles*, soient distinguées dans la planification afin d'être enseignées explicitement aux élèves par la suite. Cette clarification nécessite en premier lieu de bien spécifier les connaissances qui renvoient au « quoi » (déclaratives), les connaissances qui concernent le « comment » (procédurales) et enfin, les connaissances qui sont reliées au « quand » (conditionnelles). C'est en se référant aux objectifs d'apprentissage qu'il est possible de distinguer ces divers types de connaissances en jeu. On comprend alors aisément que si l'objectif est procédural, les activités d'apprentissage et l'évaluation devront être organisées en conséquence.

L'intégration stratégique des connaissances s'effectue ensuite en procédant du simple au complexe, c'est-à-dire en contrôlant le niveau de difficulté de la tâche, du plus facile vers le plus difficile. Kame'enui et ses

collaborateurs (2002) mentionnent, par exemple, le concept de convection en sciences qui, pour être appris, nécessite l'intégration de plusieurs autres concepts comme la densité, la chaleur, la pression qui seront appris préalablement. L'intégration de ces concepts doit être planifiée avec soin de sorte que chacun fera l'objet de modelage, de pratique guidée, de soutien, de rétroaction et d'évaluation avant que les suivants soient intégrés pour permettre finalement l'étude de la convection et de son apprentissage réussi.

L'intégration stratégique des connaissances consiste donc à ordonner les séquences d'enseignement afin de permettre aux élèves d'apprendre les connaissances d'une façon successive et cumulative. Ce principe de design curriculaire constitue une véritable planification hiérarchisée qui enchaîne les unes aux autres des séquences d'enseignement. Les apprentissages sont alors enchâssés un peu comme les étages, les escaliers, les corridors, les portes doivent l'être dans un édifice que l'on veut construire. Par exemple, en lecture, l'intégration stratégique des connaissances reliées à la compréhension de texte présuppose l'enseignement de plusieurs stratégies de compréhension : anticiper, détecter un bris de compréhension, interpréter, inférer, sélectionner, se questionner, se rappeler, réagir au texte et résumer (Boyer, 1993), stratégies auxquelles s'ajoute ensuite l'enseignement des structures de texte. Comme le souligne Rosenshine (2002), il est important de posséder des connaissances bien structurées et intégrées :

Il est plus facile d'apprendre de nouvelles informations et de résoudre de nouveaux problèmes lorsqu'on dispose 1) d'une structure de connaissances riche et bien connectée et 2) de liens plus forts entre les connexions. Lorsque la structure de connaissances sur un sujet particulier est vaste et bien connectée, les nouvelles informations sont plus facilement acquises et les connaissances antérieures sont plus facilement utilisables. Lorsque les informations sont "significatives" pour les élèves, ils disposent de plus de points dans leurs structures de connaissances auxquels ils peuvent rattacher de nouvelles informations. L'éducation est un processus de développement, d'élargissement, d'expansion et d'affinage des structures de connaissances de nos élèves. (p. 2)

Lorsque c'est possible, le principe de l'intégration stratégique prévaut également pour l'enseignement des différentes idées maîtresses contenues à l'intérieur d'un programme. Dès lors, l'ordre dans lequel apparaissent les idées maîtresses ne relève pas du hasard, mais est plutôt le résultat d'une planification minutieuse et systématique. L'intégration stratégique

des connaissances et des différentes idées maîtresses requiert la planification d'un enseignement explicite.

Données probantes

L'intégration stratégique des connaissances est un principe de design pédagogique utilisé en « *Direct Instruction (DI) ou Enseignement Direct (ED)* ». La méta-analyse de Stockard, Wood, Coughlin, et Rasplica (2018) a analysé 328 recherches publiées sur le DI au cours des 50 dernières années (1966 à 2016). La taille moyenne d'effet obtenue pour le DI est de 0.54 en ce qui concerne la lecture, l'écriture et les mathématiques. De plus, les études analysées ont été réalisées du niveau préscolaire jusqu'au postsecondaire.

Références

Boyer, C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Boucherville : Graficor.

Kame'enui, E. J., Carnine, D. W., Dixon, R. C., Simmons, D. C. & Coyne, M. D. (2002). *Effective teaching strategies that accomodate diverse learners*. (2^e édition). Upper Dadle, N.J. : Merrill-Prentice Hall.

Kameenui, E. J. & Simmons, D. (1999). Toward Successful Inclusion of Students with Disabilities: The Architecture of Instruction. (Adapting Curricular Materials, V. 1) Council of Exceptional Children. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED429381.pdf>

Rosenshine, B. V. (2002). Converging Findings on Classroom Instruction, dans A. Molnar, *School Reforms Proposals : The Research Evidence*. Education Policy Studies Laboratory, Arizona State University. <https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/Chapter09-Rosenshine-Final.pdf>

Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C., & Rasplica Khoury, C. (2018). The Effectiveness of Direct Instruction Curricula: A Meta-Analysis of a Half Century of Research. *Review of Educational Research*, 88(4), 479–507.

Pour en savoir davantage

<https://www.teachervision.com/special-needs/strategic-integration#:~:text=Strategic%20integration%20is%20the%20carefully%20controlled%20combination%20of,more%20complete%20knowledge.%20Examples%20of%20strategic%20integration%20include%3A>

5. Déterminer une charge cognitive appropriée

Définition

Charge cognitive. La théorie de la charge cognitive de Sweller (2011) montre que les capacités limitées de la mémoire de travail peuvent empêcher des apprentissages nouveaux lorsque la tâche à exécuter exige trop de ressources cognitives. Dans ce cas, on parle de surcharge cognitive, c'est-à-dire qu'il ne reste plus d'espace disponible en mémoire pour retenir et mobiliser les connaissances qui sont nécessaires pour réaliser l'apprentissage visé.

Justification et illustration en classe

La théorie de la charge cognitive est issue des travaux de l'équipe du psychologue australien John Sweller au cours des années 1980. Soutenue par des preuves empiriques solides, elle est devenue désormais une référence incontournable dans le monde de l'enseignement. Dylan Wiliam, un chercheur anglosaxon renommé dans le domaine de l'éducation, a même affirmé que la théorie de la charge cognitive était « la chose la plus importante à connaître pour les enseignants ». Peu importe que cette affirmation virale tirée d'un gazouillis soit exacte ou exagérée, il reste que cette théorie a permis de faire des avancées importantes dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage. Pourquoi ? Parce qu'elle fournit un cadre explicatif pour comprendre les raisons pour lesquelles des apprentissages peuvent advenir ou non chez les élèves. Depuis les années 1970, les recherches empiriques menées dans les classes ont permis de formaliser des bonnes pratiques, c'est-à-dire des stratégies d'enseignement pouvant faciliter les apprentissages des élèves. Ainsi, on a pu identifier de bonnes stratégies, mais sans pour autant pouvoir en expliquer les raisons de cette efficacité. La théorie de la charge cognitive permet de remédier à cette situation en fournissant un cadre explicatif robuste.

La théorie de la charge cognitive s'appuie sur l'étude du fonctionnement de notre architecture cognitive lorsqu'on apprend quelque chose. Examinons-en brièvement le processus.

Les connaissances sont d'abord traitées dans notre *mémoire de travail*. Nous ne pouvons retenir que de petites quantités de nouvelles informations à la fois, et ce, pendant un temps très court. La mémoire de travail peut se comparer à la mémoire vive d'un ordinateur. Elle correspond à la durée pendant laquelle l'être humain traite et retient des informations avant de les oublier ou de les transférer dans sa mémoire à

long terme. Il s'agit en fait d'une capacité de traitement assez faible : sa durée est courte, de 5 à 20 secondes, et la quantité d'information pouvant être traitée simultanément est d'environ quatre unités. Autrement dit, en phase d'apprentissage, la mémoire de travail d'un élève peut devenir rapidement surchargée et, le cas échéant, il court le risque de ne pas comprendre le contenu enseigné. C'est pourquoi, l'enseignant doit porter une attention particulière à ce phénomène crucial qu'est la surcharge cognitive.

L'*apprentissage* advient lorsque nous transférons avec succès les nouvelles connaissances de notre mémoire de travail vers notre *mémoire à long terme*. Cette dernière est en fait un réservoir quasi illimité de savoirs; elle se compare à la mémoire morte d'un ordinateur qui peut contenir des quantités phénoménales d'informations. Pour y arriver, les connaissances apprises sont organisées et stockées dans notre mémoire à long terme sous forme de « schémas ». Un schéma peut être très simple et ne comporter que quelques informations, ou bien très complexe avec une énorme quantité d'informations. Par exemple, connaître une règle de grammaire, c'est maîtriser un schéma permettant d'écrire correctement l'ensemble des phrases qui y correspondent. Apprendre le décodage en lecture permet de lire une infinité de phrases. L'étude des idées maîtresses dans un curriculum permet d'éviter de surcharger la mémoire de travail des élèves dans un amoncellement de détails inutiles.

Les connaissances ainsi stockées dans la mémoire à long terme sous forme de schémas permettent donc de réduire la charge exercée sur la mémoire de travail lorsque cette dernière cherche à les récupérer. Cela se comprend, car l'organisation en schèmes, permet en « un clic » de réduire le poids requis pour traiter l'information. Quand on possède le concept « arbre » dans sa mémoire à long terme, c'est-à-dire le schème « arbre », on peut lui subsumer tous les arbres qui existent. Il s'agit d'une énorme économie de fonctionnement. Lorsqu'on lit le mot « arbre » dans un texte, la mémoire de travail possède déjà, sans faire d'effort, la connaissance de ce dont il est question et on peut continuer la lecture sans devoir s'arrêter et se demander ce que signifie ce mot.

Cependant, l'apprentissage peut être ralenti, voire stoppé si notre mémoire de travail est *surchargée*, c'est-à-dire lorsque nous devons traiter trop de nouvelles informations à la fois. Cela peut se produire lorsqu'une connaissance à apprendre est complexe ou nouvelle, que l'apprenant est encore novice ou encore que l'environnement d'apprentissage est distrayant ou désorganisé. Il est alors important que l'enseignant réduise la pression (c'est-à-dire la charge) exercée sur la mémoire de travail des élèves afin de maximiser l'apprentissage. Cela peut se faire de multiples

manières et les nombreuses stratégies décrites en enseignement explicite dans le présent ouvrage concourent presque toutes à optimiser la charge de travail, c'est-à-dire la maintenir à un niveau approprié. En revanche, si la connaissance est facilement assimilée par les élèves, l'enseignant pourra alors augmenter progressivement la complexité de la leçon. La théorie de la charge cognitive concorde donc parfaitement avec l'idée d'un apprentissage du simple au complexe.

L'enseignement est plus efficace lorsqu'il est conçu en fonction des limites de la mémoire de travail. En ce sens, la théorie de la charge cognitive est parfaitement cohérente avec les stratégies d'enseignement explicite. On ne sera donc pas surpris d'apprendre que lorsqu'ils enseignent aux élèves un nouveau contenu ou de nouvelles compétences, les enseignants sont plus efficaces quand ils mobilisent les stratégies qui prennent en compte le niveau de difficulté de la tâche, stratégies accompagnées d'exercices gradués et de rétroaction, que lorsqu'ils demandent aux élèves de découvrir par eux-mêmes de nombreux aspects de ce qu'ils doivent apprendre. Le processus de découverte, dans le cas d'apprenants novices, surcharge la mémoire de travail et nuit à l'apprentissage.

En un mot, pour maximiser les apprentissages, l'enseignant doit donc déterminer et maintenir une charge cognitive appropriée au niveau de la mémoire de travail de ses élèves. C'est lors de la planification qu'il essaie de la déterminer et c'est durant son enseignement qu'il cherche à la maintenir à un niveau acceptable.

Données probantes

L'une des applications pédagogiques issue de la théorie de la charge cognitive et la plus connue est le recours aux problèmes déjà résolus (*worked examples*). Le recours aux problèmes déjà résolus consiste à présenter aux élèves un problème déjà solutionné à étudier. Le problème contient sa solution en même temps que son énoncé. Il fournit, étape par étape, la solution détaillée et explicitée. Pour un élève novice, étudier un problème déjà résolu, plutôt que de chercher à en résoudre un par lui-même dont la solution lui est inconnue, diminue considérablement la charge cognitive inutile associée à la résolution du problème et dirige plutôt son attention vers les étapes importantes du problème et les opérations pour le résoudre qui lui sont associées. La méta-analyse de Crissman (2006) a montré l'efficacité des problèmes résolus comparativement à l'enseignement usuel (d de Cohen = 0.57).

Références

Crissman, J. K. (2006). *The design and utilization of effective worked examples: A meta -analysis* (Order No. 3208114). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305275876). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/design-utilization-effective-worked-examples-meta/docview/305275876/se-2?accountid=14267>

Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011), *Cognitive load theory*, New York : Springer-Verlag.

Centre for Education Statistics (2017). *Cognitive load theory in practice Examples for the classroom*. Sydney, Australie : CESE.

<https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/about-us/educational-data/cese/2017-cognitive-load-theory-practice-guide.pdf>

Pour en savoir davantage

<https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/about-us/educational-data/cese/2017-cognitive-load-theory-practice-guide.pdf>

<https://par-temps-clair.blogspot.com/2021/10/gerer-la-charge-cognitive-dans-les.html>

6. Planifier l'enseignement explicite des stratégies cognitives et métacognitives

Définition

Stratégies cognitives et métacognitives. Les enseignants doivent planifier l'enseignement explicite des stratégies cognitives et métacognitives de traitement de l'information, et ce, afin de soutenir la mémoire, l'attention et l'autorégulation de l'apprentissage chez les élèves. L'apprentissage implique non seulement la compréhension du contenu du curriculum, mais aussi l'utilisation de processus cognitifs pour résoudre des problèmes, réguler l'attention, organiser les idées et le matériel, et même prêter attention au fonctionnement de sa propre pensée. L'enseignement explicite des stratégies cognitives et métacognitives permet non seulement de soutenir la compréhension de l'élève, mais l'aide aussi à travailler de manière plus autonome.

L'enseignement des stratégies cognitives et métacognitives comme l'autorégulation devra être intégré aux leçons sur le contenu du curriculum par le biais de la modélisation, de la pratique guidée dans le cadre d'un enseignement explicite. Les élèves peuvent apprendre à suivre et à évaluer leurs performances par rapport à des objectifs explicites et à faire les ajustements nécessaires pour améliorer leur apprentissage.

Justification et illustration en classe

Les experts réussissent à résoudre adéquatement les problèmes rencontrés dans leur domaine. Que ce soit pour l'écriture de romans, la programmation informatique, la compréhension de phénomènes historiques, la formulation d'hypothèses en laboratoire, ils mobilisent avec aisance, pertinence et efficacité un ensemble de stratégies. À la suite d'entretiens prolongés et d'observations fines, les chercheurs en sciences cognitives ont pu mettre au jour les stratégies qu'ils déploient et rendre visibles les procédés et modes de raisonnement qu'ils utilisent. Ce travail d'explicitation a été rendu nécessaire parce que les experts exécutent de manière relativement automatisée des stratégies complexes qui sont devenues en quelque sorte, au fil du temps, une seconde nature, tant et si bien qu'ils ont graduellement oublié les étapes précises et les procédures qu'ils mobilisent.

Les résultats de ces efforts d'explicitation permettent maintenant aux apprenants de bénéficier grandement de ces stratégies utilisées par les experts. De la même manière, l'enseignant gagne à rendre explicites pour ses élèves, les processus de raisonnement qu'il utilise pour résoudre des problèmes. Le fait de rendre explicites ses modes de raisonnement, de les

rendre concrets par des mots et par des représentations visuelles, constitue un soutien fondamental à l'apprentissage de ses élèves, et ce, en raison du fait que peu d'étudiants sont réellement capables de découvrir par eux-mêmes de telles stratégies, même au prix d'énormes efforts et de beaucoup de temps investi. C'est pourquoi il est important de décortiquer et de présenter clairement les stratégies aux élèves; ceux en difficulté, particulièrement, en bénéficient grandement. Elles sont enseignées efficacement par le biais d'un enseignement explicite, comprenant des leçons structurées et organisées, la modélisation, la pratique guidée, le suivi des progrès et la rétroaction (Archer et Hughes, 2011).

Les stratégies cognitives représentent un ensemble d'étapes à suivre dans l'exécution d'une tâche, la résolution d'un problème mathématique, l'emploi de la méthode scientifique, la compréhension d'un texte, l'analyse d'un problème historique, etc. Elles indiquent clairement aux élèves les actions à poser pour comprendre et appliquer avec succès les différents contenus d'apprentissage prévus au programme. Généralement, ces stratégies permettent aux élèves de résoudre une famille de situations-problèmes. À titre d'exemple, pour l'évaluation de la compréhension de la lecture, il s'avère utile d'enseigner aux élèves comment s'y prendre pour répondre à des questions de compréhension de texte. Des stratégies telles que : 1- lire la question; 2- transformer la question en « qu'est-ce que je cherche ? » ; 3- survoler le texte afin de repérer l'information; 4- comparer l'information trouvée à la question posée, correspondent à ce qui doit être explicitement enseigné. Par ailleurs, en écriture, il ne sert à rien de dire aux élèves de penser avant d'écrire, car il s'agit d'un conseil trop général et abstrait pour être véritablement opérationnel. Par ailleurs, les élèves n'ont pas nécessairement une idée de ce qu'est un paragraphe; ils ne savent pas qu'un paragraphe comprend une idée principale et des phases qui soutiennent cette idée. Ils ne réalisent pas non plus, quand ils écrivent, que les phrases doivent être disposées dans un ordre logique (Gore, 2010). C'est pourquoi il importe de planifier l'enseignement explicite des stratégies d'écriture. Par exemple, lorsqu'il s'agit de comparer et de contraster, l'enseignant peut demander aux élèves d'identifier une dimension et de dire en quoi un concept est semblable et différent. Il peut leur fournir une liste de mots qui expriment le contraste tels que : au contraire, à l'opposé, différent, et de mots qui manifestent la similitude comme : semblable, pareil, équivalent, les deux, égal. Il peut aussi leur présenter une matrice de comparaison pour faciliter la représentation visuelle de la comparaison et les aider ainsi à générer des idées.

Il est important de noter que la planification de l'enseignement de stratégies cognitives se combine bien à celui des idées maîtresses d'un

programme, car les premières facilitent l'acquisition des secondes. Cependant, cette stratégie de design curriculaire nécessite que cet enseignement soit explicite et fasse partie de la planification. Dans un contexte d'enseignement explicite, les stratégies cognitives doivent être présentées, expliquées, démontrées et modelées devant les élèves, ce qui implique une planification précise. L'enseignant peut alors avoir recours à une stratégie verbale au sens où il peut utiliser un certain nombre de mots pour catégoriser et expliquer une idée maîtresse. L'enseignant peut aussi faire appel à des aides visuelles, des schémas, modèles, images, diagrammes pour représenter explicitement un phénomène. Quelle que soit l'approche utilisée, cette dernière doit faire l'objet de décisions durant la phase de planification.

Les stratégies cognitives et métacognitives englobent toute une gamme de techniques pédagogiques conçues pour aider les élèves à devenir des apprenants plus autodidactes et indépendants. Ces stratégies, lorsqu'elles sont enseignées explicitement se sont avérées efficaces dans de nombreuses recherches portant sur des domaines d'étude différents et auprès de plusieurs catégories d'élèves en difficulté.

Données probantes

Donker et ses collaborateurs (2014) ont réalisé une méta-analyse sur l'enseignement des stratégies d'apprentissage axées sur l'amélioration de l'apprentissage autorégulé afin de déterminer quelles stratégies spécifiques étaient les plus efficaces pour améliorer les performances scolaires :

La méta-analyse comprenait 58 études menées dans l'enseignement primaire et secondaire sur des interventions visant à améliorer les compétences cognitives, métacognitives et les stratégies de gestion, ainsi que les aspects motivationnels et les connaissances métacognitives. Un total de 95 interventions et 180 tailles d'effet ont démontré des effets substantiels dans les domaines de l'écriture (Hedges' $g = 1.25$), des sciences (.73), des mathématiques (.66) et de la lecture globale (.36). (...) l'enseignement des connaissances métacognitives s'est avéré utile dans tous ces domaines (...) Enfin, aucun effet différentiel n'a été observé pour les élèves ayant des niveaux d'aptitude différents. (Donker, Boer, Kostons, Ewijk, & Werf, 2014, p. 1).

Références

Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. New York, NY: Guilford.

Budin, S., Patti, A. L., & Rafferty, L. A. (2017). Teaching Cognitive and Metacognitive Strategies to Support Learning and Independance. Dans *High-Leverage Practices in Special Education*. Council for Exceptional Children. Sous la direction de J. McLeskey. Arlington, VA, USA : Council for Exceptional Children & CEEDAR Center.

Donker, A. S., Boer, H. D., Kostons, D., Ewijk, C. D., & Werf, M. P. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 11, 1-26.

Gore, M. C. (2010). *Inclusion strategies for secondary classrooms. Keys for struggling learners*. Second edition. Thousand Oaks, Ca. : Corwin.

Pour en savoir davantage

Le SRSR (*Self-Regulated Strategy Development*) est un outil validé par la recherche pour enseigner des stratégies d'apprentissages aux étudiants. Il fournit aux enseignants une démarche d'enseignement explicite de stratégies d'autorégulation des apprentissages à leurs élèves. The IRIS Center. (2008). SRSD: Using learning strategies to enhance student learning. Retrieved from

<https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/srs/>

Le SIM (*Strategic Instruction Model*) est un outil qui guide les enseignants qui veulent enseigner à leurs élèves des stratégies cognitives variées. Voir <http://sim.ku.edu/>

7. Planifier les dispositifs de soutien à l'apprentissage

Définition

Étayage. L'étayage (*scaffolding*) est une stratégie d'enseignement qui consiste à soutenir temporairement l'élève dans son apprentissage, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'il puisse réaliser de manière autonome les tâches demandées. À mesure que l'élève prend de l'assurance et de l'autonomie dans ses apprentissages, l'enseignant enlève progressivement les mesures de soutien offertes, ce qui correspond à la phase de « désétayage ».

Justification et illustration en classe

Les dispositifs d'étayage sont présents partout autour de nous. Lors de la construction d'un immeuble, les ouvriers utilisent des formes pour couler le ciment du solage; le pilote d'avion fait ses premiers essais sur un simulateur de vol; celui qui vient de se fracturer la jambe se réhabilite plus rapidement à l'aide de béquilles; l'enfant apprend à conduire sa bicyclette grâce aux petites roues juxtaposées à celles d'en arrière. Les exemples sont multiples et on n'est pas surpris de voir que l'étayage faisait déjà partie du paysage des classes de notre enfance : tableaux d'affichage, tables de multiplication, même le fameux « Mais-où-et-donc-car-ni-or ? » qu'enfants nous récitons pour mémoriser les conjonctions. Dans tous les cas, construction, pilotage, béquilles, bicyclette, affichage à l'école, un soutien est nécessaire en début de processus pour en arriver en bout de course à une forme d'indépendance.

Une revue de 50 recherches, menée par Rosenshine et Meister (1992), impliquant des classes de la 3^e année du primaire jusqu'au collège a montré que les professeurs efficaces utilisaient des procédures d'étayage (*scaffold*) pour faire apprendre des stratégies cognitives. Les procédures d'étayage sont des dispositifs de soutien fournis par l'enseignant pour aider les élèves à diminuer l'écart entre leurs connaissances ou habiletés préalables et l'objectif d'apprentissage visé.

Toutefois, il peut arriver que les élèves maîtrisent déjà les stratégies à apprendre. Le cas échéant, les dispositifs de soutien ne sont pas nécessaires. Cependant, si les élèves comprennent un peu, mais pas suffisamment les tâches pour les exécuter de manière autonome, alors un dispositif d'étayage s'avère nécessaire. *Il est important de noter que trop de soutien peut empêcher les élèves d'atteindre l'autonomie visée, alors que*

pas assez d'aide risque en revanche de les frustrer, voire de les conduire à l'échec.

Hall (2004) a défini plusieurs caractéristiques d'un dispositif de soutien que l'on peut résumer comme suit :

- Il prend la forme d'étapes, de tâches spécifiques, de matériel concret et d'appui personnalisé;
- Il a lieu durant la période initiale de l'apprentissage;
- Il a pour objectif de réduire la complexité de la tâche en la décomposant en parties pouvant être plus facilement absorbées ;
- La nature et l'intensité des dispositifs de soutien sont ajustées aux capacités de l'apprenant, aux objectifs d'apprentissage et à la complexité de la tâche ;
- Il s'agit d'un dispositif temporaire. Le retrait graduel et planifié du dispositif soutien s'effectue en fonction de la réussite de l'apprenant et de sa capacité à terminer une tâche de façon autonome.

Les dispositifs de soutien à l'apprentissage ont lieu dans cet espace situé entre ce qu'un enfant peut comprendre et exécuter de manière autonome et ce qu'il peut faire avec aide. Cette zone de développement proximal définie par Vygotsky se situe entre le « trop facile » et le « trop difficile », précisément à cet endroit où le soutien est nécessaire et peut être le plus efficace. Cette stratégie s'inscrit directement dans le processus propre à l'enseignement explicite d'échange graduel des responsabilités entre l'enseignant et les élèves. En effet, les phases de modelage (« *Je fais* »), de pratique guidée (« *Nous faisons* ») et de pratique autonome (« *Tu fais* ») correspondent d'abord à un contrôle plus grand de l'enseignant (modelage), puis à une responsabilité partagée (pratique guidée) et enfin, à une période où la réussite de la tâche incombe à l'élève (pratique autonome). Les dispositifs de soutien évoluent donc au fur et à mesure que les élèves sont davantage capables d'exécuter la tâche à apprendre et deviennent ainsi plus compétents (Mariage, Winn & Dabo, 2019). Ce processus de transfert graduel des responsabilités au cours des trois phases (modelage, pratique guidée et pratique autonome) est le cadre de référence utilisé pour l'apprentissage de différentes matières.

Les dispositifs de soutien à l'apprentissage peuvent être planifiés ou encore émerger au cours des interactions avec les élèves (Mariage, Winn & Dabo, 2019). Étant donné que nous examinons, dans cette section-ci, les stratégies relatives à la préparation du curriculum, nous nous limiterons

pour l'instant à ce qui concerne la planification des dispositifs de soutien. Les outils planifiés incluent le plus souvent des posters, des listes de vérification, des organisateurs graphiques, des outils de réflexion (*think-sheets*) des cartes de repérage (*cue cards*) et d'autres outils visuels. Ils peuvent être incorporés à l'enseignement dans le cadre d'un transfert graduel de responsabilité. Une bonne connaissance du curriculum à enseigner et des élèves est évidemment essentielle pour planifier des dispositifs de soutien efficaces. Les enseignants qui connaissent bien leur curriculum et leurs élèves sont capables de mieux contrôler le niveau de difficulté des tâches à apprendre et de fournir par conséquent les dispositifs de soutien davantage appropriés. En cours d'enseignement, en fonction des réactions et performances de leurs élèves, les enseignants ajusteront leurs dispositifs selon les besoins identifiés.

Le tableau qui suit illustre des outils d'étayage en fonctions des objectifs d'apprentissage poursuivis.

Tableau 3. Exemples d'outils de soutien à prévoir lors de la planification (Adaptation de Mariage *et al.*, 2019)

Fonction de l'outil	Nature de l'outil	Objectif
Outils pour structurer l'information, les stratégies ou les processus.	Organisateurs graphiques; Tableau d'ancrage; Affiches de stratégie; Tableaux/cartes; Rubriques/listes de contrôle; Tableaux de vocabulaire.	Structurer les tâches d'apprentissage; Donner des rappels; Faciliter l'autogestion de ses apprentissages; Permettre aux élèves de mettre l'accent sur les composantes essentielles.
Outils pour permettre aux élèves d'interagir avec l'information ou d'exécuter une tâche.	Début de phrases; Cadres de paragraphes; Tâches partiellement construites; Surligneurs; Routines et notes en caractère gras.	Stimuler une « conversation » avec le texte; Mettre en évidence les informations clés; Consolider la pensée en mémoire;

		Modeler le langage de la discipline.
Outils pour faciliter l'apprentissage en réduisant la charge cognitive.	Mur de mots; Calculettes; Vérificateurs d'orthographe; Procédés mnémotechniques; Processus de génération de textes.	Permettre aux élèves de mémoriser une séquence mnémotechnique qui représente une stratégie en plusieurs étapes; Rendre l'abstrait plus concret; Permettre à l'élève de mettre l'accent sur l'élément cognitif dont il a besoin.

Données probantes

Dès 1992, Rosenshine et Merister ont synthétisé 50 études ayant montré les effets positifs des différentes formes d'étayage pour l'enseignement de stratégies cognitives. Les dispositifs d'étayage font généralement partie des éléments se retrouvant à l'intérieur d'approches pédagogiques efficaces, comme l'enseignement réciproque utilisé en lecture (Palincsar, 1986). Swanson et ses collègues (2014) ont réalisé une méta-analyse sur les effets des interventions en matière de lecture effectuées à l'aide du contenu d'études sociales pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage de la maternelle à la 12^e année. Les interventions en lecture mises en œuvre dans le contexte des études sociales ont utilisé des organisateurs graphiques, des moyens mnémotechniques, des questions de lecture et des réponses, des notes guidées et un enseignement de la compréhension à composantes multiples. La taille de l'effet moyen pour les interventions incluses dans la méta-analyse était de 1.02, ce qui indique que les interventions en lecture réalisées dans le cadre d'études sociales ont un effet positif important sur les résultats des étudiants ayant des difficultés d'apprentissage.

Références

Hall, T. & Vue, G. (2004). *Explicit Instruction*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. (Links updated 2014). Retrieved [25-04-2022] from

<http://aem.cast.org/about/publications/2002/ncac-explicit-instruction.htm>

Larkin, M. (2002). *Using scaffolded instruction to optimize learning*. ERIC Digest. Arlington, VA Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, ED474301.

Mariage, T., Winn, J., & Dabo, A. (2018). Provide scaffolded supports. In McLeskey, J., Maheady, L., Billingsley, B., Brownell, M. T., Lewis, T. J. (Eds.), *High leverage practices for inclusive classrooms* (pp. 197–214). Routledge.

Palincsar, A. S. (1986). The role of dialogue in providing scaffolded instruction. *Educational Psychologist*, 21, 73–98.
<https://doi.org/10.1080/00461520.1986.9653025>

Rosenshine, B., & Meister, C. (1992). The use of scaffolds for teaching higher-level cognitive strategies. *Educational Leadership*, 49(7), 26–33.

Swanson, E., Hairrell, A., Kent, S., Ciullo, S., Wanzek, J. A., & Vaughn, S. (2014). A synthesis and meta-analysis of reading interventions using social studies content for students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 47(2), 178–195.
<https://doi.org/10.1177/0022219412451131>

Pour en savoir davantage

Vidéos sur l'étayage (en anglais) :

https://www.bing.com/search?q=teaching+matters+%3A+scaffolding&cv_id=9572494834084111ba59884b71764fbe&aqs=edge..69i57.18033j0j1&pqlt=41&FORM=ANNAB1&PC=U531

8. Planifier la révision des apprentissages

Définition

La révision. L'idée à la base de la révision est de donner aux élèves le plus d'occasions possible de travailler sur ce qui a été vu en classe. En effet, la psychologie cognitive montre qu'une matière apprise, mais non suffisamment travaillée par la suite, est facilement oubliée. En corollaire, on indique aussi que c'est par une pratique soutenue qu'un apprenant en arrive à atteindre un niveau de maîtrise élevé.

Justification et illustration en classe

Il est bien facile pour un enseignant débutant de croire qu'une fois un contenu enseigné et appris par les élèves, il ne sera plus nécessaire d'y revenir par la suite. En effet, les élèves se souviennent généralement du contenu fraîchement abordé la veille. Cependant, l'affaire se complique quand l'enseignant révise la matière une, deux ou quatre semaines plus tard. Il vit alors une amère désillusion.

Ce phénomène peut s'expliquer : il est possible que l'enseignant suive pas à pas la démarche d'un manuel, et, le plus souvent, ce dernier comme la plupart des autres, se limite à proposer une exercisation intense, mais non distribuée dans le temps. Il est possible également que, dans l'effervescence du quotidien, l'enseignant n'ait tout simplement pas pu accorder de temps à la révision, composante pourtant essentielle de l'apprentissage. En effet, cette stratégie représente l'un des éléments les plus souvent négligés sur le plan curriculaire (Carnine, Jones & Dixon, 1994). Les travaux de Good et Grouws (1979), souvent cités par Rosenshine, indiquent en revanche que les enseignants efficaces consacrent de 15 à 20 % de leur temps d'enseignement à la révision hebdomadaire et mensuelle. Cela fait de la révision une des six fonctions essentielles d'un enseignement efficace (Rosenhine et Stevens, 1986).

Cette composante, pour ne pas être négligée, voire carrément oubliée, mérite par conséquent d'être planifiée avec soin par l'enseignant. La planification judicieuse de la révision est essentielle au sens où elle permet de s'assurer que les élèves conservent une « emprise » conceptuelle et procédurale sur les savoirs et les habiletés apprises (Hall, 2009). De cette manière, le transfert des apprentissages sera d'autant facilité que les savoirs et savoir-faire qui seront sollicités pourront être effectivement mobilisés par la suite dans d'autres contextes.

On a trop souvent associé de manière péjorative la révision des apprentissages à l'idée d'« exercisation », et ce, comme dans l'expression

anglophone « *drill and kill* ». Or, les travaux réalisés en psychologie cognitive (Anderson, 1983, 1997) révèlent pourtant que la qualité de la rétention des apprentissages en mémoire à long terme est largement tributaire des occasions de révision et de réutilisation desdits apprentissages. Ainsi, la révision des apprentissages constitue une stratégie pédagogique incontournable et indispensable pour la conception d'un design curriculaire de qualité dans la perspective de l'enseignement explicite. Il semble qu'il serait plus approprié de reformuler l'adage « *drill and kill* » en le remplaçant par celui-ci : « *drill and skill* » (Archer & Hughes, 1991).

Dans cette perspective de design curriculaire, la révision proposée aux élèves doit être *suffisante, distribuée, cumulative* et *variée* (Carnine et al., 1994; Dixon, 1994). Hughes, (2019) insiste aussi pour que les activités de révision soient *combinées ou intercalées*.

- *Suffisante*, au sens où elle permet de vérifier si les objectifs de compréhension et de fluidité ont été atteints. C'est à l'enseignant de juger la quantité pertinente tout en gardant à l'esprit que, dans ce cas, plus est préférable à moins. Les chercheurs du *Direct Instruction* mentionnent qu'il est préférable de planifier une quantité importante d'activités de révision, quitte à en réduire le nombre au besoin selon l'évolution de la situation.
- *Distribuée*, au sens où l'on privilégie un étalement de la pratique dans le temps pour favoriser la rétention à long terme, l'automatisation et le transfert. Des révisions distribuées dans le temps permettent d'éviter de tout concentrer sur une période de temps trop restreinte.
- *Cumulative*, afin d'assurer l'apprentissage de manière stratégique et intégrée de telle sorte qu'après avoir appris A, puis B, puis C, les trois, c'est-à-dire A-B-C seront revus ensemble. Ainsi, la révision intégrera les uns aux autres les apprentissages réalisés de manière cumulative et selon la stratégie de l'intégration stratégique présenté antérieurement.
- *Variée*, et ce, dans le but de faciliter le transfert dans d'autres contextes sans pour autant qu'ils impliquent des savoirs d'une nature nouvelle, ce qui pourrait nuire au transfert (Dixon, 1994). Lors des périodes de révision, les activités proposées devraient comporter suffisamment de similitudes avec les tâches initiales pour que celles-ci soient reconnues par des élèves. L'enseignant devrait donc varier ses activités de révision de façon à ce que les concepts

revus soient mobilisés dans des tâches légèrement différentes des situations d'apprentissage initiales.

- *Combinée ou intercalée*, afin de faire alterner plusieurs types de problèmes ou d'exercices différents, mais apparentés et qui sont résolus au cours d'une même séance d'entraînement. L'objectif de la pratique combinée est de s'assurer que les problèmes ou exercices soient disposés en alternance et non de manière à ce qu'un seul type de problèmes soit résolu de manière continue. Par exemple, il s'agit de faire alterner dans un même exercice des additions, des soustractions et des multiplications.

Tout comme il est essentiel que l'on retrouve dans le design curriculaire un calendrier de révision, il importe aussi que l'enseignant y précise les outils de révision qu'il utilisera. Ceux-ci sont nombreux et, la plupart du temps, ils prennent la forme de quizz, de petits tests pratiques, de questions de réflexion sur le contenu, de demandes de verbalisation, d'élaboration, de dispositifs mnémotechniques. En fait, ce sont pour ainsi dire des outils d'évaluation formative simples, la plupart du temps construits par l'enseignant, qui lui permettent de diagnostiquer le niveau de compréhension de ses élèves et d'ajuster son enseignement au besoin. Dans un ouvrage récent (Gauthier, Bissonnette et Bocquillon, 2022), nous présentons plusieurs revues de recherches sur ces outils et modalités de révision.

Il convient de noter finalement que la qualité des apprentissages initiaux influence directement l'efficacité des activités de révision. Ainsi, s'il s'avère inefficace de procéder à la révision d'un concept incompris, il est en revanche préférable de l'enseigner de nouveau afin d'éviter le développement et la stabilisation de connaissances erronées. La réutilisation d'un concept à l'intérieur d'une activité de révision s'avère facilitée lorsque ce concept a été enseigné explicitement et appliqué adéquatement lors d'activités et d'exercices durant la pratique dirigée et la pratique autonome. Les activités de révision se révèlent particulièrement importantes pour l'apprentissage et la rétention des idées maîtresses et des stratégies cognitives.

Données probantes

Dans une méta-analyse récente portant sur les stratégies favorisant l'apprentissage, Donoghue et Hattie (2021) ont réanalysé les recherches présentées par Dunlosky et ses collaborateurs en 2013. Cette méta-analyse montre à nouveau l'impact positif d'instaurer une pratique distribuée dans le temps pour favoriser la rétention des apprentissages en mémoire.

De nombreuses études ont montré que la pratique répartie dans le temps (espacée) [pratique distribuée] est beaucoup plus efficace que la pratique sur une courte période (massée) - c'est ce que l'on entend par pratique distribuée. La plupart des élèves ont besoin de trois ou quatre occasions d'apprendre quelque chose (Nuthall, 2007), mais ces occasions d'apprentissage sont plus efficaces si elles sont réparties dans le temps, plutôt qu'en une seule session massive (...) Il y a eu quatre méta-analyses des pratiques espacées par rapport aux pratiques massées impliquant environ 300 études, avec un effet moyen de 0.60 (Donovan et Radosovich, 1999 ; Cepeda et al., 2006 ; Janiszewski et al., 2003 ; Lee et Genovese 1988). (Donoghue et Hattie, 2021, p. 2)

Références

Anderson, J. R. (1997). La puissance de l'apprentissage. Dans B. Levy et É. Servan Schreiber, *Les secrets de l'intelligence*. 2 cédéroms, Montreuil, France : Ubi Soft/Hypermind.

Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University press.

Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction. Effective and efficient teaching*. New York : Guilford press.

Carnine, D., Jones, E. D., & Dixon, R. (1994). « Mathematics : Educational tools for diverse learners. *School Psychology Review*, 23(3), 406-427.

Dixon, B. (1994). Research-based guidelines for selecting mathematics curriculum. *Effective school practices*, printemps, 47-61.

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychol. Sci. Public Interest* 14(1), 4-58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>

Donoghue, G. M., & Hattie, J. A. C. (2021). A meta-analysis of ten learning techniques. *Frontiers in Education*, 6, 581216. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.581216>

Hughes, C. A., & Lee, J. Y. (2019). Distributed and interleaved practice Two Effective and Efficient Independent Practice Procedures. Dans *Apprendre et enseigner aujourd'hui*. 8(2), 15-21.

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Boquillon, M. (2022). Pourquoi et comment consolider les apprentissages ? Dans *Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Good, T. L., & Grows, D. A. (1979). The Missouri Mathematics Effectiveness Project. *Journal of Educational Psychology*, 71. 143-155.

Rosenshine, B. V., & Stevens, R. (1986). Teaching Functions. In M. C. Wittrock (dir). *Handbook of Research on Teaching* (3e éd.). (pp. 376-391) New York: Macmillan.

Pour en savoir davantage

Agarwal, P. K., Roediger, H. L., McDaniel, M. A., & McDermott, K. B., (2013). *How to Use Retrieval Practice to Improve Learning*. Institute of Education sciences. Washington University, St-Louis, USA.

Carpenter, S. K., Cepeda, N. J., Rohrer, D., Kang, S. H. K., & Pashler, H. (2012). Using spacing to enhance diverse forms of learning: Review of recent research and implications for instruction. *Educational Psychology Review*, 24, 369-378.

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, N. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest*. Jan;14(1):4-58. [https://doi: 10.1177/1529100612453266](https://doi.org/10.1177/1529100612453266). PMID: 26173288.

Pashler, H., Bain, P., Bottge, B., Graesser, A., Koedinger, K., McDaniel, M., & Metcalfe, J. (2007) *Organizing Instruction and Study to Improve Student Learning* (NCER 2007-2004). Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from <http://ncer.ed.gov>

9. Vérifier l'alignement curriculaire

Définition

Alignement curriculaire. L'efficacité de l'enseignement sera améliorée s'il existe une congruence importante entre le curriculum prescrit, l'enseignement offert par l'enseignant et l'évaluation réalisée. C'est ce que l'on appelle l'alignement curriculaire au niveau de la classe.

Justification et illustration en classe

Des auteurs (Cohen, 1987, 1995; Guskey, 2003) ont insisté sur l'importance de la cohérence entre le curriculum prescrit, l'enseignement réalisé en classe et l'évaluation effectuée pour vérifier les apprentissages. Cette recherche de cohérence s'appelle l'alignement curriculaire. Elle doit également faire l'objet de planification.

Pour mettre en application la stratégie de l'alignement curriculaire, la première étape consiste à définir le plus clairement possible les cibles ou *objectifs d'apprentissage* prescrits dans le curriculum. C'est la première stratégie que nous avons décrite auparavant (1. Préciser objectifs d'apprentissage). Il s'agit alors d'identifier les connaissances, habiletés ou les compétences qui doivent être maîtrisées par les élèves. Les objectifs précisent aussi les critères observables pour en attester l'atteinte lors de l'évaluation. Cette première étape permet à l'enseignant de clarifier sa compréhension du curriculum, de la concrétiser, voire de la matérialiser afin de faciliter son enseignement et son évaluation.

Il faudra ensuite s'assurer de planifier, pour la phase d'enseignement proprement dite, des séquences d'activités d'apprentissage qui permettront aux élèves d'acquérir les connaissances, habiletés et compétences visées et énoncées dans les objectifs du curriculum. Cette étape exige la *planification d'activités d'apprentissage* cohérentes avec le curriculum prescrit, ce qui permettra aux élèves de comprendre, d'appliquer, de s'exercer à réaliser ce qui est attendu d'eux.

Enfin, l'*évaluation* représente le moment ultime puisqu'il s'agit de vérifier si les élèves maîtrisent les connaissances prévues dans les objectifs, utilisent les concepts et déploient adéquatement les compétences visées par le curriculum. L'évaluation permet de juger le degré de maîtrise des connaissances et le niveau de développement des compétences acquis par les élèves à la suite des expériences d'apprentissage effectuées en salle de classe. L'évaluation porte uniquement sur ce qui a été enseigné, c'est-à-dire sur ce qui a fait objet d'apprentissage en salle de classe. L'évaluation

ne comporte alors aucune surprise, aucun piège pour l'élève, car toutes les tâches demandées sont reconnaissables et congruentes avec, d'une part, ce qui a été enseigné en classe et, d'autre part, avec les contenus curriculaires prescrits. Ainsi si le curriculum prévoit l'apprentissage de *l'addition avec retenue*, l'enseignant planifie alors une séquence didactique qui lui permettra *d'enseigner l'addition avec retenue* et l'évaluation portera strictement sur *l'addition avec retenue*.

Procéder de cette façon illustre bien cette stratégie de l'alignement axée sur la cohérence et qui propose de traduire un curriculum prescrit en un curriculum enseigné et évalué et dont la maîtrise des savoirs et habiletés est attestée par les élèves.

La concrétisation d'une telle stratégie nécessite une planification systématique (Cohen, 1987, 1995). Cette planification systématique débute par la transformation des connaissances et des compétences prescrites dans le curriculum en manifestations, comportements et actions observables, qui seront évalués ultérieurement en fonction de critères de performance précis. Ensuite, l'enseignement est planifié de façon à répondre à la question suivante : comment procéder pour permettre aux élèves d'apprendre ce qui doit être maîtrisé ? Enfin, il faut procéder à l'évaluation en proposant aux élèves des tâches représentatives des apprentissages réalisés et pratiqués en situation de classe, tel que prévu au départ par le curriculum. Par exemple, les élèves ne pourront pas devenir compétents à rédiger des textes variés si les tâches d'apprentissage qu'on leur propose en classe ne comportent que des exercices de grammaire. Dans ce contexte, l'enseignement des différentes structures de texte combiné à de multiples occasions de pratique s'avèrent indispensables pour assurer la maîtrise des apprentissages visés.

L'efficacité de l'alignement (et de l'enseignement) est donc largement tributaire du degré de clarté ainsi que de cohérence entre chacune de ses différentes composantes : les contenus prescrits par le curriculum doivent être ceux qui sont enseignés en classe et ultérieurement, seulement ceux qui seront objet d'évaluation.

Données probantes

Les travaux menés depuis le début des années 80 par Cohen (1987, 1995) démontrent que l'alignement curriculaire explique environ 50 % de la variance observée dans la performance scolaire des élèves. L'analyse des résultats indique que la taille d'effet obtenue par l'alignement se situe

autour de 2,0 (Cohen, 1987, 1995). De plus, les recherches effectuées sous la supervision de Cohen indiquent que les effets positifs obtenus proviennent d'interventions réalisées tant avec des élèves du primaire que du secondaire, et ce, dans plusieurs disciplines : résolution de problèmes, chimie, lecture et écriture (Cohen, 1987, 1995). Inversement, plusieurs recherches ont également critiqué les effets pervers du non-alignement (Alleman & Brophy, 1993; Carnine, 1997; Jitendra et al., 2001; Woodward, 1991). À titre d'exemple, Berliner (1984) a fait état, dans ses écrits, d'études qui ont comparé les apprentissages que les enfants avaient réalisés en classe (matériel utilisé, présentation de l'enseignant, évaluation réalisée, etc.) avec les questions qui étaient posées dans certaines évaluations standardisées. Les résultats ont montré qu'au mieux, 30% de la matière évaluée n'avait jamais été enseignée et, qu'au pire, 47% du matériel évalué n'avait pas fait l'objet d'une présentation en classe.

Références

Alleman, J., & Brophy, J. (1993). Is curriculum integration a boon or a threat to social studies? *Social Education*, 57, 287-291.

Berliner, D. (1984), The half-full glass: A review of research on teaching, in P.L. Hosford (ed.), *Using what we know about teaching* (pp. 51-84), Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Carnine, D. (1997). Instructional Design in Mathematics for Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30(2), 130-141.

Cohen, S. A., (1987). Instructional Alignment: Searching for a Magic Bullet. *Education Researcher*, November, 16-20.

Cohen, S. A. (1995). Instructional Alignment. In Block, J. H., Everson, S. T., Guskey, T. R. *School Improvement Programs. A Handbook for Educational Leaders*. (pp. 153-181). New York: Scholastic Leadership Policy Research.

Guskey, T. R. (2003). How Classroom Assessments Improve Learning. *Educational Leadership* 60(5), 7-11.

Jitendra, A. K., Nolet, V., Xin, Y. P., Gomez, O., Iskold, L., Renouf, K., & DaCosta, J. (2001). An analysis of middle school geography textbooks: Implications for students with learning problems. *Reading and Writing Quarterly*, 17, 151-174.

Woodward, J. (1991). Procedural Knowledge in Mathematics: The Role of the Curriculum. *Journal of Learning Disabilities*, 24(4), 242-251.

Pour en savoir davantage

https://www.colorado.edu/asset/sites/default/files/attached-files/curriculum_mapping_fc_2.pdf

https://learninginnovation.ca/wp-content/uploads/2021/05/LC_CAF_04.20.pdf

10. Évaluer de façon formative et sommative

Définition

Évaluation formative. L'évaluation formative assure le monitoring de l'apprentissage des élèves en leur fournissant une rétroaction continue. Elle permet aux élèves d'identifier leurs forces, leurs faiblesses et même de développer leur capacité d'autorégulation. De plus, l'évaluation formative sert également de rétroaction pour l'enseignant qui peut ajuster son enseignement en fonction de la compréhension des élèves face aux apprentissages visés. Les évaluations formatives peuvent être réalisées par l'enseignant, par le travail en collaboration des élèves ou par l'élève lui-même (auto-évaluation). L'évaluation formative est dite au service de l'apprentissage et elle a lieu durant toutes les phases de l'enseignement.

Scallon (2000, p. 21) définit l'évaluation formative comme :

Un processus d'évaluation continue ayant pour objectif d'assurer la progression des individus engagés dans une démarche d'apprentissage ou de formation, selon deux voies possibles : soit par des modifications de la situation ou du contexte pédagogique, soit en offrant à chaque individu l'aide dont il a besoin pour progresser, et ce, dans chacun des cas, pour apporter, s'il y a lieu, des améliorations ou des correctifs appropriés.

*L'évaluation sommative*¹¹ porte sur les connaissances acquises ou les compétences développées par les élèves au terme d'une unité ou d'une séquence d'enseignement. L'évaluation sommative certifie l'atteinte des objectifs d'apprentissage ou le développement des compétences. Contrairement à l'évaluation formative, celle de type sommatif s'accompagne d'une mention d'échec ou de réussite, notée ou non sur une échelle, et elle conduit à un niveau de reconnaissance.

Ainsi, l'évaluation sommative détermine si les apprenants ont atteint des critères de compétence prédéterminés. Cette évaluation a lieu à la fin d'une phase d'apprentissage ou d'enseignement. L'évaluation sommative permet d'établir un jugement définitif selon l'atteinte ou non des objectifs visés dans un programme d'études, et ce, sous la forme d'un bilan. L'évaluation

¹¹ Le terme évaluation certificative est également employé en Europe (Scallon, 2000). Il a la même signification que l'évaluation sommative. Scallon ajoute également l'*évaluation diagnostique* qui représente une forme d'évaluation qui a lieu au début d'une phase d'apprentissage ou d'un programme de formation et qui a une fonction de prévention en indiquant aux parties prenantes quels pourraient être les éléments qui vont influencer les apprentissages, par exemple le niveau d'expertise et de maturité des apprenants.

sommative permet de « sanctionner, de certifier pour chaque apprenant le degré de maîtrise des objectifs pédagogiques visés (Scallon, 2000 p. 17) ».

Comme il est mentionné dans la description de la stratégie de l'alignement curriculaire, il doit y avoir une forte congruence entre les objectifs d'apprentissage, les activités d'enseignement et les évaluations afin que l'élève soit évalué sur ce qui a réellement été vu dans les cours et qui doit aussi correspondre au programme d'études.

Justification et illustration en classe

L'évaluation des apprentissages est un processus systématique visant à déterminer dans quelle mesure les objectifs visés par un programme d'études ont été atteints. L'évaluation formative a pour but d'améliorer l'apprentissage de l'élève en lui fournissant une rétroaction significative et efficace. L'évaluation formative est une activité continue et elle a lieu tout au long du processus d'apprentissage. L'évaluation sommative quant à elle a lieu à un moment précis, non pas pendant le processus d'apprentissage, mais plutôt à la suite de ce processus ou à la fin d'une séquence d'enseignement. C'est pourquoi on peut considérer l'évaluation formative comme un processus et l'évaluation sommative comme un produit. Fournir à l'élève plusieurs rétroactions lors d'évaluations formatives est un levier puissant favorisant la réussite de ce dernier lors d'évaluations sommatives (Black & Wiliam, 1998).

L'évaluation formative peut se réaliser sous différentes formes et par divers moyens ou activités : questionner l'élève oralement ou à l'écrit, lui demander d'exécuter une procédure, de raisonner à haute voix, d'expliquer à son camarade ce qu'il comprend, identifier les éléments importants présentés, résumer dans ses mots ce qui est essentiel, recourir à l'enseignement réciproque, demander de s'autoévaluer ou de réaliser des exercices, etc. Toutes ces activités de l'élève sont monitorées par l'enseignant qui s'assure de la compréhension des apprentissages visés. Le monitoring de l'enseignant, son questionnement et sa rétroaction fournissent à l'élève le soutien nécessaire à la maîtrise des apprentissages.

L'évaluation sommative est un produit et elle peut prendre différentes formes : exposé oral, étude de cas, rédaction d'un écrit, questionnaire à choix multiples, examen à développement, etc. Elle permet à l'enseignant d'apprécier le niveau d'apprentissage atteint par un élève, de le situer par rapport à son groupe, mais également de juger de l'efficacité de son enseignement. Ces évaluations sont également importantes pour les directions d'établissement, les responsables des programmes d'études et les dirigeants scolaires. Les évaluations sommatives, en particulier celles qui sont standardisées et habituellement préparées par un ministère de

l'éducation, font l'objet de critiques fréquentes surtout lorsque cette évaluation est déterminante pour la certification de l'élève. Malgré ces critiques, States, Detrich et Keyworth (2018) ont montré l'utilité et la pertinence de ce type d'évaluation.

Données probantes

Hansol et ses collaborateurs (2020) ont montré les effets positifs des évaluations formatives. Les chercheurs ont fait un examen systématique des études empiriques antérieures menées sur l'évaluation formative pour améliorer l'apprentissage des élèves. L'analyse des 126 tailles d'effet identifiées dans 33 études sélectionnées a révélé un effet positif global de l'évaluation formative sur l'apprentissage des élèves ($d = 0,29$). Quoique l'évaluation sommative ait un effet positif ($d = 0,05$), mais faible sur le rendement des élèves (Yeh, 2007), les chercheurs States, Detrich et Keyworth (2018, p. 9) indiquent que :

L'évaluation sommative est un outil couramment utilisé par les enseignants et les administrateurs scolaires. Elle va d'un simple examen de fin de leçon conçu par l'enseignant à des tests standardisés qui déterminent l'obtention du diplôme d'études secondaires et l'entrée à l'université. Si elle est utilisée aux fins pour lesquelles elle a été conçue, l'évaluation sommative joue un rôle important dans l'éducation. Lorsqu'elle est utilisée de manière appropriée, elle peut fournir des données objectives pour étayer le jugement professionnel d'un enseignant, pour prendre des décisions importantes et comme outil pour obtenir les informations nécessaires à l'ajustement des programmes et de l'enseignement qui, en fin de compte, amélioreront le processus éducatif.

Références

- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Hansol, L., Chung, H. Q., Zhang, Y., Abedi, J., & Warschauer, M. (2020) The Effectiveness and Features of Formative Assessment in US K-12 Education: A Systematic Review. *Applied Measurement in Education*, 33(2), 124-140, DOI: 10.1080/08957347.2020.1732383
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Montréal: Éditions du Renouveau pédagogique.

States, J., Detrich, R., & Keyworth, R. (2018). *Overview of Summative Assessment*. Oakland, CA : The Wing Institute.
<https://www.winginstitute.org/assessment-summative>

Yeh, S. S. (2007). The cost-effectiveness of five policies for improving student achievement. *American Journal of Evaluation*, 28(4), 416–436.

Pour en savoir davantage

https://wiki.telug.ca/wikitedia/index.php/%C3%89valuation_sommative

https://wiki.telug.ca/wikitedia/index.php/%C3%89valuation_formative

11. Établir un canevas de la leçon

Cette dernière section clôt la première étape de la préparation du curriculum en vue de son enseignement dans la classe. Elle s'appuie et réfère aux 10 stratégies que nous avons présentées jusqu'à maintenant et qui permettent de bien comprendre la nature du curriculum, sa structure et ses objectifs. Le tableau qui suit en fait une présentation succincte.

Tableau 4. Récapitulation de l'étape de préparation de l'enseignement

<i>PRÉPARATION DE LA GESTION DES APPRENTISSAGES</i>	
1. Préciser les objectifs d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none">• Spécifier ce qui est attendu des élèves au terme de la leçon (comportement + contenu + conditions)
2. Identifier les idées maîtresses	<ul style="list-style-type: none">• Repérer la fréquence d'apparition et l'importance dans le curriculum• Regrouper par thèmes et catégories• Déterminer le temps d'enseignement dévolu
3. Identifier les connaissances préalables	<ul style="list-style-type: none">• Planifier la vérification de la solidité des connaissances préalables chez les élèves• Assurer un intervalle de temps moyen entre l'enseignement des connaissances préalables et des connaissances nouvelles
4. Intégrer les connaissances de manière stratégique	<ul style="list-style-type: none">• Identifier l'enseignement des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles• Organiser la séquence d'enseignement orientée du simple vers le complexe• Planifier l'emboîtement hiérarchique des séquences d'apprentissage
5. Déterminer la charge cognitive appropriée	<ul style="list-style-type: none">• Analyser le niveau de difficulté de la tâche• Mettre en relation avec le niveau des élèves• Anticiper la charge cognitive appropriée
6. Planifier l'enseignement explicite des stratégies cognitives et métacognitives	<ul style="list-style-type: none">• Planifier l'enseignement des stratégies cognitives permettant la résolution d'une famille de situations-problèmes

7. Planifier les dispositifs de soutien à l'apprentissage

- Planifier les stratégies d'enseignement explicite : modelage, pratique dirigée et pratique autonome
- Planifier des séquences d'enseignement orientées du facile vers le difficile
- Organiser les connaissances à l'aide de schémas, graphiques, tableaux, listes de vérification, outils structurants

8. Planifier la révision des apprentissages

- Planifier la révision des idées maîtresses et des stratégies cognitives
- Planifier des occasions de révision suffisantes, distribuées, cumulatives, variées

9. Vérifier l'alignement curriculaire

- Vérifier la cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les activités d'apprentissage prévues et l'évaluation anticipée

10. Évaluer de façon formative et sommative

- Évaluer de façon formative assure un monitoring constant de l'apprentissage des élèves en leur fournissant une rétroaction tout au long des activités d'enseignement.
- Évaluer de façon sommative permet de porter un jugement définitif selon l'atteinte ou non des objectifs d'apprentissage visés à la fin d'une phase d'apprentissage.

11. Préparer un canevas de la leçon

- Préciser les objectifs
- Planifier l'ouverture de la leçon
- Planifier la conduite de la leçon
- Planifier l'objectivation de la leçon
- Déterminer un temps pour chaque étape et préciser le matériel requis

Pour bien gérer les apprentissages, il faut non seulement travailler et « mettre à sa main » le curriculum comme nous venons de le voir, mais aussi aller plus loin et concrétiser cette analyse dans une planification concrète précisant le contenu et le déroulement anticipé de la leçon. Pour simplifier, nous parlons ici d'une leçon, mais cela peut convenir également à un ensemble de leçons centrées autour des mêmes objectifs. Certains préfèrent plutôt utiliser l'expression d'unités d'apprentissage ou encore de modules. Peu importe le terme utilisé, nous voulons insister ici sur l'importance de planifier ce qui se passera en classe.

Comme le mentionnent Rosenshine et Stevens (1986), les chercheurs se sont rendu compte que les enseignants efficaces commencent une leçon avec une courte révision des connaissances antérieures nécessaires à l'apprentissage à venir ; ils débutent avec la présentation des objectifs,

présentent la nouvelle notion pas à pas, font pratiquer les élèves après chaque étape, donnent des consignes et des explications claires et détaillées, s'assurent de maintenir un niveau de pratique élevé pour chaque élève, posent beaucoup de questions, vérifient constamment la compréhension et obtiennent des réponses de tous. Ils revoient les travaux écrits lors de la pratique autonome et, si nécessaire, aident les élèves pendant le travail. Si les enseignants efficaces exécutent ces comportements, il est donc important, pour qui veut optimiser son enseignement, de les planifier au préalable afin de ne pas négliger ou oublier des stratégies importantes, de garder le focus et d'éviter l'éparpillement et l'improvisation. Nous insistons ici sur la nécessité de préciser au départ les objectifs d'apprentissage, de planifier le rappel des connaissances antérieures de même que les différentes étapes du déroulement de la leçon : l'ouverture, l'interaction et la clôture.

Écrire un plan de leçon peut sembler fastidieux, mais cela présente des avantages certains comme celui de bien réfléchir à la cible visée, aux activités à préparer, à la mise en scène des différentes étapes, au matériel requis, à l'estimation du temps, à l'évaluation. Bref, cela fait beaucoup d'informations à gérer pour l'enseignant et il vaut mieux qu'il s'appuie sur une planification rigoureuse plutôt que d'agir de manière précipitée ou chaotique, et ce, dans un contexte complexe comme celui de la classe où toute une série d'événements se déroulent en même temps. Selon l'évolution de la situation, l'enseignant pourra, le cas échéant, juger opportun de proposer une activité différente de celle prévue, d'en annuler une autre qui était à l'horaire et de passer plutôt à la suivante mais, en tout état de cause, la planification permet de garder le cap et d'éviter l'improvisation. Par ailleurs, des recherches ont montré que les novices gagnent à faire des planifications plus élaborées quitte à les simplifier par la suite à mesure que leur bagage d'expérience s'accumule et qu'ils ont bien intégré la démarche.

Il existe nombre de modèles guidant l'écriture d'un plan de leçon; la nature et la quantité d'éléments à y inclure peuvent évidemment varier. Nous proposons le modèle ci-dessous sachant qu'il s'inscrit dans la perspective d'un enseignement explicite (Archer et Hughes, 2011).

Planifier l'ouverture de la leçon

Dans une leçon efficace, l'enseignant doit penser à la manière de commencer sa leçon, ce que nous appelons l'ouverture de la leçon. L'ouverture est une étape importante parce qu'elle lance l'activité, elle permet d'explicitier la direction qui doit être prise, susciter la motivation

pour y arriver. Les éléments suivants contribuent à bien planter le décor, mais n'ont cependant pas à être présentés dans cet ordre.

Planifier une façon d'obtenir l'attention des élèves. Pour bien débiter une leçon, il importe de capter l'attention des élèves au départ. Même si cela n'a pas besoin d'être compliqué, l'enseignant doit anticiper comment il va s'y prendre. Dehaene (2018) a bien insisté sur ce point et en fait un des piliers de l'apprentissage.

Planifier la présentation de l'objectif de la leçon. Écrire un plan de leçon commence habituellement par les objectifs d'apprentissage. Ceux-ci, on l'a vu, indiquent ce que l'élève devra savoir ou savoir-faire au terme de la leçon et précisent, le cas échéant, les conditions de réalisation. Ces objectifs doivent être précis (observables) et en lien direct avec ceux prévus dans le curriculum officiel. Certains auteurs (Hollingworth & Ypara, 2009) mentionnent que l'enseignant explique l'objectif poursuivi et en vérifie même la compréhension par les élèves.

Planifier la justification de l'objectif de la leçon. Justifier la pertinence de l'objectif permet d'assurer une plus grande motivation des élèves, surtout s'ils sont plus âgés. Comme on l'a vu, les divers éléments du curriculum s'emboîtent les uns dans les autres. En prenant appui sur ce qui précède ou sur ce qui sera à voir au programme, l'enseignant peut justifier, face aux élèves, la tâche à accomplir plus facilement et lui donner du sens, car c'est placer ces tâches successives en cohérence. Il peut leur demander aussi les raisons pour lesquelles, selon eux, l'objectif est poursuivi.

Planifier l'activation des connaissances préalables. L'apprentissage du nouvel objectif exigera la mobilisation de certains savoirs et/ou habiletés appris antérieurement par les étudiants. L'enseignant doit penser à une stratégie pour activer ces connaissances antérieures. Cela peut se faire à l'oral selon le mode question-réponses ou par écrit à l'aide d'une courte feuille d'exercices déjà préparée.

Planifier la présentation aux élèves de la démarche qui sera empruntée au cours de la leçon. Expliquer aux élèves l'« ordre du jour », le plan à suivre, afin qu'ils puissent avoir une idée de ce qui s'annonce au cours des prochaines leçons, jours ou semaines.

Planifier, le cas échéant, une mise en situation au regard du contenu de l'objectif d'apprentissage. L'enseignant peut décider également de poser directement un problème aux élèves et ensuite faire un retour sur la situation avec ces derniers. Il cherchera alors à piquer leur curiosité afin qu'ils soient disposés à s'engager dans la tâche.

Planifier la conduite de la leçon

Préparer le modelage. Par le modelage, l'enseignant illustre ce qui doit être compris ou fait par les élèves en lien avec les objectifs d'apprentissage. Les stratégies pour y arriver sont nombreuses, mais l'important est qu'à l'étape de la planification, il anticipe ce qu'il va dire ou faire. L'idée de base du modelage est pour l'enseignant d'isoler, à l'intention des élèves, les *questions fondamentales à se poser* pour réussir l'activité. On dit alors que l'enseignant pense à voix haute. Ce faisant, les élèves peuvent saisir plus facilement les processus cognitifs mis en œuvre.

Il est important aussi pour l'enseignant de prendre le temps de bien choisir les exemples qu'il utilisera pour illustrer son propos. Tous les exemples ne sont pas pertinents ni ne le sont au même degré. Certains peuvent même conduire les élèves sur de mauvaises pistes et produire dans leur esprit des erreurs de compréhension. Il est donc important pour l'enseignant de planifier ses exemples avec soin. De la même manière, les contre-exemples sont fort utiles, voire indispensables pour soutenir la compréhension.

Hollingsworth et Ypara (2009) soulignent avec pertinence que la vérification de la compréhension par l'enseignant doit se faire constamment et pas seulement à la fin de l'activité. L'enseignant doit donc planifier cet espace de dialogue au cours de la phase de modelage.

Planifier la pratique guidée. Pour planifier cette étape, l'enseignant doit préparer les activités qu'il fera réaliser par les élèves, et ce, en lien avec ce qu'il a montré à l'étape de modelage et en vue de l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Plusieurs activités peuvent être prévues. Le critère important est que ces activités soient en lien avec l'objectif d'apprentissage. Trop souvent, on observe des activités qui peuvent être agréables en elles-mêmes, mais qui ne concourent que peu ou prou à l'atteinte de ce qui est visé.

Lors de cette étape, l'enseignant décidera également des modalités d'organisation du travail : en individuel, en dyades, en équipes, etc.

Il est important de noter que la pratique guidée est une étape où l'enseignant circule dans sa classe et vérifie le niveau de maîtrise par les étudiants des tâches demandées. L'enseignant accompagne, observe, questionne, donne de la rétroaction, soutient l'élève ; il n'est en aucune façon en train de faire un monologue, et encore moins en retrait, occupé à faire autre chose comme corriger des copies.

Planifier la pratique autonome. La pratique autonome permet de bien ancrer et de renforcer les apprentissages pour qu'ils puissent s'insérer dans la mémoire à long terme et être accessibles au besoin. L'enseignant

doit donc prévoir une série d'exercices en lien avec l'objectif d'apprentissage visé et que les élèves exécuteront seuls. L'enseignant vérifie le niveau de fluidité atteint par les élèves dans la réalisation de leurs tâches.

Planifier l'évaluation des apprentissages. Un avantage de la détermination au préalable des objectifs est que déjà l'enseignant peut anticiper l'évaluation qui sera faite. Celle-ci peut prendre différentes formes, mais l'important est qu'elle donne un aperçu observable du niveau de réussite des élèves au regard de l'objectif du curriculum à atteindre.

Planifier l'objectivation de la leçon

De la même façon qu'il lui a fallu penser à l'ouverture de sa leçon, il faudra également que l'enseignant anticipe comment il va clore le tout une fois l'évaluation réalisée. Un retour sur le contexte, les objectifs, la démarche et ses résultats permet de jeter un regard d'ensemble sur ce qui a été vécu. L'objectivation permet ainsi de faire une courte synthèse et d'aider les étudiants à organiser l'information de manière utile en mémoire à long terme. Un bref résumé mettant en évidence l'essentiel à retenir peut être fait par l'enseignant. La consignation de ces éléments dans un cahier par les élèves peut aussi être profitable. Des questions posées oralement aux étudiants sur les éléments à retenir peuvent tout autant être utiles lors de cette étape.

L'enseignant peut également enchaîner ensuite avec ce qui sera à voir dans la prochaine leçon.

Déterminer un temps pour chaque étape et préciser le matériel requis

Il est essentiel de spécifier de manière approximative la durée totale de la leçon (ou de l'unité d'apprentissage) et de chacune des étapes dont la durée varie. On accordera, par exemple, un temps plus court à l'ouverture de la leçon qu'à la pratique guidée. De même, il faut anticiper et préparer le matériel nécessaire aux activités.

Données probantes

Les différentes stratégies présentées sont des composantes de l'enseignement explicite. Dans une publication récente sur l'enseignement explicite, Hugues, Riccomini et Morris (2019, p. 217) indiquent que :

Au cours des dernières décennies, un nombre important de recherches ont été publiées en faveur de l'enseignement explicite. Ces recherches ont été menées auprès d'élèves avec ou

sans handicap, ainsi qu'avec des élèves décrits comme "à risque", "en difficulté" ou "peu performants" et dans un certain nombre de domaines scolaires (par exemple, la lecture, les mathématiques, l'expression écrite, les stratégies cognitives d'apprentissage, le vocabulaire).

Dans le tableau ci-dessous, Hugues et ses collaborateurs (2019) présentent des guides de pratique de *l'Institute of Science (IES)* publiés par le *What Works Clearinghouse*. Ces guides sont basés sur des analyses d'interventions pédagogiques utilisées pour enseigner une variété de sujets (la compréhension de la lecture, l'écriture) et publiées dans des revues arbitrées par des pairs. De plus, les chercheurs présentent également une seconde liste de revues de recherches et de méta-analyses ayant montré les effets très positifs de l'enseignement explicite sur le rendement des élèves en difficulté.

Tableau 5. Guides, revues de recherches et méta-analyses sur l'enseignement explicite

	Authors, Year	Title
IES Practice Guides	Baker et al., 2014	Teaching academic content and literacy to English learners in elementary and middle school
	Frye et al., 2013	Teaching math to young children: A practice guide
	Gersten et al., 2009	Assisting students struggling with mathematics: Response to Intervention (RtI) for elementary and middle schools
	Graham et al., 2012	Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide
	Herrera, et al., 2016	Summary of 20 years of research on the effectiveness of adolescent literacy programs and practices
	Kamil et al., 2008	Improving adolescent literacy: Effective classroom and intervention practices: A practice guide
	Siegler et al., 2010	Developing effective fractions instruction for kindergarten through 8th grade: A practice guide
	Star et al., 2015	Teaching strategies for improving algebra knowledge in middle and high school students
Literature Review/Meta-Analyses	Christenson, et al., 1989	Critical instructional factors for students with mild handicaps: An integrative review
	Gersten, 1998	Recent advances in instructional research for students with learning disabilities: An overview
	Graham, et al., 2012	A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades
	Kroesbergen & Van Luit, 2003	Mathematics interventions for children with special educational needs: A meta-analysis
	Solis et al., 2012	Reading comprehension interventions for middle school students with learning disabilities: A synthesis of 30 years of research
	Swanson, 2001	Searching for the best model for instructing students with learning disabilities
	Therrien, et al., 2011	Science instruction for students with learning disabilities: A meta-analysis

Du côté francophone, Bressoux (2022) a produit un document intitulé « L'enseignement explicite : de qui s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions? Synthèse de la recherche et recommandations » et dans lequel le chercheur propose tableau (p. 15) qui indique qu'il faut retenir sur cette mémontre d'enseignement.

Ce qu'il faut retenir

- Dans l'enseignement explicite, l'enseignant joue un rôle important pour structurer l'activité, guider les élèves, les solliciter et les questionner, leur donner des feed-back appropriés et ainsi favoriser un apprentissage actif des élèves.
- L'enseignement explicite est fortement structuré et opère du simple au complexe. L'enseignant vise à rendre explicite l'objectif d'apprentissage ainsi que sa démarche d'appropriation en identifiant quelles sont les différentes habiletés impliquées. Celles qui ne sont pas maîtrisées font l'objet d'un enseignement spécifique.
- Dans les tâches complexes (faiblement structurées), qu'il est impossible de décomposer en une somme d'habiletés clairement identifiées, l'enseignant fournit explicitement des stratégies qui aident les élèves dans leur réalisation.
- L'efficacité de l'enseignement explicite a été montrée par de nombreuses recherches scientifiques. Dans le cas de l'apprentissage d'une nouvelle notion, l'enseignement explicite bénéficie généralement à tous les élèves (y compris aux élèves forts). Les élèves faibles ou défavorisés semblent bénéficier tout particulièrement de cet enseignement.
- Les avantages d'un enseignement explicite sont moins clairs lorsque les élèves ont atteint un bon niveau de maîtrise de l'objet d'apprentissage dont ils sont déjà des « experts ».
- Les contenus disciplinaires ne sont pas les seuls susceptibles de faire l'objet d'un enseignement explicite. Il est aussi important d'enseigner aux élèves de manière spécifique et explicite comment apprendre, comment gérer leurs propres apprentissages, ce qui peut favoriser leur métacognition et leur autorégulation.
- L'enseignement explicite apparaît donc comme un élément qui a toute sa place dans le répertoire des modalités d'action des enseignants.

Références

Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. New York, NY: Guilford.

Bressoux, p. (2022). *L'enseignement explicite : de qui s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions? Synthèse de la recherche et recommandations*. France : Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Conseil scientifique de l'éducation nationale.
https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/CSEN_Synthese_enseignement-explicite_juin2022.pdf

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

Hollingsworth, J., & Ybarra, SA. (2009). *The power of the well-crafted, well-taught lesson*. Corwin Press: Thousand Oaks, Ca.

Hughes, C. A., Riccomini, P. J., & Morris, J. R. (2019). Use explicit instruction. In J. McLeskey, L. Maheady, B. Billingsley, M. Brownell, & T. Lewis (Eds.), *High leverage practices for inclusive classrooms* (pp. 215–236). Routledge

Rosenshine, B.V., & Stevens, R. (1986). *Teaching Functions* In M. C. Wittrock (dir). *Handbook of Research on Teaching* (3e éd.). (pp. 376-391) New York: Macmillan.

Pour en savoir davantage

https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/CSEN_Synthese_enseignement-explicite_juin2022.pdf

*Un professeur médiocre parle.
Un bon enseignant explique.
Un excellent enseignant démontre.
Un très grand enseignant inspire.*
W.A. Ward

**Gestion de l'enseignement :
interagir avec les élèves en vue
de réaliser les apprentissages
prévus**

1. Gérer l'enseignement à travers les composantes d'une leçon

Dans la section précédente intitulée « gestion des apprentissages : préparer le curriculum en vue de l'enseigner », nous avons examiné différents aspects de la planification. Dans cette section-ci, nous faisons un pas de plus en avant et abordons la mise en œuvre de ce qui a été planifié à travers les interactions avec les élèves.

1.1 Ouvrir la leçon

Définition

Leçon. En enseignement explicite, une leçon est divisée habituellement en trois étapes : l'ouverture, le corps et la clôture (Archer & Hughes, 2011). Chaque étape mobilise des stratégies spécifiques. *L'ouverture* concerne principalement les stratégies qui ont trait à la présentation des objectifs de même qu'à l'activation des connaissances et habiletés apprises antérieurement que les élèves doivent utiliser pour aborder les nouveaux contenus.

Justification et illustration en classe

L'ouverture de la leçon est l'étape qui précède l'enseignement proprement dit. C'est une phase au cours de laquelle les élèves se préparent à effectuer un nouvel apprentissage. Elle comprend les stratégies suivantes : 1- l'obtention de l'attention des élèves; 2- la présentation de l'objectif d'apprentissage et sa traduction en résultats d'apprentissage escomptés; 3- l'activation, la vérification et, au besoin, le ré-enseignement des connaissances préalables.

Obtenir l'attention des élèves

Il peut sembler superflu de mentionner cette stratégie tant elle semble évidente. Cependant, si un enseignant débute sa leçon sans que les élèves soient attentifs, il perd son temps. Il devra tôt ou tard recommencer ses explications. « En sciences cognitives, on appelle « attention » l'ensemble des mécanismes par lesquels notre cerveau sélectionne une information, l'amplifie, la canalise et l'approfondit. » (Dehaene, 2018, p. 209). L'attention exerce plusieurs fonctions cruciales : elle alerte et met en éveil le sujet, elle lui permet de sélectionner ce qui doit être regardé et écouté, de mettre de côté les autres distractions, d'orienter et de filtrer ce qui peut parasiter la communication que l'enseignant cherche à établir. Pour éviter

une perte de temps précieux et les erreurs de compréhension potentielles qui s'ensuivront, l'enseignant a donc tout intérêt à utiliser des stratégies pour gagner l'attention de son groupe. Ce peut être une phrase « Les amis, nous allons maintenant commencer notre leçon de français », ou encore une combinaison d'un geste comme frapper dans les mains, geste suivi d'une phrase : « Regardez-moi maintenant, nous allons ... ». Il faut mentionner également qu'il sera sans doute nécessaire pour l'enseignant de faire suivre sa phrase ou son geste par une pause en silence au cours de laquelle il balayera la classe du regard pour s'assurer que son intervention a bel et bien eu l'effet escompté : obtenir l'attention de tous.

Ce type de stratégie dont le but est de capter l'attention des élèves fait partie des routines que l'enseignant doit mettre en place dans sa classe. Comme le mentionnent Archer et Hughes (2011), il est important de ritualiser ce processus et de l'utiliser constamment afin de rendre bien clair pour les élèves qu'une transition est en train de s'effectuer et qu'il leur faut délaisser ce qu'ils sont en train de faire puis se porter immédiatement à l'écoute du message que l'enseignant veut leur communiquer.

Présenter l'objectif d'apprentissage

L'objectif d'apprentissage permet de communiquer clairement aux élèves les contenus qui seront abordés durant la leçon de même que ce qui est attendu d'eux. L'énoncé typique d'un objectif sert précisément à cela : informer de ce qui sera appris (contenu ou habileté) et du comportement attendu de l'élève au terme de la leçon.

En présentant l'objectif, l'enseignant peut *résumer* les principaux points de la leçon et aussi en donner le *plan* et la structure. Il peut utiliser des schémas ou cartes conceptuelles pour en faciliter la compréhension et démontrer explicitement les liens existants entre la connaissance nouvelle que l'enseignant veut faire apprendre et celles apprises antérieurement.

Certains auteurs mentionnent que l'enseignant doit aussi informer les élèves des *raisons* qui justifient l'apprentissage demandé. Celles-ci consistent habituellement à illustrer les liens entre ce qui a précédé et ce qui suit. Archer et Hughes (2011, p. 25) soulignent que les justifications apportées par l'enseignant, par exemple, le fait de préciser le « pourquoi », le « où » et le « quand » on leur demande de faire cela, peuvent jouer un rôle sur la motivation des élèves à s'engager dans leur travail et aussi leur propension à utiliser, une fois l'apprentissage maîtrisé, le contenu ou

l'habileté par la suite. Plutôt que de se limiter à un monologue, l'enseignant gagne aussi à impliquer les étudiants dans une discussion au sujet de la justification de la pertinence de l'objectif sans pour autant s'appesantir trop longtemps sur le sujet.

Il faut signaler par ailleurs que l'enseignant n'a pas nécessairement à commencer sa leçon par l'objectif. Il peut, en premier lieu, faire une mise en situation pour capter l'attention et susciter l'intérêt des élèves, pour en arriver par la suite à présenter l'objectif d'apprentissage.

Activer les connaissances préalables

La motivation des élèves à s'engager dans les tâches d'apprentissage est aussi largement tributaire de la maîtrise des connaissances préalables à la leçon. En effet, l'élève qui ne maîtrise pas les connaissances préalables développe habituellement un sentiment d'impuissance, voire d'incompétence par rapport aux tâches proposées, ce qui peut entraîner une diminution de sa motivation (Adams & Engelmann, 1996). Normalement, la vérification des connaissances préalables est une activité qui ne dure pas plus de cinq minutes, mais qui facilite beaucoup l'apprentissage. En revanche, si l'enseignant se rend compte que les élèves ne maîtrisent vraiment pas ce qui est nécessaire au nouvel apprentissage, il doit alors le réenseigner.

Il est important de préciser que l'enseignant active les connaissances antérieures pour établir un lien entre ce que les élèves connaissent déjà et les nouveaux contenus ou habiletés qu'il veut leur faire apprendre. L'activation des connaissances antérieures permet aux élèves de rendre disponibles, pour leur utilisation par la mémoire de travail, des connaissances déclaratives ou procédurales qui sont archivées dans la mémoire à long terme. Elles n'ont pas nécessairement été oubliées, elles sont plutôt « enfouies », « engourdies » de ne pas avoir été utilisées depuis un certain temps.

Archer et Hughes (2011) mentionnent que l'enseignant peut parfois utiliser le moment du retour sur les devoirs de la veille pour activer les connaissances préalables à la nouvelle leçon. Il peut aussi demander à tous les étudiants d'exécuter une petite tâche qui requiert spécifiquement l'utilisation des connaissances ou habiletés nécessaires à la nouvelle leçon.

C'est l'objectif d'apprentissage de la leçon qui permet de déterminer ce qui devra être activé. Comme il contient à la fois le contenu à apprendre et le comportement que l'élève doit manifester au regard de ce contenu, l'activation peut porter sur le concept ou sur l'habileté à développer.

Hollingsworth et Ybarra (2009) illustrent par l'exemple suivant ces deux possibilités. Si l'objectif d'apprentissage consiste à comparer et à contraster les caractères des personnages de deux romans, l'enseignant peut décider d'activer soit l'habileté de comparer et de contraster ou soit d'activer le concept de caractère d'un personnage. Les deux aspects ayant été appris antérieurement, il s'agit de les réactiver, car ils n'ont peut-être pas été mobilisés depuis un certain temps.

La période d'activation des connaissances antérieures ne doit pas faire intervenir de nouveaux contenus, par exemple, des mots de vocabulaire à maîtriser de la part des élèves et qui seront enseignés durant la leçon à venir. Il s'agit plus simplement de *rafraîchir la mémoire* à propos des éléments déjà vus et qui seront utiles pour l'apprentissage des nouveaux contenus et non de complexifier d'entrée de jeu ce que l'on veut enseigner. On peut demander, par exemple, de faire une liste d'objets qui flottent et ne flottent pas, et ce, en vue d'enseigner la flottabilité sans utiliser à ce stade le mot « flottabilité ».

Étant donné que les leçons s'emboîtent les unes dans les autres, l'activation des connaissances consiste la plupart du temps à remettre en mémoire ce qui a été enseigné il n'y a pas si longtemps. C'est une des raisons pour laquelle cette étape ne dure généralement pas trop de temps et, comme le soulignent Archer et Hughes (2011), elle doit être faite directement et sans détour. Toujours selon ces auteurs, cette étape ne signifie donc pas que l'enseignant enseigne de nouveau la leçon antérieure. Cela serait trop coûteux en temps. Elle ne signifie pas non plus que l'enseignant doive se limiter à demander aux élèves s'ils se rappellent comment faire pour résoudre tel problème, auquel cas ils répondront mécaniquement en acquiesçant par un hochement mécanique de la tête sans que cela ne soit une preuve de leur véritable compréhension. Enfin, l'activation des connaissances préalables ne peut se limiter à envoyer un ou deux élèves au tableau, car avec cette procédure, l'enseignant ne pourrait être certain que tous ses élèves possèdent les préalables à la leçon. L'activation doit plutôt impliquer tous les élèves pour que cette stratégie prenne tout son sens.

Données probantes

Les données probantes concernant la présentation de l'objectif d'apprentissage et l'activation des connaissances préalables ont été présentées dans la section précédente « *Gestion des apprentissages : préparer le curriculum en vue de l'enseigner* ». Tel que mentionné, une leçon d'enseignement explicite est habituellement divisée en trois étapes : l'ouverture, le corps et la clôture (Archer & Hughes, 2011). Dans une

méga-analyse ayant regroupé 11 méta-analyses réalisées auprès d'élèves en difficulté et de ceux à risque d'échec, Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard (2010) ont montré les effets positifs de l'enseignement explicite sur le rendement des élèves en lecture ($d = 0,41$ à $1,18$), en écriture ($d = 0,81$) et en mathématiques ($d = 0,58$ à $1,45$).

Références

Adams, G., & Engelmann, S. (1996). *Research on direct instruction : 25 years beyond DISTAR*. Seattle, Wa : Educational Achievement Systems.

Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction. Effective and efficient teaching*. New York : Guilford Press.

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

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

Hollingsworth, J., & Ybarra, S. A. (2009). *The power of the well-crafted, well-taught lesson*. Corwin Press : Thousand Oaks, Ca.

Pour en savoir davantage

Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! le talent du cerveau, le défi des machines*. Paris : Odile Jacob. Lire le chapitre 7. *L'attention*.

1. Gérer l'enseignement à travers les composantes d'une leçon

1.2 Faire le modelage des apprentissages à réaliser

Définition

Modelage. Modeler signifie pour l'enseignant de dire ce qu'il fait, décrire comment il pense pour résoudre un problème, faire un résumé ou exécuter une opération intellectuelle. En mettant ainsi un haut-parleur sur sa pensée, il fait entrer les élèves dans son propre raisonnement, suscite leur intérêt et facilite leur capacité à procéder comme lui en passant par les mêmes étapes. On utilise souvent l'expression « *Je fais* » pour illustrer que la responsabilité de cette stratégie incombe à l'enseignant.

Problèmes déjà résolus. Selon Sweller (1988), et contrairement à ce qu'on peut penser, un apprenant débutant n'apprend pas beaucoup en tentant de résoudre des problèmes : il dépense cependant une grande quantité d'énergie cognitive tout en étant souvent confronté à l'échec. En revanche, il apprend beaucoup plus en travaillant à partir d'un problème déjà résolu. Un problème résolu est un exemple d'un processus réussi (*worked example effect*) à partir duquel l'enseignant peut modeler l'apprentissage chez ses élèves.

Justification et illustration en classe

La stratégie du modelage consiste pour l'enseignant à *exécuter une tâche* devant les élèves et à *décrire* ce qu'il fait pendant qu'il la réalise. En verbalisant aux élèves les liens qu'il établit, les étapes qu'il franchit, les questions qu'il se pose, les décisions qu'il prend ainsi que les stratégies qu'il sollicite pour réaliser la tâche, l'enseignant met alors « *un haut-parleur sur sa pensée* ». Il rend clair et *explicite* son processus de réflexion pour que l'apprentissage du contenu ou de l'habileté en soit facilité.

Démontrer étape par étape

Il est important à cette étape de verbaliser l'habileté à apprendre de manière claire et concise de façon à ce que les étudiants puissent voir aisément et sans interférence un modèle accompli d'une exécution efficace et réussie. Quand l'enseignant s'enfonce dans des explications trop longues ou utilise des termes qui prêtent à confusion, il risque malgré sa bonne volonté de perdre l'attention de ses élèves et de nuire à leur compréhension. C'est pourquoi il doit bien réfléchir aux termes qu'il utilisera et à la meilleure manière d'exécuter son modelage.

Le contrôle du niveau de difficulté de la tâche est un élément essentiel à prendre en compte en enseignement explicite. La raison tient en ce que la mémoire de travail est limitée, il est donc important de présenter peu de nouvelles notions à la fois. C'est pourquoi, lors du modelage, l'information est présentée en petites unités, dans une séquence allant généralement du simple vers le complexe et du facile vers le difficile, et ce, afin de respecter les limites de la mémoire de travail des élèves. Si l'enseignant présente trop d'informations en même temps, la mémoire de travail, capable de gérer seulement un petit nombre d'unités d'information, sera vite submergée et les élèves seront incapables de comprendre. C'est pourquoi, selon Rosenshine (2010), les enseignants les plus efficaces évitent de surcharger la mémoire de travail de leurs élèves, ils présentent une petite quantité de nouvelles informations, font pratiquer les élèves et quand ils voient que ces derniers maîtrisent ce qui a été vu, ils passent à l'enseignement de nouveaux contenus.

L'enseignant doit donc diviser une tâche plus complexe en composantes, modéliser chacune des composantes qu'il fait suivre par une pratique guidée. Par exemple, s'il enseigne un procédé pour résumer un paragraphe, il peut d'abord montrer comment identifier le thème d'un paragraphe, il met un haut-parleur sur sa pensée, interroge et travaille sur des exemples avec les élèves et les met ensuite en situation de s'exercer. Ensuite, il va un peu plus loin et montre comment identifier l'idée principale d'un paragraphe. Encore une fois, il questionne et travaille sur des exemples avec les élèves et les met ensuite en situation de s'exercer. L'enseignant montrera ensuite aux élèves comment reconnaître les idées secondaires. Il les interrogera et travaillera sur des exemples et les mettra ensuite en situation de s'exercer. Enfin, les élèves seront placés en situation de faire tout le processus : identifier le sujet, repérer l'idée principale, puis les idées secondaires.

Archer et Hughes (2011) soulignent également qu'un enseignant peut juger important de modéliser à plusieurs reprises comment exécuter une habileté, et ce, particulièrement dans le cas de tâches plus complexes ou lorsqu'il a affaire à un groupe d'élèves en difficulté. Également, après un premier modelage, l'enseignant peut demander aux élèves de modéliser à leur tour. « *Maintenant, je veux que vous m'aidiez à faire cette addition de dizaines. Par quelle colonne je commence ? Celle de gauche ou celle de droite*

? Qu'est-ce que je fais ensuite ? » Et ainsi de suite. Dans ce cas, l'enseignant est celui qui exécute l'habileté et il demande aux étudiants de répondre à certaines questions qu'il leur pose à mesure qu'il avance dans les étapes du processus de modelage. Les avantages de ce type de modelage sous forme de questions sont nombreux : il permet à l'enseignant de maintenir

le niveau d'attention des élèves, il rend possible une répétition des éléments critiques du contenu à apprendre et donne des informations à l'enseignant sur la compréhension des élèves (Archer et Hughes, 2011). Si ces derniers répondent correctement et sans hésitation, l'enseignant peut alors, sans perdre plus de temps, passer à l'étape suivante. S'ils commettent des erreurs, l'enseignant sait alors où ils se trompent et peut porter un soin particulier à revoir cette étape.

Utiliser des exemples et contre-exemples

Le recours aux exemples et aux contre-exemples représente également un élément clé venant en appui à cette étape de l'enseignement explicite. L'utilisation d'exemples et de contre-exemples facilite la compréhension de l'objet d'apprentissage et améliore la qualité du modelage. Cela est vrai dans la mesure où les exemples sont bien choisis. Tout comme les mots qu'il utilise, l'enseignant devrait aussi accorder une attention spéciale au choix de ses exemples. Ainsi, la présentation d'exemples et de contre-exemples mal pensés peut conduire à des erreurs de compréhension chez les élèves. De plus, une présentation d'exemples et de contre-exemples mal ordonnée, ne respectant pas la progression du facile vers le difficile, ou communiquée de façon imprécise et ambiguë peut également créer des difficultés de compréhension. La quantité et la qualité des exemples et des contre-exemples présentés à l'étape du modelage, en plus du langage utilisé pour les communiquer, s'avèrent donc les ingrédients clés à la base d'un modelage réussi.

Jones et Wilson (1997) signalent que le nombre d'exemples choisis dépend de quatre facteurs. D'abord, il faut que les exemples soient suffisamment variés pour permettre une compréhension exacte du concept. Par exemple, associer le concept de « chien » à l'image du Labrador ou du Saint-Bernard exclut le Chihuahua et fait en sorte que l'enfant réduit sa compréhension du concept de chien à l'idée d'un « gros » chien. Dans ce cas, un usage peu varié d'exemples conduit l'enfant à « sous-généraliser » sa compréhension. Ensuite, il faut que les exemples illustrent des caractéristiques essentielles et non secondaires. Comme on vient de le voir, « gros » n'est pas un attribut essentiel du chien, tout comme sa couleur ou la texture de son pelage. En troisième lieu, le nombre d'exemples dépend de la complexité du concept. Le concept de démocratie est plus compliqué à illustrer que le concept de volcan. Enfin, le nombre d'applications possibles du concept oblige à multiplier ou non les exemples. Un microscope est un concept plus univoque que celui de « travail » qui peut s'appliquer à une foule de

contextes, même à des loisirs, par exemple les échecs, ou à des sports professionnels. Par ailleurs, les contre-exemples permettent de tester la compréhension. Définir un triangle rectangle par le fait qu'il a trois côtés est inexact et cela apparaît d'autant plus évident lorsqu'on juxtapose un triangle équilatéral et un triangle rectangle. Il est utile d'utiliser des contre-exemples pour solidifier la compréhension d'un concept.

Par ailleurs, Willingham (2002) apporte une nuance intéressante entre un savoir « par cœur » et un savoir « rigide ». Pour lui, le savoir « par cœur » est une forme mémorisée de connaissance en l'absence de toute compréhension. En d'autres mots, c'est retenir une information un peu comme on fredonne les paroles d'une chanson dans une autre langue, sans les comprendre. Par contre, il ne faut pas confondre le savoir « par cœur » avec le savoir « rigide » qui signifie plutôt un savoir compris, mais à un niveau de compréhension encore superficiel. Ce savoir est superficiel dans la mesure où il n'est construit que sur peu d'exemples. Il est considéré comme « rigide » parce qu'à cette étape l'apprenant ne fait pas encore appel à une compréhension plus profonde, plus flexible, comme celle de l'expert qui a été alimentée par une foule d'exemples et de contre-exemples. L'intérêt, pour les enseignants, de cette distinction entre ces deux formes de savoir est d'attirer l'attention sur le fait que le savoir « rigide », contrairement au savoir « par cœur », doit être considéré comme une étape vers une compréhension plus profonde et plus flexible qui advient seulement à la suite de la fréquentation d'une multitude d'exemples et de contre-exemples. En ce sens, face à un savoir « rigide » manifesté par ses élèves, l'enseignant saura que des apprentissages significatifs ont réellement eu lieu et qu'il convient désormais d'aller plus loin et de diversifier et d'approfondir la compréhension par l'ajout d'exemples et de contre-exemples appropriés.

Présenter les informations de manière à organiser les connaissances

Les recherches en sciences cognitives portant sur la façon dont les informations sont stockées en mémoire à long terme et récupérées ont des implications importantes en enseignement.

Il est en effet plus facile d'assimiler de nouvelles informations et d'utiliser des connaissances antérieures pour résoudre des problèmes lorsque les connaissances sont bien organisées. Quand l'information est « significative » pour les élèves, ils ont alors plus d'éléments dans leurs structures de connaissances auxquels ils peuvent rattacher de nouvelles informations.

« L'éducation est un processus qui consiste à élaborer, élargir, étendre et affiner les structures de connaissances de nos élèves. » (Rosenshine, 1997, p. 263) L'un des moyens d'y parvenir est de fournir aux élèves des *organiseurs graphiques*, c'est-à-dire des outils offrant une organisation structurée du matériel à apprendre. Un simple *plan* est un exemple de ce type d'organisateur, les cartes conceptuelles en sont un autre exemple, les *outils structurants*¹² (*advance organizers*) également. Ces structures aident les élèves à organiser les éléments d'un nouvel apprentissage en un tout cohérent et cette organisation peut faciliter la récupération en mémoire en cas de besoin. Le fait de disposer de tels organisateurs économise les efforts demandés à la mémoire de travail et permet à l'élève de se consacrer davantage au contenu.

Une autre approche consiste à enseigner aux élèves comment élaborer leurs propres organisateurs graphiques pour un nouveau contenu enseigné. Lorsque l'enseignant enseigne aux élèves comment élaborer un organisateur graphique, il est utile qu'il modélise le processus à haute voix pendant qu'il construit l'outil avec ses élèves.

Travailler sur des problèmes déjà résolus

Il est habituel pour les enseignants de donner à leurs élèves des exemples à étudier puis de leur faire résoudre des problèmes. Or, certains chercheurs se sont demandé s'il y avait une différence pour les apprenants entre le fait de leur donner d'entrée de jeu des problèmes à résoudre et celui de les faire travailler sur des problèmes déjà résolus. Est-ce que les élèves progressent davantage avec l'une ou l'autre stratégie ?

Il faut savoir que le problème résolu est un exemple de problème dont toutes les étapes de la démonstration ont été préalablement préparées pour les élèves. Lors de l'étape du modelage, l'enseignant présente des exemples résolus et explique pas à pas chacune des étapes et les stratégies reliées pour en arriver à trouver la solution au problème. Lors de leurs expériences, les chercheurs ont demandé aux étudiants d'étudier un problème résolu, puis de travailler sur un problème classique, puis d'étudier un nouvel exemple de problème résolu avant de se pencher sur

¹² Voir Gauthier, Bissonnette & Richard, (2013). *Outil structurant*. L'expression « *advance organizer* » n'a pas d'équivalent en français. Elle renvoie aux divers outils (cartes conceptuelles, tableaux de présentation, feuilles de notes structurées, plans, diagrammes, schémas et autres représentations visuelles) qui facilitent l'apprentissage d'un contenu et que le maître met à la disposition des élèves en début d'apprentissage pour les aider à apprendre. L'outil structurant n'est pas un résumé; il permet d'organiser en une représentation claire les éléments importants et de lier le nouvel apprentissage à ce qui est déjà familier pour l'élève. (p. 301)

un autre problème classique, etc. En mathématiques ou en sciences notamment, les exemples résolus sont faciles à utiliser et permettent de démontrer pas à pas la façon de réaliser une tâche ou de résoudre un problème. L'enseignant présente l'exemple et explique aux élèves chacune des étapes permettant de résoudre le problème. L'avantage des problèmes résolus est de permettre à l'étudiant de se concentrer plus intensément sur chacune des étapes et des éléments importants du problème au lieu de se disperser et de perdre son énergie à essayer dans tous les détails du problème.

Les travaux de Cooper et Sweller (1987), répliqués dans plusieurs autres recherches randomisées par la suite, ont permis de montrer que les élèves des groupes d'apprenants, ayant étudié des problèmes déjà résolus, résolvent par la suite les problèmes dans des tests plus rapidement et avec plus de succès que les élèves des groupes qui cherchent à découvrir la solution correcte.

Sweller (1988) souligne que si l'apprentissage des élèves est facilité lorsque les enseignants leur fournissent des modèles ou des exemples de problèmes déjà résolus, c'est que cette stratégie leur permet d'éviter de surcharger leur mémoire de travail. Cette idée renvoie à l'importance de l'étalement en enseignement explicite pour faciliter l'apprentissage. L'étalement rend certaines activités moins coûteuses sur le plan de la charge cognitive demandée à la mémoire de travail, ce qui aide à l'apprentissage. « [Ainsi] lorsque les élèves ayant peu de connaissances préalables tentent de résoudre des problèmes, le coût cognitif est plus important que lorsqu'ils analysent des exemples sans les résoudre, ce qui laisse moins de place pour l'élaboration d'une représentation abstraite de la structure de résolution du problème. [...] (Nogry & Didierjan, 2006, p. 108). Kirschner et al., (2006) notent même que lorsque les apprenants sont concentrés sur la recherche de solution à un problème classique, ils peuvent arriver à trouver la réponse, mais sans que le contenu de la mémoire à long terme soit véritablement modifié, ce qui veut dire qu'il n'y a pas, dans ce cas, d'apprentissage qui se produit puisque la mémoire de travail est surutilisée à d'autres fins que l'apprentissage proprement dit : « En conséquence, la recherche de solutions surcharge la mémoire de travail et fait appel à ses ressources de mémoire pour des activités qui ne sont pas liées à l'apprentissage. » (p. 80).

Cependant, avec l'augmentation de l'expertise, de nombreux processus devenant automatisés, le facteur « charge cognitive » deviendrait moins déterminant. « La plupart des recherches qui montrent la supériorité de l'analyse de problèmes résolus sur la résolution de problèmes sont réalisées avec des sujets ayant peu de connaissances préalables dans le

domaine. Or, lorsque les sujets possèdent davantage de connaissances, les résultats sont différents : avec l'augmentation de l'expertise, il devient moins avantageux d'étudier des problèmes corrigés [...] » (Nogry & Didierjan, 2006, p. 108). À cette étape, il n'est plus utile pour l'enseignant de continuer à mettre en place des mesures de soutien et les problèmes résolus deviennent moins pertinents.

Données probantes

L'enseignement de stratégies cognitives fait appel au modelage pour favoriser l'apprentissage des élèves. L'enseignement de stratégies cognitives est utilisé dans un large éventail de domaines : compréhension de la lecture, résolution de problèmes mathématiques, écriture, résolution de problèmes scientifiques (Rosenshine, 1997a). Lors de l'enseignement d'une stratégie cognitive, l'enseignant s'efforce de rendre explicite par le biais du modelage, et ce, en raisonnant à voix haute devant les élèves, les processus cognitifs qu'il utilise pour exécuter la tâche. Par exemple, un enseignant peut modéliser le processus de lecture en lisant à haute voix, tout en verbalisant ses processus de pensée (par exemple, l'élaboration et la vérification d'hypothèses sur le sens du texte, les intentions de l'auteur, ce qu'il pense qui va se passer ensuite, etc.). Dès 1987, Collins, Brown et Newman indiquent que le modelage est l'une des stratégies utilisées dans les différentes études ayant montré l'efficacité de l'enseignement de stratégies cognitives en lecture, en écriture et en mathématiques.

La méta-analyse de Rosenshine et Meister sur les effets de l'enseignement de stratégies cognitives (1994) montrent une taille d'effet médiane de 0,82 lorsque des tests de compréhension sont élaborés par les chercheurs. Lorsque des tests standardisés sont utilisés, l'ampleur de l'effet médian était de 0,32.

Données probantes sur les problèmes déjà résolus

L'une des stratégies fréquemment employées lors du modelage est le recours aux exemples ou problèmes résolus (*worked example*). La stratégie du problème résolu consiste à présenter aux élèves, pour toute tâche complexe, un problème résolu à étudier. Celui-ci contient la solution détaillée et explicitée du problème en même temps que l'énoncé. Il fournit une solution étape par étape complètement détaillée et explicitée. Cette stratégie est particulièrement efficace lors du modelage pour expliquer aux élèves les étapes pour accomplir une tâche, un problème simple, pour résoudre une situation-problème ou encore un problème complexe. L'étude d'un problème résolu plutôt que sa résolution dirige l'attention des élèves vers les étapes du problème et les opérations qui lui sont associées, ce qui élimine la charge cognitive inutile, contre productive et associée à

la résolution du problème. La méta-analyse de Crissman (2006) montre l'effet positif (taille d'effet de 0,52) des problèmes résolus comparativement à l'enseignement usuel.

Références

Archer, A. L., Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction. Effective and efficient teaching*. New York : Guilford Press.

Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1987). *Cognitive Apprenticeship: Teaching the art of reading, writing, and mathematics*. (Tech. Rep. No. 403). Washington, DC: National Institute of Education. https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17958/ctrstrea_dtechrepv01987i00403_opt.pdf?sequence

Cooper, G., & Sweller, J. (1987). *The effect of schema acquisition and rule automation on mathematical problem-solving transfer*. Journal of Educational Psychology, 79, 347-362.

Jones, E. D., & Wilson, R. (1997). Mathematics Instruction for Secondary Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30(2), 151-164.

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work : an analysis of the failure of the constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational psychologist*. 41(2), 75-86.

Nogry, S., & Didierjean, A. (2006). Apprendre à partir d'exemples : interactions entre présentation du matériel, activités des apprenants et processus cognitifs. *L'année psychologique*. 106, pp. 105-128.

Rosenshine, B. V. (1997). Advances in Research on Instruction. Chapter 10 in J.W. Lloyd, E.J. Kameanui, and D. Chard (Eds.). *Issues in educating students with disabilities*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum: p. 197-221.

Rosenshine, B. V. (1997a). *The Case for Explicit, Teacher-led, Cognitive Strategy Instruction*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. March 24-28. <http://www.formapex.com/telechargementpublic/rosenshine1997a.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=4d34101224fa8bcc8a53050fda55c277>

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

Rosenshine, B. V. & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479-531.

Sweller, J. (1988). Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science* 12, 257-285

Willingham, D. T. (2002). *Inflexible Knowledge: The First Step to Expertise*. American Federation of Teachers.
<http://www.aft.org/newspubs/periodicals/ae/winter2002/willingham.cfm>.

Pour en savoir davantage

<https://aqep.org/wp-content/uploads/2017/08/18-Le-modelage-une-technique.pdf>

<https://wiki.telug.ca/wikitedia/index.php/Modelage>

The problem with problem solving (or, why I struggle to reset my clock) – David Didau (learningspy.co.uk)

[handout-kirschner-stop-minimally-guided-instruction.pdf.pdf \(usf.edu\)](#)

1. Gérer l'enseignement à travers les composantes d'une leçon

1.3 Guider la pratique

Définition

Pratique guidée. L'expression « Nous faisons ensemble » qualifie bien cette phase de la leçon qui est la transition entre l'étape du modelage (« Je fais »), vue auparavant et celle de la pratique autonome (« Tu fais seul »), qui suivra. En effet, au cours de cette étape, enseignant et élèves se partagent la responsabilité de l'action. C'est cependant l'enseignant qui est le meneur de jeu. Il divise le contenu en étapes à être vues successivement et met les élèves au travail à travers une série d'activités d'apprentissage. La pratique guidée est l'occasion pour l'élève de s'exercer sous la supervision étroite de l'enseignant. Lors de la pratique guidée, l'enseignant s'assure de vérifier la qualité de la compréhension des élèves, en leur proposant de réaliser des tâches semblables à celles qui ont été montrées lors du modelage. Au cours de cette phase, il interroge constamment les élèves pour mieux saisir ce qu'ils comprennent ou non, et ce, afin d'être mieux en mesure d'y remédier et de prévenir ainsi l'apprentissage et la cristallisation d'erreurs. Il y a donc au cours de cette étape un chassé-croisé d'actions et de rétroactions, de questions et de réponses qui illustrent bien la dimension interactive, dialogique, de l'enseignement explicite. La pratique guidée permet aux élèves de valider, d'ajuster, de consolider et d'approfondir leur compréhension de l'apprentissage en cours, afin de bien arrimer ces nouvelles connaissances à celles qu'ils possèdent déjà en mémoire à long terme.

Justification et illustration en classe

Les travaux sur le processus de traitement de l'information montrent que l'apprenant doit passer suffisamment de temps à s'exercer sur le matériel nouvellement appris avant de le maîtriser (Rosenshine, 2008). Il lui faut en effet prendre le temps de relire, de reformuler en ses mots, de résumer le nouveau contenu avant d'être capable de transférer cette compréhension plus organisée dans sa mémoire à long terme. Comme le mentionne Rosenshine (2008), les objectifs de la pratique guidée sont précisément en lien avec les résultats de recherche en psychologie cognitive. Ils permettent à l'enseignant de :

- 1- superviser les élèves en situation d'apprentissage initial afin qu'ils n'intériorisent pas d'erreurs;
- 2- vérifier leur compréhension de ce qui vient d'être appris ;

3- donner l'occasion de s'entraîner et d'élaborer une compréhension suffisante pour être ensuite transférée en mémoire à long terme.

Même si, d'une certaine manière, tous les enseignants font de la pratique guidée, les enseignants les plus efficaces y consacrent cependant plus de temps, posent plus de questions, vérifient mieux la compréhension des élèves, corrigent plus les erreurs et prennent davantage de temps à accompagner les élèves dans la résolution de problèmes (Rosenshine, 2008).

Poser des questions

L'interaction de l'enseignant et des élèves est très importante durant la phase de la pratique guidée, et ce, notamment par le jeu des questions et des réponses qui permet de vérifier la compréhension des élèves et d'ajuster l'enseignement au besoin. Deux types de questions sont habituellement posées par l'enseignant lors de la pratique guidée : les questions spécifiques (factuelles) et les questions qui demandent aux élèves d'expliquer le processus qu'ils ont utilisé pour en arriver à telle réponse. Non seulement les enseignants les plus efficaces posent en moyenne plus de questions (24) durant une période de 50 minutes que les moins efficaces (8,6), mais ils interrogent aussi plus souvent sur le processus.

Vérifier la compréhension

Tel que mentionné, l'enseignant, à l'étape de la pratique guidée, s'assure de *vérifier la qualité de la compréhension des élèves* en leur proposant des tâches semblables à celles qui ont été utilisées lors du modelage. Cette étape est cruciale parce que, comme le mentionne Rosenshine (2010) :

[...] nos savoirs doivent être construits et reconstruits. Nous ne pouvons pas simplement répéter mot pour mot ce que nous entendons. Il nous faut en fait relier ce que nous comprenons des nouveaux contenus qui nous sont transmis à des concepts ou à des schémas de pensée déjà intégrés; alors seulement nous pouvons nous élaborer un résumé mental : le « concentré » de ce que nous avons entendu. Mais beaucoup d'élèves, lorsqu'ils doivent, seuls, élaborer ce « résumé mental », commettent des erreurs. [...] Organiser un moment de pratique guidée après une leçon n'incluant qu'une petite quantité de nouveaux contenus et s'assurer de la bonne compréhension des élèves peut permettre de limiter l'émergence de ces conceptions erronées. (p. 19).

Il a été observé que les enseignants les plus efficaces accordent plus de temps à la pratique guidée afin de soutenir l'apprentissage des notions nouvelles chez leurs élèves. Les nouvelles notions enseignées seront vite oubliées si leur présentation n'est pas suivie d'un entraînement suffisant. De fait, les élèves ont besoin de temps pour traiter la nouvelle information (reformuler, récapituler) afin de pouvoir l'emmagasiner dans leur mémoire à long terme. Un temps d'entraînement trop bref les empêche de pouvoir emmagasiner, se souvenir et réutiliser au besoin les contenus appris. Par la pratique guidée, l'enseignant suit pas à pas la progression des élèves, il leur fournit le soutien approprié (physique, verbal, visuel), il les interroge constamment et, partant, les incite à traiter l'information et à la classer dans leur mémoire à long terme. Cette mise en mémoire est également facilitée quand l'enseignant demande aux élèves de résumer les principaux éléments en leurs mots ou commente leurs productions. Si les contenus ne sont qu'effleurés et vus superficiellement, ils ne pourront être emmagasinés dans la mémoire. Ils resteront « suspendus sans lien » comme en porte-à-faux, et, vite oubliés, ils ne pourront être disponibles pour une utilisation future sans un nouvel enseignement.

Enseigner par étapes graduées

Hollingsworth et Ybarra (2009) indiquent que le véritable bénéfice de la pratique guidée se produit quand les étudiants ont l'occasion de faire leurs premières expériences d'apprentissage d'un contenu nouveau tout en pouvant compter en même temps sur la supervision directe et étroite de l'enseignant à chaque étape. « L'idée principale à retenir dans le cadre de la pratique guidée est : « au même moment ». Afin que la pratique guidée soit utilisée de façon adéquate, vous devez faire en sorte que tous vos élèves suivent les mêmes étapes en même temps. » (Hollingsworth & Ybarra, 2009, p. 172). Par exemple, l'enseignant travaille un problème au tableau, étape par étape, et les étudiants exécutent le processus à leur tour en même temps. L'enseignant guide ainsi chacune des étapes, arrête et s'assure qu'elle soit bien exécutée. Puis, il les amène progressivement à faire plus par eux-mêmes. En ce sens, ces deux auteurs parlent de trois moments dans la pratique guidée. Dans le premier, l'enseignant exécute et les élèves font la même chose ensuite. Par exemple, l'enseignant fait la première étape d'une opération au tableau et les élèves font ensuite la même sur leur petit tableau qu'ils montrent ensemble à l'enseignant. Dans le deuxième moment, les élèves tentent de réaliser une étape par eux-mêmes, sans que l'enseignant la fasse d'abord, et ils montrent ensuite le résultat à l'enseignant pour qu'il réagisse. Enfin, dans le troisième moment, l'enseignant appelle chacune des opérations et les étudiants les exécutent l'une après l'autre.

Organiser et conduire la pratique guidée

Il est intéressant de mentionner que, dans toutes les études expérimentales examinées par Rosenshine et Stevens (1986) la pratique guidée est dirigée par l'enseignant. Il peut y avoir cependant de multiples manières de procéder pour la conduire. On peut se demander s'il est préférable de poser des questions à tour de rôle ou désigner un élève au hasard; s'il vaut mieux solliciter tout le groupe à l'unisson ou demander des réponses individuelles.

- Selon Hollingsworth et Ibarra (2009), il semble préférable de choisir un élève de la classe au hasard pour répondre à une question plutôt que d'en interroger à tour de rôle. Ne sachant pas qui sera interrogé, les autres élèves devront maintenir leur écoute et demeurer engagés dans l'activité. Même celui qui vient de répondre pourra être questionné de nouveau et devra lui aussi maintenir son attention. Interroger les élèves à tour de rôle convient semble-t-il davantage à un petit groupe qu'à toute la classe.
- Des enseignants habiles ont réussi à maintenir à un haut niveau d'engagement toute la classe plutôt que de privilégier seulement le questionnement individuel. Ils ont rodé une procédure sous forme de jeu un peu comme celle-ci : 1- écrire sa réponse sur un carton; 2- ne pas la montrer aux autres; 3- au signal, lever son carton tous en même temps. Cette procédure est efficace si elle est bien exécutée. Elle a l'avantage de susciter des réponses de la part de tous les élèves et de maintenir leur attention à un bon niveau. De plus, il est aisé pour l'enseignant de balayer du regard l'ensemble des réponses présentées pour voir dans quelle mesure la classe dans son entier réussit ou non l'activité.
- En général, une mauvaise manière de vérifier la compréhension est de poser peu de questions, d'interpeller seulement des volontaires que les autres écoutent et de supposer ensuite que toute la classe a compris en entendant ces volontaires dont les réponses sont généralement exactes, ce qui n'est évidemment pas forcément le cas.

Utiliser l'enseignement réciproque

Durant la pratique guidée, l'enseignant peut demander aux élèves de se placer en équipe et de se réenseigner mutuellement à tour de rôle les stratégies qui ont été modelées au préalable, stratégie que l'on nomme l'enseignement réciproque. Ainsi, l'enseignement réciproque est une activité d'interaction entre les élèves qui vise la pratique de stratégies

ayant fait l'objet d'un modelage préalable par l'enseignant. Par exemple, en lecture après le modelage de diverses stratégies (prédire, clarifier, questionner et résumer), l'enseignant place les élèves en équipe de quatre, ceux-ci lisent un même texte et échangent à partir de ces quatre stratégies afin d'assurer une meilleure compréhension du texte lu. Pendant ce temps l'enseignant circule à travers les différentes équipes afin de vérifier la compréhension des élèves et leur fournir de la rétroaction.

Obtenir un taux de succès élevé

Il semble que les élèves des enseignants les plus efficaces soient plus actifs lors de l'étape de la pratique autonome. Cela s'explique sans doute par le fait que ces élèves ont été plus outillés pour réussir les tâches demandées au préalable, lors de la pratique guidée. S'ils avaient eu moins de pratique guidée auparavant, ils auraient fort probablement été moins préparés et auraient commis plus d'erreurs. En fait, un élément fondamental de la pratique guidée est de s'assurer d'obtenir un taux de succès de 75 à 80% environ. C'est le niveau optimal de réussite que visent et obtiennent les enseignants efficaces au cours de la pratique guidée. Ce seuil de réussite permet aussi de maintenir un certain défi auprès des élèves.

Selon Rosenshine (1986), ce haut taux de succès est atteignable précisément parce que :

- Les enseignants font apprendre les contenus ou habiletés en les segmentant en étapes ;
- Ils présentent des démonstrations très explicites de l'habileté à maîtriser ;
- Ils intercalent des questions durant les démonstrations afin de maintenir le niveau d'attention élevé et de vérifier la compréhension ;
- Ils combinent de courtes présentations à une supervision étroite de la performance des élèves lors des exercices ;
- Ils s'assurent de donner suffisamment d'occasions de s'exercer jusqu'à la maîtrise avant de passer au niveau suivant. Si la performance est plus faible au début, l'enseignant poursuit l'exercisation tout en donnant des explications supplémentaires ;
- Ils ne laissent pas l'élève passer à l'étape de la pratique autonome si sa performance n'a pas été revue et s'assurent que la bonne procédure fasse désormais partie de son répertoire ;
- Pour des contenus plus complexes, ils préviennent l'élève de la difficulté qu'il rencontrera à tel ou tel endroit ;
- Au besoin, ils réenseigneront.

Données probantes

Les travaux de Rosenshine (2012) montrent que les enseignants de mathématiques les plus performants, dont les taux de réussite en classe étaient les plus élevés, consacraient en moyenne 23 minutes d'un cours de 40 minutes (57 %) à guider la pratique des élèves avant de leur donner des tâches à effectuer individuellement. Pour ce faire, ils montraient comment réaliser des exemples concrets, posaient des questions, vérifiaient régulièrement la compréhension des élèves, abordaient les idées erronées les plus courantes et s'assuraient que les instructions étaient suffisantes. En revanche, les enseignants de mathématiques les moins performants n'ont consacré que 11 minutes à la présentation et à l'explication du contenu de la leçon avant que les élèves soient invités à compléter des feuilles de travail mettant en pratique de manière autonome les connaissances nouvellement acquises.

De plus, Rosenshine (2008) souligne que les enseignants les plus efficaces posent en moyenne 24 questions pendant une période de 50 minutes, alors que les enseignants les moins efficaces ne posent que 8,6 questions. Les enseignants les plus efficaces posent en moyenne 6 questions sur le processus pendant une leçon d'enseignement et ceux les moins efficaces ne posent que 1,3 question.

Références

Hollingsworth, J., & Ybarra, S. A. (2009). *The power of the well-crafted, well-taught lesson*. Corwin Press: Thousand Oaks, Ca.

Rosenshine, B. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit. Dans M. Crahay et D. Lafontaine, *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles : Labor, p. 81-96.

Rosenshine, B. (2008). Systematic instruction. In T. L. Good *21st century education: A reference handbook* (Vol. 2, pp. 1-235-1-243). SAGE Publications, Inc., <https://dx.doi.org/10.4135/9781412964012.n25>

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

Rosenshine, B. (2012) Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know. *American Educator*, 36(1), p12-39.

Pour en savoir davantage

<https://www.youtube.com/watch?v=0xrXfvWn6r0>

<https://www.youtube.com/watch?v=Yr1Dfo5xoPo>

1. Gérer l'enseignement à travers les composantes d'une leçon

1.4 Faire pratiquer de manière autonome

Définition

Pratique autonome. En enseignement explicite, cette étape est exécutée à la suite de la pratique guidée, c'est-à-dire quand les savoirs ou habiletés à apprendre ont été vus explicitement et pratiqués sous la supervision de l'enseignant, et ce, avec un taux de réussite élevé (80 %). Au cours de cette étape l'enseignant fait s'exercer les élèves individuellement avec un soutien minimal, voire inexistant. « Je fais seul » est l'expression utilisée pour la caractériser.

Justification et illustration en classe

En enseignement explicite, la phase de la pratique autonome s'ajuste à celle de la pratique guidée. On sait que, dans la pratique guidée, l'enseignant accompagne l'élève à chacune des étapes. À mesure que l'élève progresse, l'enseignant diminue les mesures de soutien de sorte que de plus en plus l'élève se rapproche de l'objectif d'exécuter la tâche en entier par lui-même. À un moment donné, l'enseignant pose un défi aux élèves et leur demande de réaliser la tâche en entier par eux-mêmes. S'ils réussissent, au moins à 80 %, cela signifie que la phase de pratique autonome peut commencer. À ce propos, l'enseignant doit contenir son désir d'avancer trop vite; il ne doit faire commencer l'étape de la pratique autonome que s'il a des indices suffisamment clairs que les élèves savent faire ou comprennent. La pratique autonome représente donc le prolongement logique de la pratique dirigée. Elle vise à fournir aux élèves suffisamment d'occasions de s'exercer, de façon à consolider leur réussite. Brophy et Evertson (1976) ont analysé les recherches sur l'effet enseignant et ont indiqué que le taux optimal de bonnes réponses devrait être autour de 80% durant la phase initiale d'enseignement, mais de 90 à 95 % quand les étudiants sont à l'étape de la pratique indépendante ou autonome. Des taux élevés de succès au cours des pratiques sont positivement corrélés avec des résultats d'apprentissages plus élevés ; à l'inverse, des taux faibles de réussite au cours des pratiques sont en lien avec des résultats d'apprentissages négatifs (Berliner, 1980).

La pratique autonome sert plusieurs objectifs. D'abord, elle vise à faire en

sorte que les élèves montrent qu'ils ont compris le contenu que l'enseignant leur a enseigné en faisant seuls (Hollingsworth & Ybarra, 2009). Elle permet ainsi d'identifier ceux qui auront besoin d'un soutien particulier supplémentaire. On ne peut cependant s'attendre à obtenir absolument un taux de performance de 100 %, car cela serait trop long et empêcherait l'enseignant de couvrir son programme en entier. Toutefois, le seuil de succès visé en pratique autonome devrait être supérieur au 80 % obtenu en pratique dirigée.

La pratique autonome est une étape essentielle, car il ne sert à rien de poursuivre plus loin tant que les élèves ne démontrent pas qu'ils savent faire correctement par eux-mêmes. S'ils ne savent pas faire seuls, ils intégreront par la suite en mémoire des connaissances erronées. Il sera alors très difficile pour l'enseignant de travailler ensuite à déconstruire par l'exercisation ce qu'ils auront enregistré en mémoire pour le remplacer par des connaissances adéquates.

La pratique autonome renvoie aux tâches que les étudiants réalisent par eux-mêmes sans l'aide du professeur, sans l'aide de leurs compagnons ou sans dispositifs de soutien (pense-bête, procédurier, carte conceptuelle, etc.). À cette étape, l'enseignant n'a plus à enseigner davantage parce que les étudiants sont censés comprendre ou savoir-faire par eux-mêmes. Il est important de noter que les élèves doivent s'exercer sur ce qu'ils savent faire, c'est pourquoi l'enseignant ne donne pas au stade de la pratique autonome des exercices d'une nature différente que ceux qui ont déjà été vus dans la pratique guidée et qui ne correspondraient pas aux objectifs d'apprentissage prévus. En fait, la pratique indépendante constitue un prolongement de la pratique guidée. De plus, il est inutile pour l'enseignant de donner des dizaines de problèmes à résoudre lorsqu'il constate que les étudiants ne savent pas faire. Quand il recueille les cahiers d'exercices et se rend compte que toutes les réponses aux problèmes sont erronées, il ne lui sert à rien d'en donner davantage et d'enfoncer ainsi davantage le clou de l'échec. Ce constat lui donne plutôt le signal qu'il a mis les élèves en situation de pratique autonome beaucoup trop tôt.

La pratique indépendante vise aussi un autre objectif : elle constitue l'étape finale qui permet à l'élève de rodé sa compréhension jusqu'à l'obtention d'un niveau de maîtrise de l'apprentissage le plus élevé possible. C'est à ce niveau que l'exercisation prend tout son sens. L'atteinte d'un niveau de maîtrise élevé des connaissances (*Mastery Learning*), obtenu grâce aux multiples occasions de pratique, permet d'améliorer leur organisation en mémoire à long terme, en vue d'atteindre le stade de l'automatisation (*sur-apprentissage*). Comme le mentionne

Rosenshine (2008), quand les élèves peuvent exécuter une tâche rapidement, de manière automatisée et avec succès, bref quand ils n'ont plus besoin de s'arrêter pour réfléchir à chacune des étapes, ils peuvent alors se libérer de cette charge mentale pour se consacrer à la compréhension d'un problème. Des dizaines de tâches scolaires, diviser des décimales, extraire la racine carrée, conjuguer un verbe régulier à l'imparfait, répondent à cette nécessité d'automatiser l'action par une exercisation soutenue, et ce, en vue de faciliter leur rétention et leur rappel éventuel pour être mobilisées dans d'autres tâches (Engelmann & Carnine 1991).

La pratique indépendante offre des occasions supplémentaires d'amener les élèves à acquérir une certaine aisance lorsqu'ils mettent en pratique des habiletés. De plus, les élèves doivent obtenir suffisamment de succès dans leur pratique pour en arriver à un surapprentissage puis à une automatisation. Rappelons-nous que tout ce que les élèves apprennent est susceptible d'être oublié s'ils n'ont pas l'occasion de pratiquer jusqu'au point de surapprentissage. Il s'avère particulièrement important d'atteindre ce point dans le cas de matériel hiérarchisé comme les mathématiques et la lecture à l'élémentaire. Sans surapprentissage jusqu'au point d'automatisation, il y a peu de chance que le matériel soit retenu (Gauthier et al., 1999, p. 32).

Rosenshine et Stevens (1986) décrivent ainsi deux stades au travers desquels passent les élèves. Le premier, appelé en anglais « *utinization* », pourrait être traduit par le mot « assemblage » et signifie que les élèves donnent forme à une habileté ou à un savoir dont ils réunissent les composantes dans un tout organisé. Ils commettent encore quelques erreurs, ils exécutent encore trop lentement et déploient beaucoup d'énergie à réaliser la tâche. Mais après une bonne dose de pratique, ils en arrivent au second stade, celui de l'*automatisation*. La pratique permet d'atteindre ce niveau de fluidité qui permet à l'étudiant d'exécuter une tâche rapidement, avec succès, sans qu'il ait à prendre un temps considérable pour réfléchir à chaque étape.

En créant un contexte de surapprentissage, la pratique autonome favorise ainsi la rétention en mémoire et rend possible l'atteinte d'un autre objectif : le transfert des apprentissages. En effet, on ne peut *retenir* si on n'a pas compris, mais on ne peut *transférer* si on n'a pas suffisamment pratiqué. C'est pourquoi l'étape de la pratique autonome est cruciale pour assurer

la compréhension et partant, favoriser le transfert. Par exemple, le développement de la compréhension en lecture implique obligatoirement une automatisation du décodage du code écrit, permettant à l'élève de focaliser son attention sur le sens du texte. De même, l'automatisation des opérations de calcul permet de libérer la mémoire de travail pour la résolution de problèmes plus complexes.

Par ailleurs, il va sans dire que l'évaluation des apprentissages fait partie intégrante de la pratique autonome. L'évaluation du niveau de performance obtenu en pratique autonome permet de poser un regard plus objectif quant à l'aisance et à la fluidité démontrées par les élèves dans la mise en application des apprentissages. À cette dernière étape de la démarche, on tente d'obtenir un niveau de performance le plus élevé possible. Il est à noter qu'un faible niveau de performance chez les élèves à ce moment-là pourrait indiquer une faille dans l'application de la démarche d'enseignement explicite, notamment lors de l'évaluation de la performance à l'étape de la pratique guidée. Le cas échéant, il faudrait réenseigner.

Plusieurs auteurs soulignent l'importance de bien préparer et gérer l'étape de la pratique autonome. Archer et Hughes, proposent une procédure à utiliser lors de cette étape de la pratique :

Offrez aux élèves plusieurs problèmes/exercices semblables à ceux présentés lors de l'étape du modelage et de la pratique guidée et demandez-leur de trouver la solution par eux-mêmes. Durant un travail pratique sans soutien, il est préférable que les élèves fassent un exercice à la fois; ensuite, vérifiez leurs réponses et donnez une rétroaction jusqu'à ce qu'ils obtiennent des résultats exacts et consistants. S'il arrive que les élèves doivent exécuter tous les exercices sans soutien et avant qu'on vérifie leurs réponses, alors certains élèves pourraient commettre des erreurs et les pratiquer. Une fois commises, ces erreurs sont parfois difficiles à corriger. Une fois que les élèves auront démontré qu'ils sont capables de réaliser les tâches demandées sans soutien et de manière exacte, vous pourrez alors aborder la dernière étape de la leçon, la conclusion. (2011, p. 38).

Rosenshine et Stevens (1986) ont aussi écrit aussi des manières de réaliser la pratique autonome : 1- les élèves travaillent seuls, mais avec des consignes précises ; 2- le maître dirige la pratique, pose plusieurs questions directes et s'assure que tous les élèves y répondent

correctement ; 3- les élèves pratiquent en équipe, s'entraident et coopèrent puis doivent passer par une épreuve en compétition. Ils mentionnent aussi que les élèves sont plus impliqués dans leur tâche si l'enseignant circule dans la classe. Cependant, si ce dernier doit donner une explication, son intervention demeurera brève, 30 secondes maximum.

Différenciation

L'enseignement explicite n'est pas une démarche linéaire se déroulant uniquement en trois étapes successives, 1. Modelage, 2. Pratique dirigée, 3. Pratique autonome. La démarche d'enseignement explicite est itérative et celle-ci doit s'adapter en fonction de la compréhension des élèves. Ainsi, il est possible lors de la pratique dirigée que l'enseignant s'aperçoive que la majorité des élèves n'ont pas compris, il reprendra alors son modelage. De plus, lors de cette même étape (pratique guidée), l'enseignant peut également identifier certains élèves qui éprouvent beaucoup de difficultés. Il s'avère alors inopportun de les diriger tout de suite vers la pratique autonome. Par conséquent, il proposera plutôt la pratique autonome aux autres élèves et il regroupera ceux en difficulté autour de lui afin de leur fournir plus de support et de rétroaction.

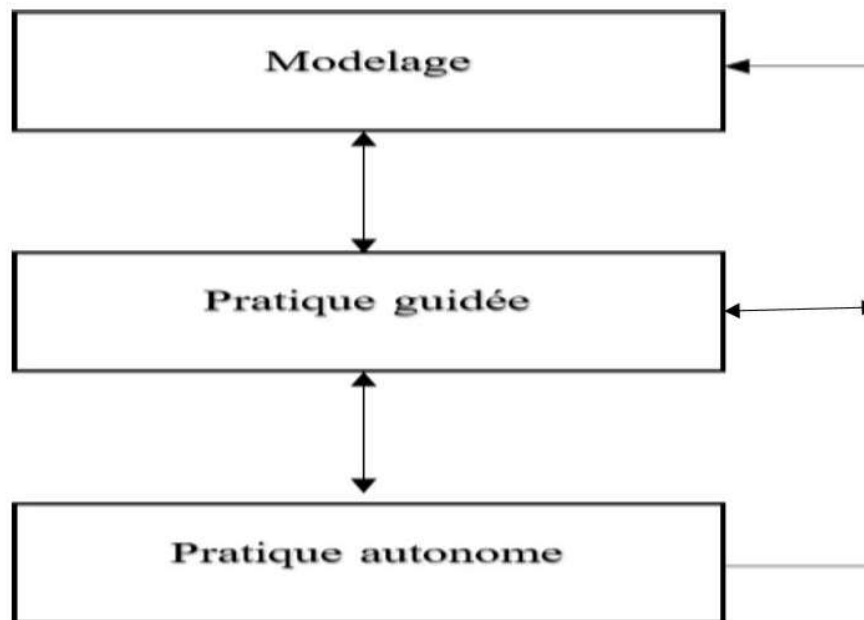


Figure 2. Schéma itératif des étapes l'enseignement explicite

Données probantes

Les enseignants les plus efficaces obtiennent un niveau de réussite élevé. Pour y arriver, ils enseignent par petites étapes, c'est-à-dire en combinant

de courtes présentations avec une pratique supervisée des élèves, et en donnant suffisamment de pratique sur chaque partie avant de passer à la pratique autonome. Ces enseignants vérifient fréquemment la compréhension et exigent des réponses de tous les élèves (Rosenshine, 2010) :

Dans deux études importantes sur l'effet de l'enseignant, les chercheurs ont constaté que les élèves des classes des enseignants les plus efficaces avaient un taux de réussite plus élevé si l'on en juge par la qualité de leurs réponses orales et de leur travail individuel. Dans une étude sur les mathématiques en quatrième année, on a constaté que 82 % des réponses des élèves étaient correctes dans les classes des enseignants les plus efficaces, alors que les enseignants moins efficaces avaient un taux de réussite de seulement 73 %. Un taux de réussite élevé pendant la pratique guidée conduit également à un taux de réussite plus élevé lorsque les élèves travaillent sur des problèmes par eux-mêmes. (Rosenshine, 2010, p. 20)

Références

- Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction. Effective and efficient teaching*. New York : Guilford Press.
- Berliner, D. C. (1980). Using Research on Teaching for the Improvement of Classroom Practice. *Theory into Practice*. Vol. 19, no, 4, p. 302-308.
- Brophy, J. E., & Evertson, C. (1976). *Learning from teaching: A Developmental Perspective*. Boston : Allyn and Bacon.
- Engelmann, S., & Carnine, D. W. (1991). *Theory of Instruction: principles and applications (2nd Ed.)*. Eugene, OR : ADI Press.
- Gauthier, C., Martineau, S., & Desbiens, J-F. (1999). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Hollingsworth, J., & Ybarra, S. A. (2009). *The power of the well-crafted, well-taught lesson*. Corwin Press : Thousand Oaks, Ca.
- Rosenshine, B. V. (2008). Systematic Instruction. In T. L. Good (Éd.) *21st Century Education: A Reference Handbook*. Californie : SAGE Publications, pp. 235-243.
- Rosenshine, B. V. (2010). Principles of Instruction. Educational Practices Series-21. *UNESCO International Bureau of Education*.

Rosenshine, B. V. & Stevens, R. (1986). *Teaching Functions* In M. C. Wittrock (dir). *Handbook of Research on Teaching* (3e éd.). (pp. 376-391) New York: Macmillan.

Pour en savoir davantage

https://par-temps-clair.blogspot.com/2018/06/pratique-autonome-ou-independante-au_24.html

1. Gérer l'enseignement à travers les composantes d'une leçon

1.5 Clore la leçon

Définition

Quand, à la suite d'une évaluation, les élèves affichent un haut niveau de réussite, de 90 à 95 % (Hughes et al., 2019), il est temps de mettre un terme à la leçon. Le fait de terminer, la clôture d'une leçon, est l'étape qui consiste à mettre fin à une leçon et à aider les élèves à organiser les informations dans un contexte significatif dans leur esprit.

Cette étape se réalise habituellement en trois temps : revoir rapidement les points importants qui ont été étudiés, annoncer la prochaine leçon, et enfin, poursuivre la pratique autonome.

Justification et illustration en classe

Cette étape est habituellement brève. L'enseignant fait généralement un court retour sur ce qui a été appris. Il en profite également pour annoncer la prochaine leçon et lier ainsi ce qui vient d'être appris à ce qui fera l'objet du prochain apprentissage. Enfin, il poursuivra la consolidation de l'automatisation en donnant des exercices aux élèves à commencer en classe, mais à poursuivre en devoir chez eux.

Il faut bien comprendre que la plupart des leçons ne peuvent se terminer le même jour qu'elles ont commencé. Elles peuvent s'étaler sur plusieurs séances. Il est donc important pour marquer un terme à la leçon de bien rassembler les éléments importants à retenir.

Assurer l'objectivation des apprentissages réalisés

L'objectivation représente un temps privilégié pour identifier formellement et extraire, parmi ce qui été vu, entendu et fait au cours des activités d'apprentissage, les idées maîtresses, les concepts, les stratégies ou les règles qui sont essentiels à retenir. Ce moment solidifie l'intégration et l'organisation des apprentissages en mémoire. La sélection et la synthèse des éléments essentiels à retenir permettent de réaliser l'objectivation.

La mise en place de cette stratégie peut s'effectuer à partir d'une question simple de l'enseignant pour les amener à énoncer l'essentiel à retenir. Elle peut ressembler à celles-ci : Quels sont les caractéristiques d'un bon paragraphe ? Quelles questions se poser pour résumer un texte ? Comment factoriser en algèbre ? Quand le faire ?

Ce questionnement incite les élèves à nommer les éléments importants à placer en mémoire, et ce, à partir des activités d'apprentissage qui ont été réalisées. Une activité utile pour clore une leçon est d'engager les élèves dans une discussion rapide sur ce qu'ils ont appris et ce que cela signifie pour eux. Par ailleurs, les éléments essentiels identifiés pourront être organisés sous forme de tableaux, de schémas, de réseaux conceptuels, etc., et même être consignés par écrit dans un cahier de synthèse ou encore illustrés et affichés sur un poster.

Annoncer la prochaine leçon

De manière très brève, l'enseignant annoncera le contenu qui sera vu lors de la prochaine leçon (prévue pour le lendemain, par exemple). Cela permet déjà de relier les activités vues dans la leçon qui vient de se terminer à la prochaine leçon qui commencera tout de suite après et de leur donner un sens.

Poursuivre l'automatisation

On a vu que les exercices, lors de la phase de la pratique autonome, permettaient aux élèves de s'entraîner à faire seuls ou avec une aide minimale de la part de l'enseignant. Lors de cette étape, les outils de soutien (étayage) sont retirés pour obliger les élèves à maîtriser vraiment ce qui doit être appris. Plus encore, cette étape d'automatisation de l'apprentissage va jusqu'à l'atteinte d'un niveau de fluidité. On parle alors d'une certaine automatisation de l'apprentissage ou de ce que certains appellent le sur-apprentissage. Ce palier ne peut être atteint que par de nombreuses pratiques. L'enseignant peut prendre passablement de temps pour atteindre ce niveau en classe, mais il peut aussi saisir les occasions que représentent les devoirs à la maison et les autres révisions hebdomadaires ou mensuelles pour consolider les apprentissages vus.

Données probantes

La clôture de la leçon est l'occasion pour les enseignants de procéder à une dernière et brève révision de la leçon afin de vérifier et confirmer que l'apprentissage des élèves a eu lieu à la fin de la leçon. Le principe de la clôture de la leçon permet aux élèves de démontrer aux enseignants qu'ils ont appris le contenu qui vient d'être enseigné. Cette composante peut également aider les enseignants à identifier les élèves qui ont besoin d'un soutien supplémentaire pour le contenu et à déterminer si des idées fausses doivent être clarifiées. Clore la leçon est une composante essentielle de l'enseignement explicite.

Or, l'enquête internationale de Reynolds et de ses collaborateurs (2002) montre que les écoles efficaces de neuf pays (Australie, Canada, Hong

Kong, République d'Irlande, Pays-Bas, Norvège, Taiwan, Grande-Bretagne, Etats-Unis) ayant participé à l'étude dispensent un enseignement analogue, comparativement à celles qui le sont moins. Cet enseignement est structuré, systématique et explicite et renvoie directement à des pratiques d'enseignement efficace identifiées par Rosenshine (1983, 2002).

Références

Hughes, C. A., Riccomini, P. J., & Morris, J. R. (2019). Use explicit instruction. In J. McLeskey, L. Maheady, B. Billingsley, M. Brownell, & T. Lewis (Eds.), *High leverage practices for inclusive classrooms* (pp.215-236) New York: Routledge.

Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C. & Schaffer, G. (2002). *World class school. International perspectives on school effectiveness*. London: Routledge/Falmer Press.

Rosenshine, B. V. (1983). Teaching fonctions in instructional programs. *Elementary School Journal*, 83, 335-351.

Rosenshine, B. V. (2002). Converging finding on classroom instruction. In A. Molnar (dir.), *School reform proposais : Tthe research évidence*, (pp. 91-103). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Pour en savoir davantage

<https://www.teachingchannel.com/blog/close-lesson#:~:text=%20Five%20Ways%20To%20Close%20A%20Lesson%20,comfortable%20with%20reflecting%20on%20their%20learning%2C...%20More%20>

<https://www.thoughtco.com/lesson-plan-step-5-closure-2081851>

1. Gérer l'enseignement à travers les composantes d'une leçon

1.6 Consolider les apprentissages

Définition

La consolidation par la révision. L'idée à la base de la consolidation des apprentissages par la révision est de donner aux élèves le plus d'occasions possibles de travailler sur ce qui a été vu en classe. Un contenu appris, mais non suffisamment travaillé par la suite, est facilement oublié. C'est pourquoi une pratique soutenue aidera l'apprenant à atteindre un niveau de maîtrise élevé.

Le besoin et l'importance d'une révision fréquente correspondent aux conclusions des travaux sur l'architecture cognitive humaine. La révision peut servir à rétablir et à élaborer les connaissances acquises ; elle peut également renforcer et étendre les connexions au sein et entre les structures cognitives. La révision peut alors aider les étudiants à développer des modèles de résolution (patterns) et à unifier leurs connaissances ; enfin, la révision peut favoriser l'automatisation dans le domaine d'étude (Rosenshine, 2008, p. 242)

Deux procédés sont fréquemment mentionnés par les auteurs : 1- les devoirs; 2- les révisions quotidiennes, hebdomadaires et mensuelles. Des travaux de recherche plus récents enrichissent la compréhension de la révision.

Justification et illustration en classe

1. Les devoirs

On entend par « devoir » les tâches demandées aux élèves par le professeur et qui doivent être réalisées en dehors des heures de classe. Les devoirs permettent de fournir un temps d'apprentissage supplémentaire, de distribuer la pratique dans le temps et constituent une occasion d'appliquer et de généraliser, en dehors du contexte scolaire, les habiletés et connaissances apprises en classe (Archer & Hughes, 2012). Hattie (2009) indique que lorsqu'on compare les classes où les élèves ont des devoirs à celles qui n'en ont pas, on constate que l'utilisation des devoirs permet d'augmenter le taux d'apprentissage des élèves de 15 %.

La question des devoirs est cependant controversée notamment en raison du fait qu'elle peut être exigeante et demander beaucoup aux parents et aux enseignants. Cette stratégie, largement examinée dans la littérature de recherche, apporte cependant son lot de bénéfices aux élèves dans la mesure où elle est bien menée. Le problème avec les devoirs ne réside pas tant dans le fait de donner des devoirs que dans celui de donner des devoirs mal préparés, mal ajustés aux capacités des élèves et qui finissent par causer des maux de tête aux parents, aux enseignants, et bien sûr, aux élèves.

En ce qui concerne les parents, il est important de préciser leur rôle face aux devoirs. Marzano (2001) souligne l'importance de communiquer aux parents et aux élèves, en début d'année scolaire, la modalité des devoirs qui sera en vigueur dans la classe. Cette politique est consignée par écrit afin que l'élève puisse en discuter avec ses parents et sera co-signée par les trois parties. On y formule notamment les directives suivantes :

- *Préparer un espace fonctionnel pour la réalisation des devoirs ;*
- *Amener l'enfant à réserver un temps pour les devoirs dans son emploi du temps ;*
- *Encourager et motiver l'enfant à faire ses devoirs, mais ne pas s'asseoir avec lui ou elle pour les faire. S'il éprouve des problèmes, il est préférable de contacter l'enseignant.*

Par ailleurs, plusieurs travaux de recherche font état de stratégies efficaces que les enseignants peuvent utiliser.

- *Favoriser des devoirs courts.* L'idée n'est pas d'ensevelir l'enfant sous des tonnes de devoirs.
- *Réguliers.* La régularité est préférable au sens où le devoir devrait faire partie de la routine de la classe. Cela évite d'avoir à négocier à chaque fois la question des devoirs.
- *Qui sont pris en note par les élèves.* L'enseignant se réserve un moment à la fin de la journée pour présenter les devoirs à faire. Dans un calepin, un cahier, etc., il montre à ses élèves comment noter les devoirs afin qu'ils puissent s'en rappeler. Les parents seront par le fait même informés des devoirs que leurs enfants ont à faire à la maison.
- *Qui sont étroitement préparés par l'enseignant au préalable.* Les devoirs doivent servir à la consolidation et à la révision. **Les élèves ne devraient pas à avoir à travailler sur du nouveau**

contenu ou avoir un taux d'erreurs élevé. On donne en devoir ce qui a été vu en classe et pratiqué avec succès.

- *Qui impliquent la pratique d'habiletés simples.* Il ne s'agit pas de mettre les élèves en situation d'échec avec les devoirs, il convient plutôt qu'ils s'exercent sur du déjà vu et su afin d'en rendre la compréhension et l'exécution plus fluide.
- *Revus ensuite en classe.* Les devoirs non revus par l'enseignant seront des devoirs mal faits. Les devoirs devraient être corrigés rapidement. La rétroaction aide grandement à consolider les apprentissages. Commencer la journée par un bref retour sur les devoirs permet à l'enseignant de se rendre compte rapidement du niveau de ses élèves et d'ajuster son enseignement. L'enseignant peut même donner des consignes aux élèves afin qu'ils puissent vérifier leurs devoirs entre eux.

2. Procéder à des révisions quotidiennes, hebdomadaires et mensuelles

Les révisions quotidiennes

On pourrait penser que la révision quotidienne des devoirs ou des apprentissages réalisés est une pratique courante chez les enseignants. Il semble pourtant qu'elle ne soit pas aussi généralisée qu'on le croirait, et ce, en dépit de son importance reconnue. Rosenshine et Stevens (1986) soulignent que cette pratique correspondait à seulement 50 % des classes étudiées.

La révision des devoirs par l'enseignant est une forme de révision, mais il y en a d'autres également. L'enseignant peut, par exemple :

- *Poser des questions sur les concepts ou habiletés vus dans la leçon précédente ;*
- *Donner un petit questionnaire rapide en début de séance portant sur les connaissances de la leçon précédente ou sur les devoirs ;*
- *Demander aux élèves de corriger entre eux leurs travaux écrits ou leurs réponses aux questionnaires rapides ;*
- *Regrouper les élèves en équipes de 2 à 4 pour réviser les devoirs ;*
- *Demander aux élèves de préparer des questions sur la leçon précédente ou sur les devoirs, leur demander de se les poser les uns aux autres. L'enseignant peut aussi choisir de les poser lui-même ;*

- *Demander aux élèves de préparer un résumé écrit de la leçon précédente ;*
- *Demander aux élèves de faire part des problèmes qu'ils ont rencontrés dans leurs devoirs ; le maître peut alors réviser, expliquer à nouveau, ou proposer une pratique supplémentaire. (Rosenshine & Stevens, 1986, p. 381)*

Les révisions hebdomadaires et mensuelles

Les révisions hebdomadaires et mensuelles sont des occasions supplémentaires pour développer des savoirs solides et automatisés chez les élèves. Good et Grouws (1979), dans leur étude expérimentale, ont proposé aux enseignants de revoir le travail de la semaine tous les lundis et le travail du mois un lundi sur quatre. L'expérience a montré que cette pratique supplémentaire était importante non seulement pour développer les habiletés et la performance des élèves, mais aussi pour favoriser le transfert dans d'autres domaines.

En fait, plus l'élève revoit et réutilise les connaissances enseignées, plus les liens se tissent entre les informations emmagasinées et plus elles deviennent solides. La solution de problèmes nouveaux sera d'autant facilitée que le réseau de connaissances intégrées dans la mémoire à long terme sera ferme. La recherche sur les processus de traitement de l'information conforte donc l'idée que l'enseignant peut faciliter l'apprentissage des élèves en leur offrant de nombreuses occasions de re-travailler les contenus et habiletés enseignées. C'est la raison pour laquelle les révisions occupent une place importante. Elles permettent de bien organiser en réseau les nouveaux savoirs et rendent possible leur mobilisation lorsqu'on a besoin de leur faire appel. La pratique est le maître mot et la clé du succès des apprentissages, car des savoirs qui n'ont pas été suffisamment pratiqués et revus seront vite oubliés (Rosenshine, 2010). Les travaux de Good et Grouws (1979), souvent cités par Rosenshine, indiquent que les enseignants efficaces consacrent de 15 à 20 % de leur temps d'enseignement à la révision hebdomadaire et mensuelle.

Un test hebdomadaire permet à l'enseignant de diagnostiquer ce que les élèves ont retenu et lui donne la rétroaction nécessaire pour qu'il puisse procéder à des réajustements au besoin. Si certaines habiletés donnent du fil à retordre à plusieurs élèves, cela envoie un signal clair à l'enseignant afin qu'il revoie son enseignement et assure aux élèves la pratique nécessaire pour qu'ils acquièrent, mais aussi consolident leurs habiletés.

En fait, les révisions hebdomadaires et mensuelles reprennent l'idée connue et répandue, depuis plusieurs années déjà, qu'il est important pour l'enseignant de faire des *évaluations formatives*, c'est-à-dire des évaluations qui visent à soutenir l'apprentissage des élèves. En effet, les recherches sur l'enseignement nous apprennent que l'évaluation fréquente des élèves, et selon des modalités variées, favorise l'apprentissage (Wang, Haertel & Walberg, 1993). Walberg (1990), pour sa part, insiste particulièrement sur la valeur de l'évaluation fréquente (quizz), laquelle, selon lui, stimule l'apprentissage des élèves en exigeant d'eux un plus grand effort de même qu'en procurant une rétroaction rapide.

Des travaux plus de recherche plus récents (Hughes, 2019) ont raffiné notre compréhension des stratégies de révision. En effet, tout comme il est essentiel de prévoir un calendrier de révision, il importe aussi que l'enseignant utilise différentes modalités de révision. L'enseignant ne peut se limiter à la seule pratique intense (*massed practice*) après l'acquisition récente d'une nouvelle habileté. Les effets de la pratique intense s'estompent avec le temps si c'est la seule stratégie utilisée. La pratique intense permet la rétention à court terme de l'information. Pour améliorer la rétention, l'organisation de l'information et sa récupération dans la mémoire à long terme, il est préférable de *distribuer* les moments de pratique dans le temps. Cet espacement dans le temps peut même être l'occasion de revoir tout le matériel appris depuis le début d'une étape (pratique cumulative). Par ailleurs, l'enseignant ne pourra se limiter à des pratiques en silo qui consistent à reprendre toujours les mêmes exercices séparément (seulement des additions ou seulement des soustractions, etc.). Il est préférable d'intercaler des exercices de types différents dans une même session, de faire alterner plusieurs types de problèmes ou d'exercices différents, mais apparentés. L'objectif de la *pratique combinée* est de s'assurer que les problèmes ou exercices soient disposés en alternance et non de manière à ce qu'un seul type de problèmes soit résolu de manière continue. La pratique combinée exige un effort plus important de la part de l'élève et produit des effets à plus long terme sur l'apprentissage.

Données probantes

Il est nettement plus avantageux de répartir les pratiques de manière appropriée sur une période de temps plutôt que de les regrouper en une seule session. Ebbinghaus (1885) a découvert que diviser l'apprentissage d'une information en périodes répétées et espacées dans le temps (axe X) mène à une plus grande rétention (axe Y) de cette information sur le long terme. Une méta-analyse sur l'effet de la pratique distribuée (Cepeda,

Pashler, Vul, Wixted, & Rohrer, 2006) menée sur 184 recherches montre des effets positifs de cette stratégie, et ce, peu importe l'intervalle des pratiques. De plus, les avantages augmentent avec l'accroissement des délais entre les pratiques. Le gain de la pratique distribuée se traduit en moyenne par 15% de rétention supplémentaire, tant pour les enfants que pour les adultes, par rapport à une pratique condensée. Cependant, une fois que les intervalles de pratique deviennent relativement longs, les rallonger davantage n'apporte aucun effet positif supplémentaire sur la mémoire, cela peut même la diminuer.

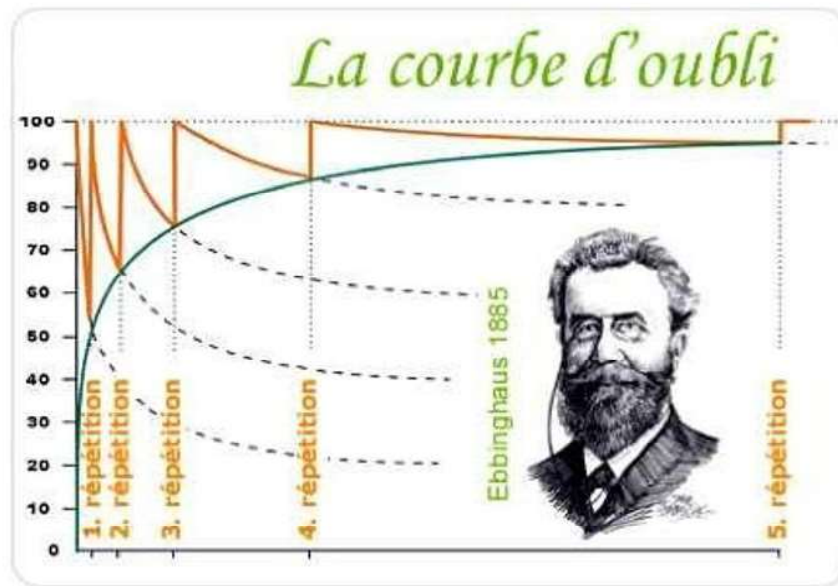


Figure 3. La courbe d'oubli

Références

Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction. Effective and efficient teaching*. New York : Guilford Press.

Cepeda, N. J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J. T., & Rohrer, D. (2006). Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological Bulletin*, 132(3), 354–380. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.3.354>

Ebbinghaus H. (1885). *Über das Gedächtnis : Untersuchungen zur experimentellen Psychologie*, Leipzig, Dunker Humbolt (trad, américaine par H. A. Ruger et C. E. Bussenius (1964), *Memory : A contribution to experimental psychology*, New York, Dover Publications).

Good, T. L., & Grows, D.A. (1979). The Missouri Mathematics Effectiveness Project. *Journal of Educational Psychology*, 71, 143-155.

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

Hughes, C. A. & Lee, J. Y. (2019). Distributed and interleaved practice Two Effective and Efficient Independent Practice Procedures. Dans *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 8(2), 15-21.

Rosenshine, B. (2008). Systematic instruction. In T. L. Good *21st century education: A reference handbook* (Vol. 2, pp. 1-235-1-243). SAGE Publications, Inc., <https://dx.doi.org/10.4135/9781412964012.n25>

Rosenshine, B. (2010). Principes d'enseignement. Dans *Série Pratique éducative*, n°21, Bruxelles.

Rosenshine, B. V. & Stevens, R. (1986). *Teaching Functions*. In M. C. Wittrock (dir). *Handbook of Research on Teaching* (3e éd.). (pp. 376-391) New York: Macmillan.

[Marzano, R., Pickering, D., J. & Pollock, J. E. \(2001\). Classroom instruction that works. Research-based strategies for increasing student achievement. Alexandria, VA, USA : Association for supervision and curriculum development.](#)

Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-295.

Pour en savoir davantage

Brown, P. C., Roediger III, P. C. & McDaniel, M., A. (2014). *Make it stick. The science of successful learning*. Cambridge, Mass. : Harvard University press.

<https://www.shortform.com/blog/interleaved-practice/#:~:text=Interleaved%20practice%20is%20a%20study%20technique%20where%20you,of%20focusing%20on%20one%20thing%20at%20a%20time>.

2. Stratégies pédagogiques transversales

2.1 Maximiser le temps d'apprentissage scolaire

Définitions

Temps disponible. Le temps prévu à l'horaire pour une journée scolaire type.

Temps alloué. Le temps dédié à l'enseignement proprement dit.

Temps d'engagement. Le temps où les élèves sont effectivement occupés à réaliser une tâche d'apprentissage, mais pas nécessairement adaptée à leur niveau.

Temps d'apprentissage scolaire. Le temps au cours duquel les élèves sont engagés activement dans des tâches qui correspondent au niveau de difficulté adapté à leurs capacités.

Le temps d'apprentissage scolaire est un élément crucial. Il est ce qui reste quand on soustrait de la totalité du *temps disponible* (c'est-à-dire le temps prévu à l'horaire pour une journée scolaire), le *temps alloué* (c'est-à-dire le temps dédié à l'enseignement proprement dit), le *temps d'engagement* (c'est-à-dire le temps où les élèves sont effectivement occupés à réaliser une tâche d'apprentissage, mais pas nécessairement adaptée à leur niveau). À la suite de cette soustraction, il reste alors une quantité de temps beaucoup moindre et qu'il faut par conséquent rentabiliser le plus possible.

Justification et illustration en classe

Cette stratégie pourrait être résumée de la manière suivante : plus les étudiants sont activement impliqués dans des activités d'apprentissage de niveau approprié, plus ils maximisent leurs possibilités d'apprendre.

La question du temps est depuis toujours centrale à l'école. Lorsque les performances des élèves ne sont pas au rendez-vous, on entend déjà les critiques dénoncer dans les médias la durée des journées de classe ou de l'année scolaire habituellement considérée comme trop courte. Ce n'est pas nécessairement la meilleure façon d'aborder le problème. Le temps dans l'enseignement peut être envisagé de deux manières : le temps imparti à l'école dans une journée ou une année scolaire et le temps que les élèves consacrent à apprendre.

Bien que ces deux aspects soient reliés, il est important de noter, selon Archer et Hughes (2011), **qu'une augmentation de la quantité de temps**

passé à l'école dans la journée ou l'année scolaire ne se traduit pas nécessairement par une augmentation du temps que les étudiants consacrent réellement à l'apprentissage ou encore à une augmentation de ce qu'ils ont appris. Par conséquent, le temps, du point de vue de la quantité, peut être considéré comme une composante nécessaire, mais non suffisante de l'apprentissage et de la réussite scolaire. De fait, la complémentarité de la *quantité* et de la *qualité* est nécessaire pour assurer le succès.

Étant donné que plusieurs recherches utilisées dans la littérature sur l'efficacité de l'enseignement renvoient au temps d'enseignement et d'apprentissage, il est important de faire le point sur un certain nombre de définitions. Nous reprenons les quatre définitions (le temps disponible, le temps alloué, le temps d'engagement et le temps d'apprentissage scolaire (*Academic Learning Time* , ALT) et montrons davantage leurs distinctions.

Le temps disponible. C'est la quantité de temps prévu pour toutes les activités d'une journée ou d'une année scolaire, durée qui peut varier selon les politiques scolaires des états. Si l'école est ouverte entre 8 heures et 15 heures, on dénombre 6 heures de temps disponible par journée d'école plus 1 heure pour le repas du midi. De même, une année scolaire peut comprendre environ 180 jours d'école excluant les jours fériés et les journées pédagogiques.

Le temps alloué. Le « temps alloué » est la quantité de temps dédiée à l'enseignement proprement dit. Cela renvoie à la durée prévue pour l'enseignement des contenus. Archer et Hughes mentionnent que des recherches indiquent qu'environ 70 % du temps alloué est utilisé et que le reste sert à autre chose qu'à l'enseignement : mesures disciplinaires, transitions entre les activités, imprévus, etc. Par exemple, sur six heures de temps disponible, environ 4 heures seront consacrées à l'enseignement comme tel. Selon Anderson (1976), cité par Archer et Hughes (2011), augmenter le temps alloué semble avoir un léger impact positif sur la réussite scolaire.

Le temps d'engagement. Le « temps d'engagement » de l'élève définit la quantité de temps au cours de laquelle l'élève est activement engagé dans une tâche d'apprentissage. Par exemple, écouter l'enseignant, résoudre un problème, prendre des notes, écouter un coéquipier sont des activités qui mobilisent du temps d'engagement de l'élève. Des recherches (Mastropieri & Scruggs, 2000 ; Followay & Patton, 1997) ont montré que les étudiants sont engagés durant moins de la moitié du temps alloué à l'enseignement. En poursuivant le raisonnement avec l'exemple utilisé précédemment, la

durée d'engagement de l'étudiant dans la tâche serait d'environ deux (2) heures par jour. Il existe une corrélation positive entre la durée du temps d'engagement des élèves et leur réussite scolaire. Cette corrélation est supérieure à celle du temps alloué, mais elle est encore, semble-t-il, relativement modeste en raison notamment de la nature des tâches sur lesquelles les élèves travaillent. Celles-ci ne sont pas toujours pertinentes et leur niveau de difficulté peut être inapproprié.

Le temps d'apprentissage scolaire (Academic Learning Time, ALT). C'est la quantité de temps où les étudiants sont engagés avec succès dans des tâches d'apprentissage comportant un niveau approprié de difficulté, c'est-à-dire des tâches ni trop faciles ni trop difficiles. Il semble que le « temps d'apprentissage scolaire » ne se produit en moyenne que pour un faible pourcentage de la journée dans plusieurs classes. Certains estiment à environ 20 % du temps alloué, ou à 50 minutes par jour selon notre exemple, le temps d'apprentissage scolaire. Si on cherche à augmenter l'efficacité de l'enseignement, un si faible pourcentage est inadmissible, car il existe un fort lien entre le temps d'apprentissage scolaire (ALT) et la réussite scolaire des élèves.

Étant donné que le temps d'apprentissage scolaire est une variable fortement corrélée à la réussite scolaire, il est primordial que l'enseignant mette en œuvre plusieurs stratégies en vue d'en augmenter efficacement la durée et sa qualité.

Archer et Hughes (2011) énumèrent plusieurs stratégies permettant d'augmenter le temps d'apprentissage scolaire. Notons que plusieurs de ces stratégies renvoient à la gestion de la classe.

- ***Augmenter la durée du temps alloué et du temps passé à enseigner des éléments critiques du contenu.*** Il est certain que si seulement les trois quarts (3/4) du temps alloué sont effectivement utilisés à l'enseignement proprement dit, il y a une perte nette d'efficacité. L'enseignant peut assez facilement diagnostiquer les périodes de temps perdu et y remédier.
- ***S'assurer de la concordance entre ce qui est enseigné et les besoins d'apprentissage des étudiants.*** Ce qui est enseigné doit correspondre à la capacité des élèves, sinon ils ne pourront s'engager ni activement ni de manière soutenue dans la tâche. C'est pourquoi il est important de vérifier d'une part, le niveau de difficulté de ce que l'on veut faire apprendre aux élèves et, d'autre part, si les étudiants maîtrisent les connaissances préalables à l'apprentissage de ce nouveau contenu.

- **Commencer la leçon à l'heure et s'en tenir à l'horaire prévu.** Cet énoncé parle par lui-même. Un enseignant maximise le temps d'apprentissage scolaire en gérant de manière efficace le temps prévu avec ses élèves.
- **Enseigner en groupe le plus possible.** Enseigner aux étudiants dans de grands groupes ou en sous-groupes augmente le temps d'apprentissage scolaire et la quantité d'enseignement pour chaque étudiant si on compare aux autres approches telles l'enseignement individualisé (1 à 1) ou le travail individuel (*seatwork*). Le travail individuel est utile pour pratiquer une habileté nouvellement acquise ou pour développer la rétention et la fluidité à l'étape de la pratique autonome, mais ce n'est pas la stratégie la plus indiquée pour remplacer efficacement l'enseignement en groupe.
- **Être bien préparé.** Il arrive souvent que le temps d'enseignement soit gaspillé parce que les enseignants n'ont pas préparé ou organisé leur matériel et ne sont pas prêts pour procéder à l'enseignement de manière efficace. Dans ce cas, ils doivent emprunter de précieuses minutes dans le temps alloué pour rassembler leur matériel ou préparer leur classe afin de pouvoir procéder à l'enseignement de leur leçon.
- **Éviter les digressions.** En situation d'enseignement, il est recommandé de garder le cap sur le sujet à l'étude et d'éviter de prendre du temps pour discuter de sujets non reliés. Ceci ne veut pas dire de ne pas utiliser de l'humour, des anecdotes ou des analogies pour illustrer un élément de contenu, mais il importe de le faire dans la perspective de servir les buts d'apprentissage visés. Ouvrir une parenthèse qui ne se referme pas sur une meilleure compréhension de la matière par les élèves constitue une perte de temps.
- **Diminuer le temps des transitions.** Le temps des transitions renvoie au passage d'une activité à une autre. Il arrive très souvent que du temps d'enseignement soit perdu à cause de transitions inefficaces et désorganisées. Supposons qu'au niveau primaire, un enseignant prend six minutes par transition et qu'il fait dix transitions dans sa journée, on arrive à une heure de temps alloué qui ne sert pas à l'apprentissage proprement dit. On imagine sans peine l'impact négatif de cette situation sur l'apprentissage des élèves si l'on projette ces pertes sur une

année scolaire. Il est donc important d'enseigner explicitement les comportements attendus des élèves lors des transitions.

- **Utiliser les routines.** Les routines sont des manières habituelles et relativement invariables de conduire les activités dans la classe. Les routines en allègent le fonctionnement : elles permettent de sauver du temps et de l'énergie parce que les étudiants et l'enseignant savent comment, quand et quoi faire sans qu'ils aient à réfléchir ou à poser des questions à ce sujet. Selon les activités d'enseignement (enseignement en groupes, travail individuel, groupes de coopération, etc.), les étudiants savent comment, où et quand obtenir le matériel, demander de l'aide, etc. Ces routines sont enseignées explicitement (par modelage, pratique guidée et pratique autonome) au début de l'année scolaire et renforcées à mesure que l'année progresse. En termes cognitivistes, les routines libèrent la mémoire de travail qui peut alors s'invertir sur des tâches plus importantes.

Données probantes

Au sujet de la relation significative entre le temps d'engagement des élèves et leur réussite scolaire, Suchaut (2017, p. 152) indique

(...) le temps d'apprentissage académique (*Academic Learning Time*, ALT) qui peut être défini comme le « temps durant lequel l'élève s'est impliqué dans une tâche d'apprentissage dont les objectifs coïncident avec des items de l'épreuve d'évaluation et dont le degré de difficulté permet à l'élève de produire un maximum (90 %) de bonnes réponses » (Delhaxhe, 1997, p. 114). Cet ALT est identifié comme un levier majeur d'efficacité pédagogique (Fisher et coll. 1980), directement lié aux progrès des élèves (Lomax & Cooley, 1979 ; Karweit & Slavin, 1982), et ce, davantage que le temps alloué à l'instruction ou le temps disponible (Aronson, Zimmerman & Carlos, 1998 ; Cotton, 1989).

Références

Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction. Effective and efficient teaching*. New York : Guilford Press.

Mastropieri, M., & Scruggs, T. (2000). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. Columbus, OH: Merrill.

Polloway, E. A., & Patton, J. R. (1997). *Strategies for teaching learners with special needs (6th ed.)*. Columbus, OH: Merrill.

Suchaut, B. (2017). Différencier le temps d'apprentissage selon les besoins des élèves : une illustration avec un dispositif ciblé sur l'acquisition des compétences phonologiques. Dans P. Tremblay et S. Kahn (dir.), *Contextes inclusifs et différenciations : regards internationaux* (p. 146-169). Récupéré du site du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire :<http://lel.crires.ulaval.ca/public/tremblay_kahn_2017.pdf>

Pour en savoir davantage

<https://barkleypd.com/blog/academic-learning-time/>

2. Stratégies pédagogiques transversales

2.2 Couvrir la matière

Définitions

Couvrir la matière. L'élève ne peut apprendre que le contenu ou les habiletés que l'enseignant lui aura donné l'occasion de maîtriser. Il est donc important pour l'enseignant de s'organiser pour couvrir le programme. Plusieurs stratégies sont déployées par les enseignants efficaces pour y arriver.

Justification et illustration en classe

Pour un enseignant, « voir la matière » renvoie à la quantité de contenu présenté aux étudiants. La matière vue est donc différente du temps « alloué » à son enseignement. Selon Archer et Hughes (2011), plus le contenu à voir est bien couvert, plus le potentiel d'apprentissage est élevé pour l'étudiant. En d'autres mots, pour reprendre l'idée d'Engelmann, si l'élève n'a pas appris, c'est que le maître n'a pas enseigné. En comparant des enseignants efficaces et moins efficaces, Good, Grows et Ebmeier (1983) ont estimé que les enseignants moins efficaces pouvaient couvrir jusqu'à 37 % moins de contenu par jour. Souvent moins habiles en gestion de classe, ces enseignants ne sont pas capables d'assurer un rythme soutenu et ont tendance à prendre plus de temps avant de réussir à mettre les élèves au travail. De plus, ils mettent les élèves en situation de pratique autonome sans qu'ils aient eu suffisamment de pratiques guidées au préalable. Ceci occasionne plus d'erreurs de compréhension et oblige l'enseignant à reprendre son enseignement.

Les décisions prises par l'enseignant déterminent de manière importante la qualité et la quantité du contenu qui sera enseigné aux élèves. D'abord, les décisions sur le *quoi* enseigner sont des choix curriculaires. Par une analyse de son curriculum, il est possible pour un enseignant d'augmenter la quantité de contenu couverte en choisissant les habiletés et objectifs critiques et en délaissant ou accordant moins d'importance à ce qui est secondaire pour l'apprentissage. C'est ce que l'on a appelé : l'identification des idées maîtresses. Par exemple, un enseignant peut estimer que certaines informations en mathématiques sont moins importantes et préférer consacrer davantage de temps à voir ce qu'il juge plus essentiel.

De plus, la quantité de contenu couverte peut être maximisée quand les enseignants mettent l'accent sur les habiletés, stratégies, concepts, règles qui pourront être généralisées à d'autres situations. Par exemple, au lieu d'enseigner la prononciation de chaque mot en lui-même, l'enseignant va enseigner les associations lettres/sons et le décodage, habiletés qui pourront être appliquées par la suite à la lecture de plusieurs mots. De la même façon, en préparant les élèves à lire un passage, un enseignant peut examiner la liste des mots de vocabulaire et décider de mettre l'accent sur les termes nécessaires à la compréhension ainsi que sur ceux qui seront rencontrés dans le futur et survoler tout simplement les autres mots moins importants. Un enseignant en sciences sociales peut également choisir d'introduire une idée maîtresse à propos d'événements historiques (« problèmes-solutions-effets », Kame'enui et Carnine, 1998) et guider ensuite les étudiants à utiliser ce schème d'analyse pour examiner d'autres événements historiques.

En plus des décisions sur le quoi enseigner, la quantité de contenu vue est tributaire de la manière (*comment*) selon laquelle les habiletés seront enseignées et pratiquées. Plus l'enseignement est direct et spécifique, plus le contenu à enseigner sera couvert. Il y a plusieurs façons d'enseigner un contenu. Cependant, certaines stratégies prennent plus de temps et, partant, ont un impact négatif sur la quantité de contenu qui sera couvert. Par exemple, si l'objectif pour un groupe d'élèves est d'apprendre à écrire les lettres de l'alphabet, leur donner des fèves de lima, du papier et de la colle afin de leur montrer à former des lettres peut être amusant, mais néanmoins moins efficace (*time consuming*) que si l'enseignant utilisait des procédures d'enseignement plus directes et explicites. Dessiner des horloges pour apprendre à lire l'heure peut être amusant, mais consomme beaucoup de temps qui serait sans doute mieux utilisé à d'autres fins. De la même façon, éviter les digressions, diminuer le temps des transitions, augmenter les occasions d'apprentissage en sollicitant des réponses fréquentes des étudiants, sont autant de stratégies qui permettent d'augmenter la quantité de contenu enseigné.

Données probantes

Tel que mentionné, la recherche de Good, Grows et Ebmeier (1983) a montré que les enseignants moins efficaces pouvaient couvrir jusqu'à 37 % moins de contenu par jour que ceux qui sont efficaces. Martineau et Gauthier (1999) ont analysé les résultats d'une quarantaine de synthèses de recherches anglo-saxonnes conduites principalement dans les écoles

primaires et secondaires et ceux-ci ont montré l'impact déterminant de la compétence à bien gérer la classe comme variable susceptible de favoriser l'apprentissage des élèves. Or, ces chercheurs indiquent également :

Le gestionnaire efficace [bien gérer la classe] voit à ce que la majeure partie du temps soit consacrée à la matière et s'assure que ses élèves apprennent réellement le contenu enseigné (Brophy, 1983). Les gains d'apprentissage sont plus élevés au sein des classes où les élèves reçoivent beaucoup de contenus d'enseignement et où ils jouissent d'un grand nombre d'interactions avec les enseignants, spécialement dans les leçons et les récitations dont le rythme doit être assez soutenu, sans toutefois compromettre les chances de succès (Brophy, 1979). Le type de travail qui est assigné aux élèves affecte également l'ordre de la classe. Quand le travail scolaire est routinier et familier, le flot de l'activité de la classe est typiquement souple et bien ordonné. (Martineau et Gauthier, 1999, p. 482)

Références

- Archer, A. L. & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction. Effective and efficient teaching*. New York : Guilford press.
- Good, T. L., Grows, D. A. & Ebmeier, H. (1983). *Active Mathematics Teaching*. New York : Longman.
- Kame'enui, E. J., & Carnine, D. W. (1998). *Effective teaching strategies that accomodate diverse learners*. Upper Saddle River, N.J. : Merrill.
- Martineau, S. & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au coeur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.
<https://doi.org/10.7202/032010ar>

Pour en savoir davantage

<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1999-v25-n3-rse1835/032010ar.pdf>

2. Stratégies pédagogiques transversales

2.3 Maintenir un rythme soutenu

Définition

Maintenir un rythme soutenu. Stratégie qui consiste à installer et à maintenir une vitesse de croisière lors des activités d'apprentissage qui se déroulent dans la classe afin de conserver l'attention et l'engagement des élèves dans la tâche.

Justification et illustration en classe

Les chercheurs s'entendent sur l'importance non seulement de donner une direction claire à l'enseignement, mais aussi de chercher à atteindre les cibles d'apprentissage sans perdre de vue l'objectif ni le momentum. L'idée de base est alors de mettre en place un rythme soutenu et d'assurer un bon train à la démarche d'apprentissage en classe. Plusieurs auteurs ont montré que la plupart des élèves, incluant ceux en difficulté, apprennent plus quand leurs leçons sont conduites à un rythme soutenu parce qu'une certaine vitesse de croisière permet de stimuler l'attention et de maintenir l'engagement des élèves, de même que de voir plus de matière. Il faut cependant s'assurer d'obtenir un haut taux de succès, de ne pas proposer des activités trop difficiles ou encore de les présenter de manière ambiguë ou désorganisée (Wyne, Stuck, White & Coop, 1986).

Hattie (2012) a déjà souligné la grande variation de performance entre les enseignants et Berliner (1984) a fait de même en ce qui concerne plus particulièrement le rythme de l'enseignement :

Le constat de l'influence de la variation du rythme s'impose de plus en plus. Plus l'enseignant couvre de matière, plus les élèves semblent apprendre. Ce n'est certes pas une nouvelle qui va bouleverser le monde. Mais là encore, c'est la variabilité entre les classes qui frappe le plus. Un enseignant ajuste son rythme au contexte et couvre seulement la moitié de la matière au cours du semestre; un autre la voit en entier. Un enseignant couvre vingt problèmes pratiques durant une leçon alors qu'un autre n'en voit que dix. Les élèves d'un enseignant peuvent mémoriser 100 mots de vocabulaire avant Noël alors que ceux d'un autre enseignant n'en absorberont que 50. (p. 55).

Archer et Hughes (2011) proposent un certain nombre de stratégies pour assurer ce rythme animé où les questions, réponses et rétroactions s'enchaînent dans un flux constant sans perte de temps, mais où

également les événements ne se précipitent pas dans un tumulte désorganisé et stressant. Brophy et Good, cités par Archer et Hughes (2011), soulignent que:

Normalement, les élèves sont plus susceptibles d'être impliqués et d'exécuter les tâches lorsque le rythme de la leçon est soutenu, qu'elle se déroule rondement et qu'il y a un lien étroit et dynamique entre l'information transmise, la réaction des élèves et la rétroaction de l'enseignant et ainsi de suite. Un rythme plus soutenu permet également de couvrir plus de matière et d'offrir aux élèves plus d'occasions de réagir, ce qui favorise leur apprentissage. (p. 193).

Pour y arriver, il faut d'abord que l'enseignant soit bien préparé. Le rythme de la leçon dépend pour une bonne part de la préparation de l'enseignant. Quand l'enseignant a bien planifié le but de la leçon, quand il sait ce qu'il va faire et dire lors de l'ouverture, du modelage, de la pratique guidée, de la pratique autonome, etc., quand son matériel est prêt, que ses exemples sont bien choisis, que ses contre-exemples le sont également, quand il a prévu les transitions et les routines, alors il augmente de manière notable les probabilités que le rythme de sa leçon soit maintenu, fluide et animé.

En second lieu, il est important pour l'enseignant de laisser suffisamment de temps aux élèves pour penser, mais pas trop cependant. Archer et Hughes (2011) mentionnent en effet qu'une pause de 3 à 5 secondes est suffisante pour donner un temps de réflexion aux étudiants à la suite de la plupart des questions. Un temps de réflexion trop long brise le rythme et peut ouvrir la porte au désordre éventuel.

Troisièmement, dans le prolongement de ce qui précède, en plus du temps pour penser, l'enseignant doit donner également juste assez de temps aux élèves pour produire leur réponse oralement, par écrit ou par un geste. Leur donner trop de temps pour s'exécuter brise le rythme de la leçon et peut désorganiser la classe.

En quatrième lieu, quand l'enseignant observe que la majorité de la classe a complété la réponse, il doit enchaîner sans perdre de temps. Le fait de passer à l'exercice suivant permet de maintenir l'attention des élèves en raison de ce rythme soutenu. Autrement, plusieurs seraient portés à décrocher d'une activité conduite trop lentement.

Cinquièmement, l'enseignant doit éviter les digressions. L'enseignant se sent parfois obligé de parler trop, de raconter une anecdote ou un incident alors que, ce faisant, il brise le plus souvent, par ses digressions et parenthèses, le rythme de sa propre leçon. Ces à-côtés font perdre de vue

la cible à poursuivre et, qui plus est, encouragent même les élèves à faire pareil, ce qui complique d'autant plus la tâche de l'enseignant qui doit garder le cap.

Sixièmement, l'enseignant doit utiliser des routines d'enseignement, c'est-à-dire une série de comportements semblables lorsqu'il présente une information, guide la pratique ou supervise la pratique autonome. La routine dans les activités oriente le comportement de l'enseignant, mais elle structure aussi celui de l'élève. Répétitive, elle permet de garder l'attention sur le contenu et évite de surcharger la mémoire de travail. En ce sens, elle a un côté facile et agréable, un peu comme une ritournelle qui reprend la même mélodie.

En résumé, pour *maintenir un rythme soutenu* l'enseignant doit :

- Avoir bien planifié sa leçon;
- Laisser suffisamment de temps aux élèves pour penser, mais pas trop;
- Donner juste assez de temps pour répondre;
- Enchaîner sans perdre de temps après une réponse;
- Éviter les digressions;
- Utiliser des routines d'enseignement.

Données probantes

Dans une synthèse de recherches, Martineau et Gauthier (1999) indiquent :

Plusieurs études ont démontré que l'allure et le rythme sont les facteurs clés dans le maintien optimal de l'activité de la classe et la réussite des élèves (Wang et al, 1990). Des délais trop longs ou des changements brusques dans la façon de diriger sont souvent associés à des comportements inappropriés et perturbateurs (Doyle, 1990). Doyle (1986), Cruickshank (1990), Reynolds (1992) et Tomic (1992) rapportent que des enseignants compétents cherchent à maintenir un flot d'activité régulier (activity flow) et un momentum adéquat des activités de la classe. L'interruption de ce flot, soit pour réfléchir à une alternative soit pour considérer les possibilités de changer de routine, augmente de façon draconienne le traitement de l'information par les enseignants ainsi que les comportements déviants des élèves (Doyle, 1986; Dunkin et Biddle, 1974; Shavelson, 1983; Shavelson et Stern, 1981).

Références

Archer, A. L. & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction. Effective and efficient teaching*. New York : Guilford press.

Berliner, D. C. (1984). The half-full glass: A review of research on teaching. In P. L. Hosford. (Ed.), *Using what we know about teaching* (pp. 51-77), Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Hattie, J. A. (2012) *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge

Martineau, S. & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au coeur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467–496.<https://doi.org/10.7202/032010ar>

Wyne, M. D., Stuck, G. B., White, K. P., & Coop, R. H. (1986). *Carolina teaching performance assessment system*. Chapel Hill, ND: University of North Carolina, Group for the Study of Effective Teaching, School of Education.

Pour en savoir davantage

<https://www.interventioncentral.org/behavioral-interventions/challenging-students/school-wide-strategies-managing-task-inattention#:~:text=To%20achieve%20a%20brisk%20pace%20of%20instruction%2C%20make,the%20Activity%20Stimulating%20%28U.S.%20Department%20of%20Education%2C%202004%29.>

<https://blog.difflearn.com/2016/07/21/maintain-fast-pace-instruction/>

2. Stratégies pédagogiques transversales

2.4 Favoriser des modalités de regroupement efficaces

Définitions

Regroupement par niveaux d'habileté ou par niveaux de réussite. Le regroupement des élèves de même niveau d'habileté dans des classe homogènes (par exemple, forts, moyens, faibles) est une formule qui a connu une grande popularité. En raison des effets délétères et stigmatisants sur les populations d'élèves plus à risque, on lui a préféré une autre modalité de regroupement, le regroupement par niveaux de réussite, qui consiste à regrouper, *sur une base temporaire*, les élèves d'un même niveau de réussite et à leur donner un accompagnement ciblé (Dupriez & Draelants, 2004). Le modèle RÀI¹³ correspond également à ce type de regroupement.

Enseignement réciproque. L'enseignement réciproque est une stratégie d'enseignement qui a d'abord été élaborée pour faciliter la compréhension de texte. Placés en équipes de quatre, les élèves jouent un des rôles suivants : celui qui résume, celui qui interroge, celui qui clarifie, celui qui prédit. Le jeu répété des questions, des clarifications, des résumés, des prédictions facilite beaucoup le développement de leur compréhension.

Apprentissage coopératif. L'apprentissage coopératif est une stratégie qui s'avère flexible et efficace pour gérer l'hétérogénéité dans la classe. L'enseignant regroupe les élèves de niveaux de réussite différents en petites équipes de 3 ou 4 participants. Chaque membre de l'équipe est alors responsable de l'apprentissage de ce qui est enseigné, mais aussi d'aider ses autres co-équipiers à apprendre. L'équipe travaille sur la tâche jusqu'à ce que tous les membres du groupe comprennent et réussissent à la compléter.

Tutorat par les pairs. Le tutorat par les pairs consiste à utiliser les élèves comme « co-enseignants ». L'idée à la base du tutorat par les pairs est d'amener les étudiants à devenir progressivement leurs propres enseignants, à contrôler et autoréguler leur apprentissage.

¹³ On examinera le modèle RÀI lorsque nous présenterons la stratégie *Différencier autrement*.

Justification et illustration en classe

2.4.1 Regrouper les élèves par niveau d'habileté ou par niveau de réussite ?

Le regroupement des élèves de même niveau d'habileté dans des classes homogènes est une modalité d'organisation assez ancienne. Cependant, elle a chuté en popularité depuis qu'on a pris conscience qu'elle entraînait peu d'effets positifs sur la réussite scolaire. Par exemple, « dans leur synthèse de 52 études conduites au secondaire, Kulik et Kulik ont constaté une faible taille d'effet de $d = 0.10$ » (cités par Marzano, 2001, p. 85). Mais, plus important encore, il a été montré que cette pratique entraînait des conséquences très négatives particulièrement chez les élèves plus faibles et qui deviennent encore plus aliénés. Comme le soulignent Oakes *et al.*, (cités par Hattie, p. 90), ce type de regroupement limite :

[...] les possibilités de réussite pour les élèves et restreint leurs chances dans la vie. Les étudiants qui ne sont pas dans les voies les plus avancées font face à moins de défis intellectuels, ils sont dans des classes moins stimulantes qui leur apportent moins de soutien, et ont souvent des enseignants moins bien formés. (1993, p. 20).

Le regroupement des classes par niveau d'habiletés homogènes (voies) contribue donc à augmenter les divisions relatives aux classes sociales, aux races et aux ethnies et, partant, va à l'encontre des valeurs d'équité présentes dans la plupart des systèmes éducatifs. À l'inverse, le regroupement par niveau de réussite (différent du regroupement par niveau d'habileté) est plus équitable parce qu'il permet de fournir un encadrement plus flexible, un meilleur suivi, un meilleur enseignement, de mettre à la disposition de meilleures ressources, plus appropriées, et conséquemment aux élèves de progresser. Il faut souligner que le regroupement par niveau de réussite (*level of achievement*) est, contrairement au regroupement par habiletés, basé sur un diagnostic précis et actualisé des compétences de base, selon les disciplines, et non sur un niveau d'habileté général qui classe, pour ne pas dire stigmatise, les élèves de manière relativement permanente. De plus, il permet de regrouper temporairement les élèves dans certaines matières, selon leur niveau de réussite. Enfin, alors que les partisans du regroupement par niveau d'habiletés ne réussissent pas à fournir des données probantes montrant que les élèves les plus faibles s'améliorent, ceux qui préconisent un regroupement par niveau de réussite ont réussi à faire la preuve de

l'amélioration de leurs élèves dans le cadre de l'implantation de ces mesures¹⁴.

Dans leur synthèse de recherches sur l'effet des classes homogènes comparé aux classes hétérogènes sur le rendement des élèves, Dupriez et Draelants (2004) indiquent que :

[...] les effets des groupes de niveau [classe homogène par niveaux d'habileté] sur les acquisitions des élèves semblent s'expliquer par le fait qu'ils amènent les enseignants à moduler la quantité, le rythme ou encore la qualité des activités d'instruction, au détriment des élèves placés dans les groupes faibles. Cette « dérive du curriculum » a pour conséquence un accroissement des différences initiales entre élèves. Les enseignants offrent ainsi inconsciemment aux meilleurs élèves les plus grandes chances de s'améliorer. (p. 156)

2.4.2 Favoriser l'apprentissage en groupe avec l'enseignant

Plus les étudiants participent à des activités d'apprentissage dirigées par l'enseignant, en groupes de même niveau de réussite dans la classe, plus ils reçoivent du contenu et plus ils augmentent les possibilités d'apprendre. Les étudiants réussissent plus dans les classes où l'enseignant leur enseigne directement (Rosenshine & Stevens 1986). De manière générale, il a été montré que l'enseignement en groupe est l'approche la plus efficace pour enseigner les habiletés de base. L'enseignement en groupe dirigé par l'enseignant est plus susceptible d'avoir un impact positif sur l'apprentissage parce qu'il augmente la probabilité de voir apparaître des éléments associés à l'amélioration de l'apprentissage tels que des explications claires, le modelage, la pratique guidée, le questionnement, la rétroaction et les réponses fréquentes.

L'enseignement n'a pas nécessairement besoin d'être dispensé à toute la classe en même temps. En fait, l'enseignement dispensé en sous-groupes est souvent plus efficace. Brophy et Good (1986), dans leur analyse des modalités de regroupement, concluent que diviser une classe en groupes plus petits est nécessaire quand la classe est hétérogène sur le plan de la

¹⁴ Voir à ce propos les travaux menés par les concepteurs du *Direct Instruction* qui ont une solide expérience des regroupements par niveaux de réussite <https://www.nifdi.org/research/journal-of-di/volume-3-no-2-summer-2003/449-the-components-of-direct-instruction/file>.

maîtrise des habiletés (ce qui est courant de nos jours) et quand les étudiants débudent dans l'apprentissage de certaines habiletés.

Diviser une classe en groupes plus petits rend possible davantage de pratiques, de répétitions, de même qu'une supervision plus étroite des élèves. Des recherches conduites auprès d'élèves ayant des besoins spéciaux ont montré que l'enseignement à des groupes de 6 à 8 était généralement plus efficace qu'à des groupes plus petits, plus larges ou en individuel (un à un). Par exemple, si un enseignant de classe spéciale prend 60 minutes de son temps pour enseigner les mathématiques selon une approche individualisée aux 12 élèves de sa classe, chacun recevra en moyenne 5 minutes d'enseignement. Si l'enseignant est capable de former 2 groupes d'enseignement, chaque étudiant recevra en moyenne 30 minutes d'enseignement. De plus, les étudiants à qui on enseigne en groupe plutôt qu'en individuel ont plus d'occasions d'interagir avec leurs pairs et de pratiquer des habiletés connexes telles qu'attendre son tour, écouter les autres, etc.

L'enseignant peut placer ensemble les étudiants ayant un fonctionnement et des besoins d'apprentissage semblables. Selon Archer et Hughes (2011), bien que les groupes hétérogènes (ou à fonctionnement mixte) présentent des avantages pour certains apprentissages, regrouper les étudiants par niveaux de réussite peut leur permettre d'apprendre les habiletés les plus pertinentes pour eux et d'augmenter leurs chances de succès. Cette forme de regroupement devrait être utilisée de manière flexible et être basée sur les besoins des étudiants qui peuvent évidemment évoluer dans le temps. L'enseignant ne doit donc pas abuser du regroupement de ses élèves par niveaux de réussite. Cela peut être utile parfois et tous les étudiants peuvent en tirer profit mais, en même temps, lorsque placés ensemble, les élèves faibles performant souvent moins bien ($d = -0.60$) que s'ils sont dans des groupes hétérogènes et les élèves forts s'améliorent seulement un peu. Il semble que ce sont les élèves moyens ($d = 0.51$) qui en retirent le plus de profit (Marzano, 2001, p. 87). Bref, l'enseignant doit être constamment vigilant et observer les comportements des élèves quelle que soit la forme de regroupement préconisée.

2.4.3 Utiliser la stratégie de l'enseignement réciproque

L'enseignement réciproque est une modalité d'enseignement utilisée pour faciliter l'apprentissage de stratégies cognitives. Initialement élaborée par Palincsar (1982) pour aider à la compréhension de texte, cette stratégie

originale vise à outiller les élèves à apprendre à résumer, à questionner, à clarifier et à prédire, et ce, à travers le dialogue entre l'« enseignant » (c'est-à-dire l'élève qui joue le rôle de l'enseignant) et les autres élèves de son équipe.

Rosenshine et Meister (1994, p. 480) soulignent une observation réalisée en 4^e année par Durkin dans le cadre d'activités de lecture et montrent que sur 4 469 minutes consacrées à cette activité, seulement 20 portaient sur l'enseignement de stratégies spécifiques pour aider à la compréhension ; le reste étant principalement dédié à poser des questions sur les textes et à demander aux élèves d'y répondre. C'est donc dire que les enseignants passent beaucoup de temps à donner des exercices et à superviser le travail des élèves, mais nettement moins à enseigner des stratégies cognitives pour les aider à traiter le matériel. L'enseignement réciproque s'inscrit dans cette visée de fournir aux élèves des stratégies cognitives.

Pour faciliter l'implantation de cette approche, il est essentiel que l'enseignant modèle et enseigne chacune des stratégies pour que les élèves apprennent correctement les règles et les rôles à jouer (Salehi & Vafakhah, 2013). Par la suite, les élèves exécutent les rôles et appliquent les stratégies sous la supervision étroite de l'enseignant. Par exemple, en ce qui a trait à la compréhension de lecture, les élèves sont placés en équipes de quatre et chacun tire au hasard une carte identifiant un des rôles suivants : celui qui résume, celui qui questionne, celui qui clarifie, celui qui prédit. Ensuite, les élèves lisent un texte et prennent des notes. À un moment donné, après quelques paragraphes, le « résumeur » fait ressortir quelques éléments clés. Le « questionneur » pose des questions sur des parties moins claires ou possiblement confuses; le « clarificateur » essaie de répondre aux questions et, enfin, le « prédicteur » suggère ce qui suit dans le texte à lire. Une fois le tour complété, les élèves changent de rôle. Il est à noter que, tout au cours de l'activité, l'enseignant guide le processus et aide les élèves à jouer leurs rôles adéquatement. De même, il faut anticiper des adaptations à apporter au niveau primaire où il peut être préférable que les élèves de l'équipe jouent tous le même rôle, discutent ensemble, par exemple, de l'idée principale du texte, puis changent pour tenir le rôle suivant.

Les élèves impliqués en enseignement réciproque apprennent progressivement à vérifier leur propre compréhension du contenu à étudier, ainsi qu'à lui donner du sens, et ce, par le jeu répété des

questions, des clarifications et des résumés. La taille d'effet rapportée par Hattie (2009) pour la stratégie de l'enseignement réciproque est de $d = 0.74$, ce qui est élevé. De plus, l'effet est à son maximum quand l'enseignant planifie minutieusement cette approche et enseigne explicitement les stratégies cognitives ainsi que les pratiques délibératives aux élèves. En effet, Salehi et Vafakhah (2013) ont montré dans leur étude expérimentale que les élèves ayant reçu un modelage de l'enseignant sur les stratégies à utiliser lors de l'enseignement réciproque performant mieux que ceux n'ayant pas reçu cet enseignement.

Il va sans dire que l'enseignant doit accompagner les élèves et superviser étroitement la réalisation de cette activité, et ce, plus particulièrement au début de son implantation. L'enseignement réciproque est une stratégie qui convient particulièrement bien à l'étape de la pratique guidée : une fois que l'expert (l'enseignant) a modelé le processus, il soutient les élèves dans la réalisation de la stratégie, ces derniers s'entraident les uns les autres et enfin, à mesure que les élèves développent leur compétence, l'enseignant retire son soutien.

En fait, il nous semble que cette stratégie est cohérente avec l'idée mentionnée auparavant à l'effet que lorsque les étudiants participent à des activités d'apprentissage dirigées par l'enseignant, ils augmentent les possibilités d'apprendre (Salehi et Vafakhah, 2013). Dans le cas de l'enseignement réciproque, ils apprennent à jouer les rôles habituellement tenus par l'enseignant lors de l'activité de compréhension de texte. C'est ce qui explique l'impact positif de cette stratégie.

2.4.4 Utiliser la stratégie de l'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement qui s'avère flexible et efficace pour gérer l'hétérogénéité dans la classe. En apprentissage coopératif, de petites équipes regroupant des élèves de niveaux différents, utilisent une variété d'activités pour améliorer leur compréhension de la matière. Chaque membre de l'équipe est responsable de l'apprentissage de ce qui est enseigné, mais aussi d'aider ses autres coéquipiers à apprendre. Les étudiants travaillent sur la tâche jusqu'à ce que tous les membres du groupe comprennent et réussissent à la compléter. L'apprentissage coopératif peut avoir un effet puissant sur le rendement scolaire. Les méta-analyses de Walberg (1999) et de Johnson et ses collègues (1981) montrent des tailles d'effets de plus de 0,70.

Johnson et Johnson (1999) ont identifié cinq éléments fondamentaux d'un apprentissage coopératif qui doivent être mis de l'avant par l'enseignant pour que cette stratégie produise ses effets :

- Mettre l'accent sur l'interdépendance positive. Autrement dit, les membres de l'équipe doivent être solidaires : gagner et perdre *ensemble*.
- Favoriser l'interaction de soutien. Les élèves doivent s'entraider.
- Rendre les élèves responsables face à eux-mêmes et aux autres au sens où chacun doit contribuer à l'atteinte des buts de l'équipe.
- Développer des habiletés interpersonnelles comme la communication, le leadership, la prise de décision, la résolution de conflit, etc.
- Encourager la réflexion sur le processus de travail du groupe.

De plus, les groupes de coopération doivent être relativement petits (3 ou 4 élèves) pour bien fonctionner. Il est mentionné aussi que l'apprentissage coopératif, en tant que modalité d'organisation de la classe, doit être appliqué systématiquement par l'enseignant, car cette stratégie perd de son effet quand elle est mal implantée. Par conséquent, l'enseignant doit enseigner explicitement les rôles et les tâches à accomplir lors du travail en coopération. De même, l'apprentissage coopératif ne doit pas occuper toute la place et remplacer complètement la pratique individuelle et autonome. En fait, l'apprentissage coopératif doit être considéré comme une stratégie qui s'intègre très bien à un enseignement explicite, notamment à l'étape de la pratique guidée.

De manière générale, les activités de coopération sont liées à une forme quelconque d'enseignement direct; par conséquent, l'enseignement direct de l'enseignant devrait être suivi d'un travail pratique en groupe afin que les élèves puissent maîtriser le contenu et acquérir les habiletés prévues dans la leçon.(Veenman et al., 2003, p. 204).

Dans cette perspective, Grossen (1996) formule une remarque fondamentale au sujet de l'apprentissage coopératif et souligne qu'il faut être prudent, car :

L'apprentissage coopératif a été conçu pour compléter l'enseignement direct offert par l'enseignant en donnant aux élèves la possibilité de travailler ensemble en utilisant leurs

nouvelles connaissances apprises. De nos jours, la plupart des écoles utilisent l'apprentissage coopératif comme stratégie de substitution aux leçons données par l'enseignant; on s'attend alors à ce que les élèves construisent leurs propres connaissances grâce à ce travail de groupe. (p. 7)

Dans le même sens, Veenman et ses collègues (2010) soulignent de leur côté que l'enseignement direct ou explicite peut être considéré comme un préalable à l'apprentissage coopératif et que la combinaison des deux, enseignement direct et apprentissage coopératif, peut s'avérer un modèle prometteur d'apprentissage. Si l'apprentissage coopératif n'est vu que comme une manière à la mode de mettre les élèves en groupe pour travailler sur des projets, il y a fort à parier que les résultats ne seront pas au rendez-vous. Comme le souligne Slavin (2010) : « [...] *Ces méthodes sont généralement mises en œuvre de manière informelle et [...] le principe de buts collectifs et de responsabilité individuelle, pourtant considéré par les chercheurs comme essentiel, en est absent.* » (p. 185). L'apprentissage coopératif exige une mise en place méthodique de la part des enseignants et un entraînement spécifique de la part des élèves. Ils doivent avoir des buts communs et se sentir responsables individuellement de l'atteinte de ces buts par l'équipe.

Enfin, comment le soulignent Archer et Hughes (2011, p. 149) :

Au fil du temps, l'apprentissage coopératif, avec ses activités diverses, a gagné en popularité, ce qui a eu pour effet de diminuer le temps d'enseignement direct offert aux élèves. En conséquence, de nombreux chercheurs font une mise en garde afin que l'apprentissage coopératif soit toujours précédé de directives explicites et ne constitue pas l'unique méthode d'enseignement [...]. Si l'on demande aux élèves de poursuivre des activités d'apprentissage coopératif sans qu'ils aient reçu l'information appropriée et sans que l'enseignant ait eu recours à une modélisation stratégique, le taux d'erreurs sera élevé et les élèves connaîtront l'échec et la frustration.

L'apprentissage coopératif ne remplace pas l'enseignement, il le complète! Ainsi, cette stratégie de regroupement prend appui à nouveau sur un enseignement direct dirigé par l'enseignant. Les élèves plus forts apprennent à jouer un rôle de soutien (étayage) des plus faibles, rôle que l'enseignant joue également. Le travail de coopération devient un

complément de l'enseignement et non un substitut. Il s'agit d'une modalité de regroupement fort utile lors de la pratique guidée et non un modèle pédagogique complet en lui-même.

2.4.5 Le tutorat par les pairs

Une autre modalité de regroupement consiste à utiliser les élèves comme coenseignants. Contrairement à ce que l'on pense, il ne s'agit pas, dans cette stratégie, de demander aux élèves plus vieux d'enseigner aux plus jeunes en difficulté. L'idée à la base du tutorat par les pairs est d'amener les élèves à devenir progressivement leurs propres enseignants, à contrôler et autoréguler leur apprentissage. Dans les études répertoriées par Hattie (2009), cette stratégie donne une taille d'effet de $d = 0,55$, ce qui est considéré comme bon. Il est important de souligner que le tutorat par les pairs est plus efficace quand il est utilisé comme complément et non comme substitut à l'enseignement. De même, il semble que l'effet de ce dispositif sur l'apprentissage soit aussi bénéfique pour le tuteur ($d = 0,58$) que pour le tutoré ($d = 0,63$). De plus, les effets sont meilleurs lorsque les élèves ont un certain contrôle sur les buts, la supervision et l'évaluation de la performance. Un élève en difficulté peut également être le tuteur d'un autre. Il ne semble pas non plus nécessaire que le tuteur soit plus âgé que son apprenti. Enfin, cette procédure paraît avoir plus d'impact en début d'apprentissage que lors de la phase d'automatisation.

Archer et Hughes (2011) mentionnent que, quelle que soit la modalité de regroupement (coopératif, par paires, etc.), cela ne peut jamais être fait de manière improvisée. Parmi les conditions nécessaires à l'implantation et au fonctionnement de ces dispositifs de regroupement, celles-ci nous semblent particulièrement importantes (p. 220) :

- Les enseignants doivent passer du temps à enseigner explicitement ces nouvelles habiletés avant de mettre les étudiants en situation de les exercer. Ces modalités d'enseignement ne remplacent pas l'importance d'un enseignement préalable par l'enseignant.
- Les enseignants donnent des tâches précises de même que des procédures pour présenter l'information et fournir de la rétroaction.
- Les élèves reçoivent un entraînement structuré pour présenter l'activité, corriger les erreurs et prendre note des réponses des autres élèves.
- Une fois l'entraînement terminé, les activités sont implantées dans le fonctionnement de la classe; cela n'est pas vu comme une expérience d'une seule fois.

- L'enseignant supervise l'activité pour s'assurer de son bon déroulement.

Pour conclure, il semble que lorsque ces différentes modalités de regroupement des élèves ont pour caractéristique première de maximiser le rôle de l'enseignant et non de vouloir le remplacer et de s'y substituer, elles gagnent en efficacité. Cela s'explique : on sait que lorsque l'enseignant joue le *rôle de meneur*, c'est-à-dire lorsqu'il modélise, guide la pratique, questionne, donne de la rétroaction, implique les élèves dans la tâche, les élèves réussissent davantage. Ainsi lorsque les élèves sont regroupés, ces derniers reproduisent les actions de l'enseignant entre eux (questionner, fournir de la rétroaction, expliquer, clarifier, modéliser, etc.), ce qui semble expliquer les effets positifs de cette stratégie.

Données probantes

Étant donné que plusieurs modalités de regroupement des élèves ont été présentées, les recherches ayant montré leur efficacité ont été insérées directement dans la section *Justification et illustration en classe* où chacune des modalités est décrite.

Références

Archer, A. L. & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction. Effective and efficient teaching*. New York : Guilford press.

Brophy, J. E. & Good, T. L. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. In M.C. Wittrock (dir). *Handbook of Research on Teaching* (3e éd.). (p. 328-375.). New York : Macmillan,

Dupriez, V., & Draelants, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 145-165.

Grossen, B. (1996). *How should we group to achieve excellence with equity ?* <http://pages.uoregon.edu/adiep/grp.htm>.

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

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone : Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Boston : Allyn and Bacon.

Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89(1), 47-62. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.89.1.47>

Marzano, R., Pickering, D., J. & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works. Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA, USA : Association for supervision and curriculum development.

Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching Comprehension-Fostering and Comprehension-monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 2, 117-125.

Rosenshine, B. V., & Stevens, R. (1986). Teaching Functions. In M. C. Wittrock (dir). *Handbook of Research on Teaching* (3e éd.). (pp. 376-391). New York: Macmillan.

Rosenshine, B. V. & Meister, C. (1994). Reciprocal Teaching : A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530.

Salehi, Muhammad & Vafakhah, Sepideh (2013). A comparative Study of Reciprocal Teaching Only (RTO) and Explicit Teaching of Strategies before Reciprocal Teaching (ET-RT) On Reading Comprehension of EFL Learners. *Australian Journal of Basic and Applied Science*, 7(2),148-155

Slavin, R. E. (2010). L'enseignement coopératif : pourquoi ça marche ? Dans Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (Sous la direction de). *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*. Paris : OCDE.

Veenman, S., Denessen, E., Van den Oord, I. & Naafs, F. (2003). Direct and activating instruction: Evaluation of a preservice course. *The Journal of experimental Education*. 71(3), 197-225.

Walberg, H. J. (1999). Productive Teaching. Dans H.C. Waxman et H.J. Walberg (dir). *New Directions for Teaching Practice and Research* (pp. 75-104). Berkeley : McCutchen Publishing Corporation.

Pour en savoir davantage

<https://educationnorthwest.org/sites/default/files/InstructionalGrouping.pdf>

[Group Work in the Classroom: Types of Small Groups | Centre for Teaching Excellence | University of Waterloo \(uwaterloo.ca\)](#)

2. Stratégies pédagogiques transversales

2.5 Soutenir les élèves pendant la pratique initiale

Définition

Étayage (scaffolding). Le soutien, appelé le plus souvent l'étaillage, est sans doute la stratégie la plus caractéristique de l'enseignement explicite. Elle consiste à soutenir temporairement l'élève dans son apprentissage (scaffolding). On pourrait avancer que toutes les stratégies proposées en enseignement explicite visent d'une certaine manière à soutenir l'apprentissage, donc sont des formes d'étaillage. Lors du travail de l'enseignant sur le curriculum, l'étaillage consiste entre autres à organiser le matériel du plus simple au plus complexe. Lors de l'interaction avec les élèves, il peut prendre diverses formes : *motrice*, dans le cadre d'activités exigeant une position du corps précise; *verbale*, la forme la plus courante que l'enseignant utilise pour donner un indice, poser une question qui va permettre à l'élève de faire un pas de plus; et enfin, *visuelle*, qui comprend les tableaux d'affichage, les pense-bêtes et autres listes d'items ou de tâches à cocher. À mesure que l'élève prend de l'assurance dans ses apprentissages, l'enseignant enlève progressivement les mesures de soutien. On parle alors de la phase de « désétaillage » où l'élève est encouragé le plus possible à faire seul et sans aide.

Justification et illustration en classe

Comme le mentionnent Archer et Hughes (2011), *l'enseignement explicite est caractérisé notamment par la mise en place de dispositifs de soutien*, d'étais, en vue d'aider les élèves dans leurs tâches d'apprentissage. On sait que dans le domaine de la construction, l'étaie est un assemblage de pièces de bois ou de métal destiné à soutenir provisoirement une structure que l'on désire ériger. Un soutien important est nécessaire au début de la construction, mais à mesure que l'édifice prend forme, le soutien est enlevé au niveau des étages inférieurs jusqu'à ce que l'édifice tienne par lui-même.

Le but du soutien dans le domaine de la construction et dans l'enseignement est le même : permettre aux individus d'accomplir une tâche qui ne pourrait pas être réalisée sans ce soutien de départ essentiel. Un des rôles essentiels de l'enseignant consiste donc à apporter aux élèves des étais, des *dispositifs d'aide temporaires* en vue de faciliter des apprentissages plus difficiles qu'ils auront à réaliser. Donner du soutien et de la rétroaction durant l'enseignement facilitera grandement

l'apprentissage. C'est le point de vue de Rosenshine (2010) pour qui la recherche montre qu'il est efficace de fournir aux élèves des étais, ou une certaine forme de soutien pédagogique, pour les aider à accomplir des tâches qu'ils n'arriveraient pas à réaliser autrement. Archer et Hughes vont dans le même sens en citant les travaux de Swanson et de ses collaborateurs (1998, 1999, 2001) :

[ils] ont tenté d'identifier les composantes ou les facteurs pédagogiques qui permettent de prédire des résultats d'apprentissage positifs chez les étudiants ayant des difficultés d'apprentissage. Sur la base d'une analyse de 180 études d'intervention publiées, ils ont identifié huit éléments pédagogiques qui expliquent en grande partie l'impact d'une intervention, quelle que soit la compétence visée (par exemple, la compréhension de la lecture, les habiletés en écriture). Ces comportements pédagogiques comprennent (1) l'organisation des habiletés en séquence, (2) la segmentation (c'est-à-dire la décomposition des habiletés pour faciliter l'enseignement), (3) plusieurs occasions de pratiques accompagnées de rétroactions, (4) l'étaiyage par le contrôle de la difficulté de la tâche, (5) l'enseignement en petits groupes, (6) les questions et les réponses fréquentes, (7) le modelage et (8) l'obligation pour les élèves de faire leurs devoirs. En outre, Swanson et ses coll. ont constaté que l'utilisation d'une stratégie de repérage (*cueing strategy*) était un élément pédagogique important. (Archer & Hughes, 2011 p. 16)

Ce soutien temporaire, utilisé pour faciliter la tâche de l'apprenti, est retiré progressivement par la suite au fur et à mesure que les apprenants deviennent plus compétents. Fournir des étais pédagogiques est au fondement même de l'enseignement explicite. On retrouve partout cette préoccupation qui se traduit de différentes manières. Par exemple, les aides incluent le modelage des étapes par l'enseignant, ou encore le fait de « mettre un haut-parleur » sur son raisonnement lorsque les élèves ont à résoudre un problème. Les aides peuvent aussi être des outils tels que des aide-mémoires ou la liste des étapes de la démarche à suivre qui permettent de réaliser en partie la tâche demandée, ou encore un exemple d'un problème résolu donné par l'enseignant et que l'élève peut consulter pour effectuer ses propres exercices.

Une forme d'aide pédagogique peut consister à fournir aux élèves des guides ou suggestions (ou pense-bête) qu'ils peuvent utiliser au besoin. On sait, par exemple, qu'apprendre aux élèves à poser des questions facilite leur compréhension en lecture. Il peut alors s'avérer utile de leur rappeler les mots « qui ? », « pourquoi ? » et « comment ? » qui sont fort efficaces pour les aider à se poser les bonnes questions sur un texte. Rosenshine cite, par exemple, le procédé mis en place par Berkowitz (1986) pour aider les élèves à organiser leurs idées lorsqu'ils lisent un texte:

- 1- Dessinez un encadré dans lequel vous écrierez le titre du texte;
- 2- Parcourez le texte pour trouver de quatre à six idées principales;
- 3- Écrivez chacune de ces idées sous l'encadré principal;
- 4- Trouvez de deux à quatre idées secondaires et inscrivez-les sous chaque idée principale.

Tel que mentionné précédemment, une autre forme d'aide très utile consiste, pour l'enseignant, à « penser à voix haute ». Il fait alors entendre son raisonnement lorsqu'il résume, par exemple, un paragraphe. Il peut aussi énoncer son raisonnement à voix haute lorsqu'il résout une équation scientifique ou qu'il construit une dissertation, tout en identifiant, pour les élèves, les différentes étapes de sa démarche. Lorsque l'enseignant « pense tout haut », il offre l'occasion à l'élève novice de voir à l'œuvre « une pensée experte », processus habituellement invisible pour un apprenti. C'est la stratégie maîtresse utilisée lors du modelage, la première étape d'enseignement explicite. De la même manière, dans l'étape de la pratique guidée, les enseignants peuvent à leur tour observer les processus de raisonnement de leurs élèves en leur demandant aussi d'énoncer à voix haute leur raisonnement lorsqu'ils travaillent à la résolution d'un problème.

L'enseignant peut également distribuer aux élèves des listes de vérification leur permettant d'examiner eux-mêmes leur travail. Des items tels que : « Ai-je repéré l'information essentielle qui détaille l'idée principale ? » ou « Est-ce que chacune de mes phrases commence par une lettre majuscule ? » sont des exemples de contenu de ces listes. L'enseignant peut aussi donner aux élèves des modèles à partir desquels ils peuvent juger de leurs propres réalisations. Par exemple, il peut leur demander de comparer leurs propres questions à celles qu'il a construites lui-même ou confronter leurs résumés d'un passage avec les siennes.

À travers le soutien délibéré, spécifique et temporaire, les étudiants peuvent apprendre de nouvelles habiletés de base ainsi que des habiletés plus complexes (stratégies d'apprentissage, opérations mathématiques complexes, stratégies d'écriture de textes plus élaborés), maintenir un niveau élevé de succès et progressivement se diriger vers une réalisation indépendante de l'habileté. Le soutien peut porter sur plusieurs composantes des difficultés d'apprentissage des étudiants (spécialement les élèves en difficulté) et inclure des stratégies pour faire face aux problèmes d'attention, aux déficits de la mémoire de travail et aux connaissances en mémoire faiblement organisées.

La quantité de soutien initial requis et le degré selon lequel ce soutien est retiré progressivement varient selon les besoins des étudiants. Comme nous l'avons vu, lorsqu'il met en place des mesures de soutien, l'enseignant fournit habituellement un haut niveau de guidance au début de la leçon qu'il retire graduellement par la suite à mesure que les réponses des élèves s'avèrent exactes et fluides. Quand l'enseignant retire son soutien, il demande aux élèves d'exécuter les tâches de manière de plus en plus autonome jusqu'à ce qu'ils puissent les accomplir seuls, avec succès.

Selon Archer et Hughes (2011), le soutien de l'enseignant implique la mise en place de plusieurs stratégies liées à l'enseignement explicite telles que :

- Décomposer une habileté complexe et l'enseigner en ses composantes plus simples ;
- Hiérarchiser les habiletés en séquence de sorte qu'elles prennent appui l'une sur l'autre ;
- Choisir des exemples et des problèmes qui augmentent graduellement en complexité ;
- Faire des démonstrations et donner des exemples de modèles de problèmes résolus ;
- Fournir des indices et des stratégies lorsque l'étudiant commence à pratiquer une nouvelle habileté ;
- Fournir des outils tels que des pense-bêtes, des listes à cocher pour aider les étudiants à se souvenir des étapes et des processus à utiliser pour résoudre les problèmes.

Bref, l'enseignement explicite est une forme d'enseignement qui fait appel constamment à de multiples formes d'étayage pour soutenir l'apprentissage. L'enseignant peut en élaborer lui-même ou faire appel à

des répertoires d'outils déjà expérimentés. L'ouvrage de Pressley et de ses collaborateurs (1995) constitue un très bon exemple de dispositifs d'étayage validés par la recherche.

Données probantes

Swanson et Hoskyn (1998) ont effectué une imposante méta-analyse qui a répertorié l'ensemble des études publiées de 1963 à 1997 sur le thème des interventions efficaces à mettre en place auprès des élèves en difficulté d'apprentissage. Cette méta-analyse couvre ainsi 30 ans de recherches en éducation. Pour réaliser leur méta-analyse, Swanson et Hoskyn (1998) ont identifié un total de 180 recherches, incluant 1537 effets, comparant les élèves en difficulté assignés aux groupes expérimentaux à ceux des groupes témoins. Les études recensées pour la méta-analyse contenaient des expérimentations portant sur la lecture, l'écriture, les mathématiques, ainsi que des expérimentations visant le développement des habiletés cognitives supérieures telles que la métacognition, la compréhension de texte et la résolution de problème.

Ces chercheurs ont identifié neuf composantes (voir figure ci-dessous) qui se retrouvent à l'intérieur des programmes d'intervention efficace mis en place auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage. Ces programmes ont produit un effet moyen de 0,79 sur l'apprentissage des élèves. Toutefois, Swanson et Hoskyn (1998) précisent que, parmi les composantes des programmes d'intervention efficace auprès des élèves en difficulté d'apprentissage, le contrôle du niveau de difficulté d'une tâche (no 5), le recours à l'enseignement en petits groupes (no 7) et le questionnement de l'enseignant (no 4) constituent celles ayant le plus d'impact sur le rendement des élèves. Or, ces trois composantes sont des stratégies d'étayage.

Tableau 6. Composantes des interventions efficaces

(Traduit de Swanson et Hoskyn, 1998)	
1.	La mise en séquences : segmenter la tâche globale en plus petites séquences ou unités. Adapter la difficulté de la tâche au niveau de performance de l'élève. Accompagner l'élève étape par étape.
2.	Les exercices et la révision : planifier les révisions et les exercices en fonction du niveau de maîtrise recherché. Utiliser de manière répétée les outils appropriés pour consolider les apprentissages. Assurer des pratiques répétées et des révisions graduées. Donner des rétroactions quotidiennes. Effectuer des révisions hebdomadaires.
3.	La segmentation : décomposer les habiletés visées en unités plus petites et les ordonner pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage.
4.	Le questionnement : inciter l'élève à poser des questions, de sorte qu'il s'engage dans un dialogue avec ses pairs ou avec l'enseignant.
5.	L'échafaudage : contrôler le niveau de difficulté de la tâche présentée à l'élève, verbaliser les étapes pour résoudre le problème et exprimer à voix haute le suivi de son raisonnement, donner des indices, favoriser la compréhension à l'aide de questions, présenter des activités de courte durée et fournir l'appui nécessaire à sa réalisation, présenter les tâches du facile vers le difficile.
6.	La technologie : faciliter la représentation visuelle de concepts par l'utilisation de technologies multimédias afin d'aider à la représentation mentale d'abstractions ou de schèmes plus complexes à saisir.
7.	L'enseignement-apprentissage en sous-groupes : travailler en petits groupes pour favoriser la discussion entre les élèves et entre ceux-ci et l'enseignant.
8.	Le support des parents : impliquer les parents dans l'aide aux devoirs et aux leçons.
9.	L'enseignement de stratégies : l'enseignement de stratégies cognitives et métacognitives encourage l'élève à faire ressortir ses propres représentations, à dégager l'essentiel des éléments d'information, à sélectionner des techniques appropriées de mémorisation, à repérer les séquences et le cheminement logique d'un raisonnement, à réutiliser les connaissances récemment acquises, à comparer les démarches ainsi qu'à situer ses erreurs et à en analyser les causes.

Références

Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction. Effective and efficient teaching*. New York : Guilford Press.

Swanson, H. L., & Hoskyn, M. (1998). Experimental Intervention Research on Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of Treatment Outcomes. *Review of Educational Research*, 68(3), 277–321. <https://doi.org/10.2307/1170599>

Pressley, M., & Woloshyn, V. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. 2^e édition. Brookline books : Cambridge, Mass.

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

Pour en savoir davantage

<https://www.edutopia.org/blog/scaffolding-lessons-six-strategies-rebecca-alber#:~:text=Scaffolding%20is%20breaking%20up%20the%20learning%20into%20chunks,and%20then%20read%20and%20discuss%20as%20you%20go>.

<https://www.weareteachers.com/ways-to-scaffold-learning/>

<https://www.gcu.edu/blog/teaching-school-administration/what-scaffolding-education>

2. Stratégies pédagogiques transversales

2.6 Prendre en compte différentes formes de connaissances

Définitions

Connaissances déclaratives. Les connaissances déclaratives se rapportent aux choses, aux faits, aux concepts, aux images mentales et nous servent pour décrire le monde qui nous entoure.

Connaissances procédurales. Les connaissances procédurales se traduisent concrètement en séquences d'actions et de comportements pour exécuter une tâche donnée.

Connaissances conditionnelles. Ces connaissances renvoient aux conditions nécessaires (où, quand, pourquoi) pour exécuter une tâche avec succès.

Justification et illustration en classe

L'enseignement devrait cibler la prise en compte de différentes formes de connaissances pour assurer une plus grande autonomie chez les élèves. Certaines taxonomies classiques comme celle de Bloom ont permis de prendre conscience de niveaux différents de compétences cognitives (connaître, comprendre, analyser, synthétiser, etc.). Elles ont leur utilité. Il est question ici d'autres formes de connaissances catégorisées et décrites par Ellis et Worthington (1994) et qui peuvent être utiles également pour faciliter l'apprentissage des élèves. Il est important pour l'enseignant de bien les distinguer pour amener aussi les élèves à en prendre conscience, et ce, en vue d'en faire un usage stratégique.

La première forme est celle de la *connaissance déclarative* qui peut être caractérisée comme étant une connaissance factuelle ou ce qu'est quelque chose. La seconde forme, la *connaissance procédurale*, renvoie au *comment* une opération est exécutée. Elle implique de connaître comment performer des habiletés ou des étapes dans un processus tel qu'un problème de division. Finalement, la *connaissance conditionnelle* concerne la connaissance relative à propos de *quand* et *où* utiliser ou ne pas utiliser une stratégie, règle ou habileté donnée. Par exemple, si nous nous référons à une connaissance spécifique à un domaine, comme les mathématiques, (a) nous connaissons des informations factuelles à son sujet comme la définition d'un triangle rectangle (connaissance déclarative), (b) nous savons comment utiliser une connaissance de manière spécifique comme le calcul de l'hypoténuse (connaissance procédurale), et (c) nous savons

quand et où appliquer cette connaissance procédurale comme le calcul de la longueur d'une rampe (hypoténuse) pour handicapés compte tenu de la hauteur des marches (connaissance conditionnelle). Posséder une connaissance procédurale n'entraîne pas automatiquement la connaissance conditionnelle. Et un enseignant ferait une erreur de ne pas travailler spécifiquement les connaissances conditionnelles. Pour la développer, il faut entraîner l'élève à résoudre des problèmes simulant des contextes de réalisation. Autrement, même s'il maîtrise la procédure, c'est-à-dire l'habileté, il ne saura pas forcément dans quelles circonstances, il est opportun de l'utiliser. Il essaiera alors par essais et erreurs de résoudre le problème, ce qui entraîne une charge cognitive élevée.

L'idée sous-jacente à l'importance des formes de connaissances dans l'enseignement est de mettre en évidence que l'enseignant ne doit pas seulement enseigner ce qu'est quelque chose, mais il doit aussi enseigner comment faire, quand, et dans quel contexte le faire. Autrement dit, il ne se limite pas à enseigner les concepts et les idées de base, il travaille aussi au développement des habiletés et surtout, à montrer dans quelles situations on doit appliquer des règles (Archer et Hughes, 2011). Quand l'enseignant prend en compte ces trois formes de connaissances et développe leur compréhension chez ses étudiants, ils sont plus en mesure d'atteindre l'autonomie cognitive recherchée.

Données probantes

Savoir quoi faire (connaissance déclarative) n'est pas suffisant pour savoir comment faire (connaissance procédurale) et dans quel contexte le faire (connaissance conditionnelle). Par exemple, les élèves ne pourront pas devenir compétents à rédiger des textes variés si les tâches d'apprentissage qu'on leur propose en classe ne comportent que des exercices de grammaire :

L'enseignement qui met l'accent sur les connaissances déclaratives en espérant des retombées nombreuses dans l'action, c'est-à-dire sur le plan des connaissances procédurales et conditionnelles, ne procure pas aux élèves les bases qui leur permettraient d'agir d'une façon judicieuse et efficace. (Tardif, 1999, p. 40).

Ellis et Worthington (1994) ont réalisé une synthèse de la littérature ayant identifié des principes d'enseignement efficaces soutenus empiriquement et issus de recherches provenant des théories comportementales,

cognitives et de l'apprentissage social. Dix principes d'enseignement efficaces sont présentés par les chercheurs. Parmi ceux-ci, se retrouve la prise en compte des formes de connaissances (*Addressing forms of knowledge*) :

Principe 6 : Les formes de connaissances associées à l'apprentissage sont (a) les connaissances déclaratives, (b) les connaissances procédurales et (c) les connaissances conditionnelles. Chacune de ces formes de connaissances doit être abordée pour que les élèves deviennent des apprenants indépendants capables de faire preuve d'autorégulation. (Ellis & Worthington, 1994, p. 44)

Références

Archer, A. L. & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction. Effective and efficient teaching*. New York : Guilford press.

Ellis, E. S. & Worthington, L. A. (1994). *Research synthesis on effective teaching principles and the design of quality tools for educators*. (Technical report No. 5). Eugene: University of Oregon, National Center to Improve the Tools of Educators. ERIC ED386853.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED386853.pdf>

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Pour en savoir davantage

<https://www.improvewithmetacognition.com/comprehension-monitoring-the-role-of-conditional-knowledge/>

2. Stratégies pédagogiques transversales

2.7 Vérifier la compréhension

Définition

Vérifier la compréhension. On ne peut savoir ce que l'élève pense tant qu'on ne l'a pas vu, lu ou entendu s'exprimer. Autrement, on a affaire à une boîte noire dont le contenu nous échappe et nous est invisible. *Il faut donc rendre visible, c'est-à-dire explicite*, ce qui se passe dans la tête de l'élève. Vérifier la compréhension de l'élève est la stratégie indiquée pour parvenir à mettre au jour ce qui est caché à l'enseignant. La vérification de la compréhension est une forme d'évaluation formative.

Justification et illustration en classe

Il est important que l'enseignant vérifie la compréhension des élèves à chaque étape, et ce, afin de prévenir les erreurs de compréhension lors de l'apprentissage de nouveaux contenus ou habiletés. Les enseignants efficaces vérifient fréquemment si les nouveaux savoirs ont été compris par tous les élèves. En fait, *la vérification de la compréhension est l'épine dorsale de l'enseignement explicite* (Hollingsworth & Ybara, 2009). En effet, l'enseignant est constamment à l'affût afin de saisir comment les élèves comprennent ce qu'ils sont en train d'apprendre pendant qu'il enseigne.

Plusieurs raisons militent en faveur de l'importance de la vérification de la compréhension. D'abord, si l'enseignant attend au moment de l'évaluation pour se faire une idée de ce que les étudiants ont compris, il fera face fort probablement à une amère déception. Non seulement il réalisera que les élèves n'ont pas appris autant qu'il le croyait, mais aussi ils commettront probablement plusieurs erreurs de compréhension qu'il n'avait pas anticipées. La vérification des connaissances doit se faire plutôt à mesure que l'enseignement se déroule et permet à l'enseignant de prendre des décisions en cours de leçon. Plus particulièrement, ces décisions concernent le rythme (lent, moyen ou rapide) qu'il doit maintenir lors de son enseignement au groupe. Il pourra décider aussi d'arrêter la leçon et d'enseigner de nouveau un contenu essentiel qui ne semble pas suffisamment maîtrisé. La vérification de la compréhension est importante aussi parce qu'elle permet, en situation de questions/réponses, de donner un nouvel exemple, de fournir une explication supplémentaire, de réenseigner en quelque sorte le contenu et d'identifier les élèves qui éprouvent des difficultés. De plus, elle permet à l'enseignant de bien

s'assurer qu'il donne en devoir aux élèves des tâches qu'ils sont capables de réaliser de sorte qu'elles n'engendrent pas des erreurs de compréhension qu'ils reproduiront à la maison. Les exercices donnés en devoirs ne peuvent aider un étudiant qui échoue chaque problème à résoudre. Dans ce cas, sa pratique ne sert qu'à renforcer ses erreurs. L'entraînement n'est pas utile à la compréhension, mais bien à la rétention en mémoire. Enfin, la vérification continue de la compréhension rend le fonctionnement de la classe plus dynamique et interactif. Comme le mentionnent Hollingsworth et Ybarra (2009), quand l'enseignant questionne continuellement ses élèves, ces derniers sont plus engagés et participent davantage. De même, parce qu'ils sont engagés dans la tâche, les problèmes de discipline diminuent. Il n'y a pas de meilleure stratégie pour maintenir la discipline que celle qui consiste à prévenir l'apparition de problèmes.

À la question « quand » vérifier la compréhension, Hollingsworth et Ybarra (2009) répondent : constamment, c'est-à-dire à chaque fois que l'enseignant enseigne quelque chose, soit une définition, une règle, une procédure, etc. Cette idée est intéressante parce qu'elle teinte entièrement le tissu de la classe qui prend dès lors une coloration très interactive. La vérification de la compréhension fait partie intégrante du processus d'explicitation et se fait donc dès la présentation des objectifs de la leçon, après avoir donné une définition, après avoir montré une procédure pour résoudre un problème, etc. Évidemment, quand l'enseignant vérifie continuellement la compréhension, l'étudiant a plus de chances de répondre correctement aux questions posées parce qu'il vient tout juste d'entendre ce que le maître a enseigné.

Comme le mentionne Rosenshine (2010) :

On observe que les enseignants efficaces n'hésitent pas à s'interrompre pour vérifier la compréhension des élèves. Ils s'en assurent en leur posant des questions, en leur demandant de résumer ce qui vient d'être dit ou de répéter des consignes ou une démarche méthodologique, ou encore en leur demandant s'ils sont d'accord ou non avec la réponse d'un camarade. (p. 18).

Cette vérification permet à l'enseignant de savoir si certains éléments de son enseignement doivent être repris ou encore de peaufiner la compréhension des élèves sur certains détails. Tel que mentionné antérieurement, il n'est pas efficace pour l'enseignant de demander « Y a-

t-il des questions ? » « Est-ce que vous avez compris ? » lors de la pratique guidée, auquel cas il n'obtiendra la plupart du temps qu'un hochement de la tête comme réponse, c'est-à-dire une réponse évasive, non significative, mécanique, qui ne lui permet pas de savoir si les élèves comprennent réellement. C'est une erreur d'enseignement très fréquente.

Si la vérification de la compréhension est une stratégie communément admise par les enseignants, la manière d'y arriver est en revanche moins évidente. Hollingsworth et Ybara (2009) ont proposé une façon fort pertinente d'aborder cette question dont nous nous inspirons largement.

S'abord, ils définissent la vérification de la compréhension comme étant le processus par lequel l'enseignant vérifie continuellement ce que les élèves apprennent pendant qu'il enseigne et non une fois que la leçon est terminée. Si la chose semble évidente, elle ne vient pas aux enseignants aussi naturellement qu'on pourrait le croire. C'est pourquoi il importe de formaliser une technique pour y arriver plus efficacement.

Ces deux mêmes auteurs soulignent trois stratégies à prendre en compte lors de la vérification de la compréhension. Premièrement, la question de l'enseignant doit être adressée à la classe entière. En second lieu, l'enseignant doit laisser un peu de temps pour que les élèves réfléchissent avant d'en choisir un pour répondre. Troisièmement, il est préférable de toujours choisir un élève au hasard. Si l'enseignant choisit immédiatement un des élèves qui a la main levée, ce dernier fait généralement partie de ceux qui ont bien compris; l'enseignant aura sans doute l'impression que tous les élèves maîtrisent le contenu alors que ce n'est pas nécessairement le cas. Hollingsworth et Ybarra (2009) mentionnent le moyen suivant : l'enseignant choisit au hasard, dans une tasse, un bâton de popsicle parmi tous les autres qu'elle contient et qui sont identifiés au nom de chacun de ses élèves¹⁵. L'élève ainsi sélectionné doit répondre à la question; l'enseignante écoute sa réponse, donne une rétroaction, remet le petit bâton dans la tasse et prend ensuite un autre bâton.

En lien avec chacune de ces actions, on obtient l'acronyme **E-Q-A-C-E-R**. **EQACER** peut être utilisé comme pense-bête par l'enseignant pour le guider dans sa démarche de vérification de la compréhension. Ainsi, la

¹⁵ Ce peut être aussi un sac contenant des bouts de papier sur lesquels sont inscrits les noms de chacun des élèves, l'enseignant peut utiliser des cartes qu'il brasse, un ordinateur qui choisit un nombre au hasard, etc.

procédure complète pour vérifier la compréhension se réalise de la manière suivante :

- **E. Enseigner** quelque chose. Il ne peut y avoir de vérification de la compréhension s'il n'y a pas au départ un enseignement quelconque. La première étape est donc l'enseignement d'un contenu.
- **Q. Poser une Question.** La question porte sur ce qui vient d'être enseigné et s'adresse à toute la classe et non à un élève désigné.
- **A. Attendre** un moment. Laisser le temps aux étudiants de prendre une pause pour réfléchir à la question. Si on ne laisse pas suffisamment de temps et qu'on choisit trop vite un répondant, les étudiants ne vont pas s'investir sérieusement à chercher une réponse. On estime entre 3 à 5 secondes le temps d'attente nécessaire pour susciter la réflexion chez tous les élèves. Pour aider les élèves, l'enseignant peut répéter la question au cours de la période d'attente.
- **C. Choisir** un étudiant au hasard. Il est important de choisir les élèves au hasard parce que les volontaires peuvent donner une impression fautive du niveau de compréhension de la classe. On peut choisir trois étudiants pour se faire une bonne idée de la maîtrise de ce qui vient d'être enseigné. Il est important de remettre les bâtons dans la tasse sinon les élèves qui ont répondu ne seront plus attentifs par la suite, leur tour de questionnement venant de passer.

L'enseignant peut faire appel aux volontaires quand il veut aller chercher d'autres manières de procéder, avoir des suggestions supplémentaires sur un sujet donné, ajouter des perspectives, *mais jamais pour vérifier la compréhension de son enseignement.*

L'enseignant peut « organiser subtilement le hasard » aussi et faire semblant de choisir un élève, mais en nommer un autre qui a des difficultés afin de l'aider plus avant. Après avoir entendu les bonnes réponses d'autres élèves, il est plus facile pour ce dernier de répéter.

- **E. Écouter** la réponse. L'enseignant écoute attentivement la réponse de l'élève, juge de sa qualité : vraie, fautive, partiellement vraie et fautive.
- **R. Réagir.** Donner une rétroaction à l'étudiant selon le type de réponse entendu. Si la réponse est exacte, l'enseignant la reprend en *écho* à voix

haute en s'adressant à toute la classe. Si la réponse est hésitante, mi-vraie, mi-fausse, l'enseignant paraphrase en *reprenant et en complétant* la réponse de l'étudiant au bénéfice de tout le groupe. Si la réponse est fausse, cela signifie que l'étudiant n'a pas compris. L'enseignant peut donner quelques indices à l'étudiant. Si la réponse est toujours erronée, non seulement pour cet élève, mais pour le suivant aussi, le message devient plus clair, l'enseignant devra réenseigner le contenu. Il faudra que l'enseignant revienne ensuite auprès de ceux qui n'ont pas réussi pour vérifier s'ils comprennent à la suite des nouvelles explications.

Hollingsworth et Ybarra (2009) mentionnent par ailleurs qu'ils utilisent presque tout le temps de petits tableaux blancs effaçables¹⁶ sur lesquels les élèves inscrivent leurs réponses et qui permettent de vérifier si toute la classe sait faire en même temps. Cette stratégie est nettement plus efficace que celle de demander à un élève d'aller démontrer quelque chose au tableau. Non seulement cette dernière façon de faire ne permet de vérifier que les connaissances d'un seul élève, mais l'indiscipline peut aussi se mettre de la partie chez ceux qui ne sont pas sollicités. C'est pourquoi le petit tableau blanc est un dispositif utile pour servir à vérifier la compréhension de toute la classe à la fois tout en assurant un contrôle du groupe.

Données probantes

Tel que mentionné, toutes les stratégies utilisées pour vérifier la compréhension des apprentissages représentent différentes formes d'évaluation formative et celles-ci favorisent la réussite des élèves. À ce sujet, Rosenshine (2008) souligne que les enseignants les plus efficaces¹⁷ posent en moyenne 24 questions pendant une période de 50 minutes, alors que les enseignants les moins efficaces ne posent que 8,6 questions. Les enseignants les plus efficaces posent en moyenne 6 questions sur le processus pendant une leçon d'enseignement et ceux les moins efficaces ne posent que 1,3 question.

¹⁶ Cette stratégie est utilisée en Afrique depuis fort longtemps mais, dans ce cas, à l'aide de petites ardoises.

¹⁷ Les enseignants efficaces sont ceux qui font le plus progresser leurs élèves sur une année scolaire.

Checking for understanding

Is this the most important of Rosenshine's Principles?

innerdrive.co.uk
info@innerdrive.co.uk
@Inner_Drive

6th Principle
Checking for understanding helps with...



Daily Review – 1st Principle

... by ensuring there are no misconceptions in recent learning.

Small steps – 2nd Principle

... by knowing when to move on to the next level.

Ask questions – 3rd Principle

... by selecting high-quality questions.

Provide models – 4th Principle

... by choosing the best way to explain something.

Practise using new materials – 5th Principle

... by seeing how confident your students are with new information.

Obtain a high success rate – 7th Principle

... by knowing what level to pitch questions at.

Scaffold support – 8th Principle

... by enabling differentiation and personalisation of learning.

Independent practice – 9th Principle

... by knowing when your students are ready to work on their own.

Weekly and monthly review – 10th Principle

... by cementing and ingraining information into long-term memory.

Figure 4. Vérifier la compréhension

Références

Hollingsworth, J. & Ybarra, S. A. (2009). *The power of the well-crafted, well-taught lesson*. Corwin Press : Thousand Oaks, Ca.

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

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

Pour en savoir davantage

<https://dataworks-ed.com/blog/2014/07/the-importance-of-checking-for-understanding/#:~:text=Checking%20for%20Understanding%20%28CFU%29%20is%20the%20backbone%20of,student%20responses%20throughout%20the%20teaching%20and%20learning%20process.>

2. Stratégies pédagogiques transversales

2.8 Questionner stratégiquement et solliciter la participation de tous les élèves

Définition

Poser des questions et solliciter des réponses. L'engagement des élèves est au cœur de leur réussite scolaire. En effet, la corrélation entre l'engagement des élèves et la réussite scolaire est forte et significative (Brophy, 1986 ; Heward, 2014, 2022 ; Rosenshine, 1976). Par conséquent, il ne s'agit pas seulement pour l'enseignant de questionner, son questionnement doit être stratégique afin d'une part, de maintenir l'attention des élèves et, d'autre part, de favoriser leur engagement dans les tâches à réaliser. Pour ce faire, l'enseignant doit éviter de : donner la parole constamment aux meilleurs, répondre à la place d'un élève sans prendre le temps d'attendre sa réponse, poser des questions trop difficiles qui risquent de générer des erreurs de compréhension chez les élèves, demander « OK ? Ça va ? Vous avez compris ? », etc. Un questionnement stratégique de l'enseignant suscite des réponses chez tous ses élèves, et ce, avec un taux de réussite élevé.

Justification et illustration en classe

Tout au long de la pratique dirigée, le questionnement doit être fréquent et la rétroaction constante pour s'assurer que la compréhension du contenu ou l'exécution de l'habileté soient exactes. L'enseignant prend donc soin d'interroger régulièrement les élèves durant la réalisation des activités d'apprentissage. Selon Rosenshine (2010), les enseignants qui réussissent le mieux consacrent plus de la moitié de leur temps en classe à expliquer, à démontrer, à donner des exemples, à accompagner leurs élèves durant les exercices et à poser des questions. Plus encore, il a été observé que les maîtres les plus efficaces demandaient à leurs élèves d'expliquer comment ils ont procédé pour arriver à trouver leur réponse, alors que les moins efficaces posaient non seulement moins de questions, mais aussi n'interrogeaient pratiquement jamais les élèves sur leurs façons de faire. Aussi, la stratégie qui consiste simplement à demander aux élèves « Y a-t-il des questions ? » ne permet pas aux maîtres de vraiment vérifier si les élèves ont compris, car ils n'obtiennent ainsi habituellement aucune réponse. De la même manière, la stratégie qui consiste pour le maître à poser une question et à y répondre ensuite sans

laisser le temps aux élèves de réagir n'est pas vraiment efficace non plus, car l'activité des élèves n'est alors pas sollicitée et ceux-ci ne mettront pas les efforts voulus pour répondre par la suite.

Par ailleurs, il faut savoir que ce n'est pas tant le nombre de questions qui importe vraiment que les questions qui entraînent des réponses exactes. Poser beaucoup de questions qui suscitent des réponses erronées chez les élèves est plutôt un indice d'une leçon mal planifiée qui risque de propager les erreurs de compréhension chez les élèves. Quand on parle d'un taux de 80 % en pratique guidée et de 90 % en pratique autonome, c'est dire que les élèves répondent bien aux questions.

Les questions ouvertes permettent à l'enseignant de vérifier si les nouveaux contenus ont été bien appris ou s'il est nécessaire d'y revenir plus longuement. C'est d'ailleurs par une telle démarche de vérification que l'enseignant peut s'assurer que les élèves ne mettront pas en pratique des apprentissages mal compris, pouvant les conduire à élaborer et intérioriser des connaissances ou des façons de faire erronées. Par le questionnement, la pratique guidée permet aux élèves de valider, d'ajuster, de consolider et d'approfondir leur compréhension de l'apprentissage en cours, afin d'arrimer ces nouvelles connaissances à celles qu'ils possèdent déjà en mémoire à long terme.

Le questionnement et la rétroaction sont des éléments clés de la pratique guidée. Les enseignants ont élaboré différents procédés pour amener activement **tous** les élèves à répondre aux questions et repérer rapidement ceux qui connaissent ou non la réponse. Rosenshine (2010) en décline plusieurs qui ont été observés :

- l'élève écrit sa réponse avant de la montrer aux autres;
- il communique la réponse à son voisin et doit la justifier;
- il résume l'idée principale en une ou deux phrases qu'il présente ensuite à son voisin ;
- il écrit sa réponse sur son cahier qu'il lève ensuite au bout de son bras;
- il lève la main s'il connaît la réponse ;
- il lève le pouce s'il est d'accord avec la réponse donnée par un autre élève, etc.

Archer et Hughes (2011) considèrent qu'une habileté pédagogique fondamentale consiste à réussir à solliciter et à obtenir un taux de réponse

élevé de la part des élèves. Pour obtenir des réponses fréquentes des élèves, l'enseignant doit déployer plusieurs stratégies. La structure de transmission du message pédagogique ne peut plus être du type monologué, *Input→ Input→ Input→ Input→ Input→ À demain!*, mais doit correspondre plutôt au modèle dialogué, *Input→Question→Réponse; Input→Question→Réponse; Input→Question→Réponse*.

Ceci signifie que l'enseignant présente peu d'informations à la fois et qu'il arrête pour poser une question et écouter la réponse des étudiants, leur donnant ainsi de multiples possibilités de répondre. Le fait de solliciter constamment les étudiants évite qu'ils se réfugient sur « la lune », comme on le dit communément. Mais aussi et surtout, cela les maintient concentrés sur la tâche et leur donne l'occasion de verbaliser leurs réponses, ce qui les oblige à se souvenir, à organiser et à traiter l'information et, partant, augmente la compréhension et la rétention. Pour l'enseignant, le fait de poser plusieurs questions et d'obtenir les réponses des élèves lui permet de sonder constamment leur compréhension et, le cas échéant, d'ajuster son enseignement : expliquer de nouveau, donner un autre exemple, continuer plus avant et aborder la prochaine étape, etc.

Plusieurs stratégies peuvent être utilisées pour solliciter les réponses des élèves. Archer et Hughes (2011) les classent en trois catégories : 1- les réponses orales, 2- les réponses écrites et 3- les réponses d'action.

1. Les réponses orales

Les réponses orales sont sans doute les plus fréquemment utilisées par l'enseignant. Plusieurs cas de figure existent : les réponses chorales, les réponses du partenaire co-équipier, les réponses d'équipe et les réponses individuelles.

- La réponse **chorale** est une procédure flexible et adaptable à plusieurs niveaux ou degrés scolaires. Elle peut s'avérer particulièrement utile pour pratiquer ou revoir de l'information factuelle. L'enseignant pose une question qui appelle une réponse courte, univoque et qui peut être énoncée à l'unisson. Selon Archer et Hughes (2011), la stratégie de la réponse chorale est associée à des effets bénéfiques sur l'apprentissage. Tous les élèves sont sollicités (pas seulement un) de sorte que les possibilités de répondre sont augmentées pour chaque élève.

L'enseignant joue alors le rôle de chef d'orchestre et donne le signal (visuel et sonore) aux élèves de répondre ensemble à la suite d'une question. Il leur laisse cependant du temps (2 à 5 secondes) pour réfléchir. Il n'est pas efficace que les étudiants lèvent la main parce que certains d'entre eux peuvent le faire uniquement pour bien paraître face à leurs pairs même s'ils ne connaissent pas vraiment la réponse. De même, d'autres peuvent profiter de l'occasion de ne pas être choisi pour décrocher sans essayer vraiment de réfléchir.

- ***Partager ses réponses avec son co-équipier*** est une autre stratégie intéressante pour impliquer tous les élèves, et ce, particulièrement dans le cas où les réponses sont plus élaborées et qu'elles peuvent varier d'un élève à l'autre. Les deux co-équipiers peuvent alors tirer profit de l'activité. Il est important dans ce cas de bien choisir les paires d'élèves afin d'éviter des écarts de performance trop grands. Une stratégie de formation des paires peut consister à classer tous les élèves selon leur habileté, du premier au dernier, puis de couper la liste en deux moitiés et de jumeler les moins performants de la seconde liste aux moyennement performants de la première et les plus performants de la première liste aux premiers de la seconde. Visuellement, ce regroupement ressemble à ceci :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

Archer et Hughes (2011) insistent pour dire qu'il est important d'enseigner aux élèves à être des partenaires efficaces. Pour ce faire, dans le cas d'une activité de lecture, on peut leur montrer à commencer leurs phrases par « L'idée principale est... » pour les guider, d'entrée de jeu, à mieux organiser leur réponse.

Les deux auteurs ont aussi mis de l'avant d'autres procédés pour amener les élèves à partager leur travail que nous décrivons brièvement :

- « *Réfléchir-Jumeler-Partager* »;
- « *Réfléchir et Écrire-Jumeler et Écrire-Partager* »;
- « *Pause* »;
- « *Étudie-Raconte-Aide-Vérifie* ».

« *Réfléchir-Jumeler-Partager* » est une procédure de travail simple avec des co-équipiers et qui met l'accent, d'une part, sur l'idée de prendre le temps de réfléchir à une question posée par l'enseignant et, d'autre part, sur l'importance de partager sa réponse avec son compagnon avec lequel l'élève a été jumelé. La consigne ressemble à celle-ci : « Réfléchissez maintenant à ce qui se passera ensuite dans notre histoire, puis dites-le à votre partenaire ». Ensuite, l'enseignant demande à certains élèves de partager leurs idées avec la classe. Le fait de discuter avec un compagnon augmente le plus souvent la qualité de la réponse obtenue parce que l'élève reçoit de la rétroaction de son partenaire et peut réajuster son idée.

Une variante de cette procédure mentionnée est la suivante : « *Réfléchir et Écrire-Jumeler et Écrire-Partager* ». Dans ce cas-ci, l'enseignant fait une place au remue-méninge. Chacun écrit ses propres idées sur une feuille, puis les partage à son compagnon qui écrit ensuite seulement les meilleures idées de l'autre. En circulant entre les bureaux, l'enseignant peut alors recueillir ces idées et les présenter à l'ensemble de la classe.

La procédure de la « *Pause* » s'inscrit à l'intérieur d'un cadre plus traditionnel d'enseignement et s'articule comme suit : à la suite d'un exposé d'une quinzaine de minutes, l'enseignant fait une pause de deux minutes et demande aux élèves de travailler en paires pour discuter du contenu de la présentation et échanger leurs notes. Faire ainsi une pause permet aux élèves de se concentrer sur ce qu'ils ont vu d'être enseigné, d'échanger, voire de rectifier leur compréhension. Ce faisant, c'est une procédure qui aide beaucoup à l'apprentissage.

Enfin, la stratégie « *Étudie-Raconte-Aide-Vérifie* » est similaire à celle de la *Pause* et peut être utilisée au début d'une classe pour revoir le contenu enseigné ou encore à la fin d'une journée pour revoir la leçon du jour. Cette procédure donne l'occasion aux étudiants de revoir leurs notes ou leur manuel pour une courte période de temps (2 minutes). L'enseignant demande ensuite aux membres de chacune des dyades de raconter à leur partenaire tout ce qu'ils savent au sujet du thème à l'étude sans regarder plus avant leurs notes. Leurs partenaires les aident en leur posant des questions, en leur donnant des indices ou d'autres informations manquantes. Quand les deux ont épuisé le sujet, ils vont regarder dans leurs notes pour vérifier ce qui peut manquer encore.

- En ce qui a trait aux **réponses d'équipes**, l'enseignant peut vouloir aussi jumeler deux paires d'élèves. Dans ce cas, une technique appelée *l'Union des Têtes Numérotées* (« *Numbered Heads Together* »), a été utilisée et semble particulièrement efficace (Archer & Hughes, 2011). Il s'agit de placer les étudiants en équipe et de donner à chacun d'eux un numéro. L'enseignant pose une question et demande aux élèves d'« unir leurs têtes » pour trouver la réponse. Les élèves discutent jusqu'à ce qu'ils soient prêts à partager leurs réponses à la classe. L'enseignant tire un numéro au hasard et demande à l'élève choisi d'expliquer la réponse de son groupe.

2. Les réponses écrites

- Demander aux élèves des **réponses écrites** est simple en apparence, mais plusieurs difficultés risquent de se présenter. Certains élèves peuvent écrire leurs réponses très rapidement alors que d'autres sont beaucoup plus lents, ce qui peut causer des problèmes de gestion de classe. Pour éviter ce problème, l'enseignant doit faire écrire peu de mots à la fois et vérifier immédiatement les réponses.

Pour ce faire, un outil des plus intéressants pour écrire les réponses est la petite ardoise individuelle (ou l'équivalent) sur laquelle chacun des élèves peut écrire avec une craie (ou un crayon).

L'enseignant peut utiliser aussi des « cartes de réponses » sur lesquelles sont inscrites « Vrai », « Faux »; « A », « B », « C »; ou encore « Oui » « Non », des mots de vocabulaire, etc. L'enseignant pose une question et les élèves choisissent la bonne carte.

Il a été montré que l'emploi des petits tableaux ou des cartes était bénéfique pour les étudiants de tous les âges et dans une variété de matières.

3. Les réponses par des gestes

- Des réponses par des **gestes** peuvent aussi être sollicitées de la part de l'enseignant.

Avec des élèves qui éprouvent des difficultés, l'enseignant peut demander de « mettre son doigt sur ... ».

Le pouce en l'air ou vers le bas peut aussi être utilisé pour répondre aux questions de l'enseignant.

Pour terminer, Archer et Hughes (2011) soulignent également qu'il est important d'utiliser parfois une stratégie de « précorrection » des réponses, c'est-à-dire une sorte de filtre des réponses avant qu'elles soient énoncées. L'enseignant anticipe alors les erreurs que les élèves peuvent commettre et peut utiliser cette stratégie de précorrection pour augmenter la probabilité que l'étudiant réponde correctement. Quand l'enseignant donne des additions de dizaines aux élèves, il peut simplement leur dire de faire attention pour bien aligner les colonnes et, ce faisant, il facilite la production de meilleures réponses et aussi réduit le temps passé à corriger les mauvaises réponses.

Données probantes

Depuis plus de 40 ans, les recherches ont montré une relation forte entre la participation et l'engagement des élèves en classe et leur rendement scolaire (Heward, 2014). Dans une publication récente à ce sujet, Heward (2022) indique :

Lorsque les élèves répondent fréquemment dans une leçon d'enseignement bien menée, trois bénéfices s'ensuivent : 1. un apprentissage plus élevé, 2. moins d'inattention et de comportements perturbateurs, et 3. une rétroaction immédiate pour l'enseignant sur l'efficacité de sa leçon. La corrélation positive entre l'engagement actif des élèves et leurs résultats scolaires est l'un des constats parmi les plus robustes et les mieux documentés de toute la recherche en éducation. De nombreuses études évaluées par des pairs ont démontré une relation fonctionnelle entre l'engagement accru des élèves et l'amélioration de leurs apprentissages dans un large éventail de contenus de programmes. Ces recherches ont été menées dans des salles de classe de la maternelle à la 12^e année accueillant des élèves de l'enseignement général et de l'enseignement spécialisé issus de diverses populations, et ce, dans le cadre de diverses formules pédagogiques, notamment l'enseignement par les pairs, l'enseignement en petits groupes et l'enseignement à la classe entière. (p. 282)

Références

Archer, A. L. & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction. Effective and efficient teaching*. New York : Guilford Press

Heward, W. (2014). Active student responding. In W. Scarlett (Ed.), *The sage encyclopedia of classroom management* (Vol. 1, pp. 9-11). SAGE Publications Inc., <https://dx.doi.org/10.4135/9781483346243.n6>

Heward, W. (2022). Use strategies to promote active student engagement. In J. McLeskey, L. Maheady, B. Billingsley, M. Brownell, & T. Lewis (Eds.), *High leverage practices for inclusive classrooms*. (pp. 282-294). Routledge

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

Pour en savoir davantage

<https://citl.illinois.edu/citl-101/teaching-learning/resources/teaching-strategies/questioning-strategies>

https://my.chartered.college/impact_article/skilful-questioning-the-beating-heart-of-good-pedagogy

<https://beyondpenguins.ehe.osu.edu/issue/energy-and-the-polar-environment/questioning-techniques-research-based-strategies-for-teachers>

2. Stratégies pédagogiques transversales

2.9 Fournir de la rétroaction

Définition

La rétroaction. Selon Hattie et Timperley (2007), une rétroaction peut être définie comme une information fournie par un agent (ex. : un enseignant, un pair, un livre, un parent, soi-même, une expérience, etc.) à propos d'une performance ou de la compréhension d'un phénomène. En contexte scolaire, une rétroaction est donc consécutive à une production et doit fournir suffisamment d'informations à l'élève pour lui permettre de combler l'écart entre sa performance réalisée et celle attendue.

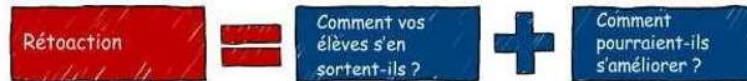


Figure 5. La rétroaction

La rétroaction occupe une place centrale dans l'enseignement. Elle est considérée comme étant l'un des éléments qui a le plus d'impact sur l'apprentissage des élèves (Hattie & Timperley, 2007). Elle est tellement liée à l'évaluation formative que les auteurs d'un ouvrage récent sur l'évaluation formative ont préféré lui donner le titre de rétroaction dans l'enseignement (*Instructional Feedback*) pour bien souligner le fait que les données recueillies sur les progrès d'un élève à l'aide d'outils d'évaluation formative servent d'abord et avant tout à l'aider dans ses apprentissages (Lipnevich et Smith, 2018).

Justification et illustration dans la classe

Il semble difficile d'en arriver à des résultats de recherche concluants au sujet des meilleures manières de donner de la rétroaction parce que l'efficacité de la rétroaction peut varier en fonction du contexte d'enseignement, du type de tâche à effectuer et des caractéristiques des étudiants (Shute, 2008). Cependant quelques éléments ressortent lorsqu'on examine les recherches sur la rétroaction.

D'abord, le modèle le plus utilisé pour penser la rétroaction est celui de « l'écart à combler » (*closing the gap*) entre une performance réalisée et celle désirée. Pour donner une rétroaction, il faut donc partir de *ce qui est attendu* (l'objectif d'apprentissage) et déterminer *ce qui est* (la performance

de l'élève) en fonction de cet objectif, puis accompagner l'élève dans sa *quête de moyens* pertinents pour combler l'écart entre les deux états. Il s'agit d'une structure simple qui peut orienter aisément les interventions de l'enseignant.

Une autre idée intéressante qui ressort des travaux sur la rétroaction est celle *de maintenir l'élève en situation d'effort*. Une rétroaction du type « oui- non » qui se contente de donner simplement la réponse (*presearch availability*), sans mettre l'élève en processus actif de recherche, n'est pas nécessairement celle qui l'aide le mieux à progresser dans ses apprentissages. Par ailleurs, si l'écart est trop important entre ce qui est attendu et la performance de l'élève, particulièrement lors du premier essai, ce dernier aura tendance à décrocher. L'objectif d'apprentissage doit donc être ajusté à la performance de l'élève.

Dans le prolongement de ce qui précède, *ce que fera l'apprenant avec l'information reçue est un élément capital de la rétroaction plus encore que sa modalité* (orale ou écrite, générale ou particulière, immédiate ou retardée). Le phénomène de la rétroaction ne peut se réduire à ce que l'enseignant fait ou dit ; on oublie souvent d'aller plus loin et d'observer ce que l'élève fait ensuite avec les informations reçues de l'enseignant, quelles sont les nouvelles actions qu'il mobilise pour réduire l'écart entre ce qui est attendu et ce qu'il a réalisé. En fait, à la séquence d'actions « question de l'enseignant-réponse de l'apprenant-rétroaction de l'enseignant » on devrait ajouter « nouvelle action de l'apprenant ». Dans leur imposante revue de recherches Kluger et DeNisi (1996) indiquent en effet que la chose la plus importante au sujet de la rétroaction est de savoir si l'apprenant utilise ou non l'information reçue. Autrement dit, *c'est la réaction de celui qui reçoit la rétroaction qui semble jouer le rôle le plus important*. L'efficacité de la rétroaction doit donc être mise en relation avec les comportements qu'elle génère chez l'étudiant de sorte qu'il devienne un participant actif de son processus d'apprentissage.

Par ailleurs, les travaux sur la rétroaction montrent qu'elle a en général un effet positif sur l'apprentissage. Cependant, il ne faut pas oublier qu'un bon nombre d'interventions entraînent tout de même un effet négatif. À cet égard, la nature de la relation de l'enseignant avec l'apprenant et l'état émotionnel de celui qui reçoit la rétroaction sont à prendre en compte. Ce dernier peut accueillir favorablement la rétroaction ou encore décrocher. De même, les recherches indiquent aussi que lorsque la rétroaction est dirigée vers l'apprenant lui-même, lorsqu'elle touche à son estime de soi ou établit une comparaison avec les autres, elle semble moins efficace que si elle fait porter l'attention sur la tâche. Il faut donc que la rétroaction porte sur la tâche réalisée et non sur la personne.

Une autre idée essentielle qui ressort également des recherches est celle à l'effet que la rétroaction permet à l'enseignant d'ajuster son enseignement. Si la rétroaction informe l'élève de sa performance, elle renseigne également l'enseignant à propos de ce sur quoi il devrait insister davantage, des nouveaux exemples à trouver, des exercices supplémentaires à proposer, du rythme de la leçon à modifier, etc.

Dans leur article classique sur les fonctions de l'enseignement, Rosenshine et Stevens (1986) soulignent qu'une des tâches importantes de l'enseignant consiste à donner de la rétroaction aux élèves à travers les corrections. Examinons les stratégies utilisées par des enseignants chevronnés pour corriger.

Comment corriger. Une stratégie simple consiste pour l'enseignant à calibrer sa rétroaction en fonction du type de réponse des étudiants. On peut identifier quatre types de réponses d'élèves : 1- correcte, rapide et assurée; 2- correcte, mais hésitante; 3- incorrecte, mais avec des signes d'inattention; 4- incorrecte suggérant une insuffisance de connaissances à propos des faits ou de la démarche.

- *Réponse correcte, rapide et assurée.* Quand un élève répond correctement, rapidement et de manière assurée, l'enseignant doit simplement poser une nouvelle question afin de maintenir le *momentum*. Il peut aussi reprendre en écho la réponse afin de ne pas perturber le rythme de la leçon. Une réponse assurée arrive en principe à la fin du stade initial de la leçon ou lors de la révision.
- *Réponse correcte, mais hésitante.* Cela se produit souvent à l'étape initiale de l'apprentissage, c'est-à-dire pendant la pratique guidée, la vérification de compréhension ou pendant la révision d'une connaissance relativement nouvelle. Si l'élève énonce la bonne réponse, mais sans être sûr de lui, l'enseignant répond : « Très bien » et réexplique les étapes nécessaires pour arriver à la bonne réponse. Une telle rétroaction aidera non seulement l'élève en question, mais aussi tous ceux qui ont besoin de ce rappel pour comprendre pourquoi la réponse était effectivement juste.
- *Incorrecte avec signe d'inattention.* Quand un élève fait une erreur qui manifeste une forme d'inattention pendant la révision, l'exercice ou la lecture, l'enseignant doit simplement rectifier la réponse inexacte et poursuivre.

- *Incorrecte en raison d'une connaissance insuffisante des faits ou de la démarche.* Dans ce cas, les erreurs faites indiquent que l'élève ne maîtrise ni les faits ni les étapes d'un processus. L'enseignant peut soit lui donner une procédure de soutien pour rectifier sa compréhension, suggérer des indices pour l'aider à répondre correctement ou même ré-enseigner le savoir incompris.

Rosenshine et Stevens (1986) soulignent que l'approche la plus efficace, pendant la leçon, est de montrer à l'élève à se corriger lui-même en lui suggérant des indices, en lui donnant une procédure ou en lui posant des questions plus simples. Cependant, cette stratégie est utile seulement quand les contacts individuels restent brefs, de l'ordre de 30 secondes ou moins. Des contacts trop prolongés avec un élève ne sont pas souhaitables, car l'enseignant risque alors de perdre l'attention des autres. Si l'élève ne peut pas se corriger par ce qui lui est suggéré par l'enseignant lors de ce bref contact, il est alors nécessaire de reprendre l'explication avec lui, mais lors d'un autre moment, quand le reste de la classe fait sa pratique autonome ou à un autre moment de la journée.

Il va sans dire que si l'enseignant se rend compte que le taux d'erreurs des élèves est élevé, il n'a d'autres choix que de ré-enseigner. Il aura alors à décider de le faire à tout le groupe ou de se limiter à ceux qui sont en difficulté. Dans ce dernier cas, il devra trouver un temps quand les autres élèves sont en pratique autonome. Cette situation n'est pas idéale, car les élèves en difficulté auront aussi besoin éventuellement de la pratique autonome. Toutefois, en jumelant les élèves plus faibles à ceux qui réussissent mieux, l'enseignant peut remédier en partie au problème, car il a été montré par Slavin (1981) que le tutorat des élèves entre eux peut être bénéfique, mais à certaines conditions.

En deçà de ces problématiques de gestion de classe dont la solution n'est pas toujours aisée, il convient d'insister sur l'idée fondamentale que l'erreur ne peut demeurer longtemps non corrigée. L'enseignant ne peut simplement redonner la bonne réponse à la suite d'une réponse erronée ; il doit détecter tôt l'erreur et y remédier rapidement dans la séquence d'enseignement afin qu'elle ne se cristallise pas dans l'esprit de l'enfant, auquel cas il devient nettement plus difficile de la rectifier.

Comment féliciter. Selon Archer et Hughes (2011), plusieurs auteurs ont montré que, lorsque bien administrées, les rétroactions du type

félicitations concourent à augmenter la motivation intrinsèque des étudiants. Quelles sont les caractéristiques des bonnes félicitations ?

- D'abord, il est important de *relier étroitement les félicitations à des actions attendues de la part de l'élève*. Des félicitations adressées sans qu'il y ait un lien avec des attentes formulées explicitement ont peu d'effet sur l'élève.
- Ensuite, il est important de donner des *félicitations au sujet d'un comportement précis* de l'élève plutôt qu'en des termes généraux. Tout comme pour la correction, les félicitations doivent expliciter clairement quelles actions l'étudiant a accomplies de sorte qu'il pourra s'en inspirer pour les reproduire dans le futur.
- De plus, Il est important de féliciter l'élève pour un *effort notable ou la réussite d'une tâche difficile pour lui*. Si l'enseignant veut que les élèves sentent que les félicitations expriment un sentiment réel, elles doivent être adressées pour une réalisation qui a demandé un réel engagement de sa part.
- Archer et Hughes (2011) mentionnent qu'il est important pour l'enseignant de formuler ses félicitations en *mettant l'accent sur l'effort déployé et les stratégies employées pour obtenir la réussite*, et ce, dans le but de montrer justement que la performance ne vient pas toujours avec l'intelligence et le talent, mais le plus souvent, avec l'effort soutenu et l'utilisation d'une stratégie adéquate (Dweck, 2000). Valoriser seulement le talent a un effet plutôt démotivant, alors que l'effort et la méthode sont des paramètres que l'élève peut contrôler.
- Il est important également de féliciter un élève en *prenant ses propres performances passées comme barème de comparaison*. En ce sens, l'élève est comparé à lui-même plutôt qu'au groupe.
- *Être crédible dans ses félicitations* est une règle que l'enseignant devrait se donner, car le ton utilisé prédit d'une certaine manière comment l'étudiant va recevoir les félicitations. Si l'étudiant ne croit pas l'enseignant qui le félicite, il y a peu de chances que les félicitations aient un quelconque effet.

- Enfin, les *félicitations ne devraient pas briser le rythme de la leçon*. Les félicitations ne doivent donc pas devenir des digressions et détourner la leçon de son cours.

Tableau 7. Caractéristiques des rétroactions correctives et positives (Adaptation de Archer et Hughes, 2011)

Rétroaction corrective	Rétroaction positive (Félicitations)
<i>Immédiate</i>	<i>Spécifique et liée au contexte</i>
<i>Variable selon les réponses de l'étudiant</i>	<i>Pour une performance notable</i>
<i>Précise et explicite</i>	<i>Qui met l'accent sur la réussite et l'effort</i>
<i>Axée sur la réponse correcte plutôt que sur l'erreur</i>	<i>Qui compare l'étudiant par rapport à lui-même</i>
<i>Avec un ton approprié</i>	<i>Positive, crédible</i>
Et qui se termine en insistant pour Obtenir la réponse correcte de l'étudiant	Et qui ne brise pas le rythme de la la leçon

Données probantes

La méta-analyse de Black et William (1998) a analysé 250 études portant sur l'effet des pratiques d'évaluation formative et les diverses formes de rétroaction. Les chercheurs ont montré une influence positive des stratégies sur la réussite des élèves avec des tailles d'effet allant de 0,40 à 0,70. Ils ont fait valoir que l'intervention évaluation formative + rétroaction est plus importante que les autres interventions pédagogiques pour améliorer l'apprentissage des élèves.

Une étude récente (Speckesser et al., 2018) de type expérimentale et randomisée, le projet *Embedding Formative Assessment*, impliquant 140 écoles secondaires, et plus de 25 000 élèves, a évalué le recours quotidien aux pratiques d'évaluation formative et aux rétroactions sur le rendement des élèves de la 8^e année. L'étude s'est réalisée sur deux années scolaires (2015-2016, 2016-2017). Les enseignants des écoles expérimentales ont

reçu différentes formations afin d'appliquer en salle de classe diverses stratégies d'évaluation formative et de rétroactions. Les résultats montrent une amélioration des résultats des élèves ou un gain d'apprentissage équivalent à 2 mois.

Références

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning', *Assessment in Education: Principles. Policy & Practice*, 5(1),7-74.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Bocquillon, M. (2022). La rétroaction en enseignement, comment l'aborder ? Évaluer pour faire apprendre, c'est d'abord donner de rétroaction. *Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77, 81-112.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological bulletin*, 119, 254-284.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K (Dir). (2018). *The Cambridge Handbook of instructional feedback*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Rosenshine, B. V., & Stevens, R. (1986). *Teaching Functions*. In M. C. Wittrock (dir). *Handbook of Research on Teaching* (3e éd.). (pp. 376-391) New York: Macmillan.
- Slavin, R. E. (1981). Cooperative Leatning : A Research Synthesis. *Educational Leadership*, 38, 650-660.
- Shute, V. J. (2008). Focus on alternative feedback. *Review of educational research*, 78, 153-189.
- Speckesser, S., Runge, J., Foliano, F., Bursnall, M., Hudson-Sharp, N., Rolfe, H. & Anders, J. (2018). *Embedding Formative Assessment Evaluation report and executive summary*. National Institute of Economic and Social Research : London

Pour en savoir davantage

<http://www.carrefourfga.ca/SMC-Federal/wp-content/uploads/2018/06/11-GuideCommentFournirRetroactionEleves.pdf>

2. Stratégies pédagogiques transversales

2.10 Enseigner des concepts, des habiletés et des règles

Définition

Le curriculum contient l'ensemble des savoirs et savoir-faire que l'enseignant doit transmettre à ses élèves. En ce sens, enseigner les concepts, les habiletés et les règles est l'une des tâches principales de l'enseignant. Pour y arriver, l'enseignement explicite propose à l'enseignant une procédure simple, mais efficace basée sur le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome.

Justification et illustration dans la classe

Hollingsworth et Ybarra (2019) de même qu'Archer et Hughes (2011) proposent des stratégies pour enseigner les concepts, les habiletés et les règles. Elles correspondent à la structure de leçon proposée par l'enseignement explicite que nous avons présentée auparavant : le modelage (*je fais*), la pratique guidée (*nous faisons ensemble*) et la pratique autonome (*tu fais seul*). Il est important pour l'enseignant de se doter d'une telle routine d'enseignement efficace pour optimiser l'apprentissage des élèves. Le fait de se doter d'une même structure pour l'enseignement des concepts, des habiletés ou des règles constitue pour l'enseignant un soutien de première importance car cela lui permet de ne pas surcharger sa propre mémoire de travail en cours d'action. Il sait où il est rendu dans sa démarche et peut enchaîner les actions en maintenant un rythme soutenu. Voici la structure de leçon pour l'enseignement explicite des concepts, des habiletés et des règles.

1. Enseigner les concepts

Ouverture

- Capturer l'attention des élèves.
- Repérer le concept dans l'objectif d'apprentissage. Il est important dès le départ que l'enseignant se centre sur le concept présent dans l'objectif d'apprentissage. Il doit donc l'avoir en mémoire, car c'est sur lui que portera son enseignement.
- Revoir les connaissances préalables.
- Présenter l'objectif de la leçon.

Je fais

- *Introduire le concept, en présenter une définition qui contient les attributs essentiels.* Il est important dans cette stratégie d'enseignement de fournir une *définition écrite* à partir de laquelle les étudiants pourront se référer. Si l'enseignant veut enseigner à ses élèves à calculer le périmètre, il doit d'abord en donner la définition exacte. La définition ne peut être intuitive, elle doit être précise et exacte. On créera de la confusion dans l'esprit des élèves s'il manque des attributs essentiels ou si ces derniers sont imprécis.
- *Donner des exemples et des contre-exemples qui clarifient les attributs essentiels du concept.*

Il est important pour l'enseignant de choisir des exemples qui illustrent bien tous les attributs essentiels du concept. De même, l'enseignant doit aussi proposer des contre-exemples, c'est-à-dire des exemples auxquels il manque un ou des attributs essentiels.

Prenons l'exemple du carré. Il possède quatre attributs essentiels : a- c'est une figure fermée; b- comportant 4 segments de droite ; c- de longueur égale ; d- formant 4 angles droits. Si l'enseignant donne les attributs a, b, c et demande aux élèves si cette figure correspond toujours au carré, la réponse est négative, car ce peut être un losange. De même, l'enseignant peut ajouter des attributs non essentiels comme la couleur, la taille pour vérifier la compréhension.

Archer et Hughes (2011) font la distinction entre les exemples concrets, visuels et verbaux. Les exemples *concrets* sont des objets matériels que l'on présente aux élèves. L'enseignant peut également mimer pour illustrer concrètement quelque chose. Le plus souvent, l'enseignant utilise des *représentations visuelles*, des schémas, images, des photos, pour illustrer une idée. Mais à chaque fois, l'enseignant explique pendant qu'il illustre concrètement ou visuellement. Il peut arriver également que l'enseignant utilise un exemple *verbal*, qu'il raconte une histoire, par exemple, pour expliquer un concept.

Nous faisons ensemble

- *Faire interagir les élèves avec le concept à partir d'exemples et de contre-exemples.* L'enseignant leur pose des questions au sujet du concept, en utilisant les attributs critiques. Archer et Hughes (2011)

suggèrent que l'enseignant amène les élèves à distinguer les exemples et les contre-exemples et à expliquer pourquoi un exemple donné est un bon exemple ou pourquoi un contre-exemple ne l'est pas.

L'enseignant peut leur demander aussi de se placer en binômes et de discuter ensemble du concept à partir de cas à examiner, etc.

- *Vérifier la compréhension du concept.* Dans ce cas, il est possible d'utiliser une stratégie du type : « Reformuler-Appliquer-Justifier ». Les élèves ont souvent tendance à répéter les définitions énoncées comme des perroquets sans véritablement les comprendre, c'est pourquoi l'enseignant peut leur demander de reformuler en leurs propres mots la définition du concept, d'en donner des exemples et de justifier leurs choix.
- *Au besoin, utiliser des outils graphiques pour représenter les concepts.* Ce sont des outils qui peuvent aider les étudiants à se représenter un ou des concepts, leurs relations avec d'autres. Ils les aident à organiser l'information et à faciliter son rappel en mémoire. Plusieurs types d'outils peuvent être utilisés pour soutenir l'apprentissage de mots de vocabulaire ou de concept. Archer et Hughes (2011) en proposent plusieurs comme l'organisateur graphique (*graphic organizer*), la carte de mots, la cartographie sémantique (*semantic mapping*), la carte conceptuelle.

À mesure que l'enseignant progresse dans sa leçon, il peut demander aux élèves de répondre oralement à des questions ou de remplir les espaces blancs laissés dans l'organisateur graphique.

Tu fais seul

- L'enseignant demande à chacun de créer des exemples et des contre-exemples et de justifier ses choix.

Clore la leçon

- Revoir le contenu critique.
- Annoncer la prochaine leçon.
- Continuer la consolidation par la pratique (devoirs, leçons).

2. Enseigner les habiletés

Ouverture

- Capter l'attention des élèves.
- Repérer le verbe d'action dans l'objectif d'apprentissage. Ceci est important pour s'assurer que la leçon sera adaptée au niveau de complexité visé dans l'objectif.
- Présenter l'objectif de la leçon.
- Revoir les habiletés préalables.

Je fais

- L'enseignant montre, c'est-à-dire pense à haute voix, chacune des étapes requises pour exécuter l'habileté que les étudiants devront utiliser. La décomposition d'une habileté en étapes constitutives et ordonnées facilite l'apprentissage.
- L'enseignant illustre (modélise) comment s'applique l'habileté à partir de problèmes déjà résolus.

Nous faisons ensemble

- À partir d'un échantillon de problèmes déjà résolus qui illustrent bien l'habileté à développer, l'enseignant accompagne les élèves dans le processus.
- L'enseignant peut aussi utiliser la démarche EQACER pour s'assurer que les élèves soient capables de décrire comment l'enseignant a exécuté les étapes de l'habileté et comment ils procéderaient eux aussi.
- Il convient également d'utiliser différents types de soutien (visuel, physique, verbal) pour aider les élèves dans leur démarche (étayage). Par exemple, l'enseignant peut présenter une affiche qui montre comment faire une addition avec retenue. Toutefois, il enlèvera les dispositifs de soutien (desétayage) à mesure que l'habileté des élèves se raffermira.

Tu fais seul

- Faire pratiquer l'habileté sans aide.

Clore la leçon

- Revoir le contenu critique.
- Annoncer la prochaine leçon.
- Continuer la consolidation par la pratique (devoirs, leçons).

3. Enseigner des règles

Une règle est une relation établie entre un principe général exprimé par un ensemble de conditions et des résultats ou comportements spécifiques. Habituellement, les règles sont exprimées par la relation *Si-alors*. *Si A, alors B*. Par exemple, *si* une phrase est une question, *alors* elle se termine par un point d'interrogation ; *si* un nombre est pair, *alors* il est divisible par deux ; *si* on augmente la chaleur, *alors* les solides prennent de l'expansion, etc.

Comme pour l'enseignement des concepts, il faut que l'enseignant prépare minutieusement son intervention. Il doit d'abord examiner la règle à enseigner et en isoler les attributs essentiels. Pour être capable de déterminer des exemples et des contre-exemples pertinents, il lui faut préciser quels sont les attributs essentiels de la règle, autrement dit, le *Si*. Il doit construire des exemples dans lesquels tous les attributs essentiels sont présents. De même, il doit aussi construire des contre-exemples dans lesquels il manque un ou des attribut(s) essentiel(s) et dans lesquels la règle ne s'applique pas.

Ouverture

- Capter l'attention des élèves.
- Présenter l'objectif de la leçon.
- Revoir les habiletés préalables.

Je fais

- Introduire la règle. L'enseignant doit faire attention aux termes utilisés afin de ne pas créer de la confusion; de même, il doit trouver une formulation précise pour expliquer la règle le plus simplement possible.
- Utiliser la structure *Si-alors* pour expliquer la structure de la règle.
- Illustrer la règle avec des exemples et des contre-exemples. Habituellement, l'enseignant explicite la règle avec les exemples. Par la suite, il la clarifie à l'aide de contre-exemples.

Nous faisons ensemble

En utilisant la structure *Si-alors* de la règle, l'enseignant guide les élèves dans leur analyse d'une série d'exemples et de contre-exemples d'application de la règle. Ceci lui permet de savoir s'ils discriminent correctement quand la règle s'applique ou pas.

Tu fais seul

- Vérifier la compréhension de la règle par chacun des élèves en utilisant des exemples et des contre-exemples.

Clore la leçon

- Revoir le contenu critique.
- Annoncer la prochaine leçon.
- Continuer la consolidation par la pratique (devoirs, leçons).

Données probantes

La recherche doctorale de Guilmois (2019) est probablement l'étude quasi-expérimentale la plus imposante réalisée dans la francophonie ayant comparé l'efficacité de l'enseignement explicite avec celui de type socioconstructiviste pour l'apprentissage de notions mathématiques. Trois études ont été réalisées. La première concerne l'apprentissage de la technique opératoire de la soustraction auprès des élèves de la 2^e année (n = 451). Vingt-six enseignants ont été répartis aléatoirement en trois groupes : 1. Enseignement explicite, 2. Enseignement socioconstructiviste et 3. Groupe contrôle. L'apprentissage de la division auprès de 267 élèves de la 4^e année a fait l'objet de la seconde étude. Vingt et un enseignants ont été répartis aléatoirement selon les mêmes groupes (explicite, socioconstructiviste et contrôle). Finalement la troisième étude concerne l'apprentissage de la notion d'aire auprès de 301 élèves de 5^e année. À nouveau 25 enseignants ont été répartis aléatoirement selon les mêmes groupes (explicite, socioconstructiviste et contrôle). Au total, c'est donc plus de 1 000 élèves qui ont participé aux différentes études et 72 enseignants. Dans les trois études, l'enseignement explicite a produit des effets nettement plus élevés sur le rendement des élèves que l'enseignement socioconstructiviste et celui utilisé dans les groupes contrôles. Toutes les tailles d'effets obtenus sont supérieures à 0,80. De plus, une seconde analyse a montré que l'enseignement explicite profite davantage à toutes les catégories d'élèves (en difficulté, à risque, moyen et bon) que l'enseignement socioconstructiviste. Les tailles d'effets pouvant atteindre plus de 1,5 écart-type! *Il importe de souligner que l'enseignement*

explicite mis en œuvre dans les trois études est celui proposé par Gauthier, Bissonnette, Richard et Castonguay (2013).

Tableau 8. Méthodologie de l'enseignement explicite



Références

Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction. Effective and efficient teaching*. New York : Guilford Press.

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

Guilmois, C. (2019). *Efficacité de l'enseignement socioconstructiviste et de l'enseignement explicite en éducation prioritaire: Quelle alternative pour apprendre les mathématiques?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université des Antilles. <http://www.theses.fr/2019ANTI0398>

Hollingsworth, J., & Ybarra, S. A. (2009). *The power of the well-crafted, well-taught lesson*. Corwin Press : Thousand Oaks, Ca.

Pour en savoir davantage

Enseigner un concept :

<https://www.edapp.com/blog/what-is-a-complex-concept-and-how-do-you-teach-it/#:~:text=The%20most%20effective%20way%20to%20teach%20a%20complex,no%20need%20for%20long%20words%20or%20complicated%20definitions.>

Enseigner une habileté

<https://www.residentialsystems.com/features/four-steps-to-help-you-teach-any-new-skill-to-your-team#:~:text=Teaching%20a%20new%20skill%20is%20relatively%20easy%20and,sure%20not%20to%20miss%20any%20of%20the%20steps.>

2. Stratégies pédagogiques transversales

2.11 Différencier autrement

Définition

Pédagogie différenciée. Approche pédagogique qui cherche à prendre en compte la question de l'hétérogénéité des élèves dans la classe. La plupart des écrits sur la pédagogie différenciée proposent une vision constructiviste ou socio-constructiviste. Cette vision pédagogique proposée ne prend aucunement appui sur des données probantes. Dans leur écrit de 2008, Jobin et Gauthier indiquent que « [...] le sens général de ce concept [pédagogie différenciée] nous échappe encore et ses modalités d'application également » (p. 36). De manière un peu ironique, Kershner et Miles (1996) mentionnent que « [...] c'est un terme qui est comme une barre de savon, vous essayez de l'attraper et soudainement il sort de votre main » (p. 17).

En revanche, il est possible d'aborder la différenciation autrement, et mieux fondée sur le plan de la recherche, c'est-à-dire à partir d'un enseignement explicite comme cela est le cas avec le modèle Réponse à l'intervention (*RàI*).

Justification et illustration dans la classe

Une préoccupation fort légitime revient souvent et s'exprime chez les enseignants de la manière suivante : que fait-on avec les élèves qui n'arrivent pas à comprendre, qui sont toujours en difficulté, qui ne réussissent jamais à terminer un exercice, que fait-on avec des élèves qui ont des rythmes d'apprentissage différents (certains sont rapides d'autres très lents) ? Que fait-on pour favoriser la réussite de tous ?

Il n'y a pas de solutions miracles à cette question, mais cela ne signifie pas pour autant qu'il n'y a rien à faire. La solution tentée dans bon nombre de systèmes éducatifs a consisté à « différencier la pédagogie » pour faire face à l'hétérogénéité des élèves dans les classes afin de tenir le pari de la réussite scolaire de tous les élèves.

Au Québec, le Ministère de l'Éducation (2021) propose pour différencier l'enseignement auprès de tous les élèves d'utiliser la « *flexibilité pédagogique* » qu'il définit de la façon suivante :

La flexibilité pédagogique (...) tant au primaire qu'au secondaire, est la première forme de différenciation pédagogique et concerne tous les élèves. Au quotidien, cette souplesse ouvre la porte à toutes sortes de possibilités à offrir aux élèves, tant sur le plan

du choix de contenus différents que sur le plan de structures diverses, de processus variés et de productions diversifiées (p. 12)

Les références utilisées par le ministère de l'Éducation du Québec pour recommander la flexibilité pédagogique aux enseignants ne reposent cependant sur aucune publication scientifique, arbitrée par un comité de pairs, ayant montré des effets positifs des pratiques de différenciation proposées.

Une autre forme de différenciation largement popularisée est l'utilisation de la *conception universelle de l'apprentissage* (CUA). Or, la méta-analyse de Matthew (2017) n'a montré aucun effet de la CUA sur le rendement des élèves. Deux articles plus récents (Boysen, 2021; Murphy, 2021) arrivent au même constat.

Les théories des *styles d'apprentissage* et des *intelligences multiples* sont également recommandées pour différencier l'enseignement. Malgré leur popularité, ces deux théories ne se fondent sur aucune donnée probante et elles sont même invalidées (Baillargeon, 2013; Tricot, 2017).

Alors comment est-il possible de différencier autrement et d'apporter une solution plus réaliste à ce problème des élèves qui peinent à suivre le groupe ?

Nature et limites de la pédagogie différenciée

Différencier la pédagogie est certes une stratégie animée par une intention louable, cependant, dans le domaine de l'éducation, il arrive fréquemment que des innovations pédagogiques séduisantes soient proposées à grande échelle sans pour autant bénéficier d'un appui solide du côté de la recherche (Bissonnette, Richard & Gauthier, 2005). Jobin et Gauthier (2008) ont effectué une analyse minutieuse des recherches ayant mesuré les effets de la pédagogie différenciée. Les deux chercheurs concluent leur étude de la manière suivante :

Par conséquent, il nous est possible d'affirmer que, selon les résultats de notre étude, la pédagogie différenciée bénéficie actuellement de peu ou pas d'appui du côté de la recherche et que prescrire cette modalité pédagogique à grande échelle comme c'est le cas en ce moment repose sur des preuves d'efficacité fort limitées (Jobin & Gauthier, 2008, p. 43)

Ce constat ne signifie pas qu'il faille pour autant ignorer les besoins particuliers de certains élèves, mais il invite plutôt à différencier les

interventions pédagogiques sur la base de données probantes (*Evidence-Based*) afin d'augmenter les probabilités de succès des divers moyens proposés. Dans cette perspective, quelles sont alors les interventions efficaces à mettre en œuvre ? ***La recherche montre que ce n'est pas en diversifiant les approches d'enseignement que la différenciation donne les meilleurs résultats, mais c'est plutôt en appliquant une approche efficace d'enseignement, mais à des niveaux de fréquence et d'intensité variables, et ce, en fonction des besoins des élèves. Ce type d'approche efficace de l'enseignement correspond à ce que l'on nomme le modèle de Réponse à l'Intervention (RàI) ou modèle d'interventions à palier. À ce sujet, examinons le cas de l'apprentissage de la littéracie auprès des élèves allophones au Québec.***

Différencier par une approche efficace de l'enseignement dont la fréquence et l'intensité sont augmentées selon le palier de l'intervention utilisée. Le modèle RàI.

Au Québec, depuis 2003, plus de 40 000 immigrants sont accueillis annuellement. La proportion de ces derniers ne connaissant pas le français au moment de leur arrivée est d'environ 50 % (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2004). Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a brossé en 2006 le portrait socioculturel des élèves issus de l'immigration (EII)¹⁸ couvrant la période de 1994 à 2004. Si on compare le retard scolaire par rapport au cheminement normal des élèves, 16,7 % de tous les élèves accusaient un tel retard alors que dans le cas de ceux issus de l'immigration cette proportion s'élevait à 19,1 % et à 31,8 % pour les élèves immigrants de première génération.

Compte tenu de l'importance de la littéracie pour la réussite scolaire, il importe d'identifier les stratégies pédagogiques les plus efficaces favorisant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les élèves du primaire dont la langue d'enseignement diffère de leur langue maternelle. Nous avons réalisé une recension des écrits afin d'identifier de telles stratégies (Richard, Bissonnette & Gauthier, 2008).

Deux synthèses de recherches nous ont permis d'identifier ces stratégies pédagogiques. Il s'agit du rapport du *National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (NLP) publié en 2006, ainsi que du guide pratique *Effective Literacy and English Language Instruction* publié en juin

¹⁸ Un EII est défini comme un élève qui est né à l'extérieur du Canada (première génération) ou qui est né au Canada (deuxième génération), mais dont l'un des parents est né à l'extérieur du Canada, ou qui n'a comme langue maternelle ni le français ni l'anglais (MELS, 2006, p. 2).

2007. Quoique ces recherches aient été réalisées aux États-Unis avec l'anglais langue seconde comme objet d'étude, la correspondance avec les résultats de recherche sur le développement de la littéracie en français demeure très élevée (Brodeur, Dion, Mercier, Laplante & Bournot-Trites, 2008).

La conclusion centrale à laquelle sont arrivés les membres du NLP (2006) est que *l'intensification de l'enseignement des composantes clés de la lecture* telles qu'établies par le *National Reading Panel* (NRP, 2000), *favorise grandement le développement de la littéracie chez les apprenants d'une langue seconde*. Il faut rappeler que le NRP a identifié en 2000, à partir d'une somme importante de données probantes, les composantes essentielles de pratiques préventives des difficultés d'apprentissage en lecture, de la maternelle à la 3e année du primaire :

Il s'agit de pratiques explicites [enseignement explicite] favorisant l'apprentissage ou le développement de la conscience phonologique, des habiletés de décodage, de la fluidité dans l'identification des mots et dans le traitement du texte, de stratégies de compréhension, du vocabulaire, de l'orthographe et d'habiletés d'écriture. (Brodeur et al., 2008, p. 11).

Comme le souligne le NLP (2006), l'enseignement explicite des composantes clés en lecture apparaît tout aussi important pour le développement de la littéracie dans une langue seconde que dans la langue maternelle. Par conséquent, l'enseignement explicite des composantes essentielles de la lecture en classe régulière représente une stratégie pédagogique favorisant le développement de la littéracie chez les élèves allophones. Il s'agit d'une intervention de prévention universelle se situant au **premier palier** du modèle Ràl.

Toutefois, bien que cette stratégie soit efficace, il importe de mesurer régulièrement les progrès des élèves allophones, car les études consultées indiquent que des ajustements sont nécessaires pour que ceux-ci puissent en bénéficier pleinement :

Ainsi, pour apprendre à lire et à écrire dans une langue seconde, les élèves auront besoin, d'une part, d'une explicitation plus grande et d'une intensification de l'enseignement des différentes stratégies en littéracie. D'autre part, l'enseignant devra également entreprendre un travail simultané de développement des habiletés langagières chez les élèves allophones (Richard et al., 2008, p. 45).

Plus précisément, le développement des habiletés langagières repose sur l'enseignement systématique du vocabulaire, des connaissances préalables à la réalisation de diverses activités ainsi que sur l'enseignement explicite du langage formel de l'école.

Clarifier le sens des mots, enseigner les concepts en profondeur, aborder la signification des phrases usuelles, des expressions courantes, et ce, tout au long de la journée, illustrent bien l'enseignement systématique du vocabulaire. En ce qui concerne les interventions explicites sur la compréhension du langage formel de l'école, l'enseignant doit s'assurer que les élèves allophones saisissent le sens du langage utilisé dans les livres et les manuels scolaires :

Comparativement au français quotidien, le français scolaire est le langage formel de l'école, des disciplines scolaires, des textes et des livres et, par extension, du discours logique. C'est un langage plus abstrait et décontextualisé que le français utilisé couramment pour converser. Par exemple, des mots usuels comme facteur ou puissance prennent un sens particulier dans le contexte des mathématiques (Richard et al., 2008, p. 47).

Le développement des habiletés langagières chez les élèves allophones sera donc favorisé par un enseignement explicite du langage scolaire au premier palier d'un modèle RàI. Il importe de souligner que lors d'une leçon d'enseignement explicite, l'enseignant peut différencier les occasions d'apprentissage en proposant à certains de ses élèves de prolonger la pratique dirigée avec eux afin de leur fournir plus de soutien avant de leur proposer la pratique autonome.

Toutefois, malgré la mise en place des différentes mesures citées précédemment, les besoins de certains élèves allophones nécessiteront tout de même des interventions de second palier. La mesure régulière des progrès des élèves permet d'identifier ceux pour lesquels une différenciation plus grande est nécessaire. Au **deuxième palier**, des enseignants ou des orthopédagogues interviennent auprès des élèves pour qui l'intervention du premier palier n'est pas suffisante, par sous-groupes de 4 à 8 élèves qui présentent des lacunes ou des difficultés semblables (Brodeur et al., 2008). Les interventions effectuées sont explicites, intensives et bien ciblées en fonction des difficultés des élèves. Finalement, des interventions de **troisième palier** seront offertes aux élèves qui présentent des difficultés persistantes. À ce niveau, des orthopédagogues interviennent individuellement ou en très petits groupes (2 ou 3 élèves) et de façon explicite en fonction des besoins spécifiques des élèves.

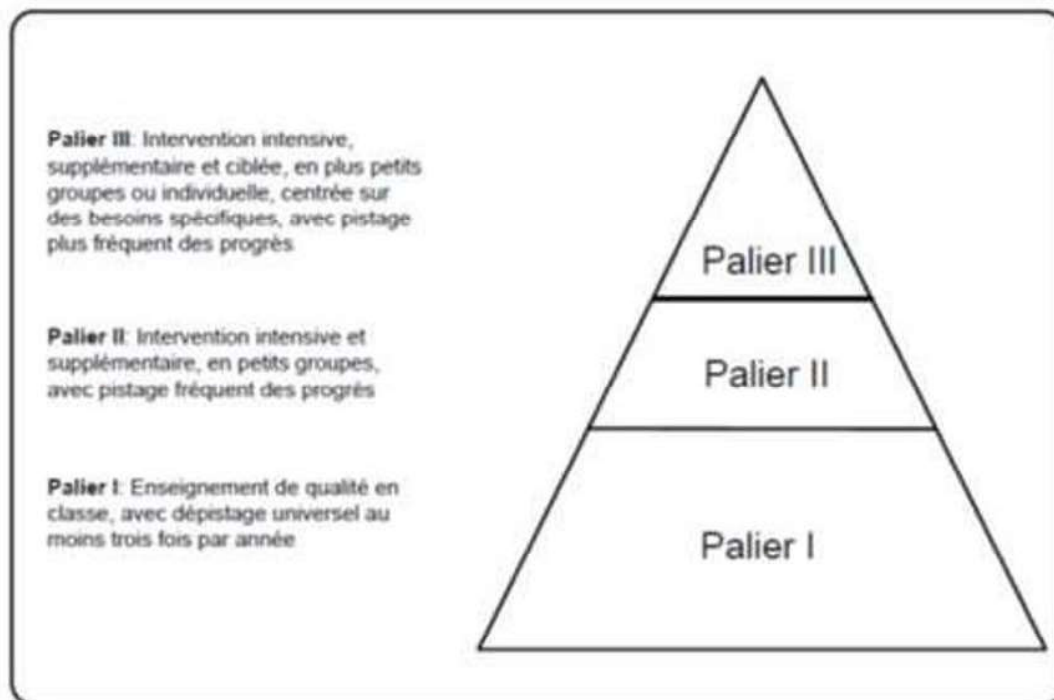


Figure 6. Représentation des trois paliers du modèle de Réponse à l'Intervention Tiré de Desrochers, Laplante et Brodeur (2016)

- **PALIER 3 :** Enseignement explicite, intensif, individualisé ou en très petits groupes, offert temporairement par un enseignant spécialisé, généralement l'orthopédagogue, à l'extérieur de la classe régulière.
- **PALIER 2 :** Enseignement explicite offert en classe régulière, prévoyant des occasions d'apprentissage supplémentaires et l'aide de l'orthopédagogue pour y parvenir.
- **PALIER 1 :** Enseignement explicite offert en classe régulière.

Ce modèle d'intervention à trois paliers offre aux élèves allophones une ***différenciation des occasions d'apprentissage sur le plan de la fréquence, de l'intensité, en fonction de leurs besoins spécifiques***, et ce, à partir d'un cadre d'enseignement explicite :

Ce modèle prévoit, dès la maternelle, un monitoring continu des progrès des élèves et de leur réponse à l'intervention, ainsi qu'une évaluation systématique de leurs apprentissages, le tout en vue d'ajuster les interventions pour mieux répondre à leurs besoins. (Brodeur et al., 2008, p. 12).

L'efficacité d'un tel modèle à trois paliers a été démontrée (Tran, Sanchez, Arellano, & Lee Swanson, 2011). Il représente un bon exemple d'interventions pédagogiques fondées sur des données probantes (*Evidence- Based Instruction*) et dont l'efficacité a été établie également dans différents contextes : lecture, écriture et les mathématiques (Brodeur et al., 2008).

Données probantes

Tel que mentionné, Jobin et Gauthier (2008) ont effectué une analyse dans le but de vérifier si l'efficacité de la pédagogie différenciée a été mesurée empiriquement. Plus précisément, ils ont cherché à identifier les effets de ce type de pédagogie sur la réussite des élèves. Pour ce faire, ils ont examiné cent quatre-vingt-neuf documents ($n = 189$) portant sur les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves. Parmi ceux-ci, la très grande majorité ($n = 171$) n'était pas des études empiriques mais plutôt des essais, des réflexions. Si les essais ont leur utilité pour tenter de comprendre un phénomène ou pour réfléchir sur une question théorique, ils ne sont cependant pas les meilleurs outils pour vérifier l'efficacité d'une approche pédagogique. Dans ce cas, il faut plutôt faire appel à des protocoles de recherche empirique qui permettront de produire des données probantes.

À cet égard, lorsque des mesures systématiques d'effets des pratiques de pédagogie différenciée sont prises, les résultats sont mitigés. Seulement 13 recherches empiriques portant sur les effets de la pédagogie différenciée ont été recensées et analysées et, parmi elles, une seule (Tieso, 2001) apportait des preuves d'efficacité forte en ce qui concerne la différenciation du curriculum. Dans cette étude, une différenciation des contenus à apprendre a été proposée en fonction des connaissances préalables des élèves. Or, même si cette recherche a montré un effet positif ($d = 0,42$) sur le rendement des élèves, effectuer une différenciation du curriculum en fonction des connaissances préalables des élèves est une tâche colossale et certainement peu réaliste dans le quotidien des enseignants. Huit études (8) ne présentaient aucune preuve d'efficacité significative et quatre autres (4) présentaient une preuve d'efficacité possible, mais non démontrée. Ainsi, Jobin et Gauthier (2008) affirment que, sur la base des études consultées, la pédagogie différenciée est davantage un slogan accrocheur qu'un modèle bien fondé sur le plan de la recherche qui mériterait d'être généralisé partout.

Une méta-analyse récente réalisée en 2018 par Deunk et son équipe a montré que les pratiques de différenciation les plus efficaces sont celles

regroupant temporairement les élèves selon leur niveau de rendement, et ce, à travers un système d'intervention pour l'école entière (*Whole School*) préconisant une intensification des interventions pour les élèves en difficulté, comme le modèle RàI. Il importe de souligner que les programmes analysés par les chercheurs, correspondant aux pratiques de différenciation efficaces, sont *Success for All* et *Direct Instruction*. Or, ces deux programmes préconisent un enseignement explicite.

Références

August, D. & Shanahan, T. (2006). *Developing Literacy in Second-Language Learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. (NLP) New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.

Baillargeon, N. (2013). *Légendes pédagogiques : l'auto-défense intellectuelle en éducation*. Montréal, Québec : Les Éditions Poètes de brousse

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

Boysen, G. A. (2021). Lessons (not) learned: The troubling similarities between learning styles and universal design for learning. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/stl0000280>

Brodeur, M., Dion, E., Mercier, J., Laplante, L., & Bournot-Trites, M. (2008). *Stratégie nationale d'alphabétisation précoce. Reading skills development : The role and education of regular and resource teachers*. London (Ontario) : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.

Capp, M. J. (2017) The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791-807.

Desrochers, A., Laplante, L., & Brodeur, M. (2016). Le modèle de Réponse à l'Intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. Dans M. F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir). *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture* (pp 290 – 314). Actes du symposium international sur la littéracie à l'école (SILE) : Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.

Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation Practices: A systematic review and

meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31-54

Jobin, V., & Gauthier, C. (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Brock Education Journal*, 18(1), 34-45.

Kershner, R. & Miles, S. (1996) Thinking and talking about differentiation: 'It's like a bar of soap...'. In E. Bearne (Ed.) *Differentiation and Diversity in the Primary School* (pp. 14-37). London: Routledge.

Ministère de l'Éducation du Québec (2021). Différenciation pédagogique. *Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration: de 1994-1995 à 2003-2004*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.

Murphy, M. P. (2021). Belief without evidence? A policy research note on Universal Design for Learning. *Policy Futures in Education*, 19(1), 7–12. <https://doi.org/10.1177/1478210320940206>

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Summary Report*. (NRP). Washington, DC: National Institute of Child and Development.

Richard, M., Bissonnette, S. & Gauthier, C. (2008). Stratégies pédagogiques les plus efficaces pour développer la littéracie chez les élèves allophones. *Éducation Canada*, 48(5), 44-48.

Tieso, C. L. (2001). *The effects of grouping and curricular practices on intermediate students' math achievement*. Doctor of philosophy dissertation. University of Connecticut.

Tran, L., Sanchez, T., Arellano, B., & Lee Swanson, H. (2011). A meta-analysis of the RTI literature for children at risk for reading disabilities. *Journal of learning disabilities*, 44(3), 283–295. <https://doi.org/10.1177/0022219410378447>

Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Paris : Retz, collection Mythes et réalités.

Pour en savoir davantage

<https://edu1014.teluq.ca/mes-actions/modele-rai/>

C'est par le bon comportement que l'on peut obtenir le bien-être.

Nouredine Meftah

France, Lyon, 1970

Fuchs. D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, Why, and How Valid Is It? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.

<http://www.rtinetwork.org/learn/what/whatisrti>

Gestion des comportements : Prévenir les écarts de conduite et les corriger au besoin afin que les apprentissages puissent avoir lieu

1. Mobiliser des stratégies d'intervention préventives

1.1 Établir des relations positives avec tous les élèves

Définition

Établir des relations positives avec tous les élèves

Établir des relations positives avec les élèves. Pour l'enseignant, établir des relations positives avec les élèves, c'est d'abord croire eux, c'est-à-dire en leur capacité de réussir et entretenir ensuite des attentes élevées à leur égard.

Croire dans l'élève, ne renvoie pas à une sorte de conception romantique, un peu fleur bleue de chaque personne. Cette croyance repose plutôt sur une idée différente, c'est-à-dire sur une conception dynamique de l'intelligence, une vision qui considère que la réussite de chacun dépend à la fois de *l'effort qu'il fournit*, mais aussi des *stratégies qu'il utilise*. L'élève est donc responsable d'y mettre tous ses efforts, et l'enseignant, de lui montrer les stratégies à déployer pour réussir.

Pour établir des relations positives avec tous ses élèves, il faudra par conséquent que l'enseignant interagisse avec chacun, car tous ont besoin de se sentir appréciés et valorisés. Il sera particulièrement attentif à ceux qui sont en difficulté d'apprentissage et de comportement dont le risque de décrocher est plus présent.

Justification et illustration dans la classe

Porter un jugement hâtif sur les capacités d'un élève est une attitude qu'il faut absolument éviter puisque le rendement d'un élève est influencé par diverses variables, dont l'enseignant (Boyer & Bissonnette, 2019). En effet, l'enseignant qui établit de bonnes relations avec ses élèves et qui a la conviction qu'ils peuvent réussir adoptera une attitude et des comportements favorisant leur réussite (Bressoux & Pansu, 2003). Inversement, le fait de croire qu'un élève est incapable de réussir engendre souvent chez l'enseignant une attitude et des comportements favorisant l'échec de l'élève en question (Morency & Bordeleau, 1992). C'est pourquoi il importe, pour établir une relation positive avec tous les élèves, d'entretenir des attentes élevées envers ces derniers, et ce, même envers un groupe d'élèves difficiles.

Entretenir des attentes élevées

Comment faire pour entretenir des attentes élevées envers tous ses élèves ? Les expériences menées par Dweck (2006) ont montré qu'un

enseignant peut influencer considérablement la façon dont l'élève conçoit son intelligence par l'entremise de la rétroaction fournie dans la réalisation des tâches (Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007)¹⁹. Dweck a constaté qu'en situation d'apprentissage, les élèves ont deux manières de concevoir leur intelligence : l'une statique et l'autre dynamique. Par exemple, l'enseignant qui indique par ses commentaires à l'élève performant en mathématiques qu'il réussit grâce à son talent renforce, chez ce dernier, une conception statique de son intelligence. Inversement, l'enseignant qui souligne à l'élève que sa réussite en mathématiques relève des efforts qu'il investit et des stratégies qu'il utilise manifeste plutôt une conception dynamique de l'intelligence. La conception statique implique que l'intelligence est là, donnée, hors de notre contrôle. Certains sont chanceux d'être intelligents, d'autres malheureux de ne pas en être bien pourvus. En revanche, la conception dynamique présuppose que la réussite est entre nos mains : il s'agit de vouloir et d'agir avec méthode. En favorisant ainsi chez ses élèves une conception ou l'autre de leurs capacités intellectuelles, l'enseignant agit directement sur les attentes qu'elles guident en situation d'apprentissage.

C'est pourquoi l'enseignant doit porter attention à la conception de l'intelligence qu'il véhicule, et ce, notamment par son propre langage. Par exemple, plutôt que de qualifier une tâche de « facile » ou de « difficile », il s'assure que les mots choisis reflètent bien qu'il est possible pour tous les élèves de réussir cette tâche. Ainsi, l'enseignant explique aux élèves qu'en fournissant les **efforts** nécessaires et en utilisant des **stratégies** appropriées, la **réussite** devient possible (Bissonnette & Richard, 2001). La réussite (R) est tributaire des efforts déployés (E) et des stratégies employées (S), autrement dit, $R = E \times S$. Ainsi, la responsabilité de l'élève est de déployer les efforts nécessaires à la réalisation de la tâche, tandis que celle de l'enseignant est de lui enseigner les stratégies dont il a besoin.

¹⁹ Les travaux de Dweck ont été critiqués, mais Yeager et Dweck ont publié, en 2020, un article afin de répondre à ces critiques.



Figure 7. Formule $R=E \times S$

Non seulement les attentes de l'enseignant envers l'élève sont importantes, mais aussi les attentes de l'élève envers lui-même déterminent également les attitudes et les comportements qu'il déploie en situation d'apprentissage. À ce sujet, les travaux de Dweck (2006) ont montré les avantages indéniables de travailler sur la perception qu'entretennent les élèves à propos de leur capacité à réaliser les activités d'apprentissage, car celle-ci influencera directement leur niveau d'engagement et la persévérance qu'ils manifesteront lors de la réalisation de la tâche. D'un côté, les élèves qui tendent à attribuer leurs succès ou leurs échecs scolaires à la présence ou à l'absence de talent naturel, donc à des facteurs extérieurs et qui échappent à leur contrôle, considèrent n'avoir que peu ou pas de pouvoir sur leurs apprentissages. De l'autre côté, les élèves qui croient que leurs résultats scolaires sont tributaires des efforts qu'ils déploient et des stratégies qu'ils emploient font preuve d'une conception dynamique de leur intelligence, puisqu'ils attribuent leurs réussites ou leurs difficultés à des facteurs qu'ils peuvent eux-mêmes contrôler.

De fait, la conception que l'élève possède de son intelligence influe donc directement sur son sentiment d'efficacité personnelle et sur son niveau

d'engagement et d'application à l'égard de la tâche. En effet, si l'élève croit qu'il n'a pas le talent nécessaire pour réaliser ce qui est demandé en classe et qu'il anticipe un échec, les probabilités qu'il exécute et réussisse la tâche sont très faibles. Le résultat obtenu vient alors confirmer la perception qu'il a de lui-même. L'élève s'enferme alors dans un cercle vicieux à l'intérieur duquel moins il considère avoir de talent, plus il échoue et plus il échoue, moins il croit en son potentiel. En revanche, une conception dynamique de l'intelligence permet à l'élève de réaliser que toute activité scolaire réussie ou non est tributaire des efforts déployés et des stratégies utilisées. Cette représentation augmente considérablement les probabilités que ce dernier réalise la tâche, puisqu'elle vient lui confirmer qu'il a du pouvoir sur ce qu'il entreprend.

Par-delà les attentes élevées envers chaque élève, d'autres stratégies s'offrent à l'enseignant afin d'établir des relations positives avec chacun de ses protégés.

Interagir positivement avec tous les élèves

Les interactions positives sont celles où l'enseignant souligne à l'élève ses bons comportements, où il l'accueille à son arrivée en classe, lui dit bonjour, discute avec lui, etc. Interagir positivement ne signifie pas pour autant qu'il faille dire bravo à tout instant. Il importe cependant pour l'élève d'avoir plus de contacts plaisants avec son enseignant que d'interventions négatives. Il faut donc essayer d'intervenir auprès de l'élève au moment précis où il se comporte bien. L'enseignant devra porter attention aux bons comportements des élèves et pas seulement s'adresser à ces derniers lorsqu'ils manifestent des écarts de conduite. Royer (2005) explique l'importance des interactions positives à l'aide de l'analogie du compte de banque. Commenter fréquemment et positivement les comportements adaptés de l'élève, le surprendre lorsqu'il est en train de réussir représente un « dépôt ». Par la suite, il est plus facile de souligner quelque chose de négatif, de faire un « retrait », car on a auparavant « déposé » du positif dans le compte de l'élève. L'élément le plus important de cette dynamique est de garder un solde positif dans le compte. De façon générale, *les enseignants accorderaient de 3 à 15 fois plus d'attention aux comportements déviants de leurs élèves qu'à leurs comportements positifs en classe* (Hall & Hall, 1990, cités dans Veillet, Bacon, Massé, Levesque & Couture, 2011, module 6, p. 2). Or, il faudrait inverser cette tendance. « Les enseignants qui réussissent à porter une attention sincère aux comportements positifs de leurs élèves, qui félicitent leurs bons comportements, améliorent le climat de classe de façon considérable » (Veillet al., 2011, module 6, p. 2). Les enseignants efficaces s'intéressent à chaque élève (Couture, 2012). Ils prennent le temps de discuter avec eux

personnellement afin de découvrir leurs goûts, les activités qu'ils pratiquent, etc. Tout au long de l'année, ils ont l'habitude de leur poser des questions à ce sujet et, autant que faire se peut, ils tiennent compte de ces goûts lors de la préparation des activités d'apprentissage. Par exemple, si les élèves aiment particulièrement la musique, un enseignant de français peut leur demander de rédiger une composition à ce sujet alors qu'un enseignant de mathématiques peut leur présenter un problème écrit qui porte également sur ce sujet. Une autre façon de démontrer de l'intérêt pour les élèves est de lire les journaux locaux et les autres sources locales d'information afin de rester au courant des diverses activités extrascolaires (natation, danse, théâtre, soccer, bénévolat, etc.).

Bref, l'enseignant doit interagir avec chaque élève de manière individuelle afin que ce dernier se sente apprécié pour ce qu'il est personnellement. Il prend le temps de discuter informellement avec ses élèves. Ces occasions arrivent spontanément, par exemple, lorsqu'un élève arrive plus tôt en classe, à l'occasion d'une activité organisée par l'école, etc. S'il rencontre des élèves dans un contexte autre que celui de l'école (marché, pharmacie, stade, etc.), l'enseignant prend le temps de les saluer par leur nom.

Quelques stratégies pour montrer qu'on s'intéresse personnellement aux élèves

- Discuter de manière informelle avec les élèves avant, pendant et après les cours pour connaître leurs centres d'intérêt.
- Saluer les élèves en dehors de l'école, par exemple lors d'événements parascolaires ou au magasin.
- Choisir quelques élèves chaque jour à la cantine et leur parler.
- Être au courant des événements importants de la vie des élèves et les commenter, comme la participation à des activités sportives, théâtrales ou autres activités extrascolaires.
- Complimenter les élèves pour leurs réalisations importantes à l'école et en dehors de l'école.
- Accueillir les élèves à la porte lorsqu'ils entrent en classe ; les saluer par leur nom.

Données probantes

De toutes les interventions préventives, la plus importante est celle qui consiste à établir des relations positives avec les élèves. À ce sujet, une synthèse réalisée par Marzano (2003) comprenant plus de 100 recherches a révélé que la qualité des relations maître-élèves est l'élément le plus important en matière de gestion de classe. De façon plus précise, cette

synthèse montre que les enseignants qui cultivent de bonnes relations avec leurs élèves ont 31 % moins de problèmes disciplinaires, de violation des règles dans la classe et de problèmes qui y sont associés au cours d'une année scolaire, comparativement à ceux qui entretiennent des relations moins harmonieuses. De plus, cinq méta-analyses répertoriées sur le site *Corwin Visible Learning MetaX™* montrent des tailles d'effet de 0,18 à 0,72 pour le facteur *relation positive enseignant-élèves sur le rendement scolaire*. Autrement dit, l'enseignant qui parvient à établir une relation de qualité avec ses élèves induit des effets positifs sur leur réussite à l'école. De toute évidence, pour un enseignant, il s'agit d'une intervention extrêmement importante à maîtriser puisqu'elle permet non seulement de gérer efficacement les comportements et la classe, mais elle favorise également de meilleurs résultats scolaires des élèves. Il s'avère donc crucial pour chaque enseignant d'entretenir des relations positives avec son groupe d'élèves.

Références

- Boyer, C. & Bissonnette, S. (2019). Les enfants des milieux socioéconomiques défavorisés sont-ils massivement condamnés à l'échec scolaire? *Formation et profession*, 27(2), 115-117.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.a174>
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris: PUF.
- Bissonnette, S. & Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme*. Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- Blackwell, L., Trzesniewski, K., & Dweck, C. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development*, 78, 246-263.
- Corwin Visible Learning MetaX™ (2021).
<https://www.visiblelearningmetax.com/>
- Couture, C. (2012). Question de l'heure. Comment établir et conserver une relation de qualité avec un élève dérangeant? *La foucade*, 12(2), 10-12.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.
- Marzano, R. (2003). *Classroom management that works*. Alexandria, VA: ASCD.

Morency, L., & Bordeleau, C. (1992). L'effet des attentes élevées ou faibles des enseignants. *Vie pédagogique*, 76, 4-6.

Royer, É. (2005). *Comme un caméléon sur une jupe écossaise ou Comment enseigner à des jeunes difficiles sans s'épuiser*. Québec, Québec, École et comportement

Veillet, M., Bacon, D., Massé, L., Lévesque, V., & Couture, C. (2011). *Intervenir auprès des groupes difficiles au secondaire : Guide d'accompagnement des enseignants*. Trois-Rivières, Canada: Direction régionale du MELs, Mauricie et Centre-du-Québec.

Yeager, D. S. & Dweck, C. S. (2020). What can be learned from growth mindset controversies? *American Psychologist*, 75(9), 1269–1284. <https://doi.org/10.1037/amp0000794>

Pour en savoir plus

<https://www.pbis.org/topics/classroom-pbis>

<https://www.pbisworld.com/tier-1/>

1. Mobiliser des stratégies d'intervention préventives

1.2 Créer un environnement sécurisant, ordonné, prévisible et positif

Définitions

Environnement sécurisant, ordonné, prévisible et positif. Un tel environnement est nécessaire à la fois à l'enseignant pour favoriser son enseignement et aussi aux élèves pour faciliter leur apprentissage. Ce n'est pas une ambiance rigide ou empesée, mais plutôt une atmosphère calme dans un milieu organisé où élèves et enseignants peuvent être à la fois confortables et concentrés.

Règle. Une règle correspond à un comportement attendu ou à une attente comportementale générale applicable dans différents contextes. Exemple : Je lève la main pour obtenir le droit de parole.

Routine. La routine est l'automatisation d'une série de procédures. Elle a pour but d'augmenter la stabilité des activités, d'augmenter le sentiment de sécurité, de réduire l'anxiété des élèves et d'accroître la disponibilité des enseignants pour les superviser. Exemple : Au son de la cloche, je dois être assis à ma place, mon matériel pour la leçon doit être placé sur mon bureau et je regarde et j'écoute l'enseignant.

Procédure. Une procédure correspond à une ou des attentes comportementales précises applicables dans un contexte particulier. Exemple : Je ferme l'ordinateur avant de quitter le local d'informatique.

Justification et illustration dans la classe

La classe doit être un milieu où les élèves et l'enseignant se sentent bien, où ils sont en sécurité, sans craindre la violence et l'intimidation. Elle doit être un lieu où un climat positif favorise l'enseignement et l'apprentissage, un milieu de vie ordonné dans lequel des règles, des procédures et des routines ont été enseignées explicitement afin d'encourager l'adoption de bons comportements. Finalement, c'est un milieu prévisible dans lequel les élèves connaissent exactement les comportements et les attitudes qui sont attendus d'eux. Bref, il s'agit d'un endroit structuré où il fait bon vivre.

Les avantages d'une telle classe sont montrés par les recherches. Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk et Doolaard (2016) indiquent qu'un environnement structuré produit des effets bénéfiques sur le rendement scolaire des élèves. Autrement dit, lorsqu'un enseignant

parvient à établir un environnement structuré dans sa classe, ses élèves obtiennent de meilleurs résultats scolaires.

Pour parvenir à créer un environnement structuré, il importe d'enseigner explicitement aux élèves les comportements attendus en classe ainsi qu'à l'extérieur de celle-ci, et ce, au même titre que le sont les contenus des disciplines scolaires comme la lecture et les mathématiques. Préciser clairement et explicitement aux élèves les attentes de ce qui est approprié constitue une première étape afin d'établir une atmosphère positive en classe (Emmer, Evertson, & Anderson, 1980).

Considérer les comportements en tant qu'objets d'enseignement est une stratégie indispensable pour créer un milieu sécuritaire, ordonné, prévisible et positif (Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers & Sugai, 2008). Dans un tel contexte, les élèves n'ont pas à deviner ce que l'enseignant attend d'eux, puisqu'il leur a montré explicitement les comportements et les attitudes à adopter. Cette façon de faire favorise davantage l'adoption des comportements souhaités que le recours à la punition. Ainsi, plutôt que d'intervenir en aval de manière corrective en punissant d'entrée de jeu un écart de conduite, les enseignants efficaces agissent plutôt en amont de manière préventive en enseignant explicitement aux élèves les comportements attendus (Simonsen et al., 2008).

Il ne faut pas oublier que la punition n'enseigne pas les comportements appropriés aux élèves. Au mieux, elle met fin au comportement négatif ... du moins pour un certain temps ! Par ailleurs, se limiter à énoncer les règles concernant les comportements acceptables des élèves n'est pas davantage suffisant que de se contenter d'énoncer les règles de mathématiques (Boynton & Boynton, 2009). *Il faut aller plus loin et les enseigner, les expliquer et les faire pratiquer.* Quand un élève éprouve des difficultés en lecture ou en mathématiques, jamais il ne viendrait à l'esprit de le punir pour l'aider à comprendre. En effet, il serait illogique d'affirmer, par exemple, que la punition incitera l'élève à apprendre ses tables de multiplication. Pourquoi le punit-on lorsqu'il éprouve des difficultés d'ordre comportemental ou manifeste des écarts de conduite ? S'il n'est pas acceptable de punir un enfant en raison de ses difficultés d'apprentissage en lecture ou en mathématiques, ce n'est pas davantage acceptable de le faire s'il présente des problèmes de comportement. Par conséquent, il s'avère nécessaire au départ d'enseigner explicitement les comportements attendus.

Le *Missouri Schoolwide Positive Behavior Support* (2012) propose à l'enseignant une démarche en cinq points pour enseigner les comportements attendus :

1. *Choisir deux ou trois valeurs à enseigner aux élèves.* Les écoles disposent habituellement d'un projet éducatif à l'intérieur duquel des valeurs ont été affirmées. Ce peut être, par exemple, des valeurs comme le respect, l'entraide, la propreté, la ponctualité, etc.

2. *Préciser ensuite des contextes de vie quotidienne en classe et dans l'école* dans lesquels les élèves évoluent. Il s'agit de tout contexte dans lequel ils évoluent, par exemple, le travail en équipe, le travail autonome, les présentations de l'enseignant, les transitions, les déplacements, etc.

3. *Transformer chacune des valeurs en attentes comportementales, et ce, pour tous les contextes de vie en classe établis précédemment.* Ainsi, l'enseignant précise : Que vais-je voir ou entendre, en matière de comportements d'un élève qui est respectueux, lors du travail d'équipe ? Que vais-je voir ou entendre, sur le plan des comportements d'un élève qui est respectueux, lors des présentations ? Du travail autonome ? Des déplacements ? Ensuite, il se pose les mêmes questions pour la seconde valeur identifiée, et ainsi de suite.

En répondant à ces différentes questions, l'enseignant en arrive à construire une *matrice de comportements* comme celle présentée dans le tableau ci-dessous qui fixe les règles à suivre ou les comportements attendus à adopter de la part des élèves en fonction des contextes et des valeurs privilégiées.

Tableau 9. Exemple de matrice de comportements attendus

Contextes Valeurs	Transitions et déplacements	Pratique dirigée (Travail en équipe)	Pratique autonome (Travail individuel)	Modelage (Présentations de l'enseignant)
Être respectueux	Je me déplace sans faire de bruit (en silence). Je garde un espace entre moi et l'autre dans une file.	J'écoute et je regarde celui qui parle. J'accepte les questions et les réponses des autres.	Je lève la main avant de parler ou pour demander de l'aide. Je travaille sans faire de bruit (en silence).	Je regarde et j'écoute l'enseignant. Je lève la main avant de parler ou pour poser une question.
Être responsable	Je range le matériel dont je n'ai pas besoin.	Je participe au travail d'équipe	Je demande la permission	Je demande la permission pour

	J'apporte uniquement le matériel requis.	(discussions, rôle et tâche). Je demeure avec mon équipe en tout temps.	pour me lever ou circuler. Je réalise le travail demandé immédiatement (sans perdre mon temps).	me lever ou circuler. J'utilise uniquement le matériel requis.
Être collaborateur	Je laisse mon espace propre.	J'aide les autres. J'accepte l'aide des autres.	En cas de besoin, j'attends sans faire de bruit l'aide de mon enseignant.	J'essaie de comprendre ce qui est présenté.

Chacune des attentes comportementales (règles) à l'intérieur de la matrice est formulée en « je » et selon une forme positive. La formulation des attentes avec le « je » est plus personnalisante pour l'élève et un énoncé positif évite de focaliser l'attention de l'élève sur les comportements inappropriés. Ainsi, au lieu de dire : « Je ne cours pas dans le corridor », on indiquera plutôt : « Je circule à droite dans le corridor tout en gardant le silence. » La matrice comportementale indique alors tous les comportements attendus des élèves plutôt qu'une série d'interdits formulés avec des « ne pas ». Une règle formulée sous forme d'interdit comme « Ne pas courir dans les corridors » n'indique pas explicitement à l'élève ce qui est attendu de lui, mais uniquement ce qu'il n'a pas le droit de faire. Dans un tel contexte, l'élève doit encore deviner le comportement précis qui est attendu de lui. Fait à noter, les élèves ayant des difficultés d'adaptation sont de vrais experts pour deviner autre chose que les comportements souhaités ou désirés !

4. *Présenter et expliquer aux élèves chacune des attentes comportementales associées aux différents contextes ou moments de vie afin de s'assurer de leur compréhension.* De plus, ces attentes devraient également être *affichées et visibles* dans la salle de classe. Les résultats de recherche ne recommandent pas de négocier les règles de classe avec les élèves (Rhode & Jenson, 2010). L'important est plutôt de présenter les attentes comportementales, de les préciser explicitement et de s'assurer de leur compréhension.

5. *Enseigner explicitement les attentes comportementales à l'aide d'un modelage, d'une pratique dirigée et d'une pratique autonome pour s'assurer de leur compréhension* par tous les élèves, et ce, en contexte réel. Par exemple, les attentes comportementales liées au travail d'équipe doivent être enseignées explicitement lors d'une activité de travail d'équipe. Il en va de même pour les autres attentes en classe ou hors de la classe.

Comme le soulignent Martineau et Gauthier (1999, p. 480) :

Les enseignants qui obtiennent du succès en enseignement, tant ceux du primaire que ceux du secondaire, se montrent particulièrement habiles à établir des règles et des procédures dès le début de l'année scolaire [...]. Cette entreprise est cruciale compte tenu que l'ordre créé durant les premiers jours de l'école prédit le degré d'engagement des élèves et le niveau de perturbation de la classe pour le reste de l'année scolaire [...]

Par conséquent, *avant le début de l'année scolaire*, l'enseignant doit se préparer minutieusement. Il choisit les *règles*, les *routines*, les *procédures* en salle de classe et à l'extérieur de la classe qu'il veut voir adopter par ses élèves. Il résume ces éléments sur des affiches qu'il dispose bien à la vue dans la classe. Il planifie aussi soigneusement les explications qu'il donnera aux élèves afin de leur préciser le bien-fondé de ces règles. Il choisit également minutieusement des exemples et des contre-exemples ainsi que des occasions de pratique guidée.

Le tableau ci-dessous rappelle les différentes étapes à suivre en vue de l'enseignement explicite des comportements, des procédures et des routines. Plus ces éléments seront structurés et clairs pour l'enseignant, plus ils le seront également pour les élèves.

Tableau 10. Étapes à suivre pour l'enseignement explicite des comportements, des règles, des procédures et des routines

1. Présenter la règle ou la routine et ses procédures. Afficher la règle ou la routine et ses procédures dans la classe dans un endroit stratégique au niveau des yeux des élèves. Utiliser des photos ou des images pour illustrer le comportement désiré.	Modelage
2. Expliquer pourquoi la règle ou la routine est importante.	
3. Présenter des exemples et des contre-exemples du comportement désiré.	
4. Prévoir des occasions pour la pratique des comportements désirés et fournir de la rétroaction.	
	Pratique guidée et Pratique autonome

Par la suite, *dès le début de l'année scolaire*, lors des interactions avec les élèves, l'enseignant précise explicitement aux élèves les comportements attendus. Il leur présente les règles et les procédures, les explique systématiquement avant d'amener les élèves à les mettre en pratique (Shavelson & Stern, 1981). Les premières semaines d'interactions sont

donc critiques pour la mise en place des règles et des procédures qui seront appliquées pendant toute l'année.

Pourquoi passer du temps à planifier l'instauration de *routines* ? Parce que ces dernières rendent le milieu sécurisant, ordonné, structuré et fortement prévisible pour les élèves. L'ensemble des élèves y gagne, mais particulièrement ceux qui rencontrent des difficultés d'adaptation. En effet, ces derniers sont « allergiques » à l'insécurité. Pour ces élèves, un milieu de vie non structuré est un milieu non prévisible créant de l'insécurité, voire de l'anxiété : « Le processus de routinisation des activités aide à maintenir l'ordre de la classe. D'abord, par le fait qu'elle atténue, à la fois pour les élèves et les enseignants, l'indétermination de la situation d'apprentissage. Ensuite, parce qu'elle réduit l'occurrence des interruptions, les participants connaissant la séquence normale des actions » (Martineau & Gauthier, 1999, p. 479). De plus, les routines sont particulièrement utiles pour responsabiliser les élèves (Evertson, 1989).

Les routines les plus importantes à installer et à enseigner explicitement sont :

- celles liées au début et à la fin d'un cours ;
- celles concernant les transitions entre les activités et les déplacements dans la classe ;
- celles liées à l'obtention du silence (Evertson, Emmer & Worsham, 2005).

Un cours doit toujours commencer et se terminer de la même façon. Les transitions entre deux activités doivent toujours se réaliser de la même manière, tout comme les déplacements. Un environnement d'apprentissage efficace se caractérise notamment par le fait que les activités scolaires s'y déroulent rondement à un *rythme soutenu*, par le fait que les périodes de transition entre les activités sont brèves et ordonnées et que peu de temps est perdu à organiser la classe ou à transiger avec l'inattention ou la résistance des élèves :

Les gestionnaires habiles marquent clairement le début des transitions. Ils les orchestrent activement et minimisent la perte du momentum durant les changements d'activités (Doyle, 1986 ; Evertson, 1989). À l'opposé, les gestionnaires moins efficaces tendent à confondre les activités les unes avec les autres et ne réussissent pas à superviser les événements au cours des transitions. [...] Une transition courte, flexible et facile à discerner grâce à l'utilisation de signaux de départ et d'arrêt clairs (Butler, 1987) semble favoriser l'apprentissage des élèves. (Martineau et Gauthier, 1999, p. 485).

Dans le même sens, Carter et Doyle (2006) indiquent que des problèmes de transition peuvent résulter d'un manque de préparation de l'enseignant ou des élèves pour l'activité à venir ou encore d'attentes peu claires de l'enseignant envers le comportement des élèves pendant les périodes de transition. Il est donc fondamental pour l'enseignant de préciser explicitement les comportements attendus lors des déplacements et des transitions en plus d'enseigner explicitement à ses élèves comment mettre en pratique ce qui est attendu d'eux. Carter et Doyle (2006) soulignent que les transitions incluent à la fois la gestion de la fin d'une activité, la préparation puis le début de l'activité suivante le début de l'activité proprement dit. Or, comme nous l'avons vu, ces moments sont particulièrement favorables à l'apparition de comportements indésirables, surtout lorsqu'ils sont longs. C'est pourquoi Carter et Doyle (2006) proposent trois stratégies aux enseignants afin de gérer les transitions efficacement :

1. *L'enseignant prévient les élèves* qu'une transition aura lieu sous peu et précise à quel moment ce sera. Il dit aux élèves ce qu'ils devront faire pendant cette transition et annonce quelle sera la prochaine activité.
2. Il met toute son attention à la *supervision de la transition*. Il n'est pas distrait par des questions individuelles ou des détails administratifs.
3. Il met en œuvre des *procédures stables* pour les transitions. Il fait en sorte que les transitions deviennent routinières, ce qui augmente le caractère prévisible de ces moments de flottement.

Finalement, à l'instar des autres types de routines, celles qui visent à obtenir le silence doivent également faire l'objet d'un enseignement explicite.

Comme le soulignent Martineau et Gauthier (1999, p. 479) : « À mesure que les élèves apprennent les routines, les enseignants en introduisent d'autres et, éventuellement, toutes les activités régulières deviennent routinisées. » Bref, le début de l'année scolaire est une période cruciale pour amorcer l'enseignement explicite des comportements. L'enseignant doit cependant rester vigilant toute l'année durant afin de s'assurer que les acquis ne disparaissent pas. Au besoin, en cours d'année, il interviendra pour rectifier la situation et pour enseigner de nouveau certaines procédures.

On voit bien qu'en utilisant une matrice de comportements, en établissant des règles, des routines et procédures, l'enseignant verra son temps

d'enseignement augmenter, il y aura peu de moments non structurés propices à la manifestation d'écarts de conduite, les pertes de temps seront minimisées, les élèves seront davantage occupés aux tâches d'apprentissage. En fait, il pourra maintenir un rythme plus soutenu essentiel à la réussite scolaire.

Données probantes

L'une des synthèses de recherches les plus intéressantes sur la gestion efficace des comportements est celle de Simonsen et de ses collaborateurs (2008). Ce groupe de chercheurs indiquent que :

La gestion de la classe est une compétence essentielle. Les enseignants doivent être formés et soutenus dans la mise en œuvre de pratiques effectives, c'est-à-dire de pratiques étayées par des preuves. L'objectif de cette étude est de décrire les résultats d'une revue systématique menée pour identifier les pratiques de gestion de classe fondées sur des preuves. Bien que des recherches supplémentaires soient nécessaires, 20 pratiques, en général, ont été identifiées comme ayant suffisamment de preuves pour être adoptées en classe.

Or, les pratiques décrites précédemment visant la création d'un environnement sécurisant, ordonné, prévisible et positif sont montrées dans le tableau ci-dessous.

Tableau11. Exemples d'études en appui aux stratégies décrites

354	SIMONSEN et al.
Table 1 Sample of Supporting Evidence for Reviewed Practices	
Evidence-based Practice	Sample of Supporting References
1. Maximize Structure and Predictability	
High classroom structure (e.g., amount of teacher directed activity)	<ul style="list-style-type: none"> • Huston-Stein, Friedrich-Cofer, & Susman, 1977 • Morrison, 1979 • Susman, Huston-Stein, & Friedrich-Cofer, 1980
Physical arrangement that minimizes distraction (e.g., walls, visual dividers, etc.) and crowding	<ul style="list-style-type: none"> • Ahrentzen & Evans, 1984 • Burgess & Fordyce, 1989 • Maxwell, 1996 • Weinstein, 1977
2. Post, Teach, Review, Monitor, and Reinforce Expectations	
Post, teach, review, and provide feedback on expectations	<ul style="list-style-type: none"> • Greenwood, Hops, Delquadri, & Guild, 1974 • Johnson, Stoner, & Green, 1996 • McNamara, Evans, & Hill, 1986 • Rosenberg, 1986 • Sharpe, Brown, & Crider, 1995

Références

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

Carter, K. & Doyle, W. (2006). Classroom management in early childhood and elementary classrooms. Dans C. Evertson et C. Weinstein (Éds). *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues* (pp.373-406). New York (NY): Erlbaum.

Emmer, E. T, Evertson, C. M. & Anderson, L. M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *Elementary School Journal*, 80, 219-231.

Evertson, C. M. (1989). Improving elementary classroom management : a school-based training program for beginning the year. *Journal of educational research*, 83(2), 82-90.

Evertson, C. M. , Emmer, E. T., & Worsham, M. E. (2005). *Classroom management for elementary teachers*. (7e édition). Boston: Allyn and Bacon.

Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>

Martineau, S. & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.

Missouri Schoolwide Positive Behavior Support (MSPBS) (2012). Missouri Schoolwide Positive Behavior Support Team Workbook. Récupé le 13 janvier de <http://pbissmissouri.org/wp-content/uploads/2015/05/Tier-1-4-23-2015.pdf>

Rhode, G. & Jenson, W. R. (2010). *The tough kid book : practical classroom management strategies* (2e éd.). Eugene (OR): Pacific Northwest Publishing.

Shavelson R. J. & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behaviour. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management : Considerations for research to practice. *Education and treatment of children*. 31(3), 351-380.

Pour en savoir plus

<https://pbissmissouri.org/tier-1-effective-classroom-practices/>

1. Mobiliser des stratégies d'intervention préventives

1.3 Encadrer et superviser de façon constante les élèves

Définition

Encadrer et superviser étroitement les élèves. Une fois les comportements attendus décrits, expliqués, enseignés et pratiqués, il faut que l'enseignant veille à ce qu'ils fassent maintenant partie du quotidien des élèves. C'est par un encadrement étroit et une supervision constante qu'il pourra les consolider et s'assurer de prévenir l'émergence et l'aggravation des écarts de conduite dans sa classe et dans l'école.

Justification et illustration dans la classe

Les enseignants qui obtiennent le plus de succès dans la gestion de leur classe supervisent le déroulement des activités de près et sont capables de reconnaître rapidement, voire d'anticiper, les comportements indésirables susceptibles de se propager à l'ensemble du groupe et de perturber l'ordre établi. En effet, les habiletés à superviser et à encadrer efficacement les comportements des élèves sont parmi les meilleurs moyens de prévenir l'aggravation des problèmes de discipline en salle de classe et au sein de l'école (Boynton & Boynton, 2009). La supervision efficace permet ainsi de créer un climat de classe plus détendu, plus sécurisant et plus ordonné (Martineau et Gauthier, 1999), climat qui facilite les apprentissages scolaires.

Différentes stratégies permettent à l'enseignant d'encadrer et de superviser efficacement les élèves :

1. Revoir les règles périodiquement.
2. Superviser de façon constante.
3. Marcher dans la classe, occuper tout l'espace, se diriger rapidement vers les lieux de difficultés potentielles.
4. Placer les élèves difficiles ou vulnérables près de l'enseignant.
5. Augmenter l'implication des élèves à l'égard de la tâche.
6. Utiliser un système de renforcement des comportements positifs.

1. Revoir les règles périodiquement (précorrection)

Il importe non seulement d'enseigner les comportements attendus en début d'année, mais d'y revenir également dès que les élèves s'en éloignent (Colvin, Sugai & Patching, 1993). Il est nécessaire de se rappeler que si les

élèves se comportent une fois de la manière attendue, cela ne signifie pas pour autant qu'ils appliqueront ces procédures avec rigueur et constance par la suite. Ainsi, dans une perspective préventive, l'enseignant fait le rappel des comportements attendus (stratégie qui se nomme *précorrection*) ou demande à un ou à des élèves de modeler ces comportements devant le groupe dès que ceux-ci adoptent des comportements indésirables. Intervenir ainsi permet de prévenir les écarts de conduite avant qu'ils prennent de l'ampleur et de devoir intervenir de façon corrective. Les précorrections sont des stratégies particulièrement importantes à la veille ou au retour d'un congé. Ce qui rend une gestion de classe efficace, ce n'est pas seulement l'énoncé d'une règle ou d'une procédure, mais bien le fait qu'elles soient enseignées et constamment renforcées. En fait, *la précorrection est aux comportements ce que la consolidation est à l'apprentissage des contenus* : pour qu'un comportement ou un apprentissage soient intégrés en mémoire, ils doivent être revus et pratiqués régulièrement.

Lorsqu'il revoit les règles, l'enseignant utilise des mots et des actions aussi précis que possible pour démontrer aux élèves les comportements acceptables et ceux qui ne le sont pas. Par exemple, il ne se contente pas de leur dire qu'il s'attend à ce qu'ils se comportent bien quand il s'absente de la classe. Il rappelle précisément ce qu'est le bon comportement attendu : rester assis, travailler en silence, continuer son travail, etc. Il modèle les comportements attendus. Par exemple, l'enseignant fait la démonstration de ce que signifie « parler doucement ». Si une procédure est complexe, l'enseignant la découpe par étapes. Ainsi, se mettre en rangs exige des élèves qu'ils attendent le signal de l'enseignant (par rangée, par table, etc.), qu'ils se rappellent comment se déplacer (en marchant en silence, i.e. sans courir ni parler) et comment se comporter dans les rangs (en silence, les mains le long du corps, etc.). Par la suite, l'enseignant demande à un ou à des élèves d'en faire la démonstration. La mise en action permet aux élèves de revoir le comportement approprié en plus de permettre à l'enseignant de vérifier la clarté de ses explications et la compréhension des élèves. Il peut constater de visu si ces derniers suivent les procédures correctement. Encore une fois, l'enseignant doit garder en tête que certaines procédures complexes peuvent devoir faire l'objet de nombreuses pratiques et de ré-enseignement, et ce, particulièrement avec les élèves plus jeunes au début du primaire. Après avoir demandé aux élèves de suivre une procédure, l'enseignant précise ce qui a été fait correctement. Si des ajustements sont nécessaires, il spécifie explicitement les éléments adéquats et ceux à

corriger. Si plusieurs élèves agissent de façon inadéquate, l'enseignant doit amener les élèves à pratiquer de nouveau les éléments qui font problème. Si seulement quelques élèves n'agissent pas correctement, l'enseignant vérifie leur compréhension en leur demandant ce qu'ils doivent faire.

L'enseignant doit donc superviser les comportements de son groupe, être prêt à intervenir pour effectuer des rappels ou des rétroactions. De façon régulière, il révisé avec les élèves les règles et les procédures que ces derniers doivent maîtriser.

La constance dans l'encadrement des élèves

Évidemment, la constance constitue un autre élément important en ce qui a trait à l'encadrement des élèves. En effet, l'enseignant doit avoir les mêmes attentes en tout temps pour tous les élèves. Il est très important qu'il suive les procédures prévues même si certains élèves invoquent diverses excuses. Le manque de constance dans l'application des règles cause de la confusion à propos des comportements acceptables. Les élèves se mettent alors à tester fréquemment les limites en ne suivant pas les procédures ou en répétant les comportements inappropriés. Cette situation peut rapidement dégénérer et forcer l'enseignant à abandonner la procédure ou à tolérer de hauts niveaux de comportements inappropriés. Comme il faut éviter ces deux problèmes, l'enseignant doit veiller à appliquer les procédures prévues avec constance dès le départ.

Bref, revoir les règles périodiquement permet de fournir, tout au long de l'année, les informations nécessaires aux élèves afin qu'ils complètent avec succès les activités attendues d'eux.

2. Superviser de façon constante (balayer la classe du regard constamment)

Les recherches sur l'enseignement, particulièrement celles qui ont été menées auprès d'élèves du primaire issus de milieux ouvriers et de la classe moyenne de milieux urbains américains, montrent que superviser le travail des élèves en classe se révèle plus fructueux que laisser les élèves travailler à leur pupitre sans supervision (Porter & Brophy, 1988). Les recherches montrent, en effet, une relation positive entre la supervision assurée par l'enseignant et le succès dans la gestion de classe (Evertson, 1989). Pour assurer un encadrement bienveillant, l'enseignant doit être vigilant et attentif à tout ce qui se déroule (Colvin, Sugai & Patching, 1993). Pour y arriver, il doit balayer du regard la classe régulièrement afin d'avoir

l'œil sur tous les élèves. Par conséquent, même si l'enseignant doit travailler individuellement avec un élève, il jette régulièrement un regard sur ce qui se passe ailleurs dans la classe : « Les enseignants efficaces supervisent fréquemment l'apprentissage des élèves à la fois de manière formelle et informelle (Butler, 1987). Ils exercent une supervision continue du travail en groupe » (Martineau & Gauthier, 1999, p. 482). La supervision de l'état d'avancement des travaux permet à l'enseignant d'identifier les élèves qui éprouvent des difficultés en plus de lui permettre d'encourager les autres élèves à maintenir le cap. En pratique guidée ou en pratique autonome, il s'assure que tous les élèves sont à l'œuvre et en mesure d'effectuer le travail demandé. Si l'enseignant n'effectue pas cette supervision immédiate, certains élèves ne se mettront pas au travail ou d'autres prendront un mauvais départ.

La *vigilance* (*withitness*) (Missouri Schoolwide Positive Behavior Support, 2012) amène l'enseignant à corriger les comportements inappropriés avant qu'ils ne s'intensifient ou s'étendent aux autres élèves. Cet état d'alerte permet aussi à l'enseignant d'identifier précisément l'élève fautif. Un enseignant qui n'est pas dans cet état d'éveil concentré sur ce qui se passe ne parviendra pas à régler le problème avant qu'il dégénère et nécessite une intervention majeure ou encore il ne ciblera pas le « bon » élève lors de son intervention.

De même, le *chevauchement* (*overlapping*) (Kounin, 1970) est fondamental dans la gestion des comportements. Cette stratégie correspond à la nécessité pour un enseignant de gérer simultanément deux événements ou plus. Autrement dit, un enseignant qui maîtrise bien cette stratégie est en mesure de contrôler plusieurs activités à la fois. Il n'a pas à interrompre ou à ignorer une activité pour se concentrer sur une autre. Par exemple, lors de l'interruption d'une activité (comme un visiteur à la porte), l'enseignant dit aux élèves de continuer leur travail et les supervise pendant qu'il répond à ce dernier.

Selon Kounin, lorsqu'un enseignant maîtrise ces deux stratégies, il prévient les interruptions dans la leçon que pourraient causer les comportements inappropriés des élèves. En réagissant rapidement aux problèmes potentiels, l'enseignant n'aura qu'à faire usage de mesures simples (bref contact visuel, demande verbale courte, signe par un geste, etc.) qui n'interrompent pas le flux des activités en cours et ne déconcentrent pas les élèves. On se rend bien compte par ailleurs qu'il est

difficile pour l'enseignant de superviser les activités dans sa classe lorsqu'il demeure assis à son bureau, c'est pourquoi il doit arpenter sa classe.

3. Marcher dans la classe, occuper tout l'espace, se diriger rapidement vers les lieux de difficultés potentielles

Marcher dans sa classe comme un agriculteur marche sur sa terre est une façon simple d'assurer un encadrement constant. Ainsi, l'enseignant doit prévoir circuler partout dans la classe et s'assurer d'occuper tout l'espace (Knoster, 2008). Lorsqu'il se déplace, il effectue différents trajets, et non toujours le même, afin que les élèves ne soient pas en mesure de prévoir à quel moment il s'approchera d'eux. De plus, l'enseignant qui se dirige rapidement vers le secteur de la classe où il semble y avoir un incident évite que des problèmes mineurs ne dégénèrent en problèmes majeurs. Les études ont montré que les enseignants qui circulent en classe ont noté une baisse de 50 % des écarts de conduite des élèves (Dufour, 2010). De plus, selon certains auteurs, il semble que le fait de circuler dans la classe soit une pratique à encourager puisque les contacts avec les enseignants au cours du travail individuel font croître d'environ 10 % le taux d'engagement des élèves (Rosenshine, 1986), ce qui est susceptible d'influer positivement sur leurs apprentissages. Si l'enseignant doit aider un élève plus longtemps (plus d'une ou deux minutes), il évite de rester au pupitre de cet élève à moins qu'il ne puisse observer toute la classe de cet endroit. Si l'élève est assis dans le milieu de classe (et que la moitié de la classe est derrière l'enseignant), ce dernier doit alors demander à l'élève de se rendre à son bureau ou à tout autre endroit à partir duquel il pourra lui donner des explications tout en surveillant d'un œil le reste de la classe. Finalement, lorsque l'enseignant travaille dans un coin précis de la classe, il ne doit pas laisser les élèves se regrouper près de cet endroit. Ce faisant, ils obstruent sa vue en plus de distraire les élèves assis près de cette zone. L'enseignant note alors les noms des élèves ayant besoin d'explications, leur demande de retourner à leur place et les appelle à son bureau un à la fois. Bref, en vue d'agir efficacement et de prévenir les difficultés liées à la gestion de classe, l'enseignant doit s'appropriier tout l'espace disponible dans sa classe. Ses déplacements incessants et imprévisibles lui permettent de superviser les activités en plus d'éviter l'apparition de problèmes de conduite potentiels. Cette omniprésence de l'enseignant dans sa classe favorise l'adoption et le maintien par les élèves des comportements désirés en plus de stimuler leurs apprentissages.

Il va sans dire que des effectifs pléthoriques dans certaines classes peuvent limiter grandement la possibilité de circulation de l'enseignant pour assurer une supervision étroite des élèves. Au moins devra-t-il garder à l'esprit l'importance d'être le plus attentif possible à ce qui se passe en étant le plus souvent debout et face aux élèves.

4. Placer les élèves difficiles ou vulnérables près de l'enseignant

Il importe de placer les élèves ayant des difficultés comportementales le plus près possible de l'enseignant, afin que ce dernier soit en mesure d'intervenir rapidement (Missouri Schoolwide Positive Behavior Support, 2012). Dans une perspective préventive, il devient difficile, voire impossible, pour un enseignant d'intervenir rapidement auprès d'un élève ayant des difficultés particulières et nécessitant un encadrement serré sice dernier est assis dans le fond de la classe.

En accord avec les résultats de recherches (Hasting, 1995), l'enseignant planifie l'organisation spatiale de sa classe en disposant les pupitres en rangées. Il prépare un plan de classe et attribue lui-même les places aux élèves. Il installe les élèves en difficulté à l'avant et au centre de la classe comme le suggèrent les meilleures pratiques relevées par les recherches menées sur le sujet. Il évite de placer un élève turbulent ou ayant des difficultés d'attention près d'une porte, d'une fenêtre ou d'un coin de la classe très achalandé. Il vaut mieux prévenir les difficultés que les susciter. L'enseignant juge, dans l'action, si les élèves fonctionnent bien à leur place. Au besoin, il fait les ajustements nécessaires et revoit l'attribution des places.

5. Augmenter l'implication des élèves dans la tâche

Les élèves qui ne sont pas affairés ont tendance à faire autre chose que ce qui leur est demandé. Ainsi, augmenter l'implication de tous les élèves dans la tâche prescrite prévient des écarts de conduite (Colvin, 2009). De plus, on a vu que le temps consacré à la tâche a une influence directe ($d = 0,39$) sur le rendement des élèves (Marzano, Gaddy & Dean, 2000). Trois stratégies permettent à l'enseignant de maintenir l'attention de l'ensemble du groupe : garder les élèves dans un état d'alerte constant, les responsabiliser et susciter leur participation active directe (Sprick, Knight, Reinke & Mc Kale, 2006).

Maintenir les élèves en état d'alerte constant

Si un élève répond à une question, l'ensemble du groupe doit aussi être en éveil et se préparer à répondre à d'éventuelles questions supplémentaires. Pour ce faire, il existe diverses stratégies. Par exemple, l'enseignant peut demander aux élèves de répondre à tour de rôle, mais en les nommant au hasard. Il peut aussi demander à un deuxième élève de compléter une réponse donnée par le premier. En revanche, s'engager dans un dialogue avec un seul élève ou nommer un élève qui devra répondre avant d'avoir posé la question constituent deux exemples de stratégies peu efficaces pour maintenir l'état d'alerte des élèves.

Responsabiliser les élèves

Par ailleurs, afin de maintenir l'intérêt des élèves et de favoriser les comportements positifs, l'enseignant peut les responsabiliser en les prévenant qu'il observera et évaluera leur performance d'une façon ou d'une autre. Tous les travaux ne seront pas forcément notés, mais en prévenant les élèves que ce qu'ils font sera revu, l'enseignant leur communique que tout travail est important et qu'il s'en sert afin d'évaluer les apprentissages. L'enseignant a le choix de différentes stratégies : il peut demander aux élèves d'écrire leur réponse sur une feuille et circuler pour les vérifier. Il peut aussi vérifier les cahiers de notes à l'occasion.

Susciter la participation active directe des élèves

Finalement, les leçons sont conçues de manière à amener les élèves à participer activement en tout temps à l'activité en cours. Pour ce faire, l'enseignant peut leur demander d'écrire et de corriger leurs réponses sur leur feuille au fur et à mesure que les bonnes réponses sont données. Ils peuvent aussi résoudre les problèmes simultanément à leur correction par l'enseignant. L'enseignant peut aussi leur demander de lire à l'unisson ou encore de manipuler du matériel concret, tout en faisant la correction d'un travail. Il importe de se rappeler que les leçons conçues pour favoriser davantage la participation des élèves sont préférables aux autres formes de leçons durant lesquelles les élèves sont assis et écoutent les réponses des autres. À ce sujet, Martineau et Gauthier (1999, p. 484) indiquent que :

Les stratégies qui maintiennent les apprenants actifs et engagés (*group alerting*) sont reliées de façon significative à un haut degré d'apprentissage de la part des élèves (Wang et al., 1990).

Les gestionnaires efficaces sont capables de livrer leur leçon de manière telle qu'ils gardent l'attention des élèves sur le contenu de la matière (Brophy, 1983). Par exemple, ils savent impliquer les élèves réticents (Cruickshank, 1990) ; ils regardent l'ensemble du groupe avant de désigner un élève ; ils alternent les réponses données par l'ensemble du groupe avec celles fournies par un seul élève.

Le tableau qui suit résume d'autres stratégies favorisant l'implication des élèves dans la tâche.

Tableau 12. Stratégies favorisant l'implication des élèves dans la tâche

Stratégies donnant l'occasion de répondre	Objectifs visés
<ul style="list-style-type: none"> • Demander une réponse en chœur aux élèves. • Demander à chaque élève d'utiliser un petit tableau de réponses. • Compléter la réponse d'un pair. • Recourir à l'enseignement réciproque. • Utiliser des notes de cours à compléter (<i>guided notes</i>). • Récupérer les feuilles des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> • Susciter et obtenir des réponses de la part des élèves. • Augmenter les comportements centrés sur la tâche et l'apprentissage. • Diminuer les comportements dérangeants. • Augmenter le taux de réponse à la suite d'une question. • Obtenir un taux élevé de réponses de tous les élèves à la fois. • Permettre aux élèves de fournir fréquemment des réponses pertinentes. • Faciliter l'apprentissage.

6. Utiliser un système de renforcement des comportements positifs (particulièrement avec les groupes difficiles)

Les récompenses peuvent aider à instaurer un climat de classe positif, car elles ajoutent de l'intérêt et de la motivation aux routines de la classe. Elles amènent les élèves à se concentrer sur les comportements appropriés et à se détourner des comportements inadéquats. De plus, cette stratégie fait en sorte que les élèves réagissent positivement aux demandes de

l'enseignant, ce qui contribue à créer un réseau d'interactions positives qui se renforcent mutuellement.

Un *renforcement positif* est une conséquence attribuée à la suite d'un comportement précis qui permet d'augmenter la répétition du comportement en question. Nous prôtons exclusivement l'utilisation du renforcement positif. Le renforcement est qualifié de positif lorsque la conséquence attribuée à l'élève est agréable à ses yeux et que, pour cette raison, ce dernier sera porté à reproduire le comportement visé. L'utilisation de cette stratégie contribue également à l'obtention d'un nombre d'interventions positives plus élevé que d'interventions négatives. Comme le soulignent Massé, Desbiens et Lanaris (2006), un comportement adapté qui n'est suivi d'aucun renforcement, d'aucune attention ni approbation de la part de l'enseignant a toutes les chances de ne pas se reproduire. Inversement, un élève qui reçoit de l'attention de son enseignant uniquement lorsqu'il agit de façon négative aura tendance à agir négativement pour obtenir son attention ! Faut-il rappeler à ce sujet que « selon Hall et Hall (1990), *les enseignants donneraient 3 à 15 fois plus d'attention aux comportements déviants de leurs élèves qu'à leurs comportements positifs en classe* » (Veillet et al., 2011, module 6, p. 2). Ainsi, il est recommandé de renforcer positivement les élèves qui manifestent les attentes comportementales enseignées préalablement. Les renforcements positifs peuvent être de deux ordres, à savoir sociaux et tangibles.

Tableau 13. Les deux types de renforcements positifs

Les renforcements sociaux	Les renforcements tangibles
<p>Les renforcements sociaux procurent à l'élève de l'attention, de l'approbation ou de la reconnaissance de l'enseignant au moyen d'éloges, de félicitations, de remerciements, de compliments rédigés dans son agenda, etc.</p> <p>Ce sont des renforcements intangibles ou non matériels.</p>	<p>Les renforcements tangibles sont matériels.</p> <p>Il s'agit de coupons ou de jetons à échanger contre un bien, une activité ou un privilège quelconque.</p> <p>Il est préférable d'utiliser les <i>privilèges</i>, car ils sont peu coûteux et habituellement faciles à organiser.</p>

L'enseignant doit planifier minutieusement son système de renforcement. Il doit préciser, de manière explicite, les éléments clés suivants :

- Définir les comportements attendus, les enseigner explicitement et les faire pratiquer par les élèves ;
- Planifier des *renforcements continus* (à faire le plus souvent possible) de type social (ex : Bravo !, Félicitations !, etc.) pour favoriser l'acquisition des comportements ;
- Utiliser, en concomitance avec les renforcements sociaux, des *renforcements intermittents*, donc non prévisibles, de type tangible (p. ex., système d'économie de jetons) pour favoriser la généralisation des comportements ;
- Prévoir beaucoup plus de renforcements sociaux que de renforcements tangibles ;
- Penser à des renforcements tangibles de type individuel et de groupe :
 - individuel : par exemple, 5 jetons accumulés = privilège de s'asseoir sur la chaise de l'enseignant pendant 15 minutes ;
 - de groupe : par exemple, lorsque la classe aura accumulé 100 jetons, tous les élèves, sans exception, participeront à une activité de classe ;
- *Ne jamais utiliser le système de renforcement pour gérer les écarts de conduite des élèves. Les systèmes de renforcement inefficaces sont ceux où l'élève reçoit et peut perdre ce qu'il a obtenu.* Dans de tels systèmes, le message que reçoit l'élève est que « peu importe les efforts que je fais, l'enseignant peut à n'importe quel moment me retirer ce que j'ai obtenu ». Les écarts de conduite des élèves seront plutôt gérés par la mise en place des interventions correctives.

La méta-analyse de Stage et Quiroz (1997) a montré que *le recours aux contingences (privilèges) de groupe* constitue la mesure la plus efficace pour diminuer les comportements déviants en salle de classe. Par exemple, l'enseignant peut déterminer avec les élèves que lorsque ceux-ci auront amassé 25 jetons, la prochaine récréation sera alors allongée de 15 minutes pour tous. Dans un tel système, les élèves s'entraident et s'encouragent mutuellement, car plus la cible est atteinte rapidement, plus vite sera obtenu le privilège ou le renforcement du groupe. Le tableau ci-dessous indique les actions à accomplir et celles à éviter pour utiliser efficacement un système de renforcement.

Tableau 14. Règles à respecter et à éviter lors de l'utilisation d'un système de renforcement

À faire	À éviter
<ul style="list-style-type: none"> • Renforcer tangiblement de façon occasionnelle. • Expliquer clairement à l'élève pourquoi son comportement est adéquat. • Renforcer l'effort (différenciation comportementale). • Varier les renforcements tangibles utilisés. • Renforcer de façon immédiate. • Adapter le renforcement à l'âge de l'élève (avoir un menu de privilèges selon l'âge, les intérêts, etc.). • Donner plus de renforcements sociaux et être authentique. • Impliquer les élèves dans le choix des renforçateurs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Renforcer tangiblement un comportement chaque fois qu'il est adopté. • Faire du chantage. • Fixer des attentes trop élevées envers l'élève. • Utiliser toujours le même renforcement tangible. • Menacer d'enlever un renforcement. • Avoir des privilèges identiques pour tous les élèves. • Utiliser uniquement des renforcements tangibles. • Retirer un renforcement tangible déjà obtenu

Il faut évidemment appliquer les systèmes de renforcement selon les règles de l'art. Cela étant, les renforcements représentent un outil de motivation supplémentaire favorisant la participation des élèves peu motivés. Une utilisation judicieuse des récompenses dirige l'attention des élèves vers les comportements appropriés à adopter en plus de favoriser leurs apprentissages. Le système de renforcement mis en place doit toutefois demeurer en vigueur toute l'année. L'enseignant veille donc à ce que les récompenses soient faciles à gérer. Certaines récompenses nécessitent beaucoup de planification et de notation des informations, alors que d'autres demandent peu d'efforts et de préparation. Il est préférable de commencer par des récompenses simples et de les bonifier au besoin. L'enseignant doit donc éviter de mettre en place un système de récompenses trop complexe qui le distrait lui et ses élèves des apprentissages à réaliser. Qui plus est, idéalement, la récompense proposée doit avoir un lien avec le comportement qu'elle vise à encourager. Par exemple, les élèves qui travaillent en silence pendant toute la période de travail individuel obtiennent le privilège de discuter pendant les cinq dernières minutes de la journée. Par ailleurs, les récompenses obtenues trop facilement ou trop difficilement perdent leur attrait sur la motivation des élèves. L'enseignant s'assure que la récompense promise n'est pas à la

seule portée des meilleurs élèves. Les systèmes de récompenses qui exigent un maximum de compétition pour un minimum de récompense découragent les élèves qui ne sont pas certains de parvenir à réussir ce qui est demandé. Il importe donc, pour tout enseignant qui désire favoriser l'adoption et le maintien de comportements adéquats, de planifier minutieusement son système de renforcement. Ce dernier constitue un outil précieux pour obtenir une gestion de classe améliorée.

Au sujet des systèmes de renforcement, Bissonnette, Gauthier et Castonguay (2016, p. 87) indiquent :

Il y a beaucoup plus d'avantages que d'inconvénients à utiliser un système de renforcement. Si certaines critiques ont été formulées à l'encontre des systèmes de renforcements, de nombreux chercheurs considèrent que ces critiques constituent une surgénéralisation fondée sur une série très limitée de circonstances (Akin-Little et Little, 2004 ; Cameron, 2001 ; Cameron, Banko et Pierce, 2001 ; Cameron, Pierce, Banko et Gear, 2005 ; Paquet et Clément, 2008 ; Pierce, Cameron, Banko et So, 2003 ; Reder, Stephan et Clément, 2007 ; Reiss, 2004, 2005). Ces chercheurs ont montré les effets positifs des systèmes de renforcements lorsqu'ils sont appliqués adéquatement lors de l'acquisition des comportements attendus.

Données probantes

La synthèse de recherches sur la gestion efficace des comportements produite par Simonsen et ses collaborateurs (2008) a montré l'efficacité des stratégies liées à l'encadrement et la supervision constante des élèves que nous avons présentées.

Tableau 15. Autres exemples d'études en appui aux stratégies décrites

354	SIMONSEN et al.
<p>Table 1</p> <p>Sample of Supporting Evidence for Reviewed Practices</p>	
Evidence-based Practice	Sample of Supporting References
Active supervision	<ul style="list-style-type: none"> • Colvin, Sugai, Good, & Lee, 1997 • DePry & Sugai, 2002 • Schuldheisz & van der Mars, 2001
3. Actively Engage Students in Observable Ways	
Rate of opportunities to respond (OTRs)	<ul style="list-style-type: none"> • Carnine, 1976 • Sindelar, Bursuck, & Halle, 1986 • Sutherland, Alder, & Gunter, 2003 • West & Sloane, 1986
4. Use a Continuum of Strategies to Acknowledge Appropriate Behavior	
Specific and/or contingent praise	<ul style="list-style-type: none"> • Broden, Bruce, Mitchell, Carter, & Hall, 1970 • Craft, Alber, Heward, 1998 • Ferguson, & Houghton, 1992 • Sutherland, Wehby, & Copeland, 2000 • Wilcox, Newman, & Pitchford, 1988
356	SIMONSEN et al.
Table 1 (contd.)	
Evidence-based Practice	Sample of Supporting References
Class-wide group contingencies	<i>Group contingencies in isolation</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Barrish, Saunders, & Wolf, 1969 • Hansen, & Lignugaris, 2005 • Yarborough, Skinner, Lee, & Lemmons, 2004
	<i>In combination with the following strategies</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • self-management and peer-monitoring; Davies, & Witte, 2000 • establishing and teaching expectations; Lohrmann, Talerico, & Dunlap, 2004 • social skills training; Lewis, & Sugai, 1993

Références

Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal, Canada: Chenelière Éducation.

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

Colvin, G., Sugai, G. & Patching, B. (1993). Precorrection: An instructional approach for managing predictable problem behaviors. *Intervention in School and Clinic*, 28(3), 143-150.

Dufour, F. (2010). *L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants* (thèse de doctorat). Université de Montréal.

https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3939/DUFOUR_FRANCE_2010_these.pdf?sequence=2

Evertson, C. M. (1989). Improving elementary classroom management: a school-based training program for beginning the year. *Journal of educational research*, 83(2), 82-90.

Hastings, N. & Schweiso, J. (1995). Tasks and tables: the effects of seating arrangements on task engagement in primary classrooms. *Educational Researcher*, 37 (3), 279-291.

Knoster, T. (2008). *Effective classroom management*. Baltimore (MA): Paul H. Brookes publishing.

Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York (NY): Holt, Rinehart & Winston.

Martineau, S. & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.

Marzano, R. J., Gaddy, B. B., & Dean, C. (2000). *What works in classroom instruction?* Aurora, CO: McRel.
<https://eric.ed.gov/?id=ED468434>

Massé, L., Desbiens, N. & Lanaris C. (dir.) (2006). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Boucherville : Gaëtan Morin.

Missouri Schoolwide Positive Behavior Support (MSPBS) (2012). Missouri Schoolwide Positive Behavior Support Team Workbook. Récupé le 13 janvier de http://pbissmissouri.org/wp-content/uploads/2015/05/Tier-1_4-23-2015.pdf

Porter, A. & Brophy, J. (1988). Synthesis of Research on Good teaching: Insights from the work of the Institute for Research on Teaching. *Educational Leadership*, 45(8), 74-85.

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

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management : Considerations for research to practice. *Education and treatment of children*. 31(3), 351-380.

Sprick, R., Knight, J., Reinke, W. & Mc Kale, T. (2006). *Coaching classroom management: A toolkit for coaches and administrators*. Eugene (OR): Pacific Northwest Publishing.

Veillet, M., Bacon, D., Massé, L., Levesque, V., & Couture, C. (2011). *Intervenir auprès des groupes difficiles au secondaire : Guide d'accompagnement des enseignants*. Trois-Rivières, Canada : Direction régionale du MELs, Mauricie et Centre-du-Québec

Pour en savoir plus

<https://www.pbisworld.com/tier-1/active-supervision/>

1. Mobiliser des stratégies d'intervention préventives

1.4 Organiser la classe pour maximiser le temps d'enseignement et d'apprentissage des élèves

Définition

Organiser la classe de manière fonctionnelle. L'organisation physique de la classe doit faire l'objet d'une réflexion et d'une planification du point de vue pédagogique. Elle doit aller au-delà de la coutume ou du hasard, mais bien prendre appui sur des données probantes. Dans l'organisation de sa classe, l'enseignant doit viser à maximiser le temps d'enseignement et d'apprentissage des élèves. Il faudra donc éviter non seulement la désorganisation, mais aussi des aménagements de classe supposés innovants, mais en réalité non fonctionnels qui deviennent des sources de pertes de temps et d'écarts de conduite et qui ne contribuent pas à maximiser le temps d'engagement des élèves dans leurs tâches d'apprentissage.

Justification et illustration dans la classe

Une classe bien organisée est un endroit structuré où les pertes de temps sont minimisées et le temps d'enseignement-apprentissage, maximisé. Comme nous l'avons mentionné précédemment, c'est dans les moments non structurés au cours desquels il y a des pertes de temps que les élèves ont tendance à manifester des écarts de conduite. La nature a horreur du vide, et cela vaut également pour ce qui se passe en classe!

Nous avons vu qu'un aménagement judicieux de la classe est structuré de façon à minimiser les problèmes liés aux déplacements en plus de faciliter la supervision des élèves (Evertson, 1989). Cela étant, l'aménagement physique de la salle de classe s'avère un bon point de départ dans la planification en début d'année. En effet, il est plus facile de prendre d'autres décisions une fois l'aménagement physique planifié. Le principe directeur de cet aménagement est le suivant : *une bonne organisation de l'espace dans la classe doit soutenir l'enseignement* et non lui nuire.

Evertson et ses collaborateurs (2005) proposent quelques stratégies pour assurer une organisation optimale de la classe :

- L'enseignant assigne des places aux élèves en début d'année.
- Le mobilier est disposé de façon à ce que tous les élèves puissent voir aisément l'enseignant faire des démonstrations ou donner des explications sans devoir se déplacer dans la classe.

- La disposition du mobilier permet à l'enseignant et aux élèves de se déplacer aisément de manière fluide dans la classe (éviter les embouteillages).
- Le matériel de soutien (les dictionnaires, les grammaires, etc.) est facilement accessible aux élèves de manière autonome.
- Le matériel pédagogique est préparé et organisé.
- L'enseignant distribue et recueille le matériel pédagogique de façon ordonnée. Une routine à ce sujet a été enseignée.
- Tous les jours, l'enseignant affiche au tableau une tâche que les élèves doivent réaliser dès leur entrée en classe.
- Il inscrit un « menu » au tableau (i.e. la programmation prévue) pour indiquer clairement aux élèves ce qui sera réalisé dans le cours ou pendant la journée.

L'ensemble de ces éléments permet donc à l'enseignant de *maximiser le temps scolaire* disponible pour l'enseignement et les apprentissages. Ces stratégies représentent autant de moyens de prévention des écarts de conduite des élèves.

Voyons maintenant quelques principes d'aménagement des pupitres des élèves et du bureau de l'enseignant afin de maintenir les élèves centrés sur leurs apprentissages.

Disposer les pupitres des élèves

Aux yeux de plusieurs, disposer les pupitres en rangées semble une pratique démodée à l'école primaire. En effet, combien de fois avons-nous entendu, et de manière péjorative, l'expression « placer les élèves en rangs d'oignons » ? Cette configuration de la classe a pratiquement disparu de l'école primaire où les élèves sont généralement regroupés par tables de deux ou par îlots de quatre individus. Quoique plus fréquemment employée au secondaire, la disposition en rangées semble généralement une configuration peu encouragée.

Comment placer les pupitres des élèves afin de favoriser leurs apprentissages ainsi que leurs bons comportements ? Les résultats de recherche apportent une réponse claire à cette question. Les travaux de Hastings et Schweiso (1995) ont en effet montré que les élèves sont nettement plus attentifs et occupés à réaliser les tâches demandées si leurs pupitres sont placés en rangées. De plus, ces chercheurs ont également signalé une diminution des comportements négatifs des élèves éprouvant des difficultés d'ordre comportemental lorsque les pupitres étaient agencés de cette façon.

Ainsi, la disposition des pupitres ou des tables dans la classe qui a présentement cours dans nombre de classes contemporaines semble malheureusement davantage liée aux modes et aux goûts personnels des enseignants qu'à son efficacité avérée au regard de l'engagement des élèves. Force est de constater que, dans l'état actuel des connaissances, les résultats de recherche indiquent clairement qu'*afin de maximiser le temps d'engagement des élèves dans la réalisation des tâches scolaires, la disposition en rangées est nettement la plus avantageuse.*

Dans le même ordre d'idées, en ce qui a trait au travail individuel, les études indiquent que l'engagement des élèves est plus élevé lorsqu'ils bénéficient d'un environnement structuré (des pupitres en rangées), comparativement à un environnement physique moins structuré (des pupitres regroupés) (Wannarka & Ruhl, 2008). Ce constat est particulièrement vrai dans le cas des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ou de comportement (Bennett & Blundell, 1983). Aussi, les élèves assis à l'avant et au centre de la classe tendent à être plus attentifs et à participer davantage que ceux assis ailleurs dans la classe (Adams & Biddle, 1970).

Nous sommes donc d'avis que l'enseignant doit planifier l'organisation physique de sa classe en prenant en compte ces résultats de recherche. En effet, si son objectif est de favoriser la réussite scolaire et l'engagement à la tâche de ses élèves, il doit disposer les pupitres en rangées et attribuer lui-même les places aux élèves. Ainsi, comme l'indiquent les résultats de recherches, il place les élèves plus difficiles aux endroits appropriés afin de favoriser leur réussite. Par ailleurs, lorsque l'enseignement est offert à un petit groupe et que le reste de la classe effectue un travail individuel, les enseignants efficaces prennent la précaution de disposer les sièges de telle sorte qu'ils puissent faire face à la fois au petit groupe et aux autres élèves (Rosenshine, 1986, cité dans Martineau & Gauthier, 1999, p. 48). Le fait de placer les élèves en rangées ne signifie pas pour autant qu'ils ne seront jamais regroupés pour travailler en équipe quand viendra le moment de réaliser une activité ou un projet quelconque. Cela signifie, toutefois, que, de façon générale, les pupitres seront placés en rangées pour effectuer les activités habituelles.

Depuis quelques années, le recours aux classes flexibles est populaire et il est préconisé par le système. Selon Bluteau et ses collaborateurs (2019), il y aurait plus de 1 500 classes à aménagement flexible implantées sur l'ensemble du territoire québécois. Dans ce type de classe :

(...) il n'y a aucun pupitre en rang et le mobilier de classe traditionnel est remplacé par des tables de différentes hauteurs

et différentes tailles, des canapés, des fauteuils, des ballons thérapeutiques, des hamacs, des vélos stationnaires ou des coussins. (Bluteau, Aubenas, Dufour & Carrier, 2019, p. 19)

À notre connaissance, ce type d'aménagement de classe ne s'appuie sur aucune donnée probante ayant montré son efficacité sur le rendement des élèves :

Considérant le nombre important de classes flexibles implantées, il est étonnant de constater que les données scientifiques sur ces pratiques sont quasi inexistantes au Québec et que les autres études disponibles ne sont pas réellement appuyées sur des preuves solides. (Bluteau et al., 2019, p. 20)

Qu'en est-il maintenant du bureau de l'enseignant et des autres zones de la classe très fréquentées ?

Disposer le bureau de l'enseignant et organiser les autres zones très fréquentées

En ce qui a trait au bureau de l'enseignant, les résultats de recherche sont tout aussi clairs que ceux concernant les pupitres des élèves. Ils proposent une configuration fort différente de celle à laquelle nous sommes habitués :

Thompson (1998) dit qu'on commet couramment l'erreur de le placer à l'avant de la classe. Elle affirme qu'il est préférable de le placer à l'arrière de la classe ou dans un des coins arrière, puisque l'enseignant peut alors surveiller les élèves, sans leur laisser savoir qu'ils sont observés. (Boynton & Boynton, 2009, p. 118)

Ainsi, en accord avec ces résultats de recherche, l'enseignant gagnera à planifier l'organisation de sa classe de manière à placer son bureau à l'arrière de la classe.

Quant aux zones dans lesquelles plusieurs élèves se rassemblent ou qui sont souvent fréquentées par un ou des élèves, elles représentent des sources de distraction et de digression potentielles dans le bon déroulement des activités. Ces espaces de congestion incluent, entre autres, les zones autour des tables de travail en équipe, celles autour du taille-crayon, de la poubelle, de la fontaine, des lavabos, des bibliothèques, des ordinateurs et du bureau de l'enseignant. Dans sa planification de l'organisation physique de la classe, l'enseignant doit veiller à bien espacer ces différentes zones et à leur accorder le plus vaste espace possible.

Chacun de ces endroits doit être accessible facilement, et des routines pour s'y rendre doivent avoir été enseignées explicitement.

Il va sans dire que ces recherches évoquées plus haut ont été menées en contexte nord-américain où les classes comprennent pour la plupart moins d'élèves qu'ailleurs et sont en plus dotées d'un matériel pédagogique et d'appoint abondant (bibliothèque, ordinateurs, etc.). Cela n'invalide pas pour autant l'importance du principe pédagogique d'organiser sa classe en maximisant le temps d'engagement dans la tâche. Au contraire, dans sa planification de l'organisation physique de sa classe l'enseignant doit veiller à éviter les possibles embouteillages, les transitions qui n'en finissent plus quand le matériel n'est pas prêt, les pertes de temps en raison de la désorganisation de l'enseignant en début de leçon, etc. Ce sont des éléments perturbateurs sur le plan pédagogique qui à divers degrés transcendent les contextes et influencent la réussite des élèves.

Données probantes

La disposition des bureaux est importante dans une salle de classe car elle peut aider à prévenir les comportements problématiques qui diminuent l'attention des élèves et réduisent le temps d'enseignement disponible. Dans une synthèse de la littérature empirique Wannarka et Ruhl (2008) ont déterminé quelles sont les dispositions des bureaux dans la classe qui ont un impact sur les résultats scolaires et les comportementaux positifs pour les élèves ayant diverses caractéristiques. Huit études portant sur au moins deux des trois dispositions courantes : en rangées, en groupes ou en demi-cercles ont été prises en compte. Les résultats indiquent que les enseignants devraient laisser la nature de la tâche dicter la disposition des sièges. **Les données recueillies soutiennent l'idée que les élèves affichent des niveaux plus élevés de comportement approprié pendant les tâches individuelles lorsqu'ils sont assis en rangées. De plus, les élèves perturbateurs étant ceux qui en bénéficient davantage.**

Références

Adams, R. & Biddle, B. (1970). *The classroom scene. Realities of teaching*. New York (NY) : Holt, Rinehart, & Winston.

Bennett, N. & Blundell, D. (1983). Quantity and quality of work in rows and classroom groups. *Educational Psychology*, 3(2), 93-105.

Bluteau, J., Aubenas, S., Dufour, F. & Carrier, L. (2019). La classe flexible est-elle un passage de mode? *Foucade*, 20(1), 19-20.
<https://cqjdc.org/storage/publications/foucade/8433f3891a36380a094827d79ddfc509.pdf>

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

Evertson, C. M. (1989). Improving elementary classroom management : a school-based training program for beginning the year. *Journal of educational research*, 83(2), 82-90.

Evertson, C. M. , Emmer, E. T., & Worsham, M. E. (2005). *Classroom management for elementary teachers*. (7e édition). Boston: Allyn and Bacon.

Hastings, N. & Schweiso, J. (1995). Tasks and tables: the effects of seating arrangements on task engagement in primary classrooms. *Educational Researcher*, 37 (3), 279-291.

Martineau, S. & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.

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

Wannarka, R. & Ruhl, K. (2008). Seating arrangements that promote positive academic and behavioural outcomes: a review of empirical research. *Support for learning*, 23 (2), 89-93.

Pour en savoir plus

<https://sites.google.com/site/desirablebehaviorshsclassrms/classroom-layout>

1. Mobiliser des stratégies d'intervention préventives

1.5 Enseigner efficacement afin de favoriser la réussite du plus grand nombre

Définition

Utiliser des stratégies d'enseignement efficace. Un enseignement efficace est une modalité d'enseignement qui mobilise des stratégies pédagogiques validées par la recherche qui facilitent le plus la réussite scolaire des élèves.

Comme ces stratégies ont été présentées dans la première partie de cet ouvrage, nous éviterons ici une répétition inutile. Mentionnons cependant qu'un enseignement bien fait contribue lui aussi à une bonne gestion de classe.

Justification et illustration en classe

Brophy (2006) définit la gestion de classe comme suit :

La gestion de la classe fait référence aux stratégies mobilisées pour créer et maintenir un environnement d'apprentissage propice à un enseignement réussi (aménagement de l'environnement physique, établissement de règles et de procédures, maintien de l'attention des élèves aux leçons et de leur participation aux activités). (p. 17).

La gestion de la classe n'est donc pas une fin en elle-même, mais elle joue un rôle de soutien aux apprentissages. Cela étant, encore faut-il que l'enseignant sache enseigner efficacement, sinon il minera les efforts faits en gestion de classe. Pour Slavin (2014), « L'approche la plus efficace de la gestion de classe est un enseignement efficace » (p. 67). En effet, des leçons mal préparées et mal rendues démotivent les élèves tout en augmentant les risques de problèmes de comportement dans la classe. À l'inverse, des activités bien planifiées et bien menées suscitent la participation et l'engagement des élèves dans la tâche et contribuent ainsi à une meilleure gestion de classe. Enseignement efficace et gestion de classe efficace sont un couple indissociable : une gestion de classe bien faite facilite l'enseignement, tout comme un enseignement bien fait contribue à une meilleure gestion de classe.

À ce sujet, Kauffman, un spécialiste des élèves ayant des troubles de conduite et de comportement, a affirmé, dans un ouvrage paru en 2010, que l'enseignement efficace était l'un des meilleurs moyens de prévenir les difficultés d'ordre comportemental des élèves. De fait, lorsqu'un élève

réussit en classe, il a tendance à se comporter plus adéquatement que dans un contexte où il se trouve constamment en situation d'échec. Un élève qui connaît l'échec au quotidien a tendance à prendre tous les moyens à sa disposition pour éviter de se trouver dans une telle situation. Or, l'un des moyens les plus efficaces à sa disposition est d'adopter des comportements inappropriés et d'avoir ainsi toutes les chances d'être retiré de la classe !

Gettinger et Kohler (2006) vont dans le même sens et soulignent également qu'un enseignement efficace est associé à une gestion efficace de la classe. Avec un enseignement bien planifié, rapide et qui réussit à maintenir un engagement élevé, les enseignants sont en mesure d'améliorer les résultats des élèves, tout en prévenant l'apparition de comportements difficiles dans la classe.

Données probantes

Qu'est-ce qu'enseigner efficacement ? La recherche en enseignement a donné lieu, notamment dans l'enseignement des matières de base auprès des élèves en difficulté, à des résultats à la fois significatifs et convergents. Tel que mentionné, nous avons réalisé une méga-analyse permettant d'identifier des stratégies d'enseignement efficace fondées sur des données probantes (Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010). Nous avons répertorié 11 méta-analyses (lecture = 7 ; écriture = 1 ; mathématiques = 3) publiées entre 1999 et 2007 permettant de spécifier les méthodes d'enseignement qui favorisent les apprentissages de base des élèves en difficulté et ceux à risque d'échecs. Au total, ces 11 méta-analyses ont examiné 362 recherches publiées entre 1963 et 2006 et réalisées auprès de plus de 30 000 élèves.

Que disent ces recherches ? *Existe-t-il des stratégies d'enseignement qui favorisent les apprentissages des élèves ?* Les résultats de notre méga-analyse sont clairs. Ils montrent les effets positifs liés aux méthodes d'enseignement explicite et réciproque. De manière plus précise, les données probantes soulignent que :

L'enseignement structuré et directif est la modalité pédagogique dont l'efficacité se situe au premier rang. Ce type d'enseignement, généralement désigné sous l'appellation d'"enseignement explicite", fait appel à une démarche d'apprentissage dirigée par l'enseignant qui procède du simple vers le complexe et se déroule généralement en trois étapes : le

modelage, la pratique dirigée et la pratique autonome (Rosenshine et Stevens, 1986). La seconde modalité efficace est l'enseignement réciproque, également nommé le "tutorat par les pairs", qui propose le recours au travail en équipe. Cette forme d'enseignement se déroule exclusivement en dyade et emploie une démarche structurée dont les modalités sont enseignées explicitement aux élèves (Elbaum et coll., 1999). Il importe de mentionner que ces deux modalités d'enseignement ne sont en aucun cas mutuellement exclusives : il est possible d'incorporer assez facilement cette forme de travail en dyade à l'intérieur d'une démarche d'enseignement explicite lors de la pratique guidée. (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, p. 26)

Il est à noter que nous avons également analysé les effets de la pédagogie constructiviste, une approche très en vogue présentement dans le milieu de l'éducation et qui fait appel à une démarche d'apprentissage centrée sur l'élève en fonction de son rythme et de ses préférences (Chall, 2000). Qu'est-ce qu'une approche constructiviste ? De manière plus précise, ce type de pédagogie préconise le recours à des activités authentiques, complètes et complexes où l'enseignant joue un rôle de facilitateur et de guide, en procédant surtout par questionnement auprès des élèves (Jeynes & Littell, 2000). Que disent les résultats de recherche à propos des effets de l'utilisation d'une approche constructiviste en vue de favoriser les apprentissages des élèves ?

Les résultats obtenus pour ce type de pédagogie montrent des tailles d'effet variant de $-0,65$ à $0,34$ et situent cette stratégie d'enseignement nettement en deçà du seuil d'efficacité visé habituellement recommandé ($d = 0,40$ et plus). Autrement dit, les résultats de recherche indiquent clairement qu'il s'avère donc inapproprié de recourir à cette stratégie pour l'enseignement des apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté, surtout lorsqu'on dispose de méthodes pédagogiques comme l'enseignement explicite ou le tutorat par les pairs dont l'efficacité pour favoriser les apprentissages est nettement supérieure. (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, p. 26)

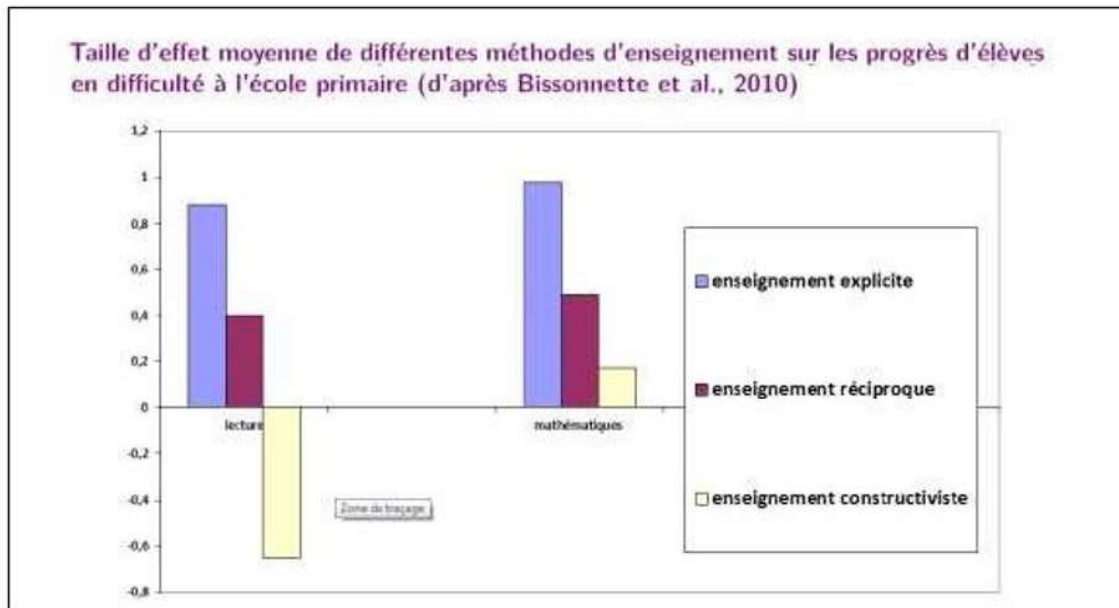


Figure 8. Taille d'effet moyenne de différentes méthodes d'enseignement sur les progrès d'élèves en difficulté à l'école primaire

Tiré de Bianco, M. (2015). Pratiques pédagogiques et performances des élèves. France : Conseil national d'évaluation du système scolaire. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/bianco_solo1.pdf

Références

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficace 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.

Brophy, J. E. (2006). History of research on classroom management. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (Éds.), *Handbook of classroom management : research, practice and contemporary issues* (pp. 17-43). Mahwah (NJ) : Lawrence Erlbaum.

Chall, J. S. (2000). *The academic achievement challenge : what really works in the classroom ?* New York (NY): The Guilford Press.

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

Gauthier, Bissonnette & Richard (2013). *Enseignement explicite et réussite éducative. La gestion des apprentissages*. Montréal : ERPI.

Gettlinger & Kohler (2016). Process-Outcomes approaches to classroom management and effective teaching, Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (Éds.), *Handbook of Classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp. 77-95). New York (NY) : Routledge.

Jeynes, W. & Littell, S. (2000). A meta-analysis of studies examining the effect of whole language instruction on the literacy of low-SES students. *Elementary school journal*, 10 (1), 21-33. Chap. 3 p. 54

Kauffman, J. (2010). *The tragicomedy of public education: Laughing and crying, thinking and fixing*. Verona, WI : Full Court Press.

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

Slavin, R. E. (sous la direction de). (2014). *Classroom management and assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Pour en savoir plus

Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal : Chenelière.

Gauthier, Bissonnette & Richard (2013). *Enseignement explicite et réussite éducative. La gestion des apprentissages*. Montréal: ERPI.

2. Mobiliser des stratégies d'intervention correctives

Écarts de conduite mineurs

2.1 Recourir aux interventions indirectes

Définitions

Écart de conduite mineur. Un écart de conduite mineur est un manquement aux attentes comportementales préalablement enseignées qui ne nuit pas au bon fonctionnement de la classe ni à l'apprentissage des élèves, mais dérange l'élève lui-même ou quelques élèves autour de lui (par exemple, bavarder avec le voisin, ne pas avoir fait ses devoirs, etc.).

Intervention indirecte. Une intervention indirecte est une intervention non verbale, non intrusive et qui sollicite l'élève indirectement. À titre d'exemple, l'enseignant peut tenter de contrôler la conduite de l'élève par la proximité. Il peut aussi lui donner des directives non verbales. Finalement, il peut ignorer intentionnellement le comportement inapproprié de l'élève et renforcer le comportement désiré présent chez un autre élève.

Justification et illustration dans la classe

Les interventions indirectes sont utilisées pour corriger des écarts de conduite mineurs. Elles impliquent une certaine progression, c'est pourquoi il est préférable de les utiliser de façon graduée pour gérer les écarts de conduite mineurs.

Les interventions indirectes sont au nombre de quatre :

1. Contrôler par la proximité.
2. Contrôler par le toucher.
3. Donner des directives non verbales.
4. Ignorer intentionnellement et renforcer de manière différenciée.

1. Contrôler par la proximité

Tous les enseignants savent que le simple fait de s'approcher d'un élève qui présente un comportement problématique est une stratégie efficace pour le ramener au calme. Cette technique vise à encourager la manifestation de comportements positifs de la part de l'élève. En effet, de par sa proximité, l'enseignant devient une source de force et d'inspiration

qui aide l'élève à maîtriser ses pulsions. L'avantage de cette stratégie est qu'elle s'utilise discrètement, *sans interrompre le flot des activités*.

Dans sa planification de l'organisation de sa classe, l'enseignant s'assure donc de garder les zones de circulation libres de toutes entraves. Il prévoit un espace suffisant entre les pupitres des élèves afin de circuler facilement. Il planifie les activités de façon à ne pas devoir demeurer au même endroit pendant un long moment et à disposer de la latitude nécessaire pour bouger dans la classe en tout temps. En présence des élèves, l'enseignant se rapproche physiquement de l'élève inattentif. Il fait usage de la proximité de façon à faire cesser le comportement inapproprié sans interrompre la leçon. Autrement dit, même dans le feu de l'action, il ne se laisse pas distraire par les événements et il garde toujours en tête l'importance de ne pas laisser un problème dégénérer. En occupant tout l'espace disponible dans la classe, il lui est possible de se déplacer afin d'intervenir rapidement et efficacement auprès d'un élève qui se désorganise. Aussi, après avoir demandé aux élèves d'effectuer une tâche, l'enseignant supervise attentivement leur travail (DePry & Sugai, 2002). Évidemment, il est difficile pour l'enseignant de superviser la progression des travaux et les comportements des élèves lorsqu'il est assis à son bureau ou à partir d'un endroit d'où il ne peut se déplacer facilement. L'enseignant évite donc de passer beaucoup de temps à la même place. Il ne commence pas immédiatement à travailler à son bureau ou à interagir individuellement avec un élève sans s'être d'abord assuré que tous les élèves sont à l'œuvre et en mesure d'effectuer le travail demandé.

En l'absence de cette supervision immédiate, certains élèves ne se mettront pas à la tâche ou d'autres prendront un mauvais départ (Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers & Sugai, 2008). Même lorsque tous les élèves semblent bien travailler, l'enseignant maintient son attention et circule régulièrement dans la classe afin de s'assurer que tous les élèves sont effectivement centrés sur la tâche. Il vérifie régulièrement l'état d'avancement du travail de chaque élève. Si l'enseignant doit travailler à son bureau, il se lève souvent et circule dans la classe afin d'être près des élèves. S'il doit aider un élève plus longtemps (plus d'une ou deux minutes), l'enseignant évite de rester à proximité du pupitre de l'élève, à moins qu'il ne puisse observer toute la classe de cet endroit.

Par cette proximité physique avec les élèves, l'enseignant lance le message clair qu'il est aux aguets et veille au grain. Ce faisant, il soutient particulièrement le travail et le comportement des élèves qui sont sujets à

la confusion ou à la distraction. Souvent, le seul fait d'être physiquement près d'un élève qui serait tenté de se désorganiser permet de désamorcer la situation rapidement et simplement (Lampi, Fenty & Beaunae, 2005). De plus, en étant physiquement près des élèves, l'enseignant peut offrir rapidement une rétroaction corrective, ce qui les encourage à bien travailler et à se comporter correctement. Superviser les comportements des élèves pendant les explications en grand groupe exige aussi de l'enseignant qu'il voie le visage de tous les élèves. Pour ce faire, pendant les explications, il peut être efficace que l'enseignant se déplace et regarde ce qui se passe dans la classe (Simonsen et al., 2008). Grâce à cette proximité physique, il peut noter que certains élèves semblent perturbés. C'est le signe que sa supervision n'a pas été assez étroite et que quelque chose lui a échappé. Cette situation peut arriver lorsque l'enseignant fait porter son attention sur un nombre limité d'élèves (habituellement ceux assis au centre ou à l'avant de la classe) ou lorsqu'il écrit au tableau (et tourne le dos aux élèves). Dans les deux cas, l'enseignant ne perçoit pas globalement l'attention des élèves envers ses explications et il n'est pas conscient de ce qui se passe dans toutes les zones de la classe. Faire usage de la proximité physique permet de remédier rapidement, simplement, discrètement et de manière efficace à cette situation.

2. Contrôler par le toucher

Le fait de toucher légèrement l'épaule d'un élève ou le dossier de sa chaise pendant que l'enseignant marche dans sa classe peut servir à rediriger cet élève vers la tâche à réaliser (Darch & Kame'enui, 2004). Parfois, toucher doucement au bras ou à l'épaule d'un élève lui rappelle la présence de l'enseignant, ce qui a un effet calmant. Lorsqu'il prépare ses cours, l'enseignant réfléchit donc aux gestes qu'il croit nécessaire de poser auprès de ses élèves pour les ramener à l'ordre au besoin. Par ailleurs, l'enseignant ne doit jamais toucher un élève si lui ou l'élève est en colère. Dans ce cas, le contact physique pourrait envenimer la situation et dégénérer. De plus, l'enseignant doit à tout prix éviter les contacts physiques inappropriés. Point n'est besoin d'insister sur les nombreux cas d'enseignants traduits en justice pour attirer l'attention sur la prudence nécessaire en la matière.

Tout comme pour le contrôle par la proximité, l'enseignant doit maintenir sa vigilance en tout temps, même lorsque tout semble bien aller. Comme une classe peut se désorganiser rapidement, il doit constamment

demeurer en alerte et un simple geste de sa part peut désamorcer une situation qui autrement pourrait se dégrader en un rien de temps.

3. Donner des directives non verbales

Les enseignants ont élaboré au fil du temps une variété de signaux qui permettent de communiquer leurs attentes aux élèves. Ces simples gestes transmettent à l'élève le message que l'enseignant sait ce qui se passe et qu'il est prêt à intervenir si l'élève ne change pas son comportement (Darch & Kame'enui, 2004).

Ces techniques de communication non verbale incluent des gestes comme le contact visuel, le signe de la main, frapper dans ses mains, claquer des doigts, faire des bruits de gorge (Hum ! hum !), etc. De même, mettre un doigt sur les lèvres ou bouger la main peut indiquer subtilement, rapidement et simplement aux élèves qu'un comportement doit cesser. Parfois, ces gestes simples et subtils suffisent à interrompre un comportement inapproprié. Toutefois, la signification de ce type de signal doit être précisée explicitement, voire enseignée, surtout avec les élèves plus jeunes afin qu'ils y réagissent comme il se doit. Faire une brève pause dans son discours représente une autre stratégie non verbale efficace. En effet, lorsque l'enseignant constate qu'un élève perturbe le déroulement des activités en cours, il peut arrêter de parler et regarder l'élève fautif. Le silence inconfortable qui s'installe ainsi que les regards de tous les élèves qui se tournent vers celui qui dérange agissent souvent comme un puissant levier motivant ce dernier à cesser le comportement inapproprié. L'enseignant doit toutefois employer cette stratégie avec prudence et être prêt à intervenir verbalement. En effet, certains élèves adoptent des comportements inadéquats justement pour obtenir de l'attention. Si tel est le cas, l'enseignant doit faire usage de stratégies différentes (Missouri Schoolwide Positive Behavior Support, 2012). Bref, avant d'interagir avec les élèves, il s'avère donc nécessaire pour l'enseignant de prévoir le(s) geste(s) à adopter afin de lancer des messages clairs. Au besoin, particulièrement avec les élèves plus jeunes, il précise explicitement la signification des directives non verbales dont il fait usage. Dans l'action, il reste vigilant et alerte. Rapidement, il repère les perturbations et pose le(s) geste(s) prévu(s) afin d'aviser l'élève qu'il est au courant de ce qui se passe et qu'il sent le besoin d'intervenir afin de rétablir l'ordre.

4. Ignorer intentionnellement et renforcer de manière différenciée

Cette technique est basée sur le pouvoir des renforcements et des rétroactions positives. L'enseignant reconnaît et renforce le comportement d'un élève qui répond à ses attentes et qui se trouve à proximité d'un autre élève qui ne les satisfait pas. La reconnaissance et le renforcement servent alors à inciter indirectement l'élève qui ne se comporte pas bien à modifier sa conduite tout en reconnaissant les efforts de celui qui répond à ses attentes. Une reconnaissance et un renforcement sont ensuite donnés à l'élève qui obtempère et adopte les comportements attendus (Knoster, 2008). Dans sa planification de cours, l'enseignant prévoit la(les) manière(s) dont il reconnaîtra et renforcera les bons comportements des élèves qui se conduisent correctement dès le départ. Il pense aussi aux stratégies à utiliser afin de faire du renforcement auprès des élèves qui réagissent à ses interventions et corrigent leurs comportements.

Pour utiliser cette stratégie de l'ignorance intentionnelle combinée à un renforcement différencié, l'enseignant doit :

- Ignorer le comportement inapproprié de l'élève fautif.
- Renforcer positivement le bon comportement d'un ou d'autres élève(s) qui se trouve(nt) à proximité de celui qui manifeste l'écart de conduite.
- Fournir un renforcement positif à l'élève (aux élèves) à proximité qui agit (agissent) de façon appropriée dans les cinq secondes suivant l'adoption du comportement recherché.
- Fournir un renforcement positif dans les cinq secondes suivantes dès que l'élève au comportement indésirable adopte le comportement souhaité.
- Éviter de réagir verbalement au comportement indésirable de l'élève, car c'est lui accorder trop d'attention (par exemple : « Arrête d'avoir ce comportement immédiatement ! » ou « Cesse de faire cela ! »). Cela a aussi l'effet de briser le rythme de la classe.
- Éviter de trop réagir de façon non verbale au comportement indésirable de l'élève en attirant l'attention de toute la classe sur ce comportement (par exemple : rouler les yeux, tourner autour de l'élève, croiser les bras et regarder l'élève, etc.).

Si les renforcements utilisés produisent moins d'effets, il veille à trouver de nouvelles façons de faire afin de maintenir la motivation des élèves à bien se comporter.

Malheureusement, il arrive que les interventions indirectes que nous venons de décrire ne donnent pas les résultats attendus. Il devient alors nécessaire de recourir à d'autres types de stratégies, à savoir les interventions directes que nous présentons dans la section suivante.

Données probantes

En général, les élèves n'adoptent pas les comportements attendus pour l'une des deux raisons suivantes : 1) l'absence de connaissances ou une compréhension insuffisante du moment où il faut adopter le comportement attendu, un déficit de compétences (*l'élève ne sait pas faire*), ou 2) les compétences sociales sont connues, mais il n'a pas l'intention d'exécuter le comportement attendu à des niveaux acceptables ou dans les bonnes circonstances, (*l'élève ne veut pas faire*) (Gresham, Sugai & Horner, 2001).

De nombreux élèves ne savent pas suffisamment comment exécuter le comportement attendu de manière appropriée, ou ne le connaissent pas suffisamment pour l'utiliser systématiquement aux moments opportuns. Dans ce cas, avant d'intervenir en correction, il faut plutôt miser sur la prévention (présenter les comportements attendus, les enseigner explicitement et offrir des occasions de pratique avec rétroaction)

Dans le cas des élèves qui ne veulent pas adopter les comportements désirés, « [...] les enseignants disposent d'un certain nombre de stratégies éprouvées qui se sont révélées efficaces au fil du temps (Dhaem, 2012 ; Long & Newman, 1980 ; Maag, 2001 ; Van Acker, 1993). L'avantage de ces stratégies est qu'elles sont discrètes et peuvent être mises en œuvre rapidement pendant l'activité pédagogique » (Missouri Schoolwide Positive Behavior Support, 2018, p. 199). Les stratégies correctives de type indirect sont des actions visant à minimiser le mauvais comportement avant qu'il ne devienne incontrôlable et qu'il ne nécessite une intervention plus importante. Les stratégies indirectes sont discrètes et exécutées rapidement pendant l'enseignement.

Ces stratégies correctives sont proposées par le système *School-wide positive behavior interventions and supports (SWPBIS)* dont l'efficacité sur la réduction de l'indiscipline a été montrée. En effet, Lee et Gage (2020) ont effectué une revue systématique des études publiées et non publiées

et ils ont effectué une méta-analyse robuste d'estimation de la variance pour examiner l'ampleur de l'effet du SWPBIS sur tous les résultats disponibles au niveau de l'école. Au total, 29 études ont été identifiées aux États-Unis et en Europe, dont 7 recherches randomisées et 22 études quasi-expérimentales. Dans l'ensemble, des réductions statistiquement significatives de l'indiscipline et une augmentation des résultats scolaires ont été constatées. Les tailles d'effet variaient de petites à moyennes.

Références

Darch, C. B. & Kame'enui, E. J. (2004). *Instructional classroom management*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

De Pry, R. L., & Sugai, G. (2002). The effect of active supervision and precorrection on minor behavioral incidents in a sixth grade general education classroom. *Journal of Behavioral Education, 11*(4), 255-267.

Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children, 67*(3), 331-344.

Knoster, T. (2008). *Effective classroom management*. Baltimore (MA) : Paul H. Brookes publishing.

Lampi, A. R., Fenty, N. S. & Beaunae, C. (2005). Making the three Ps easier: Praise, proximity and precorrection. *Beyond behavior, 15*, 8-12

Lee, A., & Gage, N. A. (2020). Updating and expanding systematic reviews and meta-analyses on the effects of school-wide positive behavior interventions and supports. *Psychology in the Schools, 57*, 783-804. <https://doi.org/10.1002/pits.22336>

Missouri Schoolwide Positive Behavior Support (MSPBS) (2012). Missouri Schoolwide Positive Behavior Support Team Workbook. Récupé le 13 janvier de <http://pbissmissouri.org/wp-content/uploads/2015/05/Tier-1-4-23-2015.pdf>

Missouri Schoolwide Positive Behavior Support (2018). Tier 1 Team Workbook. <https://pbissmissouri.org/wp-content/uploads/2018/05/MO-SW-PBS-Tier-1-2018.pdf>

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management : Considerations for research to practice. *Education and treatment of children. 31*(3), 351-380.

Pour en savoir plus

<http://classroommanagementdiscipline.weebly.com/responding-to-minor-problems.html>

<https://www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/fas/pdf/5.pdf#:~:text=Some%20examples%20of%20useful%20interventions%20include%20building%20relationships%2C,ensure%20acceptance%20for%20all%20students%20in%20the%20classroom.>

<https://pbissmissouri.org/wp-content/uploads/2018/05/MO-SW-PBS-Tier-1-2018.pdf>

2. Mobiliser des stratégies d'intervention correctives

2.2 Recourir aux interventions directes

Définitions

Écart de conduite mineur. Un écart de conduite mineur est un manquement aux attentes comportementales préalablement enseignées qui ne nuit pas au bon fonctionnement de la classe ni à l'apprentissage des élèves, mais dérange l'élève lui-même ou quelques élèves autour de lui.

Interventions directes. Si les interventions indirectes ne donnent pas de bons résultats, l'enseignant passe à un niveau d'intervention supérieur et fait usage d'une stratégie qui sollicite l'élève directement pour tenter de résoudre un écart de conduite mineur. Une intervention directe est une intervention verbale qui interpelle directement l'élève qui manifeste un écart de conduite.

Justification et illustration en classe

Six interventions directes peuvent être utilisées de façon progressive pour gérer les écarts de conduite mineurs.

En effet, l'enseignant peut :

1. Rediriger.
2. Réenseigner.
3. Offrir un choix à l'élève.
4. Recourir aux conséquences formatives.
5. Utiliser la technique « Montre-moi cinq élèves... ».
6. Rencontrer l'élève individuellement. Ces stratégies sont décrites dans les paragraphes qui suivent.

1. Rediriger

Cette intervention est un rappel verbal bref, clair, qui s'adresse à un élève et qui a pour but de souligner le comportement attendu (Missouri Schoolwide Positive Behavior Support, 2018). La redirection implique un rappel précis des attentes de la salle de classe ou de l'école, le cas échéant. De plus, elle met l'accent sur le quoi du comportement et non sur le pourquoi. Autrement dit, l'enseignant précise brièvement ce à quoi il s'attend (« Pierre, range ton livre de lecture et sors ton cahier d'exercices !

»). Il ne s'agit pas de donner ici de longues explications sur les raisons justifiant cette intervention. Pour faire un usage efficace de cette stratégie,

l'enseignant doit se préparer à intervenir rapidement. Plus sa réaction est rapide face au comportement inapproprié, plus son intervention sera mineure. L'enseignant reste donc vigilant et alerte afin de cerner les problèmes dès leur apparition. Aussi, il peut rapidement se remettre en mémoire, avant l'arrivée des élèves, le nom de ceux qui se désorganisent plus facilement afin de les surveiller plus attentivement. Lorsque les élèves ne sont pas centrés sur la tâche, l'enseignant leur rappelle le comportement approprié (par exemple : « Chacun devrait écrire sa réponse maintenant ! » ou « Assurez-vous que votre groupe discute du plan ! » ou encore « Tout le monde devrait être assis en silence ! »). Si seulement un ou deux élèves agissent de manière inappropriée, un commentaire fait en privé à ces élèves n'interrompra pas les activités de toute la classe et ne dirigera pas l'attention de tous les élèves sur ces comportements fautifs. Une stratégie qui fonctionne bien, surtout avec les élèves plus jeunes (premier cycle du primaire), est d'utiliser le renforcement public, soit pour tout le groupe ou pour certains élèves en particulier. Par exemple, si plusieurs élèves parlent et sont inattentifs au début d'une activité, l'enseignant identifie les élèves qui se comportent correctement (« Maxime écoute bien ! Lily-Rose est très attentive aussi ! Oh ! Gabriel et Ariane sont maintenant prêts aussi ! »). La plupart du temps, les élèves qui ne sont pas à la tâche se préparent rapidement pour être prêts eux aussi. Par la suite, l'enseignant fait, de manière continue, du renforcement positif pour les comportements appropriés afin que les élèves les maintiennent. Il félicite rapidement les élèves désorganisés qui adoptent le comportement désiré à la suite de son intervention.

2. Réenseigner

Après avoir tenté de rediriger l'élève, l'enseignant peut opter pour le réenseignement de type soit verbal, soit concret. Cette stratégie consiste à enseigner de nouveau les routines et les comportements attendus (Missouri Schoolwide Positive Behavior Support, 2018). En effet, lorsqu'il constate des écarts de conduite, il doit enseigner de nouveau le comportement visé aux élèves. Cet enseignement doit vraiment se faire de manière explicite ; se limiter à dire aux élèves ce qui est attendu ne suffit pas. Le réenseignement verbal consiste à présenter de façon détaillée toutes les étapes nécessaires à l'accomplissement d'une tâche ou du comportement à adopter. Par exemple, l'enseignant réenseigne verbalement à Samuel ce qu'il doit faire pour commencer son travail en mathématiques. C'est-à-dire : 1. Ranger le matériel non nécessaire ; 2. Sortir le cahier de mathématiques ; 3. Ouvrir le cahier à la page 27 ; 4. Effectuer les exercices 1 à 5.

De plus, il est également possible de procéder au réenseignement concret avec l'enseignement explicite. Pour ce faire, l'enseignant re-présente l'habileté, l'enseigne et la modélise de nouveau. Il la met en pratique avec l'élève et donne à ce dernier l'occasion de s'exercer en pratique. Une reconnaissance des efforts devrait suivre l'adoption future du comportement. Il va sans dire que cette stratégie nécessite une préparation. Avant de rencontrer l'élève désorganisé, l'enseignant pense aux mots qu'il va utiliser afin de présenter une nouvelle fois le comportement désiré. Il doit utiliser des termes simples et clairs, faciles à comprendre pour l'élève. Il pense aux questions qu'il posera afin de vérifier la compréhension de l'élève et à d'autres façons de dire les choses si le besoin se fait sentir. L'enseignant prévoit aussi ce qu'il fera afin de modéliser le comportement devant l'élève. Si du matériel particulier s'avère nécessaire, il le prépare. Il planifie également ce qu'il demandera de faire à l'élève afin de lui offrir une occasion de pratiquer. L'enseignant peut même prévoir un moment de pratique supplémentaire afin de s'assurer de la bonne compréhension de l'élève.

Nous insistons sur le fait que l'enseignant doit utiliser des mots et des actions aussi précis que possible pour expliquer de nouveau aux élèves les comportements acceptables et ceux qui ne le sont pas. Par exemple, l'enseignant ne se contente pas de dire qu'il s'attend à ce que ses élèves se comportent « bien » quand il s'absente de la classe. Il doit préciser explicitement ce qu'est un bon comportement : rester assis, garder le silence et continuer de travailler. Par ailleurs, spécialement durant les périodes de travail individuel, des comportements inappropriés peuvent survenir lorsque les élèves ne comprennent pas ce qu'ils doivent faire. Dans ces situations, l'enseignant vérifie le travail effectué, pose des questions afin d'évaluer la compréhension des élèves et fournit les explications nécessaires de façon que ces derniers puissent effectuer seuls leur travail. Si plusieurs élèves n'y parviennent pas, l'enseignant interrompt l'activité et donne des explications à tout le groupe. L'enseignant s'assure ensuite que les élèves ont bien compris les consignes avant de recommencer à travailler individuellement afin d'éviter les problèmes de comportement. Il faut bien comprendre que les comportements, surtout les plus exigeants, peuvent devoir faire l'objet de nombreuses pratiques avec certains élèves. De plus, le fait que les élèves se comportent une fois de la manière attendue ne signifie pas qu'ils appliqueront ces procédures avec constance. L'enseignant doit les superviser et être prêt à intervenir en tout temps.

3. Offrir un choix à l'élève

Cette intervention peut être réalisée lorsque les deux précédentes n'ont pas fonctionné. Elle consiste à donner deux possibilités à l'élève : adopter le comportement attendu ou opter pour une seconde solution moins attrayante (Missouri Schoolwide Positive Behavior Support, 2018). Puis, après avoir présenté le choix à l'élève, l'enseignant lui accorde un moment de réflexion. Souvent, lorsqu'on offre la possibilité à l'élève de choisir, il opte pour le comportement attendu. Par la suite, si l'élève fait le bon choix, l'enseignant lui donne un renforcement positif.

Avec cette stratégie, il est très important pour l'enseignant de planifier le choix qu'il donnera à l'élève. En effet, dans le feu de l'action, il est parfois difficile de trouver une option moins attrayante à un comportement inapproprié. Après avoir effectué cette intervention, l'enseignant tient l'élève à l'œil et lui donne des rétroactions non verbales sur son comportement (pouce en l'air ou en bas, sourires, etc.).

4. Recourir aux conséquences formatives

Contrairement à la punition, qui est une conséquence désagréable sans lien logique avec le comportement dérangeant (demander à l'élève d'aller dans le coin parce qu'il a bavardé), la *conséquence formative* est liée au comportement négatif de l'élève : par exemple, demander à l'élève de prendre la parole devant la classe parce qu'il a bavardé. Cette conséquence, contrairement à l'autre, est liée logiquement au comportement fautif (Missouri Schoolwide Positive Behavior Support, 2018). La conséquence formative vise la diminution ou l'élimination d'un comportement inapproprié chez l'élève, mais également à lui enseigner le comportement désiré. L'avantage de cette approche est que l'élève s'exerce à pratiquer le comportement adéquat. Comme le soulignent Veillet et ses collaborateurs (2011, module 7, p. 3) : « La conséquence logique et éducative met l'accent sur la construction d'une solution plutôt que sur la faute. » Il est à noter que la pratique du comportement souhaité est l'une des conséquences formatives les plus puissantes.

Dans la même foulée, il est également possible d'utiliser le geste réparateur. Dans ce cas, l'élève fautif doit réparer les torts qu'il a causés : s'il a brisé le bricolage d'un autre élève, l'enseignant peut lui demander de le réparer en plus de présenter des excuses à l'élève visé. Il faut garder en tête que les conséquences doivent être logiques et favoriser l'adoption des comportements souhaités. Si le lien entre le comportement et la conséquence n'est pas évident et trop éloigné, cette dernière n'est probablement ni logique ni adaptée et elle n'aura pas l'effet escompté. Il est donc particulièrement crucial pour l'enseignant de prévoir quelques

conséquences formatives en accord avec les problèmes les plus courants qu'il rencontre dans sa classe. Par exemple, si l'enseignant constate qu'un élève déchire une page d'un livre, l'enseignant lui demande de réparer son livre. Si un élève barbouille son pupitre, l'enseignant lui demande de le laver. Si un élève lance de la nourriture dans la cafétéria, il lave le dégât qu'il vient de faire. Bref, l'important est de demander à l'élève de corriger le tort qu'il a causé par son comportement inapproprié.

Inversement, comment l'élève qui a renversé un pot de peinture ou la jeune fille qui écrit dans son agenda peuvent-ils interpréter le geste de l'enseignant qui leur impose de se retirer dans le coin ou de s'en aller dans le local de retrait ? Selon Veillet et ses collaborateurs (2011, module 7, p. 3) : « Ces élèves peuvent interpréter et réagir négativement à ces conséquences sans avoir appris quoi que ce soit. Ils peuvent, par exemple, développer de l'hostilité envers l'adulte qui leur a attribué la conséquence ou même envers l'école entière pour son manque de logique. » Dans ces situations, comme nous l'avons mentionné précédemment, la meilleure décision consiste à recourir aux conséquences formatives. Il importe donc que l'enseignant réfléchisse au préalable aux conséquences qu'il donne et se demande ce qu'il veut que l'élève apprenne en lui donnant cette conséquence et aussi comment il va s'assurer qu'il a appris le comportement désiré. La pratique du comportement désiré représente la conséquence logique par excellence ! Par exemple, lorsqu'un élève court dans le corridor alors que le comportement attendu est de marcher à droite et en silence, la conséquence logique sera de lui faire pratiquer le comportement attendu. Il exécute alors le comportement à adopter, c'est-à-dire ce qui est exactement attendu de lui. L'enseignant lui donnera de la rétroaction sur sa manière de réaliser le comportement attendu.

Toutefois, l'intervention la moins efficace pour gérer les écarts de conduite des élèves est le laisser-faire (Missouri Schoolwide Positive Behavior Support, 2018). Dans un tel contexte, l'enseignant transmet aux élèves le message que le comportement négatif est acceptable, puisqu'il juge qu'il n'est pas nécessaire d'intervenir. Par conséquent, il est préférable d'intervenir en donnant une punition que de ne pas intervenir du tout ! En effet, bien qu'il faille privilégier les conséquences formatives et logiques, il arrive parfois qu'il soit nécessaire de donner une punition, si l'enseignant ne trouve pas une forme de conséquence appropriée à la faute commise. Il faut rappeler toutefois que la punition incite un élève à cesser d'adopter un comportement indésirable, mais elle ne lui enseigne pas le comportement souhaitable. C'est pourquoi il faut l'utiliser le moins souvent possible.

5. Utiliser la technique « Montre-moi cinq élèves... »

Cette intervention est une autre forme de conséquence formative à privilégier. Elle est inspirée des travaux du psychologue Bandura sur l'apprentissage vicariant, qui montre que l'enfant apprend par imitation. Cette façon de faire consiste à mettre à l'écart du groupe l'élève ayant manifesté un écart de conduite. Lors de ce retrait, l'élève prêterait attention aux bons comportements à adopter en observant ses pairs (Kelm & McIntosh, 2012).

Un avantage de cette stratégie est qu'elle n'exige que peu ou pas de préparation de la part de l'enseignant. Toutefois, avant d'adopter cette façon de faire, il doit s'assurer que l'élève sera en mesure de reconnaître relativement facilement cinq élèves qui démontrent le comportement attendu et qu'il n'interférera pas avec le flot des activités pour l'ensemble du groupe. Par exemple, si un élève ne lève pas la main avant de prendre la parole, il peut être difficile d'utiliser cette stratégie sans interrompre les activités du grand groupe.

En présence des élèves, l'enseignant qui constate un comportement inapproprié accomplit les actions suivantes :

1. Il met l'élève à l'écart du groupe en raison de son écart de conduite ;
2. Il rappelle à l'élève les attentes comportementales souhaitées ;
3. Il demande à l'élève d'observer et d'identifier cinq camarades qui satisfont les attentes comportementales désirées, puis de les lui signaler ;
4. Il demande alors à l'élève s'il est en mesure de fournir des exemples concrets d'attentes comportementales désirées. Si oui, l'enseignant discute avec l'élève de ses exemples ;
5. Il demande à l'élève s'il est prêt à adopter ces mêmes comportements. Si tel est le cas, ce dernier peut réintégrer son groupe.

L'enseignant veille cependant à ce que l'élève mette en pratique les comportements attendus dès son retour aux activités en classe. Il lui donne rapidement une rétroaction positive s'il agit tel que désiré.

Il est possible d'adapter cette stratégie en fonction de l'âge et des besoins de l'élève. Par exemple, avec un élève du préscolaire, le nombre de camarades à observer sera d'un ou de deux seulement. Ce n'est pas le

nombre de pairs à observer qui importe, mais plutôt les comportements souhaités.

Rencontrer l'élève individuellement

Une rencontre individuelle avec l'élève peut s'avérer nécessaire lorsque le comportement problématique persiste, et ce, malgré les diverses interventions directes réalisées. Cette stratégie permet un réenseignement plus approfondi ou offre la possibilité de résoudre le problème lorsque les comportements sont plus fréquents et sérieux. *L'enseignant planifie soigneusement le moment et le lieu* de la rencontre. Autant que possible, il choisit un moment où lui et l'élève seront calmes et reposés. Le début de journée est particulièrement indiqué, car les deux parties n'ont pas à faire abstraction des événements de la journée qui ont pu être difficiles. L'enseignant mène la rencontre dans un endroit où lui et l'élève ne risquent pas d'être dérangés et où ils peuvent parler en toute tranquillité et liberté, sans oreilles indiscretes.

Avant la rencontre, l'enseignant réfléchit au plan d'action qu'il proposera à l'élève afin que ce dernier adopte le comportement attendu. Il discute ensuite du comportement dérangeant avec l'élève, il essaie de comprendre ce qui ne va pas. Puis, il lui enseigne le comportement attendu, explore les raisons pour lesquelles le comportement est attendu et élabore un plan afin que l'élève adopte dorénavant le comportement désiré. La rencontre avec l'élève doit inclure une mise en pratique du comportement visé. De plus, l'enseignant doit communiquer avec les parents afin de les informer de sa démarche. L'enseignant et les parents discutent également, le cas échéant, du comportement difficile de l'élève dans la perspective d'essayer de comprendre la situation et de préciser le ou les comportements attendus. Si l'élève participe activement et sincèrement à la rencontre, l'enseignant le félicite pour sa bonne volonté. Dans les jours qui suivent la rencontre, il renforce positivement l'élève pour tout signe d'amélioration, si petit soit-il. S'il en a le temps, l'enseignant appelle les parents pour leur faire part de l'évolution de la situation. Les parents apprécient particulièrement le fait de recevoir ce type d'appels.

Des facteurs importants à considérer par l'enseignant lorsqu'il intervient

Pour conclure cette partie, il importe de mentionner que, quel que soit le type d'intervention choisi par l'enseignant, certains facteurs sont à considérer, car ils influent sur l'obéissance de l'élève. Ces facteurs et leur description, tirés de Veillet et ses collaborateurs (2011), sont à notre avis d'une importance fondamentale. Nous les reprenons donc dans leur

ensemble bien que quelques-uns d'entre eux recoupent certaines interventions que nous venons de présenter.

La manière de formuler la consigne

L'enseignant évite de poser une question, car cela ouvre la porte aux négociations et au refus d'obéir. Par exemple : « Marc, veux-tu commencer ton travail ? » Il a plutôt recours à un énoncé qui contient une amorce d'action : « Marc, commence ton travail immédiatement à la page 4. » Il indique également à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse plutôt que ce qu'il doit cesser de faire.

Le délai

L'enseignant laisse approximativement de trois à cinq secondes à l'élève pour qu'il puisse réagir. Pendant ce temps, il ne dit rien à l'élève et renforce un élève qui fait le comportement demandé à proximité.

La répétition

L'enseignant limite le nombre d'avertissements à deux et passe à une autre intervention s'il y a lieu. Lors d'une seconde requête, il utilise la formule : « Tu dois... » Il s'éloigne de l'élève et renforce quelques élèves à la tâche.

La distance

L'enseignant s'installe à moins d'un mètre de l'élève lorsqu'il donne son avertissement, sinon ce dernier aura moins d'effet. De plus, lorsqu'il intervient, l'enseignant évite de se placer face à l'élève, cette position favorisant la provocation ; il se place plutôt en biais avec ce dernier (45 degrés).

Le déplacement dans la classe

Plus l'enseignant circule dans la classe, plus l'élève sent sa présence et sera porté à répondre à ses demandes.

Le contact visuel

L'enseignant établit un contact visuel avec l'élève ; il obtiendra ainsi une plus grande attention de sa part.

Le toucher

Le fait de toucher légèrement l'épaule d'un élève contribue à obtenir son attention. Il faut toutefois utiliser cette stratégie avec prudence

au secondaire et avec certains élèves en révolte ou au tempérament explosif.

Le ton de voix

L'enseignant formule ses demandes d'une voix ferme en évitant de crier, de plaisanter ou de cajoler. Un ton neutre est plus efficace qu'un avertissement chargé d'émotions.

La technique du disque brisé

Lorsque l'élève argumente sans cesse, l'enseignant a avantage à ne pas embarquer dans ce jeu sans fin. Plutôt, celui-ci indique à l'élève : « Je comprends ta frustration mais, quoi qu'il en soit, la conséquence est... » Lorsque l'élève argumente à nouveau, l'enseignant reprend : « Je comprends ta grande frustration mais, quoi qu'il en soit, la conséquence est... » L'enseignant reprend la même formulation encore et encore ! L'élève cessera inévitablement d'argumenter voyant que son comportement ne mène à rien. Afin de mieux comprendre nos propos, imaginons les interventions de l'enseignant de Samuel, un élève fictif, qui fait autre chose que le travail demandé.

1. L'enseignant s'approche de Samuel (environ 1 mètre), se penche vers lui de biais et non de face (pour éviter la provocation), le regarde dans les yeux et lui dit sur un ton neutre et calme : « Samuel, commence ton travail immédiatement. » (L'enseignant ne dit rien, attend 5 secondes et renforce le bon comportement du voisin.) Si l'élève obéit, l'enseignant le remercie (renforcement). Sinon...

2. L'enseignant se penche vers lui (de biais et non de face), le regarde dans les yeux et lui dit sur un ton neutre et calme : « Samuel, tu dois commencer ton travail immédiatement. » (L'enseignant ne dit rien de plus, s'éloigne et renforce le bon comportement de plusieurs élèves autour pendant environ 15 secondes.) Si l'élève obéit, l'enseignant le remercie (renforcement). Sinon...

3. L'enseignant se penche vers lui (de biais et non de face), le regarde dans les yeux et lui dit sur un ton neutre et calme : « Samuel, tu as le choix de commencer ton travail maintenant ou de recevoir une conséquence. Tu vas rester avec moi après l'école pour faire ton travail. Quel est ton choix ? » (L'enseignant ne dit rien, attend de 5 à 10 secondes.) Si l'élève obéit, l'enseignant le remercie (renforcement). Sinon, il applique la conséquence.

Il est important d'offrir un choix à l'élève à l'étape 3 (commencer son travail maintenant ou recevoir une conséquence). En procédant ainsi, c'est l'élève qui assume la responsabilité du choix et des événements qui en découlent. Par conséquent, c'est l'élève qui choisit de recevoir ou non une conséquence et non l'enseignant qui le décide ! Il est à noter qu'il est préférable de réaliser ce type d'intervention en privé avec l'élève et non en grand groupe devant tout le monde.

Données probantes

Tel que mentionné, les stratégies correctives présentées sont proposées par le système *School-wide positive behavior interventions and supports (SWPBIS)* dont l'efficacité sur la réduction de l'indiscipline a été montrée (Lee & Gage, 2020). Dans une seconde revue de recherches sur le SWPBIS, Deltour (2021) indique :

À la lecture de cette note de synthèse, la liste des effets à attendre de la mise en place du SWPBIS est variée et couvre des domaines clés dans les contextes d'enseignement européens. Les preuves de l'efficacité du dispositif sur des variables importantes, et détaillées plus haut, sont par ailleurs robustes et basées sur des recherches empiriques de qualité. Les résultats que nous pouvons attendre de la mise en place du SWPBIS sur les élèves en matière de comportement, de climat scolaire, de présence à l'école ainsi qu'en matière de maîtrise des compétences scolaires, sont largement mis en lumière dans les études reprises dans cette revue systématique. Il en va de même pour les effets sur les enseignants relativement au climat scolaire et à leur sentiment d'efficacité tant personnelle que collective, même s'ils sont moins investigués que ceux portant sur les élèves. (p. 56)

Références

Deltour, C. (2021). *Adapting, implementing, and evaluating the effects of a comprehensive school reform program: the case of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports in French-speaking Belgium*. Unpublished doctoral thesis, ULiège - Université de Liège, Liège, Belgium. https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/264218/1/Thesis_CDeltour_def.pdf

Kelm, J. I. & McIntosh, K. (2012). Effects of school-wide positive behavior support on teacher self-efficacy. *Psychology in the schools*, 49, 137-147.

Lee, A., & Gage, N. A. (2002). Updating and Expanding Systematic Reviews and Meta-Analyses on the Effects of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports. *Psychology in the Schools*, 57(5), 783-804.

Missouri Schoolwide Positive Behavior Support (2018). Tier 1 Team Workbook. <https://pbissmissouri.org/wp-content/uploads/2018/05/MO-SW-PBS-Tier-1-2018.pdf>

Veillet, M., Bacon, D., Massé, L., Levesque, V., & Couture, C. (2011). *Intervenir auprès des groupes difficiles au secondaire : Guide d'accompagnement des enseignants*. Trois-Rivières, Canada : Direction régionale du MELS, Mauricie et Centre-du-Québec.

Pour en savoir plus

<https://pbissmissouri.org/wp-content/uploads/2018/05/MO-SW-PBS-Tier-1-2018.pdf>

2. Mobiliser des stratégies d'intervention correctives

Écarts de conduite majeurs

2.3 Évaluer s'il y a lieu de recourir à de l'aide spécialisée

Définitions

Un *écart de conduite majeur* est soit :

- un manquement aux attentes comportementales préalablement enseignées qui nuit au bon fonctionnement de la classe, à l'enseignement du maître et, par conséquent, à l'apprentissage des autres élèves ;
- un comportement dangereux, illégal, illicite (violence, intimidation, drogue, vol, etc.) ;
- un écart de conduite mineur qui persiste malgré diverses interventions réalisées et qui compromet le bon fonctionnement de la classe ou de l'endroit où l'élève se trouve.

Étant donné qu'un écart de conduite majeur compromet le bon déroulement d'une activité en cours, l'apprentissage des autres élèves ou que ce type de comportement présente un niveau de dangerosité, l'élève doit être retiré temporairement de la classe. L'équipe-école doit alors prévoir la prise en charge de ces élèves. Nous y reviendrons dans la section école.

Interventions correctives pour régler des écarts de conduite majeurs. Ce sont les interventions qui doivent être mises de l'avant lorsque les interventions indirectes ou directes sont infructueuses ou insuffisantes pour faire cesser le comportement problématique. Ces interventions ne peuvent être improvisées, elles doivent être ciblées, pertinentes et documentées et, le cas échéant, faire appel à une aide spécialisée.

Justification et illustration en classe

On se rappelle que la dernière stratégie d'intervention directe que nous avons examinée est celle de rencontrer l'élève individuellement. Une telle rencontre individuelle avec l'élève peut s'avérer nécessaire lorsque le comportement problématique persiste, et ce, malgré les diverses interventions réalisées. Cette stratégie permet un réenseignement plus approfondi ou offre encore une possibilité de résoudre le problème lorsque les comportements sont plus fréquents et sérieux.

En général, l'utilisation des interventions indirectes et directes est suffisante pour qu'un enseignant puisse gérer efficacement la majorité des écarts de conduite mineurs (Knoster, 2008). Toutefois, si ces écarts de conduite

persistent ou deviennent plus graves, il faut aller plus loin. Les suites de la rencontre individuelle de l'enseignant avec l'élève dicteront à l'enseignant les actions à adopter, car la fréquence ou l'intensité d'un comportement négatif risquent d'augmenter si celui-ci n'est pas géré convenablement. Il faut donc intervenir avec diligence et pertinence.

Pour mieux comprendre l'élève qui manifeste un écart de conduite, il importe d'accumuler des données comportementales afin de bien documenter sa situation, puis de s'interroger sur la fonction de ses comportements négatifs afin de mieux intervenir et, s'il y a lieu, il faudra demander de l'aide spécialisée d'un professionnel du comportement.

1. Accumuler des données comportementales

Il s'avère nécessaire d'accumuler des données comportementales lorsqu'un élève éprouve des difficultés ou manifeste des écarts de conduite persistants malgré les diverses stratégies mises de l'avant par l'enseignant (Missouri Schoolwide Positive Behavior Support, 2012). Tout comme les données recueillies sur l'apprentissage par l'utilisation d'évaluations formatives renseignent sur les compétences scolaires de l'élève (la lecture, l'écriture, les mathématiques), celles qui sont colligées sur son comportement fournissent de précieuses informations sur ses compétences comportementales. Les données accumulées à propos d'un élève sur le plan scolaire permettent à son enseignant de savoir quelles sont les notions ou habiletés que cet élève maîtrise et lesquelles il faut revoir avec lui. Il en va de même sur le plan comportemental. Recueillir des données sur l'apprentissage des élèves est une stratégie qui fait partie du quotidien en enseignement et il doit en être de même pour la conduite des élèves.

Pour ce faire, l'enseignant, d'une part, note systématiquement les *contextes* dans lesquels les *écarts de conduite majeurs de l'élève se manifestent* et, d'autre part, *ceux dans lesquels l'élève adopte les comportements désirés* (voir le tableau ci-dessous). Procéder de la sorte permet à l'enseignant de préciser, pour un élève en particulier, ce qui va mal, mais aussi ce qui va mieux sur le plan comportemental, car un élève ne peut pas se comporter toujours négativement, même si l'enseignant, quand il est exaspéré, ne remarque à première vue que ce qui le dérange.

Tableau 16. Exemple de grille d'observation des comportements appropriés et non désirables

Écarts de conduite majeurs : <ul style="list-style-type: none"> • Frapper les autres • Crier 	Conduites appropriées : <ul style="list-style-type: none"> • Résoudre un conflit avec la parole; • Parler calmement
<i>Contextes</i>	<i>Contextes</i>
Leçon de lecture Lundi Mardi Mercredi Jeudi Vendredi	Leçon de lecture Lundi Mardi Mercredi Jeudi Vendredi
Leçon d'écriture Lundi Mardi Mercredi Jeudi	Leçon d'écriture Lundi Mardi Mercredi Jeudi
Leçon de mathématiques Lundi Mardi Mercredi Jeudi Vendredi	Leçon de mathématiques Lundi Mardi Mercredi Jeudi Vendredi

Généralement, les contextes dans lesquels un élève se comporte adéquatement (i.e. l'absence d'écart de conduite majeurs ciblé pour l'observation) fournissent à l'enseignant des renseignements importants sur les interventions efficaces à réaliser pour favoriser l'adoption des comportements souhaités. Souvent, l'enseignant remarque davantage les comportements problématiques, car ils perturbent son travail. Toutefois, il doit faire un effort d'objectivité supplémentaire pour prêter une attention particulière aux contextes où l'élève se comporte adéquatement.

Puisque c'est généralement ce qui le préoccupe le plus, nous précisons comment l'enseignant peut recueillir des données comportementales sur les comportements inadéquats et ensuite sur ceux qui sont adéquats. Rappelons qu'à cette étape, les comportements inappropriés présentés par l'élève sont considérés comme des écarts de conduite majeurs.

Accumuler des données sur les comportements inadéquats

L'enseignant doit élaborer un outil structuré de consignation des données. Cet outil doit pouvoir s'utiliser *facilement et rapidement*. En tout temps, en classe, en interaction avec les élèves, il garde cet outil à la main afin de noter ses observations en temps réel. Comme la mémoire est une faculté qui oublie, il s'avère nécessaire, autant que faire se peut, de consigner au fur et à mesure les observations quand elles se produisent. Une grille d'observation peut être particulièrement utile à cet effet. Un cahier peut aussi faire l'affaire, mais il peut être plus long d'y consigner des informations.

Dans la classe, l'enseignant suit une démarche en trois étapes pour recueillir des données sur les comportements inadéquats d'un élève qui manifeste des écarts de conduite majeurs :

1. Cibler au plus *3 comportements problématiques à observer*, idéalement un ou deux comportements sur lesquels il faut recueillir des données ;
2. Donner la priorité, pour l'observation, aux comportements *les plus dérangeants pour l'ensemble de la classe*, soit ceux qui nuisent à l'enseignement et aux apprentissages des autres élèves ;
3. Observer ces comportements pendant environ *deux semaines* afin d'obtenir un portrait complet de la situation de l'élève.

Il importe de noter que les comportements à observer doivent être *observables et mesurables*, et ne pas laisser place à l'interprétation. Ainsi, plutôt que de prêter attention au fait que l'élève est irrespectueux, concept assez flou, l'enseignant doit plutôt observer un comportement précis comme « pousser les autres », « arriver en retard » « entrer dans le local sans demander la permission », etc.

Pour recueillir des données à ce sujet, l'enseignant doit observer également les contextes dans lesquels l'élève adopte ces comportements négatifs. L'enseignant mène donc ses observations systématiquement tous les jours pendant deux semaines. Il est important de noter qu'il ne doit pas relâcher son attention pendant toute cette période afin d'obtenir un *portrait complet de la situation*. Par ailleurs, il peut s'avérer fort utile de demander aux autres enseignants qui interviennent auprès de l'élève s'ils accepteraient d'utiliser eux aussi l'outil afin qu'ils y consignent également les comportements négatifs de l'élève pendant cette même période.

Accumuler des données sur les comportements adéquats

La démarche proposée est en tout point semblable à celle présentée pour les comportements inadéquats. Trois étapes ci-dessous suffisent pour recueillir des données sur les comportements adéquats d'un élève qui manifeste des écarts de conduite majeurs :

1. Cibler au plus 3 *comportements adéquats* à observer (les comportements qui remplacent ceux non désirés de l'étape précédente), idéalement un ou deux comportements sur lesquels il faut recueillir des données ;
2. Donner la priorité, pour l'observation, aux comportements attendus *les plus importants*, soit ceux qui favorisent l'enseignement et les apprentissages de l'élève et de ses pairs ;
3. *Observer ces comportements en même temps* que ceux ciblés précédemment, et ce, pendant la même période de temps recommandée, soit environ deux semaines afin d'obtenir un portrait global de la situation de l'élève.

Les comportements adéquats à observer doivent également être concrets et mesurables et ne pas laisser place à l'interprétation. Plutôt que de prêter attention au fait que l'élève est respectueux, l'enseignant observe le comportement précis suivant, à savoir : « L'élève utilise la parole pour régler ses conflits. » Par exemple, l'enseignant a accumulé pendant deux semaines des données comportementales à propos des comportements négatifs comme « Arriver en retard et entrer dans le local sans demander la permission » et « Pousser les autres. » Pendant cette même période de temps²⁰, elle (et les autres enseignants qui ont accepté de participer à l'exercice d'observation) a aussi noté les comportements positifs « Arriver à l'heure » et « Utiliser la parole pour régler les conflits ». Or, à la lumière de ces observations, force est de constater que l'élève n'arrive pas toujours en retard en perturbant la classe. Il arrive à l'heure le matin, mais c'est principalement après la période du dîner qu'il se fait attendre. Après discussion de ces observations avec l'élève, l'enseignante en vient à comprendre que depuis que ses parents sont séparés, sa mère vient le conduire le matin à l'école (il est donc à l'heure) et il va luncher ensuite chez sa grand-mère. Cette dernière habite un peu plus loin de l'école et, comme il marche lentement, il arrive donc en retard pour la période suivant le lunch du midi. Il s'engage donc à remédier à la situation, soit en marchant plus vite, soit en lunchant à l'école, soit en partant plus tôt.

²⁰ L'observation des comportements négatifs et ceux désirés s'effectuent simultanément sur une période de deux semaines.

de chez sa grand-maman. En ce qui a trait aux bousculades avec les autres élèves, les observations indiquent qu'elles ont souvent lieu avant les récréations, après une longue période en classe. En y réfléchissant, l'enseignante constate que cet élève est très actif et qu'il a besoin de bouger. Elle tente donc de lui permettre de se lever et de bouger dans la classe en lui demandant d'accomplir certaines tâches en fin de période (avant les récréations) afin de faire sortir le trop-plein d'énergie. Cet exutoire pour l'énergie débordante s'avère suffisant pour lui éviter de pousser les autres à la sortie de la classe.

Pour conclure à propos de la cueillette de données comportementales par l'enseignant, nous voulons souligner que, même s'il peut sembler astreignant de s'y plier, il s'agit d'une stratégie dont l'enseignant ne veut plus se passer lorsqu'il a pris l'habitude de le faire. En effet, elle permet de bien comprendre une situation problématique et d'intervenir efficacement. Encore une fois, si d'autres enseignants concernés acceptent d'utiliser l'outil de consignation et de participer à l'observation et à l'accumulation de données comportementales, le portrait n'en sera que plus complet.

Toutefois, certains problèmes plus complexes peuvent encore subsister. Que faire si certains élèves résistent encore à toutes les stratégies mises de l'avant ? Que faire si un comportement inapproprié persiste malgré le recours à des interventions correctives inspirées de l'observation systématique des comportements ? L'enseignant devra alors s'interroger sur la fonction du comportement.

2. Faire des hypothèses sur la fonction du comportement

Comprendre la fonction d'un écart de conduite, c'est essayer de comprendre la raison pour laquelle un élève se comporte d'une telle façon. C'est formuler une hypothèse sur les motifs de son comportement.

Lorsqu'une situation d'apprentissage est ardue, certains élèves veulent l'éviter. Ils abandonnent la tâche, font autre chose que ce qu'on leur demande de faire ou adoptent un comportement inapproprié, comme bavarder ou déranger les autres. Dans une telle situation, une chaîne comportementale se forme. Or, il convient de comprendre le fonctionnement de cet enchaînement afin d'intervenir efficacement.

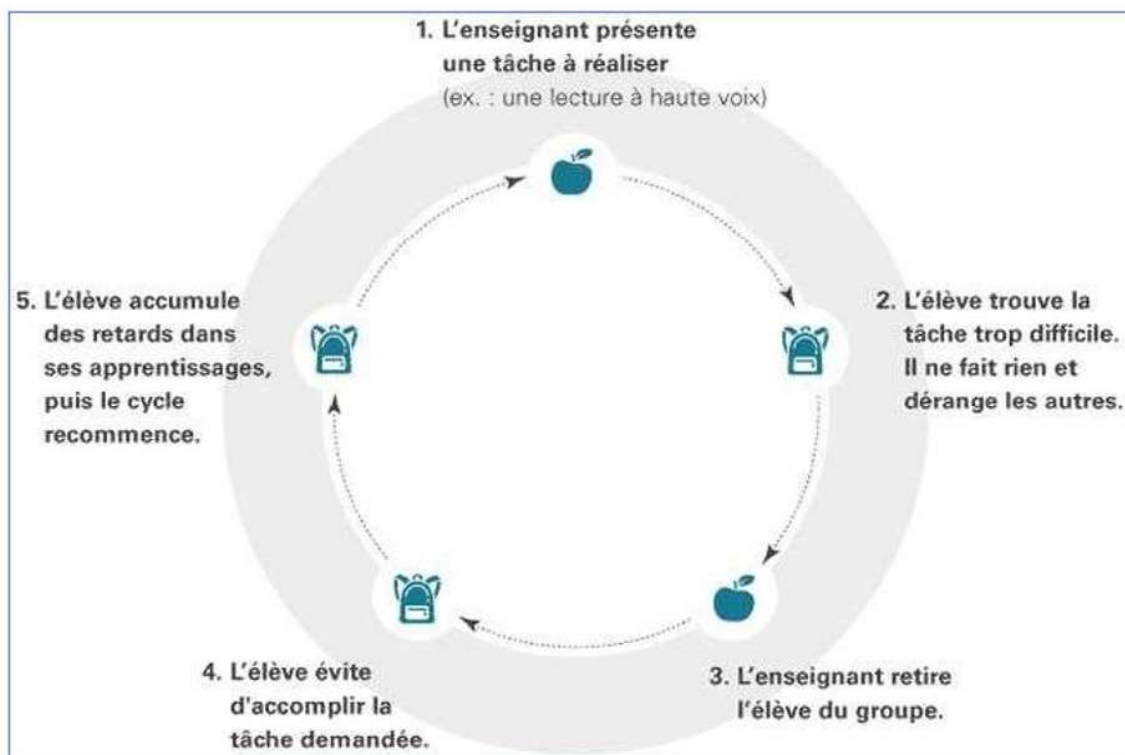


Figure 9. Hypothèse sur la fonction du comportement

Ce schéma illustre le lien existant entre le comportement de l'élève et son apprentissage. Dans la situation illustrée, l'élève adopte un comportement dérangeant pour éviter de réaliser la tâche demandée, car il se sent incompetent et incapable d'y arriver. Par la suite, cet évitement de la tâche engendre des retards dans ses apprentissages. Les retards ainsi accumulés renforcent davantage son sentiment d'incompétence et le cycle recommence.

À ce sujet, les résultats de recherche indiquent que les *difficultés d'ordre comportemental et les difficultés d'apprentissage semblent former un couple indissociable*. En effet, les études empiriques montrent que 75 % des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage présentent aussi un déficit quant à leurs habiletés sociales (National Dissemination Center for Children with Disabilities, 2008). Inversement, plus de 80 % des élèves ayant un trouble du comportement éprouvent également des difficultés en lecture (Vannest & Harrison, 2008).

- 38 % des élèves ayant un trouble du comportement ont redoublé avant leur entrée au secondaire ;

- la majorité des élèves qui ont un trouble du comportement accusent un retard d'apprentissage variant de 1,5 à 3 années, comparativement aux élèves du même âge ;
- plus de 60 % des élèves du primaire et du début du secondaire (1 et 2) ayant un trouble du comportement éprouvent aussi des difficultés en lecture. Leurs résultats en cette matière les situent dans le dernier quartile (Vannest & Harrison, 2008).

Par conséquent, certains élèves adoptent des comportements négatifs pour éviter de réaliser les tâches scolaires dans lesquelles ils se sentent incompetents.

Identifier la fonction du comportement négatif

L'évitement est l'une des deux fonctions du comportement, alors que l'autre est *l'obtention*. Bien qu'il existe diverses fonctions du comportement en milieu scolaire, l'évitement des tâches et l'obtention de l'attention de l'adulte ou des pairs sont les fonctions du comportement les plus souvent observées. La figure ci-dessous résume bien ces deux fonctions du comportement. *Si l'enseignant parvient à comprendre la fonction d'un comportement négatif, il peut alors proposer à l'élève un comportement de remplacement.* La fonction d'un comportement constitue donc une information très utile pour déterminer le type d'interventions qui sera le plus efficace pour modifier ce comportement.

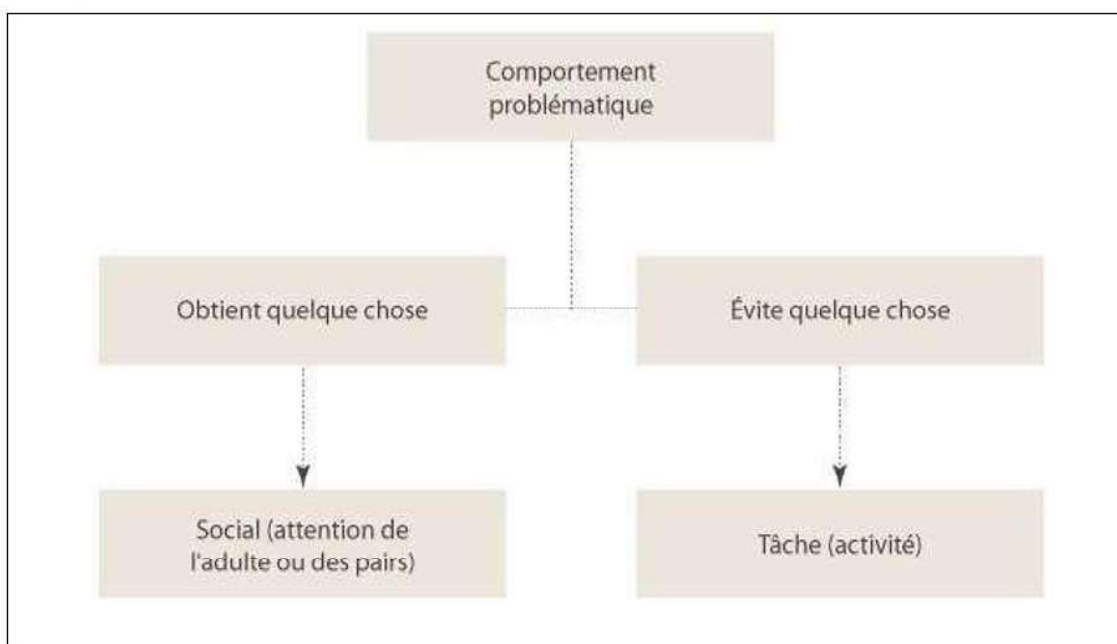


Figure 10. Les deux grandes fonctions du comportement

Il est nettement plus facile d'identifier la fonction du comportement problématique si l'enseignant analyse systématiquement les données accumulées. Un examen minutieux des contextes dans lesquels l'élève adopte le comportement négatif fournit des informations facilitant la *formulation d'une hypothèse sur la fonction potentielle du comportement indésirable*. Ainsi, afin d'identifier la fonction d'un comportement négatif, il importe d'analyser ce que l'on nomme *l'antécédent* (A), c'est-à-dire ce qui déclenche le *comportement négatif* (B), ainsi que ce qui survient à la suite de l'adoption du comportement en question, soit la *conséquence* (C). Une analyse des antécédents et des conséquences associées au comportement indésirable fournit des informations indispensables pour formuler une hypothèse valable sur la fonction du comportement et déterminer les interventions possibles. Le tableau ci-dessous présente un exemple pour illustrer notre propos. Dans ce tableau, un élève refuse de terminer ses travaux (B). Plus précisément, il n'accomplit pas les tâches lorsque celles-ci nécessitent beaucoup d'écriture (A). La conséquence : ses compositions ne sont pas terminées (C).

Tableau 17. Antécédent, comportement et conséquence

ne présente aucun comportement dérangeant en mathématiques, en sciences, en musique ou en éducation physique. Les comportements inappropriés n'apparaissent pas à tous les cours de français ou d'anglais, mais seulement lors de certains cours dans ces matières. En regardant dans son cahier de gestion, il constate que l'élève s'est systématiquement désorganisé lorsque les tâches demandées exigeaient d'écrire beaucoup.

L'enseignant formule alors son hypothèse sur la fonction du comportement : l'évitement des tâches nécessitant beaucoup d'écriture. Il peut donc planifier son intervention : il surveillera attentivement cet élève lors de la prochaine tâche d'écriture. Il s'assurera de connaître les outils de correction disponibles, ainsi que les stratégies de mise en pages. Il lui donnera des conseils pour diviser le travail en plus petites étapes pour faciliter la réalisation de la tâche. Finalement, l'enseignant apprendra à l'élève à demander de l'aide au besoin plutôt qu'à se désorganiser.

Dans les lignes qui suivent, nous détaillons les deux principales fonctions du comportement observées en milieu scolaire et suggérons des interventions possibles.

La fonction d'évitement des activités, des tâches ou des personnes déplaisantes

Selon le rapport de Alberta Education (2009, p. 40), lorsque l'enseignant réalise qu'un élève adopte un comportement inapproprié pour éviter des tâches ou des personnes, il prend les mesures suivantes :

- Renforcer un élève qui suit les directives ;
- Apprendre à l'élève à demander de l'aide ;
- Enseigner des solutions acceptables pour remplacer l'évitement ;
- Renforcer l'élève pour l'absence de problème (c'est-à-dire le « surprendre » pendant qu'il se comporte bien) ;
- Commencer par éliminer ou réduire les demandes pour ensuite augmenter graduellement les attentes.

La fonction de recherche de l'attention des pairs ou du personnel scolaire

Ce même rapport précise que si l'élève agit de façon inappropriée parce qu'il veut obtenir de l'attention de la part des autres élèves ou d'un membre du personnel de l'école, l'enseignant peut intervenir de diverses façons :

- Accorder davantage d'attention lorsque les comportements sont positifs ;
- Ignorer les comportements problématiques ;
- Enseigner des solutions acceptables pour remplacer l'attention (Alberta Education, 2009, p. 40).

Pour illustrer à quel point l'identification du comportement négatif permet de bien cerner le problème et d'agir efficacement, reprenons la même situation que précédemment, à savoir celle d'un élève qui ne termine pas ses travaux d'écriture. Toujours après avoir accumulé des données sur les comportements, l'enseignant peut constater qu'il a tendance à garder cet élève seul en classe avec lui pendant la récréation pour qu'il termine ses tâches d'écriture si elles ne sont pas complétées. En y réfléchissant bien, il réalise que pendant qu'il effectue son travail, il échange quelques propos avec lui et lui offre parfois une collation. Il comprend alors que, ce faisant, il encourage l'élève à maintenir son comportement inadéquat, car lorsqu'il n'achève pas les tâches d'écriture à temps, il lui accorde un surplus d'attention ! Dorénavant, lorsque cet élève ne terminera pas sa tâche d'écriture à temps, l'enseignant lui demandera de la compléter pendant la

période de jeux libres en fin de journée ou encore lorsqu'il a un moment de libre (par exemple, s'il a terminé le travail dans une autre matière). Il peut aussi lui demander de terminer ce travail en classe, mais en veillant bien à ne pas lui accorder l'attention qu'il recherche. Au contraire, lorsque cet élève accomplit le travail demandé dans la période de temps prévue, l'enseignant le félicite et lui accorde une attention spéciale afin de renforcer le comportement approprié.

Ces exemples illustrent de manière explicite *l'importance du questionnement sur la fonction du comportement*. En effet, devant une même situation problématique, c'est en identifiant avec précision la fonction du comportement négatif, c'est-à-dire la raison pour laquelle l'élève adopte un comportement inapproprié, qu'il devient possible pour l'enseignant d'intervenir efficacement. En remontant à la source du comportement inadéquat, en mettant au jour la dynamique à l'origine de ce dernier, l'enseignant peut alors y remédier.

Malheureusement, malgré tous les efforts et toutes les stratégies proposées jusqu'à maintenant, une certaine proportion d'élèves maintient encore des comportements inadéquats. Plus précisément, la mise en œuvre des interventions préventives et correctives vues jusqu'à maintenant permet à environ 80 % des élèves de la classe d'adopter les comportements désirés. Par conséquent, *20 % des élèves doivent encore bénéficier d'interventions supplémentaires et ciblées en fonction de leurs besoins*. Ces interventions nécessitent une aide spécialisée et l'enseignant doit y avoir recours pour assurer un suivi adéquat de l'élève.

3. Recourir à de l'aide spécialisée

Les mesures de soutien dont il est question ici nécessitent une aide spécialisée fournie par un professionnel ayant des connaissances approfondies sur les difficultés d'ordre comportemental, tels un psychoéducateur, un psychologue, un travailleur social ou un éducateur spécialisé. L'enseignant fait appel à des ressources au niveau de l'école ou de son conseil scolaire.

Chercher l'aide appropriée pour l'élève

Les enseignants ne possèdent pas les connaissances leur permettant d'intervenir efficacement de manière spécialisée auprès des élèves présentant des besoins particuliers sur le plan comportemental. Toutefois, plusieurs enseignants, par crainte d'être jugés incompetents par leur direction d'école et leurs collègues, s'acharnent à intervenir sans succès auprès des élèves souffrant de difficultés d'ordre comportemental lourdes.

Or, comme le souligne le rapport de Alberta Education (2009, p. 59), il est normal que certains élèves aient besoin de mesures supplémentaires :

Bien que la majorité des élèves réagissent de manière positive aux classes bien organisées, aux attentes comportementales clairement définies et au renforcement riche et positif, il faut également ajouter des mesures de soutien pour les élèves qui ne s'améliorent pas avec les interventions universelles.

Dans un tel contexte, s'acharner est une intervention nuisible tant pour l'élève que pour l'enseignant. Alors que l'élève ne bénéficie pas des interventions spécialisées dont il a besoin auprès du personnel des services complémentaires (psychologue, travailleur social, psychoéducateur, technicien en éducation spécialisée), l'enseignant se dirige tout droit vers l'épuisement professionnel. Par conséquent, demander de l'aide spécialisée pour un élève ayant un trouble du comportement est un acte professionnel à accomplir en enseignement et non une stratégie à éviter ! Il est tout à fait légitime pour un enseignant de demander de l'aide spécialisée pour un élève en particulier lorsque :

- les interventions indirectes et directes effectuées ont été inefficaces ;
- les données recueillies n'ont pas fourni de renseignements pertinents permettant de réaliser des interventions efficaces ;
- les hypothèses formulées sur la fonction du comportement semblent invalides.

Toujours dans notre exemple d'élève qui ne termine pas ses tâches d'écriture, l'enseignant peut avoir accumulé des données comportementales, puis tenté des interventions auprès de l'élève, sans succès. Il peut aussi s'être interrogé sur la fonction du comportement et avoir émis des hypothèses concernant l'évitement ou la recherche de l'attention. Or, si toutes les stratégies mises de l'avant ne parviennent pas à contrer l'apparition du comportement inadéquat, l'enseignant doit se rendre à l'évidence. Il doit alors reconnaître ses limites et faire appel à un spécialiste pour le soutenir dans son travail. Il pourra alors discuter du problème avec ce dernier et convenir avec lui des mesures à prendre.

Un enseignant n'est pas omniscient ; il n'est pas un spécialiste du comportement humain. Son domaine de spécialisation est l'enseignement. Ainsi, il ne viendrait jamais à l'idée d'un médecin généraliste d'effectuer une chirurgie. Ce qui ne fait pas de ce médecin un incompetent ! L'enseignant ne doit pas s'épuiser et s'enliser dans une situation qui nécessite des connaissances approfondies sur le comportement humain.

Cette reconnaissance de ses limites par l'enseignant, loin d'être une marque d'incompétence, est plutôt une preuve de professionnalisme.

En conclusion, lorsqu'un élève manifeste des écarts de conduite majeurs que l'enseignant ne parvient pas à résoudre, il doit être retiré de son milieu, car son comportement perturbe l'enseignement et l'apprentissage des autres dans la classe. Par conséquent, il appartient à l'enseignant de faire appel à une ressource spécialisée et, de son côté, *l'école* doit disposer d'une politique claire à ce sujet.

Jusqu'à présent nous avons ciblé nos stratégies au niveau de la classe. **Il faut maintenant passer à un niveau supérieur, c'est-à-dire au niveau de l'école**, car c'est précisément à ce niveau que des problèmes pourront être résolus. C'est ce que nous verrons dans la prochaine section.

Données probantes

La synthèse de recherches sur la gestion efficace des comportements produite par Simonsen et ses collaborateurs (2008) a montré l'efficacité des interventions à utiliser face aux écarts de conduite majeurs, notamment le retrait temporaire de l'élève.

Tableau 18. Synthèse de recherches sur la gestion efficace des comportements

Evidence-based Practice	Sample of Supporting References
Time out from reinforcement	<ul style="list-style-type: none">• Barton, Brulle, & Repp, 1987• Foxx, & Shapiro, 1978• Ritschl, Mongrella, & Presbie, 1972

Références

Alberta Education (2009). Renforcer le comportement positif dans les écoles albertaines : une méthode intensive et personnalisée. Alberta, Canada: Alberta Education. Direction de l'éducation française. Récupéré de

<https://education.alberta.ca/media/482224/renforcerpersonnalise.pdf>

Knoster, T. (2008). *Effective classroom management*. Baltimore (MA) : Paul H. Brookes publishing.

Missouri Schoolwide Positive Behavior Support (MSPBS) (2012). Missouri Schoolwide Positive Behavior Support Team Workbook. Récupéré le 13 janvier de <http://pbissmissouri.org/wp-content/uploads/2015/05/Tier-1-4-23-2015.pdf>

National Dissemination Center for Children with disabilities (2008). Social Skills and Academic Achievement. *Evidence for Education*, 3(2), 1-8.

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management : Considerations for research to practice. *Education and treatment of children*. 31(3), 351-380.

Vannest, K. J., & Harrison, J. (2008). *Evidence based practices for learning and behavior problems across levels of prevention and intervention*. Boston, MA : American Psychological Association.

Pour en savoir davantage

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502720.pdf>

<https://pbissmissouri.org/wp-content/uploads/2018/05/MO-SW-PBS-Tier-1-2018.pdf>

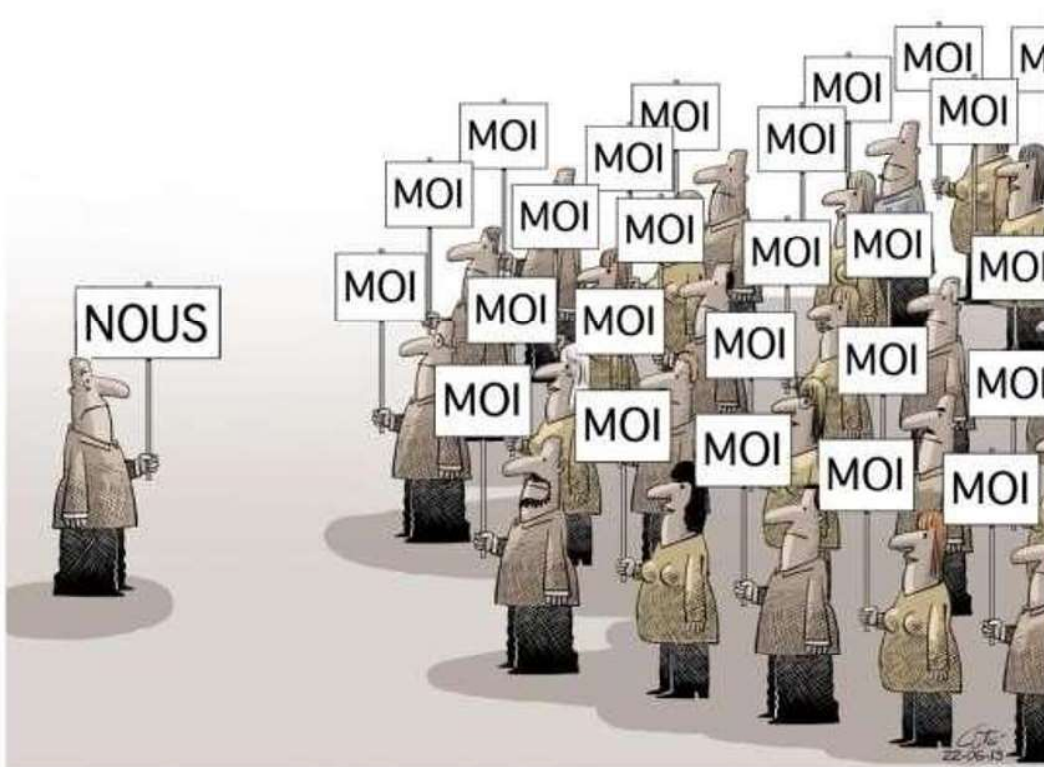
*Se réunir est un début ;
rester ensemble est un progrès ;
travailler ensemble est la réussite.*
Henry Ford,
Homme d'affaires et industriel
(1863 - 1947)

Deuxième partie

Généraliser les stratégies pédagogiques efficaces dans l'école

Selon Durkheim, l'école est un milieu moral organisé.
Elle apparaîtrait au Moyen Âge parce que,
contrairement aux Grecs,
les enseignants travaillaient sous le même toit,
entretenaient des liens entre eux
et partageaient les mêmes buts.
Gauthier et Tardif, *La pédagogie de l'Antiquité à nos jours*.

**L'école, c'est l'harmonisation du fonctionnement de
classes individuelles (MOI) dans un NOUS collectif**



Côté, Le Soleil, 13 juin 2022

<i>Antécédent (A)</i>	<i>Comportement (B)</i>	<i>Conséquence (C)</i>
Tâches nécessitant beaucoup d'écriture	Refus de terminer les travaux	Compositions inachevées

En consultant les données accumulées, l'enseignant observe que cet élève

1. Améliorer l'efficacité de l'école

Dans la première partie de ce référentiel, nous avons identifié les stratégies pédagogiques efficaces, fondées sur des données probantes, à utiliser en salle de classe. Est-ce que les stratégies efficaces en classe doivent être généralisées au niveau de l'école? Est-ce que les stratégies utilisées en classe par les enseignants efficaces sont de même nature que celles utilisées dans les écoles dites efficaces? Les réponses à ces questions sont fournies en consultant les recherches effectuées sur les écoles efficaces au cours des cinquante dernières années.

Définition

École efficace. Dans les recherches, l'appellation « écoles efficaces » désigne généralement :

Des écoles situées dans des quartiers défavorisés ou dans des milieux socioéconomiques moyens dont la performance scolaire des élèves, mesurée à l'aide d'épreuves standardisées, rejoint ou surpasse celle d'élèves provenant de quartiers mieux nantis (Bressoux, 1994; Education Trust, 2002; Teddlie & Reynolds, 2000; Sergiovanni, 1991). (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, p. 235)

Au cours des quinze dernières années, nous avons analysé les études sur les écoles efficaces afin d'identifier les stratégies pédagogiques utilisées dans ce type d'établissement scolaire (Bissonnette, 2008 ; Bissonnette, Gauthier et Richard, 2006 ; Gauthier, Mellouki, Bissonnette et Richard, 2005 ; Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013). L'identification des pratiques d'enseignement employées dans les écoles efficaces s'effectue généralement en comparant les pratiques utilisées dans ces écoles avec celles d'établissements similaires qui le sont moins.

Pour ce faire, les chercheurs ont recours à différentes méthodes d'investigation (entrevues, questionnaires, focus group, observations directes, etc.). Toutefois, l'observation directe en salle de classe représente le moyen le plus approprié pour s'assurer que les pratiques d'enseignement

identifiées dans les deux catégories d'écoles sont celles réellement utilisées par les enseignants (Bressoux, 2001). De fait, des chercheurs en éducation ont constaté qu'il y avait généralement un écart important entre des informations obtenues uniquement à l'aide de questionnaires ou d'entrevues et celles observées en contexte réel

d'enseignement (Bressoux, 2001; Suchaut, 2004). À ce propos, Suchaut (2004) affirme que: « Il existe en outre une distance souvent très grande entre les pratiques déclarées par les enseignants et les pratiques réellement mises en place, ce qui constitue aussi une limite aux études qui se basent sur les déclarations des acteurs » (p. 8).

Nous avons effectué une revue systématique des recherches ayant observé et comparé les pratiques d'enseignement dans les écoles efficaces et celles qui le sont moins (Bissonnette, 2008; Gauthier et al., 2005, 2013). Parmi la dizaine d'études analysées, deux d'entre-elles méritent une attention particulière.

L'étude d'Ellett et Teddlie (2003)

Cette étude représente une synthèse de quatre recherches menées aux États-Unis ayant comparé les pratiques d'enseignement dans trois types d'école : 1. écoles efficaces (*more effective schools*), 2. écoles moyennement efficace (*typical schools*), 3. écoles peu efficaces (*less effective schools*). Les pratiques d'enseignement dans ces recherches ont fait l'objet d'observations à l'aide d'une grille conçue à cet effet, le *Virgilio Teaching Behavior Inventory* (VTBI). Le VTBI est une grille d'observation des pratiques enseignantes conçue par Irène Virgilio (1987) issue des travaux sur l'enseignement explicite de Rosenshine (1983). Cette grille d'observation possède 38 composantes pouvant être regroupées en 3 catégories : 1. Gestion de classe (*Classroom Management*); 2. Qualité de l'enseignement (*Quality of instruction*); Habiletés de présentation et de questionnement (*Presentation & Questioning Skills*); 3. Climat social et psychologique (*Social Psychological Climate*). Chacune des composantes est évaluée sur une échelle allant de 1 (performance peu élevée) à 5 (performance très élevée).

Une synthèse des résultats des quatre recherches analysées par Ellett et Teddlie (2003) est présentée dans le tableau 19 ci-dessous.

Tableau 19. Résultats d'une recherche américaine étudiant simultanément les processus d'efficacité des écoles et des enseignants

<i>Dimension d'un enseignement efficace</i>	<i>Écoles plus efficaces</i>	<i>Écoles moyennement efficaces</i>	<i>Écoles moins efficaces</i>
Temps d'engagement interactif dans la tâche	51 %	43 %	37 %
Temps d'engagement total	76 %	64 %	52 %
Gestion de classe	4.05	3.15	3.07
Habiletés de présentation et de questionnement	3.73	3.39	2.89
Climat social et psychologique	3.75	3.61	3.48

Au total, 1200 sessions d'observation ont été réalisées avec le VTBI dans 125 écoles impliquant environ 500 enseignants. De plus, une seconde grille d'observation a été utilisée, il s'agit du *Classroom Snapshot* (CS) provenant du *Stallings Observation System* (SOS). Le CS (Stalling, 1980) permet aux observateurs de mesurer le pourcentage (%) de temps utilisé par l'enseignant pour interagir avec ses élèves (*Interactive Time on Task*), et ce, à travers différentes activités (lecture, discussion, explication, etc.) ainsi que le pourcentage (%) de temps total que les élèves consacrent à la réalisation des tâches. Les trois dimensions du VTBI (gestion de classe, habiletés de présentation et de questionnement, climat social et psychologique) sont mesurées à l'aide d'une échelle de 1 (peu efficace) à 5 (très efficace).

Tous les résultats obtenus par les enseignants observés dans les écoles

efficaces sont supérieurs à ceux provenant d'écoles moyennement (*typical*

schools) et peu efficaces (*less effective schools*). À ce sujet, Ellett et Teddlie (2003) mentionnent que :

Ces études ont révélé des différences constantes de moyenne et d'écart-type dans les stratégies pédagogiques entre les écoles identifiées comme plus efficaces, typiques ou moins efficaces (...). Les données cumulées de ces études indiquent que les classes des écoles les plus efficaces ont une moyenne de 51 % d'enseignement interactif et de 76 % de temps total consacré à la tâche. En revanche, les salles de classe des écoles moins efficaces affichent une moyenne de 37 % d'enseignement interactif et de 52 % de temps total consacré à la tâche.

Ces études indiquent également qu'il y avait des différences constantes dans les évaluations du VTBI recueillies dans les classes des différents types d'école efficace. Les résultats des écoles plus efficaces se situent en moyenne autour de 3,85 dans les trois domaines de l'enseignement (gestion de classe, qualité de l'enseignement, climat de la classe), tandis que ceux des écoles moins efficaces se situent en moyenne autour de 3,00, soit le point médian de l'échelle. (p. 119)

Un autre résultat important est signalé par les deux chercheurs et il concerne la variance des évaluations entre les salles de classe dans les écoles plus ou moins efficaces. Les enseignants des écoles plus efficaces présentaient moins de variance, tandis que ceux des écoles moins efficaces présentaient plus de variance. De plus, Ellett et Teddlie (2003) soulignent : « *Vous trouverez des enseignants efficaces dans des écoles moins efficaces, mais vous ne trouverez pas d'enseignants inefficaces dans des écoles plus efficaces.* » (pp. 119-120)

Cette synthèse de recherche montre que les enseignants œuvrant dans les écoles efficaces utilisent davantage des stratégies pédagogiques efficaces que ceux provenant d'écoles moins efficaces. Ainsi à la question : « Est-ce que les stratégies efficaces en classe doivent être généralisées au niveau de l'école ? » la réponse est OUI ! Toutefois, étant donné que cette synthèse analyse uniquement des recherches réalisées aux États-Unis, les résultats seraient davantage robustes si nous disposions une recherche du même type effectuée ailleurs. Y en a-t-il ?

L'étude de Reynolds, Creemers, Stringfield, Teddlie et Schaffer (2002)

Cette enquête internationale intitulée « International School Effectiveness Research Project » (ISERP) est une étude unique impliquant neuf pays provenant de quatre continents (Australie, Canada, Hong Kong, République d'Irlande, Pays-Bas, Norvège, Taiwan, Grande-Bretagne, États-Unis). Les chercheurs ont élaboré et conduit cette enquête dans le but d'identifier des facteurs associés tant à l'efficacité des écoles que des méthodes d'enseignement, et ce, dans une multitude de contextes scolaires (Reynolds et al., 2002). Cette équipe de chercheurs souhaitait ainsi vérifier s'il existait des facteurs d'efficacité transversaux, voire universels, aux différents contextes scolaires étudiés.

Plus précisément, les chercheurs voulaient vérifier les deux hypothèses suivantes :

1. Les écoles efficaces engendrent des gains d'apprentissage supérieurs aux écoles moins efficaces chez les élèves qui les fréquentent²¹;
2. Les écoles efficaces utilisent des méthodes d'enseignement plus efficaces que les écoles moins efficaces.

Il s'agit d'une recherche mixte ayant analysé des données quantitatives et qualitatives recueillies dans des écoles primaires²². Chaque pays participant à l'enquête devait, sur une période de deux années, analyser les pratiques enseignantes dans une ou deux écoles efficaces, une ou deux écoles moyennement efficaces et une ou deux écoles peu efficaces, et ce, dans des quartiers très défavorisés et moyennement défavorisés. Chacune des écoles ayant participé au projet a fait l'objet d'une étude de cas impliquant des entrevues avec la direction d'école et les enseignants, des observations du fonctionnement de l'école, des observations réalisées en classe à l'aide de grilles et la collecte de données relatives aux résultats scolaires des élèves et à leur quotient intellectuel. Ce design de recherche a donc permis l'analyse de 6 à 12 écoles par pays et a créé les conditions

²¹ Le niveau d'efficacité des écoles était identifié à partir des résultats des élèves aux épreuves de mathématiques, une discipline moins sensible que la lecture et l'écriture aux contextes culturels (Reynolds et al., 2002).

²² Le choix d'étudier les écoles primaires est justifié, selon les auteurs, par l'influence déterminante des apprentissages réalisés à ce niveau sur les apprentissages ultérieurs des élèves à des degrés scolaires plus élevés (Reynolds et al., 2002).

propices à l'identification de facteurs transversaux aux différents contextes étudiés.

Dans les écoles, les pratiques d'enseignement ont été examinées à l'aide d'une version modifiée du VTBI. Plus précisément, 45 comportements de l'enseignant sont observés à l'aide de cette nouvelle version conçue en fonction des différents contextes éducatifs. Les résultats comparatifs obtenus au VTBI²³ par les écoles des différents pays ayant participé au projet de recherche apparaissent fort intéressants. En effet, Reynolds et ses collaborateurs ont été en mesure d'identifier les comportements communs aux enseignants provenant des écoles efficaces des divers pays.

Reynolds et son groupe ont constaté que les écoles, identifiées comme étant efficaces, soient celles ayant provoqué les gains d'apprentissage les plus élevés auprès de leurs élèves, sont celles qui offrent un enseignement efficace, tel que mesuré par le VTBI. De plus, la relation école efficace et enseignement efficace semble validée dans la plupart des pays.

Les comportements observés des enseignants provenant des écoles efficaces sont semblables à ceux identifiés depuis de nombreuses années dans la littérature scientifique portant sur les pratiques d'enseignement efficace :

- renforcement positif ;
- leçon structurée et identification des éléments clés à retenir ;
- vérification de la compréhension des élèves ;
- questionnement fréquent et varié ;
- attentes élevées envers ce que les élèves peuvent apprendre ;
- attention accordée aux réponses des élèves.

Le tableau 20 présente les pratiques et les stratégies communes aux enseignants œuvrant dans les écoles efficaces des différents pays à l'étude. La majorité des stratégies, regroupées sous trois catégories (gestion de classe, gestion de l'enseignement et climat), correspondent essentiellement à celles que nous avons présentées dans la première partie de ce référentiel.

²³ Le VTBI n'a pas été utilisé dans les écoles canadiennes.

Tableau 20. Liste des comportements communs observés chez les enseignants des écoles efficaces de divers pays selon le VTBI (version modifiée).

Indicateurs tirés de la grille d'observation
Gestion de classe
7. L'enseignant utilise un système d'émulation pour la gestion des comportements
8. L'enseignant donne de la rétroaction positive sur la dimension scolaire
14. L'enseignant supervise le groupe classe de façon continue
Gestion de l'enseignement
18. L'enseignant présente la matière clairement
19. L'enseignant donne des consignes et des explications précises
20. L'enseignant met l'accent sur les éléments essentiels de la leçon
21. L'enseignant est centré sur la dimension scolaire
24. L'enseignant vérifie la compréhension des élèves
29. L'enseignant questionne fréquemment les élèves
30. L'enseignant pose des questions reliées à la matière
31. L'enseignant pose des questions ouvertes
32. L'enseignant fournit du support aux élèves quand leurs réponses sont inexactes
Climat
33. L'enseignant utilise les réponses des élèves pour approfondir le sujet à l'étude
38. L'enseignant entretient des attentes élevées envers les élèves
39. L'enseignant démontre de l'enthousiasme
45. L'enseignant utilise des tableaux d'affichage qui sont attrayants, stimulants et pertinents
(Adaptation des travaux de Reynold et al., 2002)

Dans les divers pays qui ont participé à l'étude, le recours aux méthodes d'enseignement efficace semble être un facteur déterminant contribuant à l'efficacité des écoles. Selon Reynolds et ses collaborateurs, ce facteur apparaît transversal, universel et commun aux différents contextes scolaires, et ce, peu importe les différences interculturelles : « [...] il est clair qu'il existe certains comportements des enseignants qui, dans tous les contextes, sont associés à des gains plus élevés pour les élèves en mathématiques. Ce sont ces universaux que notre étude s'est efforcée de trouver » (Reynolds et al., 2002, p. 49).

L'enquête internationale de Reynolds et de ses collaborateurs montre que les écoles efficaces des différents pays participant à l'étude offrent un enseignement analogue, comparativement à celles qui le sont moins. Or, cet enseignement est structuré, systématique et explicite. Il correspond aux pratiques d'enseignement efficace identifiées par (Rosenshine, 1983, 2002)

À la lumière de cette seconde recherche, il est possible d'affirmer que l'efficacité des écoles est tributaire de la généralisation des stratégies

pédagogiques efficaces à l'ensemble des classes de ces établissements scolaires. Par conséquent, aux deux questions soulevées au départ :

1. Est-ce que les stratégies efficaces en classe doivent être généralisées au niveau de l'école?
2. Est-ce que les stratégies utilisées en classe par les enseignants efficaces sont de même nature que celles utilisées dans les écoles dites efficaces?

La réponse est OUI. Quels moyens peut alors être utilisés pour favoriser la généralisation des stratégies pédagogiques efficaces au sein de l'école? Des recherches montrent que la formation et le développement professionnel des enseignants sont les moyens à privilégier.

Références

Bissonnette, S. (2008). *Réforme éducative et stratégies d'enseignement : synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles*. Québec, Canada : Thèse inédite Université Laval.

Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes*. Québec : Les Presses de l'Université Laval

Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 35-52.

Ellett, C. & Teddlie, C. (2003) Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness: Perspectives from the USA. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17, 101-128.

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

Gauthier, C., Mellouki, M., Bissonnette, S. et Richard, M (2005). Écoles efficaces et réussite scolaire des élèves à risque, Un état de la recherche. Québec, Canada : Chaire de recherche du Canada en formation en enseignement.

<https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/33103/W027996-Gauthier-ecoles-efficaces-CRIFPE-ULaval-avril-2005.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C. & Schaffer, G. (2002). *World class school. International perspectives on school effectiveness*. London: Routledge/Falmer Press.

Rosenshine, B. V. (1983). Teaching functions in instructional programs. *Elementary School Journal*, 83, 335-351.

Rosenshine, B. V. (2002). Converging finding on classroom instruction. In A. Molnar (dir.), *School reform proposals : The research evidence*, (pp. 91-103). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Stallings, J. A. (1980). Allocated Academic Learning Time Revisited, or Beyond Time on Task. *Educational Researcher*, 9(11), 11-16.

Suchaut B. (2004). *Les différences et les inégalités de réussite à l'école primaire : enseignements, portée et utilité des résultats de la recherche en éducation*. 4ème Université d'automne du S.N.U.I.P.P., La Londe-les-Maures, 22/23/24 octobre 2004, SNUIPP. 15 p

Virgilio, I. (1987). *An examination of the relationships among school effectiveness in elementary and junior high schools*. Doctoral dissertation, University of New Orleans. New Orleans, LA.

2. Former le personnel enseignant pour mettre en œuvre les stratégies pédagogiques efficaces

Définitions

Développement professionnel. Le développement professionnel peut être défini comme un processus d'apprentissage professionnel continu et itératif dont la visée est d'améliorer les résultats des élèves (Richard, Carignan, Gauthier et Bissonnette, 2017).

Communauté d'apprentissage professionnelle. La Communauté d'Apprentissage Professionnelle (CAP) désigne le mode de fonctionnement des écoles qui mettent sur pied des équipes collaboratives composées de membres du personnel scolaire qui travaillent ensemble de façon systématique dans le but de favoriser l'apprentissage des élèves.

Justification et illustration dans l'école

Nous avons vu que le succès des écoles en milieu défavorisé est tributaire de l'utilisation généralisée de stratégies pédagogiques efficaces dans l'ensemble des classes d'une école. Pour favoriser le recours à ces stratégies, les enseignants doivent être formés et accompagnés dans leur mise en œuvre. L'harmonisation des pratiques enseignantes fondées sur des stratégies pédagogiques validées est donc indispensable à l'amélioration de l'école. A ce sujet, Barber et Mourshed (2007) indiquent que :

[Toutes les données sur les systèmes éducatifs] à la fois performants et peu performants montrent [...] que la manière la plus efficace de bonifier substantiellement et de façon durable les résultats [des élèves] est d'améliorer substantiellement et de façon durable l'enseignement (Barber et Mourshed, 2007, p. 35).

Dans cette perspective d'amélioration de l'enseignement, les systèmes éducatifs doivent mettre en place des activités de Développement Professionnel (DP) à l'intention des enseignants. Comme l'explique Richard (2020, p. 54) :

Les études comparatives internationales sont venues confirmer que le développement professionnel des enseignants demeure l'un des meilleurs moyens pour améliorer la qualité de

l'enseignement offert aux élèves. Ces études font ressortir la place centrale qu'occupe le DP dans les systèmes éducatifs les plus performants de la planète (Barber et Mourshed, 2007; Mourshed et al., 2010).

Pour notre part, nous avons réalisé une synthèse de connaissances sur les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire (Richard, Carignan, Gauthier et Bissonnette, 2017). Or, cet examen systématique n'a pas permis d'identifier un modèle spécifique de formation ayant montré une efficacité élevée pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture. En revanche, il a été possible de cerner des caractéristiques communes aux activités de développement professionnel qui ont un effet positif sur l'enseignement et le rendement des élèves dans diverses disciplines (Richard et al., 2017). Ainsi, il existe ce que l'on pourrait appeler des invariants ou des *principes stratégiques*, fondés sur des données probantes, qui favorisent l'efficacité du développement professionnel des enseignants.

Cinq principes stratégiques favorisant l'efficacité du développement professionnel des enseignants (Richard et al., 2017)

1. Le développement professionnel devrait viser explicitement l'amélioration de l'apprentissage des élèves et, pour ce faire, il doit évaluer systématiquement l'effet des formations sur leurs résultats scolaires.

Les activités de formation ou de développement professionnel doivent être en lien direct avec l'enseignement à fournir en salle de classe. Ces formations proposent des stratégies spécifiques pour améliorer l'apprentissage des élèves dans une ou des disciplines données. Par exemple, les stratégies pédagogiques présentées dans ce référentiel devraient faire partie de la formation parce qu'elles ont été validées par la recherche en tant que pratiques efficaces.

Cela étant, il importe également d'évaluer l'effet de ces stratégies sur le rendement des élèves. On sera alors plus en mesure de voir ce qui semble avoir fonctionné et ce qui reste encore à améliorer. Sans données recueillies, il est impossible de prendre des décisions éclairées.

2. Les activités de développement professionnel devraient être étayées par des données probantes et être animées par un spécialiste dont l'expertise est reconnue.

Les stratégies pédagogiques proposées aux enseignants sont issues de recherches dont l'efficacité a été montrée rigoureusement. Les stratégies pédagogiques proposées dans ce référentiel correspondent précisément à ce critère d'être fondées sur des données probantes.

Toutefois, la formation à ces stratégies devrait être confiée à des spécialistes de ces questions. Ceux-ci sont des ressources externes à l'école et possèdent une expertise reconnue. Cette expertise requiert une bonne connaissance des stratégies pédagogiques basées sur les données probantes.

3. Le développement professionnel devrait prévoir une démarche d'accompagnement reposant sur le travail collaboratif.

La formation fournie aux enseignants dans le cadre des activités de développement professionnel doit prévoir un accompagnement de ces derniers directement en salle de classe. Comme nous l'avons montré dans la première partie de ce référentiel, l'enseignement explicite est une méthode hautement efficace pour favoriser l'apprentissage des élèves. Cette approche implique un processus gradué et exige un suivi constant. Or, la même démarche (modelage, pratique dirigée et pratique autonome) doit être utilisée auprès des enseignants afin de favoriser l'implantation des stratégies pédagogiques présentées lors de la formation. Ainsi, un coach expérimenté doit accompagner les enseignants pour s'assurer d'une utilisation optimale des stratégies pédagogiques ciblées. Le coaching se termine lorsque l'enseignant en pratique autonome utilise les stratégies avec succès auprès de ses élèves.

S'ajoutent au processus de coaching par l'expert, des moments d'échanges structurés à l'intérieur de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) qui auront été formées. Les CAP permettent aux enseignants de discuter et de s'épauler dans la mise en œuvre des stratégies pédagogiques.

Au cours des dernières années, les CAP ont été implantées dans bon nombre d'écoles. Il faut toutefois souligner que la prolifération de cette bonne idée a parfois été faite au détriment de la qualité du processus de formation qui doit être mis en place. Des conditions doivent être présentes pour en assurer un fonctionnement idéal. Nous y reviendrons un peu plus loin.

4. Le développement professionnel devrait être distribué dans le temps : une formation d'une durée minimale d'une vingtaine d'heures réalisée sur une période d'au moins une année scolaire.

Trop souvent la formation continue consiste en une activité très limitée dans le temps comme une conférence ou un atelier sans comporter de suivi. L'impact de ce genre de formation est à peu près nul sur l'apprentissage par les enseignants de nouvelles stratégies pédagogiques et partant, sur l'amélioration de la réussite scolaire des élèves.

Nous préférons utiliser le terme de développement professionnel pour bien mettre en évidence qu'un changement dans les pratiques pédagogiques des enseignants doit être visé, et ce, en vue d'améliorer la réussite scolaire des élèves. Ce changement ne s'opère pas en claquant des doigts. Il doit être accompagné. La formation à de nouvelles stratégies pédagogiques nécessite donc un temps d'appropriation et l'implantation avec succès de ces stratégies en salle de classe est tributaire de la qualité de l'accompagnement fournie aux enseignants (coaching et CAP). Par conséquent, il faut prévoir, pour assurer l'apprentissage d'une nouvelle stratégie pédagogique (via le modelage, la pratique guidée, la pratique autonome et la consolidation), et ce, de manière récurrente, minimalement une vingtaine d'heures étalées sur une période d'au moins une année scolaire.

5. Le développement professionnel des enseignants doit être soutenu par une direction d'école faisant preuve de leadership pédagogique.

Les études sur les écoles efficaces ont identifié, depuis plus de 40 ans, le leadership de la direction d'école comme l'une des caractéristiques importantes dans ce type d'établissement performant (Bissonnette, Richard et Gauthier 2006). Dans le cadre du développement professionnel des enseignants, la direction doit mettre en place des conditions (humaines, matérielles et financières) facilitant la formation et l'accompagnement de son personnel. De plus, celle-ci doit participer aux activités de formation des enseignants pour assurer une supervision pédagogique de qualité. La direction doit également promouvoir toute formation fondée sur des données probantes pouvant améliorer le rendement des élèves, rendement devant faire aussi l'objet d'un monitoring auquel ce dernier participe activement. L'amélioration des résultats des élèves doit être une priorité de la direction d'établissement.

Conditions d'implantation pour assurer la qualité des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP)

Tel que mentionné, les CAP sont devenues, au cours des dernières années, un moyen fort populaire de développement professionnel. Au Québec, plus de 80 % des centres de service scolaire²⁴ ont adhéré à l'implantation des CAP. Il s'agit d'une véritable vague de fond qui déferle sur les écoles québécoises. De l'autre côté de l'Atlantique, en Belgique francophone, l'accent est également mis sur le travail collaboratif dans le cadre de la réforme majeure, le *Pacte pour un Enseignement d'Excellence*.

Que ce soit au Québec, en Belgique francophone ou ailleurs, établir un dialogue entre les intervenants scolaires en créant des équipes collaboratives dans la perspective d'améliorer la réussite des élèves constitue une entreprise souhaitable dans les écoles trop souvent caractérisées par l'individualisme et l'absence de concertation. Cependant, au-delà de ces intentions louables, il convient de se demander, pour éviter les dérives, à quelles conditions le recours aux équipes collaboratives, et plus spécifiquement aux CAP, est un moyen à privilégier pour améliorer l'enseignement et la réussite des élèves.

Les éléments essentiels d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP)

La CAP peut être définie de la façon suivante :

La communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) désigne le mode de fonctionnement des écoles qui mettent sur pied des équipes collaboratives composées de membres du personnel scolaire qui travaillent ensemble de façon systématique pour favoriser l'apprentissage des élèves. (Gauthier, Bissonnette et Bocquillon, 2022, p. 124).

Ces équipes collaboratives sont généralement composées de quatre à huit personnes incluant la direction d'école, des enseignants et des professionnels et elles sont de différents types : l'équipe-niveau ou l'équipe-matière, l'équipe-cycle ou verticale, l'équipe virtuelle et l'équipe multidisciplinaire.

²⁴ Un Centre de service scolaire (CSS) est une unité administrative qui regroupe un ensemble d'établissements scolaires sur un territoire donné. Au Québec, on dénombre 72 CSS.

Il est possible de résumer ce sur quoi les CAP doivent mettre l'accent, c'est-à-dire leurs orientations, et les questions auxquelles elles cherchent à répondre à partir du tableau 21 ci-dessous :

Tableau 21. Questions d'orientation de la Communauté d'apprentissage professionnelle

Orientations de la CAP	Questions
1. Accent mis sur l'apprentissage de tous les élèves	1. Que voulons-nous que nos élèves apprennent ?
2. Accent mis sur la collaboration pour soutenir l'apprentissage des élèves et des membres du personnel de l'école	2. Que ferons-nous pour aider nos élèves à apprendre ?
3. Accent mis le suivi des résultats pour l'amélioration continue.	3. Comment saurons-nous si nos élèves ont appris ?

Les équipes collaboratives se rencontrent régulièrement afin de trouver réponse aux trois questions mentionnées. Au cours des rencontres CAP, les membres des équipes collaboratives effectuent différentes tâches telles que :

Cibler les apprentissages essentiels à réaliser par les élèves ; choisir ou créer les outils d'observation qui serviront à recueillir des données d'observation à propos de ces apprentissages, ainsi que concevoir la tâche d'évaluation qui leur permettra de vérifier si les élèves ont atteint leur objectif à la fin de chaque séquence d'enseignement-apprentissage ; analyser des données d'observation ; discuter à propos de stratégies efficaces ; prendre des décisions pédagogiques et planifier l'enseignement » (Gauthier et al., 2022, pp. 124-125).

Conditions à satisfaire pour assurer une CAP de qualité

Comme nous l'avons présenté, il existe des caractéristiques communes aux activités de développement professionnel qui ont un effet positif sur l'enseignement et le rendement des élèves dans diverses disciplines (Richard et al., 2017). A ce sujet, nous avons décrit cinq principes à prendre en compte pour assurer un développement professionnel efficace.

Or, malgré la présence de plusieurs de ces principes à l'intérieur des CAP, deux d'entre eux nous semblent absents ou escamotés :

- L'animation d'activités de développement professionnel étayées par des données probantes et réalisées par des spécialistes dont l'expertise est reconnue ;
- Le développement professionnel devrait prévoir une démarche d'accompagnement fournissant du coaching directement en salle de classe.

En règle générale, dans une école qui met sur pied une CAP, le partage d'expertise entre les membres de la CAP est le moyen privilégié pour assurer le développement professionnel. Si la reconnaissance de l'expertise des enseignants est intéressante, elle ne correspond pas au principe du développement professionnel animé par des ressources externes de l'école dont l'expertise est reconnue et fondée sur la connaissance des stratégies basées sur des données probantes pouvant alimenter la pratique réflexive collective.

On a déjà souligné une limite importante de l'approche réflexive en enseignement car la réflexion se limite au vécu de l'individu sans se référer aux recherches étayant les solutions trouvées à son problème (Bocquillon, 2020 ; Gauthier, 2016). En ce sens, en ne se référant pas aux connaissances scientifiques relatives aux pratiques enseignantes efficaces, l'analyse réflexive risque de « tourner à vide ». Il en va de même pour le fonctionnement d'une CAP qui procède sans validation externe : tout comme on peut se leurrer soi-même par l'analyse réflexive quant aux solutions à apporter à un problème, il est également possible de faire fausse route à plusieurs dans une école et de partager collectivement les mêmes erreurs et préjugés pour solutionner des problèmes. C'est ce que Timperley (2011) confirme de manière on ne peut plus claire dans les travaux qu'elle a réalisés sur le développement professionnel des enseignants :

La recherche de solutions sans se référer à ce qui a déjà démontré son efficacité soulève la possibilité très réelle de réinventer la roue et de gaspiller un temps d'apprentissage précieux pour les enseignants et les élèves. Au pire, elle

aboutit à la mise en place de stratégies inefficaces pour résoudre des problèmes urgents²⁵ (p. 43).

Même si la pratique réflexive est indispensable dans l'enseignement, elle ne constitue qu'une stratégie pouvant aider l'enseignant à résoudre des problèmes en contexte d'action. Or, le problème c'est que la partie se prend pour le tout. Elle a été démesurément « gonflée » dans le domaine de la formation des enseignants, au détriment d'un ancrage des pratiques dans une solide base de connaissances (Gauthier, 2016). C'est précisément la même dérive que l'on peut retrouver dans certaines CAP qui fonctionnent « en vase clos ». Or, l'aide spécialisée semble indispensable aux succès d'une CAP comme l'affirment Doğan et Adams (2018) dans une synthèse narrative de recherches :

En outre, les enseignants de toutes les études ont indiqué que les résultats des élèves augmentaient grâce à l'implication d'une aide extérieure, du directeur ou d'un facilitateur dans les CAP, comme nous l'avons vu dans les études qualitatives et quantitatives (Huggins et coll., 2011 ; Saunders et al., 2009) » (pp. 645-646).

L'expertise externe sur les pratiques probantes à mettre en œuvre pouvant être absente de la CAP, comment sera-t-il possible alors d'assurer une démarche d'accompagnement fournissant aux enseignants concernés du coaching directement dans leur salle de classe ? Une absence d'expertise sur les stratégies pédagogiques efficaces à déployer signifie en fin de compte une impossibilité de fournir le coaching nécessaire à l'implantation des dites stratégies.

Par conséquent, il importe d'ajouter au questionnement des équipes collaboratives lors des rencontres CAP, les questions suivantes :

1. Quelles sont les pratiques probantes pour enseigner aux élèves ce que nous voulons qu'ils apprennent ?
2. Disposons-nous, au sein de notre CAP, de l'expertise nécessaire pour mettre en œuvre ces pratiques probantes pour enseigner aux élèves ce que nous voulons qu'ils apprennent ?

²⁵ Le caractère gras est de nous.

3. Si non, qui sont les experts externes auxquels nous pourrions faire appel ?
4. Les experts identifiés accompagneront-ils les enseignants directement en salle de classe dans une démarche de coaching ?

L'amélioration des pratiques enseignantes est un élément essentiel pour faciliter la réussite des élèves (Barber et Mourshed, 2007; Mourshed, Chijioke et Barber, 2010). Pour y parvenir, le développement professionnel de ces derniers doit respecter les principes d'efficacité que nous avons décrits précédemment. Or, l'efficacité d'une CAP est problématique lorsque celle-ci ne repose pas d'abord sur l'animation d'activités de développement professionnel étayées par des données probantes et alimentées par des spécialistes dont l'expertise est reconnue. Ensuite, l'absence d'expertise rend impossible une démarche d'accompagnement de haute qualité fournissant du coaching aux enseignants directement en salle de classe.

L'établissement d'un dialogue entre les intervenants scolaires par la création d'équipes collaboratives (CAP) dans la perspective d'améliorer la réussite des élèves est souhaitable, mais cela doit se faire en répondant aux conditions que nous avons décrites. Il apparaît en effet illusoire de recourir aux CAP sans miser sur l'expertise de ressources externes bien au fait des stratégies pédagogiques basées sur des données probantes et pouvant assurer un coaching en salle de classe.

De fait, il n'y a pas de données probantes qui soutiennent la vision selon laquelle les enseignants sont en mesure de se former par eux-mêmes en coconstruisant leurs savoirs à travers leur expertise collective (Timperley, Wilson, Barrar et Fung, 2007). Recourir uniquement à une démarche de pratique réflexive en groupe risque d'aboutir à un processus de développement professionnel inefficace.

En terminant, nous tenons à souligner un fait plutôt cocasse : à chaque fois que l'on a affaire au concept de communauté d'apprentissage professionnelle, la grammaire nous interpelle. En effet, à peu près partout où l'expression est utilisée, l'adjectif professionnelle s'accorde avec communauté. Pourtant, il pourrait tout aussi bien, sinon mieux, s'accorder au substantif apprentissage et s'écrire en adoptant la forme masculine communauté d'apprentissage professionnel. Il nous semble que loin d'être anodine cette dissemblance traduit une différence d'accent porteuse de signification. Soit que l'on insiste davantage sur la dimension collective de l'apprentissage, auquel cas un groupe d'enseignants

s'engagera à travailler de façon collaborative et s'inscrira dans une sorte de processus continu d'enquête collective, de recherche-action, dans le but d'améliorer les résultats de ses élèves (DuFour, DuFour, Eaker & Many, 2010). Soit encore que l'on utilise le dispositif de la communauté d'apprentissage comme une stratégie de développement professionnel en vue d'améliorer la réussite des élèves. L'accent est plutôt mis alors sur le développement professionnel, c'est-à-dire sur la recherche de bonnes pratiques pour intervenir avec plus d'efficacité.

Une grande différence apparaît donc en contrastant ces deux conceptions. La première, communauté d'apprentissage professionnelle, est une sorte d'extension de la pratique réflexive individuelle de l'enseignant. Une telle conception comporte un défaut majeur : un repli sur soi de l'enseignant dans sa quête de solution à un problème donné, au lieu d'une investigation de la littérature scientifique pour voir si des pratiques validées ont été identifiées pour faire face aux problèmes rencontrés. Par extension, la même limite ressort quand on fait appel au collectif et qu'on utilise un dispositif semblable pour résoudre un problème. Au lieu de réfléchir seul, soi-même avec soi-même, on étend la stratégie au groupe : on réfléchit alors tout simplement à plusieurs pour trouver la solution. Mais la vérité n'est pas une affaire de groupe et on peut se tromper tout autant à plusieurs. Le recours aux pratiques probantes n'étant pas centrale dans ce dispositif, on assistera donc à une reprise en mode communautaire des insuffisances de l'analyse réflexive, et ce, avec toutes les conséquences négatives pouvant allant ultimement jusqu'à la mise au rencart des rencontres CAP.

Il importe de rappeler que le développement professionnel implique nécessairement l'incorporation dans la pratique des acteurs de stratégies validées par la recherche. À défaut de cela, on se limite à du simple bricolage qui mystifie cependant par son appellation trompeuse.

Or, malgré la mise en place de stratégies pédagogiques efficaces dans l'ensemble des classes de l'école, cela ne sera pas encore suffisant pour assurer la réussite de tous les élèves. En effet, certains d'entre eux auront quand même besoin d'interventions supplémentaires exigeant une organisation de services pouvant répondre à leurs besoins spécifiques. Pour y arriver, l'école devra aller encore plus loin et organiser ses services pédagogiques à l'intérieur d'un modèle de Réponse à l'Intervention (RàI). Ce sera l'objet de la prochaine section.

Données probantes

Tel que mentionné, Richard et ses collaborateurs (2017) ont réalisé une synthèse de connaissances sur les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire (Richard, Carignan, Gauthier et Bissonnette, 2017). Malgré l'absence de modèles spécifiques de formation efficace pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture, des caractéristiques communes aux activités de développement professionnel qui ont un effet positif sur l'enseignement et le rendement des élèves dans diverses disciplines ont été identifiées (Richard et al., 2017). Ces caractéristiques représentent les cinq *principes stratégiques*, fondés sur des données probantes, qui favorisent l'efficacité du développement professionnel des enseignants.

Tableau 22. Cinq principes favorisant l'efficacité du développement professionnel

5 principes favorisant l'efficacité du développement professionnel	
1.	Le DP devrait viser explicitement à améliorer l'apprentissage des élèves et à évaluer systématiquement l'effet obtenu sur leurs résultats.
2.	Les activités de DP devraient être étayées par des données probantes et être animées par des spécialistes dont l'expertise est reconnue.
3.	Le DP devrait prévoir une démarche d'accompagnement reposant sur le travail collaboratif.
4.	Le DP devrait être distribué dans le temps : démarche soutenue d'une durée minimale d'une vingtaine d'heures réparties sur une année scolaire.
5.	Le DP doit être soutenu par une direction faisant preuve de leadership pédagogique.

Références

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the World's Best-performing School Systems Come Out on Top. London : McKinsey & Company. Repéré à : [https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Social%20Sector/Our%20Insights/How%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/How the world s best-performing school systems come out on top.ashx](https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Social%20Sector/Our%20Insights/How%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/How%20the%20world%20s%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top.ashx)

Bissonnette, S., Richard, M., et Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes*. Québec, Canada : Presses Université Laval (PUL).

Bocquillon, M. (2020). *Quel dispositif pour la formation initiale des enseignants ? Pour une observation outillée des gestes professionnels en référence au modèle de l'enseignement explicite*. (Thèse de doctorat). Université de Mons, Belgique. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02929814v1>

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., and Many, T. (2010). *Learning by doing : A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree.

Doğan, S., et Adams, A. (2018) Effect of professional learning communities on teachers and students: reporting updated results and raising questions about research design. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 634-659.

Gauthier, C. (2016). L'analyse réflexive et la bavette de bœuf. *Formation et profession*, 24(3), 83-86. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a104>

Gauthier, C., Bissonnette, S., et Bocquillon (2022). *Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Mourshed, M., Chijioke, C., et Barber, M. (2010). How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better. London: McKinsey et Company.

Repéré à : [https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Social%20Sector/Our%20Insights/How%20the%20worlds%20most%20improved%20school%20systems%20keep%20getting%20better/How the worlds most improved school systems keep getting better.ashx](https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Social%20Sector/Our%20Insights/How%20the%20worlds%20most%20improved%20school%20systems%20keep%20getting%20better/How%20the%20worlds%20most%20improved%20school%20systems%20keep%20getting%20better.ashx)

Richard, M. (2020). Le rôle du développement professionnel dans la mise en œuvre du modèle de la Réponse à l'Intervention. *Enfance en difficulté*, 7, 51-78.

Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C., et Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse de connaissances* (rapport de recherche n° 215-AP-187763). Rapport de recherche préparé pour le Fonds de recherche Société et culture du Québec, Programme Actions concertées. Québec : Université TELUQ. Repéré à : <https://r-libre.teluq.ca/1099/1/Rapport%20scientifique%20FRQSC-MRichard.pdf>

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., et Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration*. New Zealand: University of Auckland. Repéré à : <http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf>

Timperley, H. (2011, octobre). *A Background Paper to Inform the Development of a National Professional Development Framework for Teachers and School Leaders*. Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited. <https://pdfs.semanticscholar.org/fc64/898abc6c571e2a372069c95452e451219988.pdf>

Pour en savoir davantage

Sur les CAP, consulter le site <http://projetcar.ctreq.qc.ca/>

3. Organiser les services pédagogiques de l'école selon le modèle de Réponse à l'Intervention (RàI)

Définition

Réponse à l'Intervention. Le modèle de Réponse à l'Intervention (RàI) est une approche éducative axée sur la prévention des difficultés à l'école, tant ***les difficultés d'apprentissage que celles de type comportemental*** :

La réponse à l'intervention intègre l'évaluation et l'intervention dans un système de prévention à plusieurs paliers afin d'optimiser les résultats des élèves et de réduire les problèmes de comportement. [Pour ce faire], les écoles utilisent des données pour identifier les élèves qui risquent d'éprouver des difficultés, suivre les progrès des élèves, fournir des interventions fondées sur des données probantes, ajuster l'intensité et la nature de ces interventions en fonction de la réponse de l'élève, et enfin identifier les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et d'autres difficultés [comportements, etc.]. (National Center on Response to Intervention, 2010, p. 2)

À cette définition, nous ajoutons les éléments fondamentaux de ce modèle proposé par Chambrier et Dierendonck (2022) :

La RàI est articulé autour des principes fondamentaux suivants : les interventions pédagogiques sont dispensées aux élèves selon une logique d'intensité croissante prenant la forme de paliers d'intervention et dépendant de la réponse des élèves aux interventions prodiguées ; les interventions pédagogiques dispensées aux différents paliers sont fondées sur les données de la recherche ; et les décisions concernant les interventions à dispenser sont basées sur des évaluations objectives et régulières des progrès des élèves. (p. 306)

Ainsi la RàI met l'accent sur la prévention des difficultés à l'école et sur les actions à mettre en place pour y parvenir. De plus, il importe de souligner que la RàI s'inscrit dans un mouvement d'inclusion des élèves et que le recours à ses différents paliers d'intervention permet la mise en œuvre de pratiques efficaces de différenciation (Desrochers et Guay, 2020).

Description

La Ràl comporte quatre composantes essentielles :

1. À l'échelle de l'école, un système pédagogique et comportemental ayant divers paliers (niveaux) d'intervention pour prévenir l'échec scolaire ;
2. Le dépistage des difficultés ;
3. Le monitoring des progrès des élèves ;
4. Une compilation et une analyse des données devant guider la prise de décision pour l'enseignement et la mise en place des divers paliers d'intervention.

La prise de décision basée sur les données représente le cœur de la Ràl, car elle est indispensable aux trois autres composantes, à savoir le dépistage des difficultés, le monitoring des progrès des élèves et l'enseignement à différents paliers d'intervention.

Justification et illustration dans l'école

1. Un système pédagogique et comportemental comportant divers paliers d'intervention

La Ràl est un modèle d'intervention à plusieurs paliers qui permet de faire varier l'intensité et la durée des interventions. Ce modèle s'adapte aux besoins des élèves en proposant trois paliers d'intervention :

1. les interventions universelles s'adressant à tous les élèves ;
2. les interventions supplémentaires et ciblées, destinées à ceux qui risquent ou éprouvent des difficultés ;
3. les interventions spécialisées, multisystémiques (services professionnels extérieurs à l'école), intensives et de plus longue durée, qui s'adressent à ceux qui ont un trouble d'apprentissage ou de comportement.

À chacun des paliers d'intervention, la participation des enseignants, des parents et du personnel professionnel de l'école et de l'organisation scolaire et des services à la jeunesse (psychologue, travailleur social,

médecin, neuropsychologue, éducateur spécialisé, orthopédagogue, etc.) est sollicitée en fonction des besoins identifiés des élèves. Les interventions préconisées à chacun des paliers de la RàI doivent être fondées sur des données probantes dont l'efficacité a été montrée rigoureusement.

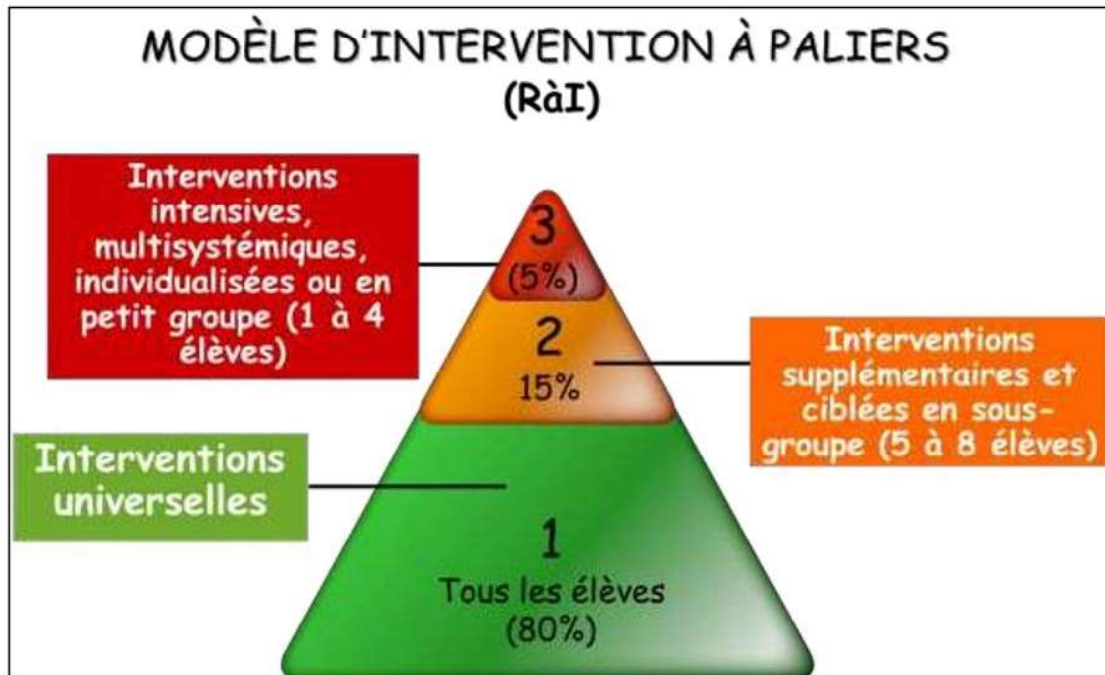


Figure 11. La RàI, un modèle d'intervention à palier

Comme le montre la figure 11, chacun des paliers d'intervention est caractérisé par la taille du groupe auquel il s'adresse et de modalités d'intervention particulières sur le plan de la durée et de la fréquence (Desrochers, Laplante et Brodeur, 2015).

Le palier 1 de la RàI : les interventions universelles

À ce palier d'intervention, les pratiques mises en place s'adressent à tous les élèves de la classe ou de l'école. Ces pratiques, dites universelles, sont fondées sur des données probantes et leur mise en place favorise l'apprentissage des élèves et leur adoption des comportements désirés. Les interventions universelles permettent à la majorité des élèves ($\pm 80\%$) d'effectuer les apprentissages prévus ou d'adopter les comportements attendus, et ce, sans intervention supplémentaire.

Le palier 2 de la RàI : les interventions supplémentaires et ciblées

Un pourcentage d'élèves ($\pm 15\%$) aura besoin d'interventions supplémentaires et ciblées du palier 2, car les interventions réalisées au premier palier se sont avérées infructueuses auprès de ces derniers. Les interventions du second palier requièrent l'analyse de données afin de cibler les élèves qui éprouvent des difficultés et qui ont besoin d'une aide supplémentaire. Selon les difficultés identifiées, ces élèves seront regroupés temporairement afin de bénéficier d'interventions plus ciblées. Pour assurer l'aide supplémentaire, les élèves regroupés doivent recevoir l'intervention ciblée en complément de leur enseignement usuel. Par exemple, des élèves regroupés temporairement pour bénéficier d'interventions ciblées en lecture **recevront des interventions supplémentaires réalisées à l'extérieur de leur temps d'enseignement usuel de la lecture. Les interventions du palier 2 s'ajoutent à celles du palier 1 fournies à tous les élèves en salle de classe** (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020). Le succès des interventions à ce palier sont tributaires : de la qualité des données ayant servi à l'identification des élèves, du monitoring effectué, du nombre d'élèves regroupés, de la fréquence et de la durée des rencontres, du choix des pratiques ciblées (fondées sur des données probantes) et de l'animation de ces rencontres (MEES, 2020).

Le palier 3 de la RàI : les interventions spécialisées, intensives, multi-systémiques, individualisées et de plus longue durée.

« Le palier 3 s'adresse aux élèves qui n'ont pas accompli les progrès attendus au palier 2, il est donc centré sur la remédiation ou la rééducation » (MEES, 2020, p. 11). Les interventions du palier 3 s'adressent à environ 5 % des élèves. Il s'agit des interventions les plus lourdes offertes en milieu scolaire. Elles s'adressent aux élèves dont les difficultés sont persistantes. À ce palier, les interventions sont spécialisées, intensives, individualisées, multi-systémiques et s'étalent dans le temps. De telles interventions sont fournies uniquement par des professionnels de l'école ou de l'organisation scolaire ainsi que par des services publics offerts à la jeunesse. Elles requièrent des évaluations spécialisées permettant de comprendre la persistance des difficultés et l'établissement d'un plan d'intervention (PI) et d'un plan de services individualisé (PSI) identifiant les interventions et les services à fournir à ces élèves. À ce palier, différentes ressources professionnelles vont

intervenir sur les plans individuel, familial et scolaire, car les troubles de ces élèves sont graves et persistants.

2. Le dépistage des difficultés

Un dépistage universel et régulier, au moins trois fois par année (Desrochers et al., 2015), doit être effectué pour analyser les progrès des élèves et identifier ceux qui éprouvent des difficultés à réaliser les apprentissages prévus consécutivement à l'enseignement universel en classe (MEES, 2020). L'identification des élèves qui ont des difficultés nécessitant des interventions supplémentaires ($\pm 20\%$ des élèves) représente une composante essentielle de RàI. Toutefois, le dépistage est également utile pour :

Réguler l'enseignement au palier 1, pour former des sous-groupes d'élèves ayant des besoins similaires et pour établir les modalités d'une intervention supplémentaire, ciblée et intensifiée aux paliers supérieurs. En somme, le dépistage constitue une source de rétroaction autant sur les progrès des élèves que sur les pratiques éducatives en vue de réguler l'enseignement et l'apprentissage (Clemens et coll., 2016; Prud'Homme et Leclerc, 2014). (MESS, 2020, p. 11)

3. Le monitoring des progrès des élèves

Tel que mentionné, un dépistage universel et régulier doit être effectué au cours de l'année scolaire. Le dépistage universel est une brève évaluation, de tous les élèves, réalisée au début de l'année scolaire qui permet de repérer les élèves en difficulté et ceux à risque d'échec. Une seconde évaluation doit être effectuée auprès des élèves identifiés en difficulté et de ceux à risque d'échec afin de préciser la nature de ces difficultés et de former des sous-groupes pour l'intervention du palier 2. Au second palier, un monitoring des progrès des élèves doit également avoir lieu pour vérifier les apprentissages réalisés par les élèves et ajuster au besoin les modalités d'intervention (fréquence, durée, activités, etc.). Il en va de même pour les interventions au palier 3. Un dépistage universel et régulier devrait être effectué à quelques reprises au cours d'une année scolaire. Le succès du monitoring repose sur la qualité des outils d'évaluation. Ces outils doivent être fiables, valides et démontrer une précision diagnostique (MESS, 2020).

4. Une compilation et une analyse des données devant guider la prise de décision pour l'enseignement et la mise en place des divers paliers d'intervention

Les données provenant du dépistage et des suivis des progrès des élèves peuvent être utilisées pour comparer l'efficacité de différentes stratégies pédagogiques et comportementales pour divers groupes d'élèves au sein de l'école. Par exemple, si 60 % des élèves d'une classe donnée obtiennent un score inférieur au seuil de réussite minimal à un test de dépistage au début de l'année, le personnel de l'école peut se demander si les activités d'enseignement sont appropriées et si des activités supplémentaires doivent être ajoutées pour mieux répondre aux besoins des élèves de cette classe. Tel que mentionné, des données fiables sont également utilisées pour : identifier les élèves ayant besoin d'intervention des paliers 2 et 3, préciser la nature de leurs difficultés, mesurer les progrès réalisés, former les regroupements d'élèves et ajuster les modalités des interventions (fréquence, durée, nombre d'élèves, matériel utilisé, etc.)

Données probantes

Tel que présenté dans la première partie de ce référentiel, la RàI est un modèle dont l'efficacité a été montrée. Dès 2007, VanDerHeyden, Witt et Gilbertson ont réalisé une évaluation d'un modèle RàI sur plusieurs années. Leur étude a utilisé un modèle de base multiple, qui examine les résultats d'une intervention avec un début de mise en œuvre échelonné. Un modèle à base multiple permet d'étudier les données de groupes d'écoles dont les dates de début de mise en œuvre de la RàI sont échelonnées sur quelques années. Les données recueillies avant et après la mise en œuvre de l'intervention peuvent alors être utilisées pour déterminer l'impact de l'intervention. Les résultats de cette étude exhaustive indiquent que le modèle RàI a réduit le nombre d'élèves évalués pour des services d'éducation spécialisée, a essentiellement éliminé le taux disproportionné auquel les élèves de minorités ethniques et les garçons étaient orientés vers des évaluations d'éducation spécialisées, et a considérablement réduit les sommes financières consacrées aux évaluations inutiles d'éducation spécialisées.

Comme il a été mentionné auparavant, la réponse à l'intervention (RàI) est une approche éducative axée sur la prévention des difficultés à l'école, ***tant les difficultés d'apprentissage que celles de type comportemental***. L'illustration de la RàI montrée dans les pages

précédentes concerne davantage le volet apprentissage que celui du comportement. Dans la prochaine section, nous présentons un modèle RàI s'adressant spécifiquement au comportement.

Références

de Chambrier, A. & Dierendonck, C. (2022). Vers l'implémentation du modèle de Réponse à l'Intervention dans les systèmes éducatifs d'Europe francophone ?. *L'Année psychologique*, 122, 301-337.

<https://doi.org/10.3917/anpsy1.222.0301>

Desrochers, A., Laplante, L. & Brodeur, M. (2015). *Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture/Contributions about learning to read and write - Actes du Symposium international sur la littéracie à l'école/International Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL) 2015* : Les Éditions de l'université de Sherbrooke.

Desrochers, A. & Guay, M.-H. (2020). L'évolution de la réponse à l'intervention : d'un modèle d'identification des élèves en difficulté à un système de soutien à paliers multiples. *Enfance en difficulté*, 7, 5-25.

<https://doi.org/10.7202/1070381ar>

National Center on Response to Intervention (2010). *Essential components of RTI – A closer look at response to intervention*. Washington, DC : NCRTI.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED526858.pdf>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020). *Guide pour la mise en œuvre de la réponse à l'intervention dans le milieu scolaire*, Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

VanDerHeyden, A. M., Witt, J. C., & Gilbertson, D. A. (2007). Multi-year evaluation of the effects of a response to intervention (RTI) model on identification of children for special education. *Journal of School Psychology*, 45, 225-256.

Pour en savoir plus

<http://www.rtinetwork.org/learn/what/whatisrti>

4. Appliquer le modèle RàI au comportement : le Soutien au Comportement Positif (SCP)

Définition

Le *Soutien au Comportement Positif* (SCP). Ce modèle d'intervention, traduction du *Positive Behavioural Interventions and Supports* (PBIS) est un modèle de Réponse à l'Intervention (RàI) appliqué sur le plan *comportemental*, et ce, dans plus de 28 000 écoles étatsuniennes. Ce modèle RàI propose, à divers paliers d'interventions, un ensemble de pratiques et de stratégies éducatives afin de prévenir et de gérer efficacement les écarts de conduite des élèves au niveau de l'école (Bissonnette, Gauthier et Castonguay, 2016).

Description

Le développement d'une école bienveillante implique la création d'un milieu de vie sécuritaire, ordonné, prévisible et positif à l'intérieur duquel l'enseignement et l'apprentissage sont favorisés. Or, l'implantation du système Soutien au Comportement Positif (SCP) dans les écoles favorise le développement d'un tel milieu de vie.

Le SCP propose trois paliers d'interventions à l'intérieur de son modèle RAI. « Chaque palier d'intervention est caractérisé par la taille du groupe auquel il s'adresse et des modalités d'intervention particulières » (Desrochers, Laplante et Brodeur, 2015, p. 294). Au premier palier, l'implantation du SCP commence par la mise en place de mesures de prévention universelles au sein de l'école et de chacune des classes. Les mesures universelles préconisées impliquent :

1. le déploiement d'interventions préventives,
2. la mise en place d'interventions correctives,
3. la prise en compte de conditions spécifiques liées à la mise en œuvre du système.

L'implantation de ces différentes interventions au palier 1 du SCP est généralement suffisante pour permettre à la majorité des élèves ($\pm 80 \%$) d'adopter les comportements désirés. Toutefois, un pourcentage d'élèves ($\pm 20 \%$) aura besoin d'interventions des paliers 2 et 3 pour se comporter adéquatement, lorsque les interventions du palier 1 se seront avérées infructueuses auprès d'eux.

Justification et illustration de la stratégie

Les interventions du palier 1 représentent le socle sur lequel tout le système SCP repose, car ces interventions favorisent, auprès des élèves ($\pm 80\%$), l'adoption des comportements attendus. Nous décrivons brièvement dans les paragraphes qui suivent les interventions du palier 1 préconisées par le SCP et que nous avons présentées antérieurement dans plusieurs écrits (Bissonnette, 2015 ; Bissonnette, Bouchard, St-Georges, Gauthier & Bocquillon, 2020 ; Bissonnette et al., 2016).

1. Les interventions préventives

Les interventions préventives ont pour but de favoriser l'adoption des comportements attendus auprès de tous les élèves. Quatre interventions visant la prévention de comportements indésirables sont proposées par le SCP au premier palier :

1. Identifier des valeurs

Une équipe en gestion de comportements, appelée également Comité de pilotage, est formée au sein de l'école. Cette équipe est composée de la direction de l'école et de quelques membres du personnel. Elle est également accompagnée par un professionnel expérimenté du SCP. Cette équipe identifie quelques valeurs (exemples : respect, responsabilité, etc.) qui seront préconisées par l'école auprès des élèves, des membres du personnel et des parents.

2. Élaborer une matrice comportementale

Toutes les valeurs choisies par l'équipe sont ensuite transformées en comportements observables et formulés positivement, et ce, pour toutes les aires de vie de l'école. Par exemple, la valeur du respect sera transformée en comportements observables et attendus dans les classes, les laboratoires, les corridors, les casiers, la cour de l'école, etc.

Une fois complété, ce travail permet d'obtenir une matrice comportementale qui devient alors le code de vie de l'école (voir figure 12). Ces comportements feront ensuite l'objet d'un enseignement systématique et explicite de la part du personnel scolaire.

3. Enseigner explicitement les comportements attendus

Accompagné par le professionnel du SCP, le comité de pilotage élabore des leçons destinées au personnel scolaire afin d'assurer et d'harmoniser l'enseignement explicite des comportements attendus auprès de tous les élèves. Ainsi, dans chacune des aires de vie de l'école, les élèves reçoivent un enseignement explicite (modelage, pratique guidée et pratique autonome) des comportements attendus en lien avec les différentes valeurs adoptées par l'école. De plus, les valeurs et les comportements attendus sont affichés dans chacune des aires de vie de l'école afin de rappeler aux élèves les conduites désirées.

4. Élaborer un système de renforcement

Le comité de pilotage élabore un système de renforcement pour reconnaître, valoriser et encourager les élèves qui adoptent les comportements enseignés. Or, un comportement adopté qui n'est suivi d'aucun renforcement, d'aucune attention ni approbation de la part de l'enseignant a toutes les chances de ne pas se reproduire.

Malgré la réalisation des interventions préventives dans l'école, certains élèves manifesteront des écarts de conduite nécessitant le recours aux interventions correctives.







Milieu	Attentes		
	Respect	Responsabilités	En tout temps et en tout lieu
Salle de classe 	<ul style="list-style-type: none"> • Je lève la main pour demander la parole et j'attends mon tour pour parler. • J'écoute la personne qui parle. 	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai tout le matériel nécessaire en main. Je prends soin de mon matériel et de celui de l'école. • Je m'applique dans mon travail. • Je remets mes travaux signés à temps. 	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai une attitude positive et je donne le meilleur de moi-même. • Je m'adresse aux adultes de l'école en disant « Monsieur » ou « Madame ».
Corridors et escaliers 	<ul style="list-style-type: none"> • Je me déplace en marchant. • Je chuchote lorsque je dois communiquer. • Je respecte l'espace des autres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je circule en gardant la droite. • Je place mes chaussures ou mes bottes contre le mur ou dans mon sac pour bottes. 	
Toilettes 	<ul style="list-style-type: none"> • Je respecte l'intimité des autres et la mienne. • Je tire la chasse d'eau. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je vais aux toilettes sans perdre de temps et au moment voulu. • Je lave mes mains en évitant le gaspillage. • Je garde l'endroit propre. 	
Cafétéria 	<ul style="list-style-type: none"> • Je parle à voix basse et je suis poli. • Je respecte les directives des intervenants. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je reste assis à ma place jusqu'au signal. • Je garde mon environnement propre. 	
Gymnase 	<ul style="list-style-type: none"> • Je fais preuve d'un esprit sportif. • Je respecte les consignes de sécurité. 	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai mon costume d'éducation physique et j'attache bien mes espadrilles. • Je laisse mes objets personnels et de valeur dans mon bureau. 	
Service de garde 	<ul style="list-style-type: none"> • Je prends soin du matériel. • Je respecte les directives des éducateurs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je participe activement à l'activité que j'ai choisie. • Je m'assure d'avoir tous mes effets personnels. • Je transmets les documents et les messages aux personnes concernées. 	

Figure 12. Une matrice comportementale

2. Les interventions correctives

Les interventions correctives représentent un continuum d'interventions prévues afin d'agir efficacement auprès des élèves qui manifestent des écarts de conduite. Trois interventions correctives ayant pour but de faire cesser les comportements indésirables sont proposées dans le cadre du SCP au premier palier :

1. Élaborer une classification de comportements

Le comité de pilotage, accompagné par le professionnel du SCP, élabore une classification des comportements problématiques observés à l'école (voir figure 13). Les comportements observés sont classés en deux catégories : les écarts de conduite mineurs et ceux dits majeurs. Un écart de conduite mineur est un comportement qui dérange l'élève lui-même ou quelques élèves autour de lui, tandis qu'un écart de conduite majeur est un comportement qui perturbe le bon fonctionnement de la classe ou de l'espace de vie commun de l'école où se trouve l'élève. L'élève qui manifeste un écart de conduite majeur doit être retiré temporairement du lieu où il se trouve et des mesures doivent être prévues pour le prendre en charge.

2. Identifier des interventions possibles pour la gestion des écarts de conduite

À cette classification des comportements s'ajoute un menu d'interventions et de conséquences possibles liées aux différentes problématiques comportementales énumérées. Le comité de pilotage identifie des interventions possibles pour gérer les écarts de conduite mineurs et ceux qui sont majeurs.

3. Créer un arbre décisionnel

À la suite de ce travail, il est maintenant possible d'élaborer un arbre décisionnel, c'est-à-dire un schéma de procédés indiquant clairement à l'ensemble du personnel de l'école « qui gère quoi » (voir figure 14). Dans un tel schéma, les écarts de conduite mineurs sont habituellement gérés par le personnel enseignant et les surveillants, tandis que les écarts de conduite majeurs nécessitant un retrait de l'élève et une prise en charge particulière sont gérés par l'équipe de direction et les services complémentaires de l'école²⁶. Ce travail de systématisation permet d'harmoniser dans l'école des interventions comportementales afin qu'elles soient cohérentes et plus efficaces.

Il importe de souligner que l'efficacité des interventions proactives et correctives du palier 1 repose essentiellement sur la prise en compte de conditions spécifiques.

²⁶ Les services complémentaires sont des professionnels : psychologues, travailleurs sociaux, éducateurs spécialisés, etc.

 ÉCARTS DE CONDUITE MINEURS	 ÉCARTS DE CONDUITE MAJEURS
<p>Comportements qui nuisent personnellement à l'élève*</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'élève n'a pas son matériel. • Il brise son matériel scolaire. • Il n'est pas assis à sa place. • Il ne suit pas les consignes. • Il se plaint ou argumente. • Il triche. • Il ment. • Il utilise un langage inapproprié. • Il joue avec des objets inappropriés. • Il ne complète pas ses travaux. • Il encourage les mauvais comportements. • Il n'écoute pas la personne qui parle. • Il ne s'assoit pas correctement. • Il n'assume pas ses responsabilités. • Il refuse de travailler. • Il refuse de coopérer. • Il n'a pas la tenue vestimentaire requise. • Il est en retard. • Il s'absente de l'école sans permission. • Il dessine sur le bureau. • Il consomme des boissons énergisantes. 	<p>Comportements qui nuisent à l'ordre en général</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'élève répond impoliment à l'adulte. • Il lance des objets dangereux. • Il provoque les autres (se moque des autres). • Il ment régulièrement. • Il fait des crises de colère. • Il pousse les autres. • Il insulte. • Il crie contre le personnel. • Il crache sur les autres. • Il harcèle. • Il humilie. • Il intimide (gestes, paroles, attitude). • Il fait des graffitis. • Il participe à des jeux agressifs. • Il bouscule, pousse, fait trébucher. • Il empêche les autres d'apprendre. • Il semble consommer. • Il fugue.
<p>Comportements qui nuisent à l'apprentissage des autres*</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'élève parle quand il ne faut pas. • Il répond impoliment à l'adulte. • Il brise le matériel scolaire. • Il dérange les autres. • Il lance des objets. • Il fait des bruits inappropriés. • Il se chamaille. • Il blasphème en classe. • Il provoque. • Il se met debout sur les meubles. • Il se déplace sans autorisation. • Il n'est pas à sa place. • Il fait constamment abstraction des consignes. • Il exclut les autres. • Il quitte la classe sans permission. • Il émet des commentaires racistes, sexistes ou autres. • Il court dans le corridor. • Il crie, parle fort. • Il ne respecte pas l'intimité des autres aux toilettes. 	<p>Comportements qui blessent ou illégaux</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'élève utilise un téléphone cellulaire ou un iPod à des moments et dans des lieux inappropriés. • Il commet des actions qui blessent physiquement (mord, pousse, donne des coups de pied ou de poing, etc.). • Il lance des objets qui blessent. • Il vole ou brise la propriété d'autrui. • Il se bagarre. • Il fume sur le terrain de l'école. • Il est en possession de drogues ou d'alcool. • Il est en possession d'armes. • Il lance un meuble. • Il menace de blesser ou d'endommager. • Il fait des graffitis menaçants. • Il fait des menaces de mort ou est responsable de voies de fait. • Il est trafiquant de drogues. • Il est en état de consommation.

*Si ces comportements durent malgré diverses interventions, ils peuvent devenir des écarts de conduite majeurs.

Figure 13. Une classification des écarts de conduite

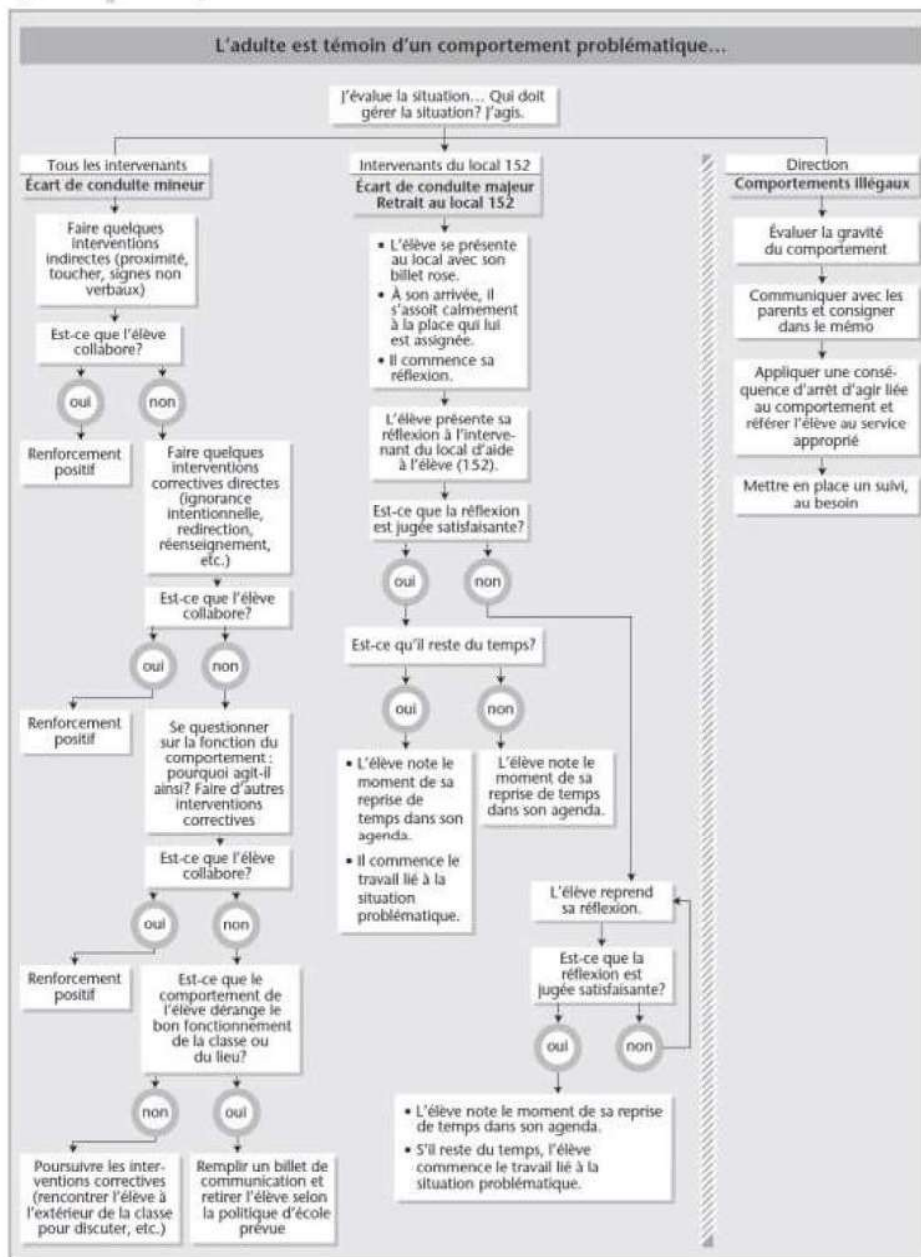


Figure 14. Un arbre décisionnel

3. Les conditions spécifiques liées à la mise en œuvre du système SCP

La prise en compte des conditions spécifiques liées à la mise en œuvre du système augmente considérablement les probabilités d'obtenir une implantation réussie des interventions du palier 1 préconisées par le SCP. Les conditions spécifiques assurant une implantation réussie du SCP sont les suivantes :

- L'adhésion du personnel (minimum 80 %) à l'implantation du système au sein de l'école et des classes ;
- Le leadership de la direction d'école et sa reconnaissance formelle par le personnel scolaire ;
- La compilation informatisée des écarts de conduite majeurs et des expulsions de classe ;
- La création d'une équipe en gestion des comportements (comité de pilotage) assurant l'implantation du système ainsi que son monitoring et sa régulation ;
- La tenue d'une rencontre mensuelle du comité de pilotage pour analyser les données comportementales compilées et identifier des solutions aux difficultés rencontrées ;
- L'accompagnement de l'école par un professionnel expérimenté du SCP afin de fournir au personnel les informations et les formations requises.

Notons qu'aux interventions du palier 1 seront ajoutées des mesures supplémentaires et complémentaires, fournies aux paliers 2 et 3, et qui sont destinées aux élèves ayant des besoins particuliers pour lesquels les interventions du palier 1 sont infructueuses.

Données probantes

Outre les études présentées dans la partie 1 ayant montré l'efficacité du SCP/PBIS, dès 2004, Irvin et ses collaborateurs ont présenté plusieurs études descriptives montrant des réductions du nombre d'écarts de conduite majeurs de 50 % et plus, et ce, après une année d'implantation du système PBIS/SCP et de ses interventions du palier 1 dans les écoles étatsuniennes participantes.

Ces études ont également montré que les résultats obtenus se maintiennent lors des années subséquentes dans ces mêmes établissements grâce à un changement de pratiques chez les intervenants et à un changement dans la culture disciplinaire de l'école. Des résultats comparables ont été obtenus dans les écoles canadiennes (Bissonnette et al., 2016).

L'implantation du système de Soutien au Comportement Positif (SCP) à la Commission scolaire des Laurentides a débuté en 2012 et son efficience a été démontrée dès la première année d'expérimentation. Quatre ans plus tard, plus de 90 % des élèves de la commission scolaire sont exposés aux effets reconnus de ce système de gestion des comportements. Pour la première cohorte d'écoles primaires exposée à ce système, nous avons observé une réduction de 53 % des sorties de classes²⁷ sur une période de quatre ans. Nous avons également noté une diminution de 62 % des événements majeurs²⁸ ainsi qu'une diminution de 89 % des actes d'intimidation²⁹ pour la même période. (Déry, 2016, p. VII)

Références

Bissonnette, S. (2015). Pour gérer efficacement les comportements en milieu scolaire: Le Soutien au Comportement Positif. *Les Cahiers de l'Actif*, 472, 207-224.

Bissonnette, S., Bouchard, C., St-Georges, N., Gauthier, C. & Bocquillon, M. (2020). Un modèle de Réponse à l'Intervention (RàI) comportementale : le soutien au comportement positif (SCP). *Enfance en difficulté*, 7, 131– 152. <https://doi.org/10.7202/1070386ar>

Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.

Desrochers, A., Laplante, L. & Brodeur, M. (2015). *Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire*. Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture/Contributions about learning to read and write - Actes du Symposium international sur la littéracie à l'école/International Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL) 2015 : Les Éditions de l'université de Sherbrooke.

²⁷ Conséquence donnée à un élève qui par son comportement dérange le bon fonctionnement de la classe en empêchant l'enseignant de faire son travail. Cette conséquence se traduit par le retrait de son milieu d'apprentissage (classe) pour une période déterminée.

²⁸ Tout comportement qui est dangereux pour l'élève ou les autres, qui est illégal ou qui perturbe le bon fonctionnement de l'école.

²⁹ Tout comportement, parole, acte ou geste délibéré ou non, à caractère répétitif, exprimé directement ou indirectement, y compris dans le cyberspace, dans un contexte caractérisé par l'inégalité des rapports de force entre les personnes concernées, ayant pour effet d'engendrer des sentiments de détresse et de léser, blesser, opprimer ou ostraciser.

Déry, A. (2016). Préface. Dans S. Bissonnette, C. Gauthier et M. Castonguay, *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des comportements en classe et dans l'école*, p. VII. Montréal: Chenelière Éducation.

Irvin, L. K., Tobin, T., Sprague, J., Sugai, G., & Vincent, C. (2004). Validity of office discipline referral measures as indices of school-wide behavioral status and effects of school-wide behavioral interventions. *Journal of Positive Behavioral Interventions* 6, 131-147.

Pour en savoir davantage

<https://www.pbis.org/>

Conclusion : assurer la cohérence dans tout le système

Nous avons présenté un référentiel de stratégies pédagogiques efficaces validées par la recherche pour améliorer l'enseignement dans les classes et l'école. Cependant, le travail est loin d'être terminé. En réalité, tout commence véritablement à partir de maintenant si l'on désire réaliser une réforme qui améliore véritablement la situation de l'éducation et de l'enseignement dans les écoles.

Dans notre introduction, nous avons illustré notre modèle d'enseignement efficace à partir de trois cercles concentriques : l'enseignant, l'école et l'environnement scolaire. Les deux premiers ont fait l'objet de longs développements dans cet ouvrage. Mais pour que le tout soit vraiment efficace, le troisième cercle doit s'harmoniser à la logique des deux premiers. C'est ce que nous avons appelé l'« environnement scolaire », espace qui doit permettre aux bonnes pratiques de se déployer » dans les classes et dans les écoles.

En effet, toute réforme passe d'abord et avant tout par les enseignants, par leur formation initiale et continue. Les enseignants doivent être capables d'utiliser les stratégies proposées dans leurs classes et, pour cela, ils doivent être formés. Par conséquent, tout ce qui gravite de près ou de loin autour de la formation des enseignants doit être partie prenante d'une réforme : le Ministère, les écoles normales, les formateurs de maîtres, les inspecteurs, les directions d'établissement, les concepteurs des programmes, des manuels et guides pédagogiques des écoles, etc.

Une première étape est franchie par l'élaboration d'un référentiel de stratégies pédagogiques efficaces. Ensuite, il importe de diffuser cet outil dans tout le système éducatif et surtout de prendre le temps de l'expliquer dans toute la structure, auprès de toutes les parties prenantes impliquées à divers titres en formation des enseignants. On ne peut faire l'économie de cette importante phase de familiarisation avec toutes les exigences qu'implique ce référentiel de compétences pédagogiques si l'on veut en arriver à harmoniser pas seulement le message, mais aussi les pratiques de toutes les instances impliquées.

C'est un travail qui demande beaucoup de temps et d'efforts. Il y aura inévitablement des résistances légitimes qu'il faut accueillir et prendre le temps de discuter avec les intéressés. Cependant, ce qui facilite une telle tâche, c'est la qualité du référentiel élaboré. Un référentiel proposant l'enseignement explicite n'est pas une création *ex nihilo* qui proviendrait

du *cogito* de rêveurs ou qui serait tirée de fausses promesses d'habiles vendeurs ; au contraire, les bonnes stratégies pédagogiques proviennent d'enseignants œuvrant dans des classes réelles. C'est par la recherche rigoureuse sur le terrain et par la mesure des effets des stratégies pédagogiques employées par des enseignants chevronnés qu'ont pu être formalisées, petit à petit, et rassemblées en un tout cohérent, les stratégies d'enseignement que nous avons présentées dans ce référentiel.

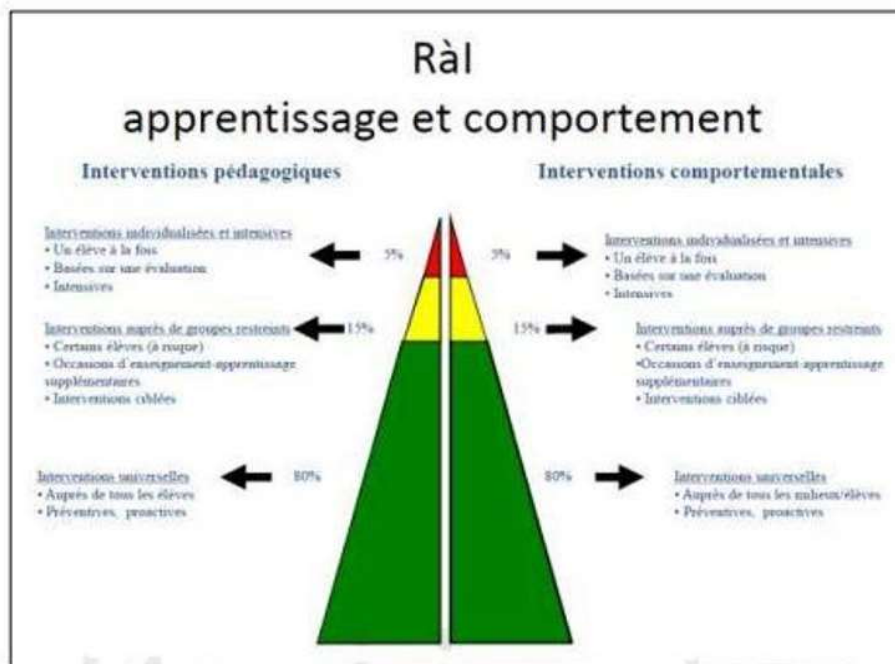
Cela étant, d'importants défis se posent au niveau du système de formation des enseignants. Sans être exhaustifs, énumérons-en quelques-uns :

1. Le premier se pose au niveau de la *gouvernance* du système, c'est-à-dire de la gestion et du contrôle du système de formation des enseignants. En fait, le *Ministère* doit envoyer un message clair dans toutes les instances et à tous les niveaux hiérarchiques de l'orientation spécifique de sa réforme et mettre en place les mécanismes pour en assurer le suivi permanent.
2. Un autre défi se pose au niveau des *programmes de formation des enseignants* pour l'enseignement primaire et secondaire. Ils doivent d'abord être ajustés en fonction des stratégies pédagogiques efficaces présentées dans le référentiel. Ils doivent ensuite être harmonisés dans tout le pays de telle sorte que des étudiants-maîtres qui reçoivent des formations dans des institutions différentes soient formés partout aux mêmes savoirs et compétences pédagogiques.
3. Si les enseignants sont au cœur de la réforme, ceux qui les forment notamment à *l'université* doivent être bien informés et formés au changement pédagogique proposé. Le plus souvent, c'est à ce niveau que les résistances sont les plus fortes, car elles impliquent la nécessité pour ces acteurs de modifier leur discours et leurs pratiques. On sait à quel point le constructivisme a fait florès dans les facultés des sciences de l'éducation sans qu'il y ait vraiment eu de preuves empiriques solides de l'efficacité de cette posture.
4. Ceux qui sont proches du terrain des classes doivent évidemment être formés aux exigences du référentiel. On pense notamment aux *inspecteurs*, aux *conseillers pédagogiques* qui sont chargés de veiller à son application dans les classes. Ils doivent bien assimiler les diverses stratégies pour pouvoir prodiguer des conseils avisés.

5. Les *directions d'établissements scolaires* jouent un rôle de premier plan pour assurer l'implantation d'une réforme. Ils doivent eux aussi comprendre le référentiel de compétences pour mieux soutenir leurs enseignants et les guider vers des stratégies plus efficaces ou mieux exécutées que ce qu'ils font présentement.

6. La *formation continue des enseignants*. C'est un vaste domaine qui a besoin d'être régulé. D'abord, les *formateurs* devraient être formés, voire accrédités, et maîtriser le référentiel afin de pouvoir accompagner les enseignants en exercice dans son implantation. Ensuite le *contenu des formations* devrait être centré sur le référentiel de compétences afin d'outiller le mieux possible les enseignants à faire autrement ou mieux ce qu'ils font présentement. Il y a des stratégies pédagogiques efficaces qu'ils ne connaissent pas et devraient être capables d'utiliser. Il y a aussi des stratégies pédagogiques efficaces qu'ils pourraient mieux exécuter, comme celle, par exemple, de donner des devoirs aux élèves.

7. L'organisation des services pédagogiques de l'école selon le modèle de Réponse à l'Intervention (RàI), concernant tant le volet apprentissage que celui du comportement (SCP), nécessite également de la formation et de l'accompagnement du personnel scolaire (enseignants, directions, professionnels).



8. Les *curricula des écoles*. À défaut de les revoir complètement, il y a sans doute des ajustements importants à y apporter. Nous pensons notamment

à l'explicitation des objectifs d'apprentissage, à la clarification des idées maîtresses, à la vérification de la progression, aux activités d'apprentissages suggérées, et aux activités de consolidation. Il faut donc que les rédacteurs des curricula et autres guides pédagogiques soient également formés aux stratégies d'enseignement efficaces.

9. Créer une *instance pour mener des recherches dans les classes*. On ne sera jamais certain des effets précis d'une réforme tant qu'on ne mobilisera pas des dispositifs de recherche rigoureux pour voir si, comment et dans quelle mesure, les enseignants utilisent les stratégies dans leurs classes et mesurer les impacts de ces pratiques sur les apprentissages des élèves. La recherche a permis depuis les 50 dernières années de formaliser de bonnes pratiques pédagogiques. C'est encore grâce à la recherche qu'il sera possible d'évaluer les effets, de cibler les problèmes, d'en comprendre les causes et de tester les solutions.

10. Prendre en compte *toutes les composantes du pipeline de la formation des enseignants* (Wang, Coleman, Coley & Phelps, 2003). L'enseignement

est un métier de masse qui exige la présence d'un personnel nombreux et qualifié. Il peut être facile de clamer haut et fort qu'on va hausser les exigences d'entrée dans la formation initiale, de rendre la réussite des programmes de formation initiale plus difficile, de restreindre l'entrée dans la profession par la réussite à des concours, de rendre difficile l'obtention de la permanence, de sous-payer les enseignants. Toutes ces mesures ont été essayées ici et là dans divers pays, et ce, à des degrés d'intensité variables. À ces points de contrôle, on peut ajouter dans de nombreux pays une disqualification quasi systématique du métier d'enseignant à laquelle s'ajoutent des conditions de travail pénibles. Ces facteurs ont un impact négatif sur le flux de la main d'œuvre disponible, et ce, au point d'en arriver à manquer d'enseignants et surtout, de ne pas pouvoir attirer et recruter les meilleurs. Il y a donc une nécessité de travailler sur la *profession enseignante* dans son entier, c'est-à-dire à travers tout son *continuum* de formation et de développement professionnel : de l'attraction envers le métier, en passant par la formation, le soutien lors des premiers pas en insertion professionnelle, la rémunération, l'obtention de la permanence et le cheminement dans la carrière. On ne peut exiger plus d'enseignants, ni plus des enseignants, si on ne rend pas ce métier très attractif.

On doit malheureusement le reconnaître : la grande majorité des réformes échouent. Elles ratent parfois parce que le changement qu'elles proposent n'est pas validé sur le plan de la recherche. Ce qui n'est pas le cas du référentiel proposé ici qui, au contraire, est bien fondé sur le plan des preuves empiriques. Elles peuvent faillir aussi faute de moyens. Enfin, elles peuvent échouer par un excès de précipitation. Pour assurer le succès d'une telle entreprise, il faut éviter de commettre la même erreur que les réformateurs font habituellement, soit celle de vouloir installer trop rapidement des changements. Il faut donc prendre du temps pour expliquer le sens des stratégies proposées et former les acteurs concernés à tous les niveaux de la structure éducative. Agir ainsi n'est pas du temps perdu, mais plutôt du temps gagné qui pourra concourir à l'amélioration notable de la qualité d'un système éducatif.

Références

Wang, A. H., Coleman, A. B., Coley, R. J. & Phelps, R. (2003). *Preparing Teachers Around the World*. Princeton, N.J. : Educational Testing Service.

Annexe

Taille de l'effet: d de Cohen

Le d de Cohen est une taille d'effet, l'une des unités de mesures utilisées dans les méta-analyses. La méta-analyse est une démarche statistique qui permet de synthétiser quantitativement, par le calcul d'un effet combiné les résultats d'études indépendantes ayant trait à une question de recherche bien précise. Cette synthèse des résultats est subséquente à une revue systématique et implique une méthodologie rigoureuse qui a pour but, entre autres, d'assurer l'impartialité de la synthèse et sa reproductibilité. Si elle est utilisée de manière appropriée, la méta-analyse permet une évaluation plus objective de la littérature comparativement à la revue narrative traditionnelle.

Les résultats des méta-analyse sont exprimés par des tailles d'effet. La taille d'effet mesure la force de l'effet d'un traitement ou d'une intervention. La taille de l'effet sert à quantifier l'ampleur réelle de l'intervention mesurée, en fournissant une valeur spécifique (un score numérique) dans la comparaison de deux (ou plus de deux) groupes. Pour estimer la mesure des différences normalisées entre deux groupes, le d de Cohen est généralement utilisé. Le d de Cohen est égal à la différence moyenne des valeurs obtenues dans les deux interventions divisées par l'écart-type des valeurs du groupe expérimental ou l'écart-type cumulé des valeurs des deux groupes.

$$\frac{(\text{Mean intervention group}) - (\text{Mean control group})}{(\text{Standard Deviation})}$$