

GESTION DE CLASSE

DIDACTIQUE

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

et données probantes

40 stratégies pédagogiques efficaces
pour la classe et l'école

Clermont Gauthier
Steve Bissonnette

CHENELIÈRE
ÉDUCATION

ENSEIGNEMENT EXPLICITE et données probantes

40 stratégies pédagogiques efficaces
pour la classe et l'école

Clermont Gauthier
Steve Bissonnette



CHENELIÈRE
ÉDUCATION

Enseignement explicite et données probantes

40 stratégies pédagogiques efficaces pour la classe et l'école

Clermont Gauthier et Steve Bissonnette

© 2024 TC Média Livres Inc.

Édition : France Robitaille

Coordination : Caroline Vial

Révision linguistique : Emmanuelle Demange

Correction d'épreuves : Francine Raymond

Conception de la couverture : Julie Deschênes

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Titre : Enseignement explicite et données probantes : 40 stratégies pédagogiques efficaces pour la classe et l'école / Clermont Gauthier, Steve Bissonnette.

Noms : Gauthier, Clermont, auteur. | Bissonnette, Steve, auteur.

Description : Comprend des références bibliographiques.

Identifiants : Canadiana 20230073166 | ISBN 9782765069904

Vedettes-matière : RVM: Enseignement direct. | RVM: Pédagogie. |

RVM: Classes (Éducation)—Conduite.

Classification : LCC LB1025.3.G37 2023 | CDD 371.102—dc23

Cet ouvrage a été rédigé avec l'appui du Ministère de l'Éducation Nationale du Maroc.

Sources iconographiques

Page couverture : studiovin/Shutterstock.com.

Pictogrammes : (guillemets) Alex Leo/Shutterstock.com; (définition) Skeleton Icon/Shutterstock.com; (justification et illustration en classe) davooda/Shutterstock.com; (données probantes) Nazarii M/Shutterstock.com; (références) In-Finity/Shutterstock.com; (pour en savoir davantage) Hamza-09/Shutterstock.com; **p. 262 :** (salle de classe) davooda/Shutterstock.com; (corridors et escaliers) matsabe/Shutterstock.com; (toilettes) Sakinakhanim/Shutterstock.com; (caféteria) MAKSIM ANKUDA/Shutterstock.com; (gymnase) Le_Mon/Shutterstock.com; (service de garde) Cube29/Shutterstock.com.

Toutes les citations de cet ouvrage ont fait l'objet d'une traduction libre. Chenelière Éducation est seul responsable de la traduction et de l'adaptation de cet ouvrage.

Tous les sites Internet présentés sont étroitement liés au contenu abordé. Après la parution de l'ouvrage, il pourrait cependant arriver que l'adresse ou le contenu de certains de ces sites soient modifiés par leur propriétaire, ou encore par d'autres personnes. Pour cette raison, nous vous recommandons de vous assurer de la pertinence de ces sites avant de les suggérer aux élèves.

L'achat en ligne est réservé aux résidents du Canada.

CHENELIÈRE
ÉDUCATION

5800, rue Saint-Denis, bureau 900
Montréal (Québec) H2S 3L5 Canada

Téléphone : 514 273-1066

Télécopieur : 514 276-0324 ou 1 800 814-0324

info@cheneliere.ca

TOUS DROITS RÉSERVÉS.

Toute reproduction du présent ouvrage, en totalité ou en partie, par tous les moyens présentement connus ou à être découverts, est interdite sans l'autorisation préalable de TC Média Livres Inc.

Toute utilisation non expressément autorisée constitue une contrefaçon pouvant donner lieu à une poursuite en justice contre l'individu ou l'établissement qui effectue la reproduction non autorisée.

ISBN 978-2-7650-6990-4

Dépôt légal : 1^{er} trimestre 2024

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada

1 2 3 4 5 M 27 26 25 24 23

Gouvernement du Québec – Programme de crédit d'impôt pour l'édition de livres – Gestion SODEC.

Ce projet est financé en partie par le gouvernement du Canada

Canada



Préface

Une explosion de modernité

L'éducation change. L'éducation doit changer. Notre approche de l'enseignement, des dilemmes et des débats ne peut plus être fondée sur des concepts et des affirmations sans base empirique et ne comportant que des justifications idéologiques. Nous vivons au XXI^e siècle, la recherche scientifique nous oriente désormais dans de nouvelles directions et nous aide à progresser.

Prenons, par exemple, la question de l'évaluation. Lors du passage du XIX^e au XX^e siècle, la nécessité d'évaluer les élèves a commencé à être remise en question. Certains soutenaient alors que les examens et les tests étaient inutiles, car ce n'est pas en révisant des informations ni en répondant à des tests que l'on apprend. L'important, faisait-on valoir, est plutôt de susciter l'amour de l'apprentissage et de stimuler la créativité. La motivation intrinsèque serait ainsi le moteur de tout enseignement.

Cette critique de l'évaluation a pris un nouvel essor en France à partir des années 1970, remettant en question l'éducation et la considérant comme un moyen de reproduction des inégalités sociales. Même l'idée républicaine généreuse de l'éducation comme facteur de progrès pour les jeunes fut également récusée. Cette nouvelle idéologie s'opposait à l'évaluation, car cette dernière ne ferait qu'accroître davantage les inégalités.

Ces critiques se sont imposées petit à petit, allant à l'encontre de l'expérience vécue par les enseignants et certains agents d'éducation.

La science vient en aide à l'éducation et à l'enseignement

Au cours des 50 dernières années, toutes ces idées – qui peuvent sembler étranges à ceux qui sont éloignés des débats sur l'éducation et l'enseignement, mais qui sont trop souvent omniprésentes dans ces débats – ont à leur tour été récusées.

En effet, avec le développement de la psychologie cognitive, surtout depuis le dernier quart du XX^e siècle, il est redevenu évident que l'évaluation est fondamentale pour tout apprentissage. L'importance de la répétition et de la révision a été réaffirmée et l'on s'est rendu compte que loin d'être une simple modalité de contrôle, l'évaluation est plutôt une force motrice pour l'apprentissage. Le concept d'évaluation formative est apparu, désignant un mode d'évaluation qui permet de réviser et de soutenir l'apprentissage. De plus, dès le XXI^e siècle, on a mieux compris que la recherche d'informations dans la mémoire enrichit les connaissances en contribuant à l'établissement de liens entre les concepts et en consolidant les compétences acquises. Au cours des deux premières décennies du XXI^e siècle, un ensemble important et solide de preuves scientifiques – obtenues de façon expérimentale en laboratoire et quasi expérimentale en classe – ont renforcé l'importance stratégique du

concept de « récupération en mémoire », c'est-à-dire la recherche par les élèves d'informations emmagasinées dans leur mémoire, provoquée par les questions de l'enseignant.

En même temps, diverses études sur les statistiques de l'éducation à un niveau macro, c'est-à-dire au niveau des écoles et des pays, ont confirmé que l'évaluation sommative, c'est-à-dire l'évaluation finale, la vérification et la certification de l'apprentissage (par ce qu'on appelle communément l'examen), a un effet rétroactif sur le système lui-même, en stimulant l'apprentissage des élèves. En effet, au cours de la deuxième décennie du XXI^e siècle, des chercheurs en statistiques et en économie de l'éducation ont étudié les données statistiques de près d'une centaine de pays ayant participé à des tests internationaux à grande échelle tels que ceux du Programme for International Student Assessment (PISA) : ils ont pu établir une relation de cause à effet entre l'introduction de tests dans un pays et l'amélioration des résultats éducatifs dans ce même pays.

La science remet en cause les convictions : c'est son rôle

La psychologie cognitive, qui explique le rôle de la récupération dans la mémoire, s'est surtout développée au cours des 40 à 50 dernières années. Contrairement à ce qui se passait auparavant, nous disposons aujourd'hui d'une représentation scientifique de la manière dont les connaissances sont apprises et consolidées. Les concepts de base de la psychologie cognitive, tels que les limites de la mémoire de travail, le rôle de la mémoire à long terme et la fonction de l'information contextuelle dans l'apprentissage, ont contribué à forger cette représentation. L'importance de la mémorisation et de la recherche d'informations n'était pas connue et n'avait pas encore été étudiée scientifiquement.

Les statistiques et l'économie de l'éducation, qui étudient aujourd'hui l'impact de l'évaluation, se sont développées récemment. En effet, les données statistiques internationales à grande échelle n'existaient pas auparavant. Les premières enquêtes internationales systématiques couvrant des dizaines de pays sont apparues en 1995 avec la Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS) et se sont développées à partir de 2000 avec le PISA. Des méthodes d'analyse statistique et économétrique, qui n'avaient pas non plus été élaborées jusqu'alors pour vérifier les relations de causalité dans un enchevêtrement de facteurs sociaux, ont réussi à le faire de manière efficace et presque incontestable. Ces méthodes contrefactuelles sont un produit des dernières décennies.

Le débat sur l'évaluation n'est qu'un des exemples illustrant le fait qu'on peut désormais aborder des questions controversées du domaine de l'éducation sur la base de preuves scientifiques auparavant inconnues ou même inimaginables. Les exemples sont nombreux et, malheureusement, trop peu connus.

Le problème serait sans gravité s'il s'agissait d'une question purement intellectuelle. Mais l'éducation et l'enseignement comportent des enjeux pratiques et les erreurs commises entraînent des répercussions sérieuses durant de longues années, souvent pour des générations successives d'élèves. C'est pourquoi les universitaires de ce domaine devraient se donner la tâche importante de

moderniser le débat sur l'éducation et l'enseignement en l'alimentant avec les résultats modernes de la recherche scientifique et de l'expérience éducative.

Mais les vieilles idées ont la vie dure. Malgré la crise de l'éducation qui sévit actuellement dans le monde occidental, beaucoup pensent encore que tout va bien. Certaines personnes défendant des intérêts particuliers et des universitaires formés à des conceptions dépassées de l'éducation et de l'enseignement persistent encore dans leurs erreurs et discutent des questions d'éducation sur la base d'une idéologie et d'écrits désuets, démentis par la science et l'expérience.

Il est donc rafraîchissant de voir deux universitaires expérimentés et renommés dans leur domaine décider d'aller à contre-courant et d'introduire la science dans le débat sur l'enseignement. Ils le font d'ailleurs de la manière la plus positive possible. En écrivant pour les enseignants, ils expliquent les résultats de la recherche scientifique et de la réflexion fondée sur des données probantes d'une manière utile pour tous ceux qui sont engagés dans le noble art de l'enseignement.

Ils commencent par étudier le curriculum et le travail de planification des enseignants. Ils expliquent les concepts modernes d'une manière rigoureuse, mais simple et intuitive, tout en prodiguant des conseils et fournissant des références pour ceux qui souhaitent approfondir les différents thèmes examinés. Ils abordent des sujets qui devraient être obligatoirement étudiés par les candidats à l'enseignement, mais qui trop souvent ne le sont pas, à savoir l'importance des objectifs pédagogiques, la charge cognitive, la métacognition et l'alignement des programmes.

Ils entrent ensuite dans la salle de classe. Ils expliquent comment on peut et doit attirer l'attention des élèves. Ils parlent de l'activation des connaissances préalables, de la préparation à la pratique autonome, de la rétroaction et de la vérification des connaissances. Ils décrivent et expliquent l'approche d'enseignement explicite dont l'efficacité a été démontrée et qui favorise la rétention à long terme et le raisonnement autonome ultérieur. Ils expliquent que les approches d'enseignement par découverte ne peuvent conduire les élèves qu'à des connaissances déconnectées, mémorisées et difficiles, voire impossibles à mobiliser ultérieurement.

Ils accordent également une attention particulière aux problèmes de comportement en classe, problèmes qui ne doivent pas être ignorés et qui méritent une intervention opportune et proportionnée à la situation. Ils déclinent une série de recommandations pratiques.

Dans le dernier chapitre de leur ouvrage, les auteurs passent de la classe et du travail de l'enseignant au système éducatif dans son ensemble. Comment organiser la réponse aux difficultés que rencontrent certains groupes d'élèves? Comment promouvoir les comportements positifs? Comment former les enseignants pour répondre aux besoins éducatifs d'un pays?

Pour chacun des thèmes, les auteurs présentent une vision moderne, basée sur la science et l'expérience, et donnent de nombreuses références, également sérieuses et actuelles. Ils réalisent ainsi un ouvrage d'explication et de systématisation d'une grande valeur pour tous ceux qui souhaitent acquérir

des connaissances actualisées et fondées sur les thèmes de l'éducation et de l'enseignement.

Pour les enseignants ou les futurs enseignants, cet ouvrage a une valeur immense. Ils y apprennent à réfléchir sur leur expérience ou à préparer leur activité d'enseignement. Pour les gestionnaires d'établissements scolaires et les décideurs politiques, qui se laissent souvent influencer et séduire par des théories soi-disant modernes, mais en réalité dépassées et inefficaces, ce livre fait office de puissant antidote. C'est un vaccin contre l'ignorance et les erreurs. Pour tous ceux qui s'intéressent à l'éducation, ce livre foisonne d'informations et de recommandations basées sur la science et les constatations scientifiques. Difficile de trouver un autre ouvrage d'une telle ampleur, d'une telle portée et d'une telle utilité pratique.

Une note personnelle

Il y a une vingtaine d'années, j'ai effectué, avec d'autres chercheurs internationaux, une tournée au Brésil pour parler aux enseignants de la modernisation de l'éducation. Cette série de conférences avait été organisée par l'Institut Alfa e Beto, dirigé par le professeur João Batista Oliveira. Parmi les chercheurs participants se trouvait un universitaire canadien qui m'a surpris pour toutes les bonnes raisons. Il en savait beaucoup sur tout ce dont il parlait, il était toujours à la recherche de bases empiriques et scientifiques pour expliquer les différents concepts, il avait une énorme capacité à expliquer des idées difficiles et... il était drôle! Nous avons terminé le voyage par quelques jours dans le Pantanal, où j'ai photographié ce Canadien qui pêchait vaillamment des piranhas. Je ne l'ai jamais revu. À mon grand regret.

Entre-temps, je me suis aussi frayé un chemin dans le monde de l'éducation et j'ai retrouvé ce vieil ami d'une manière bien singulière: il est l'un des auteurs de ce livre! Je t'embrasse, ami Clermont!

Nuno Crato, Ph. D.

Nuno Crato est professeur titulaire de mathématiques et de statistiques à l'Université de Lisbonne au Portugal. Il a conduit des recherches sur l'analyse des politiques éducatives, notamment sur les analyses nationales PISA et TIMSS. Il a été ministre de l'Éducation et des Sciences du Portugal de 2011 à 2015.

Table des matières

Préface	III
Avant-propos	VII
Introduction	XIV
Vers un système d'enseignement efficace	XIV
L'enseignant	XVI
L'école	XIX
L'environnement scolaire	XX
La structure de l'ouvrage	XX

Chapitre 1

L'esprit et les sources scientifiques

de l'enseignement explicite	1
1.1 Ce qu'est l'enseignement explicite	2
1.1.1 <i>L'esprit de l'enseignement explicite</i>	2
1.1.2 <i>Les sources des recherches validant l'enseignement explicite</i>	4
1.2. Ce que n'est pas l'enseignement explicite	15
1.2.1 <i>L'enseignement explicite, ce n'est ni l'enseignement traditionnel ni l'enseignement magistral</i>	16
1.2.2 <i>Les approches pédagogiques ne sont pas toutes équivalentes sur le plan de leur efficacité</i>	18
1.2.3 <i>L'enseignement explicite n'est pas une pédagogie où l'élève est passif</i>	19
1.2.4 <i>L'enseignement explicite n'est pas une approche rigide ou robotisée</i>	20
1.2.5 <i>L'enseignement explicite n'est pas « enseigner plus explicitement » ou « expliciter en classe »</i>	21
Conclusion	22

Chapitre 2

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

Stratégie 2.1 Préciser les objectifs d'apprentissage	24
Stratégie 2.2 Identifier les idées maîtresses	28
Stratégie 2.3 Identifier les connaissances préalables	32
Stratégie 2.4 Intégrer stratégiquement les connaissances	35
Stratégie 2.5 Déterminer une charge cognitive appropriée	38

Stratégie 2.6 Planifier l'enseignement explicite des stratégies cognitives et métacognitives	41
Stratégie 2.7 Planifier les dispositifs d'étayage	44
Stratégie 2.8 Planifier la révision des apprentissages	48
Stratégie 2.9 Vérifier l'alignement curriculaire	52
Stratégie 2.10 Évaluer de façon formative et sommative	55
Stratégie 2.11 Établir un canevas de la leçon	58
<i>Planifier l'ouverture de la leçon</i>	59
<i>Planifier la conduite de la leçon</i>	60
<i>Planifier l'objectivation de la leçon</i>	61
<i>Déterminer un temps pour chaque étape et préciser le matériel requis</i>	61

Chapitre 3

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

3.1 La gestion de l'enseignement à travers les composantes d'une leçon	66
Stratégie 3.1 Ouvrir la leçon	69
<i>Obtenir l'attention des élèves</i>	69
<i>Présenter l'objectif d'apprentissage</i>	70
<i>Activer les connaissances préalables</i>	70
Stratégie 3.2 Faire le modelage des apprentissages à réaliser	73
<i>Démontrer pas à pas</i>	73
<i>Utiliser des exemples et des contre-exemples</i>	74
<i>Présenter les informations de manière à organiser les connaissances</i>	76
<i>Travailler sur des problèmes déjà résolus</i>	76
<i>Des données probantes sur les problèmes déjà résolus</i>	78
Stratégie 3.3 Guider la pratique	80
<i>Poser des questions</i>	81
<i>Vérifier la compréhension</i>	81
<i>Enseigner par étapes graduées</i>	82
<i>Organiser et conduire la pratique guidée</i>	82
<i>Utiliser l'enseignement réciproque</i>	83
<i>Obtenir un taux de succès élevé</i>	83
Stratégie 3.4 Installer la pratique autonome	85
Stratégie 3.5 Clore la leçon	90
<i>Assurer l'objectivation des apprentissages réalisés</i>	90
<i>Annoncer la prochaine leçon</i>	91
<i>Poursuivre l'automatisation</i>	91
Stratégie 3.6 Consolider les apprentissages	93
<i>Donner des devoirs</i>	93
<i>Procéder à des révisions quotidiennes, hebdomadaires et mensuelles</i>	94

3.2 Des stratégies pédagogiques transversales	99
Stratégie 3.7 Maximiser le temps d'apprentissage scolaire	100
Stratégie 3.8 Couvrir la matière	104
Stratégie 3.9 Maintenir un rythme soutenu	107
Stratégie 3.10 Favoriser des modalités de regroupement efficaces	110
<i>Regrouper les élèves par niveau de réussite plutôt que par niveau</i> <i>d'habileté</i>	110
<i>Favoriser l'apprentissage en petits groupes avec l'enseignant</i>	111
<i>Utiliser l'enseignement réciproque</i>	113
<i>Utiliser l'apprentissage coopératif</i>	114
<i>Utiliser le tutorat par les pairs</i>	116
Stratégie 3.11 Soutenir les élèves pendant la pratique initiale	119
Stratégie 3.12 Prendre en compte différentes formes de connaissances	125
Stratégie 3.13 Vérifier la compréhension	128
Stratégie 3.14 Questionner stratégiquement et solliciter la participation de tous les élèves	133
<i>Solliciter des réponses orales</i>	135
<i>Solliciter des réponses écrites</i>	137
<i>Solliciter des réponses d'action</i>	137
Stratégie 3.15 Fournir de la rétroaction	139
Stratégie 3.16 Enseigner des concepts, des habiletés et des règles	145
<i>Enseigner des concepts</i>	145
<i>Enseigner des habiletés</i>	147
<i>Enseigner des règles</i>	148
Stratégie 3.17 Différencier autrement	151
<i>La nature et les limites de la pédagogie différenciée</i>	152
<i>Différencier par une approche efficace de l'enseignement dont la fréquence</i> <i>et l'intensité sont augmentées selon le palier de l'intervention utilisée:</i> <i>le modèle RàI</i>	152

Chapitre 4

La gestion des comportements: Prévenir les écarts de conduite et les corriger au besoin afin que

les apprentissages puissent avoir lieu	159
4.1 Mobiliser des stratégies d'intervention préventives	161
Stratégie 4.1 Établir des relations positives avec tous les élèves	162
<i>Entretenir des attentes élevées</i>	162
<i>Interagir positivement avec tous les élèves</i>	164
Stratégie 4.2 Créer un environnement sécurisant, ordonné, prévisible et positif	168
Stratégie 4.3 Encadrer et superviser de façon constante les élèves	176
<i>Revoir les règles périodiquement (précorrection)</i>	176
<i>Superviser de façon constante (balayer la classe du regard constamment)</i>	178

<i>Marcher dans la classe, occuper tout l'espace, se diriger rapidement vers les lieux de difficultés potentielles</i>	179
<i>Placer les élèves difficiles ou vulnérables près de l'enseignant</i>	180
<i>Augmenter l'implication des élèves à l'égard de la tâche</i>	180
<i>Utiliser un système de renforcement des comportements positifs (particulièrement avec les groupes difficiles)</i>	182
Stratégie 4.4 Organiser la classe: maximiser le temps d'enseignement et d'apprentissage	188
<i>Disposer les pupitres des élèves</i>	189
<i>Placer le bureau de l'enseignant et organiser les autres zones très fréquentées</i>	190
Stratégie 4.5 Enseigner efficacement pour favoriser la réussite du plus grand nombre	193
4.2 Mobiliser des stratégies d'intervention correctives	197
<i>Les écarts de conduite mineurs</i>	197
<i>Les écarts de conduite majeurs</i>	197
Stratégie 4.6 Recourir aux interventions indirectes	198
1. <i>Contrôler par la proximité</i>	198
2. <i>Contrôler par le toucher</i>	199
3. <i>Donner des directives non verbales.</i>	200
4. <i>Ignorer intentionnellement et renforcer de manière différenciée.</i>	200
Stratégie 4.7 Recourir aux interventions directes	204
1. <i>Rediriger</i>	204
2. <i>Réenseigner</i>	205
3. <i>Offrir un choix à l'élève</i>	206
4. <i>Recourir aux conséquences formatives.</i>	206
5. <i>Utiliser la technique « Montre-moi cinq élèves... »</i>	208
6. <i>Rencontrer l'élève individuellement</i>	208
<i>Des facteurs importants à considérer par l'enseignant lorsqu'il intervient.</i>	209
Stratégie 4.8 Évaluer s'il y a lieu de recourir à de l'aide spécialisée	213
<i>Accumuler des données comportementales.</i>	213
<i>Faire des hypothèses sur la fonction du comportement</i>	217
<i>Recourir à l'aide spécialisée</i>	221

Chapitre 5

La leçon: stratégies à privilégier et erreurs à éviter	224
5.1 L'enseignement explicite des contenus	225
5.1.1 <i>Réviser les apprentissages</i>	225
5.1.2 <i>Ouvrir la leçon.</i>	226
5.1.3 <i>Faire le modelage des apprentissages à réaliser</i>	226
5.1.4 <i>Guider la pratique</i>	228
5.1.5 <i>Faire pratiquer de manière autonome</i>	229

5.1.6 Clore la leçon	230
5.1.7 Consolider les apprentissages	230
5.2 L'enseignement explicite des comportements	231
5.2.1 Réviser les comportements enseignés	231
5.2.2 Ouvrir la leçon.	231
5.2.3 Faire le modelage des comportements	232
5.2.4 Guider la pratique	233
5.2.5 Faire pratiquer de manière autonome	233
5.2.6 Clore la leçon	234
5.2.7 Consolider les comportements	234
Conclusion	235

Chapitre 6

Généraliser les stratégies pédagogiques efficaces dans l'école

Stratégie 6.1 Améliorer l'efficacité de l'école	238
<i>L'étude d'Ellett et Teddlie (2003).</i>	239
<i>L'étude de Reynolds, Creemers, Stringfield, Teddlie et Schaffer (2002).</i>	240
Stratégie 6.2 Former les enseignants pour déployer des stratégies pédagogiques efficaces	245
<i>Favoriser l'efficacité du développement professionnel des enseignants en suivant cinq principes stratégiques (Richard et al., 2017).</i>	246
<i>Les conditions d'implantation pour assurer la qualité des CAP</i>	248
Stratégie 6.3 Organiser les services pédagogiques de l'école selon le modèle de Réponse à l'intervention (RàI)	254
<i>Adopter un système pédagogique et comportemental à divers paliers d'intervention</i>	255
<i>Dépister les difficultés</i>	257
<i>Monitorer les progrès des élèves.</i>	257
<i>Compiler et analyser les données devant guider la prise de décision pour l'enseignement et la mise en place des divers paliers d'intervention</i>	257
Stratégie 6.4 Appliquer le modèle RàI au comportement: le soutien au comportement positif (SCP)	260
<i>Recourir à des interventions préventives.</i>	261
<i>Recourir à des interventions correctives</i>	263
<i>Tenir compte des conditions particulières liées à la mise en œuvre du système SCP</i>	266

Conclusion : Assurer la cohérence dans tout le système	268
Postface de Dominic Bertrand	273
Postface de Youssef Saadani	275
Liste des tableaux	276
Liste des figures	278
Annexe : Quelques définitions techniques	279

Introduction

« Si les écoles anglo-saxonnes peuvent s'appuyer sur des sites répertoriant les interventions efficaces, de telles initiatives n'existent pas encore dans les régions francophones¹. »

L'objectif du présent ouvrage est précisément de remédier à cette lacune.

Clermont Gauthier et Steve Bissonnette (2023)

L'enseignement explicite est une approche relativement nouvelle et encore peu connue en dehors du monde anglo-saxon. Contrairement à plusieurs autres approches populaires, mais plus ou moins efficaces, celle-ci présente l'avantage essentiel de prendre appui sur des stratégies pédagogiques validées par la recherche et dont on a démontré rigoureusement l'efficacité pour faciliter l'apprentissage des élèves.

Même si l'enseignement explicite concerne d'abord des stratégies présentées par l'enseignant dans sa classe, on aurait tort de s'y limiter. Pour se doter d'un système d'enseignement plus efficace, il faut assurer une cohérence horizontale et verticale entre tous les intervenants du système. La première partie de cette introduction consiste à présenter notre vision de l'enseignement et de la formation. Nous y présentons notre modèle conceptuel de l'enseignement efficace qui décrit les éléments à mettre en relation pour assurer cette cohérence, c'est-à-dire une plus grande harmonisation des pratiques des acteurs du système. Dans la seconde partie, nous décrivons sommairement la structure de l'ouvrage.

Vers un système d'enseignement efficace

Pour améliorer le système d'enseignement-apprentissage d'un district scolaire², d'une province ou d'un pays, il faut prendre le parti de se centrer sur l'enseignant pour instruire et éduquer les jeunes. Pourquoi se centrer sur l'enseignant? Tout simplement parce que c'est lui qui a le mandat de faire apprendre les élèves.

On clame depuis plus d'un siècle dans divers milieux éducatifs que l'enfant doit être au centre parce que c'est lui qui apprend. Ce n'est pas faux, mais cette affirmation n'est pas tout à fait exacte. Elle a surtout eu l'immense défaut de créer et d'entretenir pendant des décennies une malheureuse confusion. Certes, c'est l'enfant qui, au bout du compte, apprend, mais c'est d'abord le maître qui, par ses stratégies et ses nombreuses actions répétées et coordonnées, un

1. de Chambrier, A. et 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>

2. Selon les provinces, les États ou les pays, les appellations peuvent varier. Au Québec, nous faisons désormais référence au *centre de services scolaire* pour désigner un regroupement administratif d'écoles primaires et secondaires dans une région donnée. Cette appellation remplace celle de *commission scolaire* utilisée auparavant. Ailleurs, on utilise des termes différents, mais apparentés comme les *conseils* ou *districts scolaires*, les *académies*, etc.

peu comme un chef d'orchestre, contribue à lui faire apprendre ses gammes. Le maître joue un rôle direct dans l'apprentissage de l'élève et ne peut donc être relégué au rôle de figurant en périphérie comme cela a été trop souvent le cas dans le passé.

Se centrer sur l'enseignant a des implications qui débordent largement la classe. En effet, c'est tout le système d'enseignement-apprentissage qui est convoqué et dont les pratiques doivent être harmonisées.

Se centrer sur l'enseignant signifie :

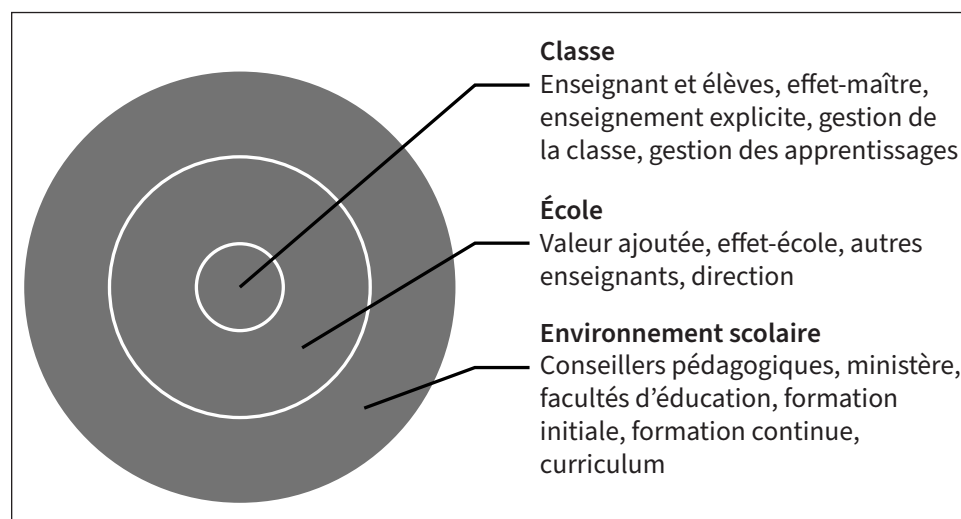
1. se préoccuper d'abord et avant tout de sa formation, c'est-à-dire du contenu de celle-ci (qu'elle soit initiale ou continue) ;
2. se soucier également de la formation de ceux qui le forment (institutions de formation et facultés d'éducation) ;
3. et enfin, prendre en compte la formation de ceux qui l'encadrent (directions d'établissements, conseillers pédagogiques, inspecteurs d'école, directeurs généraux, etc.).

C'est donc à tout le système de formation qu'il faut assurer une cohérence autant *horizontale* (par exemple, chez l'ensemble des enseignants de toutes les écoles primaires et secondaires) que *verticale*, c'est-à-dire à tous les niveaux hiérarchiques de la structure (cadres du ministère, centres de services scolaires et directions d'établissement). Harmoniser le message de la formation auprès de l'ensemble des acteurs contribue à apporter une valeur ajoutée au système d'enseignement-apprentissage et à le rendre nettement plus efficace. Un fonctionnement où le même message est véhiculé dans la structure est plus performant qu'un travail en silo où chacun ignore (ou contredit) le travail des autres.

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 I.1 ci-dessous illustre les composantes de ce que nous appelons un *modèle général*

Figure I.1

Composantes d'un modèle général d'enseignement efficace



d'enseignement efficace qui pourrait répondre de manière cohérente et articulée aux nombreux défis (quantitatifs et qualitatifs) de la formation.

Ce modèle à trois niveaux place 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 les apprentissages de ses élèves. 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 deuxième niveau est celui de l'école où l'on retrouve la direction, les autres enseignants et les services complémentaires (éducateurs spécialisés, enseignants ressources, orthopédagogues, psychologues, etc.). Si tous les membres du personnel 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 stratégies qui favorisent l'apprentissage des élèves afin de mieux accompagner les enseignants.

Enfin, au troisième niveau, que nous appelons «l'environnement scolaire», nous retrouvons le ministère et ses fonctionnaires, impliqués notamment dans le curriculum, de même que les conseillers pédagogiques et les facultés d'éducation qui jouent un rôle crucial dans la formation initiale et continue des enseignants. Reprenons brièvement les principales composantes de ce modèle.

L'enseignant

Le premier élément à souligner est sans contredit le rôle central joué par l'enseignant et dont plusieurs auteurs soulignent l'importance par l'appellation «effet-maître». Nombre de recherches (Gauthier et al., 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 dans les écrits de chercheurs tels que Bourdieu, Passeron ou 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 le rôle essentiel joué par celui qui est en contact direct avec l'élève, c'est-à-dire l'enseignant, ou en tout cas n'insistent pas suffisamment sur ce rôle. Tout projet d'amélioration du système d'enseignement-apprentissage doit donc réaffirmer le rôle de premier plan que joue l'enseignant dans la réussite des élèves et déployer tous les efforts pour le soutenir dans son travail. Pour assurer la qualité de l'école, il est donc essentiel de tourner notre attention vers les enseignants et l'importance de leur contribution au processus d'apprentissage des élèves. Comme le soulignent Leu et 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». Dans le même sens, l'UNESCO (2004, p. 172) souligne que «de nombreuses

études ont conclu que ce qui se passe dans la classe et l'impact de l'enseignant et de l'enseignement étaient la variable essentielle pour l'amélioration des résultats d'apprentissage».

Si l'effet-maître est maintenant reconnu, il faut savoir également que les enseignants ne produisent pas tous les mêmes effets. Certains enseignants ont, année après année, des élèves qui réussissent mieux que ceux d'autres enseignants, ces derniers ayant des élèves présentant des performances systématiquement plus faibles. À contexte semblable, il y a donc une variation de performance entre les enseignants.

Mais que font les enseignants dont les élèves réussissent le mieux? Quelles approches pédagogiques emploient-ils? 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. Un autre élément qui mérite d'être souligné est que l'enseignement explicite ne se limite pas aux contenus ou habiletés à enseigner. Il est possible également d'enseigner les comportements avec un enseignement explicite. Les enseignants qui aident le plus leurs élèves à apprendre sont ceux qui utilisent des stratégies comme l'enseignement explicite des contenus ou l'enseignement explicite des comportements (Gauthier et al., 2013; Bissonnette et al., 2016).

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 et comportements qu'il veut leur inculquer.

La *première grande fonction pédagogique* renvoie aux contenus à enseigner. Elle se subdivise en deux dimensions. D'abord, la préparation du curriculum en vue de l'enseigner; ensuite, l'enseignement à proprement parler des contenus. Nous avons regroupé sous l'appellation «gestion des apprentissages» l'ensemble des stratégies concernant la préparation du curriculum. Nous avons ensuite donné le nom de «gestion de l'enseignement» à la prestation de l'acte d'enseigner en vue de permettre les apprentissages prévus au curriculum. Celle-ci regroupe également un certain nombre de stratégies. La *seconde grande fonction pédagogique* 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.

Ces deux fonctions pédagogiques fondamentales sont au cœur de cet ouvrage.

La fonction relative aux *contenus* est subdivisée en deux dimensions:

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

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

La fonction relative aux *comportements* comprend une seule dimension :

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

Chacune des trois dimensions fera l'objet d'un chapitre.

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 enfants et des adolescents, et ce, aux divers niveaux de leur scolarisation. Pour le niveau 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

Pour l'enseignement explicite des contenus, trois étapes sont privilégiées : 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.

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. La deuxième étape, l'interaction avec les élèves, comporte trois stratégies distinctes, mais complémentaires : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Enfin, la dernière étape, la clôture de la leçon, appelée aussi « objectivation », représente un temps privilégié pour déterminer formellement et extraire, parmi ce qui a 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. À cela, il faut ajouter une étape fondamentale, la consolidation des apprentissages, étape au cours de laquelle l'enseignant devra prévoir, au-delà de ses leçons, et sur plusieurs semaines, diverses stratégies pour amener ses élèves à revoir les connaissances et à exercer les habiletés qu'ils ont apprises.

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

Les problèmes de comportement des élèves dans les classes sont une source majeure de préoccupation depuis toujours, et encore davantage depuis quelques 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, ainsi, à une meilleure réussite scolaire.

La gestion de la conduite des élèves dans la classe est donc une dimension pédagogique fondamentale. C'est pourquoi il faut aller au-delà des seuls contenus du curriculum à faire apprendre et mobiliser des stratégies de gestion de classe pour prévenir et corriger les comportements inadéquats. Qui plus est, les comportements, tout comme les savoirs, s'enseignent de manière explicite.

Un enseignant efficace maîtrise ces deux fonctions pédagogiques de base, celle relative aux contenus à enseigner (préparation du curriculum et enseignement proprement dit) et celle ayant trait aux comportements à faire adopter par les élèves, ce qui facilite grandement la réussite scolaire de ces derniers 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 d'enseignement efficaces.

L'école

Nous avons tracé ici les grandes lignes d'un modèle général de l'enseignement efficace comprenant deux grandes fonctions, 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.

Sur le plan de l'enseignement des contenus, une même approche pédagogique partagée par l'ensemble des enseignants 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 efficaces est la création d'un milieu sécurisant, ordonné, prévisible et positif (Edmonds, 1979). Pour créer un tel milieu, le personnel scolaire doit obligatoirement harmoniser ses pratiques en gestion des comportements des élèves et miser sur la prévention des écarts de conduite. À cet effet, le système *School-wide Positive Behavioural Interventions and Supports* (SWPBIS) traduit en français sous le nom de soutien au comportement positif (SCP) représente un modèle de Réponse à l'intervention (RàI) comportementale qui implique le déploiement d'interventions préventives et la mise en place d'interventions correctives.

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 reconnus lors de leur manifestation.

L'environnement scolaire

La formation, initiale ou continue, demeure l'un des meilleurs moyens dont dispose un système éducatif pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves. Cependant, de la même manière que les enseignants doivent être formés à l'enseignement explicite, les formateurs d'enseignants, les conseillers pédagogiques et les directions d'écoles sont un maillon essentiel de la chaîne d'intervenants pour assurer une cohérence pédagogique maximale et ils doivent également être formés à cette approche d'enseignement.

Si l'on veut optimiser l'impact de la formation, une vision axée sur la recherche de cohérence horizontale et verticale par l'adoption d'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 conseillers pédagogiques).

En résumé, 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 et peu coûteuse, dont l'efficacité a été amplement démontrée. Ensuite, pour obtenir un effet encore plus marqué, il convient de le diffuser à l'ensemble des écoles et à tout le système de formation et d'encadrement, comme nous l'avons illustré dans le modèle général d'enseignement efficace pour les écoles présenté dans la figure I.1.

La structure de l'ouvrage

L'ouvrage est divisé en six chapitres. Après avoir présenté brièvement en *introduction* notre modèle conceptuel de l'enseignement efficace, nous allons plus loin au *chapitre 1* et tentons de cerner le plus clairement possible ce que nous avons appelé l'«esprit» de l'enseignement explicite. Étant donné qu'une des caractéristiques importantes de l'enseignement explicite est de prendre appui sur la recherche scientifique, nous décrivons cinq sources de recherches qui ont contribué à formaliser cette approche, mais aussi à en assurer la validité. La dimension théorique de l'ouvrage se limite à la première partie de cette introduction (modèle conceptuel) et au chapitre 1 consacré aux sources scientifiques de l'approche. L'enseignement explicite ne se réduit pas à une série de gestes techniques; il faut prendre le temps de se pénétrer de la théorie, c'est-à-dire de l'esprit de la démarche afin de pouvoir l'implanter fidèlement.

Les trois chapitres suivants présentent des stratégies pédagogiques efficaces à utiliser tant au niveau de la classe que de l'école. Ces stratégies sont regroupées en fonction des trois dimensions indispensables liées à l'enseignement efficace: le curriculum, l'enseignement des contenus proprement dit et enfin, la gestion des comportements. Le *chapitre 2* décrit les stratégies liées à la préparation du curriculum (gestion des apprentissages). Le *chapitre 3* présente les stratégies qui renvoient à la gestion de l'enseignement, c'est-à-dire à tout ce qui concerne les interactions avec les élèves en vue de permettre les apprentissages. Enfin, le *chapitre 4* aborde les stratégies liées à la gestion des comportements des élèves, autrement dit, aux actions que pose l'enseignant pour prévenir les écarts de conduite et les corriger au besoin. 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.

Chacune des stratégies présentées dans ces trois chapitres est décrite à partir des mêmes rubriques : définition, justification et illustration en classe, données probantes³, références, autres documents, sites ou vidéos à consulter pour en savoir davantage.

Étant donné que cet ouvrage se veut un outil pratique et concret, le *chapitre 5* propose un sommaire de ce qui a été vu. Même si les stratégies ont été expliquées clairement aux chapitres 2, 3 et 4, ces explications ne sont pas encore suffisantes pour en assurer la compréhension et une application adéquate en salle de classe. Sous forme de tableaux en deux colonnes, nous décrivons sommairement les stratégies qu'un enseignant doit privilégier et les erreurs qu'il doit éviter lorsqu'il donne une leçon en respectant les étapes d'une démarche d'enseignement explicite, tant pour l'enseignement des contenus que pour celui des comportements. En fait, il s'agit d'une sorte de guide pédagogique très concret à l'intention des acteurs de première ligne.

Le *chapitre 6* est le plus englobant : il déborde du cadre de la classe pour se situer au niveau de l'école et même au-delà, c'est-à-dire dans la gestion des services offerts aux élèves. En effet, même si l'enseignant déploie les meilleures stratégies dans sa classe, il restera toujours une fraction des élèves qui éprouvera des difficultés soit sur le plan des apprentissages, soit sur le plan des comportements. C'est pourquoi il est important de faire un pas de plus et de coordonner les efforts de l'ensemble des acteurs pour mieux intervenir auprès des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Le modèle de la Réponse à l'intervention (RàI) et celui du soutien au comportement positif (SCP), présentés brièvement, annoncent le chemin supplémentaire qu'il restera à parcourir pour que le changement pédagogique proposé atteigne sa pleine mesure.

Enfin, il importe de noter que cet ouvrage constitue une synthèse des travaux que nous menons depuis plus de 30 ans sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles, ainsi que des nombreuses publications qui y sont associées. Au besoin, le lecteur qui souhaite 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 simple, le lecteur consultera avec profit l'annexe à la fin du document.

Stratégie 3.14 Questionner stratégiquement et solliciter la participation de tous les élèves



Définition

Questionnement stratégique et sollicitation de 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; de répondre à la place d'un élève sans prendre le temps d'attendre sa réponse; de poser des questions trop difficiles qui risquent de générer des erreurs de compréhension chez les élèves; de demander: «Ça va? Vous avez compris?», etc. Si le questionnement de l'enseignant est stratégique, il suscite des réponses chez tous ses élèves, et ce, avec un taux de réussite élevé.



Justification et illustration en classe

Le questionnement doit être fréquent et la rétroaction constante tout au long de la pratique guidée pour s'assurer que la compréhension du contenu ou l'exécution de l'habileté sont 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, on a 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. Par ailleurs, la stratégie qui consiste à demander simplement aux élèves «Y a-t-il des questions?» ne permet pas aux enseignants 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 l'enseignant 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 la participation 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 le nombre de questions qui entraînent des réponses exactes. Poser beaucoup de questions qui suscitent des réponses erronées 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 bonnes réponses

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 que les nouveaux contenus ont été bien appris ou de constater qu'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 du contenu qui fait l'objet de l'apprentissage, 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, *Information → Information → Information → Information → À demain!*, mais doit correspondre plutôt au modèle dialogué, *Information → Question → Réponse; Information → Question → Réponse; Information → Question → Réponse.*

Cela signifie que l'enseignant présente peu d'informations à la fois et qu'il s'interrompt pour poser une question et écouter la réponse des élèves, leur donnant ainsi de multiples possibilités de répondre. Le fait de solliciter constamment les élèves 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 rappeler, à organiser et à traiter l'information et, en partant, augmente la compréhension et la rétention. Pour l'enseignant, le fait de poser de nombreuses questions et d'obtenir les réponses des élèves lui permet de sonder constamment leur compréhension et, le cas échéant, d'ajuster son enseignement – en expliquant de nouveau, en donnant un autre exemple, en poursuivant et en abordant l'étape suivante, 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.

Solliciter des réponses orales

Les *réponses orales* sont sans doute les plus fréquemment utilisées par l'enseignant. Il existe plusieurs cas de figure : les réponses chorales, les réponses du coéquipier, 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 les exercices ou la révision de l'information factuelle. L'enseignant pose une question qui appelle une réponse courte et univoque, 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 plus nombreuses pour chaque élève.

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

- **Les réponses partagées avec son coéquipier**, voici 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 coéquipiers peuvent alors tirer profit de l'activité. Il est important dans ce cas de bien choisir les dyades d'élèves afin d'éviter des écarts de performance trop grands. Une stratégie de formation des dyades peut consister à classer tous les élèves selon leur habileté, du premier au dernier, puis à couper la liste en deux moitiés et à 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 proposé d'autres procédés pour amener les élèves à faire part de leur travail. Nous les 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 coéquipiers. Elle 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 pour l'élève de faire part de sa réponse au coéquipier avec lequel il a été jumelé. La consigne ressemble à celle-ci : « Réfléchissez maintenant à ce qui va se passer dans notre histoire, puis dites-le à votre partenaire. » Ensuite, l'enseignant demande à certains élèves de faire part de leurs idées à la classe. Le fait de discuter avec un coéquipier améliore 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.

« Réfléchir et Écrire-Jumeler et Écrire-Partager » constitue une variante de la procédure mentionnée précédemment. Dans ce cas-ci, l'enseignant fait une place au remue-méninges. Chacun écrit ses propres idées sur une feuille, puis en fait part à son coéquipier, qui écrit ensuite seulement les meilleures idées de l'autre. En circulant entre les pupitres, l'enseignant peut alors recueillir ces idées, puis 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 dyades pour discuter du contenu de la présentation et échanger leurs notes. Faire ainsi une pause permet aux élèves de se concentrer sur ce qui vient 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 leçon ou d'une séance 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 élèves de revoir leurs notes ou leur manuel pendant une courte période (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 faire référence à leurs notes. Leurs partenaires les aident en leur posant des questions ou en leur donnant des indices ou des informations manquantes. Quand les deux partenaires 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 utiliser une technique appelée « l'union des têtes numérotées » (*Numbered Heads Together*) qui semble particulièrement efficace (Archer et Hughes, 2011). Il s'agit de placer les élèves en équipes et de donner à chacun d'eux un numéro. L'enseignant pose une question et demande aux élèves de chaque équipe d'« unir leurs têtes » pour trouver la réponse. Les élèves discutent jusqu'à ce qu'ils soient prêts à faire part de leurs réponses à la classe. L'enseignant tire alors un numéro au hasard et demande à l'élève choisi d'expliquer la réponse de son groupe.
- Lors des **réponses individuelles**, l'enseignant pose une question. Tous les élèves pensent à la réponse. L'enseignant demande aux élèves de partager leurs réponses en équipe de deux, puis désigne un ou quelques élèves pour répondre.

Solliciter des 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 écrire les réponses, un outil des plus intéressants est le petit tableau blanc (ou l'équivalent) sur lequel chacun des élèves peut écrire avec un crayon effaçable.

L'enseignant peut utiliser aussi des « cartes de réponses » sur lesquelles sont inscrites « Vrai », « Faux » ; « A », « B », « C » ; « 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 élèves de tous les âges et dans une variété de matières.

Solliciter des réponses d'action

L'enseignant peut également solliciter des réponses par des **actions**.

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 servir à répondre aux questions de l'enseignant.

Pour terminer, Archer et Hughes (2011) soulignent également qu'il est important d'avoir parfois recours à une stratégie de « précorrection » des réponses, c'est-à-dire une sorte de filtre qui agit avant que les réponses 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'élève réponde correctement. Quand l'enseignant donne des additions de dizaines aux élèves, il peut se contenter de leur dire de faire attention pour bien aligner les colonnes ; ce faisant, il facilite la production de meilleures réponses, tout en réduisant le temps passé à corriger les mauvaises réponses.



Données probantes

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

Lorsque les élèves répondent fréquemment dans une leçon bien menée, trois bénéfices s'ensuivent : 1. un apprentissage plus efficace 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. et Hughes, C. A. (2011). *Explicit Instruction. Effective and Efficient Teaching*. Guilford Press.
- Brophy, J. (2006). Observational Research on Generic Aspects of Classroom Teaching. Dans P. A. Alexander et P. H. Winne (dir.), *Handbook of educational psychology* (p. 755-780). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Heward, W. (2014). Active student responding. Dans W. Scarlett (dir.), *The SAGE Encyclopedia of Classroom Management* (vol. 1, 9-11). SAGE Publications Inc. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483346243.n6>
- Heward, W. (2022). Use strategies to promote active student engagement. Dans J. McLeskey, L. Maheady, B. Billingsley, M. Brownell et T. Lewis (dir.), *High Leverage Practices for Inclusive Classrooms* (282-294). Routledge.
- Rosenshine, B. V. (1976). Chapter X: Classroom Introduction. *Teachers College Record*. Vol. 17, n° 5.
- Rosenshine, B. V. (2010). *Principes d'enseignement*. Académie internationale d'éducation (série Pratiques éducatives, n° 21).



Pour en savoir davantage

- Beyond Penguins and Polar Bears (Ohio State University): *Questioning Techniques: Research-Based Strategies for Teachers*
<https://beyondpenguins.ehe.osu.edu/issue/energy-and-the-polar-environment/questioning-techniques-research-based-strategies-for-teachers>
- Center for Innovation in Teaching & Learning (University of Illinois): *Questioning Strategies*
<https://citl.illinois.edu/citl-101/teaching-learning/resources/teaching-strategies/questioning-strategies>
- Doherty, J.: *Skilful Questioning: The Beating Heart of Good Pedagogy*
https://my.chartered.college/impact_article/skilful-questioning-the-beating-heart-of-good-pedagogy

« Pour tous ceux qui s'intéressent à l'éducation, ce livre foisonne d'informations et de recommandations basées sur la science et les constatations scientifiques. Difficile de trouver un autre ouvrage d'une telle ampleur, d'une telle portée et d'une telle utilité pratique. »

– Nuno Crato, Ph. D.

Professeur titulaire à l'Université de Lisbonne

Ministre de l'Éducation et des Sciences du Portugal de 2011 à 2015

Enseignement explicite et données probantes présente une synthèse originale des travaux que les auteurs ont menés sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles, et ce, depuis plus de 30 ans. On y propose 40 stratégies efficaces à utiliser tant au niveau de la classe que de l'école, depuis le préscolaire jusqu'à la fin du secondaire. Ces stratégies sont regroupées en fonction des trois dimensions indispensables liées à l'enseignement efficace : le curriculum, l'enseignement des contenus proprement dit et, enfin, la gestion des comportements. Ces différentes stratégies sont décrites en quelques pages seulement, en insistant sur leur application concrète et en montrant qu'elles prennent appui sur des recherches éprouvées.

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. Cet ouvrage rassemble les bonnes pratiques qui contribueront à améliorer l'enseignement et la réussite des élèves.

Clermont Gauthier, professeur émérite, était jusqu'à sa retraite professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Chercheur régulier et membre fondateur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), il a publié, seul ou en collaboration, plus de 40 ouvrages sur les fondements de l'éducation, la profession enseignante, les courants pédagogiques et l'efficacité de l'enseignement.

Steve Bissonnette est professeur titulaire au Département d'éducation de la TÉLUQ. Pendant plus de 30 ans, il a travaillé auprès des élèves en difficulté et du personnel scolaire dans les écoles primaires et secondaires ainsi qu'en centre jeunesse. M. Bissonnette s'intéresse aux travaux sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles, à l'enseignement explicite, à la gestion efficace des comportements ainsi qu'aux approches pédagogiques favorisant la réussite des élèves en difficulté.

Des mêmes auteurs :

