



Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
du Québec

apprendre et enseigner aujourd'hui

LA REVUE DU CONSEIL PÉDAGOGIQUE INTERDISCIPLINAIRE DU QUÉBEC

volume 8 | n° 2 | printemps 2019

Origine et nature de l'enseignement explicite

Récits d'expériences d'ici et d'ailleurs

*Enseignement explicite
ou enseigner plus explicitement*

L'enseignement explicite :

*une approche pédagogique efficace pour
favoriser la réussite du plus grand nombre*



Antidote

Le remède à tous vos mots.

- ✓ **Correcteur** avancé avec filtres intelligents
- ✓ **Dictionnaires** riches et complets
- ✓ **Guides** linguistiques clairs et détaillés

Antidote, c'est l'arsenal complet du parfait rédacteur, qui s'ajoute directement à vos logiciels préférés. Que vous écriviez un courriel ou un rapport, cliquez sur un bouton et voyez s'ouvrir un des ouvrages de référence parmi les plus riches et les plus utiles jamais produits. Si vous écrivez à l'ordinateur, Antidote est fait pour vous.

Pour **Windows**, **macOS** et **Linux**. Dictionnaires et guides aussi offerts sur **iPhone** et **iPad**. Pour les compatibilités et les caractéristiques, consultez :

www.antidote.info



Druide



Coordination

Marie Bocquillon
Clermont Gauthier
Steve Bissonnette
Louise Trudel
Sylvain Decelles
Mary Eva

Mise en page

Samuel Paul

Impression

COPYCO

Les textes publiés dans ce numéro n'engagent que leurs auteurs et ne peuvent être reproduits sans leur autorisation ainsi que celle de l'éditeur. Il importe de préciser que les articles peuvent être reproduits à des fins éducatives en mentionnant la source. La publication sur un site internet est permise un an suivant la première publication après avoir obtenu l'accord de l'auteur et du CPIQ.

Dans la revue, le masculin est employé à titre épicène.

Il est à noter que la revue applique les règles de la nouvelle orthographe.

Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec
4545 rue Pierre-De Coubertin
Montréal, Qc
H1V 0B2
www.conseil-cpiq.qc.ca

Abonnement

www.conseil-cpiq.qc.ca
secretariat@conseil-cpiq.qc.ca

ISBN 978-2-9811863-6-2 (version imprimée)
ISBN 978-2-9811863-6-2 (version pdf)
ISBN 1927-3215 (version imprimée)
ISBN 1927-3215 (version pdf)
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives
nationales du Québec, 2019
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives
Canada, 2019

En couverture

Classe de français, secondaire,
Lower Canada College



Partie 1 : L'enseignement explicite des contenus et des comportements, une approche pédagogique efficace issue du terrain et validée par la recherche

6

L'enseignement explicite

Une approche pédagogique efficace pour favoriser l'apprentissage des contenus et des comportements en classe et dans l'école
par Clermont Gauthier, Steve Bissonnette et Marie Bocquillon

12

Explicit Instruction

A model elaborated from research on classroom instruction and validated by research on human cognitive processing
by Barak Rosenshine

15

Distributed and interleaved practice

Two Effective and Efficient Independent Practice Procedures
by Charles A. Hughes & Joo-Young Lee

21

Explicit Teaching of Social Behavior and Routines

Why is it important in schools ?
by Sean C. Austin & Kent McIntosh

25

Faut-il utiliser l'enseignement explicite en tout temps ?

Non... mais oui !
par Marie Bocquillon, Steve Bissonnette et Clermont Gauthier

Partie 2 : L'enseignement explicite des contenus et des comportements ici et ailleurs : récits d'expériences

30

Conjuguer enseignement explicite et approche authentique de l'écriture pour développer les compétences rédactionnelles des élèves du cycle 5-8

par Marine André, Anouk Dumont, Morgane Libion, Dylan Dache, et Patricia Schillings

34

Enseignement socioconstructiviste vs enseignement explicite des mathématiques

Apport du contexte martiniquais à une théorie plus générale
par Céline Guilmois

38

L'échelle d'enseignement-apprentissage

Un outil créé à partir de la littérature scientifique pour mettre en œuvre l'enseignement explicite en classe
par Christophe Baco

42

L'enseignement explicite des comportements

"D'informer à enseigner"
par Martin Bourgeois et Mylène Audet

48

Une expérience de développement professionnel en enseignement efficace et explicite

Le cas de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
par Anne Ringuette en collaboration avec Marieke Zavallone et Nathalie Parent

52

L'enseignement explicite au Brésil et au Cameroun

Vignette 1 : Contributions de l'enseignement explicite à la recherche sur l'enseignement en classe et la formation des enseignants au Brésil: une perspective d'analyse (Gladys Rocha et Nair Pires)
Vignette 2 : L'expérience de l'enseignement explicite au Cameroun (Gustave Tagne)

53

L'implantation de l'enseignement explicite dans un collège en Suisse en pleine réforme constructiviste

Origines, résultats et pistes d'amélioration
Interview de Léonard Morand par Marie Bocquillon

57

L'injonction à « enseigner plus explicitement » n'est pas conforme à l'enseignement explicite de Rosenshine

La dérive des cousins français
par Steve Bissonnette, Marie Bocquillon et Clermont Gauthier

Mot de la rédaction

L'enseignement explicite: une approche pédagogique efficace pour favoriser la réussite du plus grand nombre



Photo : Véronique Lacharité

Dans la foulée des grandes analyses sociales de l'école des années soixante, on a longtemps pensé que l'enseignant avait un impact négligeable sur la réussite scolaire des élèves et que le milieu socio-économique expliquait alors presque à lui seul la réussite ou l'échec des élèves. Le sort de l'élève était considéré comme pratiquement déjà joué dès son entrée à l'école et ce destin semblait pour ainsi dire inéluctable. L'école était vue comme un instrument de reproduction des inégalités sociales.

À partir des années soixante-dix, de nombreuses recherches ont été menées dans les classes auprès d'enseignants de divers milieux. Ces recherches de terrain ont permis de mettre au jour des liens entre l'enseignant et la réussite scolaire. Tant et si bien que des synthèses utilisant la technique de la méta-analyse et de la méga-analyse ont démontré que l'enseignant joue un rôle de premier plan sur l'apprentissage des élèves. Ainsi, la méga-analyse de Wang, Haertel et Walberg (1993) montre que l'enseignant est le facteur ayant le plus d'influence sur l'apprentissage. La méga-analyse d'Hattie de 2012 corrobore également les conclusions des premières méga-analyses où l'enseignant est considéré comme le facteur principal lié à la réussite scolaire. On parle alors de l'« effet enseignant » pour bien souligner le rôle important joué par ce dernier et son influence sur la réussite des élèves. La défavorisation sociale n'est donc pas un prédicteur absolu de la réussite, mais un facteur de risque qui peut être contrebalancé par l'enseignant et l'école.

Pour arriver à avoir de l'« effet », l'enseignant met en place un ensemble de stratégies pour accompagner les élèves dans leurs apprentissages. L'enseignement explicite serait l'approche qui engendre les résultats les plus élevés quant à la lecture, l'écriture et les mathématiques. Il convient donc de réfléchir plus avant sur cette méthode pédagogique qui semble donner de bons résultats.

Que veut dire explicite dans le vocable « enseignement explicite » ? Sur quoi se fonde l'enseignement explicite ? Pourquoi l'enseignement explicite est-il efficace ? L'enseignement explicite s'oppose-t-il à d'autres approches ou stratégies d'apprentissages, comme l'apprentissage par découverte ou celles découlant du courant constructiviste ? Enseignement explicite et enseignement magistral relèvent-ils des mêmes principes ? En quoi l'enseignement explicite est-il une stratégie d'enseignement efficace ? Bref, voilà un certain nombre de questions (et bien d'autres, on l'imagine aisément) qui susciteront nos réflexions dans ce numéro thématique.

Le comité de rédaction du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec remercie l'équipe de coordination invitée et composée de Marie Bocquillon, Université de Mons, Belgique, Steve Bissonnette, Université TELUQ et Clermont Gauthier, Université Laval. Ce fut un réel plaisir de travailler à la production de ce numéro.

Les prochains numéros de l'année 2019-2020 porteront sur La relation élève-enseignant, au cœur de l'expérience pédagogique et sur La profession enseignante. L'appel de textes est disponible sur notre site internet.

Louise Trudel, directrice générale, CPIQ
Sylvain Decelles, président, CPIQ



Les associations professionnelles membres du CPIQ

Nos membres actifs

AQUFLS	: Association québécoise des enseignants de français langue seconde
AQÉSAP	: Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques
AQEUS	: Association québécoise pour l'enseignement en univers social
AQPSE	: Association québécoise des professeurs de soins esthétiques
AQISEP	: Association québécoise d'information scolaire et professionnelle
AQUOPS	: Association québécoise des utilisateurs d'outils technologiques à des fins pédagogiques et sociales
ATEQ	: The Association of Teachers of English of Quebec
SPHQ	: Société des professeurs d'histoire du Québec
AQPS	: Association des professeurs de santé

Nos membres associés

AQAET	Association québécoise alternance études-travail
AQIFGA	Association des intervenantes et des intervenants à la formation générale des adultes
CEMEQ	Centre d'élaboration des moyens d'enseignement du Québec
CRAIE	Centre de recherche appliquée en instrumentation de l'enseignement
L'ADOQ	L'Association des Orthopédagogues du Québec
SÉBIQ	Société des écoles du monde du BI du Québec et de la francophonie

L'enseignement explicite

une approche pédagogique efficace pour favoriser l'apprentissage des contenus et des comportements en classe et dans l'école



CLERMONT GAUTHIER, Ph. D.
Université Laval

Clermont Gauthier est professeur titulaire à Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et chercheur régulier au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Il a conduit des recherches sur la pédagogie, le curriculum, la formation des enseignants. Au cours de sa carrière, il a publié une quarantaine d'ouvrages et de nombreux articles dans des revues scientifiques et professionnelles.



STEVE BISSONNETTE, Ph. D.
Université TELUQ

Steve Bissonnette est professeur au Département d'éducation à la TÉLUQ. Son domaine de spécialisation est l'intervention en milieu scolaire. Il a travaillé auprès des élèves en difficulté et du personnel scolaire dans les écoles élémentaires et secondaires. Le professeur 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.



MARIE BOCQUILLON
assistante-doctorante
Université de Mons

Marie Bocquillon est assistante au sein du service de Méthodologie et Formation de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Mons (Belgique). Elle fait partie de l'équipe en charge de la formation pratique de futurs enseignants se destinant à enseigner dans le secondaire supérieur. Elle réalise une thèse portant sur la formation des enseignants et sur le développement d'un outil d'observation des gestes professionnels au regard du modèle de l'enseignement explicite.

par **Clermont Gauthier, Steve Bissonnette**
et **Marie Bocquillon**

Les recherches en enseignement menées au cours des trois dernières décennies ont dévoilé l'efficacité d'un enseignement explicite des contenus, et ce, particulièrement pour les élèves en difficulté. Elles ont également montré qu'un enseignement ne peut être pleinement efficace sans une gestion de classe de qualité. De plus, lorsque tous les enseignants d'une école adoptent un enseignement explicite des contenus et des comportements, leur effet sur l'apprentissage et la conduite des élèves s'en trouve grandement amélioré. Cet article trace dans ses grandes lignes, comment la recherche en enseignement peut contribuer à fournir des repères solides pour soutenir l'enseignant dans son travail auprès de ses élèves.

1. Les recherches sur l'enseignement efficace montrent que l'enseignement explicite des contenus est associé à la réussite des élèves

Dans son travail quotidien auprès de ses élèves, l'enseignant exerce deux fonctions majeures. La première renvoie à l'enseignement des contenus : planifier, s'assurer que les divers éléments du programme soient appris et maîtrisés. C'est ce que nous appelons la *gestion des apprentissages*. La seconde concerne la *gestion de la classe* : organiser les groupes, établir des règles de vie, prévenir et réagir aux comportements inacceptables, etc. Ces deux dimensions fondamentales sont fortement imbriquées et constituent le « double défi » de l'enseignant. Nul ne peut être efficace dans sa classe s'il néglige l'une ou l'autre.

L'enseignant ne peut se limiter au cadre restreint de sa classe, il vit aussi tout comme ses élèves dans une école. C'est pourquoi les enseignants qui utilisent et partagent de bonnes stratégies de gestion des apprentissages et des comportements au niveau de toute une école verront leur impact accru sur le développement des élèves.

L'identification par la recherche des meilleures pratiques pédagogiques est au fondement de nos préoccupations. Cet article présente en quatre grands traits une approche d'enseignement basée sur des données probantes, à savoir l'enseignement explicite des contenus et des comportements en classe et dans l'école.

L'article synthèse de Rosenshine et Stevens (1986) constitue, à notre avis, la première formalisation d'un modèle d'enseignement efficace basé sur la recherche empirique. Ce modèle a été mis au jour à la suite de nombreuses études sur le terrain basées sur des observations en salles de classe et réalisées dans différents contextes : diverses matières, différentes catégories d'enfants, jeunes en difficulté, élèves performants, disciplines nouvelles et complexes, milieux socioéconomiques variés, etc. Il semble que les enseignants efficaces adoptent des stratégies qui se ressemblent et qu'on peut désigner par l'expression « enseignement explicite ».

Plus récemment, Gauthier, Bissonnette et Richard (2013), à partir des travaux de Rosenshine et Stevens et d'autres travaux sur l'efficacité de l'enseignement, ont décrit le modèle de l'enseignement explicite, qui comporte trois temps : la préparation (P) ; l'interaction avec les élèves (I) ; la consolidation (C).

Ces trois temps correspondent à ce que l'équipe de Gauthier (2013) nomme le modèle « PIC ». De plus, à chacun de ces temps est associée une série d'actions proposées. Ainsi, lors du premier temps, la préparation (P), l'enseignant doit notamment préciser les objectifs d'apprentissage ; cerner les idées maîtresses du curriculum et les connaissances préalables nécessaires à l'apprentissage, organiser le curriculum du simple au complexe, etc.

Une fois la préparation réalisée, l'enseignant passe au second temps, celui de l'interaction (I) avec les élèves, soit l'enseignement proprement dit. Au cours de ce temps, il met en œuvre la préparation réalisée précédemment en utilisant des stratégies générales et des stratégies spécifiques lors des trois moments clés d'une leçon d'enseignement :

1. Ouvrir la leçon, 2. Conduire la leçon, 3. Clore la leçon.

Les stratégies générales sont celles pouvant être utilisées lors des trois moments clés d'une leçon d'enseignement (ouvrir, conduire et clore). À titre d'exemple, il s'agit de maximiser le temps d'apprentissage scolaire ; assurer un taux élevé de succès ; favoriser des modalités de regroupement efficaces ; vérifier la compréhension ; maintenir un rythme soutenu, etc.

Quant à elles, les stratégies spécifiques sont plutôt liées à l'un de trois moments clés d'une leçon d'enseignement :

- l'ouverture de la leçon au cours de laquelle l'enseignant capte l'attention, présente l'objectif, justifie l'intérêt de celui-ci et active les connaissances préalables ;
- la conduite de la leçon au cours de laquelle l'enseignant met en œuvre trois stratégies, qui constituent le cœur de l'enseignement explicite :

2. Les écoles sont plus efficaces quand les enseignants utilisent un enseignement explicite

- ✓ le **modelage** durant lequel l'enseignant présente le contenu d'apprentissage d'une façon 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 ;
- ✓ la **pratique guidée** durant laquelle les élèves réalisent, en groupes et avec l'enseignant, des tâches semblables à celles qui ont été montrées lors du modelage. Durant cette étape, l'enseignant s'assure de vérifier la compréhension des élèves. Pour ce faire, il 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. 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 ;
- ✓ la **pratique autonome**, qui permet à l'élève de parfaire sa compréhension jusqu'à l'obtention d'un niveau de maîtrise le plus élevé possible. L'atteinte d'un niveau de maîtrise élevé obtenu grâce aux multiples occasions de s'exercer permet d'améliorer l'organisation des apprentissages en mémoire à long terme et d'en assurer la fluidité et l'automatisation. L'automatisation facilite leur rétention et leur rappel éventuel et libère ainsi la mémoire de travail qui pourra, éventuellement, se consacrer à des aspects plus complexes d'une tâche d'apprentissage.

- la clôture de la leçon au cours de laquelle l'enseignant assure l'objectivation des apprentissages réalisés. L'objectivation représente un temps privilégié pour extraire formellement, parmi ce qui a été vu, entendu et réalisé dans une situation d'apprentissage, les concepts, les stratégies ou les attitudes qui sont essentiels à retenir. Par la sélection et la synthèse des éléments essentiels à retenir, cette étape favorise l'intégration et l'organisation des apprentissages en mémoire. Lors de la clôture, l'enseignant annonce également la prochaine leçon et poursuit l'automatisation des apprentissages.

Finalement, lors du dernier temps, celui de la consolidation (C), Gauthier et ses collaborateurs (2013) proposent les actions suivantes : solidifier les apprentissages par des devoirs¹ et des révisions hebdomadaires et mensuelles ; évaluer de façon formative et sommative ; vérifier le transfert des apprentissages.

Au cours des années 1970, plusieurs recherches ont été conduites dans des écoles performantes situées dans des quartiers défavorisés (Edmonds, 1979). Ces travaux ont permis de mettre en lumière cinq facteurs fortement corrélés aux performances scolaires de ces écoles efficaces : 1- un leadership fort de la direction et une attention particulière accordée à la qualité de l'enseignement ; 2- des attentes élevées concernant les performances de tous les élèves ; 3- un milieu sécuritaire et ordonné (climat propice aux apprentissages) ; 4- la priorité accordée à l'enseignement des matières de base (lecture, écriture, mathématiques) ; 5- des évaluations et des contrôles fréquents des progrès des élèves.

Ce n'est cependant qu'au cours des années 1990 que des chercheurs (Teddle, Kirby & Stringfield, 1989) ont adopté une nouvelle approche qui consistait non plus à se limiter à décrire des caractéristiques extérieures à la classe mais bien à observer ce qui se passait dans les classes mêmes de ces écoles. Ils ont ainsi pu montrer qu'il existe une relation étroite entre les bons enseignants et les bonnes écoles. Les enseignants oeuvrant dans les écoles efficaces manifestent, de façon constante, plus de comportements associés aux pratiques d'enseignement explicite, comme celles répertoriées par Rosenshine, que les enseignants des écoles moins efficaces (Teddle, Kirby & Stringfield, 1989). On peut donc penser que l'effet des enseignants s'accroît lorsque les pratiques d'enseignement utilisées par ceux-ci dans l'école correspondent aux méthodes d'enseignement identifiées par les recherches sur l'efficacité de l'enseignement.

3. La gestion de la classe ou l'enseignement explicite des comportements

Si les approches d'enseignement structurées telles que l'enseignement explicite peuvent favoriser l'apprentissage des contenus, il en va de même pour la seconde grande fonction de l'enseignement qu'est la *gestion de classe*. En effet, la recherche montre qu'une bonne gestion de classe comprenant un *enseignement explicite des comportements* est associée à la réussite scolaire des élèves (Evertson, 1995). L'enseignement explicite des comportements permet d'enseigner les attentes, les règles de classe et les routines et d'en assurer le maintien. Cela a pour effet de créer de la stabilité dans le groupe et de contribuer à maintenir un climat propice aux apprentissages.

Ce constat est d'autant plus important qu'il a été établi que la gestion de la classe est la première variable en importance pour favoriser la réussite scolaire des élèves. De plus, des études montrent que la gestion de la classe est la pierre d'achoppement des enseignants, particulièrement des novices lorsqu'ils entrent dans la profession (Bissonnette et al., 2016).

La gestion de la classe comprend deux grandes dimensions : les interventions préventives et les interventions correctives. La première préoccupation de l'enseignant en gestion de classe est la prévention. La règle du 80/20 permet d'illustrer que 80% des efforts de l'enseignant doivent consister d'abord dans la prévention, et 20 % ensuite dans des interventions correctives. Ces dernières visent à amener les élèves qui ne respectent pas les attentes prévues à adopter un comportement approprié (Bissonnette et al., 2016).

3.1 Les interventions préventives. Plusieurs dizaines de stratégies de prévention peuvent être mises de l'avant et celles-ci sont décrites dans l'ouvrage de Bissonnette, Gauthier et Castonguay (2016). Examinons-en deux qui sont inter-reliées et servent de fondement pour assurer une gestion efficace des comportements.

Créer un lien avec les étudiants. Établir une bonne relation peut sembler une évidence, mais ce n'est pas nécessairement facile de le faire avec tous. Accueillir les élèves dès leur entrée dans la classe, les écouter, leur montrer de l'empathie, s'intéresser à eux, etc., sont des stratégies pertinentes pour y parvenir.

Avoir des attentes claires à l'endroit des étudiants. Cette stratégie consiste à créer des normes de conduite dans la classe en vue d'assurer le développement de comportements appropriés chez les élèves. Il s'agit pour l'enseignant de cerner quelques valeurs (ex. respect, responsabilité, etc.) définies concrètement par des comportements précis et situés dans les contextes de la vie quotidienne de la classe. Une telle *matrice comportementale* (valeurs, comportements, contexte) permet de fournir aux élèves une sorte de carte comportementale les informant explicitement de ce qui est attendu d'eux dans tel ou tel contexte. Les comportements à privilégier ne sont pas seulement nommés, ils font aussi l'objet d'un enseignement par du modelage, de la pratique guidée et autonome. Nommer des valeurs (attentes) à privilégier et les expliciter par des comportements précis à exécuter dans la classe a pour effet de créer un *haut niveau de prévisibilité* qui aide les étudiants

à réaliser qu'ils peuvent avoir un certain pouvoir sur leur conduite dans la classe. Cette matrice joue aussi le rôle de radar pour l'enseignant et lui permet de détecter et de renforcer les bons comportements lorsqu'ils correspondent à ses attentes.

3.2 Les interventions correctives face aux comportements indésirables. Il vient un temps où la prévention ne suffit pas, des comportements indésirables apparaissent et menacent même de rompre de manière importante le fonctionnement harmonieux de la classe. L'enseignant doit donc faire cesser ces comportements inadéquats pour permettre à l'enseignement et à l'apprentissage de se réaliser. Pour ce faire, il existe plusieurs types d'interventions selon le type d'écart de conduite mis en œuvre : mineur ou majeur.

Les stratégies correctives pour la gestion des écarts de conduite mineurs, c'est-à-dire les manquements aux attentes comportementales préalablement enseignées qui ne nécessitent pas le retrait de l'élève du milieu dans lequel il se trouve, sont de types indirect et direct. Une stratégie indirecte est une action non verbale, non intrusive et qui sollicite l'élève indirectement tandis qu'une stratégie directe est une action verbale qui interpelle directement l'élève qui manifeste un écart de conduite. Il importe de recourir en premier lieu à des stratégies indirectes comme : contrôler par la proximité, ignorer intentionnellement le comportement indésirable, etc. Si le comportement persiste, l'enseignant peut opter pour des interventions directes comme : rappeler le comportement attendu, réenseigner le comportement attendu, offrir un choix à l'élève, recourir aux conséquences formatives, etc.

Pour la gestion des écarts de conduite majeurs, il s'avère nécessaire de déterminer, en équipe-école, ce qui est considéré comme un écart de conduite majeur car face à ce type de manquement, l'élève doit être retiré de la classe puisque son comportement compromet l'enseignement et l'apprentissage. Dans ce cas, l'enseignant doit opter pour des dispositifs plus importants pour comprendre la situation et identifier des stratégies appropriées. Il peut, par exemple, par une observation systématique, analyser les comportements de l'élève perturbateur afin de faire des hypothèses sur ce que ce dernier cherche à obtenir ou à éviter par sa conduite répréhensible.

4. La gestion efficace des comportements au niveau de l'école : le système SCP

Un examen attentif des différents systèmes de prévention des difficultés comportementales nous a permis d'identifier le *Positive Behavioral Interventions and Supports* (PBIS ou Soutien au Comportement Positif, SCP) fondé sur des données probantes et dont les effets positifs tant au niveau comportemental qu'au niveau du rendement scolaire des élèves sont avérés (Madigan, Cross, Smolkowski & Strycker, 2016).

Le SCP propose la mise en place d'un système de soutien sur le plan de la gestion des comportements dans l'ensemble de l'école afin de créer et de maintenir un milieu propice à l'apprentissage. Le système préconise l'adoption d'une approche à l'échelle de l'école tout entière qui se fonde sur l'idée que les comportements souhaités et les compétences comportementales attendues en classe et hors classe doivent être définis précisément, enseignés explicitement au même titre que le français et les mathématiques, et être reconnus lors de leurs manifestations. Le système encourage chaque école à déterminer ses propres besoins en relevant et en analysant de façon systématique des données sur les problèmes comportementaux vécus et en faisant en sorte que le personnel travaille en équipe pour élaborer une approche cohérente et positive de la discipline dans l'école.

Conclusion

Sur le plan de l'apprentissage des contenus, les recherches en enseignement ont montré l'efficacité d'un enseignement explicite, et ce, particulièrement pour les élèves en difficulté. Par ailleurs, les recherches récentes sur l'efficacité des écoles montrent que dans celles dites efficaces, l'ensemble des enseignants adopte des approches relativement semblables à l'enseignement explicite, ce qui contribue à donner de la valeur ajoutée à l'apprentissage de tous les élèves de l'école. Il ne faut pas oublier également qu'un enseignement ne peut être pleinement efficace sans une gestion de classe de qualité. Nous bénéficions également de résultats de recherches qui plaident en faveur d'un enseignement explicite des comportements, tant en classe qu'au niveau de l'école. En mettant tous ces éléments en relation, enseignement explicite des contenus, enseignement explicite des comportements, tant au niveau de la classe que de l'école, nous disposons maintenant de repères solides pour soutenir l'enseignant dans son travail et favoriser la réussite du plus grand nombre.

¹ Pour être efficaces, les devoirs doivent posséder certaines caractéristiques :

1) ce sont des tâches semblables à celles travaillées en classe, 2) ils sont revus en classe avec l'enseignant.

Références

Bissonnette, Steve, Gauthier, Clermont, Castonguay, Mireille, *L'enseignement explicite des comportements, Pour une gestion efficace des comportements en classe et dans l'école*, Chenelière Éducation, Montréal, 2016, p. 251.

Edmonds, Ronald, "Effective schools for urban poor", *Educational Leadership*, vol. 37, no 10, 1979, 15-24.

Evertson, Carolyn, "Classroom Organization and Management Program : Revalidation submission to the Program Effectiveness Panel", U.S. Department of Education, Nashville, TN : Peabody College, Vanderbilt University, ERIC Document Reproduction Service No. ED403247, 1995, p. 97.

Gauthier, Clermont, Bissonnette, Steve, Richard, Mario, *Enseignement explicite et réussite des élèves, La gestion des apprentissages*, ERPI Éducation, Montréal, 2013, p. 322.

Madigan, Kathleen, Cross, Richard, Smolkowski, Keith, Strycker, Lisa, "Association between schoolwide positive behavioural interventions and supports and academic achievement : a 9-year evaluation", *Educational Research and Evaluation*, vol. 22, no 7-8, 2016, 402-421.

Rosenshine, Barak, Stevens, Robert, *Teaching Function*, dans Wittrock, Merlin (dir), *Handbook of Research on Teaching*, 3e édition, Macmillan, New York, 1986, p.376-391.

Teddle, Charles, Kirby, Peggy C. & Stringfield, Sam, "Effective versus ineffective schools : Observable differences in the classroom", *American Journal of Education*, vol. 97, no 3, 1989, p. 221-236.

CONCOURS ROULER AVEC LA CAPITALE, C'EST BRANCHÉ!¹

STE-FOY
BEAUPORT
NISSAN



À GAGNER

UNE NISSAN LEAF
2019 ÉLECTRIQUE

Participez maintenant!

partenaires.lacapitale.com/cpiq
1 855 441-6016



Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
du Québec


La Capitale
Assurances générales

Cabinet en assurance de dommages | 1. Détails et règlement disponibles au partenaires.lacapitale.com/cpiq. Le concours se termine le 31 décembre 2019. Le prix à tirer est une Nissan Leaf S 2019 d'une valeur de 44 798 \$, assortie, si admissible, d'un crédit d'assurance de 500 \$. La valeur totale des prix est de 45 298 \$. Toutes les valeurs indiquées incluent les taxes. Aucun achat requis. Le gagnant devra répondre à une question d'habileté mathématique. Image à titre indicatif seulement. Le prix remis peut varier.

Explicit Instruction

A model elaborated from research on classroom instruction and validated by research on human cognitive processing

BARAK ROSENSHINE

was professor in the Department of Educational Psychology at the University of Illinois

His research focused on teaching effectiveness and cognitive strategies. He developed the model of explicit teaching on the basis of effective teaching strategies highlighted by research.

by **Barak Rosenshine**

This article presents the scientific basis of explicit teaching. This is the original version of the preface to the book *"Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages"* (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013) generously written in 2012 by Professor Barak Rosenshine from the University of Illinois at Urbana-Champaign. At the time, he was already very old and we learned his passing a few years later in 2017. This article, presumably his last contribution, is a tribute to the one who inspired us so much.

*Marie Bocquillon, Clermont Gauthier
et Steve Bissonnette*

Explicit teaching, systematic instruction, direct instruction, and similar terms.

The modern era of research on teaching began in the 1950's with the pioneering work of Donald Medley and Harold Mitzel (1963), Ned Flannery (1960), Arno Bellack (1966) and N.L. Gage (1963). These pioneers, and the researchers who followed them attempted to identify the instructional procedures used by the most successful teachers. Their research found that when successful teachers taught new material to their students, they used some of the following instructional procedures :

- Begin a lesson with a short review of previous learning.
- Present new material in small steps with student practice after each step.
- Guide students as they begin to practice.
- Think aloud and model steps.
- Require active and successful participation from all students.
- Give clear and detailed instructions and explanations.
- Ask a large number of questions and check students for understanding.
- Provide models of worked-out problems.
- Ask students to explain what they had learned.
- Check responses of all students.
- Provide many examples.
- Re-teach material when necessary
- Prepare students for seatwork
- Monitor students when they begin independent work.

The major components include teaching in small steps with student practice after each step, guiding students during initial practice, and providing all students with a high level of successful practice.

These procedures are relevant for teaching mathematical procedures and computations, reading decoding, science facts and concepts, social studies facts and concepts, map skills, grammatical concepts and rules, and foreign language vocabulary and grammar. These procedures have also been used, with modifications, to teach students complex cognitive skills such as writing essays, reading comprehension, and problem solving in mathematics. In these cases, students are provided with "scaffolds" and other techniques that support the student and reduce the difficulty of the task (Rosenshine and Meister, 1992).

Gage (1978) referred to these studies as research on "teacher effectiveness." Medley and Mitzel (1963) referred to the same research as "process-product research" because of the emphasis on conducting correlations in these studies. Brophy and Good (1985) used the title "teacher effects." McDonald and Elias (1976) looked at pattern of the results in one of their studies and wrote that the successful teachers used a pattern that they called "direct instruction," a term which Rosenshine (1976) began to use extensively. Unfortunately, the term direct instruction is confusing today because today the term is used to refer to both to the specific findings of the teacher effects research and also to any teacher-led instruction. There is no way to avoid this problem because many educators who use the term direct instruction are not aware of the many meanings this term has. Others have used the term "explicit teaching" to refer to the same pattern. Katz (1994) introduced the term "systematic instruction" to describe the findings of the teacher effects research, and uses that term to refer to the explicit sequence of instruction and the emphasis upon providing guided practice. So we're left with confusion and a reader needs to pay particular attention to how these terms are being used. One author's use of a term such as explicit instruction may be quite different from another author's use of the same term.

The fit between research on classroom instruction and research on human cognitive processing.

New material needs to be processed in order to transfer it from our working memory to our long term memory where it is stored and used. Unless we elaborate on, review, and rehearse the new material there is a good chance that the new material will not be retained. Thus, the importance of active participation in classrooms emerged from the need to help students process and elaborate new material. As Brown and Campione (1986) put it : "Understanding is more likely to occur when a student is required to explain, elaborate, or defend his or her position to others ; the burden of explanation is often the push needed to make him or her evaluate, integrate, and elaborate knowledge in new ways" (p. 1066).

A major difference between an expert and a novice is that the expert's knowledge structure has a larger number of knowledge items, the expert has more connections between the items, the links between the connections are stronger, and the structure is better organized. A novice, on the other hand, is unable to see these patterns, and often ignores them.

The need for practice is also rooted in research on human processing. Chase and Chi (1980), who have studied how expertise is acquired, wrote :

The most obvious answer is practice, thousands of hours of practice... For the most part, practice is by far the best predictor of performance. Practice can produce two kinds of knowledge ... a storage of patterns and a set of strategies or procedures that can act on the patterns. (p. 12).

Cet article présente les recherches ayant permis d'élaborer l'enseignement explicite. Il s'agit de la version originale de la préface de l'ouvrage intitulé *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages* (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013) généreusement rédigée en 2012 par le professeur Barak Rosenshine de l'Université de l'Illinois à Urbana-Champaign. À l'époque, il était déjà d'un âge très avancé et c'est quelques années plus tard, en 2017, que nous avons appris son décès. Cet article, vraisemblablement sa dernière contribution, se veut un hommage à celui qui nous a tant inspiré.

Marie Bocquillon, Clermont Gauthier et Steve Bissonnette

The art of teaching

Gage (1978) has noted that these general principles represent "the scientific basis for the art of teaching". Gage notes that a good deal of art is needed to translate this material into specific lessons. Teachers have to make decisions on the amount of material that will be presented at one time, the way in which it will be presented, how guided practice will be conducted, how specific errors made by specific students will be corrected, the pace and length of the lesson, and how they will work with different students. A great deal of thought, creativity, and flexibility is also needed to apply the results from the research on teacher effects to specific instances of teaching lessons on long division, on grammar, and on reading comprehension.

All teachers use some of these functions some of the time. These findings, after all, came from the study of observed classroom instruction. But the differences between the more effective and the less effective teachers were in how they used these functions. It was found that effective teachers apply these instructional procedures consistently and systematically, while the less effective teachers use each function less effectively.

Conclusion

The research on human cognitive architecture suggests that it is important for the teacher to provide "instructional support" when teaching students new material (see Tobias, 1982). Such support occurs when the teacher : (1) breaks material into small steps in order to reduce possible confusion ; (2) structures the learning by giving an overview or an outline ; (3) gives the learner active practice in each step in order to move the new learning into long-term memory ; and (4) provides for additional practice and overlearning so that the learners can use the new material or skills effortlessly. After the presentation, the teacher guides the students as they practice the new skill and continues this guidance until all students have been checked and received feedback. Guided practice is followed by independent practice, which is continued until students can perform the new skill independently and fluently.

Instruction in new material begins with full teacher control and the teacher diminishes control through the lesson so that at the end students are working independently. But the progression is done in a systematic and supportive manner. This progression moves from teacher modeling, through guided practice using prompts and cues, to independent and fluent performance by the students. But at each step there is a need to monitor student learning, guide student practice, and provide additional support when they need it.

References

- Bellack, Arno A., Kliebard, Herbert M., Hyman, Ronald T., Smith, Jr. Frank L., *The Language of the classroom*. Teachers College Press, New York, 1966, 274 p.
- Brown, Ann L., & Campione, Joseph C., "Psychological theory and the study of learning disabilities", *American Psychologist*, vol 41, 1986, p. 1059-1068.
- Brophy, Jere, & Good, Thomas L. (1986). "Teacher behavior and student achievement", dans Wittrock, Merlin (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, 3^e édition, Macmillan, New York, 1986, p. 328-376.
- Chase, William G., & Chi, Michelene T.H., "Cognitive skill : Implications for spatial skill in large-scale environments", dans Harvey, John H. (dir.), *Cognition, social behavior, and the environment*, Potomac, MD, Erlbaum, 1980.
- Flanders, Ned A. (1960). *Teacher influence, pupil attitudes, and achievement*, (Cooperative Research Report No. 397), United States Office of Education, Department of Health, Education and Welfare, Minneapolis, Minnesota, 259 p.
- Gage, Nathaniel Lees, "The scientific basis of the art of teaching", Teachers College Press, New York, 1978, 122 p.
- Katz, Lilian G. The project approach. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Champaign, IL, ERIC Document No. ED368509, 1994, 6p.

Distributed and interleaved practice

Two Effective and Efficient Independent Practice Procedures



CHARLES A. HUGHES, Ph. D.

Charles A. Hughes, Ph.D., is currently professor of Special Education at the Pennsylvania State University where he has held a faculty position since 1985. Prior to 1985, he worked for 14 years as a special education teacher, inclusion consultant, educational diagnostician, and state-level consultant. His research interests focus on the development and validation of classroom-level instructional strategies for students with learning disabilities.



JOO-YOUNG LEE, M. A.

Joo-Young Lee, M. A., is a doctoral candidate of Special Education at the Pennsylvania State University. Before pursuing a doctorate degree, she earned her Master's degree in Special Education from Korea University and served as a research associate at the Korean Educational Development Institute in Seoul, Korea. Her research focuses on effective instructions for promoting academic skills of students with learning disabilities.

by **Charles A. Hughes** and **Joo-Young Lee**

"Purposeful" and "deliberate" independent practice often results in improved long-term retention and retrieval, especially for students with academic difficulties. *Massed* and *blocked* practice, two commonly used methods for structuring and formatting practice, are not optimally effective when it comes long-term retention. Instead of these two practice procedures, we recommend two alternative practice approaches, *distributed* and *interleaved* practice, that are more effective for long-term retention of skills and knowledge as well as for discriminating/identifying appropriate strategies when solving multi-step problems. *Distributed* practice is a method for scheduling relatively short practice sessions containing fewer problems (than massed practice) spaced over time. *Interleaved* practice mixes up two or more skills to ensure that problems are arranged in a way that the same type of problem does not occur twice in a row. General procedures and considerations for developing distributed and interleaved practice separately and in tandem are provided.

“It is virtually impossible to become proficient at a mental task without extended practice (Willingham, 2009, p.107).”

“If your students don’t remember what you taught, did you really teach it ?”

We believe that independent practice¹, a critically important teaching tool, is often misunderstood and misused, maligned, and somewhat ignored in U.S. schools. It’s not that teachers don’t provide practice, but rather that the practice procedures they use are not the most effective. This is partially due to teacher-educators not spending much time on the topic or using textbooks that give the topic much attention (Kang, 2016). Independent practice is also criticized by some as “drill and kill” (Kohn, 1999) and homework, a common form of independent practice, is characterized in popular magazines and social media platforms as hurting students emotionally for no good reason (i.e., it is not effective). We believe that practice, including the homework version of it, is not inherently aversive or ineffective, but can be if purposeful, deliberate, and effective practice procedures designed to improve long-term retention and retrieval are not used (Hattie & Yates, 2014). Without effective, evidence-based practice procedures, recently acquired knowledge may be quickly forgotten or at best, fragmented (Hughes & Riccomini, in press).

Well-designed and purposeful independent practice is important for all learners, but especially for students with or at-risk for learning disabilities, many of whom experience difficulties such as working- and long-term memory problems, slow processing speed, and difficulty maintaining attention (Swanson & Ashbaker, 2000). Practice has been identified as one of the most impactful instructional components for struggling learners for a number of years (Swanson & Deshler, 2003). More recent studies found both independent and guided practice are the most effective instructional components within explicit math instruction for students with math disabilities and explain much of the positive impact of an explicit program of instruction (Doabler et al., 2018). Given the importance of practice, especially for students with academic difficulties, it behooves their teachers to use effective and efficient procedures for designing practice activities. Unfortunately, two commonly-used practice procedures in classrooms are not optimally effective for long-term retention : *Massed* and *blocked* practice (Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan, & Willingham, 2013 ; Kang, 2016). Fortunately, two alternative practice

approaches exist that are more effective for long-term retention and retrieval of recently learned skills and knowledge as well as for identifying the most appropriate strategy for solving problems : *Distributed* and *interleaved* practice². These two procedures, what they are, and how to use them are the focus of the remainder of this article.

Massed and Distributed Practice

These two methods for scheduling and formatting practice “sessions” are basically the opposite of each other. *Massed* practice, in the context of academic skill instruction, is a practice session in which the same skill/knowledge is repeatedly used in isolation. Massed practice is used infrequently, usually occurring immediately (i.e., in class) or soon after (e.g., homework) a skill or strategy has been taught and students have demonstrated an initial, high-level of accuracy (e.g., 85% or higher) under supervision/observation of the teacher and with minimal guidance. If a second massed practice session is assigned, it is completed with little or no time between it and the first session. Thus a common procedure used in classrooms is to provide one or two massed practice sessions soon after initial instruction of the target skill and then “move on” to the next skill in the curricular sequence.

Distributed practice (sometimes referred to as spaced practice) in contrast to massed, is characterized by completing fewer problems spaced out over intervals of time (e.g., days, weeks, months) (Carpenter & Agarwal, 2019). While there are more unique practice sessions when practice is distributed, the number of problems and amount of time spent solving them are the same for massed practice. Typical research results (e.g., Rawson & Kinch, 2005) comparing the long- and short-term effects of massed and distributed are illustrated in Figure 1. This figure illustrates massed practice was more effective when the task was assessed soon after it was learned but when assessment occurred three weeks later, students who used massed practice forgot much of what they “learned” while the students using distributed practice retained even more. This effect has been replicated many times beginning in the late 19th century (Ebbinghaus, 1885).

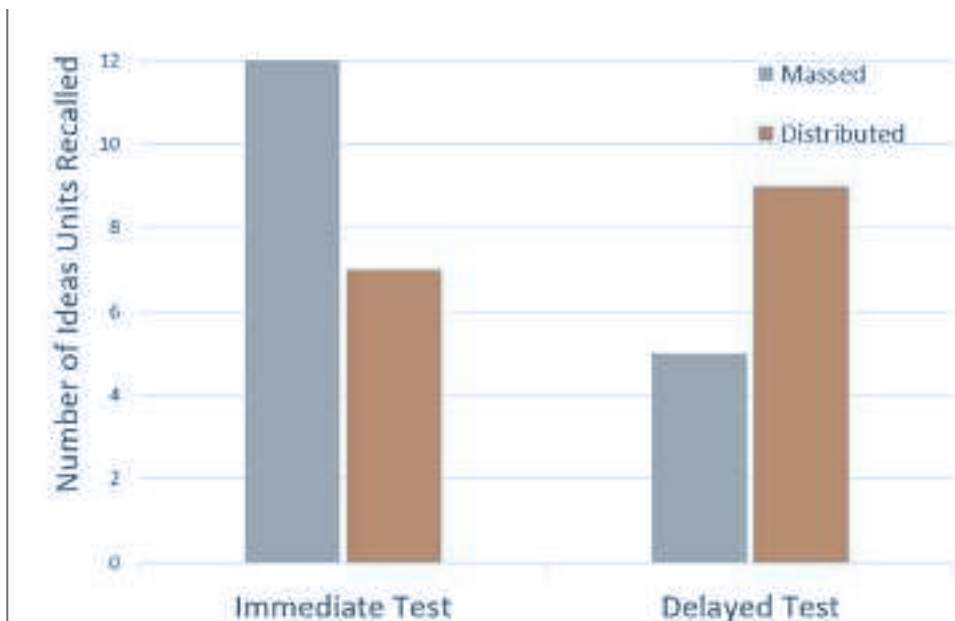


Figure 1. Number of ideas units recalled after massed and distributed practice on immediate and delayed tests in Rawson and Kintsch (2005).

Distributed Practice : Some Big Ideas

1. Select important academic content that needs to be retained for the long-term.
2. Select academic skills for distributed practice only when students have achieved a high level of success. Students who have not mastered a skill will likely make high rates of errors and experience frustration when practicing them independently.
3. DO NOT select content that will be practiced “naturally” in a distributed way. If the content will be practiced overtime as a result of the curriculum scope and sequence being used, setting up an additional distributed schedule will most likely be unnecessary.
4. Determine length and type of time intervals between practice sessions. The research on the process of deciding the length of time between practice sessions has resulted in the general rule of multiplying how long the student needs to remember the content by .10 to .20. (Dunlosky et al., 2013). For example, if the student will take a test on the content in a month, 30 days is multiplied by .15 (splitting the difference between .10 and .20) resulting in an interval of 4 or 5 days between practice sessions.
5. Another decision made when selecting the length of the interval between practice sessions, is whether to use *equal intervals* (i.e., the same amount of time between every practice session) or *gradually expanding intervals* (Kang, 2016). Figure 2 illustrates an *equal* and *expanding interval* distribution. It is unclear at this time which method is more effective, however the research to this point indicates that expanding intervals are as or more effective than equal intervals and thus it makes sense, to select the expanding method, especially for content needing to be retained for longer periods of time (Kang, Lindsey, Mozer, & Pashler, 2014).
6. It is sometimes recommended to provide one massed practice session before beginning to distribute sessions in order to “firm up” student knowledge. It has been found that distributed practice is more effective when students begin it with a high level of accuracy (Dunlosky et al., 2013).
7. Distributed practice appears to work because it results in increased attention to key aspects of the task or problem because students have more unique opportunities to recall the information from long-term memory when practice sessions are spread out. This is not the case in massed practice which is usually performed once or twice and working memory is used vs retrieval. Additionally, students often forget a little about the skill being practiced and the act of trying to remember (retrieve) strengthens retention. In other words, forgetting helps remembering- as long as you don’t forget too much !
8. Distributed practice should be used in conjunction with other practice strategies (e.g., interleaving, fluency practice, worked examples, retrieval practice). Use of several appropriate practice strategies in concert with distributed practice improves the effectiveness of practice.
9. Distributed practice does not cost anything, does not require changes in teaching methodology, does not add extra time to an already busy school-day, and practice sessions take less time to complete than massed sessions (Pashler et al., 2007).

Une pratique indépendante ciblée et intentionnelle mène souvent à une amélioration de la rétention à long terme et de la récupération en mémoire des informations, en particulier chez les élèves éprouvant des difficultés scolaires. La pratique intense et celle en blocs séparés, deux types de pratiques couramment utilisées, n'ont pas un effet optimal sur la rétention à long terme. Au lieu de celles-ci, nous recommandons deux types de pratique alternatives, la pratique distribuée et la pratique combinée qui sont plus efficaces pour la rétention à long terme des compétences et des connaissances, ainsi que pour la discrimination /l'identification des stratégies appropriées lors de la résolution de problèmes comportant plusieurs étapes. La pratique distribuée consiste à planifier des séances de pratiques relativement courtes contenant moins de problèmes à résoudre (que la pratique intense) mais qui sont étalées dans le temps. Pour sa part, la pratique combinée regroupe deux ou plusieurs habiletés différentes à développer afin de s'assurer que le même type de problème ne soit pas présenté deux fois de suite dans la séance. Des procédures générales et des indications relatives à la mise en place de pratiques distribuées et combinées, à la fois séparément et de concert, sont proposées.



Figure 2. Examples of distributed practice using an equal interval schedule versus an expanding interval schedule. From “Effective Approaches for Scheduling and Formatting Practice Activities : Distributed, Cumulative, and Interleaved Practice,” by C. A. Hughes, & J. Lee, (in press), Teaching Exceptional Children. Copyright 2019 by Council for Exceptional Children.

Blocked and Interleaved Practice

At its basic level, *interleaving* is “mixing up” several different, but related, types of problems that are completed during a practice session. The goal of interleaving is to ensure problems are arranged whereby the same type of problem is not completed in a consecutive manner. *Blocking* is the opposite : The same problem types are completed in sequence as a block. Figure 3 illustrates how 3 different types of math problems (addition, subtraction, and division of fractions) can be practiced using the two formats.

Blocked Practice			Interleaved Practice		
1) $\frac{5}{9} + \frac{2}{3}$	2) $\frac{7}{9} - \frac{1}{2}$	3) $\frac{5}{7} \div \frac{4}{5}$	1) $\frac{5}{9} + \frac{2}{3}$	2) $\frac{7}{12} - \frac{63}{16}$	3) $\frac{25}{72} \times \frac{9}{10}$
4) $\frac{4}{15} \times \frac{5}{8}$	5) $\frac{7}{24} \times \frac{16}{21}$	6) $\frac{25}{72} \times \frac{9}{10}$	4) $\frac{11}{28} \div \frac{33}{14}$	5) $\frac{4}{15} \times \frac{5}{8}$	6) $\frac{7}{9} + \frac{1}{2}$
7) $\frac{11}{20} - \frac{33}{14}$	8) $\frac{7}{12} - \frac{63}{16}$	9) $\frac{3}{35} \div \frac{4}{21}$	7) $\frac{7}{24} \times \frac{16}{21}$	8) $\frac{5}{7} + \frac{9}{5}$	9) $\frac{3}{35} - \frac{4}{21}$

Figure 3. Blocked versus interleaved practice for fraction operations. From “Effective Approaches for Scheduling and Formatting Practice Activities : Distributed, Cumulative, and Interleaved Practice,” by C. A. Hughes, & J. Lee, (in press), Teaching Exceptional Children. Copyright 2019 by Council for Exceptional Children.

A number of studies comparing interleaved with blocked format showed similar outcomes (Rohrer, Dedrick, & Stershic, 2015). Blocked formats yield higher levels of retention/accuracy when assessed soon after practice/study sessions than interleaved practice, however in the long-term (e.g., weeks after practice) interleaved was clearly more effective. This outcome is illustrated in Figure 4.

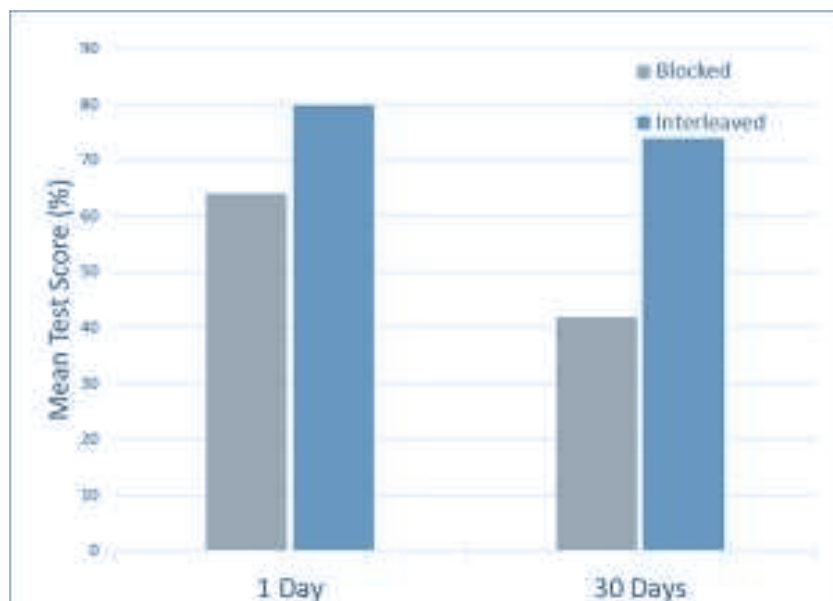


Figure 4. Average of mathematics test scores after blocked versus interleaved practice in Rohrer et al. (2015).

Interleaved Practice : Some Big Ideas

When using interleaved practice, related skills have already been selected, taught to initial mastery, practiced once – or twice- in a massed format, and is being practiced in a distributed and cumulative fashion. ; it is impossible to interleave if the practice is not cumulative – you need more than one type of problem in order to interleave ! Cumulative practice is the process of adding a just-learned skill to previously learned – and related – skills that are practiced together, preferably within distributed practice sessions. Thus, when implementing interleaved practice, there is little to do other than decide how the problems/items will be mixed up so students don't complete the same type of problem twice in a row. The primary purpose of mixing the problems up is so that consecutive problems cannot be solved by using the same strategy. When using blocked practice, problems are practiced so that they use the same strategy consecutively. Separating the problems requiring the same strategy - as used in interleaving - appears to be why it is effective. With a blocked format, students complete the same type of problem a number of times using the same strategy and thus don't have to "think about" what they are doing ; with interleaved they are forced to look carefully at the attributes of the each problem to decide which strategy is appropriate to use. This continuous, close discrimination results in better understanding of the strategies as well as their retrieval. It also results in higher levels of accuracy.

1. When developing or selecting a practice activity that includes two or more related skills (i.e., cumulative practice), many teachers and curriculum designers choose the less effective formatting strategy of blocking (Rohrer et al., 2015). However, the more effective, long-term procedure is mixing-up the items through interleaving. Merely adjusting how problems are arranged significantly improves how well students remember and understand what they are.
2. Interleaving has shown to positively impact acquisition and retention of a number of basic skills at a variety of levels of knowledge (e.g., procedural, declarative). However, students who lack prior knowledge of the target skill are likely to need additional intensive instruction to address this problem. They may need extra blocked practice before they begin to use interleaved practice. Rau, Aleven, and Rummel (2010) compared blocked, interleaved, and blocked followed by interleaved and found the combination to be the more than blocked or interleaved in isolation.
3. Interleaved practice provides opportunities for students to look carefully at the features of a problem in order to select and retrieve an appropriate strategy to solve it. Because this level of discrimination and retrieval is not easy for some students, they may make errors initially as well as expend a higher level of mental effort. This sometimes results in students and parents perceiving interleaved practice as ineffective (Rohrer, 2012). Accordingly, it is important to explain to them why progress is a little slower at first and that their efforts will yield stronger and longer retention.

Final Thoughts

Some educators subscribe to the saying, “Practice makes Perfect” while others contend that “Practice makes Permanent.” We view the latter quote as an important caution for teachers to use purposeful, evidence-based practice procedures and strategies such as distributed and interleaved practice. In many cases, the impact of these two practice procedures can be enhanced using them together, e.g., interleaved with cumulative and interleaved practice, distributed and retrieval practice. Lastly, practice can be two to three times more effective when appropriate affirmative and corrective feedback is used (Hattie & Yates, 2014).

¹ We define practice as the process of independently performing recently acquired skills, knowledge, and strategies for the purposes of retention, retrieval, connecting new content with prior knowledge, and generalization. It is “independent” in that students receive little or no support via external prompting. It is only assigned when students have demonstrated they can use the target skill at a high rate of accuracy with low or no levels of support.

² There are a number of other effective *independent practice* methods, that can be used in conjunction with distributed and interleaved practice that add to their impact. These include cumulative practice, retrieval/testing practice, elaborated interrogation/self-explanation, worked examples, and fluency building. However, space considerations preclude their inclusion in this article.

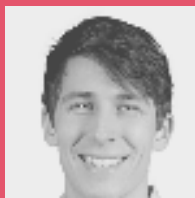
Another form of practice, *guided practice* is also impactful, however is not a form of *independent* practice as we delineate it for this article. It occurs during the prompting/scaffolding part of a typical explicit lesson where the teacher provides high levels of initial support that is systematically faded based on student performance (Archer & Hughes, 2011; Dunlosky et al., 2013).

References

- Archer, Anita, Hughes, Charles, *Explicit instruction, Effective and Efficient Teaching*, coll. What Works for Special-Needs Learner, Guilford Press, New York, 2011, p. 290.
- Carpenter, S. K., & Agarwal, P. K. (2019). *How to use spaced retrieval practice to boost learning*. Retrieved from <https://firstliteracy.org/wp-content/uploads/2015/07/RetrievalPracticeGuide-for-FL-Workshop-on-Brain-Based-ESOL-Instruction.pdf>
- Carpenter, Shana K., Cepeda, Nicholas J., Rohrer, Doug, Kang, Sean H. K., & Pashler, Harold, “Using spacing to enhance diverse forms of learning : Review of recent research and implications for instruction”, *Educational Psychology Review*, vol. 24, 2012, p. 369-378. doi : 10.1007/s10648-012-9205-z
- Doabler, Christian T., Stoolmiller, Mike, Kennedy, Patrick, Nelson, Nancy J., Clarke, Ben, Gearin, Brian, Fien, Hank, Smolkowski, Keith, Baker, Scott K., “Do components of explicit instruction explain the differential effectiveness of a core mathematics program for students with mathematics difficulties ? A mediated moderation analysis”, *Assessment for Effective Intervention*. Advance online publication, 2018 doi : 10.1177/1534508418758364
- Dunlosky, John, Rawson, Katherine A., Marsh, Elizabeth J., Nathan, M. J., Nathan, Mitchell L., & Willingham, Daniel T., “Improving students’ learning with effective learning techniques : Promising directions from cognitive and educational psychology”, *Psychological Science in the Public Interest*, vol 14, 2013, p. 4-58. doi : 10.1177/1529100612453266
- Ebbinghaus, Hermann, *Memory : A contribution to experimental psychology*, Dover, Oxford, 1885.
- Hattie, John, Yates, Gregory C. R., *Visible learning and the science of how we learn*, Routledge : London, 2014, 368 p.
- 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.
- Hughes, Charles A., & Riccomini, Paul J., “Purposeful and deliberate practice : Helping students with disabilities retain what they are taught : Introduction to the Special Issue”, *Teaching Exceptional Children*, in press, July, 2019.
- Kang, Sean H. K. (2016). “Spaced repetition promotes efficient and effective learning : Policy implications for instruction”, *Instructional Strategies*, vol. 3, 2016, p. 12-19. doi : 10.1177/2372732215624708
- Kang, Sean H. K., Lindsey, Robert V., Mozer, Michael C., & Pashler, Harold, “Retrieval practice over the long term : Should spacing be expanding or equal-interval ?”, *Psychonomic Bulletin & Review*, vol. 21, 2014, p. 1544-1550. doi : 10.1037/e520602012-390
- Kohn, Alfie, *The schools our children deserve : Moving beyond traditional classrooms and “tougher standards”*, Houghton Mifflin, Boston, 1999, 352 p.
- Pashler, Harold, Bain, Patrice, Bottge, Brian, Graesser, Arthur, Koedinger, Kenneth, McDaniel, Mark, & Metcalfe, Janet, *Organizing instruction and study to improve student learning* (NCER 2007-2004), National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, DC, 2007, Retrieved from <http://ncer.ed.gov>
- Rau, Martina A., Alevén, Vincent, & Rummel, Nikol, Blocked versus interleaved practice with multiple representations in an intelligent tutoring system for fractions, In V. Alevén, J. Kay, & J. Mostow (Eds.), *Lecture Notes in Computer Science*, vol. 6094, Intelligent Tutoring Systems, 2010, p. 413-422, doi : 10.1007/978-3-642-13388-6_45
- Rawson, Katherine A., & Kintsch, Walter, “Rereading effects on time of test”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 97, no 1, 2005, p. 70-80, doi : 10.1037/0022-0663.97.1.70
- Rohrer, Doug, “Interleaving helps students distinguish among similar concepts”, *Educational Psychology Review*, vol. 24, 2012, p. 355-367, doi : 10.1007/s10648-012-9201-3
- Rohrer, Doug, Dedrick, Robert F., Stershic, Sandra, “Interleaved practice improves mathematics learning”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 107, 2015, p. 900-908. doi : 10.1037/e528942014-240
- Swanson, H. Lee, Ashbaker, Margaret Howell, “Working memory, short-term memory, speech rate, word recognition, and reading comprehension in learning disabled readers : Does the executive system have a role ?”, *Intelligence*, vol. 28, no 1, 2000, p. 1-30. doi : 10.1016/S0160-2896(99)00025-2
- Swanson, H. Lee, Deshler, Donald, “Instructing adolescents with learning disabilities : Converting a meta-analysis to practice”, *Journal of Learning Disabilities*, vol. 36, no 2, 2003, p. 124-135, doi : 10.1177/002221940303600205
- Willingham, Daniel T, *Why don’t students like school ? : A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for your classroom*. Jossey-Bass, San Francisco, 2009, 240 p.

Explicit Teaching of Social Behavior and Routines

Why is it important in schools ?



SEAN C. AUSTIN, Ed.S.

Sean Austin, Ed.S., is a PhD doctoral student in Special Education at the University of Oregon. His research interests include school-wide positive behavior interventions and supports, professional development, and implementation science. He practiced for five years as a school psychologist at Heartland AEA in Iowa, working primarily in middle school and high school settings.



KENT MCINTOSH, Ph. D.

Kent McIntosh, PhD, is Philip H. Knight Chair of Special Education at the University of Oregon. His research interests include implementation science, equity in school discipline, and initiative alignment.

by **Sean C. Austin** and **Kent McIntosh**

Students often encounter challenges when adjusting to a new school context, and these challenges can lead to problems with social interactions and involvement of school discipline. They must learn new behaviors both to access academic content and to develop positive peer and teacher relationships. Because all students have diverse learning histories and backgrounds, behavior instruction should include precise description for the target behavior, rationale for using the target behavior, teaching through modeling and guided practice, ongoing performance feedback, and use of data to assess need to reteach. This article outlines a process to aid practitioners in providing explicit instruction of social behavior and routines in schools.

Although the primary purpose of schooling is often considered to be the development of academic skills, schools serve an equally vital role for students as socialization contexts.

Students generally enter schools as novices in how school works, what is expected of them, and what they can expect from a group of new peers. Students are introduced to new academic skills in this social environment. They must learn new behaviors both to access academic content and develop positive peer and teacher relationships.

Students come to school from a range of home and community contexts, some of which may be different from the traditional school environment. For each student, learning from unfamiliar adults among a whole class of peers could range from a familiar, comfortable experience to one that is novel and ambiguous. This consideration is particularly key for students from marginalized groups, who tend to have less access to structured pre-academic settings and are more likely to be transient among schools and communities. This lack of exposure can put students at a disadvantage compared to students from the dominant culture, who are more likely to have more familiarity with expected behavior in the school setting.

Regardless of perceptions regarding school readiness, making assumptions about students' base knowledge is a hazard to avoid. Such assumptions are more prone to occur regarding student misbehavior. We may mistake student behavior as willfully disobedient when the behavior may result from unawareness, misunderstanding, or underdeveloped skills. Approaching behavior from an instructional perspective means establishing clear expectations, using explicit instruction to teach students these expectations, providing practice, and delivering feedback to guide student fluency. This article describes a systematic process for explicitly teaching social behavior and routines that are applicable to individual, small group, and large group instruction.

Define Expectations and Routines

The process begins with the teacher identifying the behaviors the teacher wants to see students regularly demonstrate. This selection of specific desired behaviors often leads to a long list, but the list can be reduced by looking at common threads in what expectation is being conveyed. Through this process, research supports using a small number of expectations (3-5) to introduce to a classroom or building (Horner et al., 2009). These expectations should be positively stated and cover all areas relevant to the student's daily experience. For example, although the precise desired behaviors in a classroom differ from the lunch room, there is likely a common value held that students are responsible for their own belongings. In this instance, the expectation that students be "Be Responsible" applies regardless of setting, but the relevant belongings and routines students need attend to are conditional to the setting. Lastly, these expectations should be memorable for students ; expectations should be succinct, stated in familiar language, and be relevant beyond school.

In addition to broader school-wide or class-wide expectations, teachers can identify common routines in the classroom. Such routines include turning in homework, obtaining teacher attention, and transitioning to new activities (McIntosh, Herman, Sanford, McGraw, & Florence, 2004). The process for teaching routines is similar to those outlined above ; however, Colvin and Lazar (1995) emphasize specifying the sequence of steps in a routine. As with other behavior expectations, making these steps discrete and observable is critical for students to quickly become accurate.

Les élèves font souvent face à des défis lorsqu'ils s'adaptent à un nouveau contexte scolaire et ces défis peuvent parfois mener à des problèmes d'interactions sociales et d'engagement quant à la discipline scolaire. Ces élèves doivent souvent apprendre de nouveaux comportements à la fois pour accéder au contenu scolaire et pour développer des relations positives avec leurs pairs et les enseignants. Étant donné que tous les élèves ont des historiques d'apprentissage et personnel différents, l'enseignement du comportement devrait inclure une description précise du comportement cible, la justification de l'utilisation du comportement cible, l'enseignement par le modelage et la pratique guidée, la rétroaction continue sur la performance et l'utilisation de données pour évaluer le besoin de réenseigner. Cet article décrit un processus visant à aider les praticiens à fournir un enseignement explicite du comportement social et des routines dans un contexte scolaire.

Teach Expectations and Routines

The next step is the direct instruction of behavior expectations to the target student(s). For initial instruction, using an “I do, we do, you do,” lesson plan format provides a supportive structure for positive engagement through scaffolded opportunities to respond (Archer & Hughes, 2011). The teacher begins by briefly introducing the expectation, what it means, and then provides a rationale for why it is important in their setting. The teacher then models both examples and non-examples of behavior. To achieve the goal of making expectations clear, the teacher should use a range of examples and non-examples that delineate the precise boundary where behavior moves from acceptable to not acceptable. For example, if hand-raising to ask a question is the routine, a teacher might model multiple examples of hand-raising in various heights to illustrate what height is adequate to gain her attention, with hand up only at shoulder height is a non-example and a hand up above the height of her forehead as a positive example. This step demonstrates the line of appropriate height is much narrower than simply a hand down versus a hand up. This more precise demonstration also increases the likelihood of a student meeting the expectation and appropriately gaining the teachers attention.

The next step in teaching an expectation requires students to demonstrate the target behavior themselves. The teacher can solicit student practice by asking students to demonstrate additional examples. As students practice, the teacher has the opportunity to provide feedback. This feedback should always focus first on what was done well, and then if necessary to enhance accuracy, should be followed by the corrective feedback. This additional practice serves multiple functions, allowing students to refine their understanding of the expectation, form a new habit with the correct response, and strengthen the relationship with the teacher through positive interactions. Practice opportunities are particularly valuable for younger students, who may not have had an opportunity to receive feedback on these target behaviors. The number of practice opportunities students need will vary based on observed student accuracy, and if known, their history of accuracy in the past. For example, if this is a skill being taught to a smaller group of students who have struggled to meet the expectation after previous instruction, it could be important to give them more opportunities to establish both the habit of correct responses and the association with positive feedback for the behavior to generalize beyond the lesson. For older grades, recruiting students to teach lessons is another way to increase engagement.

Provide Ongoing, Specific Feedback

Feedback is among the most influential teacher practices on student achievement (Hattie, 2009). The feedback that is most helpful to students is feedback that is both positive and behavior-specific. For example, if the expectation is for students to clean their table at lunch when they are finished, an example of positive, specific praise might be, “Great job putting your tray away, Michael !” More general praise directed at the same behavior might not fully achieve the same purpose, as a statement of “Great job, Michael !” might not be enough for the student to understand what specifically they did well to garner it. In situations where students are not meeting the expectation, constructive feedback is necessary to prevent future errors. This feedback can still be encouraging but should inform students what they can do to meet the expectation. Using the lunchroom example, we could say “Michael, you did a great job putting your tray away, but put your milk carton in the trash before you leave.” Whenever possible, after being corrected, students should be given the opportunity to practice the correct behavior and receive affirmative feedback.

Positive and constructive feedback provides information to students indicating whether they should maintain or change their behavior. Teachers should provide high rates of feedback shortly after initial instruction to ensure that student accuracy with the target behavior is high. Once students appear to demonstrate consistency, feedback can be gradually faded over a few weeks. To maintain the behavior, group acknowledgement (e.g. “This class is walking so quietly in the hallway ! I am impressed !”) is an efficient way to deliver positive feedback. In addition, precorrection is an effective and efficient way to provide proactive instruction without correcting individual students (Colvin, Sugai, Good, & Lee, 1997). For example, prior to a transitioning back from lunch, a teacher might remind students, “Alright, class. Remember that we are using walking feet with our voices off in the hallway.”

Monitor with Data to Assess the Need to Reteach

It is essential to inform behavior instruction with data. Sugai and Horner (2009) recommended that school teams implementing a school-wide positive behavioral interventions and supports (SWPBIS) system collect and examine available data at least monthly. Using data such as office discipline referrals and attendance to inform decision-making allows school staff to intervene more proactively with potential problems and rely on more preventive approaches to address concerns. Schools often use these data to determine what expectations need to be re-taught and practiced during the school year, and at what time these booster sessions would appear most beneficial. For example, a school team may review previous years' data to identify a need to revisit expectations in hallways during the weeks leading up to winter break, or upon returning from breaks, based on observed increases in rates of discipline referrals around those times. It is also common practice for schools to reteach expectations after natural breaks in the school year (e.g. after winter break, spring break) as a means of re-acclimating students to the school environment. Many kindergarten teachers will begin each week with a brief expectations lesson !

Summary

In conclusion, there are many advantages to treating social and emotional behaviors as skills to be taught just like academic behaviors. It can help increase both social and academic success, prevent common challenges, and improve equity in school discipline. In addition, it requires only the good instructional strategies that teachers use to teach academic competencies.

References

- Archer, Anita, Hughes, Charles, Explicit instruction, Effective and Efficient Teaching, coll. What Works for Special-Needs Learner, Guilford Press, New York, 2011, p. 290.
- Colvin, Geoff, Lazar, Mike, "Establishing classroom routines", Paper presented at the Oregon conference monograph, 1995.
- Colvin, Geoff, Sugai, George M., Good, Roland H., Lee, Young-Yon, "Effect of active supervision and precorrection on transition behaviors of elementary students", *School Psychology Quarterly*, vol. 12, 1997, p. 344-363.
- Hattie, John, *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*, Routledge, Oxford, UK, 2009, 378 p.
- Horner, Robert H., Sugai, George, Smolkowski, Keith, Eber, Lucille, Nakasato, Jean, Todd, Anne W, Esperanza, Jody, "A Randomized, Wait-List Controlled Effectiveness Trial Assessing School-Wide Positive Behavior Support in Elementary Schools", *Journal of Positive Behavior Interventions*, vol. 11, 2009, p. 133-144.
- McIntosh, Kent, Herman, Keith, Sanford, Amanda K., McGraw, Kelly, Florence, Kira, "Teaching Transitions : Techniques for Promoting Success Between Lessons", *Teaching Exceptional Children*, vol. 37, no 1, 2004, p. 32-38.
- Sugai, George, Horner, Robert H., "Defining and Describing Schoolwide Positive Behavior Support", dans Wayne Sailor, Glen Dunlap, George Sugai, Robert Horner (Ed.), *Handbook of Positive Behavior Support*, Springer : New York, 2009, p. 307-326.

Faut-il utiliser l'enseignement explicite en tout temps ?

Non... mais oui !



MARIE BOCQUILLON
assistante-doctorante
Université de Mons

Marie Bocquillon est assistante au sein du service de Méthodologie et Formation de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Mons (Belgique). Elle fait partie de l'équipe en charge de la formation pratique de futurs enseignants se destinant à enseigner dans le secondaire supérieur. Elle réalise une thèse portant sur la formation des enseignants et sur le développement d'un outil d'observation des gestes professionnels au regard du modèle de l'enseignement explicite.



STEVE BISSONNETTE, Ph. D.
Université TELUQ

Steve Bissonnette est professeur au Département d'éducation à la TÉLUQ. Son domaine de spécialisation est l'intervention en milieu scolaire. Il a travaillé auprès des élèves en difficulté et du personnel scolaire dans les écoles élémentaires et secondaires. Le professeur 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.



CLERMONT GAUTHIER, Ph. D.
Université Laval

Clermont Gauthier est professeur titulaire à Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et chercheur régulier au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Il a conduit des recherches sur la pédagogie, le curriculum, la formation des enseignants. Au cours de sa carrière, il a publié une quarantaine d'ouvrages et de nombreux articles dans des revues scientifiques et professionnelles.

par **Marie Bocquillon, Steve Bissonnette**
et **Clermont Gauthier**

Bien que l'enseignement explicite (Rosenshine et Stevens, 1986), soit une approche pédagogique dont l'efficacité a été démontrée par de nombreuses recherches empiriques (Bissonnette et al., 2010), celle-ci représente une démarche pédagogique exigeante pour l'enseignant souhaitant l'utiliser quotidiennement. Ce texte propose, en deux temps, de répondre à la question « Faut-il utiliser l'enseignement explicite en tout temps ? ». Premièrement, des critères permettant d'identifier les contextes où il est important d'utiliser la démarche de l'enseignement explicite « dans son intégralité » sont fournis aux enseignants. Deuxièmement, des « ingrédients-clés » (Archer & Hughes, 2011) provenant de l'enseignement explicite et devant être utilisés quotidiennement sont identifiés.

Le monde scolaire est traversé par de nombreuses innovations pédagogiques qui sont implantées massivement dans les écoles et celles-ci disparaissent au moment où l'on constate que les effets de leurs prétendues vertus ne se sont pas matérialisés. Elles sont ensuite remplacées, comme par un mouvement de pendule, par de nouvelles pratiques préconisant une idéologie diamétralement opposée, et ce, sans que leur efficacité présumée ne soit davantage vérifiée (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013). Dès le début des années 2000, Slavin (2002) argumentait que demander des preuves avant l'adoption des programmes réduirait ce mouvement de pendule qui a caractérisé l'éducation pendant trop longtemps.

Or, depuis l'avènement de la gestion axée sur les résultats dans les écoles québécoises, les gestionnaires ont été amenés à poser un regard sur la réussite des élèves mais également sur les moyens pédagogiques favorisant cette réussite. Dans un tel contexte, plusieurs gestionnaires questionnent l'efficacité des stratégies pédagogiques employées auprès des élèves et ils préconisent plutôt celles fondées sur des données probantes. Par conséquent, cette préconisation de recourir aux stratégies pédagogiques fondées sur des données probantes rejoint la recommandation formulée par Slavin (2002). En sol québécois, le recours aux données probantes a engendré un engouement important pour l'enseignement explicite car cette approche pédagogique a montré son efficacité depuis plus de 50 ans dans une multitude de disciplines (lecture, écriture, mathématiques, histoire, science, communication, etc.), et ce, tant auprès des élèves du niveau primaire qu'auprès de ceux du secondaire et tant auprès des élèves en difficulté qu'auprès de ceux plus avancés (Bissonnette, Gauthier, Richard & Bouchard, 2010). L'efficacité de cette approche pédagogique s'explique par le fait que celle-ci évite de surcharger la mémoire de travail des élèves (Gauthier et al., 2013)¹. Quoique l'enseignement explicite soit une méthode très efficace pour favoriser les apprentissages des élèves, faut-il pour autant que celle-ci soit employée en tout temps ?

Ce texte propose une réponse à cette question. Dans un premier temps, nous présentons aux enseignants des critères leur permettant d'identifier les contextes où il importe d'utiliser prioritairement la démarche de l'enseignement explicite « dans son intégralité », telle qu'elle a été présentée dans le premier article de ce dossier (Gauthier, Bissonnette et Bocquillon, 2019), et en particulier les étapes de modelage, pratique guidée et pratique autonome. Dans un second temps, nous identifions des « ingrédients-clés » provenant de l'enseignement explicite (Archer & Hughes, 2011) et nous expliquons pourquoi ceux-ci représentent des actions pédagogiques incontournables, qui elles, doivent être utilisées au quotidien.

Bien que l'enseignement explicite, tel que décrit par Rosenshine et Stevens (1986) et plus récemment par Gauthier et ses collaborateurs (2013), soit une approche pédagogique ayant montré son efficacité, celle-ci représente une démarche pédagogique exigeante pour l'enseignant qui désire la mettre en œuvre au quotidien. En effet, l'enseignement explicite est une approche pédagogique structurée qui divise le contenu à enseigner en étapes séquencées et fortement intégrées (Bissonnette, Gauthier & Castonguay, 2016).

Dans cette perspective, l'enseignant vise à soutenir les apprentissages des élèves par une série d'actions effectuées à chacun des trois temps de l'enseignement :

- Temps 1 : La préparation (P) ;
- Temps 2 : L'interaction avec les élèves (I) soit l'enseignement proprement dit ;
- Temps 3 : La consolidation (C).

Lors de la préparation (P), l'enseignant doit :

(...) préciser les objectifs d'apprentissage afin de bien clarifier les intentions ; cerner les idées maitresse du curriculum et les connaissances préalables nécessaires à l'apprentissage des élèves ; intégrer de manière stratégique les différents types de connaissances ; planifier l'enseignement explicite de stratégies cognitives, les dispositifs de soutien à l'apprentissage et la révision ; vérifier l'alignement curriculaire, et enfin, établir un canevas de leçon (Gauthier et collaborateurs, 2013, p. 100).

Une fois la préparation réalisée, l'enseignant passe au temps de l'interaction (I) avec les élèves. Au cours de cette phase, il met en œuvre la préparation réalisée précédemment en utilisant des stratégies générales et des stratégies spécifiques lors des trois moments clés d'une leçon d'enseignement : 1. Ouvrir la leçon, 2. Conduire la leçon, 3. Clore la leçon. Les stratégies générales identifiées par Gauthier et ses collaborateurs (2013) sont celles pouvant être utilisées lors des trois moments clés d'une leçon d'enseignement (ouvrir, conduire et clore) :

« 1. Maximiser le temps d'apprentissage scolaire ; 2. Assurer un taux élevé de succès ; 3. Couvrir la matière présentée aux élèves ; 4. Favoriser des modalités de regroupement efficaces ; 5. Donner du soutien à l'apprentissage (scaffolding) ; 6. Prendre en compte différentes formes de connaissances ; 7. Utiliser un langage clair et précis ; 8. Vérifier la compréhension ; 9. Expliquer, illustrer par modelage, démontrer ; 10. Maintenir un rythme soutenu ; 11. Différencier autrement » (p. 171).

Pour leur part, les stratégies spécifiques sont plutôt liées à l'un de trois moments clés d'une leçon d'enseignement. Ainsi, pour l'ouverture de la leçon, il faut : 1. Capter l'attention des élèves, 2. Présenter l'objectif d'apprentissage, 3. Justifier

Cette approche pédagogique, quoiqu'efficace, peut être exigeante pour l'enseignant qui désire l'utiliser au quotidien dans son intégralité. Par conséquent, dans quel contexte faut-il alors recourir prioritairement à l'enseignement explicite dans son intégralité et en particulier aux étapes de modelage, pratique guidée et pratique autonome ? Réponse: Dans les contextes où le niveau de guidance requis est élevé. Quels sont alors les critères nous permettant d'identifier de tels contextes ?

L'enseignant doit toujours ajuster le niveau de guidance des apprentissages qu'il propose aux élèves en fonction des quatre éléments suivants : 1. le niveau de compétence des élèves, 2. le degré de nouveauté et de complexité de la tâche proposée, 3. le temps disponible, 4. les idées maîtresses du curriculum. Ceux-ci sont illustrés à la figure 1.

Les idées maîtresses sont au curriculum ce que les idées principales sont au texte informatif : « les idées maîtresses renvoient aux éléments centraux, aux principes, aux concepts clés, aux stratégies heuristiques autour desquels l'enseignement de plusieurs autres contenus ou habiletés d'apprentissage peut être rattaché et organisé » (Gauthier et al., 2013, p. 106). L'enseignement des différentes structures de texte (narrative, informative, nouvelle journalistique, etc.) dans un programme de français représente un bon exemple d'idées maîtresses. **Étant donné l'importance et la complexité des idées maîtresses, celles-ci doivent faire l'objet d'un enseignement explicite.** Les idées secondaires, quant à elles, peuvent éventuellement être enseignées via une approche par la découverte, mais uniquement si le degré de compétence des élèves est élevé, si la tâche est simple/connue et si le temps disponible est suffisant.

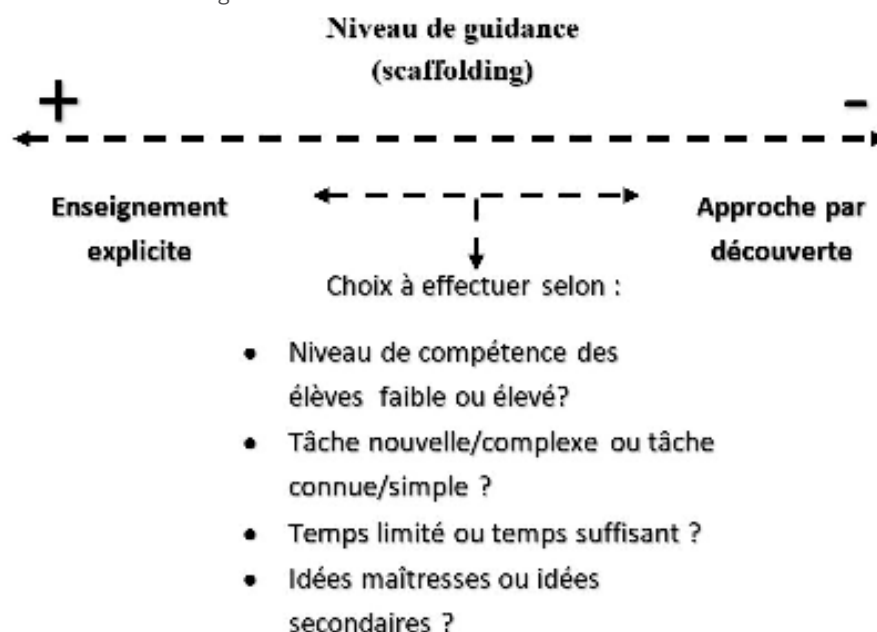


Figure 1. Continuum de variation du niveau de soutien pédagogique en fonction de quatre éléments.

Les ingrédients clés de l'enseignement explicite en tout temps ? OUI

Alors que la démarche de l'enseignement explicite (modelage – pratique guidée – pratique autonome) doit être utilisée dans les contextes où le niveau de guidage requis est grand, il existe également des stratégies ou des ingrédients clés, issus des recherches sur l'enseignement efficace et explicite, qui eux doivent être utilisés quotidiennement car « si des ingrédients clés sont oubliés, le résultat peut être désastreux » (Archer & Hughes, 2011, p. 12). Quels sont ces ingrédients clés ? Grosso modo, ceux-ci correspondent essentiellement à ce que l'équipe de Gauthier (2013) appelle les stratégies générales² à utiliser lors des trois moments clés d'une leçon d'enseignement (ouverture, conduite, clôture), mais aussi à certaines stratégies spécifiques. Par exemple, la stratégie générale « Vérifier la compréhension » peut être utilisée à tout moment d'une leçon et devrait être employée pour toute leçon d'enseignement. De la même manière, les stratégies spécifiques « vérifier les connaissances préalables », « assurer l'objectivation des apprentissages réalisés » et « évaluer de manière formative » devraient être utilisées lors de chaque leçon.

À ces stratégies générales et spécifiques liées à la gestion de l'enseignement-apprentissage, nous ajoutons celles provenant des travaux en gestion des comportements (Bissonnette et al., 2016). Tel que décrites dans le premier article de ce dossier (Gauthier, Bissonnette et Bocquillon, 2019), les stratégies concernant la gestion des comportements sont de nature préventive et corrective. Les stratégies préventives visent essentiellement la création d'un milieu propice à l'enseignement, aux apprentissages et à la prévention des écarts de conduite des élèves. Elles

favorisent ainsi l'adoption des comportements souhaités tandis que les stratégies correctives sont à employer lorsque des élèves manifestent des écarts de conduite mineurs et majeurs afin de faire cesser ceux-ci. À ces différentes stratégies correspondent une série d'actions et de gestes spécifiques à poser³. Grosso modo, les stratégies préventives consistent notamment à d'abord instaurer une relation positive et enseigner explicitement les comportements attendus. Les stratégies correctives, quant à elles, consistent à « intervenir au moindre coût » en commençant par des interventions indirectes (ex. : contrôler par la proximité) puis directes (ex. : réenseigner le comportement) lorsque les écarts de conduite sont mineurs. Si les écarts de conduite persistent ou sont majeurs, des interventions plus conséquentes telles que l'analyse de la fonction du comportement doivent être mises en place.

Quoique le recours aux données probantes puisse représenter un moyen efficace pour freiner le mouvement de pendule en éducation, cela ne veut pas dire qu'il faille pour autant recourir en tout temps à l'enseignement explicite « dans son intégralité ». Le choix d'utiliser l'enseignement explicite « dans son intégralité » est tributaire du degré de guidance requis pour favoriser les apprentissages des élèves. C'est pourquoi à la question posée « faut-il utiliser l'enseignement explicite en tout temps ? », nous répondons « NON pour la démarche d'enseignement explicite dans son intégralité car tout dépend de quatre critères » mais « OUI pour les stratégies clés », car « si des ingrédients clés sont oubliés, le résultat peut être désastreux » (Archer & Hughes, 2011, p. 12).

¹ Voir la théorie de la charge cognitive dans l'ouvrage de Gauthier et ses collaborateurs (2013).

² Les stratégies générales sont décrites dans l'ouvrage de Gauthier et ses collaborateurs (2013).

³ Les stratégies préventives et correctives sont décrites dans l'ouvrage de Bissonnette et ses collaborateurs (2016).

Références

- Archer, Anita, Hughes, Charles, Explicit instruction, Effective and Efficient Teaching, coll. What Works for Special-Needs Learner, Guilford Press, New York, 2011, p. 290.
- Bissonnette, Steve, Gauthier, Clermont, Richard, Mario, Bouchard, Carl, « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse », Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage, vol. 3, no 1, 2010, p. 1-35.
- Bissonnette, Steve, Gauthier, Clermont, Castonguay, Mireille, L'enseignement explicite des comportements, Pour une gestion efficace des comportements en classe et dans l'école, Chenelière Éducation, Montréal, 2016, p. 251.
- Gauthier, Clermont, Bissonnette, Steve, Bocquillon, Marie, « L'enseignement explicite, une approche pédagogique efficace pour favoriser l'apprentissage des contenus et des comportements en classe et dans l'école », Apprendre et enseigner aujourd'hui, vol. 8, n° 2, 2019, p. 6-10.
- Gauthier, Clermont, Bissonnette, Steve, Richard, Mario, Enseignement explicite et réussite des élèves, La gestion des apprentissages, ERPI Éducation, Montréal, 2013, p. 322.
- Rosenshine, Barak, Stevens, Robert, Teaching Function, dans Wittrock, Merlin (dir), Handbook of Research on Teaching, 3^e édition, Macmillan, New York, 1986, p. 376-391.
- Slavin, Robert, « Evidence-based education policies : Transforming educational practice and research », Educational Researcher, vol. 31, no 7, 2002, p. 15-21.



Vidéos



Outils



Formations

www.enseignementexplicite.be



Vous pouvez nous suivre sur



@enseignementexplicite.be



@explicite_be



youtube.com/c/InasUmons

Un site universitaire
dédié à l'enseignement *explicite*

Evènements



Publications



Actualités



Conjuguer enseignement explicite et approche authentique de l'écriture pour développer les compétences rédactionnelles des élèves du cycle 5-8



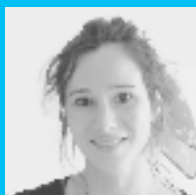
MARINE ANDRÉ
Agréée de l'enseignement secondaire inférieur et diplômée du master en Sciences de l'Éducation
Université de Liège

Marine André est chercheuse au service d'Analyse et accompagnement du développement professionnel des enseignants à l'ULiège (Belgique) depuis 2016. Ses domaines de recherche concernent l'accompagnement d'enseignants et le développement de dispositifs de formation dans le domaine de la littératie notamment la mise en place d'outils pédagogiques d'entrée dans l'écrit des jeunes enfants.



ANOUK DUMONT
enseignante dans le fondamental et psychopédagogue
Université catholique de Louvain

Anouk Dumont travaille comme chercheuse en didactique du français au sein de l'UCLouvain (Belgique). Ses recherches portent sur les outils didactiques de l'école maternelle au début du secondaire, et la manière dont ceux-ci sont mis en pratique dans les classes par les enseignants.



MORGANE LIBION
Enseignante de formation et psychopédagogue
Université catholique de Louvain

Morgane Libion travaille comme chercheuse en didactique du français au sein de l'UCLouvain (Belgique). Après avoir enseigné en première et deuxième primaire pendant plusieurs années, elle participe à des recherches en didactique du français et plus précisément dans le domaine de l'entrée dans l'écrit et de la lecture.



DYLAN DACHET
assistant et chercheur à la Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation
Université de Liège

Dylan Dacht est spécialiste des méta-analyses et des études expérimentales, il travaille sur des revues systématiques de la littérature en éducation avec des organismes de recherche tels qu'Education Endowment Foundation (UK) et la Best Evidence Encyclopedia (USA). Il dispense des cours et des conférences sur des sujets liés à l'effet statistique des dispositifs d'enseignement.

par **Marine André, Anouk Dumont, Morgane Libion, Dylan Dacht et Patricia Schillings**

Dans le cadre d'une recherche menée en Belgique francophone, seize des trente-quatre enseignants accompagnés ont mis en place des ateliers d'écriture durant une période de quatre mois. Ces ateliers d'écriture développés par Calkins, Oxenhorn, Smith & Rothman (2016) conjuguent l'enseignement explicite des processus d'écriture experts et le développement d'une posture d'auteur. Le travail de cette double visée en classe est rendu possible grâce à la mise en place d'activités quotidiennes de production d'écrits personnels et signifiants, ainsi qu'à la liberté laissée aux élèves de puiser des sujets d'écriture dans leur vécu.

Après avoir décrit le cadre conceptuel du dispositif d'ateliers d'écriture, nous aborderons sa mise en œuvre par ces seize enseignants de Belgique francophone au travers des propos recueillis lors d'entretiens semi-directifs avant et après intervention.



PATRICIA SCHILLINGS, Ph. D.
responsable du service d'Analyse et accompagnement du développement professionnel des enseignants
Université de Liège

Ses projets de recherche portent sur le développement professionnel des enseignants principalement dans le domaine de la littératie et sur la formation des enseignants.

Elle a également été impliquée dans l'évaluation des compétences en lecture aux niveaux national et international pour PIRLS 2011 et PIRLS 2016 ainsi que dans le développement d'items de lecture numériques pour PISA 2018.

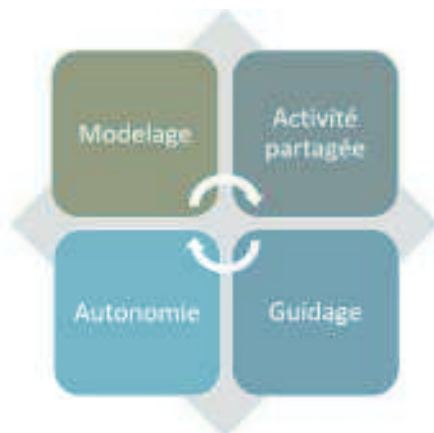
Dans le cadre du « Pacte pour un enseignement d'excellence », réforme du système éducatif belge francophone, la mise en place de groupes de travail disciplinaires dénommés *Consortiums* a permis un recensement des dispositifs et outils d'enseignement-apprentissage en lien avec des niveaux de validation par la recherche dans le but de les mettre à disposition des enseignants sur une plateforme pour soutenir leurs pratiques.

Ces consortiums ont également eu pour mission de tester les dispositifs recensés pour en assurer une validation complémentaire (De Croix, André, Dachet, Dumont, Libion & Schillings, à paraître). Le consortium Français-Latin, regroupant des membres¹ de sept institutions, a choisi de valider empiriquement deux dispositifs d'ateliers d'écriture comme leviers favorables de l'acquisition de l'écriture : l'atelier dirigé d'écriture de Bucheton & Soulé (2009) et les ateliers d'écriture de Calkins, Oxenhorn, Smith & Rothman. (2016). Pour ce faire, nous avons accompagné 34 enseignants volontaires du préscolaire et du début du primaire dans la préparation et la mise en place de ces dispositifs dans leur classe. Cependant, seuls 22 enseignants sont allés au bout de l'intervention : 16 avec les ateliers d'écriture (Calkins et al., 2016) et 6 avec les ateliers dirigés d'écriture (Bucheton & Soulé, 2009). Le choix du dispositif était laissé à l'enseignant dans le but de répondre à ses besoins, de rejoindre ses préoccupations et d'intégrer le plus harmonieusement possible les recommandations issues de la recherche à ses pratiques.

Nous avons proposé le dispositif des ateliers d'écriture (Calkins et al., 2016) à la validation complémentaire pour trois raisons. Premièrement parce que les auteurs intègrent de manière harmonieuse des principes didactiques issus de champs théoriques divers mais complémentaires. L'enseignement explicite des processus d'écriture experts, tels que la planification ou la révision, est en effet conjugué à des principes issus du courant didactique des ateliers d'écriture ciblés sur le plaisir, le développement d'une posture d'auteur et le partage des productions. Conséquence de cette vision non exclusive des courants théoriques de l'apprentissage, les pistes méthodologiques proposées par Calkins et al. (2016) envisagent à la fois l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture. Cela signifie que, si chaque geste professionnel de l'enseignement de l'écriture est très finement décrit, les conditions d'un véritable apprentissage par les élèves sont également envisagées et explicitées.

Deuxièmement, ce dispositif repose sur une approche intégrée de la langue dans laquelle les quatre compétences de base sont indissociables. Les activités de production d'écrits sont en effet basées sur un enseignement conjoint des savoirs lire, écrire, écouter et parler. La phonologie, le code, les conventions orthographiques sont autant d'éléments mis au service de la production d'écrits. Par ailleurs, l'analyse des procédés littéraires utilisés par les auteurs dans des textes modèles permet d'articuler apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Troisièmement, ce dispositif met en œuvre plusieurs principes didactiques fondés sur les données probantes (Graham, Bollinger, Booth Olson, D'Aoust, MacArthur, McCutchen, & Olinghouse, 2012). Comme recommandé, il permet d'allouer un temps d'écriture quotidien mais aussi d'enseigner des processus d'écriture à mettre en œuvre pour poursuivre une variété d'intentions afin que les scripteurs soient en mesure de les utiliser de façon autonome et flexible, en proposant de diminuer graduellement l'aide apportée. En effet, chaque atelier s'inscrit dans une approche équilibrée de l'enseignement de la littératie proposant quatre phases itératives, une phase de modelage, une phase d'activité partagée, une phase de guidage et une phase de pratique autonome.



Ce dispositif vise également la création d'une communauté d'auteurs engagés (Graham et al, 2012). Calkins préconise de s'adresser aux élèves en les considérant comme des auteurs, signifiant qu'ils écrivent pour de vrai, de vrais textes à destination de vrais lecteurs et favorisant ainsi leur engagement.

Après avoir présenté les trois moments-clés des ateliers, cet article développera les deux approches conjuguées dans ce dispositif et mettra en lumière quelques propos d'enseignants.

2. Les ateliers d'écriture selon Lucy Calkins

Concrètement, chaque atelier comporte trois grands moments et dure environ 50 minutes divisées selon le schéma suivant :



2.1. La mini-leçon

Chaque atelier d'écriture débute par une phase de modelage d'une stratégie d'écriture ciblée, en quatre temps. Tout d'abord, la **connexion** permet de relier l'enseignement du jour au travail en cours et de nommer le point d'enseignement. S'ensuit alors l'enseignement, durant lequel l'enseignant se pose en modèle de scripteur expert et rend transparentes les démarches cognitives qu'il met en œuvre en s'appuyant sur un texte modèle. Durant l'**engagement actif**, moment d'activité partagée, les élèves ont l'occasion d'essayer la stratégie enseignée avec un partenaire d'écriture. Enfin, la mini-leçon se termine par le **lien** résumant l'essentiel de l'enseignement du jour pour que les élèves le réinvestissent dans leur travail d'auteurs. La stratégie enseignée ne doit pas absolument être mobilisée dans le travail du jour. C'est l'ensemble de leur répertoire de stratégies que les élèves doivent mettre à profit pour écrire.



2.2. Le temps d'écriture

Une fois la mini-leçon achevée, les élèves poursuivent **en autonomie** l'écriture d'un texte en cours ou commencent à produire un nouveau texte. En parallèle, l'enseignant interagit avec quelques élèves individuellement ou en petits groupes pour observer, écouter, évaluer, questionner, montrer et encourager, autrement dit pour offrir une **rétroaction différenciée**. Ces entretiens aident l'enseignant à percevoir l'intention d'écriture de chaque élève et à faciliter la mise en mots de son sujet.



2.3. Le partage

L'atelier se termine par la phase de partage durant laquelle une **mise en commun** est effectuée. L'enseignant prend appui sur les productions des élèves. Il montre des traces qu'ils pourront utiliser comme modèle par la suite. C'est aussi l'occasion, pour les élèves, d'échanger avec un pair à propos de leur texte. L'**objectivation des apprentissages** clôture l'atelier avec un rappel du point d'enseignement, un élément important ou un résumé du travail accompli.



3. L'approche authentique de l'écriture

Prenant ses racines dans la pratique du texte libre de Freinet, l'approche authentique de l'écriture met l'accent sur la production de textes signifiants et sur la liberté laissée aux élèves de puiser des sujets d'écriture dans leur vécu. Pour Freinet, les situations d'écriture doivent avoir un but réel, celui de communiquer avec les autres (Schneuwly, 1994). Comme le souligne Calkins (2017, p. 21), « les élèves méritent d'écrire pour de vrai, d'écrire des genres de textes qu'ils voient dans le monde, et d'écrire pour un public de lecteurs » ajoutant : « Donner l'occasion aux élèves d'écrire pour *quelqu'un* les encouragera à être plus investis dans leur écriture ».

4. L'enseignement explicite en Belgique francophone

L'enseignement explicite du savoir lire et écrire est une pratique peu répandue dans les classes primaires de l'enseignement belge francophone. En effet, les résultats PIRLS 2016 indiquent que seuls 13% des élèves de 4^{ème} primaire ont un enseignant qui déclare mettre en œuvre au moins une fois par semaine des activités d'enseignement des stratégies de lecture grâce à une démonstration (Schillings, Dejaegher, Geron, & Dupont, 2018).

Cette faible présence résulte probablement de la confusion entre enseignement explicite et enseignement traditionnel bien que « l'enseignement explicite se distingue fondamentalement de l'enseignement traditionnel par le niveau d'explicitation fourni aux apprenants lors du modelage, mais surtout par le recours fréquent au questionnement et à la rétroaction lors de la pratique guidée. » (Bissonnette et Richard, 2001). Victime du mouvement de balancier caractéristique du monde de l'éducation qui consiste à remplacer des pratiques par d'autres préconisant une *idéologie diamétralement opposée* (Slavin, 1989 et 1999, cités par Bissonnette et al., 2005), le système éducatif belge francophone a vu les pédagogies constructivistes se substituer à l'enseignement magistral. En effet, les travaux entourant la réforme du système éducatif ont mis en évidence que l'une des recommandations auxquelles les enseignants sont aujourd'hui soumis est « celle d'une pédagogie dite « constructiviste » (Maystadt, Demeuse, & Friant, 2015). En conclusion, l'enseignement explicite, amalgamé à l'enseignement traditionnel fait l'objet de résistances importantes de la part du système éducatif et des enseignants.

5. Qu'en disent les enseignants belges ?

Les entretiens² menés avant et après intervention permettent de dégager quelques informations intéressantes à propos de la mise en œuvre du dispositif par les enseignants belges francophones (Dumont, André, Gillain, Gravy, Masson, Petit, & Libion, à paraître). Pour les seize enseignants accompagnés, ce dispositif d'ateliers d'écriture proposant de l'enseignement explicite se révèle être assez différent de leurs pratiques habituelles. Plusieurs en mentionnent la nouveauté : « C'est différent de ce qu'on a » ; « Auparavant, je ne les [les stratégies] rendais pas explicites » ou encore « Je trouve que c'est une manière différente ».

Les enseignants reviennent sur l'utilité des différents moments du dispositif mais aussi sur les difficultés ou freins à leur mise en œuvre. De manière générale, plusieurs enseignants pointent le temps important pris pour s'approprier les ateliers : « Le dispositif est bien détaillé dans le livre mais peut-être un peu trop, je lisais en diagonale pour que ça ne me prenne pas trop de temps », mais aussi pour les mener en classe : « Cela prend du temps. C'est difficile à placer dans l'horaire parmi les autres apprentissages. »

La phase de modelage est vue comme un moment structurant : « Ce moment-là il est vraiment utile parce que l'enfant sait ce qu'on attend de lui, on ne joue pas à la devinette et comment il doit le faire. », « C'est utile ce modèle, ce point de comparaison leur permet de ressentir et de comprendre ce qu'ils ont à faire. ». Selon les enseignants, l'entretien est l'élément le plus difficile à mettre en œuvre même s'ils reconnaissant son utilité pour aider chaque élève : « c'est utile, mais difficile à gérer avec un grand groupe. Ça reste difficile de cibler quelques élèves et de laisser libres les autres. » ; « C'est bénéfique aussi pour certains élèves plus en difficultés, qui sont amenés à revoir leur procédure. On peut ainsi les aider efficacement et les recadrer. »

Le cheminement des élèves vers plus d'autonomie est aussi évoqué : « « ils prennent les choses en main et osent se lancer. Ils ont donc aussi gagné en autonomie. » ; « Ils sont tous arrivés à une production. Ils ont été assez autonomes, en faisant la démarche d'aller voir les référents du tableau pour les aider. », « Je n'ai plus dû mettre de référent, ils ont écrit eux-mêmes et ils étaient libres du message. Beaucoup ont écrit « Je t'aime maman » à leur façon. »

Les enseignants indiquent également que leurs pratiques d'enseignement de l'écriture et leur conception de celui-ci ont été bousculées. La mise en œuvre du dispositif semble avoir permis aux enseignants de conscientiser l'importance d'enseigner des stratégies d'écriture de manière explicite : « ce qui est bien par rapport à ma manière de fonctionner avant... Il y a d'abord la modélisation, l'enseignement explicite de stratégies qui est important parce que c'est vrai qu'on faisait écrire l'histoire mais on expliquait pas comment le faire donc ça, je trouve ça très chouette » ; « C'est une belle expérience. Cela m'a permis d'être plus structurée et de mettre des stratégies d'écriture en place. Auparavant, je ne les rendais pas explicites et donc les élèves n'étaient pas conscients des stratégies dont ils se servaient. Je le faisais en lecture, pas en écriture ».

Conclusion

Si l'enseignement explicite et la production d'écrits signifiants en autonomie semblent efficaces pour que les élèves s'améliorent en production écrite (Brissaud et al., 2017 ; Bloom, 1979, cité par Demeuse, Crahay et Monseur, 2005), nous espérons que la recherche menée pourra modestement contribuer à enrayer le mouvement de balancier en favorisant l'entrée des pratiques d'enseignement explicite de l'écriture dans les classes que nous avons accompagnées mais aussi dans d'autres en Belgique francophone.

¹ Les auteurs avec la collaboration de Séverine De Croix (UCLouvain – HE Vinci), Marielle Wyns (HE Vinci), Jean Kattus (Helmo), Audrey Kumps (UMons), Virginie Caps (UMons), Graziella Deleuze (HE Defré), Amélie Hanus (Helmo) & Dominique Ledur (HE Galilée). Merci également à Charlotte Dejaegher et Jonathan Rappe.

² Les dimensions des entretiens étaient les suivantes : pratiques pédagogiques en matière d'écriture ; représentations de son enseignement ; rapport personnel à l'écriture ; attentes concernant le dispositif ; mise en place et gestion du dispositif ; évolution des conceptions de l'enseignant sur l'écriture et son apprentissage et impact du dispositif.

Références

- Bissonnette, Steve., Richard, Mario., & Gauthier, Clermont. « Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés ». *Revue Française de Pédagogie*, 150. 2005, p. 87–141.
- Bucheton, Dominique. & Soulé, Yves. *L'atelier dirigé d'écriture au CP. Une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Delagrave, Paris, 2009
- Brissaud, Catherine., Pasa, Laurence., Ragano, Serge. & Totereau, Corinne. « Effets des pratiques d'enseignement de l'écriture en cours préparatoire ». *Revue française de pédagogie*, 196. 2016, p. 85-100
- Calkins, Lucy. *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques*. Chenelière Education, Montréal, 2017.
- Calkins, Lucy, Oxenhorne, Abby. & Rothman, Rachel. *Écrire des récits inspirés de nos petits moments. Module 1. Textes narratifs*. Chenelière Education, Montréal, 2016.
- De Croix, Séverine ; André, Marine ; Dacht, Dylan ; Dumont, Anouck ; Libion, Morgane & Schillings, Patricia. Apprendre à écrire « pour de vrai » de la 3e maternelle à la 2e primaire : les ateliers d'écriture aident-ils les jeunes enfants à développer leurs compétences en production d'écrits ? *Revue hybride d'éducation*. (à paraître).
- Demeuse, Marc, Crahay, Marcel, Monseur, Christian. « Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs. Les deux faces d'une même pièce ? In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (Ed.). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, 2005 (pp. 391-410). Bruxelles : De Boeck.
- Dumont, Anouck, André, Marine ; Gillain, Bénédicte ; Gravy, Isabelle ; Masson, Christine ; Petit, Eric & Libion, Morgane. Leurs petits élèves sont devenus de grands auteurs. Des enseignants du préscolaire et du début du primaire racontent et questionnent leur pratique des ateliers d'écriture. *Revue hybride d'éducation*. (à paraître).
- Graham, Steve., Bollinger, Alisha., Booth Olson, Carol., D'Aoust, Catherine., MacArthur, Charles., McCutchen, Deborah., & Olinghouse, Natalie. *Teaching elementary school students to be effective writers : A practice guide (NCEE 2012- 4058)*. Washington, DC : National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, 2012.
- Maystadt, Philippe., Demeuse, Marc., & Friant, Nathanaël. *Etat des lieux et tendances : Rapport du Groupe de travail 1*, 2015.
- Bissonnette, Steve. & Richard, Mario. *Comment construire des compétences en classe ? Des outils pour la réforme*. Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, 2001.
- Schillings, Patricia., Dejaegher, Charlotte., Geron, Stéphanie., & Dupont, Virginie. *PIRLS 2016 - rapport de recherche*. Liège, 2018.
- Schneuwly, Bernard. « Vygotky, Freinet et l'écrit ». In Clanché, P. Debarbieux, E. & Testanière, J. (Eds). *La pédagogie Freinet. Mises à jour et perspectives* (pp.313-324). Presses Universitaires de Bordeaux, Talence, 1994.

Enseignement socioconstructiviste vs enseignement explicite des mathématiques

Apport du contexte martiniquais à une théorie plus générale



CÉLINE GUILMOIS
doctorante à l'Université
des Antilles, inspectrice
de l'éducation nationale
(France)

Céline GUILMOIS est doctorante à l'Université des Antilles (France). Elle exerce également le métier d'inspectrice de l'éducation nationale et travaille depuis de nombreuses années au sein de réseaux de l'éducation prioritaire (REP et REP+) qui accueillent majoritairement des élèves issus de milieux défavorisés. Ses recherches actuelles traitent de l'efficacité de l'enseignement explicite en mathématiques pour les élèves d'âge primaire en REP et REP+.

par **Céline GUILMOIS**

L'article rapporte les résultats d'une recherche réalisée en Martinique, territoire français qui accueille 50% des élèves dans des réseaux de l'éducation prioritaire. L'hypothèse de l'étude est de vérifier si des élèves d'âge primaire qui apprennent la technique opératoire de la division avec un enseignement explicite obtiennent de meilleures performances que s'ils apprennent avec un enseignement socioconstructiviste. Corroborant les résultats de recherche antérieures en mathématiques, les résultats montrent que les élèves progressent quel que soit le type d'enseignement utilisé, mais le gain d'apprentissage est plus grand lorsque les élèves apprennent avec un enseignement explicite.

En France, réussir à l'école est assujéti à la possibilité de choisir une orientation scolaire et professionnelle « prestigieuse ». Or, certaines disciplines comme les mathématiques jouent un rôle primordial dans le choix des filières d'orientation et dans l'engagement et la motivation des élèves (Dutrévis & Toczec, 2007) parce qu'elles ont une valeur sociale très forte (Chambon, 1990 ; Monteil & Huguet, 2001). Aussi, lorsque paraissent les résultats de l'enquête TIMMS (2015) montrant la France dernière au classement des pays de l'Union européenne, et ce, malgré un nombre d'heures d'enseignement annuel supérieur à la moyenne de ces voisins (DEPP, 2016), cette situation questionne l'efficacité des pratiques d'enseignement utilisées en mathématiques.

En effet, en France, un élève sur huit ne maîtrise pas les compétences de base (TIMMS, 2015). Alors que la moyenne internationale à cette évaluation est de 500 points en mathématiques, la France obtient 488 points seulement (DEPP, 2016). Comparativement aux pays européens, l'écart est encore plus grand (527 points pour la moyenne européenne). Les élèves français sont surreprésentés dans le quartile le plus faible : 44 % (DEPP, 2016). A l'inverse, il n'y a que 11 % des élèves français dans le quartile le plus performant. 13 % des élèves ont un score inférieur à 400 points dans le domaine « connaître », le moins complexe. Ils ne possèdent donc pas les connaissances élémentaires. De plus, les difficultés sont concentrées dans les écoles qui accueillent les publics les plus défavorisés socialement. Augmenter les performances en mathématiques des élèves des milieux socio-économiques défavorisés représente donc un défi qu'il importe de relever.

Depuis 35 ans, la France est marquée par la mise en œuvre d'une politique d'éducation prioritaire dont le but est de réduire le déterminisme social. À partir de 2013, les enseignants sont encouragés à « enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun » (MEN, 2014, p. 4). Les dernières notes de service du ministère (MEN, 2018) les engagent à poser les bases d'un enseignement explicite et progressif du calcul et de la résolution de problèmes.

Bien que tout enseignant ait à cœur de faire réussir ses élèves et plus particulièrement ceux qui ont des difficultés, peu d'entre eux puisent leur méthode dans les recherches actuelles sur l'efficacité (Clément, 2015). Jusqu'en 2013, par exemple (année de la loi de la refondation de l'Ecole de la

République française), les pédagogies de type socioconstructivistes sont recommandées. Or, bien qu'elles permettent aux élèves en difficulté d'acquérir des notions mathématiques (d de Cohen = .01 à .34 ; Bissonnette, Richard, Gauthier, & Bouchard, 2010), le gain d'apprentissage est plus important lorsqu'ils apprennent avec un enseignement explicite (d de Cohen = .58 à 1.45 ; Bissonnette et al., 2010)¹.

Le présent article a pour objectif de présenter les résultats d'une recherche menée en Martinique, territoire français où 50 % des écoles accueillent majoritairement des élèves issus de milieux défavorisés. L'hypothèse de cette étude est la suivante : les élèves de l'éducation prioritaire réussissent mieux s'ils apprennent avec un enseignement explicite que s'ils apprennent avec un enseignement socioconstructiviste ou usuel.

Pendant trois semaines, 14 classes d'élèves de 9 ans en moyenne ont appris à poser des divisions en utilisant la technique opératoire de la potence. Trois groupes sont constitués : 115 élèves apprennent avec un enseignement explicite, 95 apprennent avec un enseignement socioconstructiviste et 57 apprennent avec un enseignement usuel. Pour mesurer la différence de progrès entre le début et la fin de la séquence de mathématique, une même évaluation est proposée aux élèves. Elle comporte cinq divisions à poser et à calculer et deux problèmes de partage. Un score sur 20 points est attribué à chacune de ces évaluations. Il correspond à la somme des scores accordés aux huit compétences liées à l'apprentissage de la technique opératoire de la division : poser correctement la potence (score « potence »), poser correctement les soustractions intermédiaires (score « soustractions bien posées »), trouver le quotient juste (score « quotient »), trouver le reste juste (score « reste »), écrire correctement la division en ligne selon la formule $D = dq + r$ (score « réponse en ligne »), prendre en compte les deux premiers chiffres du dividende lorsque cela est nécessaire (score « XX »), abaisser correctement le zéro (score « zéro »), rédiger une phrase réponse aux problèmes posés (score « phrase réponse »).

Pour analyser l'effet du Type d'enseignement et de l'Évaluation sur les performances des élèves, autrement dit sur le changement de performance entre les deux évaluations, des analyses de variance (ANOVA) avec design mixte ont été réalisées.

Appliquée au score des différentes compétences, l'analyse révèle un effet significatif de l'Évaluation : les élèves des différents groupes progressent entre les deux évaluations. Le tableau 1 résume les résultats obtenus pour chaque compétence.

Les effets sont interprétés comme petits quand $\eta^2p < .06$ ou $d < .2$, moyens quand η^2p se situe entre .06 et .14 ou quand d est compris entre .3 et .8, et grands quand $\eta^2p > .14$ ou $d > .8$ (Cohen, 1988 ; Lakens, 2013).

Tableau 1
Effet de l'Évaluation sur les performances des élèves.

Score	Effet de l'Évaluation
potence	$F(1, 262) = 997.28, p < .001, \eta^2_p = .79$
soustractions bien posées	$F(1, 262) = 696.81, p < .001, \eta^2_p = .73$
quotient	$F(1, 262) = 494.02, p < .001, \eta^2_p = .65$
reste	$F(1, 262) = 481.93, p < .001, \eta^2_p = .65$
réponse en ligne	$F(1, 262) = 272.08, p < .001, \eta^2_p = .51$
XX	$F(1, 262) = 534.66, p < .001, \eta^2_p = .67$
zéro	$F(1, 262) = 393.12, p < .001, \eta^2_p = .60$
phrase réponse	$F(1, 262) = 362.41, p < .001, \eta^2_p = .58$

Par ailleurs, l'effet d'interaction prédit est significatif pour toutes les compétences évaluées (cf. Tableau 2).

Tableau 2
Effet d'interaction sur les performances des élèves

Score	Effet d'interaction
potence	$F(4, 262) = 9.20, p < .001, \eta^2_p = .120$
soustractions bien posées	$F(4, 262) = 6.12, p < .001, \eta^2_p = .086$
quotient	$F(1, 262) = 5.12, p < .001, \eta^2_p = .072$
reste	$F(1, 262) = 4.32, p < .010, \eta^2_p = .062$
réponse en ligne	$F(1, 262) = 16.84, p < .001, \eta^2_p = .210$
XX	$F(1, 262) = 6.97, p < .001, \eta^2_p = .100$
zéro	$F(1, 262) = 5.27, p < .001, \eta^2_p = .075$
phrase réponse	$F(1, 262) = 5.32, p < .001, \eta^2_p = .080$

Pour comprendre cette interaction, des comparaisons planifiées (contrastes) qui correspondent aux hypothèses *a priori* concernant les différences entre les groupes sont testées (Brauer & McClelland, 2005).

Le premier contraste teste l'effet de l'induction d'un changement de pratique pédagogique versus une pratique pédagogique usuelle. Autrement dit, il mesure l'effet de l'enseignement explicite et de l'enseignement socioconstructiviste versus l'enseignement usuel.

Le second contraste teste l'effet du type d'enseignement sur les performances des élèves selon qu'ils apprennent soit avec un enseignement explicite soit avec un enseignement socioconstructiviste. Autrement dit, il mesure l'effet de l'enseignement explicite versus l'enseignement socioconstructiviste.

Le tableau 3 résume les tailles d'effet du type d'enseignement sur les compétences acquises.

Tableau 3
Taille d'effet sur les performances des élèves

	Taille d'effet (d de Cohen)
Score « mettre en potence »	
Contraste 1	.05
Contraste 2	.44
Score des soustractions bien posées	
Contraste 1	.67
Contraste 2	.45
Score relatif à l'exactitude du quotient	
Contraste 1	.33
Contraste 2	.39
Score relatif à l'exactitude du reste	
Contraste 1	.38
Contraste 2	.41
Score relatif à l'exactitude du résultat posé en ligne	
Contraste 1	.97
Contraste 2	.35
Score « XX » (prise en compte du dividende)	
Contraste 1	non significatif
Contraste 2	.67
Score relatif à abaissement du zéro	
Contraste 1	.38
Contraste 2	.41
Score relatif à l'exactitude du résultat posé en ligne	
Contraste 1	.46
Contraste 2	.67

Résultats

Quelles que soient les compétences évaluées, les performances des élèves dans les conditions expérimentales sont meilleures que dans la condition contrôle, excepté pour le score XX. Autrement dit, l'introduction d'une modification de pratique pédagogique impacte significativement les performances des élèves. Par ailleurs, les performances des élèves qui ont reçu un enseignement explicite sont meilleures que celles des élèves qui ont reçu un enseignement socioconstructiviste. Le type d'enseignement impacte donc significativement les performances des élèves.

Discussion

Les résultats de cette étude montrent un effet important de l'enseignement explicite sur les performances mathématiques des élèves. Ils corroborent ceux de plusieurs auteurs travaillant sur l'efficacité de l'enseignement explicite en mathématiques (Baker, Gersten, & Lee, 2002 ; Kroesbergen, Van Luit, & Maas, 2004 ; Muijs & Reynolds, 2000).

Ce travail de recherche montre que l'enseignement explicite est efficace pour les élèves face à la difficulté scolaire. Toutefois, dans une classe hétérogène, un enseignant doit faire des choix pédagogiques. Or, imposer des dichotomies entre approches pédagogiques pourrait être contre-productif (Kyriakides, Christoforou, & Charalambous, 2013). Un bon enseignement n'est pas nécessairement associé à

une approche pédagogique particulière ; sa qualité consiste plutôt à faire des choix et des utilisations judicieuses de différentes composantes à partir d'approches différentes de manière à favoriser et à renforcer l'apprentissage des élèves (Creemers, Kyriakides, & Antoniou, 2013). Grossman et McDonald (2008) suggèrent ainsi que les tentatives de développer un cadre d'étude et de compréhension de l'enseignement et de ses effets ne devraient pas privilégier une approche par rapport à une autre et devraient plutôt être inclusives et sélectives. De fait, ce qui paraît important c'est que tous les enseignants connaissent un panel de stratégies pédagogiques et leurs conditions d'efficacité pour les utiliser de manière adaptée. Il serait effectivement dangereux de penser qu'un type d'enseignement doit être systématiquement et unanimement utilisé à tout moment, pour tout type d'élève et tout type de notion. Cela irait d'ailleurs à l'encontre de plusieurs réflexions de chercheurs (Clément, 2015 ; Gauthier, C. Bissonnette, S., & Richard, M., 2013) pourtant défenseurs de l'enseignement explicite. L'idée réside en la capacité de l'enseignant à choisir en fonction du degré de guidance qu'il souhaite mettre en œuvre selon les besoins de ces élèves. « Ainsi selon le niveau de compétences des élèves, la complexité de la tâche à accomplir et du temps dont l'enseignant dispose, l'enseignant se positionne sur un continuum lui permettant de choisir la meilleure option » (Clément, 2015, p. 146).

¹ Le d de Cohen permet de mesurer l'amplitude de l'effet d'une pratique pédagogique. L'amplitude de l'effet est interprétée comme petite quand $d < .2$, moyenne quand $.3 < d < .8$, et grande quand $d > .8$.

Références

- Baker, Scott, Gersten, Russel, Lee, Dae-Sik, « A synthesis of empirical research on teaching mathematics to low-achieving students », *The Elementary School Journal*, no 103. 2002, p. 51-73.
- Bissonnette, Steve, Richard, Mario, Gauthier, Clermont, Bouchard, Carl, « 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*, no 3. 2010, p. 1-35.
- Brauer, Markus, McClelland, Gary, « L'utilisation des contrastes dans l'analyse des données : Comment tester les hypothèses spécifiques dans la recherche en psychologie », *L'Année Psychologique*, no 105. 2005, p. 273-305.
- Clément, Céline, Efficacité de l'enseignement : L'exemple de l'enseignement explicite. In S. Zarrouk (Ed). *Penser l'efficacité en sciences de l'éducation : un regard multidisciplinaire*. Editions L'Harmattan, Paris, 2015, 238 p.
- Cohen, Jacob, *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge Academic, New York, 1988.
- Creemers, Bert P. M., Kyriakides, Leonidas, & Antoniou, Panayiotis, *Teacher professional development for improving quality in teaching*, Editions, Springer, the Netherlands, 2013, 262 p.
- Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance, « TIMSS 2015 Mathématiques et Sciences », 2016.
- Dutrevis, Michel, Toczek, Marie-Christine, « Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves : Le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France », *L'orientation scolaire et professionnelle*, no 36. 2007, p. 1-22.
- Chambon, Michel, « La représentation des disciplines scolaires par les parents d'élèves : Enjeux de valeurs, enjeux sociaux », *Revue Française de Pédagogie*, no 92. 1990, p. 31-40.
- Gauthier, Clermont, Bissonnette, Steve, Richard, Mario, *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*, coll. « pédagogie en développement », Editions De Boeck, Paris, 2013, 322 p.
- Grossman, Pam, McDonald, Morva, « Back to the future : directions for research in teaching and teacher education », *American Educational Research Journal*, no 45. 2008, p. 184-205.
- Kyriakides, Leonidas, Christoforou, Christiana, Charalambous, Charalambos, Y., « What matters for student learning outcomes : A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching », *Teaching and Teacher Education*, no 36. 2013, p. 143-152.
- Lakens, Daniël, « Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science : A practical primer for t-tests and ANOVAs », *The Frontiers in Psychology*, no 4. 2013, p. 1-12.
- Ministère de l'Éducation Nationale, *Bulletin Officiel spécial du 26 avril 2018*, Paris, 2018.
- Ministère de l'Éducation Nationale, *Un référentiel pour l'éducation prioritaire*. Paris, 2014, 18 p.
- Monteil, Jean-Marc, Huguet, Pascal, *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?*, Edition Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 2001, 159 p.
- Muijs, Daniel, Reynolds, David, « School Effectiveness and Teacher Effectiveness in Mathematics : Some Preliminary Findings From the Evaluation Of the Mathematics Enhancement Programme (Primary) », *School Effectiveness and School*, no 11. 2000 p. 323-337.
- TIMSS & PIRLS International Study Center, *TIMSS 2015 International results in mathematics*, 2015, 380 p.

L'échelle d'enseignement-apprentissage

Un outil créé à partir de la littérature scientifique pour mettre en œuvre l'enseignement explicite en classe



CHRISTOPHE BACO
Instituteur primaire, École
primaire du Sacré-Cœur, Mons
(Belgique)

Christophe Baco est actuellement instituteur primaire dans l'enseignement ordinaire, à l'école du Sacré-Cœur de Mons (Belgique). Avant d'exercer ce poste, il a travaillé pendant plusieurs années dans l'enseignement spécialisé auprès de publics en difficultés scolaires. La recherche de solutions pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages l'a amené à s'intéresser aux approches pédagogiques dites efficaces.

par **Christophe Baco**

Le texte présente « l'échelle d'enseignement-apprentissage », un outil pédagogique réalisé à partir de la littérature scientifique et permettant aux enseignants et à leurs élèves de mettre en œuvre l'enseignement explicite. L'outil ayant été testé dans une classe, le texte présente également des avis d'élèves quant aux étapes-clés de la démarche de l'enseignement explicite (modelage, pratique guidée et pratique autonome). De manière générale, à partir de la présentation de cet outil et de l'avis des élèves quant à celui-ci, le texte présente une réflexion sur l'utilité de l'enseignement explicite pour atteindre les missions prioritaires de l'enseignement en Belgique francophone.

1. De la littérature scientifique à la création et la mise en œuvre d'un outil pédagogique

En Belgique francophone, les quatre « missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire » que chaque enseignant doit mener à bien sont reprises dans l'article suivant du texte légal intitulé le décret « Missions » (Communauté française de Belgique, 1997) :

- « 1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
- 2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- 3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- 4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. » (p. 5)

Les enseignants doivent accomplir ces missions dans un contexte caractérisé par une grande liberté pédagogique. Celle-ci implique notamment qu'ils doivent choisir eux-mêmes les approches pédagogiques qu'ils emploient. Afin d'accomplir ces missions, en qualité d'enseignant, nous avons choisi de nous intéresser aux approches pédagogiques appuyées par des données probantes (Gauthier et al., 2013). Ce choix n'est pas anodin puisque beaucoup « d'innovations pédagogiques » dont les effets sur l'apprentissage des élèves ne sont pas prouvés (voire sont infirmés) sont diffusées à large échelle auprès des enseignants (Baillargeon, 2013). Or, quel enseignant ne désirerait pas assurer à un maximum d'élèves la réussite scolaire ?

La littérature scientifique a mis en évidence l'efficacité de plusieurs approches pédagogiques dites « instructionnistes » dont l'enseignement explicite (Gauthier et al., 2013). Selon Bocquillon et Derobertmeasure (2018), l'enseignement explicite est « une approche pédagogique efficace, c'est-à-dire qu'elle permet au plus grand nombre d'élèves de réussir, indépendamment de leurs caractéristiques initiales (Bloom, 1979, cité par Demeuse, Crahay et Monseur, 2005) » (p. 34). Les approches pédagogiques efficaces favorisent donc l'équité (Bocquillon & Derobertmeasure, 2018).

Dans un premier temps, ce texte présente un outil permettant aux enseignants, ainsi qu'à leurs élèves, de mettre en œuvre l'enseignement explicite. Cet outil a été conçu à partir des travaux initiaux de Rosenshine et Stevens (1986), ainsi que des travaux plus récents d'Archer et Hughes (2011), Bissonnette et Richard (2001), Bocquillon, Derobertmeasure et Demeuse (2018), Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) et Slavin (2009, 2014). Dans un second temps, des avis d'élèves ayant utilisé l'outil sont présentés et mis en lien avec la littérature. Enfin, ce texte explique en quoi cet outil et la démarche d'enseignement explicite en général sont utiles pour atteindre les quatre missions précitées.

Afin d'opérationnaliser les informations issues de la littérature scientifique en un outil pédagogique, nous avons procédé en deux temps. Premièrement, nous avons collecté les extraits de la littérature scientifique correspondant à chaque étape-clé de l'enseignement explicite. Dans un second temps, à partir de ces extraits, nous avons rédigé un texte court et adapté aux enfants explicitant les différentes étapes. Nous avons également réalisé un support visuel représentant chacune des étapes de manière imagée. Il convient de souligner qu'une utilisation pertinente de cet outil nécessite la lecture par l'enseignant de l'ouvrage de référence de Gauthier, Bissonnette et Richard (2013). A titre d'exemple, le tableau suivant présente le travail d'opérationnalisation de la littérature scientifique réalisé pour l'étape intitulée « présentation et justification de l'objectif ».

Exemple d'opérationnalisation de la littérature scientifique en une étape de l'outil

Présentation et justification de l'objectif

(Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier & al., 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986)

Temps 1 : Collecte d'extraits issus de la littérature scientifique

Présentation de l'objectif :

Extrait 1 :

« In general, researchers have found that when effective teachers teach well structured subjects, they :

[...] Begin a lesson with a short statement of goals. » (Rosenhine & Stevens, 1986, p. 377)

Extrait 2 :

« Il est important que l'enseignant commence la leçon en expliquant clairement quel en est le but [...] » (Gauthier & al., 2013, p. 176)

Extrait 3 :

« After gaining their attention, provide your students with information about the goal of the lesson. This clearly lets the students know what they are going to learn [...] » (Archer & Hughes, 2011, p. 25)

Justification de l'objectif :

Extrait 4 :

« L'enseignant ne doit pas seulement énoncer clairement aux élèves ce qui doit être appris, mais leur expliquer pourquoi il est important de l'apprendre. [...] Hollingsworth et Ybarra (2009, p. 161) mentionnent trois ordres de raisons que l'enseignant peut invoquer pour justifier l'étude d'un contenu : son importance sur le plan personnel [...] ; son importance sur le plan scolaire, au sens où le nouveau contenu peut être utile pour l'examen à venir ; enfin, son importance dans la « vraie vie » [...], dans la mesure où l'élément nouveau sera utile pour l'exercice d'une tâche concrète, d'un métier donné ou, plus globalement, pour la société » (Gauthier & al., 2013, p. 177).

Extrait 5 :

« By discussing the relevance of the target skill, you can increase students motivation for learning the skill and the probability that they will use the skill once it has been mastered » (Archer & Hughes, 2011, p. 25)

Temps 2 : Opérationnalisation des extraits de la littérature en une vignette composée d'un texte et d'une image significative



Pour guider au mieux les enseignants et les élèves dans leur démarche, le texte lié à chaque étape décrit les actions attendues de la part de l'enseignant (à la troisième personne du singulier) et des élèves (à la première personne du singulier), comme l'illustre la figure suivante.



L'outil est présenté dans son intégralité dans une version longue de ce texte (Baco & Bocquillon, 2019), réalisée en collaboration avec l'Institut d'Administration scolaire de l'Université de Mons (Belgique) et disponible en ligne.



2. De l'outil théorique à la salle de classe

L'échelle de l'enseignement-apprentissage a été utilisée auprès d'un public de 19 élèves de 4^{ème} primaire (9-10 ans). Cet outil a été affiché au tableau et une version courte a été collée sur les bancs des élèves. Ceux-ci pouvaient alors déplacer un pion pour suivre les étapes de l'enseignement-apprentissage. En parallèle, les étapes de l'enseignement explicite ont été enseignées explicitement et pratiquées en contexte (Bissonnette & al., 2017).

Plusieurs mois après l'implantation de l'outil, nous avons organisé un débat de 75 minutes avec les élèves. Pour cet article, nous avons retranscrit, à titre illustratif, des interventions d'élèves relatives à 3 « étapes-clés » de l'enseignement explicite, à savoir le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome.

Le modelage



O. : « Moi, je trouve que c'est bien parce que ceux qui n'arrivent pas à trouver sans que vous expliquiez, ils peuvent rester pendant une demi-heure bloqués alors que ceux qui ont déjà trouvé, ils sont à l'avance et tout le monde ne finit pas en même temps. »

En ce qui concerne le modelage, on constate que cet élève, qui exprime une certaine solidarité envers ses camarades, a repéré l'un des enjeux de l'enseignement explicite, à savoir le fait d'outiller tous les élèves de la même manière dès le début de l'apprentissage pour favoriser la réussite du plus grand nombre (Bocquillon & Derobertmeasure, 2018).

La pratique guidée



T. : « C'est drôle parce qu'en fait, on explique le premier exemple ou le deuxième à son voisin (ou sa voisine) et quand on lui explique, on se prend un peu pour un grand et ça nous permet aussi de comprendre que lui il le comprend bien aussi. »

L. : « C'est pour les deux, pour celui qui explique et pour celui qui va entendre. Celui qui explique, il doit chercher dans sa mémoire ce qu'il a appris et ce qu'il a entendu. »

B. : « C'est plus facile, parce que comme ça tu apprends et en même temps tu joues. C'est bien quoi. »

Les élèves ont perçu que les actions associées à l'enseignement réciproque (expliquer, écouter, donner de la rétroaction) sont bénéfiques aux deux élèves le pratiquant ensemble. Par ailleurs, contrairement aux idées reçues, les élèves mettent en avant le côté ludique de l'enseignement explicite, ce qui rejoint les propos de Gauthier et ses collègues (2013), qui précisent que l'enseignement explicite est une approche qui rend les élèves actifs.

La pratique autonome



D. : « Moi, je trouve que c'est bien parce que s'il y en a qui n'arrivent pas, c'est parce qu'ils n'ont pas bien compris donc ils doivent aller chez vous donc vous leur réexpliquez et après ils y arrivent tous seuls. »

G. : « C'est bien parce que quand on travaille seul, quand on a bien écouté, on peut se dire je sais faire ça. »

R. : « Le travail autonome, c'est chouette en fait, c'est quand ceux qui apprennent plus vite ont plus de travail et ceux qui apprennent plus lentement ou qui ont des difficultés, ils ont aussi des feuilles comme ça on travaille mieux [...] »

La lecture des verbatim révèle une certaine satisfaction exprimée de la part ces élèves, qui sont contents de réussir la tâche seuls après être passés par les autres étapes et témoignent d'une certaine confiance en leurs capacités.

Qui plus est, certains élèves ont perçu la différenciation qui se situe à cheval entre la pratique guidée et la pratique autonome. Au cours de la différenciation, les élèves qui en ont besoin, poursuivent la pratique guidée alors que les autres débutent la pratique autonome (Gauthier et al., 2013).

4. Conclusion

Comme le montre l'analyse des verbatim, la démarche d'enseignement explicite dans son ensemble est une manière de concrétiser les quatre missions du décret de 1997.

Tout d'abord, les missions 2 (« amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place

active dans la vie économique, sociale et culturelle ») et 4 (« assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale ») sont favorisées en permanence par la mise en œuvre des trois étapes que sont le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome dont la progression est prévue pour favoriser la réussite du plus grand nombre et en particulier des élèves en difficultés (Gauthier & al., 2013).

Ensuite, les verbatim montrent que les élèves manifestent des comportements solidaires à plusieurs étapes de la démarche. Ainsi, à propos du modelage, un élève met en évidence qu'il est important que l'enseignant présente les démarches à tout le monde, car certains éprouvent des difficultés à les découvrir par eux-mêmes. L'étape de la pratique guidée, quant à elle, est également propice à la manifestation de comportements solidaires, notamment lors de l'enseignement réciproque. Qui plus est, certains élèves ont même compris l'importance de la différenciation qui s'opère entre la pratique guidée et la pratique autonome. La mise en œuvre de ces comportements solidaires favorisée par la mise en place de l'enseignement explicite contribue ainsi à la formation de « citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures » (CFB, 1997).

Enfin, les verbatim témoignent d'une certaine confiance en leurs capacités ressentie par les élèves lorsqu'ils parviennent à réaliser la tâche en autonomie, après avoir reçu toutes les clés pour le faire de la part de l'enseignant et de leurs camarades. Cela semble donc contribuer à l'atteinte de la première mission, à savoir « promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ».

Nous tenons à remercier tous les élèves de la classe pour le débat particulièrement riche mené avec beaucoup de maturité !

Références

- Archer, Anita, Hughes, Charles, Explicit instruction, Effective and Efficient Teaching, coll. « What Works for Special-Needs Learner », Guilford Press, New York, 2011, 290 p.
- Baco, Christophe, Bocquillon, Marie, « Comment rendre visibles les étapes de l'enseignement explicite en classe ? L'échelle d'enseignement-apprentissage : un outil créé à partir de la littérature scientifique », Working Papers de l'INAS, WP02/2019, mars 2019, p 1-32, Site Internet de l'INAS : https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/publications/Documents/working-papers/WP02_2019_Baco_Bocquillon.pdf consulté le 31mars 2019
- Baillargeon, Normand, Légendes pédagogiques, l'autodéfense intellectuelle en éducation, coll. « Essai Libre », Les Éditions Poètes de brousse, Montréal, 2013, 271 p.
- Bissonnette, Steve, Richard, Mario, Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme, coll. « Didactique », Chenelière McGraw-Hill, Montréal, 2001, 138 p.
- Bissonnette, Steve, Gauthier, Clermont, Castonguay, Mireille, L'enseignement explicite des comportements, Pour une gestion efficace des comportements en classe et dans l'école, Chenelière Éducation, Montréal, 2017, 251 p.
- Bocquillon, Marie, Derobertmasure, Antoine, « L'enseignement explicite, un modèle efficace issu des salles de classe », Revue PROF, no 38, juin-juillet-août. 2018, p. 35-36.
- Bocquillon, Marie, Derobertmasure, Antoine, Demeuse, Marc, « Les recherches sur l'enseignement efficace en bref (3^e édition) », Working Papers de l'INAS, WP02/2018, septembre 2018. p. 1-24. Site Internet de l'INAS : https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/publications/Documents/working-papers/WP02_2018_Bocquillon.pdf consulté le 23 février 2019.
- Communauté Française de Belgique (1997), « Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre », Site Internet de la CFWB : http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_000.pdf. consulté le 23 février 2019.
- Gauthier, Clermont, Bissonnette, Steve, Richard, Mario, Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages, Coll. « Pédagogie en développement », De Boeck, Bruxelles, 2013, 321 p.
- Rosenshine, Barak, Stevens, Robert, Teaching Functions, dans Wittrock, Merlin (dir), Handbook of Research on Teaching, 3^{ème} édition, Macmillan, New York, 1986, p. 376-391.
- Slavin, Robert E., Educational Psychology, Theory and Practice, Pearson, Boston, 2009, 570 p.
- Slavin, Robert E., Good Instruction is Good Classroom management, dans Slavin, Robert E. (dir), Classroom management & Assessment, Corwin, SAGE, Thousand Oaks, 2014, p. 76-79.

L'enseignement explicite des comportements

« D'informer à enseigner »



MARTIN BOURGEOIS
Conseiller pédagogique en
adaptation scolaire, commission
scolaire des Laurentides

Détenteur d'un baccalauréat en psychoéducation, son parcours professionnel l'a amené à œuvrer auprès de clientèles variées présentant des problématiques au niveau de l'adaptation scolaire ou relevant du trouble du comportement.

Depuis près de 10 ans, la commission scolaire des Laurentides lui a confié la responsabilité d'accompagner les écoles dans l'implantation du soutien aux comportements positifs (SCP) afin de supporter ce changement de pratiques dans les écoles ciblées.



MYLÈNE AUDET, M.Ps.éd.
Psychoéducatrice, commission
scolaire des Laurentides

Détentrice d'une maîtrise en psychoéducation de l'Université de Montréal, Mylène travaille en collaboration avec la commission scolaire des Laurentides depuis 2014. Elle a développé et implanté un modèle d'organisation des services scolaires d'une école secondaire pour le volet comportemental et pédagogique, basé sur le modèle de « Réponse à l'Intervention ». On observe que son modèle a permis d'augmenter les taux de réussite et à réduire les écarts de conduite mineurs et majeurs dans son école.

par **Martin Bourgeois** et **Mylène Audet**

La gestion des comportements en classe et dans l'école représente un défi important pour les intervenants scolaires. Des recherches ont montré que l'enseignement explicite des comportements attendus à l'école est une pratique efficace pour augmenter la discipline des élèves dans les classes et les différentes aires de vie de l'école. L'enseignement explicite des comportements implique de passer de l'information aux élèves quant aux règles et sanctions prévues au code de vie de l'école à l'enseignement d'attentes comportementales formulées de manière positive et enseignées à l'aide de modelages, de pratiques guidées et de pratiques autonomes. L'objectif de cet article est de décrire l'enseignement explicite des comportements tel qu'il est mis en place dans les écoles de la commission scolaire des Laurentides. Pour ce faire, il présente en quoi il est important d'enseigner explicitement les comportements attendus aux élèves, ainsi qu'une démarche pour y arriver.

Enseigner des attentes comportementales, pourquoi ?

L'enseignement des comportements ne date pas d'hier. En effet, les écrits de Goldstein (1981) sur les habiletés sociales nous ont montré qu'un comportement peut s'enseigner et qu'il peut donc être appris. Par conséquent, il importe de conscientiser que certaines difficultés comportementales peuvent être, pour certains élèves, la résultante d'un manque d'enseignement et d'apprentissage sur le plan comportemental. Ainsi le répertoire comportemental diffère d'un élève à l'autre.

De nos jours, la gestion des comportements représente un défi important pour le milieu scolaire et des recherches ont montré que l'enseignement des attentes comportementales ou des comportements attendus à l'école se révèle une pratique essentielle afin d'augmenter la discipline des élèves dans l'école et les salles de classe (Bissonnette, Gauthier & Castonguay, 2016 ; Evertson & Emmer, 2017). De plus, pour être efficace, l'enseignement des attentes comportementales doit être explicite (Evertson & Emmer, 2017). L'enseignement explicite des comportements doit être envisagé au même titre que l'enseignement explicite de stratégies en lecture, en écriture ou en mathématiques (Bissonnette et al., 2016).

L'enseignement explicite des comportements bouscule le monde de l'éducation car il indique aux intervenants scolaires la nécessité de passer de l'information des élèves quant aux règles et sanctions prévues au code de vie de l'école à l'enseignement d'attentes comportementales formulées de manière positive et enseignées à l'aide de modelages, de pratiques guidées et de pratiques autonomes. L'objectif de cet article est de décrire l'enseignement explicite des comportements tel qu'il est vécu dans les écoles de la commission scolaire des Laurentides. Dans un premier temps, nous présentons en quoi il est important d'enseigner explicitement les attentes comportementales aux élèves. Dans un second temps, nous présentons une démarche pour y parvenir.

Une caractéristique de la formulation d'une attente comportementale est son énoncé positif. L'attente comportementale doit être formulée de telle sorte que l'élève sache exactement ce que l'on attend de lui. Par exemple, la formulation suivante : « Dans les corridors, je marche » est sans équivoque et claire pour tous les élèves. Traditionnellement, la rédaction des attentes comportementales est formulée à la négative telle que : « Dans les corridors, on ne court pas ». Cette formulation n'indique pas clairement aux élèves ce qu'ils doivent faire dans le corridor. Cette situation risque fort d'augmenter les écarts de conduite. Savoir ce qu'il ne faut pas faire n'indique pas aux élèves quels comportements adopter, particulièrement auprès des élèves ayant des difficultés comportementales.

L'enseignement des attentes comportementales, comment ?

Lorsqu'il est question d'enseigner explicitement les attentes comportementales, il est nécessaire, en premier lieu, d'avoir une vision commune de ces dernières, et ce, pour chacune des différentes aires de vie qui composent l'école. Pour y arriver, une équipe de gestion des comportements est formée dans l'école et celle-ci identifie, au départ, des valeurs qu'elle désire préconiser auprès des élèves. Par la suite, ces valeurs sont transformées en attentes comportementales pour chacun des lieux de l'école ou aires de vie. L'objectif est de construire une matrice comportementale sur laquelle apparaissent les différentes aires de vie de l'école et les comportements attendus des élèves dans chacune d'entre-elles. Le tableau 1 montre le travail réalisé dans une école.

Valeurs retenues et comportements observables									
MILIEUX DE VIE									
	En salle de classe incluant les sorties scolaires	Corridors, escaliers et casiers	Plein air et gymnase	Aires de dîner et environnement extérieur	Salle de toilettes	Bibliothèque et laboratoires	Local de retrait	Transport scolaire	
VALEURS	Respect	- J'arrive calmement en classe. - Je lève la main et j'attends mon droit de parole. - J'écoute les adultes et mes pairs attentivement.	- Je respecte l'espace et la propriété des autres. - Je circule en marchant et sans bousculer.	- Je fais preuve d'un bon esprit sportif. - J'adhère aux 10 commandements du plein air.	- Je communique de façon adéquate. - Je m'alimente sainement. - J'utilise l'espace adéquatement.	- Je respecte mon intimité et celle des autres. - Je demeure silencieux. - Je prends soin des volumes et des ordinateurs. - J'utilise l'aménagement soigneusement.	- Je m'installe en silence et je m'occupe de ma personne. - J'exprime clairement et calmement les motifs de mon séjour lorsque j'ai le droit de parole.	- J'applique les règlements du transport de la CSL. - Je coopère avec le chauffeur pour la sécurité de tous.	
		- J'utilise le vouvoiement lorsque je m'adresse à un adulte dans l'école. - J'utilise un langage et des gestes respectueux. - Je garde les lieux propres et libres de graffitis et de vandalismes. - J'adopte une attitude pacifique en rejetant toute forme de violence qu'elle soit physique, psychologique ou verbale. - Je fais preuve de savoir-vivre.						- J'adopte le ton de voix approprié.	
		Implication	- Je m'engage dans ma réussite. - Je m'applique et je remets des travaux de qualité dans les délais prévus. - Je participe activement.	- Mon casier est un outil de travail, je le garde propre. - Je me rends directement à l'endroit nommé.	- Je participe activement.	- Je me soucie de faire attention à la propriété d'autrui.	- J'utilise la salle des toilettes adéquatement.	- Je profite des ressources humaines et matérielles pour assurer mon succès.	- Je rencontre l'adulte avec qui je dois régler le différend. - Je réintègre une fois le différend réglé.
- Je m'organise efficacement. - Je reconnais, je développe et j'utilise mes talents et mes habiletés.				- Je montre l'exemple par mes bons comportements. - Je m'engage à demander ou à offrir de l'aide.					
Responsabilité	- Je m'installe à ma place. - J'applique les consignes données. - J'utilise mon agenda. - Je prends soin du matériel.		- Je conserve le même casier que l'on m'a assigné en début d'année. - Je circule calmement avec mon laissez-passer.	- Je porte la bonne tenue sportive. - Je porte l'équipement sécuritaire exigé.	- Je jette mes déchets à la poubelle. - Je traverse la rue au passage piétonnier. - Je reste dans les aires de divertissement prévues.	- Je quitte dès que j'ai terminé mes besoins.	- Je retourne les livres à la date prévue et en bon état. - Je me conforme aux modalités convenues dans le contrat TIC.	- Je me rends directement au local avec mon matériel. - Je fais le travail demandé sérieusement. - Je fais signer par mes parents tous les documents.	- Je m'assois correctement à la place qui m'est assignée par le conducteur et j'y reste pendant tout le transport.
	- Je suis au bon endroit au bon moment. - Je prends soin de mon environnement. - J'applique le code vestimentaire de mon école donc je choisis des vêtements adéquats et appropriés selon mon horaire.					- Je limite mes déplacements. - Je laisse l'en droit propre.			

Tableau 1 : exemple de matrice de comportement

L'enseignement des attentes comportementales à l'aide d'un plan de leçon

Une fois la matrice réalisée, il est nécessaire d'offrir aux enseignants un soutien pour l'enseignement des attentes comportementales car cela représente un changement de pratique important. Pour ce faire, l'équipe de gestion des comportements construit un plan de leçon pour chacune des aires de vie de l'école afin de soutenir l'enseignement des attentes comportementales auprès des élèves.

Le plan de leçon se veut un outil soutenant l'enseignement des comportements attendus et il est basé sur les étapes de l'enseignement explicite telles que décrites par Gauthier et ses collègues (2013). Les attentes comportementales sont enseignées explicitement aux élèves afin que ces derniers aient des exemples concrets des comportements attendus dans chacune des aires de vie de l'école. Ainsi, les attentes comportementales sont modélisées, pratiquées et reconnues par l'ensemble des membres du personnel, augmentant fortement les probabilités que les comportements attendus des élèves apparaissent à nouveau.

Les différentes parties du plan de leçon

La première partie du plan de leçon indique aux enseignants le « quoi enseigner » dans une aire de vie visée, c'est-à-dire les valeurs préconisées et les comportements attendus dans un lieu précis. Les valeurs et les comportements attendus proviennent de la matrice comportementale élaborée antérieurement. Ainsi, lors d'une leçon d'enseignement explicite de comportements, l'enseignant débute la leçon en nommant aux élèves les comportements attendus dans un lieu précis de l'école (exemples : cafétéria, corridors, etc.).

La seconde partie du plan de leçon indique aux enseignants le rationnel à tenir aux élèves expliquant pourquoi il est important d'adopter les valeurs et les comportements attendus dans un lieu précis de l'école. Une fois les comportements attendus nommés lors d'une leçon d'enseignement explicite, l'enseignant explique pourquoi il importe d'adopter lesdits comportements. Bien qu'il soit important d'indiquer aux élèves pourquoi il faut adopter les comportements attendus dans un lieu précis, cette étape est parfois négligée lors des leçons d'enseignement explicite de comportement. Nommer le pourquoi lors de l'enseignement des comportements permet aux élèves de se construire une vision concrète des comportements attendus et leur permet également d'anticiper de possibles réinvestissements de ces comportements dans d'autres contextes.

La troisième partie du plan de leçon présente les comportements que l'enseignant doit modeler devant les élèves dans un lieu précis. Dans cette partie du plan, il est indiqué précisément aux enseignants pour un lieu précis quels sont les exemples de comportements attendus qui doivent être modélisés devant les élèves ainsi que les contre-exemples ou les comportements à éviter devant également être objet de modelage. Lors de la leçon d'enseignement explicite, nous avons observé que cette étape permet aux élèves de mieux comprendre l'intention pédagogique entourant l'enseignement des attentes comportementales. Il importe de mentionner que les attentes comportementales ou les comportements attendus dans un lieu précis ou une aire de vie sont toujours enseignées en contexte réel. Par exemple, les comportements attendus dans les corridors sont modélisés par l'enseignant dans les corridors.

Deux éléments sont à ne pas oublier lors du modelage des comportements. Le premier est l'exécution par l'enseignant, en contexte réel, des exemples et des contre-exemples devant les élèves car ceux-ci doivent voir concrètement les comportements désirés et ceux à éviter. Le second élément est la verbalisation à haute voix par l'enseignant devant les élèves du discours intérieur qu'il se tient lors de l'exécution des comportements. Cet élément favorise le développement de la métacognition auprès des élèves. En plus d'outiller davantage le répertoire comportemental des élèves par de bons comportements, leur répertoire cognitif est également mieux outillé en leur suggérant un discours interne positif.

La quatrième partie du plan consiste pour l'enseignant à réaliser le modelage avec les élèves.

La cinquième partie du plan représente la pratique guidée de l'enseignement explicite des comportements. Lors de la pratique guidée d'une leçon d'enseignement explicite, l'enseignant prend le temps de vérifier ce que les élèves ont compris du modelage des comportements, en leur demandant de reproduire uniquement les comportements désirés ou les exemples. En effet, il est contre-indiqué de demander aux élèves de pratiquer des comportements à éviter ou les contre-exemples ! À ce moment de la leçon, la rétroaction prend tout son sens. Il importe de féliciter les élèves qui exécutent les bons comportements et de corriger les comportements inadéquats en remontrant les comportements attendus. Avant de passer à l'étape de la pratique autonome, l'enseignant doit s'assurer que tous les élèves maîtrisent les comportements attendus.

La sixième partie du plan de leçon est la pratique autonome. À cette étape, les élèves réinvestissent au quotidien les comportements enseignés lors du modelage et ceux pratiqués lors de la pratique dirigée. C'est l'occasion pour les membres du personnel d'observer les comportements des élèves dans le vécu partagé et de valoriser ceux qui adoptent les comportements attendus par du renforcement positif.

Le tableau 2 présente un plan de leçon concernant les valeurs et les comportements attendus dans une cafétéria.

PLAN DE LEÇON – SALLE DE CLASSE	
Étape 1: Identification des comportements à enseigner	
Valeurs	Comportements
Respect Implication Responsabilité	- Je m'assois correctement. - Quand quelqu'un parle, j'écoute. - Je parle aux moments appropriés. - Je m'engage dans ma réussite. - Je m'applique et je remets des travaux de qualité dans les délais prévus. - Je participe activement. - Au son de la cloche, je suis assis prêt à travailler. - J'utilise mon agenda pour bien gérer mon temps et mes tâches. - J'apporte mon matériel. - Je fais la tâche demandée.
Étape 2: Intentions qui motivent l'enseignement de ces attentes	
- Favoriser l'écoute et la collaboration; - Maximiser le temps d'apprentissage; - Développer de bonnes habitudes de travail.	
Étape 3: Les exemples positifs et contrexemples	
Exemples positifs	Exemples négatifs (<i>contreexemple</i>)
- Je m'assois droit, le dos appuyé au dossier, les genoux à l'intérieur des pattes du pupitre et les 4 pattes de la chaise sur le sol. - Je me tais, je regarde la personne qui parle, je hoche la tête. - Avant de lever la main, je réfléchis sur la pertinence de mon commentaire et de ma question. - Je lève la main pour demander le droit de parole et j'attends mon tour. - Je suis assis en position d'écoute, mon matériel est prêt. - J'inscris mes travaux, mes récupérations et les tâches dans l'agenda. - J'ai tout le matériel nécessaire. - J'exécute immédiatement les consignes reliées à la tâche demandée. - J'utilise le temps donné pour compléter la tâche dans les délais.	- Je suis assis sur deux pattes. - Je suis appuyé sur le mur. - Je suis « évaché » sur ma chaise/bureau. - Je fais autre chose et ne porte pas attention lorsque les autres parlent. (ex : dessiner, écrire, communiquer verbalement ou par geste, lire, poser une question à laquelle on a déjà répondu...) - Je ne filtre pas mes commentaires (ex : « ta gueule », « t'es con », « faut-il vraiment faire ça? »...) - Je parle sans lever la main et sans recevoir le droit de parole. - Je flâne dans la classe ou dans le corridor. - Je demande de sortir avant même que le cours soit commencé. - J'écris des choses inappropriées. - Je n'ai pas de crayon. - Je n'ai pas une partie de mon matériel. - Je perds mon temps durant la tâche. - Je trouve des excuses pour ne pas faire le travail. - Je bâcle le travail. - Je ne remets pas le travail.
Étape 4: Modelage des attentes comportementales	
- Modelage par l'enseignant de tous les comportements (positifs et négatifs); - Pratique, en contexte, des comportements positifs par les élèves avec le membre du personnel. - Rétroaction aux élèves de la part du membre du personnel.	
Étape 5: Pratique guidée	
- Afficher les valeurs et les comportements ciblés; - Apporter les affiches à l'attention des élèves. - Reconnaître les attentes comportementales par renforcements sociaux ou tangibles.	
Étape 6: Pratique autonome	
- Signifier positivement les bons comportements aux élèves; - Reconnaître les efforts de toute la classe lorsqu'un comportement est acquis. - Pratiquer les attentes comportementales périodiquement au besoin.	

Tableau 2 Un plan de leçon d'enseignement explicite des comportements

L'enseignement des attentes comportementales, à quel moment ?

L'enseignement des attentes comportementales est l'une des interventions efficaces à utiliser à l'intérieur d'un modèle de réponse à l'intervention (RAI). Le modèle RAI propose sur le plan comportemental généralement trois paliers d'interventions : le palier 1 propose à tous les élèves des interventions préventives qui favorisent l'adoption des comportements attendus. Malgré ces interventions, certains élèves auront besoin d'interventions supplémentaires fournies en plus petit groupe du palier 2 afin d'adopter les comportements attendus. Finalement, quelques élèves ont des besoins importants qui nécessitent des interventions individuelles du palier 3 car les interventions des paliers 1 et 2 sont insuffisantes et infructueuses pour ceux-ci. L'enseignement des attentes comportementales peut être utilisé à chacun des paliers du modèle RAI.

L'enseignement des attentes comportementales s'adressant à tous les élèves (palier 1 du modèle RAI)

Tel que mentionné précédemment, au départ l'école doit former une équipe en gestion des comportements qui élabore une matrice de comportements et construit pour chacun des lieux de l'école un plan de leçon d'enseignement explicite. Par la suite, l'équipe en gestion des comportements planifie dès le début de l'année scolaire l'enseignement des plans de leçon pour tous les lieux de l'école. Pour y arriver, l'équipe élabore un horaire et détermine qui est responsable de l'enseignement des comportements pour chacun des lieux. De cette manière, on s'assure que tous les élèves recevront l'enseignement des attentes comportementales. Cette planification et l'utilisation des plans de leçon amènent une grande cohérence entre les membres du personnel et ont une incidence positive sur le sentiment de collaboration vécu entre chacun des acteurs scolaires.

De plus, l'équipe prévoit également le réenseignement des attentes comportementales à différents moments clés de l'année scolaire comme les retours de congé, les fins d'étapes etc., et ce, afin de prévenir les écarts de conduite des élèves. En fonction des comportements observés, l'équipe peut également planifier qu'un réenseignement est nécessaire pour l'ensemble des élèves dans une aire de vie particulière.

L'enseignement des attentes comportementales s'adressant à des sous-groupes d'élèves (palier 2 du modèle RAI)

Malgré les interventions du premier palier, plusieurs élèves auront besoin d'interventions supplémentaires du second palier. Ainsi il est possible de regrouper en sous-groupe les élèves qui manifestent des écarts de conduite répétitifs dans une aire de vie spécifique. Les élèves regroupés se voient offrir un réenseignement des comportements attendus et des

pratiques supplémentaires dans le lieu visé. Ce réenseignement des comportements en sous-groupe d'élèves représente une intervention éducative et formative plutôt qu'une punition des élèves ayant des écarts de conduite.

De plus en plus d'écoles au sein de notre commission scolaire ont abandonné la traditionnelle fiche de réflexion à compléter par l'élève lors d'un écart de conduite au profit d'un réenseignement en sous-groupe des comportements attendus dans une aire de vie spécifique à l'aide d'un plan de leçon. Selon ces écoles, cette intervention semble nettement plus efficace que les mesures usuelles de type punitif.

L'enseignement des attentes comportementales fourni individuellement à quelques élèves (palier 3 du modèle RAI)

Malgré les interventions des paliers 1 et 2, quelques élèves ont besoin d'un réenseignement individuel des attentes comportementales afin d'adopter les comportements désirés. Dans ce contexte, le plan de leçon guidera l'intervention individuelle.

Ainsi, l'enseignement des attentes comportementales à l'aide de plans de leçon est l'un des moyens à utiliser dans un continuum d'interventions à différents paliers du modèle RAI.

Conclusion

L'enseignement des attentes comportementales à l'aide des plans de leçon représente pour les écoles de notre commission scolaire, un outil d'intervention puissant utilisable tout au long de l'année scolaire. L'enseignement des comportements constitue un changement important en éducation car le personnel doit délaisser la croyance que les indisciplines doivent être punies, et ce, au profit de moyens préventifs tels que l'enseignement explicite des comportements attendus et la valorisation des élèves qui adoptent ces comportements.

Au cours des neuf dernières années, notre commission scolaire a fait le constat que l'enseignement explicite des comportements attendus, par le biais des plans de leçons combinés à un éventail d'autres pratiques efficaces en matière d'encadrement des comportements des élèves, a contribué à une réduction significative des incidents de violence, d'intimidation et d'indiscipline, et ce, tant dans les classes que dans les autres lieux des écoles. Par conséquent, nous soutenons les écoles qui élaborent des plans de leçon afin d'enseigner explicitement les comportements attendus. L'enseignement explicite des comportements est une intervention ritualisée au sein de la majorité des écoles de notre commission scolaire. Ces mesures contribuent à la création d'un climat scolaire positif favorisant l'enseignement et l'apprentissage à l'intérieur de nos écoles.

Références

- Bissonnette, Steve, Gauthier, Clermont, Castonguay, Mireille, L'enseignement explicite des comportements, Pour une gestion efficace des comportements en classe et dans l'école, Chenelière Éducation, Montréal, 2016, p. 251.
- Evertson, Carolyn, Emmer, Edmund. Classroom Management for Elementary Teachers, 10th Edition, Pearson, Boston, 2017, p. 330.
- Gauthier, Clermont, Bissonnette, Steve, Richard, Mario, Enseignement explicite et réussite des élèves, La gestion des apprentissages, ERPI Éducation, Montréal, 2013, p. 322.
- Goldstein, Arnold, Psychological skill training : The Structured Learning technique. Pergamon Press, New York, 1981, p. 255.

Une expérience de développement professionnel en enseignement efficace et explicite

Le cas de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys



ANNE RINGUETTE,
B.Éd., B.A., M.A.

Anne Ringuette est enseignante à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et chargée d'encadrement à l'Université TÉLUQ où elle accompagne des enseignants qui s'inscrivent au programme en *Efficacité de l'enseignement et des écoles*. Elle est détentrice d'un baccalauréat en éducation de l'Université d'Ottawa et d'une maîtrise en anthropologie de l'Université de Montréal. Elle s'intéresse à l'apport des communautés de pratique dans le processus de développement professionnel.



MARIEKE ZAVALLONE, M. Éd.
Professeure invitée
Responsable de l'équipe
d'encadrement des cours et
de la formation TÉLUQ
Partenariat CSMB-TÉLUQ

Marieke Zavallone est directrice d'établissement scolaire à la CSMB. Elle travaille actuellement à la coordination des activités d'encadrement des cours universitaires de 2^e cycle et de la formation dans le *Programme en efficacité de l'enseignement et des écoles (EDU-TÉLUQ)*.



NATHALIE PARENT
Professeure invitée
Encadrement des cours et
de la formation continue en
efficacité de l'enseignement
Partenariat CSMB-TÉLUQ

Nathalie Parent est enseignante à la CSMB, en prêt de services à la TÉLUQ depuis deux ans. Elle est responsable de l'encadrement des cours universitaires de 2^e cycle dans le programme en *Efficacité des écoles et de l'enseignement (EDU-TÉLUQ)* pour le volet enseignant. Afin d'optimiser l'utilisation des pratiques probantes dans les classes, elle travaille actuellement à l'élaboration de l'accompagnement de la formation continue pour la CSMB.

par **Anne Ringuette** en collaboration avec
Marieke Zavallone et **Nathalie Parent**

Selon plusieurs études, l'enseignement explicite est au cœur de pratiques d'enseignement efficaces et porteuses de réussite scolaire. Au Québec, cette approche gagne du terrain, mais n'occupe pas la place centrale qu'elle devrait dans les pratiques des enseignants en exercice. Dans cet article, il sera question d'un projet de développement professionnel en enseignement efficace et explicite à la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Nous verrons comment ce projet s'inscrit dans des pratiques efficaces de formation continue.

Dans les dernières années, le recours aux données probantes issues de la recherche tend à s'imposer comme un passage obligé dans le monde de l'éducation. De ces études visant à évaluer l'impact de diverses interventions éducatives sur la réussite scolaire émane un principe fondamental, qui stipule que l'effet enseignant constitue le levier le plus puissant sur lequel le système scolaire peut s'appuyer pour favoriser l'apprentissage en classe (Hattie, 2009 ; Gauthier, Bissonnette, Richard, 2013). Plus précisément, au cœur des pratiques d'enseignement efficace, se trouve « une stratégie d'enseignement structurée en étapes séquencées et fortement intégrées » (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, p.41) que l'on nomme l'enseignement explicite.

Au Québec, l'enseignement explicite commence tout juste à faire son entrée en formation des maîtres, et semble encore peu utilisé de façon systématique chez les enseignants en exercice. Sachant que cette approche génère des gains d'apprentissage considérables et que plusieurs études ont démontré sa grande efficacité sur la réussite des élèves (Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010), il importe de réfléchir à une manière de la rendre accessible aux différents acteurs du milieu de l'enseignement, qu'ils soient novices ou expérimentés. C'est dans cette perspective qu'après une analyse de la situation et des besoins spécifiques à l'organisation, les dirigeants de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) ont conclu qu'ils se devaient d'offrir à leur personnel scolaire une formation concrète et applicable qui soit aussi efficace que les préceptes qu'elle promeut.

Dans cet article, nous présenterons l'expérience de développement professionnel en enseignement efficace et explicite vécue à la CSMB. Nous verrons en quoi elle consiste et par quels moyens elle a été mise en place. Finalement, nous expliquerons comment ce projet répond aux principes favorisant l'efficacité du développement professionnel.

1. La naissance d'un partenariat : l'offre de formation prend forme

En 2013, à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, naissait l'idée d'offrir une formation portant sur l'enseignement efficace. Cette initiative, portée par son directeur général, a été mise en place en partenariat avec l'Université TÉLUQ qui propose un programme court de 2^e cycle en efficacité de l'enseignement et des écoles. La collaboration entre les deux organisations a donc vu le jour en 2013-2014. À ce moment, les enseignants ont eu accès au premier cours du programme, *Enseignement efficace : fondements et pratiques* (EDU6510-A) qui vise à expérimenter certaines stratégies dites efficaces, autant en gestion de

classe qu'en gestion des apprentissages. Cette démarche d'apprentissage en ligne, permettait aux enseignants de suivre le cours à leur rythme en appliquant les stratégies dans leur salle de classe. Dans un souci de favoriser une approche globale dans son offre de formation continue, la commission scolaire a aussi encouragé les directions d'école à suivre la version *accompagnement* du même cours (EDU6510-B), conçue à l'intention des intervenants ayant le mandat d'accompagner les enseignants. Dès la première année, une centaine d'intervenants s'élancent. Dans un sondage d'appréciation du cours, plus de 96% des participants rapportent que le contenu est très utile dans leur pratique professionnelle. En outre, cette formation favorise l'adoption de stratégies qui ont fait leurs preuves et montre un impact positif chez les élèves. Ces constats sont encourageants puisqu'ils constituent des facteurs d'efficacité identifiés par les recherches sur le développement professionnel (Guskey, 2002 ; Timperley, 2011 ; Richard et al., 2017).

« Ce cours nous oblige à réfléchir sur notre pratique tout en nous donnant les outils pour incorporer des nouvelles stratégies afin d'augmenter notre effet sur les élèves. »

« Le cours offert aux directions d'école me permet d'appuyer mes actions sur des données probantes et de m'outiller dans l'accompagnement pédagogique des enseignants. »

2. Un intérêt à approfondir : la gestion des comportements

À la suite de l'engouement suscité par le cours en enseignement efficace, le deuxième cours du programme, *Gestion efficace des comportements* (EDU6011) est offert dès 2014-2015. Comme l'indique le titre du cours, on y aborde un aspect très important de l'enseignement : la gestion des comportements des élèves. La mise en place de l'enseignement explicite des comportements qui y est proposé, constitue la pierre d'assise d'une gestion de classe saine et préventive. Depuis le début de ce déploiement, des directions d'écoles et des enseignants sont donc formés d'une part pour encourager l'utilisation de pratiques efficaces en salle de classe, et, d'autre part, pour soutenir le développement d'écoles efficaces. Dans cette même optique, des efforts combinés ont mené à l'implantation du système de soutien au comportement positif (SCP) dans plusieurs écoles de la commission scolaire. Cette approche concertée permet d'assurer un environnement scolaire prévisible et sécuritaire et, par le fait même, contribue à établir un climat propice à l'apprentissage (Bissonnette, Gauthier et Castonguay, 2016). Pour continuer et dans une perspective de déploiement à plus large échelle, à partir de 2016, l'offre de formation s'est étendue aux conseillers pédagogiques et aux professionnels qui interviennent aussi auprès des élèves.

3. Parachèvement du programme : l'enseignement explicite au cœur de la gestion des apprentissages et du curriculum

Au regard de la réussite de l'implantation des deux premiers cours du programme, l'Université TÉLUQ choisit en 2017 d'expérimenter le dernier cours, *Enseignement explicite* (EDU6511), à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Le contenu permet à l'enseignant de considérer l'approche d'enseignement explicite dans son entièreté, de la phase de préparation à la phase de consolidation des apprentissages. La question de la gestion du curriculum est alors abordée afin de prioriser les contenus à enseigner explicitement. Dans la même optique que pour les deux premiers cours, des directions d'école expérimentent l'accompagnement d'enseignants dans l'appropriation des principes de l'enseignement explicite.

Ainsi, en 2018-2019, une cinquantaine d'intervenants terminent le programme court en efficacité de l'enseignement et des écoles. À travers les commentaires recueillis chez ces derniers, il semble que ce processus de développement professionnel soit bénéfique autant pour les élèves que pour leur pratique. « *Le fait d'avoir terminé les trois cours sur l'enseignement efficace me donne une confiance en moi qui me permettra de continuer à m'affirmer dans mes choix de pratique* ».

4. Un cadre de référence pour guider l'action : les principes d'efficacité du développement professionnel

Depuis l'implantation de ce projet de développement professionnel, près de 750 inscriptions dans les trois cours du programme en efficacité de l'enseignement et des écoles de l'Université TÉLUQ ont été dénombrées à la CSMB. Un projet de cette envergure ne peut évidemment se faire sans un soutien organisationnel de taille. Afin de soutenir ses enseignants dans ce programme de 2^e cycle, des mesures importantes ont été mises de l'avant par la CSMB.

4.1. Un accompagnement sur mesure

Afin de favoriser l'implantation des nouvelles pratiques en salle de classe, la commission scolaire a développé une expertise au sein de son organisation. En effet, en 2014, des enseignantes ainsi que quelques directions d'écoles sont formées pour accompagner les participants qui s'inscrivent au cours en enseignement efficace. Cet accompagnement consiste à soutenir les participants dans leur démarche en répondant à leurs questions, en animant des rencontres de suivi en petits groupes et en offrant des rétroactions constructives lors de la correction des travaux. En 2016-2017, une équipe dédiée à l'accompagnement des divers intervenants de la CSMB inscrits aux cours TÉLUQ est donc officiellement constituée. Plusieurs moyens pour favoriser la pérennité des pratiques efficaces expérimentées dans les cours y seront développés.

4.2. La distribution de la formation dans le temps

Dans leur synthèse de recherches portant sur l'efficacité du développement professionnel, Richard et collaborateurs (2017) ont identifié cinq principes du développement professionnel efficace, dont l'importance de distribuer la formation dans le temps. Pour permettre aux enseignants et aux directions d'école de poursuivre l'application des stratégies apprises dans le cadre de leurs cours, l'équipe d'accompagnement de la commission scolaire a développé deux modes de suivi post-cours. Ce complément permet principalement de prolonger l'accompagnement pendant l'année scolaire qui suit la formation. Depuis 2017, c'est plus de 120 intervenants qui se sont prévalus de cette offre.

4.2.1. Deux modèles d'accompagnement post-cours

Tout d'abord, le coaching pédagogique constitue l'une des mesures les plus efficaces pour soutenir la mise en œuvre de toute formation dans les pratiques quotidiennes (Richard et al., 2017). Celui-ci consiste à accompagner individuellement les enseignants dans l'application des nouvelles stratégies par le biais d'observations en salle de classe. Le « coach » peut alors recueillir des données sur les pratiques effectives et ainsi fournir une rétroaction éclairée à l'enseignant. Ses forces sont alors identifiées et des défis sont ciblés afin d'approfondir des stratégies d'enseignement efficaces. Selon Joyce et Showers (2002) un coaching offert lors de la formation continue permet d'atteindre un niveau d'application des nouvelles notions en salle de classe de l'ordre de 90%.

Le deuxième mode d'accompagnement consiste à participer à une communauté de pratique (CoP). Il rejoint le principe d'efficacité du développement professionnel qui prévoit une démarche d'accompagnement reposant sur le travail collaboratif (Richard et al., 2017). À travers les différentes rencontres, les participants sont appelés à partager leurs expérimentations, toujours liées au cours qu'ils ont suivi, et à cibler des défis communs à poursuivre. Le soutien vient alors de la communauté où « chaque membre (...) bénéficie ainsi d'un groupe de pairs qu'il peut interroger, à qui il peut transmettre ses savoirs et avec qui il peut réfléchir et créer de nouvelles connaissances. » (Bourhis et Tremblay, 2004, p.15).

4.3. Le soutien organisationnel

Afin de favoriser l'adhésion à ce type de formation continue, le soutien organisationnel est indispensable (Guskey, 2000 ; Richard et al., 2017). Les cours offerts par la commission scolaire demandent un grand engagement de la part des participants qui sont, il faut le rappeler, des intervenants en exercice. Pour les encourager dans cette démarche, l'organisation assume les coûts reliés à l'inscription aux cours. De plus, pour les enseignants qui s'y inscrivent, des libérations sont prévues afin de leur permettre de participer aux rencontres de suivi, d'effectuer les travaux et pour bénéficier de l'accompagnement post-cours.

« *Le fait que le cours soit payé et reconnu par la commission scolaire est un grand avantage.* »

Conclusion

La Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys a institué un projet de développement professionnel qui place l'enseignement efficace et explicite au cœur des interventions à privilégier pour favoriser la réussite des élèves. L'objectif poursuivi est d'offrir aux intervenants scolaires une formation qui respecte les principes d'efficacité du développement professionnel et qui met de l'avant des interventions soutenues par les données probantes issues de la recherche en éducation. Pour ce faire, le partenariat avec l'Université TÉLUQ permet d'offrir une formation souple, de qualité, enchâssée dans la pratique professionnelle et s'appuyant sur les données probantes en éducation. D'autant plus important, la commission scolaire a aussi veillé à offrir un soutien supplémentaire aux participants en prévoyant des approches innovantes. En effet, grâce aux modalités de suivi instaurées, l'équipe d'accompagnement de la CSMB assure une distribution de la formation dans le temps, ainsi qu'un accompagnement personnalisé. Il est fort à parier que ces mesures se poursuivront puisque la CSMB préconise les pratiques d'enseignement efficace dans son *Plan d'engagement vers la réussite 2018-2022*.

Enfin, il va de soi que ce projet novateur ne peut se réaliser sans la motivation exceptionnelle et l'engagement de ses participants. Ces enseignants, directions d'école, conseillers pédagogiques et professionnels qui ont à cœur la réussite des élèves investissent temps et énergie dans cette formation. Il est encore trop tôt pour évaluer concrètement les retombées d'un tel déploiement. Toutefois, le sentiment d'efficacité ressenti par les participants et les effets obtenus chez les élèves sont déjà observables et fort prometteurs.

Références

- Bissonnette, Steve et Richard, Mario, « Les modalités d'efficacité de la formation continue », *Vivre le primaire*, vol. 23 no 3, 2010, p. 34-36.
- Bissonnette, Steve, Richard, Mario, Gauthier, Clermont. & Bouchard, Carl, « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse », *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, vol.3 (1), 2010, p.1-35.
- Bissonnette, Steve, Gauthier, Clermont, Castonguay, Mireille, *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans les écoles*, Chenelière Éducation, Montréal, 2016, 272 p.
- Bourhis, Anne et Tremblay, Diane.-Gabrielle (2004) « Les facteurs organisationnels de succès des communautés de pratique virtuelles », <https://cefrio.qc.ca/media/1774/facteurs-organisationnels-de-succes-des-communautes-de-pratique-virtuelles.pdf>, consulté le 24 janvier 2019
- Gauthier, Clermont, Bissonnette, Steve, Richard, Mario et Castonguay, Mireille, *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*, ERPI Éducation, Pearson, Montréal, 2013, 322 p.
- Guskey, Thomas R., *Evaluating Professional Development*, Corwin press, Thousand Oaks, 2000, 328 p.
- Hattie, John, *Visible Learning. A Synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*, Routledge, New York, 2009, 382 p.
- Joyce, Bruce, Showers, Beverley, *Student achievement through staff development*, ASCD, Alexandria, 2002, 217 p.
- Richard, Mario, Carignan, Isabelle, Gauthier, Clermont, et Bissonnette, Steve (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 des connaissances*, http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/AP_2014-2015_Richard.M_rapport_lecture-ecriture.pdf/70d9d12a-d844-4c6f-9239-5e3e3b4bb787, consulté le 9 janvier 2019
- Timperley, Helen (2011) « Using student assessment for professional learning : focusing on students' outcomes to identify teachers' needs », <https://www.education.vic.gov.au/documents/about/research/timperleyassessment.pdf>, consulté le 18 février 2019

Contributions de l'enseignement explicite à la recherche sur l'enseignement en classe et à la formation des enseignants au Brésil: une perspective d'analyse

par Gladys Rocha et Nair Pires



Gladys Rocha
Professeure de didactique, Université fédérale du Minas Gerais, Belo Horizonte, Brésil



Nair Pires
Professeur de musique, Université fédérale de Ouro Preto, Minas Gerais, Brésil

L'objectif de ce texte est de discuter du potentiel de l'enseignement explicite en tant que base théorique et pratique pour la recherche sur l'enseignement en classe et pour la formation et le développement professionnel de l'enseignant. Nous nous appuyons principalement sur les études élaborées par Gauthier et ses collaborateurs (1997).

À travers les stratégies de *gestion de classe* et de *gestion de l'apprentissage*, l'enseignement explicite souligne les éléments constitutifs de ce qu'on pourrait appeler une « grammaire de la classe », éléments qui sont essentiels à la compréhension de l'enseignement. Bien qu'il n'existe pas de modèle unique de pratique d'enseignement convenant à toutes les catégories d'élèves ou de classes, il reste que les enseignants efficaces mobilisent des modes d'enseignement relativement communs. Les méthodes d'enseignement efficaces ne sont cependant pas en nombre infini. Ainsi, même s'il existe des spécificités inhérentes aux contextes et aux modes d'agir individuels, les façons d'enseigner peuvent ne pas être toutes aussi efficaces les unes que les autres pour améliorer l'apprentissage des élèves. Nous appelons « styles d'enseignement efficaces » ces pratiques communes.

Dans une recherche en cours, nous essayons d'identifier et de caractériser les styles d'enseignement efficaces dans les classes et les écoles qui sont situées dans des milieux socio-économiques faibles mais qui présentent des résultats d'apprentissage supérieurs à la moyenne nationale dans la région de Belo Horizonte au Brésil. Notre objectif est d'identifier, d'analyser et de catégoriser, à partir de l'observation d'enseignants en classe, des éléments pédagogiques convergents mais qui s'expriment selon différents styles d'enseignement.

La littérature internationale sur les écoles efficaces et sur l'enseignement explicite, et les recherches au Brésil, bien que préliminaires sur le même sujet, soulignent qu'il existe des différences entre les apprentissages des élèves qui se rapportent précisément à ce qui se passe dans les classes, à ce que fait l'enseignant dans son travail auprès des élèves. Il a été montré qu'une grande partie de l'effet de la classe provient du travail de l'enseignant (Alves et Soares, 2007, 2013 ; Bonamino et Bernardo, 2012). Du point de vue de nos recherches, l'enseignement explicite est le point de départ de l'élaboration de grilles d'observation visant à identifier les styles d'enseignement des enseignants en classe. Basées sur les stratégies d'enseignement explicite pour la gestion de la classe et des apprentissages, les grilles d'observation guideront le chercheur vers des éléments montrant des aspects stables ainsi que des singularités dans les formes d'organisation de l'enseignement, à partir de la manière dont il se déroule en salle de classe.

En ce qui concerne la formation initiale et continue des enseignants, l'enseignement explicite rend également possible la construction d'outils pour la planification, l'observation et l'analyse des pratiques pédagogiques. Ces instruments, basés sur des données probantes, peuvent aider les enseignants en exercice et les étudiants en formation initiale à réfléchir à de meilleurs moyens d'organiser leur enseignement en classe que ce soit au niveau de la planification, de l'interaction et de l'évaluation. L'analyse de la pratique pédagogique peut ainsi contribuer au renforcement de la profession enseignante.

Références

Gauthier, Clermont, Desbiens, Jean-François, Malo, Annie, Martineau, Stéphane, Simard, Denis, Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants, Presses de l'Université Laval, Québec, 1997, p. 352.

L'expérience de l'enseignement explicite au Cameroun

par Gustave Tagne



Gustave Tagne
Expert enseignement et formation techniques et professionnels

Au cours des deux dernières décennies, face à l'échec scolaire, le Cameroun a entrepris des réformes éducatives de grande ampleur. Au-delà des changements administratifs habituels, l'approche par compétences (APC) et le discours constructiviste et socioconstructiviste ont été au cœur de ces changements. Malheureusement, comme le montrent les analyses de Seurat et Suchaut (2009), il ressort de la mise en œuvre de l'APC en Afrique subsaharienne que la qualité des apprentissages et les performances des élèves en fin d'école primaire est faible dans les neuf pays étudiés. Le score moyen français-mathématiques du Cameroun (2005) s'établissait à 51,4 % de bonnes réponses.

A cet effet, dans le rapport publié par l'UNESCO-BIE intitulé « *L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances* », Rogiers (2008) relève que la principale limite de la mise en œuvre de l'APC dans les pays africains francophones, est le peu d'intérêt que l'on semble accorder au processus d'enseignement-apprentissage.

Pour implanter les nouveaux programmes du secondaire élaborés selon l'APC, les responsables pédagogiques de l'enseignement normal et des sciences et technologie du tertiaire¹ ont choisi l'enseignement explicite. Après trois années d'expérimentation et au regard de son succès dans les salles de classe, l'enseignement explicite a été généralisé dans toutes les filières des Sciences et Technologie du Tertiaire par décision ministérielle (n° 483/17/MINESEC/IGE/IP-STT, le 21 août 2017). Le défi que doit relever la mise en œuvre effective de l'enseignement explicite à grande échelle au Cameroun est celui du financement de la formation continue de tous les enseignants concernés.

¹ Dans le cas présent, le tertiaire renvoie au cégep.

Bibliographie

Rogiers, Xavier, L'approche par compétences en Afrique francophone: quelques tendances. IBE Working Papers on Curriculum Issues no. 7, UNESCO-IBE, Genève, Suisse, 2008, 31 p.
Seurat, Adeline, Suchaut, Bruno, Annexe 3- Analyse comparative des acquisitions des élèves en Afrique Subsaharienne-quels enseignements pour les réformes curriculaires? s.d., p.172-217. Consulté le 25 juin 2011 à <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/52/34/33/PDF/09087.pdf>

L'implantation de l'enseignement explicite dans un collège en Suisse en pleine réforme constructiviste

Origines, résultats et pistes d'amélioration



LÉONARD MORAND

***Interview de Léonard Morand
par Marie Bocquillon***

Directeur d'un collège en zone d'éducation prioritaire pendant 19 ans, Léonard Morand a fait de l'enseignement efficace un projet d'établissement. Initié par les professeurs Bissonnette et Richard, il est devenu directeur-formateur dès 2012. Titulaire d'une licence ès Lettres et d'un CAS en administration d'institutions de formation, il a été enseignant pendant 23 ans. Il a fondé et gère aujourd'hui l'institut « Ecoles harmonieuses » et le blog « Axaca.net ».



1. Comment avez-vous entendu parler de l'enseignement explicite ?

Le 10 mai 2005, j'ai assisté à une conférence donnée par Clermont Gauthier à l'Université de Genève. Sur le thème « Quelles sont les pédagogies efficaces ? », il a expliqué ce qu'était l'enseignement explicite. Quelques mois plus tard, j'ai acquis la note de synthèse de Bissonnette, Richard et Gauthier, parue en 2005 dans la Revue française de pédagogie et intitulée « Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés ». Celle-ci m'a permis d'approfondir ma connaissance de la méthode. Entre 2009 et 2011, enfin, j'ai suivi les formations continues données par Steve Bissonnette et Mario Richard aux enseignants des collèges des Coudriers et du Renard dans le canton de Genève.

L'intervention de Clermont Gauthier en 2005 s'est faite dans un climat politique tendu. Bizarrement, ce n'était pas un débat portant sur l'opposition entre pédagogie d'inspiration constructiviste et méthodes d'inspiration plutôt instructionniste mais entre ceux qui ne voulaient pas d'évaluation chiffrée à l'école primaire et ceux qui militaient pour le retour des notes. Au Cycle d'orientation, un clivage semblable opposait les partisans d'écoles du secondaire I organisées en classes hétérogènes (sur le modèle du collège unique français) et leurs opposants qui voulaient des écoles avec différents regroupements et sections.

Une controverse de même nature déchirait le corps enseignant du collège des Coudriers en l'an 2000, avant mon arrivée à la tête de l'établissement. Il voyait s'affronter les partisans d'une école très sévère pour les élèves (les faucons) et ceux (les colombes) qui estimaient que l'établissement serait pacifié par l'écoute, la compréhension et la participation des étudiants.

Formé par Philippe Meirieu et Patrick Guyotot à la pédagogie différenciée, j'étais perçu comme une colombe. C'est par égard pour les faucons que je suis allé écouter Clermont Gauthier, invité à Genève par des enseignants très conservateurs.

2. Pourquoi avez-vous choisi d'aller de l'avant avec cette approche pédagogique à Genève en pleine réforme constructiviste ?

Lors de sa conférence sur l'enseignement explicite, Clermont Gauthier m'avait fait bonne impression, ne s'érigeant jamais en défenseur d'une pédagogie minimaliste et rétrograde. Je l'entends encore aujourd'hui répondre à un de mes enseignants les plus conservateurs qui lui avait demandé ce qu'il pensait de l'évaluation formative : « Je ne peux imaginer de pédagogie digne de ce nom qui renonce à l'évaluation formative ». Je revois aussi la déception induite par cette réponse chez ce collaborateur pour qui se soucier des élèves équivalait à les encourager dans la voie de la paresse.

Quatre mois après la conférence de Gauthier, j'ai pu parler de manière informelle à Philippe Perrenoud, professeur à l'université de Genève, considéré comme le défenseur le plus actif des pédagogies de type constructiviste. A ma question de savoir ce qu'il pensait de l'enseignement explicite, il répondit qu'il ne lui revenait pas de se prononcer sur les méthodes pédagogiques à appliquer dans les salles de classe. Dans les semaines qui ont suivi, j'ai obtenu le texte de la Revue française de pédagogie présentant le projet *Follow Through*. Les conclusions de cette recherche menée aux Etats-Unis établissent de façon très claire la supériorité des méthodes d'enseignement de type instructionniste par rapport aux pédagogies de la découverte. En parlant ici et là de cette recherche ainsi que des conclusions tirées par Bissonnette, Richard et Gauthier, je me suis rendu compte que l'enseignement explicite se heurtait à une forte gêne, pour ne pas dire un tabou. Dans la cité de Jean Piaget, la supériorité du constructivisme sur le béhaviorisme ne pouvait pas être remise en cause.

En 2009, le peuple genevois choisit, par votation au suffrage universel, un projet d'école du secondaire I comportant trois sections (forte, moyenne et faible) mais impliquant également l'obligation de pratiquer l'orientation promotionnelle – à l'opposé de l'orientation sélective. Quand j'ai interpellé ma hiérarchie pour savoir ce que nous étions censés mettre en place au niveau didactique pour faire progresser les élèves, celle-ci fut bien en peine de répondre et me donna l'autorisation de mettre en place la formation continue de Richard et Bissonnette, à destination des enseignants de mon établissement et de celui d'un collège voisin aux composantes socio-économiques identiques.

En y réfléchissant 10 ans plus tard, il apparaît clairement qu'il y avait d'un côté le constructivisme, une théorie de l'enseignement très à la mode mais diffuse, portée et défendue par des formateurs et, de l'autre, des écrits reposant sur des études scientifiques solides mais qui avaient le malheur de s'inspirer notamment du béhaviorisme. De caractère indépendant avec une aversion déclarée pour les idéologies, j'ai choisi d'adopter et promouvoir l'enseignement explicite.

3. Quelles sont les composantes de l'enseignement explicite les plus faciles à maîtriser et les plus difficiles ?

La division ternaire de la démarche de l'enseignement explicite, modelage, pratique guidée, pratique autonome, est relativement facile à comprendre et à appliquer. D'autant plus que ce schéma ternaire se retrouve dans la tâche scolaire elle-même : pré-tâche, tâche, post-tâche. En gestion de classe, presque personne ne trouve étrange que l'on recommande de donner des règles, de les faire respecter et de sanctionner leurs écarts. La résistance vient – de manière consciente ou inconsciente – au moment où il s'agit d'explicitier ces règles, de les diffuser en les commentant et, encore plus, quand il s'agit de sanctionner les infractions en respectant les principes de légalité et d'égalité de traitement.

Par ailleurs, j'aimerais dire qu'il y a une différence entre comprendre ce que sont les éléments ci-dessus, vraiment les accepter et, finalement, les appliquer avec régularité. Je prends deux exemples. La pratique guidée qui a l'air simple en soi est parfois « oubliée » ou « sautée » par des enseignants qui n'acceptent pas de recommencer les explications, de les donner d'une autre manière, voire qui n'acceptent pas que les élèves ne puissent pas tout de suite comprendre ce que l'enseignant vient de dire. Peut-être sautent-ils cette étape pour ne pas entendre le fameux « Ah, mais c'est trop facile ! » des élèves, qui est à la fois gratifiant et frustrant. Deuxième exemple, le contrôle et la sanction des écarts disciplinaires. Au secondaire I, bon nombre d'enseignants estiment – à tort - , qu'ils ne sont pas là pour éduquer les élèves, mais uniquement pour leur dispenser le savoir. Ils laissent alors les choses se dégrader, finissent par renvoyer le ou les élèves perturbateurs en adoptant des attitudes de rejet : « Cet élève a dépassé les bornes, il n'a rien à faire dans mon cours, c'est à la direction qu'il revient de le sanctionner, voire de le renvoyer de l'école ».

4. Quels ont été les résultats observés du côté des enseignants et des élèves ?

Dès l'apparition de la première formation continue à l'enseignement explicite, les enseignants ont salué la clarté des informations et recommandations données. Pour certains, ce fut l'occasion d'être légitimés dans leurs pratiques quotidiennes, pour d'autres cela représenta l'occasion d'abandonner une pédagogie de la découverte qui produisait des effets négatifs dans leur classe afin d'adopter un enseignement structuré, susceptible de rassurer les élèves et leurs parents. Le nombre des personnes résistant à ce nouveau courant a diminué d'année en année, à mesure que les changements positifs s'accumulaient.

Au niveau des élèves, les résultats ont été remarquables. L'établissement est très vite devenu celui dans lequel l'orientation promotionnelle fonctionnait le mieux. Cela veut dire que les enseignants se sont montrés les plus capables de repérer les potentialités d'élèves pour leur donner les moyens d'améliorer grandement leurs résultats, améliorations qui leur permettent parfois de passer d'une section moyenne ou faible à une section plus forte.

L'implantation des composantes de l'enseignement explicite a permis une amélioration très nette des comportements des élèves. Celle-ci s'est traduite par une baisse du taux d'incivilités de 80% en l'espace de quelques années. Une telle baisse provient très certainement du fait que les élèves respectent mieux l'institution scolaire quand elle est capable de faire progresser tous les étudiants, y compris les moins bons et les plus perdus d'entre eux.

5. Quels sont les défis vécus et surmontés ?

Quand on dirige un établissement scolaire dont l'indice socio-économique est le plus bas de tout le canton et quand on doit y enseigner, les problèmes ne manquent pas : violences, incivilités, décrochage scolaire ou social sont plus nombreux qu'ailleurs. Le défi consiste à ne pas s'en servir comme prétexte pour ne rien faire, à ne pas se laisser gagner par le découragement ou le fatalisme. Dans leurs écrits, Bissonnette, Richard et Gauthier ont toujours dit que l'enseignement explicite permettait d'obtenir de bons, voire de très bons résultats malgré le statut d'école de milieu défavorisé. Nous avons pu le vérifier dans la baisse du taux d'incivilité de 80%, dans l'assainissement du climat d'établissement et dans la réussite des évaluations communes à tout le canton. Les élèves des Coudriers atteignent régulièrement la moyenne cantonale dans les disciplines faisant l'objet d'examens en allemand, anglais, mathématiques et français. Alors que le taux d'élèves francophones est parmi les plus bas, ils réussissent même régulièrement à dépasser la moyenne cantonale en français. Étrangement, c'est en mathématiques que les résultats sont un peu moins bons. ►

6. Quels sont les défis toujours présents et les solutions envisagées ?

Si la formation à l'enseignement explicite a été acceptée par la grande majorité des enseignants, c'est dans le groupe des professeurs de mathématiques qu'elle a suscité le plus de résistances, voire d'oppositions.

Après avoir attribué ces résistances à des questions d'individualités, j'ai émis depuis quelques mois l'hypothèse que cela relevait d'autres facteurs. Il y a principalement le fait que l'enseignement des mathématiques repose beaucoup sur ce que j'appellerais une didactique par les exercices. Se plaignant de n'avoir pas assez de temps pour recommencer les explications ou d'être incapables de les donner différemment, bien des enseignants de mathématiques comptent sur la multiplication des exercices pour que l'élève finisse par être au clair sur ce qu'il a compris et ce qu'il doit travailler ou retravailler. Un tel système marche avec les bons et les très bons élèves. Avec les autres, les effets sont négatifs. Plus ils s'essaient à la résolution de problèmes ou d'exercices complexes et plus se renforce chez eux l'impression qu'ils ne comprendront jamais rien et qu'ils sont mauvais. La solution passerait peut-être par une façon de proposer des exercices en partant à chaque fois des notions les plus basiques pour finir avec les plus complexes, en donnant à l'élève les moyens d'identifier à tous les stades de la progression les notions théoriques qu'il devrait se faire réexpliquer, retravailler ou mémoriser. En y voyant plus clair sur ses lacunes mais aussi sur la progression de ses capacités, les élèves faibles retrouveraient leur confiance en eux. Peu avant mon départ de l'établissement, j'ai lancé une recherche-action sur ce sujet et j'espère très sincèrement que je pourrai la suivre à distance, que ce soit dans « mon » établissement ou dans d'autres écoles acceptant de mener cette recherche.

7. Comment assurez-vous la pérennité de l'enseignement explicite dans votre établissement ?

La direction de l'école se compose d'un chef d'établissement et de quatre ou cinq doyens, chargés de tâches administratives et andragogiques à côté de leur enseignement. En l'état, tous ont été formés à l'enseignement explicite et à la gestion de classe, ils en maîtrisent les subtilités. La personne qui reprend la tête de l'établissement a d'ores et déjà dit qu'elle souhaitait conserver l'héritage positif de ces dernières années. C'est la raison pour laquelle elle a soutenu le dépôt de deux demandes de formation continue à l'enseignement efficace. L'une des formations serait assumée par deux doyens, et l'autre par mes propres soins, si les projets sont acceptés.

Au niveau des enseignants, la grande majorité d'entre eux sait ce qu'est l'enseignement efficace, s'y est formé et en applique les éléments essentiels. Pour lutter contre un certain effet d'usure et d'oubli, certains d'entre eux ont proposé de mettre sur pied une demi-douzaine de classes projets dans lesquelles les bonnes pratiques identifiées durant ces dernières années sont rappelées, discutées, ravivées et appliquées dans les salles de cours. L'ambiance de travail et les résultats y sont meilleurs que dans les autres classes. Cela devrait garantir une certaine pérennité.

8. Comment cette expérience dans votre collège a-t-elle été perçue par les autres établissements scolaires ? Auprès des décideurs scolaires ?

Certains collègues ont trouvé l'expérience suffisamment intéressante pour envoyer leurs enseignants volontaires se former chez nous.

Même si nous sommes restés discrets et modestes, nous avons reçu des félicitations de la part de notre hiérarchie. Celle-ci nous a signifié tout récemment sa volonté de recourir à nos services, après avoir constaté les effets bénéfiques apparus dans notre établissement. S'il est encore trop tôt pour savoir quelle forme prendra cette collaboration, il est déjà possible de dire que 6 collèges du secondaire 1- soit un tiers du total –, séduits par les deux interventions du professeur Bissonnette de novembre 2018 ont déposé des projets de formation continue à l'enseignement efficace pour l'année 2019-2020. S'ils sont acceptés, ils feraient intervenir M. Steve Bissonnette comme conférencier et moi-même en tant que formateur.

Léonard Morand – 04.04.2019 ■

L'injonction à « enseigner plus explicitement » n'est pas conforme à l'enseignement explicite de Rosenshine

La dérive des cousins français



STEVE BISSONNETTE, Ph. D.
Université TELUQ

Steve Bissonnette est professeur au Département d'éducation à la TÉLUQ. Son domaine de spécialisation est l'intervention en milieu scolaire. Il a travaillé auprès des élèves en difficulté et du personnel scolaire dans les écoles élémentaires et secondaires. Le professeur 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.



MARIE BOCQUILLON
assistante-doctorante
Université de Mons

Marie Bocquillon est assistante au sein du service de Méthodologie et Formation de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Mons (Belgique). Elle fait partie de l'équipe en charge de la formation pratique de futurs enseignants se destinant à enseigner dans le secondaire supérieur. Elle réalise une thèse portant sur la formation des enseignants et sur le développement d'un outil d'observation des gestes professionnels au regard du modèle de l'enseignement explicite.



CLERMONT GAUTHIER, Ph. D.
Université Laval

Clermont Gauthier est professeur titulaire à Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et chercheur régulier au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Il a conduit des recherches sur la pédagogie, le curriculum, la formation des enseignants. Au cours de sa carrière, il a publié une quarantaine d'ouvrages et de nombreux articles dans des revues scientifiques et professionnelles.

par **Steve Bissonnette, Marie Bocquillon**
et **Clermont Gauthier**

En France, à la suite de la préconisation ministérielle enjoignant le recours à l'enseignement explicite en zone d'éducation prioritaire (Ministère de l'Éducation Nationale, 2014), deux documents intitulés « Enseigner plus explicitement », l'un produit par le Centre Alain Savary (2016), l'autre par la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO, 2016), ont été diffusés. Cet article met en évidence les différences importantes entre la prescription d'enseigner plus explicitement proposée par ces deux documents français et l'enseignement explicite issu des recherches sur l'enseignement efficace (Bocquillon et al., 2018 ; Guilmois et al., à paraître ; Gauthier et al., 2013 ; Rosenshine et Stevens, 1986).

De plus en plus de systèmes éducatifs ont recours à l'éducation basée sur des preuves pour identifier des solutions aux différentes problématiques auxquelles ils font face : abandon scolaire, échecs scolaires, redoublement, attrition des enseignants, etc. L'éducation basée sur des preuves, « Evidence Based Education (EBE) » ou « approche basée sur des interventions éducatives dont l'efficacité a été prouvée » (Baye, 2018, p. 18) a émergé aux États-Unis et au Royaume-Uni à la fin des années 1990. L'EBE a influencé plusieurs systèmes éducatifs de langue anglaise et exerce également un effet remarqué sur ceux de langue française dont le Québec, la France et la Belgique.

L'éducation fondée sur des preuves amène plusieurs dirigeants et organismes scolaires à se préoccuper de l'efficacité de l'enseignement, notamment des recherches réalisées sur l'enseignement efficace et en particulier l'enseignement explicite. Par exemple en France, le Ministère de l'Éducation Nationale (2014) a produit un référentiel intitulé « Refonder l'éducation prioritaire », qui indique que :

« Les objectifs du travail proposé aux élèves sont systématiquement explicités avec eux. Les procédures efficaces pour apprendre sont explicitées et enseignées aux élèves à tous les niveaux de la scolarité. La pédagogie est axée sur la maîtrise d'un savoir enseigné explicitement (l'élève sait avant de commencer une leçon ce qu'il a vocation à apprendre et il vérifie lui-même après la leçon qu'il a retenu ce qu'il fallait). L'enseignement est progressif et continu ; la vérification de la compréhension de tous les élèves est régulière » (p. 4).

À la lecture de cet extrait, on constate une forte cohérence entre les préconisations ministérielles françaises (enseigner explicitement les procédures de manière progressive, vérifier la compréhension...) et les préconisations pédagogiques issues des travaux sur l'enseignement explicite poursuivis au cours des quarante dernières années en milieu anglophone (Rosenhine & Stevens, 1986) et repris en milieu francophone par des chercheurs canadiens (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013) et belges (Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2018).

Or, ce n'est pas le cas de deux documents français produits par le Centre Alain Savary (2016) et la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO, 2016) à la suite de cette préconisation ministérielle de recourir à l'enseignement explicite en zone d'éducation prioritaire française et visant à expliquer ce type d'enseignement.

Dans cet article, nous soulignons des différences importantes entre la prescription d'enseigner plus explicitement proposée par ces organismes français et l'enseignement explicite issu des recherches sur l'enseignement efficace (Bocquillon et al., 2018 ; Guilmois et al., à paraître ; Gauthier et al., 2013 ; Rosenshine et Stevens, 1986).

L'analyse des préconisations liées au fait d'« enseigner plus explicitement » contenues dans les deux documents cités précédemment s'est effectuée en deux temps. D'abord, nous avons cherché des éléments essentiels liés à l'enseignement explicite, tel qu'élaboré par son concepteur Barak Rosenshine (1976) ; éléments qui sont absents des documents analysés. Ensuite, nous avons identifié des préconisations pédagogiques, tirées essentiellement de ce que ces deux documents identifient comme étant leur synthèse/résumé de ce que signifie le fait « d'enseigner plus explicitement », et qui, selon nous, ne correspondent pas aux actions proposées par les chercheurs associés à l'enseignement explicite (Bocquillon et al., 2018 ; Gauthier et al., 2013 ; Rosenshine et Stevens, 1986).

1. Analyse du document « Enseigner plus explicitement » produit par la DGESCO (2016)

Ce document d'une quarantaine de pages, présente un résumé des principales actions liées au fait d'« enseigner plus explicitement » :

« « Enseigner plus explicitement » pourrait consister à porter une attention particulière aux sept points suivants.

- Faire comprendre aux élèves que les erreurs sont nécessaires aux apprentissages et développer une pédagogie qui s'appuie sur la lecture et l'interprétation des erreurs pour amener les élèves à progresser. Cela participe également des principes de l'évaluation positive.
- Veiller à la qualité des moments d'institutionnalisation du savoir. Amener les élèves à comprendre la nature des savoirs scolaires.
- Expliciter les enjeux d'apprentissage dont les tâches scolaires sont porteuses (secondarisation).
- Être vigilant à ne pas masquer les apprentissages par des activités aux formes ludiques. Faire le lien entre les savoirs construits à l'école et les activités vécues sur des temps péri ou extrascolaires.
- Assurer la compréhension des enjeux de l'école et des enjeux des apprentissages qui y sont conduits par les familles. Entrer dans une réelle coéducation.

Des points de vigilance

- Ne pas diminuer les exigences en termes d'investissement intellectuel des élèves.
- Faire comprendre aux élèves qu'on attend d'eux une implication intellectuelle et non une attitude d'obéissance et d'écoute passive ». (DGESCO, 2016, p. 21)

Force est de constater qu'« enseigner plus explicitement », tel que décrit dans cet extrait, a fort peu à voir avec la démarche d'enseignement explicite proposée par Rosenshine (1976) et reprise par les équipes de Gauthier (2013) et Bocquillon (2018). Les travaux de ces chercheurs montrent qu'on retrouve à l'intérieur de la démarche d'enseignement explicite trois étapes essentielles : 1. le modelage, 2. la pratique guidée, 3. la pratique autonome. Or, ces trois étapes ne sont préconisées à aucun endroit du document produit par la DGESCO. Bien au contraire, elles sont étonnamment associées à de l'enseignement magistral duquel il faut plutôt s'éloigner :

« Est-ce à dire qu'il faut revenir à un enseignement magistral ? On n'est pas loin de le penser à la lecture de l'article de Bissonnette, Richard et Gauthier paru en 2005, qui attaque violemment l'approche constructiviste et prône, pour « un enseignement efficace », une « démarche d'enseignement explicite » en trois étapes : le **modelage**, la **pratique guidée** ou **dirigée** et la **pratique autonome** » (Bernardin, 2016, cité par DGESCO, 2016, p. 33)

Or, plusieurs différences entre l'enseignement explicite et l'enseignement magistral ont été mises en évidence par Gauthier et ses collègues (2013). Par exemple, dans l'enseignement magistral, l'enseignant passe directement de la théorie aux exercices autonomes. Dans l'enseignement explicite, les exercices autonomes sont précédés de deux étapes essentielles : le modelage et la pratique guidée. Durant le modelage, l'enseignant présente le contenu d'apprentissage en « mettant un haut-parleur sur sa pensée » et en donnant des exemples et des contre-exemples. Durant la pratique guidée, les élèves réalisent, en groupes et avec l'enseignant, des tâches semblables à celles qui ont été montrées lors du modelage. Dans l'enseignement explicite, la compréhension des élèves est vérifiée constamment, ce qui n'est pas le cas dans l'enseignement magistral où la qualité de la compréhension n'est vérifiée qu'en toute fin de leçon.

Non seulement les étapes clés de l'enseignement explicite de Rosenshine sont-elles absentes du document mais le rôle de l'enseignant qui y est suggéré lorsque ce dernier donne une tâche à accomplir **consiste uniquement à expliciter la consigne et à poser des questions** aux élèves, et ce, comme en témoigne cet extrait :

« Il ne suffit pas en effet d'explicitement une consigne pour que tous les élèves entrent dans le travail. Comment faire pour que tous comprennent ce qu'il y a à faire ? Il faut donc aller au-delà de la reformulation et engager les élèves dans une réflexion autour des critères de réussites avec des questions du type :

- ✓ À quoi ressemblera cet exercice lorsque vous l'aurez réussi ?
- ✓ Quelle est la règle du jeu qu'a en tête l'enseignante quand elle propose cette consigne ?
- ✓ À quoi doit-on faire attention dans la tâche ?
- ✓ Qu'est-ce qui va permettre de dire si c'est réussi ou pas ? » (DGESCO, 2016, p. 18)

Par conséquent, le rôle de l'enseignant à cette étape de l'activité ne correspond en rien à ce qui est préconisé dans l'enseignement explicite de Rosenshine. Alors que l'enseignant, dans une démarche réelle d'enseignement explicite, doit effectuer un modelage devant les élèves, celui-ci doit simplement expliciter la consigne et poser des questions aux élèves lorsqu'il s'agit, dans les documents français étudiés, « d'enseigner plus explicitement » ! Qui plus est, pendant la réalisation de la tâche, les élèves travaillent seuls au départ et ensuite l'enseignant arrête le groupe uniquement pour les questionner lors d'un temps de partage collectif :

« Faire collectivement « un état des lieux intermédiaires » : il s'agit d'arrêter les élèves en cours de tâche individuelle pour effectuer un « état des lieux » collectif. Certains élèves peuvent présenter leurs procédures. Des remarques, commentaires, interrogations déterminantes sont partagés. Il s'agit d'un arrêt momentané favorisant un temps collectif entre tous les élèves et l'enseignant. La question peut être ici : « Pourquoi choisis-tu de faire ainsi ? » » (DGESCO, 2016, p. 19).

Ce procédé pédagogique est associable davantage à une approche par découverte qu'à celle de l'enseignement explicite puisque l'élève est en situation de tâtonnement individuel la majorité du temps. Or, dans une démarche réelle d'enseignement explicite, l'élève réalise seul la tâche après que deux autres étapes lui aient permis d'atteindre un niveau de maîtrise élevé : le modelage et la pratique guidée.

2. Analyse du document « Enseigner plus explicitement » produit par le Centre Alain Savary

Qu'en est-il pour le second document également intitulé « enseigner plus explicitement » produit par le Centre Alain Savary (2016) ? Ce document contient un résumé, sous forme de tableau, des principaux éléments associés à l'expression « enseigner plus explicitement » :

« Enseigner plus explicitement est un processus qui se joue à plusieurs niveaux, dans le but de permettre aux élèves d'accéder par le langage aux manières de résoudre les tâches scolaires, aux catégorisations de situations et à la mise en discipline progressive des savoirs » (p. 6).

Qui ? Avec Qui ?	Quoi ?	Quand ?	Comment ?
■ Enseignant lui-même (c'est-à-dire maître) ■ Enseignant aux élèves ■ Élève à lui-même et à l'enseignant ■ Élève à un ou des élèves	■ Les savoirs (l'enseignement) apprennent explicitement que ce n'est pas le cas ■ Les contenus d'enseignement ■ Les apprentissages visés (souvent) ■ Le but de la tâche proposée Les procédures (comment) ■ Les apprentissages réalisés (institutionnalisés) ■ Les apprentissages réalisés (évaluation) ■ Les liens avec les autres apprentissages contenus chez procédures (la même méthode)	■ Avant la séance : le temps de la préparation ■ Au début de la séance : avant l'entrée en tâche/situation. La tâche est donnée. ■ Pendant la séance : la réalisation de la ou des tâches. La pluralité des démarches ■ À la fin de la séance : l'explicitation collective ■ Après la séance : l'analyse des tâches et du processus d'apprentissage et la surveillance	■ Par des capacités et des outils qui aident les élèves à se distancer de la tâche pour analyser ■ Par des questionnements et des sollicitations de l'enseignant ■ Par des organisations qui provoquent des interactions entre élèves ■ Par des traces qui permettent de fixer et de conserver le savoir construit

Tableau 1 :

tableau proposé par le Centre Alain Savary (p. 6) pour résumer les éléments associés à l'expression « enseigner plus explicitement »

Encore une fois, il est difficile de trouver une forte convergence entre l'enseignement explicite de Rosenshine et le fait « d'enseigner plus explicitement » entendu par le Centre Alain Savary. À nouveau, aucune référence aux travaux de Rosenshine, ainsi qu'aux étapes clés de la démarche (modélage, pratique guidée et pratique autonome), n'est citée dans ce second document. Toutefois, une mention est faite aux travaux de l'équipe de Gauthier, Bissonnette et Richard : « Une autre acception de l'enseignement explicite est popularisée par le canadien Steve Bissonnette, qui prône l'« instruction directe » (Centre Alain Savary, 2016, p. 2). Le fait d'écrire que cette équipe prône l'« instruction directe », une traduction du terme « direct instruction », représente une méconnaissance des recherches sur l'enseignement efficace et, plus particulièrement, une métonymie : prendre une partie (l'enseignement explicite de Rosenshine auquel l'équipe de Gauthier se réfère) pour le tout (les multiples autres significations du terme « direct instruction »). En effet, comme le montre Rosenshine (2008), le terme « direct instruction » (avec minuscules) renvoie à plusieurs significations à ne pas confondre. Ainsi, le terme « direct instruction » est utilisé de manière générale dans plusieurs écrits pour renvoyer à n'importe quel type d'enseignement mené par l'enseignant, sans davantage de précisions. Le terme « direct instruction » est également utilisé pour désigner des approches d'enseignement particulières

validées par les recherches sur l'enseignement efficace telles que l'enseignement explicite (« direct instruction » ou « explicit instruction ») de Rosenshine ou encore le programme Success for All de Slavin. Par ailleurs, le terme « Direct Instruction » (avec majuscules), quant à lui, désigne une approche curriculaire élaborée par Engelmann, qui se matérialise par un ensemble cohérent de manuels, de tests évaluatifs et de scripts de leçons. Il s'agit, d'abord et avant tout, d'un modèle d'ingénierie de curriculum. Toutefois, le DI propose pour l'enseignement de ses programmes d'études de recourir également aux étapes de l'enseignement explicite : modelage, pratique guidée et pratique autonome. Par ailleurs, le rôle de l'enseignant dans ce second document français y est, à nouveau, réduit à celui d'explicitier quelques fois au cours de la leçon. Ainsi, selon le Centre Alain Savary (2016, p. 11), Bernardin pointe quatre moments propices et importants pour ce faire :

« ■ Les cinq premières minutes de cours, pour la présentation des enjeux de la tâche ainsi que du but de la tâche et de ses consignes.

■ Au cours de la tâche, au moment propice, suspendre l'activité pour explicitier les procédures. Puis repenser les modalités de travail, proposer de réorienter la tâche pour faire évoluer l'activité des élèves.

■ Le temps d'institutionnalisation. C'est le passage du réussir au comprendre, trop souvent éludé (ou pris en main de manière unilatérale par l'enseignant), pour dégager le noyau dur de l'activité et en faire un objet de savoir générique que les élèves pourront reconvoquer dans une classe de situations semblables.

■ La transition, le tissage entre une séance et la suivante qui permet parfois de faire saisir à certains ce qui ne l'avait pas été lors de l'institutionnalisation. »

A la lecture de cet extrait, on constate qu'il est préconisé d'explicitier les procédures aux élèves « au moment propice ». Quand on connaît bien l'enseignement explicite de Rosenshine, nous sommes en droit de nous demander ce que signifie le « moment propice ». La tâche demandée est-elle démontrée par l'enseignant à l'aide d'un modelage ? Le « moment » propice a-t-il lieu après que l'élève eut cherché seul pendant un certain temps sans aide ? Si oui, nous sommes plutôt dans une approche par la découverte que dans une démarche d'enseignement explicite.

3. Résumé de l'analyse des deux documents

En somme, l'analyse de l'expression « enseigner plus explicitement » dans ces deux documents français **se résume « grosso modo » à : simplement expliciter en début et en fin de leçon et à procéder par questionnement en cours de leçon pour faire expliciter les élèves.** Par conséquent, les propositions pédagogiques formulées dans ces deux documents s'éloignent considérablement de l'esprit de l'enseignement explicite décrit par Rosenshine et témoignent d'une méconnaissance des recherches sur l'enseignement efficace ayant mené à l'élaboration de cette approche pédagogique. Dès 2002, Attali et Bressoux avaient déjà souligné l'ignorance des recherches sur l'enseignement efficace en contexte français :

« Les travaux sur l'efficacité des pratiques éducatives ont été très peu nombreux en France. Ce relatif désintérêt contraste fortement avec la grande masse de travaux qui ont été produits dans les pays anglo-saxons sur cette question, surtout à partir des années 1960. La recherche française apparaît assez lacunaire dans ce domaine pour des raisons diverses » (p. 30).

Conclusion

Dix-sept ans plus tard, la situation ne semble guère avoir évolué. Nos cousins français, en s'écartant de sa signification d'origine, ont donné une signification autre à l'enseignement explicite et cela contribue actuellement à créer la plus grande des confusions.

Il importe de mentionner que, d'une part, l'injonction pédagogique d'explicitement les apprentissages formulée par le Ministère de l'Éducation Nationale français est conforme aux préconisations pédagogiques issues de l'enseignement explicite de Rosenshine et que, d'autre part, celle-ci concerne l'enseignement aux élèves situés dans les zones d'éducation prioritaire. Or, ces élèves proviennent généralement de milieux défavorisés et sont donc plus à risque d'échecs scolaires. Nous tenons à rappeler que l'enseignement explicite a montré son efficacité particulièrement auprès de ces élèves (Bissonnette, Gauthier, Richard & Bouchard, 2010). De plus, l'enseignement explicite utilisé en Martinique, dans des zones d'éducation prioritaire, a également montré son efficacité (Guilmois, 2015, 2019). Il est donc pour le moins étrange que les deux documents français analysés ne recommandent pas tout simplement l'enseignement explicite dans son acception d'origine.

Cela s'expliquerait-il par la non-connaissance ou par l'ignorance intentionnelle des travaux menés par Rosenshine, auteur pourtant incontournable sur la question de l'enseignement explicite ? Cela permettrait-il à certains chercheurs français d'orientation plutôt constructiviste et socioconstructiviste de continuer à prôner des méthodes par découverte en utilisant simplement le label « enseigner plus explicitement » ? S'agirait-il d'une technique de camouflage pour éviter de recommander l'enseignement explicite que plusieurs parmi ceux-ci ont fortement critiqué durant leur carrière ?

Quelles qu'en soient les raisons, cette utilisation différente d'un concept déjà bien défini constitue une dérive importante. En effet, l'enseignement explicite de Rosenshine est une approche d'enseignement dont l'efficacité a été démontrée, et lui donner un autre sens, c'est contribuer à faire passer pour efficace ce qui ne l'est pas forcément, et ce, au détriment des enseignants et élèves qui en font les frais.

Références

- Attali, Alain, Bressoux, Pascal, L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés, Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Paris, France, 2002, p. 87. <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000533.pdf>
- Baye, Ariane, L'éducation basée sur des preuves, Communication présentée à la Journée d'étude dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence, Mons, Belgique, 2018, 23 mai. https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/Documents/semaine-enseignement/Ariane-Baye_20180523.pdf
- Bissonnette, Steve, Gauthier, Clermont, Richard, Mario, Bouchard, Carl, « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse », Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage, vol. 3, no 1, 2010, p. 1-35.
- Bocquillon, Marie, Derobertmasure, Antoine, Demeuse, Marc, Les recherches sur l'enseignement en bref, Université de Mons, Institut d'Administration Scolaire, 2018, p. 24. https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/publications/Documents/working-papers/WP02_2018_Bocquillon.pdf
- Centre Alain Savary, Enseigner plus explicitement, Un dossier ressource, Université de Lyon, Institut français de l'éducation, France, p. 20. http://cache.media.education.gouv.fr/file/01_Janvier/32/9/DP-Refonder-l-education-prioritaire_294329.pdf
- Direction générale de l'enseignement scolaire, (DGESCO), Enseigner plus explicitement, Situation et gestes professionnels au quotidien, Bureau de l'éducation prioritaire, France, 2016, p. 46.
- Gauthier, Clermont, Bissonnette, Steve, Richard, Mario, Enseignement explicite et réussite des élèves, La gestion des apprentissages, ERPI Éducation, Montréal, 2013, p. 322.
- Guilmois, Céline, Enseignement explicite en éducation prioritaire, Mémoire de Master, Université des Antilles, École supérieure du professorat et de l'éducation, Académie de la Martinique, 2015, p. 67.
- Guilmois, Céline, Efficacité de l'enseignement explicite en éducation prioritaire : effets d'un changement de pratique pédagogique sur l'apprentissage de la technique opératoire de la soustraction en CE1, de la technique opératoire de la division en CM1 et de la notion d'aire en CM2, Thèse à déposer, Université des Antilles, École supérieure du professorat et de l'éducation, Académie de la Martinique, 2019.
- Guilmois, Céline, Clément, Céline, Troadec, Bertrand, & Popa-Roch, Maria. (soumis). Je découvre, je fais. On me montre, je fais. Comment faire réussir les élèves de l'éducation prioritaire ? Revue Française de Pédagogie.
- Ministère de l'Éducation Nationale, Refonder l'éducation prioritaire, Dossier de présentation, France, 2014, p. 17.
- Rosenshine, Barak. « Recent Research on Teaching Behaviors and Student Achievement », Journal of Teacher Education, vol. 27, no 1, 1976, pp. 61-64.
- Rosenshine, Barak, Five Meanings of Direct Instruction, Center on Innovation & Improvement, Lincoln, Illinois, États-Unis, 2008, p. 10. <http://www.centerii.org/search/Resources/FiveDirectInstruct.pdf>
- Rosenshine, Barak, Stevens, Robert, Teaching Function, dans Wittrock, Merlin (dir), Handbook of Research on Teaching, 3^e édition, Macmillan, New York, 1986, p. 376-391.



Le comité de rédaction de la revue *Apprendre et enseigner aujourd'hui* vous invite à poursuivre une réflexion sur la thématique de « **La relation élève-enseignant** » pour le numéro de l'automne 2019 et sur « **La profession enseignante** » pour celui du printemps 2020.

Envoi des textes à :
louise.trudel@conseil-cpiq.qc.ca

DATE DE TOMBÉE :
15 août 2019
6 mars 2020

Devenez membre du *CPIQ* !

Le CPIQ, de la valeur ajoutée à votre engagement envers l'éducation.

- ✓ Un regroupement de 8 000 professionnels en éducation à tous les ordres d'enseignement
- ✓ Un réseau de compétences professionnelles diversifiées qui s'ajoute à l'offre de services en milieu de travail
- ✓ Un éventail de mesures de soutien et d'activités en pédagogie, en didactique et en technologies de l'information
- ✓ L'accès aux résultats des recherches les plus récentes sur l'enseignement, l'apprentissage et la profession

Visitez notre site internet pour des informations supplémentaires.

La revue *Apprendre et enseigner aujourd'hui* est une publication bi-annuelle du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec. N'hésitez pas à nous contacter pour vous abonner en écrivant à l'adresse suivante : **secretariat@conseil-cpiq.qc.ca**.

Toutes les publications du CPIQ, incluant les éditions numériques de la revue *Apprendre et enseigner aujourd'hui* sont disponibles en ligne sur le site du CPIQ au **www.conseil-cpiq.qc.ca**.



**Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
du Québec**

www.conseil-cpiq.qc.ca  

Nos auteurs

Marine André
Mylène Audet
Sean C. Austin
Christophe Baco
Steve Bissonnette
Marie Bocquillon
Martin Bourgeois
Dylan Dachet
Anouk Dumont
Clermont Gauthier
Céline Guilmois
Charles A. Hughes
Joo-Young Lee
Morgane Libion
Kent McIntosh
Léonard Morand
Nathalie Parent
Nair Pires
Anne Ringuette
Gladys Rocha
Barak Rosenshine
Patricia Schillings
Gustave Tagne
Marieke Zavallone