

Dossier L'enseignement efficace au primaire

Présentation du dossier sur l'enseignement efficace



Mario Richard, Ph. D.
Professeur titulaire
Université TÉLUQ
mario.richard@teluq.ca



Steve Bissonnette, Ph. D.
Professeur titulaire
Université TÉLUQ
steve.bissonnette@teluq.ca

Dès 1979, Benjamin Bloom a défini ce qu'il considérait comme un enseignement « efficace ». Pour ce chercheur, l'enseignement efficace permet une élévation de la moyenne des résultats des élèves, une réduction de la variance de ceux-ci et une diminution de la corrélation avec leur origine socioéconomique. Or, le contexte pandémique et ses effets négatifs sur les apprentissages des élèves imposent plus que jamais un enseignement efficace (Bissonnette et Boyer, 2021). Dans ce dossier, nous présentons cinq textes traitant de l'enseignement efficace sous différents angles. Plus particulièrement, l'enseignement explicite, qui constitue l'une des composantes fondamentales. La formation continue et le développement professionnel des enseignants, qui sont des conditions essentielles au déploiement d'un enseignement efficace, sont également abordés.

Dans le premier texte, Clermont Gauthier présente l'historicité de l'enseignement explicite. Il explique qu'à partir d'études corrélationnelles, qui ont été suivies par des recherches expérimentales, un modèle général d'enseignement efficace a été déterminé par Rosenshine en 1983, et ce, sous diverses appellations : enseignement direct, enseignement explicite et enseignement systématique. Quoique ces termes ont été utilisés de façon interchangeable au cours des années 80, Hugues et ses collègues (2017) indiquent que l'enseignement explicite est l'appellation utilisée depuis le début des années 90. Comme l'indique Gauthier, de nombreuses études ont montré l'efficacité remarquable de cette méthode d'enseignement et son succès s'explique à travers divers champs de recherche.

Le second texte, de Marilyn Baillargeon et Mario Richard, montre que le développement professionnel (DP) des

enseignants est nécessaire à la mise en œuvre d'un enseignement efficace. S'appuyant sur une recension d'écrits (Richard et al., 2017) ayant déterminés cinq principes d'efficacité maximisant les retombées du DP, les auteurs proposent une cartographie pouvant illustrer tout parcours d'apprentissage professionnel.

[...] l'enseignement efficace permet une élévation de la moyenne des résultats des élèves, une réduction de la variance de ceux-ci et une diminution de la corrélation avec leur origine socioéconomique.

Le troisième texte, de Brigitte Clavel et Mario Richard, présente un processus de formation continue déployé au sein d'un centre de services scolaire. Une formation de 2^e cycle en enseignement efficace conçue à l'Université TÉLUQ a été offerte au personnel de ce centre de services. Cette formation est originale car elle combine une démarche d'apprentissage





des contenus en mode virtuel à un processus d'accompagnement en mode présentiel. Ainsi, les stratégies d'enseignement efficace proposées aux enseignants font l'objet d'un suivi offert par des conseillères pédagogiques afin de favoriser la compréhension et l'application de ces stratégies en salle de classe.

Le quatrième texte est un compte rendu d'une entrevue réalisée par Mario Richard avec Dominic Bertrand, directeur général du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys. À travers ces propos, M. Bertrand explique la place qu'il accorde à l'enseignement efficace dans sa vision pédagogique et comment il soutient son déploiement à l'intérieur de son centre de services scolaires.

Enfin, notre dossier se termine avec un second texte de Clermont Gauthier. Ce dernier propose une analogie entre le jazz et l'enseignement explicite. Il montre élégamment les liens pouvant être établis entre l'enseignement et la musique. Dans ces deux domaines, l'auteur souligne que la planification est nécessaire, mais qu'elle cohabite avec une forme d'improvisation.

Bonne lecture!

Références

- Bloom, B.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Éditions Labor.
- Bissonnette, S. et Boyer, C. (2021). Plus que jamais, un enseignement hautement efficace s'impose!. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 11(1), 30-33.
- Hughes, C.A., Morris, J.R., Therrien, W.J. et Benson, S.K. (2017). Explicit Instruction: Historical and Contemporary Contexts. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32, 140-148. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12142>
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse de connaissances* (publication no 215-AP-187763). Université TELUQ. <https://rilibre.telug.ca/1099/1/Rapport%20scientifique%20FRQSCMRichard.pdf>

L'enseignement explicite, une découverte pédagogique majeure



Clermont Gauthier, Ph. D.

Professeur associé
Université Laval
clermont.gauthier@fse.ulaval.ca

En 1983, un chercheur américain, Barak Rosenshine, publie un article intitulé « Teaching functions in instructional programs » dans lequel il fait part des avancées des cinq années précédentes en ce qui concerne la recherche sur l'enseignement efficace à travers la mise en place de programmes d'études destinés à améliorer la réussite scolaire des élèves. L'objectif de son article consiste à analyser les caractéristiques communes de ces programmes scolaires dont l'efficacité a été vérifiée expérimentalement. Celles-ci renvoient à « un ensemble d'étapes d'enseignement ou de fonctions » (1987, p. 35). Au nombre de six, ces fonctions forment ce qu'il appelle un « modèle général d'enseignement efficace » (1983, p. 2). Il s'agit d'une découverte majeure dans le champ de la recherche en enseignement au sens où des bonnes pratiques sont non seulement formalisées par la recherche, mais aussi regroupées en un tout cohérent. Rosenshine soulève un point intéressant à l'effet que les auteurs des divers programmes analysés en 1983 travaillaient de manière relativement indépendante et qu'ils sont pourtant arrivés à des propositions pédagogiques semblables, ce qui valide d'autant plus la thèse de l'efficacité réelle du modèle.

Ces six fonctions sont regroupées dans le Tableau 1 « Les six fonctions d'un modèle général d'enseignement efficace ».

Rosenshine mentionne qu'il ne faut pas considérer de manière trop rigide le nombre de ces fonctions ou étapes et qu'il est tout à fait possible de dresser une liste de quatre, de six ou même de huit fonctions. Cependant, il indique que trois d'entre elles « forment le noyau de l'enseignement : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome » (1986a, p. 380).

Il convient de mentionner que ces recherches expérimentales sur les programmes dont parle Rosenshine font suite à toute une série d'études corrélationnelles, nommées « recherches processus-produit », conduites au cours des années antérieures et qui ont fait ressortir bon nombre de comportements de l'enseignant (p. ex. procéder du simple au complexe, donner de la rétroaction, maintenir un rythme soutenu, poser des questions, donner des exemples, etc.) associés à la réussite des élèves.

Mais il y a plus important encore que les discussions terminologiques, et c'est la qualité de la preuve de l'efficacité de cette approche issue des travaux de recherche dans ce domaine.

Dans son article de 1983, Rosenshine indique également que son modèle général d'enseignement efficace confirme la supériorité d'un enseignement direct, explicite (p. 3). On note que les deux termes « direct » et « explicite » sont placés ici côte à côte comme si leur signification était interchangeable. Plus encore, à la fin de son texte, il indique que son modèle d'enseignement efficace « fournit une vue générale, un aperçu des fonctions majeures d'un enseignement systématique » (1983, p. 13). Ce troisième terme « systématique » sera lui aussi repris ultérieurement. Il convient donc de souligner que dès 1983, trois appellations pratiquement synonymes sont utilisées par le même auteur dans le même texte : enseignement direct, explicite et systématique pour désigner un enseignement efficace. Cependant, selon Hughes et al. (2017), l'expression « enseignement explicite » est devenue depuis le début des années 1990 celle qui est la plus utilisée et cet usage de plus en plus répandu met pour ainsi dire fin à la multiplication

Tableau 1. Les six fonctions d'un modèle général d'enseignement efficace²

1. Révision

- Revoir les devoirs.
- Revoir les apprentissages antérieurs.
- Revoir les connaissances et habiletés préalables nécessaires pour la leçon.

2. Présentation

- Énoncer l'objectif de la leçon et/ou en fournir le plan.
- Enseigner par petites étapes.
- Modeler les procédures.
- Fournir des exemples et des contre-exemples concrets.
- Utiliser un langage clair.
- Vérifier la compréhension des étudiants.
- Éviter les digressions.

3. Pratique guidée

- Questionner fréquemment les élèves.
- Solliciter des réponses de tous les élèves et leur donner de la rétroaction.
- Atteindre un taux de succès élevé.
- Poursuivre l'exercice jusqu'à atteindre la fluidité.

4. Corrections and rétroactions

- Donner une rétroaction sur le processus quand les réponses sont exactes mais hésitantes.
- Donner une rétroaction soutenue, des indices ou encore réenseigner dans le cas de réponses inexactes.
- Réenseigner à nouveau si nécessaire.

5. Pratique autonome

- Au tout début de cette étape, donner de l'aide ou un résumé aux élèves.
- Continuer l'exercice jusqu'à l'automatisation (si nécessaire).
- Superviser activement le travail des élèves (si possible).
- Utiliser des routines pour aider les élèves plus lents.

6. Révisions hebdomadaires et mensuelles.

des termes qui ont pu créer une certaine confusion dans les esprits.

Mais il y a plus important encore que les discussions terminologiques, et c'est la qualité de la preuve de l'efficacité de cette approche issue des travaux de recherche dans ce domaine.

«Au cours de la dernière décennie, l'enseignement explicite a fait fréquemment l'objet de plusieurs publications en éducation, notamment les Guides Pratiques de l'Institut des sciences de l'éducation (IES) [...], des revues arbitrées en éducation spécialisée ou générale [...] de même qu'en psychologie de l'éducation. De plus, l'enseignement explicite a été déterminée comme un élément clé des initiatives éducatives actuelles telles que la Réponse à l'Intervention [...] et l'enseignement intensif [...]. Plus récemment, l'enseignement explicite a été

considéré comme l'une des 22 "Pratiques à fort effet de levier" en éducation spécialisée par le Conseil des enfants exceptionnels [...] (2017, p. 140).

Dans le même sens, au cours de sa longue carrière, Rosenshine a repris à de nombreuses reprises son modèle pour y intégrer des éléments nouveaux issus de recherches provenant d'autres champs d'investigation et qui confirment les constats faits antérieurement, renforçant ainsi la qualité de la preuve d'efficacité de cette approche d'enseignement. En effet, dans un article publié en 2012, il indique que trois sources de données ayant produit des résultats pertinents à partir de perspectives très différentes comme les recherches en sciences cognitives, les recherches sur les pratiques d'enseignants chevronnés en classe et les recherches sur le soutien cognitif approprié pour faciliter l'apprentissage des tâches complexes, n'ont pas donné de résultats contradictoires. Au contraire, les résultats provenant de ces trois sources de données se complètent et se renforcent mutuellement, ce qui augmente d'autant plus leur validité.

« Ce chevauchement laisse penser que nous sommes en train d'élaborer une compréhension valide et fondée par la recherche de l'art de l'enseignement. »
- (Rosenshine, 2012, p. 39)

C'est ce que l'on peut appeler une contribution majeure pour l'exercice de notre profession.

Notes

1. Les traductions des citations en anglais sont les nôtres.
2. Version simplifiée tirée de Rosenshine, B. (1986b). "Syntheses of research on explicit teaching". *Educational Leadership*

Références

- Hughes, C.A., Morris, J. R., Therrien, W. J. et Benson, S.H. (2017). Explicit instruction: historical and contemporary contexts. *Learning Disabilities Research and Practice*, 32(3), 140-148.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *Elementary School Journal*, 83(4), 335-351.
- Rosenshine, B. et Stevens, R. (1986a). Teaching functions. Dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, (3^e éd.). New York, Macmillan, 376-391.
- Rosenshine, B. (1986b). Syntheses of research on explicit teaching. *Educational Leadership*, 43(7), 60-68.
- Rosenshine, B. (1987). Explicit teaching and teacher training. *Journal of Teacher Education*, 38(3), 34-36.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction. Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12-19, 39. <http://www.centerii.org/search/Resources/FiveDirectInstruct.pdf>

S'engager dans une démarche efficace de développement professionnel



Marilyn Baillargeon

Doctorante en psychopédagogie
Université Laval
marilyn.baillargeon.1@ulaval.ca



Mario Richard, Ph. D.

Professeur titulaire au Département Éducation
Université TELUQ
mario.richard@teluq.ca

Ateliers de formation, communauté de pratiques, congrès, mentorat, groupes de codéveloppement, cours et programmes, etc. Nombreuses sont les avenues de développement professionnel à la disposition des enseignants.

Ainsi, comment orienter vos choix dans une telle abondance? En quoi les données issues de la recherche nous éclairent-elles quant aux pratiques les plus efficaces en ce qui a trait au développement professionnel en éducation? Cet article vous propose quelques éléments de réponses.

Telles que le présente ce dossier thématique, les données probantes cumulées au cours des quarante dernières années confirment l'influence de l'enseignant sur la réussite scolaire des élèves (Gauthier et al., 2013). Dans cette perspective, le développement professionnel des enseignants pourrait avoir des effets positifs sur l'apprentissage des élèves (Timperley, 2009, 2011; Richard et al., 2017). Est-ce toutefois toujours le cas?

L'offre de formation continue proposée aux enseignants fait effectivement l'objet de plusieurs critiques : inefficace, électorale, déconnectée (CSÉ, 2014). Au-delà de la satisfaction, les apprentissages réalisés demeurent souvent limités et rarement transférés en classe (Guskey, 2000). Les élèves profitent donc peu des investissements réalisés pour le développement professionnel de leurs enseignants (Timperley, 2011), malgré l'importance des ressources qui y sont consacrées. Dans ce contexte, existe-t-il des principes d'efficacité pour guider les intervenants scolaires dans le choix des activités proposées?

Les principes d'efficacité du développement professionnel

Une récente synthèse de connaissances réalisée par Richard et ses collaborateurs (2017) a permis de déterminer cinq principes d'efficacité à considérer afin de maximiser les retombées positives du développement professionnel sur l'apprentissage des élèves. Quels sont-ils?¹

Principe 1

Le développement professionnel devrait viser explicitement à améliorer l'apprentissage des élèves et devrait être modulé à partir d'une évaluation systématique des résultats obtenus.

Principe 2

Les activités de développement professionnel devraient être étayées par des données probantes et animées par des spécialistes dont l'expertise est reconnue.

Principe 3

Le développement professionnel devrait prévoir une démarche d'accompagnement reposant sur le travail collaboratif.

Principe 4

Le développement professionnel devrait être distribué dans le temps (minimum 20 heures échelonnées sur l'ensemble de l'année scolaire).

Principe 5

Le développement professionnel des enseignants doit être soutenu par une direction faisant preuve de leadership pédagogique.

Tout comme les stratégies d'enseignement qualifiées « d'efficaces » favorisent la progression des apprentissages chez les élèves, les principes d'efficacité du développement

professionnel s'inscrivent dans cette même visée. Pour accroître son efficacité, il importe de dépasser le stade du perfectionnement et de mettre de côté la multiplication des activités ponctuelles, fragmentées et décontextualisées. Tel que le rappelle Guskey, « [l] » efficacité du développement professionnel n'est pas une aventure hasardeuse; il s'agit d'un périple

Tout comme les stratégies d'enseignement qualifiées « d'efficaces » favorisent la progression des apprentissages chez les élèves, les principes d'efficacité du développement professionnel s'inscrivent dans cette même visée.

où l'amélioration de l'apprentissage des élèves représente la destination. » (Guskey, 2017, p. 33, traduction libre). À l'inverse, il ne s'agit pas d'un itinéraire unique ou d'un trajet linéaire. Malgré des indications claires, le chemin parcouru est souvent sinueux et réserve bien des surprises aux enseignants et intervenants scolaires qui s'y aventurent. Dans ce contexte, comment s'y retrouver? Une cartographie permettrait-elle de visualiser un parcours d'apprentissage professionnel?

Cartographier un parcours d'apprentissage professionnel

Élaborée dans le cadre d'une recherche doctorale (Baillargeon, 2022), la cartographie d'un parcours d'apprentissage professionnel permet de représenter visuellement plusieurs éléments à considérer pour optimiser l'expérience d'apprentissage offerte et ses retombées positives en contexte professionnel. Pour y parvenir, les données produites dans cette étude conduisent à proposer une nouvelle approche du développement professionnel en éducation reposant notamment sur les cinq principes d'efficacité présentés précédemment. Une telle approche ainsi que l'analogie du « parcours » qui la compose mettent de l'avant une démarche intégrée et itérative de développement professionnel.

Schématisé sous la forme d'un cycle, le parcours d'apprentissage professionnel se compose de cinq étapes, nommées « escales », à l'intérieur desquelles le développement de l'expertise collaborative des intervenants scolaires occupe une place centrale. La première escale prévoit l'analyse du contexte d'enseignement-apprentissage. Une occasion de dresser le portrait de la situation, d'établir la progression attendue chez les apprenants et de prioriser les besoins de formation. La deuxième escale est consacrée à la planification à rebours d'un parcours efficace d'apprentissage professionnel. Elle permet aux acteurs impliqués d'explicitier les retombées attendues sur l'apprentissage des élèves, d'identifier les preuves à recueillir pour en témoigner et de développer les activités de manière concertée. La troisième escale prévoit l'engagement actif dans les activités

d'apprentissage professionnel. L'intention poursuivie est de compléter avec succès l'ensemble des activités qu'elles soient individuelles ou collectives. Pour accompagner efficacement le processus d'amélioration continue des pratiques, une attention particulière est accordée à l'utilisation des données issues de la recherche ainsi qu'à la reconnaissance du facteur humain : mobilisation de l'esprit d'investigation, établissement d'une relation de confiance et de respect, intégration de défis, etc. La quatrième escale du parcours est consacrée au transfert des savoirs en contexte professionnel. Pour y parvenir, l'accompagnement et la collaboration représentent des incontournables à considérer. Il en va de même pour les mesures de soutien organisationnel. La visée est ici d'améliorer ses pratiques professionnelles afin de maximiser la progression des apprentissages chez les élèves. Enfin, la cinquième escale prévoit l'évaluation et amélioration continue de l'expérience d'apprentissage. Pourquoi? Pour valoriser l'engagement des acteurs dans leur parcours d'apprentissage professionnel. Les résultats seront ensuite réinvestis dans le processus d'amélioration continue de l'expérience d'apprentissage professionnel, ce qui permettra d'amorcer un nouveau cycle d'investigation.

Ce parcours est général et s'applique à toutes les activités de développement professionnel : ateliers de formation, cours universitaires, communauté de pratiques, etc. L'analogie de la cartographie permet d'illustrer qu'un parcours de développement professionnel n'est pas toujours fluide et clairement défini, et ce, même si la progression des apprentissages chez les élèves en représente la visée. Il s'agit d'un cheminement sinueux composé d'obstacles, de réalisations, de questionnements, de prises de conscience, de victoires, etc.



Cartographie d'un parcours d'apprentissage professionnel (Baillargeon, 2022)

Dossier

Les poupées gigognes de l'enseignement efficace



Brigitte Clavel, M.A.

Conseillère pédagogique
Chargée d'encadrement au Département Éducation
Université TÉLUQ
brigitte.clavel@teluq.ca



Mario Richard, Ph. D.

Professeur titulaire au Département Éducation
Université TÉLUQ
mario.richard@teluq.ca

Une personne est qualifiée de compétente lorsqu'elle sait agir avec efficacité dans un contexte donné (Bissonnette et Richard, 2001, p. 2). Pour développer et actualiser ses compétences, tout enseignant est appelé à poursuivre son développement professionnel à travers des formations continues. C'est dans cette posture d'apprenant qu'il est ainsi amené à se questionner sur ses pratiques pédagogiques et sur les stratégies les plus efficaces à mettre en place pour favoriser le développement des compétences chez ses élèves. Ce processus de développement professionnel en enseignement efficace peut être illustré par l'analogie des poupées gigognes : chaque poupée est à la fois le contenu et le contenant ; chaque acteur concerné par l'enseignement-apprentissage est à la fois l'enseignant et l'apprenant.

Le cours L'enseignement efficace : fondements et pratiques

Depuis janvier 2012, l'Université TÉLUQ offre aux intervenants scolaires un cours en ligne intitulé : *L'enseignement efficace : fondements et pratiques — EDU 6510*. Ce cours, qui a été développé avec le souci de respecter les modalités d'efficacité de la formation continue et qui s'appuie sur les résultats de recherches en formation à distance, propose une formule novatrice reposant sur une démarche hybride qui combine apprentissage virtuel et rencontres en présentiel. Le but de ce cours est non seulement de proposer aux enseignants en exercice, novices et expérimentés, des stratégies pédagogiques efficaces avec les élèves en gestion de classe et en gestion des apprentissages, mais également de leur permettre de comprendre les raisons qui expliquent leur efficacité, ainsi que les recherches sur lesquelles reposent ces stratégies. L'appropriation de diverses interventions pédagogiques fondées sur des données probantes peut aider les enseignants à développer des pratiques efficaces ou à améliorer leurs pratiques actuelles (Richard, 2015, p. 28).

C'est donc dans une optique de favoriser le développement professionnel de son personnel en enseignement efficace

qu'un centre de services scolaire (CSS) de la couronne Nord de Montréal s'est associé avec l'Université TÉLUQ pour créer une formule novatrice reposant sur une démarche hybride qui combine apprentissage virtuel et rencontres en présentiel ; l'apprentissage virtuel étant assuré par la TÉLUQ et l'accompagnement présentiel par le centre de services. À la fin de l'année scolaire 2020, cette formule avait permis à plus de 300 membres du personnel enseignant volontaires, dont plus de 150 au primaire, de poser un regard critique sur l'efficacité de leur enseignement en lien avec les stratégies présentées dans le cadre du cours EDU 6510.

Afin d'amener autant de personnes à s'impliquer dans un cours universitaire de 2^e cycle, des conditions de réalisation gagnantes ont été mises en place :

Conditions mises en place

- Un accompagnement effectué par des conseillers pédagogiques (CP) du milieu (charge d'encadrement, animation des rencontres, rétroaction et évaluation, possibilité d'observations en classe [volontaire], etc.)
- Différentes modalités d'évaluation (écrite, entrevue avec ou sans observation)
- Quatre rencontres (d'une demi-journée) de groupe permettant l'échange, la réflexion, la régulation sur le contenu du cours, mais également sur les expérimentations effectuées en classe
- Des regroupements sous forme de cohortes-écoles (quand le nombre de participants d'une même école le permettait)
- Quatre journées de libération (deux pour les rencontres et deux pour la réalisation du cours et des travaux)
- Prise en charge des modalités d'inscription et des frais de scolarité du cours par le CSS

L'effet école, la caractéristique principale d'une école efficace est que les pratiques enseignantes y sont harmonisées.

D'enseignant à apprenant

Cette formule hybride a conduit les enseignants à adopter une posture d'apprenants de façon à observer les effets de leurs apprentissages professionnels lorsque réinvestis dans leurs pratiques pédagogiques auprès des élèves. Ils ont ainsi été amenés à analyser, à expérimenter et à monitorer leurs compétences en efficacité de l'enseignement. Les travaux du cours leur permettaient de garder des traces de leur processus d'apprentissage en objectivant l'application de trois stratégies d'enseignement efficace et la mise en œuvre du processus de développement des compétences dans une leçon d'enseignement, tout en bénéficiant d'une rétroaction constructive de la part d'un CP accompagnateur.

L'effet enseignant est le facteur ayant le plus d'influence sur l'apprentissage des élèves. (Gauthier et al., 2013, p.15.)

D'apprenant à enseignant ou comment créer un effet-enseignant

Quand on traite d'enseignement efficace, on aborde un ensemble d'interventions pédagogiques dont les effets probants sur l'apprentissage ont été testés et mesurés en classe. Dans le cours EDU 6510, l'enseignant a l'occasion de s'approprier les éléments essentiels d'un ensemble de dix stratégies (quatre en gestion de classe : figure 1 ; six en gestion de l'enseignement-apprentissage : figure 2) ayant une influence positive sur l'apprentissage des élèves. Pour permettre une intégration de ces pratiques, les participants sont invités à expérimenter quelques-unes selon leurs besoins, en fonction de leur contexte professionnel. Selon cette analyse, ils pourront valider, bonifier, ajuster des pratiques déjà utilisées et ils pourront en expérimenter de nouvelles, et ce, directement en salle de classe.



Fig. 1 - Schéma A — Stratégies de gestion de classe [cours EDU 6510]. Illustrations tirées de <https://pixabay.com/> et EDU 6510



Fig. 2 - Schéma B — Stratégies de gestion de l'enseignement-apprentissage [EDU 6510]. Illustrations tirées de <https://pixabay.com/> et EDU 6510

D'enseignant à apprenant : les effets du modèle hybride de formation continue

Pour qu'une démarche de développement professionnel entreprise par des enseignants ait une incidence sur l'apprentissage de leurs élèves, il est nécessaire que se produise un changement de pratiques à travers des apprentissages effectués par les enseignants eux-mêmes. C'est l'analogie des poupées gigognes. C'est ce qu'ont permis de constater les retombées perçues par les enseignants recueillies à travers des propos échangés lors des rencontres d'accompagnement, des travaux réalisés durant leur démarche d'apprentissage professionnel et des questionnaires-bilans remplis à la fin de leur cours. Ce que nous avons vu, lu et entendu de leur part correspond aux trois dimensions du changement (affective, cognitive et sociale) comme décrites par Bissonnette et Richard (2010) dans leur article sur les modalités d'efficacité de la formation continue. Voir figure 3.

Les principes d'efficacité du développement professionnel

Les effets positifs de ce projet de formation s'expliquent par sa correspondance aux cinq principes d'efficacité du développement professionnel (Richard et al., 2017) présentés précédemment dans l'article de Baillargeon et Richard. Premièrement, à travers le cours, les travaux attendus et les moments de rencontres, l'amélioration de l'apprentissage des élèves était explicitement visée et illustrée par l'évaluation des effets obtenus dont les enseignants devaient rendre compte dans leurs travaux notés. Deuxièmement, les activités du cours et les rencontres de groupe étaient étayées par des données probantes et animées par des spécialistes dont l'expertise est reconnue. Troisièmement, les rencontres visaient une démarche d'accompagnement reposant sur le travail collaboratif (possibilité d'observation en classe et de rétroaction, travail noté sous forme d'entrevue, cohorte-école, rencontres). Quatrièmement, la démarche d'apprentissage était répartie dans le temps (sur

Dimensions	Les enseignants ont perçu que la démarche d'apprentissage professionnel réalisée :
Affective	<p>Les a aidés parce que le contenu du cours :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corresponlait à leurs besoins et répondait à leurs attentes. • Était transversal (que ce soient les titulaires ou les spécialistes, que ce soit au préscolaire, au premier, deuxième ou troisième cycle, que ce soit en arts, en éducation physique, en anglais, etc. Chacun y trouvait son compte).
Cognitive	<p>Leur a été utile au quotidien parce que les propositions pédagogiques étaient :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concrètes + applicables immédiatement/ sans tout changer dans la pratique. • Basées sur des données probantes.
Sociale	<p>Leur a permis d'être accompagnés et de pouvoir se faire aider grâce :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aux quatre rencontres de suivi de groupe sur 20 semaines (ils en auraient même souhaité davantage). • À l'accompagnement CP (animation, soutien, rétroaction, expertise). • Aux échanges avec les collègues/aux groupes, dont les cohortes-écoles. • À la flexibilité offerte — choix des applications + Formation à distance + formes d'évaluation (dont l'entrevue qui a été un coup de cœur de la majorité). • À cette offre de formation soutenue par le CSS qui démontre sa mobilisation dans le développement professionnel de son personnel, ainsi que des conditions de réalisation gagnantes.

Fig. 3 - Tableau Les effets du modèle hybride de formation continue

20 semaines). Cinquièmement, le CSS a fait preuve de leadership pédagogique en créant les conditions favorables pour soutenir les enseignants dans la réalisation des activités du cours et le réinvestissement des stratégies d'enseignement efficace en salle de classe.

Conclusion

Lorsqu'il est question d'enseignement, différents angles peuvent être adoptés. Pour favoriser l'apprentissage professionnel et soutenir le changement des pratiques, nous avons choisi celui de l'enseignant-apprenant à travers une démarche de développement professionnel novatrice, reposant sur l'étroite collaboration entre le milieu scolaire et le milieu universitaire.

Cette démarche a démontré son efficacité à travers les effets positifs relevés tant chez les enseignants qui ont participé que chez les élèves qui en ont bénéficié. Nous avons répertorié de nombreux commentaires des enseignants qui ont perçu la pertinence de cette activité de développement professionnel pour s'ajuster, s'améliorer, s'actualiser, et ce, quels que soient les niveaux et les disciplines. À l'instar de poupées gigognes, ceux-ci sont se alors transformés en apprenants pour offrir un enseignement efficace à leurs élèves en situation d'apprentissage.



Vous souhaitez en apprendre davantage ?

Consultez <https://www.telug.ca/enseignementefficace/> si vous souhaitez en apprendre davantage sur les cours en enseignement efficace.

Références

- Bissonnette, S., Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme*. Chenelière Éducation.
- Bissonnette, S., Richard, M. (2010). Les modalités d'efficacité de la formation continue. *Vivre le primaire*, 23(3), p. 34-36.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. & Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. ERPI.
- Richard, M. (2015). Vers un changement de paradigme en formation continue des enseignants? *Vivre le primaire*, 28(2), 28-29.
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ? Une synthèse de connaissances (rapport de recherche no 215-AP-187763)*. Rapport de recherche préparé pour le Fonds de recherche Société et culture du Québec, Programme Actions concertées. Université TÉLUQ.
- Richard, M., Bissonnette, S. (2012, 2021). *Cours EDU 6510A L'enseignement efficace : fondements et pratiques – volet Enseignement*. [notes de cours]. Université TÉLUQ. <https://edu6510-a.telug.ca>
- Richard, M., Bissonnette, S. (2012, 2021). *Cours EDU 6510B L'enseignement efficace : fondements et pratiques – volet Accompagnement*. [notes de cours]. Université TÉLUQ. <https://edu6510-b-a15.telug.ca>

L'enseignement efficace au Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys

Entrevue de Dominic Bertrand
par Mario Richard



Mario Richard, Ph. D.
Professeur titulaire au Département Éducation
Université TÉLUQ
mario.richard@teluq.ca



Dominic Bertrand

Deuxième plus grand centre de services scolaire du Québec, le CSS Marguerite-Bourgeoys (CSSMB) accueille actuellement 70 500 élèves jeunes et adultes, dont 63 % n'ont pas le français comme langue maternelle. Dans ce contexte de grande diversité, le CSSMB présente un taux de diplomation et de qualification de 88,2 %, surpassant ainsi de 9,6 points la moyenne du réseau scolaire public québécois. Or, dans les dix dernières années, plus de 1500 intervenants du CSSMB ont été formés en enseignement efficace. Selon son directeur général, Dominic Bertrand, bien que ces résultats impressionnants ne puissent être attribuables uniquement à l'enseignement efficace, cette formation, qui rejoint tant le personnel enseignant, les professionnels que l'ensemble des directions d'établissement, y contribue de façon importante. Offerte à son initiative aux enseignants de l'École secondaire St-Laurent dès son arrivée à la direction en 2011, M. Bertrand a poursuivi le déploiement de la formation en enseignement efficace ensuite en tant que directeur général adjoint, puis à titre de directeur général depuis maintenant six ans.

Comment avez-vous entendu parler de l'enseignement efficace ?

J'ai été mis en contact avec l'enseignement efficace par l'entremise d'une présentation du professeur Steve Bissonnette en 2010, qui avait été organisée par le directeur général adjoint Marc St-Pierre, alors que j'étais directeur d'une école secondaire au Centre de services scolaire de la Rivière-du-Nord. J'ai eu vraiment un éveil à ce moment-là. Mais c'est quand je suis arrivé en poste comme directeur de l'École secondaire St-Laurent, lorsque j'ai changé de milieu en 2011, que j'ai amorcé graduellement le déploiement des deux volets du cours en enseignement efficace (enseignement et

accompagnement) de l'Université TÉLUQ au Centre de services Marguerite-Bourgeoys avec un groupe restreint composé d'une dizaine de personnes. Constitué d'enseignants accompagnés dans leur démarche d'apprentissage par des conseillers pédagogiques et des directions adjointes, sous la supervision du professeur Mario Richard, le groupe pilote avait pour objectif d'expérimenter dans mon école cette nouvelle formule de formation hybride proposée par la TÉLUQ.

Quelle place occupe l'enseignement efficace dans votre centre de services scolaire ?

C'est au moment où j'ai accédé au poste de directeur général adjoint en 2013 que j'ai amorcé une démarche de déploiement à plus large échelle de la formation en enseignement efficace dans notre centre de services. Lors des rentrées de 2013 et de 2014, à la suite d'une série de conférences offertes par Steve Bissonnette, nous avons démarré une cohorte d'une centaine d'enseignants dans le volet Enseignement du cours, tandis qu'un premier groupe d'une vingtaine de directions se mobilisait dans le volet Accompagnement. L'ensemble de ce processus était supervisé par Mario Richard. L'effet positif des deux volets du cours et la validation du modèle de développement professionnel proposé par le professeur Richard m'a alors conduit à vouloir élargir les activités de formation en enseignement efficace à l'ensemble des directions d'établissement, en plus du personnel enseignant.

C'est ce que j'ai pu faire lorsque j'ai pris la direction du CSSMB alors qu'à partir de l'automne 2015, afin de favoriser l'implantation des nouvelles pratiques en salle de classe, nous avons décidé de développer une expertise en enseignement efficace au sein de notre organisation. Grâce à un partenariat avec



l'Université TÉLUQ, sous la gouverne d'un de nos directeurs généraux adjoints, Éric Lauzon, nous avons ainsi constitué notre propre équipe dédiée à l'accompagnement des divers intervenants de notre centre de services inscrits aux cours en enseignement efficace. À l'aide des modalités de suivi instaurées, l'équipe d'accompagnement du CSSMB assure une distribution de la formation dans le temps, ainsi qu'un accompagnement personnalisé. Reconnaître la formation à notre personnel est un élément essentiel pour favoriser l'engagement des enseignants. Ceux qui se mobilisent doivent être soutenus.

En tant qu'organisation dont la mission est de former et d'éduquer des élèves, la formation en enseignement efficace nous donne une cohérence qui transcende les différents services. Ainsi, en plus de fournir un langage commun aux enseignants et aux directions pour soutenir l'harmonisation des interventions pédagogiques au sein des équipes écoles, il m'apparaît essentiel que les services complémentaires puissent bénéficier de cette même référence. Dans cette perspective, par exemple, pour bien comprendre le sens de la mission éducative que porte notre organisation, j'ai invité les directions des différents services à suivre la formation en enseignement efficace.

Pourquoi considérez-vous qu'il est important de se référer aux données probantes ?

Il faut s'assurer de mettre en place les interventions avec une forte incidence sur la réussite. Pour ce faire, il faut savoir quelles sont ces interventions. Or, il y a des choses qu'on fait très bien en éducation, mais qui ont peu d'effet sur la réussite des élèves. Les données probantes nous orientent sur les interventions validées par les recherches et permettent d'éviter de perdre du temps dans des débats d'opinion qui sont stériles. Par exemple, combien de fois peut-on voir des équipes écoles s'obstiner sur la pertinence des devoirs et des leçons sans se référer aux données qui permettent de connaître leurs conditions d'efficacité. De la même façon, si on veut mettre en place des communautés d'apprentissage professionnelle qui

fonctionnent, il est essentiel de s'appuyer sur les résultats de la recherche, autrement, c'est du folklore!

C'est précisément ce à quoi sert la formation en enseignement efficace : s'assurer de se doter d'une vision commune afin de pouvoir mettre de l'énergie sur ce qui donne les meilleurs résultats. En ce sens, la formation en enseignement efficace, c'est une introduction aux données probantes. Ainsi, tant au niveau de la gestion des apprentissages que de la gestion des comportements, les stratégies d'enseignement efficace basées sur les données probantes sont devenues le socle des interventions universelles sur lesquelles repose le modèle de Réponse à l'Intervention (R à I), qui est implanté mur à mur chez nous. Les principes de l'enseignement efficace rejoignent ceux de la R à I : comment, à la fin de la journée, peut-on investir le minimum d'effort pour obtenir le maximum de résultats ? En tablant sur les interventions universelles, un enseignant efficace va amener 75 à 80 % de ses élèves à réussir. Ce pourcentage est nettement plus bas dans le cas d'un enseignant moins efficace. Toutefois, la beauté de la chose est que celui qui n'utilise pas les stratégies d'enseignement efficace peut toujours apprendre à le faire et améliorer d'autant ses pratiques.

De plus, les données probantes, c'est aussi pour faire un diagnostic. Quand on n'applique pas la R à I, c'est un puits sans fond au niveau des ressources. Le ministère de l'Éducation aura beau investir des millions, si on n'intervient pas adéquatement, c'est peine perdue. Cependant, en s'appuyant sur les données probantes et en misant sur de bonnes stratégies de déploiement, les résultats sont au rendez-vous. Dans les six dernières années, notre taux de diplomation a augmenté de 10 %, alors que la moyenne du réseau se situe à 3 %. Ces résultats ne sont pas le fruit du hasard et ils peuvent être transposés dans l'ensemble de la province.

On entend la musique dans un bon enseignement



Clermont Gauthier, Ph. D.
 Professeur associé
 Université Laval
 clermont.gauthier@fse.ulaval.ca

Il y a quelques mois, A. Vigneault, journaliste à *La Presse*, signalait un article intéressant pour souligner la sortie du premier album de jazz de François Bourassa après 35 ans de carrière musicale¹. Cet album intitulé *L'Impact du silence a ceci de particulier de mêler improvisations libres et compositions très écrites*. Bourassa s'explique franchement : il ne veut pas perdre le jazz, sa spontanéité et l'improvisation qu'il requiert, mais en même temps, cette expérience particulière d'écrire de bout en bout des pièces lui permet tout de même de pousser sa musique encore plus loin. En effet, souligne-t-il, organiser des structures, prévoir ce qui va apparaître, permet d'atteindre d'autres niveaux sur le plan de la recherche harmonique. En improvisation, il y a des moments magiques qui se produisent, mais pas toujours, signale-t-il, alors qu'en composition, l'artiste peut décider ce qu'il veut.

Cette idée d'écrire le jazz est fort intéressante pour qui s'intéresse à l'enseignement. En fait, c'est comme si ces deux domaines si différents se rejoignaient, mais par des bouts opposés. Alors que F. Bourassa a improvisé pendant toute sa carrière pour finalement écrire sa musique dans son seul album solo à vie, tout enseignant prend appui sur une planification écrite avant d'aborder sa réalisation avec ses élèves en classe. Mais chaque enseignant le sait bien, son travail, tout comme le jazz, comporte aussi une part d'improvisation. Il ne peut pas forcer la réalisation de son plan à l'identique. Il y a tellement d'imprévus quand on enseigne que les plans sont sans cesse faits, défaits et refaits. Certains enseignants sont alors presque conduits à vouloir tout improviser, ce qui serait évidemment une erreur. Même s'il partage avec le jazz cette caractéristique de l'improvisation, l'enseignement ne se réduit pourtant pas à ce trait particulier. Il y a mille façons de se tromper quand on enseigne et il y en a nettement moins de réussir. C'est pourquoi, pour aller plus loin en enseignement, il faut à la fois améliorer la composition (planification des activités) et se donner aussi de bonnes stratégies de réalisation en classe avec les élèves.

C'est ce que permet l'enseignement explicite. En effet, on l'appelle *explicite* parce qu'il s'agit d'une approche d'enseignement qui prend appui sur les données probantes et qu'elle est structurée de manière à éviter l'ambiguïté qui crée la surcharge cognitive chez les élèves. Elle comprend à la fois la planification de l'enseignement (instructional design), mais également la réalisation des activités avec les élèves (delivery procedures) (Archer et Hughes 2011, p. 1). Planifier (ou composer) en enseignement explicite, c'est comme écrire une partition, c'est-à-dire mettre le programme à sa main. Cela entraîne la mobilisation de plusieurs stratégies² :

1. Préciser les objectifs d'apprentissage.
2. Déterminer les idées maitresses.
3. Déterminer les connaissances préalables.
4. Intégrer de manière stratégique les différents types de connaissances (déclaratives, procédurales, conditionnelles).
5. Planifier l'enseignement explicite de stratégies cognitives (résumer, comparer, etc.).
6. Planifier les dispositifs de soutien à l'apprentissage (étayage).
7. Planifier la révision des apprentissages.
8. Vérifier l'alignement curriculaire.

Réaliser les activités avec les élèves en enseignement explicite (delivery) implique également la mobilisation de nombreuses stratégies générales et de sous-stratégies spécifiques.

1. Vérifier quotidiennement les devoirs.
2. Ouvrir la leçon.
3. Conduire la leçon.
 - Faire du modelage
 - Superviser la pratique guidée
 - Organiser la pratique autonome
4. Clore la leçon (objectivation des savoirs appris)
5. Organiser des activités de révision et de consolidation des apprentissages.



Dans la foulée de notre rapprochement avec le jazz, que retrouve-t-on dans une classe qui fonctionne? Nombre de travaux de recherche mentionnent une sorte de caractéristique musicale : la présence d'un rythme soutenu. Un enseignant efficace réussit à installer dans sa classe un fonctionnement sans à-coups, un mouvement fluide sans rupture de continuité. On sent ce rythme à travers cette sorte de silence des esprits concentrés sur la tâche. Pour ce faire, non seulement il mobilise de bonnes stratégies de gestion des apprentissages, mais aussi il sait bien gérer la conduite de ses élèves en classe. Il sait comment prévenir l'apparition d'écarts de conduite. Il a établi de bonnes relations avec ses élèves, il a communiqué et enseigné explicitement ses attentes, il a installé des routines, bref, il a réussi à faire de sa classe un environnement sécuritaire, sécurisant, ordonné, prévisible et propice à l'apprentissage. Tout comme un groupe de jazz a son dirigeant, l'enseignant est le chef d'orchestre de sa classe. C'est le meneur qui installe le vecteur d'action. Il est à l'écoute de ce qui se passe, il donne la parole, il intervient pour maintenir le rythme des activités, il prévient les fausses notes et les brisures de rythme.

Avec la pédagogie nouvelle, on a voulu déplacer l'enseignant en périphérie de la classe et mettre l'enfant au centre. L'idée de se centrer sur l'enfant n'était pas mauvaise en soi, elle était plutôt mal comprise. Certes l'enfant est le souci central de tout enseignant, mais comme dans le jazz, un groupe a besoin d'un meneur de jeu qui est à l'écoute, donne le signal, distribue les rôles, installe les activités, accorde la parole, prévient la cacophonie et l'interruption d'un morceau. L'élève est peut-être au centre, mais l'enseignant n'est pas sur les lignes de côté, en périphérie, il se situe plutôt, comme à un niveau macro, au-dessus de ce qui se passe pour mieux voir et coordonner les

interactions entre les participants et aussi à un niveau micro, c'est-à-dire un peu partout sur les planches de la scène, pour capter et sentir le pouls de chacun des participants.

La musique de la classe s'entend à travers la concentration de ceux qui apprennent. Ce silence est d'une grande beauté.

Notes

1. A. Vigneault, *La Presse*, 15 septembre 2021. <https://www.lapresse.ca/arts/musique/2021-09-15/le-son-du-silence-selon-francois-bourassa.php>
2. Pour une description détaillée de ces stratégies, voir : Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. et M. Castonguay. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. ERPI.

Références

- Archer, A.L., Hughes, C.A. (2011). *Explicit Instruction : Effective and Efficient Teaching*. Guilford Press.