

Un cadre de référence pour guider l'intervention en milieu défavorisé. Quelques éléments de réflexion.¹

par

Clermont Gauthier, Ph.D., Université Laval

Steve Bissonnette, Ph. D., TELUQ

En lien avec les travaux auxquels nous avons participé depuis plusieurs années, voici les éléments que nous considérons importants pour l'élaboration d'un cadre de référence en vue de guider l'intervention en milieu défavorisé.

L'identification des meilleures pratiques par des données probantes est au fondement de nos préoccupations. La raison tient en ce que bien des propositions d'action peuvent émerger dans le domaine de l'intervention sociale et éducative et que la prudence commande de prendre des décisions sur la base sur des faits établis par des recherches rigoureuses sur le plan méthodologique.

Nous avons construit cette présentation en six parties où nous avons tenté de repérer pour chacune des dimensions examinées, la base de données probantes sur laquelle il est possible de s'appuyer. La première traite de l'effet enseignant; la seconde porte sur les recherches en efficacité de l'enseignement ; la troisième traite de l'effet école, autrement dit de ce que disent les recherches sur les écoles efficaces; la quatrième porte sur la gestion efficace de la classe par l'enseignement explicite des comportements; en cinquième lieu nous examinons la gestion efficace des comportements au niveau de l'école et, plus particulièrement le système PBIS; enfin, la formation continue des enseignants sera abordée à partir du modèle du développement professionnel de Guskey (2000).

¹ Ce texte est une contribution aux travaux du *Comité de référence sur l'intervention en milieu défavorisé*. Il a d'abord été écrit sous forme de notes dans une version préliminaire distribuée au Comité lors de la rencontre d'avril 2014. Il est présenté ici dans une forme plus longue et achevée, rédigée en collaboration avec Steve Bissonnette.

1. L'effet enseignant ou quand la défavorisation du milieu socio-économique n'est pas une barrière infranchissable en ce qui concerne la réussite scolaire des élèves.

Dans les années 1960-70, avec les recherches de Bourdieu et Passeron en France, de Coleman aux USA, il a été mis en évidence que le milieu social influençait la réussite scolaire des élèves, que l'école contribuait à reproduire les inégalités sociales. Tout se passait alors comme si tout était joué d'avance et que l'école et le maître ne pouvaient pas infléchir cette tendance.

Cependant, Coleman signalait malgré tout que le milieu de provenance de l'élève ne constituait pas une barrière infranchissable. Depuis lors, il a été montré que l'école et l'enseignant pouvaient jouer un rôle important pour neutraliser l'effet délétère de milieux défavorisés sur la réussite scolaire des élèves.

En effet, l'enseignant peut jouer un rôle important dans la réussite des élèves. À cet égard, la recherche de Wang, Haertel et Walberg (1993) a permis d'identifier les facteurs qui aident l'élève à apprendre. Ils ont identifié 28 facteurs influençant l'apprentissage. Dans leur étude, les facteurs relevant de l'enseignant se situent aux trois premières places (la gestion de la classe, les processus métacognitifs et l'étendue des connaissances scolaires des élèves dans un domaine donné) alors que le milieu familial et le soutien parental viennent en quatrième place. Les conditions socio-économiques du milieu viennent pour leur part en 16^e place.

Par ailleurs, Hattie (1992) dans sa méta-analyse² établit que l'effet d'ampleur des facteurs reliés au milieu familial et social se situe à 0,38 alors qu'il atteint 0,53 pour les facteurs

² *Méta-analyse*. La méta-analyse est une recension d'écrits scientifiques qui utilise une technique statistique permettant de quantifier les résultats provenant de plusieurs recherches expérimentales et quasi-expérimentales qui ont étudié l'effet d'une variable. Les résultats présentés sont exprimés sous une forme standardisée qu'on appelle « ampleur de l'effet » et qui correspondent à la différence entre la moyenne du groupe expérimental moins celle du groupe contrôle, divisée par l'écart type du groupe contrôle. Par exemple, Selon Cohen (1988), 0.20 = un effet d'ampleur faible; 0.50 = effet d'ampleur modéré; 0.80 et plus = effet d'ampleur élevé. Un seuil significatif est établi à 0,25.

reliés à l'enseignant et l'école. L'enseignant fait donc une différence, on parle depuis lors d'*effet enseignant*. Plus encore, pour Sanders (1998) à partir de ses travaux sur la valeur ajoutée, le facteur le plus important qui affecte l'apprentissage est l'enseignant. « L'origine ethnique, le niveau socio-économique, le ratio maître-élève, l'hétérogénéité de la classe constituent de piètres prédicteurs du rendement scolaire des élèves. » (Bissonnette et al, 2005, p. 97). Dans le même sens, Rivkin, Hanushek et Kain (2002) concluent qu'avoir un enseignant de qualité tout au long du cours élémentaire peut de manière substantielle effacer ou éliminer l'effet potentiellement négatif de provenir d'un milieu socio-économique défavorisé.

Mais on constate aussi que tous les enseignants n'ont pas le même effet, certains contribuent davantage que d'autres à la réussite scolaire des élèves. Ce problème de la variation de l'effet enseignant est un enjeu important. Nous y reviendrons.

2. Les recherches sur *l'enseignement efficace* ou comment enseignent les enseignants qui font réussir leurs élèves ?

Le projet *Follow Through*³ a cherché à comparer l'efficacité des pratiques pédagogiques les plus efficaces auprès des élèves de milieux défavorisés. On a comparé une vingtaine d'approches pédagogiques auprès d'enfants de maternelle et des trois premières années du primaire. Ce projet a duré plus de 10 ans, a impliqué 70 000 élèves provenant de 180 écoles.

Les résultats du projet montrent que ce ne sont pas les approches très ouvertes (du type *open education*) qui ont eu le plus de succès, ce sont plutôt des approches très structurées (*direct instruction*) qui ont obtenu les scores les plus élevés tant sur le plan des apprentissages scolaires de base, des habiletés intellectuelles et des dimensions affectives. Certaines approches très populaires ont même entraîné des résultats plus faibles que les groupes contrôles utilisant une pédagogie traditionnelle.

³ Voir Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Coll. Formation et profession. Québec : PUL, pp. 24-29.

Qu'est-ce qu'enseigner de manière efficace ? Le *direct instruction* qui a été la meilleure approche évaluée dans le cadre de *Follow Through* est une approche créée en Orégon par Engelmann. Elle consiste à travailler à la fois le curriculum et la manière de l'enseigner. Chaque leçon est construite minutieusement, les contenus mis en séquence du simple au complexe. Chaque leçon est aussi testée auprès des élèves et retravaillée jusqu'à ce qu'elle soit à point. L'enseignement y est très structuré mais aussi très interactif.

Le direct instruction n'est pas la seule approche qui donne de bons résultats. Nous pensons que les approches dites «*instructionnistes*» sont aussi associées à de bons résultats d'apprentissages. Les approches instructionnistes peuvent être de plusieurs types: *direct instruction*, *mastery learning*, *success for all*, enseignement explicite, etc. Elles présentent certes des différences mais possèdent des caractéristiques communes, notamment celle d'enseigner du simple au complexe.

Pour notre part, nous avons publié un ouvrage sur l'enseignement explicite (Gauthier, Bissonnette, Richard, 2013) qui s'inscrit dans la foulée des modèles instructionnistes. L'enseignement explicite est une approche d'enseignement qui cherche à *éviter l'implicite* et le flou qui nuisent à l'apprentissage.

L'enseignement explicite est structuré et systématique et est caractérisé par un ensemble de mesures de soutien (*scaffolds*) par lesquelles les étudiants sont guidés à travers le processus d'apprentissage. Ces états visent à éviter de surcharger la mémoire de travail. Par exemple, reprenant Rosenshine (1986) nous dirions que les pratiques pédagogiques sont efficaces quand l'enseignant commence par passer en revue les pré-requis, met en relation la matière du jour avec les apprentissages antérieurs et aborde ensuite, par petites étapes, la nouvelle matière. Il alterne courtes présentations et questions. Après la présentation, le maître organise des exercices guidés jusqu'à ce que tous les élèves aient reçus un feedback. Viennent ensuite les exercices individuels que l'on poursuit jusqu'à la maîtrise autonome du nouvel apprentissage par l'élève.

L'enseignement efficace est associé à un enseignement explicite et systématique. **Il importe de souligner que les recherches sur l'enseignement efficace ont été réalisées en classe régulière et, très souvent, auprès d'élèves moins performants provenant de**

milieux défavorisés (Brophy et Good, 1986 ; Gersten *et al.*, 1986 ; Rosenshine et Stevens, 1986).

3. L'effet école ou ce que disent les recherches sur les écoles efficaces

Les recherches sur les écoles efficaces se sont développées en réaction aux grandes enquêtes sociologiques réalisées en éducation à partir des années 60, notamment au rapport Coleman qui a fait époque lors de sa publication en 1966 (Teddlie et Reynolds, 2000). Ces études ont contribué à alimenter la croyance populaire selon laquelle l'école et le personnel enseignant n'avaient que peu ou pas d'impact sur la réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Interpellés par les conclusions du rapport Coleman, plusieurs chercheurs (Brookover *et al.*, 1979, Edmonds, 1979; Rutter *et al.*, 1979) se sont efforcés de repérer, pour les étudier, des écoles performantes situées dans des quartiers défavorisés, ce qui a lancé, par le fait même, le courant de recherche sur les écoles efficaces. Le terme d'école efficace désigne généralement des écoles situées dans des quartiers défavorisés dont la performance scolaire des élèves est mesurée à l'aide d'épreuves standardisées et qui rejoint ou dépasse celle d'élèves provenant de quartiers mieux nantis.

L'analyse d'Edmonds (1979) a permis de mettre en lumière cinq facteurs fortement corrélés aux performances scolaires des 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.

Bien que d'autres chercheurs aient proposé des listes de facteurs pouvant présenter des différences avec celle d'Edmonds, il reste que son modèle désormais classique des cinq

facteurs influence encore les travaux sur les écoles efficaces de nos jours (Levine et Lezotte, 1990; Lezotte, 1995; Marzano, 2000, 2003).

Même si les caractéristiques identifiées dans la littérature fournissent un certain éclairage sur la nature des écoles efficaces, il n'en demeure pas moins que ces résultats génèrent un potentiel de mise en application limité. Tout se passe comme si ce courant de recherche avait, au fil des années, donné le mieux qu'il pouvait produire et débouché sur une impasse au sens où conduire d'autres études du même type produirait sans doute des résultats semblables mais qui ne seraient pas plus utilisables par les décideurs et les praticiens.

Par conséquent, à l'exception de l'étude de Henchey *et al.* (2001), les recherches sur l'efficacité des écoles citées précédemment fournissent peu de renseignements sur les pratiques d'enseignement utilisées à l'intérieur de ces mêmes écoles. C'est sur ce point précis que le bât blesse. De fait, et il est important de le mentionner, *les deux grands courants de recherche portant sur l'efficacité éducative, à savoir les études sur l'enseignement efficace et celles sur les écoles efficaces, se sont développés en parallèle plutôt que de façon synergique* (Lezotte, 1995). Ils ont évolué de la sorte du début des années 70 jusqu'au début des années 90. Ce n'est qu'à ce moment que des chercheurs (Teddlie *et al.* en 1989 ainsi que Levine et Lezotte en 1990) ont commencé à établir des ponts entre les deux types d'études.

À l'instar de Levine et Lezotte (1990), nous en sommes arrivés à formuler l'*hypothèse que les pratiques d'enseignement employées dans les écoles efficaces devraient être du même ordre que celles identifiées par la littérature sur l'efficacité de l'enseignement*. Tel que l'évoquent ces deux chercheurs : « *Based on both logic and common sense, educators seem justified in assumption that teachers in effective schools are more likely to use effective teaching and classroom management practices.* » (Levine et Lezotte, 1990, p. 30). Par conséquent, il nous apparaît alors essentiel d'identifier comment ces pratiques d'enseignement qualifiées d'efficaces se traduisent concrètement en salle de classe et d'examiner ce qui se passe quand elles sont appliquées dans plusieurs classes, voire dans toute une école.

Comme le soulignent Teddlie et ses collaborateurs (1989), cela signifie que les écoles efficaces regroupent des enseignants qui se comportent différemment de ceux oeuvrant dans les écoles moins efficaces. « *This demonstrates that effective schools do indeed tend to have teachers whose behavior differs from that of teachers in less effective schools* » (Teddlie *et al.*, 1989, p. 227). De plus, on remarque qu'il y a peu de variabilité entre les comportements des enseignants observés dans les écoles efficaces. Teddlie *et al.* (1989) précisent qu'il existe une relation étroite entre les bons enseignants et les bonnes écoles. « *It should be noted that very little variability is evident across teachers within each school, indicating a symbiotic relationship among teachers and good schools* » (p. 331).

Les analyses réalisées par ces chercheurs indiquent que les enseignants oeuvrant dans les écoles efficaces manifestent, de façon constante, plus de comportements associés aux pratiques d'enseignement efficace que les enseignants des écoles moins efficaces : « *...observation of 116 teachers in eight matched pairs of schools provided clear evidence that teachers in more effective schools consistently display more of the effective teaching identified by Rosenshine and others than do teachers in less effective schools* » (Teddlie *et al.*, 1989, p. 333).

Ainsi, il nous semble possible d'affirmer que les écoles efficaces situées dans des quartiers défavorisés comptent sur des enseignants qui proposent un enseignement structuré, systématique et explicite à leurs élèves.

Or, comme nous l'avons signalé dans une étude antérieure, l'effet enseignant s'accroît lorsque les pratiques d'enseignement utilisées correspondent aux méthodes d'enseignement identifiées par les recherches sur l'efficacité de l'enseignement (Gauthier *et al.*, 2004). **Par conséquent, il nous semble possible d'affirmer que, dans les établissements de milieux défavorisés, l'effet-école augmente lorsque l'ensemble des pratiques d'enseignement utilisées dans les classes y est structuré, systématique et explicite.**

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

La pédagogie comprend l'ensemble des actions que l'enseignant met en œuvre dans le cadre de ses fonctions d'« instruction » et d'éducation d'un groupe d'élèves dans un contexte scolaire. Ces comportements de l'enseignant visent à créer et à maintenir un certain ordre pour que l'apprentissage et l'éducation adviennent au sein du groupe d'élèves. Par « ordre », on entend ici une organisation non anarchique et suffisamment structurée pour qu'un groupe d'élèves puisse être réceptif mentalement et affectivement à ce que l'enseignant veut lui faire apprendre.

Dans cette perspective, Doyle (1986) parle de *deux fonctions majeures* avec lesquelles doit composer l'enseignant. La première est l'enseignement des contenus : enseigner le programme, s'assurer que les divers éléments de la matière soient appris et maîtrisés ; c'est ce que les anglophones appellent *instruction*. La seconde concerne la gestion de la classe : organiser les groupes, établir des règles de vie, réagir aux comportements inacceptables, enchaîner les activités, etc. Il s'agit là des deux fonctions fondamentales de l'enseignement qui sont fortement imbriquées ou du « double défi » (*double agenda*) de l'enseignant (Leinhart, 1986 ; Shulman, 1986). Nul enseignant ne peut être efficace s'il néglige l'une ou l'autre. Elles constituent le cœur de la vie dans la classe comme le souligne Shulman (1986).

Nous savons également que la gestion de la classe est la première variable en importance pour favoriser la réussite scolaire des élèves (Wang, Haertel et Walberg , 1993). On sait aussi que la gestion de la classe est la pierre d'achoppement des enseignants, particulièrement les novices lorsqu'ils entrent dans la profession.

Nous avons vu que les approches instructionnistes (dont l'enseignement explicite) peuvent favoriser l'apprentissage des contenus. Chose intéressante, la recherche en *gestion de classe* va dans le même sens. En effet, *l'enseignement explicite des comportements en gestion de classe* est associé à la réussite scolaire des élèves. L'enseignement explicite des comportements permet de préciser les attentes, les règles de classe et les routines et en assurer le maintien. Cela a pour effet de créer de la stabilité dans le groupe et de contribuer à maintenir un ordre fonctionnel.

La gestion de la classe comprend deux grandes dimensions: la **prévention** et **l'intervention disciplinaire**. La première préoccupation de l'enseignant en gestion de classe doit d'abord être la prévention. Knoster (2008) parle de la règle du 80/20 pour illustrer que les efforts consistent à 80% en prévention et à 20% en intervention disciplinaire (corrective) en vue d'amener les élèves qui ne rencontrent pas les attentes à améliorer leur comportement, et ce, particulièrement si ces comportements se reproduisent souvent et nuisent au fonctionnement de la classe.

La **prévention**. Kostner identifie trois stratégies principales de prévention qui sont inter-reliées et servent de fondement pour assurer une gestion efficace afin de favoriser l'apprentissage.

Créer un lien. C'est-à-dire créer une bonne relation avec les étudiants. Cela peut sembler une évidence mais ce n'est pas nécessairement facile de l'établir avec tous les élèves. En tant qu'enseignant, établir une relation est une affaire différente de la vie de tous les jours, dans le travail on ne choisit pas ceux avec qui on établit une relation. Il y a des étudiants avec lesquels l'enseignant entre en contact immédiatement. Avec d'autres, la chose est plus difficile mais il doit néanmoins le faire. C'est pourquoi il doit connaître les stratégies efficaces appropriées pour y arriver.

Avoir des attentes claires à l'endroit des étudiants. Établir des attentes est créer des normes culturelles dans la classe et ultimement développer la compétence sociale chez les étudiants. Ce ne se limite pas à élaborer une liste de règles à *ne pas* transgresser. Il s'agit plutôt d'identifier 3 à 5 attentes larges (ex. être respectueux, être responsable, etc.) qu'il s'agit de définir concrètement (i.e. avec des comportements précis) par la suite dans la vie quotidienne. C'est ce qui permet de donner aux élèves une carte routière les informant sur comment ils doivent se comporter. Ces attentes permettent aussi à l'enseignant de mettre en place un radar pour détecter et renforcer les bons comportements lorsqu'ils correspondent à ses attentes. Établir des *attentes* et les définir dans les *routines* de 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 propre degré de succès dans la classe (*locus of control*).

Renforcer le comportement attendu. Le renforcement est un des piliers de la prévention. Nous sommes pour une bonne part ce que nous faisons de sorte que la performance est une série d'actes répétés sous forme d'habitude. Nos habitudes se forment en lien avec ce pour quoi nous avons été renforcés. Il y a plusieurs types de renforcement qui n'ont pas tous les mêmes effets.

Les interventions de correction des comportements indésirables. Il vient un temps où la prévention ne suffit pas, les comportements indésirables apparaissent et menacent de rompre de manière importante l'ordre de la classe. L'enseignant doit donc faire cesser le mauvais comportement pour restaurer l'ordre de la classe qui a été mis en danger. Selon Marzano (2003), les études indiquent que les actions de l'enseignant pour faire cesser et rediriger les comportements inappropriés sont efficaces pour faire diminuer les moments de rupture dans la classe. Ce sont des interventions faites dans le but de faire arrêter des comportements inappropriés ou dérangeants d'un ou de plusieurs élèves. Ces interventions servent à réparer l'ordre mais elles ne peuvent créer un ordre qui n'existait pas auparavant. Ce n'est pas toujours simple de savoir quoi, quand et comment réparer un ordre dans la classe qui est brisé. Des interventions qui échouent peuvent même produire l'effet contraire et augmenter le désordre. Cela a d'autant plus de chance de se produire si un vecteur principal d'ordre n'existe pas ou est très fragilisé. La décision d'intervenir se fait donc sur un fond d'incertitude relative et de pression forte pour modifier le cours de l'action.

Les formes actuelles de discipline semblent mettre l'accent davantage sur des approches positives que punitives. L'enseignant efficace, établit les limites, communique les règles et leurs conséquences et aide les élèves à prendre leurs responsabilités pour faire les bon choix de comportements.

Le modèle RAIC

Le modèle de réponse à l'intervention comportementale (RAIC) est un modèle d'intervention et d'organisation de services issu de la recherche en éducation réalisée aux États-Unis et basé sur les données probantes. Il peut être utilisé à titre préventif et pour intervenir efficacement auprès des élèves en difficulté. Plusieurs provinces canadiennes

recourent à ce modèle, et le Québec l'utilise de plus en plus autant sur le plan de l'apprentissage que sur le plan comportemental. Il importe ainsi de situer les interventions de l'enseignant dans le contexte d'un tel modèle. « Ce modèle est conçu pour identifier ponctuellement les élèves qui ne font pas les progrès attendus consécutivement à un enseignement de qualité et pour leur fournir des interventions d'appoint adaptées à leurs besoins avant que des problèmes légers deviennent de graves problèmes. » (Desrochers, DesGagné & Biron, 2012, p. 42). Nous présentons ici le modèle RAI tel qu'il est utilisé sur le plan comportemental.

Il s'agit d'un modèle d'intervention à trois niveaux, qui permet la planification d'interventions préventives empiriquement validées et dont l'intensité est graduellement augmentée.



Le premier niveau d'intervention correspond à la réalisation d'interventions efficaces, issues de la recherche en éducation, visant la prévention des difficultés comportementales et s'adressant à tous les élèves. La mise en place de différentes composantes d'une

gestion efficace de la classe et des comportements correspond essentiellement aux interventions efficaces de niveau 1.

Quoiqu'elles soient essentielles et utiles pour 80% des élèves, les interventions préventives et curatives sont parfois insuffisantes pour répondre adéquatement aux besoins de certains élèves, qui nécessitent des interventions particulières de niveau 2.

L'analyse de données sur le comportement permet de cibler les élèves qui éprouvent des difficultés persistantes et ont besoin d'une aide supplémentaire. En effet, pour repérer adéquatement les élèves qui nécessitent des interventions supplémentaires et ciblées, il importe de bien documenter leurs difficultés (la fréquence, l'intensité, la gravité, les lieux, etc.), ainsi que les interventions infructueuses tentées au premier niveau. Selon les cas observés, ces élèves pourraient être regroupés temporairement, afin de bénéficier d'interventions de niveau 2, des interventions plus spécifiques et ciblées sur le plan comportemental, comme les suivantes (l'enseignement d'habiletés sociales spécifiques, la gestion du stress et de la colère, la restructuration cognitive) ou d'un suivi psychoéducatif quotidien.

Environ 15 % des élèves nécessitent une intervention de niveau 2. Ces élèves progressent de façon satisfaisante lorsqu'ils bénéficient d'une intervention efficace à ce niveau, en plus de l'intervention de niveau 1 (Brodeur et al., 2010). Mais il reste qu'en dépit de cela, 5 % des élèves nécessitent quand même une intervention de niveau 3.

Au niveau 3, il s'agit de l'intervention la plus lourde qui soit offerte en milieu scolaire. Elle porte précisément sur les besoins des élèves dont les difficultés persistent malgré une intervention efficace aux deux premiers niveaux d'intervention (Brodeur et al., 2010). À ce niveau, les interventions sont individualisées, intensives, spécialisées, multisystémiques. De plus, elles requièrent une évaluation fonctionnelle du comportement, ainsi que l'établissement d'un plan d'intervention (PI) et d'un plan de services (PS). C'est que les interventions à réaliser impliquent généralement le recours à des services multiples (l'orthopédagogue, le psychologue, le psychoéducateur, le travailleur social, le pédopsychiatre, l'éducateur spécialisé, etc.), afin d'intervenir sur les plans individuel, familial et scolaire, car les troubles comportementaux de ces élèves sont

graves, persistants, voire cristallisés. « Le modèle d'intervention à trois niveaux permet d'envisager des interventions de plus en plus intensives pour répondre aux besoins de tous les élèves. Il s'agit également d'un modèle qui favorise l'organisation des services. » (MELS, 2011, p. 9)

Il importe de rappeler que le modèle RAI est utile pour gérer les interventions comportementales, mais il est également utilisé pour intervenir auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, particulièrement en lecture (Bissonnette, Richard & Gauthier, 2005, 2006; Brodeur et al., 2010). Le modèle RAI est un véritable dispositif de différenciation, fondé sur des données probantes, qui s'applique tant sur le plan comportemental que sur celui des apprentissages.

5. La gestion efficace des comportements au niveau de l'école : le système PBIS

Un examen attentif des différents systèmes de prévention des difficultés comportementales nous a permis d'identifier le *Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS)* fondé sur des données probantes. Une quarantaine d'études, publiées depuis le milieu des années 90, ont été réalisées sur le système PBIS; système appliqué actuellement dans plus de 14 300 écoles primaires et secondaires étatsuniennes (Association for Positive Behavioral Interventions and Supports, 2011). De nombreuses recherches ont montré les effets positifs du système tant au niveau comportemental qu'au niveau du rendement scolaire des élèves, en particulier auprès de ceux provenant de milieux défavorisés (Eber, 2006; Gottfredson, Gottfreson, & Hybl, 1993; Kellam, Rebok, Ialongo, & Mayer, 1994; McIntosh, Chard, Boland, & Horner, 2006; Nelson et al., 2002; Putnam, Horner, & Algozzine, 2006).

Steve Bissonnette a participé à la traduction du système désigné en français sous le nom de *Soutien au Comportement Positif (SCP)*, en collaboration avec les équipes d'entraîneurs SCP des trois conseils scolaires de langue française de l'est ontarien, et à son implantation fidèle⁴ dans une cinquantaine d'écoles de ces conseils et dans huit

⁴ L'implantation du système dans les écoles canadiennes est identique à celle des écoles étatsuniennes. Chacune des composantes du système est implantée selon les recommandations formulées par ses concepteurs (Georges Sugai & Robert Horner).

écoles québécoises des commissions scolaires de la Rivière-Du-Nord (7) et de Sorel-Tracy (1).

Le soutien au comportement positif (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 dans laquelle on prend les devants en matière de discipline et on 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. De plus, un continuum d'interventions est défini afin d'agir rapidement et efficacement sur des problèmes comportementaux et de soutenir l'adoption des comportements désirables préalablement enseignés. 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.

Plus spécifiquement, le système SCP implique la mise en œuvre de dix composantes : 1- l'engagement formel du personnel scolaire (enseignants et directions) pour mettre en œuvre le système dans son intégralité; 2- la création d'une équipe SCP responsable de l'implantation et du suivi du système auprès des collègues et l'autoévaluation des diverses mesures mises en place dans l'école sur le plan disciplinaire; 3- l'identification de trois à cinq valeurs prônées par l'école; 4- la transformation des valeurs identifiées en attentes comportementales positives pour chacune des aires de vie de l'école; 5- l'enseignement explicite des attentes comportementales auprès de tous les élèves, et ce, en contexte réel; 6- l'élaboration d'un système de renforcements pour les comportements positifs attendus; 7- le développement d'un continuum d'interventions ciblant les différentes problématiques comportementales; 8- la compilation et l'analyse des données comportementales afin d'orienter judicieusement la prise de décision de l'équipe SCP; 9- l'analyse de la fonction (évitement ou obtention) des comportements persistants et inadéquats de certains élèves; 10- la présence d'un coach SCP ou d'une personne-

ressource formée à cet effet afin de soutenir activement l'implantation du système dans l'école et le soutien de la commission scolaire dans la mise en œuvre du système pour chacune des écoles participantes (ressources humaines et financières).

6. La formation continue des enseignants (le modèle de Guskey)

Plus souvent qu'autrement, la formation des enseignants est inefficace. Selon Hattie, (2009), la situation est catastrophique en formation initiale avec un effet d'ampleur de 0,11. Il existe une forte tendance à l'individualisme dans les facultés d'éducation, des paradigmes opposés s'affrontent. Plus encore, les préoccupations pratiques ne sont pas partagées par tous les formateurs, les dimensions plus techniques sont le plus souvent écartées au profit d'une préparation au métier plus lointaine et de nature plus réflexive (*training vs preparation*). L'accent dans les programmes est plutôt mis sur la mise au jour des croyances personnelles, la sensibilisation aux stéréotypes, la quête de l'identité professionnelle, etc. Chez la plupart des didacticiens, l'idéologie constructiviste règne en maître sans qu'il y ait pour autant de données probantes soutenant l'efficacité des approches par découverte pour les élèves en difficulté ou provenant des milieux défavorisés. Même le virage axé sur la professionnalisation au début des années 2000 n'a pas entraîné dans son sillage un effort senti vers l'entraînement aux habiletés pédagogiques concrètes, efficaces et utilisables en salle de classe. On ne transmet ni n'entraîne à l'apprentissage d'habiletés pédagogiques de base, on met plutôt les étudiants en situation de développer leur jugement professionnel par l'analyse réflexive. Ainsi, on croit que chacun devrait construire les bonnes stratégies par lui-même.

La conséquence immédiate est que la formation initiale a peu d'impact sur l'apprentissage concret du métier, ce qui conduit les novices à chercher à apprendre les rudiments de leur métier ailleurs, une fois en cours d'emploi, et ce, au gré des expériences vécues. L'expérience demeure encore, malheureusement, la voie royale pour apprendre le métier d'enseignant.

Dans ce contexte, il y a peu de chances qu'on retrouve dans formation initiale le développement de compétences pédagogiques précises, basées sur des données

probantes, et axées sur les élèves provenant de milieux défavorisés. Il faut plutôt miser sur ceux qui sont sur la première ligne, les enseignants, et qui doivent affronter les difficultés dans leurs classes au quotidien. Ce sont les acteurs de terrain qui seront mieux en mesure par la suite de faire pression pour que les formations initiales se transforment en ce sens.

Selon Hattie (2009) la formation continue des enseignants a plus d'impact (0,62) que la formation initiale. Cependant, il y a plusieurs types de mesure des effets. Les études montrent que l'adoption de nouveaux comportements par les enseignants est plus faible (0,60) que lorsqu'on mesure des apprentissages plus théoriques (0,90). Si l'on mesure l'effet des formations continues sur l'apprentissage des élèves le score est de 0,37, performance qui se rapproche tout de même du seuil recherché (0,40).

Il faut cependant que certaines conditions soient présentes, par exemple, que la formation ne soit pas ponctuelle mais s'étende dans le temps, que les enseignants soient impliquées dans le processus d'apprentissage à la fois sur le plan de leur compréhension mais aussi dans la pratique des nouveaux comportements qui visent à améliorer les résultats des élèves, qu'il y ait un soutien de la part des autorités de l'école. Autre condition, sans doute la plus fondamentale de toutes, il faut que les comportements que l'on vise à faire apprendre soient appuyés par des données probantes. Autrement dit, une formation continue axée sur l'apprentissage de stratégies pédagogiques dont l'effet sur l'apprentissage des élèves n'aurait pas été démontré dans la littérature de recherche a peu de chance d'être couronnée de succès.

Quand les enseignants observent que des changements dans leurs pratiques sont associés à de meilleures performances des élèves, ils en arrivent à modifier leur croyances et conceptions. Selon Guskey (2000), le critère de succès des sessions de développement pédagogique n'est pas lié à la popularité de la formation (nombre de participants qui ont suivi la formation) ou à leur évaluation positive de la formation suivie (petit questionnaire de perception de type *smiley*) mais plutôt au fait que l'apprentissage des élèves a été amélioré.

Gusky (2000) propose un modèle intéressant pour concevoir le développement professionnel. Le modèle de Guskey est pertinent à plusieurs égards. Il est systémique, simple à comprendre et adaptable à plusieurs contextes. C'est un modèle qui prend appui sur la recherche et nécessite, à chacune des phases, de colliger des données. Enfin, il donne des balises à la fois pour *planifier* et aussi *évaluer* le développement professionnel.

Pour *planifier* une formation continue, l'auteur recommande de se demander d'abord quels sont les résultats d'apprentissage que l'on veut produire chez les élèves (compréhension en lecture, résolution de problèmes, discipline à l'école, etc.?). Il propose ensuite d'enchaîner avec la question suivante: quelles sont les pratiques pédagogiques qui vont produire ces résultats ? Il s'agit ici des recherches sur les pratiques exemplaires qui permettent d'identifier les meilleures stratégies permettant d'atteindre les objectifs visés. Puis, il suggère de se poser la question du soutien organisationnel requis pour que les pratiques identifiées soient implantées dans les classes. Il faut ensuite se poser la question des savoirs et habiletés que les enseignants ont besoin de maîtriser pour implanter ces meilleures pratiques afin d'améliorer la réussite scolaire des élèves. Enfin, il faut chercher à savoir de quelle manière on peut donner aux enseignants la possibilité d'acquérir concrètement ces savoirs et savoir-faire.

Pour *évaluer* l'efficacité d'une formation continue, le processus est inverse. D'abord, il faut aller chercher la réaction des enseignants à propos de la formation reçue. Leur niveau de satisfaction par rapport au contenu, au processus et au contexte de la formation. Ensuite, il faut vérifier ce que les enseignants ont vraiment appris. On veut savoir si les enseignants, au cours de la session de formation, ont appris les savoirs et savoir-faire nécessaires pour améliorer leur enseignement de la manière souhaitée. Puis, le soutien organisationnel doit être examiné de même que l'implantation du changement désiré dans la classe. Est-ce que les enseignants utilisent les nouvelles connaissances et habiletés dans leurs classes ? Enfin, une fois qu'on a évalué si les enseignants utilisent les stratégies qui leur ont été enseignées, il faut déterminer si ces stratégies ont les effets escomptés sur l'apprentissage des élèves.

Que l'on se situe au niveau de la planification ou de l'évaluation, il reste que l'important est de s'appuyer sur les données probantes, tant pour identifier les meilleures pratiques, les procédures organisationnelles de soutien, l'apprentissage et l'utilisation faite en classe par les enseignants, que pour vérifier leurs effets sur l'apprentissage des élèves.

Conclusion

Nous avons brossé un tableau général des aspects à considérer qui, selon nous, peuvent guider l'intervention dans les écoles et classes en milieux défavorisés. En toile de fond, nous estimons essentiel de prendre appui sur les données probantes. Plus on se rapproche de la classe, plus l'impact sur les élèves est élevé. L'enseignant peut exercer un effet qui neutralise jusqu'à un certain point la défavorisation du milieu ambiant. Ainsi, les recherches en enseignement ont montré l'efficacité des approches instructionnistes dans les milieux défavorisés. L'enseignement explicite s'avère particulièrement indiqué dans ce contexte. Par ailleurs, les recherches récentes sur l'efficacité des écoles montrent que dans les écoles dites efficaces, les enseignants adoptent des approches relativement semblables, de type instructionniste, ce qui contribue à en augmenter la valeur ajoutée. Il ne faut pas oublier également qu'un enseignement ne peut être pleinement efficace sans une gestion de classe de qualité. Au même titre que nous disposons maintenant de données probantes pour favoriser l'apprentissage des contenus et habiletés par les élèves, nous bénéficions aussi de résultats de recherche solides qui plaident en faveur d'un enseignement explicite des comportements, et ce, autant dans la classe (RAIC) qu'au niveau de l'école (PBIS). Enfin, le modèle de développement professionnel de Guskey (2000) permet d'aborder la formation continue dans la même logique des données probantes.

À ce tableau d'ensemble, il y a certainement d'autres éléments à prendre en compte que nos collègues ne manqueront sûrement pas de soulever à partir de leurs perspectives propres.

Bibliographie

- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). 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*, 3(1), 1-35.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Coll. Formation et profession. Québec : PUL, 114 p.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes*. Coll. Formation et profession. Québec : PUL, 163p.
- Bissonnette, S., Richard, M. & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue Française de Pédagogie*, 150, 87-141.
- Brookover, W.B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. et Wisenbaker, J. (1979). *Schools, Social Systems and Student Achievement: Schools Can make a Difference*. New York: Praeger.
- Brophy, J. E., et Good, T. L. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. In M. C. Wittrock (dir). *Handbook of Research on Teaching (3e éd.)*. New York : Macmillan, p. 328-375.
- Desrochers, A., DesGagné, L., Biron, G. (2012). La mise en oeuvre d'un modèle de réponse à l'intervention dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture du français, *Vie pédagogique*, no. 160
- Doyle, W., (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In M. Crahay, D. Lafontaine (dir.). *L'art et la science de l'enseignement*. p. 304-305. Bruxelles : Labor.
- Eber, L. (2006). *Illinois PBIS evaluation report*. LaGrange Park: Illinois State Board of Education, PBIS/EBD Network.
- Edmonds, R.R. (1979). Effective schools for urban poor. *Educational Leadership*. 37, 10, p.15-24.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M., Castonguay, M. (2013). Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages. Montréal : ERPI.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S. et Richard, M. (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de la littérature*. Québec : FQRSC. <http://www.fqrsq.gouv.qc.ca/recherche/pdf/rapp-crcfe.pdf>.
- Gottfredson, D. C., Gottfredson, G. D., & Hybl, L. G. (1993). Managing adolescent behavior: A multiyear, multischool study. *American Educational Research Journal*, 30, 179–215.

- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hattie J. A. (1992). –Towards a Model of Schooling : A Synthesis of Meta-analyses. *Australian Journal of Education*, 36, 5-13.
- Hattie, J. A. (2009) *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Henchey, N., Dunnigan, M., Gardner, A., Lessard, C., Muhtadi, N., Raham, H., ET Violoto (2001). *Schools That Make a Difference : Final Report Twelve Canadian Secondary Schools in Low-Income Settings*. Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Kellam, S., Rebok G., Ialongo, N., & Mayer, L. (1994). The course and malleability of aggressive behavior from early first grade into middle school: Results of a developmental epidemiological based preventive trial. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(2), 259–281.
- Knoster, T. (2008). *Effective classroom management*. Baltimore, Ma. : Paul H Brookes publishing.
- Leinhart, G. (1986). Capturing craft knowledge in teaching. *Educational Researcher*. Vol. 19, no. 2, pp. 18-25.
- Lezotte, I.W. (1995). *Effective Schools: The Evolving Research and Practices*. In James H. Block, Susan T. Everson, Thomas Guskey. *School Improvement Programs*. New York : Scolastic.
- Levine, D.U. ET Lezotte, L.W. (1990). *Unusually Effective Schools : A Review and Analysis of Research and Practice*. Madison, WI : National Center for Effective Schools Research and Development.
- Marzano, R. J. (2000). *A new era of school reform: Going where the research takes us*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Marzano, R. J. (2003). *What Works in Schools. Translating Research into Action*. Alexandria : A.S.C.D.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works*. Research-based strategies for every teachers. Alexandria, Va. : ASCD
- McIntosh, K., Chard, D., Boland, J., & Horner, R. H. (2006). A demonstration of combined efforts in school-wide academic and behavioral systems and incidence of reading and behavior challenges in early elementary grades. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(3), 146–154.
- Nelson, J. R. (1996). Designing schools to meet the needs of students who exhibit disruptive behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4, 147-161.
- Putnam, R., Horner, R. H., & Algozzine, R. (2006). Academic achievement and the implementation of school-wide behaviour support. *Positive Behavior Interventions and Supports Newsletter*, 3(1). Document téléaccessible à l'URL: [http://www.pbis.org/news/New/Newsletters/ Newsletter1.aspx](http://www.pbis.org/news/New/Newsletters/Newsletter1.aspx)

- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., et Kain, J. F. (2002). *Teachers, schools, and academic achievement*. Dallas, TX: University of Texas-Dallas Texas Schools Project
- Rosenshine, B.V., Stevens (1986). *Teaching Functions* In M. C. Wittrock (dir). *Handbook of Research on Teaching* (3e éd.). (pp. 376-391) New York: Macmillan.
- Rosenshine, B.V. (1986), Synthesis of Research on Explicit Teaching. *Educational Leadership*, 43 (7), p. 60-69
- Rutter, M., Maugham, B., Mortimore, P., Outston, J. et Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effect on Children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sanders W. L., Horn S. P. (1998). –Research Findings from the Tennessee Value- Added Assessment System (TVAAS) Database : Implications for Educational Evaluation and Research. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 12/3, 247- 256.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching. In M. C. Wittrock (dir.). *Handbook of research on teaching*. 3^e édition. New York : Macmillan.
- Teddlie, C., Kirby, P.C. et Stringfield, S. (1989). Effective versus Ineffective Schools : Observable Differences in the Classroom. *American Journal of Education*. 97, 3, p. 221-236.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. et Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-295.
- Wright, S. P., Horn, S. P., et Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11(1), 57-67.