

# Plus que jamais, un enseignement hautement efficace s'impose !



## **STEVE BISSONNETTE, Ph.D.**

Steve Bissonnette est professeur titulaire au Département d'éducation à la TÉLUQ. Son domaine de spécialisation est l'intervention en milieu scolaire. Il a travaillé auprès des élèves en difficulté et du personnel scolaire dans les écoles élémentaires et secondaires. Le professeur s'intéresse aux travaux sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles, à l'enseignement explicite, à la gestion efficace des comportements ainsi qu'aux approches pédagogiques favorisant la réussite des élèves en difficulté



## **CHRISTIAN BOYER**

Christian Boyer est chercheur indépendant SESSIONS

Boyer et Bissonnette (2021) ont recensé 19 études ayant analysé les effets du premier confinement et de l'enseignement virtuel sur le rendement d'environ 13 millions d'élèves provenant d'écoles primaires et secondaires réparties un peu partout dans le monde (Angleterre, Australie, Belgique, Canada, États-Unis, France et Pays-Bas). L'analyse des recherches montre que les résultats des élèves

...ont tendance à être généralement négatifs en lecture principalement pour les élèves du primaire et parfois plus fortement en mathématique. Les écarts de rendement au primaire entre les élèves à risque et les autres élèves semblent s'accroître, et ce, même dans l'un des pays les mieux préparés à basculer en enseignement à distance, les Pays-Bas (Engzell, Frey et Verhagen, 2021). Sur la base des effets observés à ce jour, Dorn et ses collègues (2020) estiment que les élèves pourraient en moyenne perdre de 5 à 9 mois d'apprentissage d'ici la fin de juin 2021 et ceux plus vulnérables pourraient avoir un retard de 6 à 12 mois (Boyer et Bissonnette, 2021, pp. 8-9).

Sur la centaine de pays dont l'Unesco possède des données sur la fréquentation scolaire au cours de la Pandémie du COVID-19 qui débuta en mars 2020, de nombreux pays ont vécu jusqu'à maintenant entre deux et cinq confinements dont le total de semaines à l'extérieur de l'école et, potentiellement en enseignement à distance, est égal à 41 semaines ou plus<sup>1</sup>. Par exemple, au mois de septembre 2021, aux États-Unis les écoles ont été fermées 58 semaines en moyenne depuis mars 2020, au Canada 51 semaines, en Inde 69 semaines, au Brésil 65 semaines, en France 12 semaines et au Royaume-Uni 27 semaines.

## La gestion des comportements (gestion de la classe) : permettre que l'enseignement puisse se faire

Par conséquent, sur la base des résultats présentés par Boyer et Bissonnette (2021) et cités précédemment, qui reposent principalement sur un confinement de 10 à 15 semaines au début de la Pandémie, il est possible d'appréhender des résultats encore plus négatifs dans les prochains mois pour l'ensemble des enfants. Dom, Hancock, Sarakatsannis et Viruleg (2021) confirment cette appréhension :

Notre analyse montre que l'impact de la pandémie sur l'apprentissage des élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année a été important, les élèves ont en moyenne cinq mois de retard en mathématiques et quatre mois en lecture à la fin de l'année scolaire [en juin 2021] ... En mathématiques, les élèves des écoles majoritairement noires ont terminé l'année avec six mois de retard d'apprentissage, les élèves des écoles à faibles revenus avaient sept mois en moyenne de retard d'apprentissage... (p. 2).

À ces retards scolaires s'ajoutent de nombreuses conséquences psychosociales en ce qui concerne les niveaux d'anxiété, les taux de dépression, les difficultés de concentration, l'isolement social et la diminution de l'activité physique (Boyer et Bissonnette, 2021). Il semble bien que les enfants du préscolaire souffrent aussi de la non-fréquentation, leur développement émotionnel et comportemental étant sensiblement affectés (Cantiani et al. 2021).

En somme, les effets provoqués par la pandémie et le recours à l'école virtuelle sont majoritairement négatifs pour l'ensemble des élèves. Nous tenons à rappeler que les effets négatifs de l'école virtuelle avaient été montrés bien avant la pandémie (Boyer et Bissonnette, 2021). À l'instar du superintendant de l'instruction publique de Virginie, nous affirmons que « les élèves ont besoin d'être en classe sans être perturbés pour apprendre efficacement » (Natanson, 2021). Or, pour maximiser l'apprentissage il importe, plus que jamais dans cette période trouble pour l'apprentissage et le développement des enfants, de mettre en place auprès de ces derniers un enseignement hautement efficace.

### L'enseignement efficace

Les recherches en pédagogie ont montré, depuis plus de 50 ans, qu'il existe des pratiques d'enseignement qui font davantage progresser les élèves (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013). Un enseignement efficace implique trois dimensions : 1. la gestion des comportements (gestion de la classe), 2. la gestion de l'enseignement (pratiques pédagogiques) et 3. la gestion du curriculum (l'alignement curriculaire). Nous présentons brièvement quelques interventions en lien avec chacune de ces dimensions.

La gestion efficace des comportements ou de la classe comprend deux types d'interventions : les interventions préventives et les interventions correctives. Les interventions préventives favorisent l'adoption des comportements attendus permettant l'apprentissage, tandis que les interventions correctives sont à employer lorsque des élèves manifestent des écarts de conduite, et ce malgré la mise en place des interventions préventives. De nombreuses recherches ont montré que les enseignants qui gèrent efficacement leur classe effectuent davantage d'interventions préventives que leurs collègues qui ont moins de succès (Bissonnette, Gauthier et Castonguay, 2016).

Ainsi, la première préoccupation du personnel enseignant en gestion des comportements doit être la prévention. Pour bien illustrer le tout, Knoster (2008) parle de la règle du 80/20 pour indiquer que 80 % des interventions de l'enseignant doivent consister d'abord dans la prévention, et 20 % ensuite dans des interventions correctives. Pour favoriser les comportements attendus et prévenir les écarts de conduite, l'enseignant doit :

1. Établir une relation amène avec ses élèves ;
2. Créer un environnement sécurisant, ordonné, bienveillant et généralement prévisible, notamment en enseignant explicitement les comportements désirés et en renforçant leur manifestation ;
3. Encadrer et superviser de façon constante les activités des élèves ;
4. Organiser le fonctionnement de la classe afin de minimiser les pertes de temps ;
5. Utiliser les pratiques pédagogiques favorisant l'apprentissage.

À chacune de ces interventions correspond un ensemble de stratégies. Ces dernières représentent les actions concrètes que l'enseignant doit accomplir au quotidien pour prévenir les écarts de conduite et favoriser l'adoption de comportements appropriés. Quoiqu'il faille utiliser une plus grande proportion d'interventions préventives, il s'avère nécessaire d'utiliser également des interventions correctives auprès des élèves qui présentent des écarts de conduite.

Pour la gestion des écarts de conduite mineurs, l'enseignant peut recourir à des interventions indirectes comme : contrôler par la proximité, donner des directives non verbales, ignorer intentionnellement et renforcer de manière différenciée, etc. Si le comportement persiste, l'enseignant peut opter pour des interventions directes comme : rappeler la consigne, rediriger l'élève, réenseigner et pratiquer le comportement attendu, offrir un choix à l'élève, recourir aux conséquences formatives, rencontrer l'élève individuellement, etc. (Bissonnette et al., 2016). Le recours

aux interventions correctives prend appui sur la mise en place au préalable des interventions préventives. Ces deux types d'intervention contribuent à diminuer le désordre dans la classe, à maximiser le temps d'enseignement et celui dévolu à l'apprentissage des élèves.

*La gestion de l'enseignement (les pratiques pédagogiques) : permettre un apprentissage optimal pour tous les élèves*

#### **Enseignement efficace**

**L'enseignement efficace permet une élévation** de la moyenne de l'ensemble des résultats des élèves, une réduction de la variance de l'ensemble des résultats et **une diminution** de la corrélation entre les caractéristiques initiales des élèves (origine socio-économique) et leurs résultats (Bloom, 1979).

Des études ayant mesuré la valeur ajoutée de l'enseignante et l'enseignant (Grossman et al., 2010 ; Grossman 2011) ont montré que ceux qui font le plus progressé leurs élèves utilisent un enseignement explicite. De même, une méta-analyse ayant synthétisé les résultats provenant de 362 recherches, publiées entre 1963 et 2006, impliquant au-delà de 30 000 élèves a également montré l'efficacité supérieure de l'enseignement explicite sur les apprentissages en lecture, en écriture et en mathématiques auprès des élèves en difficulté et de ceux à risque d'échecs (Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010).

L'enseignante et l'enseignant qui enseignent explicitement évitent l'implicite et le flou qui nuisent à la compréhension et en corollaire, à l'apprentissage. Pour y arriver, il ou elle met en place un ensemble de mesures de soutien aidant les élèves dans leur processus d'apprentissage. Ces mesures de soutien ou d'étayage passent par les actions de dire, de montrer et de modéliser ainsi que de guider les élèves dans leur apprentissage (Gauthier et al., 2013). Dire, au sens de rendre explicites pour les élèves les intentions et les objectifs visés par la leçon. Dire, aussi au sens de rendre explicites et disponibles pour les élèves les connaissances antérieures dont ils auront besoin. Montrer et modéliser, dans le sens de rendre explicite aux élèves l'accomplissement d'une tâche en l'exécutant et en la raisonnant devant eux, et en énonçant à voix hautes les différentes étapes de son raisonnement. Guider, au sens d'amener les élèves à rendre explicite leur raisonnement implicite en situation de pratique. Guider, aussi au sens de leur fournir une rétroaction appropriée, succincte et rapide afin que les élèves construisent des connaissances adéquates avant que les erreurs ne se cristallisent dans leur esprit. La fonction principale de ces mesures de soutien est d'éviter les errements dans l'enseignement et l'apprentissage tout en évitant également de surcharger la mémoire de travail des élèves.

L'enseignement explicite se poursuit alors graduellement par la pratique guidée ou dirigée et se termine avec la pratique autonome ou indépendante. La pratique dirigée permet d'ajuster et de consolider la compréhension dans l'action accompagnée d'une rétroaction. La pratique autonome fournit de multiples occasions d'apprentissage nécessaires à la maîtrise et à l'automatisation des connaissances et des habiletés. Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant modèle, au début d'une leçon, devant les élèves, ce qu'il faut faire, pour ensuite les accompagner en pratique dirigée afin qu'ils s'exercent à leur tour, de façon qu'ils soient capables, en bout de course, d'accomplir seuls la tâche en pratique autonome. Le questionnement ainsi que la rétroaction devront être constants tout au long de la démarche pour s'assurer que les comportements cognitifs des élèves se déploient adéquatement.

**La gestion du curriculum (l'alignement curriculaire) : s'assurer d'enseigner ce qui doit être enseigné...**

La gestion du curriculum implique une congruence importante entre le programme d'études prescrit, l'enseignement fourni et l'évaluation réalisée, ce qu'il convient de nommer *l'alignement curriculaire*. L'alignement curriculaire vise à assurer une correspondance élevée entre le curriculum, l'enseignement et l'évaluation (Cohen, 1995).

Pour mettre en application cet alignement, la première étape consiste à définir le plus clairement possible ce qui méritent d'être maîtrisés en termes de connaissances ou d'habiletés, ce qui implique une priorisation, tout n'étant pas égal par ailleurs. Ensuite, il faut préciser la performance désirée pour chacun des objectifs et des contenus priorisés. La définition de cette performance doit essentiellement répondre à la question : comment peut-on observer et juger le degré de maîtrise de telle connaissance ou habileté (compétence) en termes de comportements observables ou de manifestations ? Il importe d'identifier des critères précis qui permettront d'évaluer le niveau de maîtrise des connaissances prévues ou des habiletés (compétences) à développer. Ainsi, cette première étape permet de clarifier le curriculum, de le concrétiser, voire de le matérialiser, afin de faciliter son enseignement et éventuellement, son évaluation (Gauthier et al., 2013).

La deuxième étape, l'enseignement, impose la planification de séquences d'apprentissage qui permettra aux élèves d'acquérir les connaissances visées et de développer les compétences prévues par le curriculum. Cette étape exige la planification de situations d'apprentissage concordantes avec le curriculum et ce qui est priorisé, ce qui permet aux élèves de comprendre, d'appliquer et de pratiquer ce que l'on attend d'eux.

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

Ainsi, le principe de l'alignement propose de traduire un curriculum prescrit en un curriculum réalisé et atteint par les élèves. Les travaux menés depuis le début des années 80 par Cohen (1987 ; 1995) montrent que l'alignement curriculaire explique environ 50 % de la variance observée dans la performance scolaire des élèves. De plus, les recherches de Cohen indiquent que les effets positifs obtenus proviennent d'interventions réalisées tant avec des élèves du primaire que du secondaire, et ce, dans plusieurs disciplines : résolution de problèmes, chimie, lecture et écriture.

## Conclusion... Et l'éléphant dans la pièce ?

La pandémie et le recours à l'enseignement virtuel ont créé des retards importants chez de nombreux élèves, et plus particulièrement les élèves à risque. Le tableau semble assez clair : les écarts entre les élèves, un peu partout dans le monde, se sont accentués tandis que les moyennes générales de rendement ont généralement fléchi (Boyer et Bissonnette,

2021). Serait-il possible éventuellement de rattraper ces retards, d'augmenter les moyennes générales et de diminuer les écarts entre les élèves en ne faisant que des changements mineurs dans l'enseignement et les pratiques, le tout dans le cadre temporel habituel ? Non, les travaux sur la récupération des retards scolaires des élèves à risque et sur l'efficacité des interventions orthopédagogiques n'indiquent pas des matins qui chantent (Boyer, 2010). Il apparaît plus probable que si nous n'entreprenons pas des changements majeurs dans l'enseignement (pour le rendre hautement efficace), le suivi des élèves à risque (en classe et en orthopédagogie) et dans le cadre temporel habituel, cette génération d'élèves maintiendra et accentuera ses retards d'apprentissage...

Plus que jamais, il faut adopter les objectifs de l'enseignement efficace de Bloom qui consiste à augmenter les moyennes de rendement de l'ensemble des élèves, à réduire les écarts de rendement entre les élèves afin de diminuer la corrélation entre l'origine socio-économique des élèves et leurs résultats (Bloom, 1979). Pour se faire, il faut maximiser l'apprentissage des élèves en employant une bonne gestion de classe et en utilisant un enseignement explicite qui se centre sur les éléments prioritaires du curriculum. Finalement, il nous apparaît limpide que nous, les gens qui œuvrons en milieu scolaire, avons la responsabilité morale de développer rapidement un enseignement hautement efficace, nécessairement en présentiel, pour avoir une chance d'aider les élèves à risque à rattraper leur important retard d'apprentissage, et pour l'ensemble des élèves de nos écoles qui sont également affectés.

<sup>1</sup> Voir le site de l'Unesco : <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures>

## Références

- Bissonnette, S., Gauthier, C., et Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière Éducation.
- 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.
- Bloom, B.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles : Editions Labor.
- Boyer, C. (2010). *Le programme orthopédagogique DIR en lecture — L'intervention intensive en lecture*. Montréal : Éditions de l'Apprentissage
- Boyer, C., et Bissonnette, S. (2021). *Les effets du premier confinement, de l'enseignement à distance et de la pandémie de COVID-19 sur le rendement scolaire - Après la pandémie, faudrait-il généraliser l'usage de l'école virtuelle à toutes les clientèles et en toutes circonstances ?* Montréal : Éditions de l'apprentissage. <https://tinyurl.com/f8aszks>
- Cantiani, C., Dondena, C., Capelli, E., Riboldi, E. M., Molteni, M., et Riva, V. (2021). Effects of COVID-19 Lockdown on the Emotional and Behavioral Profiles of Preschool Italian Children with and without Familial Risk for Neurodevelopmental Disorders. *Brain sciences*, 11(4), 477.
- Cohen, S. A., (1987). Instructional Alignment : Searching for a Magic Bullet. *Education Researcher*, 16(8), 16-20.
- Cohen, S. A. (1995). Instructional Alignment. In Block, J. H., Eversson, S. T., Guskey, T. R. *School Improvement Programs. A Handbook for Educational Leaders*. (pp. 153-181). New York : Scholastic Leadership Policy Research.
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., et Viruleg, E. (2021). *COVID-19 and education : The lingering effects of unfinished learning*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/covid-19-and-education-the-lingering-effects-of-unfinished-learning>
- Gauthier, C., Bissonnette, S., et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et la réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Québec : Éditions du Nouveau Pédagogique.
- Grossman, P. (2011). *Protocol for Language Arts Teaching Observations*. [www.gse.harvard.edu/ncte/news/NCTE\\_Conference\\_PLATO\\_Grossman.pdf](http://www.gse.harvard.edu/ncte/news/NCTE_Conference_PLATO_Grossman.pdf)
- Grossman, P., Loeb, S., Cohen, J., Hammerness, K., Wyckoff, J., Boyd, D., et Lankford, H. (2010). *Measure for measure : The relationship between measures of instructional practice in middle school english language arts and teachers' value-added scores*. Working paper 16015. [www.caldercenter.org/upload/CALDERWorkPaper\\_45.pdf](http://www.caldercenter.org/upload/CALDERWorkPaper_45.pdf)
- Natanson, H. (2021). *Standardized testing scores drop in Virginia, reflecting impact of pandemic*. Education, The Washington Post, 2 septembre. [https://www.washingtonpost.com/local/education/virginia-school-exams-sol-scores-covid/2021/09/01/781483a2-0b4f-11ec-aea1-42a8138f132a\\_story.html](https://www.washingtonpost.com/local/education/virginia-school-exams-sol-scores-covid/2021/09/01/781483a2-0b4f-11ec-aea1-42a8138f132a_story.html)