

Clermont
GAUTHIER

Steve
BISSONNETTE

Marie
BOCQUILLON

Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite



**Questions théoriques
et pratiques sur
l'enseignement explicite**

Membre de
**L'ASSOCIATION
NATIONALE
DES ÉDITEURS
DE LIVRES**

Presses de l'Université du Québec

Édifice Fleurie, 480, rue de la Chapelle, bureau F015, Québec (Québec) G1K 0B6
Téléphone : 418 657-4399 - Télécopieur : 418 657-2096
Courriel : puq@puq.ca - Internet : www.puq.ca

Diffusion / Distribution:

- CANADA** Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand
Boisbriand (Québec) J7H 1N7 - Tél.: 450 434-0306 / 1 800 363-2864
- FRANCE ET
BELGIQUE** Sofédis, 11, rue Soufflot
75005 Paris, France - Tél.: 01 53 10 25 25
Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny
77403 Lagny, France - Tél.: 0160 078299
- SUISSE** Servidis SA, chemin des Chalets 7
1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse - Tél.: 022 960.95.25



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite



**Clermont Gauthier
Steve Bissonnette
Marie Bocquillon**



Presses de l'Université du Québec

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

Titre: Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite / Steve Bissonnette,
Clermont Gauthier et Marie Bocquillon.

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

Description: Comprend des références bibliographiques.

Identifiants: Canadiana (livre imprimé) 20220000409 | Canadiana (livre numérique)
20220000417 | ISBN 9782760556928 | ISBN 9782760556935 (PDF) |
ISBN 9782760556942 (EPUB)

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

Classification: LCC LB1025.3.B57 2022 | CDD 371.102—dc23

Financé par le
gouvernement
du Canada

Funded by the
Government
of Canada

Canada

SODEC

Québec 

Révision

Karine Lavoie

Correction d'épreuves

Nathalie Elliot

Conception graphique

Julie Rivard

Mise en page

Sophie Despins

Images de couverture

iStock

Dépôt légal : 2^e trimestre 2022

- › Bibliothèque et Archives nationales du Québec
- › Bibliothèque et Archives Canada

© 2022 - Presses de l'Université du Québec

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Imprimé au Canada

D5692-1 [01]

Table des matières

Liste des figures	XV
Liste des tableaux	XVII
Liste des sigles et acronymes	XIX
Introduction /	
Onze questions posées sur l'enseignement	1

PARTIE I /

CRITIQUES D'IDÉES REÇUES : QUESTIONS THÉORIQUES

Chapitre 1 /

Un enseignant peut-il être efficace dans tous les contextes?

L'or des fous: la « loi du contexte », une autre idée reçue

qui nuit à la formation et à la professionnalisation

de l'enseignement 11 |

1 / Quelques idées reçues au sujet du bon enseignant

 12 |

2 / L'évolution de la recherche en enseignement

 16 |

2.1 / Les recherches sur les qualités d'un bon enseignant

 17 |

2.2 / La recherche sur les meilleures méthodes d'enseignement

 19 |

2.3 / L'observation systématique des enseignants dans les classes

 20 |

2.4 /	En parallèle, trois domaines de recherche où l'enseignant est mis entre parenthèses	21
2.5 /	L'avènement des recherches processus-produit	25
2.6 /	Les recherches expérimentales	27
2.7 /	Les travaux sur la professionnalisation de l'enseignement	29
2.8 /	Le praticien réflexif de Schön	31
2.9 /	Vers un modèle général d'enseignement efficace	32
2.10 /	Des recherches montrent que les bonnes pratiques voyagent à travers le temps et les contextes	39
2.11 /	Les méthodes pédagogiques peuvent être apprises et donner de bons résultats	41
2.12 /	<i>Le International School Effectiveness Research Project (ISERP)</i>	43
3 /	Discussion	45
3.1 /	Stabilité et contingence	45
3.2 /	Comment aborder le contexte en enseignement sans l'exacerber?	47
3.3 /	Finalement, est-ce qu'un enseignement de qualité peut être utilisé partout, tout le temps, avec toutes sortes d'élèves?	48
	Conclusion	50
	Références	51

Chapitre 2 /

Faut-il varier son enseignement?

	Instruire ou étourdir les élèves, voilà la question	57
1 /	Les caractéristiques de la situation pédagogique	60
2 /	La pédagogie, ses deux grandes fonctions de base et la recherche qui l'alimente	63
3 /	Variation des activités dans la perspective de la gestion des apprentissages	65
4 /	Variation des activités dans la perspective de la gestion de la classe	69

Conclusion	72
Références	73
Chapitre 3 /	
Et si on initiait au métier avec des recettes?	
Apprendre à enseigner comme on apprend à cuisiner	75
1/ Historiquement, la cuisine peine à être valorisée	77
1.1/ La cuisine avec Platon, c'est bien mal parti!	77
1.2/ Cela se poursuit, mais se transforme un peu au Moyen Âge	78
1.3/ Un début de réhabilitation avec <i>L'Encyclopédie</i> au XVIII ^e siècle	79
2/ La rhétorique méprisante des trucs et recettes à l'école	81
3/ Recettes et enseignement	88
4/ Le programme <i>Comprehensive Schoolwide Reform</i> <i>Demonstration</i> (CSRD)	92
Conclusion	96
Références	98
Chapitre 4 /	
Comment révolutionner la formation à l'enseignement?	
Révolutionner la formation à l'enseignement en proposant des interventions fondées sur des données probantes	103
1/ Les données probantes en éducation	104
2/ La formation à l'enseignement	106
2.1/ Des recherches étatsuniennes ayant mis en évidence l'écart entre les stratégies fondées sur des données probantes et celles auxquelles les futurs enseignants sont formés	107
2.2/ Des études francophones portant sur les conceptions des futurs enseignants quant aux approches pédagogiques	109
3/ La résistance aux données probantes de certains chercheurs et de certains formateurs des maîtres	114
Conclusion	116
Références	118

Chapitre 5 /

Quelles sont les limites des communautés d'apprentissage professionnelles? Le marteau et le clou: regard critique sur les communautés d'apprentissage professionnelles	121
1/ La communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) dans le projet CAR et les liens entre ce dernier et la dynamique collaborative belge francophone	124
2/ Les données probantes et les communautés d'apprentissage professionnelles	127
3/ Une synthèse de recherches sur le développement professionnel (DP) des enseignants	128
Conclusion	132
Références	133

Chapitre 6 /

Quels sont les effets des technologies et de l'enseignement virtuel sur le rendement des élèves, avec ou sans pandémie? Il semble nettement préférable d'enseigner en classe que d'enseigner à distance	137
<i>Christian Boyer et Steve Bissonnette</i>	
1/ Les effets des technologies en présence des élèves	138
2/ Les effets de l'enseignement virtuel sur le rendement des élèves en contexte non pandémique	140
3/ Que faut-il retenir des effets de l'école virtuelle en contexte non pandémique?	144
4/ Les effets de l'enseignement virtuel sur le rendement des élèves en contexte pandémique	146
5/ Les effets psychosociaux des écoles virtuelles et des confinements	160
Conclusion	162
Des recommandations pour améliorer l'efficacité de l'enseignement virtuel	162
Des considérations générales	163
Le niveau des interactions entre les élèves et le titulaire	164
Le système de renforcement ou d'économie de jetons afin de maintenir l'attention pendant la séance d'enseignement virtuel	165

La rétroaction pendant la séance d'enseignement virtuel	166
L'emploi des évaluations formatives pour maintenir les apprentissages en enseignement virtuel	167
Pour finir... ..	168
Références	169
Annexe 6.1 / Quelques-unes des principales caractéristiques de l'enseignement explicite en lecture et en écriture des programmes Soleil levant en classe ordinaire au primaire	174
 Chapitre 7 /	
Y a-t-il des écoles de pensée en enseignement explicite?	
L'illusion de corrélation ou quand les adeptes	
d'«enseigner plus explicitement» se trompent de famille	
1/ La révolution pédagogique	178
2/ Un regard systématique porté sur l'enseignant	179
3/ Une confusion dans les termes et une solution de compromis	182
4/ S'il y a des écoles de pensée en enseignement explicite, quelles sont-elles?	186
Références	193

PARTIE II /

PÉDAGOGIE : QUESTIONS PRATIQUES

Chapitre 8 /

La rétroaction en enseignement. Comment l'aborder?

Évaluer pour faire apprendre, c'est d'abord donner

de la rétroaction

1/ La rétroaction dans l'enseignement explicite	199
1.1/ Revoir le travail antérieur quotidiennement	199
1.2/ Présenter le contenu	200
1.3/ Guider la pratique	201

1.4/	La rétroaction et les corrections	202
1.5/	La pratique autonome	203
1.6/	Les révisions hebdomadaires et mensuelles	203
2/	Quelques résultats de recherches sur la rétroaction	204
2.1/	L'étude de Kulhavy (1977)	205
2.2/	L'étude de Kluger et DeNisi (1996)	206
2.3/	L'étude de Shute (2008)	207
2.4/	L'étude de Hattie et Timperley (2007)	208
2.5/	L'étude de Wiliam (2018)	210
2.6/	Les travaux de l'Educational Endowment Foundation dans le cadre du <i>Teaching and Learning Toolkit</i>	213
3/	Quelques pistes de compréhension et d'action	214
	Conclusion	215
	Références	216

Chapitre 9/

Pourquoi et comment consolider les apprentissages?

	La consolidation des apprentissages par la pratique	219
1/	Le développement de l'expertise	220
2/	Rosenshine et l'importance de la pratique	222
3/	La récupération en mémoire pour faciliter l'apprentissage et la rétention	224
4/	La consolidation à travers la mise en place d'un calendrier de pratique	226
5/	La consolidation par des stratégies pédagogiques appropriées	236
5.1/	L'élaboration	236
5.2/	L'auto-explication ou verbalisation	237
5.3/	Le <i>testing</i>	239
5.4/	Aider les élèves à évaluer leur apprentissage réel et à répartir efficacement leur temps d'étude	243
5.5/	Poser des questions de compréhension « profondes »	245

5.6/	Combiner la présentation de graphiques à des descriptions verbales	246
5.7/	Relier et intégrer des représentations abstraites et concrètes de concepts	246
6/	Une vision d'ensemble sur la consolidation	246
	Conclusion	255
	Références	256
	Annexe 9.1 / Liste de vérification de la mise en œuvre des pratiques de récupération	259
	Annexe 9.2 / Calendriers pour améliorer l'apprentissage...	260
	Annexe 9.3 / Activités pour aider à la consolidation des apprentissages	261
Chapitre 10 /		
Pourquoi faut-il enseigner explicitement les comportements?		
L'enseignement explicite des comportements attendus		
prévient l'indiscipline		
		263
1/	Le système SCP	264
2/	Les conditions de mise en œuvre du SCP	265
2.1/	S'adjoindre un professionnel du SCP	265
2.2/	Obtenir l'engagement du personnel scolaire	266
2.3/	Former un comité de pilotage et effectuer une autoévaluation des mesures mises en place ...	266
3/	Les interventions préventives préconisées par le SCP (palier 1)	267
3.1/	Déterminer des valeurs	268
3.2/	Élaborer une matrice comportementale	268
3.3/	Enseigner les comportements attendus	268
3.4/	Mettre sur pied un système de renforcement	269
4/	Les interventions correctives préconisées par le SCP (palier 1)	270
4.1/	Établir une classification de comportements et un arbre décisionnel	271
4.2/	Compiler et analyser les données comportementales	272
4.3/	La rencontre mensuelle du comité de pilotage	272

5/	Le système SCP et l'intensification des interventions aux paliers 2 et 3	273
6/	L'enseignement explicite des comportements attendus à chacun des paliers du SCP	274
7/	L'évaluation de l'implantation et des effets du SCP	277
	Conclusion	281
	Références	283

Chapitre 11 /

	Pour innover en pédagogie universitaire, faut-il rejeter ou améliorer l'enseignement magistral? Des stratégies d'enseignement explicite au secours de l'enseignement magistral dans l'enseignement supérieur	287
--	---	------------

1/	La tradition pédagogique	288
1.1/	La mise en forme du savoir	289
1.2/	La mise en forme de la transmission	289
1.3/	La mise en forme de l'organisation de la classe	290
2/	La pédagogie nouvelle crée la pédagogie traditionnelle	291
3/	L'enseignement traditionnel et l'enseignement magistral	293
4/	Un enseignement magistral amélioré peut prendre appui sur des stratégies d'enseignement explicite	296
4.1/	La préparation (P)	296
4.2/	L'interaction avec les étudiants (I)	298
4.3/	La consolidation (C)	303
	Conclusion	303
	Références	307

Conclusion /

	Enseigner aujourd'hui et demain	311
	Références	315

Liste des figures

2.1/	Le niveau de guidance requis	67
7.1/	Les écoles de pensée instructionnistes et la question sur les éventuelles écoles de pensée en enseignement explicite	189
9.1/	Des exemples de pratiques distribuées utilisant un calendrier à intervalles égaux par rapport à un calendrier à intervalles croissants	229
9.2/	La boîte de Leitner	255
10.1/	Le coefficient annuel moyen d'écarts de conduite majeurs (CECM) par élève pour chacune des écoles lors des deux premières années d'implantation du SCP	281

Liste des tableaux

3.1/	Les critères à respecter pour les modèles éducatifs	94
6.1/	Les effets du premier confinement, de l'enseignement à distance et de la pandémie de COVID-19 sur le rendement des élèves	147
7.1/	<i>Teaching functions</i>	181
7.2/	Les différences sur le plan des principes et de la démarche d'enseignement entre l'acception nord-américaine et l'acception française de l'enseignement explicite	191
8.1/	Le modèle de Wiliam	213
10.1/	Les résultats du SET pour 45 écoles québécoises	278

Liste des sigles et acronymes

ASP	<i>Accelerated Schools Project</i>
CAP	Communauté d'apprentissage professionnelle
CAR	Collaborer, apprendre, réussir
CECM	Coefficient d'écart de conduite majeurs
CSR	<i>Comprehensive School Reform</i>
CSRD	<i>Comprehensive Schoolwide Reform Demonstration</i>
CTREQ	Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
DI	<i>Direct Instruction</i>
DP	Développement professionnel
EBE	Éducation basée sur les preuves/ <i>evidence-based education</i>
EEF	Education Endowment Foundation
IES	Institute of Education Sciences
INSPQ	Institut national de santé publique du Québec
PBIS	<i>Positive Behavioural Interventions and Supports</i>
PIC	Planification, interaction et consolidation
PLCS	<i>Professional Learning Communities</i>
RAI	Réponse à l'intervention
RECM	Rapport d'écart de conduite majeur
SCP	Soutien au comportement positif
SET	<i>School-wide Evaluation Tool</i>
SFA	<i>Success for All</i>

Onze questions posées sur l'enseignement

Même si tous les trois nous appartenons à des univers culturels, générationnels et théoriques différents, nous partageons la même passion pour le métier d'enseignant et le même désir de contribuer à l'améliorer le plus possible grâce à la recherche. Cette dernière n'a pas cessé de progresser ces 40 dernières années, et nous disposons désormais de résultats de recherches empiriques qui sont de plus en plus robustes et qui couvrent les différentes facettes du métier d'enseignant. La recherche contemporaine en enseignement prend appui sur ce que les enseignants font dans les classes ; elle tente de repérer les pratiques ou les stratégies des enseignants qui sont associées aux apprentissages des élèves. Elle nous apprend aussi que lorsqu'on se donne les moyens, par des protocoles expérimentaux, d'observer et de mesurer rigoureusement ce qui se passe en classe, les stratégies efficaces ressortent avec plus de clarté. Alors, au lieu de nous appuyer sur des idées préconçues, sur le fantasme de pseudo-approches pédagogiques miracles, nous avons pris le parti de tout faire passer par le filtre critique de la recherche empirique.

Les recherches sur l'enseignement ont fait ressortir deux grandes fonctions que poursuit l'enseignant dans son travail d'instruction et d'éducation auprès des jeunes : la gestion des apprentissages et la gestion de la classe. Dans un premier ouvrage publié en 2013 et intitulé *Enseignement explicite et réussite des élèves*, nous avons décrit des travaux portant sur la *gestion des apprentissages*, que l'on appelle aussi *l'enseignement explicite des contenus*. Nous y avons présenté le modèle PIC, l'acronyme désignant les phases de planification (P), d'interaction avec les élèves (I) et de consolidation des apprentissages (C). Dans un second ouvrage intitulé *L'enseignement explicite*

des comportements et publié en 2016, nous avons abordé la seconde fonction importante de l'enseignement, soit la gestion des comportements en classe et à l'école. Nous y avons fait ressortir l'importance de mobiliser des stratégies de prévention des comportements, mais aussi des interventions correctives selon une progression validée. Nous avons fait valoir également la nécessité de ne pas se limiter au périmètre de la classe, mais aussi d'assurer des interventions cohérentes au niveau même de l'école.

Ces deux ouvrages ont permis de faire connaître, dans l'espace francophone, des recherches menées pour la plupart dans les milieux anglo-saxons. Ils ont aussi proposé des outils concrets et validés par la recherche pour intervenir auprès des jeunes tant sur le plan des contenus à apprendre que sur celui des comportements à adopter en classe et à l'école. Depuis ces deux publications sur l'enseignement explicite des contenus et des comportements, nous avons poursuivi nos travaux sur le même thème. Ceux-ci ont notamment donné lieu à la publication d'un ouvrage collectif intitulé *L'enseignement explicite dans la francophonie*, dirigé par Steve Bissonnette, Érick Falardeau et Mario Richard et publié par les Presses de l'Université du Québec (PUQ), ainsi qu'à la création d'un site Internet, <<http://www.enseignementexplicite.be>>, centralisant des travaux de recherche et des outils concrets pour les enseignants et les formateurs d'enseignants produits par Marie Bocquillon, Antoine Derobertmeasure et Marc Demeuse. Il est également possible de consulter le site <formapex.com> en France.

Le présent ouvrage présente plusieurs caractéristiques singulières. En le parcourant, le lecteur remarquera que chaque chapitre est coiffé d'une question à laquelle nous cherchons à répondre. On le sait, la pensée se déploie toujours mieux avec une question de départ, et celle-ci oriente l'organisation de l'argumentation dans le chapitre. Outre une question qui le guide, chaque chapitre comprend aussi un titre et un exergue qui colorent le propos qui sera discuté. Par ailleurs, comme les chapitres du livre ont été écrits à divers moments et dans différents contextes, ils présentent une certaine autonomie, chacun se suffisant pour ainsi dire à lui-même. Cela donne même au lecteur l'avantage de pouvoir commencer sa lecture par n'importe lequel et aussi de lire l'ensemble selon l'ordre qui lui convient. Il pourra sans doute relire dans un chapitre certains propos déjà effleurés dans un autre; cette forme de reprise est

propre à ce genre d'ouvrage. Mais cela ne gêne pas, au contraire, cette configuration permet de réviser le matériel et aide plutôt à consolider davantage la compréhension.

Nous avons regroupé nos textes en deux parties. Dans la première, qui comprend sept chapitres, nous adoptons une posture critique et remettons en question certaines idées reçues qui circulent dans nos milieux.

Au premier chapitre, nous nous demandons si un enseignant peut transcender les contextes et réussir quand même à être efficace. Cette question nous est venue en réaction à certaines affirmations voulant qu'un enseignant ou une méthode ne puisse être efficace dans tous les contextes. À partir d'une perspective historique sur la recherche en enseignement, nous avons cherché à savoir ce qui pouvait qualifier un bon enseignant. Nous avons examiné le grand projet de la constitution d'une base de connaissances en enseignement qui a permis de formaliser des stratégies pédagogiques qui sont effectivement généralisables dans plusieurs contextes. Ces stratégies telles que l'enseignement explicite peuvent être apprises par les enseignants et donner de bons résultats chez les élèves.

Au deuxième chapitre, nous examinons l'idée reçue fort répandue selon laquelle l'enseignant doit varier son enseignement. Nous nous demandons non seulement pourquoi, mais aussi comment il faudrait varier son enseignement. Pour nous, la question n'est pas simplement de varier à tout prix les activités et les approches pédagogiques, mais bien de les varier si le besoin de guidance le nécessite et aussi en fonction de certains critères. Par exemple, sur le plan de l'apprentissage des contenus, il faut prendre en compte le niveau de compétence des élèves, la complexité de la tâche, le temps disponible et les idées enseignées (secondaires ou maîtresses). De même, sur le plan de la gestion de classe, l'enseignant prendra en compte ce qui peut maintenir ou mettre en péril son vecteur d'action.

Au troisième chapitre, nous nous sommes demandé comment il se fait que, dans le domaine de l'enseignement, les «recettes» soient toujours vues négativement, alors que dans le domaine de l'art culinaire, elles sont valorisées. On le verra, un chercheur comme Huberman a montré que les enseignants sont foncièrement demandeurs de recettes, mais que les universitaires refusent inlassablement de leur en donner. Cette question des recettes rejoint, à certains

égards, celle du contexte évoqué au chapitre 1, et des recherches ont montré que des stratégies pédagogiques (donc des recettes) s'apprennent et donnent de bons résultats auprès des élèves. Un peu comme le cuisinier, l'enseignant apprendra d'abord la base et il ajoutera sa propre couleur par la suite.

Au quatrième chapitre, nous répondons à la question « Comment révolutionner la formation à l'enseignement ? » Pour ce faire, nous rappelons le concept de données probantes en éducation, c'est-à-dire de stratégies pédagogiques validées par des recherches rigoureuses. Nous montrons ensuite, à partir de différentes études, qu'il existe un écart considérable entre les stratégies fondées sur des données probantes et celles prodiguées aux futurs enseignants. Nous cherchons également à comprendre les causes de la résistance aux données probantes de certains chercheurs et de certains formateurs. Ce chapitre fait en quelque sorte écho aux chapitres précédents puisque, pour révolutionner la formation à l'enseignement, nous recommandons que celle-ci propose à tous les futurs enseignants des stratégies de gestion des apprentissages et de gestion de classe fondées sur des données probantes pouvant être utilisées dans différents contextes (chapitre 1), choisies selon des critères précis (chapitre 2) et permettant d'outiller les enseignants en quête de conseils concrets pour mener à bien leur métier complexe (chapitre 3). Il s'agit d'une question éthique pour les enseignants et les élèves qui leur sont confiés et qui méritent qu'on leur propose les meilleures stratégies.

Au cinquième chapitre, nous examinons les limites des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP), un moyen de développement professionnel largement répandu au Québec et de plus en plus dans la francophonie. L'idée d'encourager le dialogue entre les intervenants scolaires, ainsi que leur réflexivité collective, est intéressante et louable. Il convient de se demander, cependant, si le recours aux CAP est le moyen de développement professionnel le plus efficace pour améliorer la réussite des élèves. Pour ce faire, le cinquième chapitre présente brièvement des éléments essentiels d'une CAP comme décrits dans le projet CAR (collaborer, apprendre, réussir), auquel plus de 80% des centres de services scolaires québécois ont adhéré. Il établit également des liens entre le projet CAR et la dynamique collaborative qui se met en place actuellement en Belgique francophone. Ensuite, quelques recherches ayant mesuré

les effets des CAP sur la réussite des élèves sont analysées. Le manque de données probantes en faveur de l'efficacité des CAP nous conduit à examiner d'autres recherches ayant mis en évidence des modalités de développement professionnel efficaces. Les résultats de ces recherches permettent également de souligner une condition d'efficacité importante des CAP qui n'est pas toujours mise en évidence: il est nécessaire que la CAP soit nourrie par des experts externes, plutôt que de fonctionner «en vase clos».

Au sixième chapitre, nous nous interrogeons sur les effets des technologies et de l'enseignement virtuel sur le rendement des élèves, avec ou sans pandémie. Les recherches consultées montrent que les effets des technologies utilisées en salle de classe et avec la présence des élèves sont positifs sur le rendement de ces derniers mais qu'ils sont très faibles ($d = 0,00$ à $0,08$). Sur la base de ces résultats, il est possible d'anticiper un effet plutôt négatif d'un enseignement offert en mode virtuel et à distance sur le rendement des élèves. Or, les études réalisées sur les écoles virtuelles avant l'arrivée de la COVID-19 confirment cette assertion. De plus, les recherches menées sur ce type d'enseignement depuis l'avènement de la pandémie montrent des effets très négatifs chez les élèves du primaire, et encore plus au début de la scolarisation et pour l'ensemble des élèves à risque, tous degrés scolaires confondus. Les effets négatifs observés ne se limitent pas qu'au rendement scolaire, ils touchent également le développement des enfants. Par conséquent, l'enseignement virtuel et à distance doit être envisagé uniquement comme une solution de dépannage lorsque les écoles sont fermées.

Au septième chapitre, nous nous demandons s'il y a, comme d'aucuns le soutiennent, des écoles de pensée en enseignement explicite. Sur un plan logique plus général, nous constatons la cohabitation d'une série d'approches instructionnistes, et l'enseignement explicite fait partie de cet ensemble, à côté de plusieurs autres. Mais sur un plan logique plus particulier, pouvons-nous dire que l'«approche enseigner plus explicitement», proposition mise en évidence dans plusieurs documents français, fait partie de l'enseignement explicite? Nous pensons que non. Notre argumentaire prend appui sur le fait que l'enseignement explicite, dans la tradition nord-américaine, est basé sur des données probantes alors que l'«enseignement plus explicite», dans l'acception française, est un dérivé du constructivisme dont on cherche en vain les preuves d'efficacité.

Dans la seconde partie comprenant quatre chapitres, nous abordons davantage certains aspects de l'enseignement explicite qui n'ont pas été beaucoup discutés auparavant.

Le huitième chapitre examine la question de la rétroaction en enseignement explicite. Comment l'aborder? Quand on reprend les six fonctions de Rosenshine et Stevens (1986), on s'aperçoit que la rétroaction y occupe une place centrale. Et quand on examine des recherches plus récentes comme celles du *Handbook of Research on Feedback Instruction*, on voit notamment qu'une dimension importante de la rétroaction est d'abord d'amener l'apprenant à se demander quel est l'objectif qu'il poursuit à travers sa tâche, puis de connaître son niveau de performance, et enfin, de prendre des actions pour s'améliorer et atteindre l'objectif. Il s'agit à n'en pas douter d'un rôle essentiel que l'enseignant doit jouer pour faciliter l'apprentissage de ses élèves.

Le neuvième chapitre étudie la question de la consolidation des apprentissages. Rosenshine a signalé à de nombreuses reprises, dans ses travaux, l'importance de la consolidation. Il n'a cependant pas beaucoup approfondi cette question. Des travaux plus récents et issus principalement de la psychologie cognitive ont permis de mettre en évidence les limites de la pratique condensée de style bourrage de crâne et l'impact plus grand des pratiques espacée et intercalée, qui demandent un effort plus grand de l'apprenant. De même, les recherches ont exploré plusieurs stratégies pédagogiques qui nécessitent un certain effort de récupération de ce qui a été appris en mémoire.

Le dixième chapitre pose la question « Pourquoi faut-il enseigner explicitement les comportements? » La réponse est fournie en consultant les recherches menées sur le système de réponse à l'intervention (RAI) comportementale, le soutien au comportement positif (SCP). Le SCP préconise diverses interventions préventives, dont l'enseignement explicite des comportements, et ce, afin de favoriser l'adoption par les élèves des comportements désirés. L'enseignement explicite des comportements peut être également utilisé aux différents paliers de la RAI afin de venir en aide aux élèves ayant des difficultés comportementales. Les interventions préventives et correctives proposées par le SCP contribuent à la création d'un milieu scolaire où l'enseignement peut se prodiguer et l'apprentissage se réaliser dans un climat bienveillant.

Le onzième chapitre revisite une approche d'enseignement souvent décriée à l'université, mais encore largement utilisée, à savoir l'enseignement magistral. À partir d'un point de vue historique, nous y établissons la distinction entre l'enseignement traditionnel et l'enseignement magistral, et nous montrons que la disqualification de l'enseignement magistral est en droite ligne avec la posture idéologique de la pédagogie nouvelle au XX^e siècle. En prenant appui sur des stratégies d'enseignement explicite, nous montrons comment il est possible d'améliorer l'enseignement magistral au lieu de le disqualifier.

Enfin, nous profitons de la conclusion pour réfléchir aux défis auxquels se heurtent les enseignants d'aujourd'hui et anticiper de quoi sera faite la pédagogie de demain, c'est-à-dire un art instruit de science.

Clermont Gauthier, Steve Bissonnette et Marie Bocquillon¹
Québec et Mons, le 30 novembre 2021

1 Nous tenons à remercier madame Mireille Castonguay pour sa lecture minutieuse de l'ouvrage et ses suggestions judicieuses.

Enseigner signifie instruire et éduquer un collectif d'élèves.

Pour faciliter l'enseignement, il importe de prendre appui sur les données issues des recherches rigoureuses en éducation et de s'éloigner des idées préconçues et des pseudo-approches pédagogiques dites efficaces. En prenant résolument le parti de la recherche empirique, le présent livre offre des réponses à 11 questions qui touchent directement l'enseignement, et ce, tant sur le plan théorique que sur le plan pratique.

Un enseignant peut-il être efficace dans tous les contextes? Doit-il varier son enseignement? Quelles sont les limites des communautés d'apprentissage professionnelles? Quels sont les effets des technologies et de l'enseignement virtuel sur le rendement des élèves, avec ou sans pandémie? Pourquoi et comment consolider les apprentissages? Pourquoi faut-il enseigner explicitement les comportements? Voici des questions auxquelles le lectorat trouvera réponse dans cet ouvrage. Les constats qu'on peut en tirer permettront d'entrevoir les défis des enseignantes et enseignants d'aujourd'hui et d'anticiper ce dont sera faite la pédagogie de demain.

Clermont Gauthier est professeur associé à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Ses recherches portent sur l'évolution de l'enseignement, les courants pédagogiques, l'enseignement explicite et la formation des enseignants. Il a publié, seul ou en collaboration, plus d'une quarantaine d'ouvrages sur ces thèmes.

Steve Bissonnette est professeur titulaire au Département d'éducation de l'Université TÉLUQ. Il s'intéresse particulièrement aux travaux sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles, à l'enseignement explicite, à la gestion efficace des comportements ainsi qu'aux approches pédagogiques favorisant la réussite des élèves en difficulté.

Marie Bocquillon est première assistante au sein de l'Institut d'Administration scolaire (INAS) de l'Université de Mons (Belgique). Elle intervient dans la formation initiale et continue des enseignants. Ses travaux de recherche portent sur la formation pratique à l'enseignement, l'éducation fondée sur des données probantes et l'enseignement explicite.

