

ARTICULATION DES DIFFÉRENTS MOMENTS DANS LA CLASSE

COMMENT PLANIFIER L'ORGANISATION DES APPRENTISSAGES ?



Clermont GAUTHIER

Professeur titulaire à l'université Laval, Québec, Canada

Avec la collaboration de Steve Bissonnette, Ph.D., TELUQ, Québec

Ce texte présente les éléments que nous considérons comme importants et pertinents pour alimenter la réflexion dans le cadre de cette conférence de consensus sur la différenciation pédagogique. Comme il nous l'a été demandé, nous examinons cette thématique sous l'angle de la *gestion de la classe* et de la *gestion des apprentissages*.

À cet égard, Doyle (1986) mentionne *deux fonctions majeures* que l'enseignant exerce dans son travail quotidien auprès des élèves dans sa classe. La première est l'enseignement des contenus : enseigner le programme, s'assurer que les divers éléments de la matière à couvrir sont appris et maîtrisés ; c'est ce que les anglophones appellent la dimension *instruction* et que nous appelons la *gestion des apprentissages*. La seconde concerne la *gestion de la classe* : organiser les groupes, établir des règles de vie, enchaîner de manière fluide les activités, réagir aux comportements inacceptables, etc. Il s'agit là des deux dimensions fondamentales de l'enseignement qui sont fortement imbriquées ou du « double défi » (*double agenda*) de l'enseignant (Leinhart, 1986 ; Shulman, 1986). Elles constituent le cœur de la vie dans la classe et nul enseignant ne peut être efficace s'il néglige l'une ou l'autre.

Par ailleurs, l'enseignant vit aussi dans une école et il ne peut se limiter au cadre restreint de sa classe. Si les enseignants utilisent et partagent de bonnes pratiques de gestion de classe et de gestion des apprentissages au niveau de toute une école, l'impact sera d'autant plus grand.

L'identification des meilleures pratiques par des données probantes de recherches est au fondement de nos préoccupations. La prudence commande en effet de prendre des décisions sur la base de faits établis par des recherches rigoureuses sur le plan méthodologique. C'est la perspective que nous adoptons.

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 reprend brièvement quelques travaux sur l'effet enseignant. La deuxième examine ce que font les enseignants qui influencent positivement l'apprentissage de leurs élèves et la suivante analyse des travaux 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 de soutien au comportement positif (SCP/PBIS). Enfin, la sixième partie étudie la question de la différenciation pédagogique à la lumière de l'approche *Réponse à l'intervention*.

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

Dans les années 1960-1970, avec les recherches de Bourdieu et Passeron en France et de Coleman aux États-Unis, il a été mis en évidence que le milieu social influence la réussite scolaire des élèves et que l'école contribue 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 ou peu infléchir cette tendance.

Coleman (1966) signalait cependant 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 16e place.

Par ailleurs, Hattie (1992) dans sa méta-analyse¹ établit que la taille d'effet des facteurs reliés au milieu familial et social se situe à 0,38 alors qu'il atteint 0,53 pour les facteurs reliés à l'enseignant et l'école. L'enseignant ferait donc une différence, on parle depuis lors d'**effet enseignant**. Plus encore, Sanders (1998) a conclu à partir de ses travaux sur la valeur ajoutée que 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*

¹ *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.

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 l'origine d'un milieu socio-économique défavorisé.

Toutefois, on constate que les enseignants n'ont pas tous le même effet, certains contribuent davantage que d'autres à la réussite scolaire des élèves. Comment enseignent ceux qui réussissent leurs élèves ?

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

Le projet *Follow Through*² 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 conduit durant les années 1970 a duré plus de 10 ans a impliqué 70 000 élèves provenant de 180 écoles. Les résultats du projet ont montré que ce ne sont pas les approches d'enseignement très ouvertes (du type *open education*) qui ont le plus de succès, ce sont plutôt des approches très structurées (*direct instruction*) qui obtiennent les scores les plus élevés tant sur le plan des apprentissages scolaires de base que des habiletés intellectuelles et des dimensions affectives. Certaines approches pédagogiques innovantes ont même entraîné des résultats plus faibles que les groupes témoins utilisant une pédagogie traditionnelle. Bref, le projet *Follow Through* a jeté un énorme pavé dans la mare de nos idées préconçues en ce que « nouveau » ne signifie pas nécessairement « amélioré » sur le plan de la réussite des élèves.

L'article de Rosenshine et Stevens paru dans le *Handbook of Research on Teaching* de 1986 constitue, à notre avis, la première formalisation d'un modèle d'enseignement efficace basé sur la recherche empirique. Ce modèle a émergé à la suite de nombreuses études sur le terrain réalisées dans différents contextes : diverses disciplines, différentes catégories d'enfants, jeunes en difficulté, élèves performants, matières nouvelles et complexes, milieux socioéconomiques variés et cultures diverses (Brophy et Good, 1986 ; Gersten *et al.*, 1986 ; Rosenshine et Stevens, 1986). Il semble que les enseignants efficaces adoptent des stratégies qui se ressemblent selon un modèle générique d'enseignement de type « instructionniste ». Ce modèle d'enseignement est généralement désigné par l'expression « enseignement explicite » et préconise un enseignement structuré en étapes séquencées et fortement intégrées.

Il est possible de distinguer trois étapes dans un enseignement explicite : (1) la mise en situation, (2) ; l'expérience d'apprentissage et (3) l'objectivation.

² 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.

2.1. La mise en situation

La mise en situation comprend la présentation de l'objectif d'apprentissage de la leçon et l'activation des connaissances préalables. En présentant l'objectif d'apprentissage, l'enseignant indique clairement aux élèves les contenus qui seront abordés durant la leçon et les résultats d'apprentissage escomptés sur le plan des savoirs ou des savoir-faire. L'utilisation d'un outil structurant (« *advanced organizer* ») permet l'activation des connaissances qui sont reliées à l'objectif et l'établissement des liens entre la connaissance nouvelle et celles apprises antérieurement. Le rappel des connaissances permet de vérifier la solidité des connaissances préalables et nécessaires à l'apprentissage et révèle s'il est pertinent de procéder à leur réenseignement.

2.2. L'expérience d'apprentissage

La seconde étape, l'expérience d'apprentissage, comprend trois stratégies distinctes, mais complémentaires : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome.

Le modelage. L'enseignant présente le contenu d'apprentissage d'une façon claire, précise et concise, à l'aide d'exemples et de contre-exemples, en vue de favoriser un niveau de compréhension le plus élevé possible. Il « *met un haut-parleur sur sa pensée* » en verbalisant aux élèves les liens qu'il effectue pour comprendre la tâche, les questions qu'il se pose, ainsi que les stratégies qu'il sollicite pour la réaliser. Lors du modelage, l'information est présentée en petites unités, dans une séquence allant généralement du simple vers le complexe et du facile vers le difficile, et ce, afin de respecter les limites de la mémoire de travail des élèves.

La pratique guidée. Au moment de la pratique guidée, l'enseignant s'assure de vérifier la qualité de la compréhension des élèves, en leur proposant de réaliser des tâches semblables à celles qui ont été montrées lors du modelage. Pour ce faire, l'enseignant prend soin d'interroger régulièrement les élèves durant la réalisation de ces tâches. C'est d'ailleurs uniquement par une telle démarche de vérification continue qu'il peut s'assurer que les élèves ne mettront pas en application des connaissances erronées. La pratique guidée permet aux élèves de valider, d'ajuster, de consolider et d'approfondir leur compréhension de l'apprentissage en cours, afin de bien arrimer ces nouvelles connaissances à celles qu'ils possèdent déjà en mémoire à long terme. Deux éléments clés orientent la pratique guidée : d'abord, le questionnement par l'enseignant doit être fréquent et la rétroaction constante, et ensuite, l'exécution d'un nombre suffisant d'exercices doit permettre d'atteindre un seuil élevé de réussite. Par ailleurs, bien structuré par l'enseignant, le travail d'équipe constitue un moyen pédagogique très favorable à l'intégration des apprentissages puisqu'il favorise les échanges entre les élèves.

La pratique autonome. La pratique autonome constitue l'étape qui permet à l'élève de parfaire sa compréhension jusqu'à l'obtention d'un niveau de maîtrise de l'apprentissage le plus élevé possible. L'atteinte d'un niveau de maîtrise élevé des connaissances (*Mastery Learning*) obtenu grâce aux multiples occasions de s'exercer permet d'améliorer leur organisation en mémoire à long terme et d'assurer la fluidité et l'automatisation des apprentissages (*surapprentissage*). L'automatisation facilite ainsi leur rétention et leur rappel éventuel et libère ainsi la mémoire de travail qui pourra, éventuellement, se consacrer à des aspects plus complexes d'une tâche d'apprentissage.

2.3. L'objectivation

L'objectivation représente un temps privilégié pour identifier formellement et extraire, parmi ce qui a été vu, entendu et réalisé dans une situation d'apprentissage, les concepts, les connaissances, les stratégies ou les attitudes qui sont essentiels à retenir et à placer en mémoire. Par la sélection et la synthèse des éléments essentiels à retenir, cette étape favorise l'intégration et l'organisation des apprentissages en mémoire. L'enseignant incite les élèves à nommer les éléments importants à partir de l'activité d'apprentissage qui a été réalisée. Ces éléments essentiels pourront être organisés sous forme de tableaux, de schémas, de réseaux conceptuels et même être consignés par écrit dans un cahier de synthèse.

Les recherches sur l'efficacité de l'enseignement montrent que l'enseignant exerce une influence déterminante sur la performance scolaire de ses élèves. Elles indiquent qu'à un enseignement efficace correspond généralement une démarche d'enseignement structuré de type « instructionniste ».

Il est important de signaler également que l'impact de l'enseignement explicite sera d'autant plus grand que le curriculum enseigné sera bien planifié, c'est-à-dire organisé du simple au complexe par un contrôle minutieux du niveau de difficulté des tâches à faire apprendre aux élèves, par l'identification des idées maîtresses et des connaissances préalables, par l'intégration stratégique des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, par la planification des révisions fréquentes. De même, outre cette planification minutieuse effectuée en amont, il conviendra de consolider en aval les apprentissages par des devoirs et des révisions hebdomadaires et mensuelles.

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

Les recherches sur les **écoles efficaces** se sont développées également en réaction aux grandes enquêtes sociologiques réalisées en éducation à partir des années 60 qui ont contribué à alimenter la croyance 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. Plusieurs chercheurs (Brookover *et al.*, 1979 ; Edmonds, 1979 ; Rutter *et al.*, 1979) se sont alors 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 surpasse 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. Ces cinq facteurs influencent 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 sur les écoles efficaces fournissent un éclairage intéressant, il n'en demeure pas moins que ces résultats génèrent un potentiel de mise en application limité au sens où ces recherches n'examinent pas les pratiques des enseignants des écoles efficaces. 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 intégrée (Lezotte, 1995). Ils ont évolué de la sorte du début des années 1970 jusqu'au début des années 1990. 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 ces deux types d'études. Ils ont montré qu'il existe une relation étroite entre les bons enseignants et les bonnes écoles. Dans les écoles efficaces, les enseignants se comportent différemment de ceux œuvrant dans les écoles moins efficaces (Teddlie *et al.*, 1989, p. 227). Il y a peu de variabilité entre les comportements des enseignants observés dans les écoles efficaces, ce qui est un indice d'une relation étroite entre les pratiques pédagogiques observées dans les classes et l'efficacité des écoles. Les analyses réalisées par ces chercheurs indiquent que les enseignants œuvrant dans les écoles efficaces manifestent, de façon constante, plus de comportements associés aux pratiques d'enseignement efficace comme celles répertoriées par Rosenshine que les enseignants des écoles moins efficaces (Teddlie *et al.*, 1989, p. 333). On peut donc penser que l'effet des enseignants s'accroît lorsque les pratiques d'enseignement utilisées dans l'école correspondent aux méthodes d'enseignement identifiées par les recherches sur l'efficacité de l'enseignement (Gauthier *et al.*, 2004).

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

Les approches d'enseignement structurées, « instructionnistes », telles que l'enseignement explicite peuvent favoriser l'apprentissage des contenus³. Chose intéressante, il en va de même pour la seconde grande fonction de l'enseignement, la *gestion de classe*. En effet, la recherche montre qu'un *enseignement explicite des comportements en gestion de classe* est associé à la réussite scolaire des élèves⁴. L'enseignement explicite des comportements permet de préciser les attentes (valeurs), 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 propice aux apprentissages.

Ce constat est d'autant important qu'il a été établi que la gestion de la classe est la première variable en importance pour favoriser la réussite scolaire des élèves (Wang, Haertel et Walberg, 1993). De plus, des études montrent que la gestion de la classe est la pierre d'achoppement des enseignants, particulièrement les novices lorsqu'ils entrent dans la profession.

³ Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M., Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Montréal : ERPI.

⁴ Bissonnette, S., Gauthier, C., Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal : Chenelière éducation.

La gestion de la classe comprend deux grandes dimensions : les **interventions préventives** et les **interventions correctives**. La première préoccupation de l'enseignant en gestion de classe doit d'abord être la prévention. Knoster (2008) parle de la règle du 80/20 pour illustrer que 80 % des efforts de l'enseignant doivent consister d'abord dans la prévention, et 20 % ensuite dans des interventions correctives. Ces dernières visent à amener les élèves qui ne satisfont pas les attentes à adopter un comportement approprié, et ce, particulièrement si leurs écarts de conduite se reproduisent souvent et nuisent au bon fonctionnement de la classe.

4.1 Les interventions préventives

Plusieurs dizaines de stratégies de prévention peuvent être mises de l'avant. Kostner (2008) en identifie trois qui sont inter-reliées et servent de fondement pour assurer une gestion efficace afin de favoriser l'apprentissage.

Il faut d'abord *créer un lien avec les élèves*. Établir une bonne relation peut sembler une évidence, mais ce n'est pas nécessairement facile de le faire avec tous. Pour un enseignant, entretenir une bonne relation avec ses élèves est une affaire différente de celle qui consiste à interagir avec ses amis proches dans la vie de tous les jours. Dans le travail, on ne choisit pas ceux avec qui on traite. Il y a des élèves avec lesquels on entre en contact presque naturellement alors qu'avec d'autres, la chose est plus difficile. Mais il faut néanmoins le faire, car on ne peut gérer adéquatement une classe en l'absence de cet ingrédient de base. C'est pourquoi l'enseignant doit connaître les stratégies efficaces appropriées pour y arriver : par exemple, accueillir les élèves dès leur entrée dans la classe, les écouter, leur montrer de l'empathie, s'intéresser à eux, etc.

Avoir des attentes claires à l'endroit des élèves. Établir des attentes consiste à créer des normes de conduite dans la classe et assurer le développement de comportements appropriés chez les élèves. Cela ne consiste pas à élaborer une liste interminable de *ne pas*, c'est-à-dire de limites à *ne pas* transgresser. Il s'agit plutôt de cerner 3 à 5 attentes ou valeurs (ex. être respectueux, être responsable, etc.) que l'on définit concrètement par des comportements précis et situés dans les contextes de la vie quotidienne de la classe. Une telle *matrice comportementale* (valeurs, comportements, contexte) permet de fournir aux élèves une sorte de carte routière, de carte comportementale, les informant précisément à propos de comment ils doivent se comporter. Les comportements à privilégier ne sont pas seulement nommés, ils font aussi l'objet d'un enseignement par du modelage, de la pratique guidée et autonome. Nommer des valeurs (attentes) à privilégier et les concrétiser par des comportements précis à exécuter dans la classe a pour effet de créer un *haut niveau de prévisibilité* qui aide les élèves à réaliser qu'ils peuvent avoir un certain pouvoir sur leur conduite (*locus of control*) dans la classe. Cette matrice joue aussi le rôle de radar pour l'enseignant et lui permet de détecter et de renforcer les bons comportements lorsqu'ils correspondent à ses attentes.

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 et le renforcement positif est à privilégier.

4.2 Les interventions correctives face aux comportements indésirables

Il vient un temps où la prévention ne suffit pas, des comportements indésirables apparaissent et menacent même de rompre de manière importante le fonctionnement harmonieux de la classe. L'enseignant doit donc faire cesser ces mauvais comportements pour rétablir le vecteur d'actions qu'il avait préalablement installé : par exemple, travailler en équipe, faire des exercices seul à son bureau, écouter en silence une présentation, etc. 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. Toutefois, si ces interventions servent à restaurer l'ordre, elles ne peuvent créer un ordre, un vecteur d'actions, qui n'existait pas auparavant.

Il n'est pas toujours aisé de savoir quoi, quand et comment réparer le désordre dans la classe. Des interventions qui échouent peuvent même produire l'effet contraire et accentuer le problème. La décision d'intervenir se prend donc sur un fond d'incertitude relative et de pression forte pour modifier le cours de l'action. Toutefois, il est possible d'élaborer un plan pour faire cesser des comportements inappropriés.

D'abord, il faut distinguer *les écarts de conduite mineurs* et *les écarts de conduite majeurs* en ce que les premiers ont un rayonnement limité, alors que les seconds empêchent la classe dans son entier de fonctionner. Pour les écarts de conduite mineurs, l'enseignant peut recourir en premier lieu à des interventions indirectes comme contrôler par la proximité, ignorer intentionnellement un comportement dérangeant, etc. Si le comportement se maintient, l'enseignant peut opter pour des interventions directes comme rappeler le comportement attendu (rediriger), offrir un choix à l'élève, etc. Dans le cas d'écarts de conduite majeurs, c'est-à-dire qui mettent en danger le fonctionnement global de la classe, l'enseignant doit opter pour des dispositifs plus appuyés. Il peut, par exemple, observer systématiquement l'élève perturbant afin d'accumuler des données comportementales sur ses comportements adéquats et inadéquats dans divers contextes pour pouvoir faire des hypothèses sur ce qu'il cherche à obtenir ou à éviter par sa conduite répréhensible.

Une gestion de classe efficace permet de créer un climat favorable à l'apprentissage. Tout comme l'enseignement des contenus peut se faire de façon explicite, l'enseignement des comportements peut également être abordé de la même manière. Il s'agit d'explicitier les comportements attendus, de les enseigner aux élèves et de les leur faire pratiquer, tout comme on le fait pour les contenus.

5. La gestion efficace des comportements au niveau de l'école : le système SCP/PBIS5

Un examen attentif des différents systèmes de prévention des difficultés comportementales nous a permis d'identifier le *Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS* ou Soutien au comportement positif, SCP) fondé sur des données probantes. Une soixantaine d'études, publiées depuis le milieu des années 90, ont été réalisées sur le système PBIS ; système appliqué actuellement

⁵ **Le professeur Steve Bissonnette de la TELUQ est le premier chercheur canadien dont les travaux portent spécifiquement sur l'implantation du système le Soutien au Comportement Positif (SCP) dans les écoles francophones, particulièrement dans les écoles québécoises.**

dans plus de 22 000 écoles primaires et secondaires américaines (*Association for Positive Behavioral Interventions and Supports*, 2011). Deux méta-analyses (Marquis *et al.*, 2000 ; Solomon *et al.*, 2012) ont montré les effets positifs du système tant au niveau comportemental qu'à celui du rendement scolaire des élèves.

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 qui se fonde sur l'idée que les comportements souhaités et les compétences comportementales attendues en classe et hors classe doivent être définis précisément, enseignés explicitement au même titre que le français et les mathématiques, et être reconnus lors de leurs manifestations. 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. Une approche de la différenciation, le modèle de Réponse à l'intervention (RTI/RAI)⁶

Si les écrits sur la pédagogie différenciée abondent, nous avons constaté que la plupart sont des essais ou des propositions mais que lorsque des mesures d'effets de ces pratiques sont prises, les résultats sont mitigés (Jobin & Gauthier, 2008). Comme le soulignait Ellis (2005), le domaine de l'éducation est fertile en idées à la mode, mais « *le navire amiral d'aujourd'hui sera peut-être l'épave de demain* » (p. 200)⁷. Ce constat invite à aborder la différenciation pédagogique à partir de données empiriques afin d'augmenter les probabilités de succès des divers moyens proposés. À cet égard, le modèle de *Réponse à l'intervention* (RAI)⁸ est une approche d'intervention et d'organisation de services issue de la recherche en éducation réalisée aux États-Unis. Selon Burns (2010)⁹, c'est sans doute l'approche la plus discutée en éducation actuellement aux États-Unis et les commissions scolaires dans chacun des états implantent le modèle RAI, quelques-unes l'ont même fait depuis 20 ans avec des résultats impressionnants.

Le RAI est un dispositif de différenciation fondé sur des données probantes, qui s'applique tant sur le plan comportemental que sur celui des apprentissages. Il peut être utilisé à titre préventif et pour intervenir efficacement auprès des élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement. « *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).

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 (voir figure 1).

⁶ L'expression anglophone « Response to Intervention » RTI traduite littéralement par « Réponse à l'intervention » est aussi nébuleuse en français qu'en anglais. En fait, elle renvoie au *Individuals with Disabilities Education Improvement Act* de 2004. Cette loi américaine indique que pour diagnostiquer les difficultés chez les élèves « *a local educational agency may use a process that determines **if the child responds to scientific, research-based intervention** as a part of the evaluation procedures.* » (Title I/B/ §614/B6. (William, 2016).

⁷ « *Today's flagship is often tomorrow's abandoned shipwreck* »

⁸ On consultera avec profit le site web : <http://www.rtinetwork.org/learn/what> de même que <http://www.rti4success.org/>

⁹ <http://www.rtinetwork.org/learn/research/response-to-intervention-research-is-the-sum-of-the-parts-as-great-as-the-whole>

Un système au niveau de l'école pour assurer la réussite des élèves

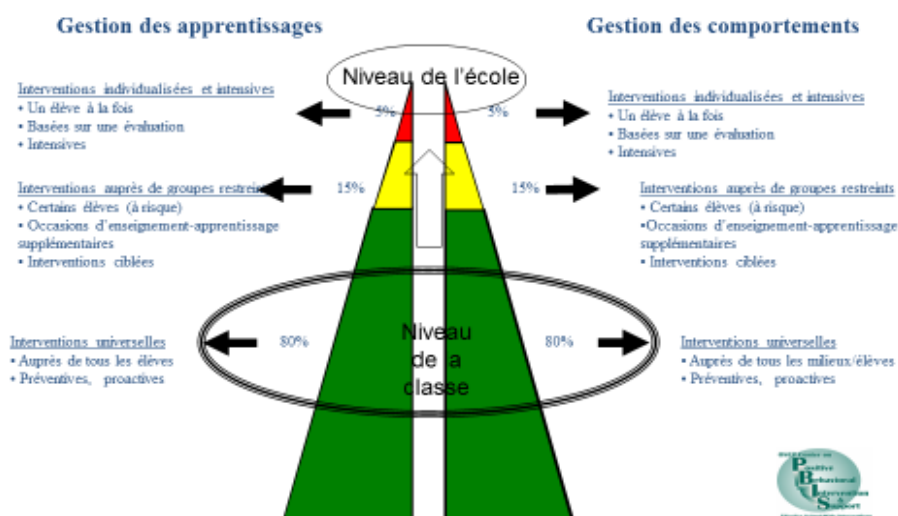


Figure 1

Le premier niveau d'intervention correspond à la réalisation d'interventions efficaces, issues de la recherche en éducation et s'adressant à tous les élèves. La mise en place de différentes composantes d'une gestion efficace de la classe et des apprentissages correspond essentiellement aux interventions efficaces de niveau 1.

Bien qu'elles soient essentielles et utiles pour 80 % des élèves, les interventions 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 ou sur les apprentissages 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 nature, 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 en classe afin de bénéficier d'interventions de niveau 2, des interventions plus spécifiques et ciblées sur le plan comportemental ou des apprentissages et sous la responsabilité de l'enseignant en collaboration de l'orthopédagogue ou du psycho-éducateur.

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. De plus, elles requièrent une évaluation précise du comportement ou des difficultés d'apprentissage ainsi que l'établissement d'un plan d'intervention

(PI)¹⁰ et d'un plan de services individualisé (PSI)¹¹. À ce niveau, 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 problèmes de ces élèves sont graves, persistants, voire cristallisés.

Ce modèle d'intervention à trois niveaux permet d'envisager des interventions de plus en plus intensives pour répondre aux besoins de tous les élèves. Évidemment il s'agit également d'un modèle qui implique l'organisation de services différenciés dans l'école. (MELS, 2011, p. 9)

Comme nous l'avons mentionné, le modèle RAI est utile pour gérer les interventions comportementales, mais il est également utilisé avec profit pour intervenir auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Bissonnette, Richard & Gauthier, 2005, 2006 ; Brodeur *et al.*, 2010) et les résultats sont probants tant sur le plan comportemental que scolaire comme l'ont montré Burns, Appleton, & Stehouwer (2005) dans leur méta-analyse de même que Hattie (2012) avec une taille d'effet de 1,07, ce qui est pour le moins impressionnant.

Conclusion

Nous avons brossé un tableau général des aspects à considérer qui, selon nous, peuvent guider l'intervention dans les écoles et les classes dans une perspective de différenciation pédagogique. En toile de fond, nous estimons essentiel de prendre appui sur les données probantes. De même, plus on se rapproche de la classe, plus l'impact sur la réussite des élèves est élevé. L'enseignant peut exercer un effet qui neutralise jusqu'à un certain point la défavorisation du milieu ambiant.

Nous disposons de stratégies « universelles » pour l'enseignement explicite des contenus et des comportements, tant au niveau de la classe que de l'école. Sur le plan de l'apprentissage des contenus, les recherches en enseignement ont montré l'efficacité des approches instructionnistes, et ce, particulièrement pour les élèves en difficulté. L'enseignement explicite s'avère notamment indiqué dans ce contexte. Par ailleurs, les recherches récentes sur l'efficacité des écoles montrent que dans les écoles dites efficaces, l'ensemble des enseignants adopte des approches relativement semblables, de type instructionniste, ce qui contribue à donner de la valeur ajoutée à l'apprentissage de tous les élèves au niveau de l'école. 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 des habiletés par les élèves, nous bénéficions aussi de résultats de recherche qui plaident en faveur d'un

¹⁰ Le plan d'intervention (PI) consiste en une planification d'actions visant à favoriser le développement et la réussite d'un jeune qui requiert, en raison d'une difficulté ou d'une déficience, la mise en place d'actions coordonnées (<http://www.aphrso.org/plan-service.html>).

¹¹ Le plan de services (PS) individualisé est élaboré lorsqu'un usager doit recevoir, pour une période prolongée, des services de santé et des services sociaux nécessitant la participation d'autres intervenants (<http://www.aphrso.org/plan-service.html>).

enseignement explicite des comportements, tant en classe qu'au niveau de l'école (SCP/Soutien au comportement positif).

Enfin, le modèle de *Réponse à l'intervention* (RAI) permet de concevoir la différenciation dans une perspective d'adaptation des interventions et des services à la suite d'un enseignement basé sur des bonnes pratiques. Avec tous ces éléments mis en relation, nous disposons donc d'un cadre de référence inspiré de la recherche pour aborder la différenciation pédagogique.

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.
- Brodeur, M., Dion, É., Laplante, L., Mercier, J., Desrochers, A. et Bournot-Trites, M. (2010). Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture : Mobilisation des connaissances issues de la recherche par l'implantation du modèle à trois niveaux. *Vivre le primaire, magazine de l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire (AQEP)*, 23(1), 29-31
- 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.
- Burns, M. K., Appleton, J. J., & Stehouwer, J. D. (2005). Meta-analytic review of responsiveness-to-intervention research : Examining field-based and researchimplemented models. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23(4), 381-394.
- Desrochers, A., DesGagné, L., Biron, G. (2012). La mise en œuvre d'un modèle de réponse à l'intervention dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture du français, *Vie pédagogique*, n° 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.
- Ellis, A. (2005). *Research on educational innovations*. Larchmont, NY : Eye on Education.
- 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.

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.

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, n° 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 : Scholastic.

Levine, d.u. ET lezotte, I.w. (1990). *Unusually Effective Schools : A Review and Analysis of Research and Practice*. Madison, WI : National Center for Effective Schools Research and Development.

Marquis, J. G., Horner, R. H., Carr, E. G., Turnbull, A. P., Thompson, M., Behrens, G. A., Magito McLaughlin, D., McAtee, M. L., Smith, C. E., Anderson Ryan, K., & Doolabh, A. (2000). A meta-analysis of positive behavior support. In Gersten, R. M., Schiller, E.P., et. al (Eds.), ***Contemporary special education research : Synthesis of the knowledge base on critical instructional issues*** (pp. 137-178). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates

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>

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.

Solomon, B. J., Klein, S., A., Hintze, J. M., Cressey, J. M., Peller, S. L. (2012). A meta-analysis of school-wide positive behavior support : An exploratory study using single-case synthesis. *Psychology in the schools*, Vol. 49, p. 1-5-121.

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.