

ATHENA

alliance nationale des  
sciences humaines et sociales



ALLISTENE  
l'alliance des sciences  
et technologies du numérique

## \ La recherche sur l'éducation

Contributions des chercheurs

Avril 2017

Rapport remis à M. Thierry MANDON,  
Secrétaire d'État chargé de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

## Pratiques d'enseignement efficaces : quelle synthèse peut-on faire après 50 ans de recherche, Laurent Lima<sup>45</sup>

De nombreuses recherches qui s'inscrivent dans un courant nommé « processus-produits » se sont intéressées aux pratiques enseignantes associées à la meilleure évolution des performances des élèves (Bressoux, 2001 ; Rosenshine, 1986, 2010). Ces travaux tentent d'identifier les principes organisateurs de l'activité déployée par l'enseignant (processus) pour les mettre en lien avec les apprentissages des élèves (produits). Dans ce but, les enseignants sont soit interrogés sur leurs pratiques, soit observés en classe durant le temps d'enseignement. L'évolution des performances des élèves est ensuite analysée à l'aune des pratiques d'enseignement déclarées ou observées. Les premiers résultats de ce courant de recherche datent des années 1960.

La synthèse qui en a été proposée (Rosenshine, 1986) s'appuie sur les résultats du projet *Follow through* (programme américain de lutte contre les inégalités de réussite scolaire liées au milieu social). Plus de 200 000 élèves, répartis dans 180 districts scolaires, ont bénéficié de ce programme. L'analyse de l'évolution de leurs résultats scolaires, de la maternelle à l'université, a démontré la pertinence des approches structurées, explicites et dirigées par l'enseignant alors que l'on a constaté que des approches peu structurées, implicites et dirigées par les élèves produisant un effet nul, voire négatif. Rosenshine a groupé sous le terme d'enseignement direct (*direct instruction*), les pratiques observées chez les enseignants efficaces qui se caractérisent par le fait que ces enseignants : 1) commencent par définir les objectifs et par rappeler les prérequis ; 2) présentent le contenu nouveau par petites unités ; 3) donnent des consignes et des explications claires et détaillées ; 4) décrivent les étapes conduisant à la réussite ; 5) mettent en place un grand nombre d'exercices pour tous les élèves ; 6) posent beaucoup de questions, vérifient la compréhension des élèves et obtiennent des réponses de tous ; 7) guident les élèves au cours des premiers exercices et fournissent des retours d'information (*feedbacks*) systématiques en corrigeant les erreurs ; 8) demandent aux élèves de reformuler ce qu'ils ont appris ; 9) ré-enseignent le même contenu chaque fois que nécessaire ; 10) préparent les élèves pour une utilisation autonome des connaissances acquises et fournissent de nombreuses opportunités pour ce faire.

Des travaux plus récents, appuyés sur l'observation directe ont confirmé les résultats précédents. Ainsi, l'observation suivie de 44 enseignants, pendant deux années, a mis en évidence que les enseignants efficaces coordonnent trois approches : 1) l'enseignement direct d'une habileté ou d'une connaissance isolée ; 2) l'application par les élèves des connaissances dans des situations spécifiquement conçues pour focaliser l'attention sur leur mise en œuvre ; 3) l'utilisation par les élèves de leurs connaissances dans le cadre d'une activité plus vaste (Langer, 2001). Ce qui distingue les enseignants efficaces des autres, c'est la diversité des moyens pédagogiques mis en œuvre et leur emploi coordonné selon une organisation adaptée à l'avancée des activités des élèves dans l'apprentissage proposé.

Des précisions ont été apportées par l'analyse d'observations de situations d'enseignement de la *littératie*<sup>46</sup> (Connor, Morrison, Petrella, 2004 ; Connor, Morrison, Slominski, 2006) : 1) le caractère implicite (les activités permettent à l'élève de découvrir les savoirs par lui-même) ou explicite des activités d'apprentissage ; 2) le fait que l'activité est dirigée par l'enseignant, par l'élève ou négociée entre les deux ; 3) le fait que l'activité porte sur le code ou sur le sens.

---

<sup>45</sup> Université Grenoble Alpes, Grenoble (LSE, EA 602).

<sup>46</sup> En 2016, le CNESCO, lors de la conférence de consensus sur la lecture, indiquait que *le mot « littératie » désigne l'ensemble des capacités d'utilisation des écrits nécessaires à leur manipulation autonome dans la vie personnelle, sociale et professionnelle* (p. 10). Garton et Prat (1998) proposent une définition plus large incluant le langage parlé selon laquelle *la littéracie est la maîtrise du langage parlé, de la lecture et de l'écriture* (p. 1). Toutefois, c'est généralement la maîtrise du langage écrit qui est mis en avant sous le terme *littératie* même si les auteurs indiquent souvent la nécessité de prendre en compte des liens avec les autres formes de langage et avec les processus développementaux et culturels (Holdaway, 1979).

Les résultats obtenus en fin de maternelle comme en troisième année d'élémentaire indiquent un effet positif des activités explicites (l'enseignant fournit les savoirs que l'élève doit progressivement s'approprier par les activités) dirigées par l'enseignant (celui-ci focalise l'attention sur les savoirs en jeu) sur le développement de la *littératie*, particulièrement pour les élèves faibles et moyens. Les activités dirigées par l'élève (travail en autonomie, seul ou en groupe) ne bénéficient qu'aux meilleurs élèves et contribuent à accentuer les écarts.

Des travaux adoptant une approche expérimentale ou quasi-expérimentale permettent de confirmer les résultats des observations précédentes. Ainsi Hattie (2009, 2012) a produit une synthèse de près de 50 000 recherches expérimentales en éducation, dans le but de quantifier l'influence des différents facteurs sur les acquis des élèves. La taille d'effet moyenne observée est de 0,40, c'est pourquoi Hattie considère que les dispositifs associés à une taille d'effet supérieure à 0,40 ont une efficacité supérieure à la moyenne. La plupart des facteurs provoquant ce type d'amélioration sont directement liés aux pratiques d'enseignement. Avec une taille d'effet de 0,59, l'enseignement direct apparaît comme un des facteurs les plus efficaces. D'après Bissonnette, Richard, Gauthier (2005), l'effet en lecture comme en mathématiques serait encore plus important chez les élèves en difficultés d'apprentissage (entre 0,82 et 0,93 selon les études). De plus, l'enseignement direct combine d'autres pratiques, elles aussi efficaces : la taille d'effet associée aux retours d'information (*feedbacks*) (évaluations en termes de réussite, d'améliorations nécessaires et clarification des buts des tâches à accomplir) est de 0,72, celle associée à la pensée à haute voix (verbalisation des processus cognitifs mis en œuvre pour mener à bien une tâche) est de 0,67. Cette combinaison de facteurs d'efficacité permet de comprendre comment différents éléments d'une démarche pédagogiques peuvent concourir à son efficacité générale. A l'inverse, certaines pratiques d'enseignement, laissant une grande place à la découverte des connaissances par l'élève, provoquent des gains de performances nettement inférieurs à la moyenne. C'est par exemple le cas de l'apprentissage par investigation (taille d'effet 0,31) ou de l'apprentissage par problèmes (taille d'effet 0,15).

En ce qui concerne les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, les synthèses produites concluent aussi à l'intérêt d'un enseignement direct à l'école primaire et dans le secondaire (Swanson, Hoskyn, 1998 ; Bissonnette, Richard, Gauthier, 2005 ; Gauthier, Bissonnette, Richard, 2013). Elles indiquent de plus que le découpage du contenu en petites unités, l'entraînement, le questionnement, de même que le travail en petits groupes sont des caractéristiques favorables au progrès des élèves. Dans le cadre de la compréhension de l'écrit, les travaux indiquent qu'un enseignement direct de stratégies de compréhension est particulièrement efficace (Bressoux, Bianco, 2009 ; Bianco, Lima, sous presse).

En France, des études expérimentales ont démontré l'intérêt d'un enseignement direct dès la maternelle dans la prévention des difficultés scolaires liées à l'écrit (Bianco *et al.*, 2010, 2011). Intérêt aussi démontré au cycle 3 dans le cadre de l'apprentissage de la compréhension de l'écrit (Bianco, 2010 ; Bianco, Lima, Sylvestre, 2004 ; Lima, Sylvestre, Bianco, 2006).

Même si certaines limites quant aux recherches sur l'efficacité des pratiques enseignantes ont été émises (Talbot, 2012), il existe aujourd'hui un consensus sur l'efficacité de l'enseignement direct de la maternelle au secondaire. Les recherches montrent que ce type d'enseignement est très favorable aux élèves les plus jeunes et/ou en difficulté. Si l'enseignement direct est encore peu connu et peu mis en œuvre dans les classes françaises (Bianco, 2015), cette approche semble généralisable. En effet, aux Etats-Unis, les chercheurs constatent que les enseignants pratiquent, plus fréquemment que par le passé, un enseignement direct pour enseigner la compréhension de l'écrit (Scammacca *et al.*, 2015). Cette évolution montre que les enseignants peuvent s'approprier cette approche et l'utiliser en classe dans leur pratique quotidienne.