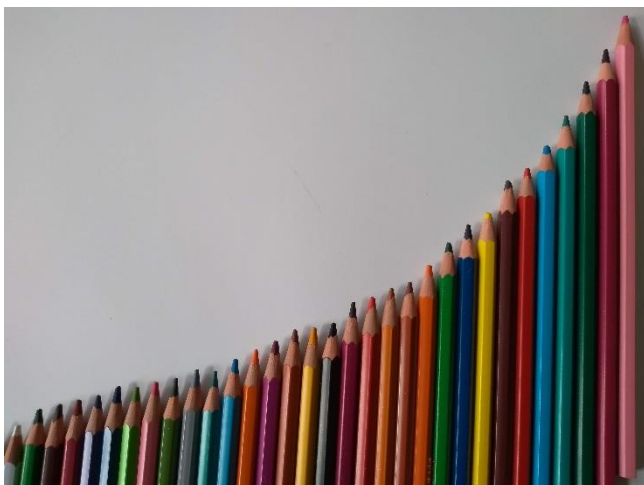


*Les recherches sur l'enseignement  
efficace en bref*

Marie Bocquillon  
Antoine Derobertmasure  
Marc Demeuse



**fnr's**  
LA LIBERTÉ DE CHERCHER

**i** INSTITUT  
D'ADMINISTRATION  
SCOLAIRE





4<sup>e</sup> édition

Dépôt légal D/2019/9708/10

Imprimé en Belgique

Working Papers de l'INAS – WP 06/2019

Version du 19 septembre 2019

© Institut d'Administration Scolaire

Université de Mons – UMONS

20, Place du Parc B-7000 Mons

*Avec le soutien du Fonds pour la Recherche en Sciences Humaines, un  
Fonds associé au Fonds National pour la Recherche Scientifique*

## **Table des matières**

1. Introduction .....	6
2. L'enseignement efficace .....	6
3. L'enseignement explicite .....	8
4. Conclusion.....	18
5. Références bibliographiques.....	19

## 1. Introduction

Ce guide destiné aux (futurs) enseignants et à leurs formateurs présente brièvement les recherches sur l'enseignement efficace. Ce faisant, il fournit des pistes pour planifier, mettre en œuvre et analyser des situations d'enseignement-apprentissage sur base des stratégies d'enseignement efficaces identifiées dans la littérature scientifique.

## 2. L'enseignement efficace

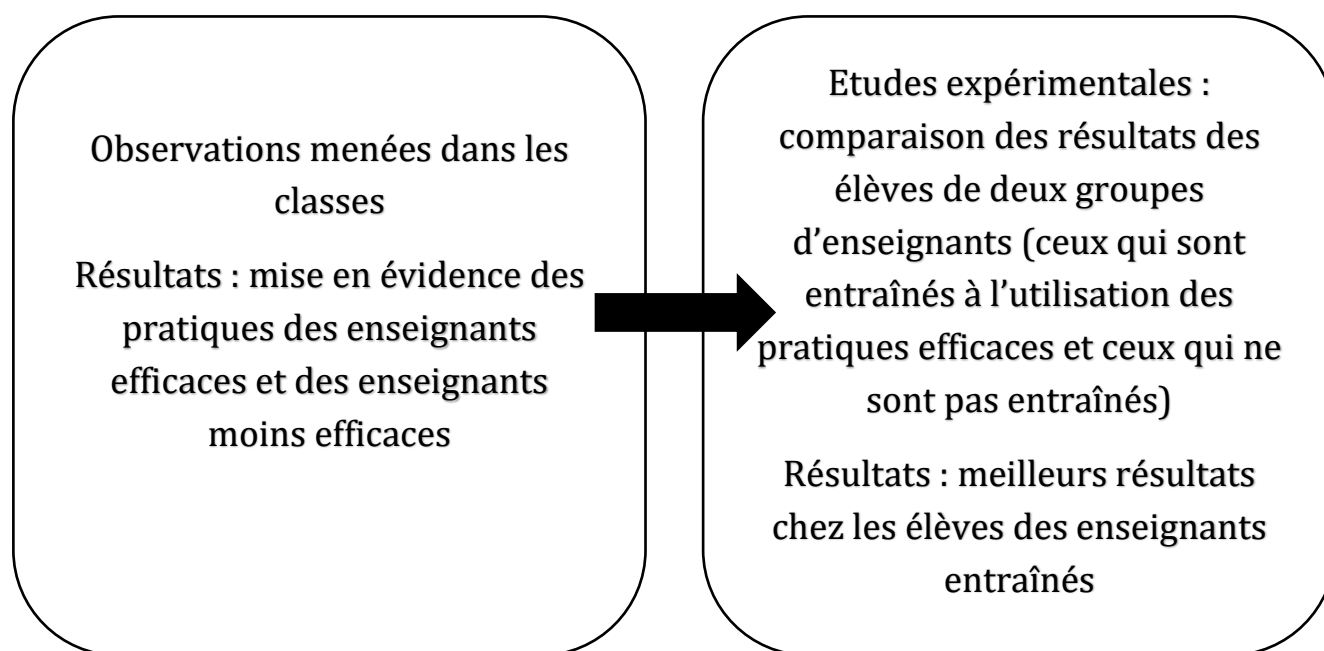
Depuis les années 70, de nombreuses recherches sur les pratiques d'enseignement (*e.g.* Flanders, 1970, cité par Rosenshine, 2008) ont été menées à partir **d'observations menées dans de nombreuses classes** afin de mettre en évidence les pratiques d'enseignement plus efficaces et les pratiques d'enseignement moins efficaces (Rosenshine, 2008).

L'enseignement efficace est défini ici au sens de Bloom (1979 in Demeuse, Crahay & Monseur, 2005, pp. 393-394) : « *selon lui, un enseignement efficace se caractérise par trois effets conjoints : une élévation de la moyenne de l'ensemble des résultats ; une réduction de la variance de l'ensemble des résultats ; une diminution de la corrélation entre l'origine sociale de chaque élève (et plus généralement ses caractéristiques initiales) et ses résultats* ». Les pratiques d'enseignement **efficaces** sont donc également **équitables**, car elles permettent à tous les élèves de progresser. Voici quelques exemples de pratiques d'enseignement efficaces et équitables mises en évidence par ces recherches : objectiver la compréhension des élèves toutes les deux à trois minutes, fournir des feedbacks appropriés, interroger tous les élèves (et pas seulement les volontaires qui connaissent en général les réponses)...

Après avoir mis en évidence les pratiques des enseignants les plus efficaces grâce aux observations menées dans les classes, ces chercheurs ont mené des **recherches expérimentales** (*e.g.* Good & Grouws, 1979) comparant des enseignants entraînés aux pratiques efficaces et des enseignants non entraînés (Bissonnette, 2014 ; Rosenshine, 1986).

## TEMPS 1

## TEMPS 2



**Figure 1** : résumé de la façon dont les recherches sur les pratiques d'enseignement efficaces ont été réalisées

Les recherches sur les pratiques d'enseignement efficaces étant nombreuses, il est utile, pour avoir une vue d'ensemble, de consulter les **synthèses de ces recherches** réalisées par des auteurs tels que Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard (2010).

Il est important de noter que certaines critiques sont adressées à ces recherches. Ces critiques sont résumées dans le chapitre 3 de l'ouvrage de Gauthier, Bissonnette et Richard (2013). Par exemple, certains détracteurs des principes de l'enseignement efficace insistent sur le fait que l'on ne peut pas prescrire aux (futurs) enseignants des « bonnes pratiques » utilisables quel que soit le contexte et que cela brime la créativité des enseignants. La position défendue dans ce guide est la suivante : **tout en gardant à l'esprit qu'il est nécessaire de ne pas appliquer mécaniquement les stratégies préconisées par les recherches sur l'enseignement efficace et de les adapter au contexte, de nombreuses pistes utiles et concrètes peuvent en être tirées** pour planifier, mettre en œuvre et analyser des situations d'enseignement-apprentissage. Qui plus est, avant de pouvoir adapter les stratégies au contexte et de se montrer créatif, il faut d'abord, comme en médecine ou dans certaines disciplines artistiques, maîtriser

certains gestes de base. L'analogie du musicien (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013) illustre bien cette démarche : avant de créer des œuvres originales, le musicien doit d'abord maîtriser ses gammes. Le futur enseignant, lui aussi, doit réaliser des « gammes », c'est-à-dire apprendre à objectiver la compréhension des élèves de manière adéquate, à interroger tous les élèves, à donner des feedbacks appropriés... Les stratégies présentées dans ce guide et les autres (Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2019a, b et c) poursuivent cet objectif, à savoir fournir un « kit de survie » au futur enseignant concernant les gestes professionnels efficaces.

*Pour aller plus loin...*

Le lecteur intéressé par les critiques adressées aux recherches sur l'enseignement efficace (et les réponses des chercheurs concernés) trouvera notamment de plus amples informations dans le chapitre 3 de cet ouvrage :

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

### **3. L'enseignement explicite**

Sur base des résultats des recherches sur les pratiques d'enseignement efficaces, différents auteurs ont élaboré des approches pédagogiques. Bien qu'il existe des différences entre ces approches, elles font partie de la même famille des approches dites instructionnistes (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013). Cette famille rassemble des modèles tels que l'enseignement explicite de Rosenshine, le Direct Instruction de Engelman, la pédagogie de la maîtrise de Bloom, le Succes for All de Slavin et ses collègues, et le modèle de conception de leçons efficaces de Hunter, qui ont en commun le fait que l'enseignant fait apprendre les élèves en suivant une **démarche systématique, structurée et explicite** (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013).

Le modèle de l'enseignement explicite présenté par Gauthier et ses collègues a été élaboré à partir de celui de Rosenshine, qui a mis en



évidence un ensemble de fonctions d'enseignement cohérentes formant un pattern d'enseignement efficace (Rosenshine & Stevens, 1986), c'est-à-dire « *un modèle relativement intégré, une direction intentionnelle que l'enseignant donne au processus d'apprentissage* » (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013, p. 33). Ce modèle a été enrichi par Gauthier et ses collègues (2013) à partir d'autres recherches sur l'efficacité de l'enseignement.

Le terme « explicite » fait référence aux **comportements visibles de l'enseignant et des élèves**. Hattie (2009) utilise les termes de « visible teaching » et « visible learning » pour mettre en évidence le fait que l'enseignement doit être visible et explicite pour les élèves et que l'apprentissage des élèves doit être rendu visible pour l'enseignant notamment via l'objectivation<sup>1</sup> de la compréhension et l'utilisation de feedbacks. En utilisant la démarche de l'enseignement explicite, l'enseignant rend tout explicite (les démarches, les étapes, les objectifs...), l'implicite pouvant être néfaste aux apprentissages (Gauthier, 2013).

De nombreuses recherches ont mis en évidence que l'enseignement explicite est efficace **dans une variété de disciplines scolaires**. Il convient à **une grande variété d'élèves** (les élèves en difficulté, les élèves moyens et les élèves les plus performants), **quel que soit l'âge** (enseignement primaire, enseignement secondaire, adultes en difficultés) pour apprendre des **habiletés simples ou complexes**, et ce dans des **contextes culturels différents** (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2009 ; Reynolds, Creemers, Stringfield, Teddlie & Schaffer, 2002).

Les principes de l'enseignement explicite, basés sur la **psychologie cognitive** et notamment la notion de charge cognitive (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013 ; Rosenshine, 2012 ; Rosenshine & Stevens, 1986), peuvent se résumer en trois phases: (1) la phase de

---

<sup>1</sup> Dans la grille « Miroir des Gestes Professionnels » (Bocquillon & al., 2017a, 2017b), la catégorie « objectivation » concerne les interventions par lesquelles l'enseignant cherche à rendre observable la façon dont les élèves construisent l'objet d'apprentissage ou encore la compréhension / le vécu / le cheminement de pensée des élèves (Bocquillon, Derobertmeasure & Dehon, 2017). Ces interventions prennent généralement la forme de questions (au sens grammatical du terme), mais pas toujours. Par exemple, l'intervention « *Dis-moi ce que tu as compris* » est codée dans la catégorie « Objectivation ».

**Préparation** ; (2) la phase d'**Interaction** ; (3) la phase de **Consolidation** (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013).

La phase de **Préparation** consiste pour l'enseignant à « mettre le curriculum à sa main » (Gauthier & al., 2013). Pour ce faire, l'enseignant :

- précise les objectifs d'apprentissage ;
- identifie les idées maîtresses du curriculum, c'est-à-dire les concepts-clés auxquels d'autres contenus ou habiletés peuvent être rattachés, ce qui facilite la compréhension d'un grand nombre de connaissances reliées entre elles ;
- détermine les connaissances préalables au nouvel apprentissage à effectuer ;
- nomme et intègre<sup>2</sup> de manière stratégique les différents types de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles<sup>3</sup>) nécessaires à l'apprentissage d'un contenu ou au développement d'une compétence ; ces connaissances seront enseignées explicitement aux élèves ;
- planifie l'enseignement explicite des stratégies cognitives (ensemble d'étapes à respecter pour réaliser une tâche) ;
- planifie les dispositifs de soutien à l'apprentissage, c'est-à-dire les aides (états) temporaires proposés à l'élève pour lui permettre de réaliser une tâche et retirés au fur et à mesure de la progression de l'élève ;
- planifie des activités de révision et de réutilisation des apprentissages variées, suffisantes, distribuées et cumulatives, celles-ci étant indispensables au stockage des apprentissages en mémoire à long terme ;
- vérifie l'alignement curriculaire, c'est-à-dire la « *cohérence totale devant exister entre le curriculum prescrit, l'enseignement offert et*

---

<sup>2</sup> Les connaissances sont en général intégrées du simple au complexe (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013).

<sup>3</sup> On distingue en général trois types de connaissances : les connaissances déclaratives (le « quoi faire »), les connaissances procédurales (le « comment faire ») et les connaissances conditionnelles (le « quand faire ») (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013).

*l'évaluation des apprentissages réalisés* » (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013, p. 297) ;

- établit un canevas de leçon précisant les objectifs d'apprentissage, la façon dont seront menées les étapes d'ouverture de la leçon, de conduite de la leçon et de clôture de la leçon, définies ci-après, ainsi que la durée de chaque étape et le matériel nécessaire.

Ensuite, au cours de la phase d'**Interaction** avec les élèves, l'enseignant :

- vérifie les devoirs (qui portent toujours sur ce qui a déjà été vu en classe et jamais sur ce qui n'a pas été vu) ;
- ouvre la leçon en captant l'attention, présentant l'objectif en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être et en justifiant l'intérêt de celui-ci (pour la vie personnelle, pour l'école ou encore pour la réalisation d'une tâche concrète, pour la vie professionnelle ou pour la société), ainsi qu'en activant les connaissances préalables ;
- conduit la leçon en utilisant la démarche d'enseignement explicite en 3 étapes :
  - ✓ **le modelage** (« Je fais »<sup>4</sup>), durant lequel l'enseignant démontre les apprentissages à réaliser en présentant les informations en petites unités allant en général du simple au complexe, en utilisant des exemples et des contre-exemples et en « pensant à voix haute » ;
  - ✓ **la pratique guidée** (« Nous faisons ensemble »), durant laquelle les élèves réalisent en petits groupes et/ou avec l'enseignant des tâches semblables à celles effectuées lors du modelage. L'enseignant objective la compréhension notamment via des questions posées à tous les élèves, fournit des feedbacks et donne de l'étayage (dispositifs de soutien physiques, verbaux et visuels enlevés progressivement) jusqu'à l'obtention d'un taux de succès élevé ;

---

<sup>4</sup> Les appellations « Je fais », « Nous faisons ensemble » et « Tu fais seul » sont issues de Archer et Hughes (2011).

✓ **la pratique autonome** (« Tu fais seul »), durant laquelle l'élève réinvestit de manière autonome ce qu'il a appris lors des deux étapes précédentes, dans quelques problèmes ou questions (il reçoit de la rétroaction de l'enseignant après 2 ou 3 problèmes ou questions). L'élève pratique jusqu'au surapprentissage et dans différents contextes afin d'assurer le transfert des compétences acquises;

- clôt la leçon en assurant l'objectivation<sup>5</sup> des apprentissages réalisés, en annonçant la prochaine leçon et en poursuivant la pratique (les élèves peuvent par exemple commencer leurs devoirs).

Enfin, la phase de **Consolidation** consiste à revoir ce qui a été enseigné afin de parfaire l'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme. Pour ce faire, l'enseignant :

- donne des devoirs (courts et fréquents, permettant la pratique d'habiletés simples ; préparés avec soin par l'enseignant et revus en classe avec les élèves) ;
- met en place des révisions quotidiennes, hebdomadaires et mensuelles, ainsi que des évaluations formatives et sommatives ;
- évalue afin de s'assurer du transfert des apprentissages « *d'une tâche scolaire à une autre, d'une année scolaire à l'autre, de l'école à la maison et du milieu scolaire à celui du travail* » (Gauthier & al., 2013, p. 224), ce transfert n'étant possible que si l'élève a pratiqué dans beaucoup de tâches et de contextes multiples, tout en menant une réflexion métacognitive sur les similitudes entre différentes situations et les éléments essentiels à retenir, afin d'être capable de relier les situations d'apprentissage (tâches sources) à la situation d'évaluation (tâche cible).

**Quelques précisions et nuances doivent être apportées à cette présentation très brève de l'enseignement explicite : (1) le terme « enseignement explicite » n'est pas un synonyme du terme « enseignement efficace ; (2) l'enseignement explicite n'est pas**

---

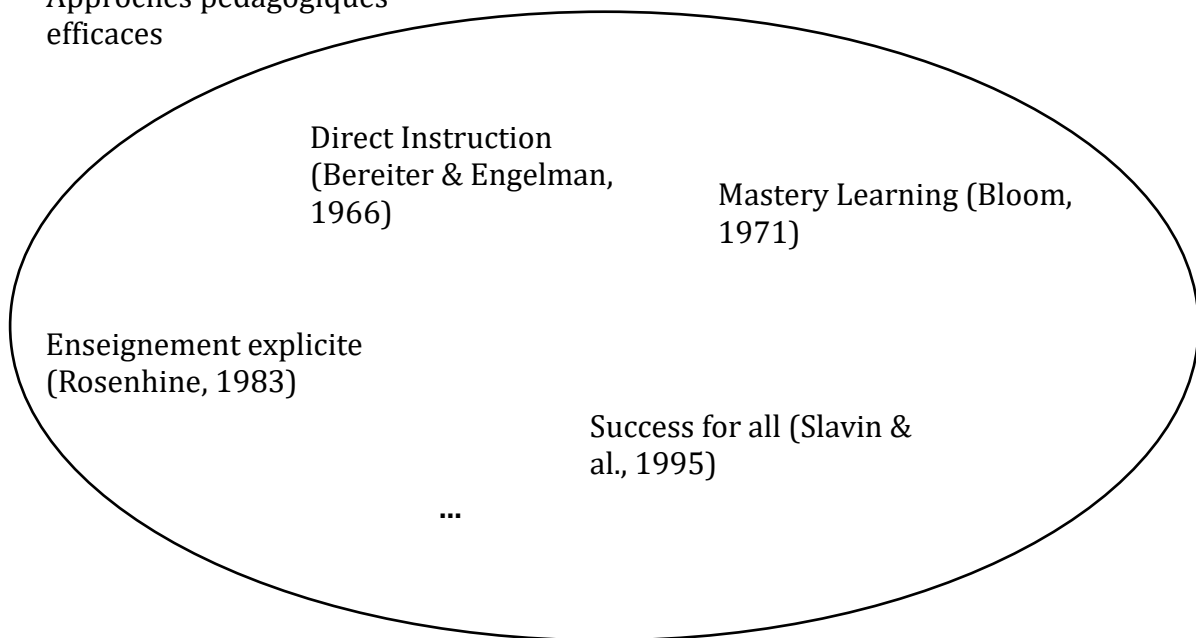
<sup>5</sup> L'objectivation des apprentissages réalisés consiste à encourager les élèves à expliciter les éléments essentiels à retenir de l'activité d'apprentissage réalisée. Elle favorise l'intégration des apprentissages en mémoire. (Bissonnette & Richard, 2001, pp. 76-77).

**l'enseignement magistral ; (3) l'enseignement explicite n'est pas l'approche par la découverte ; (4) l'enseignement explicite n'est pas la seule approche à utiliser.**

*Le terme « enseignement explicite » n'est pas un synonyme du terme « enseignement efficace »*

La figure 2 illustre la différence entre les termes « enseignement efficace » et « enseignement explicite ». L'enseignement explicite fait partie de la famille des approches pédagogiques efficaces (Gauthier & al., 2013). En effet, comme cela a été expliqué supra, cette approche pédagogique (1) a été élaborée d'un point de vue théorique sur la base de recherches sur l'enseignement efficace (2) a fait l'objet de recherches empiriques ayant démontré son efficacité. Par ailleurs, l'enseignement explicite ne constitue pas l'unique approche pédagogique efficace. Les points de suspension de la figure 2 illustrent le fait que 1) la liste des approches pédagogiques efficaces présentées dans cette figure n'est pas exhaustive ; (2) d'autres approches pourraient être intégrées dans la famille des approches pédagogiques efficaces, à condition que leur efficacité soit prouvée selon les mêmes critères.

Approches pédagogiques  
efficaces



**Figure 2** : liste non exhaustive des approches pédagogiques efficaces  
(adaptée de Gauthier & al., 2013)

### *L'enseignement explicite n'est pas l'enseignement magistral*

L'enseignement explicite est souvent assimilé à l'enseignement magistral alors qu'il en est très différent. Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) mettent notamment en évidence quatre différences majeures entre l'enseignement explicite et l'enseignement magistral. Premièrement, l'enseignement magistral prend la forme d'un monologue de la part de l'enseignant alors que l'enseignement explicite prend la forme d'un dialogue constant entre l'enseignant et les élèves notamment sous la forme de questions-réponses. Deuxièmement, dans l'enseignement magistral, l'objectivation/vérification de la compréhension des élèves a lieu à la fin de la leçon (à la fin des exercices), alors que dans l'enseignement explicite, cette objectivation se fait toutes les deux à trois minutes et ce, dès le début de la présentation de l'objectif en début de leçon (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013). Troisièmement, lorsqu'ils suivent un enseignement magistral, les élèves sont passifs, ce qui n'est pas du tout le cas lorsqu'ils suivent un enseignement explicite qui, au contraire, les sollicite constamment pour des réponses verbales, écrites, gestuelles... (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013). Enfin, dans l'enseignement magistral, l'enseignant passe de la théorie aux exercices sans passer par une étape de pratique guidée. Dans l'enseignement explicite, les exercices sont importants (pour permettre la rétention en mémoire à long terme et l'automatisation) mais sont précédés des étapes de modelage et de pratique guidée (Gauthier & al., 2013).

Le tableau 1 résume les différences entre l'enseignement explicite et l'enseignement magistral.

**Tableau 1** : résumé des grandes différences entre l'enseignement magistral et l'enseignement explicite selon Gauthier, Bissonnette & Richard (2013)

<b>Enseignement magistral</b>	<b>Enseignement explicite</b>
Monologue	Dialogue
Objectivation de la compréhension en fin de leçon	Objectivation de la compréhension constante (toutes les 2 à 3 minutes, dès la présentation de l'objectif)
Élèves passifs	Élèves constamment sollicités
Beaucoup d'exercices sans pratique guidée	Exercices précédés d'une étape de modelage et de pratique guidée

*L'enseignement explicite n'est pas l'approche par la découverte*

L'enseignement explicite propose d'aborder les apprentissages du simple au complexe pour éviter la surcharge cognitive, contrairement à d'autres approches telles que l'approche par la découverte, qui proposent d'aborder les apprentissages directement par la complexité.

Pour éviter des débats simplistes sur l'opposition stricte entre ces deux approches, Bocquillon, Bissonnette et Gauthier (2019) les placent sur un continuum et proposent 4 critères permettant d'ajuster le niveau d'étayage fourni aux élèves (et donc de choisir entre ces deux grands types d'approches) : le niveau de compétence des élèves, le degré de complexité / nouveauté de la tâche à accomplir, le temps disponible et le type d'idée (maîtresse ou secondaire) à enseigner.

La figure 3 présente le continuum du niveau d'étayage proposé par Bocquillon, Bissonnette et Gauthier (2019).





Par ailleurs, l'enseignement des idées maitresses d'un curriculum doit toujours être explicite car ces contenus nécessitent un niveau d'étayage élevé pour les élèves.

Les idées maitresses sont au curriculum ce que les idées principales sont au texte informatif : « *les idées maitresses renvoient aux éléments centraux, aux principes, aux concepts clés, aux stratégies heuristiques autour desquels l'enseignement de plusieurs autres contenus ou habiletés d'apprentissage peut être rattaché et organisé* » (Gauthier et al., 2013, p. 106). L'enseignement des différentes structures de texte (narrative, informative, nouvelle journalistique, etc.) dans un programme de français est un bon exemple d'idées maitresses. **Étant donné l'importance et la complexité des idées maitresses, celles-ci doivent faire l'objet d'un enseignement explicite.** Les idées secondaires, quant à elles, peuvent éventuellement être enseignées via une approche par la découverte, mais uniquement si le degré de compétence des élèves est élevé, si la tâche est simple/connue et si le temps disponible est suffisant.

On le voit bien, cette façon de voir les choses n'interdit pas le recours aux approches par la découverte et n'est pas basée sur une vision manichéenne des choses. Les stratégies pédagogiques sont modulées par l'enseignant en fonction de différents critères pédagogiques.

En fait, dans l'enseignement explicite, les élèves sont également confrontés à des tâches complexes, comme le préconisent les réformes de l'enseignement centrées sur l'approche par compétences. La différence entre l'enseignement explicite et les approches par découverte en ce qui concerne les tâches complexes est **le moment** auquel les élèves y sont soumis. Dans les approches par découverte, on donne tout de suite les tâches complexes aux élèves. Dans l'enseignement explicite, on s'assure d'abord que l'élève maîtrise toutes les habiletés simples nécessaires à la réussite de la tâche complexe avant de lui soumettre : « *Une fois les habiletés spécifiques maîtrisées, la démarche d'enseignement explicite se préoccupe de favoriser le transfert en amenant les élèves à les mettre en application dans des situations plus complexes* » (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013, p. 64).

*L'enseignement explicite n'est pas la seule approche à utiliser*

Comme on l'a vu à la section précédente, l'enseignement explicite n'est pas la seule approche pédagogique à utiliser. Néanmoins, il est

important de baser le choix de l'approche à privilégier en fonction des critères suivants : niveau de complexité de la tâche, niveau de compétences des élèves, temps disponible, type d'idée à enseigner (maîtresse ou secondaire).

Par ailleurs, la **variété des activités** (McBer, 2000) est également importante pour éviter la monotonie et favoriser la motivation des élèves.

Dans tous les cas, les (futurs) enseignants doivent planifier et gérer des situations d'apprentissage adaptées au niveau des élèves et à leurs besoins. Pour ce faire, ils doivent partir des référentiels et concevoir des situations d'apprentissage significatives, adaptées au niveau, au vécu et à la future vie professionnelle et citoyenne de leurs élèves.

Il appartient donc au (futur) enseignant de choisir la formule pédagogique la plus appropriée en fonction des différents critères. Par ailleurs, **dans tous les cas**, il sera important de mettre en œuvre certains gestes professionnels cruciaux et issus des recherches sur l'enseignement efficace. Ce sont ces gestes qui sont observés en priorité avec la grille « Miroir des Gestes Professionnels » (MGP) (Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2019a ; 2019b).

#### **4. Conclusion**

Ce guide a présenté brièvement les recherches sur l'efficacité de l'enseignement, car celles-ci fournissent des balises intéressantes pour planifier et mettre en œuvre et analyser des situations d'enseignement-apprentissage. Ces balises sont développées dans d'autres guides (Bocquillon, Derobertmeasure, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d).

## 5. Références bibliographiques

Archer, A.L., & Hughes, C.A. (2011). *Explicit Instruction. Effective and Efficient Teaching*. New York: Guilford Press.

Bocquillon, M., Bissonnette, S., & Gauthier, C. (2019). Faut-il utiliser l'enseignement explicite en tout temps? Non... mais oui! *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 8 (2), 25-28.

Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2019a). Guide pour gérer des situations d'enseignement-apprentissage (4<sup>e</sup> édition), Working Papers de l'INAS, WP08/2019, 1-84. [En ligne]. Page consultée le 19/9/19. <https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/publications/Pages/Workingpapersdel%E2%80%99INAS.aspx>

Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2019b). Annexes du guide pour gérer des situations d'enseignement-apprentissage (4<sup>e</sup> édition), Working Papers de l'INAS, WP09/2019, 1-44. [En ligne]. Page consultée le 19/9/19.

<https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/publications/Pages/Workingpapersdel%E2%80%99INAS.aspx>

Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2019c). Guide pour planifier des situations d'enseignement-apprentissage (4<sup>e</sup> édition). Working Papers de l'INAS, WP07/2019, 1-40. [En ligne]. Page consultée le 19/9/19. <https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/publications/Pages/Workingpapersdel%E2%80%99INAS.aspx>

Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2010d). Guide pour analyser des situations d'enseignement-apprentissage (4<sup>e</sup> édition), Working Papers de l'INAS, WP10/2019, 1-48. [En ligne]. Page consultée le 19/9/19. <https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/publications/Pages/Workingpapersdel%E2%80%99INAS.aspx>

Bissonnette, S. (2014). *L'enseignement efficace*. TELUQ, Université à distance et en ligne. [Vidéo en ligne]. Page consultée le 4 septembre 2016. <https://www.youtube.com/watch?v=QKN3Ekxhd48>

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & 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.

Brophy, J. & Good, T. L. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Third Handbook of Research on Teaching* (pp. 328-375). New-York: Macmillan.

Chamberland, G., Lavoie, L. & Marquis, D. (2009). *20 formules pédagogiques*. Québec : Presses universitaires du Québec.

Communauté française de Belgique (2000). Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents. Bruxelles : Ministère de la Communauté française. [En ligne]. Page consultée le 4 septembre 2016. [http://www.defre.be/defre/PDF/Formation initiale des instituteurs et de s regents.pdf](http://www.defre.be/defre/PDF/Formation_initiale_des_instituteurs_et_de_s_regents.pdf)

Communauté française de Belgique (2001). Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur. Bruxelles : Ministère de la Communauté française. [En ligne]. Page consultée le 4 septembre 2016. [http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25595\\_000.pdf](http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25595_000.pdf)

Demeuse, M., Crahay, M., Monseur, C. (2005). Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs. Les deux faces d'une même pièce ? In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (Ed.). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 391-410). Bruxelles : De Boeck.

Gauthier, C. (2013). *L'enseignement explicite - Fondements et pratiques*. Bienne (Suisse) : Colloque international : La professionnalisation des formations à l'enseignement en débat. [En ligne]. Page consultée le 1<sup>er</sup> mai 2016. <http://www.formapex.com/telechargementpublic/gauthier2013b.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=4d34101224fa8bcc8a53050fda55c277>

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

Good, T.L., & Grouws, D. (1979). The Missouri Mathematics Effectiveness Project: An experimental study in fourth-grade classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 71 (3), 355-362.

Hattie, J.A. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York : Routledge.

Hollingsworth, J., & Ybarra, S. (2009). *Explicit Direct Instruction. The Power of the Well-Crafted, Well-Taught Lesson*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Hollingsworth, J., & Ybarra, S. (2013). *L'enseignement explicite. Une pratique efficace*. Montréal: Chenelière Education. Adapté de l'anglais par Demers, D.D.

McBer, H. (2000). *Research into Teacher Effectiveness. A Model of Teacher Effectiveness* (Research Report n° 216). Department for Education: UK Government.

Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C., & Schaffer, G. (2002). *World Class Schools. International perspectives on school effectiveness*. New York : Routledge Falmer.

Rosenshine, B. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées. In M. Crahay & D. Lafontaine (Ed.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 81-96). Bruxelles : Labor.

Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction. Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36 (1), 12-19, 39.

Rosenshine, B. & Stevens, R. (1986). Teaching Functions. In M. C. Wittrock (Ed.), *Third Handbook of Research on Teaching* (pp. 328-375). New-York: Macmillan.

**Sources des images (libres de droit), pages consultées le 10 septembre 2016 :**

<https://pixabay.com/fr/point-d-exclamation-question-507768/>

<https://pixabay.com/fr/noir-conseil-craie-traces-%C3%A9cole-1072366/>

<http://fotomelia.com/?download=salle-de-classe-ecole-images-photos-gratuites-libres-de-droits>





*Ce guide présente brièvement les recherches sur  
l'enseignement efficace, qui fournissent de  
nombreuses pistes pour planifier, gérer et analyser  
des situations d'enseignement-apprentissage.*

**Contact :**

Marie Bocquillon

[marie.bocquillon@umons.ac.be](mailto:marie.bocquillon@umons.ac.be)

+32(0)65 373188

Institut d'Administration Scolaire

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education

**Université de Mons (UMONS)**

Place du Parc 18, B-7000 Mons