

*Les recherches sur l'enseignement
efficace en bref*

Marie Bocquillon

Antoine Derobertmasure

Marc Demeuse



fnrs
LA LIBERTÉ DE CHERCHER

i INSTITUT
D'ADMINISTRATION
SCOLAIRE

2^e édition

Dépôt légal D/2017/9708/8

Imprimé en Belgique

Working Papers de l'INAS – WP 08/2017

Version du 15 septembre 2017.

© 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.....	8
2. L'enseignement efficace.....	9
3. L'enseignement explicite.....	11
4. Conclusion	20
5. Références bibliographiques	21

1. Introduction

Ce guide présente brièvement les recherches sur l'enseignement efficace, qui fournissent de nombreuses pistes pour « *interpréter adéquatement les situations vécues en classe et autour de la classe en mobilisant des connaissances en sciences humaines* », « *planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage* » et « *porter un regard réflexif sur sa pratique* » (décret de 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et des régents ; décret de 2001 définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur).

Il constitue le 2^e guide¹ d'un ensemble de guides destinés aux futurs enseignants et aux formateurs. Le premier guide est destiné uniquement aux étudiants suivant les unités d'enseignement « Micro-enseignement et analyse des pratiques pédagogiques » et/ou « Stage préparatoire à l'enseignement » et/ou « Stage d'enseignement » et/ou « Séminaire de méthodologie spéciale de la psychologie et des sciences de l'éducation pour l'enseignement secondaire supérieur » sous la supervision du service de Méthodologie et Formation (Professeur : Marc Demeuse, Chargé de cours : Antoine Derobertmeasure, Assistante : Marie Bocquillon). Les quatre autres guides sont également destinés à ces étudiants, **mais aussi à tout futur enseignant / formateur.**

- Guide 1 : « Objectifs, organisation et attentes de la formation pratique dispensée aux futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation et de la Faculté Warocqué d'Économie et de Gestion de l'Université de Mons »
- **Guide 2 : « Les recherches sur l'enseignement efficace en bref » ;**
- Guide 3 : « Guide pour « planifier des situations d'apprentissage » » ;
- Guide 4 : « Guide pour « interpréter adéquatement les situations vécues en classe et autour de la classe en mobilisant des connaissances en sciences humaines » et « gérer et évaluer des situations d'apprentissage » »
(+ annexes) ;

¹ Il constitue le 2^e guide des notes de cours des unités d'enseignement « Micro-enseignement et analyse des pratiques pédagogiques », « Stage préparatoire à l'enseignement », « Stage d'enseignement » et « Séminaire de méthodologie spéciale de la psychologie et des sciences de l'éducation pour l'enseignement secondaire supérieur » (Professeur : Marc Demeuse, Chargé de cours : Antoine Derobertmeasure, Assistante : Marie Bocquillon).

- Guide 5 : « Guide pour « porter un regard réflexif sur sa (une) pratique » ».

Sa lecture est nécessaire pour comprendre l'origine des pistes formulées dans les autres guides.

2. L'enseignement efficace

Depuis les années 70, de nombreuses recherches sur les pratiques d'enseignement (*e.g.* Rosenshine & Stevens, 1986 ; Brophy & Good, 1986) ont été menées à partir **d'observations menées dans des centaines de classes** afin de mettre en évidence les pratiques d'enseignement plus efficaces et les pratiques d'enseignement moins efficaces.

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). C'est notamment le cas de Rosenshine (1986) dont le modèle de l'enseignement explicite a été élaboré à partir des pratiques les plus efficaces **identifiées sur le terrain** (temps 1) et a ensuite été **validé de manière expérimentale** (temps 2). La figure 1 résume cette démarche.

TEMPS 1

TEMPS 2

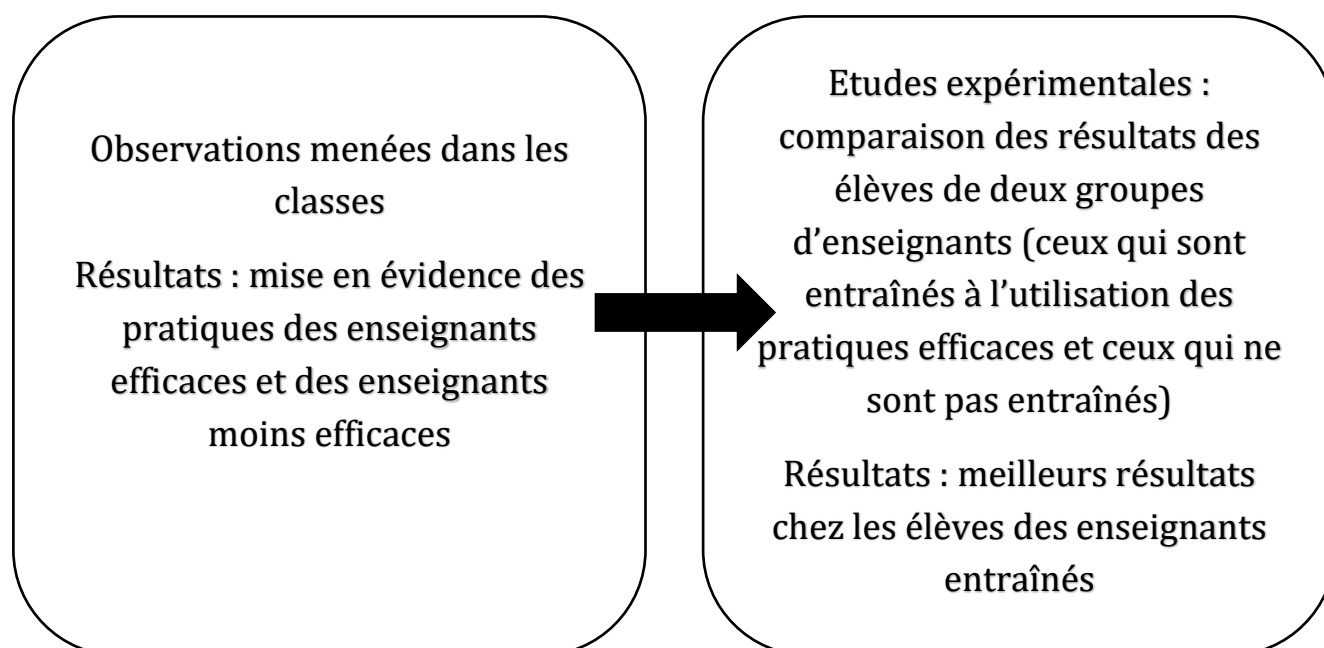


Figure 1 : résumé de la façon dont les recherches sur les pratiques d'enseignement efficaces ont été réalisées

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) et Hattie (2009). A titre d'exemple, la synthèse de Hattie (2009) porte sur 50 000 études impliquant 250 millions d'élèves. Elle constitue donc une base solide lorsque l'on veut savoir si une pratique pédagogique est efficace ou non.

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 référence 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, gérer et évaluer des situations d'apprentissage* »

et « *Porter un regard réflexif sur sa pratique* ». 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 guides 2, 4 et 5 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 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). 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'objectivation² 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 &

² Dans la grille « Miroir des Gestes Professionnels », 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 ».

Stevens, 1986), peuvent se résumer en trois phases: (1) la phase de **Préparation**; (2) la phase d'**Interaction**; (3) la phase de **Consolidation** (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013).

Tout d'abord, au cours de la phase de **Préparation**, l'enseignant va :

- a) préciser les objectifs d'apprentissage ;
- b) identifier les idées maîtresses ;
- c) déterminer les connaissances préalables ;
- d) intégrer de manière stratégique les différents types de connaissances ;
- e) planifier l'enseignement explicite des stratégies cognitives ;
- f) planifier les dispositifs de soutien à l'apprentissage ;
- g) planifier la révision et la réutilisation des apprentissages ;
- h) vérifier l'alignement curriculaire.

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

- a) vérifier les devoirs ;
- b) ouvrir la leçon en captant l'attention, présentant et justifiant l'objectif et activant les connaissances préalables ;
- c) conduire la leçon en utilisant la démarche d'enseignement explicite en 3 étapes :
 - ✓ **le modelage** (« Je fais »³), durant lequel l'enseignant démontre les apprentissages à réaliser en utilisant des exemples et des contre-exemples et en « pensant à voix haute » ;
 - ✓ **la pratique guidée** (« Nous faisons ensemble »), durant laquelle les élèves pratiquent en petits groupes et avec l'enseignant qui démontre étape par étape, objective la compréhension, fournit des feedbacks et donne de l'étayage jusqu'à l'obtention d'un taux de succès élevé ;
 - ✓ **la pratique autonome**, durant laquelle les élèves pratiquent jusqu'au surapprentissage sous la supervision active de l'enseignant et dans différents contextes afin d'assurer le transfert des compétences acquises ;
- d) clore la leçon en assurant l'objectivation des apprentissages, en annonçant la prochaine leçon et en poursuivant la pratique (les élèves peuvent par exemple commencer leurs devoirs).

³ Les appellations « Je fais », « Nous faisons ensemble » et « Tu fais seul » sont issues de Archer et Hughes (2011).

Enfin, au cours de la phase de consolidation, l'enseignant va :

- a) donner des devoirs ;
- b) mettre en place des révisions quotidiennes, hebdomadaires et mensuelles, ainsi que des évaluations formatives et sommatives ;
- c) évaluer afin de s'assurer du transfert des apprentissages.



Dans le cadre de l'AESS, ce résumé sous la forme de liste d'étapes ne remplace pas l'ouvrage de référence :

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

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 l'enseignement traditionnel ; (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

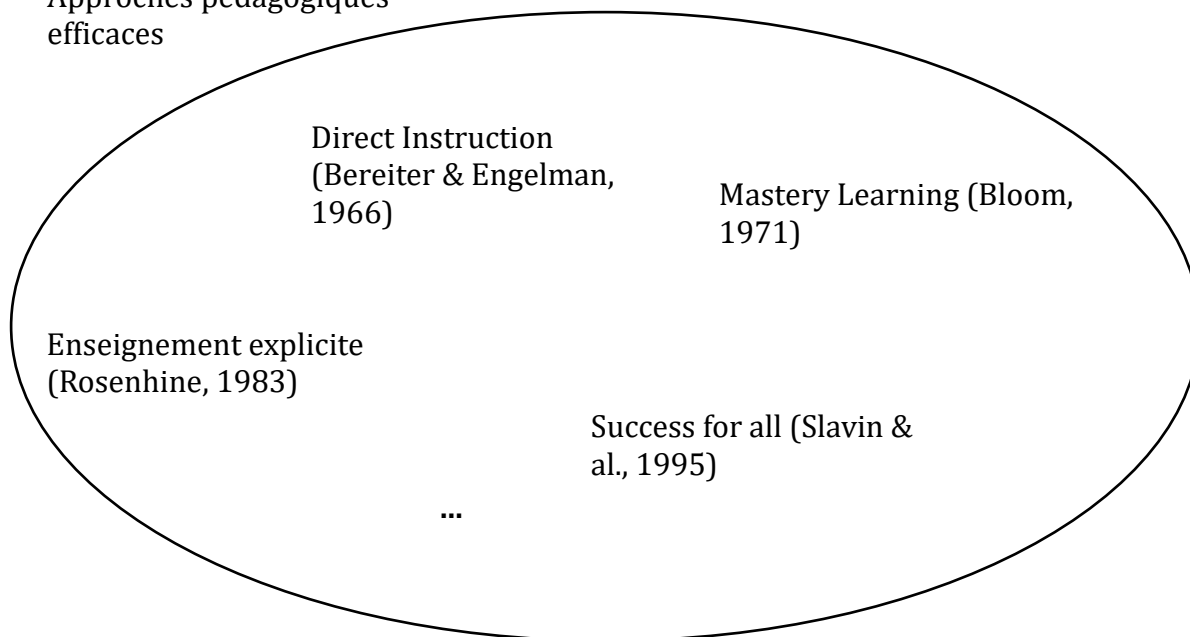


Figure 2 : liste non exhaustive des approches pédagogiques efficaces
(d'après Gauthier & al., 2013)

L'enseignement explicite n'est pas l'enseignement traditionnel/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 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.

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)

Enseignement magistral, traditionnel	Enseignement explicite
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 propose d'aborder les apprentissages directement par la complexité.

Pour éviter des débats simplistes sur l'opposition stricte entre ces deux approches, Gauthier et ses collègues (2013) proposent de les placer sur un continuum : « *La critique de cette opposition peut laisser croire que nous pensons que les pédagogies de la découverte sont nulles et non avenues en toutes circonstances. En fait, il ne s'agit pas de choisir entre l'une ou l'autre approche, entre l'enseignement explicite et l'apprentissage par découverte. Il ne s'agit pas non plus d'opter pour le principe du juste milieu et de saupoudrer un peu de tout, car, selon les contextes, des positions mitigées peuvent s'avérer inefficaces. Nous*

la complexité de la tâche et du temps dont il dispose (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013).

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

L'approche privilégiée dans ces guides est une **approche équilibrée**. Dans le cadre de l'Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur, il est demandé aux futurs enseignants de planifier et de 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 signifiantes, adaptées au vécu et à la future vie professionnelle de leurs élèves et variées en se basant à la fois sur les stratégies fournies dans ces guides, mais aussi sur les 20 formules pédagogiques définies par Chamberland, Lavoie & Marquis (2009). Les situations d'apprentissage ainsi conçues ne doivent donc pas toutes passer systématiquement par les étapes de modelage, pratique guidée et pratique autonome. La **variété des activités** (McBer, 2000) est importante pour éviter la monotonie et favoriser la motivation des élèves.

Il appartient donc au futur enseignant de choisir la formule pédagogique la plus appropriée à l'objectif qu'il poursuit. **Dans certains cas**, il sera nécessaire d'aborder la théorie avant la pratique en recourant aux étapes de modelage, pratique guidée et pratique autonome (approche déductive). **Dans d'autres cas**, il sera plus judicieux de commencer la leçon par une étape de mise en pratique concrète pour en faire découler la théorie (approche inductive). Néanmoins, **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), présentée dans le guide 4. Il s'agit notamment de l'objectivation de la compréhension, du feedback, de l'étayage, des interventions visant à gérer la classe... Ces gestes sont considérés comme fondamentaux et transversaux aux approches : quelle que soit l'approche utilisée, il est important d'objectiver la compréhension, d'interroger tous les élèves, de leur donner des feedbacks appropriés, de mettre en place un climat de travail positif et propice aux apprentissages...

4. Conclusion

Ce guide a présenté brièvement les recherches sur l'efficacité de l'enseignement, car celles-ci fournissent des balises intéressantes pour « *interpréter adéquatement les situations vécues en classe et autour de la classe en mobilisant des connaissances en sciences humaines* », « *Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage* » et « *Porter un regard réflexif sur sa pratique* » (décret de 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et des régents ; décret de 2001 définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur). Ces balises sont développées dans les guides suivants.

5. Références bibliographiques

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

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 des regents.pdf](http://www.defre.be/defre/PDF/Formation%20initiale%20des%20instituteurs%20et%20des%20regents.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.gallilex.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^{er}

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 « interpréter adéquatement
les situations vécues en classe et autour de la classe
en mobilisant des connaissances en sciences
humaines », « planifier, gérer et évaluer des
situations d'apprentissage » et « porter un regard
réflexif sur sa pratique ».*

Contact :

Marie Bocquillon

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