

Enseignement efficaceDr. Wadea Younus Daham , Université de Kufa, Irak.Asmaa Hussein Kadhoum, Université de Kufa, Irak.

date de soumission: 31/01/2018 date d'acceptation: 07/05/2018 date de publication: 12/06/2018

Résumé

Les méthodes d'enseignement sont d'une importance particulière. Au cours du siècle dernier, les éducateurs ont concentré leurs efforts de recherche sur les différentes méthodes d'enseignement et leurs avantages afin d'atteindre les résultats éducatifs souhaitables. Cette attention a conduit à l'affirmation répandue que le réusé enseignant n'est qu'une méthode efficace. Les fonctionnaires ont encouragé les enseignants à former leurs étudiants à utiliser de différentes méthodes d'enseignement qui peuvent atteindre facilement et avec succès les objectifs souhaités. Par conséquent, le but de cette étude est de présenter la dernière méthode d'enseignement, celle appelée la méthode d'enseignement explicite.

Mots clés: apprentissage, apprenant, enseignement, méthode, pédagogie, objectivation.

ملخص

إن التدريس الفعال وأحياناً يسمى التعليم النشط هو طريقة تدريس مشتركة يقوم بها طرفا المعادلة التعليمية المعلم والطالب، وبعبارة أخرى هو إشراك الطالب في العملية التربوية بصورة فاعلة والابتعاد في نفس الوقت عن طرق التدريس التقليدية التي تضع الطالب في موضع سلبي يستمع ويتلقى المعلومة فقط، وتضع المعلم في محور العملية التربوية. يقوم التدريس الفعال على عدة مراحل وويتخذ استراتيجيات محددة ودقيقة ذكرت بشكل مفصل في البحث.

الكلمات المفتاحية: المتعلم، المعلم، التعليم النشط، استراتيجيات التعليم، العملية التربوية.

«Toutes les pratiques pédagogiques ne sont pas égales. Il importe par conséquent d'identifier et de promouvoir les pratiques les plus efficaces, c'est-à-dire celles qui aident les apprenants à réaliser le plus efficacement possible les apprentissages souhaités» (Gauthier et al, 2004). Nul doute que toutes les pratiques pédagogiques ne se valent pas. Certaines pratiques sont plus efficaces que d'autres. Certains enseignants réussissent mieux que d'autres à faire progresser leurs apprenants. Les enseignants n'enseignent pas tous de la même façon comme les parents n'éduquent pas tous leurs enfants de la même façon. Or, ils n'obtiennent pas tous le même succès. La réussite d'un apprenant ne dépend pas seulement de ses propres compétences mais elle dépend tout autant des compétences pédagogiques de ses enseignants. En d'autres mots, elle dépend de la manière dont les enseignants mettent en œuvre. C'est ce que l'on appelle l'effet-enseignant nommé encore parfois l'effet maître. Celui-ci est toujours plus important que l'effet établissement et l'effet classe. Il affecte fortement le niveau moyen des apprenants et ceux qui sont faibles sont les plus grands bénéficiaires. Cette influence se fait sentir à deux niveaux celui de la gestion de classe et celui de la gestion des apprentissages. La gestion de classe renvoie aux stratégies utilisées par l'enseignant pour créer un climat propice à la vie en classe et pour obtenir la coopération des apprenants sans laquelle il ne peut ni enseigner ni faire apprendre. La gestion des apprentissages renvoie aux stratégies utilisées par l'enseignant pour que l'apprenant apprenne. Si l'enseignant a un tel impact, la question est de savoir comment agir et mettre en œuvre un enseignement efficace.

1. Enseignement efficace:

Avant d'aborder l'enseignement efficace, il faut d'abord définir le mot efficace. Voyons tout d'abord la définition que donne Petit Larousse. L'adjectif efficace qualifie celui qui «produit l'effet attendu». Mais quel est l'effet attendu sur le terrain? Comment définir l'attendu? Celui-ci peut-il se définir d'une façon absolue indépendamment des circonstances? Quels sont les principes et les conditions à respecter pour considérer telle ou telle pratique enseignante comme étant efficace? En raison de l'étendue et la diversité des variables, l'efficacité fait l'objet de controverses et d'interprétations divergentes. Certaines recherches décrivent l'enseignant. Cela représente un fâcheux glissement. Un

enseignant efficace en soi n'existe pas. Ce sont les techniques pédagogiques qui génèrent l'enseignement efficace.⁽¹⁾ Les premiers travaux menés sur les différences d'efficacité entre les enseignants démontrent que l'enseignant efficace utilise un enchaînement d'opérations tant cognitives que métacognitives et s'implique activement dans des activités d'enseignement directes, explicites et systématiques (Dubé et al. 2011, Feyfant 2011, Bissonnette et al. 2005, Swanson, 1999). Cette approche reçoit des appellations variées telles que l'enseignement efficace, l'enseignement stratégique, la pédagogie explicite, etc.

«Le modèle explicite rend compte à voix haute des questions qu'il se pose pendant l'accomplissement de la tâche. Les apprenants ont alors accès non seulement aux questions mais également au rationnel à la base de la prise de décisions. En présence d'un modèle explicite, les apprenants bénéficient donc de l'expertise d'une personne qui rend transparente les bases de la réutilisation de ses connaissances et de ses compétences» (Tardif et Presseau, 1998 :41).

On associe souvent à tort l'enseignement stratégique à l'enseignement traditionnel. Il s'en distingue fondamentalement ou que du moins il est important de le distinguer. Il appartient à la famille des modèles dits instructionnistes basés sur la formalisation des stratégies d'enseignement et d'apprentissage structurées en étapes séquencées et fortement intégrées. Il s'attache non seulement à transmettre ou co-construire le savoir mais également le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre. Il se préoccupe plus du développement métacognitif alors que l'enseignement traditionnel se préoccupe plus du développement cognitif. Il attribue l'échec à l'enseignant alors que l'enseignement traditionnel l'attribue à l'apprenant. Il accorde une grande importance à la gestion de classe et à la gestion des apprentissages alors que l'enseignement traditionnel n'y donne qu'une attention très légère. Il dépend des échanges interpersonnels alors que l'enseignant traditionnel privilégie des exposés magistraux. L'enseignant stratégique vérifie la compréhension de la matière et son maintien en mémoire tout au long de la leçon alors que l'enseignant traditionnel les vérifie après les exercices. Dans l'enseignement straté-

gique, l'apprenant est considéré comme un sujet actif et constructif alors que dans l'enseignement traditionnel, l'apprenant n'est qu'un récepteur passif de données. Toutefois, de plus en plus nombreux sont les enseignants qui s'intéressent de près à ce type d'enseignement et c'est tant mieux. Il s'avère efficace en tout contexte quels que soient le type d'apprenant, son niveau scolaire, son contexte socioéconomique et la matière à enseigner. Aujourd'hui, cet enseignement renouvelé n'occupe qu'une place limitée dans notre système éducatif où règnent l'enseignement traditionnel et ses dérivés. Il est nécessaire de favoriser cet enseignement qui s'appuie sur «la révision, la présentation, la pratique guidée, la correction, la pratique autonome et enfin la révision» (Gautier, 2007:374). Il évite l'imprécision, l'implicite, le non-dit, le flou et l'aléatoire. Cela peut sembler facile à dire, mais pour y arriver, une série de stratégies pédagogiques doivent être mises en pratique par l'enseignant. Cette série sert à organiser le travail de dire, de montrer et de guider. Dire signifie présenter en détail la finalité des activités enseignées et entraîner l'apprenant à mobiliser au maximum son acquis antérieur par rapport au contexte d'apprentissage. Montrer signifie verbaliser son raisonnement devant la tâche à exécuter et décrire à voix haute la démarche suivie, dévoiler les problèmes rencontrés et trouver des solutions. Guider signifie amener l'apprenant à parler de son raisonnement en pratique, à développer son raisonnement jusqu'à l'obtention de la bonne réponse à travers des questions successives et recevoir l'intervention appropriée. Concrètement, l'enseignement efficace se divise en trois grandes étapes: la démonstration, l'interaction et la consolidation.

3. Démonstration:

Pendant cette étape, l'enseignant ne doit pas transmettre le savoir mais mettre l'apprenant en situation de l'accueillir et de savoir être à l'écoute. Pour cela, il élabore un plan d'action réalisable, structure efficacement la séquence d'apprentissage, organise la progressivité des apprentissages, rend les apprenants conscients des stratégies de contournement des difficultés et analyse le contenu d'enseignement. La feuille de route de l'étape repose sur un ensemble de sept stratégies.

1. Définir les objectifs d'un cours. À partir de l'objectif de départ, vous pourrez identifier le contenu de la leçon, structurer l'apprentissage et évaluer la

démarche. Cette stratégie permet à l'apprenant de mieux voir ce qu'on attend de lui et à l'enseignant de focaliser l'attention presque exclusivement sur l'atteinte de l'objectif.

2. Dégager l'idée principale. Il faut toujours savoir ne retenir que ce qui est important. Savoir distinguer l'essentiel de l'accessoire, les idées essentielles des idées secondaires sert à activer les connaissances antérieures, à relier les événements les uns aux autres et à développer la réflexivité des apprenants.

3. Calculer le prérequis. Acquérir un nouvel acquis implique d'avoir un certain acquis antérieur. Avant d'enseigner l'heure, il faut s'assurer que l'apprenant a déjà appris à utiliser les nombres ordinaux et les nombres cardinaux en chiffres et lettres. L'enseignant doit tenir compte de son apprenant, calculer le décalage entre le niveau de compétence de l'apprenant et la difficulté perçue de la tâche qu'il doit accomplir. Si le décalage était grand, le savoir ne s'emboîterait pas naturellement, du simple au complexe.

4. Articuler les différents types de savoirs. On distingue trois types de savoirs: déclaratifs, procéduraux et conditionnels. Les savoirs déclaratifs constituent le savoir théorique : les faits, les règles, les lois, les principes. Les savoirs procéduraux constituent le savoir-faire. Les savoirs conditionnels concernent le quand et le pourquoi, ils réfèrent aux conditions de l'action. Il sera erroné de développer chez l'apprenant un seul type de savoirs au détriment des autres. L'apprenant ne saura pas seulement comment faire la tâche mais il méconnaîtra aussi le contexte dans lequel l'accomplir avec succès.

5. Construire et planifier les dispositifs éducatifs d'aide, d'accompagnement et de soutien. Personnaliser l'apprentissage, c'est offrir aux apprenants un éventail de ressources d'apprentissage, de technologies et de travail collaboratif dans un environnement structuré. L'enseignant adapte des supports de travail en rapport avec le niveau de classe. Il utilise différents moyens verbaux, non-verbaux, visuels et physiques pour ensuite se retirer progressivement afin que l'apprenant puisse s'y engager librement et en retirer un bénéfice.

6. Observer et évaluer les apprenants. Dépendent de plusieurs facteurs parmi lesquels le niveau du cours, la nature de la matière et les besoins des appre-

nants, l'enseignant doit repérer les failles, réguler ses démarches, faire l'inventaire de tout ce qui est appris et procéder à des révisions fréquentes.

7. Vérifier l'alignement curriculaire. L'alignement assure la cohérence entre le programme prescrit, le programme enseigné et le programme évalué. L'enseignant efficace vérifie la congruence entre ces trois pôles. L'efficacité de l'enseignement résulte souvent d'un alignement bien planifié.

4. Interaction:

Lorsque la démonstration s'est terminée avec succès, l'enseignant procède à l'étape intermédiaire, celle de l'interaction avec les apprenants. L'interaction se réalise par quatre stratégies que nous allons décrire.

1. Donner le devoir scolaire. Le devoir fait un sujet diversifié et controversé. Selon certains auteurs, faire à des apprenants un travail à la maison est un aide, selon certains autres, un handicap. Pour moi, l'usage à bon escient de cet outil pédagogique peut aider les apprenants à avancer et augmenter considérablement leur taux de réussite.

2. Ouvrir la leçon. Avant de débiter, il faut s'assurer de l'attention des apprenants. L'attention demande que l'enseignant annonce clairement le sens et l'objectif de l'apprentissage, fournit de nombreuses explications détaillées et les lie au contenu de la matière déjà montré. On peut également résumer ce qui va suivre, donner un aperçu du plan de travail, faire appel au savoir antérieur et élaborer une signification.

3. Conduire la leçon. La conduite se divise en trois grandes étapes: le modeling, la pratique dirigée et la pratique indépendante. Chacune exige le recours à un ensemble de stratégies. Le modeling constitue l'étape de démarrage. L'enseignant est un modèle et pas un simple distributeur de savoir. Il met un haut-parleur sur sa pensée, explicite par des mots sa démarche permettant l'appropriation du savoir, explique oralement chacune des étapes pour atteindre les résultats escomptés, les moyens requis pour réaliser la tâche, les questions qu'il se pose, les stratégies qu'il utilise, pourquoi et comment il procède. L'étape intermédiaire est celle de la pratique dirigée. Le but est de motiver les apprenants à participer activement en classe. Pour le faire, posez des

questions, vérifiez leur compréhension et fournissez une rétroaction. Rappelons que le bon enseignant est celui qui pose plus de questions, demande à ses apprenants de montrer à leurs semblables comment effectuer ce qui leur est demandé, comment trouver la bonne réponse. L'enseignant, qui se comporte de façon différente, pose en général moins de questions et interroge insuffisamment ses apprenants sur leurs propres façons de faire. Questionner c'est favoriser des échanges sur un problème, c'est rendre le cours plus efficace, c'est valider les acquis. Le questionnement approfondit et assure la bonne compréhension. À la suite de la réponse d'un apprenant, l'enseignant valide ce qui est juste, corrige ce qui est faux et complète une réponse à une question. Souvent appelée aussi feedback, la rétroaction, qu'elle soit orale ou écrite, est une stratégie d'évaluation qui permet d'offrir aux apprenants de l'information sur la qualité de leur travail à titre de renforcement ou de consolidation de la matière pendant l'apprentissage, donc bien avant toutes évaluations formatives.⁽²⁾ Un lien étroit entre la rétroaction et les résultats d'apprentissage. L'apprenant résout de nouveaux problèmes par analogie avec des problèmes anciens déjà résolus. Au lieu de complimenter l'apprenant, donnez-lui une rétroaction pour qu'il associe son comportement (la récompense) avec le résultat obtenu dans l'exécution d'un exercice. Vient enfin l'étape finale de la conduite de la leçon celle de la pratique indépendante. On demande à l'apprenant d'accomplir la tâche seul sans l'aide de quiconque. S'il ne réussit pas, l'enseignant ne doit pas continuer à lui demander de s'exercer car les erreurs de compréhension s'ancreront dans sa mémoire à long terme. Il sera alors difficile de revenir en arrière et lui faire oublier ou désapprendre ce qui est stocké dans sa mémoire.

«La pratique indépendante offre des occasions supplémentaires d'amener les apprenants à acquérir une certaine aisance lorsqu'ils mettent en pratique des habiletés. De plus, les apprenants doivent obtenir suffisamment de succès dans leur pratique pour en arriver à un surapprentissage puis à une automatisation. Rappelons-nous que tout ce que les apprenants apprennent est susceptible d'être oublié s'ils n'ont pas l'occasion de pratiquer jusqu'au point de surapprentissage. Sans surapprentissage jusqu'au point

d'automatisation, il y a peu de chance que le matériel soit retenu» (Clermont Gauthier et al, 1999 :32).

4. Objectiver. L'objectivation est une étape que l'on retrouve dans toutes les formes d'apprentissage. Objectiver, c'est faire le bilan de l'activité, évaluer la démarche effectuée, dégager un diagnostic, structurer le savoir acquis, formaliser des notions, savoir dégager l'essentiel. L'objectivation permet à l'apprenant de gérer son apprentissage et à l'enseignant de gérer son enseignement. L'enseignant doit évaluer la progression et assurer un meilleur suivi de chaque apprenant. Il est invité à définir ou faire définir des termes, des concepts, des lois, des procédures, faire généraliser, faire un schéma, faire nommer les habiletés, les stratégies et les outils méthodologiques utilisés, faire réagir à des contre-exemples, préciser les limites d'application, présenter des exceptions, faire évaluer, faire un résumé, faire compléter un journal de bord, faire noter l'essentiel, annoncer la prochaine leçon et proposer des activités nécessaires au stade d'automatisation.

«Sans objectivation leur permettant de se construire une représentation adéquate de l'apprentissage et d'y donner un sens de façon à l'intégrer dans les réseaux sémantiques de leur mémoire, les apprenants ne se rappelleront et ne reconnaîtront pas ce qu'ils ont fait. Il est donc du ressort de l'enseignant d'effectuer l'objectivation pour permettre à l'apprenant d'identifier l'essentiel parmi ce qui a été vu, entendu et fait lors des tâches sources, afin de faire le pont avec les tâches cibles dans lesquels le transfert est attendu» (Bissonnette & Richard, 2001 :96).

5. Consolidation:

La réactivation fréquente des savoirs déjà encodés en mémoire à long terme doit être respectée. Les savoirs deviennent utilisables et mobilisables si l'on s'en sert toujours. Les activités de consolidation facilitent l'accès aux savoirs. La consolidation s'effectue principalement au moyen de deux stratégies : donner des devoirs et réviser régulièrement.

1. Donner des devoirs. Le devoir est un moyen destiné à assurer un meilleur suivi scolaire. Il permet à l'utilisateur de consolider et d'automatiser son

acquis et le rendre plus fluide. Il serait imprudent d'y introduire quelques éléments nouveaux. Donner un devoir non revu en classe engendre un devoir mal fait. Le mal engendre le mal.

2. Réviser. La révision régulière permet d'implanter le nouveau savoir, d'accéder facilement à le mobiliser lorsqu'on en revient et d'assurer un lien entre l'ancien et le nouveau. L'enseignant efficace consacre au moins 20% d'heures d'enseignement à la révision.

Conclusion:

On ne naît pas apprenant efficace mais on le devient en adoptant des techniques d'apprentissage les plus appropriées. On ne naît pas enseignant efficace mais on le devient en mettant en place des pratiques didactiques les plus utiles. L'enseignant gère sa pratique pédagogique tout en considérant le contexte dans son ensemble. Certaines pratiques ne sont pas toujours efficaces. L'efficacité n'est pas toujours absolue. Elle dépend des facteurs de l'environnement. Elle suppose la mobilisation de différents types d'activités en fonction des besoins spécifiques de chaque contexte (les manuels scolaires, les types d'apprenants, les expériences d'apprentissage, les matériels et logiciels mis à disposition, la politique éducative, etc.). L'enseignant efficace varie son intervention éducative selon les contextes rencontrés. Il évite de se cantonner à utiliser un seul type d'activités ou à se concentrer sur un seul type de pratiques. Il a de bonnes stratégies et exploite pleinement ses facultés pour réaliser l'apprentissage de qualité. C'est l'élément qui fera la différence d'efficacité entre les pratiques enseignantes et favorisera la progression des apprenants.

Références:

(1) «L'efficacité enseignante, « c'est le pouvoir de réaliser des objectifs ayant une valeur sociale, validés dans le cadre du travail enseignant et notamment, mais pas exclusivement, le travail qui permet aux apprenants d'apprendre» (Campbell et al, 2003).

(2) «L'évaluation formative désigne les évaluations interactives fréquentes des progrès et des acquis des apprenants afin d'identifier les besoins et d'ajuster l'enseigne-

ment en conséquence. Les enseignants qui utilisent des méthodes et des techniques d'évaluation formative sont mieux préparés pour répondre à la diversité des besoins des apprenants en différenciant et en adaptant leur pédagogie pour améliorer le niveau des apprenants et l'équité des résultats» (CERI, 2008).

Bibliographie:

- Bissonnette S., Richard M., Gauthier C. (2006). Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes. Les Presses de l'Université de Laval. Saint Nicolas (Québec).
- Bissonnette Steve & Mario Richard (2001). Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme. Chenelière/McGraw-Hill.
- Brophy J. E. & Good T. L. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. Handbook of Research on Teaching. New York. Macmillan.
- Gage N. L. (1986). Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d'enseignement? Bruxelles. Labor.
- Campbell Jim, Kyriakides Leonidas, Muijs Daniel & Robinson Wendy (2003). Differential Teacher Effectiveness. Towards a model for research and teacher appraisal. Oxford Review of Education, vol. 29, n° 3, p. 347-362.
- Gauthier Clermont (1997). Pour une théorie de la pédagogie. Sainte-Foy. Presses de l'Université Laval.
- Gauthier C., Desbiens J. F. & Martineau S. (1999). Mots de passe pour mieux enseigner. Sainte-Foy. Presses de l'Université Laval.
- Gauthier Clermont & Dembélé Martial (2004). Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation : Revue des résultats de recherche. Paris. UNESCO, n° 2005/ED/EFA/MRT/PI/18.
- Gaery D. (1994). Children's mathematical development. Washington DC. American Psychological Association.
- Tardif J. & Pesseau A. 1998. Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages. Vie pédagogique, numéro 108, pp. 39-44.
- Lautery J. (1999). Pourquoi est-il parfois si difficile d'apprendre? Apprendre autrement aujourd'hui?