

Éléments pour un enseignement efficace*

Richard Filion

Conseiller pédagogique
Cégep de la Gaspésie et des Îles

ENSEIGNER est assurément une activité complexe et difficile. Cela exige la mise en œuvre de savoirs multiples et diversifiés qui concernent aussi bien les méthodes d'enseignement (connaissances disciplinaires et didactiques, habiletés de communication, etc.) que les processus impliqués dans le fait d'apprendre (connaissances pédagogiques et psychologiques, habiletés interrelationnelles, etc.). En milieu collégial, il est fréquent que nous acquérions ces savoirs « sur le tas », dans le feu de l'action, pour ainsi dire. Il s'agit alors de savoirs empiriques, qui ont leur valeur, bien sûr, mais qui demandent, si on veut aller au-delà du circonstanciel et du factuel, d'être réfléchis, d'être portés à une forme rationnelle. La formalisation des savoirs requis pour l'enseignement représente un enjeu important du débat sur la profession enseignante. Un effort pour doter l'enseignement d'une base de connaissances devient donc nécessaire pour redonner au métier, dans une perspective de professionnalisation, ses lettres de noblesse¹.

Des recherches en éducation contribuent à constituer cette base de connaissances. En prenant comme objet d'étude l'exercice concret de la profession enseignante, ces recherches aident à faire apparaître un corpus de connaissances qui vient éclairer le **sens**, la **portée** et les **limites** de certaines pratiques ; elles favorisent ainsi le développement de la pédagogie dont les savoirs sont alors disponibles pour nourrir la réflexion des enseignants et structurer leurs interventions. En définitive, ce va-et-vient constant entre l'exercice pratique et les modèles théoriques qui en émergent fait en sorte que la pédagogie se construit² et place les enseignants et les enseignantes dans une position de **praticien réflexif**³.

Parmi ces recherches, certaines portent sur l'enseignement efficace (*effective teaching*). Quels sont les facteurs qui conditionnent l'efficacité d'un enseignement ? Dans une synthèse sur le sujet publiée au milieu des années quatre-vingt, un auteur américain, B. V. Rosenshine⁴, fait le point sur la question. Les enseignements qu'on y trouve peuvent, à maints égards, inspirer une pratique éducative plus fructueuse.

Une méthode d'intervention pédagogique

Principale constatation qui ressort de ces recherches : un enseignement efficace doit s'appuyer sur une conception de l'apprentissage. Autrement dit, on doit commencer par répondre à la question : qu'est-ce qu'apprendre ? Une compréhension du fait d'apprendre est nécessaire pour guider l'organisation de l'enseignement et la structuration des activités. Dans l'ordre de la pratique, c'est l'apprentissage qui est premier.

Or, l'étude du phénomène de l'apprentissage, dans le cadre des travaux menés en psychologie cognitive notamment, aura permis de dégager les constantes suivantes, parmi d'autres :

- apprendre est un processus actif et constructif ;
- apprendre est une activité de traitement de l'information ;
- apprendre met en jeu les règles du fonctionnement de la mémoire.

Le modèle d'intervention pédagogique qui peut s'en déduire est relativement simple. Il repose sur les prémisses suivantes :

- il existe une limite à la capacité de notre mémoire de travail (*working memory*) d'accueillir de nouvelles données ;
- l'engagement pratique des étudiants dans des activités de traitement de l'information est primordial pour assurer l'apprentissage ;
- il faut veiller à ce que cette pratique soit effective et constante, de façon à favoriser l'intégration des apprentissages et faire en sorte qu'ils deviennent, pour les étudiants, une sorte de « seconde nature ».

Il faut donc tenir compte de ces prémisses et structurer l'activité en conséquence. Rosenshine précise qu'une intervention efficace pourra s'articuler autour de trois éléments fondamentaux :

- ♦ structurer l'enseignement à partir de courtes présentations de la matière (*break material into small steps*), de manière à respecter les lois de la mémoire (notre mémoire de travail ne pourrait accueillir que sept unités d'information nouvelle à la fois) ;
- ♦ fournir aux étudiants, après chaque présentation, l'occasion d'interagir (*active practice*) avec la matière, de façon à permettre le transfert des nouveaux apprentissages de la mémoire de travail à la mémoire à long terme (ce qui libère la mémoire de travail – ou mémoire à court terme – et la rend disponible pour recevoir de nouvelles données) ;

* Une version de ce texte est parue dans *Convergences*, vol. 4, n° 1, novembre 1995, Cégep de la Gaspésie et des Îles.

- ♦ assurer une interaction continue avec les apprentissages récemment effectués, de sorte qu'on vienne à les utiliser sans effort et par automatisme.

Rosenshine ramène l'essentiel de ce modèle pédagogique à six fonctions, caractéristiques d'un enseignement efficace.

Les six fonctions d'enseignement

Ces fonctions ne sont pas nouvelles, loin de là. Tout enseignant quelque peu rompu aux exigences de la pratique les aura identifiées. Mais ce qui distingue un enseignement efficace d'un enseignement qui l'est moins, c'est **la manière** d'utiliser ces fonctions. Les recherches démontrent, à cet effet, que les enseignants efficaces sont ceux qui les utilisent et les appliquent de façon systématique et continue.

Ainsi, on essaiera de respecter la séquence suivante.

- ▼ Commencer par un rappel des apprentissages antérieurs, ceci afin d'assurer que tous possèdent les préalables requis pour aborder la nouvelle phase d'apprentissage.
- ▼ Ensuite, effectuer la présentation de la matière, en prenant soin de bien fixer les objectifs de la leçon, de limiter la quantité d'information nouvelle et de vérifier aussi fréquemment que possible si les élèves comprennent ce qui est présenté.
- ▼ Puis, permettre aux élèves d'interagir avec la matière nouvellement enseignée, sous la supervision de l'enseignant. Cette forme de pratique guidée favorise le traitement et l'utilisation de la nouvelle information et assure l'ancrage rapide des apprentissages.
- ▼ Fournir, à l'occasion de la pratique guidée, un encadrement méthodique et une rétroaction immédiate, de sorte que puissent s'effectuer les ajustements, les corrections et les renforcements requis pour une compréhension maximale de la matière.
- ▼ Assurer une période de pratique plus autonome, pour consolider les apprentissages et faciliter l'assimilation des concepts ou l'exécution des tâches et des habiletés enseignées.
- ▼ Prévoir des révisions hebdomadaires et mensuelles, ce qui aidera à réduire l'effet-tiroir (aussitôt appris, aussitôt oublié !) et favorisera une intégration progressive des acquis de la formation.

Il va de soi que la mise en œuvre de ces fonctions pourra varier selon les étudiants auxquels on s'adresse. De même, il peut arriver qu'une discipline se prête moins à pareil découpage. Quoi qu'il en soit, il est démontré qu'elles constituent le cœur d'un enseignement efficace, qu'elles procurent un effet réel sur l'engagement des étudiants envers les tâches scolaires et qu'elles améliorent véritablement l'apprentissage, le reste étant affaire de créativité, de réflexion et de sensibilité professionnelle. Ce qui n'est quand même pas rien !

Conclusion

L'intérêt de ces recherches tient au fait qu'elles s'appuient sur des observations et sur des analyses effectuées à partir de situations concrètes. Le développement de la pédagogie ne peut que tirer profit de cette relation entre ce qui se fait (la pratique) et ce qui se dit (la théorie). Ainsi peut se constituer un ensemble de savoirs sur la pratique enseignante, des savoirs d'action pédagogique qui viennent éclairer des façons de structurer l'enseignement et l'apprentissage de manière plus scientifique.

Ces savoirs forment la base de l'exercice d'un métier difficile et exigeant. Ils permettent de dépasser le caractère aléatoire de certaines réalisations et en assurent par le fait même la rigueur et l'efficacité. En un mot, ils font de l'acte d'enseigner un acte professionnel, et des enseignants et des enseignantes qui y puisent, de véritables professionnels de l'enseignement. 📖

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Cette problématique des savoirs nécessaires à l'enseignement fait actuellement l'objet de plusieurs travaux. Signalons ceux de Clermont GAUTHIER, professeur à l'Université Laval, dont certains résultats de recherche ont été publiés dans l'article « À la recherche d'une base de connaissances en enseignement » paru dans *Pédagogie collégiale*, vol. 8 n° 2, décembre 1994 et, dans un numéro récent de *Vie pédagogique*, septembre-octobre 1995, l'article « Enseigner... juste pour voir ». Mentionnons aussi le dernier ouvrage de Michel DEVELAY, *Peut-on former des enseignants ?* ESF éd., 1994, pour d'importants développements sur le sujet. Par ailleurs, n'est-ce pas ce souci qui s'exprime derrière les recommandations sur la formation pédagogique des enseignants, dans le plus récent avis du Conseil supérieur de l'éducation, *Des conditions de réussite pour le collégial* (1995) ?
2. C'est là le thème développé par Philippe MEIRIEU dans son dernier ouvrage, *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF éd., 1995. Pour Meirieu, c'est cette tension entre théorie et pratique qui instaure la véritable valeur de la pédagogie, qui est l'occasion privilégiée de travailler cette résistance inévitable de l'élève au projet de formation qu'on lui propose.
3. Cette idée que l'enseignant est un praticien réflexif vise à traduire ce qui fait le propre de l'enseignant en tant que professionnel. Pour faire court, mentionnons que le praticien réflexif serait l'enseignant qui situe son activité dans une perspective de développement professionnel, processus continu et individuel par lequel s'installent graduellement, dans la pratique, des compétences professionnelles issues d'analyses réflexives sur l'acte d'enseigner, de prises de conscience critique sur des sujets relatifs à l'éducation et d'efforts d'autoévaluation des performances. Voir à ce sujet le collectif intitulé *Devenir enseignant, à la conquête de l'identité professionnelle*. Éd. Logiques, 1993.
4. De cet auteur, voir l'article intitulé « Synthesis of Research on Explicit Teaching » paru dans la revue *Educational Leadership*, avril 1986.