

E nseigner ... apprendre

Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?

Suffit-il de permettre aux élèves de s'exprimer pour qu'ils le fassent ?

Michel Saint-Onge

Coordonnateur adjoint au développement pédagogique, à la recherche et aux ressources didactiques
Cégep Montmorency

Un professeur qui identifie enseignement et exposé n'y voit habituellement pas d'inconvénient étant donné qu'il suppose, entre autres, que les élèves le diront s'ils ne comprennent pas, qu'ils poseront les questions de clarification nécessaires. C'est souvent même une responsabilité qu'il leur attribue entièrement. Non seulement celle-là mais aussi, de façon souvent implicite, celle, plus globale, de diriger leur apprentissage. Beaucoup de professeurs s'attendent à ce que les élèves identifient ce qui manque à leur compréhension, qu'ils prennent les moyens pour l'obtenir (par des questions ou par l'étude) ; qu'ils identifient les habiletés qui demandent de l'exercice, qu'ils s'organisent des sessions d'exercices, se corrigent... S'attendre à ce que les élèves posent des questions signifie bien souvent s'attendre à leur autonomie dans l'apprentissage.

Si l'on s'en tient au simple fait de poser des questions, on suppose que les élèves ont assez d'assurance pour intervenir dès qu'ils ne comprennent pas et qu'ils savent poser efficacement leurs questions afin d'aller chercher les informations exactes qui leur manquent. Tout naturellement, on se demande bien quel risque pourrait courir un élève qui avouerait tout simplement qu'il ne comprend pas. On se dit que la terreur n'est plus ce qui caractérise la relation pédagogique : le caractère d'autorité qui interdisait d'exprimer la moindre ignorance, la plus petite question, une simple hésitation, la plus petite imprécision, n'est-il pas disparu depuis longtemps ?

« Il apparaît que l'acquisition du savoir ne se fait pas par simple contact avec le savoir d'un autre. Il faut le reconstruire en soi. Pour cela, il faut en être capable. Or souvent nous donnons nos cours sans nous demander quelles sont les habiletés que l'élève doit utiliser pour arriver à apprendre à partir de ce que nous lui donnons ». C'est la constatation faite par Marilla Svinicki, professeure à l'Université du Texas.

Dans un article intitulé « It Ain't Necessarily So : Uncovering Some Assumptions About Learners and Lectures », l'auteure présente huit postulats conduisant plusieurs enseignants à ne retenir que l'exposé comme stratégie de médiation dans leur méthode d'enseignement et à croire que leurs exposés magistraux sont efficaces en soi. » (Saint-Onge, M., « Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 1, n° 1, octobre 1987, p. 13)

Michel Saint-Onge commente ici le septième postulat.

LES POSTULATS

- 1- La matière que j'enseigne est assez intéressante pour capter l'attention des élèves. (*Id.*, pp. 16-18)
- 2- Les élèves sont capables d'enregistrer et d'intégrer un flot continu d'informations pendant plus de 50 minutes. (*Ibid.*, vol. 1, n° 3, mars 1988, p. 13-16)
- 3- Les élèves apprennent en écoutant. (*Ibid.*, vol. 2, n° 2, décembre 1988, p. 17-20)
- 4- Les élèves sont des auditeurs avertis et habiles à prendre des notes. (*Ibid.*, vol. 2, n° 3, mars 1989, p. 15-18)
- 5- Les élèves ont les connaissances préalables et le vocabulaire suffisant pour arriver à suivre les exposés. (*Ibid.*, vol. 2, n° 4, mai 1989, p. 20-23)
- 6- Les élèves sont capables de diriger seuls leur propre compréhension. (*Ibid.*, vol. 3, n° 2, décembre 1989, p. 9-13)
- 7- **Les élèves sont assez sûrs d'eux-mêmes pour le dire lorsqu'ils ne comprennent pas.**
- 8- Les élèves peuvent traduire en action ce qu'ils entendent.

Le fait de croire qu'il suffit de donner la permission aux élèves de s'exprimer nous empêche souvent de voir comment la situation répétée de l'exposé recrée la situation d'autorité où tout dépend du maître. Cela suffit à réduire

considérablement l'initiative et la responsabilité des élèves et à maintenir l'autonomie à un stade de sous-développement.

On constate que, en règle générale, peu nombreux sont les élèves qui s'expriment

de façon spontanée lorsqu'ils sont soumis à des exposés pour l'essentiel de leur apprentissage. Ils savent bien qu'ils peuvent toujours poser des questions lorsqu'ils ne comprennent pas. Par contre, face à un professeur qui « donne sa matière », ils préfèrent le « laisser aller ».

Pourquoi, malgré la liberté qu'il semble permettre, l'exposé magistral suscite-t-il en fait, bien souvent, le désengagement des élèves ? Pourquoi les élèves ne prennent-ils pas la responsabilité de poser des questions et, de façon plus large, de diriger leur apprentissage ?

LA PERCEPTION DE LA RESPONSABILITÉ

Du point de vue des professeurs, bien des choses ont changé à l'école : l'apprentissage est conçu de façon dynamique, l'élève est appelé à être actif, le fonctionnement démocratique caractérise l'école, le professeur se présente comme quelqu'un qui aide à l'apprentissage... Pourtant, malgré ces changements, « Beaucoup vivent leur condition d'élève comme une violence que leur fait la société et dont les professeurs sont l'instrument »¹. Alors que les professeurs perçoivent positivement la relation pédagogique et s'attendent à la collaboration des élèves, ils font souvent face à des classes désespérantes qui ne s'attendent pas à apprendre des matières utiles ni intéressantes.

Il semble que l'analyse que nous faisons des situations que nous rencontrons fréquemment dépend de la perception que nous en avons et non des situations elles-mêmes. Ce sont nos perceptions qui détermineraient nos attentes, notre sentiment de capacité ou d'incapacité à influencer ce qui se passe, notre motivation à fournir ou non des efforts, l'image que nous avons de nous-mêmes... C'est du moins ce que croient les théoriciens de l'attribution qui cherchent à comprendre l'engagement ou le désengagement des individus dans diverses situations.

Si nous nous replaçons dans la situation de l'apprentissage, nous reconnaitrons que, pour qu'un individu assume sa responsabilité, il doit croire qu'il peut y faire quelque chose, qu'il a le pouvoir

d'influencer le résultat de l'opération, qu'il contrôle un tant soit peu ses chances de succès. Or, selon Frieze², nous attribuons généralement, dans notre culture, notre succès ou notre échec à quatre causes différentes :

- les qualités que nous possédons de façon innée ;
- l'effort que nous consentons à la tâche ;
- le degré de difficulté des tâches à accomplir ;
- la chance que nous avons.

Ce système d'attribution des causes de réussite ou d'échec permettrait d'expliquer des attitudes persistantes dans des situations familières.

En 1979, Weiner³ a identifié trois variables qui conduiraient à déterminer quelle cause nous retenons pour expliquer nos succès ou nos échecs : - la localisation de la cause ; - la stabilité reconnue de la cause ; - le degré de contrôlabilité de la cause. Cherchons à comprendre le manque de motivation que nous attribuons parfois aux élèves pour expliquer leur manque d'intérêt et d'engagement en combinant les causes et les divers modes d'attribution de la responsabilité du succès ou de l'échec.

La localisation de la cause

Où est-ce que je perçois la cause de ma réussite ou de mon échec ? En-moi ou à l'extérieur de moi ?

Si je localise la cause de mes performances en moi, je pourrai faire référence à deux causes différentes : mes dons ou mes efforts. Par contre, si je localise cette cause à l'extérieur de moi, je ferai référence soit à la difficulté de la tâche, soit à la chance ou à la malchance.

Situer la cause de son succès ou de son échec en soi, c'est se reconnaître un rôle actif dans ce qui nous arrive. S'attribuer la responsabilité du succès suscite la satisfaction de soi alors que s'attribuer celle de l'échec provoque la honte (lorsqu'on croit en un manque de capacités) ou la culpabilité (lorsqu'on croit en un manque d'effort)⁴. Comme on le voit, c'est la localisation de la cause de ce qui nous arrive qui détermine nos sentiments de satisfaction, de honte ou de culpabilité.

Évidemment, afin de sauvegarder l'image de soi, on a tendance à s'attribuer le succès en l'expliquant par notre habileté et nos efforts et à attribuer l'échec aux autres en l'expliquant par la difficulté de la tâche imposée ou à la malchance qui nous est arrivée.

Les élèves n'échappent pas à cette règle. Ils ont tendance à expliquer leur succès par leurs efforts ou leurs qualités, et leurs échecs par la difficulté des travaux donnés par le professeur ou la malchance, par exemple, d'être tombés sur une question qu'ils n'avaient pas étudiée.

La localisation de la cause détermine si elle est hors contrôle ou s'il nous appartient d'agir sur elle. Dans le contexte de l'exposé magistral, qu'est-ce qui pourrait porter les élèves à penser que l'apprentissage est sous leur contrôle ? N'est-il pas plus naturel de situer la cause chez celui qui, apparemment, fait tout : le professeur ?

La stabilité de la cause

Certaines causes ont un caractère de stabilité qui assure la permanence des effets observés. Ainsi, les caractéristiques déterminées génétiquement sont inchangeables. Si j'attribue à une telle cause mes difficultés, il est évident que je ne pourrai rien y changer. Si je n'ai pas le « don des langues » ou « la bosse des mathématiques », je n'y peux pas grand'chose. Il est inutile de m'intéresser à ces matières où je ne réussirai jamais.

Le fait de percevoir ses propres caractéristiques comme stables rend les effets inévitables puisqu'il devient inutile de fournir des efforts. D'autre part la difficulté des tâches devient également permanente : ces matières seront toujours difficiles parce que je n'aurai jamais les qualités qui permettent de les accomplir.

Lorsqu'on attribue le succès ou l'échec à des causes stables, on s'attend à ce que toute nouvelle expérience soit semblable à celles du passé. L'exposé d'aujourd'hui n'a pas de raison d'être plus compréhensible que celui d'hier si la difficulté vient du fait que je n'ai pas ce qu'il faut pour les comprendre. C'est seulement lorsque les causes sont perçues comme instables que les attentes peuvent changer.

Si l'enseignement se résume à l'activité du professeur qui fait des exposés, il devient difficile pour les élèves de percevoir un changement dans leurs capacités et de faire le lien entre ce changement et leur succès. Lorsque les résultats changent, les élèves doivent pouvoir attribuer cela à autre chose qu'à l'action du professeur.

La contrôlabilité de la cause

La troisième variable qui affecte l'attribution du succès ou de l'échec à une cause c'est la perception qu'a l'individu de sa capacité d'influencer les résultats qu'il obtient en contrôlant la cause présumée. Or, dans les quatre causes fondamentales, seul l'effort est complètement sous notre contrôle. En effet, c'est nous qui déterminons la quantité d'effort que nous fournissons pour l'accomplissement d'une tâche donnée. Il nous est impossible de modifier nos caractéristiques innées, le degré de difficulté des tâches données ou, encore moins, notre chance. L'élève n'étudiera que s'il croit que l'étude est le facteur principal qui détermine ses résultats. L'élève qui croit que ses résultats dépendent de la sympathie ou de la bonté du professeur, de la nature de l'examen ou de la chance, a bien peu d'intérêt à étudier. Il importe donc que les élèves aient l'occasion d'établir le lien le plus direct possible entre les efforts qu'ils consentent à l'étude et les résultats qu'ils obtiennent aux examens.

La recherche sur les personnes qui réussissent bien, que ce soit en mathématiques, en sports, en arts, en sciences ou en affaires, montre que ceux-ci fournissent énormément d'effort⁵. Pour réussir, les élèves doivent percevoir que leur succès dépend de quelque chose qu'ils peuvent parfaitement contrôler. C'est la perception de la causalité, et non la réalité elle-même, qui importe dans l'orientation de notre conduite. Or, la recherche montre également qu'il existe une différence de perception de la causalité du succès et de l'échec entre les acteurs et les observateurs des événements⁶. Les acteurs ont tendance à attribuer l'échec à une cause extérieure ; les observateurs, eux, attribuent plus souvent l'échec à un facteur stable. Dans la situation du cours donné sous forme d'exposé magistral, le professeur

est acteur et les élèves sont observateurs. Pour le professeur, ses élèves ne sont pas de niveau, ou ne travaillent pas suffisamment. Pour les élèves, le professeur demande toujours des travaux trop difficiles pour l'enseignement qu'il a donné. Il est important de tenir compte de ces biais caractéristiques dans l'analyse des causes de succès ou d'échec de l'enseignement.

Deux grandes croyances

En résumé, nous croyons que le rendement scolaire est affecté par deux grandes croyances.

Ce sont les efforts que je consens qui sont la cause de mon succès ou de mon échec.

Les élèves doivent percevoir que ce qui leur arrive est le résultat de ce qu'ils font ou ne font pas. S'ils sont persuadés que, malgré tous les efforts, ils ne réussiront pas, cela ne peut qu'affecter leur engagement.

Dans les cours constitués d'exposés magistraux, le professeur est celui qui fait des choses ; il est plus probable qu'on lui attribue la responsabilité du succès ou de l'échec, surtout si le lien entre les exposés et les tâches de l'examen n'est pas évident.

C'est le contrôle de la cause de mon succès ou de mon échec qui me donne le sentiment de responsabilité.

Lorsque l'activité d'étude se résume à l'écoute et à la répétition des exposés, il est peu probable que les élèves perçoivent qu'ils peuvent influencer leurs résultats lorsque l'examen porte sur autre chose que la mémorisation des paroles du professeur.

Ce qui entraîne l'engagement, c'est le sentiment de pouvoir faire quelque chose pour influencer ce qui nous arrive.

LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENGAGEMENT

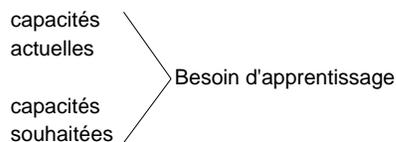
Comme la théorie de l'attribution telle que décrite par Hunter et Barker⁷ nous l'a montré, les élèves ont plus tendance à prendre leurs responsabilités face à l'apprentissage s'ils croient que leur réussite dépend de leurs efforts bien

plus que de leur chance, de leur intelligence innée ou de la sympathie des professeurs. Comme nous l'avons vu, cela dépend de la perception qu'ils ont de la situation d'apprentissage, de l'enseignement qu'ils reçoivent. Nous pouvons nous demander maintenant quelles sont les caractéristiques d'un enseignement qui favorise l'engagement des élèves.

Des défis à la mesure des élèves

On sait bien que si l'apprentissage est trop facile ou au contraire impossible, l'effort est inutile. Aussi, il importe que le professeur identifie le besoin d'apprentissage mais aussi qu'il planifie les étapes de sa réalisation.

Le besoin d'apprentissage se définit comme l'écart entre les capacités actuelles et les capacités souhaitées.



Il faut donc se demander, par exemple, quelle conception les élèves se font de tel phénomène qui apparaît au programme et il faut décrire ensuite l'écart entre cette conception et le concept scientifique du même phénomène auquel on veut amener les élèves ; ou encore, chercher à identifier où s'arrête la capacité des élèves à résoudre un problème et préciser l'écart avec l'algorithme de résolution qu'on veut enseigner.

Ce qui est le plus difficile cependant c'est de déterminer les étapes d'apprentissage qui vont permettre de combler l'écart identifié.

L'exactitude de l'identification des besoins d'apprentissage détermine la qualité des programmes de formation alors que la qualité des étapes de l'apprentissage se reflète essentiellement dans la planification de l'enseignement et le design pédagogique.

Pour que les élèves s'engagent dans l'apprentissage, ils doivent aussi percevoir, qu'il y a matière à apprendre⁸. Les études démontrent en effet que, pour mobiliser les élèves, il faut

qu'il y ait traitement d'une quantité de matière assez importante.

Il importe donc que les défis proposés par l'apprentissage rattaché à un cours soient à la mesure des élèves : « Se mettre à la portée des élèves sans se mettre à leur niveau, tout est là : dans une juste distance pédagogique, qui obligera l'élève à progresser sans lui proposer un objectif inaccessible. »⁹ Pour cela, il faut arriver à identifier les besoins d'apprentissage en prenant connaissance des caractéristiques de la pensée des élèves. Les programmes doivent être faits pour eux. Or, ce n'est pas le cas : « L'évolution des vingt dernières années est marquée beaucoup moins par un effort d'adaptation des contenus aux élèves, comme certains tentent de nous le faire croire, que par une vague irrésistible de formalisme et d'abstraction. »¹⁰

Des contenus stimulant la curiosité

Pour que les défis proposés s'adressent vraiment aux élèves, il faut que les objets d'apprentissage leur apparaissent comme valables. Or, pour des jeunes, ce qui est valorisé, c'est ce qui pique la curiosité.

L'enseignement repose sur une tradition. Notre façon d'aborder la connaissance risque de tomber dans la routine. Or, comme le disait Konrad Lorenz, « La connaissance commence par l'émerveillement ». Ainsi, il n'est pas étonnant que les grandes découvertes aient entraîné la connaissance biologique basée sur l'observation de la nature. Par contre, aujourd'hui, les jeunes vivant majoritairement dans des villes, comment peuvent-ils être émerveillés par l'univers du vivant ? Qu'est-ce qui les fascine, les émerveille ? Ne faudrait-il pas passer par là pour construire la connaissance ? La curiosité, pour mener à la connaissance, doit être prolongée par le questionnement. Les habitudes de questionnement des professeurs permettent de favoriser l'engagement des élèves.

L'introduction de son propre questionnement dans ses exposés est un premier élément pour éveiller la curiosité. Un deuxième est d'amener progressivement les élèves à formuler leurs questions afin qu'ils découvrent que les cours

servent à répondre à des questions qu'ils se posent.

Évidemment, lorsque la préoccupation première du professeur est de couvrir le programme, de transmettre toute sa matière (de lire toutes ses notes ?), cela laisse peu de place aux questions qui semblent ralentir l'atteinte de cet objectif. L'exposé peut donner l'impression que le professeur est au service de la matière plus qu'au service des élèves.

Des comptes à rendre

Assez curieusement, on constate que l'autonomie ne se développe pas dans un milieu où l'indifférence règne. Lorsque l'élève a des comptes à rendre, lorsque ses travaux sont vérifiés, lorsqu'on lui demande de reprendre un devoir insatisfaisant, lorsque des notes sont données, lorsqu'il y a examen du bulletin cumulatif par un adulte significatif (parent, professeur...), l'élève prend conscience qu'il doit faire quelque chose, qu'il doit s'engager. Au contraire, un milieu indifférent engendre chez les élèves de l'indifférence pour l'étude.

Il importe également que les notes qu'on attribue permettent un suivi réel des progrès par rapport à des apprentissages déterminés. Ici on voit l'utilité des objectifs pédagogiques et des pratiques d'évaluation formative.

Des liens avec le groupe d'apprentissage

L'engagement est favorisé par l'intégration dans un groupe qui a pour fonction d'apprendre. Le groupe-classe peut jouer ce rôle si le professeur adresse ses questions à chacun, s'il s'intéresse aux façons de penser des élèves, si la classe poursuit des projets. Selon la sociologie des milieux, il faut trouver comment amener l'élève à considérer ses efforts comme utiles au groupe, à percevoir qu'il a un rôle à jouer, que le développement de ses capacités sert à la réalisation d'un projet de groupe.

Pour qu'un tel lien soit possible, il va sans dire que les commentaires du professeur sur les performances ne doivent jamais porter atteinte aux capacités de l'élève. Au contraire, la critique doit porter sur les efforts consentis ou la

méthode de travail utilisée. Ainsi, le professeur manifeste à l'élève qu'il a un contrôle sur son succès ou son échec par ses efforts. C'est dans le sens de l'effort qu'il faut l'encourager et lui souligner l'importance que cela peut avoir pour la réalisation du projet du groupe.

Une stratégie de développement de l'autonomie

Les élèves hésitent parfois à poser des questions parce qu'ils craignent de ne pouvoir s'exprimer clairement. La capacité de poser des questions claires et précises contribue à donner de l'assurance. Or, cela ne se développe pas tout seul. Les professeurs peuvent non seulement donner l'occasion de poser des questions mais également enseigner les règles qui permettent de bien poser ses questions.

L'autonomie et le développement progressif des capacités vont de pair. L'enseignement doit être organisé de façon à exploiter le plus possible les capacités déjà développées.

CONCLUSION

Donner aux élèves la possibilité de poser des questions ne suffit pas à assurer leur engagement dans l'apprentissage. Pour ce faire, ils doivent percevoir que leur activité est responsable du progrès qu'ils peuvent vérifier.

L'exposé magistral, lorsqu'il constitue l'ensemble de la stratégie d'enseignement, donne l'impression que le succès dépend de ce que fait le professeur : de la qualité de ce qu'il dit, de la quantité des informations qu'il livre, de la facilité des examens qu'il donne. L'élève peut difficilement faire le lien entre ce qu'il fait et les résultats qu'il obtient. Afin de changer cette perception, le professeur doit mettre au point une stratégie d'enseignement qui engage l'élève dans le questionnement, qui permet le développement des habiletés nécessaires à la formulation efficace des questions, qui donne l'occasion d'utiliser les habiletés antérieurement développées, qui permet de vérifier les progrès réalisés, qui offre la possibilité de rétroaction de la part de l'entourage. Tout cela n'est pas facile, c'est ce qui fait des enseignants des professionnels. ■

Enseigner ... apprendre

RÉFÉRENCES

1. PROST, A., *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985.
2. FRIEZE, I. H., « Causal Attributions and Information Seeking to Explain Success and Failure », *Journal of Research in Personality*, 10 (1976), p. 293-305.
3. WEINER, B., « A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences » *Journal of Educational Psychology*, 71 (1979), p. 3-25.
4. WONG, P.T., WEINER, B., « When People Ask Why, Questions and the Heuristics of Attributional Search », *Journal of Personality and Social Psychology*, 40 (1981), p. 650-663.
5. GARDNER, H., *Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books, 1983.
5. BLOOM, B. S., *Developing Talent in Young People*, New York, Ballantine Books, 1985.
6. JONES, E.E., NISBETT, R. E., « The Actor and the Observer Divergent Perceptions of the Causes of Behaviour », dans *Attribution : Perceiving the Causes of Behaviour*, ed. E.E. Jones, D.E. Danouise, H.H. Kelley, R.E. Nisbett, S. Valins, B. Weiner, Morristown N. J., General Learning Press, 1972.
7. HUNTER, M., BARKER, G., « If at First... : Attribution Theory in the Classroom », *Educational Leadership*, oct. 1987, p. 50-53.
8. SLAVIN, R.E., « A Theory of School and Classroom Organization », *Educational Psychologist*, 22 (2) 1987, p. 89-108.
9. Voir note 1.
10. *Id.*