

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

Michel Saint-Onge

Coordonnateur adjoint
Développement pédagogique, recherche et
ressources à l'enseignement
Cégep Monmorency

On sait bien que les élèves n'apprennent jamais tout ce que les professeurs leur enseignent. Hélas, les examens peuvent être l'occasion de constater l'écart qui existe entre ce qui a été enseigné et ce qui a été appris. Rien d'étonnant à cela, direz-vous, c'est que les élèves n'étudient jamais autant qu'ils le devraient. N'est-ce, cependant, pas là une réponse bien simple pour un problème plus complexe qu'il n'apparaît au premier abord ? Acceptons de poser le problème d'un autre point de vue : celui de l'enseignant. Alors, la question devient : « Les élèves apprennent-ils du simple fait que j'enseigne ? ».

Lorsqu'on entend s'exclamer « Je l'avais pourtant bien dit ! » un professeur déçu par la performance des élèves, on comprend que les élèves ne captent pas nécessairement ce que les professeurs assument avoir pourtant bien enseigné. C'est qu'ici, enseigner est confondu avec dire, expliquer, énoncer, proclamer... Il apparaît clairement 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 » (1985),

* Cet article a déjà été publié dans *Pédagogies collégiales* [sic], Numéro pilote, juin 1987, p. 14-16.

l'auteur présente huit postulats conduisant plusieurs enseignants à ne retenir que l'exposé comme stratégie de médiation dans leur méthode d'enseignement et de croire que leurs exposés magistraux sont efficaces en soi. Ces postulats, repris dans l'article de Christopher K. Knapper « Is What You Teach What They Learn? » (1987), nous serviront, dans ce texte, comme points de départ d'une réflexion sur notre pratique de l'enseignement. Nous prendrons connaissance de chacun de ces postulats et nous les commenterons brièvement.

Premier postulat :

La matière que j'enseigne est assez intéressante pour capter l'attention des élèves

Plusieurs enseignants se définissent encore à partir de la discipline qu'ils enseignent. On a alors des chimistes qui enseignent, des électrotechniciens qui enseignent ou des philosophes qui enseignent... Leur intérêt se porte davantage sur leur matière que sur l'enseignement : ils présument que leur intérêt et la maîtrise qu'ils ont de leur discipline suffisent à assurer l'efficacité de leur enseignement. C'est le cas de l'enseignant qui se refuse à adopter de nouvelles pratiques pédagogiques, sous le seul prétexte que sa matière est déjà trop vaste pour procéder de façon différente.

Cet intérêt pour la matière qu'on enseigne n'a rien de néfaste en soi. Bien au contraire, il est essentiel. Cependant, il doit se situer dans la perspective de l'enseignement. Alors, capter l'attention des élèves devient une tâche à accomplir, quelque chose à faire. Cela n'est pas inhérent au contenu, mais aux stratégies d'enseignement qui constituent la méthode de l'enseignant.

Pour arriver à susciter et soutenir l'intérêt d'un élève, il faut tenir compte de plusieurs éléments dans l'élaboration de sa méthode d'enseignement. Parmi ceux-ci, mentionnons :

- la pertinence du contenu du cours pour les élèves, compte tenu de leur expérience ;
- les techniques d'éveil de la curiosité pour motiver les élèves à l'apprentissage ;
- le style d'enseignement (c'est-à-dire : y a-t-il assez de variété pour soutenir l'attention des élèves à qui s'adresse le cours ?).

Comme on le voit, la motivation ou plus exactement l'engagement dans l'étude d'une discipline ne provient pas nécessairement du contenu lui-même. Il en sera autrement par la suite, mais les débuts ont leurs règles propres.

Deuxième postulat :

Les élèves sont capables d'enregistrer et d'intégrer un flot continu d'information pendant plus de 50 minutes

Dans un bulletin de nouvelles, toutes les informations sont d'égale valeur : elles n'ont pas de liens entre elles (la plupart du temps) et peuvent être données dans n'importe quel ordre. Il en est tout autrement dans l'enseignement. Le savoir est organisé : les informations sont hiérarchisées et appartiennent à des niveaux divers d'abstraction. Or, le processus de hiérarchisation ou d'organisation des liens entre les informations n'est pas automatique.

Comme, dans un cours, toutes les informations ne sont pas d'égale importance, il faut s'arranger pour que la plupart des élèves écoutent lorsque les choses essentielles sont dites. Pour cela, il faut avoir organisé la séquence des informations et l'activité des élèves de façon à ce que les informations soient organisées, par les élèves, autour des éléments essentiels. Il existe plusieurs techniques pour guider l'attention des élèves : les « indices directs », les « pauses », les « structurants », les « schémas » et... les « limites dans la quantité d'informations » fournies à la fois.

Garder l'attention des élèves suppose qu'on respecte les limites de leur processus de traitement de l'information. On sait que cela exige qu'on tienne compte de conditions imposées par la nature des connaissances elles-mêmes.

Troisième postulat : Les élèves apprennent en écoutant

Tout jeunes, on nous a dit : « Écoute donc ! ». L'écoute semble être la seule condition pour qu'il y ait apprentissage.

On sait bien qu'on apprend en entendant parler de quelque chose, mais on apprend aussi en voyant, en lisant sur le sujet, en manipulant des objets, en travaillant avec eux, en essayant de résoudre des problèmes, en regardant quelqu'un d'autre faire ou en suivant son raisonnement, en discutant, en questionnant...

L'apprentissage peut être facilité lorsqu'il n'est pas soumis à la seule formule de l'exposé. Les exposés doivent être complétés par des supports visuels, par la lecture individuelle de textes, par des exercices supervisés ou autonomes, par l'échange, la discussion, la mise en situation...

Il est possible que les élèves aient des modes privilégiés d'apprentissage qu'on appelle des styles d'apprentissage. Il est certain que l'apprentissage exige divers modes de participation des élèves. On ne peut certes pas faire tous les apprentissages en écoutant. Votre expérience vous aura sans doute autant servi que les conseils de vos parents !

Quatrième postulat : Les élèves sont des auditeurs avertis et habiles à prendre des notes

On sait combien les notes de cours sont utiles à la préparation des examens et à l'étude en général. Ces notes, pour être utiles, doivent être compréhensibles. Il n'est pas toujours facile de prendre des notes. Certains exposés reposent sur des structures pas toujours apparentes. Pour s'y retrouver, certains élèves ont besoin d'aide, ont besoin d'être guidés dans leur prise de notes. Lorsqu'on prend la peine de lire des notes prises par des élèves au cours d'exposés qu'on a faits, on constate qu'il ne leur est pas facile

de départager l'accessoire de l'essentiel. Ils ont besoin d'être guidés.

Les professeurs peuvent aider les élèves à améliorer la prise de notes, en structurant mieux leurs exposés et en communiquant plus explicitement cette structure aux élèves. En présentant le plan de l'exposé, en guidant l'attention par des indices, en utilisant des tableaux ou schémas-synthèse, en distribuant des notes-modèles, en élaborant une stratégie d'entraînement à la prise de notes, les professeurs peuvent aider leurs élèves à tirer un plus grand profit de leurs exposés.

Cinquième postulat : Les élèves ont les connaissances préalables et le vocabulaire suffisant pour arriver à suivre les exposés

Souvent, un professeur est tenté de construire son cours comme un résumé de ses propres connaissances. Les raccourcis qu'il emploie alors ne lui causent pas problème. Il en va tout autrement pour celui qui est en apprentissage et qui ne dispose que de ce résumé pour construire sa connaissance.

De même, lorsqu'on cherche à faire comprendre quelque chose, on cherche les analogies et des exemples qui pourraient nous aider. Il importe qu'on choisisse des analogies et des exemples qui aient une certaine connotation pour les élèves à qui ils s'adressent. Ainsi, il est peu utile de relater des exemples de la vie des années de la « révolution tranquille » à un jeune de dix-sept ans qui n'a pas la moindre idée de cette époque.

Lorsqu'on veut que certaines informations prennent du sens, il faut que ce soit en fonction des élèves et non en fonction de soi. Cela n'est pas toujours facile, mais c'est indispensable à l'enseignement.

Il n'est pas non plus facile d'éviter d'employer notre jargon de spécialiste sans s'assurer qu'il est maîtrisé par les élèves. Encore là, c'est celui qui apprend qui détermine si cela aura du sens ou non.

Expliquer le vocabulaire, tirer des exemples signifiants de la réalité vécue des jeunes, choisir des analogies compréhensibles, voilà une exigence qu'aucun

professeur ne peut ignorer s'il veut donner un cours qui permette à ses élèves de progresser.

Sixième postulat : Les élèves sont capables de diriger seuls leur propre compréhension.

Un élève devrait savoir s'il comprend ou s'il ne comprend pas. Mais s'il comprendrait autre chose que ce que vous croyez qu'il devrait comprendre ? Ne croirait-il pas comprendre ? Ne serait-il pas satisfait ? Cela arrive plus fréquemment qu'on ne le croit. Les erreurs ne sont pas nécessairement dues à un manque d'apprentissage mais peuvent résulter d'apprentissages mal faits. On peut toujours comprendre quelque chose d'autre que ce qui nous est dit. Si on reste avec cette compréhension, si personne ne nous « reprend », on risque de la garder même si elle est erronée.

C'est parce qu'il est toujours possible de comprendre différemment que le professeur doit donner la chance aux élèves de vérifier leur compréhension de la présentation qui leur est faite. En posant des questions, en organisant des groupes de discussion à l'intérieur du cours, en demandant aux élèves de résoudre des problèmes simples à partir de la matière qu'ils viennent de couvrir, le professeur donne cette occasion.

Fournir aux élèves une rétroaction sur leur compréhension les aide à s'approprier le contenu du cours. De plus, cela les conduit à se poser la question suivante : « Y a-t-il quelque chose que je ne sais pas et que je serais supposé savoir ? ». C'est l'occasion pour lui de se remettre à l'étude de la matière qu'on présente.

L'élève ne sait pas qu'il ne sait pas, du moins pas toujours. Le professeur sert de médiateur entre le savoir de l'élève et le savoir disciplinaire ou le contenu du cours. Il se doit de diriger la « construction » du savoir de l'élève.

Septième postulat : Les élèves sont assez sûrs d'eux-mêmes pour le dire lorsqu'ils ne comprennent pas

Tous les élèves ne s'expriment pas également dans un groupe-classe. Ceux qui ne s'expriment pas ne sont pas

nécessairement ceux qui n'ont rien à dire. Aussi, ceux qui ne comprennent pas ne le disent pas nécessairement.

La volonté de s'exprimer d'un élève varie avec son niveau de confiance et de maturité, avec la place qu'il occupe dans le groupe, avec le niveau de difficulté qu'il éprouve avec la matière qu'il a à apprendre, avec l'accueil que fait l'enseignant aux questions et avec bien d'autres variables. Tout cela ne peut être contrôlé. Il importe cependant de faire en sorte que l'élève puisse librement exprimer le fait qu'il ne comprend pas. Pour certains, le fait de ne pas comprendre est devenu « normal » dans le contexte de l'apprentissage scolaire. Ils s'attendent à ce que l'enseignement qu'ils reçoivent soit incompréhensible. On peut éviter qu'il en soit ainsi.

Les professeurs qui favorisent l'implication des élèves contribuent à permettre l'expression des élèves. Ainsi, dire « Quelles questions vous posez-vous à ce moment-ci de notre démarche ? » est plus invitant que de dire « Est-ce que quelqu'un comprend ? ». De même, les professeurs conscients de leur expression corporelle, surtout faciale, peuvent faire en sorte de paraître moins menaçants. On peut aussi porter une attention particulière à sa façon de poser les questions aux élèves ; cela peut indiquer pourquoi les élèves tentent ou ne tentent pas d'y répondre.

Huitième postulat :

Les élèves peuvent traduire ce qu'ils entendent en action

On pense souvent que l'apprentissage d'informations verbales est suffisant pour organiser les comportements en conduite intelligente. On croit que, si on sait quelque chose, la conduite s'élabore naturellement en conséquence. Pourtant, les exemples abondent où la conduite et le discours sont différents. L'enseignement doit être organisé de façon à permettre l'harmonisation de tout le système de connaissance de l'individu.

En organisant, dans le cours, des occasions pour que les élèves puissent appliquer intelligemment ce qu'ils se sont fait expliquer au cours d'un exposé, les professeurs font en sorte que l'apprentissage se fasse de façon assez pour-

sée pour être utile dans les circonstances réelles qui se présenteront dans l'avenir.

Il y a des phases de l'apprentissage qui permettent de passer de la connaissance verbale à l'algorithme de résolution de problème et à l'exécution plus ou moins sûre des opérations. Ces niveaux d'apprentissage ne peuvent être atteints sans avoir été prévus par la méthode d'enseignement.

CONCLUSION

Ces huit postulats qui permettent à un professeur de dire « Moi, je passe ma matière, c'est aux élèves de s'arranger pour l'apprendre » montrent une mécompréhension des mécanismes de l'apprentissage. L'apprentissage ne se fait pas instantanément. C'est un processus long qui doit être guidé.

L'enseignement n'est pas une simple transmission de matière. C'est l'organisation de méthodes d'intervention qui permettent à des élèves de construire leur savoir sur le modèle du savoir des diverses disciplines scolaires. L'enseignement n'est pas assimilable à l'exposé. Bien qu'il prenne une diversité infinie de formes, l'enseignement a une structure de base qu'on tente d'identifier. Dans une synthèse des recherches sur l'enseignement direct, Barak Rosenshine (1986) fait ressortir six fonctions de l'enseignement qu'on peut placer en séquence :

1. Faire le rappel des connaissances antérieures significatives par rapport aux apprentissages nouveaux.
2. Présenter les éléments de connaissance nouveaux pour les élèves.
3. Organiser des exercices supervisés.
4. Faire la correction des erreurs d'apprentissage.
5. Faire faire des exercices autonomes (travaux, étude).
6. Faire périodiquement la synthèse d'éléments déjà appris.

Comme on le voit, il n'est pas si simple d'enseigner qu'on le laisse parfois croire. « Donner son cours », c'est plus que de

faire des exposés, c'est appliquer une méthode d'enseignement qui suscite effectivement les apprentissages qu'on désire voir faire par les élèves. Certes, cette méthode aura été conçue, planifiée par l'enseignant. Certes, l'évaluation indiquera son degré d'efficacité. Cependant, ce qui aura eu un impact sur l'apprentissage et sur les élèves, c'est ce dont seul l'enseignant est capable : l'intervention en situation réelle d'enseignement-apprentissage.

Tout ceci nous explique pourquoi la réflexion pédagogique ne peut avoir de sens pour les enseignants que si elle porte sur le processus par lequel ces derniers guident l'apprentissage. En effet, c'est la qualité des interventions d'enseignement qui doit être examinée en priorité afin d'arriver à expliquer pourquoi un élève apprend ou n'apprend pas.

L'examen des caractéristiques des exposés formels ou informels nous permet d'identifier les limites de l'efficacité de ce type d'intervention. Cependant, c'est en dépassant ce seul élément et en le plaçant dans le cadre de l'ensemble des éléments qui constituent la méthode d'enseignement utilisée qu'on peut arriver à identifier les éléments qui permettraient une plus grande efficacité. ■

BIBLIOGRAPHIE

- CLARK, C. M., PETERSON, P. E., «Teacher's Thought Processes», dans Wittrock, M. C. (ed.), *Handbook of research on Teaching*, New York, Macmillan Publishing Company, 1986, p. 255-296.
- KNAPPER, C. K., «Is What You Teach What They Learn?», *Instructional Development at Waterloo*, Bulletin pédagogique de l'Université de Waterloo, n° 23, janvier 1987, p. 1.
- ROSENSHINE, B. V., « Synthesis of Research on Explicit Teaching », *Educational Leadership*, vol. 43, n° 7, avril 1986, p. 60-69.
- SVINICKI, M., « It Ain't Necessarily So: Uncovering Some Assumptions About Learners and Lectures », dans *To Improve the Academy: Resources for Student, Faculty and Instructional Development*, P.O.D. (The Professional and Organizational Development Network in Higher Education), 1985.