

# Accroître l'efficacité des enseignants

Deuxième édition

Lorin W. Anderson

Paris 2004

UNESCO : Institut international de planification de l'éducation



Dans cette collection\* :

1. Qu'est-ce que la planification de l'éducation ? *P.H. Coombs*
2. Les plans de développement de l'éducation et la planification économique et sociale, *R. Poignat*
3. Planification de l'éducation et développement des ressources humaines, *F. Harbison*
4. L'administrateur de l'éducation face à la planification, *C.E. Beeby*
5. Le contexte social de la planification de l'éducation, *C.A. Anderson*
6. La planification de l'enseignement : évaluation des coûts, *J. Vaizey, J.D. Chesswas*
7. Les problèmes de l'enseignement en milieu rural, *V.L. Griffiths*
8. Le rôle du conseiller en planification de l'enseignement, *A. Curle*
9. Les aspects démographiques de la planification de l'enseignement, *T.N. Châu* (épuisé, voir n° 72)
10. Coûts et dépenses en éducation, *J. Hallak*
11. L'identité professionnelle du planificateur de l'éducation, *A. Curle*
12. Planification de l'éducation : les conditions de réussite, *G.C. Ruscoe*
13. L'analyse coût-bénéfice dans la planification de l'éducation, *M. Woodhall*
14. Planification de l'éducation et chômage des jeunes, *A. Callaway*
16. Planification de l'éducation pour une société pluraliste, *C. Hon-chan*
17. La planification des programmes d'enseignement primaire dans les pays en voie de développement, *H.W.R. Hawes*
18. Planification de l'aide à l'éducation pour la deuxième décennie du développement, *H.M. Phillips*
19. Les études à l'étranger et le développement de l'enseignement, *W.D. Carter*
20. Pour une conception réaliste de la planification de l'éducation, *K.R. McKinnon*
21. La planification de l'éducation en relation avec le développement rural, *G.M. Coverdale*
22. La planification de l'éducation : options et décisions, *J.D. Montgomery*
23. La planification du programme scolaire, *A. Lewy*
24. Les facteurs de coûts dans la planification des systèmes de technologies éducatives, *D.T. Jamison*
25. Le planificateur et l'éducation permanente, *P. Furter*
26. L'éducation et l'emploi : une étude critique, *M. Carnoy*
27. Planification de l'offre et de la demande d'enseignants, *P. Williams*
28. Planification de l'éducation préscolaire dans les pays en développement, *A. Heron*
29. Moyens de communication de masse et éducation dans les pays à faible revenu : répercussions sur la planification, *E.G. McAnany, J.K. Mayo*
30. La planification de l'éducation non formelle, *D.R. Evans*
31. Éducation, formation et secteur traditionnel, *J. Hallak, F. Caillods*
32. Enseignement supérieur et emploi : l'expérience de l'IIPE dans cinq pays en développement, *G. Psacharopoulos, B.C. Sanyal*
33. La planification de l'éducation comme processus social, *T. Malan*
34. Enseignement supérieur et stratification sociale : une comparaison internationale, *T. Husén*
35. Un cadre conceptuel pour le développement de l'éducation permanente en URSS, *A. Vladislavlev*
36. Éducation et austérité : quelles options pour le planificateur ? *K.M. Lewin*
37. La planification de l'éducation en Asie, *R. Roy-Singh*
38. Les projets d'éducation : préparation, financement et gestion, *A. Magnen*
39. Accroître l'efficacité des enseignants, *L. Anderson*
40. L'élaboration des programmes scolaires à l'échelon central et à l'échelon des écoles, *A. Lewy*
41. Planification des ressources humaines : méthodes, expériences, pratiques, *O. Bertrand* (épuisé, voir n° 75)
42. Redéfinition de l'éducation de base en Amérique latine : les enseignements de l'École Nouvelle colombienne, *E. Schiefelbein*
43. La gestion des systèmes d'enseignement à distance, *G. Rumble*
44. Stratégies éducatives pour les petits États insulaires, *D. Aichoarena*
45. Évaluation de la recherche en éducation fondée sur l'expérimentation et sur les enquêtes, *R.M. Wolf*
46. Droit et planification de l'éducation, *I. Birch*
47. Utilisation de l'analyse sectorielle de l'éducation et des ressources humaines, *F. Kemmerer*
48. Analyse du coût de l'insertion scolaire des populations marginalisées, *M.C. Tsang*
49. Un système d'information pour la gestion fondé sur l'efficacité, *W.W. McMahon*
50. Examens nationaux : conception, procédures et diffusion des résultats, *J.P. Keeves*
51. Le processus de planification et de formulation des politiques d'éducation : théorie et pratiques, *W.D. Haddad*, assisté par *T. Demsky*
52. À la recherche d'un enseignement adapté : l'orientation vers le travail dans l'éducation, *W. Hoppers*
53. Planifier pour l'innovation en matière d'éducation, *D.E. Inbar*
54. Analyse fonctionnelle de l'organisation des ministères d'éducation, *R. Sack, M. Saïdi*
55. Réduire les redoublements : problèmes et stratégies, *T. Eisemon*
56. Faire davantage participer les filles et les femmes à l'éducation, *N. P. Stromquist*
57. Installations et bâtiments éducatifs : ce que les planificateurs doivent savoir, *J. Beynon*
58. La planification de programmes d'alphabétisation des adultes centrés sur les élèves, *S.E. Malone, R.F. Arnow*
59. Former les enseignants à travailler dans des établissements et/ou des classes réputés difficiles, *J.-L. Auduc*
60. L'évaluation de l'enseignement supérieur, *J.L. Rontopoulou*
61. À l'ombre du système éducatif. Le développement des cours particuliers : conséquences pour la planification de l'éducation, *M. Bray*
62. Une gestion plus autonome des écoles, *I. Abu-Duhou*
63. Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir, *M. Carnoy*
64. La décentralisation dans l'éducation : pourquoi, quand, quoi et comment ? *T. Welsh, N.F. McGinn*
65. L'éducation préscolaire : besoins et possibilités, *D. Weikart*
66. La planification de l'éducation dans le contexte du VIH/sida, *M.J. Kelly*
67. Aspects légaux de la planification et de l'administration de l'éducation, *C. Durand-Prinborgne*
68. Améliorer l'efficacité de l'école, *J. Scheerens*
69. La recherche quantitative au service des politiques éducatives : le rôle de l'analyse de la littérature, *S.J.Hite*
70. La cyberformation dans l'enseignement supérieur : développement de stratégies nationales, *T. Bates*
71. L'évaluation pour améliorer la qualité de l'enseignement, *T. Kellaghan, V. Greaney*
72. Les aspects démographiques de la planification de l'éducation, *T.N. Châu*
73. Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction, *M. Sinclair*
74. La privatisation de l'éducation : causes, effets et conséquences pour la planification, *C.R. Belfield et H.M. Levin*
75. Planification des ressources humaines : méthodes, expériences, pratiques, *O. Bertrand*
76. Les classes multigrades : une contribution au développement de la scolarisation en milieu rural africain ? *E. Brunswic, J. Valérien*
77. Les TIC et l'éducation dans le monde – tendances, enjeux et perspectives, *W.J. Pelgrum, N. Law*
78. Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives, *M. Duru-Bellat*

\* Série publiée également en anglais. Autres titres à paraître.

L'Agence suédoise d'aide au développement international (Asdi) a fourni une aide financière pour la publication de cette brochure.

Les idées et les opinions exprimées dans ce volume sont celles de l'auteur et ne représentent pas nécessairement celles de l'UNESCO ou de l'IIPE. Les appellations employées dans ce volume et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO ou de l'IIPE aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant à leurs frontières ou limites.

La publication de ce document a été financée grâce à la subvention de l'UNESCO et aux contributions de plusieurs États membres de l'UNESCO, dont la liste figure à la fin de ce document.

Titre de l'original :  
Increasing teacher effectiveness

Publié en 2004 par l'Organisation des Nations Unies  
pour l'éducation, la science et la culture  
7, place de Fontenoy, 75007 Paris

Ouvrage traduit de l'anglais

Maquette de couverture : Pierre Finot  
Composition : Linéale Production  
Imprimé en Espagne par Marco Gráfico, S.L.

ISBN 92-803-2258-3  
© UNESCO 2004

## Principes de la planification de l'éducation

Les brochures de cette collection sont destinées principalement à deux catégories de lecteurs : ceux qui occupent déjà des fonctions dans l'administration et la planification de l'éducation, dans les pays en développement comme dans les pays industrialisés ; et d'autres, moins spécialisés – hauts fonctionnaires et hommes politiques, par exemple – qui cherchent à connaître de façon plus générale le mécanisme de la planification de l'éducation et les liens qui la rattachent au développement national dans son ensemble. Ces brochures sont, de ce fait, destinées soit à l'étude individuelle, soit à des cours de formation.

Depuis le lancement de cette collection en 1967, les pratiques et les concepts de la planification de l'éducation ont subi d'importants changements. Plusieurs des hypothèses qui étaient sous-jacentes aux tentatives antérieures de rationaliser le processus du développement de l'éducation ont été critiquées ou abandonnées. Toutefois, si la planification centralisée, rigide et obligatoire, s'est manifestement révélée inadéquate, toutes les formes de planification n'ont pas été abandonnées. La nécessité de rassembler des données, d'évaluer l'efficacité des programmes en vigueur, d'entreprendre des études sectorielles et thématiques, d'explorer l'avenir et de favoriser un large débat sur ces bases s'avère au contraire plus vive que jamais, pour orienter la prise de décisions et l'élaboration des politiques éducatives.

La planification de l'éducation a pris une envergure nouvelle. Outre les formes institutionnelles de l'éducation, elle porte à présent sur toutes les autres prestations éducatives importantes dispensées hors de l'école. L'intérêt consacré à l'expansion et au développement des systèmes éducatifs est complété, voire parfois remplacé, par le souci croissant d'améliorer la qualité du processus éducatif dans son ensemble et de contrôler les résultats obtenus. Enfin, planificateurs et administrateurs sont de plus en plus conscients de l'importance des stratégies de mise en œuvre et du rôle joué à cet égard par les divers

mécanismes de régulation : choix des méthodes de financement, d'examen et de délivrance des certificats et diplômes, ou d'autres structures de régulation et d'incitation. La démarche des planificateurs répond à une double préoccupation : mieux comprendre la valeur et le rôle de l'éducation par l'observation empirique des dimensions particulières qui sont les siennes, et contribuer à définir des stratégies propres à amener le changement.

Ces brochures ont pour objet de refléter l'évolution et les changements des politiques éducatives et de mesurer leurs effets sur la planification de l'éducation ; de mettre en lumière les questions qui se posent actuellement en la matière et de les analyser dans leur contexte historique et social ; et de diffuser des méthodes de planification pouvant s'appliquer aussi bien aux pays en développement qu'aux pays industrialisés.

Afin d'aider l'Institut à bien identifier les préoccupations actuelles dans les domaines de la planification et de l'élaboration des politiques de l'éducation dans diverses parties du monde, un Comité de rédaction a été mis en place. Il comprend deux rédacteurs en chef et cinq rédacteurs associés, venus de différentes régions, tous éminents spécialistes dans leurs domaines respectifs. Lors de la première réunion de ce nouveau Comité de rédaction en janvier 1990, ses membres ont défini les sujets les plus importants à traiter dans les numéros ultérieurs sous les rubriques suivantes :

1. L'éducation et le développement.
2. L'équité.
3. La qualité de l'éducation.
4. Structure, administration et gestion de l'éducation.
5. Les programmes d'enseignement.
6. Coût et financement de l'éducation.
7. Techniques et approches de la planification.
8. Systèmes d'information, suivi et évaluation.

Chaque rubrique est confiée à un ou deux rédacteurs.

La collection correspond à un plan d'ensemble soigneusement établi, mais aucune tentative n'a été faite pour éliminer les divergences,

voire les contradictions, entre les points de vue exposés par les auteurs. L'Institut, pour sa part, ne souhaite imposer aucune doctrine officielle. S'il reste entendu que les auteurs sont responsables des opinions qu'ils expriment – et qui ne sont pas nécessairement partagées par l'UNESCO et l'IIPE –, elles n'en sont pas moins dignes de faire l'objet d'un vaste débat d'idées. Cette collection s'est d'ailleurs fixé comme objectif de refléter la diversité des expériences et des opinions en donnant à des auteurs venus d'horizons et de disciplines très variés la possibilité d'exprimer leurs idées sur l'évolution des aspects théoriques et pratiques de la planification de l'éducation.

Conscient de l'intérêt que de nombreux planificateurs et décideurs dans le monde portent à l'amélioration de la qualité de l'éducation, ainsi qu'au rôle central, sinon unique, des enseignants dans la transmission du savoir, le Comité de rédaction a demandé à Lorin Anderson, de l'Université de Caroline du Sud, de rédiger cet ouvrage, intitulé *Accroître l'efficacité des enseignants*. Dans cette nouvelle édition, l'auteur dresse une synthèse des dernières recherches menées sur l'efficacité des enseignants et leurs pratiques pédagogiques et il indique comment exploiter ces résultats pour accroître cette efficacité. Cette brochure constitue ainsi une source d'informations extrêmement précieuse pour tous les planificateurs, chercheurs et enseignants qui ont le souci d'accroître la qualité de l'éducation.

L'Institut souhaite remercier le professeur T. Neville Postlethwaite, co-rédacteur en chef, pour le rôle actif qu'il a joué dans sa préparation.

Gudmund Hernes  
Directeur, IIPE





## *Composition du Comité de rédaction*

- Président :* Gudmund Hernes  
Directeur, IIPE
- Rédacteurs en chef :* Françoise Caillods  
Directrice adjointe, IIPE
- T. Neville Postlethwaite  
(Professeur émérite)  
Université de Hambourg  
Allemagne
- Rédacteurs associés :* François Orivel  
IREDU, Université de Bourgogne  
France
- Eric Hanushek  
Université de Stanford  
États-Unis
- Claudio de Moura Castro  
Faculdade Pitágoras  
Brésil
- Kenneth N. Ross  
IIPE
- Richard Sack  
Consultant international  
France



## Préface

C'est en 1991 que la première édition de l'ouvrage de Lorin Anderson, intitulé *Accroître l'efficacité des enseignants*, a été publiée par l'Institut international de planification de l'éducation dans la collection « Principes de la planification de l'éducation ». Cette brochure a été utilisée principalement par des chercheurs qui, au sein de ministères de l'Éducation ou d'autres instances, ont mené des recherches sur différents aspects relatifs aux enseignants et à leurs pratiques pédagogiques. Elle a également été utile à des membres de divers organismes internationaux qui, au titre de leurs études, ont élaboré des questionnaires sur les enseignants. En 2003 notamment, lors de travaux réalisés dans le cadre d'un programme sur les indicateurs éducatifs mondiaux, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) se sont intéressées à certains instruments de mesure présentés par Anderson en annexe de l'édition 1991 de son ouvrage.

Au début de l'année 2003, le Comité de rédaction de la collection « Principes de la planification de l'éducation » a invité M. Anderson à rédiger une mise à jour de cette première édition. Faisant honneur à cette demande, le professeur Anderson a procédé à une révision complète de son ouvrage initial. Cette deuxième édition intègre de ce fait les acquis des recherches menées depuis la publication de la première version, c'est-à-dire au cours des 12 dernières années. Elle reflète par conséquent l'état des connaissances disponibles à ce jour sur l'accroissement de l'efficacité des enseignants.

Aujourd'hui encore, les traitements des enseignants représentent entre 70 et 90 % des budgets d'éducation de la plupart des pays. Les enseignants et leurs pratiques pédagogiques jouent un rôle majeur dans l'organisation du processus d'apprentissage. Des sommes énormes ont été investies dans les recherches sur les caractéristiques et les activités d'un « bon » enseignant ou d'un enseignant « efficace ».

Or les enseignants exercent leur métier dans des écoles qui possèdent des structures et appliquent des programmes bien déterminés. C'est l'enseignant qui aménage le cadre de sa classe, en organise et en gère le fonctionnement, définit le contenu précis du programme qu'il exposera aux élèves, le rythme et la séquence des leçons, la structure d'ensemble du cours (la durée et la forme respectives des temps consacrés à l'écoute ou aux activités par les élèves), les devoirs à faire à la maison, ainsi que les mécanismes d'évaluation qui lui permettront de savoir comment chaque élève « marche » et les mesures correctives à prendre. C'est l'enseignant qui détermine l'ambiance d'une classe et, en lien avec d'autres collègues, l'ambiance et les attentes d'une école. Certains enseignants organisent ces activités mieux que d'autres. Mais à quoi tient très précisément l'efficacité d'un enseignant ?

Si les planificateurs de l'éducation sont responsables des infrastructures, des équipements et des fournitures des écoles, de la disponibilité des ressources matérielles dans les classes et dans les écoles, de l'application des programmes, de la fourniture des manuels, ils doivent surtout veiller à la qualité des ressources humaines affectées à chacune de ces écoles. Une question importante qui se pose aux responsables chargés de la planification des ressources humaines dans les écoles concerne l'équité. Les écoles disposent-elles toutes d'un personnel de qualité équivalente ? Dans les bases de données sur les enseignants, à quels indicateurs les planificateurs doivent-ils se référer pour garantir une équité optimale de l'offre ? Comme le souligne Anderson dans son introduction, d'autres aspects de l'enseignement retentissent bien évidemment sur les résultats scolaires. Mais l'étude des aspects qui, chez les enseignants et dans leurs pratiques pédagogiques, affectent l'apprentissage permettra au lecteur de mieux comprendre ce qu'il doit faire lorsqu'il planifie les ressources humaines affectées aux écoles. Cette brochure ne manquera pas non plus d'intéresser les responsables de la formation initiale et de la formation continue des enseignants, de même que les inspecteurs, les conseillers pédagogiques et les administrateurs de centres de ressources éducatives.

En annexe, l'auteur présente un certain nombre d'instruments d'évaluation servant à mesurer différents aspects de la pédagogie en classe. Cette partie a été étoffée par rapport à la première édition et s'est enrichie d'éléments nouveaux ou plus complets.

Lorin Anderson, de l'Université de Caroline du Sud (États-Unis d'Amérique), a participé à de nombreuses recherches sur l'enseignement, tant aux États-Unis que dans d'autres pays. Le Comité de rédaction de la collection « Principes de la planification de l'éducation » a accueilli avec une vive satisfaction sa décision de rédiger une nouvelle édition de son ouvrage. Outre sa connaissance approfondie du sujet, il possède en effet une clarté et une aisance d'expression remarquables.

De nos jours, planifier l'éducation ne consiste pas tant à s'assurer que tous les élèves vont à l'école, mais à s'assurer que les élèves apprennent effectivement quelque chose en classe. L'objectif premier de la planification de l'éducation n'est donc plus la quantité, mais la qualité de l'éducation. Le rôle de l'enseignant se situe dès lors au cœur du processus de planification. Tous ceux qui liront cet ouvrage y trouveront une excellente synthèse des connaissances actuelles sur l'efficacité des enseignants. Cette nouvelle édition connaîtra, à n'en pas douter, un succès aussi grand, sinon plus grand, que la première.

T. Neville Postlethwaite  
*Co-rédacteur en chef*



## Table des matières

Principes de la planification de l'éducation	5
Préface	11
Liste des encadrés, tableaux, figures	17
I. Le concept d'efficacité des enseignants	19
Qu'est-ce qu'un enseignant efficace ?	22
Quel est le rôle des enseignants dans l'apprentissage des élèves ?	25
Cadre conceptuel	28
Conclusion à l'intention des décideurs et planificateurs de l'éducation	32
II. Normes et structure des unités d'apprentissage	35
Objectifs	35
Unités d'apprentissage	39
Recommandations en vue d'une plus grande efficacité des enseignants	45
Recommandations à l'intention des décideurs et planificateurs de l'éducation	49
III. Environnement, climat et culture de la classe	53
L'environnement matériel	55
Le climat de la classe	56
La culture de la classe	57
Évaluer l'environnement de la classe	60
Recommandations en matière d'efficacité des enseignants	61
Recommandations à l'intention des décideurs et planificateurs de l'éducation	64
IV. Organisation et gestion de la classe	67
L'organisation de la classe	68
La gestion de la classe	70
Recommandations en matière d'efficacité des enseignants	72

## Table des matières

	Recommandations à l'intention des décideurs et planificateurs de l'éducation	75
V.	La structure des cours	79
	Le cours	79
	Recommandations en matière d'efficacité des enseignants	87
	Recommandations à l'intention des décideurs et planificateurs de l'éducation	90
VI.	La communication entre enseignants et élèves	93
	Structurer-solliciter-répondre-réagir :	
	les outils de l'enseignant	94
	Dialogue et discours « orienté »	95
	Démontrer et modéliser	96
	Recommandations en matière d'efficacité des enseignants	97
	Recommandations à l'intention des décideurs et planificateurs de l'éducation	101
VII.	L'élève et son apprentissage	105
	Participation de l'élève durant les temps d'écoute	106
	Participation de l'élève durant les temps de travail	108
	Recommandations en matière d'efficacité des enseignants	110
	Recommandations à l'intention des décideurs et planificateurs de l'éducation	113
VIII.	Comment accroître l'efficacité des enseignants	115
	Surmonter la réticence des enseignants à l'égard du changement	115
	Soutenir les efforts des enseignants pour s'améliorer	119
	Recommandations à l'intention des décideurs et planificateurs de l'éducation	121
	Conclusion	124
	Références	125
	Annexes	141



## Liste des encadrés, tableaux, figures

- Encadré 1. Quinze critères pour définir un environnement d'apprentissage dynamisant
- Figure 1. Cadre conceptuel pour comprendre et accroître l'efficacité des enseignants
- Figure 2. Structure d'une unité d'apprentissage
- Figure 3. Classe, unités d'apprentissage et cours : une structure de type « gigogne »
- Tableau 1. Récapitulatif des caractéristiques d'un enseignant efficace
- Tableau 2. Le tableau taxinomique



## I. Le concept d'efficacité des enseignants

Investir dans l'éducation est essentiel, aussi bien pour l'épanouissement personnel que pour le développement économique. Aux termes de l'article 5 de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, l'enseignement primaire doit être universel et répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous les enfants. Par besoins d'apprentissage fondamentaux, on entend les outils essentiels de l'apprentissage et le contenu de base de l'enseignement que toute personne doit posséder pour pouvoir survivre, vivre et travailler dignement, améliorer la qualité de sa vie, prendre des décisions en connaissance de cause et poursuivre son apprentissage (UNESCO, 1996). Au plan économique, les pays en développement qui ont le plus bénéficié de leur intégration dans l'économie mondiale ont accompli de grands progrès sur la voie de l'enseignement primaire (Banque mondiale, 2002).

Compte tenu de la demande générée par le développement de la scolarité primaire et de la nécessité de disposer d'une main-d'œuvre toujours mieux formée, il est désormais capital pour les pays en développement d'investir dans l'enseignement secondaire. À ce jour, toutefois, plus de 40 pays ont un taux brut de scolarisation dans le secondaire inférieur à 40 %. Dans certains pays, moins de 20 % des actifs ont mené un cycle complet d'études secondaires (Lewin et Caillods, 2001). Dans les pays en développement, les diplômés de l'enseignement secondaire sont les futurs instituteurs de l'enseignement primaire. L'enseignement secondaire contribue aussi à une plus grande équité au sein de la société.

L'élargissement de l'accès à l'enseignement primaire et secondaire n'est pas sans incidence sur la qualité du corps enseignant. Durant les années 1990, l'accroissement de la population d'âge scolaire a été plus rapide que l'augmentation du nombre d'enseignants dans le monde. Dans les pays industrialisés eux-mêmes, la dégradation des conditions de travail et le faible niveau des salaires ont un effet

dissuasif sur les candidats potentiels à la carrière d'enseignant. Dans nombre de pays les moins avancés, la majorité des enseignants du primaire sont au mieux titulaires d'un diplôme d'études secondaires et n'ont, pour la plupart, jamais eu accès à une formation professionnelle (UNESCO, 2002). Comme l'indique Hallak (2000, p. 1), « les taux de scolarisation sont ... en hausse dans la plupart des régions, mais la qualité de l'éducation en a pâti. L'éducation pour tous, c'est bien beau, mais l'éducation de qualité pour tous, c'est une autre histoire ».

Éducateurs et chercheurs réfléchissent depuis de nombreuses années aux facteurs de réussite scolaire. Tout concourt à penser que l'école compte pour beaucoup dans la réussite des élèves et que les enseignants y contribuent pour une part non négligeable. Plus précisément, les différences d'efficacité entre les enseignants sont très largement responsables des différences d'apprentissage entre les élèves, bien plus que ne le sont les différences concernant les effectifs et l'hétérogénéité des classes (Darling-Hammond, 2000). Les résultats sont nettement moins bons et l'apprentissage (c'est-à-dire les progrès scolaires) sensiblement plus lent chez des élèves qui subissent une série d'enseignants inefficaces que chez des élèves qui bénéficient de plusieurs enseignants très efficaces (Sanders et Rivers, 1996). Il semble donc que l'efficacité (ou l'inefficacité) d'un enseignant ait un impact additif et cumulatif.

Quels sont les facteurs qui contribuent à l'efficacité d'un enseignant ? On constate avec satisfaction que les recherches effectuées ces 15 dernières années sur cette question aboutissent à des résultats convergents (Brophy, 2001 ; Creemers, 1999 ; Hay McBer, 2000 ; Scheerens, 2003). Certains de ces facteurs correspondent à ce que l'on appelle les « caractéristiques de l'enseignant », c'est-à-dire des caractéristiques relativement stables qui concernent ou influent sur la manière dont l'enseignant exerce son métier. Le *tableau 1* recense 12 caractéristiques d'un enseignant, définies par Hay McBer (2000) à l'issue d'une étude à grande échelle réalisée au Royaume-Uni. Elles sont classées en quatre « groupes » : professionnalisme, réflexion/raisonnement, attentes et leadership.

**Tableau 1. Récapitulatif des caractéristiques d'un enseignant efficace**

Groupe	Caractéristique	Description
Professionnalisme	Engagement	Volonté de faire tout son possible pour chaque élève et pour la réussite de tous
	Confiance	Confiance dans sa capacité à être efficace et à relever des défis
	Fiabilité	Attitude cohérente et juste ; respect de ses engagements
	Respect	Conviction que tous les individus ont de l'importance et méritent le respect
Réflexion/raisonnement	Réflexion analytique	Aptitude à la pensée logique, à l'analyse et à l'identification des relations de cause à effet
	Réflexion conceptuelle	Aptitude à définir schémas et interactions, même quand il y a abondance de détails
Attentes	Désir d'amélioration	Quête incessante de nouveaux défis et objectifs à atteindre pour les élèves et l'école
	Curiosité	Désir de découvrir et d'aller au fond des choses ; curiosité intellectuelle
	Esprit d'initiative	Désir d'action immédiate afin d'anticiper et de devancer les événements
Leadership	Flexibilité	Capacité et volonté de s'adapter à une situation et de changer de tactique
	Responsabilité	Désir et capacité de fixer des objectifs et des paramètres clairs et précis et de rendre les autres responsables de leurs performances
	Soif d'apprendre	Désir et capacité d'aider les élèves à apprendre et à devenir des apprenants confiants et autonomes

Source : Adaptation de Hay McBer, 2000.

Des caractéristiques comparables ont été définies par d'autres chercheurs. Par exemple, « engagement » et « désir d'amélioration » se combinent pour former ce que Slavin, Madden, Dolan et Wasik (1995) appellent « acharnement » et qu'Anderson et Pellicer (1998) nomment « tolérance zéro pour l'échec ». De même, « confiance » correspond à ce que Ashton et Webb (1986) appellent « auto-efficacité ». En dépit des différences de dénomination, les études menées par différents chercheurs dans des environnements variables ont montré l'existence d'un lien entre les caractéristiques d'un enseignant décrites au *tableau 1* et l'efficacité d'un enseignant.

Il est à noter toutefois que les caractéristiques de l'enseignant n'ont pas d'incidence directe sur son efficacité, mais une incidence indirecte et pondérée par l'effet qu'elles produisent sur la façon dont l'enseignant organise sa classe et en gère le fonctionnement. Pour reprendre les termes de Bloom (1972), ce que l'enseignant *est* influe sur ce que l'enseignant *fait* ; ce que l'enseignant *fait* influe à son tour sur ce que les élèves apprennent, en termes de contenu et de quantité (*figure 1*). Le présent ouvrage analyse ce que les enseignants font en classe, la manière dont ce qu'ils font se répercute sur l'apprentissage des élèves et leurs résultats, ainsi que les moyens dont disposent les décideurs et les planificateurs de l'éducation pour aider les enseignants à améliorer leurs pratiques.

### *Qu'est-ce qu'un enseignant efficace ?*

Les enseignants efficaces sont ceux qui atteignent les objectifs qu'ils se sont fixés ou qui leur ont été assignés par d'autres (ministères de l'Éducation, législateurs et autres agents de l'État, administrateurs scolaires, par exemple). C'est pourquoi ceux qui étudient l'efficacité des enseignants et cherchent à l'améliorer doivent avoir connaissance des objectifs qui leur sont imposés et/ou de ceux qu'ils se fixent eux-mêmes.

Une corollaire de cette définition est que les enseignants efficaces doivent posséder les connaissances théoriques et pratiques nécessaires à la réalisation de ces objectifs et être capables de bien exploiter ces connaissances pour les atteindre. Selon Medley (1982), la possession

des connaissances théoriques et pratiques s'inscrit à la rubrique « compétences de l'enseignant » tandis que l'utilisation de ces connaissances théoriques et pratiques en classe relève des « performances de l'enseignant ». Ainsi, ceux qui étudient l'efficacité des enseignants et tentent de la comprendre doivent pouvoir rattacher les compétences et les performances de l'enseignant à la réalisation de ses objectifs (c'est-à-dire à « son efficacité »).

De cette définition de l'efficacité des enseignants découlent implicitement quatre grands postulats. Le premier est que les enseignants efficaces sont en général conscients de leurs objectifs et s'emploient activement à les atteindre. Ces objectifs orientent à leur tour leur manière d'organiser leur travail, de se comporter et les interactions que se produisent en classe. Cela ne signifie pas pour autant que les enseignants efficaces sont toujours conscients des objectifs ; en fait, cette conscience leur manque lorsque ces objectifs leur ont été assignés par d'autres. Pour reprendre la terminologie en usage dans le champ éducatif, ces « objectifs fixés par d'autres » sont appelés « normes » (parfois aussi « normes de contenu » ou « niveau du programme scolaire »). Autrement dit, ce sont des objectifs imposés de l'extérieur qui indiquent ce que les élèves sont censés apprendre et être capables de faire grâce à l'enseignement qu'ils reçoivent.

Cela ne veut pas dire non plus que toutes les pensées et les actions des enseignants doivent (ou devraient) toujours se rapporter à la réalisation de tel ou tel objectif. Comme tout le monde, les enseignants agissent souvent simplement pour agir, sans chercher à atteindre un quelconque objectif. Cette définition renferme en réalité un deuxième postulat selon lequel l'enseignement est un acte intentionnel et raisonné. « L'enseignement est un acte intentionnel parce que l'on enseigne toujours dans un but déterminé, le plus souvent pour faciliter l'apprentissage. L'enseignement est un acte raisonné parce que les enseignants jugent que ce qu'ils enseignent à leurs élèves est utile » (Anderson *et al.*, 2001, p. 3).

Le troisième postulat, qui est implicitement contenu dans cette définition et évoqué dans le paragraphe précédent, est que la grande

majorité des objectifs des enseignants concernent ou devraient concerner directement ou indirectement l'apprentissage de leurs élèves. Un exemple de l'intérêt porté directement à l'apprentissage est celui de l'enseignant qui déclare vouloir rendre ses élèves capables de faire la différence entre les faits et les opinions ou bien entre la réalité et l'imaginaire. Par contre, un enseignant qui s'ingénie à réduire le niveau des comportements perturbateurs dans sa classe parce qu'il estime que cette diminution est une condition préalable et nécessaire est l'exemple même d'un intérêt indirect porté à l'apprentissage. Il est évident que si les objectifs des enseignants sont exprimés en termes de connaissances acquises par leurs élèves, comme l'affirme Medley (1982, p. 1894), « l'efficacité des enseignants doit être définie et ne peut être évaluée qu'en termes de comportements et d'apprentissage des élèves, et non de comportements des enseignants ». À cet égard, il est intéressant de noter que la Banque mondiale (1990, p. 62) recommande que « les pays doivent mettre l'accent sur *l'acquisition des connaissances* par les enfants et en faire le principal objectif de leur action ».

Le quatrième postulat est qu'aucun enseignant n'est efficace dans tous les domaines. Ainsi, un instituteur du primaire peut très bien réussir à faire comprendre à ses élèves des textes lus tout en ayant beaucoup de mal à leur enseigner les rudiments de la résolution des problèmes de mathématiques. Un professeur du secondaire peut être parfaitement capable d'initier à ses élèves à la beauté de la poésie, mais ne pas réussir à leur expliquer comment interpréter le symbolisme d'une série de romans. Le degré d'efficacité d'un enseignant dépend donc dans une certaine mesure des objectifs qu'il poursuit (Porter et Brophy, 1988).

De même, un instituteur d'école élémentaire peut se montrer excellent avec des élèves faibles tout en se sentant frustré de ne pas pouvoir motiver davantage les bons élèves. Un professeur de mathématiques du secondaire peut obtenir de très bons résultats avec des élèves désireux de maîtriser cette matière, mais se révéler incompetent face à des élèves qui ne voient pas l'intérêt d'apprendre les mathématiques. Ainsi, le degré d'efficacité d'un enseignant dépend aussi en grande partie des élèves qu'il enseigne.



Il semble néanmoins raisonnable de penser que les « enseignants efficaces » parviennent en général à atteindre les objectifs d'apprentissage fixés. En d'autres termes, il y a une certaine constance dans leur efficacité vis-à-vis de la situation dans la classe, au fil du temps et des objectifs. Néanmoins, comme on le verra dans la suite de l'ouvrage, leur efficacité ne tient pas au respect inflexible, et en toutes circonstances, d'un ensemble normalisé de comportements, d'activités, de méthodes ou de stratégies. En réalité, cette efficacité constante vient du fait que ces enseignants savent adapter leurs connaissances théoriques et pratiques à chaque situation pour être sûrs de parvenir à leurs fins. Faire ce qu'il faut pour atteindre leurs objectifs plutôt que d'adopter un certain comportement ou une certaine méthode ou technique : tel est le signe d'un enseignant efficace. En résumé, l'enseignant efficace est celui qui atteint assez régulièrement des objectifs – qu'il s'est fixés ou qui lui ont été assignés – qui, directement ou indirectement, intéressent l'apprentissage des élèves.

### *Quel est le rôle des enseignants dans l'apprentissage des élèves ?*

Les enseignants et l'enseignement qu'ils dispensent à leurs élèves ne sont que deux des facteurs complexes qui retentissent sur l'acquisition des connaissances. L'une des vérités premières de l'éducation est que les connaissances, les compétences, les aptitudes, les mentalités et les valeurs que possède un élève lorsqu'il quitte l'école ou la classe d'un enseignant dépendent en grande partie des connaissances, des compétences, des aptitudes, des mentalités et des valeurs qui étaient les siennes à son entrée à l'école ou dans la classe. En outre, ces connaissances, compétences, aptitudes, mentalités et valeurs qu'il détient à son arrivée résultent d'une combinaison complexe et subtile qui associe facteurs génétiques et milieu familial. Qui plus est, les différences qui existent parfois très tôt entre les enfants sont souvent accentuées par le choix de leurs parents à propos de l'école qu'ils vont fréquenter et par les décisions des enseignants et des parents quant aux programmes qu'ils vont suivre. Par conséquent, pour étudier et comprendre l'efficacité des enseignants, il est important de tenir compte aussi bien de la destination des élèves (définie en partie par les objectifs de l'enseignant) que de leur passé (qui dépend

en partie de leur constitution génétique, de leur milieu familial et de leur expérience préalable de l'école).

Outre ces facteurs génétiques et familiaux que l'enseignant ne peut influencer, les enseignants ne peuvent forcer le processus d'apprentissage : impossible d'ouvrir le crâne des élèves pour y verser les connaissances requises. La théorie stimulus-réponse pour expliquer le lien entre l'enseignement et l'apprentissage (c'est-à-dire les enseignants enseignent (stimulus) et les élèves apprennent (réponse)) est totalement désuète. Comme le soulignait Tyler (1949) il y a plus de 50 ans, l'apprentissage dépend des activités de l'élève : l'élève apprend grâce à ce qu'il fait et non grâce à ce que son enseignant fait ; soit il est attentif, soit il ne l'est pas ; soit il construit son savoir en conformité avec la construction du savoir voulue par l'enseignant, soit il ne le fait pas. Quelque 25 ans plus tard, Rothkopf (1976, p. 94) va encore plus loin que Tyler, poussant l'argumentation jusqu'à l'autre extrême : « L'élève a un pouvoir de veto absolu sur la réussite de l'enseignement. » L'enseignant ne peut pas forcer l'élève à écouter, ni construire du sens à sa place. Alors, que peut-il faire ? Quel est exactement le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage de l'élève ? Il est de créer les conditions propices pour réduire le risque de voir l'élève user de son pouvoir de veto et d'augmenter les chances de voir l'élève consacrer le temps et l'énergie nécessaires pour apprendre ce que l'enseignant souhaite lui enseigner. Le présent ouvrage se propose de montrer aux enseignants comment créer ces conditions propices et comment en tirer parti pour être plus efficaces.

À ce stade de la discussion, il arrive que certains éducateurs ou décideurs baissent les bras et déclarent que toute tentative pour accroître l'efficacité des enseignants est vaine. Après tout, si la composition génétique, le milieu familial et l'expérience scolaire antérieure de l'élève comptent davantage que l'école qu'il fréquente ou que les enseignants qui l'instruisent et s'il n'est pas possible d'identifier un ensemble normalisé de comportements, de méthodes, de techniques et de pratiques susceptibles de définir un enseignement plus efficace, à quoi bon s'interroger sur les moyens d'améliorer l'efficacité des enseignants ? La réponse à cette question (qui constitue l'argument de cet ouvrage) est triple.

Tout d'abord, les études menées sur de longues périodes (c'est-à-dire sur plus d'une semaine, un mois, un trimestre ou une année) montrent que les enseignants peuvent exercer et exercent réellement un impact considérable sur l'apprentissage de leurs élèves. L'un des exemples les plus frappants d'un tel impact à long terme de l'enseignement sur l'apprentissage est l'augmentation spectaculaire des différences de performances dont témoignent les résultats des élèves aux épreuves normalisées sur une période de huit ou dix ans. Il est essentiel de comprendre pourquoi les différences d'efficacité entre enseignants produisent des écarts si remarquables dans l'apprentissage des élèves.

Ensuite, les données empiriques démontrant l'influence qu'un enseignant peut avoir (et a effectivement) sur un élève ne manquent pas. La plupart des gens se souviennent de l'époque où ils allaient à l'école et d'un enseignant au moins qui les a particulièrement marqués. Grâce à cet enseignant, l'un aura compris une notion complexe, l'autre se sera intéressé à telle discipline, un autre encore se sera découvert une passion pour tel métier. Dans la mesure où ces réussites/acquis correspondent aux objectifs de l'enseignant, d'un organisme extérieur ou de l'élève lui-même, nul doute que ces enseignants se sont montrés efficaces. Il importe donc de comprendre ce qui explique leur efficacité.

Enfin, pour qu'un enseignant ait un impact sur l'apprentissage des élèves, il faut non seulement qu'il possède les connaissances théoriques et pratiques requises pour faciliter cet apprentissage mais aussi qu'il sache quand les exploiter pour atteindre les objectifs choisis ou acceptés pour les élèves. À cet égard, plusieurs éléments peuvent faire obstacle à l'efficacité des enseignants, étant donné qu'il leur est sans doute beaucoup plus facile d'être inefficaces qu'efficaces. Mais l'argument qu'il convient d'avancer ici est simple : le fait que certains enseignants ne possèdent pas les connaissances théoriques et pratiques requises, ne savent pas quand les exploiter ou n'adaptent pas leur manière de penser et de travailler aux besoins de leurs élèves ne va pas à l'encontre du concept d'efficacité des enseignants. Ces insuffisances rendent simplement la tâche plus difficile. Il faut donc comprendre comment aider les enseignants et les écoles dans lesquelles ils travaillent à devenir plus efficaces.

## Cadre conceptuel

Un cadre conceptuel est un modèle de la réalité où sont représentés les concepts clés utilisés pour la comprendre, ainsi que les interactions entre et à l'intérieur de ces concepts. Autrement dit, un cadre conceptuel sert en quelque sorte de loupe pour tenter de comprendre le monde. Le cadre conceptuel appliqué ici est illustré à la *figure 1*.

Il contient six concepts. Deux d'entre eux, les caractéristiques de l'enseignant et celles de l'élève, sont des « faits établis » dans la plupart des établissements scolaires. Les élèves fréquentent les écoles en fonction de leur zone d'affectation géographique ou du choix de leurs parents. Les professeurs enseignent dans les écoles en général pour plusieurs années. Par conséquent, aucun de ces concepts n'est susceptible d'apporter de grands changements à court terme. Pour reprendre l'expression de Bloom (1981), ni l'un ni l'autre n'est une « variable modifiable ». Mais, comme évoqué précédemment, il n'en reste pas moins important de prendre en compte les caractéristiques de l'enseignant et celles de l'élève si l'on veut analyser et comprendre l'efficacité des enseignants.

En revanche, les trois concepts de la colonne centrale de la *figure 1* sont manifestement modifiables. Qui plus est, on peut même s'attendre à ce que les changements apportés à ces concepts – programme scolaire, classe et enseignement – se traduisent par une augmentation ou une diminution de l'efficacité des enseignants. Les politiques mises en œuvre dans ces trois domaines risquent donc aussi d'avoir un impact, positif ou négatif, sur l'efficacité des enseignants.

Le premier concept (programme scolaire) contient les normes définissant les résultats d'apprentissage à atteindre par l'élève – ses objectifs. Le programme scolaire comprend en outre les unités d'apprentissage qui sont conçues pour aider les élèves à atteindre ces objectifs. Cette division du programme scolaire en unités d'apprentissage cohérentes et pertinentes est nécessaire pour plusieurs raisons, l'une d'elles étant que les enseignants ne peuvent pas enseigner simultanément toutes les normes. Néanmoins, comme on le verra au *chapitre II*, cette classification présente d'autres avantages. Lors

de la mise au point de ces unités d'apprentissage, il serait bon que les planificateurs et/ou les enseignants prêtent plus particulièrement attention à quatre questions essentielles :

1. Quels sont les normes/objectifs que les élèves doivent maîtriser durant la période d'enseignement affecté à l'unité d'apprentissage ? – l'apprentissage.
2. Quels sont les matériels et les stratégies pédagogiques à intégrer dans l'unité pour permettre à un grand nombre d'élèves d'atteindre de hauts niveaux d'apprentissage ? – l'enseignement.
3. Quels sont les instruments et/ou procédures d'évaluation à intégrer dans l'unité pour pouvoir obtenir des informations précises sur les performances d'apprentissage des élèves ? – l'évaluation.
4. Comment s'assurer que les normes/objectifs, l'enseignement et l'évaluation sont compatibles entre eux ? – l'adéquation.

Le concept figurant au bas de la deuxième colonne de la *figure 1* – la salle de classe – englobe l'environnement matériel, l'environnement psychologique (le climat) et l'environnement socioculturel (la culture), ainsi que la manière dont sont organisés et gérés les élèves et l'apprentissage à l'intérieur de ces environnements. L'enseignant « donne le ton » à sa classe, notamment en établissant des règles et des habitudes et en adoptant des attitudes de gestion préventive, qui, à leur tour, influent sur le comportement des élèves dans la classe.

L'environnement, le climat et la culture d'une salle de classe sont traités au *chapitre III*, tandis que les aspects relatifs à l'organisation et à la gestion d'une classe sont abordés au *chapitre IV*.

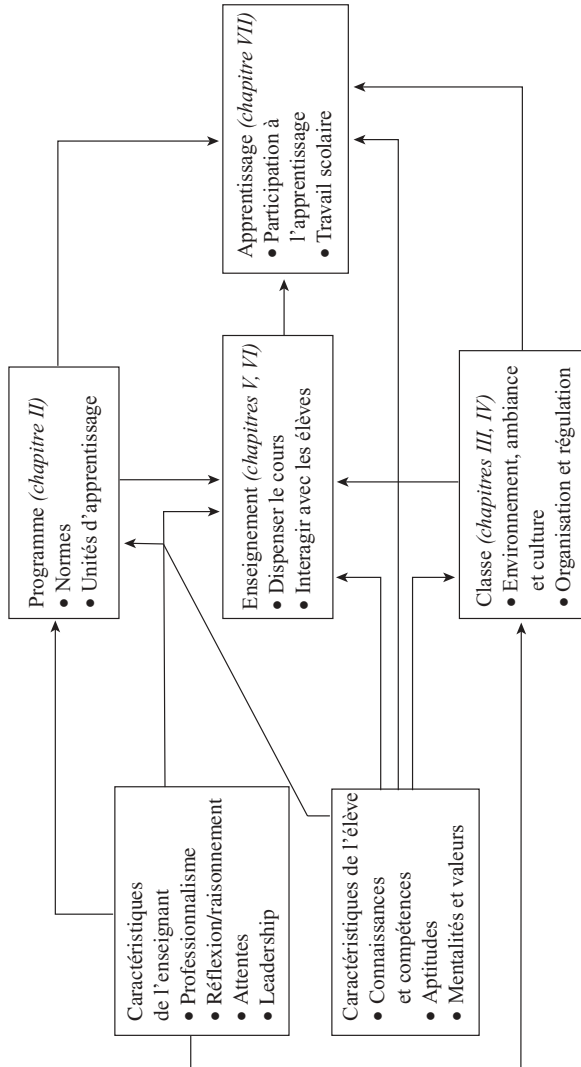
Le concept intermédiaire de la deuxième colonne de la *figure 1* (enseignement) désigne la façon dont les enseignants structurent et dispensent leurs cours et dont ils entrent en interaction, orale ou non, avec leurs élèves. Le *chapitre V* analyse la structure et le mode de présentation des cours, tandis que le *chapitre VI* est consacré aux interactions entre les enseignants et leurs élèves.

Le dernier concept présenté à la *figure 1* concerne l'apprentissage de l'élève. Contrairement aux résultats scolaires, l'apprentissage de l'élève est un processus. Les résultats scolaires

indiquent ce qu'un élève a appris (ce qu'il sait ou est capable de faire) à un instant donné. L'apprentissage de l'élève, en revanche, exprime l'évolution de ses résultats au fil du temps. En d'autres termes, si un élève ignore quelque chose au début d'une unité d'apprentissage et qu'il la connaît (et la connaît parfaitement bien) à la fin de cette unité, c'est donc qu'il aura appris. Puisque l'apprentissage est un processus, il est possible de recueillir des informations sur l'apprentissage pendant son déroulement. Deux indicateurs de l'apprentissage – le degré de participation de l'élève à son apprentissage et la qualité de son travail scolaire – sont analysés en détails au *chapitre VII*.

Les flèches de la *figure 1* indiquent la direction des incidences prévisibles entre les différents concepts et à l'intérieur de ces concepts. Il peut s'agir d'influences directes ou indirectes. Les flèches reliant deux concepts adjacents indiquent les influences qui s'exerceraient directement entre ceux-ci. Par exemple, on suppose que l'apprentissage de l'élève est *directement* influencé par le programme scolaire, l'enseignement, la classe et les caractéristiques de l'élève. Ces quatre concepts sont directement reliés par des flèches au concept d'apprentissage de l'élève. Il est à noter que le dernier concept (caractéristiques des enseignants) n'est pas censé influencer *directement* sur l'apprentissage, aucune flèche ne reliant ces deux concepts entre eux. Par contre, on considère que les caractéristiques de l'enseignant exercent une incidence *indirecte* sur l'apprentissage de l'élève par le biais de l'influence directe qu'elles ont sur le programme scolaire, la classe et l'enseignement.

**Figure 1. Cadre conceptuel pour comprendre et accroître l'efficacité des enseignants**



Le modèle présenté à la *figure 1* est conçu pour être heuristique. Selon les termes de Krathwohl (1994, p. 182), « Les cadres heuristiques ont l'intérêt de stimuler la réflexion et, par là même, d'aboutir bien souvent à des connaissances et interprétations nouvelles ». Cette formule exprime parfaitement le but implicitement recherché dans la *figure 1*. On pourrait certes élaborer des cadres plus complets qui intégreraient, par exemple, d'autres concepts, tels que l'organisation et l'administration de l'école, les politiques appliquées en matière d'orientation et d'évaluation des élèves ou la préparation et les effectifs des enseignants. Mais cet ouvrage concerne d'abord l'efficacité des enseignants et non l'efficacité des écoles, l'analyse des politiques ou la formation des enseignants. Tout cadre conceptuel élaboré pour comprendre et accroître l'efficacité des enseignants s'articule autour de quatre concepts fondamentaux qui constituent le cœur de notre ouvrage : le programme scolaire, la classe, l'enseignement et l'apprentissage.

### *Conclusion à l'intention des décideurs et planificateurs de l'éducation*

Les chapitres de cet ouvrage reprennent les divers concepts exposés dans le cadre théorique décrit ci-dessus. Le numéro du ou des chapitres correspondants est indiqué entre parenthèses dans la *figure 1*.

Chaque chapitre décrit et illustre les concepts et les principes de base associés à l'efficacité des enseignants ; chaque chapitre comporte également un ensemble de recommandations susceptibles d'accroître l'efficacité des enseignants et qui portent sur ce que les enseignants doivent savoir et être capables de faire pour être efficaces dans leur classe. Les prochains chapitres contiennent en outre une deuxième série de recommandations destinées aux décideurs et aux planificateurs de l'éducation aux niveaux local, régional et national et qui mettent plus spécialement l'accent sur ce que ces deux groupes peuvent (et devraient peut-être) faire pour créer les conditions et fournir les ressources permettant aux enseignants de devenir de plus en plus efficaces. Dans les annexes sont décrits les instruments qui peuvent servir à recueillir des données sur des concepts et des principes choisis.



Grâce à une meilleure compréhension des concepts et des principes de base et aux données recueillies sur les pratiques éducatives actuelles, les décideurs, les planificateurs de l'éducation et les enseignants eux-mêmes seront mieux armés pour prendre les décisions qui finiront par accroître l'efficacité des enseignants.



## II. Normes et structure des unités d'apprentissage

Enseigner est un acte intentionnel et raisonné : intentionnel, parce que les enseignants enseignent dans un but déterminé qui est, le plus souvent, de faciliter l'apprentissage de l'élève ; raisonné, parce que les enseignants jugent que ce qu'ils enseignent à leurs élèves est utile. Le caractère raisonné de l'enseignement est lié aux objectifs que les enseignants choisissent pour leurs élèves ou que d'autres (ministères de l'Éducation, administrateurs scolaires, par exemple) ont choisis pour eux. Le caractère intentionnel de l'enseignement concerne la *manière* dont les enseignants décident d'aider les élèves à atteindre les objectifs, c'est-à-dire l'environnement d'apprentissage qu'ils créent et les activités et matériels qu'ils fournissent au sein de cet environnement (Anderson *et al.*, 2001).

### *Objectifs*

Diverses appellations ont été utilisées ces dernières décennies pour désigner les objectifs. Parmi les plus courantes, on peut citer les « finalités », les « buts » et les « résultats d'apprentissage visés ». Dans de nombreuses régions du monde, le mot « normes » ou, plus spécifiquement, « normes de contenu » ou « normes de programme », est le terme usité pour désigner des objectifs. En fait, les normes correspondent à des objectifs qu'il faut atteindre ou qui sont imposés de l'extérieur, c'est-à-dire qu'un certain organisme ou un groupement professionnel extérieur établissent que les enseignants doivent enseigner certains objectifs à leurs élèves. Une liste de ces objectifs est publiée, qui sert ensuite de base à la planification des programmes scolaires. Dans ce cas, on parle d'un programme scolaire « basé sur des normes ». Le présent ouvrage utilisera indifféremment les termes « normes » ou « objectifs », chacun de ces mots pouvant se substituer à l'autre sans perte de sens.

Quelle que soit l'appellation retenue, les objectifs obéissent à une structure qui est très proche de celle utilisée en expression écrite :

sujet–verbe–objet (SVO). Le sujet est l'élève. L'objet désigne le contenu que l'élève est censé apprendre (comme l'actualité, les maladies, les mammifères, les polygones, le rythme, la structure des phrases, ...). Le verbe relie l'élève au contenu : il indique ce que l'élève doit faire ou apprendre avec ce contenu. Faut-il qu'il le mémorise, qu'il l'utilise ou qu'il y réfléchisse ? Au sein de cette structure commune, on peut ensuite trouver les objectifs suivants :

- L'élève (sujet) sera capable d'identifier (verbe) des noms dans des phrases (objet).
- Les élèves (sujet) apprendront à multiplier (verbe) deux nombres de trois chiffres (objet).
- L'élève (sujet) devrait comprendre (verbe) les causes de diverses maladies (objet).
- Les élèves (sujet) devraient être capables d'évaluer (verbe) dans quelle mesure le choix d'une certaine solution va vraiment résoudre le problème (objet).

Dans le cadre d'un programme d'enseignement basé sur des normes, il est indispensable que les enseignants comprennent ces objectifs. L'enseignant ne pourra expliquer à ses élèves les causes de différentes maladies que si lui-même saisit pleinement la signification du mot « comprendre » et des « causes de différentes maladies ». Il doit comprendre suffisamment bien ces mots et concepts pour pouvoir les enseigner à ses élèves. C'est ce que Shulman (1987, p. 15) appelle la « connaissance pédagogique du contenu », c'est-à-dire la connaissance dont un enseignant a besoin pour « convertir la connaissance qu'il possède d'un contenu sous des formes qui soient efficaces du point de vue pédagogique, mais néanmoins adaptables aux différences d'aptitudes et d'antécédents qui existent d'un élève à l'autre ».

Tout comme un cadre conceptuel est nécessaire pour comprendre l'efficacité des enseignants (voir *chapitre I*), un cadre conceptuel est nécessaire pour comprendre les objectifs, même s'il est différent. Un cadre élaboré récemment reprend la taxinomie des objectifs éducatifs établie par Bloom (Anderson *et al.*, 2001). À l'origine, la taxinomie de Bloom comportait six catégories, classées par rapport à un même

continuum de complexité : connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation.

Le nouveau cadre conceptuel diffère du premier sur quatre principaux points. Premièrement, les noms des catégories ont été remplacés par des verbes (ainsi le mot « application » est devenu « appliquer »). Il est donc plus facile de relier chacune des catégories taxinomiques avec la structure commune des objectifs. Deuxièmement, l'appellation de certaines catégories a été modifiée. À titre d'exemple, « compréhension » a été remplacé par « comprendre » (dans le sens de *entendre*, au lieu de comprendre dans le sens de *inclure*). Troisièmement, l'ordre des deux catégories principales a été changé : « synthèse » (« créer » dans la nouvelle version) a fait place à « évaluation » (« évaluer » dans la nouvelle version) qui correspond désormais à la catégorie la plus élevée. Quatrièmement, un axe supplémentaire a été ajouté pour exprimer l'aspect contenu (c'est-à-dire l'objet) de l'énoncé des objectifs. Mais, pour permettre de comparer des matières d'enseignement et des niveaux de classe différents, le contenu des matières a été remplacé par différentes formes de connaissances de ce nouvel axe. S'appuyant sur les vastes recherches menées en psychologie cognitive, quatre formes de connaissances ont été définies : factuelles, conceptuelles, procédurales et métacognitives. Le modèle final ainsi élaboré porte le nom de tableau taxinomique (voir *tableau 2*).

Comme on le voit dans le *tableau 2*, le tableau taxinomique comprend deux axes : un axe horizontal, directement dérivé de la taxinomie de Bloom (avec les six catégories de processus cognitif) et un axe vertical, avec les quatre formes de connaissances mentionnées ci-dessus. Pour placer un objectif sur le tableau taxinomique, il faut tout d'abord définir le verbe et l'objet. De fait, il est souvent plus facile de commencer par l'objet, puis de rechercher le verbe. Prenons l'un des objectifs cités plus haut : « L'élève sera capable d'identifier des noms dans des phrases. » L'objet est : « des noms dans des phrases ». Les noms sont des concepts ou des « catégories mentales ». Le verbe est : « identifier ». Si l'élève est censé identifier des noms dans des phrases qu'ils ont déjà vues, le verbe sera classé dans la catégorie « se souvenir ». En revanche, si l'élève est censé identifier

des noms dans des phrases qu'il n'a encore jamais rencontrées en se référant à ce qu'il comprend du concept de nom, le verbe sera classé dans la catégorie « comprendre ». Puisque ce dernier correspond en général à l'intention qui sous-tend un tel objectif, cet objectif prendra la forme suivante : « L'élève est appelé à comprendre les connaissances conceptuelles ».

Prenons un deuxième exemple : « L'élève apprendra à multiplier deux nombres à trois chiffres ». Dans cet exemple, « multiplier » est à la fois la fin du groupe verbal et le début du groupe complément d'objet. En tant qu'objet, « multiplier » fait référence à l'algorithme de multiplication des nombres entiers. Les algorithmes, comme les méthodes, les techniques ou autres, sont des procédures. En tant que verbe, « multiplier » indique que l'élève est censé utiliser sa connaissance de l'algorithme de multiplication et qu'il ne lui suffit pas de s'en souvenir ni de le comprendre. Dans la terminologie de la table taxinomique, utiliser signifie appliquer. Ainsi, cet objectif prendra la forme suivante : « L'élève est appelé à appliquer les connaissances procédurales. »

**Tableau 2. Le tableau taxinomique**

Connaissances	Processus cognitif					
	1	2	3	4	5	6
	Se souvenir	Comprendre	Appliquer	Analyser	Évaluer	Créer
A. Connaissances factuelles						
B. Connaissances conceptuelles						
C. Connaissances procédurales						
D. Connaissances métacognitives						

Deux tableaux – voir *annexes A* et *B* – ont été construits pour aider les enseignants à analyser les objectifs à la lumière du tableau taxinomique. *L'annexe A* développe les aspects relatifs aux

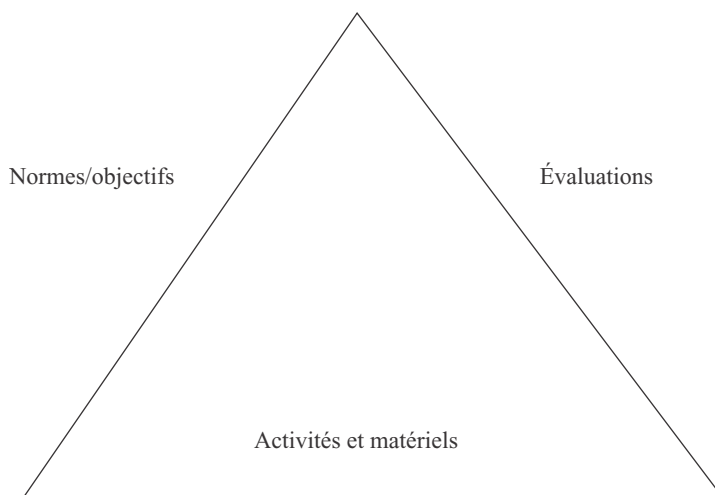
connaissances, l'*annexe B* ceux concernant le processus cognitif. Ces tableaux permettent aux enseignants de classer par catégories la plupart des objectifs qu'ils peuvent rencontrer. Ce système de classement permet aussi aux enseignants de mieux comprendre la signification des objectifs qu'ils fixent à leurs élèves ou ceux qui leur sont fixés par d'autres.

Les recherches menées dans le cadre de l'élaboration du tableau taxinomique montrent qu'il est possible de classer la plupart des objectifs actuels dans l'une des trois cases suivantes : se souvenir des connaissances factuelles (case A1), comprendre les connaissances conceptuelles (case B2) et appliquer les connaissances procédurales (case C3). Par conséquent, le fait de savoir comment enseigner et évaluer l'apprentissage des élèves dans chacune de ces trois cases contribuera à accroître l'efficacité des enseignants.

### *Unités d'apprentissage*

L'élément de base d'un programme scolaire est l'unité d'apprentissage. Par unité d'apprentissage, on entend un ensemble interdépendant d'objectifs, d'évaluations et d'activités et de matériels qui nécessitent plusieurs semaines (au moins trois en général) d'enseignement. Au plan pratique, une unité d'apprentissage correspond parfois à un chapitre de livre ou à un thème qui rassemble plusieurs éléments similaires (par exemple, une unité sur les équations du second degré, une unité sur les nouvelles, une unité sur les tremblements de terre et les volcans, une unité sur les explorateurs). La *figure 2* donne une représentation visuelle d'une unité d'apprentissage.

**Figure 2. Structure d'une unité d'apprentissage**



Comme l'indique la *figure 2*, les unités d'apprentissage possèdent trois composantes : objectifs, évaluations (y compris tests formels), et enfin activités et matériels. L'articulation entre ces trois composantes est schématisée par un triangle, illustrant ainsi la nécessité de relier ces trois composantes pour que les unités d'apprentissage soient efficaces et aident un maximum d'élèves à atteindre les objectifs et leur permettent d'en faire la démonstration lors des évaluations. À titre d'exemple, les évaluations portant sur une unité donnée doivent permettre de savoir dans quelle mesure les élèves ont atteint les objectifs propres à cette unité. De même, les activités et matériels contenus dans l'unité doivent être susceptibles de donner aux élèves les meilleures chances d'atteindre les objectifs fixés pour cette unité.

La cohésion des liens entre ces trois composantes correspond au degré *d'adéquation*. Selon Anderson (2002), le tableau taxinomique est un outil utile pour estimer le degré d'adéquation des



unités d'apprentissage. Le degré de concordance entre les objectifs et les évaluations – notamment lorsque les évaluations sont des tests formels – est appelé la *possibilité d'apprendre* (McDonnell, 1995 ; Muthen *et al.*, 1995). Estimer la possibilité d'apprendre fait donc partie du processus d'adéquation du programme scolaire. *L'annexe C* contient un formulaire permettant d'évaluer la possibilité d'apprendre sur une période de temps donnée (unité, trimestre ou année), accompagné d'un mode d'emploi et d'indications sur la façon d'en exploiter les résultats.

Pour garantir l'adéquation des activités et des matériels avec les objectifs, il faut que les enseignants comprennent les objectifs spécifiés dans l'unité (voir paragraphe précédent) et sachent définir les activités et les matériels les plus aptes à aider les élèves à atteindre ces objectifs. Comme on l'a vu précédemment, la plupart des objectifs actuels peuvent être classés dans l'une des trois cases du tableau taxinomique : se souvenir des connaissances factuelles, comprendre les connaissances conceptuelles ou appliquer les connaissances procédurales. On sait heureusement beaucoup de choses sur les pratiques d'enseignement de ces trois types d'objectifs.

### *Enseigner la mémorisation des connaissances factuelles*

Les connaissances factuelles désignent les connaissances qui sont mémorisées telles que l'élève les a reçues. En voici quelques exemples : mémoriser la façon de multiplier des nombres entiers, les principaux produits d'exportation des pays, comment s'écrivent les mots ou se souvenir des habitats de différents types d'animaux. La quasi-totalité de ce que contient un manuel scolaire ou de ce que dit un enseignant est suffisamment importante pour constituer un objectif de type « mémoriser des données factuelles ».

L'étendue potentielle des connaissances factuelles est si vaste que l'un des principaux aspects de cet enseignement – mémoriser des connaissances factuelles – consiste à attirer l'attention de l'élève sur les connaissances factuelles les plus importantes. Pour ce faire, les enseignants ont recours à ce que l'on appelle des « marqueurs verbaux » (« Faites attention à ceci ! », « C'est important ! », « Écrivez ceci ! », « Cela fera partie du prochain contrôle ! »). Dans

les manuels scolaires, la variété des polices de caractères utilisées (caractères gras, italiques, etc.) aide à repérer les données suffisamment importantes pour constituer des connaissances factuelles. Les titres et sous-titres ont la même fonction.

Puisque l'accent est mis sur la mémorisation, il incombe aux enseignants de proposer des aides ou des stratégies à cette fin. La musique (comme l'alphabet chanté), les moyens mnémotechniques (en anglais, la phrase « Every Good Boy Does Fine » aide les élèves à mémoriser les lignes de la clé de sol en musique) et les schémas graphiques (tels que diagramme de Venn et diagrammes de flux) en sont des exemples. Les stratégies de répétition (répéter les noms d'éléments d'une liste classés dans un certain ordre), d'élaboration (se représenter mentalement l'image d'une scène décrite dans un poème), d'organisation (regrouper des éléments ou faire un plan sommaire) et de contrôle de la compréhension (vérifier que ce qui est lu est compris) sont des stratégies de mémorisation qu'il est possible, et qu'il faut, enseigner aux élèves dans le cadre de la mémorisation des connaissances factuelles (Weinstein et Mayer, 1986).

Mémoriser les connaissances factuelles est une technique facile à acquérir, mais tout aussi facile à oublier. Il faut donc rappeler régulièrement aux élèves l'essentiel des connaissances factuelles. Ainsi, on ne peut pas attendre des élèves de primaire qu'ils mémorisent les rudiments de l'addition à l'issue d'une seule unité d'apprentissage. En revanche, y consacrer une ou deux minutes au début de chaque cours pour en rappeler les rudiments sera très bénéfique. Revoir régulièrement les points importants des connaissances factuelles aide les élèves à mémoriser des faits.

### *Enseigner la compréhension des connaissances conceptuelles*

Les connaissances conceptuelles impliquent des catégories et les interactions entre elles. Elles sont indispensables pour donner un sens aux mots employés dans la formulation des connaissances factuelles. Le sens de la phrase « Les courses de chevaux étaient autrefois connues comme étant le « sport des rois » » est compréhensible parce que chaque mot ou expression (« courses de chevaux », « connues », « sport ») peut être rattaché à un concept de base. En revanche, la

phrase « Le darou proique la tagon » est incompréhensible, car aucun lien ne peut être établi avec un quelconque concept.

Une fois construits, les concepts peuvent être associés de différentes manières. Les liens entre deux concepts sont appelés des « principes » (« Les objets ronds roulent »). Comme on l'a vu au *chapitre I*, des ensembles de concepts et leurs interactions constituent ce que l'on appelle des cadres conceptuels. Dès lors, les concepts déterminent la structure d'un contenu. Ils servent également de base à diverses théories (la théorie de la tectonique des plaques, la théorie du développement moral de Piaget, etc.).

Dans la mesure où les concepts représentent en réalité des catégories, les enseignants doivent aider les élèves à apprendre les caractéristiques ou particularités qui définissent telle ou telle catégorie. Prenons un exemple : « Qu'est-ce qui fait qu'une araignée est une araignée ? » Réponse : huit pattes, corps segmenté, exosquelette. Ces caractéristiques définissent le concept d'araignée. La même question – « Qu'est-ce qui fait que X est X ? » peut s'appliquer à n'importe quel autre concept (un sonnet, une guerre révolutionnaire, un nombre irrationnel, un tableau impressionniste).

Dans bien des cas, il est difficile d'identifier les caractéristiques qui définissent un concept. Prenons l'exemple d'un éléphant. Il est beaucoup plus facile de reconnaître un éléphant que de le définir à partir de ses caractéristiques physiques. Il convient alors d'adopter une approche plus inductive de l'enseignement pour aider les élèves à comprendre les connaissances conceptuelles. L'approche inductive commence par donner des exemples appartenant à la catégorie, puis des exemples ne faisant pas partie de la catégorie. Le cas échéant, elle peut donner exemples se rapprochant de la catégorie, c'est-à-dire des exemples qui correspondent approximativement, mais pas totalement à la catégorie. Ces exemples positifs, négatifs et approchants sont censés aider les élèves à comprendre plus facilement le ou les concepts spécifiés dans l'objectif.

Enfin, il vaut mieux enseigner les concepts en les rapprochant d'autres concepts plutôt qu'isolément. Dans ce cas, l'enseignant compare des concepts et souligne leurs différences jusqu'à ce que

chacun d'entre eux ait été compris. Prenons les concepts de migrant, de touriste et d'immigrant. Les examiner ensemble permettra certainement aux élèves de voir la différence entre : (a) pourquoi une personne se trouve dans un certain lieu ; et (b) combien de temps elle y reste (ou entend y rester). Établir des liens entre des concepts et au sein d'un même concept facilite la compréhension.

### *Enseigner l'application des connaissances procédurales*

Les connaissances procédurales désignent le fait de savoir faire quelque chose. Elles relèvent donc en général d'objectifs axés sur l'application (c'est-à-dire l'utilisation) des connaissances. Ce « quelque chose » à savoir faire peut désigner tant la réalisation d'exercices assez routiniers que la résolution de problèmes originaux. Les connaissances procédurales prennent souvent la forme d'une succession d'étapes à accomplir (faire d'abord ceci, puis cela, etc.). Dans certains cas, il faut suivre ces étapes dans un ordre bien déterminé ; dans d'autres, il faut décider de la prochaine étape. Dans l'un et l'autre cas, ces étapes forment une procédure. Les procédures portent différentes appellations selon les domaines, les plus courantes étant les techniques, les méthodes, les compétences et les algorithmes.

Lorsque l'on enseigne à des élèves la façon d'appliquer des connaissances procédurales, il est important de leur donner une vision d'ensemble de la procédure. Les représentations visuelles des connaissances procédurales, telles que diagrammes de flux, listes récapitulatives ou autres, sont donc utiles. De même, si la procédure comporte des étapes décisionnelles, les élèves doivent apprendre comment prendre une décision (quand réaliser l'étape 3a ? et quand réaliser l'étape 3b ?).

Les exemples forgés sont une aide essentielle pour enseigner l'application des connaissances procédurales. Ils permettent aux élèves de savoir exactement où ils en sont après chaque étape du processus. Ils leur montrent également que l'application des connaissances procédurales est systématique : impossible de passer rapidement d'une étape à l'autre, ni de sauter des étapes. Enfin, ils leur permettent de comprendre le raisonnement sous-jacent au fait de réaliser l'étape 3a plutôt que l'étape 3b.

Enfin, pour savoir appliquer des connaissances procédurales, il faut pratiquer. Autrement dit, il ne suffit pas de regarder les autres faire. Deux types d'exercices sont utiles en l'occurrence. D'abord, la « pratique guidée », où l'élève applique la procédure sous la surveillance étroite de l'enseignant, les fautes et les erreurs étant ainsi identifiées et corrigées le plus vite possible. Dans la pratique autonome, l'élève applique les connaissances procédurales sans aide ni intervention de l'enseignant. Le but d'une telle pratique est de permettre à l'élève d'être de plus en plus compétent et efficace dans l'application des connaissances procédurales.

### *Recommandations en vue d'une plus grande efficacité des enseignants*

Au vu des données recueillies à ce stade sur les objectifs et la structure des unités d'apprentissage, il est possible de formuler plusieurs recommandations à l'intention des personnes qui s'intéressent à l'amélioration de l'efficacité des enseignants. On en trouvera une description sommaire dans les paragraphes suivants.

- (i) *Les enseignants doivent comprendre clairement les objectifs qui définissent l'apprentissage recherché ou escompté.*

Le tableau taxinomique est un outil destiné à faciliter la compréhension des objectifs par les enseignants. Il illustre en outre la nécessité de comprendre ces objectifs dans la perspective de l'apprentissage de l'élève, c'est-à-dire les connaissances et les processus cognitifs associés que l'élève doit acquérir. Les objectifs inscrits dans une case donnée du tableau taxinomique signifient la même chose du point de vue de l'apprentissage recherché. Par exemple, les deux phrases suivantes, « L'élève sera capable de nommer correctement les composants d'une cellule » et « L'élève reconnaîtra les symboles employés pour indiquer la prononciation correcte des mots », sont des objectifs qui relèvent de la case A1 du tableau taxinomique, « Mémoriser des connaissances factuelles ». Il est de ce fait probable que les approches utilisées pour enseigner et évaluer ces objectifs seront identiques (ou très similaires).

- (ii) *Les enseignants doivent utiliser leur compréhension des objectifs pour concevoir des unités d'apprentissage appropriées et efficaces.*

Comme on l'a déjà vu à plusieurs reprises dans cette brochure, la plupart des objectifs actuels correspondent à l'une des trois cases du tableau taxinomique. Et, fort heureusement, les connaissances sur le mode d'enseignement des objectifs dans chacune de ces cases sont très vastes. S'appuyant sur ce qui précède, *l'annexe D* contient une liste récapitulative des meilleures pratiques pédagogiques par type d'objectif.

Avant de poursuivre, il importe de distinguer clairement *ce qui est* de *ce qui devrait être*. Ce n'est pas parce qu'une grande partie des objectifs actuels *appartiennent* à l'une des trois cases du tableau taxinomique que les objectifs *devraient appartenir* à l'une de ces trois catégories. En réalité, le tableau taxinomique permet aux enseignants et aux éducateurs d'analyser le large éventail des résultats d'apprentissage de l'élève qui peuvent être recherchés. Dans certains pays, les objectifs mettent davantage l'accent sur l'aspect « évaluer » et sur les « connaissances conceptuelles ». Les connaissances conceptuelles correspondent alors aux critères qui sont appliqués pour les évaluations. Ces critères varient selon la nature de ce qui est évalué (œuvres d'art, le caractère raisonnable d'une solution à un problème) et le but de l'évaluation (apprécier la valeur esthétique d'une boîte d'expédition par rapport à sa taille, étudier le rapport efficacité/rendement de la solution). Il est alors intéressant d'élaborer, pour cette case (et peut-être pour d'autres) du tableau taxinomique, une ou plusieurs listes récapitulatives semblables à celle présentée à *l'annexe D*.

On peut, dans ce but, faire appel à un groupe d'enseignants possédant une vaste connaissance pédagogique du contenu dans les domaines considérés. Bien conçues, de telles listes peuvent servir de base de référence commune à tous les enseignants et fournir un schéma directeur utile pour définir des unités d'apprentissage appropriées et adaptées aux objectifs spécifiés. Cette base de référence commune est susceptible de favoriser l'efficacité des enseignants à grande échelle

plutôt que d'aborder le problème de l'inefficacité d'un enseignant au niveau individuel.

Toutes ces listes récapitulatives – liste proposée à l'annexe D et listes élaborées par des groupes d'enseignants spécialisés – recensent les problèmes auxquels les enseignants doivent être attentifs lorsqu'ils préparent les unités d'apprentissage. Les enseignants doivent toutefois adapter leurs listes aux circonstances (à leurs élèves, aux conditions de travail). Ainsi, il est nécessaire d'intégrer des exemples positifs, négatifs ou proches dans les unités d'apprentissage axées sur la compréhension des connaissances conceptuelles. Ces exemples positifs, négatifs ou proches varieront en fonction des élèves, des ressources disponibles, ainsi que d'autres facteurs.

*(iii) Les enseignants doivent être conscients de la nécessaire adéquation du programme scolaire – c'est-à-dire du lien critique entre les objectifs, les évaluations et les activités et matériels pédagogiques.*

Les enseignants peuvent se servir du tableau taxinomique pour établir le degré global d'adéquation du programme scolaire et pour repérer les domaines où cette adéquation n'est pas satisfaisante ou optimale. Anderson (2002) recommande d'appliquer une procédure en quatre étapes. Cette procédure, élaborée à partir du tableau taxinomique, comprend les quatre étapes suivantes :

Premièrement, analyser chaque objectif et l'inscrire dans la case qui convient sur un premier exemplaire du tableau taxinomique. Deuxièmement, placer chaque activité pédagogique (avec les documents annexes qui l'accompagnent) dans la case qui convient sur un deuxième exemplaire du tableau taxinomique, en s'aidant des indices donnés par les verbes et les objets utilisés pour décrire l'activité. (Le descriptif des activités prend en général la forme SVO.) Troisièmement, placer chaque tâche d'évaluation (question ou problème) dans la case qui convient sur un troisième exemplaire du tableau taxinomique. Dans le cas de tests ordinaires, chaque élément est considéré comme une tâche d'évaluation et placé en conséquence. On peut alors calculer le pourcentage d'éléments figurant dans chaque case. Quatrièmement, comparer les trois exemplaires de tableaux

taxinomiques ainsi complétés – l'un à partir de l'analyse des objectifs, le second à partir des activités et matériels pédagogiques et le troisième à partir des évaluations.

Il y a adéquation totale quand toutes les cases des trois exemplaires de tableaux taxinomiques coïncident. Il y a adéquation partielle quand les objectifs, les activités et matériels, et les évaluations sont placés sur la même rangée, par exemple, mais dans des colonnes différentes (ou *vice versa*). Une adéquation partielle fournit des éléments de diagnostic particulièrement utiles aux enseignants qui souhaitent obtenir une meilleure adéquation avec le programme scolaire. Privilégier les connaissances procédurales plutôt que factuelles ou mettre l'accent sur la compréhension plutôt que sur l'analyse dans le cadre d'une activité pédagogique peut se révéler profitable et se traduire par une amélioration substantielle de l'adéquation.

Tout porte à croire que, pour estimer l'adéquation d'un programme, la méthode fondée sur les connaissances *et* les processus cognitifs est meilleure que toutes les autres. Selon Gamoran, Porter, Smithson et White (1997, p. 331) : « Pour prédire les progrès scolaires d'un élève à partir de la connaissance du contenu de l'enseignement, la méthode considérée à ce jour comme la plus efficace consiste en une description détaillée du contenu qui prend en compte les exigences cognitives par type de connaissances. »

Enfin, la notion d'adéquation, telle que définie dans le cadre du tableau taxinomique, fait référence à ce que les enseignants recherchent en termes d'apprentissage de l'élève, et non pas aux sujets ou aux contenus enseignés. C'est là un point important à ne pas négliger lorsque l'on analyse les activités et matériels pédagogiques. À cet égard, plusieurs questions méritent attention : Qu'est-ce que l'élève est censé apprendre en participant à cette activité ? Quelles connaissances doit-il acquérir ou construire ? À quels processus cognitifs faut-il faire appel ? L'unité d'apprentissage a-t-elle toutes les chances d'être plus efficace si l'attention est concentrée sur l'élève.



## *Recommandations à l'intention des décideurs et planificateurs de l'éducation*

Comprendre les objectifs et les utiliser pour concevoir et mettre en œuvre des unités d'apprentissage efficaces sont les deux premières étapes pour accroître l'efficacité des enseignants. Les objectifs et les unités d'apprentissage sont le fondement sur lequel doivent reposer tous les autres aspects de l'efficacité des enseignants. Dans une classe où le degré d'investissement des élèves est élevé, mais où le contenu scolaire est pauvre, les élèves apprennent peu (Weade et Evertson, 1988). Les décideurs et les planificateurs de l'éducation qui souhaitent aider les enseignants à mieux comprendre les objectifs, ainsi qu'à concevoir et à utiliser des unités d'apprentissage appropriées, sont invités à prendre en compte les recommandations ci-dessous.

- (i) *Si des tests ou des examens externes sont pratiqués pour étudier ou évaluer l'efficacité des enseignants, il est souhaitable d'estimer régulièrement la possibilité d'apprendre. Si celle-ci est faible, il faut tenter de l'améliorer pour pouvoir déterminer avec précision l'effet des autres aspects de l'efficacité des enseignants.*

Comme indiqué précédemment, la possibilité d'apprendre est un aspect de l'adéquation d'un programme scolaire. Mais elle a aussi une importance en soi, notamment si des examens externes de haut niveau sont pratiqués pour estimer ou évaluer l'efficacité des enseignants. Si l'on ne vérifie pas *ce qui* est enseigné aux élèves, toute tentative faite pour estimer *la qualité* de l'enseignement est vaine ou faussée. La raison en est simple : on obtient quasiment le même résultat pour un *excellent enseignement* de contenu qui *ne figure pas* dans l'examen externe que pour un *enseignement médiocre* de contenu qui *figure* dans l'examen externe. Pour avoir une bonne estimation de l'efficacité des enseignants, il est donc impératif que la possibilité d'apprendre soit grande. Divers instruments, tels que celui indiqué à l'*annexe C*, peuvent être utilisés de façon relativement régulière pour estimer la possibilité d'apprendre.

- (ii) *Les manuels des enseignants doivent être articulés autour des unités d'apprentissage et une attention particulière doit être portée à l'adéquation des objectifs, activités et matériels pédagogiques et évaluations.*

Du point de vue de la planification, mettre l'accent sur les unités d'apprentissage plutôt que sur les cours quotidiens offre quatre avantages. Tout d'abord, les unités d'apprentissage laissent suffisamment de temps pour enseigner aux élèves les relations d'interdépendance entre les objectifs des unités. Il est donc possible d'aider les élèves à découvrir progressivement les liens importants entre différents concepts, matériels, activités et thèmes ; la structure de l'unité les aide à voir la forêt aussi bien que les arbres.

En second lieu, les unités d'apprentissage laissent davantage de flexibilité aux enseignants dans l'organisation de l'emploi du temps. Si un enseignant manque de temps un jour, il peut reporter l'activité au lendemain. Cette flexibilité est un avantage non négligeable, car les activités ne se déroulent pas toujours comme prévu et le mode d'apprentissage des élèves est loin d'être linéaire et continu. En outre, il est fréquent que certains élèves aient besoin de davantage de temps que d'autres pour apprendre. Les unités d'apprentissage permettent aux enseignants de prendre en compte ces réalités spécifiques à leur classe.

En troisième lieu, les unités d'apprentissage créent un contexte qui permet d'interpréter les éléments présentés dans chaque cours. Ainsi, il est probablement plus facile de saisir la notion de rapports et de proportions dans le contexte d'une unité sur la sculpture qu'au travers de la présentation d'un cours isolé, en dehors de tout contexte. De même, l'importance des cours sur les différents styles de rédaction est souvent plus simple à comprendre dans le cadre d'une unité consacrée à la rédaction de nouvelles.

En quatrième lieu, les unités d'apprentissage, de par leur durée, donnent davantage d'occasion de développer et d'évaluer la réalisation des objectifs les plus complexes, c'est-à-dire ceux qui font intervenir des processus cognitifs, tels que évaluer ou créer, ou des connaissances métacognitives. Les élèves mettent en général plus de temps à

apprendre des processus cognitifs élaborés et à acquérir des connaissances métacognitives.

Dans le cadre des unités d'apprentissage, il ne s'agit pas d'une adéquation entre objectif et objectif, entre activité et activité ou entre question et question. Par contre, le tableau taxinomique peut être utilisé pour étudier les relations entre des ensembles ou des groupes d'objectifs, entre des ensembles ou des groupes d'activités et de matériels, ainsi que entre des ensembles de questions intégrées dans un ou plusieurs instruments d'évaluation.

*(iii) Organiser et proposer des ateliers pour aider les enseignants à enseigner efficacement dans le cadre d'un programme scolaire basé sur des objectifs.*

Les études semblent indiquer que de nombreux enseignants organisent leur programme à partir des activités réalisées en classe (c'est-à-dire ce qu'ils souhaitent que leurs élèves fassent) plutôt que des objectifs (c'est-à-dire ce qu'ils souhaitent que leurs élèves apprennent) (Peterson et Clark, 1986). Pour l'enseignant, les activités réalisées en classe peuvent sembler plus importantes que les objectifs. En effet, ces activités sont concrètes, elles sont effectuées sous la surveillance de l'enseignant et elles maintiennent les élèves occupés (et ont de ce fait une fonction régulatrice dans la classe). Par opposition, les objectifs sont abstraits et, du point de vue de l'apprentissage, ils dépendent de l'élève. Par ailleurs, les unités basées sur des objectifs peuvent générer des problèmes de régulation de la classe dans la mesure où certains élèves atteindront les objectifs plus rapidement que les autres.

Dans la mesure où le monde où les enseignants vivent et travaillent est orienté vers les activités, on peut s'attendre à ce que la transition vers un programme scolaire basé sur des objectifs soit délicate. Il faut aider les enseignants à opérer cette transition en toute quiétude et à percevoir l'impact positif d'un tel changement sur leur efficacité. Les compétences, le soutien psychologique et les résultats observables sont donc des éléments importants susceptibles de favoriser un enseignement efficace dans le cadre d'un programme scolaire basé sur des objectifs.



### III. Environnement, climat et culture de la classe

Dans le monde entier, l'essentiel de l'enseignement se déroule en classe. En règle générale, une classe regroupe une vingtaine d'élèves et un seul adulte, l'enseignant. Dans les pays en développement, les effectifs d'une classe dans les écoles primaires se situent en moyenne autour de 50 élèves, mais ils atteignent parfois la centaine (Siniscalco, 2002). Ce faible taux d'encadrement crée un déséquilibre naturel entre enseignement et apprentissage. Quand un enseignant s'adresse à sa classe, il est nécessairement contraint de cibler une large partie de son enseignement vers un grand groupe d'élèves, si ce n'est vers la classe entière. Même lorsqu'il s'occupe d'un élève en particulier ou d'un petit groupe d'élèves, il doit surveiller ce que font les autres élèves de la classe. Par ailleurs, dans ce contexte d'enseignement axé vers le groupe, ce que les élèves apprennent dépend dans une large mesure des caractéristiques personnelles que chacun d'eux apporte à la classe. Comme on l'a indiqué au *chapitre I*, le meilleur indicateur prévisionnel de ce qu'un élève sait et peut faire à l'issue d'un cycle de scolarité donné est déterminé par ce qu'il savait et pouvait faire au début de cette période. Par conséquent, si l'enseignement est fondé sur le groupe, l'apprentissage est très clairement une question d'individu.

Étant donné que les enseignants dispensent en général leur enseignement dans une classe, les conditions matérielles de cette salle et la perception qu'en ont les élèves peuvent contribuer à rendre les enseignants plus ou moins efficaces. S'il souhaite réduire le déséquilibre entre enseignement et apprentissage, l'enseignant doit créer une classe qui favorise un enseignement *et* un apprentissage efficaces. Pour ce faire, il peut modifier ou agir sur l'environnement matériel ou psychologique, ou les deux.

L'environnement matériel existe indépendamment des personnes qui l'occupent. Quand on entre dans une classe vide, on regarde l'environnement matériel. Et, puisque cet environnement est indépendant des personnes, il est relativement facile de le modifier.

Pupitres, chaises et tables peuvent être disposés de différentes manières. La peinture, les revêtements muraux, les œuvres d'art et les plantes peuvent contribuer à rendre l'environnement matériel plus attrayant. Des équipements, des livres et autres matériels peuvent aussi être apportés pour élargir les possibilités d'apprentissage dans cet environnement.

À l'inverse, l'environnement psychologique n'existe que dans l'esprit de ceux qui l'occupent. Si l'on demandait à plusieurs élèves de décrire (ou de dessiner) l'environnement matériel d'une classe, on obtiendrait probablement des descriptions (ou des dessins) très similaires. Mais, si l'on demandait à ces mêmes élèves de décrire l'environnement psychologique de cette classe, ces descriptions seraient sans doute très différentes. Pour l'un, la classe sera perçue comme un lieu chaleureux et accueillant. Pour un autre, elle apparaîtra froide et hostile. Ces différences de perception du climat de la classe compliquent considérablement l'enseignement en classe.

Pour faciliter cet enseignement, l'enseignant doit créer un environnement psychologique perçu de manière *positive* et *similaire* par ses élèves. Pour que ses élèves donnent le meilleur d'eux-mêmes, il faut qu'il règne une bonne ambiance dans la classe. Il faut aussi que ses élèves aient une perception assez proche (ou commune) de leur classe afin que s'y développe une culture motivante et exploitable. La culture d'une classe représente le système de croyances, de valeurs et de modes de construction de la réalité que partagent les enseignants et les élèves. Elle définit les règles selon lesquelles les actions réalisées par les individus présents dans la classe seront perçues, comprises, prises en compte et évaluées (Goodenough, 1981). En d'autres termes, si le *climat de la classe* concerne l'environnement psychologique de cette classe tel qu'il *est perçu* par chaque élève, la *culture de la classe* concerne l'environnement psychologique tel qu'il *devrait être perçu* par tous les élèves de cette classe.

Ce chapitre étudie les différences existant entre l'environnement matériel et l'environnement psychologique de la classe, les rapports entre ces deux types d'environnement et l'importance d'une culture positive de la classe. Il s'achève par une série de recommandations destinées à améliorer l'environnement global d'une classe.

## *L'environnement matériel*

L'environnement matériel de la classe comprend plusieurs variables, telles que l'aménagement de la classe (Bennett, 1987), l'équipement et le matériel (Ainley, 1987), les effectifs (Glass, 1987) et la disposition des sièges (Weinstein, 1987). C'est sans doute Ainley (1987, p. 539-540) qui décrit le mieux le rapport entre l'environnement matériel, l'enseignement et l'apprentissage :

« Dans la documentation issue de la recherche actuelle, on ne trouve guère d'éléments de preuve tangibles d'un effet sensible du matériel et des équipements disponibles des écoles sur la réussite scolaire. ... En revanche, de nombreux indices démontrent que l'environnement matériel de l'école ou de la de classe peut influencer sur le comportement des individus et sur leur attitude vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage ».

Comme mentionné au *chapitre I*, l'environnement matériel d'une classe a donc un impact indirect sur l'apprentissage de l'élève. Autrement dit, l'environnement matériel d'une classe influe sur ceux qui vivent dans cette classe (les enseignants comme les élèves), lesquels influent à leur tour sur la nature et la quantité de ce que les élèves apprennent réellement.

Parmi les éléments de l'environnement matériel qui, d'après les recherches, influent sur les individus présents dans une salle de classe, beaucoup relèvent du simple bon sens. Lorsque l'enseignant donne des informations à l'ensemble de la classe, chaque élève doit avoir une vue dégagée sur l'enseignant ou sur les informations qu'il présente. Lorsque les élèves sont invités à discuter entre eux, la disposition matérielle de la classe doit faciliter le débat (disposition en cercle) et non l'entraver (disposition statique en rangs et en colonnes). Si certains matériels et équipements sont nécessaires, ils doivent être aisément accessibles et en bon état de fonctionnement.

Malgré l'évidence de ces notions de simple bon sens lié, il existe de nombreuses différences liées à l'environnement matériel des classes, notamment dans les pays en développement. Qui plus est, le rapport

entre les différences d'environnement matériel et les différences d'apprentissage est particulièrement sensible dans ces pays. D'après Fuller (1986), l'existence de bureaux a un rapport direct avec un meilleur apprentissage des élèves. De son côté, Farrell (1989, p. 63) constate que « les enfants ... qui disposent de manuels et d'autres supports de lecture apprennent davantage que ceux qui n'en possèdent pas et ... plus ils ont de livres, plus ils apprennent ». Dans le même esprit, Elley (2001) affirme que les enfants qui reçoivent un très grand nombre de livres illustrés et intéressants (qui sont en quelque sorte « inondés de livres ») lisent davantage, mieux et plus vite.

### *Le climat de la classe*

Contrairement à l'environnement matériel, qui n'influe qu'indirectement sur l'apprentissage de l'élève, le climat de la classe peut influencer directement sur l'apprentissage de l'élève (selon la définition proposée à la *figure 1*). Le constat de Walberg (1987) à cet égard est que les différences de climat d'une classe à l'autre expliquent près de 30 % des variations entre les effets cognitifs, affectifs et comportementaux de la scolarité, au-delà de ce que l'on peut attribuer à d'autres paramètres, tels que les aptitudes ou le niveau scolaire des élèves à leur entrée à l'école. Walberg montre par ailleurs que trois composantes du climat d'une classe sont systématiquement liées à l'apprentissage des élèves : l'affect, le travail et l'organisation. Il semble que, lorsque ces trois composantes sont combinées, les enseignants efficaces sont capables de faire régner dans leur classe un climat qui, aux yeux des élèves, la rend accueillante, studieuse et bien organisée. Une description rapide de chacune de ces composantes est donnée ci-dessous.

Une *classe accueillante* est une classe où les élèves sentent un respect mutuel entre enseignants et élèves, des rapports positifs de coopération et un sentiment général de satisfaction. Une *classe studieuse* est une classe où les élèves perçoivent que certains objectifs bien déterminés à atteindre et qu'il leur incombe d'y parvenir. En outre, une grande partie du temps scolaire est consacrée à la réalisation de ces objectifs. Enfin, une *classe bien organisée* est une classe où les élèves estiment que le comportement et le travail que l'on attend d'eux sont clairement explicités et où les structures nécessaires sont



mises en place pour les faciliter. La troisième composante, l'organisation, est analysée plus en détail au *chapitre IV*.

Dans un passé plus récent, Baek et Choi (2002) font état d'une étude menée en République de Corée à l'aide d'une échelle de mesure de l'environnement scolaire, la « Korean Classroom Environment Scale » (KCES)<sup>1</sup>. Comme Walberg, cette échelle KCES comprend trois dimensions : interactions (participation, soutien de l'enseignant, affiliation) ; implication dans la réalisation des objectifs (investissement dans le travail, esprit de compétition) ; gestion et changements du système (ordre et organisation, clarté des règles, surveillance de l'enseignant, innovation). Il existe plusieurs points communs entre l'échelle KCES et le modèle de Walberg (l'investissement dans le travail est un sous-ensemble de l'implication dans la réalisation des objectifs ; l'organisation de la classe est un sous-ensemble de la gestion et des changements du système). Dans l'ensemble, les critères utilisés dans l'échelle KCES couvrent des domaines plus larges que les composantes de Walberg. Pour ce qui est du lien entre le climat d'une classe et la réussite scolaire, les résultats de l'étude de Baek et Choi sont néanmoins très proches de ceux de Walberg.

S'appuyant sur une étude de grande envergure réalisée au Royaume-Uni, Hay McBer (2000) définit neuf facteurs représentatifs d'un bon climat de la classe : clarté, équité, intérêt, ordre, participation, environnement matériel, sécurité, règles et soutien. Comme on peut le constater, ces facteurs se recoupent tout à fait avec ceux établis par Walberg et par Baek et Choi.

### *La culture de la classe*

Ainsi qu'on l'a déjà indiqué, la culture d'une classe désigne un système de valeurs et de conceptions communes. Si tous les individus présents dans une classe attachent de l'importance à une classe accueillante, studieuse et bien organisée, ces caractéristiques font partie de la culture de la classe. Parmi les éléments qui contribuent à définir la culture d'une classe, figurent les rôles et responsabilités des élèves

1. Évaluation de l'environnement éducatif coréen.

et des enseignants, les interactions entre enseignants et élèves d'une part et entre les élèves d'autre part, ainsi que l'importance et la nature de l'apprentissage. Si l'enseignant parle pendant la majeure partie du cours et qu'il attend de ses élèves qu'ils restent assis tranquillement à écouter, cette distribution des rôles fera progressivement partie de la culture de la classe. Si l'on attend des élèves qu'ils traitent avec respect leurs camarades, cette attitude de respect fera progressivement partie de la culture de la classe. Si l'enseignant accorde davantage d'importance à la date à laquelle l'élève doit rendre un travail qu'à la qualité de ce travail, cette hiérarchie des priorités deviendra elle aussi un élément constitutif de la culture de la classe.

**Encadré 1.   Quinze critères pour définir un environnement d'apprentissage dynamisant**

**La salle de classe**

1. Il règne un sentiment de respect mutuel entre les élèves et entre l'enseignant et les élèves (respect mutuel).
2. La diversité est considérée comme un atout à développer plutôt que comme un problème à résoudre (diversité).
3. Les procédures ont été assimilées et les responsabilités acceptées par les élèves (autodiscipline).

**Le programme scolaire**

4. Porte sur un contenu et des questions qui ont un rapport avec le monde extérieur à la classe et qui font le lien entre les connaissances nouvellement acquises par les élèves et ce qu'ils savent déjà et ont déjà expérimenté (authenticité).
5. Est interdisciplinaire et thématique, met en évidence les liens entre différentes matières (programme intégré).

**L'enseignement**

6. Prend la forme d'un dialogue entre l'enseignant et les élèves (enseignement dialogué).
7. Est structuré de façon à s'adresser à tous les apprenants (enseignement inclusif).
8. Donne l'occasion aux apprenants de construire leur propre savoir par l'expérimentation, l'exploration et la découverte (construction active des connaissances).

### **L'apprentissage**

9. Met l'accent sur les connaissances conceptuelles et aide à comprendre les idées importantes (apprentissage intelligent).
10. Permet aux élèves de percevoir les connaissances dans une perspective holistique (cohérence).

### **Les enseignants**

11. Développent une compréhension approfondie de leurs élèves (comprendre les élèves).
12. Sont des « apprenants modèles », qui transmettent leur soif constante d'apprendre et donnent des modèles sur la manière d'apprendre (apprenants modèles).

### **Les élèves**

13. Prennent une part active au processus d'apprentissage au lieu de se comporter en récepteurs passifs (investissement dans l'apprentissage).
14. Produisent un travail réalisé en collaboration et productif en équipe (coopération).
15. Se sentent responsabilisés au travers de l'apprentissage (responsabilisation).

Des chercheurs ont tenté de définir la culture idéale d'une classe dans le cadre du modèle d'écoles accélérées (Finnan et Swanson, 2000). Une culture de classe efficace est ici exprimée en termes d'environnements d'apprentissage dynamisants sur la base de 15 critères (cf. *encadré 1*).

Comme indiqué dans *l'encadré 1*, ces quinze critères donnent une vue d'ensemble de la culture d'une classe sous différents angles : la salle de classe, le programme scolaire, l'enseignement et l'apprentissage, les enseignants et les élèves. L'accent est mis sur le respect mutuel, l'autodiscipline, l'authenticité de l'apprentissage, l'enseignement inclusif, le rôle de modèle que joue l'enseignant au niveau de l'apprentissage et la responsabilisation des élèves. On peut d'ores et déjà affirmer que ce type de culture de classe est plus propice à la réussite scolaire (Finnan, Schnepel et Anderson, 2003).

L'importance d'un système de valeurs et de convictions communes pour l'efficacité d'un enseignement est aussi une idée que partagent Hill et Crévola (1997). Parmi les principales valeurs et convictions qu'ils mentionnent, figurent : (a) la conviction que tous les élèves sont capables d'atteindre des objectifs de haut niveau si on leur donne suffisamment de temps et de soutien ; et (b) la confiance des enseignants dans leur propre efficacité (c'est-à-dire qu'ils sont *capables* de réussir à enseigner aux élèves ce qu'ils ont mission d'enseigner).

Enfin, la nécessité d'être attentif à la culture d'une classe est soulignée par Alton-Lee, Nuthall et Patrick (1993, p. 82-83) : « Si l'on focalise son attention sur la dimension pédagogique sans prêter attention à la culture de la classe, on passe à côté de plusieurs aspects fondamentaux de l'apprentissage et du bien-être des élèves de la classe. »

### *Évaluer l'environnement de la classe*

Plusieurs instruments ont été élaborés pour évaluer l'environnement d'une classe. Les plus valables d'entre eux du point de vue technique sont au nombre de cinq : *Learning Environment Inventory* (Fraser, 1978), *My Class Inventory* (Walberg, 1974), *Classroom Environment Scale* (Trickett et Moos, 1973), *Individualized Classroom Environment Questionnaire* (Rentoul et Fraser, 1979) et *Korean Classroom Environment Scale* (Baek et Choi, 2002). Cette dernière échelle est particulièrement instructive, car elle illustre à la fois la faisabilité et la nécessité d'adapter les inventaires des environnements d'apprentissage en fonction des pays.

L'*annexe E* présente une grille de huit rubriques qui a été mise au point par Emmer, Sanford, Clements et Martin (1982) pour évaluer l'environnement matériel et psychologique d'une classe. L'*annexe F* contient une explication sommaire des huit rubriques de cette grille d'évaluation. Les trois premières se rapportent à l'environnement matériel d'une classe, les trois suivantes à l'investissement des élèves dans le travail et les deux dernières à la dimension affective de la classe. Comme on l'a mentionné antérieurement, les grilles d'évaluation de l'organisation d'une classe font l'objet du prochain chapitre.

L'*annexe G* propose une grille d'évaluation qui peut servir à déterminer dans quelle mesure une classe offre un environnement d'apprentissage dynamisant. À l'*annexe H*, figure une explication des 15 critères appliqués dans cette grille.

Les grilles d'évaluation présentées aux *annexes E* et *G* sont plus spécialement réservées à l'usage d'observateurs extérieurs à une classe (tels que décideurs, administrateurs, inspecteurs et chercheurs). Elles peuvent néanmoins être utilisées par d'anciens élèves ou par des enseignants qui souhaiteraient faire un bilan de leur cours. Si ces grilles ne sont pas aussi fiables du point de vue psychométrique que les grilles précédemment citées, elles n'en sont pas moins utiles. Elles font par ailleurs référence aux recommandations énoncées à la fin du présent chapitre.

Une dernière remarque s'impose avant de poursuivre. Les instruments normalisés d'évaluation du climat d'une classe qui viennent d'être évoqués peuvent fournir des indications très pertinentes sur la culture d'une classe. Pour différencier le climat d'une classe et la culture d'une classe, il suffit de modifier en conséquence les critères d'analyse. Si c'est le climat de la classe qui retient l'attention, on mettra l'accent sur la moyenne des notes. Les écarts de notes seront le reflet des différences de perceptions de la classe par les élèves. Mais, si c'est la culture de la classe qui retient l'attention, on mettra l'accent d'abord sur la variabilité des notes, puis sur la moyenne des notes. Plus la variabilité sera faible, plus les élèves auront des perceptions communes et, partant, plus il y aura de chances que la classe possède une culture motivante et exploitable.

### *Recommandations en matière d'efficacité des enseignants*

Au vu des données recueillies à ce stade sur l'environnement d'une classe et son incidence sur l'efficacité des enseignants, il est possible de formuler trois recommandations d'ordre général à l'intention des personnes qui s'intéressent à l'amélioration de l'efficacité des enseignants. On en trouvera une description sommaire de ces recommandations dans les paragraphes suivants.

- (i) *Les enseignants doivent faire en sorte que l'environnement de leur classe soit attrayant et fonctionnel. La mise à disposition des équipements et matériels nécessaires contribue pour partie à rendre cet environnement fonctionnel.*

Plus simplement, une classe qui n'est ni attrayante ni fonctionnelle nuit à l'efficacité de l'enseignant. Un enseignant efficace tentera de créer un cadre attrayant et accueillant en mettant à profit les couleurs, la lumière, la température et les affichages. Une disposition adaptée des meubles contribue également à rendre une classe fonctionnelle. Les meubles seront disposés de telle sorte que les élèves soient tournés vers la ou les principales sources d'information (par exemple l'enseignant, le matériel audiovisuel), tout en ayant accès à d'autres sources ou à d'autres activités (tels que espaces de travail, ordinateurs) sans gêner leurs camarades de classe. Une étude expérimentale menée en Thaïlande met clairement en évidence l'importance d'une classe attrayante et fonctionnelle (Nitsaisook et Anderson, 1989).

- (ii) *Les enseignants doivent faire en sorte que l'atmosphère de la classe soit chaleureuse, mais néanmoins 'professionnelle'. Ils doivent donc porter autant d'attention aux besoins scolaires qu'aux besoins sociaux et affectifs de leurs élèves.*

Selon de nombreux éducateurs et chercheurs, les classes studieuses se caractérisent par le climat « professionnel » qui en émane. En d'autres termes, l'enseignant et ses élèves ont un travail à accomplir. Ce travail et la réalisation des objectifs qui s'y rapportent occupent une place prépondérante dans l'esprit des élèves et de l'enseignant. Du point de vue de l'efficacité des enseignants, l'apprentissage est la *raison d'être*.

Ceci ne veut pas dire que la vie de l'enseignant et des élèves dans une classe doit être entièrement vouée au travail, sans qu'il y ait place pour le jeu. Bien au contraire ! Dans une classe studieuse, il y a de multiples occasions de travailler et de se détendre puisque l'accent est mis sur ce que l'on crée, et non sur ce que l'on fait.

L'esprit positif et constructif qui règne dans une classe est un facteur clé de sa productivité. L'enseignant doit faire comprendre aux élèves qu'ils sont capables d'apprendre et qu'il attend d'eux qu'ils apprennent et qu'ils apprennent bien (Avalos et Haddad, 1981 ; Good, 1987). L'enseignant doit traiter ses élèves de manière équitable. Par exemple, il définira l'excellence scolaire en termes d'objectifs à atteindre et non par comparaison des résultats entre pairs. Autrement dit, les élèves seront récompensés sur la base des objectifs qu'ils ont atteints et non sur la base des résultats qu'ils ont obtenus par rapport à leurs camarades. Enfin, l'enseignant doit être honnête avec ses élèves. S'il ne sait pas répondre à une question posée par un élève, il doit avoir la simplicité de le dire (au lieu de donner le change). Lorsqu'un élève parle, l'enseignant doit s'intéresser véritablement à ce qu'il dit (au lieu de donner l'impression d'écouter tout en pensant à autre chose).

*(iii) Les enseignants doivent faire en sorte d'instaurer dans leur classe une culture fondée sur des valeurs et des convictions explicites. Ces valeurs et convictions doivent servir de base aux relations créées entre l'enseignant et les élèves, ainsi qu'aux comportements, efforts et apprentissages que l'enseignant attend des élèves.*

L'*encadré 1* propose en quelque sorte un « modèle type » de ces valeurs et convictions. Il devra, si besoin est, être modifié pour tenir compte du contexte culturel plus large propre à telle école ou à telle classe. Il est à l'évidence essentiel de prévoir un recoupement partiel entre la culture de la classe, la culture de l'école et la culture nationale.

Formuler explicitement les valeurs et convictions qui définissent la culture d'une classe est plus important que de valider et partager certaines valeurs et convictions. Force est cependant de reconnaître que certaines valeurs et convictions sont caractéristiques des enseignants plus efficaces. Privilégier un apprentissage intelligent, le respect mutuel, la confiance dans les capacités des enfants, la quête incessante d'excellence – tels sont quelques-uns des critères d'une culture de classe développée par des enseignants efficaces.

## *Recommandations à l'intention des décideurs et planificateurs de l'éducation*

L'existence d'un environnement matériel et psychologique adapté est indispensable pour permettre à un enseignant d'être aussi efficace que possible. Les recommandations ci-dessous ont pour but d'aider les décideurs et les planificateurs de l'éducation à donner aux enseignants les moyens de créer et de préserver un tel environnement.

- (i) *Les décideurs et les planificateurs de l'éducation doivent veiller à ce que les enseignants disposent des ressources nécessaires pour créer des classes attrayantes et fonctionnelles.*

Plusieurs études menées dans des pays en développement montrent la valeur éducative de la disponibilité de manuels et de supports de lecture, de la taille et de la qualité des bibliothèques et de la qualité des bâtiments scolaires (Fuller, 1986 ; Banque mondiale, 1990 ; Département du développement international, 1997 ; Elley, 2001). Mais, fait tout aussi important, l'absence de telles ressources nuit aux efforts faits par l'enseignant pour être efficace. S'exprimant sur cette question, Farrell (1989, p. 63) déclare :

« ... il semble que, quand les élèves disposent de livres, l'enseignant peut donner des devoirs à la maison et que cela offre des perspectives prometteuses d'améliorer le niveau scolaire. Par ailleurs, certaines études tendent à montrer que la présence de manuels dans une classe permet à l'enseignant de diversifier son répertoire pédagogique et de travailler avec les élèves par petits groupes ou individuellement. Quand il n'y a pas de livres dans une classe, le seul mode d'enseignement et d'apprentissage possible est le cours magistral, la récitation collective et l'apprentissage par cœur ».



- (ii) *Dès lors que les ressources appropriées sont disponibles, il faut conseiller les enseignants sur la meilleure façon d'exploiter ces ressources pour créer des environnements de classe adaptés.*

Il ne suffit pas de mettre des ressources à disposition. À cet égard, Elley (2001) indique que doter les classes de documents imprimés abondants, intéressants et compréhensibles n'est qu'une première étape sur la voie de l'amélioration de l'alphabétisation. Deux autres étapes ou conditions sont nécessaires : (a) les élèves doivent pouvoir accéder facilement aux ouvrages mis à disposition, que ce soit en classe ou en bibliothèque ; et (b) il faut montrer aux enseignants quelques techniques simples pour contrôler que les élèves utilisent les livres de façon pertinente et utile.

Dans ce but, on peut organiser de brèves séances d'ateliers pour expliquer aux enseignants « comment lire les histoires à voix haute, comment faire une mise en commun avec les élèves et comment assurer le suivi des élèves pour les aider à apprendre le langage des livres » (Elley, 2001, p. 130).

Dans les pays industrialisés, l'introduction de l'ordinateur à l'école a été extrêmement rapide. Or, il s'avère que ces ordinateurs sont sous-utilisés (Van Dusen et Worthen, 1995) ou mal utilisés (Newsom, 1996). Aujourd'hui encore, de nombreux enseignants considèrent l'informatique comme un « élément rajouté » au processus éducatif, et non comme un élément central de la mission éducative. L'ordinateur est, de fait, souvent utilisé comme récompense ou pour des activités de rattrapage, ce qui, en soi, est parfaitement valable, mais n'est que secondaire par rapport au programme de base. Pour créer les conditions propices à des changements profonds et durables, il est indispensable de donner à l'enseignant un accès permanent et immédiat à un équipement informatique et de lui apporter le soutien requis pour l'utiliser.

(iii) *Les services de formation des enseignants doivent insister sur l'importance de la culture d'une classe pour améliorer l'efficacité des enseignants. Des cours, ateliers et séminaires doivent être organisés pour aider les enseignants à comprendre l'intérêt d'une culture de classe adaptée et à mettre en œuvre les moyens de la développer.*

Enseigner dans une classe où règnent des valeurs et des convictions communes facilite grandement la tâche de l'enseignant. Si l'objectif est de responsabiliser les élèves par exemple, l'enseignant peut s'intéresser non plus à la *gestion des apprenants* mais à la *gestion de l'apprentissage*. De même, si l'objectif est de promouvoir le respect mutuel, l'enseignant peut privilégier les relations interpersonnelles plutôt que les règles pour réguler la classe (Vitto, 2003). Enfin, combiner « authenticité », « cohérence » et « apprentissage intelligent » (voir *encadre 1*) peut aider les élèves à discerner la pertinence des objectifs qu'ils cherchent à atteindre. La pertinence, à son tour, est susceptible de renforcer la participation ou l'implication des élèves dans l'apprentissage (voir *chapitre VII*).

Si une culture de classe motivante et positive est utile, il faut aussi que les enseignants possèdent les connaissances théoriques et pratiques requises pour instaurer et préserver une telle culture. Cours, ateliers et séminaires sont l'un des moyens de les aider à acquérir ces connaissances théoriques et pratiques.

## IV. Organisation et gestion de la classe

Au chapitre précédent, on a évoqué l'importance que revêtent l'environnement matériel et la culture d'une classe pour faciliter et améliorer l'apprentissage des élèves. Dans le présent chapitre, on se consacrera plus spécialement aux différents moyens dont disposent les enseignants pour organiser une classe afin de promouvoir un enseignement et un apprentissage efficaces et pour gérer le groupe d'élèves nombreux et divers qui sont rassemblés dans cette classe.

L'organisation d'une classe désigne la composition scolaire et sociale des élèves de cette classe. Une classe peut être composée d'élèves possédant des aptitudes, un niveau, des motivations ou autres très similaires ou, au contraire, très différents. L'enseignant peut travailler avec ses élèves en classe entière, en petits groupes ou individuellement. Il peut également attendre de ses élèves qu'ils travaillent seuls ou à plusieurs, dans des groupes de « travail en collaboration » (Johnson et Johnson, 1989 ; Slavin, 1987).

À la différence de l'organisation d'une classe, la gestion d'une classe concerne la manière dont l'enseignant favorise un comportement positif, coopératif et studieux et dont il fait face à l'inconduite et à des comportements perturbateurs. À ce titre, deux aspects sont fondamentaux dans la régulation d'une classe : la prévention des problèmes de comportement et la manière d'y réagir lorsqu'ils se produisent. On parle souvent de « discipline » pour désigner ce dernier aspect.

L'importance de l'organisation et de la régulation d'une classe dans le contexte élargi de l'efficacité des enseignants ressort clairement quand on voit le temps qu'y consacrent les enseignants débutants (Ryan et Phillips, 1982 ; Berliner, 1988). En outre, dans maints pays, ce surcroît de temps dédié à l'organisation et la régulation d'une classe semble se faire au détriment de l'apprentissage des élèves (Anderson, Ryan et Shapiro, 1989). On peut donc raisonnablement penser que, tant qu'un enseignant débutant n'est pas capable d'organiser sa classe

et de gérer ses élèves, il n'est pas en mesure de concentrer son attention et son énergie sur le processus d'enseignement et d'apprentissage. Par conséquent, ses efforts pour être plus efficace n'ont qu'une portée limitée.

### *L'organisation de la classe*

Comme on l'a évoqué dans le chapitre précédent, le cadre social dans lequel se déroulent l'enseignement et l'apprentissage dans le monde est appelé une classe. Certaines classes sont composées d'élèves très similaires du point de vue de leurs aptitudes, de leurs acquis antérieurs et diverses autres caractéristiques. Ces classes, dites « homogènes », répondent à différentes appellations selon le principe d'affectation des élèves qui y est appliqué : par aptitudes, par niveaux d'enseignement ou par niveaux de connaissances (Gamoran, 2002). D'autres classes au contraire regroupent des élèves très différents du point de vue de leurs aptitudes, de leurs acquis antérieurs et diverses autres caractéristiques. Ce sont des classes dites « hétérogènes ».

De très nombreuses recherches ont été faites pour comparer l'efficacité relative des classes homogènes et hétérogènes sous l'angle de la réussite scolaire. Les résultats peuvent être résumés en termes relativement simples. Les élèves scolairement moins doués réussissent en général moins bien dans des classes homogènes que dans des classes hétérogènes (Gamoran, 2002). En revanche, les élèves scolairement plus doués ont en général des résultats comparables (Slavin, 1987), voire meilleurs (Kulik and Kulik, 1988), dans des classes homogènes que dans des classes hétérogènes. Ainsi, dans les écoles qui pratiquent les classes homogènes, l'écart entre élèves moins doués et élèves plus doués se creuse de plus en plus au fur et à mesure de leur scolarité (Gamoran, 2002). Au vu de ce constat, Oakes (1985) conclut que ces écoles « structurent l'inégalité ».

En réalité, les conclusions des recherches comparatives sur la réussite scolaire des élèves dans des classes homogènes ou hétérogènes ne sont pas aussi évidentes qu'il y paraît à première vue. Au *chapitre I* (voir *figure 1*), on a vu notamment que l'organisation et la régulation d'une classe avaient un impact *indirect, et non direct*, sur les résultats scolaires. Il y a donc lieu de penser que les écarts de résultats évoqués

ci-dessus sont imputables plus à la manière dont sont traités les bons et les moins bons élèves dans des classes homogènes ou hétérogènes plutôt qu'à leur appartenance à l'un ou l'autre groupe *en tant que telle*. Hallinan (1984) constate par exemple qu'en général, pour des élèves moins doués affectés dans des groupes homogènes : (a) le rythme de l'enseignement est plus lent ; (b) le temps consacré aux aspects extrascolaires de gestion et d'administration est plus long ; et (c) les matériels pédagogiques utilisés sont moins intéressants que pour des élèves de même niveau d'aptitudes affectés dans des groupes hétérogènes. Selon Kulik et Kulik (1988), en revanche, l'une des clés de la réussite des élèves doués dans des classes homogènes est qu'ils bénéficient d'un rythme d'enseignement accéléré. En d'autres termes, le contenu d'enseignement qui leur est dispensé est plus difficile et plus complexe que pour des élèves moins doués ; le rythme est également plus rapide.

Qu'il s'agisse d'une classe homogène ou hétérogène, l'enseignant peut organiser sa classe et son enseignement de trois façons différentes : en classe entière, par petits groupes, individuellement. D'après les études, l'enseignement en classe entière est le modèle pédagogique le plus répandu dans le monde (voir par exemple Anderson *et al.*, 1989). Il est à noter que ce constat est valable quel que soit l'effectif des classes (Anderson, 2000). Dans un système d'enseignement en classe entière, le rôle principal de l'enseignant est de présenter des informations, de démontrer des procédures et de poser des questions.

Dans la majorité des pays industrialisés, le travail individuel est le deuxième modèle d'organisation d'une classe le plus couramment appliqué. Chaque élève a un travail à faire (lire une histoire ou remplir une fiche par exemple) à sa place ou sur table (Anderson, 1994 ; Clarke et Suri, 2003). Dans un modèle de travail individuel, le rôle de l'enseignant consiste à circuler dans les rangs pour passer d'un élève à l'autre, à surveiller son travail et, le cas échéant, à l'aider.

Le troisième modèle d'organisation d'une classe est le travail en petits groupes. Cependant, même si les élèves sont en groupes, cela ne veut pas dire qu'ils doivent (ou peuvent) travailler ensemble. D'après l'étude de Galton, Simon et Croll, (1980, p. 70) sur les écoles primaires en Angleterre, « bien que les enfants soient le plus souvent

assis en groupes, ils réalisent la plupart du temps un travail individuel et se concentrent sur leur propre tâche ».

Lorsque les élèves sont mis en groupes pour travailler ensemble, on parle d'un « apprentissage en collaboration » (Johnson et Johnson, 1989 ; Slavin, 1996). Dans ces groupes d'apprentissage en collaboration, les élèves ont le même travail à faire, mais chacun doit réaliser (relativement) seul la tâche qui lui incombe selon le rôle ou la responsabilité qui lui a été spécifiquement assigné. Le rôle de l'enseignant dans ce modèle d'organisation est d'expliquer la tâche, de veiller à ce que les élèves aient compris les consignes, de s'assurer que chaque groupe dispose des matériels et équipements suffisants pour mener à bien cette tâche et de guider, si besoin est, les différents groupes au fur et à mesure de leur progression dans l'accomplissement de cette tâche.

L'enseignant efficace pratique ces trois modèles d'organisation d'une classe qu'il juge utiles et il sait les combiner de façon équilibrée, c'est-à-dire tantôt en classe entière, tantôt individuellement et tantôt en petits groupes selon les objectifs d'apprentissage à atteindre. Une trop grande proportion de travail individuel est en général associée à la baisse des résultats scolaires (Fisher *et al.*, 1980 ; Anderson, 1994).

### *La gestion de la classe*

Comme on l'a vu plus haut dans ce chapitre, la gestion d'une classe comporte deux aspects : la *prévention* et la *réaction*. Les recherches effectuées au cours des dernières décennies aux Etats-Unis indiquent clairement que, si certains enseignants parviennent mieux que d'autres à réguler leur classe, c'est parce qu'ils sont capables de prévenir l'apparition des problèmes de comportement et non parce qu'ils sont capables de mieux réagir lorsque de tels problèmes se produisent (Doyle, 1986 ; Evertson et Randolph, 1999). L'instauration de règles et d'habitudes et l'adoption de certains types de comportements sont deux facteurs qui contribuent à une prévention efficace des difficultés dans une classe.

D'une manière générale, les règles interdisent aux élèves d'adopter tel ou tel comportement. Elles sont, par conséquent,

énoncées sous une forme négative. « Ne pas prendre la parole sans lever la main » est une règle couramment appliquée dans les écoles aux Etats-Unis. Les habitudes, par contre, sont des séries d'étapes que les élèves doivent suivre lorsqu'ils se livrent à des activités en classe appelées à se reproduire. Les habitudes établies par un enseignant dans sa classe concernent par exemple la manière d'entrer en classe ou d'en sortir, de participer à une discussion ou à une conversation avec l'enseignant, de faire et de rendre les devoirs à la maison ou de répondre à des interrogations et à des contrôles.

Pour que ces règles et ces habitudes aient l'effet attendu, il faut qu'elles soient établies à l'avance, qu'elles ne soient pas trop nombreuses, qu'elles soient clairement expliquées aux élèves (et que les raisons leur soient exposées) et que les conséquences de leur non respect soient explicitement définies. Dans les premiers temps du moins, le respect de ces règles et habitudes doit être contrôlé : les élèves qui s'y conforment sont félicités, les élèves qui les enfreignent sont punis ou sanctionnés en conséquence. Étant donné l'importance des règles et habitudes dans la régulation globale d'une classe, il faut qu'elles soient instaurées et mises en application le plus tôt possible dans l'année scolaire. Selon plusieurs études, il est essentiel de spécifier, dès les deux premières semaines, les attentes de l'enseignant vis-à-vis du comportement de l'élève en classe (Evertson, 1989 ; Evertson et Emmer, 1982). Par la suite, l'existence de règles et d'habitudes explicites et pertinentes permettra aux élèves de bien se comporter sans que l'enseignant ait à contrôler ou à intervenir directement. Pour Good et Brophy (1987, p. 228), « le but de l'enseignant est de développer l'autodiscipline chez ses élèves et non pas simplement de se faire obéir ».

Un profil de comportements types d'enseignant pratiquant la régulation préventive dans leur classe – élaboré à l'origine par Kounin (1970) – a été validé par de nombreuses autres études au cours des 30 dernières années (Evertson et Randolph, 1999 ; Wang, Haertel et Walberg, 1999). Parmi ces comportements, on peut citer : « la vigilance » (être constamment attentif à tout ce qui se passe dans la classe à tout moment), « la mise en éveil du groupe » (utiliser un signal normalisé et prévisible pour attirer l'attention des élèves), « la disponibilité » (pouvoir faire plusieurs choses en même temps), « la

dynamisme » (maintenir un rythme relativement rapide dans la progression et l'avancement des activités), « la responsabilisation » (faire comprendre aux élèves qu'ils sont responsables de leur apprentissage et de la qualité de leur travail) et « la variété et l'intérêt du travail individuel » (fixer des tâches qui soient suffisamment stimulantes et variées pour maintenir l'intérêt et l'attention des élèves). Nombre de ces comportements sont intégrés dans un programme de formation des enseignants appliqué, avec succès, en Indonésie (Djalil et Anderson, 1989).

Avant d'en venir aux recommandations, une dernière remarque sur la régulation d'une classe s'impose. Selon les pays, les besoins et les méthodes en matière de régulation d'une classe diffèrent. On note que, dans maints pays en développement par exemple, les élèves se tiennent en général mieux et sont moins agités que dans les pays industrialisés (Anderson *et al.*, 1989). La nécessité de réguler une classe est donc moins forte dans ces pays.

De même, la mise au point d'un mode de régulation d'une classe ne consiste pas simplement à édicter des règles et des habitudes. Il faut aussi réfléchir aux règles et habitudes adoptées, s'assurer qu'elles se prêtent à un contexte culturel donné et qu'elles sont à même de répondre aux besoins des élèves et de faciliter un enseignement efficace. Comme le soulignent Evertson et Randolph (1999, p. 264) : « Gérer une classe ne doit pas être considéré comme une fin en soi, mais un facteur propice à l'apprentissage des élèves. »

### *Recommandations en matière d'efficacité des enseignants*

Les recommandations ci-dessous concernent d'une part l'organisation d'une classe, d'autre part sa régulation. La plupart d'entre elles ne nécessitant pas d'explication particulière, on s'est contenté d'en dresser la liste. Pour les autres, l'explication fait suite à l'énoncé de la recommandation. Par ailleurs, comme le système de répartition des élèves dans des classes hétérogènes ou homogènes relève du domaine administratif ou de l'action publique, cette question est traitée dans le dernier paragraphe de ce chapitre.



*L'organisation de la classe*

1. S'il s'agit de présenter un nouveau contenu à des élèves, un mode d'enseignement dirigé par l'enseignant et adressé à la classe entière est préférable à un enseignement individuel ou en petits groupes. Ceci ne veut pas dire pour autant que l'enseignant parle pendant que les élèves écoutent. Il est également souhaitable de poser un problème ou une question aux élèves et leur faire chercher la solution ou la réponse (Shimizu, 2002).
2. S'il s'agit d'atteindre des objectifs spécifiques, des groupes de travail en collaboration peuvent être constitués. Ces groupes sont très utiles lorsque le but recherché est d'exprimer et de défendre des opinions, de présenter une argumentation logique et de résoudre des problèmes. La composition de ces groupes de travail en collaboration doit être hétérogène, c'est-à-dire réunir des élèves très divers du point de vue des acquis et d'autres caractéristiques. Il faut aussi que le contenu et les tâches donnés aux élèves d'un groupe soient suffisamment complexes et que le rythme de travail soit soutenu. Si l'enseignant fait une erreur d'appréciation (ce qui est probable), il est préférable que ce soit dans le sens d'une difficulté trop grande ou d'un rythme trop rapide.
3. Lors de tâches réalisées individuellement ou en petits groupes, l'enseignant doit rester attentif aux autres élèves de la classe et prendre les dispositions nécessaires pour les maintenir occupés et concentrés sur leur travail. Il peut par exemple donner du travail aux autres élèves. Ce travail doit être suffisamment difficile et intéressant et se traduire par des résultats ou des produits clairement identifiables (par exemple la solution d'un problème, la construction d'un modèle ou d'un diagramme). Comme le font remarquer Kounin et Sherman (1979), ce type de travail a pour effet de maintenir l'attention des élèves sur la tâche en cours sans intervention directe de l'enseignant.

*La gestion de la classe*

1. Les règles de bonne conduite en classe doivent être communiquées aux élèves au début du trimestre ou de l'année. Avec des élèves jeunes, il faut s'attendre à devoir expliciter ces règles très directement. Les élèves pourront ensuite s'approprier les attentes

de l'enseignant en matière de comportement et adopter d'eux-mêmes une conduite convenable sans que l'enseignant ait à contrôler ou à intervenir. Il est capital que ces « leçons de comportement en société » (Evertson et Randolph, 1999) soient acquises au plus tôt en raison de leur lien avec les « leçons d'ordre scolaire » qui définissent le programme et permettent aux élèves d'atteindre les résultats d'apprentissage recherché. Si l'on se place dans une perspective plus négative, on dira qu'un élève qui pose des problèmes au plan de la vie collective aura vraisemblablement des problèmes scolaires à long terme.

2. L'enseignant doit valoriser les comportements positifs et sociables, notamment auprès des élèves ayant eu des problèmes de comportement par le passé. Il doit faire comprendre à ces élèves l'intérêt de bien se conduire. Les félicitations et les encouragements de l'enseignant et de leurs pairs peuvent aider ces élèves en ce sens.
3. Des sanctions et des punitions mesurées et équitables en cas de mauvaise conduite doivent être appliquées à tous les élèves qui ne respectent les règles. En pareil cas, l'enseignant doit réagir rapidement et en expliquer clairement les raisons. Si un élève doit être sanctionné ou puni, l'enseignant doit insister sur le fait que c'est le *comportement*, et non la *personnalité* de l'élève qui est en cause (par exemple dire « Vous n'avez pas fait votre travail » plutôt que « Vous êtes paresseux »).
4. L'enseignant doit réduire au minimum les temps non consacrés aux activités scolaires, en commençant et terminant les cours à l'heure, en maintenant un volume d'activités soutenu (tout en ménageant des pauses entre les activités), en veillant à maintenir un rythme relativement rapide et en expliquant les règles et habitudes pertinentes et efficaces. Maintenir un volume d'activités régulier et un rythme rapide tend à limiter les risques de mauvaise conduite des élèves.
5. L'enseignant doit montrer à ses élèves que : (a) il est constamment attentif à ce qui se passe dans la classe (« présence ») ; (b) il peut mener plusieurs tâches ou activités en même temps (« disponibilité ») ; (c) il ne risque pas de se laisser déconcentrer (dynamisme) ; et (d) il attend des élèves qu'ils soient responsables de leur apprentissage et de la qualité de leur travail (responsabilisation). Plusieurs solutions s'offrent à lui pour

le faire comprendre à ses élèves ; mais il est souvent plus efficace d'agir que de parler et la meilleure démonstration qu'il peut donner de sa capacité à faire plusieurs choses en même temps est de le faire.

### *Recommandations à l'intention des décideurs et planificateurs de l'éducation*

Les décideurs et les planificateurs de l'éducation qui s'efforcent d'accroître l'efficacité des enseignants doivent garder présents à l'esprit les objectifs de l'organisation et de la régulation d'une classe. Les choix relatifs à l'organisation d'une classe sont essentiellement dictés par la volonté de gérer au mieux la diversité des élèves d'une classe (Barr et Dreeben, 1983) et des objectifs poursuivis (Doyle, 1986). À cet égard, les choix qui sont faits à l'échelon de l'école ont des répercussions sur les choix qui sont faits par les enseignants à l'échelon de la classe. À titre d'exemple, dans une école où les classes sont hétérogènes, les enseignants devront organiser leur classe en tenant compte de son hétérogénéité. En général, plus la diversité d'une classe est grande, plus les enseignants seront vraisemblablement obligés de former des groupes de travail en collaboration ou des petits groupes (de trois ou quatre) pour certaines activités de façon à pouvoir dispenser un enseignement plus efficace à tous leurs élèves.

Par opposition aux choix relatifs à l'organisation d'une classe, les choix concernant la régulation d'une classe ont essentiellement pour but d'exploiter au mieux le temps disponible et de créer les conditions propices à la réalisation des objectifs d'apprentissage. Des recherches récentes mettent en évidence le lien étroit qui existe entre régulation d'une classe, enseignement et apprentissage (Evertson et Randolph, 1999). De plus, loin d'être une condition préalable requise pour la bonne marche de l'enseignement, la régulation d'une classe, combinée à la pratique pédagogique, communique aux élèves les « règles d'interaction avec le contenu et avec autrui... Il importe de prendre en compte l'aspect à la fois scolaire et collectif des leçons qui sont enseignées et apprises dans une classe à un instant donné et d'admettre que ces messages entrent en interaction mutuelle et ne peuvent pas être considérés isolément » (Evertson et Randolph, 1999,

p. 264). S'inscrivant dans cette double perspective, les décideurs et les planificateurs de l'éducation devront orienter leur action selon deux axes importants, qui sont présentés ci-dessous.

- (i) *Des orientations précises doivent être données quant à l'organisation d'une classe, c'est-à-dire l'affectation des élèves dans les classes et l'adoption de schémas ou modèles d'organisation acceptables.*

Plutôt que d'imposer un type particulier d'organisation d'une classe, ces orientations doivent permettre aux administrateurs et aux enseignants de prendre des décisions en connaissance de cause. Elles doivent par exemple fixer les principes directeurs à appliquer pour faire des choix à l'échelon local. Ces principes directeurs doivent insister sur l'importance d'une répartition équilibrée entre classes hétérogènes et classes homogènes. Ainsi, on pourra constituer des classes homogènes dans certaines matières (par exemple sciences et mathématiques) et des classes hétérogènes dans d'autres (par exemple histoire, art). Ces principes directeurs doivent en outre souligner l'importance de diversifier les modèles d'organisation au sein d'une même classe : classe entière, petits groupes, individuellement. Enfin, ces principes directeurs doivent indiquer aux enseignants la nécessité d'adopter des pratiques pédagogiques compatibles avec le modèle d'organisation d'une classe à un instant donné. Les raisons de chacun de ces principes doivent également être expliquées et assorties, s'il y a lieu, des résultats de recherches s'y rapportant.

- (ii) *Pour aider les administrateurs scolaires et les enseignants à comprendre ces orientations et à les appliquer correctement, des sessions de formation continue doivent être organisées.*

Pour ce qui est du contenu, le but de ces sessions est d'aider les enseignants à acquérir des connaissances dans quatre domaines : (a) la rentrée scolaire ; (b) la prévention dans une classe (y compris établir et maintenir des règles et des habitudes) ; (c) l'apprentissage en collaboration ; et (d) le travail en petits groupes (y compris la conception d'activités et de devoirs pour les autres élèves de la classe). Des grilles d'évaluation peuvent être utilisées pour aider les enseignants à comprendre les différents principes exposés et, surtout, recueillir des

données de base sur l'application concrète de ces principes. Les enseignants peuvent ultérieurement reprendre ces fiches et analyser leur progression. On trouvera un exemple de grille d'évaluation des conditions de régulation d'une classe à l'*annexe I*. Une explication de cette grille est donnée à l'*annexe J*. Si ces grilles d'évaluation sont plus spécialement réservées à l'usage de chercheurs, administrateurs ou évaluateurs, elles peuvent aussi être utilisées par des enseignants sous réserve de quelques modifications.

Pour ce qui est de la forme, on peut utiliser avec profit des bandes ou disques vidéo qui illustrent différentes approches de l'organisation et de la régulation d'une classe (Anderson, 1989). Pour appréhender pleinement ces deux aspects d'un enseignement efficace (organisation et régulation d'une classe), il est souvent plus facile de les visualiser. À défaut de bandes ou disques vidéo, on peut recourir à des récits écrits d'enseignants dans lesquels sont décrits et illustrés les principaux concepts et principes (Behar-Horestein, 1999).

Dans le cadre d'une formation continue, le récit présente trois grands avantages. Tout d'abord, les enseignants utilisent déjà le récit lors de partages d'expériences, puisqu'ils racontent en quelque sorte une histoire à un ou plusieurs collègues. Le récit a donc de facto une valeur reconnue. En second lieu, le récit est concret ; il fait référence à une situation, un groupe d'élèves ou un problème particulier. En tant que tel, il décrit la manière dont un enseignant tente d'interpréter et d'appliquer dans sa propre classe les concepts et principes, quant à eux relativement abstraits, qui lui sont donnés par les décideurs et les planificateurs. En troisième lieu, le récit permet au lecteur d'entrevoir le rapport qui existe entre l'intention de l'enseignant et la réalité de la classe, ainsi que les raisons d'un éventuel fossé entre les deux.



## V. La structure des cours

Comme indiqué au *chapitre III*, l'enseignement et l'apprentissage se déroulent principalement dans une salle de classe, c'est-à-dire un lieu qui possède des composantes ou des caractéristiques matérielles, psychologiques et socioculturelles particulières. C'est dans la classe que le programme scolaire est enseigné aux élèves. Autrement dit, c'est dans la classe qu'un programme scolaire passe du stade de l'*intention* (ou du projet) à celui de *la mise en œuvre* (ou de la réalité) (Westbury, 1989).

Ainsi qu'on l'a vu au *chapitre II*, la composante de base d'un programme scolaire est l'unité d'apprentissage. Mais l'élément de base de l'enseignement d'un programme scolaire est le cours. Les interactions entre la classe, les unités d'apprentissage et les cours sont représentées sur la *figure 3*.

La *figure 3* illustre la structure « gigogne » de la vie d'une classe. Tout d'abord, les cours s'imbriquent dans les unités d'apprentissage. Dans l'exemple illustré sur la *figure 3*, la première unité d'apprentissage comporte cinq cours, tandis que la seconde en compte 12. En second lieu, les cours eux-mêmes s'imbriquent dans le contexte de la classe. Le climat et la culture de la classe (*chapitre III*) apparaissent sur le côté gauche de la figure ; l'organisation et la régulation de la classe (*chapitre IV*) sont indiquées sur le côté droit. Le cours est par conséquent fonction de l'unité d'apprentissage dont il fait partie, de la configuration matérielle de la classe, de la culture et du climat de la classe, ainsi que du mode d'organisation et de régulation de la classe.

### *Le cours*

Comme pour le concept d'éléphant qui est exposé au *chapitre II*, le concept de cours est plus facile à reconnaître qu'à définir. Chacun sait ce qu'est un cours de piano, de lecture ou de physique. Pour décrire un cours, Stigler et Stevenson (1991, p. 14) procèdent par analogie avec une histoire :

« Une bonne histoire est bien structurée ; elle a un début, un milieu et une fin ; et elle suit un héros qui rencontre des défis et résout les problèmes qui surgissent au cours de son déroulement. Mais surtout, une bonne histoire maintient l'attention du lecteur en éveil pour une succession d'événements interdépendants qu'il lui est plus facile de comprendre s'il connaît le contexte des événements qui précèdent et qui suivent ».

À l'image d'une histoire où la succession d'événements qui sont relatés donne des indices contextuels pour en comprendre le fil, chaque cours prend son sens en partie grâce aux cours qui le précèdent dans l'unité d'apprentissage (et, bien souvent, des cours qui suivent).

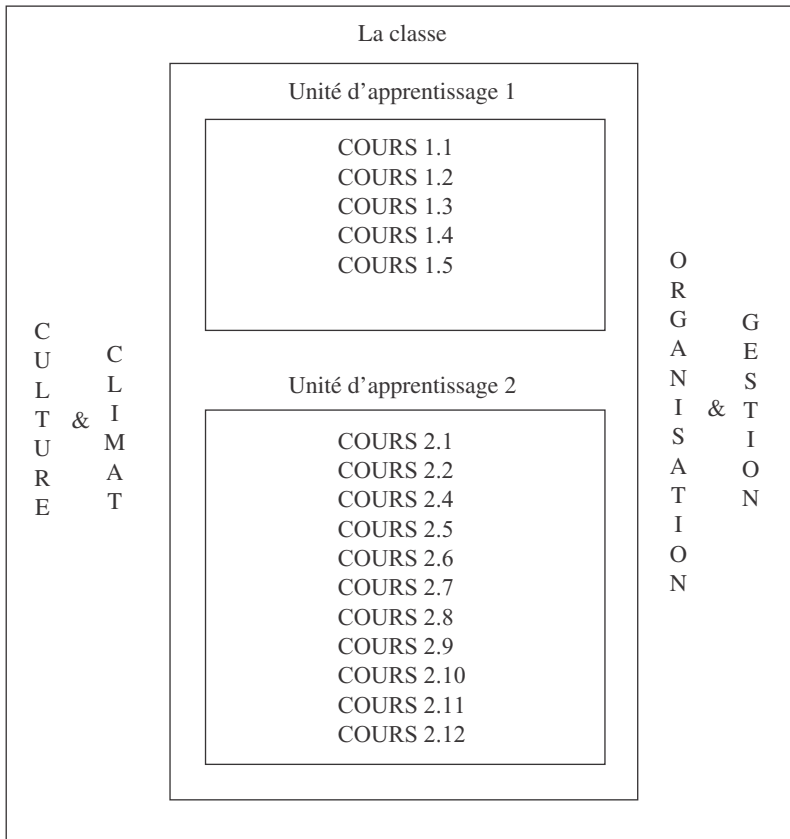
Outre la structure externe imposée par le cours et la place qu'il occupe dans une unité d'apprentissage, chaque cours possède une structure interne. Cette structure interne renferme de nombreux composants (Gump, 1987 ; Wragg, 1994). Parmi les plus couramment évoqués, on peut citer : (a) la finalité du cours ; (b) les activités réalisées par les élèves pendant le cours, ainsi que la séquence de ces activités ; (c) la durée du cours et le rythme de progression des élèves dans ce cours ; (d) le mode de mesure et d'évaluation des progrès accomplis ; et (e) les rôles et responsabilités des enseignants et des élèves (Anderson, 1999).

### *Finalité d'un cours*

S'appuyant sur ses observations d'activités réalisées dans différentes classes, Gump (1967) définit trois grands types de finalités d'un cours : scolaires (en participant à l'activité, les élèves doivent acquérir telles ou telles connaissances ou compétences scolaires) ; sociales (en participant à l'activité, les élèves doivent apprendre à connaître leurs camarades ou leur enseignant ou développer des compétences en lien avec la vie collective) ; et récréatives (en participant à l'activité, les élèves doivent s'amuser et se divertir). Pour un enseignant efficace, la finalité d'un cours est, dans la majorité des cas, scolaire.



**Figure 3. Classe, unités d'apprentissage et cours : une structure de type « gigogne »**



Du fait que les cours s'imbriquent à l'intérieur des unités d'apprentissage, la finalité scolaire d'un cours est dérivée des objectifs de l'unité d'apprentissage (ou doit être compatible avec ces objectifs). Par conséquent, le tableau taxinomique présenté au *chapitre II* constitue un cadre utile pour classer et, par là même, comprendre les finalités scolaires d'un cours. Il existe toutefois d'autres cadres. En combinant les activités réalisées en classe avec leurs finalités,

Doyle (1983), par exemple, définit quatre types de tâches scolaires : mémoire, procédure, compréhension et opinion. Il est intéressant et important de remarquer que ces quatre tâches coïncident approximativement avec les quatre formes de connaissances spécifiées dans le tableau taxinomique : connaissances factuelles (mémoire), connaissances conceptuelles (compréhension), connaissances procédurales (procédure) et connaissances métacognitives (opinion).

On peut aussi s'intéresser à la fonction des cours dans l'apprentissage des élèves. Anderson *et al.* (1989), par exemple, définissent quatre fonctions possibles : introduire un nouveau contenu, approfondir un nouveau contenu jusqu'à le maîtriser pleinement, revoir un contenu déjà étudié pour aider les élèves à s'en souvenir, revoir un contenu déjà étudié pour corriger des erreurs et des aspects mal compris.

Les connaissances sur les finalités d'un cours, quelle que soit la définition retenue, ont considérablement évolué au cours des 30 dernières années. Tout d'abord, si les finalités d'un cours sont multiples et variées, l'accent est en général placé sur la mémorisation plutôt que sur la compréhension superficielle et l'application systématique de compétences correctement enseignées (McKnight *et al.*, 1987 ; Purves, 1989). Ensuite, dans bien des pays, le nombre de cours d'introduction et de révision (par rapport aux cours d'approfondissement) est relativement élevé. D'après McLean (1988, p. 36), « cette tendance à aborder un sujet et à passer au suivant avant que la majorité des élèves ne l'aient pleinement maîtrisé est monnaie courante en Amérique du Nord, mais ne l'est pas au Japon ni dans d'autres pays où l'on enregistre un haut niveau de réussite. »

### *Nature et séquence des activités d'un cours*

Les activités réalisées pendant un cours en délimitent les différents temps. Berliner (1983) propose une liste relativement exhaustive de ces activités, parmi lesquelles l'exposé unilatéral (comme le cours magistral ou le monologue), l'exposé bilatéral ou multilatéral (débat ou dialogue, par exemple), l'exposé avec support technologique (tels les ordinateurs, les bandes vidéo, les diapositives), le devoir sur table,

le travail en groupe, la lecture silencieuse, les cercles de lecture, la construction, les jeux et les tâches courantes. Stodolsky (1988), pour lequel les activités réalisées en cours ont un profil pédagogique, ajoute à cette liste la récitation de leçons (par exemple séquences rapides de questions-réponses), les dossiers, les travaux dirigés et les contrôles. Ces catégories reflètent la plupart des différents temps qui rythment la vie d'une classe dans le monde (Anderson *et al.*, 1989).

Un cours se compose habituellement d'une succession d'activités et, plus rarement, d'une seule et même activité (c'est le cas d'une séance entièrement consacrée à un cours magistral ou à un devoir sur table). Dans bon nombre de pays occidentaux, les cours dispensés dans des matières fondamentales (telles que lecture, écriture et mathématiques) ont le plus souvent une structure commune. En Allemagne par exemple, une structure en quatre phases, telle que présentée ci-dessous, est couramment appliquée pour les cours de mathématiques (Jablonka, 2003). Il s'agit des quatre phases suivantes : (a) révision des éléments déjà vus, habituellement sous la forme d'un contrôle des devoirs à la maison ou d'un bref rappel du cours ; (b) présentation du thème et des problèmes inscrits au programme du jour ; (c) mise au point d'une méthode de résolution de problèmes, ordinairement en classe entière sous la conduite de l'enseignant ; et (d) exercices, ordinairement sous la forme d'une série de problèmes (équivalents à ceux étudiés pendant la phase précédente) que les élèves doivent résoudre en classe. Si le travail n'est pas achevé dans le délai imparti, il le sera éventuellement à la maison.

Au Japon, en revanche, les cours de mathématiques sont organisés différemment (Shimizu, 2002). Ils comportent cinq phases: (a) révision du cours précédent ; (b) présentation des problèmes inscrits au programme du jour ; (c) travail individuel ou en groupes pour résoudre ces problèmes ; (d) discussion sur les méthodes de résolution ; et (e) reprise et résumé des points importants du cours (par l'enseignant).

Si les deux premières phases sont identiques dans les deux pays, la différence est extrêmement nette pour ce qui est de la troisième phase. Dans le système allemand, l'enseignant montre aux élèves

comment résoudre les problèmes. Par contre, dans le système japonais, les élèves doivent chercher et résoudre le problème par eux-mêmes. Les méthodes imaginées par les élèves sont ensuite analysées par l'enseignant qui fait ressortir les principaux points et en fait le résumé. En Allemagne, les élèves doivent appliquer la méthode de résolution du problème qui leur a été indiquée à la fin du cours.

Indépendamment du type d'activité réalisée en classe, quatre aspects apparaissent essentiels pour l'apprentissage de l'élève : la structure, la clarté, la participation et la signification. L'une des principales conclusions qui ressort des études internationales est que le type d'activité (par exemple exposé unilatéral ou exposé multilatéral) a moins d'importance que la façon dont l'activité est présentée aux élèves (structure et clarté), l'implication des élèves dans cette activité (participation) et l'interprétation que font les élèves de l'activité et de leur participation à cette activité (signification). La question de la clarté sera abordée au *chapitre VI*, celle de la participation au *chapitre VII*. À ce stade de notre étude, toutefois, quelques remarques sur la structure et la signification s'imposent.

Le terme « structure » a deux sens. Le premier correspond à la description d'un cours qui est proposée par Stigler et Stevenson (1991) et qui est rapportée au début de ce chapitre. Le second repose sur l'idée selon laquelle la structure d'un cours est censée aider les élèves à comprendre la structure de la matière enseignée (Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis et Ecob, 1988 ; Renkl et Helmke, 1992). Ni l'un ni l'autre n'implique que l'enseignant doit contrôler le cours. En d'autres termes, structure n'équivaut pas à contrôle. Dans le cadre d'un travail en collaboration, par exemple, le cours sera structuré par l'enseignant en début de séance (en formant des groupes, en affectant des tâches ou en attribuant des rôles). Mais, pendant toute la durée du cours, le rôle de l'enseignant sera moins direct et plus discret.

La « signification » implique de comprendre ce que l'élève doit apprendre compte tenu de ce qu'il sait déjà (Weinert et Helmke, 1995). En ce sens, elle est clairement liée à la deuxième définition de la structure, c'est-à-dire comprendre la structure de la matière enseignée. La signification, toutefois, est également liée à la première définition de la structure, c'est-à-dire la structure du cours lui-même. Stigler et

Stevenson (1991) emploient ici le terme de « cohérence ». Remarques non pertinentes, passages fréquents d'un sujet à l'autre, absence de transitions d'une activité à une autre et interruptions émanant de l'extérieur sont des facteurs qui nuisent à la cohérence.

### *Temps imparti et rythme*

La durée est une caractéristique que l'on associe très fréquemment au concept de cours. Un cours de piano dure 30 minutes ou une heure. Dans les établissements d'enseignement secondaire, la durée d'un cours va de 50 à 90 minutes. Un cours se déroule parfois sur plusieurs heures étalées dans le temps, comme dans le cas d'une expérience de chimie qui s'étend du mardi au mercredi. Dans l'esprit de la plupart des enseignants, néanmoins, il existe une relation isomorphe cohérente entre un cours et une durée déterminée.

Comme la structure, le « rythme » peut être défini de deux manières. En premier lieu, le rythme désigne la vitesse à laquelle le contenu d'un cours (ou d'une unité d'apprentissage) est traité. En pareil cas, le rythme du cours est déterminé par le volume de matériel (par exemple nombre de pages du livre, d'exercices ou de problèmes) parcouru par unité de temps. Ainsi, l'enseignant qui prévoit de consacrer deux semaines à chaque chapitre du livre avance à un rythme plus rapide que l'enseignant qui en prévoit trois. D'aucuns associent à juste titre un rythme plus rapide avec de meilleurs résultats scolaires (Ornstein, 1999).

La deuxième définition du mot rythme met l'accent sur la personne ou l'agent responsable de la vitesse de progression du cours (Stodolsky, 1988). Trois éléments peuvent agir sur le rythme : l'enseignant, le ou les élèves et un dispositif mécanique ou technologique (bandes ou disques vidéo, logiciels informatiques). Dans la plupart des classes dans le monde, c'est l'enseignant qui détermine le rythme de ses cours (Anderson *et al.*, 1989) et, en général, cette configuration est associée à un niveau élevé d'investissement ou de participation de l'élève à son apprentissage (Kounin et Sherman, 1979).

### *Mesure et évaluation de la progression d'un cours*

Il incombe à l'enseignant de juger de la qualité de chaque cours, ainsi que de l'apprentissage des élèves. Plusieurs solutions s'offrent à lui pour ce faire. Il peut observer la participation des élèves au cours et l'attention qu'ils y portent (Jackson, 1968), poser des questions (Gall, 1989) ou encore donner des devoirs (par exemple fiches à remplir, interrogations) (Pellicer et Anderson, 1995). À la suite de ces évaluations, il doit faire des choix : Doit-il passer au cours suivant ou revenir sur le cours précédent ? Quels sont les élèves qui semblent avoir besoin d'aide supplémentaire et comment répondre à ce besoin sans perturber toute la classe ni trop ralentir le rythme ? Quels sont les élèves qui méritent une note plus élevée ou au contraire plus faible ?

Mesurer et évaluer sont aussi, pour les élèves, un moyen de faire le point sur leur progression (ou leur retard). L'enseignant peut, selon le cas, se contenter d'indiquer ce qui est juste ou faux (communication du résultat), féliciter et encourager tel ou tel élève ou bien spécifier le lien entre les performances d'un élève et ses aptitudes (commentaires).

Quelle que soit la méthode choisie pour évaluer l'apprentissage des élèves durant un cours, il est capital que l'enseignant suive et contrôle les résultats de ses élèves (Mortimore *et al.*, 1988). Par ailleurs, l'enseignant qui, en sus d'un suivi, ajuste son enseignement à la lumière ces observations contribue de façon optimale à la réussite de ses élèves (Anderson *et al.*, 1989).

### *Rôles et responsabilités des enseignants et élèves*

Les interactions qui existent entre les cinq composants d'un cours évoqués ci-dessus sont particulièrement nettes pour le cinquième d'entre eux. Autrement dit, les rôles et responsabilités des enseignants et des élèves dépendent en priorité des activités réalisées en cours. Lorsqu'il fait son cours, l'enseignant a en général un rôle actif alors que les élèves sont plutôt passifs. En l'occurrence, en effet, l'enseignant parle alors que les élèves écoutent (et prennent le cas échéant des notes, auquel cas ils se montrent un peu plus actifs).

Dans d'autres activités, toutefois, les rôles et responsabilités des enseignants et des élèves ne sont pas tout à fait aussi strictement délimités. Dans un travail en groupe, les élèves sont a priori plus actifs et l'enseignant est, quant à lui, plus passif. Mais il peut arriver que des élèves restent passifs et que l'enseignant intervienne fréquemment.

Dans le cadre du cours, les activités sont les vecteurs de l'apprentissage des élèves. Bennett et Desforges (1988, p. 222) résumant cette idée en ces termes :

« Les tâches sur lesquelles travaillent les élèves contribuent largement à structurer les informations qu'ils prélèvent dans leur environnement et la façon dont ils les traitent. ... Pour comprendre l'incidence de l'enseignement sur l'apprentissage, il faut déterminer si et dans quelle mesure la sollicitation intellectuelle exercée par le travail demandé s'accorde avec le niveau de connaissances [antérieures] de l'élève. »

Dans cette perspective, une responsabilité tout à fait capitale incombe à l'enseignant : assigner à l'élève des activités et des tâches qui correspondent à son niveau actuel de connaissances et d'apprentissage. L'enseignant doit ensuite aider l'élève à s'impliquer dans ces activités et à achever ces tâches de telle sorte qu'il puisse atteindre l'objectif d'apprentissage recherché. Le rôle de l'enseignant est donc plus de faciliter l'apprentissage que de dispenser un savoir.

### *Recommandations en matière d'efficacité des enseignants*

Avant de chercher à modifier la structure d'un cours, il faut l'analyser. L'*annexe K* propose une liste récapitulative destinée aux enseignants qui souhaitent dresser l'inventaire des activités qu'ils pratiquent (ou non) pendant leurs cours ou aux administrateurs scolaires ou chercheurs qui interviennent comme observateurs. L'*annexe L* contient un tableau qui peut également être utilisé par des enseignants, administrateurs ou chercheurs. L'intérêt de ce type de tableau par rapport aux listes récapitulatives ou aux grilles d'évaluation est qu'il permet de décrire en plus amples détails chaque composant d'un cours et la pratique qu'en fait (ou non) l'enseignant. Ces listes et tableaux

peuvent le cas échéant être modifiés ou, plus précisément, adaptés à la structure souhaitée ou souhaitable d'un cours dans tel ou tel pays. À la lumière de ce qui précède concernant la structure d'un cours, on peut énoncer les recommandations suivantes.

- (i) *Les enseignants et leurs élèves doivent considérer les cours comme faisant partie d'unités d'enseignement plus larges.*

Si les enseignants et les élèves considèrent les cours comme le premier vecteur de l'apprentissage, ils risquent fort de ne voir que les arbres et d'oublier la forêt. Comme on l'a évoqué à plusieurs reprises dans cet ouvrage, les cours ne sont rien d'autre qu'un vecteur de transmission d'unités d'apprentissage soigneusement conçues et planifiées. L'enseignant doit par conséquent rappeler constamment la structure globale de l'unité d'apprentissage et la place qu'y occupe chaque cours. Les liens entre chaque cours permettent aux élèves de considérer leur apprentissage comme l'un des éléments d'un ensemble unifié plutôt que comme un assemblage de fragments isolés et distincts.

- (ii) *Les enseignants doivent préparer les élèves à ce qu'ils vont apprendre en leur donnant un premier aperçu de la structure du cours et en leur expliquant les résultats recherchés et les stratégies d'apprentissage souhaitées.*

Pour faciliter l'apprentissage des élèves, il est souhaitable de commencer par leur présenter le plan d'ensemble ou les grandes lignes du cours. Il faut notamment leur exposer la nature et la finalité du cours, mettre en évidence le lien entre ce cours et les connaissances déjà acquises et préciser le travail que l'on attend d'eux pour chaque activité. Les élèves pourront ainsi s'impliquer plus facilement dans la réalisation des objectifs et l'application de la stratégie au fur et à mesure qu'ils traiteront les informations que leur transmettra l'enseignant, répondront aux questions ou réaliseront les tâches prévues dans le cours. « Des orientations claires et précises sur le cours stimulent en outre la motivation des élèves en leur communiquant l'envie d'apprendre ou en les aidant à comprendre l'intérêt de leur apprentissage ou le potentiel qu'ils peuvent en tirer » (Brophy, 2001, p. 15).



(iii) *Pour faciliter un apprentissage et une mémorisation intelligents, les enseignants doivent expliquer de façon claire et détaillée le contenu de leur cours et mettre en évidence la structure du cours et les liens à faire.*

Il est plus facile de comprendre, de mémoriser et d'appliquer à de nouvelles situations un ensemble de connaissances interconnectées et articulées autour de quelques idées forces, plutôt que des fragments d'informations sans aucun lien entre eux. L'enseignant doit donc faire un cours dans lequel il fait ressortir la structure de la matière enseignée et les liens à faire entre les différents éléments du cours. Dans son cours, l'enseignant : (a) expose des informations nouvelles par rapport à ce que les élèves connaissent déjà en la matière ; (b) procède par étapes selon un ordre facile à suivre ; (c) utilise des rythmes, des gestes et des techniques de communication orale qui facilitent la progression du cours ; (d) évite les digressions qui rompent la progression du cours ; (e) invite les élèves à réagir par oral ou par écrit afin de stimuler un apprentissage actif pendant le cours ; (f) a recours, si besoin est, à des plans ou des schémas pour illustrer la structure et le déroulement du cours ; et (g) termine son cours en récapitulant les points importants et en soulignant les liens entre les éléments clés du cours (Brophy, 2001).

(iv) *Les élèves doivent avoir la possibilité de mettre en pratique ce qu'ils ont appris et d'être évalués dans une perspective positive.*

« La pratique est l'un des aspects le plus important de l'apprentissage à l'école et, pourtant, le moins évalué » (Brophy, 2001, p. 21). Les exercices pratiques doivent si possible être intégrés dans des contextes d'application ciblés sur la compréhension de concepts et l'application de procédures. En lecture, il peut s'agir de lire des textes longs (plutôt que des pages isolées). En écriture, il peut s'agir de rédiger des textes authentiques (par exemple lettres, essais) plutôt que fictifs. En mathématiques, les élèves peuvent être appelés à utiliser leurs connaissances conceptuelles et procédurales pour résoudre des problèmes.

L'évaluation est un complément essentiel de ces exercices pratiques. Elle doit comporter une part d'évaluation, mais aussi d'information, de façon à aider les élèves à mesurer les progrès accomplis vers l'objectif fixé. À terme, le but est que les élèves développent des « stratégies d'apprentissage autorégulées » (Schunk et Zimmerman, 1998). Ces stratégies ont pour but d'aider les élèves à maîtriser leur propre apprentissage et à procéder aux ajustements requis afin d'améliorer leurs chances de réussite.

- (v) *L'enseignant doit apporter aux élèves l'aide dont ils ont besoin afin qu'ils puissent réaliser leurs activités d'apprentissage dans des conditions optimales.*

Choisir des activités d'apprentissage adaptées est un aspect important du processus de planification. Mais, quel que soit le type d'activités choisies, l'enseignant doit en assurer la mise en œuvre auprès de ses élèves. À cette fin, l'enseignant doit : (a) faire ressortir le lien qui existe entre les activités et l'objectif du cours ; c'est-à-dire que la finalité des activités dépend de l'objectif ; (b) passer dans les rangs pour suivre l'évolution de chaque élève et l'aider, si besoin est ; (c) évaluer le travail accompli par les élèves et vérifier leurs résultats ; (d) amener la classe à analyser les activités réalisées afin que chacun puisse évaluer ce que lui-même a appris grâce à telle ou telle activité ; et (e) à la lumière de cette évaluation et de cette analyse, décider des étapes suivantes à accomplir (par exemple une nouvelle séance sur tel sujet, des activités différentes).

### *Recommandations à l'intention des décideurs et planificateurs de l'éducation*

Organiser le contenu d'une matière en vue de son enseignement est une tâche extrêmement complexe. La matière est tout d'abord divisée en plusieurs niveaux (par classe, par année ou par trimestre, par exemple). Pour chaque niveau, un programme d'études (appelé en général programme) est défini. Au sein de chaque programme, la matière est organisée en unités d'apprentissage. Enfin, au sein de chaque unité d'apprentissage, la matière est divisée en cours. Si toute cette séquence d'opérations s'organise comme prévu, le cours doit

permettre à terme d'atteindre les objectifs de l'unité d'apprentissage et, par là même, les objectifs du programme.

De cette analyse, il ressort que c'est à l'échelon du cours que l'enseignant peut avoir la plus grande influence, qu'elle soit positive ou négative. Comme on l'a montré dans ce chapitre, cette influence peut être renforcée si les finalités du cours sont clairement définies et, notamment si les activités prévues ont un rapport explicite avec ces finalités, qu'elles ont un sens pour les élèves et les incitent à s'y investir et qu'elles ont une structure logique, fonctionnelle et efficace. Par ce biais, les décideurs et les planificateurs de l'éducation peuvent contribuer doublement à une plus grande efficacité des enseignants.

(i) *Il faut aider les enseignants à avoir une vision globale des articulations qui existent entre les cours, les unités d'apprentissage et les programmes, ainsi que des interactions entre ces éléments.*

Il convient d'élaborer et de diffuser des documents qui décrivent et illustrent les articulations existant entre les cours, les unités d'apprentissage et les programmes. Deux points particulièrement essentiels doivent être traités dans ces documents.

En premier lieu, les objectifs ont tendance à être plus spécifiques à mesure que l'on va du programme vers les unités d'apprentissage, puis vers les cours. Anderson *et al.* (2001) distinguent par exemple trois niveaux d'objectifs qui sont liés directement à ces trois niveaux d'organisation de la matière enseignée : le niveau global (programme), le niveau éducatif (unité d'apprentissage) et le niveau pédagogique (cours). S'il ignore les articulations qui existent entre les cours, les unités d'apprentissage et les programmes, l'enseignant risque fort de ne pas voir que l'apprentissage à chaque échelon organisationnel inférieur peut faciliter ou, au contraire, entraver l'apprentissage à chaque échelon organisationnel supérieur.

En second lieu, dans la plupart des études relatives à la possibilité d'apprendre ou à l'adéquation des programmes scolaires, les estimations de ces paramètres sont faites à l'échelon du programme. Or, les enseignants n'interviennent pas à l'échelon du programme,

mais à l'échelon du cours où ils utilisent les unités d'apprentissage pour faire le lien entre les cours et les programmes. Il est nécessaire de comprendre la manière dont les programmes sont découpés en unités d'apprentissage, elles-mêmes découpées en cours, pour que la possibilité devienne une réalité dans la classe et n'en reste pas au stade de la théorie.

(ii) *Les manuels de l'enseignant doivent comporter une analyse de la structure des cours et exposer les structures idéales, acceptables ou adaptées.*

Cette analyse de la structure des cours doit s'articuler autour de cinq composants principaux : (a) finalité ; (b) nature et séquence des activités réalisées en cours ; (c) durée et rythme ; (d) mesure et évaluation de la progression de l'apprentissage ; et (e) rôles et responsabilités des enseignants et des élèves. Pour chaque composant, il faut définir les pratiques idéales ou acceptables en tenant compte des recherches antérieures ou en cours, ainsi que des contraintes et des considérations culturelles.

Ces manuels doivent, autant que possible, proposer des modèles de cours sur bandes vidéo, disques vidéos ou sous la forme de récits (à ce sujet, voir chapitre précédent). Par ailleurs, des listes récapitulatives, telles que celle proposée à l'*annexe K*, et des tableaux, tels que celui reproduit à l'*annexe L*, peuvent être utilisés pour faciliter les échanges et aider les enseignants à comprendre les degrés ou niveaux de progression des divers composants d'un cours. Ces niveaux de progression peuvent être d'ordre qualitatif, comme dans le cas de la liste récapitulative présentée à l'*annexe K*, ou d'ordre quantitatif, comme dans le cas du tableau figurant à l'*annexe L*.

## VI. La communication entre enseignants et élèves

Lorsque l'on passe à proximité d'une salle de classe, on entend d'habitude beaucoup parler – et cette remarque s'applique à la plupart des écoles et des pays dans le monde. La parole est, semble-t-il, le vecteur favori de l'enseignement. Elle est si répandue dans les établissements scolaires que Bellack, Kliebard, Hyman et Smith, (1966, p. 1) déclaraient il y a près de 40 ans que les activités réalisées en classe « font appel en grande partie aux interactions verbales entre les élèves et les enseignants ». Malgré les innovations technologiques qui ont été instaurées dans l'éducation au cours des dernières décennies, cette affirmation reste valable aujourd'hui dans presque toutes les écoles du monde. Le rôle dominant de l'enseignant dans ces interactions verbales n'a en fait guère changé durant le siècle dernier (Cuban, 1984).

Pour ces échanges verbaux avec les élèves, l'enseignant utilise un schéma relativement prévisible. Il leur parle sur un sujet donné, leur pose des questions, les autorise ou les encourage à y répondre et réagit à leurs réponses (ou leur absence de réponse). Bellack *et al.* (1966) définissent ce schéma d'interactions verbales comme suit : « structure (parler)-sollicitation (interroger)-réponse (répondre)-réaction (aux réponses) ». Les élèves peuvent eux aussi parler à l'enseignant, lui poser des questions, lui permettre d'y répondre et réagir à ses réponses. Mais ce schéma d'échanges initiés par l'élève est nettement moins répandu que le schéma initié par l'enseignant.

L'enseignant ne se contente pas de parler à ses élèves. Il leur explique aussi ce qu'ils doivent savoir ou ce qu'ils sont supposés apprendre. Il leur montre des images (fixes ou animées), des graphiques, des cartes, des diagrammes et d'autres supports visuels. Il leur indique comment il souhaite qu'ils travaillent ou quelles connaissances procédurales ils doivent acquérir. S'il utilise des supports visuels, l'enseignant joint en général la parole à l'image. Il est donc primordial qu'il possède une bonne maîtrise des techniques de communication

ou qu'il soit capable de développer ces compétences pour combiner efficacement images et paroles.

*Structurer-solliciter-répondre-réagir :*  
*les outils de l'enseignant*

Si le schéma analytique du langage en milieu scolaire élaboré par Bellack *et al.* (1966) date d'une quarantaine d'années, il n'en demeure pas moins utile pour comprendre et, à terme, améliorer la communication entre enseignants et élèves. Il est par conséquent essentiel d'en connaître les quatre composants.

On entend par « *structurer* » les « tentatives faites par l'enseignant et, plus rarement, par les élèves pour exposer le contenu de son cours et en donner le cadre d'orientation, à long terme et à l'instant présent » (Doenua, 1987, p. 398). Autrement dit, pendant cette phase de structuration, l'enseignant parle de la structure de la matière enseignée elle-même (c'est-à-dire les principaux concepts, les liens qui les relient, les connaissances et les processus cognitifs requis), ainsi que de la structure des cours durant lesquels cette matière est présentée ou enseignée (c'est-à-dire la séquence des activités, les consignes à appliquer pour effectuer les devoirs).

On entend par « *solliciter* » les « tentatives faites par l'enseignant et, là encore, plus rarement, par les élèves pour susciter une attitude verbale ou non verbale de la part d'un membre de la classe » (Doenua, 1987, p. 407). En pareil cas et le plus souvent, l'enseignant pose des questions aux élèves. Mais il peut aussi s'agir d'ordres ou de demandes et, très rarement, de sollicitations physiques.

On entend par « *répondre* » tout acte verbal ou non verbal destiné à répondre aux attentes implicitement contenues dans les questions, ordres ou demandes émanant d'autrui » (Power, 1987, p. 413). Puisque les sollicitations émanent la plupart du temps de l'enseignant, les réponses émanent en général des élèves. Chaque élève va par exemple répondre aux questions posées par l'enseignant ; une classe entière d'élèves va obéir à l'ordre donné par l'enseignant de commencer le travail indiqué dans le livre. Il peut aussi arriver que l'enseignant réponde aux sollicitations des élèves, mais, une fois encore, ce cas

est plus rare. On considère que l'enseignant répond s'il aide un élève à faire un exercice à *la demande de cet élève*.

On entend par « *réagir* » les tentatives émanant habituellement de l'enseignant et destinées à « modifier (en clarifiant, synthétisant ou développant) et/ou évaluer (positivement ou négativement) ce qui a été dit précédemment » (Bellack *et al.*, 1966, p. 4). Un enseignant peut réagir à une bonne réponse donnée par un élève en disant que cette réponse est partiellement correcte et mérite un complément d'informations (c'est-à-dire réagir en modifiant) ou en félicitant l'élève pour sa réponse partiellement correcte (c'est-à-dire réagir en évaluant). Un enseignant peut réagir à une mauvaise réponse donnée par un élève en lui donnant des indications sur la nature exacte de la bonne réponse ou en posant la même question à un autre élève. Enfin, un enseignant peut réagir à un élève qui tarde à obéir à l'ordre « Rangez vos livres et prenez une feuille et un stylo » en lui disant « Dépêchez-vous ».

Si le schéma d'analyse élaboré par Bellack et ses collègues est fort utile pour étudier et comprendre les interactions verbales entre enseignants et élèves, il ne faut pas oublier – comme le montre le dernier exemple – que la communication peut aussi se faire sur un mode *non verbal*. La réponse des élèves peut se traduire dans leur attitude (en obéissant ou en n'obéissant pas). La réaction de l'enseignant peut s'exprimer par des gestes (en tapotant l'épaule d'un élève pour l'encourager ou, à l'inverse, en escortant un élève désobéissant jusqu'au bureau du principal).

### *Dialogue et discours « orienté »*

Au *chapitre III*, on a vu que « l'enseignement dialogué » était l'un des facteurs essentiels d'un environnement d'apprentissage dynamisant. En l'occurrence, le dialogue, par opposition au monologue, se déroule sur le ton de la conversation. Dans le langage parlé courant, le dialogue met en scène un enseignant *qui parle avec* des élèves plutôt qu'un enseignant *qui parle à* des élèves. Les élèves ne sont pas assimilables à un auditoire ; ils font partie intégrante du processus de communication.

À cet égard, Brophy (2001, p. 19) introduit la notion de « discours orienté ». La clé du discours orienté réside dans les questions que l'enseignant pose en classe ou, plus précisément, dans la façon dont l'enseignant, au travers de ses questions, oriente l'enseignement et favorise l'apprentissage. Selon Brophy, le discours orienté implique que l'enseignant utilise ses questions pour « inciter les élèves à travailler et à réfléchir au contenu, à identifier les liens qui existent entre les idées forces et les implications qu'elles produisent, à exercer leur esprit critique sur ce contenu et à l'exploiter pour la résolution de problèmes, la prise de décisions ou d'autres applications intellectuelles de haut niveau ».

Le discours orienté a pour effet de focaliser l'attention de l'élève sur un nombre restreint de thèmes ou d'idées connexes. Les questions servent à inviter les élèves à « échafauder des explications, faire des prévisions, envisager d'autres solutions possibles ou examiner les implications ou les applications du contenu » (Brophy, 2001, p. 20). Les élèves sont appelés à justifier leurs affirmations, à expliquer ou développer leurs réponses ou à faire des commentaires sur les remarques et les réponses de leurs camarades. Ce mode de discours est efficace lorsque les élèves commencent à se répondre mutuellement, ainsi qu'à répondre à l'enseignant.

### *Démontrer et modéliser*

Pour les enseignants qui sont de bons communicateurs, l'image et la parole, comme on l'a évoqué précédemment, vont généralement de pair. Cette pratique combinée est appelée « démonstration » ou « modélisation ». Démonstration et modélisation jouent un rôle capital dans l'élaboration de stratégies d'apprentissage par les élèves. Avec des élèves moins doués ou moins performants, qui peuvent ne pas connaître certaines stratégies ou ne pas les appliquer parce qu'elles ne leur viennent pas spontanément à l'esprit, il est essentiel de prévoir un enseignement spécifique sur ces stratégies.

La modélisation cognitive est l'un des moyens d'enseigner des stratégies. Tout en parlant, l'enseignant applique par exemple la stratégie dont il fait la démonstration à ces élèves. La modélisation cognitive consiste donc à « dévoiler les processus de pensée –



autrement non visibles – qui conduisent à appliquer une certaine stratégie dans différents contextes » (Brophy, 2001, p. 25-26).

On peut utiliser la démonstration et la modélisation pour associer certains contenus avec certaines stratégies d'apprentissage de ces contenus. Lorsqu'il fait le point avec ses élèves sur le problème qu'ils sont en train de résoudre, l'enseignant peut par exemple leur suggérer telle ou telle stratégie de résolution au lieu de leur fournir directement la réponse. Il attire ainsi l'attention des élèves sur le contenu à apprendre, mais aussi sur les stratégies à appliquer pour assimiler ce contenu et résoudre des problèmes. Cette technique est responsabilisante pour les élèves (voir *chapitre III*).

### *Recommandations en matière d'efficacité des enseignants*

Les recommandations présentées ci-dessous en matière de communication entre enseignant et élèves sont classées en trois catégories : structurer, solliciter et réagir. Elles portent principalement sur *la façon* dont un enseignant efficace communique avec ses élèves. Les questions afférentes au « Dialogue et discours orienté » et à la « Démonstration et modélisation » concernent essentiellement *ce que* les enseignants doivent communiquer à leurs élèves (par exemple compréhension conceptuelle, stratégies d'apprentissage), même si *la façon* de communiquer avec des élèves joue, à n'en pas douter, un rôle important dans le dialogue, la démonstration et la modélisation.

#### *Recommandations concernant la structuration*

La première recommandation en matière de structure concerne la clarté. Communiquer de façon claire est une condition essentielle pour permettre aux élèves de comprendre la structure d'un exposé et d'en tirer profit. La diversité des modes de présentation facilite en général la compréhension. La deuxième recommandation en matière de structure concerne l'association de l'image et de la parole.

- (i) *L'enseignant doit exposer les informations de façon claire et intelligible.*

L'enseignant a le choix entre plusieurs techniques pour expliciter clairement les informations qu'il présente aux élèves et les explications qu'il leur donne. Parmi les plus courantes on peut citer :

1. Donner un plan d'ensemble du cours et du thème traité pour aider les élèves à comprendre l'idée générale et à ne pas se focaliser sur des points de détail ou d'intérêt secondaire.
2. Pratiquer la redondance dans des limites raisonnables. (Ce que j'ai appelé dans d'autres ouvrages la « redondance raisonnable » (Anderson, 1999).) La répétition est essentielle lorsqu'il s'agit d'enseigner des concepts difficiles ou des procédures complexes.
3. Éviter les digressions et ne pas dévier du sujet.
4. En cas de doute, vérifier que les élèves comprennent et plus spécialement ce qu'ils comprennent. L'enseignant ne doit pas supposer a priori que les élèves comprennent, notamment s'il y a un risque qu'ils aient des difficultés pour comprendre. Pour s'en assurer, il doit interroger les élèves et leur donner à faire de petits exercices rapides.
5. Donner des exemples nombreux et variés pour illustrer les points importants et aider les élèves à comprendre les concepts abstraits et les procédures complexes.
6. Utiliser des marqueurs verbaux (« Ceci est important », « Écrivez ceci ») pour aider les élèves à faire la distinction entre ce qui est important (ou plus important) et ce qui ne l'est pas (ou moins).
7. Dans les expressions, définitions et descriptions, privilégier les termes précis plutôt que les termes flous et ambigus.
8. Faire appel à des métaphores, comparaisons et analogies pour mettre en lumière les corrélations entre des connaissances, en particulier entre connaissances nouvelles et connaissances antérieures.

- (ii) *Combiner image et parole est souvent plus efficace que d'utiliser l'une ou l'autre séparément.*

Lors d'une présentation orale, les élèves reçoivent des informations qu'ils doivent traiter dans un ordre séquentiel : ils sont censés suivre l'ordre dans lequel les informations leur sont, l'une après l'autre (par étape), exposées. Par conséquent, pour enseigner la logique d'une argumentation et d'une relation de cause à effet, l'exposé oral est souvent plus efficace. Lors d'une présentation visuelle, en revanche, les élèves reçoivent des données qu'ils peuvent traiter simultanément : ils peuvent accéder à plusieurs blocs d'informations en même temps et observer les liens de corrélation qui les unit. Par conséquent, pour faire comprendre la notion de rapports entre des tailles, des formes et des directions ou pour enseigner des connaissances procédurales, la présentation visuelle est habituellement plus adaptée. En combinant oral et visuel, l'enseignant se place donc dans des conditions pédagogiques optimales.

De plus, les présentations qui font appel à plusieurs sens (par exemple l'ouïe et la vue) conviennent mieux à de nombreux élèves. Par ce biais, les élèves parviennent souvent à une compréhension plus approfondie et plus complète des données qui leur sont exposées. À cet égard, le recours à des objets physiques (lors d'activités pratiques) aide les élèves à saisir la signification de concepts abstraits.

*Recommandations concernant la manière de solliciter/  
d'interroger*

En règle générale, un enseignant pose des questions à ses élèves pour deux raisons : s'assurer que ces élèves comprennent ce qu'il leur enseigne et stimuler leur réflexion. Dans le premier cas, il s'agit de questions dites de base et, dans le second, de questions dites de réflexion. L'enseignant doit connaître la fonction de ces deux types de questions et savoir les appliquer à bon escient.

S'agissant des questions de base, l'enseignant doit : (a) poser des questions claires et précises ; (b) s'assurer que les questions aident les élèves à concentrer leur attention sur les points essentiels du

contenu et des objectifs ; (c) poser des questions qui lui permettent non seulement de vérifier que les élèves ont compris, mais aussi de voir, le cas échéant, pourquoi tel ou tel aspect a été mal compris ; et (d) éviter d'interroger trop souvent la classe collectivement ; il est préférable de s'adresser un élève à la fois.

S'agissant des questions de réflexion, l'enseignant doit : (a) laisser aux élèves suffisamment de temps, une fois sa question posée, pour qu'ils puissent y réfléchir et préparer leur réponse ; et (b) rappeler, si besoin est, aux élèves qu'il attend une réponse de leur part (c'est-à-dire qu'il ne s'agit d'une question rhétorique).

L'enseignant doit, autant que possible, répartir de façon équilibrée les questions de base et les questions de réflexion (mais pas nécessairement à chaque cours).

#### *Recommandations concernant la manière de réagir*

Trois recommandations sont proposées concernant la manière de réagir aux réponses données par des élèves, que ce soit par écrit ou par oral. Elles concernent l'évaluation des élèves, les compliments à prodiguer ou la valorisation des élèves, ainsi que les réponses à apporter en cas d'erreur, de réponse incomplète ou d'absence de réponse.

*(iii) L'enseignant doit faire savoir très rapidement à ses élèves si leurs réponses sont correctes et satisfaisantes.*

Les élèves ont besoin de savoir si leur réponse est correcte ou non, satisfaisante ou non, appropriée ou non. Cette évaluation doit être claire, rapide et précise.

Si le résultat de l'évaluation n'est pas bon (réponse incorrecte, non satisfaisante ou inappropriée), l'enseignant doit en donner la correction. Cette correction doit fournir des indications et des pistes de réflexion permettant de corriger les erreurs. Une correction bien faite est une correction qui vise à éviter que l'élève n'accumule les erreurs et les points obscurs et ne soit ultérieurement pénalisé dans la progression de son apprentissage.

(iv) *L'enseignant doit complimenter ses élèves en valorisant les réponses correctes, satisfaisantes et appropriées.*

L'enseignant doit cependant pratiquer les compliments avec modération. Il doit en outre expliquer aux élèves les raisons de ces compliments (c'est-à-dire pourquoi ce qu'ils ont fait ou réalisé mérite compliment). Il faut éviter de faire des compliments non mérités ou au hasard. Chaque fois que cela est possible et opportun, l'enseignant doit récompenser la réflexion et les efforts de l'élève, et pas seulement les réponses et les devoirs.

(v) *En cas d'erreur, de réponse incomplète ou d'absence de réponse de la part des élèves, l'enseignant doit réagir et ce, de manière différente selon le cas.*

Il n'y a pas une seule et unique manière de réagir, mais plusieurs, selon le cas. L'enseignant peut par exemple : (a) rester avec l'élève, vérifier qu'il comprend et l'aider à formuler une meilleure réponse ; (b) donner des indices à l'élève pour l'aider à formuler ou à apporter une réponse plus appropriée ou plus correcte ; (c) poser cette question à un autre élève de la classe ; ou, faute de mieux (d) donner lui-même la bonne réponse.

La réaction de l'enseignant dépend en grande partie des rapports qu'il a avec l'élève concerné ou avec la classe. S'il choisit l'une des deux premières solutions, il doit veiller à ce que cet échange personnalisé avec l'élève concerné, les réponses ou l'absence de réponse de ce dernier ne perturbent pas le déroulement du cours.

### *Recommandations à l'intention des décideurs et planificateurs de l'éducation*

La clarté et la précision sont, à maints égards, au cœur d'une communication efficace de la part des enseignants. Pour communiquer efficacement, l'enseignant doit bien connaître son sujet et ses élèves. Une bonne communication facilite les échanges entre les deux et permet à l'enseignant de rendre la matière qu'il enseigne intelligible pour ses

élèves. Tel est précisément le sens de l'expression « connaissance pédagogique du contenu » suggérée par Shulman (1987).

Une mauvaise communication peut compliquer inutilement l'apprentissage d'un contenu, même le plus simple. Elle est le motif de plainte le plus fréquemment cité par les élèves : « Il connaît son sujet, mais il est incapable de le faire passer ».

Il convient de rappeler que, plus le fossé éducatif entre enseignants et élèves est grand, plus le risque de difficulté liée à une communication difficile est grand. On ne saurait donc s'étonner des remarques de Farrell (1989, p. 66) sur le niveau scolaire exigé d'enseignants du primaire :

Il est essentiel que les enseignants aient un niveau de scolarité formelle légèrement supérieur à celui de leurs élèves. Autrement dit, il est souhaitable qu'un enseignant du primaire ait suivi des études de premier cycle secondaire et qu'un enseignant de collège possède un diplôme universitaire. Toutefois, il n'est pas toujours bon de dispenser ou d'exiger un niveau d'études plus élevé que ce minimum requis. Certains pays pauvres dispensent un enseignement universitaire à des enseignants de primaire. Or les avantages d'un tel surcroît d'enseignement formel sont, semble-t-il, minimes, voire nuls.

Les planificateurs de l'éducation et les administrateurs peuvent avoir une influence positive sur la qualité de la communication entre enseignants et élèves dans deux domaines au moins : la sélection des enseignants et l'évaluation des enseignants.

(i) *Les compétences en matière de communication doivent être un critère important de sélection des enseignants.*

Il apparaît essentiel d'évaluer l'aptitude à la communication écrite et orale des enseignants dans le cadre du processus de sélection. Ainsi, on peut demander aux candidats un travail écrit de rédaction sur un thème pédagogique afin d'évaluer les compétences de l'enseignant à l'écrit, d'une part, ainsi que ses connaissances et ses opinions sur ce thème, d'autre part (par exemple le soutien et la participation des parents, le mode de répartition des élèves dans les

classes). On peut aussi prévoir des entretiens pour tester plus spécifiquement les aptitudes à la communication orale. On peut également inviter le candidat, lorsque cela est possible, à montrer comment il enseignerait telle notion ou méthode importante.

(ii) *Une évaluation périodique des compétences en matière de communication doit être effectuée dans le cadre de l'évaluation continue des enseignants.*

Les administrateurs et les inspecteurs doivent contrôler périodiquement la qualité de communication des enseignants. Les critères de contrôle sont alors à définir en s'appuyant sur les résultats des recherches relatives à la communication en milieu scolaire. On peut aussi utiliser des instruments spécifiques, tels que celui proposé à l'*annexe M*. Une mise en commun des résultats peut ensuite être faite avec l'enseignant afin de faire le point sur les possibilités éventuelles d'amélioration dans différents domaines.

Il est néanmoins bon de rappeler que, s'agissant de l'évaluation des compétences en matière de communication, la clarté, comme la beauté, est une notion subjective. Pour ce qui est de l'enseignant et de l'apprentissage, le juge est l'élève. Il faudra donc autant que possible prendre en compte l'avis de l'élève sur la clarté et la qualité de communication de l'enseignant. Divers instruments peuvent être utilisés en la matière, tels que le formulaire proposé à l'*annexe N*. L'anonymat des élèves qui rempliront ces formulaires doit être préservé afin d'obtenir de leur part des réponses aussi franches et proches de la réalité que possible. Une fois remplis, ces questionnaires peuvent être lus par les enseignants qui souhaitent faire un bilan ou traités par un tiers qui produira un résumé de l'ensemble des réponses. Dans ce dernier cas, il convient de définir la réponse moyenne et la variabilité des réponses des élèves.





## VII. L'élève et son apprentissage

L'élève détient la clé de son propre apprentissage. L'enseignant, quant à lui, décide de ce que les élèves doivent apprendre, élabore des unités d'apprentissage appropriées, met en place une culture de classe fonctionnelle, veille à organiser et réguler efficacement sa classe, planifie et présente des cours structurés et motivants sur des thèmes donnés et communique des explications aussi claires que possible à ses élèves : en un mot, il crée ce que Gagné (1972) appelle les « conditions d'apprentissage ». La meilleure chose qu'un enseignant peut faire dans sa classe est par conséquent de créer des conditions propices à optimiser l'apprentissage des élèves.

Un bref retour en arrière sur les chapitres précédents conduira le lecteur à constater que l'élève y occupe quasiment partout la place centrale. Les unités d'apprentissage (*chapitre II*) servent à établir des « ponts » entre les élèves (tels qu'ils sont) et les résultats d'apprentissage recherchés (là où l'on considère qu'ils devraient être). Le climat et la culture d'une classe (*chapitre IV*), loin d'être des réalités objectives, existent au travers de l'idée que s'en font les élèves (*chapitre V*). Une première question se pose : Quels types d'activités pourraient permettre aux élèves d'atteindre les objectifs ? Deuxième question : Quels types d'activités pourraient intéresser ces élèves et les motiver pour leur apprentissage ? Dans l'une et l'autre question, l'intérêt de l'élève est clairement et explicitement formulé. Enfin, plutôt que de partir du principe que leur explication est un modèle de clarté, les enseignants seraient bien avisés de vérifier que c'est effectivement le cas et que les élèves comprennent bien le message qui leur est transmis (*chapitre VI*). Pour être efficaces, les enseignants doivent donc apprendre à observer leur classe, les événements et les activités qui s'y déroulent, avec les yeux (et les oreilles) de leurs élèves.

Lorsqu'ils sont en classe, les élèves passent la majorité de leur temps à écouter et à travailler<sup>1</sup>. Pour être plus précis, ils écoutent quand l'enseignant parle et ils travaillent sur le devoir que leur a donné l'enseignant. Du point de vue de l'élève, chaque cours est donc formé d'une succession de « temps d'écoute » et de « temps de travail ». Si l'on reprend l'exemple d'une école allemande qui est cité au *chapitre V*, la séquence du cours est de type écouter-écouter-écouter-écouter-travailler-travailler. Selon la description qui en est faite au même chapitre, la structure d'un cours dans une école japonaise est par contre de type écouter-écouter-travailler-écouter-écouter. En fait, dans la majorité des cas, un cours comprend des temps d'écoute et des temps de travail, même si, dans les petites classes, le travail est remplacé – ou du moins complété – par le jeu (lequel est, à bien des égards, une manière de travailler pour les jeunes enfants) et si, dans les grandes classes, le cours est entièrement consacré à l'écoute, le travail étant fait en dehors de la classe (les devoirs à la maison).

Pour garantir un bon apprentissage des élèves, il faut encourager leur participation intellectuelle ou active durant chacun de ces deux temps – écoute et travail. Mais la nature de cette participation diffère selon qu'il s'agit d'écouter ou de travailler.

### *Participation de l'élève durant les temps d'écoute*

Plusieurs générations de chercheurs ont effectué des études sur le rôle de l'attention dans l'apprentissage (Anderson, 1984). Dans un ouvrage rédigé il y a environ 75 ans, Morrison (1926, p. 82) affirme que « la cause la plus courante d'un défaut d'apprentissage est peut-être le manque d'attention ». On distingue traditionnellement deux types ou formes d'attention : l'attention sélective et l'attention soutenue.

1. Les élèves parlent aussi en classe pendant les temps d'écoute et de travail. Habituellement, pendant un temps d'écoute, ils n'ont le droit de parler que pour répondre aux questions de l'enseignant. Pendant un temps de travail, ils parlent en général lorsqu'ils travaillent en groupe ou pour demander de l'aide à l'enseignant. Mais globalement, le temps de parole laissé à l'élève est très court par rapport au temps laissé à l'enseignant pour parler et à l'élève pour travailler en silence.

On parle d'*attention sélective* quand l'élève se focalise sur certains aspects de la situation d'apprentissage au détriment des autres. Lorsqu'il écoute l'enseignant, un élève peut être attentif aux exemples qui lui sont présentés ou au concept que l'enseignant s'efforce de faire comprendre aux élèves à l'aide d'exemples. Plus simplement, l'élève a des chances d'apprendre ce à quoi il est attentif (c'est à dire soit se souvenir des exemples, soit comprendre le concept sous-jacent). Contrairement à l'attention sélective, l'*attention soutenue* requiert de la part de l'élève qu'il reste concentré et intéressé par l'exposé pendant un temps suffisamment long, c'est-à-dire suffisamment longtemps pour apprendre les connaissances procédurales qui lui sont enseignées ou pour suivre la logique de l'argumentation développée par l'enseignant sur un thème donné.

Ainsi, durant les temps d'écoute d'un cours, l'enseignant a essentiellement deux objectifs : diriger l'attention des élèves sur les points les plus importants (et non sur les points de détail) et maintenir l'attention des élèves pendant une période prolongée. Du point de vue de l'élève, il est bon de reprendre un certain nombre de recommandations formulées aux *chapitres V et VI*.

Donner une vue d'ensemble du cours en s'appuyant sur des plans, des graphiques et des marqueurs verbaux, poser des questions qui attirent l'attention des élèves sur les éléments essentiels du contenu et des objectifs, terminer le cours en récapitulant les principaux points et réaliser des évaluations ciblées : tout ceci contribue à concentrer l'attention des élèves sur les éléments importants. Par ailleurs, présenter un exposé selon un ordre facile à suivre, maintenir le rythme de progression du cours, inviter les élèves à répondre pour stimuler l'apprentissage actif et poser des questions à des élèves en particulier (et non à l'ensemble de la classe) sont des actions destinées à maintenir l'attention des élèves. Dans cette optique, pratiquer la « redondance raisonnable » est un moyen de donner une seconde chance, voire une troisième, à des élèves qui ne peuvent ou ne veulent pas soutenir leur attention suffisamment longtemps. De même, introduire de la diversité dans la structure d'un cours en général et dans les activités en particulier contribue à repousser les limites de l'attention soutenue : les élèves n'ont en effet pas une capacité de concentration illimitée.

Associer attention sélective et attention soutenue aide à définir le « temps consacré à une tâche ». Plus précisément, l'attention sélective définit la tâche dans laquelle l'élève s'implique ou s'investit concrètement. L'attention soutenue, de son côté, désigne la partie « temps consacré à » du concept : autrement dit, l'élève passe suffisamment de temps sur tel concept. Il est à noter que le « temps consacré à une tâche » fait partie des quelques variables (ou facteurs) considérées comme l'une des conditions d'un enseignement efficace et de la réussite scolaire (Scheerens et Bosker, 1997 ; Hill et Crévola, 1997)<sup>2</sup>.

### *Participation de l'élève durant les temps de travail*

Il est habituel que l'enseignant donne aux élèves de sa classe un travail à accomplir. Ce travail peut prendre des formes variées : lire une histoire ou des chapitres d'un livre, écrire une dissertation ou une composition, résoudre des exercices ou des problèmes de mathématiques, réaliser des expériences scientifiques, etc. C'est ce que l'on appelle les « devoirs à faire » ou plus simplement les « devoirs » (Anderson, 1987). Pour marquer le fait que les élèves apprennent par le biais du travail qu'ils font, Doyle (1983) parle de « travail scolaire ».

Les devoirs peuvent être faits à l'école ou à la maison. En bonne logique, les devoirs réalisés à la maison portent le nom de « devoirs à la maison ». Ces devoirs à la maison sont l'une des variables qui, d'après les résultats d'études internationales, favorisent la réussite des élèves (Anderson et Postlethwaite, 1989 ; Creemers, 1999).

2. Scheerens et Bosker (1997) définissent cinq variables. Outre le « temps consacré à une tâche », on compte le faible écart entre le contenu traité et l'instrument d'évaluation ; une approche structurée de l'enseignement ; des objectifs spécifiques, une évaluation fréquente et des corrections ; et des formes d'enseignement adaptatif qui peuvent être gérées par les enseignants. Hill et Crévola (1997) recensent pour leur part trois variables : temps investi dans l'apprentissage (ou « temps consacré à une tâche ») ; réussite scolaire escomptée ; et enseignement ciblé vers un apprentissage optimal dans la zone de développement proximal de l'élève.

Selon certains éducateurs, ce sont les devoirs que les élèves ont à faire qui définissent pour eux le programme scolaire (Zumwalt, 1989). En d'autres termes, les devoirs qui sont soigneusement préparés et conçus par l'enseignant contiennent en général des indications relativement explicites quant aux objectifs à atteindre (par exemple « Répondre aux questions »), le contenu (par exemple équations linéaires), les méthodes employées pour effectuer le travail (par exemple « Travailler par deux et lever la main pour demander de l'aide ») et la nature des réponses admises (par exemple « Indiquer le résultat à une décimale près »). Si les élèves sont capables de glaner de telles informations potentiellement utiles dans les devoirs qui leur sont donnés, il en est de même pour les éducateurs et les chercheurs. À cet égard, Anderson (1987) propose une liste de questions qui peuvent être évoquées quand des éducateurs et des chercheurs analysent les devoirs donnés aux élèves. On trouvera à l'*annexe O* une grille d'évaluation élaborée à partir de ces questions.

Cette grille contient une liste de points auxquels l'enseignant doit être attentif lorsqu'il prépare les devoirs qui seront à faire par ses élèves. Si la plupart de ces points relèvent du simple bon sens, ils sont malheureusement loin d'être monnaie courante. Il n'est donc pas inutile de les répéter. Il est bon de spécifier clairement aux élèves le but du devoir qu'ils ont à faire ; la réalisation du devoir demandé doit conduire les élèves à atteindre ce but ou à s'en approcher (n° 1, 2 et 3 de la liste). Il faut aussi informer les élèves des éléments dont ils ont besoin pour effectuer le devoir et du mode d'évaluation qui sera appliqué (n° 4 et 5 de la liste). Enfin, la quantité de devoirs donnée aux élèves doit être proportionnée au but recherché, au temps dont ils disposent pour le faire et aux points qu'ils gagneront s'ils parviennent à faire le travail (n° 6 de la liste). Une dernière remarque : même si les élèves ont l'habitude de réaliser ce type de devoir, des explications complémentaires peuvent néanmoins être utiles (n° 7 de la liste).

Si toutes ces conditions sont réunies, on peut penser que le devoir suscitera l'*attention sélective* des élèves. Mais que peut faire l'enseignant pour obtenir des élèves une *attention soutenue* pendant une période suffisamment longue ? Là encore, certaines recommandations formulées au *chapitre V* apportent des éléments de réponse. L'enseignant doit par exemple passer dans les rangs pour suivre l'évolution de chaque élève

et l'aider, si besoin est. Il doit évaluer le travail accompli par les élèves et vérifier leurs résultats (c'est-à-dire s'arrêter à intervalles réguliers pour s'assurer que les élèves ne font pas d'erreur au lieu de s'intéresser uniquement à leur application au travail). Si l'enseignant constate que plusieurs élèves font la même erreur, il doit interrompre le temps de travail en cours et le remplacer par un temps d'écoute afin que toute la classe puisse bénéficier de ses explications. Il peut aussi continuer à passer d'un élève à l'autre et à aider chacun, mais cette solution n'est guère rentable.

### *Recommandations en matière d'efficacité des enseignants*

Au vu des données recueillies à ce stade sur l'efficacité des enseignants en termes de participation et de mobilisation des élèves dans le processus d'apprentissage, il est possible de formuler plusieurs recommandations à l'intention des personnes qui s'intéressent à l'amélioration de l'efficacité des enseignants.

- (i) *Lorsqu'ils font un exposé oral, les enseignants doivent appliquer des techniques destinées à maintenir l'attention et l'intérêt des élèves.*

Jalonner un exposé oral de questions est un bon moyen de maintenir l'attention et l'intérêt des élèves. L'enseignant peut interroger les élèves sur la réponse que vient de donner un autre élève. Les élèves comprennent ainsi qu'ils doivent suivre ce qui est dit en classe et se tenir prêts, à tout moment, à réagir. Pour forcer ses élèves à rester vigilants, l'enseignant peut aussi faire une pause dans son exposé et donner un problème à résoudre (« Maintenant, à vous de faire cet exercice »). Par ailleurs, en observant ses élèves et les efforts qu'ils font pour résoudre le problème, l'enseignant est capable d'évaluer la progression et, le cas échéant, d'adapter la suite de son exposé en conséquence.

- (ii) *Lors du choix des devoirs qu'ils donnent aux élèves, les enseignants doivent s'assurer qu'ils correspondent au cours et aux objectifs de l'unité d'apprentissage et qu'ils sont adaptés aux capacités des élèves.*

Les devoirs donnés aux élèves doivent refléter un juste équilibre entre les objectifs de l'enseignant et le niveau actuel de connaissances théoriques et pratiques des élèves. À ce titre, la première priorité concerne les objectifs recherchés. Un enseignant efficace doit néanmoins veiller à ne pas demander un travail ni trop difficile, ni trop facile. S'il commet une erreur d'appréciation concernant le niveau de difficulté d'un devoir, il est préférable que ce soit plutôt dans le sens d'une trop grande difficulté : plus le niveau de difficulté est élevé (et non faible), plus les élèves ont des chances de persévérer et de progresser. Ceci étant dit, l'enseignant doit toujours anticiper les conséquences d'une éventuelle erreur d'appréciation et se tenir prêt à aider des élèves qui auraient du mal à relever le défi.

- (iii) *Lorsqu'ils donnent des devoirs, les enseignants doivent également fixer les objectifs à atteindre et indiquer aux élèves qu'ils sont tous censés y parvenir.*

Cette recommandation associe deux aspects essentiels : fixer des objectifs pertinents (c'est-à-dire importants, difficiles, mais accessibles) et rappeler que tous les élèves sont censés les atteindre. En réalité, l'importance de cette recommandation tient davantage à ce qu'elle tente d'éviter, c'est-à-dire des objectifs arbitraires et fantasques, tout comme des objectifs inaccessibles ou trop faciles. Enfin, il faut s'abstenir d'avoir des attentes différentes pour différents élèves ou sous-groupes d'élèves.

- (iv) *Les élèves doivent être tenus pour responsables de la réalisation et de la qualité de leur travail. À leur tour, les enseignants doivent s'assurer que les élèves ont acquis les connaissances nécessaires avant de les laisser travailler seuls.*

De nombreuses études montrent qu'il est important de responsabiliser les élèves à l'égard de leur travail, que ce soit en classe

(Kounin, 1970) ou à la maison (Walberg, 1984). Parallèlement, toutefois, il est difficile de tenir les élèves pour responsables de la qualité de leur travail si l'enseignement qui leur est donné est de qualité médiocre. C'est la raison pour laquelle des éducateurs et des chercheurs préconisent des activités, telles que la « pratique guidée », au cours desquelles les enseignants sont présents auprès de leurs élèves lorsqu'ils font leur travail afin de les aider, si besoin est (Rosenshine et Stevens, 1986).

- (v) *Les enseignants doivent utiliser les informations qu'ils tirent des performances de leurs élèves non seulement pour les évaluer, mais aussi pour compléter les explications et, par là même, corriger leurs erreurs et éclaircir les points obscurs.*

Certains enseignants ont tendance à donner du travail aux élèves dans le seul but d'évaluer leur apprentissage. Il ne faut pas oublier que les résultats des élèves permettent aussi aux enseignants de se faire une idée des lacunes et des difficultés d'apprentissage que peuvent avoir ces élèves. Après avoir identifié ces problèmes et ces lacunes, ils peuvent compléter leurs explications afin d'aider ces élèves à surmonter leurs difficultés au lieu d'accumuler les erreurs et d'être ultérieurement pénalisés dans leur apprentissage.

- (vi) *Au cours du travail en classe (et le travail en groupe), l'enseignant doit passer dans les rangs et suivre le travail de chaque élève.*

Cette recommandation a un double intérêt. Tout d'abord, la proximité physique de l'enseignant incite les élèves à se concentrer plus attentivement sur le travail en cours. Ensuite, et surtout, en passant dans les rangs et en suivant le travail de chacun, l'enseignant a la possibilité de déceler les problèmes et d'apporter l'aide éventuellement nécessaire.



(vii) *Les enseignants doivent complimenter les élèves pour leur attention au cours et les efforts qu'ils font pour bien apprendre.*

Il arrive souvent que l'attention des élèves et les efforts qu'ils font pour apprendre ne soient ni encouragés, ni récompensés. Or, dans bien des cas et pour bien des élèves, un simple compliment fait parfois des miracles. Les enseignants peuvent aussi décerner aux élèves d'autres récompenses, tels que des points qui peuvent être ensuite échangés contre des biens ou services ou du temps libre supplémentaire à utiliser comme ils veulent (dans des limites raisonnables).

(viii) *Les enseignants doivent suivre régulièrement la participation des élèves en classe.*

Certains enseignants parviennent mieux que d'autres à « sentir » les choses. Ils sentent, semble-t-il, intuitivement quand leurs élèves comprennent ou quand ils sont perdus. Ils ajustent alors leur enseignement en conséquence ou donnent davantage de temps et d'aide à tel ou tel élève. D'autres enseignants paraissent au contraire très mal à l'aise au point d'ignorer ce que font leurs élèves. Une aide extérieure peut être utile à ces enseignants, en les aidant à observer la participation des élèves à l'apprentissage. Les élèves eux-mêmes sont une source d'aide. Un petit questionnaire, tel que celui présenté à l'annexe P, peut être distribué pour collecter des informations sur la participation des élèves en classe. D'autres enseignants, des inspecteurs ou des administrateurs peuvent également apporter une aide dans ce domaine. Ils peuvent recueillir des données sur la participation des élèves en s'aidant d'un instrument d'observation structuré, à l'image du modèle présenté à l'annexe Q. Il est ensuite très facile de résumer ces données, puis d'en discuter avec l'enseignant concerné.

### *Recommandations à l'intention des décideurs et planificateurs de l'éducation*

Tout porte à croire que, pour apprendre et, plus particulièrement, pour bien apprendre, il faut que les élèves soient impliqués ou investis

dans leur apprentissage. Les programmes de formation initiale des enseignants doivent reposer sur une philosophie orientée vers l'élève. Une question fondamentale qu'ont à se poser ceux qui élaborent de tels programmes est la suivante : « Quels en sera le résultat pour les élèves ? »

Quant aux programmes de formation continue des enseignants, ils doivent insister sur le rôle de l'élève dans son propre apprentissage. Il est souhaitable qu'ils intègrent les huit recommandations proposées dans le paragraphe précédent sous le titre « Recommandations en matière d'efficacité des enseignants ». Mettre l'accent sur l'élève ne donne pas la solution pour bien enseigner. Par contre, il s'agit, au travers des programmes de formation initiale et continue, de doter les enseignants de toute une gamme de techniques et de stratégies pédagogiques utilisables dans différents contextes et avec différents élèves. S'intéresser aux « bonnes » techniques et aux stratégies pédagogiques, si tant est qu'elles existent, n'est plus de mise aujourd'hui.

Les manuels de l'enseignant, les livres scolaires et autres matériels pédagogiques doivent également refléter cette orientation vers l'élève. Ils doivent proposer des devoirs types susceptibles de servir de base à un travail pertinent et utile des élèves. Ils doivent aussi proposer des activités susceptibles de stimuler l'attention sélective et l'attention soutenue, c'est-à-dire de maintenir les élèves concentrés sur les choses importantes et de les investir dans leur apprentissage.

Souligner avec constance l'importance de la participation des élèves et de leur réussite dans les programmes de formation initiale et continue et dans les manuels des enseignants est l'un des meilleurs moyens d'accroître l'efficacité des enseignants. Il est tout aussi évident qu'une bonne coordination entre les services de formation des enseignants, les centres d'élaboration des programmes scolaires et les organismes éducatifs nationaux ne peut qu'y contribuer.

## VIII. Comment accroître l'efficacité des enseignants

Ainsi qu'il ressort des chapitres précédents, les connaissances dont on dispose sur l'efficacité des enseignants sont abondantes. Le problème abordé dans le présent chapitre consiste à déterminer comment accroître l'efficacité des enseignants, c'est-à-dire comment, grâce à ces connaissances, aider les enseignants à être plus efficaces avec leurs élèves. Rien n'indique – ou si peu – que l'on peut espérer améliorer sensiblement et durablement l'efficacité des enseignants que ce soit par le biais d'incitations, en augmentant par exemple leurs salaires (Farrell, 1989), ou par la contrainte, en leur imposant par exemple de se conformer à des directives administratives (Cohn et Rossmiller, 1987), du moins dans des circonstances normales où les enseignants sont réellement rémunérés et perçoivent un salaire qui leur permet de vivre. Pour que les enseignants modifient leur pratique pédagogique et, mieux encore, la conception qu'ils en ont, il faut surmonter leur réticence à l'égard du changement et soutenir les efforts qu'ils font pour s'améliorer.

### *Surmonter la réticence des enseignants à l'égard du changement*

Les enseignants répugnent à changer pour plusieurs raisons, d'ailleurs parfaitement compréhensibles pour la plupart. Trois des raisons principales sont les suivantes : (a) ils ne voient pas la nécessité de changer ; (b) ils n'ont pas les connaissances ni les moyens de changer ; et (c) ils sont convaincus que changer n'apportera rien de plus, ni à eux, ni à leurs élèves.

#### *Ils ne voient pas la nécessité de changer*

Certains enseignants ne voient aucune nécessité de changer. Ils pensent qu'ils font bien leur métier ou, tout au moins, du mieux possible. Ils ne voient pas ou peu de domaines dans lesquels une

amélioration de leurs pratiques pédagogiques s'impose. Comme on peut s'y attendre, il y a peu de chances pour que ces enseignants évoluent.

C'est pourquoi, dans plusieurs expériences visant à accroître l'efficacité des enseignants, la première étape a consisté à faire prendre conscience aux enseignants de ce qu'ils font en classe. Dans l'un des modèles d'amélioration de la pédagogie, par exemple, on commence par une phase d'observation formelle de l'enseignant dans sa classe. On fait ensuite une synthèse des résultats, puis on en discute avec cet enseignant. Au cours de cette discussion, on compare les observations faites dans la classe de l'intéressé avec celles faites dans la classe d'autres enseignants, notamment ceux que l'on considère comme plus efficaces au plan pédagogique. Le but de ces analyses est d'aider l'enseignant à identifier ses points forts et ses points faibles. Aidé le plus souvent d'un inspecteur ou d'un administrateur, il met alors au point un projet d'amélioration qu'il applique dans les semaines ou les mois qui suivent. On renouvelle ces séquences d'observation et de discussion jusqu'à ce que l'enseignant (et peut-être aussi l'inspecteur ou l'administrateur) soit satisfait de ses progrès (Fullan, 2001).

Il suffit parfois que l'enseignant prenne conscience de la nécessité de changer pour qu'une évolution sensible de sa pédagogie se produise. Nitsaisook et Anderson (1989) font, par exemple, état d'une étude réalisée en Thaïlande avec une cinquantaine d'enseignants en mathématiques du niveau élémentaire. Ces enseignants ont participé pendant six jours à un programme de formation continue, destiné à les sensibiliser à la valeur de diverses activités scolaires. L'une d'elles consistait par exemple à faire faire du calcul mental aux élèves, une autre à leur donner des devoirs à la maison. Le seul fait de faire comprendre aux enseignants l'intérêt de ces deux activités a modifié leur comportement en classe. Il faut néanmoins remarquer qu'aucune de ces deux activités ne nécessitait d'acquérir des connaissances conceptuelles et procédurales complexes et difficiles. En fait, les enseignants savaient déjà comment réaliser ces activités, mais ils ne le faisaient pas.

*Ils n'ont pas les connaissances, ni les moyens de changer*

Il y a naturellement de nombreux cas où il ne suffit pas de prendre conscience de la nécessité de changer pour que le changement ait lieu. Améliorer l'enseignement exige bien souvent des connaissances très étendues de la part des enseignants. Rendre plus claire l'explication de concepts scientifiques difficiles ou complexes exige par exemple de l'enseignant de très vastes connaissances conceptuelles et procédurales : il lui faut en particulier connaître parfaitement les concepts scientifiques en question (connaissances conceptuelles) et savoir transmettre ses connaissances à ses élèves (connaissances procédurales). Pour la majorité des enseignants, les principales sources d'informations sur lesquelles ils peuvent s'appuyer pour leur enseignement sont : (a) les programmes de formation (initiale) des enseignants ; (b) les divers manuels de l'enseignant qui accompagnent les matériels pédagogiques, tels que les manuels scolaires ; et (c) les stages, séminaires ou ateliers auxquels ils participent sur poste (formation continue).

Les études formelles consacrées à l'efficacité des différents types de formation initiale sont peu nombreuses. L'essentiel des recherches dans ce domaine porte sur les manuels des enseignants et sur la formation continue. Pour ce qui est des manuels pédagogiques, Farrell (1989, p. 63) indique que « le manuel de l'enseignant soigneusement conçu qui accompagne un ensemble de manuels scolaires est un excellent outil de formation continue pour des enseignants peu formés ».

Du point de vue de la formation continue, les enseignants sont davantage enclins à modifier leurs pratiques pédagogiques si :

1. Les connaissances présentées s'appuient sur des besoins identifiés par les enseignants eux-mêmes (Shaeffer, 1986 ; Clair et Adger, 1999).
2. Il existe un lien entre les connaissances enseignées et ce que les enseignants connaissent déjà et savent faire (Clair et Adger, 1999 ; Fullan, 2001).
3. Des activités et des expériences diversifiées (études de cas, démonstrations, séquences vidéo d'enseignants en classe, clubs de lecture et groupes de discussion) sont proposées aux

- enseignants (Avalos et Haddad, 1981 ; Garet, Porter, Desimone, Birmane et Yoon, 2001).
4. Les enseignants prennent part à des activités planifiées et structurées (comme le micro-enseignement, les jeux de rôle, les simulations) et en tirent des enseignements, plutôt que d'écouter des experts qui leur racontent ce qu'ils « devraient faire et savoir » (Avalos et Haddad, 1981 ; Shaeffer, 1986 ; Garet *et al.*, 2001).
  5. Les enseignants sont invités à appliquer en classe ce qu'ils ont appris au cours de leur formation. Il s'agit d'inciter les enseignants à « expérimenter, évaluer, modifier et expérimenter une nouvelle fois » (Fullan, 2001).
  6. Les enseignants ont l'occasion de travailler ensemble tout en apprenant. C'est ce que Garet *et al.* (2001) appellent la « participation collective ».

*Ils sont convaincus que changer n'apportera rien de plus*

Certains enseignants pensent qu'ils ont peu, voire pas, d'influence sur la vie de leurs élèves. Ils estiment que, quoi qu'ils disent ou fassent, ils n'arrivent pas à le faire passer à leurs élèves. Bon nombre de leurs élèves sont incapables d'apprendre et ils imputent cet échec à des facteurs qu'ils ne maîtrisent pas, en particulier aux caractéristiques des élèves ou au contexte familial. Il y a tout lieu de croire que ces enseignants résisteront au changement parce qu'ils considèrent vain d'espérer changer quoi que ce soit.

*Dire* à ces enseignants qu'ils changent ou peuvent changer quelque chose dans la vie de leurs élèves est inutile. Il faut le leur *démontrer*. Il faut plus précisément leur faire voir le lien entre ce qu'ils savent et font d'un côté et ce que leurs élèves apprennent d'un autre côté. C'est seulement lorsqu'ils feront ce lien entre l'enseignement et l'apprentissage qu'ils pourront éventuellement modifier leur façon de penser et adopter des méthodes conformes aux changements souhaités de leurs méthodes pédagogiques. Guskey (1986, p. 9) développe le même argument en utilisant la négation : « Faute d'indices de changements positifs dans l'apprentissage des élèves ... il est fort peu probable que la conception et la mentalité des enseignants changeront sensiblement ».

Le problème est donc de savoir comment inciter ces enseignants à prendre l'initiative du changement. Plusieurs techniques ont été employées avec plus ou moins de succès. La stratégie présentée ici, qui est une compilation de ces techniques, mérite attention. On demande tout d'abord à l'enseignant de s'abstenir de tout jugement préconçu sur la valeur des changements proposés, de ne pas les rejeter d'emblée, de garder l'esprit ouvert et d'attendre de disposer de tous les éléments nécessaires avant de juger de la valeur et de l'utilité de ces changements. On invite ensuite l'enseignant à participer à titre volontaire, sans le forcer, aux activités de formation continue proposées. S'il accepte, il bénéficiera d'une attention plus grande et, si besoin est, d'une aide supplémentaire. Cette attitude est cohérente avec la façon d'agir avec des enseignants réticents. Si l'enseignant ne souhaite pas participer, il lui sera demandé de suivre les progrès et les réactions du ou des collègues qui, eux, ont accepté de participer. On peut espérer qu'il se laissera, par ce biais, influencer par l'expérience et la réussite de ses pairs.

Parmi les trois raisons majeures de résister au changement qui sont évoquées précédemment, la plus difficile à surmonter est vraisemblablement le scepticisme de l'enseignant quant à sa capacité d'influer sur la vie de ses élèves. Si un enseignant réagit ainsi, c'est peut-être parce qu'il n'a pas confiance en lui ou, par exemple, qu'il n'a pas confiance dans ses capacités pédagogiques. Ainsi, il dira : « D'autres enseignants peuvent avoir une influence, mais moi, non ». Là encore, le moyen le plus efficace de surmonter cette réticence et de faire progresser l'enseignant sera de montrer plutôt que de dire.

### *Soutenir les efforts des enseignants pour s'améliorer*

Tout porte à croire qu'un enseignant qui est prêt à faire de sérieux efforts pour améliorer ses pratiques pédagogiques a néanmoins peu de chances d'y parvenir sans le soutien d'autrui (Guskey, 1986 ; Garet *et al.*, 2001). Dans la quasi-totalité des cas, l'enseignant qui essaie de changer rencontre des difficultés et des échecs au début (Huberman et Miles, 1984). Faute d'aide, il risque fort de renoncer et d'en revenir au statu quo. En effet, tout changement demande du temps (Garet *et al.*, 2001 ; Fullan, 2001). Si l'on espère que les changements se

produiront sans leur laisser le temps de s'accomplir, les efforts seront abandonnés et la déception s'installera. Pour que les efforts d'amélioration portent leurs fruits, un soutien (sous des formes diverses) de la part des administrateurs, inspecteurs et collègues est essentiel.

*La possibilité de tirer la leçon des erreurs*

Comme on l'a indiqué ci-dessus, l'enseignant qui tente de modifier ses pratiques pédagogiques commet inévitablement des erreurs. Si on le réprimande pour cela, il est probable qu'il refusera par la suite tous les changements qui exigeront de lui d'agir sous une forme différente et nouvelle et qu'il s'accrochera avec une ferveur renouvelée à ses pratiques actuelles. Il faut que l'enseignant comprenne qu'il n'est pas grave de faire des erreurs et que l'important est d'en tirer la leçon. Une erreur signifie simplement que la solution d'un problème n'a pas encore été trouvée. Comme le souligne Fullan (2001), la capacité d'apprendre à la lumière de l'expérience passée et d'en tirer des enseignements pour résoudre des problèmes est une caractéristique essentielle d'un enseignant qui cherche à devenir plus efficace.

*La possibilité de profiter de l'expérience des autres*

Dans la majorité des écoles dans le monde, enseigner est un métier solitaire. L'enseignant est le plus souvent seul dans sa classe avec ses élèves. Les contacts avec d'autres adultes sont réduits. Lorsqu'un administrateur vient dans la classe, c'est en général pour juger de la qualité de l'enseignement et non pas pour aider l'enseignant à améliorer sa pratique pédagogique (McLaughlin, Pfeifer, Swanson-Owens et Yee, 1986).

Pour que l'enseignant améliore sa pratique pédagogique, il faut en particulier qu'il puisse profiter de l'expérience des autres. Comme le fait remarquer Fullan (2001), c'est quand il tente d'expérimenter une nouvelle approche pédagogique que l'enseignant a des doutes et des interrogations : c'est à ce moment-là qu'il a besoin de quelqu'un vers qui se tourner. À ce titre, Guskey (1986, p. 10) suggère que les enseignants ayant participé à des stages de formation continue bénéficient d'un soutien et d'un suivi prolongés. Guskey donne



quelques exemples : « orientation et conseil permanents », « aide individuelle et pratique en classe » et « rencontres et échange de points de vue avec des collègues ». Pour bénéficier d'un tel soutien, l'enseignant doit pouvoir partager avec d'autres ses réussites, mais aussi ses échecs.

*Traiter les enseignants comme des individus*

On ne cesse de répéter aux enseignants qu'ils doivent traiter leurs élèves comme des individus. Ce conseil s'adresse également à tous les enseignants. En effet, on a tendance à ne pas tenir compte des différences qui existent d'un enseignant à l'autre alors même qu'on leur demande d'adapter leur enseignement en fonction des différences qui existent d'un élève à l'autre. Il suffit de dire ici que le soutien accordé à chaque enseignant doit être adapté à ses besoins. Hopkins (1990) souligne par exemple qu'un enseignant audacieux et sûr de lui sera vraisemblablement à l'aise dans un environnement scolaire stimulant et exigeant, c'est-à-dire un environnement qui offre un minimum de soutien psychologique et affectif. Par contre, un enseignant plus réservé sera sans doute anxieux dans un tel environnement et résistera à toute tentative de changement. Il aura besoin d'un environnement scolaire très différent où il pourra être de plus en plus efficace.

*Recommandations à l'intention des décideurs et planificateurs de l'éducation*

Lorsque l'on cherche à accroître l'efficacité des enseignants, on se heurte à un paradoxe. D'une part, les connaissances dont on dispose sur l'amélioration de l'enseignement n'ont jamais été aussi vastes. D'autre part, on ne sait pas encore très clairement comment aider les enseignants à accéder à ces connaissances, les comprendre et les appliquer en classe. En d'autres termes, on en sait bien plus sur l'efficacité des enseignants que sur les moyens de l'améliorer.

### *Formation initiale et continue des enseignants*

Modifier le *statu quo* n'est pas chose facile. Cela nécessite un effort concerté de la part des responsables de la formation pédagogique au sens large. Concevoir des programmes de formation initiale en s'appuyant sur ce qui est le mieux pour les élèves (et non pour les enseignants), c'est-à-dire sur les besoins des élèves (et non ceux des enseignants), est très certainement un premier pas important dans cette voie. Suggérer aux enseignants, présents et futurs, de se mettre à la place des élèves lorsqu'ils élaborent leurs unités d'apprentissage, organisent leur classe, font des cours et communiquent avec leurs élèves est aussi un moyen d'accroître leur efficacité en classe.

Pour autant, la formation des enseignants doit aller bien au-delà d'un simple programme de formation initiale si l'on veut parvenir à une amélioration durable de leur efficacité. Les programmes de formation initiale, même s'ils sont bien conçus, ne peuvent former rien d'autre que d'excellents enseignants débutants. Or passer de l'état de débutant à celui d'expert (Benner, 1984) requiert une grande expérience sur le terrain au travers de la formation continue. Pour concevoir des programmes de formation continue utiles à tous les enseignants, il faudrait exploiter les résultats des nombreuses études menées sur la formation initiale (Guskey, 1986 ; Clair et Adger, 1999 ; Garet *et al.*, 2001).

### *Créer une culture scolaire*

Créer une culture scolaire axée vers l'excellence et animée par la volonté d'un changement pertinent est une question capitale pour les écoles. Selon Fullan (2001), il est essentiel de changer d'optique, c'est-à-dire de ne plus chercher à élaborer des réformes scolaires visant à instaurer des changements structurels, mais à changer l'école et sa culture. Ce déplacement d'accent impose d'accorder une plus grande attention aux interactions et aux valeurs.

Le principal artisan de cette culture scolaire est le chef d'établissement. Créer une dynamique du changement exige une « prédisposition à l'action, un sentiment d'urgence » et une action combinée de « pression et soutien » (Fullan, 2001). Cette dynamique

du changement suppose d'associer tous les enseignants au processus de changement, l'un après l'autre, jusqu'à atteindre une « masse critique ». De cette participation des enseignants dépend leur compréhension et leur mobilisation pour une telle entreprise. Cette compréhension est la base du changement, tandis que la mobilisation détermine l'urgence du changement.

Vision d'ensemble, programme scolaire cohérent, ressources pédagogiques suffisantes, formation professionnelle appropriée, partenariats, esprit de collaboration : tout cela ne suffit pas pour qu'un changement pertinent ait lieu. Il faut aussi avoir une conception claire et précise du processus de changement. Comment le changement va-t-il s'opérer ? Qui est responsable de quoi ? Que se passe-t-il en cas de problème ? Comment savoir que le changement a eu lieu ? Ces questions et les réponses qui y sont apportées aident à comprendre le processus de changement.

#### *Le rôle des inspecteurs*

Pour les pays qui disposent d'inspecteurs scolaires, les recommandations proposées ici peuvent servir à élaborer des instruments d'observation à partir des données disponibles sur l'efficacité de l'enseignement. L'instrument mis au point par l'inspection académique néerlandaise, dont les indicateurs sont exposés à l'annexe R, en est un exemple (Scheerens, 2003). Cet instrument a ceci d'intéressant, et d'essentiel, qu'il cadre parfaitement avec les recommandations proposées dans plusieurs chapitres (sur le climat d'une classe, la communication entre enseignant et élèves ou l'implication des élèves dans l'apprentissage). Vu la complexité du concept d'efficacité des enseignants, il est indispensable que les instruments employés pour évaluer cette efficacité soient complets sans être trop difficiles à utiliser.

#### *Le rôle du questionnement*

Être constamment en quête d'amélioration, au lieu de se contenter du *statu quo*, revient à se poser continuellement des questions sur la façon dont vont les choses et dont on pourrait faire autrement et mieux. Pour reprendre les mots de Pascale (1990, p. 14) :

« S'interroger est le moteur de la vitalité et du renouvellement ». Dans le chapitre consacré à la communication entre enseignant et élèves (*chapitre VI*), on a indiqué que le fait de poser des questions modifiait radicalement la nature de la communication dans une classe. Grâce à un bon usage des questions, l'enseignement didactique devient dialogique. Le discours magistral devient un discours « orienté ».

Le questionnement produit le même effet si on l'applique à l'efficacité de l'enseignement. Poser des questions sur l'efficacité de l'enseignement est plus utile que de formuler des affirmations sur le sujet. Continuer à s'interroger sur l'efficacité des enseignants, que ce soit à titre individuel ou pour un organisme ou un ministère, ne peut que contribuer à stimuler les recherches et à mieux comprendre la « composition » d'un enseignant efficace.

### *Conclusion*

Il existe de nombreux services au sein des ministères de l'Éducation comme des institutions publiques qui œuvrent en faveur de l'amélioration du développement cognitif, affectif et social des enfants. Tous doivent avoir le souci d'améliorer l'efficacité des enseignants et les moyens d'agir en ce sens. Mais c'est avant tout aux services chargés de l'élaboration des programmes et de la formation des enseignants qu'incombe cette responsabilité.

## Références

- Ainley, J.G. 1987. « Equipment and material ». Dans : M.J. Dunkin (dir. publ.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford : Pergamon Press.
- Alton-Lee, A. ; Nuthall, G. ; Patrick, J. 1993. « Reframing classroom research: A lesson from the private world of children ». Dans : *Harvard Educational Review*, 63, p. 50-84.
- Anderson, L.M. 1994. « Assignment and supervision of seatwork ». Dans : T. Husén, N. Postlethwaite (dir. publ.), *International encyclopedia of education* (2<sup>e</sup> éd.). Oxford : Pergamon Press.
- Anderson, L.W. 1984. « Attention, tasks, and time ». Dans : L.W. Anderson (dir. publ.), *Time and school learning: Theory, research, and practice*. Londres : Croom Helm.
- . 1987. « Developing use of assignments a key to better instruction ». Dans : *The Effective Schools Report*, 5(4), p. 1-4.
- . 1989. *The effective teacher: Study guide and readings*. New York : Random House.
- . 1999. « Improving classroom teaching and learning: What American educators can learn from international research ». Dans : H.C. Waxman, H.J. Walberg (dir. publ.), *New directions for teaching practice and research*. Berkeley, CA : McCutchan.
- . 2000. « Why should reduced class size lead to increased student achievement? ». Dans : M.C. Wang, J.D. Finn (dir. publ.), *How small classes help teachers do their best* (p. 3-24). Philadelphia, PA : Temple University Center for Research in Human Development and Education.

- . 2002. « Curricular alignment: A re-examination ». Dans : *Theory into Practice*, 41, p. 255-260.
- ; Krathwohl, D.R. ; Airasian, P.W. ; Cruikshank, K.A. ; Mayer, R.E. ; Pintrich, P.R. ; Raths, J. ; Wittrock, M.C. (dir. publ.). 2001. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York : Longman.
- ; Pellicer, L.O. 1998. « Towards an understanding of unusually successful programs for economically disadvantaged students ». Dans : *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 3(3), p. 237-263.
- ; Postlethwait, T.N. 1989. « What IEA studies say about teachers and teaching ». Dans : A.C. Purves (dir. publ.), *International comparisons and educational reform* (p. 73-86). (ERIC Document Reproduction Service n° ED 316 494). Alexandria VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- ; Ryan, D.W. ; Shapiro, B.J. 1989. *The IEA classroom environment study*. Oxford : Pergamon Press.
- Ashton, P. ; Webb, N. 1986. *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. White Plains, NY : Longman.
- Avalos, B. ; Haddad, W. 1981. *A review of teacher effectiveness research in Africa, India, Latin American, Middle East, Malaysia, Philippines, and Thailand: Synthesis of results*. Ottawa : International Development Research Centre.
- Baek, S.-G. ; Choi, H.-J. 2002. « The relationship between students' perceptions of classroom environment and their academic achievement in Korea ». Dans : *Asia Pacific Education Review*, 3(1), p. 125-135.  
<http://aped.snu.ac.kr/prof/aper/aper%20data/3-1/11-11.pdf>

- Banque mondiale. 1990. *Primary education: a World Bank policy paper*. Washington, DC : Banque mondiale.
- . 2002. *Globalization, growth, and poverty: Building an inclusive world economy*. Washington, DC : Banque mondiale ; New York : Oxford University Press.
- Barr, R. ; Dreeben, R. 1983. *How schools work*. Chicago : University of Chicago Press.
- Behar-Horenstein, L.S. 1999. « Narrative, teaching, and teacher thinking ». Dans : H.C. Waxman, H.J. Walberg (dir. publ.), *New directions for teaching practice and research*. Berkeley, CA : McCutchan.
- Bellack, A. ; Kliebard, H. ; Hyman, R. ; Smith, F. 1966. *The language of the classroom*. New York : Teachers College Press.
- Benner, P. 1984. *From novice to expert: excellence and power in clinical nursing practice*. Menlo Park, CA : Addison-Wesley Publishing.
- Bennett, S.N. 1987. « Architecture ». Dans : M.J. Dunkin (dir. publ.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford : Pergamon Press.
- ; Desforges, C. 1988. « Matching classroom tasks to students' attainments ». Dans : *Elementary School Journal*, 88, p. 221-234.
- Berliner, D.C. 1983. « Developing conceptions of classroom environments: Some light on the T in classroom studies of ATI ». Dans : *Educational Psychologist*, 18(1), p. 1-13.
- . 1988. *The development of expertise in pedagogy*. Washington, DC : American Association of Colleges for Teacher Education Publications.

- Bloom, B.S. 1972. « Innocence in education ». Dans : *School Review*, 80, p. 332-352.
- . 1981. « New directions in educational research and educational practice ». Dans : B.S. Bloom (dir. publ.), *All our children learning*. New York : McGraw-Hill.
- Brophy, J. 2001. *Teaching*. (Educational practices series, 1). Genève et Bruxelles : Bureau international de l'éducation et Académie internationale de l'éducation.  
<http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/EducationalPractices/EducationalPracticesSeriesPdf/prac01e.pdf>
- Clair, N. ; Adger, C.T. Octobre 1999. « Professional development for teachers in culturally diverse schools ». Dans : *ERIC Digest*.  
<http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed435185.html>
- Clarke, D. ; Suri, H. 2003. *Issues of voice and variation: Developments in international comparative research in mathematics education*. (Rapport présenté à la Réunion annuelle de la American Educational Research Association, Chicago, 21-25 avril 2003).
- Cohn, A. ; Rosmiller, R.A. 1987. « Research on effective schools: Implications for less developed countries ». Dans : *Comparative Education Review*, 31(3), p. 377-399.
- Creemers, B.P.M. 1999. « Effective instruction in effective schools ». Dans : H.C. Waxman, H.J. Walberg (dir. publ.), *New directions for teaching practice and research*. Berkeley, CA : McCutchan.
- Cuban, L. 1984. *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1890-1980*. New York : Longman.
- Darling-Hammond, L. 2000. « Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence ». Dans : *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).



- Djalil, A. ; Anderson, L.W. 1989. « The impact of a research-based teacher training program on Indonesian teachers, classrooms, and students ». Dans : *Teaching and Teacher Education*, 5(3), p. 165-178.
- Doenua, S.J. 1987. « Structuring ». Dans : M.J. Dunkin (dir. publ.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford : Pergamon Press.
- Doyle, W. 1983. « Academic work ». Dans : *Review of Educational Research*, 53(2), p. 159-199.
- . 1986. « Classroom organization and management ». Dans : Wittrock, M.C. (dir. publ.), *Handbook of research on teaching* (3<sup>e</sup> éd.). New York : Macmillan.
- Elley, W.B. 2001. « Conclusion: What have we learned? ». Dans : *International Journal of Educational Research*, 35(2), p. 237-246.
- Emmer, E.T. ; Sanford, J.P. ; Clements, B.S. ; Martin, J. 1982. *Improving classroom management and organization in junior high schools: An experimental investigation*. Austin, TX : University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education.
- Evertson, C.M. 1989. « Improving elementary classroom management: A school-based program for beginning the year ». Dans : *Journal of Educational Research*, 83(2), p. 82-90.
- ; Emmer, E.T. 1982. « Effective management at the beginning of the school year in junior high classes ». Dans : *Journal of Educational Psychology*, 74(4), p. 485-498.
- ; Randolph, C.H. 1999. « Perspectives on classroom management in learning-centered classrooms ». Dans : H.C. Waxman, H.J. Walberg (dir. publ.), *New directions for teaching practice and research*. Berkeley, CA : McCutchan.

- Farrell, J.P. 1989. « International lessons for school effectiveness: The view from the developing world ». Dans : M. Holmes, K.A. Leithwood, D.F. Musella (dir. publ.), *Educational policy for effective schools*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education Press.
- Finnan, C. ; Schnepel, K.C. ; Anderson, L.W. Octobre 2003. « Powerful learning environments: The critical link between school culture and improvements in student learning ». Dans : *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8(4), p. 391-418.
- ; Swanson, J.D. 2000. *Accelerating the learning of all students: Cultivating culture change in schools, classrooms, and individuals*. Boulder, CO : Westview Press.
- Fisher, C.W. ; Berliner, D.C. ; Filby, N.N. ; Marliave, R. ; Cahen, L.S. ; Dishaw, M.M. 1980. « Teaching behaviors, academic learning time, and student achievement: An overview ». Dans : C. Denham, A. Lieberman (dir. publ.), *Time to learn*. Washington, DC : United States Department of Education, National Institute of Education.
- Fraser, B.J. 1978. « Measuring learning environments in individualized junior high school classrooms ». Dans : *Science Education*, 62(1), p. 125-133.
- Fullan, M.G. 2001. *The new meaning of educational change* (3<sup>e</sup> éd.). New York : Teachers College Press.
- Fuller, B. 1986. *Raising school quality in developing countries: What investments boost learning?* (Document de travail n° 2). Washington, DC : Banque mondiale.
- Gagné, R.M. 1972. *Conditions of learning* (3<sup>e</sup> éd.). New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Gall, M. 1989. « Synthesis of research on teachers' questioning ». Dans : L.W. Anderson (dir. publ.), *The effective teacher: Study guide and readings*. New York : Random House.

- Galton, M. ; Simon, B. ; Croll, P. 1980. *Inside the primary classroom*. Londres : Routledge and Kegan Paul.
- Gamoran, A. 2002. *Standards, inequality, and ability grouping in schools*. (CES Briefing, 25, 1-4). Édimbourg : Centre for Educational Inequality.  
[http://www7.nationalacademies.org/mseb/CES\\_Briefing\\_Standards\\_Inequality\\_and\\_Ability.pdf](http://www7.nationalacademies.org/mseb/CES_Briefing_Standards_Inequality_and_Ability.pdf)
- ; Porter, A.C. ; Smithson, J. ; White, P.A. 1997. « Upgrading high school mathematics instruction: Improving learning opportunities for low-achieving, low-income youth ». Dans : *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(4), p. 325-338.
- Garet, M.S. ; Porter, A.C. ; Desimone, L. ; Birman, B.F. ; Yoon, K.S. 2001. « What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers ». Dans : *American Educational Research Journal*, 38(4), p. 915-945.
- Glass, G.V. 1987. « Class size ». Dans : M.J. Dunkin (dir. publ.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford : Pergamon Press.
- Good, T.L. 1987. « Teacher expectations ». Dans : D.C. Berliner, B.V. Rosenshine (dir. publ.), *Talks to teachers*. New York : Random House.
- ; Brophy, J.E. 1987. *Looking in classrooms* (4<sup>e</sup> éd.). New York : Harper and Row.
- ; Grouws, D.G. 1979. « The Missouri Mathematics Effectiveness Project: An experimental study in fourth grade classrooms ». Dans : *Journal of Educational Psychology*, 71(3), p. 355-362.
- Goodenough, W. 1981. *Culture, language, and society*. Menlo Park, CA : Benjamin/Cummings Publishing Co.

- Gump, P.V. 1967. *The classroom behavior setting: its nature and relation to student behavior* (Rapport final, projet n° 2453). Lawrence, KS : University of Kansas, Midwest Psychological Field Station.
- . 1987. « Activities: Structure and function ». Dans : M.J. Dunkin (dir. publ.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon Press.
- Guskey, T.R. 1986. « Staff development and the process of teacher change ». Dans : *Educational Researcher*, 15(5), p. 5-12.
- Hallak, J. Décembre 2000. « Education: Quality counts too ». Dans : *OECD Observer*.  
[http://www.oecdobserver.org/news/printpage.php/aid/367/Education:quality\\_counts\\_too.html](http://www.oecdobserver.org/news/printpage.php/aid/367/Education:quality_counts_too.html)
- Hallinan, M.T. 1984. « Summary and implications ». Dans : P.L. Peterson, L.C. Wilkinson, M.T. Hallinan (dir. publ.), *The social context of instruction: Group organization and group processes*, p. 229-240. Orlando, FL : Academic Press.
- Hay McBer. 2000. *Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness*. (Rapport de recherche n° 216). Norwich : The Crown Copyright Unit.
- Hecht, L. 1978. « Measuring student behavior during group instruction ». Dans : *Journal of Educational Research*, 71, p. 283-290.
- Hill, P.W. ; Crévola, C.A. Novembre 1997. « The literacy challenge in Australian primary schools ». Dans : *IARTV (Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria) Seminar Series*, n° 69.
- Hopkins, D. 1990. « Integrating staff development and school improvement: A study of teacher personality and school climate ». Dans : B. Joyce (dir. publ.), *Changing school culture through staff development*, p. 41-67. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.

- Huberman, M. ; Miles, M. 1984. *Innovation up close*. New York : Plenum.
- Jablonka, E. 2003. *The structure of mathematics lessons in German classrooms: Variations on a theme*. (Rapport présenté à la réunion annuelle de la American Educational Research Association, Chicago, 21-25 avril).
- Jackson, P.W. 1968. *Life in classrooms*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Johnson, D.W. ; Johnson, R.T. 1989. « Cooperative learning ». Dans : L.W. Anderson (dir. publ.), *The effective teacher*. New York : Random House.
- Kennedy, J. ; Cruickshank, D. ; Bush, A. ; Myers, B. 1978. « Additional investigations into the nature of teacher clarity ». Dans : *Journal of Educational Research*, 72(2), p. 3-10.
- Kounin, J. 1970. *Discipline and group management in classrooms*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Kounin, J.S. ; Sherman, L.W. 1979. « School environments as behavior settings ». Dans : *Theory Into Practice*, 18(3), p. 145-151.
- Krathwohl, D.R. 1994. « Reflections on the taxonomy: its past, present, and future ». Dans : L.W. Anderson, L.A. Sosniak (dir. publ.), *Bloom's taxonomy: A forty-year retrospective*. Chicago : University of Chicago Press.
- Kulik, J.A. ; Kulik, C.C. 1988. « Effects of ability grouping on student achievement ». Dans : *Equity and Excellence*, 23(1-2), p. 22-30.
- Lewin, K.M. ; Caillods, F. 2001. *Financing secondary education in developing countries: Strategies for sustainable growth*. Paris : UNESCO/Institut international de planification de l'éducation.

- McDonnell, L.M. 1995. « Opportunity to learn as a research concept and a policy instrument ». Dans : *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(3), p. 305-322.
- McKnight, C.C. ; Crosswhite, F.J. ; Dossey, J.A. ; Kifer, E. ; Swafford, J.O. ; Travers, K.J. ; Cooney, T.J. 1987. *The underachieving curriculum: Assessing US school mathematics from an international perspective*. Champaign, IL : Stipes Publishing Co.
- McLaughlin, M.W. ; Pfeifer, R.S. ; Swanson-Owens, D. ; Yee, S. 1986. « Why teachers won't teach ». Dans : *Phi Delta Kappan*, 67(6), p. 420-427.
- McLean, L. 1988. « Lessons for administrators from large-scale assessment of teaching and learning ». Dans : M. Holmes, K.A. Leithwood, D.F. Musella (dir. publ.), *Educational policy for effective schools*. New York : Teachers College Press.
- Medley, D.M. 1982. « Teacher effectiveness ». Dans : H.E. Mitzel (dir. publ.), *Encyclopedia of Educational Research* (5<sup>e</sup> éd.), p. 1894-1903. New York : The Free Press.
- Ministère du développement international (DFID). 1997. *Contextualising teaching and learning in rural primary schools: Using agricultural experience*. Vol. 1. (Document de recherche sur l'éducation, n° 20). Londres : DFID Education Division.
- Moir, E. ; Freeman, S. ; Petrock, L. ; Baron, W. 2002. *Developmental continuum of teacher abilities*. Santa Cruz, CA : New Teacher Center at the University of California, Santa Cruz.
- Morrison, H.C. 1926. *The practice of teaching in the secondary school*. Chicago : University of Chicago Press.
- Mortimore, P. ; Sammons, P. ; Stoll, L. ; Lewis, D. ; Ecob, R. 1988. *School matters*. Berkeley : University of California Press.

- Muthen, B. ; Huang, L-C. ; Jo, B. ; Khoo, T-T ; Goff, G. ; Novak, J. ; Shih, J. 1995. « Opportunity-to-learn effects on achievement: Analytical aspects ». Dans : *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(3), p. 371-403.
- Newsom, J. 1996. « Integrating technology with instruction: One district's experience ». Dans : S.T. Kerr (dir. publ.), *Technology and the future of schooling* (95th NSSE Yearbook). Chicago : National Society for the Study of Education.
- Nitsaisook, M. ; Anderson, L.W. 1989. « An experimental investigation of the effectiveness of inservice teacher education in Thailand ». Dans : *Teaching and Teacher Education*, 5, p. 287-302.
- Oakes, J. 1985. *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT : Yale University Press.
- Ornstein, A. 1999. « Analyzing and improving teaching ». Dans : H.C. Waxman, H.J. Walberg (dir. publ.), *New directions for teaching practice and research*. Berkeley, CA : McCutchan.
- Oswego City School District. 2000. *Professional staff evaluation*. Oswego, NY : Author.  
<http://www.oswego.org/admin/staffeval.pdf>
- Pascale, P. 1990. *Managing on the edge*. New York: Touchstone.
- Pellicer, L.O. ; Anderson, L.W. 1995. *A handbook for teacher leaders*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Peterson, P.L. ; Clark, C. 1986. « Teachers' thought processes ». Dans : M.C. Wittrock (dir. publ.), *Handbook of research on teaching* (3<sup>e</sup> éd.). New York : Macmillan.
- Porter, A.C. ; Brophy, J. 1988. « Synthesis of research on good teaching: Insights from the work of the Institute for Research on Teaching ». Dans : *Educational Leadership*, 45(8), p. 74-85.

- Power, C. 1987. « Responding ». Dans : M.J. Dunkin (dir. publ.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford : Pergamon Press.
- Purves, A. 1989. « The IEA studies and reform in reading, writing, and literacy instruction ». Dans : A. Purves (dir. publ.), *International comparisons and educational reform*. Washington, DC : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Renkl, A. ; Helmke, A. 1992. « Discriminant effects of performance-oriented and structure-oriented mathematics tasks on achievement growth ». Dans : *Contemporary Educational Psychology*, 17(1), p. 47-55.
- Rentoul, A.J. ; Fraser, B.J. 1979. « Conceptualization of enquiry-based or open-classroom learning environments ». Dans : *Journal of Curriculum Studies*, 11(3), p. 233-245.
- Rosenshine, B.V. ; Stevens, R.J. 1986. « Teaching functions ». Dans : M.C. Wittrock (dir. publ.), *Third handbook of research on teaching*. New York : Macmillan.
- Rothkopf, E.Z. 1976. « Writing to teach and reading to learn: A perspective on the psychology of written instruction ». Dans : N.L. Gage (dir. publ.), *The psychology of teaching methods*. Chicago : National Society for the Study of Education, University of Chicago Press.
- Ryan, K. ; Phillips, D.H. 1982. « Teacher characteristics ». Dans : H.E. Mitzel (dir. publ.), *Encyclopedia of educational research* (5<sup>e</sup> éd.). New York : The Free Press.
- Sanders, W.L. ; Rivers, J.C. 1996. *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville : University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.



- Schaeffer, S. 1986. *Participatory approaches to teacher training*. (Rapport présenté à la Conférence IMTEC sur l'amélioration de la qualité des enseignants et de l'enseignement dans les pays moins avancés, Denpasar, Indonésie).
- Scheerens, J. 2003. *Conditions of effective teaching*. (Manuscrit non publié). The Standing International Conference of Inspectorates (SICI), Londres.
- ; Bosker, R.J. 1997. *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schunk, D.H. ; Zimmerman, B.J. (dir. publ.). 1998. *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York : Guilford Press.
- Shimizu, Y. 2002. *Capturing the structure of Japanese mathematics lessons: Some findings of the international comparative studies*. (Rapport présenté à la deuxième Conférence régionale ICMI de l'Asie de l'Est sur l'enseignement des mathématiques et à la neuvième Conférence de l'Asie du Sud-Est sur l'enseignement des mathématiques, Singapour, 27-31 mai).  
<http://www.edfac.unimelb.edu.au/DSME/lps/assets/EARCOME%202002%20-%20Shimizu%22.pdf>
- Shulman, L.S. 1987. « Knowledge and teaching: Foundations of the new reform ». Dans : *Harvard Educational Review*, 57(1), p. 1-22.
- Siniscalco, M.T. 2002. *A statistical profile of the teaching profession*. Paris : UNESCO/Organisation internationale du travail.
- Slavin, R.E. 1987. « Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis ». Dans : *Review of Educational Research*, 57(3), p. 293-336.
- . 1996. *Education for all*. Lisse : Swets and Zeitlinger.

- ; Madden, N.A. ; Dolan, L.J. ; Wasik, B.A. Avril 1995. *Success for all: A summary of research*. (Rapport présenté à la conférence annuelle de la American Educational Research Association, San Francisco).
- Stigler, J. ; Stevenson, H. 1991. « How Asian teachers polish each lesson to perfection ». Dans : *American Educator*, 15(1), 12-20, p. 43-47.
- Stodolsky, S.S. 1988. *The subject matters. Classroom activity in math and social studies*. Chicago : University of Chicago Press.
- Trickett, E.J. ; Moos, R.H. 1973. « Social environment of junior high and high school classrooms ». Dans : *Journal of Educational Psychology*, 65(1), p. 93-102.
- Tyler, R.W. 1949. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago : University of Chicago Press.
- UNESCO. 1996. *Éducation pour tous : atteindre l'objectif*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2002. *Un profil statistique de la profession d'enseignant*. Paris/Genève : UNESCO.
- Van Dusen, L.M. ; Worthen, B.R. 1995. « Can integrated instructional technology transform the classroom? ». Dans : *Educational Leadership*, 53(2), p. 28-33.
- Vitto, J.M. 2003. *Relationship-driven classroom management: strategies that promote student motivation*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Walberg, H.J. 1974. *Evaluating educational performance: A sourcebook of methods, instruments, and examples*. Berkeley, CA : McCutchan
- . 1984. « Improving the productivity of America's schools ». Dans : *Educational Leadership*, 41(8), p. 19-30.

- . 1987. « Psychological environment ». Dans : M.J. Dunkin (dir. publ.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford : Pergamon Press.
- . 1999. « Productive teaching ». Dans : H.C. Waxman, H.J. Walberg (dir. publ.), *New directions for teaching practice and research*. Berkeley, CA : McCutchan.
- Wang, M.C. ; Haertel, G.D. ; Walberg, H.J. 1999. « Toward a knowledge base for school learning ». Dans : H.C. Waxman, H.J. Walberg (dir. publ.), *New directions for teaching practice and research*. Berkeley, CA : McCutchan.
- Weade, R. ; Evertson, C.M. 1988. « The construction of lessons in effective and less effective classrooms ». Dans : *Teaching and Teacher Education*, 4(3), p. 189-213.
- Weinert, F.E. ; Helmke, A. 1995. « Interclassroom differences in instructional quality and interindividual differences in cognitive development ». Dans : *Educational Psychologist*, 30, p. 15-20.
- Weinstein, C.F. 1987. Dans : M.J. Dunkin (dir. publ.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford : Pergamon Press.
- Weinstein, C.F. ; Mayer, R.E. 1986. « The teaching of learning strategies ». Dans : M.C. Wittrock (dir. publ.), *Handbook of research on teaching* (3<sup>e</sup> éd.). New York : Macmillan.
- Westbury, I. 1989. « The problems of comparing curriculums across educational systems ». Dans : A.C. Purves (dir. publ.), *International comparisons and educational reform*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Williams, S. Octobre 2002. « Education: A profession in crisis ». Dans : *The New Courier*, n° 1. UNESCO  
[http://portal.unesco.org/en/ev.php@URL\\_ID=6616&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php@URL_ID=6616&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

## Références

- Wragg, E. 1994. « Lesson structure ». Dans : T. Husen, T.N. Postlethwaite (dir. publ.), *International encyclopedia of education* (2<sup>e</sup> éd.). Oxford : Pergamon Press.
- Zumwalt, K. 1989. « Curriculum ». Dans : M.C. Reynolds (dir. publ.), *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford : Pergamon Press.

## Annexes



## *Annexe A*      Connaissances : l'axe vertical du tableau taxinomique

### *A. Connaissances factuelles*

- Aa. Connaissance de la terminologie (par exemple, vocabulaire technique, symboles musicaux).
- Ab. Connaissance de détails et éléments spécifiques (principales ressources naturelles, événements à l'origine d'un événement historique majeur, par exemple).

### *B. Connaissances conceptuelles*

- Ba. Connaissance de classifications et catégories (comme les périodes de l'ère géologique, les éléments littéraires et les styles poétiques).
- Bb. Connaissance de principes et lois générales (par exemple théorème de Pythagore, loi de conservation de la matière).
- Bc. Connaissance de théories, modèles et structures (par exemple théorie de l'évolution, structure d'un système politique).

### *C. Connaissances procédurales*

- Ca. Connaissance des compétences et algorithmes spécifiques à une matière (par exemple compétences en peinture à l'eau, algorithme de la division de nombres entiers).
- Cb. Connaissance de techniques et méthodes spécifiques à une matière (comme les techniques d'entretien, la méthode scientifique).
- Cc. Connaissance des critères permettant de déterminer quand il convient d'utiliser certaines procédures (quand appliquer une procédure faisant appel à la deuxième loi de Newton, quand écrire certains types de lettres, par exemple).

*D. Connaissances métacognitives*

- Da. Connaissance stratégique (comme identifier les grandes lignes pour établir la structure d'un chapitre dans un livre).
- Db. Connaissance de la tâche (connaître les types de test que donne chaque enseignant, par exemple).
- Dc. Connaissance de soi (par exemple savoir que faire la critique d'un texte est l'un de ses points forts tandis que rédiger est un point faible).



## *Annexe B*      Processus cognitif : l'axe horizontal du tableau taxinomique

1. Mémoriser – Retrouver des informations enregistrées dans la mémoire à long terme :
  - 1.1 Reconnaître (également Identifier) ;
  - 1.2 Se rappeler (également Retrouver).
2. Comprendre – Construire un sens à partir de messages pédagogiques, y compris communication orale, écrite et graphique :
  - 2.1 Interpréter (également Paraphraser, Traduire) ;
  - 2.2 Démontrer (également Illustrer) ;
  - 2.3 Classifier (également Classer par catégories) ;
  - 2.4 Récapituler (également Résumer, Généraliser) ;
  - 2.5 Déduire (également Conclure, Extrapoler, Prédire) ;
  - 2.6 Comparer (également Opposer, Cartographier, Associer) ;
  - 2.7 Expliquer (également Construire des modèles de causalité).
3. Appliquer – Réaliser ou utiliser une procédure dans une situation donnée :
  - 3.1 Exécuter (également Réaliser) ;
  - 3.2 Appliquer (également Utiliser).
4. Analyser – Décomposer un tout en ses éléments constituants et dégager les correspondances existant entre ses divers éléments entre eux, ainsi que entre ses éléments et une structure ou une finalité globale :
  - 4.1 Différencier (également Séparer, Distinguer) ;
  - 4.2 Organiser (également Intégrer, Schématiser) ;
  - 4.3 Attribuer (également Déconstruire).
5. Evaluer – Porter un jugement sur la base de critères et de normes :
  - 5.1 Vérifier (également Détecter, Surveiller) ;
  - 5.2 Critiquer (également Juger).

6. Créer – Assembler des éléments pour former un tout cohérent ou fonctionnel ; réorganiser des éléments pour former un nouveau système ou une nouvelle structure :
  - 6.1 Générer (également Formuler des hypothèses) ;
  - 6.2 Planifier (également Concevoir) ;
  - 6.3 Produire (également Construire).

## *Annexe C*      La possibilité d'apprendre (Formulaire à compléter par l'enseignant)

### *Mode d'emploi*

Ce formulaire a pour but de vous aider à choisir les questions d'une épreuve (en général de fin de trimestre ou d'année) qui conviennent le mieux à vos élèves. Les numéros des questions sont inscrits dans la première colonne du formulaire (colonne 1), les questions sont énoncées (ou indiquées sous forme abrégée) dans la colonne 2. Pour chaque question, vous indiquerez dans la colonne 3 si, durant le trimestre ou l'année, vous avez enseigné ou fait revoir les connaissances pratiques ou théoriques correspondant à la question. Si c'est le cas, vous entourerez « OUI » ; sinon, vous entourerez « NON ». Si vous entourez « OUI », vous indiquerez dans la colonne 4 le degré d'importance donné aux connaissances pratiques ou théoriques correspondant à la question inscrite dans la colonne 1 : vous entourerez selon le cas « grande importance » (GI), « moyenne importance (MI), « faible importance » (FI). Enfin, si vous entourez « NON » dans la colonne 3, vous indiquerez dans la colonne 5 la raison principale pour laquelle les connaissances pratiques ou théoriques n'ont pas été enseignées ni revues durant le trimestre ou l'année. Vous entourerez « A » si ces connaissances pratiques ou théoriques ont déjà été enseignées, « B » si elles seront enseignées ultérieurement, « C » si elles ne figurent pas au programme et « D » s'il s'agit d'une autre raison.

Colonne 1	Colonne 2	Colonne 3	Colonne 4			Colonne 5			
1		OUI NON	GI	MI	FI	A	B	C	D
2		OUI NON	GI	MI	FI	A	B	C	D
3		OUI NON	GI	MI	FI	A	B	C	D
4		OUI NON	GI	MI	FI	A	B	C	D
5		OUI NON	GI	MI	FI	A	B	C	D
6		OUI NON	GI	MI	FI	A	B	C	D
7		OUI NON	GI	MI	FI	A	B	C	D
8		OUI NON	GI	MI	FI	A	B	C	D
9		OUI NON	GI	MI	FI	A	B	C	D
10		OUI NON	GI	MI	FI	A	B	C	D
11		OUI NON	GI	MI	FI	A	B	C	D
12		OUI NON	GI	MI	FI	A	B	C	D
13		OUI NON	GI	MI	FI	A	B	C	D
14		OUI NON	GI	MI	FI	A	B	C	D
15		OUI NON	GI	MI	FI	A	B	C	D
16		OUI NON	GI	MI	FI	A	B	C	D
17		OUI NON	GI	MI	FI	A	B	C	D
18		OUI NON	GI	MI	FI	A	B	C	D
19		OUI NON	GI	MI	FI	A	B	C	D
20		OUI NON	GI	MI	FI	A	B	C	D

## *Exploitation des résultats*

Plusieurs méthodes peuvent être utilisées pour exploiter les résultats de ce questionnaire. La plus simple consiste à compter le nombre de « OUI » dans la colonne 3 et à calculer le pourcentage qu'il représente par rapport au nombre total de questions inscrites dans la colonne 2. Plus le pourcentage est élevé, plus la possibilité d'apprendre est grande. Une autre méthode un peu plus compliquée s'applique aux colonnes 3 et 4. Chaque « NON » porté dans la colonne 3 compte pour un point. Chaque « FI » dans la colonne 4 compte pour deux points, chaque « MI » pour trois points et chaque « GI » pour quatre points. On fait ensuite le total des points pour chaque question. Là encore, plus le total est élevé, plus la possibilité d'apprendre est grande. Une troisième méthode consiste à utiliser les colonnes 3 et 5. Chaque « OUI » dans la colonne 3 compte pour trois points. Chaque « A » dans la colonne 5 compte pour deux points. Toute autre réponse (B, C ou D) dans la colonne 5 compte pour un point. On fait le total des points et, une fois encore, un total élevé correspond à une possibilité d'apprendre élevée.

## *Annexe D*      Pratiques pédagogiques par type d'objectifs : liste récapitulative

### *Enseigner la mémorisation des connaissances factuelles*

Attirer l'attention des élèves sur ce qui, dans les connaissances factuelles, est capital.	
Fournir aux élèves des aides ou des stratégies destinées à faciliter la mémorisation.	
Rappeler de temps à autre les points qui, dans les connaissances factuelles, sont importants.	

### *Enseigner la compréhension des connaissances conceptuelles*

Identifier et mettre en lumière les caractéristiques ou particularités qui définissent un concept.	
Présenter des exemples « oui », des exemples « non » et des exemples « similaires ».	
Enseigner un concept par rapprochement avec d'autres concepts, et non isolément.	

### *Enseigner l'application des connaissances procédurales*

Utiliser des modes de représentation visuelle pour donner une vision globale de la procédure.	
Utiliser des exemples forgés pour illustrer les différentes étapes à accomplir.	
Prévoir suffisamment d'exercices à faire dans le cadre d'une pratique guidée ou autonome.	

*N.B.*: Analyser ces pratiques pour chaque unité d'apprentissage. Cocher (J) dans la colonne de droite lorsque la pratique pédagogique énoncée est appliquée.

## *Annexe E* Environnement matériel et psychologique de la classe : grille d'évaluation

### *Mode d'emploi*

À la fin du cours, prendre quelques minutes pour affecter une note à chaque rubrique selon qu'elle s'applique ou non à la classe. Par exemple, si les élèves ont aisément accès à tous les matériels nécessaires, inscrire la note 5 dans la rubrique 3. En revanche, si ces matériels font défaut, y inscrire la note 1. Les trois autres notes (2, 3 et 4) correspondent à différents degrés de disponibilité.

Rubrique	Notation (1 = faible, 5 = élevé)				
1. Degré de visibilité	1	2	3	4	5
2. Bonne organisation des déplacements	1	2	3	4	5
3. Accessibilité des matériels	1	2	3	4	5
4. Perception de l'intérêt du programme scolaire	1	2	3	4	5
5. Investissement des élèves dans leur travail	1	2	3	4	5
6. Respect des objectifs en termes de travail scolaire	1	2	3	4	5
7. Atmosphère détendue et agréable	1	2	3	4	5
8. Enseignant à l'écoute de ses élèves	1	2	3	4	5

*Source:* Emmer *et al.*, 1982.

## Annexe F Environnement matériel et psychologique de la classe : explication de la grille d'évaluation

Numéro et libellé de la rubrique	Explication du principe de notation
1. Degré de visibilité	Les tables, chaises et espaces de travail des élèves, ainsi que tous les endroits où l'enseignant passe beaucoup de temps (son bureau, le matériel audiovisuel par ex.), sont placés de façon à être parfaitement visibles de tous. Inscire 5 si l'enseignant peut voir tous les élèves et que tous les élèves peuvent voir l'enseignant et les éventuels supports d'affichage pédagogique. Dans le cas contraire, inscrire 1.
2. Bonne organisation des déplacements	L'enseignant et les élèves peuvent se déplacer facilement dans la classe sans se gêner mutuellement. Les passages menant à la porte, aux différentes installations et aux principaux espaces de travail sont bien dégagés, de même que l'accès aux divers matériels et fournitures. L'enseignant peut sans difficulté aller voir chaque élève à sa place. Inscire 5 si toutes ces conditions sont réunies dans la classe ; dans le cas contraire, inscrire 1.
3. Accessibilité des matériels	Inscire 5 si tous les matériels et équipements sont prêts à l'emploi en toutes circonstances. Inscire 1 si ces moyens matériels sont une source fréquente de difficultés (par ex. l'enseignant n'en a jamais en nombre suffisant, passe beaucoup de temps à en chercher ou à en procurer aux élèves, distribue des documents écrits illisibles, dispose d'équipements inutilisables parce qu'il manque des lampes, des piles ou des cordons prolongateurs).
4. Perception de l'intérêt du programme scolaire	Inscire 5 si l'enseignant attire l'attention des élèves sur l'intérêt, l'utilité et l'importance des connaissances théoriques et pratiques figurant au programme et suscite leur intérêt ou leur enthousiasme pour cet apprentissage. Dans le cas contraire, inscrire 1.



## Annexe F (suite)

Numéro et libellé de la rubrique	Explication du principe de notation
5. Investissement des élèves dans leur travail	Inscrire 5 si les élèves manifestent intérêt et enthousiasme pour les activités et les devoirs et semblent désireux de travailler. Inscrire 3 si les élèves sont apparemment disposés à travailler, mais sans enthousiasme. Inscrire 1 si les élèves se montrent récalcitrants, se plaignent ou ne font pas le travail demandé.
6. Respect des objectifs en termes de travail scolaire	Inscrire 5 si tous les élèves sont censés travailler pour atteindre les objectifs fixés et si l'enseignant ne renonce pas à exiger un travail de qualité de certains élèves. Inscrire 1 si l'enseignant tolère qu'on lui rende un travail de qualité médiocre ou que le délai fixé pour la remise du travail est ignoré ou est fréquemment reporté.
7. Atmosphère détendue et agréable	Inscrire 5 si les relations entre l'enseignant et les élèves sont bonnes. Il n'y a pas de désaccord, tension, ou conflit entre eux ; chacun se montre amical et courtois. Il y a visiblement une bonne entente entre l'enseignant et ses élèves. Les élèves s'entendent également bien et se respectent mutuellement. Dans le cas contraire, inscrire 1.
8. Enseignant à l'écoute de ses élèves	Inscrire 5 si l'enseignant est à l'écoute de ses élèves, comme le prouve son comportement, c'est-à-dire la façon qu'il a de les regarder, ses paroles ou les questions qu'il pose (« Pouvez-vous m'en dire plus ? » ou « Quelque chose ne va pas ? »), ses mimiques (par ex. hochement de tête) ou la position de son corps tourné vers l'élève, ou son silence à bon escient (pour ne pas interrompre l'élève ou lui couper la parole). Un tel comportement est signe d'attention, d'acceptation et d'encouragement. Inscrire 1 si l'enseignant a un comportement qui dissuade l'élève de s'exprimer ou lui témoigne du mépris.

## Annexe G Environnement d'apprentissage dynamisant : grille d'évaluation

École/Enseignant \_\_\_\_\_ Classe \_\_\_\_\_ Matière \_\_\_\_\_

Rubriques	Notation			
1. Respect mutuel	1	2	3	4
2. Diversité	1	2	3	4
3. Autodiscipline	1	2	3	4
4. Authenticité	1	2	3	4
5. Programme scolaire intégré	1	2	3	4
6. Enseignement dialogué	1	2	3	4
7. Enseignement inclusif	1	2	3	4
8. Construction active des connaissances	1	2	3	4
9. Apprentissage intelligent	1	2	3	4
10. Cohérence	1	2	3	4
11. Compréhension des élèves	1	2	3	4
12. L'enseignant et son rôle d'apprenant modèle	1	2	3	4
13. Investissement dans l'apprentissage	1	2	3	4
14. Coopération	1	2	3	4
15. Responsabilisation	1	2	3	4

### *Mode d'emploi*

En prenant l'exemple du dernier cours, affecter une note comprise entre 1 et 4 pour chaque critère en procédant comme suit :

- Entourer 1 si aucun élément ne prouve que ce critère est respecté ou si la preuve existe qu'il ne l'est pas (par exemple humilier publiquement un élève est le signe d'un non respect mutuel).
- Entourer 4 si de nombreux éléments prouvent que ce critère fait partie intégrante de la culture d'une classe.
- Entourer 2 ou 3 si divers éléments prouvent que la réalité se situe entre ces deux extrêmes. Choisir le nombre qui se rapproche le mieux de l'un ou l'autre de ces extrêmes.

## *Annexe H* Environnement d'apprentissage dynamisant : explication de la grille d'évaluation

**Respect mutuel** – Le respect mutuel s'exprime dans la manière dont les gens se comportent les uns envers les autres. Il se traduit par la politesse à l'égard d'autrui et par le souci du bien-être de tous. La réussite de l'un suscite l'intérêt et les compliments des autres. Par opposition, le fait de chercher à embarrasser quelqu'un, les menaces ou les humiliations en public, les insultes ou le simple fait de s'ignorer les uns les autres témoignent d'un manque de respect mutuel.

**Diversité** – La diversité s'exprime sous différentes formes dans une classe (par ex. l'âge, les aptitudes scolaires, la motivation, la capacité d'expression orale, le sexe, la race et la classe sociale). Il importe de la prendre en compte et d'en tirer parti. Utiliser la diversité comme un atout à développer, permettre aux différentes opinions de s'exprimer : ce sont là des façons de s'enrichir de la diversité. Séparer les élèves en fonction de la classe sociale ou de leur race est au contraire une négation de la diversité ; il en va de même des attitudes qui consistent à faire l'éloge d'un seul contexte culturel en oubliant les autres ou à humilier un élève parce qu'il est « différent ».

**Autodiscipline** – L'autodiscipline se traduit par le fait que les élèves savent se conduire et s'imposent d'eux-mêmes cette bonne conduite sans que l'enseignant ait quasiment à intervenir. Ils sont capables de régler eux-mêmes des différends mineurs. Ils sont également capables d'intervenir dans une discussion sans avoir besoin de lever la main ou d'attendre leur tour. À l'inverse, cette autodiscipline fait défaut si l'enseignant doit constamment intervenir et ne laisse donc que rarement, voire jamais, aux élèves la possibilité d'être responsables de leur comportement.

**Authenticité** – Pour qu’il soit authentique, un programme scolaire doit faire à la fois le lien : (a) avec le monde extérieur à la classe ; et (b) avec ce que les élèves savent déjà et ont déjà expérimenté. Telles sont les deux conditions qui définissent l’authenticité. Dans le cas d’un programme scolaire non authentique, au contraire, l’apprentissage est en général décontextualisé, c’est-à-dire sans lien avec le contexte extérieur ni avec les acquis antérieurs.

**Programme scolaire intégré** – Un programme scolaire intégré regroupe plusieurs matières. En voici quelques exemples : sciences sociales et langues, sciences et mathématiques, ou art et littérature. À l’opposé d’un programme intégré, le programme scolaire différencié permet un apprentissage complet et spécifique dans chaque matière. En général, un nombre d’heures donné par jour ou par semaine est affecté à chaque matière.

**Enseignement dialogué** – Le dialogue dans une salle de classe s’apparente à une sorte de conversation purement théorique. Chaque interlocuteur de l’échange verbal – entre enseignant et élève (et, à l’occasion, entre élèves) – doit faire des concessions et le ton adopté est celui de la conversation. Enseignant et élèves posent des questions et échangent leurs idées et leurs points de vue. À l’opposé du dialogue, le monologue met en présence un enseignant qui bénéficie de la plus grande partie du temps de parole tandis que les élèves ne participent oralement que pour répondre brièvement aux questions de l’enseignant.

**Enseignement inclusif** – L’enseignement inclusif est structuré de façon à s’adresser à tous les apprenants. Tous les élèves participent aux activités, tous ont accès aux matériels et aux équipements, tous ont la possibilité de répondre aux questions. L’enseignement non inclusif, pour sa part, limite les possibilités d’apprentissage à certains élèves. Les programmes spécialisés destinés à des élèves ayant des besoins particuliers et les classes homogènes tendent à réduire la capacité d’insertion.

**Construction active des connaissances** – Selon de nombreuses recherches sur la psychologie cognitive, les élèves doivent avoir la possibilité de construire leur propre savoir. Cette possibilité leur est donnée par exemple lors des exercices pratiques, des analyses

et des expérimentations. Les élèves participent concrètement à l'expérimentation, l'exploration et la découverte. À l'opposé de la construction active des connaissances, la « réception passive des connaissances » repose sur le principe selon lequel les élèves sont des récipients vides qu'il faut remplir.

**Apprentissage intelligent** – Ce critère est étroitement lié au précédent. Priorité est donnée ici à la recherche du sens des choses : il s'agit de comprendre les matériels qui font l'objet de l'expérimentation, de l'exploration ou de la découverte. Dans l'apprentissage intelligent, il est tout aussi important de savoir comment trouver la réponse que de donner cette réponse. Dans cette perspective, il est indispensable de pouvoir faire le lien entre ce qui est « à apprendre » et ce qui est « déjà connu ». Le contraire d'un apprentissage intelligent est l'apprentissage par cœur d'éléments décontextualisés.

**Cohérence** – Si un programme scolaire intégré met en évidence les liens entre différentes matières, la cohérence concerne les liens à l'intérieur de chaque matière. En mathématiques, mettre l'accent sur les rapports entre les principales opérations arithmétiques (par exemple présenter la multiplication comme une répétition d'additions) aide les élèves à identifier des correspondances. Repérer les analogies et les différences entre les noms et les verbes, les adjectifs et les adverbes, et ainsi de suite aide aussi à construire des correspondances. Le contraire de « cohérent » est séparé et discontinu.

**Compréhension des élèves** – Comprendre les élèves suppose de connaître un peu leur vie en dehors de l'école et de savoir qui ils sont et comment ils se comportent habituellement. Cela nécessite aussi de savoir ce qu'ils savent ou ne savent pas, ce qu'ils comprennent ou ne comprennent pas. L'attitude inverse consiste à traiter tous les élèves comme s'ils avaient les mêmes aptitudes ou le même caractère, ou à les étiqueter à priori en fonction de leur race, leur classe sociale, leur sexe ou leurs aptitudes.

**Apprenants modèles** – Les enseignants sont d'abord et avant tout des enseignants. Mais ce sont aussi des apprenants. Lorsqu'ils communiquent leur enthousiasme pour différents sujets ou qu'ils donnent des modèles de résolution de problèmes, les enseignants se

comportent comme des apprenants modèles. L'enseignant qui a toujours raison et ne fait jamais d'erreur a moins de chance d'être considéré par ses élèves comme un modèle.

**Investissement dans l'apprentissage** – L'investissement dans l'apprentissage comprend deux dimensions. La première est la dimension « active-passive » ; en d'autres termes, l'investissement est actif. La seconde concerne le degré d'investissement ; l'apprentissage, pour qu'il ait lieu, doit s'inscrire dans la durée. Des élèves passifs ou distraits ne sont pas réellement investis dans leur apprentissage.

**Coopération** – La coopération est la capacité à travailler efficacement avec d'autres. Dans certains cas, il peut s'agir simplement de respecter les consignes de l'enseignant. Dans d'autres, il peut s'agir de travailler en groupe avec des camarades sur un projet. Sur le plan des relations avec d'autres élèves, la coopération consiste à prendre des décisions collectives, à rechercher de l'aide et à en donner et à contribuer au travail du groupe. Le manque de coopération est typique de certains élèves très compétitifs ou, au contraire, d'élèves qui sabotent le travail ou refusent d'y participer.

**Responsabilisation** – L'apprentissage est responsabilisant, c'est-à-dire qu'il permet d'apprendre et de faire d'autres choses. Comment responsabiliser ses élèves ? Tout d'abord, l'enseignant doit renoncer à maîtriser totalement le processus d'enseignement et d'apprentissage. Mais il faut surtout que les élèves comprennent d'eux-mêmes que les outils et méthodes qu'ils ont appris à un moment donné peuvent leur être utiles pour leur apprentissage ultérieur. Enfin, les élèves doivent progressivement accepter d'être responsables de leur propre apprentissage. Un contexte est peu responsabilisant si l'enseignant contrôle tous les aspects du processus d'apprentissage et si les élèves refusent de jouer un rôle actif dans leur apprentissage.

*Source: Finnan et al., 2003.*

## *Annexe I* Méthode de gestion de la classe : grille d'évaluation

### *Mode d'emploi*

Prendre quelques minutes pour affecter une note à chaque rubrique selon qu'elle s'applique ou non à la classe. Par exemple, si les pratiques administratives habituelles de l'enseignant sont efficaces (c'est-à-dire si elles sont bien présentées et ne prennent pas beaucoup de temps), inscrire la note 5 dans la rubrique 1. En revanche, si ces pratiques sont longues à mettre en œuvre au point de freiner l'apprentissage, y inscrire la note 1. Les trois autres notes (2, 3 et 4) correspondent à différents degrés d'efficacité.

Rubrique	Notation (1 = inefficace, 5 = très efficace)				
1. Habitudes administratives	1	2	3	4	5
2. Règlement de la classe	1	2	3	4	5
3. Habitudes en début et fin de cours	1	2	3	4	5
4. Rythme des cours	1	2	3	4	5
5. Maîtrise des petits groupes	1	2	3	4	5
6. Maîtrise des interruptions	1	2	3	4	5
7. Réaction constante en cas de bonne ou de mauvaise conduite	1	2	3	4	5
8. Réaction rapide en cas d'inconduite	1	2	3	4	5

*Source:* Emmer *et al.*, 1982.



Numéro et libellé de la rubrique	Explication du principe de notation
1. Habitudes administratives	Parmi ces habitudes figurent l'appel, la tenue et la mise à jour des dossiers. Inscire 5 si la pratique habituelle de l'enseignant réduit le temps pris sur le cours pour ces aspects administratifs. Inscire 1 si l'enseignant y perd beaucoup de temps.
2. Règlement de la classe	Il régit la manière d'entrer dans la classe et d'en sortir, de s'y déplacer, d'utiliser les équipements et matériels, de recevoir l'autorisation de parler ou de poser une question (par exemple en levant la main) et de rendre les devoirs à faire. Inscire 5 uniquement si le règlement est adapté et appliqué dans tous ces domaines. Inscire 3 si le règlement est inefficace ou inadapté dans certains domaines. Inscire 1 si le règlement est inexistant ou inadapté dans la plupart de ces domaines (s'il est inefficace ou qu'il est source de confusion ou de perte de temps).
3. Habitudes en début et fin de cours	Les habitudes en début et en fin de cours sont variées : faire quelques révisions rapides du cours (mise en train), noter les devoirs, donner des informations, ranger les bureaux et les tables, remettre en place les équipements et les fournitures et mettre en ordre la salle. Indiquer 5 si ces habitudes sont bien établies et si le début et la fin du cours se déroulent dans le calme et l'ordre. Inscire 1 si ces habitudes ne semblent pas exister (s'il y a beaucoup de confusion et de temps perdu en début et en fin de cours, par exemple).

## Annexe J (suite)

Numéro et libellé de la rubrique	Explication du principe de notation
4. Rythme des cours	Inscrire 5 si le cours se déroule sans qu'il y ait de constantes interruptions, faux départs ou retours en arrière et si l'enseignant ne s'attarde pas trop longtemps sur un seul aspect du cours et doit ensuite expédier les autres. Inscrire 1 si la progression est trop lente ou trop rapide.
5. Maîtrise des petits groupes	Inscrire 5 si le travail donné à chaque groupe de la classe est clair et approprié, si les équipements et matériels nécessaires sont disponibles et si les élèves qui ne font pas partie du groupe avec lequel travaille l'enseignant savent comment faire pour obtenir de l'aide. Inscrire 1 si ces trois éléments (travail à faire, équipements/matériels, aide) font défaut. En l'absence de travail en petits groupes, ne rien inscrire dans cette rubrique.
6. Maîtrise des interruptions	Par interruption, on entend un événement qui survient dans la classe et qui distrait l'attention des élèves ou de l'enseignant. Inscrire 5 si la réaction de l'enseignant en pareil cas minimise l'impact sur le cours (les élèves continuent à travailler et attendent paisiblement que l'événement en question ait cessé). Inscrire 1 si l'interruption perturbe sensiblement le cours. Si aucune interruption ne se produit, ne rien inscrire dans cette rubrique.
7. Réaction constante en cas de bonne ou mauvaise conduite	Inscrire 5 si l'enseignant réagit avec une grande constance en cas de bonne ou de mauvaise conduite de différents élèves à différents moments. Inscrire 1 si les réactions de l'enseignant sont très irrégulières. Par exemple, l'enseignant autorise tel comportement à tel moment et l'interdit à d'autres ; ou encore, l'enseignant autorise de fréquents écarts par rapport aux règles énoncées ou aux procédures ou habitudes établies.

*Annexe J (suite)*

Numéro et libellé de la rubrique	Explication du principe de notation
8. Réaction rapide en cas d'inconduite	En cas d'inconduite d'un élève, inscrire 5 si le problème est réglé rapidement sans que d'autres élèves soient impliqués ni que les activités soient interrompues trop longtemps et si le retour à la normale est rapide. Inscrire 1 si cette inconduite gagne le reste de la classe ou qu'elle occasionne beaucoup de temps perdu. Si aucun cas d'inconduite ne se produit, ne rien inscrire dans cette rubrique.

*Annexe K*      Structure d'un cours :  
liste récapitulative  
(à l'usage de l'enseignant)

*Mode d'emploi*

En se référant à l'expérience des dernières semaines, répondre aux propositions suivantes. Pour la plupart des réponses, il s'agit d'indiquer la fréquence moyenne de l'activité décrite. Pour la dernière question, il s'agit de répondre par l'affirmative ou la négative.

1. Je m'assure que les élèves connaissent les objectifs du cours et qu'ils comprennent plus ou moins la nécessité ou l'importance du cours dans un contexte plus général.

\_\_\_\_ quatre ou cinq fois par semaine  
\_\_\_\_ trois fois par semaine  
\_\_\_\_ une ou deux fois par semaine  
\_\_\_\_ rarement ou jamais

2. Au début du cours, je rappelle brièvement les connaissances théoriques et pratiques qui ont été abordées au cours précédent et qui ont un lien avec les connaissances théoriques et pratiques qui vont être traitées pendant ce cours ou sont indispensables à sa compréhension.

\_\_\_\_ quatre ou cinq fois par semaine  
\_\_\_\_ trois fois par semaine  
\_\_\_\_ une ou deux fois par semaine  
\_\_\_\_ rarement ou jamais

3. Au début du cours et, le cas échéant, durant le cours, je pose des questions, des problèmes ou des devinettes que les élèves doivent

résoudre de tête (c'est-à-dire sans utiliser de livre, papier ou crayon).

- quatre ou cinq fois par semaine
- trois fois par semaine
- une ou deux fois par semaine
- rarement ou jamais

4. Quand je m'adresse à l'ensemble de la classe, je passe une bonne partie du cours (un tiers du temps au moins) à exposer ou expliquer aux élèves les faits, concepts et méthodes de base qui se rapportent aux objectifs du cours.

- quatre ou cinq fois par semaine
- trois fois par semaine
- une ou deux fois par semaine
- rarement ou jamais

5. Dans le cadre d'un apprentissage en collaboration, je m'assure que le travail qu'ont à faire les élèves nécessite qu'ils travaillent ensemble, que les élèves comprennent la nécessité de se sentir responsables du groupe et de leurs propres progrès et qu'ils sont capables de travailler avec les autres membres du groupe.

- quatre ou cinq fois par semaine
- trois fois par semaine
- une ou deux fois par semaine
- rarement ou jamais

6. Pendant mon exposé, je me sers d'exemples pour aider les élèves à comprendre des idées ou des concepts abstraits et je leur montre comment appliquer la méthode.

- quatre ou cinq fois par semaine
- trois fois par semaine
- une ou deux fois par semaine
- rarement ou jamais

7. Je donne aux élèves l'occasion d'utiliser les concepts nouvellement acquis ou d'appliquer les méthodes nouvellement acquises sous ma surveillance (ou la surveillance de leurs pairs) avant de les laisser travailler ou s'exercer seuls.

quatre ou cinq fois par semaine  
 trois fois par semaine  
 une ou deux fois par semaine  
 rarement ou jamais

8. Je donne aux élèves l'occasion d'utiliser les concepts nouvellement acquis ou d'appliquer les connaissances et méthodes nouvellement acquises, soit en classe, soit à la maison.

quatre ou cinq fois par semaine  
 trois fois par semaine  
 une ou deux fois par semaine  
 rarement ou jamais

9. Je prévois régulièrement des séances de révision pour revoir les notions qui ont été vues antérieurement (par ex. relatives à un chapitre ou acquises durant le trimestre).

oui  
 non

Source: Adaptation de Good et Grouws, 1979.

Élément	Non satisfaisante	Satisfaisante	Excellente	Supérieure
Lien entre les cours et les connaissances et expériences acquises antérieurement	L'enseignant ne cherche pas à faire des liens en début de cours	Les cours débutent par des questions destinées à rappeler des connaissances et expériences antérieures. Quelques liens sont faits avec les objectifs du cours.	Les cours débutent par des activités et des questions destinées à aider les élèves à faire des liens entre ce qu'ils savent déjà et les objectifs du cours	Les cours débutent par des activités et des questions destinées à aider les élèves à faire des liens. L'enseignant adapte celles-ci de façon que ces liens soient bien visibles.
Gestion du temps pendant le cours	Les élèves ont soit trop, soit pas assez de temps. Ils ne sont jamais à jour par rapport au programme de travail et le temps perdu est considérable.	Les élèves ont tout le temps nécessaire pour réaliser les activités d'apprentissage ; le rythme du cours est conçu et adapté de façon à maintenir une mobilisation constante des élèves	Le rythme du cours est conçu de façon à intégrer des révisions périodiques et une conclusion visant à faire le lien entre chaque cours. Des comptes rendus sont judicieusement intégrés dans les activités d'apprentissage.	Le cours est présenté, adapté et animé de façon que les élèves aient un temps suffisant pour leur apprentissage, soient constamment mobilisés par leur travail et aient la possibilité de réfléchir et de faire des bilans.
Conception et organisation de la fréquence des activités pédagogiques	Le cours est conçu pour répondre à un objectif spécifique qui sera atteint avec l'aide des ressources disponibles.	Le cours est articulé autour d'une série de cours interdépendants dont les objectifs sont eux-mêmes interdépendants.	Le cours met l'accent sur la complexité croissante d'une matière en s'appuyant sur les acquis antérieurs.	Le cours est conçu pour aider les élèves à assimiler et à appliquer leurs connaissances, en faisant des liens dans la matière concernée et d'une matière à l'autre.

## Annexe L (suite)

Élément	Non satisfaisante	Satisfaisante	Excellente	Supérieure
Mise en évidence de la connaissance pédagogique du contenu	Des erreurs sont faites quant au contenu ou bien les erreurs faites par les élèves quant au contenu ne sont pas rectifiées	L'enseignant fait preuve d'une bonne connaissance pédagogique du contenu, mais il ne décèle pas, ni n'anticipe les erreurs de conception de ses élèves.	L'enseignant fait preuve d'une connaissance pédagogique du contenu approfondie et il décèle les erreurs de conception, sans les anticiper.	L'enseignant fait preuve d'une connaissance pédagogique du contenu extrêmement vaste et il décèle et anticipe les erreurs de conception.
Incitation par l'enseignant à une participation active des élèves en posant des questions et en favorisant le débat	L'enseignant ne pose pas de questions ou bien des questions de piètre qualité ; il n'y a pratiquement aucun débat.	Les questions sont de qualité inégale et ne sont pas de nature à favoriser le débat.	Les questions sont toujours de haute qualité et contribuent efficacement à alimenter le débat.	Les questions sont toujours de haute qualité ; les élèves peuvent également poser beaucoup de questions ; les débats sont intéressants et la plupart des élèves y prennent part.
Adaptation du cours en fonction des besoins d'apprentissage des élèves	Les cours se suivent selon le programme prétabli.	Les cours sont adaptés en fonction des résultats des élèves aux contrôles de connaissances et de leur difficulté à comprendre certains concepts.	Les contrôles de connaissances servent à prévoir les modifications nécessaires (temps supplémentaire ou activités et stratégies pédagogiques différentes).	Les contrôles de connaissances servent à faire des modifications pendant le cours et d'un cours à l'autre. L'auto-évaluation des élèves sert de base pour décider des modifications à prévoir
Évaluation rapide et appropriée	Aucune évaluation n'est faite ou les évaluations sont toujours de bas niveau.	Les évaluations sont inappropriées	Les évaluations sont toujours de haute qualité et interviennent au moment opportun.	Les évaluations sont toujours de haute qualité et tout est prévu pour que les élèves en tirent parti pour leur apprentissage.

Sources : Adaptation de Moir *et al.*, 2002 ; Oswego City School District, 2000.



## Annexe M      Qualité de communication en classe : formulaire d'évaluation

### *Mode d'emploi*

À la fin du cours, prendre quelques minutes pour évaluer les différents indicateurs d'une communication efficace énumérés ci-dessous et affecter une note correspondante à l'enseignant. Entourer le chiffre 5 si vous jugez que l'enseignant est excellent, et le chiffre 1 si vous jugez qu'il est médiocre. Les trois autres notes (2, 3 et 4) correspondent à différents degrés d'efficacité de l'enseignant compris entre « médiocre » et « excellent ».

**L'enseignant :** \_\_\_\_\_

Indicateur	Notation (1 = médiocre ; 5 = excellent)				
1. A donné un plan du cours	1	2	3	4	5
2. A été « raisonnablement redondant »	1	2	3	4	5
3. A évité les digressions ; n'a pas dévié du sujet	1	2	3	4	5
4. A vérifié que les élèves comprenaient	1	2	3	4	5
5. A donné des exemples nombreux et variés	1	2	3	4	5
6. A utilisé des marqueurs verbaux	1	2	3	4	5
7. A utilisé un langage précis	1	2	3	4	5
8. A utilisé des métaphores, des analogies, etc.	1	2	3	4	5
9. A combiné efficacement oral et visuel	1	2	3	4	5
10. A appliqué des techniques d'interrogation à bon escient	1	2	3	4	5
11. A corrigé les résultats et complimenté les élèves à bon escient	1	2	3	4	5
12. A réagi de manière appropriée en cas d'erreurs, de réponses incomplètes ou d'absence réponses	1	2	3	4	5

## Annexe N Clarté d'un cours : grille d'évaluation

### Consignes destinées aux élèves

J'espère que mon cours et les explications que je vous donne vous paraissent clairs. Mais ce n'est sans doute pas toujours le cas, et pour améliorer ce point, j'ai besoin de votre aide. Je vous demande de lire chacune des propositions ci-dessous, puis d'entourer la lettre qui correspond à la fréquence de cette proposition. « T » signifie toujours, « S » signifie souvent, « P » signifie parfois, « J » signifie jamais. Si vous ne savez pas ou que vous n'avez pas d'opinion, entourer « SO » (sans objet).

#### Pendant mon cours :

Indicateur	Notation
1. Je donne des explications que vous comprenez	T S P J SO
2. Je procède par étapes	T S P J SO
3. J'indique le travail à faire et la façon de le faire	T S P J SO
4. J'explique quelque chose, puis je donne un exemple	T S P J SO
5. J'explique quelque chose, puis je fais une pause pour que chacun puisse poser des questions	T S P J SO
6. Je vous donne la possibilité de réfléchir à ce que j'enseigne	T S P J SO
7. Je souligne les points difficiles	T S P J SO
8. Je réponds à vos questions	T S P J SO
9. Je pose des questions pour savoir si vous comprenez	T S P J SO
10. Je vous montre les différences entre deux ou plusieurs choses	T S P J SO

Source: Adaptation de Kennedy *et al.*, 1978.

## Annexe O Conception d'un devoir : grille d'évaluation

### Mode d'emploi

Choisir un devoir qui a été donné aux élèves de la classe. Pour ce devoir, répondre aux sept questions ci-dessous. Plus le nombre de réponses « NON » et « PAS SUR » est élevé, plus la qualité de conception du devoir est faible. Des remarques complémentaires sur chaque question peuvent être portées au bas de cette grille, au verso de la feuille ou sur des feuilles jointes.

1. Les élèves ont-ils bien compris l'objectif de ce devoir ? Comprennent-ils ce qu'ils vont apprendre en réalisant ce devoir ?	OUI	NON	PAS SUR
2. En réalisant ce devoir, les élèves ont-ils des chances d'atteindre l'objectif recherché ?	OUI	NON	PAS SUR
3. Le devoir est-il présenté sous une forme structurée visant à en faciliter la réalisation par les élèves et à favoriser au mieux leur apprentissage ?	OUI	NON	PAS SUR
4. Les consignes nécessaires à la réalisation du devoir sont- elles clairement énoncées, de préférence par écrit ? Les élèves savent-ils comment s'y prendre pour faire ce devoir ?	OUI	NON	PAS SUR
5. Les critères et normes qui seront appliqués pour évaluer la qualité du travail sont-ils clairement explicités ? Les élèves savent-ils comment leur travail sera noté ?	OUI	NON	PAS SUR
6. La longueur du devoir est-elle raisonnable compte tenu de l'objectif recherché et du temps imparti ?	OUI	NON	PAS SUR
7. Les élèves ont-ils l'habitude de ce type de travail ou de sa présentation ? Dans le cas contraire, des explications complémentaires peuvent s'avérer nécessaires.	OUI	NON	PAS SUR

### Remarques

---

---

## Annexe P Participation de l'élève : grille d'évaluation

### Mode d'emploi

Lire chacune des propositions ci-dessous en pensant au cours auquel vous avez assisté aujourd'hui. Si la proposition s'applique à ce que vous avez pensé ou fait pendant ce cours, entourer « OUI ». Dans le cas contraire, entourer « NON ».

<i>Proposition</i>	<i>Réponse</i>	
1. J'ai suivi la plus grande partie du cours avec attention	OUI	NON
2. Quand je ne comprenais pas, j'ai renoncé à persévérer.	OUI	NON
3. J'ai véritablement essayé d'apprendre ce que l'enseignant expliquait.	OUI	NON
4. Je n'ai pratiquement rien compris à ce dont on a parlé.	OUI	NON
5. J'ai essayé de faire le lien entre le cours et ce que je savais déjà.	OUI	NON
6. Pendant le cours, j'ai souvent pensé à autre chose.	OUI	NON
7. Je pense que je serais capable d'expliquer à d'autres élèves ce que j'ai appris aujourd'hui.	OUI	NON
8. J'ai eu du mal à comprendre ce dont on a parlé.	OUI	NON

*Remarque sur la notation :* Pour les propositions portant un chiffre impair, les réponses « OUI » valent 1 point, les réponses « NON » 0 point. Pour les propositions portant un chiffre pair, c'est l'inverse. Calculer le total des points : plus ce total est élevé, plus la participation des élèves est grande.

*Source:* Adaptation de Hecht, 1978.

## *Annexe Q*      Relevé individuel d'activité

### *Mode d'emploi*

Les observateurs qui utilisent ce type de relevé d'activité ont essentiellement trois tâches à accomplir. La première consiste à choisir huit élèves dont ils observeront le comportement pendant le cours. Ces élèves doivent autant que possible être représentatifs de la diversité de la classe. Dans la case contenant le numéro de chaque élève, l'observateur pourra inscrire des signes particuliers (la place à laquelle il est assis, les vêtements qu'il porte, s'il s'agit d'une fille ou d'un garçon, s'il est grand ou petit) qui l'aideront à mieux se souvenir de chacun des élèves.

En second lieu, ils devront observer ces huit élèves à cinq moments différents du cours (une fois au début, trois fois au milieu et une fois à la fin). Ces moments sont appelés des temps : Temps 1, Temps 2, Temps 3, Temps 4 et Temps 5. Pour chacun de ces temps, l'observation de chaque élève dure environ 10 secondes.

En troisième lieu, ils devront noter ce qu'ils voient et entendent pendant le temps d'observation de chaque élève. Ils devront en particulier indiquer : (1) l'activité à laquelle l'élève participe ou est censé participer ; (2) si l'élève s'investit réellement dans l'activité ; et (3) la relation entre l'enseignant et l'élève en question. Si l'enseignant s'adresse à toute la classe, l'élève sera considéré comme un membre de la classe et, pour le 3<sup>e</sup> temps d'observation (3), l'accent sera mis sur la relation entre l'enseignant et la classe. La liste des codes utilisés pour désigner l'Activité (A), l'Investissement (I) et la Relation (R) figure au bas du relevé.

Les chiffres relatifs à ces codes Activité, Investissement, Relation sont à inscrire dans la colonne correspondante du relevé. Si, pendant le Temps 1, l'élève numéro 1 suit avec attention l'explication donnée par l'enseignant à toute la classe, le code à indiquer pour le Temps 1

et pour cet élève sera 01 dans la colonne A (suit avec attention le cours/l'explication/la récitation/la démonstration), 1 dans la colonne I (s'investit dans l'apprentissage) et 1 dans la colonne R (interaction entre l'enseignant et l'élève). Si, pendant le Temps 5, ce même élève a les yeux dans le vague pendant que ses camarades lisent en silence à leur place et que l'enseignant parle à voix basse avec un autre élève, le code à indiquer pour le Temps 5 et pour cet élève n° 1 sera 06 dans la colonne A (sur table – lecture silencieuse), 0 dans la colonne I (ne s'investit pas dans l'apprentissage), et 3 dans la colonne R (l'enseignant ne s'occupe pas de l'élève). Le chiffre 3 en colonne R signifie que l'enseignant ne s'occupe pas de l'élève qui est observé.

## Annexe Q (suite)

Nom de l'observateur \_\_\_\_\_ Jour et heure d'observation \_\_\_\_\_

Nom de l'enseignant \_\_\_\_\_ Nom de l'école \_\_\_\_\_

Numéro de l'élève et signes particuliers	Temps 1	Temps 2	Temps 3	Temps 4	Temps 5
	A E R	A E R	A E R	A E R	A E R
No. 1					
No. 2					
No. 3					
No. 4					
No. 5					
No. 6					
No. 7					
No. 8					

A : 01	Suit le cours/l'explication/la récitation/ la démonstration avec attention	E : 1 Elève investi E : 0 Elève non investi
A : 02	Révisé le cours précédent	
A : 03	Participe à la discussion	R : 1 Interaction de l'enseignant
A : 04	Participe aux exercices oraux	R : 2 Suivi/surveillance de l'enseignant
A : 05	Sur table : contrôle	R : 3 L'enseignant ne s'occupe pas de l'élève
A : 06	Sur table : lecture silencieuse	
A : 07	Sur table : devoir écrit	
A : 08	Sur table : expérience/manipulation en laboratoire	
A : 09	Activités non scolaires (pause, tâches administratives, activités sociales, discipline)	

*Annexe R*      Indicateurs utilisés pour l'instrument  
d'observation du corps  
des inspecteurs néerlandais

- A. L'ambiance de l'école est-elle agréable et positive ?
1. L'environnement d'apprentissage est-il bien organisé et fonctionnel ?
  2. L'enseignant respecte-t-il les élèves ?
  3. L'enseignant contribue-t-il à promouvoir le respect mutuel entre les élèves ?
  4. L'ambiance de l'école favorise-t-elle la confiance en soi des élèves ?
  5. L'enseignant veille-t-il à la structure au sein des groupes ?
- B. Le climat d'enseignement et d'apprentissage est-il stimulant pour les élèves ?
6. L'enseignant contribue-t-il à garantir un climat d'enseignement et d'apprentissage stimulant ?
  7. L'enseignant encourage-t-il l'autonomie d'apprentissage ?
- C. Les cours sont-ils clairs et précis ?
8. La structure des cours est-elle définie avec précision ?
  9. Le contenu du cours est-il clairement expliqué ?
  10. L'enseignant vérifie-t-il que les élèves ont compris le contenu du cours ?
- D. Les élèves sont-ils incités à être actifs ?
11. L'enseignant stimule-t-il les élèves pour qu'ils prennent une part active au cours ?
  12. L'enseignant utilise-t-il des méthodes pédagogiques qui nécessitent la participation des élèves ?
  13. L'enseignant favorise-t-il les partenariats et la coopération entre les élèves ?
  14. Les élèves participent-ils pendant le cours ?



- E. Accorde-t-on de l'importance à l'emploi de stratégies d'apprentissage ?
  - 15. L'enseignant fait-il appel à des situations intelligibles aux élèves ?
  - 16. Accorde-t-on de l'importance aux stratégies de réflexion et d'apprentissage ?
  - 17. L'accent est-il mis sur l'autocontrôle ?
- F. Les différences entre les élèves sont-elles prises en compte ?
  - 18. L'enseignant adapte-t-il son cours en fonction des capacités de la classe ?
  - 19. Les différences entre les élèves sont-elles prises en compte lorsque les consignes sont données ?
  - 20. Les différences entre les élèves sont-elles prises en compte lorsqu'ils assimilent le cours ?
  - 21. L'enseignant adapte-t-il sa façon de s'exprimer en fonction des élèves ?
- G. La régulation de la classe est-elle efficace ?
  - 22. L'organisation de la classe est-elle efficace ?
  - 23. Le temps est-il correctement géré pendant les cours ?



## Publications et documents de l'IIPE

Plus de 1 200 ouvrages sur la planification de l'éducation ont été publiés par l'Institut international de planification de l'éducation. Un catalogue détaillé est disponible ; il présente les sujets suivants :

### *Planification de l'éducation*

Généralité- contexte du développement

### *Administration et gestion de l'éducation*

Décentralisation - participation - enseignement à distance - carte scolaire - enseignants

### *Économie de l'éducation*

Coûts et financement - emploi - coopération internationale

### *Qualité de l'éducation*

Évaluation - innovations - inspection

### *Différents niveaux d'éducation formelle*

De l'enseignement primaire au supérieur

### *Stratégies alternatives pour l'éducation*

Éducation permanente - éducation non formelle - groupes défavorisés - éducation des filles

Pour obtenir le catalogue, s'adresser à :

IIPE, Unité de la communication et des publications

([info@iiep.unesco.org](mailto:info@iiep.unesco.org))

Les titres et les résumés des nouvelles publications peuvent être consultés sur le site web de l'IIPE, à l'adresse suivante :

[www.unesco.org/](http://www.unesco.org/)



## L'Institut international de planification de l'éducation

L'Institut international de planification de l'éducation (IIEP) est un centre international, créé par l'UNESCO en 1963, pour la formation et la recherche dans le domaine de la planification de l'éducation. Le financement de l'Institut est assuré par l'UNESCO et les contributions volontaires des états membres. Au cours des dernières années, l'Institut a reçu des contributions volontaires des états membres suivants : Allemagne, Danemark, Inde, Irlande, Islande, Norvège, Suède et Suisse.

L'Institut a pour but de contribuer au développement de l'éducation à travers le monde par l'accroissement aussi bien des connaissances que du nombre d'experts compétents en matière de planification de l'éducation. Pour atteindre ce but, l'Institut apporte sa collaboration aux organisations dans les états membres qui s'intéressent à cet aspect de la formation et de la recherche. Le Conseil d'administration de l'IIEP, qui donne son accord au programme et au budget de l'Institut, se compose d'un maximum de huit membres élus et de quatre membres désignés par l'Organisation des Nations Unies et par certains de ses institutions et instituts spécialisés.

Président :

*Dato'Asiah bt. Abu Samah (Malaisie)*

Directrice, Lang Education, Kuala Lumpur, Malaisie.

Membres désignés :

*Carlos Fortín*

Secrétaire général adjoint, Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement (CNUCED), Genève, Suisse.

*Thelma Kay*

Chef, Problèmes sociaux émergents, Commission économique et social pour l'Asie et le Pacifique des Nations Unies (CESAP), Bangkok, Thaïlande.

*Jean Louis Sarbib*

Vice-président principal, Banque mondiale, Washington DC, États-Unis.

*Ester Zulberti*

Chef, Service de la vulgarisation, de l'éducation et de la communication, Division de la Recherche, de la Vulgarisation et de la Formation, Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO), Rome, Italie.

Membres élus :

*José Joaquín Brunner (Chili)*

Directeur, Programme d'éducation, Fundación Chile, Santiago, Chili.

*Zeineb Faïza Kefi (Tunisie)*

*Philippe Mehaut (France)*

LEST-CNRS, Aix-en-Provence, France.

*Teboho Moja (Afrique du Sud)*

Professeur de l'enseignement supérieur, Université de New York, New York, États-Unis.

*Teiichi Sato (Japon)*

Ambassadeur et Délégué permanent du Japon auprès de l'UNESCO.

*Tuomas Takala (Finlande)*

Professeur, Université de Tampere, Tampere, Finlande.

*Raymond E. Wanner (États-Unis d'Amérique)*

Conseiller principal sur les questions intéressant l'UNESCO auprès du Vice-président des Programmes, Fondation des Nations Unies, Washington DC, États-Unis d'Amérique.

*Pour obtenir des renseignements sur l'Institut, s'adresser au :*  
Secrétariat du Directeur, Institut international de planification de l'éducation,  
7-9, rue Eugène Delacroix, 75116 Paris, France.