

ACADÉMIE INTERNATIONALE
D'ÉDUCATION

BUREAU INTERNATIONAL
D'ÉDUCATION

L'Enseignement

Jere Brophy



SÉRIE SUR LES PRATIQUES ÉDUCATIVES – 1

Le Bureau international d'éducation – BIE

Centre international pour le contenu de l'éducation, le BIE a été fondé à Genève en 1925, en tant qu'institution privée. Elle devint en 1929 la première organisation intergouvernementale dans le domaine de l'éducation. En 1969, le BIE intègre l'UNESCO en tant qu'institution autonome ayant trois champs d'action principaux: l'organisation des sessions de la Conférence internationale de l'éducation; la collecte, l'analyse et la diffusion d'informations et de documentations relatives à l'éducation, en particulier sur les innovations concernant les programmes scolaires et les méthodes d'enseignement; et l'organisation d'enquêtes et d'études dans le domaine de l'éducation comparée.

Actuellement, le BIE: a) gère *Données mondiales sur l'éducation*, une banque de données qui présente de façon comparative les profils des systèmes d'éducation nationaux; b) organise des cours sur le développement de programmes scolaires pour les pays en voie de développement; collecte et diffuse à travers sa banque de données INNODATA les innovations notables en matière d'éducation; d) coordonne la préparation de rapports nationaux sur le développement de l'éducation; e) administre le prix de la Médaille Comenius attribué aux enseignants et aux chercheurs en éducation d'exception; et f) publie une revue trimestrielle d'éducation comparée, *Perspectives*, une lettre d'information trimestrielle, *Information et innovation en éducation*, un guide pour les apprenants étrangers, *Études à l'étranger*, ainsi que d'autres publications.

Dans le cadre de ses cours de formation sur le développement de programmes scolaires, le Bureau établit des réseaux régionaux et sous-régionaux pour la gestion des changements de programmes scolaires et développe un nouveau service d'information qui est une plate-forme pour l'échange d'informations sur le contenu.

Le BIE est gouverné par un Conseil composé de représentants des vingt-huit États Membres élus par la Conférence générale de l'UNESCO.

Le BIE, en tant qu'institution œuvrant pour la promotion des échanges d'informations sur les pratiques éducatives, est fier d'être associé au travail de l'Académie internationale d'éducation et de publier ce document.

<http://www.ibe.unesco.org>

Préface de la série

Cette brochure sur les aspects génériques de l'enseignement performant a été préparée en vue de son insertion dans la Série sur les Pratiques éducatives développée par l'Académie internationale d'éducation et distribuée par le Bureau international d'éducation et par l'Académie. L'une des missions de l'Académie internationale d'éducation est de promouvoir l'excellence académique dans tous les domaines de l'éducation. Dans le cadre de cette mission, l'Académie fournit de façon opportune des synthèses de recherches sur des thèmes d'éducation de portée internationale. Ce livret est le premier d'une série sur les pratiques éducatives qui améliorent de façon générale l'apprentissage. Il est axé sur le plus central des actes de l'éducation; l'enseignement.

L'auteur, Jere Brophy, éminent professeur qui exerce dans le cadre de la formation des enseignants à l'Université d'État du Michigan est membre de l'Académie internationale d'éducation. Il est reconnu à la fois pour ses contributions personnelles à la recherche en éducation et pour ses synthèses qui ont contribué à l'élaboration de politiques d'éducation concernant l'enseignement en classe. Il a été l'un des concepteurs de la recherche processus/produit, qui examine les relations entre les pratiques de l'enseignement et les résultats obtenus par l'apprenant. Il a également contribué à la recherche et au développement des connaissances concernant: les attitudes des enseignants, leurs croyances et leurs attentes, y compris les effets des préjugés erronés qui pourtant se réalisent; la dynamique interpersonnelle enseignant/apprenant; l'organisation des cours; la motivation de l'apprenant; l'analyse des outils pédagogiques et des activités d'apprentissage; et l'enseignement de thèmes scolaires pour la compréhension, l'appréciation et l'application dans la vie.

L'Académie est reconnaissante au professeur Brophy d'avoir élaboré le plan, rédigé et révisé cette brochure. Le professeur Brophy souhaite adresser ses remerciements à Lorin Anderson, Erik De Corte, Barry Fraser et Herbert Walberg pour leurs commentaires sur les versions précédentes de ce livret, et à June Benson pour son aide dans la préparation du manuscrit.

Le bureau exécutif de l'Académie internationale d'éducation est conscient que ce livret repose sur une étude réalisée

essentiellement dans des pays économiquement avancés. Cependant, cette brochure s'intéresse particulièrement à des aspects de l'enseignement qui apparaissent universels dans beaucoup de systèmes éducatifs formels et qui, par conséquent, peuvent être appliqués de façon générale dans le monde entier. Les principes doivent tout de même faire l'objet d'une évaluation en fonction des conditions locales et être adaptés en conséquence. Quel que soit le cadre éducatif, les principes directeurs pour la pratique requièrent une application sensible et adaptée et une évaluation permanente de leur efficacité.

HERBERT J. WALBERG

Rédacteur, Série sur les pratiques éducatives

University of Illinois à Chicago

Les membres du bureau de l'Académie internationale d'éducation

- Erik De Corte, Président de l'Académie et professeur d'éducation à l'Université catholique de Louvain en Belgique.
- Herbert J. Walberg, vice-président de l'Académie et professeur chercheur en éducation et psychologie à l'University of Illinois à Chicago aux États-Unis d'Amérique.
- Barry J. Fraser, membre du bureau exécutif de l'Académie et professeur d'éducation à la Curtin University of Technology à Perth en Australie.

Table des matières

Introduction, *page 6*

1. Un climat stimulant en classe, *page 8*
2. L'occasion d'apprendre, *page 10*
3. La définition du programme scolaire, *page 13*
4. Établir des orientations d'apprentissage, *page 15*
5. Un contenu cohérent, *page 17*
6. Un discours réfléchi, *page 19*
7. Les exercices pratiques et les activités de mise en application, *page 21*
8. Échafauder l'investissement des apprenants dans la tâche, *page 23*
9. Enseigner la stratégie, *page 25*
10. L'apprentissage coopératif, *page 27*
11. L'évaluation en fonction des objectifs, *page 29*
12. Le niveau de réussite attendu, *page 31*

Conclusion, *page 33*

Références, *page 34*

Cette publication a été produite par l'Académie internationale d'éducation (AIE), Palais des académies, 1, rue Ducale, 1000 Bruxelles, Belgique, et par le Bureau international d'éducation (BIE), Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse.

Elle est disponible en anglais et en français. Elle peut être gracieusement reproduite et traduite en d'autres langues. Veuillez envoyer un exemplaire de toute publication qui reproduit le texte en partie ou en totalité à l'AIE et au BIE. Cette publication est disponible sur internet dans sa forme imprimée, voir :

<http://www.ibe.unesco.org>

L'auteur est responsable du choix et de la présentation des faits contenus dans cette publication. Les opinions qui y sont exprimées ne sont pas nécessairement celles de l'UNESCO/BIE et n'engagent pas l'Organisation. Les appellations qui sont employées et la présentation des matériels qui figurent dans cette brochure n'impliquent de la part de l'UNESCO-BIE aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Imprimé en Suisse par PCL, Lausanne.

Introduction

Ce livret est une synthèse des principes de l'enseignement efficace, fruits de la recherche réalisée en salles de classe. Il aborde les aspects génériques du programme scolaire, de l'instruction et de l'évaluation, ainsi que l'organisation de la classe et les pratiques de gestion qui sont les piliers de l'éducation performante. Cet ouvrage met l'accent sur les résultats de l'enseignement tout en reconnaissant le besoin d'un climat favorable en classe et d'une attitude positive des apprenants envers les études, les enseignants et envers leurs camarades de classe.

Une bonne partie des recherches qui ont permis de mettre en évidence ces principes proviennent de l'étude des relations entre les méthodes utilisées en classe (mesurées à travers des systèmes d'observation) et les résultats des apprenants (plus particulièrement les résultats obtenus aux tests standardisés). Cependant, certains principes sont enracinés dans la logique de la conception pédagogique (par exemple le besoin d'harmoniser les buts du programme scolaire, le contenu, les méthodes pédagogiques et les grilles d'évaluation). De plus, les théories émergentes de l'enseignement et de l'apprentissage (par exemple les théories socio-culturelle, sociale et constructiviste) ainsi que les déclarations standardisées diffusées par les organisations qui représentent les principaux sujets traités à l'école, ont fait l'objet d'une attention particulière. La priorité a été donnée aux principes qui se sont révélés être applicables dans les conditions de cours normales et avoir aidé l'apprenant à atteindre les objectifs espérés.

Les principes reposent sur quelques hypothèses fondamentales relatives à l'optimisation des programmes scolaires et de l'instruction. Premièrement, les programmes scolaires subsument plusieurs genres d'apprentissage qui font appel à plusieurs types d'enseignement et non à une méthode unique (par exemple l'instruction directe, la construction sociale de la signification) qui ne peut être la méthode choisie en toute occasion. Un programme optimal présentera un mélange de méthodes pédagogiques et d'activités d'apprentissage.

Deuxièmement, dans n'importe quel thème scolaire ou domaine d'apprentissage, les besoins éducatifs des apprenants changent au fur et à mesure que leurs compétences se développent. Par conséquent, ce qui constitue un mélange idéal de

méthodes pédagogiques et d'activités d'apprentissage évoluera au gré des années scolaires, des unités d'enseignement et même au gré de la progression des leçons individuelles.

Troisièmement, les apprenants devraient évoluer dans leur apprentissage à un niveau élevé de maîtrise tout en avançant dans le programme scolaire à un rythme soutenu. Cela implique qu'à n'importe quel moment, le contenu du programme scolaire et des activités d'apprentissage soit suffisamment difficile pour défier les apprenants et pour approfondir leurs connaissances, sans être trop difficiles pour ne pas confondre et frustrer trop d'apprenants. L'enseignement devrait se concentrer sur la zone de développement proximal qui correspond à l'éventail de connaissances et de compétences que les apprenants ne sont pas encore capables d'acquérir par eux-mêmes mais qu'ils peuvent acquérir avec l'aide de leurs professeurs.

1. Un climat stimulant en classe

Les apprenants apprennent mieux au sein de communautés soudées, bienveillantes et favorables à l'apprentissage.

Résultats de la recherche

Des contextes favorables à l'apprentissage mettent en avant une éthique bienveillante qui entoure les interactions enseignants/apprenants et apprenants/apprenants et qui transcende le sexe, la race, l'ethnie, la culture, le statut socio-économique, les handicaps et toutes les autres différences individuelles. On attend des apprenants qu'ils utilisent les matériels didactiques de façon responsable, qu'ils participent pleinement aux activités d'apprentissage et qu'ils contribuent au bien-être personnel, social et académique de tous les membres de la communauté que forme la classe.

Dans la classe

Pour créer un climat permettant de faire rentrer leurs apprenants dans une communauté d'apprentissage soudée et qui les soutienne, les enseignants doivent démontrer des qualités personnelles, ce qui fera d'eux des modèles et des agents de socialisation efficaces: un caractère enjoué, amical, une maturité émotionnelle, de la sincérité et de l'intérêt pour les apprenants à la fois comme individus et comme apprenants. L'enseignant témoigne de l'intérêt et de l'affection aux apprenants, il est attentif à leurs besoins et à leurs émotions et il les socialise pour qu'ils fassent preuve de ces mêmes qualités dans leurs interactions les uns avec les autres.

Lors de la préparation d'affiches pour la classe, et en développant le contenu des leçons pendant la classe, l'enseignant se met en relation avec les connaissances et les expériences antérieures des apprenants, y compris avec leur culture d'origine et construit sur cette base. En étendant la structure édu-

cative de l'école à la maison, l'enseignant établie et maintient une relation de collaboration avec les parents et encourage leur implication active dans l'apprentissage de leurs enfants.

L'enseignant promeut une attitude favorable à l'apprentissage grâce à des activités qui mettent en valeur ce que l'apprenant apprendra de ces activités, en considérant les erreurs comme faisant naturellement partie du processus d'apprentissage et en encourageant les apprenants à travailler en collaboration et à s'aider les uns les autres. On enseigne aux apprenants à poser des questions sans gêne, à contribuer aux leçons sans avoir peur que leurs idées soient ridiculisées et à travailler souvent deux par deux ou par petits groupes dans beaucoup de leurs activités d'apprentissage.

Références: Good et Brophy (à paraître 2000); Sergiovanni (1994)

2. L'occasion d'apprendre

Les étudiants apprennent davantage quand la majeure partie du temps disponible est consacrée à des activités liées au programme scolaire et quand le système d'organisation de la classe insiste sur le maintien de l'investissement des apprenants dans ces activités.

Résultats de la recherche

Un déterminant important de l'apprentissage dans n'importe quel domaine académique est le degré d'exposition à l'école. La longueur de la journée d'école et de l'année scolaire créent des limites supérieures aux possibilités de l'apprenant à apprendre. À l'intérieur de ces limites, les possibilités d'apprentissage réellement expérimentées par l'apprenant dépendent de la durée du temps disponible qu'il consacre à la participation aux leçons et aux activités d'apprentissage. Les enseignants compétents organisent le temps disponible autour d'activités conçues pour atteindre les objectifs pédagogiques.

La recherche montre que les enseignants qui abordent l'organisation du déroulement des cours comme un processus qui permet d'établir un environnement d'apprentissage efficace, ont tendance à obtenir de meilleurs résultats que les enseignants qui insistent sur leur rôle de personne faisant régner la discipline. Les enseignants performants n'ont pas besoin de passer beaucoup de temps à régler les problèmes de comportement car ils utilisent des techniques d'organisation des cours qui suscitent la coopération des apprenants et maintiennent leur investissement dans les activités. Le travail en classe complète, sous forme d'apprentissage collectif est plus favorable quand l'enseignant présente clairement ses attentes concernant le comportement en classe en général et la participation aux leçons et aux activités d'apprentissage en particulier. Il enseigne des procédures qui engendrent un investissement productif pendant les activités et des transitions habiles entre elles et assure le suivi à l'aide de rappels et de brefs retours en arrière.

Dans la classe

Il y a plus de choses qui valent la peine d'être apprises qu'il n'y a de temps pour les enseigner, par conséquent, il est essentiel que le temps limité passé en classe soit utilisé efficacement. Les enseignants performants allouent la plus grande partie de ce temps aux leçons et aux activités d'apprentissage plutôt qu'aux distractions non académiques qui ne répondent pas aux objectifs du programme scolaire. Leurs apprenants passent beaucoup plus d'heures chaque année à réaliser des activités liées au programme scolaire que les apprenants dont les enseignants insistent moins sur l'atteinte des objectifs éducatifs.

Les enseignants compétents transmettent aux étudiants un goût pour les études et pour le fait de tirer le meilleur parti du temps disponible. Ils commencent et terminent les leçons à l'heure, font de courtes transitions et apprennent à leurs apprenants comment débiter rapidement et comment rester concentrés quand on fait un devoir. Une bonne planification et une bonne préparation leur permet d'avancer de leçon en leçon habilement sans avoir à s'interrompre pour consulter un manuel ou pour trouver un objet nécessaire à l'explication ou à la démonstration. Leurs activités et leurs enseignements démontrent une variété stimulante et un défi optimal qui aident les apprenants à rester concentrés dans leur travail et à minimiser les interruptions dues à l'ennui ou à la distraction.

Les enseignants qui obtiennent de bons résultats sont clairs et cohérents dans l'explication de leurs attentes. Au début de l'année, ils modélisent ou donnent une instruction directe sur les procédures souhaitées si nécessaire et par la suite, ils peuvent signaler ou rappeler à leurs apprenants quand il est nécessaire de suivre ces procédures. Ils contrôlent la classe en permanence ce qui leur permet de répondre aux problèmes qui émergent avant qu'ils ne perturbent la classe. Quand cela est possible ils interviennent de façon à ne pas interrompre le rythme de la leçon et à ne pas distraire les apprenants qui travaillent sur un devoir. Ils enseignent aux apprenants les stratégies et les procédures pour mener à bien les activités récurrentes telles que: participer aux leçons collectives en classe; s'engager dans un discours productif avec des camarades de classe; faire d'habiles transitions entre les activités; travailler deux par deux ou par petits groupes; ranger et manier le matériel et leurs effets personnels; faire, apprendre et terminer les devoirs à temps et savoir quand et comment demander de

l'aide. Les enseignants ne mettent pas l'accent sur l'imposition d'un système de contrôle de la situation mais plutôt sur la construction de la capacité des apprenants à gérer leurs propres apprentissages, de telle façon que les résultats espérés soient atteints et que les notes, les fiches d'apprentissage et les autres démarches d'encadrement deviennent peu à peu inutiles au fur et à mesure du déroulement de l'année.

Ces enseignants ne se limitent pas à accroître le temps passé sur chaque tâche mais consacrent beaucoup de temps à l'instruction active en élaborant le contenu des cours à l'intention des apprenants et en les aidant à l'interpréter et à y répondre. Leurs classes montrent que davantage de temps est consacré aux cours dialogués et que moins de temps est passé à travailler seul à sa table. La plus grande partie de l'enseignement se déroule à travers des discussions interactives avec les apprenants plutôt que durant des présentations de lecture prolongées.

Note: Le principe de maximiser les occasions pour apprendre n'implique pas la maximisation de l'étendue du programme scolaire (c'est à dire mettre l'accent sur une ample couverture aux dépens de l'approfondissement du développement d'idées force). Le dilemme amplitude/profondeur doit être réglé au moment de la planification du programme scolaire. Le principe de l'occasion d'apprendre est tel que, peu importe que le dilemme amplitude/profondeur soit réglé et quel qu'en soit la résultante dans le programme scolaire, les apprenants feront plus de progrès pour atteindre les résultats souhaités si la plupart du temps disponible en classe est consacrée aux activités liées au programme scolaire.

Note: L'objet d'apprentissage est parfois défini comme un degré de chevauchement entre ce qui est enseigné et ce qui est appris. Cette définition peut être utile si le contenu du programme scolaire et le contenu du test reflètent les buts principaux du programme pédagogique. Quand ce n'est pas le cas, parvenir à une mise en parallèle optimale peut exiger de faire quelques changements dans le contenu du programme scolaire ou dans le contenu du test, ou dans les deux (voir principe suivant).

Références: Brophy (1983); Denham et Lieberman (1980); Doyle (1986)

3. La définition du programme scolaire

Toutes les composantes du programme scolaire sont harmonisées pour créer un programme cohérent qui permette l'atteinte des objectifs et des buts éducatifs.

Résultats de la recherche

Les recherches indiquent que les décideurs en matière d'éducation, les éditeurs de manuels scolaires et les enseignants se concentrent souvent tellement sur la réalisation complète du programme scolaire ou sur les activités d'apprentissage qu'ils perdent de vue les objectifs plus larges et les buts qui sont supposés guider le processus de planification du programme scolaire. Généralement, les enseignants planifient en se concentrant sur le programme qu'ils tentent de réaliser et sur les étapes comprises dans les activités que leurs apprenants mèneront à bien, sans prêter grande attention aux objectifs ou aux résultats espérés de l'enseignement. Les éditeurs de manuels scolaires, en réponse à la pression des groupes d'intérêts particuliers, tentent de continuer à étendre leur couverture du contenu. En résultat, trop de sujets sont traités mais pas en profondeur; le contenu des exposés manque souvent de cohérence et se trouve encombré d'insertions; les compétences sont enseignées séparément du contenu des connaissances au lieu d'y être intégrées; et en général, ni les textes des apprenants ni les questions et les activités suggérées dans les manuels de l'enseignant ne sont structurés autour d'idées force en lien avec les objectifs importants.

Les apprenants à qui on a enseigné comment utiliser de tels manuels peuvent se voir demander de mémoriser des suites de faits sans rapport entre eux ou bien de mettre en pratique des compétences sans lien, au lieu d'apprendre des réseaux cohérents de connaissances reliés et structurés autour d'idées force. Ces problèmes sont souvent exacerbés par des programmes d'évaluation imposés de l'extérieur qui insistent sur la recon-

naissance d'éléments de connaissance ou de performance isolés ou de connaissances accessoires isolées. De tels problèmes peuvent être minimisés par le développement de programmes scolaires orientés vers les objectifs à remplir, dans lequel la planification de programmes scolaires est guidée par les objectifs et les buts généraux de l'enseignement et non par diverses pressions pour la réalisation du programme ou pour organiser les tests.

Dans la classe

Un programme scolaire n'est pas une fin en soi; c'est un moyen d'aider les apprenants à apprendre ce qui est considéré comme essentiel pour les préparer à remplir leurs rôles d'adulte dans la société et à réaliser leur potentiel en tant qu'individus. La réalisation de ses objectifs correspond aux résultats de l'apprenant; la connaissance, les compétences, les attitudes, les valeurs et les prédispositions à l'action que la société souhaite développer en chaque citoyen. Les objectifs généraux sont la raison d'être du programme scolaire, afin que les convictions sur ce qui est nécessaire pour atteindre ces buts puissent servir de guide à chaque étape de la planification du programme scolaire et de sa mise en œuvre. Les buts seront plus sûrement atteints si tous les éléments du programme scolaire (les composantes principales du programme, les méthodes pédagogiques, les activités d'apprentissage et les outils d'évaluation) sont sélectionnés parce qu'ils sont considérés comme étant des moyens nécessaires pour aider les apprenants à atteindre les buts et les objectifs généraux.

Cela implique une planification du programme scolaire et de l'enseignement pour développer des compétences que les apprenants peuvent utiliser dans leur vie scolaire et extra-scolaire, aujourd'hui et demain. À cet égard, il est important de mettre l'accent sur des objectifs de compréhension, d'appréciation et d'application pratique dans la vie. Comprendre signifie que, les apprenants apprennent à la fois les éléments individuels dans un réseau de contenus en corrélation et les connexions les reliant. Ainsi, les apprenants pourront avec leurs propres mots expliquer le contenu et faire le lien avec les connaissances qu'ils avaient préalablement. L'évaluation signifie que, les apprenants valorisent ce qu'ils apprennent car ils comprennent qu'il y a de bonnes raisons pour eux à cet apprentissage.

(suite en page 16)

4. Établir des orientations d'apprentissage

Les enseignants peuvent préparer les apprenants à l'apprentissage en leur fournissant une structure initiale qui mette en évidence les résultats attendus et les stratégies d'apprentissage espérées.

Résultats de la recherche

La recherche démontre combien il est important d'établir l'orientation de l'apprentissage en commençant les leçons et les activités par la distribution de plans et de sommaires. Ces introductions facilitent l'apprentissage des apprenants en leur communiquant la nature et l'objectif de l'activité, en la reliant avec une connaissance antérieure et en donnant des indications sur le type de réponse que l'activité exige des apprenants. Cela aide les apprenants à rester concentrés sur le but à atteindre et à garder une vision stratégique quand ils traitent l'information, répondent aux questions ou accomplissent les tâches requises par l'activité. De bonnes orientations de leçon stimulent également la motivation des apprenants à apprendre en leur communiquant un enthousiasme pour l'apprentissage ou en les aidant à apprécier sa valeur et son potentiel d'application pratique.

Dans la classe

Les plans de leçons orientent les apprenants vers ce qu'ils apprendront avant le début de la leçon. Ils caractérisent la nature générale de l'activité et donnent aux apprenants une structure pour comprendre les détails qui seront présentés par l'enseignant ou par le texte. Une telle connaissance de la nature de l'activité et de la structure de son contenu aide les apprenants à se concentrer sur les idées principales et à ordonner leurs pensées de façon efficace. C'est pourquoi, avant de commencer toute leçon ou activité, l'enseignant devrait s'assu-

rer que les apprenants savent ce qu'ils vont apprendre et pourquoi il est important pour eux de l'apprendre.

D'autres façons d'aider les apprenants à apprendre avec un sentiment d'objectif à atteindre et de direction à suivre consistent à attirer leur attention sur les objectifs de l'activité, à passer en revue les principales idées ou les étapes majeures à réaliser, à soumettre les apprenants à des tests préalables qui les sensibiliseront sur les points principaux à apprendre et à leur poser des questions préalables qui stimulent leur réflexion sur le sujet.

Référence: Ausubel (1986); Brophy (1998); Meichenbaum et Biemiller (1998)

(suite de la page 14)

L'application pratique dans la vie signifie que, les apprenants retiennent le bien-fondé de l'apprentissage pour le réutiliser au moment voulu, dans d'autres contextes.

Le contenu développé en gardant ces objectifs à l'esprit sera vraisemblablement retenu comme un apprentissage significatif intrinsèquement cohérent, relié de façon adéquate avec d'autres apprentissages et accessible pour une application pratique. Il est plus probable que cela se produise lorsque le contenu lui-même est structuré autour d'idées force et lorsque le développement de ce contenu à travers les leçons en classe et les activités d'apprentissage se concentre sur ces idées et sur les éléments qui les mettent en relation.

Références: Beck et McKeown (1988); Clark et Peterson (1986); Haertel et Walberg (1993)

5. Un contenu cohérent

Pour faciliter un apprentissage significatif ainsi que la mémorisation, le contenu est expliqué clairement et développé en mettant l'accent sur sa structure et sur ses connexions.

Résultats de la recherche

La recherche démontre que les réseaux de connaissances liées entre elles structurés autour d'idées force peuvent être appris, compris et retenus sous une forme qui les rend accessibles pour leur application pratique. En revanche, des éléments d'information sans lien entre eux, seront appris par l'intermédiaire de processus médiocres tels que celui qui consiste à apprendre par cœur. Ces informations seront pour la plupart rapidement oubliées, ou seront retenues d'une façon qui les rend difficilement accessibles par la suite. De façon similaire, les compétences peuvent être acquises et utilisées efficacement si elles sont enseignées comme des stratégies adaptées à des objectifs et à des situations spécifiques, en sachant quand et comment les appliquer. Mais les apprenants ne sont peut être pas en mesure d'intégrer et d'utiliser les connaissances qui sont apprises uniquement par cœur et qui sont mises en pratique seulement de façon isolée par rapport au reste du programme scolaire.

Dans la classe

Que ce soit dans les manuels scolaires ou dans une leçon dispensée par l'enseignant, l'information est plus facile à apprendre dans la mesure où elle est cohérente, c'est à dire si l'enchaînement des idées ou des faits a un sens et si les liens entre eux apparaissent clairement. Il est plus probable que le contenu sera organisé de façon cohérente si il est choisi selon des principes et guidé par des idées concernant ce que les apprenants devraient apprendre à partir de l'étude du sujet.

En faisant des présentations, en donnant des explications ou en réalisant des démonstrations, les enseignants performants projettent de l'enthousiasme pour le contenu, ils l'organisent et le présentent dans un ordre qui améliore sa clarté et sa cohérence. L'enseignant présente les nouvelles informations en se référant à ce que les apprenants savent déjà sur le sujet; il procède par petites étapes organisées dans un ordre facile à suivre; il utilise des rythmes, une gestuelle, et d'autres facultés de communication orales pour renforcer la compréhension; l'enseignant évite le langage vague et ambigu ainsi que les digressions qui interrompent la continuité de la leçon; il obtient fréquemment des réactions des apprenants afin de stimuler l'apprentissage actif et de s'assurer que chaque étape est assimilée avant de passer à la suivante; l'enseignant termine la leçon en passant en revue les points principaux, en insistant sur les concepts généraux intégrateurs de connaissances et il assure le suivi avec des questions ou des devoirs qui requièrent des apprenants qu'ils codent les acquis dans leurs propres mots et qu'ils les étendent ou les appliquent à d'autres contextes. Si nécessaire, l'enseignant aide aussi les apprenants à suivre la structure et le déroulement du contenu en utilisant des plans ou des graphiques qui décrivent les liens, des guides d'étude qui retiennent l'attention sur des idées clé ou sur des calendriers d'activités qui aident les apprenants à suivre les étapes impliquées et les stratégies qu'ils utilisent pour accomplir ces étapes.

De façon combinée, les principes qui militent en faveur d'une définition du programme scolaire et d'un contenu cohérent impliquent que pour permettre aux apprenants de construire une connaissance significative à laquelle ils peuvent accéder et qu'ils peuvent utiliser dans leur vie extra scolaire, les enseignants doivent: 1) renoncer à une ample couverture afin d'accorder du temps à l'approfondissement du contenu le plus important; 2) représenter ce contenu important comme un réseau d'informations structurées autour d'idées force; 3) développer le contenu en insistant sur l'explication de ces idées importantes et sur les connexions qui les unissent; et 4) faire le suivi avec de véritables activités d'apprentissage et des mesures d'évaluation qui fournissent aux apprenants des occasions de développer et de démontrer l'apprentissage qui reflète les résultats attendus de l'enseignement.

Références: Beck et McKeown (1988); Good et Brophy (à paraître 2000); Rosenshine (1968).

6. Un discours réfléchi

Les questions sont planifiées de façon à ce que les apprenants engagent une discussion soutenue, structurée autour d'idées force.

Résultats de la recherche

En plus de présenter l'information et de modeler l'application des compétences acquises, les enseignants performants structurent un grand nombre de discussions autour du contenu. Ils ont recours à des questions pour encourager les apprenants à assimiler et à réfléchir sur le contenu, à reconnaître les implications et les relations existant entre ses idées clé, à porter un regard critique sur ce contenu, et à l'utiliser pour résoudre les problèmes, pour prendre des décisions ou dans les autres applications d'ordre supérieur. La discussion ne se limite pas à une rapide récitation qui appelle de courtes réponses à des questions diverses. Elle montre plutôt le développement sérieux et soutenu de concepts clé. À travers la participation à une telle discussion, les apprenants construisent et communiquent des acquis liés au contenu. Au fur et à mesure du déroulement du cours, ils abandonnent les idées naïves ou erronées et adoptent les idées les plus valables et les plus sophistiquées contenues dans les buts pédagogiques.

Dans la classe

Au début des chapitres, lorsque le nouveau contenu est présenté et développé, on consacre davantage de temps aux leçons interactives qui mettent en valeur une discussion enseignant/apprenant, qu'au travail individuel pour les devoirs. L'enseignant prévoit des séries de questions conçues pour développer systématiquement le contenu et pour aider les apprenants à construire leur compréhension du sujet en le mettant en relation avec leurs connaissances préalables et en collaborant sous forme de dialogue sur le sujet.

Les formes et les degrés cognitifs de ces questions doivent être adaptés aux buts éducatifs. Certaines questions, essentiel-

lement des questions fermées et des questions factuelles pourraient être appropriées quand les enseignants évaluent les connaissances préalables ou passent en revue les nouveaux acquis; mais afin d'atteindre les buts éducatifs les plus significatifs, il faut avoir recours à des questions ouvertes qui demandent aux apprenants d'appliquer, d'analyser, de synthétiser et d'évaluer ce qu'ils apprennent. Certaines questions admettront une palette de réponses correctes possibles et d'autres inviteront à la discussion ou au débat (par exemple concernant les mérites relatifs des suggestions alternatives pour résoudre des problèmes).

Parce que les questions tentent d'entraîner les apprenants dans un processus d'assimilation cognitive et de construction de la connaissance, elles devraient normalement être adressées à la classe entière. Cela encourage tous les apprenants, et pas uniquement celui éventuellement interrogé qui écoute avec attention et qui répond de façon réfléchie à chaque question. Après avoir posé une question, l'enseignant doit s'arrêter quelques instants pour donner suffisamment de temps aux apprenants pour assimiler la question et au moins commencer à formuler des réponses, particulièrement si la question est compliquée ou si elle requiert des apprenants qu'ils s'engagent dans une réflexion plus approfondie.

Un discours réfléchi met en avant l'examen approfondi d'un petit nombre de sujets connexes, sur lesquels les apprenants sont invités à développer des explications, à faire des prévisions, à débattre des approches alternatives des problèmes ou autrement à considérer les implications et les applications du contenu. L'enseignant pressent les apprenants de clarifier ou de justifier leurs assertions, plutôt que de les accepter sans discernement. De plus, afin de fournir des renseignements en retour, l'enseignant encourage les apprenants à expliquer, à développer leurs réponses ou à commenter les réponses de leurs camarades de classe. Fréquemment, la discussion qui commence sous la forme question-réponse, évolue vers un échange de points de vue dans lequel les apprenants se répondent entre eux ainsi qu'à l'enseignant, ils réagissent aussi bien à des affirmations qu'à des questions.

Références: Good et Brophy (à paraître 2000); Newmann (1990); Rowe (1986).

7. Les exercices pratiques et les activités de mise en application

Les apprenants ont besoin de suffisamment d'occasions pour s'exercer, pour mettre en pratique ce qu'ils apprennent et pour recevoir des informations en retour, afin de progresser.

Résultats de la recherche

Il existe trois façons principales pour les enseignants d'aider leurs apprenants à apprendre. Premièrement, ils présentent l'information, expliquent les concepts et modèlisent les compétences. Deuxièmement, ils posent des questions et conduisent les apprenants à la discussion autour du contenu. Troisièmement, ils engagent les apprenants dans des activités ou des devoirs qui leur fournissent des occasions pour s'exercer ou pour mettre en pratique ce qu'ils apprennent. La recherche montre que les compétences utilisées jusqu'à devenir automatiques tendent à être acquises définitivement, alors que les connaissances qui ne sont que partiellement acquises ont tendance à disparaître. La plupart des compétences qui font partie du programme scolaire sont mieux apprises quand les exercices pratiques sont répartis dans le temps et intégrés à une grande diversité d'activités. En conséquence, il est important de poursuivre l'enseignement initial approfondi avec des activités occasionnelles de révision et avec des occasions pour les apprenants d'utiliser ce qu'ils apprennent dans des contextes variés.

Dans la classe

L'exercice est l'un des aspects de l'apprentissage les plus importants et pourtant le moins apprécié. Pour des exercices simples tels que la prononciation des mots, peu ou pas de pratique est nécessaire; en revanche, la pratique devient plus

importante à mesure que l'apprentissage devient complexe. Une pratique couronnée de succès implique un perfectionnement des aptitudes déjà établies aux niveaux rudimentaires afin de les rendre plus automatiques, et sans essayer d'établir de telles compétences en apprenant par l'erreur.

Les feuilles d'exercices à compléter, les pages de problèmes de calcul mathématiques et les tâches du même ordre qui invitent les apprenants à la pratique d'aptitudes accessoires de façon isolée par rapport au reste du programme scolaire, devraient être réduites au maximum. Au contraire, la plupart des exercices devrait être intégrée dans des contextes d'applications qui mettent en avant une compréhension conceptuelle du savoir et une application auto-régulée des compétences. Par conséquent, des exercices de lecture impliquent l'interprétation d'un texte prolongé, des exercices de compétence en écriture sont inclus dans des activités qui font appel à l'écriture authentique et des exercices de compétence mathématique sont inclus dans des exercices de résolution de problèmes.

La possibilité d'apprendre à l'école peut être étendue par des devoirs à faire à la maison qui sont réalistes dans leur longueur et leur difficulté étant donné l'habileté des apprenants à travailler de façon indépendante. Pour s'assurer que les apprenants connaissent ce qu'ils doivent faire, l'enseignant peut leur faire commencer leurs devoirs en classe et leur demander de les terminer chez eux. Un système permettant aux apprenants de rendre compte du travail effectué devrait être instauré pour s'assurer qu'ils font leurs devoirs à la maison, et le travail devrait être corrigé en classe le jour suivant.

Pour être utiles, les exercices doivent inclure des occasions non seulement de mettre en application les aptitudes mais également permettre de recevoir une correction rapide en retour. La correction devrait informer plutôt qu'évaluer, en aidant les apprenants à évaluer leurs progrès par rapport aux principaux objectifs et à comprendre et corriger leurs erreurs.

Quand les enseignants ne sont pas en mesure de circuler pour contrôler les progrès et donner les corrections, ils devraient s'assurer que les apprenants qui travaillent sur des devoirs spécifiques, auront accès à des corrections en consultant des guides d'études affichés ou à des feuilles de réponses ou encore en demandant à des pairs désignés pour agir comme tuteurs ou comme personnes ressources.

Références: Brophy et Alleman (1991); Cooper (1994); Dempster (1991); Knapp (1995).

8. Échafauder l'investissement des apprenants dans la tâche

L'enseignant fournit toute l'assistance nécessaire aux apprenants pour leur permettre de réaliser les activités d'apprentissage de façon productive.

Résultats de la recherche

La recherche sur les tâches d'apprentissage suggère que les activités et les devoirs devraient être suffisamment variés et intéressants pour motiver l'investissement de l'apprenant, suffisamment nouveaux et difficiles pour constituer des expériences d'apprentissage significatives plutôt que des répétitions inutiles, et cependant suffisamment faciles pour permettre aux apprenants d'obtenir de bons taux de réussite s'ils y consacrent un temps de travail et des efforts raisonnables. L'efficacité des devoirs est accrue quand les enseignants expliquent d'abord le travail et font des exercices à titre d'exemples avec les apprenants avant de les laisser travailler de façon indépendante, et qu'ils circulent alors pour suivre la progression et pour leur venir en aide s'ils en ont besoin. Le principe de l'enseignement à l'intérieur des zones de développement proximal des apprenants implique que les apprenants auront besoin d'explication, de construction de modèles, de soutien et d'autres formes d'assistance de la part de leurs enseignants; mais aussi que cette structuration et cette planification réalisées par l'enseignant seront progressivement éliminées au fur et à mesure que l'expertise de l'apprenant se développera. Finalement, les apprenants deviendront capables d'utiliser ce qu'ils apprennent de façon autonome et de réguler leur propre investissement dans le travail productif.

Dans la classe

En plus d'être bien choisies, les activités doivent être présentées de façon efficace, contrôlées et suivies si l'on veut qu'elles

produisent leur plein impact. Cela signifie préparer les apprenants à l'avance à réaliser une activité, en leur prodiguant des conseils pendant le déroulement de l'activité et en amenant par la suite la classe à une réflexion une fois l'activité conclue. Dans l'introduction des activités à réaliser, les enseignants devraient souligner les objectifs de façon à aider les apprenants à s'y engager avec des idées claires sur les buts à atteindre. Alors, ils pourraient attirer l'attention des apprenants sur une connaissance préalable appropriée, concevoir des stratégies pour réaliser la tâche ou encore élaborer une structure en fournissant des informations sur les exigences du devoir. Si il y a une lecture à faire, les enseignants pourraient par exemple résumer les idées principales, rappeler aux apprenants les stratégies pour développer et contrôler leur compréhension quand ils lisent (la paraphrase, le résumé, la prise de notes, le fait de se poser eux-mêmes des questions pour vérifier la compréhension), les enseignants pourraient également distribuer des fiches d'apprentissage qui attirent l'attention sur les idées clés ainsi que sur les éléments structurels, ils pourraient encore fournir des calendriers de travail qui aident les apprenants à suivre les étapes impliquées et les stratégies qu'ils utilisent.

Lorsque les apprenants commencent à réaliser des activités ou à faire des devoirs, les enseignants devraient circuler pour suivre leur progression et pour leur fournir toute assistance nécessaire. En vérifiant que les apprenants aient une compréhension globale de ce qu'il faut faire et de la manière de le faire, ces interventions peuvent demeurer brèves et se limiter à des formes d'aide indirecte et minimale. Si l'aide de l'enseignant est trop directe ou trop étendue, les enseignants finiront par réaliser eux-mêmes les devoirs des apprenants au lieu de les aider à apprendre à réaliser eux-mêmes le devoir.

Les enseignants doivent également évaluer les performances en matière de finalisation et d'exactitude. Quand le résultat est médiocre, ils devront donner un nouvel enseignement ainsi que des devoirs de suivi conçus pour s'assurer que le contenu est compris et que les connaissances sont maîtrisées.

La plupart des devoirs ne produiront pas leurs effets complets à moins d'être suivis d'activités de réflexion et de compte-rendu dans lesquelles l'enseignant passe en revue le devoir avec les apprenants, donne une appréciation générale sur la performance et renforce les idées principales qui sont liées aux

(suite en page 35)

9. Enseigner la stratégie

L'enseignant modèle et instruit les apprenants sur les stratégies d'apprentissage et d'autorégulation.

Résultats de la recherche

L'apprentissage et l'étude des connaissances en général, ainsi que les compétences dans des domaines spécifiques (telles que celle permettant de construire le sens à partir du texte, de résoudre des problèmes mathématiques ou de raisonner scientifiquement) sont plus sûrement acquis et accessibles pour être appliqués s'ils sont enseignés en tant que stratégies à utiliser délibérément, implantées avec la métacognition et l'autorégulation. Cela requiert une instruction complète incluant l'attention à un savoir propositionnel (quoi faire), à un savoir procédural (comment le faire) et à un savoir conditionnel (quand et pourquoi le faire). L'enseignement de la stratégie est très important pour les apprenants les moins doués qui autrement ne comprendraient peut être pas la valeur du contrôle réalisé consciemment, de l'autorégulation et de la réflexion sur leurs processus d'apprentissage.

Dans la classe

Beaucoup d'apprenants ne peuvent pas développer tout seuls les stratégies d'apprentissage efficaces et de résolution de problèmes mais ils peuvent les acquérir par le biais de la modélisation et par l'instruction explicite de leurs enseignants. Il est possible pour les apprenants qui lisent avec difficulté, de leur enseigner des stratégies de compréhension de lecture telles que celles qui consistent: à garder en tête pendant la lecture l'objectif d'un devoir, à se remémorer des connaissances pertinentes antérieures, à identifier les points majeurs du plan de la leçon et du déroulement de son contenu, à contrôler la compréhension en posant des questions relatives au contenu et en essayant d'y répondre, à dessiner et à tester les déductions grâce à l'interprétation, aux prédictions et aux conclusions. L'enseignement devrait comprendre non seulement des démonstrations et des occasions pour mettre en application la

compétence elle-même, mais aussi des explications de l'objectif de cette compétence (ce qu'elle apporte à l'apprenant) et les occasions dans lesquelles elle serait utilisée. L'enseignement de la stratégie est souvent plus efficace quand il comprend la modélisation cognitive: l'enseignant pense tout haut en donnant la forme de l'utilisation de la stratégie. La modélisation cognitive met à jour des processus de pensée qui autrement seraient restés cachés et qui guident le recours à la stratégie dans des contextes variés. Elle fournit aux apprenants un langage à la première personne («parler de soi») qu'ils peuvent adapter directement quand ils utilisent eux-mêmes la stratégie. Cela élimine le besoin de traduction auquel on se heurte quand la leçon est présentée dans le langage impersonnel de la troisième personne utilisé pour les explications ou même dans le langage de la deuxième personne auquel on a recours pour entraîner les apprenants. En plus des stratégies utilisées dans des domaines ou des types de devoirs particuliers, les enseignants peuvent modéliser et instruire leurs apprenants sur les compétences d'études générales et sur les stratégies d'apprentissage, telles que la répétition (répéter le contenu du matériel pour s'en souvenir), l'élaboration (présenter la matière avec ses propres mots et en la mettant en relation avec une connaissance acquise antérieurement), l'organisation (décrire la matière pour mettre en évidence sa structure et la mémoriser), le contrôle de la compréhension (suivre les stratégies utilisées pour construire la compréhension et le degré de succès atteint, et ajuster les stratégies en conséquence), et le contrôle de l'affect (maintenir la concentration et la focalisation sur le devoir et minimiser l'anxiété des résultats et la peur de l'échec). Quand ils aident les apprenants à travailler sur des devoirs et quand ils mènent des activités de réflexion subséquentes, les enseignants peuvent poser des questions ou faire des commentaires qui aident les apprenants à contrôler leur apprentissage et à y réfléchir. Un tel contrôle et une telle réflexion devraient insister non seulement sur le contenu qui est en train d'être appris, mais aussi sur les stratégies que les apprenants utilisent pour assimiler le contenu et résoudre les problèmes. Cela aiderait les apprenants à affiner leurs stratégies et à réguler leur apprentissage de façon plus systématique.

Références: Meichenbaum et Biemiller (1998); Pressley et Beard El-Dinary (1993); Weinstein et Mayer (1986)

10. L'apprentissage coopératif

Les apprenants profitent souvent du travail par deux ou en petits groupes pour construire des compréhensions ou pour s'entraider à maîtriser des compétences.

Résultats de la recherche

La recherche montre qu'il y a souvent beaucoup à gagner si l'on s'arrange pour que les apprenants collaborent par paires ou par petits groupes quand ils travaillent sur des activités ou quand ils font des devoirs. L'apprentissage de groupe engendre des bénéfices affectifs et sociaux tels que l'accroissement de l'intérêt de l'apprenant pour le contenu et sa valorisation, l'augmentation des attitudes positives et des interactions sociales entre les apprenants qui diffèrent par leur genre, leur race, leur ethnie, leur niveau de réussite et par d'autres caractéristiques.

L'apprentissage coopératif crée également le potentiel des bénéfices cognitifs et métacognitifs en engageant les apprenants dans des discussions qui leur demandent de présenter de façon explicite leurs stratégies d'assimilation de l'information et leurs stratégies de résolution de problèmes liées à des tâches spécifiques (ces stratégies sont par conséquent disponibles pour la discussion et la réflexion). Il est probable que les apprenants obtiennent de meilleurs résultats quand ils s'engagent dans certaines formes d'apprentissage coopératif au lieu de finaliser seuls leurs devoirs.

Dans la classe

Les approches traditionnelles de l'enseignement montrent des leçons en classe complète suivies par un temps de travail individuel pendant lequel les apprenants travaillent tout seuls (et généralement en silence) sur leurs devoirs. Les approches d'apprentissage coopératif conservent les leçons devant la classe entière mais remplacent une partie du temps de travail individuel assis, par des occasions pour les apprenants de

travailler par deux ou par petits groupes sur des exercices de suivi et sur des activités de mise en pratique. L'apprentissage de groupe peut être utilisé avec des activités allant de la répétition et de la pratique à des données et des concepts d'apprentissage, à la discussion et à la résolution de problèmes. C'est peut-être la voie la plus utile pour engager les apprenants dans un apprentissage sérieux avec d'authentiques devoirs dans un cadre social. Les apprenants ont plus de chances de parler quand ils sont par deux ou en petits groupes que lorsqu'ils sont dans des activités avec la classe entière; et les apprenants timides ont plus de chances de se sentir à l'aise pour exprimer leurs idées dans ces cadres plus intimes.

Certaines formes d'apprentissage en groupe demandent aux apprenants de s'entraider pour remplir les objectifs de l'apprentissage individuel, par exemple en discutant sur la façon de faire les devoirs, sur la vérification du problème, ou sur la fourniture d'informations en retour ou sur l'assistance du tuteur. D'autres formes d'apprentissage coopératif demandent aux apprenants de travailler ensemble pour accomplir un but collectif en mettant en commun leurs ressources et en se partageant le travail. Par exemple, le groupe devra réaliser une expérience, assembler un collage ou faire un rapport de recherche à présenter au reste de la classe. Les modèles d'apprentissage coopératif qui demandent aux apprenants de travailler ensemble pour obtenir un résultat de groupe montrent souvent une division du travail entre les membres du groupe (par exemple pour préparer un rapport biographique, un membre du groupe sera responsable de l'étude de la jeunesse de la personne, un autre sera chargé des principales œuvres de la personne, un troisième sera chargé de l'impact que la personne aura eu sur la société et ainsi de suite).

Les méthodes d'apprentissage de groupe ont plus de chance d'améliorer les résultats de l'apprentissage si elles combinent les objectifs de groupe avec la responsabilité individuelle. Autrement dit, chaque membre du groupe sera tenu responsable de l'accomplissement des buts d'apprentissage de l'activité (les apprenants savent que n'importe quel membre du groupe peut être appelé pour répondre à n'importe quelle question se rapportant au groupe ou qu'ils seront tous testés individuellement sur ce qu'ils apprennent).

Les activités utilisées dans les formats de l'apprentissage de groupe devraient être bien adaptées à ces formats. Certaines

(suite en page 35)

11. L'évaluation en fonction des objectifs

L'enseignant utilise une grande variété de méthodes d'évaluation formelles et non formelles pour suivre la progression vers les objectifs d'apprentissage.

Résultats de la recherche

Un programme scolaire bien développé comprend des éléments d'évaluation forts et fonctionnels. Ces éléments d'évaluation vont de pair avec les objectifs du programme scolaire et sont alors intégrés à son contenu, aux méthodes pédagogiques et aux activités d'apprentissage et ils sont conçus pour évaluer la progression vers les principaux résultats attendus.

Une évaluation complète ne renseigne pas seulement sur la capacité des apprenants à répondre de façon acceptable aux questions ou aux problèmes; elle examine également les mécanismes de raisonnement et de résolution de problèmes de l'apprenant. De cette façon, les enseignants performants contrôlent fréquemment la progression de leurs apprenants, en ayant recours à la fois à des tests ou évaluations de performance formels et à des évaluations informelles des contributions des apprenants aux leçons et au travail fourni pour les devoirs.

Dans la classe

Les enseignants performants se servent de l'évaluation pour apprécier la progression des apprenants dans l'apprentissage et pour prévoir des améliorations au programme scolaire et pas seulement pour donner des notes. Une bonne évaluation comprend des données provenant de différentes sources en plus des tests «papier et crayons», et elle s'adresse à la palette complète d'objectifs ou de résultats espérés (pas seulement de connaissances mais aussi d'aptitudes à réfléchir d'ordre supérieur et de valeurs et dispositions liées au contenu). Des tests

standardisés aux normes référencées peuvent constituer une partie du programme d'évaluation (ces épreuves sont utiles si elles mesurent les résultats attendus du programme scolaire et si on prête attention aux performances des apprenants sur chaque sujet individuellement, et pas seulement sur le score total). Cependant, des tests standardisés devraient normalement être complétés par des tests contenus dans le programme scolaire et fournis par l'éditeur (quand ces tests semblent être utiles) et par des tests préparés par les enseignants qui mettent l'accent sur les objectifs de l'apprentissage qui sont développés dans l'enseignement mais pas dans des tests élaborés à l'extérieur.

De plus, les activités d'apprentissage et les sources de données autres que les tests devraient être utilisées pour l'évaluation des objectifs. Les leçons et les activités quotidiennes offrent des occasions de suivi de la progression de la classe dans son ensemble et des apprenants individuellement, et les tests peuvent être agrémentés d'évaluations des performances telles que; les listes de contrôle des travaux pratiques et d'observations en laboratoire, les portfolios de dissertations ou de projets d'apprenants et les essais ou autres devoirs qui requièrent une réflexion et une mise en pratique de niveau plus élevé. Une vision large de l'évaluation permet de s'assurer que la composante évaluation comprend des activités authentiques qui fournissent aux apprenants des occasions de synthétiser et de réfléchir sur ce qu'ils apprennent, d'adopter un mode de pensée critique et créatif et de l'appliquer à la résolution de problèmes et à la prise de décisions.

En général, l'évaluation devrait être traitée comme une partie intégrante et permanente de tout chapitre pédagogique. Les résultats devraient être scrutés pour identifier les besoins des apprenants, les erreurs de compréhension et les concepts erronés qui peuvent requérir une attention particulière; pour suggérer un ajustement éventuel des objectifs du programme scolaire, des matériels pédagogiques ou des plans d'enseignement, et enfin pour détecter les faiblesses des méthodes d'évaluation elles-mêmes.

Références: Dempster (1991); Stiggins (1997); Wiggins (1993)

12. Le niveau de réussite attendu

L'enseignant définit et poursuit des objectifs d'apprentissage appropriés.

Résultats de la recherche

La recherche démontre que les écoles performantes font preuve d'un encadrement fort qui génère un consensus sur les objectifs prioritaires et un engagement à assurer l'excellence académique, et génère également des attitudes positives de la part des enseignants envers les apprenants ainsi que des attentes également positives concernant leurs habiletés à maîtriser le programme scolaire. La recherche relative à l'impact sur l'enseignant révèle que les enseignants qui exigent d'excellents résultats acceptent d'en assumer la responsabilité. Ils croient que leurs apprenants sont capables d'apprendre et qu'eux-mêmes sont capables et sont responsables d'enseigner avec succès. Si les apprenants ne comprennent pas quelque chose la première fois, les enseignants l'enseignent à nouveau, et si les matériels courants du programme scolaire pédagogique ne remplissent pas leur rôle, les enseignants en trouvent ou en fabriquent d'autres.

Dans la classe

Les attentes des enseignants concernant ce que les apprenants sont capables de réaliser (avec l'aide de l'enseignant) tend à laisser préfigurer ce que les enseignants tentent d'obtenir de leurs apprenants et ce que les apprenants espèrent d'eux-mêmes. Alors, les enseignants devraient formuler et projeter des exigences aussi positives que possible tout en demeurant réalistes. De telles attentes devraient représenter des croyances réelles concernant ce qui peut être accompli et devraient pour cela être prises au sérieux comme des objectifs sur lesquels ils travailleront pendant les cours avec les apprenants.

Si les enseignants définissent des objectifs pour la classe et pour chacun des apprenants en termes d'objectifs plancher

(résultats minima acceptables), et non de maximum. Alors, pour déterminer la progression de la classe pendant le temps imparti ils peuvent établir des taux de progression de groupe plutôt que des limites adoptées à l'avance de façon arbitraire. Ils peuvent maintenir à jour leurs attentes pour chaque apprenant individuellement en contrôlant de près leur progression et en mettant l'accent sur la performance actuelle par rapport à celle du passé.

Les enseignants devraient tout au moins exiger de tous leurs apprenants qu'ils progressent suffisamment pour être capables de suivre de façon satisfaisante le degré supérieur d'enseignement. Cela implique de rendre tous les apprenants responsables de leur participation en classe et aux activités d'apprentissage ainsi que de rendre des devoirs soignés et traités de façon exhaustive. Cela implique également que, en plus de toutes les autres composantes d'un bon enseignement résumées dans les précédents principes, les apprenants qui peinent recevront tout le temps supplémentaire, l'enseignement et l'encouragement nécessaires pour atteindre les objectifs escomptés.

En individualisant l'enseignement et en donnant aux apprenants des informations en retour, les enseignants devraient insister sur la progression continue relative aux degrés antérieurs de maîtrise du sujet plutôt que sur la comparaison des élèves entre eux ou sur des test standardisés. Au lieu d'évaluer simplement les niveaux relatifs de réussite, les enseignants peuvent faire le diagnostic des difficultés d'apprentissage et apporter une réponse adéquate. Si les apprenants n'ont pas compris une explication ou une démonstration, les enseignants peuvent poursuivre en réitérant leur enseignement (si nécessaire, d'une façon différente plutôt que de simplement répéter l'instruction de départ).

En général, les enseignants ont davantage de chance de réussir quand ils cherchent l'ouverture d'esprit de leurs apprenants, en les stimulant et en les encourageant à faire de leur mieux plutôt qu'à les «protéger» d'un échec ou de l'embarras.

Références: Brophy (1998); Creemers et Scheerens (1989); Good et Brophy (à paraître 2000); Shuell (1996); Teddlie et Stringfield (1993)

Conclusion

Les principes présentés dans ce livret sont considérés comme pouvant être d'application universelle et cela pour deux raisons. D'une part, parce que la recherche réalisée dans le monde entier suggère que la scolarisation présente beaucoup plus de similitudes que de différences à travers les pays et les cultures. La journée d'école est divisée en périodes consacrées chacune à l'apprentissage de l'une des matières du programme scolaire et l'enseignement comprend des leçons en classe complète dans lesquelles le contenu est développé à travers les explications de l'enseignant et l'interaction enseignant/apprenant, suivi d'exercices pratiques et d'activités de mise en application que les apprenants font individuellement, par deux ou en petits groupes. D'autre part, les principes font référence à des aspects génériques de l'enseignement qui sont transversaux des degrés d'enseignement et des matières enseignées, et qui ne sont pas liés au contenu d'un programme scolaire particulier. En résumé, ces principes devraient s'appliquer universellement parce qu'ils insistent sur les aspects universels et de base de l'instruction formelle. Ils requièrent toujours d'être adaptés au contexte local en incluant cependant les caractéristiques en rapport avec le système scolaire national et les cultures des apprenants.

Les principes génériques décrits dans ce livret doivent être complétés par des principes plus spécifiques qui s'appliquent à l'enseignement de matières scolaires particulières à des types d'apprenants particuliers. Les lecteurs intéressés peuvent consulter la littérature spécialisée sur le sujet pour des développements et adjonctions aux principes exposés ici.

Finalement, même si douze principes sont présentés avec emphase et discutés individuellement, chaque principe devrait être appliqué en conjonction avec les autres. C'est à dire que les principes doivent être compris comme des composantes, se soutenant mutuellement, d'une approche cohérente de l'enseignement dans laquelle les plans et les attentes de l'enseignant, le climat d'apprentissage en classe et le système de gestion de la classe, le contenu du programme scolaire et les matériels pédagogiques ainsi que les activités d'apprentissage et les méthodes d'évaluation deviennent tous des moyens d'aider les apprenants à atteindre les résultats attendus.

Références

- Ausubel, D. 1968. *Educational psychology: a cognitive view*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Beck, I.; McKeown, M. 1988. Toward meaningful accounts in history texts for young learners. *Educational researcher* (Washington, DC), vol. 17, n° 6, pp. 31-39.
- Bennett, N.; Dunne, E. 1992. *Managing small groups*. New York, Simon & Schuster.
- Brophy, J. 1983. Classroom organization and management. *The elementary school journal* (Chicago, IL), vol. 83, pp. 265-285.
- . 1998. *Motivating students to learn*. Boston, McGraw-Hill.
- Brophy, J.; Alleman, J. 1991. Activities as instructional tools: a framework for analysis and evaluation. *Educational researcher* (Washington, DC), vol. 20, n° 4, pp. 9-23.
- Clark, C.; Peterson, P. 1986. Teachers' thought processes. In: Wittrock, M.C., ed. *Handbook of research on teaching*, 3^e édition, pp. 225-296. New York, Macmillan.
- Cooper, H. 1994. *The battle over homework: an administrator's guide to setting sound and effective policies*. Thousand Oaks, CA, Corwin.
- Creemers, B.; Scheerens, J.; (rédacteurs invités). 1989. Developments in school effectiveness research. *International journal of educational research* (Oxford, UK), vol. 13, pp. 685-825.
- Dempster, F. 1991. Synthesis of research on reviews and tests. *Educational leadership* (Alexandria, VA), vol. 48, n° 7, pp. 71-76.
- Denham, C.; Lieberman, A., (dir. publ.). 1980. *Time to learn*. Washington, DC, National Institute of Education.
- Doyle, W. 1986. Classroom organization and management. In: Wittrock, M.C., (dir. publ.). *Handbook of research on teaching*, 3^e édition, pp. 392-431. New York, Macmillan.
- Good, T.; Brophy, J. 1986. School effects. In: Wittrock, M.C., (dir. publ.). *Handbook of research on teaching*, 3^e édition, pp. 570-602. New York, Macmillan.
- ; —. A paraître 2000. *Looking in classrooms*, 8^e édition. New York, Longman.
- Johnson, D.; Johnson, R. 1994. *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*, 4^e édition. Boston, Allyn & Bacon.
- Knapp, M. 1995. *Teaching for meaning in high-poverty classrooms*. New York, Teachers College Press.
- Meichenbaum, D.; Biemiller, A. 1998. *Nurturing independent learners: helping students take charge of their learning*. Cambridge, MA, Brookline.
- Newmann, F. 1990. Qualities of thoughtful social studies classes: an empirical profile. *Journal of curriculum studies* (Basingstoke, UK), vol. 22, pp. 253-275.
- Pressley, M.; Beard El-Dinary, P., (rédacteurs invités). 1993. Special issue on strategies instruction. *The elementary school journal* (Chicago, IL), vol. 94, pp. 105-284.
- Rosenshine, B. 1968. To explain: a review of research. *Educational leadership* (Alexandria, VA), n° 26, pp. 275-280.
- Rosenshine, B.; Meister, C. 1992. The use of scaffolds for teaching higher-level cognitive strategies. *Educational leadership* (Alexandria, VA), vol. 49, n° 7, pp. 26-33.
- Rowe, M. 1986. Wait time: slowing down may be a way of speeding up! *Journal of teacher education* (Thousand Oaks, CA), vol. 37, pp. 43-50.
- Sergiovanni, T. 1994. *Building community in schools*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Shuell, T. 1996. Teaching and learning in a classroom context. In: Berliner, D.; Calfee, R. (dir. publ.). *Handbook of educational psychology*, p. 726-64. New York, Macmillan.
- Slavin, R. 1990. *Cooperative learning: theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Stiggins, R. 1997. *Student-centered classroom assessment*, 2^e édition. Upper Saddle River, NJ, Prentice-Hall.

- Teddlie, C.; Stringfield, S. 1993. *Schools make a difference: lessons learned from a 10-year study of school effects*. New York, Teachers College Press.
- Tharp, R.; Gallimore, R. 1988. *Rousing minds to life: teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wang, M.; Haertel, G.; Walberg, H. 1993. Toward a knowledge base for school learning. *Review of educational research* (Washington, DC), vol. 63, pp. 249-294.
- Weinstein, C.; Mayer, R. 1986. The teaching of learning strategies. In: Wittrock, M.C., (dir. publ.). *Handbook of research on teaching*, 3^e édition, pp. 315-327. New York, Macmillan.
- Wiggins, G. 1993. *Assessing student performance: exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco, Jossey-Bass.

(suite de la page 24)

objectifs d'ensemble. Les activités de réflexion devraient également inclure la possibilité pour les apprenants de poser des questions de suivi, d'échanger des observations ou des expériences liées à la tâche, de comparer des opinions et, de toute autre façon d'être capables d'apprécier davantage ce qu'ils ont appris et de voir comment cela entre en relation avec leur vie en dehors de l'école.

Références: Brophy et Alleman (1991); Rosenshine et Meister (1992); Shuell (1996); Tharp et Gallimore (1998)

(suite de la page 28)

activités sont plus naturellement menées à bien par des individus travaillant seuls, d'autres par des apprenants travaillant par deux et d'autres encore par des petits groupes de trois à six apprenants.

Les apprenants devraient recevoir toute l'instruction et tout le matériel dont ils ont besoin pour se préparer à une participation productive aux activités d'apprentissage de groupe. Par exemple, les enseignants peuvent avoir besoin de montrer à leurs apprenants comment écouter, partager, intégrer les idées d'autres apprenants et comment gérer les désaccords de façon constructive. Pendant que les apprenants travaillent par deux ou par petits groupes, l'enseignant devrait circuler pour suivre l'avancement du travail, pour être sûr que les groupes travaillent de façon productive et pour leur venir en aide si cela est nécessaire.

Références: Bennet et Dunne (1992); Johnson et Johnson (1994); Slavin (1990)

L'Académie internationale d'éducation

L'Académie internationale d'éducation (IAE) est une association scientifique à but non lucratif qui promeut la recherche en éducation, sa diffusion et la mise en œuvre de ses résultats. Fondée en 1986, l'Académie se consacre au renforcement des contributions de la recherche, à la résolution des problèmes cruciaux d'éducation dans le monde et travaille également en faveur de l'amélioration de la communication entre les décideurs politiques, les chercheurs et les praticiens. Le siège de l'Académie est situé à l'Académie royale des sciences, des lettres et des beaux-arts à Bruxelles, en Belgique, et la Curtin University of Technology à Perth en Australie, accueille son centre de coordination.

Le but général de l'AIE est de promouvoir l'excellence académique dans tous les domaines de l'éducation. Dans le cadre de cette mission, l'Académie fournit de façon opportune des synthèses sur les résultats de la recherche, de portée internationale. L'Académie propose également des critiques sur la recherche, les données sur lesquelles la recherche a été réalisée ainsi que la portée de la recherche en politique.

Les membres actuels du conseil d'administration de l'Académie sont:

- Erik De Corte, Université de Louvain, Belgique (*Président*)
- Barry Fraser, Curtin University of Technology à Perth, Australie (*Directeur*)
- Jacques Hallak, Bureau international d'éducation, Suisse
- Michael Kirst, Stanford University, États-Unis d'Amérique
- Ulrich Teichler, University of Kassel, Allemagne
- Margaret Wang, Temple University, États-Unis d'Amérique
- Herbert Walberg, University of Illinois à Chicago, États-Unis d'Amérique (*Vice Président*)