

Par temps clair

Pratiques enseignantes informées par la recherche

Vérification de la compréhension, un ingrédient majeur en enseignement explicite ! (Partie 3 : technique du questionnement oral et variantes)

Posted on septembre 02, 2018 by Didier Goudeseune

Comme l'a montré Barak Rosenshine, les enseignants les plus efficaces tendent à poser plus de questions que les enseignants les moins efficaces. Ils vérifient fréquemment si les nouveaux savoirs ont été compris par tous les élèves.

Présentation de la technique de questionnement oral en enseignement explicite et de certains développements possibles :

Étape 1 : Poser la question

Ainsi, après avoir enseigné explicitement une notion, l'enseignant questionne la classe entière. L'idée est de n'interroger que sur des notions préalablement enseignées, dans la perspective du temps scolaire repartis sur différents cours correspondant à un apprentissage.

Étape 2 : Laisser un temps de réflexion pour tous

L'enseignant doit laisser aux élèves assez de temps pour leur permettre réfléchir à la question. S'il ne laisse pas suffisamment de temps, les élèves ne vont pas s'engager sérieusement dans la réflexion.

On estime le temps d'attente nécessaire pour susciter la réflexion chez tous les élèves de trois à cinq secondes dans le cas de questions qui ne demandent pas de traitement. Ce temps peut s'allonger lorsque des manipulations où une élaboration est nécessaire comme dans le cadre d'un cours de mathématiques ou de sciences mais il doit rester relativement court pour que tous les élèves restent engagés à la tâche.

Étape 3 : Choisir aléatoirement un non-volontaire

Il est préférable de toujours choisir un élève au hasard. Il est utile que ce caractère aléatoire soit établi et reconnu par les élèves. On peut écrire chaque nom d'élève sur un support opportun et tirer au sort pour chaque question, un morceau de carton ou sur un bâtonnet par exemple.



Pourquoi ne pas choisir un volontaire ?

Les élèves qui ont la main levée font généralement partie de ceux qui ont bien compris. Si l'enseignant choisit l'un d'eux, il obtiendra sans doute une bonne réponse et aura l'impression que tous, les élèves maîtrisent le contenu, alors que ce n'est pas nécessairement le cas.

Lorsque les enseignants font appel aux élèves avec leur mains en l'air, ils font souvent appel aux mêmes étudiants encore et encore, et ces étudiants ne représentent pas

statistiquement l'apprentissage pour toute la classe. On se retrouve dès lors avec une erreur d'échantillonnage. L'échantillon n'est pas représentatif de l'ensemble de la classe.

Obtenir un échantillonnage représentatif

On peut choisir tour à tour trois élèves pour se faire une bonne idée de la maîtrise de ce qui vient d'être enseigné et répéter l'opération.

L'idée de poser deux salves de questions à trois élèves permet d'interroger six élèves au hasard, ce qui peut être considéré comme un échantillon représentatif.

Avec l'usage du système de tirage au sort, il est important de remettre les noms en place, sinon les élèves qui ont répondu sont susceptibles de ne plus être attentifs par la suite, leur tour de questionnement étant passé.

Il va de soi que ce caractère aléatoire porte sur des connaissances et habilités explicitement enseignées. L'enseignant peut faire appel aux volontaires quand il veut obtenir d'autres manières de procéder, des suggestions supplémentaires sur un sujet donné ou d'autres perspectives.

Organiser le hasard

L'enseignant peut aussi « organiser le hasard » et faire semblant de choisir un élève, ou en évitant d'en interroger en autre.

Il peut nommer un élève qu'il sait avoir des difficultés après plusieurs autres afin de mettre en place les conditions pour introduire des explications supplémentaires et augmenter sa probabilité de répondre correctement, ce qui a un effet positif sur l'auto-efficacité de l'élève concerné.

Si l'enseignant tombe sur un élève qui a des difficultés, il lui est possible de reformuler la question ou de la détailler en sous-questions plus accessibles et distribuer ces sous-questions à différents élèves pour conserver l'attention et la participation de la classe. Il peut aussi dire à l'élève, je reviens vers toi. A ce moment-là, il interroge un ou deux autres élèves sur des questions similaires puis revient vers le premier élève qui a eu un nouveau temps de réflexion et a bénéficié des réponses des autres élèves.

Rebondir dans les questions de suivi

Si une réponse suscite une question de suivi chez l'enseignant, il vaut mieux la présenter à toute la classe, plutôt que d'approfondir avec l'élève qui vient de répondre. La raison est que, en restant dans un échange avec le premier élève, on n'oblige plus les autres élèves à réfléchir ou à préparer une réponse.

De plus, il est nécessaire de prévoir un temps de réflexion pour le premier étudiant. On peut néanmoins continuer avec la même élève tant que le processus ne devient pas systématique.

On peut faire appel à des volontaires pour développer une réponse. Par exemple, quelqu'un a-t-il un exemple différent ? Quelqu'un veut-il ajouter quelque chose à ce dont nous parlons ? Quelqu'un a-t-il une façon différente de résoudre le problème ? C'est aussi une façon de se différencier pour les élèves très performants.

Étape 4 : Écoute de la réponse, temps de pause et de rétroaction

L'élève sélectionné répond à la question. L'enseignant écoute sa réponse et donne une rétroaction.

De nouveau à ce moment-là, il est important que l'enseignant face une pause de deux à trois secondes à la fin de la réponse de l'élève, avant d'intervenir. Cela laisse du temps à l'élève pour développer un peu plus sa réponse et sa réflexion et dans certains cas de se corriger. Ça laisse aussi du temps aux autres élèves de faire le lien entre la réponse énoncée et la leur.

Si la réponse est correcte, l'enseignant la reprend en écho à voix haute en s'adressant à toute la classe. Il peut alors passer à la suite.

Si la réponse est hésitante, imprécise ou incomplète, l'enseignant paraphrase en reprenant et en complétant la réponse de l'élève pour le bénéfice du groupe.

Si la réponse est erronée, cela signifie soit que l'élève n'a pas appris ou compris, soit qu'il a développé une conception erronée. Si les erreurs sont de simples erreurs de calcul ou d'inattention, rien ne sert de s'appesantir dessus après les avoir rectifiées.

Si l'erreur ou l'absence de réponse révèle un problème d'apprentissage, l'enseignant peut lui donner quelques indices. Si la réponse donnée par cet élève et celle donnée par le suivant sont toujours erronées, le message devient plus clair : l'enseignant doit enseigner de nouveau le contenu. Il devra ensuite revenir à ceux qui n'ont pas réussi pour vérifier si les nouvelles explications leur ont permis de comprendre.

Il est important pour l'enseignant de déconstruire les éventuelles représentations inadéquates de cette connaissance pour permettre aux élèves de construire la réponse attendue.

Le partage par paires

Il s'agit d'une alternative à l'étape 2 (« Laisser un temps de réflexion pour tous ! ») qui consiste à laisser un temps de réflexion à tous les élèves pour réfléchir à la question et penser à une réponse même s'ils ne sont pas appelés à y répondre.

Les élèves sont stratégiquement placés par deux dans la classe. Durant un partage par paire, les élèves se préparent à répondre à une question de vérification de la compréhension. Durant le temps de pause, ils sont amenés à communiquer entre eux et à échanger sur la réponse à apporter.

Elle permet de rendre les cours plus fluides et plus engageants. Plutôt que de laisser un temps de réflexion en silence, on active directement le partage par paires. Cela donne aux élèves tout le temps de composer une réponse et de l'énoncer oralement, en l'échangeant avec leur partenaire.

Explications mutuelles de leurs réponses

Il ne s'agit pas pour eux de simplement se donner la réponse mais de se l'expliquer. Dans une paire également, il y a toujours un élève A et un élève B (gauche ou droite) ce qui permet de spécifier éventuellement de spécifier des consignes différentes.

Le partage en paire permet d'obtenir un temps d'attente. Les élèves ont tout le temps de penser à une réponse. Il est plus efficace qu'une simple pause car non seulement les élèves pensent à une réponse, mais ils se l'échangent, la verbalisent et en discutent brièvement.

Paires stratégiques

La partage par paire est utile pour gérer le temps d'attente. Lorsque l'on demande aux élèves de partager en binôme, il faut surveiller le niveau de bruit des élèves qui parlent. Il augmente au fur et à mesure que les élèves commencent à partager en binôme. Après quelques instants, on entend une baisse du niveau sonore, celle-ci, temporaire apparaît lorsque les élèves ont fini de partager en binôme sur leurs réponses. C'est le bon moment pour passer à l'étape suivante.

Il importe de créer des partenaires stratégiques, ne pas mettre les meilleurs élèves ensemble, ni les plus faibles. Varier les associations au cours du temps est aussi utile.

Il convient d'éviter d'aider les élèves pendant les séances en binôme car c'est contre-productif. Si l'on passe trop de temps avec un binôme, le partage par paires devient trop long pour tout le monde. Le reste des élèves est prêts à passer à la suite. Il vaut mieux

réexpliquer ensuite à toute la classe.

Pour quelles raisons privilégier le partage par paires ?

1. Chaque élève répond oralement à chaque question. Chaque élève répond ainsi à chaque question pendant toute l'année.
2. La pratique de l'écoute et de l'expression orale sont inclus.
3. L'engagement des élèves s'améliore, aucun élève n'est isolé. La socialisation scolaire augmente. Les étudiants interagissent les uns avec les autres.
4. Les élèves se souviennent davantage car le partage en binôme est aussi une stratégie cognitive. Au fur et à mesure que les élèves discutent de l'information, ils facilitent aussi la mémorisation.
5. Cela augmente le rapport élèves/enseignant en ce qui concerne les échanges. L'enseignement est plus interactif et intéressant pour les étudiants.
6. Les élèves mettent en pratique leurs réponses avec leur partenaire.
7. Le partage par paires aide les élèves dont la durée d'attention est courte. Les discussions fréquentes avec un partenaire interrompent la durée pendant laquelle les élèves doivent s'asseoir tranquillement en écoutant le professeur. La gestion de la salle de classe s'en trouve améliorée.
8. La résistance affective est réduite. La réticence des élèves à s'investir est moindre lorsqu'il s'agit d'un condisciple isolé que lorsqu'ils sont appelés à répondre devant toute la classe.

L'utilisation d'ardoises effaçables

L'usage d'ardoises effaçables est une alternative à l'étape 3 (« Choisir aléatoirement un non-volontaire ! »).

On peut utiliser des ardoises effaçables sur lesquels les élèves inscrivent leurs réponses et qui permettent de vérifier la compréhension de toute la classe en même temps. Il n'y a pas d'erreur d'échantillonnage, on peut voir toutes les réponses en même temps.

Cette stratégie est nettement plus efficace que celle qui consiste à demander à un élève d'aller montrer quelque chose au tableau. Cette dernière façon de faire est coûteuse en temps et ne permet de vérifier les connaissances que d'un seul élève, peut aussi créer de l'indiscipline chez ceux qui ne sont pas sollicités.

On peut utiliser les tableaux blancs pour vérifier la compréhension chaque fois que la réponse est courte. Ça marche bien pour les problèmes en mathématiques, chimie ou physique, parce que les élèves peuvent montrer des réponses intermédiaires.

Avantages de l'ardoise

- 1) Tous les élèves écrivent physiquement et répondent à la question.
- 2) Voir toutes les réponses permet de rapidement surveiller la classe et aussi pour découvrir les erreurs.
- 3) La rétroaction de l'enseignant n'en devient que plus efficace. Si l'enseignant voit beaucoup d'erreurs, il sait qu'il va devoir enseigner à nouveau.
- 4) L'idée est de ne pas appeler les élèves au hasard pour éviter de faire appel à des étudiants avec des réponses incorrectes. En faisant appel à des élèves qui ont les bonnes réponses en premier, permet en particulier à ceux qui ont des réponses incorrectes, d'entendre la bonne réponse et la justification. Il faut leur donner l'autorisation de changer leur réponse.
- 5) Après avoir appelé l'une ou l'autre bonne réponse, on peut appeler un élève avec une réponse incorrecte, que ce soit un élève qui a changé sa réponse, qui ne l'a pas changé ou qu'on soupçonne d'avoir copié la réponse. On leur demande de lire leur réponse, de l'expliquer et de la justifier. L'idée est d'arriver au fur et à mesure à 100% de bonnes réponses.
- 6) Montrer son ardoise devient une action qui rompt la monotonie et favorise l'engagement. Toute la classe fait quelque chose ensemble.
- 7) Associée au partage par paires, cela oblige les élèves d'écrire leurs réponses avant le partage en binômes. Cela oblige chaque élève à traiter la question et à trouver une réponse. Si vous partagez d'abord, certains élèves écrivent ce que l'autre élève leur a dit plutôt que de penser par eux-mêmes.

Alternatives aux ardoises

Différentes alternatives aux ardoises sont possibles. On peut convenir de certains codes avec les élèves comme de la position du pouce (vers le haut, horizontal ou vers le bas) ou le fait de lever un, deux, trois doigts ou le poing fermé) ou des cartes (avec une lettre ou une couleur).

Une autre possibilité est de donner quelques questions aux élèves à la fin du cours et leur demander d'y répondre juste avant de quitter le cours et de laisser une copie de leurs réponses à l'enseignant.

Il y a aussi le système des clickers (dans le cadre de grands groupes) ou adopter l'application Plickers. Le problème de ces versions électroniques c'est qu'elles gardent une trace informatisée des erreurs des élèves ce qui va à l'encontre du principe de l'évaluation formative et du droit à l'erreur.

Ces différentes approches ont de commun de permettre à l'enseignant d'avoir un résultat direct à l'échelle de la classe.

L'alternative qui consiste pour l'enseignant à passer auprès de chaque élève pour vérifier sa copie n'est pas intéressante car elle est coûteuse en temps et crée un flottement dans la classe.

L'avantage d'introduire parmi ces questions posées des questions à choix multiples c'est qu'on peut s'en servir comme de questions de diagnostic de l'étendue des connaissances et de possibles conceptions erronées des élèves.

Bibliographie

Clermont Gauthier, Steve Bissonnette & Mario Richard. (2013). Enseignement explicite et réussite des élèves. De Boeck.

Allison Shaun, Tharby Andy. (2015). Making every lesson count. Crown House.

Daniel Muijs, David Reynolds. (2018). Effective Teaching. Sage

Dylan Wiliam. (2018). Embedded Formative Assessment. Solution Tree

Doug Lemov. (2015). Teach like a champion 2.0. Jossey-Bass

John R. Hollingsworth & Silvia E. Ybarra. (2018). Explicit Direct Instruction. Corwin.

Référence: <http://par-temps-clair.blogspot.com/2018/09/verification-de-la-comprehension-un.html>