

L'ANALYSE de l'enseignement collégial

par GUY DENIS

conseiller pédagogique
Cégep de Sherbrooke

Le présent article vise à relater, dans une espèce d'histoire de cas, une démarche effectuée autour de l'élaboration d'une grille d'observation et d'analyse de l'enseignement et son utilisation dans le cadre d'une activité de perfectionnement offerte dans le programme CPEC-Performa*.

Notre démarche s'est amorcée en 1973. À cette époque, nous étions à la recherche d'un outil d'observation des interventions du professeur pour lui donner du *feedback* dans le cadre d'une activité de perfectionnement. Nous espérions trouver un instrument complémentaire au test PERPE, développé alors par Gagné¹, qui fournit au professeur une image de ses interventions en classe, à travers la perception qu'en ont ses étudiants. Nos premiers contacts avec les grilles d'observation se firent à travers le livre de Dussault² qui présentait les systèmes de Flanders, de Joyce et de Bellack. L'auteur vint en 1973 au Collège de Sherbrooke en faire une présentation et une première application. En parallèle, nous avons exploré l'approche du micro-enseignement développé par Allen et Ryan³ et que Gagnon avait fait connaître à l'Université de Montréal. Enfin, nous avons retenu une distinction très importante entre l'exposé magistral et l'exposé informel que Tournier⁴ faisait dans sa typologie des méthodes pédagogiques. On verra plus loin comment notre démarche se situe à la confluence de ces divers courants.

* Ont aussi collaboré à cette réalisation : Jacques Rhéaume, Solange Ducharme, Claire Giroux, Renée Dandurand.

L'efficacité de l'enseignement

L'intention que nous avons de fournir du *feedback* à un professeur par rapport à ses interventions en classe nous amena très tôt à devoir clarifier la notion d'efficacité de l'enseignement. À cette époque faisait rage le conflit des méthodes pédagogiques particulièrement sous l'influence de l'audiovisuel. Depuis longtemps, les responsables de la formation des maîtres et du perfectionnement cherchaient des voies d'amélioration de la performance de l'enseignement dans l'accomplissement de ses rôles en classe.

Une des pistes suivies consistait à chercher une méthode d'enseignement idéale — soit-elle active, individualisante, modulaire, programmée, audiovisuelle... En prêtant foi aux résultats de l'analyse de Dubin et Taveggia⁵, il fallait conclure qu'il n'existe aucune méthode « en soi » plus efficace que les autres lorsque l'évaluation de l'apprentissage s'effectue à partir d'une mesure de performance à un examen final. Il fallait dès lors s'orienter vers l'exploration des liens directs entre l'enseignement et l'apprentissage à l'intérieur de la classe.

Là encore, les résultats des recherches nous obligeaient à tenir des propos fort nuancés. Une étude comme celle de Rosenshine et Furst⁶ dégagait quelques variables face aux interventions du professeur qui paraissaient influencer significativement la performance de l'étudiant. Cependant, ces derniers

n'excluaient pas la possibilité que l'enseignement et l'apprentissage soient conditionnés par des facteurs tellement spécifiques aux individus qu'on ne puisse jamais établir de modèle efficace « en soi ».

Nous adoptions dès lors une approche caractérisée par la notion du « style » d'intervention forgé par l'enseignant sous l'influence prépondérante de facteurs personnels ; le « style » pouvait alors se définir comme une configuration typique d'interventions avec une coloration personnelle à l'enseignant liée à son degré d'habileté.

Ces diverses considérations nous ont amené à privilégier une approche descriptive et une forme de feedback spécifique. L'outil dont nous avons besoin devait décrire le répertoire d'interventions du professeur et mettre en évidence son « style » d'intervention. Nous étions toutefois conscients que des professeurs ayant un même « style » pouvaient faire preuve de niveaux d'habiletés différents. Une démarche de perfectionnement pouvait toutefois trouver place en autant qu'elle cherche à améliorer le degré d'habileté du professeur dans ses interventions ou à élargir son répertoire, mais en autant que l'on demeure à l'intérieur d'un même « style ».

Le groupe-classe

Pour circonscrire les interventions du professeur en classe, nous avons retenu, comme on le faisait généralement à cette époque, quatre dimensions inhérentes au groupe-classe :

- **le traitement de l'information** : l'objectif principal du groupe-classe est de procéder à un traitement de l'information afin que les étudiants réalisent un apprentissage. On y observera donc de la présentation d'information, le recours à des exemples, à des illustrations visuelles...
- **la participation** : pour traiter cette information, les membres du groupe doivent remplir les rôles d'émetteur ou de récepteur. Selon que le professeur sera le seul émetteur de l'information ou partagera ce rôle avec les étudiants, la nature et le degré de participation de ces derniers varieront considérablement.
- **la régulation du groupe** : le traitement de l'information s'inscrit dans un processus d'apprentissage qui requiert une certaine régulation du groupe : détermination des objectifs, planification et programmation des activités, procédures de fonctionnement, horaire...

- **le climat** : pour traiter ces informations, les membres du groupe vont interagir les uns avec les autres à des degrés divers. Ces interactions suscitent des émotions, des sentiments dont l'expression va établir un climat dans le groupe : enthousiasme, apathie, fébrilité, conflit...

L'exposé magistral et l'exposé informel

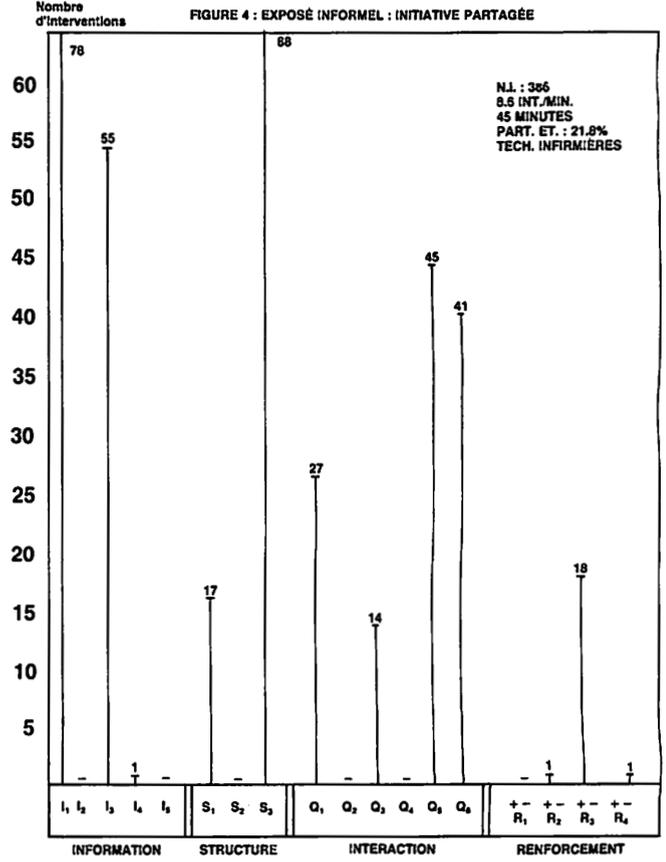
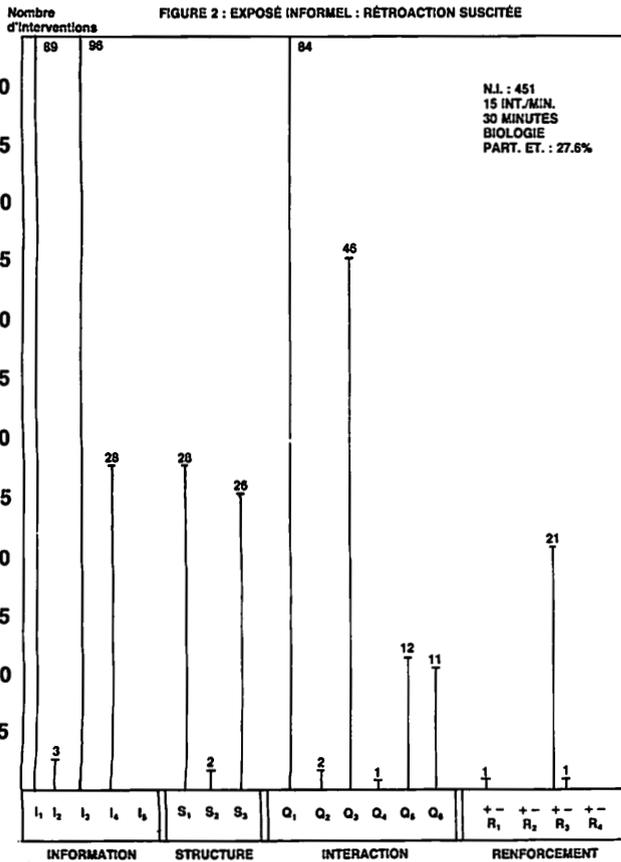
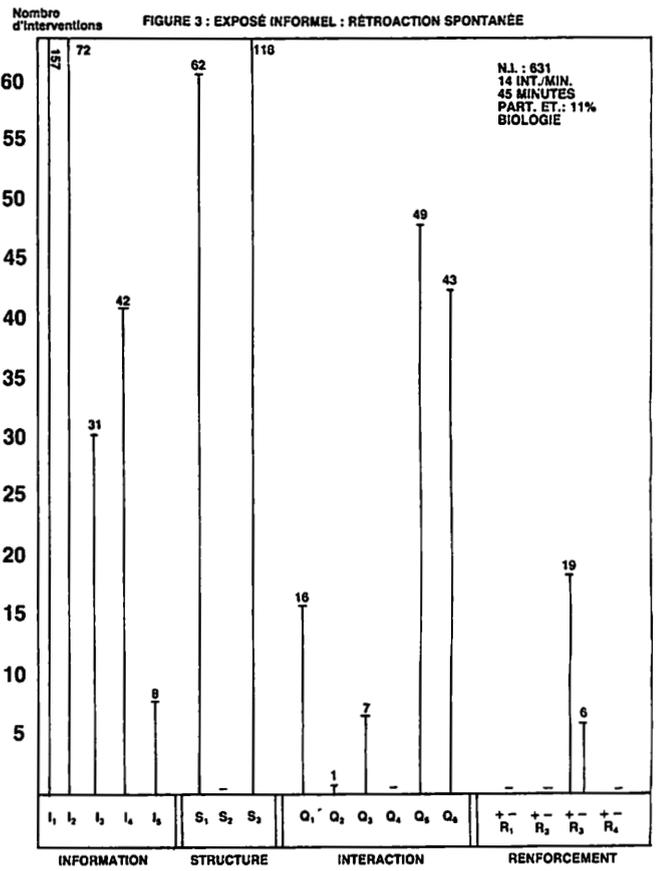
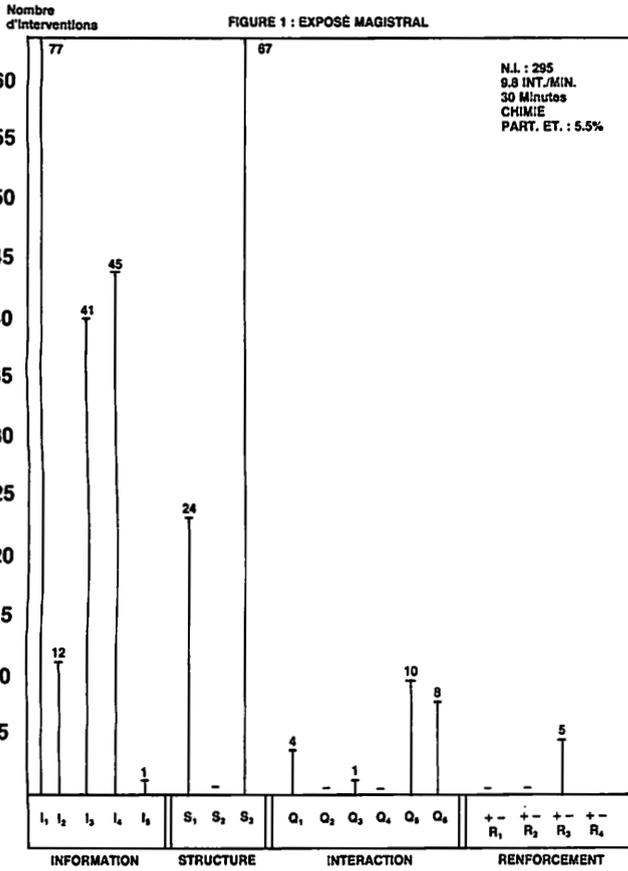
Les observations préliminaires que nous avons faites en classe soulevaient une difficulté supplémentaire. Nous trouvions particulièrement intéressante la distinction que faisait Tournier⁷ entre l'exposé magistral et l'exposé informel. La difficulté naissait du fait qu'au niveau collégial les activités du groupe-classe peuvent se répartir ou chevaucher sur ces deux méthodes, de telle sorte que la grille devait permettre l'observation en classe de ces deux approches. Il est intéressant de constater que Champagne⁸, appliquant diverses grilles d'observation au niveau universitaire, en est venu à délaisser la dimension d'interaction avec les étudiants parce que cette dernière y est à peu près absente.

La construction de la grille et sa méthodologie

En relation avec les quatre dimensions du groupe-classe, nous avons construit une grille à dix-huit catégories regroupées en quatre groupes : l'information (5 catégories), la structure (3 catégories), l'interaction (6 catégories), le renforcement (4 catégories). Ces catégories avaient été empruntées à plusieurs auteurs, principalement Joyce, Flanders, Aschner-Gallagher, Allen... Elles formaient un ensemble plutôt hétéroclite qui, au fil des utilisations successives, connut diverses révisions et qui en nécessiterait encore.

Pour établir le répertoire d'intervention du professeur, nous procédons à la codification systématique d'un enregistrement vidéo pris sur le vif en classe. Nous utilisons généralement une bande d'environ 30 minutes de tournage. Sans constituer un échantillon parfaitement représentatif de la manière usuelle d'enseigner du professeur, cette bande s'est révélée, à l'usage, satisfaisante pour les besoins de la démarche de perfectionnement auxquels elle voulait répondre.

Le fondement de la codification repose sur le discours oral de l'enseignant et des étudiants. On ne tient à peu près pas compte du non-verbal, comme pouvait le faire Galloway⁹. L'unité de codage est le



type d'intervention du professeur et de l'étudiant. Il y a une nouvelle unité tant et aussi longtemps que persiste le même type d'interventions. On catégorise les interventions au fur et à mesure du déroulement de l'exposé sur une feuille de dépouillement. Lorsque la codification est terminée, on procède à un décompte par catégories et on complète un profil en construisant un histogramme du nombre d'interventions.

La typologie des styles

Pour des fins de recherche (Denis¹⁰), nous avons fait effectuer la codification d'une cinquantaine de bandes vidéo de professeurs des Collèges de Sherbrooke et de Bois-de-Boulogne.

Nous avons classifié ces profils en fonction d'une part, de la présence ou de l'absence d'interaction avec les étudiants et d'autre part, de la source (l'initiative) de cette interaction. Nous avons ainsi identifié quatre configurations typiques :

1^{re} : l'exposé magistral : on retrouve dans l'ensemble des interventions peu d'interventions des étudiants ; si l'on retient un seuil, fixons-le arbitrairement à 10% du total. Lorsque l'on examine les profils de professeurs qui procèdent de cette façon, on remarque qu'ils fournissent beaucoup d'information (I_1), qu'ils font alors appel à plus ou moins d'exemples (I_2), qu'ils font plus ou moins ressortir la structure de l'exposé (S_1, S_2). De par sa forme, on ne retrouve à peu près pas de questions et de réponses (Q_1 à Q_6) ou de renforcement (R_1 à R_4). On trouvera à la Figure 1 un exemple.

Au-delà du seuil de 10%, nous serions en présence d'un exposé plutôt informel, bien qu'il faille convenir que, près de ce seuil, la participation étudiante demeure peu intense. Trois situations se présentent selon la source de l'initiative dans l'interaction.

2^e : l'exposé informel avec rétroaction suscitée : celle-ci se caractérise par le fait que la rétroaction est suscitée par les questions du professeur auxquelles répondent les étudiants. L'initiative de l'interaction provient du professeur ; ses questions peuvent être fermées (Q_1) ou ouvertes (Q_2) ; les réponses des étudiants sont souvent sanctionnées positivement ou négativement (R_3) ; le professeur peut alors répéter la réponse, la reformuler et la développer (Q_3, Q_4), s'en servant en quelque sorte pour poursuivre son exposé. Il peut plus ou moins faire ressortir la structure (S_1, S_2) et intervenir par des directives ou des règles de procédure (S_3). L'information qu'il

véhicule lui-même (I_1, I_2, I_3) en est d'autant plus ou moins réduite. (Voir Figure 2.)

3^e : l'exposé informel avec rétroaction spontanée : dans celle-ci les étudiants posent spontanément des questions ou émettent leurs points de vue, leurs opinions, leur façon de voir les choses ; l'initiative de l'interaction est entre les mains des étudiants (Q_5). Le professeur peut dès lors intervenir pour répondre aux questions ou commenter les propos des étudiants (Q_6), pour structurer (S_1, S_2) et diriger les échanges (S_3). Il peut également apporter lui-même de l'information (I_1), des exemples (I_2), tout en renforçant la participation étudiante (R_1 à R_4). (Voir Figure 3.)

4^e : l'exposé informel avec initiative partagée : on retrouve enfin une dernière situation dans laquelle l'interaction apparaît à peu près partagée entre un professeur qui pose des questions (Q_1 ou Q_2) et des interventions spontanées des étudiants (Q_5). (Voir Figure 4.)

En traçant un profil des interventions du professeur et en les classifiant selon l'une des quatre configurations, se trouve ainsi dégagée une première composante de son style. La seconde réfère au degré d'habileté dont il fait preuve dans ses interventions. Pour en faire une appréciation, force est de recourir à des jugements plus ou moins subjectifs. Toutefois, en multipliant les sources (le participant, des collègues, les étudiants, les consultants...), ces appréciations pourront se transformer en feedback utile au professeur. Toujours dans le prolongement des quatre dimensions du groupe-classe retenues précédemment, on peut identifier les principales habiletés autour des pôles suivants :

- être un expert sur le contenu de la discipline ;
- être apte à structurer une démarche d'apprentissage ;
- savoir créer un climat propice à l'apprentissage ;
- faire preuve d'habiletés de conférencier ;
- être apte à animer un groupe-classe.

Ainsi peut se structurer une démarche d'analyse du style d'interventions en classe : par une codification des interventions et l'élaboration d'un profil d'une part, et, d'autre part, par l'appréciation du niveau d'habileté dont il fait preuve.

L'organisation d'une activité de perfectionnement

Pour compléter la présentation de cet outil, il nous reste à faire état brièvement de la manière dont nous avons organisé concrètement une activité de perfectionnement à l'intention des professeurs en exercice au Collège.

Habituellement, une activité regroupe quatre ou cinq professeurs et deux consultants. Elle nécessite une trentaine d'heures de la part des participants. Elle procède à partir d'un document vidéo pris sur le vif dans la classe du participant. Elle intègre un visionnement et une codification faite individuellement à un atelier de groupe faisant appel à une interconsultation avec des collègues ou des consultants ; elle comporte des périodes de séminaire et des exercices de micro-enseignement. Elle s'étale sur une durée d'environ deux mois.

Le développement institutionnel

Un professeur ne remplit-il pas les principaux rôles inhérents à son métier lorsqu'il se trouve dans une classe en présence de ses étudiants ? Cette évidence nous permet de souligner l'intérêt au plan du développement institutionnel d'une démarche de perfectionnement inspirée des techniques de l'analyse de l'enseignement et du micro-enseignement. Il se trouve là une démarche qui rejoint le professeur au cœur de son activité professionnelle et au centre de la vie de l'institution scolaire.

Nos efforts d'adaptation de ces techniques et de ces outils au contexte collégial permettent de situer le sens de notre recherche pédagogique : développer une approche et son instrumentation pour répondre à des besoins de perfectionnement de professeurs en exercice. On y voit comment ces préoccupations s'éloignent de la vocation usuelle de la recherche universitaire. Le raffinement d'une grille d'observations ne vise pas tellement à répondre à des interrogations d'ordre théorique ou méthodologique. Il cherche plutôt à trouver un outil fonctionnel dans une session de perfectionnement pour fournir aux participants un feedback sur des éléments de sa pratique professionnelle.

Cependant, dans nos efforts pour trouver des assises à cet instrument, nous aurions aimé pouvoir nous appuyer davantage sur des recherches approfondies menées par des chercheurs québécois. Qu'il nous soit permis de déplorer, à ce niveau comme à plusieurs autres, la relative pauvreté de la recherche universitaire québécoise. Trop souvent, les facultés de Sciences de l'Éducation n'ont pas joué en recherche pédagogique le rôle qu'elles auraient pu remplir.

Soulignons, enfin, que ce type de perfectionnement a été offert dans plusieurs collèges du réseau par des conseillers pédagogiques. Une recherche comme la nôtre a pu, à l'occasion, leur fournir un support utile.

RÉFÉRENCES

1. GAGNÉ, F., *Questionnaire PERPE Supérieur*, manuel technique, Montréal P.U.Q., 1976.
2. DUSSAULT, G., *L'analyse de l'enseignement*, Montréal, P.U.Q., 1973.
3. ALLEN, D.A. et K. RYAN, *Microteaching, Reading*, Massachusetts, Addison-Wesley, 1969.
4. TOURNIER, M., *Typologie des méthodes d'enseignement*, Québec, Les Éditions du Griffon d'Argile Inc., 1981.
5. DUBIN, R. et T.C. TAVEGGIA, *The Teaching Learning Paradox*, Eugene (Oregon) Un. of Oregon Press, 1968.
6. ROSENSHINE, B. et N.F. FURST, « Research on Teacher Performance Criteria », B.O. Smith (Ed.), *Research in Teacher education*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1971.
7. TOURNIER, M., *op. cit.*
8. CHAMPAGNE, M. et F. MILLER, *Les profils d'enseignement magistral à l'Université Laval*, Québec, Service de pédagogie universitaire, 1984.
9. GALLOWAY, C.M., « Non Verbal Communication in Teaching », R.T. Hyman (Ed.), *Teaching : Vantage Points for Study*, Toronto, J.B. Lippincott Company, 1974.
10. DENIS, G., *Vidéofeedback : analyse du style d'intervention en classe*, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke, 1980.