

EDU 6020

Introduction à la fonction enseignante



Vérifier la compréhension

Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M., & Castonguay, M. (2013).
Enseignement explicite et réussite des élèves. Montréal : Pearson Erpi.
Pages 158 à 162.

L'enseignement étant un métier de communication, l'enseignant a tout intérêt à maîtriser la compétence langagière afin de prévenir, chez ses élèves, les difficultés dérivant de consignes floues, de définitions ambiguës et d'explications confuses. Étant donné le rôle fondamental que joue la représentation symbolique dans la construction de la compréhension, l'enseignant doit éviter à tout prix que son discours soit à l'origine du développement de connaissances erronées chez ses élèves.

5.8 | Vérifier la compréhension

La vérification de la compréhension est l'épine dorsale de l'enseignement explicite (Hollingsworth et Ybarra, 2009). En effet, l'enseignant est constamment à l'affût des apprentissages réalisés par les élèves pendant qu'il enseigne. En fait, il serait plus juste de parler de vérification *continue* de la compréhension, de supervision constante (*monitoring*).

Plusieurs raisons militent en faveur d'une vérification régulière de la compréhension. En effet, l'enseignant qui attend au moment de l'évaluation pour se faire une idée de ce que les élèves ont compris risque fort d'être déçu, car il se rendra compte que les élèves n'ont pas appris autant qu'il le croyait, et qu'ils commettent des erreurs de compréhension qu'il n'avait pas anticipées. La vérification de la compréhension doit plutôt se faire à mesure que l'enseignement se déroule, ce qui permet à l'enseignant d'adapter son enseignement en cours de leçon. Il peut, par exemple, décider de modifier le rythme (lent, moyen ou rapide) qu'il doit maintenir pendant l'enseignement au groupe ou encore d'arrêter la leçon pour enseigner de nouveau un contenu essentiel qui ne semble pas suffisamment maîtrisé.

La vérification régulière de la compréhension est importante aussi parce qu'elle permet, en situation de questions-réponses, de donner un nouvel exemple, de fournir une explication supplémentaire, en quelque sorte d'enseigner une autre fois le contenu. De plus, elle permet à l'enseignant de s'assurer qu'il donne en devoir des tâches que les élèves sont capables de réaliser et qui ne leur feront pas reproduire des erreurs de compréhension à la maison. Les exercices ne peuvent aider un élève qui échoue chaque problème. Dans ce cas, sa pratique ne sert qu'à renforcer ses erreurs. La principale utilité de l'entraînement n'est pas la compréhension, mais bien la rétention en mémoire. Enfin, la vérification continue de la compréhension rend le fonctionnement de la classe plus dynamique et interactif. Comme le mentionnent Hollingsworth et Ybarra (2009), quand l'enseignant questionne continuellement ses élèves, ces derniers sont plus engagés et écoutent davantage. De même, parce qu'ils sont engagés dans la tâche, les problèmes de discipline diminuent. Il n'y a pas de meilleure stratégie pour maintenir la discipline que de prévenir l'apparition de problèmes en maintenant l'intérêt des élèves.

À la question « Quand faut-il vérifier la compréhension ? », Hollingsworth et Ybarra (2009) répondent « constamment », c'est-à-dire chaque fois qu'une définition, une règle ou une procédure est enseignée. Selon ces auteurs, ce questionnement peut même avoir lieu toutes les deux ou trois minutes. L'idée est intéressante parce qu'elle donne dès lors à la classe une forme très interactive. La vérification de la compréhension fait partie intégrante du processus d'explicitation et se produit donc dès la présentation des objectifs de la leçon, après l'explication d'une définition, après l'enseignement d'une procédure pour résoudre un problème, etc. Évidemment, si l'enseignant vérifie continuellement la compréhension, l'élève a plus de chances de répondre correctement aux questions qu'il pose puisqu'il vient tout juste d'entendre la leçon. Les enseignants efficaces vérifient fréquemment si les nouveaux savoirs ont été compris par tous les élèves.

Comme le mentionne Rosenshine (2010) :

« On observe que les enseignants efficaces n'hésitent pas à s'interrompre pour vérifier la compréhension des élèves. Ils s'en assurent en leur posant des questions, en leur demandant de résumer ce qui vient d'être dit ou de répéter des consignes ou une démarche méthodologique, ou encore en leur demandant s'ils sont d'accord ou non avec la réponse d'un camarade. » (p. 18)

Cette vérification permet à l'enseignant de savoir si certains éléments de son enseignement doivent être repris ou encore d'affiner la compréhension qu'ont les élèves de certains détails. Or, il n'est pas efficace pour l'enseignant de poser des questions telles que « Y a-t-il des questions ? » ou « Avez-vous compris ? », car il n'obtiendra la plupart du temps que des hochements de tête comme réponse, c'est-à-dire une réponse évasive et non significative qui ne lui permettra pas de savoir si les élèves ont réellement compris.

En demandant plutôt à l'élève qui semble ne pas comprendre « Peux-tu me dire ce que tu comprends ? », ou en l'invitant à dire ce qu'il comprend (« Dis-moi ce que tu comprends »), l'enseignant évite de le disqualifier en lui permettant d'expliquer ce qu'il a compris, plutôt que d'insister sur ce qu'il ne comprend pas. Le questionnement ou l'invitation permet alors de reconnaître les habiletés de l'élève, même si elles ne sont que naissantes et en émergence. Passer par ce type de questionnement ou cette invitation à s'exprimer s'avère le seul moyen d'amener l'élève à objectiver ses apprentissages de façon à développer ses processus métacognitifs. L'invitation « Dis-moi ce que tu comprends » ou la question « Peux-tu me dire ce que tu comprends ? » permettra donc à l'enseignant de s'assurer du niveau de compréhension atteint par l'élève et d'effectuer les correctifs nécessaires au moment opportun. Elles seront beaucoup plus productives que la question « As-tu compris ? », à laquelle l'élève répond habituellement par l'affirmative, même si ce n'est

pas le cas, ou que l'invitation « Dis-moi ce que tu ne comprends pas », à laquelle il est de toute façon impossible de répondre.

En fait, pour aider l'élève, il faut d'abord comprendre ce qu'il comprend. Comme nous l'avons mentionné au chapitre 2, en situation d'apprentissage, l'élève ne travaille jamais à la tâche qu'on lui soumet, mais seulement à la représentation qu'il s'en est faite à partir de ses acquis antérieurs. Il ne faut jamais oublier que tous les stimuli que l'élève reçoit, y compris les consignes pédagogiques de l'enseignant, prennent le sens qu'il leur attribue à partir de ses acquis personnels consignés en mémoire. Alors que certains élèves attribuent un sens adéquat à ce qu'ils décodent, d'autres n'y arrivent pas, faute de posséder les acquis nécessaires en mémoire. Ces derniers, à partir d'une incompréhension de l'objet d'apprentissage, risquent même de se construire des connaissances erronées. Nous illustrerons cela à l'aide d'un exemple concret.

Après avoir enseigné à son groupe de 3^e année le concept de sommet appliqué aux figures géométriques, une enseignante dessine au tableau un triangle équilatéral et demande à Alexandre, afin de vérifier sa compréhension, de lui indiquer le nombre de sommets que possède cette figure. Comme Alexandre lui répond « un », elle questionne le groupe d'élèves pour rectifier cette réponse erronée. Quand le groupe classe établit que le triangle dessiné au tableau possède trois sommets, l'enseignante questionne de nouveau Alexandre qui, comme ses camarades, lui confirme avoir saisi que le triangle a effectivement trois sommets.

Or, Alexandre a-t-il bien compris le concept de triangle? La seule façon de le savoir est de le questionner. Si l'enseignante lui avait demandé d'expliquer pourquoi il a donné la réponse « un sommet », elle aurait pu apprendre qu'Alexandre, à cause de ses acquis antérieurs, lie ce concept à la montagne située près du chalet de ses parents dont le sommet est la partie la plus haute. En associant le triangle dessiné au tableau avec la montagne qui ne possède qu'un sommet, correspondant à la pointe supérieure du triangle, il est arrivé à la réponse « un ».

En n'invitant pas Alexandre à expliquer ce qu'il comprend, l'enseignante le laisse se construire une compréhension erronée du concept de sommet, dont il confond la définition géométrique avec celle du langage courant. Que se passera-t-il quand on demandera à Alexandre de dessiner une figure à quatre sommets? Il sera incapable de le faire et ne sera pas en mesure d'utiliser cette connaissance géométrique dont il aura pourtant besoin plus tard en trigonométrie. De plus, il est important de déconstruire sa représentation inadéquate de cette connaissance pour lui permettre d'en construire une qui est valable, si l'on veut qu'il réussisse un jour à utiliser ce concept. Le questionnement adéquat doit donc devenir la principale préoccupation de l'enseignant, car il permet de s'assurer de la qualité de la compréhension.

Or, bien que la vérification de la compréhension soit une stratégie communément admise par les enseignants, la manière d’y arriver est en revanche moins évidente. Nous nous inspirons largement ici de Hollingsworth et Ybarra (2009), qui ont proposé une façon fort pertinente d’aborder cette question. Ils définissent la vérification de la compréhension comme étant le processus par lequel l’enseignant vérifie continuellement ce que les élèves apprennent pendant qu’il enseigne et non une fois que la leçon est terminée. Si la chose semble simple en soi, elle ne vient pas aux enseignants aussi naturellement qu’on pourrait le croire. C’est pourquoi il importe de formaliser une technique pour y arriver plus efficacement.

Ainsi, après avoir enseigné (E) une notion, l’enseignant questionne (Q) la classe entière. Une fois la question lancée, il attend (A) quelques secondes pour que les élèves réfléchissent avant d’en choisir (C) un pour répondre. Ici, Hollingsworth et Ybarra précisent qu’il est préférable de toujours choisir un élève au hasard. Ils proposent d’inscrire les noms des élèves sur des bâtonnets de *popsicle* placés dans une tasse et d’en choisir un au hasard pour chaque questionnement². En effet, 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. L’élève ainsi sélectionné doit répondre à la question. L’enseignant écoute (E) sa réponse, puis donne une rétroaction (R). En liant les premières lettres de chacune des actions précédentes, on obtient l’acronyme *EQACER* qui peut servir de procédé mnémotechnique à l’enseignant pour le guider dans sa démarche de vérification de la compréhension. La technique *EQACER* permettant de vérifier la compréhension se pratique donc de la manière suivante :

- E *Enseigner*. Qu’il s’agisse d’enseigner une notion, un concept, une habileté, etc., il ne peut y avoir de vérification de la compréhension s’il n’y a pas eu au départ un enseignement quelconque. La première étape est donc l’enseignement d’un contenu.
- Q *Questionner*. La question porte sur ce qui vient d’être enseigné et s’adresse d’abord à toute la classe et non à un élève désigné.
- A *Attendre*. L’enseignant doit laisser aux élèves le temps de 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. Pour aider les élèves, l’enseignant peut répéter la question au cours de la période d’attente.

2. L’enseignant peut aussi utiliser un sac contenant des bouts de papler, des cartes qu’il brasse, un ordinateur qui choisit un nombre au hasard, etc.

- C *Choisir*. Il est important que l'enseignant choisisse un élève au hasard parce que les volontaires peuvent donner une impression fautive du niveau de compréhension de la classe. On peut choisir tour à tour trois élèves pour se faire une bonne idée de la maîtrise de ce qui vient d'être enseigné. Si l'on utilise des bâtonnets, il est important de les remettre dans la tasse, sinon les élèves qui ont répondu ne seront plus attentifs par la suite, leur tour de questionnement étant passé.

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, mais jamais pour vérifier la compréhension de son enseignement.

L'enseignant peut aussi « organiser le hasard » et faire semblant de choisir un élève, mais en nommer un autre qui a des difficultés afin de l'aider plus avant. Après avoir entendu les bonnes réponses d'autres élèves, il est plus facile pour lui de répéter.

- E *Écouter*. L'enseignant écoute attentivement la réponse de l'élève, juge de sa qualité : vraie, fautive, partiellement vraie et fautive.
- R *Réagir*. Donner une rétroaction à l'élève en fonction de la réponse reçue. Si la réponse est exacte, l'enseignant la reprend en *écho* à voix haute en s'adressant à toute la classe. Si la réponse est hésitante, mi-vraie, mi-fautive, l'enseignant paraphrase en *reprenant et en complétant* la réponse de l'élève pour le bénéfice du groupe. Si la réponse est fautive, cela signifie que l'élève n'a pas compris. 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.

Hollingsworth et Ybarra (2009) mentionnent par ailleurs qu'ils utilisent presque tout le temps de petits tableaux blancs effaçables³ sur lesquels les élèves inscrivent leurs réponses et qui permettent de vérifier la compréhension de toute la classe 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, qui ne permet de vérifier les connaissances que d'un seul élève, peut aussi créer de l'indiscipline chez ceux qui ne sont pas sollicités. C'est pourquoi le petit tableau blanc constitue un dispositif utile qui, tout en permettant de vérifier la compréhension de toute la classe, assure un contrôle du groupe.

3. Cette stratégie est utilisée en Afrique depuis fort longtemps, mais avec de petites ardoises.