

**Fiche de lecture élaborée dans le cadre du
« Séminaire de recherche en approches interculturelles de l'éducation
(7224A) »**

1. Référence

Zohar, A., Degani, A., & Vaaknin, E. (2001). Teachers' beliefs about low-achieving students and higher order thinking. *Teaching and Teachers Education*, 17, 469 – 485. New York : Elsevier Science Ltd.

2. Noms des auteurs de la fiche

Reymond Maudé.
Rosselli Stefano.
Vionnet Cédric.

3. Mots-clés

- réflexion de haut niveau¹ ;
- croyances (des enseignants) ;
- théories générales de l'instruction (des enseignants) ;
- élèves de faible niveau/ de niveau élevé² ;
- transmission du savoir vs apprentissage actif.

4. Résumé

Selon les théories d'apprentissage jusqu'à il y a vingt-cinq ans, le processus d'apprentissage est considéré comme linéaire et séquentielle. Cette perspective behavioriste implique que les étudiants apprennent mieux quand le savoir est fragmenté en de petites unités, progressant du simple au compliqué. Conséquent, les élèves de niveau élevé (càd : qui ont maîtrisé les compétences basiques impliquées dans le processus d'apprentissage) sont mieux préparés à manier des tâches d'apprentissage plus compliquées que les élèves de faible niveau. Ces derniers restent en effet bloqués dans les premières phases du processus d'apprentissage (Shepard, 1991, cité par Zohar et al., 2001). En opposition à cette vision traditionnelle de l'apprentissage se sont développées des théories mettant en jeu une meilleure compréhension dans des tâches d'apprentissage qui font sens pour les élèves. Selon Resnick & Resnick (1992, cité par Zohar, 2001), l'approche behavioriste ne peut plus orienter la pratique de l'enseignement. En effet, on s'est rendu compte que l'apprentissage de compétences basiques implique aussi des processus cognitifs tels que l'inférence, le jugement, etc., surtout dans des activités de lecture, d'écriture et d'arithmétique.

¹ L'auteur dit : *Higher order thinking*.

² L'auteur dit : *Low-/ High-achieving students*.

C'est pourquoi, on s'oriente actuellement vers une perspective qui inclut le raisonnement dans toute situation d'apprentissage et pour tous les apprenants. Cela signifie qu'il est souhaitable d'introduire un programme visant à développer la *réflexion de haut niveau* dans les apprentissages dont pourraient bénéficier les élèves de niveau élevé et surtout ceux de faible niveau (par exemple : Peterson (1988), Levine (1993), Pogrow (1988, 1996) cités par Zohar, 2001).

Or, dans la réalité, cette situation n'est pas appliquée car les pratiques des enseignants sont influencées en grande partie par leurs croyances et leurs théories à propos de l'instruction et de l'apprentissage. En effet, un professeur peut modifier son enseignement selon qu'il se trouve en face d'élèves de niveau faible ou élevé. Cet enseignant sera plus enclin à mettre des élèves de niveau élevé en situation d'apprentissage qui demande un raisonnement élaboré. Les élèves de faible niveau reçoivent quant à eux un enseignement basé sur une simple transmission des connaissances.

L'étude dans cet article a pour but de mettre en lumière les modèles de croyances des enseignants envers les étudiants de faible niveau et l'enseignement d'une réflexion de haut niveau. Pour cela, les auteurs se sont basés sur un échantillon de quarante enseignants à Jérusalem dans des classes hétérogènes (en terme de niveau scolaire et de milieu socio-économique). Les données ont été obtenues par un entretien semi-directif. La première partie de l'entretien concerne le choix pour les professeurs entre deux méthodes d'enseignement : l'une « transmission du savoir », l'autre « apprentissage actif ». La deuxième partie traite de leurs croyances envers leurs propres pratiques. Enfin, la troisième partie a trait à la situation des enseignants (formation continue des enseignants).

Les croyances et les théories générales de l'instruction des enseignants concernant l'enseignement de la réflexion de haut niveau pour les élèves ayant un niveau bas influencent leurs pratiques quotidiennes. Cela signifie qu'une profonde restructuration de leurs croyances doit être liée à un profond changement de leurs visions concernant la nature de l'enseignement et de l'apprentissage. Ceci ne peut se faire qu'en instaurant des formations permettant de faire passer leurs modèles de transmission du savoir à un modèle plus constructiviste.

5. Résultats

Afin d'éviter d'entraver la lecture par une longue description des résultats, nous présentons ici les conclusions les plus parlantes qui ont amené les auteurs à dresser une typologie des enseignants.

Certains enseignants³ (45%, n = 40) pensent que la méthode de l'apprentissage par raisonnement est inappropriée pour les élèves ayant un niveau bas. Pour eux, il vaut mieux leur produire un enseignement par transmission du savoir, surtout lorsqu'ils abordent un nouveau sujet, et ce, quel que soit le type d'élève. Les deux principales raisons évoquées concernent la difficulté et la frustration occasionnées par l'enseignement par raisonnement élaboré.

³ L'auteur dit : *Distinguishing Consistency (DC)*.

Par contre, 20% des enseignants¹ n'établissent pas de distinction entre les deux types d'élèves. Ils considèrent que l'enseignement de haut niveau est équitablement approprié pour tous les élèves (ex : dans les classes hétérogènes, ils posent les mêmes questions demandant un raisonnement élaboré indépendamment du niveau des élèves). Ils se considèrent comme des médiateurs et, conscients des difficultés des élèves ayant un niveau bas, ils adaptent des moyens pédagogiques spécifiques.

Enfin, 35% des enseignants ont été classés « inconsistants »² ils établissent une distinction entre les deux types d'élèves par rapport à l'instruction de la réflexion de haut niveau dans certaines parties de l'entretien, mais pas dans d'autres. Par conséquent, il est difficile de tirer des conclusions significatives pour cette catégorie de personnes.

6. Analyse

6.1. Apports méthodologiques :

a) Terminologie :

Les auteurs précisent d'entrée que les élèves ayant un niveau élevé (NE) sont ceux qui ont un taux de réussite élevé, alors que les élèves ayant un niveau bas (NB) sont ceux qui ont un taux de réussite plutôt bas. Les enseignants utilisent plutôt des qualificatifs liés avec cette terminologie : les NE concernent les élèves « forts » et les NB correspondent aux « faibles ».

Il est utile de relever cette terminologie pour notre problématique de recherche. En effet, les auteurs n'utilisent pas de qualificatifs qui pourraient entraîner des jugements de valeurs. Nous pensons que l'adjectif « un individu peut l'enfermer dans une vision trop réductionniste qui va orienter l'action envers cet individu, ce que d'ailleurs montre l'article.

b) Instrumentation :

Pour le recueil de données, les auteurs ont réalisé un entretien semi-structuré. Ils ont créé un concept imaginaire : le *Melinaré problem* qui requiert un type de pensée tels que faire des comparaisons, des analyses, des hypothèses et tirer des conclusions. On demande aux enseignants de choisir entre deux méthodes pour enseigner ce concept : par un apprentissage actif des élèves ou par une approche de transmission du savoir.

La première partie de l'entretien concerne le choix pour les professeurs entre deux méthodes d'enseignement : l'une « transmission du savoir », l'autre « apprentissage actif ». La deuxième partie traite de leurs croyances envers leurs propres pratiques. Enfin, la troisième partie a trait à la situation des enseignants (formation continue des enseignants).

L'avantage de ce type d'entretien pour notre recherche est d'offrir la possibilité de formuler des questions ouvertes qui permettent au répondant de s'exprimer en toute liberté sur un thème, sans aucune contrainte. En outre, il permet de recueillir des informations « originales », auxquelles nous n'aurions pas pensé. Il permet de recueillir les attitudes, croyances et représentations. Toutefois, il faut prendre garde à certains inconvénients : les questions ouvertes peuvent livrer des réponses faiblement développées (oralement ou par

¹ L'auteur dit : *Not-distinguishing consistently (NDC)*.

² L'auteur dit : *Inconsistency (INC)*.

écrit) et des réponses trop disparates pour constituer des catégories pertinentes, quand bien même dans l'article, les auteurs ont réussi à en créer.

c) Échantillonnage :

L'échantillon étudié comprend quarante enseignants (trente-cinq femmes et cinq hommes) travaillant dans deux écoles (correspondant au Collège à Genève) comportant une population d'étudiants mixte, provenant de milieux socio-économiques variés, ayant des capacités scolaires diverses.

Pour notre recherche, cette procédure d'échantillonnage permet de recueillir les croyances indépendamment des variables ci-dessus caractérisant les étudiants.

d) Recueil de données et analyse :

Les conditions de l'entretien se sont réalisées sous la forme d'un enregistrement qui a été retranscrit intégralement. Sur la base des transcriptions, les auteurs ont établi différentes catégories par rapport aux idées récurrentes. Les réponses pour chaque partie de l'entretien ont été classées dans les catégories correspondantes.

Pour notre problématique de recherche, les transcriptions s'avèrent très utiles pour l'analyse des données. Nous pensons que ce procédé permet d'obtenir les réponses en intégralité (et non pas sélectionnées) et de retrouver plus facilement les informations. De plus, il est possible de prendre du recul par rapport à la situation d'entretien.

e) Conclusion

A nos yeux, les auteurs ont relativement bien décrit la méthodologie de leur recherche. En effet, nous pouvons mieux comprendre le cheminement de l'étude qui a abouti aux résultats vus précédemment. Cela permet également la replicabilité de la recherche pour notre problématique, critère primordial pour qu'une recherche soit considérée comme scientifique. Toutefois, précisons que l'étude a été réalisée dans un contexte particulier. Les auteurs n'ont en effet pas la prétention d'avoir abouti à des résultats généralisables sans que d'autres études ne viennent confirmer la leur.

6.2. Apports conceptuels :

a) Théories générales de l'instruction et Croyances :

La théorie peut s'expliquer comme un système explicatif cohérent du monde environnant. Elle peut prendre la forme de théorie naïve, pratique ou implicite par rapport à un objet ou à un individu. Elle se présente alors comme une base de données grâce à laquelle va commencer l'action de l'individu. Elle est formée de deux aspects :

- 1) les « principes internes », qui sont en quelque sorte les concepts, les lois, les processus fondamentaux qui la composent ;
- 2) les « principes de liaison » : ce sont les principes qui relient les processus et mécanismes décrits par la théorie et le vécu empirique (Dictionnaire Général des Sciences Humaines, 1984, p. 969).

Dans le cas de l'article, il est utile de connaître ces deux principes car ils permettent d'expliquer la *théorie générale de l'instruction*, notion évoquée par les auteurs. En effet, nous constatons que les enseignants interrogés se forgent une théorie concernant l'enseignement et l'apprentissage. En effet, les enseignants ayant une vision traditionnelle de l'apprentissage pensent que l'enseignement du raisonnement élaboré ne peut pas être instruit équitablement entre élèves d'un niveau élevé et ceux d'un niveau bas. Les enseignants paraissent privilégier une méthode transmissive du savoir en face de ce type d'élèves.

En revanche, les enseignants ayant une vision traditionnelle pensent que l'enseignement du raisonnement plus élaboré est adapté autant pour les deux types d'élèves. Cependant, si nécessaire, ils utilisent des moyens pédagogiques spécifiques pour les élèves de faible niveau (ex : séparer des tâches complexes en plusieurs composantes ; donner des indices ; ajouter des exemples ; apprentissage réciproque entre pairs ou en groupe ; etc.). Au lieu de prodiguer un enseignement magistral dont l'objectif est la transmission du savoir, ils mettent tous les élèves, quel que soit leur niveau, dans une sorte de *situation-problème* qui devraient leur permettre d'acquérir des aptitudes de raisonnement, de réflexion et de jugement entre autres. À travers cette pratique, les élèves ont la possibilité d'actualiser leur capacité d'apprentissage dans la zone proximale de développement⁶.

Les auteurs de l'article établissent un lien entre la théorie générale de l'instruction des enseignants et leurs croyances. Selon le Grand Dictionnaire de la psychologie (1991), la croyance est l'« Attitude intellectuelle d'une personne qui tient pour vrai un énoncé ou un fait sans qu'il y ait nécessairement une démonstration objective et acceptable de cette attitude » (p. 184). La croyance oriente aussi le comportement de l'enseignant et sa pratique. On voit par exemple dans l'article la croyance selon laquelle les élèves ayant un niveau bas pourraient rencontrer de la difficulté et de la frustration face à une tâche impliquant un raisonnement élaboré.

Ces deux visions orientent le comportement des enseignants et les actions qui en découlent. Ainsi, il se trouve que les croyances et les théories peuvent devenir des prophéties auto-réalisées⁷. Cela signifie que la croyance selon laquelle l'enseignement de la réflexion de haut niveau dépasse les capacités des élèves de faible niveau va influencer la pratique. Un enseignant risque de leur faire effectuer des tâches qui ne requièrent pas de raisonnement, ce qui fait que les élèves de faible niveau n'ont pas la possibilité de développer une réflexion de haut niveau.

On constate dans l'article que les concepts de théories et de croyances sont utilisés sans être rigoureusement définis ainsi que nous avons tenté de le faire, comme si cela semblait couler de source pour les auteurs. Pourtant, ces notions sont importantes à relever et à expliquer pour notre problématique de recherche.

Au vu de ce qui a été dit, nous supposons qu'il existe un point commun entre la définition de la théorie et celle de la croyance : *la perception de la réalité peut modifier la pensée et ainsi former des catégories de jugement*. Il nous semble important d'établir cette constatation par rapport à ce qu'on a dit car elle est essentielle pour notre recherche qui concerne justement la manière dont les enseignants donnent sens à la différence culturelle.

⁶ Développée par Vygotsky, la zone proximale de développement inclut les fonctions mentales potentielles qui n'ont pas encore atteint l'état de maturité. (Dias, B. (1997). *De l'évaluation psychométrique à l'évaluation du potentiel d'apprentissage*. Lucerne : Edition SZH/SPC.)

⁷ *Self-fulfilling prophecy*.

b) Formation universitaire et professionnelle

L'article recommande de développer des programmes de formation concernant l'enseignement de la réflexion de haut niveau, ce qui à long terme devrait permettre de modifier leurs modèles de croyances et de théories. Mais l'article montre que la formation continue ne change significativement pas les croyances, ce qui nous fait supposer que les expériences pratiques des enseignants les a habitués à une résistance au changement. Cela sous-tend une nécessité d'instaurer des programmes spécifiques pendant la formation des enseignants.

En ce qui concerne notre problématique de recherche, il est utile de mentionner cette idée de formation. En effet, nous trouvons que des programmes plus approfondis concernant la diversité culturelle devraient permettre de modifier certains stéréotypes, préjugés, croyances et théorie entre autres, et de changer les pratiques des professionnels du social.

c) Conclusion

Nous avons vu que les idées de théorie, de croyance et de formation que nous avons relevés dans l'article peuvent s'avérer utiles pour notre problématique de recherche. Néanmoins, l'article ne parle pas d'autres notions qui concerneraient la diversité culturelle, car celui-ci se base surtout sur les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement.

Un lien important qu'on peut établir concerne le concept de *prophétie auto-réalisée* qui peut être transposé dans le champ de la diversité culturelle au niveau de l'enseignement et de la médecine. Il semble utile d'expliquer la nature de ce concept.

Lorsque nous sommes confrontés à un groupe différent du nôtre (par exemple à une culture différente), nous avons tendance à former des catégories qui nous semblent propres à ce groupe. De là peuvent émerger des stéréotypes ou des préjugés qui peuvent donner une image simplifiée de la réalité. Nous sommes alors amenés à opérer une généralisation sur l'ensemble des membres d'un groupe.

Les stéréotypes sont importants à considérer dans le processus de prophétie auto-réalisée. En effet, lorsque nous agissons envers des membres d'un groupe en nous fondant souvent sur nos stéréotypes, ceux-ci peuvent amener ces personnes à réagir selon nos attentes (Bourhis et Gagnon, 1994⁸). Pour illustrer, un enseignant peut être enclin à former telle croyance selon l'origine culturelle de ses élèves. En conséquence, ses élèves vont réagir en fonction du comportement de l'enseignant et confirmer ses croyances qui deviennent ainsi des prophéties auto-réalisées. Dans cette optique, la culture peut devenir un facteur handicapant pour l'élève, si les enseignants n'ont pas au préalable bénéficié d'une formation interculturelle adéquate qui sache faire évoluer l'ensemble de leurs idées préconçues.

⁸ Bourhis, R.Y. & Gagnon, A. (1994). La psychologie des préjugés, des stéréotypes et de la discrimination. In R.J. Vaillermont (Ed.), *Les fondements de la psychologie sociale* (pp. 715 – 772). Québec : Gaëtan Morin.

7. Références bibliographiques

- Brickhouse, N. W. (1990). Teachers beliefs about the nature of science and their relationship to classroom practice. *Journal of Teacher Education, 41* (3), 53 – 62.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers thought processes. In : M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, (3rd ed., pp. 225 – 296). New York : Macmillan.
- Feuerstein, R., Rand, Y. & Rynders, J.E. (1988). *Don't accept me as I am*. New York and London : Plenum Press.
- Hashweh, M. Z. (1996). Effects of science teachers' epistemological beliefs in teaching. *Journal of Research in Science Teaching, 33* (1), 47 – 63.
- Hoover, L. (1994). Reflective writing as a window on preservice teachers' thought processes. *Teachers and Teacher Education, 10* (1), 83 – 93.