

## Conception des enseignants universitaires marocains à propos de l'enseignement efficace

Said Mkhdramine<sup>1</sup>\*et Khadija Essafi<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Maroc.

### Résumé

Cette étude a deux objectifs : (1) déterminer les caractéristiques de l'enseignement efficace de point de vue des enseignants du supérieur ; et (2) identifier leur conception quant à ce concept. Les auteurs ont tenté d'atteindre ces objectifs par le biais d'une enquête. Douze enseignants universitaires, du département des sciences de la vie de la faculté des sciences, ont été sollicités répondre à un questionnaire qualitatif. Les résultats nous ont permis d'énumérer 23 caractéristiques de l'enseignement efficace. Leur répartition en catégories, nous a permis de conclure que les enseignants constituant notre échantillon adoptent une conception d'enseignement efficace axée sur l'étudiant.

**Mots clés** : enseignement efficace, caractéristiques, conception, enquête, enseignants.

## Moroccan university teachers' conception about effective teaching

### Abstract

This study has two objectives: (1) to determine the characteristics of effective teaching from the point of view of higher education teachers; and (2) identify their understanding of this concept. The authors attempted to achieve these goals through a survey. Twelve university teachers, from the life sciences department of the science faculty, were asked to respond to a qualitative questionnaire. The results allowed us to list 23 characteristics of effective teaching. Their distribution into categories, allowed us to conclude that the teachers constituting our sample adopt an effective teaching concept centred on the student.

**Keywords**: effective teaching, characteristics, conception, inquiry, teachers.

### I. Introduction

Ces deux dernières décennies, une attention grandissante a été accordée à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage au niveau universitaire à travers le monde (Devlin, 2007), en conséquence, la recherche en pédagogie universitaire s'est considérablement développée. Par la même, un intérêt croissant s'est manifesté pour les conceptions des enseignants du supérieur à l'égard de l'enseignement (Kane, Sandretto et Heath, 2002 ; Kember, 1997 ; Loiola et tardif, 2001).

Les recherches sur l'enseignement efficace sont d'une grande importance, car elles permettent d'engendrer des définitions opérationnelles de ce concept, qui à leurs tours contribuent à l'orientation des réformes du système éducationnel et en conséquence à l'améliorer la qualité de l'enseignement. C'est ainsi qu'au cours des deux dernières décennies, un grand intérêt a été porté au concept : « enseignement efficace », tant au niveau scolaire qu'universitaire (Crawford et Bradshaw, 1968 ; Carnell, 2007). De nombreuses études ont été

menées et une pléthore de livres et d'articles ont été publiés par des chercheurs du domaine dans une tentative de mettre en exergue les caractéristiques qui constituent le fondement d'un enseignement de qualité.

En fait, malgré la difficulté soulevée dans l'élaboration d'une définition commune quant à la notion d'« enseignement efficace » (Tuckman, 1995 ; Young & Shaw, 1999 ; Marsh & Roche, 2000), la littérature s'accorde quant à la nature et au nombre des dimensions ou catégories caractérisant l'enseignement efficace (Patrick et Smart, 1998). De plus, les nombreuses recherches entreprises aux USA par Feldman (1997), au Royaume-Uni par Marsh (1981) et en Australie par Yates (2005) et Ramsden (1991), traitant la question l'efficacité de l'enseignement, soutient l'existence d'un certain degré de consensus concernant les caractéristiques génériques de l'enseignement.

Pour ce qui est des conceptions des universitaires quant à l'enseignement, les recherches montrent l'existence d'une variété de typologies constituant un continuum entre deux positions extrêmes : d'un côté, une conception centrée sur l'étudiant, elle est décrite comme une manière d'enseignement facilitant le processus d'apprentissage des étudiants, de l'autre côté, une conception centrée sur l'enseignant, dans ce cas les étudiants sont considérés comme étant les destinataires passifs des informations transmises par l'enseignant ( Samuelowicz K. & Bain, 1992; Kember, 1997 ). Ces deux pôles représentent deux manières radicalement opposées de concevoir la mission d'enseignement dans le supérieur.

Aujourd'hui, les recherches en éducation visent surtout l'amélioration des pratiques d'enseignement centrées sur l'étudiant ainsi que les processus de construction de ses connaissances (Ramsden, 2002 ; Van Driel et Verloop, 1997). Dans ce sens, la formation pédagogique des enseignants universitaires s'est avérée efficace pour faire évoluer leurs conceptions (Loiola et tardif, 2001). Postareff, Lindblom-Ylanne et Nevgi (2007) ainsi que Gibbs et Coffey (2004) ont montré qu'un long processus de formation (plus d'un an) favorisait l'adoption d'une conception pédagogique plus centrée sur l'étudiant.

## **II. Revue bibliographique**

### **II.1.Qu'est-ce qu'un enseignement efficace ?**

Dans cette partie seront présenter les études qui se sont intéressées à la définition de l'enseignement efficace et mettre en exergue les principales caractéristiques et dimension identifiées dans ces travaux de recherches.

Bien que certaines de ces études portent sur l'enseignement primaire, cependant, leurs conclusions se révèlent ainsi intéressantes car, d'une part, nous offre une connaissance préliminaire informative de ces caractéristiques et d'autre part elles trouvent une résonance dans le corpus en développement des connaissances relatives spécifiquement à la pratique enseignante au supérieur.

Commençant par cette étude de Clark (1995), partant de l'examen de nombreuses études sur l'évaluation de l'enseignement par les étudiants, d'observations d'expert en classe, de rapports verbaux d'enseignants et d'étudiants concernant la pratique enseignante, l'auteur a mis en évidence deux sortes de composantes de l'enseignement efficace qu'il a nommé : cognitives et affectives.

- Les composantes cognitives se rapportent à : la connaissance, l'organisation de l'enseignement, la clarté d'expression, et la qualité de la présentation.
- Les composantes affectives comprennent quatre catégories : la stimulation de l'intérêt des étudiants, la participation des étudiants, l'ouverture aux idées, les relations interpersonnelles, la communication et l'équité.

Selon Brown et Atkins (2002), l'enseignement efficace s'articule autour de trois dimensions principales : la connaissance de la matière à enseigner, la connaissance de la manière dont les élèves apprennent et enfin le savoir enseigner.

Pour leur part Friesen et Kristjanson (2007) ont mis en évidence quatre constituants décrivant l'enseignement efficace :

- La planification (Planning) : consiste à définir le programme d'études, à la conception des objectifs des cours, et à décrire de manière explicite les fins de l'apprentissage ;
- L'enseignement (Instruction) : cette catégorie se rapporte aux méthodes ou stratégies adoptées dans l'enseignement qui doivent être diversifiées et complexes autant que la diversification des apprenants ;
- L'évaluation : elle nécessite une méthode explicite, transparente d'attribution de la valeur à l'apprentissage de l'étudiant ;
- La réflexion : l'expérience et la réflexion sur les pratiques efficaces et inefficaces de l'enseignement, permettent le développement de pratiques enseignantes adéquates.

Une autre définition présentée cette fois ci par Adams et Pierce (2008), s'articule autour de cinq éléments principaux à savoir :

- Connaissance des principes et des procédures de base (théories pédagogiques) ;
- Planification et préparation ;
- Expérience en enseignement (pratique) ;
- L'autoréflexion et la modification des techniques d'enseignement ; et
- La flexibilité

Dans une tentative qui vise attribuer une définition à la notion « enseignement efficace », Allan et al. (2009) en procédant à une revue de la littérature produite sur l'efficacité de l'enseignement, est arrivé à dresser une liste de quatre catégories définissant ce concept :

- Un environnement propice à l'apprentissage : inciter la motivation, l'enthousiasme, stimulation de la créativité, une bonne connaissance du sujet, le respect pour les étudiants...
- Des perspectives académiques : clarté dans les normes et les critères d'évaluation, la congruence dans la charge du travail et le niveau de difficultés imposées, le développement de la pensée critique...
- Echafaudage de l'apprentissage : diversification des méthodes d'enseignement, l'anticipation d'idées fausses (les fausses conceptions) dans les connaissances des étudiants, rythme approprié du cours, un niveau d'engagement élevé...
- Clarté : compétences de présentation, explication de haute qualité...

En fin, Coe et al. (2014) dans un récent document, publié en ligne par l'université de Durham, les auteurs ont répertorié six qualités se rapportant à un enseignement efficace à savoir :

- Connaissance du contenu (pédagogique) : l'enseignant doit avoir une connaissance approfondie du contenu dispensé, appréhender les manières dont les étudiants conçoivent le contenu qu'il leur présente, connaître les perceptions des étudiants quant aux méthodes d'enseignement, et identifier les mis-conceptions courantes chez les apprenants afin de les changer ou développer.
- Qualité de l'enseignement : Cette dimension comprend, des éléments tels l'utilisation efficace de l'évaluation, des pratiques spécifiques comme la revue des savoirs antérieurs, l'apport de réponses modèles pour les étudiants, dédier suffisamment de temps à la pratique afin d'ancrer les habilités et enfin et enfin l'introduction progressive de nouveaux savoirs.
- Climat de la classe : Concerne surtout la qualité des interactions entre l'enseignant et les étudiants, et les attentes de l'enseignant, la nécessité de créer une ambiance saine, mais tout en reconnaissant l'estime de soi des étudiants.
- Gestion de classe : Elle se rapporte à la capacité de l'enseignant à une utilisation efficiente du temps dédié à la séance, la coordination des ressources et de l'espace et la gestion du comportement des étudiants avec des règles claires, appliquées de manière cohérente.
- Croyances des enseignants : Elles concernent les pratiques particulières adoptées par les enseignants, les objectifs qu'ils visent atteindre, leurs théories concernant le processus d'apprentissage et leurs modèles conceptuels de la nature et du rôle de l'enseignement dans le processus d'apprentissage.
- Comportements professionnels : Conduites adoptées par les enseignants tels la réflexion et la participation au développement professionnel, le soutien des collègues. Toutes ces actions ont un impact sur la performance des étudiants.

## **II.2. Les conceptions de l'enseignement détenues par les enseignants du supérieur**

Au cours des deux dernières décennies, les recherches qui se sont intéressées à la pratique enseignante dans l'enseignement supérieur se sont considérablement multipliées. Cependant, ces études soulignent que tout acte d'enseignement ne conduit pas automatiquement à un processus d'apprentissage chez les apprenants, c'est ainsi que de plus en plus d'attention a été détournée vers les études qui visent la prospection et l'identification des conceptions d'enseignement détenues par les enseignants dans un but d'amélioration des pratiques pédagogiques.

Selon Postareff et Lindblom=Ylänne (2008), les conceptions de l'enseignement sont définies comme les croyances détenues par les enseignants quant à l'enseignement et qui sous-tendent l'objectif et les stratégies en matière d'enseignement (c'est à dire ce que les enseignants pensent de l'enseignement),

Les nombreuses recherches qui ont tenté d'explorer les conceptions de l'enseignement des enseignants, ont pris comme hypothèse de base les recherches antérieures qui se sont intéressées à l'étude des conceptions des étudiants quant à l'acte d'apprendre (Säljö, 1979 ; 1981). Il est supposé que les conceptions de l'enseignement développées par les enseignants au

supérieur exercent une forte influence sur leur manière de faire (Loiola et Tardif, 2001; Demougeot et Perret, 2010).

Selon Loiola et Tardif (2001), la définition du terme conceptions renvoie à « *l'expérience directe de l'enseignement telle qu'elle est perçue, expérimentée et rapportée par les enseignants... Ces conceptions agissent comme des schèmes ou des cadres de référence qui leur permettent de comprendre, d'orienter et de justifier leurs actions pédagogiques en tant qu'enseignants universitaires* » (p.307).

Il s'avère que les recherches visant à décrire en détail les conceptions de l'enseignement détenues par les enseignants se sont multipliées ces dernières années aboutissant ainsi à plusieurs typologies. Ramsden (2002) désigne ces conceptions comme des « *théories personnelles* » des enseignants reflétant leur propre manière d'enseigner. Ces théories pourraient être « *explicites* » ou « *implicites* » et elles représentent le fondement des pratiques pédagogiques des enseignants (Samuelowicz et Bain, 1992).

Parmi les recherches les plus connues dans l'étude des conceptions des enseignants, celle de Fox (1983). Dans une tentative qui vise à explorer le processus d'enseignement chez les universitaires, Fox a mené une étude pilote auprès d'enseignants d'écoles polytechnique en leur demandant la question suivante : « Qu'est-ce que vous entendez par enseignement ? ». L'analyse des réponses des participants a permis à Fox de développer son modèle conceptuel de l'enseignement. Il en ressort quatre conceptions ou « théories » :

- La théorie du transfert (Transfer theory) qui traite le savoir comme une marchandise qui doit être déplacée d'un récipient à un autre ;
- La théorie du modelage ou façonnage (Shaping theory) qui considère l'enseignement comme un processus de mise en forme ou de modelage des étudiants à une configuration prédéterminée ;
- La théorie du voyage (Travelling theory) qui traite le sujet comme un terrain à explorer et l'enseignant représente un compagnon de voyage ou guide expert et finalement ;
- La théorie du développement (Growing theory) qui se concentre davantage sur le développement intellectuel et émotionnel de l'étudiant (p. 151).

En bref, pour Fox (1983) la théorie ou la conception d'enseignement adoptée par l'enseignant pourrait influencer ses attitudes envers ses étudiants ainsi que ses stratégies d'enseignement.

De leur part, Menges et Rando (1989), ont mené des entretiens auprès de vingt enseignants (assistants) de sept disciplines ayant une expérience en enseignement qui varie de 3 à 9 ans. Les entretiens ont été enregistrés et par la suite transcrits. L'analyse des données obtenues a permis de dégager trois orientations de l'enseignement :

- Enseignement défini comme contenu : la priorité est accordée à la diffusion d'une certaine quantité d'informations, les étudiants ne participent pas aux discussions. En fait, les enseignants optent pour une stratégie plus contrôlable telle les cours magistraux.
- Enseignement défini comme processus : dans ce cas l'un des objectifs des enseignants consiste à encourager la discussion et le traitement de l'information par les étudiants.

- Enseignement défini comme motivation : Pour cette troisième orientation, les enseignants sont plus susceptibles quant à la discussion du plan du cours, dans le but de rendre le contenu plus intéressant et passionnant.

Selon Menges et Rando toute activité d'amélioration de la pratique pédagogique vise, chez les enseignants, un changement de leurs théories implicites en théories explicites.

Une autre étude cette fois ci, procédant par une enquête qualitative à travers des entretiens auprès de vingt enseignants universitaires issus de quatre disciplines (économie, anglais, médecine et physique), Dall'Alba (1991) a réussi à dégager les conceptions suivantes :

- Présentation des informations ;
- Transmission d'informations (de l'enseignant à l'étudiant) ;
- Illustration de l'application de la théorie à la pratique ;
- Développement de concepts/principes et leurs interrelations ;
- Développement de la capacité à être un expert ;
- Provoquer des changements conceptuels.

Selon Dall'Alba (1991), au plus bas niveau l'enseignement est limité à ce que l'enseignant fait puis après, le focus change pour incorporer le contenu et, à des niveaux plus élevés, l'enseignement vise la compréhension et l'assimilation du contenu par les étudiants.

Parmi les recherches qui ont assimilé les conceptions à des théories, on note celle menée par Biggs et Tang (2007). Dans cette étude théorique, les auteurs ont mis en évidence trois conceptions hiérarchiques correspondant à trois niveaux qu'ils désignent théories :

- Théorie niveau 1 : l'enseignement se limite juste à une transmission des connaissances. L'enseignant est l'expert savant, expose des connaissances que les étudiants sont sollicités d'apprendre et d'en reproduire avec précision.
- Théorie niveau 2 : dans ce cas l'enseignement est perçu à la fois comme transmission et compréhension de concepts et de principes. L'apprentissage relève alors, de la responsabilité de l'enseignant qui doit disposer de compétences pédagogiques répondant aux attentes des différents profils des étudiants.
- Théorie niveau 3 : à ce niveau l'enseignement consiste à une facilitation de l'apprentissage. En fait, l'enseignement vise la construction active de sens par l'étudiant. C'est un modèle d'enseignement centré sur l'étudiant.

Dans le même type d'études, ajoutant celle de Ramsden (2002). En partant d'un ensemble de recherches et d'écrits antérieurs qui se sont penchés sur les processus d'enseignement et d'apprentissage, notamment les travaux de Gloria Dall'Alba, Elaine Martin à Melbourne et Biggs à Hong Kong, l'auteur arrive à identifier trois façons générales dont les enseignants conçoivent leur acte d'enseigner à savoir :

Théorie 1 : l'enseignement est considéré comme un récit (telling) ou une transmission de connaissances. Dans ce cas, apprentissage et enseignement sont indépendants. Le professeur se perçoit comme un expert détenteur du savoir et l'étudiant responsable de son apprentissage.

Théorie 2 : pour cette théorie l'enseignement et l'apprentissage sont associés, on assiste donc à un changement d'intérêt qui passe de l'enseignant à l'étudiant. À ce niveau, l'enseignant doit disposer d'un large répertoire de méthodes d'enseignement.

Théorie 3 : considérée comme la plus évoluée, tous les aspects des processus d'enseignement et d'apprentissage sont dépendants. L'enseignement, à ce niveau, signifie aider les étudiants à apprendre, pour cela, une constante assistance est nécessaire. (p.17-18).

Une des plus importantes études empiriques est celle de Samuelowicz et Bain (1992), cherchant à découvrir, décrire et systématiser l'expérience directe en enseignement, comme elle est perçue et reportée par les enseignants eux-mêmes, les deux auteurs ont procédé à des entretiens semi-structurés auprès de treize enseignants exerçant à deux institutions aux modes d'enseignement différents. L'analyse des données recueillies par la théorie ancrée, leur a permis de soulever des conceptions de l'enseignement qu'ils ont classé en cinq niveaux :

- Niveau 1 : l'enseignement comme soutien de l'apprentissage chez les étudiants.
- Niveau 2 : l'enseignement comme une activité visant à modifier les conceptions des étudiants ou leurs compréhensions du monde.
- Niveau 3 : l'enseignement comme facilitation de la compréhension. L'accent est mis sur l'atteinte de la compréhension du matériel enseigné par les étudiants.
- Niveau 4 : l'enseignement comme la transmission du savoir, attitudes cognitives, dans le cadre d'une discipline académique.
- Niveau 5 : l'enseignement comme une communication d'informations.

Cette fois ci en France, Demougeot et Perret (2010) cherchaient à identifier les conceptions de 55 chargés de TD/TP issus de plusieurs disciplines. Les résultats dévoilés de cette étude ont permis aux auteurs de soulever deux conceptions générales détenues par ces universitaires :

- L'enseignement centré sur l'apprenant ou les rapports interpersonnels prévaut sur les stratégies pédagogiques employées.
- L'enseignement plutôt centré sur l'enseignant où l'apprenant est totalement absent, les stratégies pédagogiques utilisées apparaissent comme des qualités importantes d'un « bon enseignant ».

En fin, on conclue par une classification de Romainville (2000). Ce dernier reprenant les travaux de Kember (1997) sur les conceptions d'enseignement, il montre que celles-ci s'articulent autour de cinq positions caractérisant la nature de la mission des enseignants :

- La première position : « *transmettre de l'information* ». Selon cette conception, l'étudiant est un sujet passif qui recueille les informations présentées par l'enseignant.
- La deuxième position : « *transmettre un savoir* », dans ce cas, l'enseignant est plus détaché du savoir scientifique qu'il structure et synthétise, il élabore plutôt un discours pédagogique afin de faciliter la compréhension du contenu.
- La troisième position : « *gérer des interactions professeur / étudiants* ». Selon cette position l'enseignement n'est plus comme un « processus à sens unique ». L'étudiant devient ici un sujet actif et l'enseignant cherche à susciter certains questionnements chez ce dernier, afin de l'amener à découvrir les savoirs.
- La quatrième position « *aider à apprendre* ». Dans ce cas l'étudiant qui est maître de son apprentissage in fine. Pour cela, l'enseignant va développer « *des environnements*

*d'apprentissage propices, en termes de motivation, de ressources et d'accompagnement pédagogique ».*

- La cinquième et dernière position « *favoriser un changement de conceptions* ». Cette vision suppose l'étudiant disposant d'acquis antérieurs auxquels sont confrontés les nouveaux savoirs. L'enseignant est vu ici comme une sorte « *d'accoucheur du développement personnel de l'étudiant* ».

En guise de synthèse, on peut retenir de ces recherches portant sur les conceptions des enseignants vis à vis de l'enseignement au supérieur, qu'elles s'étalent sur un éventail hiérarchique allant, selon l'expression de Romainville (2000), « *du "pourvoyeur" d'informations au "facilitateur" d'apprentissage...* » (p.79).

### **III. Aspects méthodologiques**

#### **III.1. Objectifs de l'étude**

Les études sur les perceptions et les conceptions procèdent soit par des méthodes quantitatives avec de grands échantillons, soit des méthodes qualitatives avec un nombre limité de participants. Dans la présente étude, nous avons adopté la méthode qualitative en utilisant un échantillon restreint d'enseignants appartenant au département des sciences de la vie et de la terre. L'objectif de l'étude est, dans un premier temps, saisir les caractéristiques de l'enseignement efficace de point de vue des enseignants du supérieur, puis après identifier leur conception quant à ce concept.

##### **III.2.1. Public cible**

Etant donné l'importance de l'échantillonnage par volontaire (Onwuegbuzie et Leech 2007), notre échantillon comprend 12 enseignants choisis au hasard. Selon Guest et al. (2006), un échantillon de douze sujets sera probablement suffisant si l'objectif de l'étude consiste à la description de perception, de pensée ou de comportement, partagé au sein d'un groupe relativement homogène. L'auteur précise que, plus les sujets d'un échantillon ont des expériences semblables en ce qui concerne le domaine de la recherche, plus on atteint vite la saturation. De leur part, Onwuegbuzie et Leech (2007) nous préviennent qu'en général, la taille des échantillons dans la recherche qualitative ne devrait pas être assez grande qu'il serait difficile d'aboutir à des données riches et approfondies. De plus, un échantillon de plus de quelques dizaines de participants nous renvoie à une masse de données qu'il serait difficile à traiter.

Les participants à la présente étude sont 12 enseignants du département des sciences de la vie de la faculté des sciences Dhar ELmehraz à Fès. L'âge des enseignants varie entre 48 et 53 ans (4 enseignants), et entre 54 et 58 ans (8 enseignants). Pour l'expérience en enseignement varie entre 0 et 16 ans (1 enseignant) et 17 et 32 ans (11 enseignants).

**Tableau 1 : la répartition de l'échantillon et d'autres informations sociodémographiques pour l'étude qualitative exploratoire**

Masculin	Féminin	Autres informations sociodémographiques	
9	3	Age	
		48 – 53 ans	4
		54 – 58 ans	8
<b>Années d'expérience en enseignement</b>			
		0 – 16 ans	1
		17 – 32 ans	11

### III.2.2. L'enquête

Van der Maren (1996) stipule que « Une des raisons de choisir une méthodologie qualitative tient au souhait de respecter l'humain, sa complexité, son intentionnalité, sa liberté » (p.9). Dans le même ordre d'idées, Babbie (2008) indique que l'enquête est la meilleure méthode dans la collecte de données originales afin de décrire une population assez large, qu'on ne peut observer directement, comme elle constitue un excellent moyen pour la mesure des attitudes, des intentions, des opinions, des préférences, des représentations et des orientations en sciences sociales. Pour notre part, Cette approche s'est avérée fructueuse, car les répondants ont offert des descriptions riches et des récits détaillés de leurs expériences en tant qu'enseignants. En fait, les enseignants devaient être libres d'identifier les caractéristiques sans que leur système de croyance soit influencé par les opinions d'autres intervenants (Delaney et al.2010) et de s'exprimer spontanément plutôt qu'à travers les choix prédéterminés. Selon Cohen et al 2000, une question ouverte permet de saisir l'authenticité, la richesse, la profondeur de la réponse, l'honnêteté et la franchise qui sont les caractéristiques des données qualitatives.

### III.3. Instrumentation

Pour la collecte des données, nous avons procédé par un questionnaire qualitatif comprenant deux parties l'une se rapporte aux données démographiques, l'autre concerne trois questions ouvertes. Nous avons opté pour la méthode du "papier" et "crayon", qui s'est révélée être un moyen efficace, économique et rapide malgré l'émergence d'autres moyens nouveaux, tels l'e-mail ou le téléphone (Handwerk, Carson et Blackwell, 2000 ; Kongsved et al. 2007). Les instructions ont été inscrites en haut de chaque feuille administrée aux participants. Ils ont été assurés de la confidentialité des données et des réponses qu'ils fournissent. Douze enseignants ont répondu aux trois questions suivantes :

1. Comment qualifiez-vous un enseignement efficace ?
2. A votre avis quelles sont les pratiques qui permettent un enseignement efficace ?
3. Quels sont à votre avis les objectifs visés par un enseignement efficace ?

En fait, les questions n°2 et 3 vise surtout à pousser les enquêtés à s'exprimer davantage sur les caractéristiques de l'enseignement efficace, une stratégie qui permet de mobiliser la réflexivité des enquêtés et obtenir des réponses suffisamment étoffées pour pouvoir analyser leur contenu.

### III.4. Procédure

L'administration du questionnaire aux enseignants, a été effectuée par le chef du département (ma directrice de thèse). Ils ont été sollicités lui rendre le questionnaire une fois qu'ils l'ont complété.

## IV. Résultats et discussion

### IV.1. Les caractéristiques de l'enseignement efficace

Les questions adressées aux enseignants nous ont permis d'aboutir à un ensemble de descripteurs de l'enseignement efficace. Vingt-trois expressions ont été soulevées des réponses des participants quant à l'enseignement efficace comme le montre de tableau ci-dessous

**Tableau 2** : les caractéristiques de l'enseignement efficace

<b>Les caractéristiques de l'enseignement efficace</b>
Transmission des connaissances de manière facilitant la compréhension
Respect des étudiants et leur traitement avec sympathie
Maitrise de la matière à enseigner
Encouragement des étudiants à participer aux discussions et à échanger leurs idées
Implication des étudiants dans le cours
Le cours est bien préparé et soigneusement expliqué
Intégration de support facilitant l'apprentissage
Soutien et aide des étudiants en difficulté par l'enseignant
Incitation des étudiants à être des explorateurs de connaissances / auto-apprentissage
Le contenu du cours est adapté au progrès de la recherche en la matière

Disponibilité de l'enseignant pour toute consultation estudiantine
Développement chez les étudiants du talent de réflexion et d'analyse
L'évaluation doit être cohérente avec le contenu enseigné
Initier les étudiants à la recherche
Motivation des étudiants et stimulation de leur intérêt
Le contenu du cours doit être cohérent avec le sujet du TP
L'enseignant incite les étudiants à s'engager sérieusement dans leurs études
Pratique de contrôles continus
Développement chez les étudiants de l'esprit critique et de synthèse
Bonne attitude (impression) l'enseignant envers ses étudiants
Intégration de la technologie favorisant l'amélioration de la qualité de l'enseignement
Variation de méthodes d'enseignement
Amélioration continue de la pratique pédagogique

En fait, ces descriptions exprimées par les enseignants vis à vis d'un enseignement efficace, présentent une similitude frappante avec les caractéristiques le plus souvent identifiées lors des recherches étudiant les perceptions quant aux qualités de l'enseignement efficace (McKeachie, 1969 ; Feldman 1976 ; Buskist, 2002).

#### IV.2. La catégorisation des caractéristiques

Les vingt-trois descriptions issues des réponses des enseignants quant à l'enseignement efficace ont été réparties en catégories comme affiché ci-dessous.

En fait, de nombreux chercheurs, qui se sont penchés sur la mise en évidence des caractéristiques de l'enseignant/enseignement efficace, ont procédé à leur regroupement en catégories ou thèmes (Martinazzi et Samples, 2000 ; Saafin, 2005 ; Baumann, 2007 ; Onwuegbuzie et al. 2007 ; Allan et al. 2009 ; Delaney et al.2010).

Ce regroupement des caractéristiques en catégories permettra, d'une part, d'accéder aux croyances des participants quant à leurs conceptions de l'enseignement et d'autre part, d'analyser leurs principales orientations. Car, la catégorisation permet de « *hisser l'analyse au niveau de la compréhension d'un comportement, d'un phénomène, d'un événement ou d'un élément d'un univers psychologique ou social* » (p.160, Paillé, 1994), ou comme nous le rappelle Valérie Méliani (2013), elle est sensée « *faire parler* » les données.

S'inspirant des méthodes suggérées par ces auteurs et du processus de catégorisation adopté dans la théorisation ancrée (Paillé, 1994), nous avons pu mettre en exergue quatre catégories regroupant chacune des caractéristiques de manière à signaler une idée plus large. Autrement dit, Chaque catégorie renvoie à un aspect de l'enseignement efficace à savoir :

✓ **L'organisation de l'enseignement** : les items recensés dans cette catégorie sont : *Maitrise de la matière à enseigner, Le contenu du cours est adapté au progrès de la recherche en la matière, L'évaluation doit être cohérente avec le contenu enseigné, Initier les étudiants à la recherche, Variation de méthodes d'enseignement, Amélioration continue de la pratique pédagogique. Le cours est bien préparé et soigneusement expliqué, Transmission des*

*connaissances de manière facilitant la compréhension, Le contenu du cours doit être cohérent avec le sujet du TP, Pratique de contrôles continus, Intégration de la technologie favorisant l'amélioration de la qualité de l'enseignement.*

Cette catégorie peut être assimilée à ce que Clark (1995) appelle « Composantes cognitives » ou même l'assimilé à la dimension « Planification et préparation », soulevée dans la définition proposée par Friesen et Kristjanson (2007), ainsi ce que Adams et Pierce (2008) ont nommé « l'enseignement » comme on peut aussi ajouter « qualité de l'enseignement » identifiée par Coe et al. (2014). Cette catégorie alloue une grande importance à l'organisation et la planification de la pratique enseignante pour ce qui a trait à l'évaluation, les contenus disciplinaires et les travaux pratiques à la recherche d'une meilleure cohérence.

D'après Adams et Pierce (2008), les enseignants efficaces se tiennent toujours au courant des développements et des nouveautés survenues dans leurs champs d'enseignement ou leurs disciplines et essaient d'intégrer ces connaissances aux contenus enseignés. Pour ce qui a trait à la pratique des contrôles continus, on suppose qu'une telle pratique profite à l'étudiant parce que ce dernier optera plus pour des apprentissages plus en profondeur.

✓ **Interaction enseignant-étudiant** : cette catégorie se rapporte aux caractéristiques suivantes *Respect des étudiants et leur traitement avec sympathie, Implication des étudiants dans le cours, Encouragement des étudiants à participer aux discussions et à échanger leurs idées, Motivation des étudiants et stimulation de leur intérêt, Disponibilité de l'enseignant pour toute consultation estudiantine, Soutien et aide des étudiants en difficulté par l'enseignant, Incitation des étudiants à être des explorateurs de connaissances / auto-apprentissage, Bonne attitude de l'enseignant envers ses étudiants.* Ces qualités illustrent d'autres telles « Climat de la classe » identifiée par Coe et al. (2014) et la catégorie « Un environnement propice à l'apprentissage » selon Allan et al. (2009). La relation interpersonnelle constitue l'une des composantes affectives de l'enseignement efficace d'après Clark (1995). Cette catégorie s'articule autour de la relation enseignant-étudiant, mais dans une vision qui préconise l'apport du soutien et de l'aide aux étudiants et le respect de leur diversité en compétence et en modes d'apprentissage. Cette dimension fait référence à une relation harmonieuse entre le staff académique et les étudiants. Une telle relation va au-delà de la relation contractuelle entre étudiant et enseignant.

✓ **Le soutien et l'aide à l'apprentissage** : on y trouve comme qualités *Intégration de support facilitant l'apprentissage, Développement chez les étudiants du talent de réflexion et d'analyse, L'enseignant incite les étudiants à s'engager sérieusement dans leurs études, Développement chez les étudiants de l'esprit critique et de synthèse.* Plusieurs dimensions illustrant ces qualités ont été soulevées par d'autres chercheurs telles « échafaudage de l'apprentissage » identifiée par Allan et al. (2009). Il s'agit d'une catégorie qui cible favoriser l'apprentissage chez les étudiants, tout en rendant assimilables les sujets et les concepts dont ils en éprouvent des difficultés de compréhension, ce qui contribuera à une facilitation d'« appréhensions » des connaissances présentées. Allan et al. (2009), dans un but de faciliter l'apprentissage, ont mis l'accent sur la présentation du plan du cours, ils estiment qu'il s'agit d'une pratique qui permet aux étudiants de savoir se situer par rapport à l'ensemble des étapes du cours, ainsi, les transitions entre deux parties subséquentes seront bien claires. Cette

dimension cible promouvoir des gains d'apprentissage chez les étudiants en fournissant des enseignements qui répondent à leurs besoins individuels grâce à un ajustement permanent des stratégies et des techniques d'enseignement et l'incorporation de moyens facilitant l'acquisition des savoirs.

Pour le constat ressortant de la catégorisation laisse penser que l'expérience professionnelle des enseignants impactent leur perception de l'enseignement efficace et par là même leur conception à propos ce concept. En fait, une lecture approfondie de ces catégories ci-dessus, nous offrent une idée sur la manière dont les enseignants comprennent et envisagent leurs pratiques d'enseignement et sur les conceptions sous-jacentes à ces pratiques. Autrement dit, les conceptions représentent le fondement de toute activité pédagogique (Samuelowicz et Bain, 1992). Pour Fox (1983), les conceptions détenues par les enseignants pourraient même influencer leurs attitudes envers leurs étudiants. On remarque que les enseignants mettent l'étudiant au centre de leur préoccupation. Ils montrent un grand intérêt à son apprentissage en conformité avec la conception dite « centrée sur l'apprenant » soulevée dans l'étude de Demougeot et Perret (2010) et la théorie niveau 1 selon la classification de Samuelowicz et Bain (1992), qui décrit l'enseignement comme soutien de l'apprentissage chez les étudiants. En fait, ils cherchent faire de leurs étudiants des auto-apprenants actifs et motivés, qui se posent des questions quant aux contenus à apprendre, en bref ils cherchent l'« *aider à apprendre* » selon l'expression de Romainville (2000). De ce fait, nous suggérons que pour les enseignants composant notre échantillon, détiennent une conception de l'enseignement efficace centrée sur l'étudiant et ses apprentissages.

## V. Conclusion

Ainsi, étant donné leur longue expérience en enseignement au supérieur, ces enseignants sont arrivés à développer des perceptions avancées quant à un enseignement efficace. Leurs descriptions de ce concept reflètent un ensemble de pratiques pédagogiques propices à l'épanouissement académique et social de l'étudiant. Ceci à travers l'offre de l'aide et du soutien, l'accompagnement pédagogique, l'encouragement et la motivation. En fait, nous pouvons reconnaître que ces enseignants s'efforcent à faciliter l'apprentissage et l'assimilation du contenu par l'étudiant ainsi que la construction de ses connaissances. Bref, leur conception de l'enseignement efficace qui vise faire de l'étudiant maître de ses apprentissages.

## References

- Adams C.M. & Pierce R.L. 2008. Characteristics of effective teaching. [www.bsu.edu/gradschool/media/pdf/chapiter12.pdf](http://www.bsu.edu/gradschool/media/pdf/chapiter12.pdf).
- Allan J, Clarke K et Jopling M. 2009. Effective teaching in higher education: perceptions of first year undergraduate students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 2009, 21 (3), 362-372.
- Babbie E. 2008. *The Practice of Social Research*, 4th ed. Belmont: Wadsworth Publishing Co.
- Baumann E.K. 2007. All Are Called: Personality and Effective Teaching. *CSE Volume 10 Number 3*, 10-11
- Becker D. M. 2010. Teaching Teachers About Teaching Students, 87 *Wash. U. L. Rev.* 1105. Available at: [http://openscholarship.wustl.edu/law\\_lawreview/vol87/iss5/4](http://openscholarship.wustl.edu/law_lawreview/vol87/iss5/4)

- Biggs J. et Tang C. 2007. *Teaching for Quality Learning at University* Third Edition. The Society for Research into Higher Education. Open University Press
- Brown G. et Atkins M. 2002. *Effective teaching in higher*, first published 1988 by Methuen & Co. Ltd., This edition published in the Taylor & Francis e-Library.
- Buskist W. 2002. *Effective teaching: perspectives and insights from division two's 2 and 4 year awardees*. *Teaching of psychology*, V29(3), 188-193
- Chickering A.W. et Gamson Z.F. 1987. *Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*, AAHE Bulletin, 3-7.
- Chism N.V.N. 2004. *Characteristics of effective teaching in higher education: Between definitional despair and certainty*. *Journal on Excellence in college teaching*, 15 (3), 5-36.
- Clark J. 1995. *Suggestions for Effective University Teaching*. Retrieved from <http://io.uwinnipeg.ca/~clark/acad/teach/effteach.html>
- Coe R., Aloisi C., Higgins S. et Major L.E. 2014. 'What makes great teaching? Review of the underpinning research.', Project Report. Sutton Trust, London.
- Cohen L., Manion L. et Morrison K. 2000. *Research methods in education* (5th ed.). London: Routledge Falmer.
- Davis B.G. 1993. *Tools for Teaching*, A Publication in The Jossey-Bass Higher and adult education series, Copyright © 1993 by jossey-Bass Inc., Publishers.
- Dall'Alba G. 1991. *Foreshadowing conceptions of teaching*. Dans B. Ross (Ed.). *Teaching for effective learning*. *Research and Development in Higher Education*. Vol. 13, 293-297). Sydney: Herdsa.
- Delaney J., Johnson A., Johnson T. et Treslan D. 2010. *Students' perceptions of effective teaching in higher education*. *The Morning Watch*, 37, Nos. 3-4. Available from [http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/laura\\_treslan\\_SPETHE\\_Paper.pdf](http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/laura_treslan_SPETHE_Paper.pdf)
- Demougeot-Lebel J. & Perret C. 2010. *Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université*. *Savoirs*, (23), 51-72.
- Devlin M. 2007. *Improving teaching in tertiary education: Institutional and individual influences*. Keynote address at Excellence in Education and Training Convention, Singapore Polytechnic, Singapore.
- Dunkin M. J. 1990. *The induction of academic staff to a university: processes and products'*, *Higher Education* 20, 47-66.
- Feldman K. A. 1976. *The superior college teacher from the student's views*. *Research on Higher Education*, 5, 243-288.
- Feldman K.A. 1997. *Identifying exemplary teachers and teaching: evidence from student ratings*. In R.P. Perry and J.C. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education: Research and practice* (pp.368-395). New York: Agathon Press Kane R., Sandretto S. &
- Fox, D. 1983. *Personal Theories of Teaching*. *Studies in Higher Education*, 8 (2), 151-163.
- Friesen E. et Kristjanson C. 2007. *A handbook Teaching at the University of Manitoba*. University Teaching Services. The University of Manitoba, 3rd ed
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). *The Impact of Training of University Teachers on Their Teaching Skills, Their Approach to Teaching and the Approach to Learning of Their Students*. *Active Learning in Higher Education*, 5, 87-100.
- Goe L., Bell C. et Little O. 2008. *Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: A Research Synthesis*; National Comprehensive Center for Teacher Quality *Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness—1 June*
- Guest G, Bunce A, Johnson L. 2006. *How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability*. *Field Methods*, 18(1), 59–82.

- Handwerk, Carson et Blackwell. 2000. On-Line Vs. Paper-And-Pencil Surveying of Students: A Case Study, 19p.; Paper presented at the Annual Forum of the Association for Institutional Research (40th, Cincinnati, OH, May 21-24,2000). ED 446512.
- Heath C. 2004. An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasizing reflective practice. *Higher Education*, 47(3), 283-310.
- Kane R., Sandretto S. & Heath C. 2004. An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasizing reflective practice. *Higher Education*, 47(3), 283-310.
- Kember D. 1997. "A Reconceptualization of the research into university academic's conceptions of teaching". *Learning and Instruction*, 7 (3), 255-275.
- Kember, D. & Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469-490.
- Khandelwal K.A. 2009. Effective Teaching Behaviors in the College Classroom: A Critical Incident Technique from Students' Perspective *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 21(3): 299-309 <http://www.isetl.org/ijtlhe/> ISSN 1812-9129.
- Kongsved S.M., Basnov M., Holm-Christensen K., et Hjollund N.H. 2007. Response Rate and Completeness of Questionnaires: A Randomized Study of Internet Versus Paper-and-Pencil Versions, *Journal of Medical Internet Research*. 2007 Jul-Sep; 9(3): e25.
- Kugel P. 1993. "How Professors Develop as Teachers". *Studies in Higher Education*, 18 (3). 313-328.
- Loiola F.A. & Tardif M. 2001. Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(2), 305-326.
- Martinazzi R. et Samples J. 2000. Characteristics and traits of effective professor. IEEE October 18 - 21, 2000 Kansas City, MO 30th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference F3F-8
- Marsh H.W. 1981. The use of path analysis to estimate teacher and course effects in student ratings of instructional effectiveness. *Applied Psychological Measurement*, Vol 6, Issue 1, 47-60.
- Marsh H.W. & Roche L.A. 2000. Effects of grading leniency and low workloads on students' evaluations of teaching: Popular myth, bias, validity, or innocent bystanders? *Journal of Educational Psychology*, 92, 202-228.
- Mckeachie W. J. 1969. Student Ratings of Faculty. *AAUP Bulletin*, 55, (4), 439-444.
- Méliani V. 2013. Choisir l'analyse par théorisation ancrée : illustration des apports et des limites de la méthode. *RECHERCHES QUALITATIVES – Hors-Série – N°15*, 435-452.
- Menges R.J. & Rando W.C. 1989. What are your assumptions? Improving instruction by examining theories. *College Teaching*, Vol. 37, No. 2, 54-60.
- Onwuegbuzie A. J. et Leech N. L. 2007. Sampling Designs in Qualitative Research: Making the Sampling Process More Public, the *Qualitative Report*, 12 (2), 238-254. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR12-2/onwuegbuzie1.pdf>.
- Onwuegbuzie A.J., Witcher A.E., Collins K.M., Filer J.D., Wiedmaier C.D. et Moore C.W. (2007). Students' perceptions of characteristics of effective college teachers: A Validity study of a teaching evaluation form using a mixed-method analysis. *American Educational Research Journal*, 44(1), 113-160.
- Paillé P. 1994. « L'analyse par théorisation ancrée ». *Cahiers de recherche sociologique*, n° 23, 147-181.
- Patrick J. et Smart R. 1998. An empirical evaluation of teacher effectiveness: The emergence of three critical factors. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(2), 165-178.
- Polk J.A. 2006. Traits of Effective Teachers. *Arts Education Policy Review*, 107(4), 23-29.
- Postareff L., & Lindblom=Ylänne S. 2008. Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18(2), 109-120.
- Ramsden P. (2002). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). London: Routledge.

- Ramsden P. 1991. A performance indicator of teaching quality in higher education: The course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129-150.
- Romainville M. 2000. *L'échec dans l'université de masse*. Paris: Harmattan.
- Rosenshine B. 2012. *Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know*. American educator SPRING 2012.
- Saafin S.M. 2005. An investigation into Arab students' perceptions of effective EFL teachers at university level. Thèse de doctorat, Université d'Exeter, UK.
- Samuelowicz K. & Bain J. D. 1992. Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24, 93–112.
- Säljö R. 1979. 'Learning about learning', *Higher Education* 8 (4), 443-451.
- Säljö R. 1981. Learning approach and outcome: Some empirical observations: *Instructional Science*, Vol. 10, No. 1 (APRIL 1981), pp. 47-65. Published by: Springer table URL: <http://www.jstor.org/stable/23368266>. Accessed: 26/12/2014 10:21
- Saroyan A., Amendsyn C., Macapline L., Weston C., Winer L. et Gandell T. 2006. Un modèle de développement pédagogique pour l'enseignement universitaire, in Colet N. R. & Romainville M. 2006. *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Stronge J.H. et Hindman J.L. 2003. Hiring the Best Teachers, *Educational Leadership*, 60 (8), 48-52.
- Trigwell K & Prosser M. 2004. Development and use of the Approaches to Teaching Inventory, *Educational Psychology Review*, 16, No. 4, 409–424.
- Trigwell K., Prosser M. et Taylor P. 1994. 'Qualitative differences in approaches to teaching first year university science', *Higher Education* V.27, No. 1, 75-84.
- Tuckman B. W. 1995. Assessing effective teaching. *Peabody Journal of Education*, 70(2), 127-138.
- Van der Maren J. 1996. La recherche qualitative peut-elle être rigoureuse ? *Cahier de recherche n° 96*, Novembre, 11-11.
- Van Driel J. H., Verloop N., Inge van Werven H., & Dekkers H. 1997. Teachers' craft knowledge and curriculum innovation in higher engineering education. *Higher Education*, 34(1), 105-122.
- Yates G. 2005. How obvious: Personal reflections on the database of educational psychological and effective teaching research. *Educational Psychology*, 25(6), 681-700.
- Young S., & Shaw D.G. 1999. Profile of effective college and university teachers. *Journal of Higher Education*, 70(6), 670–686.