

Animation Éducation



Enseignement à distance et niveaux d'engagement des élèves | André Tricot, enseignant-chercheur à l'université Paul-Valéry Montpellier 3

Paru en page(s) : 26-27
dans le No 277-278 d'A&E





Enseignement à distance et niveaux d'engagement des élèves

Se référant aux écrits de Chi et Wylie⁽¹⁾ (2014), l'enseignant chercheur André Tricot montre que, plus que le présentiel, l'enseignement à distance nécessite planification, prévision, explicitation précise des consignes et prise en compte des quatre niveaux d'engagement des élèves dans les activités : passif, actif, constructif, interactif. Explications.

La littérature empirique sur l'enseignement à distance est pléthorique. Elle montre que celui-ci est efficace quand on ne peut pas faire autrement. En revanche, quand elle est comparée avec la présence, la distance en enseignement pose plusieurs difficultés majeures. L'une d'elles réside dans la nécessité de tout planifier, de prévoir très précisément et d'explicitier ce que les élèves auront à faire, les difficultés qu'ils pourront rencontrer, le temps nécessaire à chaque activité, la régulation des apprentissages, etc.

Planifier ses consignes en fonction des niveaux d'engagement des élèves

De nombreux aspects de l'enseignement, qui sont gérés « en direct » par les professeurs dans leur classe, doivent être définis à l'avance quand on passe à distance. Par exemple, en classe, une simple tâche de lecture-compréhension d'un texte est accompagnée de consignes comme « prenez le temps de lire », « réfléchissez à ce que vous

avez compris », « prenez quelques minutes de plus », « concentrez-vous », etc. Ces consignes, leur contenu et leur nombre, dépendent de ce que font les élèves : l'engagement des élèves dans l'activité de lecture-compréhension est non seulement défini mais régulé en direct par les professeurs. À distance, ces consignes sont donc planifiées. Dans une conférence sur l'enseignement à distance en 2012, la chercheuse et formatrice d'enseignants Micheline Chi⁽²⁾ rappelait cela : on ne peut pas simplement « donner un texte à lire ». Cette intervention a été reprise sous la forme d'un article par Chi et Wylie (2014). Ces auteures ont proposé de distinguer les tâches scolaires et les niveaux d'engagement des apprenants dans la tâche. Elles définissent quatre de ces niveaux :

PASSIF : lorsque les élèves sont focalisés sur les explications qu'ils reçoivent, qu'ils leur accordent de l'attention. Ils ne font rien d'autre qu'être attentifs.

ACTIF : lorsque les élèves manipulent sélectivement et physiquement les supports d'apprentissage. Ils vont par exemple écrire sous la dictée, répéter, examiner un objet en le faisant bouger, en le manipulant. S'il s'agit d'une vidéo ou d'un fichier son, ils vont faire des pauses, des retours en arrière, des avances rapides. La littérature empirique dans le domaine montre que, très majoritairement, l'engagement actif permet un meilleur apprentissage que l'engagement passif.

CONSTRUCTIF : lorsque les élèves génèrent des informations, des idées, des hypothèses, au-delà de ce qui leur a été présenté. L'engagement au niveau constructif est ainsi « génératif », dans le sens où les élèves génèrent des connaissances. Les élèves comprennent plus que ce qu'on leur explique, par exemple. Ce sont eux qui doivent expliquer la phrase d'un texte, tirer des conclusions qui ne sont pas explicitement énoncées, en justifiant leur démarche. Si l'explication de l'élève est littérale, si elle ne va pas au-delà du sens explicite du texte, si l'élève ne fait que répéter ou paraphraser, alors il n'est pas au niveau constructif. De nombreuses consignes favorisent l'engagement constructif (voir le travail de Fiorella et Mayer⁽³⁾ à ce sujet), comme « résumer » (réaliser un résumé oral ou écrit de ce que l'on est en train d'essayer de comprendre, comme une explication, un texte, un document multimédia, voire synthétiser, mettre en relation deux documents, etc.), « cartographier » (réaliser une carte conceptuelle, une carte mentale, une matrice, *i.e.* représenter ce que l'on est en train d'essayer de comprendre comme un



ensemble de nœuds représentant les concepts centraux, reliés entre eux par des liens signifiants), « *dessiner, schématiser* » (réaliser un dessin qui décrit, représente, illustre ce que l'on est en train d'essayer de comprendre), « *s'auto-évaluer* » (répondre à des questions d'évaluation voire créer pour soi-même une évaluation qui met en œuvre la connaissance apprise), « *s'auto-expliquer* » (produire une explication écrite ou orale de ce que l'on est en train d'étudier).

Autre exemple : l'étude de problèmes résolus est plus efficace que la résolution de problème en début d'apprentissage. Mais l'étude de problèmes résolus peut susciter très peu d'engagement de la part des élèves. Une consigne de type « *étudiez la solution puis expliquez-la avec vos propres mots* » augmente l'engagement des élèves et l'efficacité de l'étude de problèmes résolus. La littérature empirique dans le domaine montre que, très majoritairement, l'engagement constructif permet un meilleur apprentissage que l'engagement actif.

INTERACTIF : lorsque deux élèves (ou plus) collaborent à travers un dialogue à une coconstruction. L'engagement interactif implique que les contributions des élèves du groupe soient principalement constructives, et que la parole soit équitablement distribuée. L'élève peut interagir avec un autre élève, mais aussi avec un enseignant ou un parent, et le faire directement ou par le biais d'un ordinateur. Si les personnes n'interagissent que d'une manière physique ou motrice, sans discours, par exemple deux élèves qui copient le texte

d'un troisième ou la solution d'un problème à résoudre, alors ils interagissent de manière active et non de manière constructive. Selon cette approche, apprendre en groupe n'est donc pas une tâche, mais une façon de s'engager dans la tâche. Quand une tâche est complexe, le travail en groupe est plus efficace que le travail individuel. Quand la tâche est simple, le travail individuel est plus efficace. Autrement dit, chaque tâche peut être réalisée en groupe si et seulement si c'est nécessaire, c'est-à-dire si le même apprentissage est trop exigeant quand il est réalisé seul. Dans les autres cas, le travail en groupe impose une exigence inutile⁽³⁾.

Choisir un niveau d'engagement « nécessaire et suffisant »

À partir d'une analyse de la littérature empirique, Chi et Wylie montrent que chaque fois que tout est comparable (même connaissance à apprendre, même tâche, mêmes apprenants), alors il est possible de classer l'efficacité des niveaux d'engagement : passif < actif < génératif < interactif. Ainsi, une même tâche, comme « *lire un texte* », peut être réalisée de manière plus ou moins engageante : simplement lire, lire à haute voix < souligner, surligner, résumer avec des copier-coller < fabriquer des tableaux, des schémas, résumer avec ses propres mots < élaborer un résumé commun, mettre en discussion les schémas de chacun. Cette plus grande efficacité et ce plus grand engagement dans la tâche s'accompagnent d'une plus grande exigence : la tâche est plus longue à réaliser, elle est moins à la portée des élèves ayant le moins

de connaissances, elle nécessite plus d'accompagnement. Il faudrait donc définir la tâche et l'engagement dans la tâche en choisissant un niveau d'engagement « nécessaire et suffisant » : inutile d'augmenter le niveau d'engagement si ce n'est pas nécessaire.

Ce dernier point semble particulièrement important dans l'enseignement à distance. Interagir en groupe à distance est particulièrement exigeant. Si l'apprentissage visé est réalisable avec un engagement « constructif », le travail en groupe à distance (engagement « interactif ») ne fera que détériorer l'apprentissage.

André Tricot

Enseignant-chercheur à l'université
Paul-Valéry Montpellier 3
Laboratoire Epsilon - Dynamique
des capacités humaines et des
conduites de santé

1. « The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes », M. T. Chi et R. Wylie, *Educational psychologist*, 49(4), 219-243, 2014. Une présentation en français de l'article de Chi et Wylie : <https://www.louvainlearninglab.blog/apprentissage-actif-engagement-cognitif-icap-michelene-chi/>
2. *Approaches to enhancing online learning*, M. T. Chi, UW MSR Summer Institute, Crowdsourcing Personalized Online Education, Cle Elum, Washington, July 18-20, 2012. https://www.cs.washington.edu/mssi/2012/chi_crowdsourcing.pdf
3. *Learning as a generative activity*, L. Fiorella et R. E. Mayer, Cambridge University Press, 2015.
4. Kirschner, Sweller, Kirschner et Zambrano (2018) ont publié une revue de la littérature sur les apprentissages collaboratifs qui recense les facteurs pouvant avoir un effet sur la charge cognitive et, conséquemment, sur la qualité de l'apprentissage réalisé : « From cognitive load theory to collaborative cognitive load theory », P. A. Kirschner, J. Sweller, F. Kirschner et J. Zambrano, *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 13(2), 213-233, 2018.