

***Réflexion sur l'enseignement en général
et celui des langues étrangères en
particulier***

BOUHADIBA Farouk

(Université d'Oran)

ADJAL Amar

(ENSET d'Oran)

Si l'on était appelé à demander à un généraliste¹ quelle serait sa définition de l'enseignement en général, ce dernier répondra tout au plus que cela relève d'un domaine trop éparse et éclaté où plusieurs disciplines se sont jointes à la linguistique et qu'il serait peut être utile de demander à un spécialiste. Le spécialiste des langues étrangères nous donnera alors «sa» définition de la Didactique des Langues Etrangères (DLE) tout en focalisant soit sur le plan méthodologique de l'enseignement ((psychologie, (psycho)pédagogie, technologie de l'éducation, pragmatique, iconologie, etc.) soit sur le plan linguistique (phonétique, grammaire, sémantique, lexicologie et autres niveaux d'analyse linguistique).

Cette petite question illustre bien, à notre sens, la complexité dans la recherche d'un consensus portant sur « *quoi enseigner-apprendre, à qui, pourquoi et comment*

¹. Généraliste dans le sens de Henri-Besse et Robert Galisson (1980 : 9), c'est-à-dire celui qui s'intéresse à la question de la manière et la matière de l'enseignement-apprentissage.

enseigner-apprendre ». Ces questionnements font en fait partie du lot quotidien du praticien qui doit faire face et gérer à lui seul une réalité en classe qui a peut-être peu ou pas de relation avec les théories et les méthodes d'enseignement qui lui sont proposées par le généraliste ou le spécialiste. Il représente en quelque sorte, avec l'élève, la clé de voûte à toute réponse à notre question, mais il demeure « écarté » de toute prise de décision aux niveaux théorique et didactique, politique, pédagogique, etc. Il n'en demeure pas moins que nous savons mieux de nos jours ce que constituent un enseignement et un apprentissage efficaces. Par exemple, les connaissances dans le domaine de la psychologie du développement et de l'apprentissage des enfants sont plus avancées et permettent une évaluation intelligente et informée du contexte de la prise de décision pédagogique. De plus, une meilleure connaissance des styles d'enseignement et d'apprentissage permet de mieux apprécier la façon la plus appropriée de répondre aux besoins individuels des apprenants (profil du public, objectifs visés, moyen disponibles, politique d'enseignement, idéologie, etc.).

Depuis l'avènement de l'enseignement-apprentissage centré sur l'apprenant, les éducateurs réalisent de plus en plus que l'apprentissage est un processus interactif et que les apprenants ont besoin de participer activement à des tâches réalisables, utiles, pertinentes et stimulantes. Ceci afin de répondre aux défis que leur pose le programme d'apprentissage.

Les éducateurs ont également, et surtout, réalisé que pour être efficace l'enseignement doit mettre l'apprenant au centre des décisions qui sont prises non seulement sur

le programme proprement dit mais également sur le «processus» par lequel il est livré. Dans ce contexte, on reconnaît le besoin de rapports positifs entre enseignant et apprenant.

En réalité, ce n'est qu'après que l'enseignant ait enseigné un programme destiné aux apprenants que l'on peut juger de la réussite ou de l'échec du programme en question et de son implémentation. Dans ce sens, l'enseignant devient un facilitateur grâce auquel les éléments d'un savoir trouvent leur expression. Mais ceci reste toujours tributaire de *forces centripètes* et *centrifuges*² face auxquelles se trouve ce dernier dans l'exercice de sa tâche.

1. Les bases d'un raffinement de la pratique de l'enseignement

Il est possible de définir et de décrire un enseignement efficace. Il serait ainsi possible d'améliorer la pratique de l'enseignement par le biais de programmes de perfectionnement professionnel qui pousseraient les enseignants à la réflexion plutôt que de les « cloîtrer » dans une salle de classe où ils sont « *rivés à une tâche que l'institution leur impose, alors que les théoriciens, chercheurs en chambre par bon plaisir, décident eux-mêmes du lieu, de la destination, de l'urgence des travaux à en-*

² . Cf. Henri-Besse et Robert Galisson (1980 : 17ff). Centripètes, dans le sens de forces conservatrices refusant tout changement dans le système éducatif et par ricochet dans l'enseignement, dans l'édition de nouveaux manuels scolaires et dans les institutions scolaires en général. Centrifuges, dans le sens de forces représentant des évolutions pratiques résultant des recherches théoriques et méthodologiques pouvant améliorer l'enseignement-apprentissage.

treprendre... » une situation qui donne souvent lieu à « d'indiscutables dangers de rupture [qui] guettent la discipline dont ils relèvent, les uns et les autres » (Ibid, p.24).

La pédagogie ou enseignement désigne les décisions éclairées aux programmes d'études que prennent délibérément les enseignants pour enrichir l'apprentissage de leurs apprenants. Une pédagogie efficace est un processus interactif conçu pour répondre aux besoins et aux styles d'apprentissage de l'apprenant par le biais de toute une variété de pratiques pédagogiques.

2. Principes de base d'une pédagogie efficace

Des concepts tels qu'éducation, pédagogie, didactique, enseignement etc., qui sont généralement d'origine américaine, sont parfois utilisés de façon interchangeable et risquent de prêter à confusion. Il serait peut-être utile de circonscrire ce que l'on entend par pédagogie en empruntant la définition de Gauthier³ qui s'appuie sur Altet (1994) pour clarifier la distinction entre pédagogie et didactique. *« En choisissant la classe comme cadre d'analyse, l'objet d'étude est la relation enseignement apprentissage. L'étude de cette relation peut alors se faire à partir de deux points de vue différents mais complémentaires, soit celui de l'enseignant, soit celui de l'élève. Selon que l'accent sera mis sur l'une ou l'autre perspective on parlera alors de « pédagogie » ou de « didactique ».*

³ . Gauthier Clermont (Éd.), (1997 : 94)

Une pédagogie efficace est guidée par des approches pédagogiques générales et des pratiques de l'enseignement précises. Nous citeront par exemple des principes tels que :

- *Une pédagogie efficace est plurielle.*

La pratique de l'enseignement ne doit pas être entravée par l'idée qu'il n'existe qu'une seule façon de bien faire les choses. Il faut au contraire inviter l'enseignant à élargir son répertoire d'approches pédagogiques en prenant des risques dans un environnement qui l'encourage.

- *Une pédagogie efficace est directement liée au succès de l'expérience d'apprentissage.*

On peut parler de pédagogie efficace lorsque l'enseignant parvient à combiner l'élaboration d'un programme adéquat avec un enseignement approprié, pour une expérience d'apprentissage fructueuse. Il est essentiel qu'il y ait réciprocité entre l'enseignant et ses apprenants. Cela signifie que l'apprenant doit être perçu comme un participant actif de la démarche d'enseignement et d'apprentissage.

- *Une pédagogie efficace est la pratique professionnelle responsabilisée en action.*

Elle encourage les enseignants à faire preuve d'initiative dans leur façon d'enseigner pour mieux répondre aux besoins des apprenants, et à appliquer des principes élémentaires dans l'exercice de leur tâche tels que la simplicité, la flexibilité et l'adaptabilité.

- *Une pédagogie efficace intègre les composantes psychosociales.*

Lorsqu'ils prennent des décisions pédagogiques, les enseignants doivent tenir compte du contenu, des perspectives et de la démarche précisés dans le programme d'études pour un domaine d'étude obligatoire ou un cours choisi, et dans les apprentissages essentiels appropriés. Ils doivent également prendre des décisions au sujet de l'adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins des apprenants.

- *Une pédagogie efficace est générative et dynamique.*

Des variables en perpétuelle évolution ont une incidence sur les décisions pédagogiques. Les enseignants sont encouragés à élargir leur répertoire d'approches pédagogiques en tenant compte des fondements de la recherche, de toutes les connaissances pratiques et théories actuelles et du rôle actif que joue l'apprenant dans son apprentissage.

- *Une pédagogie efficace reconnaît que l'enseignement est un art aussi bien qu'une science.*

Un enseignement réussi est celui qui réalise le mieux l'équilibre entre l'art (qui a prédominé dans le passé) et la science de l'enseignement.

- *Une pédagogie efficace reconnaît une compréhension globale du cycle pédagogique.*

Le cycle pédagogique consiste à évaluer les besoins, les intérêts et les points forts des apprenants par le biais d'observations et de consultations. Les enseignants sont

alors en mesure de déterminer les approches pédagogiques qui conviennent, de dispenser leur enseignement d'une manière qui correspond aux aptitudes et aux styles d'apprentissage des apprenants et d'évaluer la croissance et le niveau de compréhension des apprenants. Le cycle se termine par une autoréflexion des enseignants et par d'autres consultations entre enseignants et apprenants.

- Une pédagogie efficace s'exprime le mieux quand les éducateurs collaborent entre eux pour élaborer, implanter et perfectionner leurs pratiques de l'enseignement.

On peut améliorer sa façon d'enseigner en prêtant une attention systématique et soutenue à son propre perfectionnement professionnel. Les enseignants peuvent perfectionner leurs pratiques de l'enseignement en participant à des programmes de perfectionnement professionnel ou en travaillant avec des collègues et des responsables de l'encadrement au niveau de l'Institution.

3. Visions différentielles de l'enseignement

L'enseignement est un métier aussi bien qu'un art. En tant que métier, la fonction d'enseignant a une longue histoire qui remonte à la Grèce ancienne, voire même à l'Antiquité. Malgré cela, il existe toujours des lacunes et des zones d'ombre concernant les attitudes et les relations qui pourraient exister entre les différents phénomènes socio-éducatifs et psychologiques qui se manifestent dans l'enseignement. Les actions et attitudes de l'enseignant sur l'apprenant, par exemple, constituent un facteur de taille sur l'apprentissage des élèves et demeurent très peu étudiées. De même, l'on pourrait se pencher sur l'impact cognitif et socio-constructif de l'enseignant

sur l'apprenant. Il s'agirait aussi de se demander que faut-il savoir pour pouvoir enseigner ?

Le débat sur le métier d'enseignant a toujours nécessité des polémiques, souvent houleuses, non seulement de la part des praticiens et gens du terrain mais aussi de la part de parents d'élèves. Gauthier (1997 : 13ff) résume bien la situation sur cette question du « *que doit-on savoir pour pouvoir enseigner* » en relevant quelques idées reçues telles que :

- *La connaissance de la matière suffit.*

Il est clair de nos jours que la simple connaissance du sujet ne suffit pas pour prétendre pouvoir l'enseigner. Un expert-comptable a certainement la ou les compétences requises pour expertiser des comptes et rédiger un rapport circonstancié dans le cadre de sa fonction d'expert-comptable. Il trouverait sans doute des difficultés à transmettre son savoir et son expertise au sein d'une classe.

- *Le talent suffit.*

Certes, tout métier nécessite du talent chez celui qui l'exerce pour réussir dans son métier. Il n'en demeure pas moins que sans connaissances dans un domaine précis du savoir, nul ne pourrait prétendre à une compétence lui permettant de dispenser et de transmettre un savoir donné.

- *Le gros bon sens suffit.*

Les enseignants s'interrogent souvent, voire même se plaignent, du fait que ce qui donne de très bons résultats chez certains élèves échoue lamentablement avec d'autres ? Autrement dit, comment se fait-il qu'une technique qui ennuie mortellement un apprenant en inspire un

autre ? N'entend-t-on pas souvent parler dans de tels cas que c'est une question de bon sens en pédagogie tout en sachant que le sens est pluriel ?

- *Le senti suffit.*

Difficile à soutenir, cette idée reçue qui trouve sa source en psychologie humaniste risque fort de nuire à l'enseignant qui ferait beaucoup plus confiance à son intuition qu'à la réalité de la classe pour affronter une situation d'enseignement donnée.

- *L'expérience suffit.*

Il est souvent dit que l'on apprend à enseigner dans le tas (« trial and error » comme disent les Anglais) et que les vieux maîtres transmettent le même savoir avec beaucoup plus de technicité et réussissent mieux qu'un enseignant peu expérimenté. Cependant, même si l'expérience occupe une place de choix, elle ne peut constituer à elle seule la clé du savoir de l'enseignant. Un enseignant nouveau avec des connaissances riches et variées peut dispenser un meilleur enseignement qu'un enseignant « chevronné » avec un savoir traditionnel et limité.

- *La culture suffit.*

Ne dit-on pas qu'un enseignant « cultivé » qui dispose de compétences transversales et de savoirs diversifiés est capable d'enseigner « mieux » que celui qui ne dispose que d'un savoir dans la matière qu'il enseigne ? Cette idée, même si elle s'appliquerait à certain cas, ne peut être généralisée au métier d'enseignant.

Ces idées préconçues peuvent être ajoutées ad libitum. Il est difficile de trouver des réponses définitives à des questions de ce genre car elles vont au-delà de la simple technique et touchent peut être plus à l'art

d'enseigner et à l'activité humaine en général. Même si l'art d'enseigner est beaucoup plus insaisissable que la science de l'enseignement, il existe certains éléments que les éducateurs sont capables de saisir et de décrire. Les enseignants peuvent discuter de ces éléments en termes de stratégies d'enseignement et d'apprentissages qui réussissent dans la pratique et les étudier chaque jour au cours de leur enseignement. C'est par cette discussion et cette introspection que l'enseignement peut s'améliorer.

Un enseignement efficace doit combiner l'art et la science de l'enseignement. Malheureusement, trop d'éducateurs à qui l'on demande en quoi consiste cet art auréolé de mystère deviennent introspectifs. D'autres se servent de la complexité de ce qui constitue un « bon enseignement » comme excuse pour éviter d'en parler en public.

Certains éducateurs interprètent mal ce mystère. Ils l'imaginent parfois comme une «boîte noire», comme quelque chose d'opaque et d'impénétrable qu'ils doivent soit éviter, soit manipuler avec force pour défoncer cette boîte et vider son contenu. Ce serait dans le premier cas de figure ce type d'enseignants introvertis qui préfèrent dispenser des connaissances dans la matière qu'ils enseignent et procéder à une évaluation sommative pour juger des résultats de leur enseignement et de l'apprentissage. Ceci, sur la base de notes attribuées aux apprenants sans pour autant penser aux méthodes et approches didactiques qui pourraient améliorer leur enseignement et par voie de fait l'apprentissage. Ils représentent dans ce sens les «*forces centripètes*» citées plus haut. Il s'agirait, dans le deuxième cas, de cette catégorie d'enseignants extro-

vertis qui remettent constamment en cause leur « façon » d'enseigner, qui se rapprochent beaucoup plus de leur apprenants, qui s'interrogent sur le fait que ce qui « marche » dans une classe ou chez un groupe d'élèves « grince » ou « coince » dans une autre classe ou chez un autre groupe d'élèves. Ils s'intéressent aux nouvelles méthodes et approches didactiques, sont motivés et motivants, procèdent à une évaluation formative et formatrice et ils représentent dans ce sens les «*forces centrifuges*» cité supra.

Les bons enseignants doivent réfléchir au mystère de ce qui constitue un bon enseignement jusqu'à ce que celui-ci fasse partie d'eux-mêmes. Au fur et à mesure qu'ils l'explorent, seuls ou avec d'autres, le secret et l'énergie du mystère commencent à les pénétrer et à animer leur travail. Ils découvrent et développent alors des méthodes d'enseignement qui émergent de leur propre intégrité.

Certains considèrent l'enseignement comme une science appliquée et souscrivent à l'idée que l'enquête scientifique dans l'enseignement peut fournir des «méthodes empiriques» mais pas des règles. Ils soutiennent qu'aucune science de l'enseignement ne peut être normative au point que l'enseignement devienne une routine et que la dynamique de la classe exige de l'enseignant qu'il sache déceler les nuances subtiles et qu'il y réponde de manière inventive.

D'autres avancent l'idée qu'il y a une base scientifique à l'art d'enseigner. Ils considèrent l'enseignement comme un art utile et pratique qu'il faut reconnaître comme une démarche qui fait appel à la bonne intuition, à la créativité, à l'improvisation et à la force

d'expression. On peut citer l'exemple suivant : lorsqu'un chimiste se sert des connaissances existantes, il fait de la science, mais dès lors qu'il fait de la recherche, un élément artistique se glisse dans son activité. Cette analogie est résumable en ces termes : en médecine et en génie où la base scientifique est incontestable, les éléments artistiques abondent également. Dans l'enseignement où les éléments artistiques sont incontestables, on peut aussi développer une base scientifique.

Pour d'autres, la gestion est un art de la scène. C'est pourquoi les dirigeants efficaces, et par voie de conséquence les enseignants efficaces, doivent systématiquement présenter les caractéristiques de l'artiste en scène. Ils précisent qu'un artiste :

- souhaite que sa prestation soit de bonne qualité tout en ayant une idée sur cette qualité;
- fait table rase à chaque nouvelle prestation;
- travaille sans cesse pour améliorer son sens de l'à-propos et varier sa prestation;
- considère comme très importante la mise en contexte de ce qu'il présente;
- considère que la force d'expression est aussi importante que la technique;
- essaie d'atteindre et de toucher son auditoire.

Ils suggèrent qu'il existe plusieurs domaines où l'enseignant démontre par ses faits et gestes que l'enseignement est un art, tels que :

- *la communication* : l'enseignant est capable d'instituer et de maintenir une multitude d'interactions personnelles avec les apprenants;

- *la perception* : l'enseignant est capable de noter les attitudes, les motivations et les croyances de ses apprenants et d'adapter son enseignement en conséquence;

- *la coopération* : l'enseignant est capable d'établir une relation de coopération avec ses apprenants;

- *le sens du travail bien fait* : l'enseignant est capable d'éprouver une certaine fierté d'avoir réussi une tâche difficile.

Ces quelques éléments de réflexion montrent bien qu'une pédagogie efficace relève à la fois de la science et de l'art. Cela confirme la notion que les enseignants sont ceux qui prennent les décisions pédagogiques et qu'ils ont donc besoin de toute une gamme d'approches pédagogiques parmi lesquelles ils peuvent faire un choix lorsqu'ils prennent des décisions avisées ; pourvu bien sûr que ces approches et méthodes ne soient pas contradictoires et qu'elles se complètent. Il est souvent dit qu'un « bon » enseignant devrait avoir une approche éclectique. C'est en discutant des raisons de leurs succès et de leurs échecs que les enseignants peuvent améliorer leur enseignement. C'est uniquement par cette autoréflexion et par ce discours professionnel qu'ils peuvent saisir l'essence de ce qui constitue un bon enseignement.

4. Optimisation des apprentissages

Les enseignants doivent se percevoir comme ceux qui prennent les décisions pédagogiques adéquates et appropriées par rapport aux exigences et à la situation de leur classe. Ils doivent posséder une base de connaissances et d'expériences sur l'enseignement, un répertoire de pratiques d'enseignement et des capacités de réflexion et de

résolution de problèmes.

Grâce aux recherches menées dans le domaine de l'efficacité de l'enseignement et de l'école, les éducateurs disposent désormais de données utiles. Si ces recherches peuvent fournir «des méthodes empiriques», elles comportent également des indices sur les autres paramètres de l'enseignement, à savoir l'apprenant et la tâche pédagogique.

Pour qu'il y ait optimisation de l'apprentissage, l'enseignant est appelé à :

- être bienveillant et enthousiaste ;
- bien être dans son sujet et la façon de l'enseigner ;
- avoir un feedback de la part de ses apprenants ;
- comprendre et saisir les liens qui existent entre l'enseignant, l'apprenant et la tâche pédagogique;
- faire part aux apprenants d'une rétroaction constructive et cohérente.

L'apprenant est appelé à :

- être motivé et vouloir apprendre le sujet à étudier;
- saisir la pertinence et la portée du sujet à étudier ;
- prendre part aux décisions relatives à son apprentissage;
- se sentir motivé et intentionné;
- comprendre les rapports entre l'approche pédagogique et l'expérience d'apprentissage.

La tâche pédagogique doit :

- être spécifique et de dimension raisonnable ;
- être réalisable compte tenu des capacités et des inté-

- rêts de l'apprenant ;
- faire participer l'apprenant activement en faisant appel à son sens critique et son esprit d'analyse;
 - poser un défi à l'apprenant et lui sembler pertinente.

L'enseignant peut obtenir de meilleurs résultats et avoir moins de problèmes de discipline s'il choisit des méthodes d'enseignement qui tiennent compte de la variété des styles d'apprentissage. Néanmoins et en dépit des résultats des recherches ayant un lien direct avec les approches, les styles d'apprentissages et d'enseignement, les enseignants ont tendance à enseigner de la façon dont on leur a enseigné ou selon leurs propres préférences. La plupart d'entre eux reconnaissent qu'il leur faut se familiariser avec les divers styles d'apprentissages de leurs apprenants. Selon certains, l'enseignant doit maîtriser et utiliser délibérément toute une gamme d'approches pédagogiques. Ils ajoutent que les enseignants n'ont pas toujours besoin de tenir compte des préférences de leurs apprenants qui doivent être exposés à toute une variété de styles.

Les enseignants doivent donc reconnaître l'interaction des styles d'enseignement, des stratégies d'enseignement et des styles d'apprentissage. Ils doivent se percevoir comme preneurs de décisions pédagogiques et partenaires, aux côtés de leurs apprenants, dans l'expérience d'enseignement et d'apprentissage.

5. L'autonomie des apprenants

L'éducation doit former des apprenants autonomes.

L'expression « apprendre à apprendre » n'a jamais

été aussi importante que de nos jours. Les statistiques nous apprennent que les apprenants qui entreront bientôt sur le marché du travail devront se recycler à plusieurs reprises au cours de leur existence. Toutes ces études ne devront pas nécessairement être axées sur le travail. La capacité d'apprendre de façon autonome sera d'un précieux secours aux apprenants dans tous les aspects de leur vie après leur scolarité structurée. Ainsi, l'Approche par les Compétences (ou Competency Based Language Teaching en anglais) prépare l'élève à ce devenir en développant son sens de l'observation, de la découverte, de l'application et de la reformulation d'un problème en lui apprenant à :

- observer
- découvrir l'objet de sa formation,
- manipuler et analyser une idée, une tâche, avant de procéder à son exécution,
- s'impliquer pour s'adapter à l'objet de la formation,
- être évalué.

La réalisation d'un **projet** dans le cadre de cette approche prépare l'apprenant à ce type d'activités cognitives et socio - constructives en classe et en milieu extra-scolaire.

Pour devenir des apprenants autonomes, il existe également plusieurs processus de développement dont les apprenants peuvent suivre les étapes :

- de dépendants à indépendants ;
- de connaissance et compréhension à synthèse et évaluation ;
- de pré-opérationnel à raisonnement structuré ;
- d'un environnement d'apprentissage ferme à un

environnement ouvert.

Les enseignants ont, bien entendu, toute une variété de moyens d'aider les apprenants à devenir autonomes.

Les apprentissages essentiels communs, et en particulier l'apprentissage autonome, visent à encourager l'apprentissage et la prise de décision autonome.

L'apprentissage à base de toute une gamme de ressources imprimées, numérisées ou médiatisées favorise le développement d'habiletés de recherche et d'habiletés d'apprentissages autonomes.

Pour encourager l'apprentissage autonome, les enseignants doivent commencer par reconnaître l'importance qu'il y a à percevoir les apprenants comme des apprenants autodirigés et à choisir ensuite les approches pédagogiques adéquates et qui sont axées sur les apprenants.

Le choix de ces approches doit se faire avec le concours de chaque apprenant pour qu'il prenne conscience de ses propres besoins et de sa faculté d'y répondre. L'enseignant doit également créer un climat dans lequel les apprenants n'hésitent pas à réfléchir à leurs propres décisions et aux conséquences de ces décisions.

6- L'enseignement comme prise de décision

La préparation d'une unité ou d'un cours suppose un certain nombre de décisions pédagogiques. L'enseignant doit préciser les paramètres suivants: le contenu et la démarche à étudier, les points forts, les besoins et les intérêts des apprenants, les apprentissages essentiels communs qu'il est possible d'introduire et les approches pédagogiques les plus efficaces. Ces décisions revêtent une

importance cruciale et doivent être prises en con-
naissances de cause.

Un enseignement efficace n'est pas un ensemble de pratiques génériques mais une série de décisions sur l'enseignement prises dans un contexte donné. Un enseignant efficace n'utilise pas le même ensemble de pratiques pour chaque cours. En revanche, il réfléchit constamment à son travail, observe ses apprenants pour savoir s'ils apprennent ou non et ajuste sa pratique de l'enseignement en conséquence.

Compte tenu des multiples variables dont les enseignants doivent tenir compte quand ils prennent des décisions sur l'enseignement et l'apprentissage, il est indispensable qu'ils disposent d'une base conceptuelle pour comprendre les niveaux qui se rattachent aux décisions pédagogiques.

7. La base conceptuelle

Les apprentissages essentiels et la pédagogie différenciée sont au coeur d'une prise de décision pédagogique efficace. Ils sont à bien des égards le mayon qui relie les éléments pédagogiques distincts de l'éducation qui intègrent les programmes d'études et l'enseignement. De ce fait, ils constituent les éléments unificateurs des programmes et concernent autant la pédagogie efficace que la conception de programmes d'études efficaces.

Les approches pédagogiques doivent alors être suffisamment souples pour englober les apprentissages essentiels communs et pour tenir compte des besoins, des aptitudes, des intérêts et des points forts de chaque apprenant par le biais de la pédagogie différenciée.

8. Infrastructures de l'enseignement

Les définitions des termes qui suivent aideront à interpréter l'infrastructure et à mieux comprendre les rapports entre les différents niveaux.

- *Modèles d'enseignement*

Les modèles représentent le niveau le plus général de l'enseignement. Chacun représente une orientation philosophique de l'enseignement. Ils permettent de sélectionner et de structurer les stratégies, les méthodes et les techniques d'enseignement ainsi que les activités des apprenants dans une situation pédagogique bien précise. En termes généraux, il existe trois modèles: les modèles inspirés de la modification du comportement, les modèles inspirés de l'interaction sociale et les modèles inspirés du développement de la personne. (cf. section 9)

- *Stratégies d'enseignement*

Dans chaque modèle, on peut utiliser plusieurs stratégies. Ce sont les stratégies qui déterminent l'approche que doit suivre un enseignant pour atteindre les objectifs d'apprentissage. Il existe plusieurs catégories de stratégies, qui sont l'enseignement direct, l'enseignement indirect, l'enseignement interactif, l'apprentissage expérientiel ou l'étude indépendante.

- *Méthodes d'enseignement*

Les enseignants se servent des méthodes et approches pédagogiques et didactiques pour créer un environnement pédagogique et pour préciser la nature de l'activité à laquelle apprenant et l'enseignant vont participer pendant le cours. Si des méthodes particulières se rattachent souvent à certaines stratégies, on peut trouver certaines mé-

thodes parmi toute une gamme de stratégies.

- Techniques d'enseignement

Les techniques sont le niveau le plus spécifique des comportements d'un enseignant. Parmi ces techniques il y a le questionnement, la discussion, les directives, les explications et les démonstrations. Il y a également la planification, la structuration, la focalisation et la gestion.

L'infrastructure de l'enseignement a pour but d'inciter les enseignants à s'interroger sur leur propre pratique de l'enseignement.

L'évaluation réfléchie de l'utilisation des stratégies, méthodes et techniques peut conduire les enseignants à élargir et à approfondir leur répertoire d'approches pédagogiques. Le fait d'acquérir de nouvelles connaissances et des compétences sur diverses approches pédagogiques peut contribuer à enrichir l'art d'enseigner et à relever l'efficacité de l'enseignement.

9. Modèles d'enseignement

On propose trois grands modèles que l'on peut définir comme suit :

- Le traitement de l'information

Ce modèle fait ressortir l'acquisition, la maîtrise et le traitement de l'information. Il est axé sur le fonctionnement cognitif de l'apprenant. Il est basé essentiellement sur :

- Le développement de la personne

Ce modèle met l'accent sur le développement du concept de soi. Pour ce faire, il faut acquérir les processus dont on a besoin pour parvenir à une meilleure compréhension de soi-même. Le fait d'avoir une image de soi

réaliste et positive permet de nouer des rapports fructueux avec les autres et avec l'environnement.

- L'interaction sociale

Ce modèle insiste sur la modification et le réajustement des comportements visibles de l'apprenant afin d'aboutir à un meilleur développement du concept de soi. Étant donné que ce modèle repose sur les théories du renforcement et du contrôle des stimuli, l'accent est mis sur la structuration des activités d'apprentissage en une séquence de tâches et de comportements.

Les trois modèles qui précèdent ne s'excluent pas forcément l'un l'autre. Une unité d'enseignement peut s'appuyer sur plusieurs de ces modèles, alors qu'une seule leçon peut comporter des paramètres de plus d'un seul modèle.

10. Les stratégies d'enseignement

Les décisions relatives aux stratégies d'enseignement exigent des enseignants qu'ils se concentrent sur :

- le programme d'études,
- les expériences et les connaissances préalables des apprenants,
- leurs intérêts,
- leurs styles d'apprentissage
- leur niveau de développement.

Ces décisions dépendent de l'évaluation continue des apprenants qui est liée aux objectifs et aux démarches d'apprentissage. Même s'il est possible d'établir des catégories de stratégies d'enseignement, les distinctions ne sont pas toujours parfaitement claires. Par exemple, un enseignant peut livrer de l'information en donnant un

exposé tout en utilisant la discussion réfléchie pour amener les apprenants à déterminer l'importance des informations présentées.

Après avoir décidé des stratégies d'enseignement qui lui conviennent, l'enseignant doit prendre des décisions au sujet des méthodes d'enseignement. Comme c'est le cas pour les stratégies, la distinction entre les différentes méthodes n'est pas toujours très claire car diverses méthodes peuvent se rapporter aux stratégies exposées supra.

11. Méthodes d'enseignement

- L'enseignement direct

L'enseignement direct basé sur l'exposé fait de ce dernier un élément précieux du répertoire des méthodes d'enseignement sous réserve qu'on n'en abuse pas et qu'on ne s'en serve pas lorsque d'autres méthodes sont plus indiquées. Si le présentateur connaît son domaine, s'il est attentif, engagé et motivant, l'exposé peut alors stimuler la réflexion, défier l'imagination et développer la curiosité et le sens de l'enquête. Parmi les critères à retenir avant de recourir à la méthode de l'exposé, il faut mentionner les types d'expériences que les apprenants pourront vivre et les types de résultats escomptés.

Comme l'exposé est axé sur l'enseignant et qu'il exige des apprenants une attitude essentiellement passive, la capacité d'attention de ces derniers peut être limitée.

A cause de préférences en matière de styles d'apprentissage, de nombreux apprenants ont des difficultés à assimiler le contenu d'un exposé. En outre, les éléments d'un exposé sont souvent oubliés très rapide-

ment.

- Le questionnement didactique

Le questionnement didactique permet à l'enseignant de structurer la démarche d'apprentissage. Les questions didactiques sont en général de type convergent, factuel, et elles commencent souvent par «qu'est - ce qui», «où», « quand » et « comment ».

Ces questions peuvent servir à diagnostiquer les facultés de rappel et de compréhension, à tirer parti des objectifs d'une leçon qui ont été atteints, à fournir une expérience pratique et à contribuer à retenir des informations ou une démarche. L'enseignant doit se rappeler que les questions didactiques peuvent être simplistes, qu'elles incitent à la devinette et qu'elles peuvent dissuader les réponses réfléchies ou la créativité. Toutefois, on peut augmenter l'efficacité de cette méthode en ajoutant des questions commençant par « pourquoi » et parfois par « que se passerait-il si ».

- L'enseignement indirect (La formation de concepts)

La formation de concepts permet aux apprenants d'analyser des idées en établissant des rapports entre différents éléments d'information. Cette méthode permet aux apprenants de mieux retenir certaines idées clés, d'en dégager les traits communs et les rapports, de formuler des concepts, des généralisations, d'expliquer la façon dont ils ont structuré les données et de présenter des preuves sur l'organisation des données en question.

Avec cette méthode d'enseignement, on présente aux apprenants des données sur un concept particulier. Ces données peuvent être fournies par l'enseignant ou par les apprenants eux-mêmes. On incite les apprenants à classi-

fier ou à regrouper les données et à mettre une étiquette descriptive à chaque groupement. En établissant le rapport entre les exemples et les étiquettes et en expliquant leur façon de raisonner, les apprenants parviennent à saisir le concept.

Les leçons consacrées à la formation de concepts peuvent être très motivantes car les apprenants ont la possibilité de participer de façon active à leur propre apprentissage. De plus, la démarche de réflexion les aide à mieux comprendre le monde qui les entoure à mesure qu'ils organisent différemment et qu'ils manipulent l'information provenant d'autres leçons et d'autres contextes.

- L'enquête

C'est une méthode d'enseignement qui fournit aux apprenants l'occasion d'acquérir une démarche par laquelle ils peuvent recueillir des informations sur le monde qui les entoure. Cela nécessite un niveau d'interaction profond entre l'apprenant, l'enseignant, la matière, les ressources, le contenu et l'environnement pédagogique. Les apprenants prennent une part active à la démarche d'apprentissage et de créativité tandis qu'ils :

- donnent suite à leur curiosité et à leurs intérêts ;
- élaborent des questions ;
- réfléchissent au moyen de se sortir de controverses ou de situations problèmes
- analysent les problèmes ;
- s'interrogent sur leurs idées préconçues et qu'ils savent déjà ;
- développent, clarifient et vérifient des hypothèses ;
- tirent des inférences et proposent des solutions pos-

sibles.

Le questionnement est au coeur de l'apprentissage par l'enquête. Les apprenants doivent poser des questions pertinentes et s'efforcer d'y trouver des réponses et des explications. Il est souvent mis l'accent ici sur les processus mentaux car ils s'appliquent à l'interaction entre les apprenants, les enjeux, les données, les sujets, les concepts, le matériel et les problèmes.

Le raisonnement divergent est encouragé et on fait reconnaître aux apprenants que les questions appellent souvent plus d'une réponse « bonne » ou « juste ». Ce genre de raisonnement conduit dans bien des cas à l'élaboration d'autres questions. De la sorte, les apprenants en viennent à comprendre que les connaissances ne sont pas fixées ni permanentes, mais qu'elles sont provisoires, émergentes et qu'elles doivent faire l'objet de questions et d'hypothèses toujours en évolution.

- L'enquête déductive

Le but de cette méthode est d'apprendre aux apprenants à partir du général pour arriver au particulier. Cette méthode est axée sur la vérification d'hypothèses généralisées, sur leur application et sur l'étude des rapports entre les éléments spécifiques. L'enseignant coordonne les informations et présente des principes, des thèmes ou des hypothèses importantes. Les apprenants doivent ensuite tester ces généralisations, recueillir des informations et les appliquer aux exemples spécifiques. L'enquête déductive est basée sur l'intériorisation logique et sur le traitement de l'information.

- L'enquête inductive

La démarche de collecte de l'information de cette méthode aide les apprenants à établir des faits, à déterminer les questions pertinentes et la ou les manières de les étudier et à trouver des explications. Les apprenants sont invités à élaborer et à défendre leurs propres hypothèses.

Par l'enquête inductive, les apprenants apprennent les processus mentaux qui les font passer de faits et d'observations spécifiques à des inférences. Pour les y aider, l'enseignant choisit un ensemble d'événements ou de matériel pour le cours. L'apprenant réagit et s'efforce d'édifier un schéma utile basé sur ses propres observations et sur celles des autres. Les apprenants ont en général un certain cadre théorique lorsqu'ils se lancent dans l'enquête inductive. L'enseignant incite les apprenants à faire part de leurs réflexions à leurs camarades pour que toute la classe en profite.

- L'enseignement interactif

L'enseignement basé sur l'interaction en groupe engage l'enseignant à travailler avec toute la classe. Ceci s'applique particulièrement lorsqu'il présente des informations ou qu'il modélise une démarche. La classe est perçue comme un groupe de travail qui se livre à une activité scolaire productive. Un bon enseignant s'efforce de créer un environnement éducatif fructueux et de rendre les groupes plus participatifs. Les apprenants doivent acquérir des habiletés de groupe et des habiletés de discussion s'ils veulent obtenir de meilleurs résultats car une interaction positive renforce le concept de soi. Les méthodes d'interaction collective les plus fréquemment utilisées sont la discussion et les questions réponses. Elles sont décrites ci-après.

- La discussion

Les éducateurs reconnaissent que les connaissances ne consistent pas simplement en une suite de réponses correctes et qu'elles peuvent s'acquérir grâce à la participation active des apprenants engagés dans l'enquête créative. Beaucoup de situations se prêtent à la discussion. Par exemple, si l'enseignant remarque que les apprenants s'intéressent tout particulièrement à un sujet lors d'une présentation, il peut alors les entraîner dans une discussion. Une discussion collective peut contribuer à créer un climat positif et susciter l'intérêt des apprenants pour une matière. En outre, l'enseignant peut modéliser l'école active et développer les réactions des apprenants.

Les discussions efficaces partent généralement de faits que les apprenants connaissent. Il peut s'agir d'un problème ou d'un sujet pour lequel il n'y a pas de réponse « correcte » ou auquel il est important que les apprenants trouvent une réponse. L'enseignant doit amener ses apprenants à la justification de leurs réponses et s'assurer qu'ils comprennent bien les termes et les concepts dont ils ont besoin. La discussion doit aboutir à un consensus, à une solution, à un meilleur aperçu d'une situation ou à un résumé (de préférence produit par les apprenants avec l'aide de l'enseignant). Les apprenants doivent également comprendre clairement les points principaux et la manière dont ils s'appliquent à d'autres situations. Rappelons que certaines discussions incitent les apprenants à entreprendre d'autres recherches.

- Les questions et réponses

Si cette méthode est bien utilisée, les apprenants ont l'impression qu'on s'adresse à eux personnellement lorsqu'on leur pose une question. Il faut aussi que les apprenants qui y répondent s'adressent non seulement à l'enseignant ou à l'enseignante mais aussi et peut-être surtout à leurs pairs afin de créer un climat de discussion, d'argumentation, de valorisation et de compétitivité dans la classe. L'enseignant doit fréquemment recourir aux questions pénétrantes, aux questions incitatives et aux techniques d'orientation. « La période d'attente », c'est-à-dire la pause entre le moment où l'on pose une question et celui où la réponse est donnée, doit être mise à profit par l'enseignant pour accroître la participation et améliorer la qualité des réponses. L'un des paramètres essentiels de la méthode des questions-réponses est la formulation des questions pour aider les apprenants à réfléchir plus en profondeur au matériel ou à l'unité à l'étude.

- L'interaction en petits groupes

Les petits groupes sont d'autant plus efficaces que l'on cherche à développer des compétences sociales aussi bien que scolaires. Dans un petit groupe, chaque apprenant a la possibilité de contribuer à la discussion. Chaque apprenant a davantage de chances de prendre la parole, d'écouter et de recevoir une rétroaction qui ne se produirait certainement pas au sein d'un grand groupe. De plus, l'interaction en petits groupes pousse les apprenants introvertis à développer leurs aptitudes socio-constructives.

- L'apprentissage coopératif

Les éléments fondamentaux de l'apprentissage coopératif sont essentiels à toutes les méthodes interactives. Les groupes d'apprenants sont restreints et se composent

en général de deux à six membres. Les groupements sont hétérogènes en fonction des caractéristiques des apprenants. Les membres de chaque groupe assument divers rôles et sont interdépendants afin d'atteindre l'objectif du groupe. Même si la tâche scolaire revêt une importance primordiale, les apprenants saisissent toute l'importance visant à maintenir la santé et l'harmonie du groupe et à respecter le point de vue de l'Autre.

De nombreuses recherches ont démontré l'efficacité de l'apprentissage coopératif. En outre, selon les pédagogues, deux conditions doivent être présentes si l'on veut que l'apprentissage coopératif conduise à une amélioration des résultats. Il faudrait que les apprenants travaillent dans un but commun et que la réussite dépende de l'apprentissage individuel de tous les membres du groupe.

L'apprentissage coopératif peut se dérouler dans toute une diversité de circonstances. Par exemple, les séances de remue-méninges et le tutorat en groupes, lorsqu'ils sont employés comme méthodes d'enseignement, permettent de développer les habiletés et les attitudes de l'apprentissage coopératif.

- L'apprentissage expérientiel (La simulation)

Pour amorcer une simulation, l'enseignant expose un problème, une situation ou un événement factice qui a certaines apparences de réalité. Étant donné que l'expérience est une simulation, cela élimine tout risque grave ou complication qui peut se rattacher à un phénomène de la réalité. De plus, le niveau d'abstraction ou de complexité est délibérément réduit pour que les apprenants participent directement aux concepts sous-jacents.

Une simulation permet également des types d'expérimentation qui peuvent avoir lieu sous forme de rôles structures ou avec les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC). Dans la plupart des cas, il n'est pas difficile d'inciter les apprenants à participer.

Au cours d'une activité de simulation, les apprenants deviennent des participants actifs à la démarche d'apprentissage. Toute une diversité d'objectifs spécifiques peut se rattacher à la simulation. Certains de ces objectifs ont trait à l'application de connaissances, de compétences et d'habiletés antérieures, alors que d'autres font ressortir l'acquisition de nouvelles connaissances, notions intuitives et appréciations. De nombreuses activités de simulation favorisent la créativité et le raisonnement critique ou comportent des interactions qui améliorent les habiletés, les attitudes et les valeurs personnelles et sociales.

- La visualisation guidée

La visualisation, ou visualisation interne d'un objet, d'un événement ou d'une situation, a le pouvoir de renforcer la créativité d'un apprenant. Elle permet aux apprenants de se détendre, tandis que leur imagination les entraîne dans des voyages où ils vivent des situations en direct et réagissent avec leurs sens aux images mentales qui se forment.

En classe, les exercices de visualisation éduquent le potentiel créateur des apprenants. L'enseignant peut encourager le raisonnement divergent en demandant aux apprenants de transformer une image formée par l'enseignant en plusieurs autres et ce à partir de leur pro-

pre création, d'imaginer diverses solutions à des problèmes d'espace ou de composition, ou de visualiser une scène ou un événement particulier et d'imaginer ce qui peut se produire après.

La visualisation permet l'exploration ouverte de nouveaux concepts dans tous les domaines d'étude. Elle peut contribuer à élargir la compréhension conceptuelle des éléments d'une matière, notamment les concepts et les démarches complexes. La visualisation permet aux apprenants d'établir la corrélation entre leurs expériences préalables et les nouvelles idées étudiées.

- L'étude indépendante

- Les exercices

Les exercices sont préparés par l'enseignant et appellent des réponses par chaque apprenant ou par de petits groupes d'apprenants. Les apprenants discutent de leurs réponses entre eux ou avec l'enseignant. Les points de vue particuliers doivent être étayés par des preuves. Dans certains cas, il est peut être souhaitable que les apprenants produisent leur propre ensemble de questions. Cette méthode d'enseignement est d'autant plus efficace que les questions sont bien formulées. Pour y répondre, il faudrait faire plus qu'une simple recherche mécanique ou de paraphraser un livre ou un autre ouvrage de référence.

Il serait intéressant pour l'enseignant de présenter ou de revoir des faits, des concepts, des généralisations, des arguments et des points de vue. Des questions judicieusement choisies peuvent stimuler les processus mentaux de niveau élevé, la résolution de problèmes, la prise de décision et la réflexion personnelle. Les questions doivent se prêter à des réponses multiples. Étant donné que

les capacités et les styles d'apprentissage des apprenants varient, cette méthode peut nécessiter certaines adaptations pour maximiser l'apprentissage de tous les apprenants.

- Les contrats

Les contrats sont un moyen de personnaliser l'enseignement et de développer la responsabilité des apprenants. Ils permettent un rythme individuel pour que les apprenants puissent apprendre à la cadence qui leur convient pour maîtriser ce qu'ils apprennent. Les contrats sont conçus pour que les apprenants fonctionnent au niveau scolaire qui leur convient le mieux et étudient des ressources renfermant des concepts et des connaissances cadrant avec leurs capacités et leurs expériences. Même si cette méthode mise sur l'individu, elle permet également aux apprenants de travailler en petits groupes.

L'enseignant peut choisir cette méthode pour certains apprenants afin de les amener à travailler de façon autonome.

Lorsqu'un apprenant utilise cette méthode pour la première fois, l'enseignant fixe pour lui des objectifs spécifiques, détermine les ressources dont il aura besoin et fixe certains paramètres temporels de base pour le projet. A mesure que les apprenants acquièrent plus d'expérience, l'enseignant peut décider de fixer les objectifs avec eux. Un contrat exige normalement des apprenants qu'ils apportent la preuve de ce qu'ils ont appris, mais il faudrait leur laisser le choix des méthodes et démarches à suivre ou des activités à entreprendre.

Les contrats peuvent être très motivants pour les apprenants. Tandis qu'ils apprennent à opérer des choix judicieux et qu'ils commencent à se sentir davantage responsables de leur propre apprentissage, ils deviennent de plus en plus autonomes, apprennent à utiliser les ressources pour en tirer le maximum et ressentent une certaine fierté à pouvoir apprendre par eux-mêmes et partager ce qu'ils ont appris avec les autres.

- Les techniques d'enseignement

Les techniques d'enseignement constituent la catégorie de comportements la plus spécifique. Elles sont constamment utilisées dans le cadre de la démarche d'enseignement globale. Elles sont nécessaires au niveau de l'expérience et de l'efficacité d'un enseignant. Ce dernier doit constamment les développer et les améliorer.

Il existe toute une diversité de techniques et de démarches d'enseignement. Certaines ont plus d'ampleur que d'autres et sont de nature plus complexe. Parmi les paramètres à retenir dans le choix et l'application de ces techniques, il y a lieu de mentionner les caractéristiques des apprenants, les impératifs du programme d'études et les méthodes d'enseignement. Pour illustrer les techniques d'enseignement, nous avons retenu deux exemples : les explications et les démonstrations ainsi que le questionnement.

- Les explications et les démonstrations

L'enseignant passe beaucoup de son temps à expliquer et à démontrer quelque chose à toute une classe, à un petit groupe ou à un seul apprenant. Les manuels et autres ressources ne fournissent généralement pas assez d'information sur les connaissances conceptuelles, de

sorte que les apprenants ont besoin qu'on leur démontre comment procéder.

- Les explications

Certaines explications permettent aux apprenants d'acquérir ou d'approfondir un concept, tandis que d'autres les aident à comprendre des généralisations.

Dans le premier cas, l'enseignant doit choisir une définition appropriée du concept, ainsi que des exemples.

Dans le deuxième cas, il doit suggérer qu'une explication peut avoir pour but de montrer :

- une relation de cause à effet ;
- une action régie par une règle ou une loi ;
- une démarche ;
- le but d'une activité ou d'une démarche

- Les démonstrations

C'est en observant les autres qu'un apprenant apprend. Une démonstration permet d'établir le lien entre ce que l'on sait d'une habileté et ce qu'on est capable de faire. Les recherches prouvent que les démonstrations sont particulièrement efficaces quand elles sont précises, que les apprenants sont capables de voir clairement et de comprendre ce qui se passe et que de brèves explications sont données durant la démonstration.

- Le questionnement

Parmi toutes les techniques d'enseignement, le questionnement occupe une place de choix dans la plupart des salles de classe. Quand cette technique est utilisée intelligemment.

- le taux de participation des apprenants est meilleur; les questions sont mieux réparties entre les apprenants ;
- l'enseignant dose correctement les questions cognitives de niveau élevé ainsi que les autres relatives au sujet;
- cela augmente la compréhension des apprenants ;
- le raisonnement des apprenants est stimulé, orienté et élargi ;
- il y a rétroaction et renforcement de la part de l'enseignant ;
- les apprenants affinent leur raisonnement critique ;
- La créativité des apprenants est renforcée.

Pour être valables, les questions doivent être planifiées, claires et pertinentes. Il est essentiel que l'enseignant comprenne la technique du questionnement, la période d'attente et le niveau cognitif des questions.

En outre, il doit comprendre que le questionnement direct n'est pas une technique qui convient à tous les apprenants.

- Technique de questionnement

L'enseignant doit commencer par attirer l'attention des apprenants avant de poser sa question. La question doit être posée à toute la classe avant que l'on désigne un apprenant en particulier. Il faut donner à tous les apprenants la possibilité de répondre, qu'ils soient volontaires ou non. L'enseignant doit inciter les apprenants à parler devant toute la classe lorsqu'ils répondent à une question.

Il doit cependant être sensible à la volonté de chaque apprenant de parler en public et éviter d'en mettre un sur la sellette.

- Période d'attente

On entend par période d'attente la pause observée entre la question et la réponse. Le fait d'attendre un moment après la réponse d'un apprenant permet à tous les apprenants d'y réfléchir avant d'en discuter. Lorsque l'enseignant augmente la période d'attente, les réponses des apprenants sont plus longues et souvent mieux formulées. De même, plus les réponses non sollicitées sont correctes, plus les apprenants posent de questions et plus les réponses sont de qualité. Notons au passage qu'une période d'attente prolongée dans une classe de langue étrangère bénéficie aux apprenants qui ont des difficultés à s'exprimer ou à rédiger dans la langue cible.

- Niveau cognitif des questions

Sans vouloir déprécier les connaissances factuelles, l'enseignant doit aussi faire réfléchir les apprenants en leur posant des questions de niveau élevé qui les entraînent à analyser, à synthétiser et à évaluer. Cela s'applique à tous les domaines et à tous les âges. Tous les apprenants doivent pouvoir réfléchir et répondre à des questions de tous les niveaux cognitifs. Il se peut que l'enseignant ait à poser des questions pénétrantes et demander des éclaircissements pour faire passer les apprenants à un niveau de réflexion plus élevé et à un niveau de compréhension plus approfondi.

- La dimension adaptation (ou pédagogie différenciée)

On entend par pédagogie différenciée la sélection des stratégies et des méthodes d'enseignement qui conviennent à tous les apprenants. Cela ne signifie pas que l'enseignant doit dispenser un enseignement différencié à

chaque apprenant de la classe mais plutôt qu'il doit planifier sa pratique de l'enseignement en tenant compte de chaque apprenant afin que tous aient la possibilité d'apprendre.

La pédagogie différenciée est un élément essentiel de tous les programmes d'enseignement. A l'instar des apprentissages essentiels communs, elle imprègne tous les programmes d'enseignement et fait partie de toutes les initiatives au niveau des prises de décisions pédagogiques.

- L'enseignant dispose de plusieurs options concernant le programme d'études approuvé.

- L'enseignant peut décider qu'il y a lieu d'instruire toute la classe de la même manière. Pour cela, il peut faire appel à l'enseignement direct, au travail en groupe hétérogène ou à toute autre méthode d'enseignement qu'il estime convenir à la tâche.

- L'enseignant peut décider de différencier son enseignement pour un petit groupe d'apprenants qui ont des besoins, des intérêts ou des habiletés analogues. Cela peut viser au renforcement ou au soutien pédagogique. Les groupements doivent être fluides, souples et de courte durée.

- L'enseignant peut décider qu'un apprenant en particulier a besoin d'un enseignement différencié pour toutes sortes de raisons, notamment le renforcement ou le soutien pédagogique. L'adaptation peut aller de l'enseignement en tête-à-tête à l'étude indépendante.

Les décisions à ce sujet dépendent de la revalidation formative des apprenants qui est toujours en évolution.

Par ailleurs, les besoins des apprenants en matière d'adaptation peuvent varier d'une matière à l'autre. Les décisions pédagogiques tiennent compte du fait que les besoins des apprenants évoluent avec le temps.

La pédagogie différenciée permet à l'enseignant :

- d'inculquer à un apprenant les connaissances ou l'expérience d'ordre général dont il a besoin;
- de renforcer et ou d'élargir un programme au besoin;
- d'améliorer les chances de réussite d'un apprenant et de réduire ses risques d'échec;
- de tenir compte des besoins culturels de chaque apprenant;
- de tenir compte des besoins de la communauté;
- de mieux faire correspondre le programme aux besoins des apprenants;
- d'exposer les apprenants à toute une diversité de ressources, notamment aux ressources communautaires;
- de maximiser le potentiel d'apprentissage de chaque apprenant.

L'adaptation du programme d'études, de l'enseignement et de l'environnement pédagogique doit être guidée par les principes suivants :

- La pédagogie différenciée est conçue pour tous les apprenants dans tous les milieux scolaires.
- Elle exige de l'enseignant et du personnel de soutien qu'ils évaluent, planifient et offrent des expériences d'apprentissage qui conviennent à tous les apprenants.
- Elle reconnaît implicitement que les apprenants

abordent l'apprentissage de multiples façons.

- Elle reconnaît l'importance d'une planification soignée de l'enseignement.

- Elle exige de l'enseignant qu'il s'occupe de l'apprenant, de la tâche d'apprentissage et de l'environnement pédagogique.

- Elle exige que les méthodes d'évaluation correspondent aux modifications du programme et de l'enseignement prévues pour tel ou tel apprenant.

- Elle présuppose que la diversité des apprenants, comme en témoignent les différences entre chacun, est un élément essentiel de la planification des enseignants.

- Elle présuppose une corrélation entre les variables qui se rattachent au concept d'adaptation.

Conclusion

Compte tenu du grand nombre de variables que les enseignants doivent considérer lorsqu'ils prennent des décisions sur l'enseignement et l'apprentissage, il est indispensable qu'ils aient une base conceptuelle pour comprendre le bon fonctionnement du système dans lequel ils sont appelés à exercer et qu'ils disposent d'une infrastructure pour comprendre les niveaux des décisions pédagogiques.

Nous espérons que cette vue d'ensemble des modèles, stratégies, méthodes et techniques d'enseignement permet au lecteur de se faire une idée sur ce métier et sur l'art et la manière d'aboutir à un enseignement adéquat.

En outre, les éclaircissements que nous avons essayé d'apporter concernant les rapports réciproques entre les différents niveaux de l'infrastructure de l'enseignement

permettront à l'enseignant comme à l'étudiant en didactique des langues étrangères de mieux saisir la portée de la connaissance des théories et des méthodes d'enseignement qui leur permettent d'accroître leur répertoire d'approches pédagogiques pour la pratique d'un enseignement efficace et à l'étudiant de se familiariser et d'approfondir ses connaissances en didactique des langues.

Il y a plusieurs raisons pour varier les méthodes d'enseignement utilisées dans la salle de classe. On doit développer tous les facteurs d'un alphabétisme scientifique et des apprentissages essentiels tout en tenant compte par le biais de la pédagogie différenciée, des besoins, des aptitudes, des intérêts et des points forts de chaque élève.

Références

ALTET, M. (1994) *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.

BESSE, H. et GALISSON, R. (1980) *Polémique en didactique : du renouveau en question*. Didactique des langues étrangères, CLE International, Paris, France

GAUTHIER, C. Ed. (1997) « Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants ». Perspectives en éducation, De Boeck Université, Les Presses de l'Université Laval, Belgique

GILLET, P., *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*, Paris, ESF, 1991.

GOULET, Jean-Pierre, « À la recherche des fondements éducatifs d'une approche par compétences » tiré de *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n o 2, décembre 1994, p. 18 à 25.

JONNAERT, Philippe et Vander Borght, Cécile, *Créer des conditions d'apprentissage*, Paris, De Boeck, université, 1999.

LUSSIER, Odette, *Fondements théoriques des apprentissages*, Collège de Bois-de-Boulogne, 2002.