

# Qu'est-ce que enseigner ?

---

## Objectifs

1. Connaître les différentes conceptions et stratégies d'enseignement
2. Concevoir une méthodologie de travail en accord avec ses principes et son style d'enseignement
3. Réfléchir à comment adapter sa méthodologie afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage

---

## Problématique

- Comment peut-on adapter ses méthodologies et ses stratégies à un contexte donné ?

---

## Contenus

1. La conception de l'enseignement
  2. Les théorie des l'apprentissage
  3. Les stratégies d'enseignement
-

## I. Qu'est-ce qu'enseigner ?

### A. Conception classique

Poser cette question à des enseignants débutants voire même à des enseignants chevronnés les plongent souvent dans une certaine perplexité. Première réponse qui surgit spontanément ( et surtout en credo pédagogique ), enseigner c'est faire des hommes, enseigner c'est apprendre, enseigner c'est créer des adultes dynamiques. Ces réponses sont parfaitement légitimes mais constituent plus une axiologie qu'une réponse précise. Un autre type de réponse observable surtout chez les enseignants débutants est concrétisé par l'exemple suivant : « enseigner, c'est transmettre mon savoir ou encore enseigner, c'est transmettre mon message ».

Là aussi, cette conception est parfaitement légitime mais jusqu'à un certain point. Enseigner c'est transmettre, bien sûr, mais surtout à l'heure actuelle, à l'heure des médias, on peut se demander s'il ne s'agit pas d'une certaine réduction de l'acte d'enseigner.

### B. Conception moderne

Si on consulte, au hasard, un dictionnaire moderne de pédagogie, on trouve des définitions qui transcendent la conception classique de l'axe d'enseigner, conception qui reste légitime, bien sûr, mais qu'il convient peut-être de dépasser. Prenons, par exemple, le dictionnaire actuel de l'éducation de Legendre Larousse 1988; on y lit la définition :

« enseignement : processus de communication en vue de susciter l'apprentissage. »

Dans cette perspective, enseigner devient un concept beaucoup plus extensif ; enseigner, n'est pas seulement transmettre une information mais c'est surtout provoquer ou encore organiser ou encore faciliter ou gérer un apprentissage. Nous retiendrons surtout la notion de gestion des apprentissages car, après tout, le terme de gestion englobe à la fois la facilitation et d'organisation de l'apprentissage.

Conséquences :

1. On peut dire qu'enseigner n'est pas seulement parler comme disent les anglo-saxons « teaching is not telling ». On pourrait même dire qu'un enseignant peut être parfaitement silencieux dans sa classe et être en train d'enseigner dans la mesure où il organise une situation d'apprentissage. Rappelons-nous Célestin Freinet, qui revenu de la guerre 14-18 gazé, a tout à fait rénové la pédagogie de l'enseignement fondamental parce qu'il était incapable de tenir de long discours.
2. Enseigner et apprendre sont deux concepts tout à fait indissociables tout comme vendre ou acheter. Qu'est-ce que vendre ? C'est parler ou vouloir convaincre le client, mais plus fondamentalement vendre c'est provoquer l'achat, s'il n'y a pas d'achat, il n'y a pas de vente. De même, s'il n'y a pas d'apprentissage, il n'y a pas d'enseignement digne de ce nom.
3. Un bon enseignant est donc un « organisateur de situations d'apprentissage ». En fait, un enseignant, c'est quelqu'un qui fait du management, c'est à dire qui coordonne les activités de certaines personnes en vue d'atteindre des objectifs dûment définis. L'enseignant est un manager et pas simplement un dispensateur d'informations.

## Questionnaire

**L'article présenté à la page suivante traite des différentes composantes constituant le profil de gestion de classe. Il vous est conseillé de remplir le questionnaire présenté à la page 17, qui a pour objet de vous permettre d'établir votre profil personnel de gestion de classe, avant d'amorcer la lecture du texte qui suit afin de ne pas influencer vos réponses. Le questionnaire s'inspire des composantes de gestion de classe proposées par Weber (1986).**

## Article

Vie pédagogique 119, avril-mai 2001

### UNE VISION PÉDAGOGIQUE QUI SE RÉFLÉCHIT LES PRATIQUES EN GESTION DE CLASSE : UNE AFFAIRE DE PROFIL PERSONNEL ET DE RÉFLEXIVITÉ

[...] Essentiellement, la gestion de classe consiste à instaurer, à maintenir ou à restaurer dans la classe des conditions propices à l'enseignement et à l'apprentissage (Archambault et Chouinard, 1996). À cette fin, les enseignantes et les enseignants ont recours à différentes pratiques qui s'appuient habituellement sur leurs conceptions personnelles de l'enseignement et sur leurs représentations des besoins des élèves. Cela dit, la recherche a maintes fois souligné que les enseignants se distinguent entre eux quant à leurs conceptions, leurs représentations et leurs pratiques en gestion de classe. Ces différences s'actualisent principalement dans les multiples composantes qui constituent la base de ce qu'il convient d'appeler le **profil personnel de gestion de classe**. Ainsi, Weber (1986) est d'avis que le profil de gestion de classe d'une enseignante ou d'un enseignant dépend de l'importance que chacune des composantes suivantes occupe dans sa pratique : autorité, préoccupations relatives au système social, accent sur la pédagogie, socioémotivité, recours aux trucs et aux recettes, modification du comportement, intimidation et permissivité. Les paragraphes qui suivent présentent ces composantes en donnant pour chacune les caractéristiques des enseignantes et des enseignants chez qui elles sont dominantes.

#### LES COMPOSANTES DE LA GESTION DE CLASSE

Les enseignantes et les enseignants qui gèrent leur classe principalement à partir d'un système de règles et de procédures qu'ils ont eux-mêmes définies s'inscrivent dans un patron d'**autorité**. Les tenants de cette façon de faire considèrent généralement que leur rôle consiste principalement à contrôler le comportement des élèves en organisant et en régulant les relations sociales qui sont établies en classe. Dès lors, l'élaboration et l'instauration d'un code vie efficace sont une priorité pour ces derniers. Les enseignantes et enseignants portés plutôt à gérer leur classe à partir de **préoccupations relatives au système social** accordent eux aussi beaucoup d'importance à l'établissement de règles et de procédures ; cependant, ils privilégient davantage la cohésion du groupe et la coopération entre les élèves que ne le font leurs collègues plus « autoritaires ». Ils conçoivent qu'une bonne gestion de classe devrait d'abord tenir compte du fait que l'enseignement et l'apprentissage se produisent dans un contexte de groupe et que le rôle de l'enseignant consiste principalement à établir et à maintenir dans la classe des conditions favorables à la vie en commun.

En conséquence, ces enseignantes et ces enseignants ont tendance à être attentifs au groupe plutôt qu'aux individus et sont portés à partager leur autorité avec les élèves en les faisant participer aux choix des règles de vie et aux décisions concernant les affaires internes de la classe. Ils sont enclins par exemple à recourir dans leur classe à l'instauration d'instances démocratiques comme le conseil de coopération.

Pour leur part, les tenants d'une gestion de classe centrée sur la **pédagogie** appuient principalement leur pratique sur la conception voulant qu'une bonne planification de l'enseignement est à la base d'une gestion efficace de la classe et que cela encourage les élèves à se comporter de façon convenable. Pour eux, la responsabilité première des enseignantes et des enseignants est de proposer aux élèves des activités d'apprentissage correspondant à leurs acquis, à leurs besoins et à leurs champs d'intérêt, de leur enseigner des stratégies d'apprentissage appropriées et de s'assurer que chacun puisse recevoir de l'aide et réussir. Ces enseignantes et enseignants accordent généralement beaucoup d'importance au choix et au déroulement des activités d'apprentissage ainsi qu'à la motivation scolaire des élèves.

Quant aux partisans de la **socioémotivité**, ils sont fortement influencés par les idées issues de la psychologie humaniste. Ces enseignantes et enseignants croient qu'une bonne gestion de classe est grandement tributaire de la qualité des relations maître-élèves et qu'en conséquence, leur rôle consiste avant tout à établir et à conserver des relations harmonieuses avec les élèves. Ils ont donc recours par exemple à l'écoute active, à l'empathie, à la thérapie de la réalité et à l'acceptation inconditionnelle. Par ailleurs, ils privilégient la conséquence logique plutôt que la punition comme façon de réagir aux comportements déviants des élèves. Tout comme leurs collègues portés

sur les aspects socio-systémiques de la classe, les tenants de la socioémotivité adoptent un style démocratique de gestion et tendent à associer les élèves aux prises de décisions. Toutefois, ils sont moins enclins à considérer le groupe et privilégient les transactions individuelles. En conséquence, ils préfèrent régler un problème de comportement en privé plutôt que dans le contexte du conseil de classe.

L'utilisation de **trucs et de recettes** fait référence à des pratiques de gestion de classe fondées sur des façons de faire diverses, glanées dans des parutions professionnelles ou au cours de conversations avec des collègues. Cette approche est celle du gros bon sens. Elle ne s'appuie sur aucune théorie ou conception particulière de la gestion de classe et elle puise ses méthodes un peu partout avec la conviction chez celui ou celle qui l'adopte que « si ça marche ailleurs, ça devrait marcher dans ma classe ».

Au contraire, la **modification du comportement** s'inscrit pleinement dans une conception comportementale-cognitive de l'éducation. Ses défenseurs soutiennent que les comportements, adéquats ou non, sont appris, et que le rôle des enseignantes et des enseignants consiste principalement à encourager les élèves à adopter des comportements appropriés. Leurs pratiques s'appuient généralement sur les quatre principes de base de l'apprentissage définis par les behavioristes, soit le renforcement positif, la punition, l'extinction et le renforcement négatif. Ils ont donc tendance à prévenir et à régler les problèmes de comportement des élèves en utilisant des techniques sophistiquées destinées à amener une modification des comportements inadaptés. Ils ont par exemple recours à la récompense ainsi qu'au système d'émulation et utilisent fréquemment la feuille de route et le contrat de comportement.

Comme pour la composante autorité, **l'intimidation** repose sur la conception qu'une bonne gestion de classe passe par le contrôle du comportement des élèves. Cependant, au lieu de chercher à atteindre cet objectif en amenant progressivement les élèves à se conformer à leurs attentes, les adeptes de l'intimidation cherchent plutôt à forcer les élèves à leur obéir. Pour ce faire, ils utilisent le sarcasme, la moquerie, la force ou la punition sévère. Les enseignantes et les enseignants qui privilégient cette composante tentent aussi de « mettre les fauteurs de troubles à leur place dès le départ » en leur faisant perdre la face devant leurs pairs. Ils n'hésitent pas à faire preuve d'une grande sévérité envers les élèves fautifs et leur gestion de classe est habituellement fondée sur la lutte de pouvoir avec les élèves.



Finalement, les adeptes de la **permissivité** sont d'avis que l'on doit intervenir le moins possible dans le processus de gestion de classe parce que le contrôle inhibe le développement naturel de l'autonomie des élèves. Ces derniers croient en général que leur rôle consiste avant tout à favoriser le développement de l'autonomie et de la libre expression. En conséquence, ces enseignantes et enseignants exercent moins leur autorité et ont tendance à s'en remettre au bon vouloir des élèves.

L'importance relative de chacune de ces composantes dans les représentations et les pratiques des enseignantes et des enseignants constitue leur profil personnel de gestion de classe et explique en partie les différences dans les attitudes et les façons de faire des enseignants en ce qui concerne la gestion de classe. Il est à noter que la recherche soutient le bien-fondé et l'efficacité relative de la plupart des composantes qui viennent d'être présentées. Autrement dit, **il n'y a pas vraiment de profil meilleur qu'un autre dans l'absolu**. Cependant, le lecteur aura déjà deviné que deux composantes sont jugées répréhensibles : l'intimidation et la permissivité. La première possède le grave défaut de créer beaucoup de ressentiment chez les élèves et de les amener à détester l'école. La seconde insécurise les élèves et mène fréquemment ses adeptes à perdre le contrôle de leur groupe. En effet, dans ses manifestations extrêmes, la permissivité équivaut au désengagement complet quant à la responsabilité professionnelle de gestion. Par ailleurs, l'utilisation de trucs et de recettes, sans être vraiment condamnée par la recherche, n'est pas une façon de faire recommandable. En effet, elle ne s'appuie sur aucune théorie de l'apprentissage ou de l'enseignement et l'efficacité hors contexte des trucs glanés çà et là demeure pour le moins douteuse.

## FACTEURS DÉTERMINANT LE PROFIL DE GESTION DE CLASSE

Selon Reynolds (1995), plusieurs facteurs influent sur le profil de gestion de classe des enseignantes et des enseignants. En plus de la personnalité et du tempérament, cette auteure suggère que l'expérience et le sexe des enseignants ainsi que l'âge et les autres caractéristiques des élèves déterminent aussi en partie le profil de gestion de classe. Ainsi, les recherches sur le sujet indiquent certaines différences entre les débutants et les experts quant à l'importance des



composantes définies plus haut. Par exemple, les débutants ont davantage recours à l'intimidation et aux trucs et recettes que les experts. Pour leur part, les enseignantes et les enseignants d'expérience sont plus portés sur l'autorité et la socioémotivité (Reynolds, 1992).

En ce qui concerne les pratiques de gestion de classe qui varieraient selon le sexe des enseignants, la recherche montre quelques différences entre les femmes et les hommes qui enseignent. Ainsi, les enseignantes auraient davantage recours à des pratiques apparentées à la modification du comportement et à la composante sociosystémique, alors que les enseignants auraient plus souvent recours à l'autorité et à l'intimidation (Chouinard, 2000). L'âge des élèves est un autre facteur qui influe sur le profil de gestion de classe. Ainsi, les enseignantes et les enseignants ont tendance à être plus permissifs envers les élèves plus âgés du secondaire, alors que les enseignantes du primaire ont davantage recours à la socioémotivité. Finalement, les caractéristiques des élèves exercent, elles aussi, une influence notable sur le profil de gestion de classe des enseignants. Ainsi, les enseignantes et les enseignants ont tendance à être plus permissifs envers les élèves performants et à utiliser davantage la modification du comportement avec les élèves désobéissants (Chouinard, 1999).

## UNE GESTION AUTOMATISÉE OU RÉFLEXIVE?

Cela dit, les enseignantes et les enseignants sont plus ou moins conscients de leur profil de gestion de classe. Sujets à l'influence des différents facteurs qui viennent d'être présentés, ils adoptent au fil des ans des façons de faire qui correspondent à leur situation particulière et aux besoins de leurs élèves, et ce, souvent sans très bien s'en rendre compte. C'est ce qu'on entend par une **gestion de classe automatisée**. Cela ne va malheureusement pas sans entraîner son

lot de problèmes. Tout d'abord, il est très difficile dans ces conditions d'adapter sa pratique lorsque changent les conditions environnementales. Cela explique en partie pourquoi certains enseignants chevronnés rencontrent des difficultés d'adaptation importantes lorsqu'on leur confie des groupes d'âge différents de ceux auxquels ils sont habitués. De la même façon, le passage d'un groupe d'élèves de l'adaptation scolaire à un groupe d'élèves d'une classe ordinaire (et vice versa) est souvent la cause de biens des problèmes d'adaptation de gestion de classe pour l'enseignant concerné. Ensuite, le recours à des modes automatisés rend difficile la communication entre pairs et les échanges de vues portant sur la gestion de classe. Il n'est pas facile en effet de mettre des mots sur des pratiques spontanées, non appuyées sur un référentiel explicite. En conséquence, la transmission du savoir-faire à des stagiaires en formation ainsi que le soutien aux nouveaux enseignants se révèlent une entreprise souvent décevante en ce qui concerne la gestion de classe.

Selon nous, toutes ces raisons militent en faveur d'une **gestion de classe réflexive**. En fait, Weber (1986) suggère que le meilleur profil en gestion de classe est de nature **pluraliste-analytique**. Comme son nom le laisse entrevoir, ce profil consiste, pour une enseignante ou un enseignant, à moduler les différentes composantes de son profil de gestion de classe à partir d'une analyse rigoureuse de la situation et des contingences. Ainsi, l'enseignante et l'enseignant « pluralistes » adaptent leur gestion de classe aux acquis et aux besoins des élèves qui leur sont confiés. Cette façon de faire est très efficace puisqu'elle permet aux agents d'éducation d'adapter rapidement leurs pratiques aux particularités et aux fluctuations de l'environnement ainsi qu'aux exigences de la tâche.

Pour pouvoir être appliqué, le profil pluraliste-analytique fait toutefois appel à une connaissance approfondie des différentes composantes de la gestion de classe et des méthodes qui leur sont associées. Il s'agit d'un mode de gestion hautement contrôlé, systématique et réfléchi qui ne peut se satisfaire de l'application machinale de trucs et de recettes. C'est pourquoi dans le contexte de ce profil, le processus consistant à créer, à maintenir ou à restaurer dans la classe des conditions propices à l'enseignement et à l'apprentissage passe par plusieurs étapes prédéterminées plutôt que par l'application aveugle de procédés techniques, sans avoir recours à un référentiel construit.



À cet effet, une première étape consiste pour l'enseignante ou l'enseignant à **expliciter les conditions idéales à instaurer dans la classe**. Ces conditions devraient s'appuyer sur le référentiel constitué par les conceptions personnelles de l'enseignant plutôt que sur des standards universellement admis. En effet, la recherche souligne que ces standards n'existent pas et qu'il y a peu d'absolus du type « En gestion de classe, il faut toujours... » ou bien « En classe, il ne faut jamais... ». Une deuxième étape fait appel à

**l'analyse des conditions environnementales particulières de la classe** dont on veut assurer la gestion. Cette étape suppose l'évaluation continue des conditions désirées afin de s'assurer que ces dernières correspondent aux besoins des élèves et aux caractéristiques de l'environnement. La troisième étape consiste à **choisir et à mettre en place des pratiques appropriées de gestion issues des composantes acceptables de la gestion de classe et choisies en fonction des paramètres précédents**. Finalement, la quatrième étape consiste à **évaluer l'efficacité des pratiques retenues** et, au besoin, à procéder aux ajustements nécessaires.

Ce processus étagé et structuré possède l'avantage énorme de permettre à l'enseignante et à l'enseignant d'aborder la gestion de classe de façon proactive<sup>1</sup> plutôt que de façon réactive, ce qui facilite beaucoup la gestion de classe. La prise en compte des conditions particulières de la classe favorise par ailleurs l'adoption d'objectifs réalistes, alors que la spécification préalable de ces derniers rend possible l'évaluation de leur atteinte. Au delà des trucs et des recettes et de la pratique non réfléchie, l'adoption d'un profil de gestion pluraliste-analytique assure donc une plus grande efficacité aux enseignantes et des enseignants quand il s'agit de la gestion de classe. De plus, l'adoption d'un profil de gestion appuyé sur un référentiel structuré facilite beaucoup la transmission des compétences et des savoirs afférents à la gestion de classe dans le contexte de la formation initiale ou continue des maîtres et dans celui de l'aide à l'introduction à la fonction d'enseignant. Finalement, l'approche réflexive facilite grandement l'adaptation aux changements des conditions environnementales. [...]

M. Roch Chouinard est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

<sup>1</sup> qui anticipe les réponses à donner à un problème

## 2. Comment enseigner ?

En Sciences de l'Éducation, plusieurs courants de pensée se sont développés au cours du 20<sup>ème</sup> siècle pour décrire et expliquer l'apprentissage. Chacun envisage l'apprentissage d'un point de vue sensiblement différent. Les conséquences que ces différentes façons de concevoir l'apprentissage ont sur les pratiques d'enseignement sont évidemment très importantes. Dans cette section, nous présentons quatre grands courants pédagogiques en montrant leurs implications en matière de choix de stratégies d'enseignement par les enseignants.

1. Le **béhaviorisme** est un des premiers courants qui s'est développé entre les années 1910 et 1950. L'apprentissage y est considéré comme une adaptation individuelle de ses comportements à des stimuli provenant de l'environnement. En d'autres mots, l'individu doit apprendre à adapter ses comportements et ses modes de pensée à son environnement qui change. Cette adaptation est une forme d'apprentissage. En termes d'enseignement, pour que les élèves développent leurs capacités d'adaptation, on recourt le plus souvent à une planification de l'enseignement en objectifs précis qui se succèdent, à une répétition et au renforcement des comportements considérés comme adaptés, à une correction immédiate des erreurs et des comportements non conformes et à un découpage précis du contenu enseigné avec des exercices répétitifs. On peut trouver des exemples de ce type d'enseignement pour s'entraîner à la prononciation d'une langue étrangère, pour manipuler correctement du matériel technique de laboratoire, pour apprendre à respecter des règles de sécurité sur un chantier, pour maîtriser des gestes techniques en sport ou pour maîtriser l'application d'une formule mathématique à certains types de problèmes.



2. Le **cognitivisme** est un autre courant qui s'est développé à partir des années 1950. Il s'est intéressé au fonctionnement du cerveau humain pour expliquer l'apprentissage, en particulier les facultés de mémorisation, d'organisation et de mobilisation d'informations et de modification des structures mentales. En considérant ainsi l'apprentissage, le rôle de l'enseignant est de mettre en œuvre des stratégies pour aider les élèves à sélectionner l'information et l'organiser dans leur mémoire pour ensuite la restituer sous différentes formes. La pratique du feedback est aussi importante dans la mesure où elle permet de corriger en continu les informations non comprises ou mal mémorisées. Une technique d'enseignement très efficace issue du cognitivisme est aussi le recours aux « advanced organisers » qui consiste à introduire un sujet au moyen de questions ou de courtes activités de réflexion qui vont susciter l'intérêt des élèves en stimulant leurs structures de connaissances préalables et les aider à mémoriser les nouvelles informations. Pour soutenir les élèves dans leur

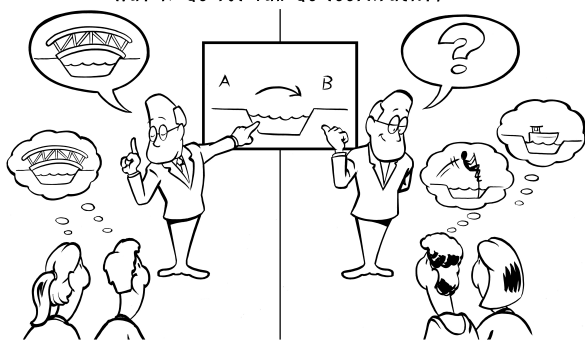


apprentissage, l'enseignant peut aussi proposer par exemple des techniques de mémorisation ou de prise de notes, l'usage de cartes conceptuelles, une évaluation des connaissances préalables qui permet aux élèves de lier les nouvelles informations avec ce qu'ils ont déjà en mémoire, une structuration de l'information dans un polycopié, des activités de résolution de problème, etc.

3. Pour le **constructivisme**, courant développé à partir des années 1970, l'apprentissage consiste à entrer dans un processus actif de construction (plutôt que d'acquisition) de connaissances en interagissant avec son environnement, en donnant du sens à ses expériences et en développant ses représentations. L'action de l'enseignant dans ce cadre est d'apporter un soutien à cette construction en proposant des activités de réflexion à propos des représentations préalables des élèves, des tâches à réaliser en autonomie (recherche d'informations, projet personnel, etc.), des visites de terrain, etc.

### BEHAVIORISME vs CONSTRUCTIVISME

Wat is de rol van de leerkracht?



4. Le **socio-constructivisme**, courant développé à partir des années 1980, propose de considérer l'apprentissage comme une participation active à des activités en situation réelle et en interagissant avec d'autres. L'action de l'enseignant vise alors à créer des situations d'apprentissage qui invitent les élèves à agir, coopérer, créer collectivement et se questionner en vue de développer des compétences professionnelles. Ceci peut se réaliser par exemple dans des travaux de groupe, des stages de terrain, des rencontres avec des experts, des discussions de groupe, un enseignement réciproque (entre élèves), des collaborations à distance en recourant à l'usage de technologies, des simulations, etc.

Ces différentes approches de l'apprentissage amènent à s'interroger sur nos propres conceptions de l'enseignement. Enseigner, est-ce pour nous plutôt « transmettre des informations », « proposer et encadrer des activités d'apprentissage », « amener les étudiant-e-s à construire leurs connaissances », « développer l'autonomie et la collaboration chez les élèves », etc. ? Il n'y a bien sûr pas de conception qui pourrait s'imposer par rapport aux autres mais nous voyons que pour un enseignement donné, il peut être important de varier les méthodes d'enseignement en fonction des différents objectifs d'apprentissage et de notre conception personnelle de l'enseignement.

### 3. Choisir une stratégie d'enseignement

#### Stratégies d'enseignement

Plusieurs éléments peuvent intervenir dans le choix d'une stratégie d'enseignement, notamment le niveau d'interactivité souhaitée avec les élèves, la familiarité de l'enseignant avec telle ou telle stratégie, le temps à disposition, le type de salle dans laquelle va se dérouler l'enseignement, etc.

La liste qui suit permet de situer rapidement cinq grandes catégories génériques de stratégies d'enseignement en fonction des objectifs. L'exposé magistral est une stratégie qui contribue en général efficacement à l'atteinte d'objectifs de niveau « rétention », « réception » ou « perception ». Pour amener les étudiants à maîtriser des objectifs de plus haut niveau (compréhension ou valorisation par exemple), on recourra plus souvent à des méthodes centrées sur la discussion ou le questionnement en classe. Avec les travaux individuels ou de groupe, on vise en général à atteindre des objectifs d'apprentissage de plus haut niveau comme la réflexion, l'adoption ou le perfectionnement.

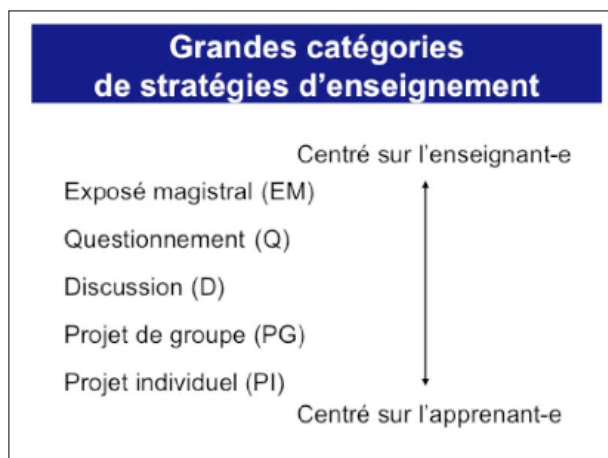
Dans le tableau qui suit, nous proposons une description plus détaillée à propos des stratégies d'enseignement en relevant leurs spécificités mais aussi les avantages et inconvénients qu'elles peuvent présenter en fonction des contextes d'enseignement.

Stratégies	Avantages	Inconvénients	A retenir
Exposé magistral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permet de transmettre de nombreuses informations à un grand groupe en peu de temps</li> <li>• Permet de transmettre des informations structurées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficulté de maintenir l'attention de tous les élèves</li> <li>• Difficulté pour évaluer la compréhension des élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Préparer soigneusement la structure du discours</li> <li>• Prévoir de petites activités pour stimuler l'attention des étudiants (questions, discussions, étude de cas, exercice, lectures préalables, etc.)</li> </ul>
Questionnement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permet d'évaluer la compréhension des élèves</li> <li>• Permet d'ouvrir une discussion</li> <li>• Aide les élèves à identifier eux-mêmes leurs difficultés dans le cours (métacognition*)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas facile de faire participer tous les élèves</li> <li>• Il y a une part d'improvisation (une séance peut durer plus longtemps que prévu)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bien préparer les questions et planifier les moments où elles seront posées aux élèves</li> <li>• Varier les méthodes en faisant aussi écrire des questions aux élèves ou en leur demandant de se répondre l'un à l'autre</li> </ul>
Discussion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permet de stimuler la réflexion des élèves</li> <li>• Permet d'aller plus loin dans le contenu du cours en tenant compte des intérêts des élèves ou de sujets moins bien compris</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas facile de faire participer tous les élèves</li> <li>• Il y a une part d'improvisation (une discussion peut durer plus longtemps que prévu)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bien préparer le sujet de la discussion et le cadre (règles de fonctionnement)</li> <li>• Gérer les échanges entre les élèves</li> </ul>

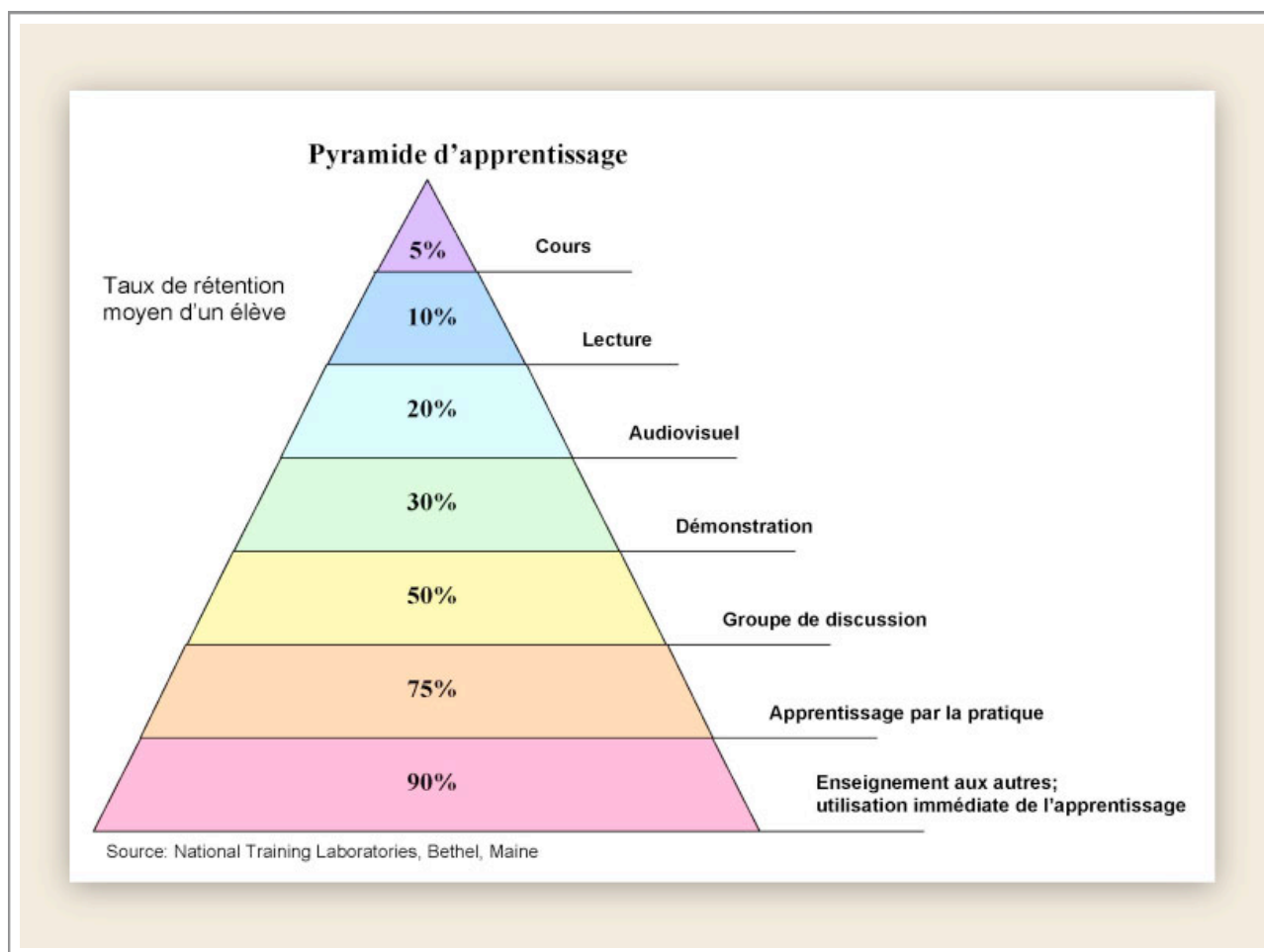
Stratégies	Avantages	Inconvénients	A retenir
Projet de groupe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permet de développer des compétences de collaboration chez les élèves</li> <li>• Permet d'élaborer davantage certains sujets du cours</li> <li>• Permet un enseignement réciproque</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficultés d'évaluer les contributions individuelles</li> <li>• Difficultés de certains groupes à s'organiser</li> <li>• Accompagnement des groupes peut prendre beaucoup de temps</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposer des étapes intermédiaires de travail</li> <li>• Clarifier et préciser le plus possible les consignes dès le départ de l'activité</li> </ul>
Travail individuel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permet aux élèves de développer une expertise individuelle sur un sujet qui les intéresse</li> <li>• Permet un enseignement réciproque</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certains élèves peuvent se sentir perdus face au travail à réaliser seuls</li> <li>• Gestion et accompagnement individuel peut prendre beaucoup de temps</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposer des étapes intermédiaires de travail</li> <li>• Clarifier et préciser le plus possible les consignes dès le départ de l'activité</li> </ul>

\* métacognition - travail par lequel l'élève prend l'habitude d'analyser le pourquoi de ses réussites, de ses erreurs, de ses difficultés, et de stabiliser les procédures efficaces en fonction d'un projet.

Pour situer ces différents types de stratégies les uns par rapport aux autres, on peut considérer aussi que les premiers sont davantage centrés sur **l'action de l'enseignant** alors que les suivants se centrent plutôt sur **l'activité des élèves**. Dans le second cas, l'enseignant aura moins de contrôle sur ce qui se passe dans la situation pédagogique, comme le suggère la figure suivante.



## Pyramide d'apprentissage



La pyramide d'apprentissage illustre clairement que la participation active dans le processus d'apprentissage a pour résultat d'accroître le renforcement et la rétention des connaissances. Un enseignant efficace concevra des leçons et des activités en fonction de cette information et s'assurera que les élèves s'engagent activement dans le processus d'apprentissage.

Bien que les élèves aient tous des besoins communs, ils sont aussi très différents entre eux. Chaque élève a des attentes différentes de celles de l'école, de même que des besoins, des niveaux de compétences, des intérêts et des styles d'apprentissage différents, etc. Il est important de représenter efficacement la diversité de la classe et de satisfaire les besoins communs de tous les élèves.

Pour planifier efficacement des activités d'apprentissage qui reposent sur les forces des élèves et répondent à leurs besoins, vous devez vous fier à vos connaissances, ainsi qu'à leurs forces et à leurs besoins. Cela ne veut pas dire que vous deviez préparer une leçon différente pour chacun, ni offrir suffisamment de diversité dans une même leçon pour satisfaire différents besoins!

Pour satisfaire les besoins de tous vos élèves, vous devez proposer des choix qui touchent à une diversité de compétences, d'intérêts et de styles d'apprentissage.

Le niveau de compétence d'un élève est son habileté à comprendre un concept ou une compétence pour un niveau donné.

Certains élèves ne sont pas prêts à apprendre de nouveaux concepts ou de nouvelles compétences. Ils peuvent avoir besoin de soutien et de direction pour y arriver. Lorsque vous planifiez une leçon pour des élèves qui ne sont pas encore prêts à travailler individuellement, vous devez proposer des activités très concrètes qui comportent peu d'étapes. Vous devez aussi leur offrir votre aide, au fur et à mesure qu'ils acquièrent la compréhension nécessaire.

Certains élèves peuvent faire preuve de compréhension et de connaissances suffisantes pour aborder un concept ou une compétence d'un niveau donné. Vous n'aurez que peu d'ajustement à faire pour satisfaire leurs besoins.

D'autres auront déjà maîtrisé ce concept ou cette compétence et auront besoin d'un approfondissement. Pour ces élèves, vous devrez proposer des activités ou des problèmes de nature plus ouverte ou plus complexe.

L'intérêt d'un élève fait référence à la passion ou à la curiosité qu'il nourrit par rapport à un sujet ou une compétence donnée. Par exemple, un élève peut aimer la gestion de données, s'il a déjà étudié les statistiques du baseball et tiré des conclusions au sujet de ses joueurs favoris.

Le style d'apprentissage d'un élève fait référence à la manière qu'il privilégie pour

apprendre. Un élève peut préférer une approche analytique, un autre peut apprendre davantage en lisant seul des livres et des périodiques, un autre peut favoriser la discussion d'un concept en groupe pour accroître sa compréhension, et un autre encore peut avoir besoin de manipuler physiquement une chose ou de jouer avec un concept ou une compétence, dans le but de mieux comprendre.

Vous devez considérer un bon nombre d'éléments lorsque vous préparez une leçon. Ces renseignements ne constituent qu'une structure de base pour la création de leçons efficaces. En somme, vous devez tenir compte des éléments suivants :

Dans le but de stimuler tous les élèves, vous serez mieux préparé si vous planifiez des occasions d'apprentissage qui tiennent compte des renseignements qui figurent dans le bas de la pyramide. Vous devez donc leur offrir l'occasion de discuter en groupe, de mettre en pratique ce qu'ils ont appris ou de l'enseigner aux autres.

La diversité de compétences, d'intérêts et de styles d'apprentissage représentée dans votre classe exige de proposer certains choix dans une activité d'apprentissage, afin de pouvoir satisfaire les besoins de tous les élèves.





---

## Questions

1. D'après vos lectures, dites quel est le profil de gestion de la classe qui mieux s'adapte à votre style et expliquez pourquoi.
2. Dites quelles sont, d'après vos lectures, les stratégies pour enseigner de manière efficace une langue. Justifiez votre choix.

---

## Validation

Envoyez vos réponses à l'adresse électronique suivante : [g.vernetto@regione.vda.it](mailto:g.vernetto@regione.vda.it) avant le 30 novembre 2012.

N'oubliez pas d'indiquer votre nom et votre prénom.

## QUESTIONNAIRE : MON PROFIL DE GESTION DE CLASSE

Indiquez votre degré d'accord à chacun des énoncés en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

01 Un des principaux rôles de l'enseignant est de maintenir l'ordre et la discipline dans sa classe, et ce, en contrôlant personnellement le comportement de ses élèves.

1      2      3      4      5

02 Récompenser les élèves méritants ou leur donner du renforcement est une excellente façon de gérer sa classe.

1      2      3      4      5

03 En gestion de classe, la tâche principale de l'enseignant consiste à aider les élèves à comprendre et à respecter les règles choisies par le groupe.

1      2      3      4      5

04 L'utilisation d'activités d'apprentissage appropriées encourage habituellement les élèves à bien se comporter parce que cela diminue l'ennui et la frustration.

1      2      3      4      5

05 La menace de la punition et la punition peuvent être très efficaces lorsqu'elles sont bien utilisées.

1      2      3      4      5

06 En ce qui concerne le comportement des élèves, il est préférable de leur imposer le moins de limites possible afin de leur permettre de développer tout leur potentiel et leur autonomie.

1      2      3      4      5

07 En ce qui concerne la gestion de classe, l'action la plus importante de l'enseignant consiste à faire en sorte d'avoir de bonnes relations avec ses élèves.

1      2      3      4      5

08 Une gestion de classe efficace passe avant tout par l'instauration d'un système de règles déterminées par l'enseignant.

1      2      3      4      5

09 Une bonne gestion de classe consiste principalement à renforcer les comportements appropriés et à décourager les comportements déviants.

1      2      3      4      5

10 L'utilisation de sessions collectives de résolution de problèmes est parmi les moyens les plus efficaces pour régler les problèmes de gestion de classe.

1      2      3      4      5

11 L'utilisation de stratégies pédagogiques efficaces contribue grandement à prévenir et à régler les problèmes de comportement.

1      2      3      4      5

12 On peut utiliser le sarcasme en classe mais avec précaution et seulement après que de solides relations auront été établies avec les élèves.

1      2      3      4      5

13 Trop de contrôle peut entraver le développement naturel de l'autonomie des élèves.

1      2      3      4      5

14 En ce qui concerne la gestion de classe, le rôle le plus important de l'enseignant consiste à établir et à maintenir de bonnes relations avec ses élèves.

1      2      3      4      5

15 C'est le rôle de l'enseignant de choisir personnellement des règles de vie pour sa classe.

1            2            3            4            5

16 Un bon système d'émulation appliqué à tout le groupe peut vraiment faciliter la gestion de classe.

1            2            3            4            5

17 Une bonne gestion de classe passe avant tout par la cohésion du groupe et la coopération entre les élèves.

1            2            3            4            5

18 Faire en sorte que chaque élève fasse des apprentissages significatifs est une excellente façon d'instaurer et de maintenir la discipline en classe.

1            2            3            4            5

19 Une gestion de classe efficace passe parfois par le recours à la coercition.

1            2            3            4            5

20 En gestion de classe, il est préférable d'être un peu trop permissif qu'un peu trop « contrôlant ».

1            2            3            4            5

21 La qualité de la gestion de classe se mesure avant tout par la nature des relations entre les élèves et l'enseignant.

1            2            3            4            5

22 Une gestion de classe efficace passe par l'établissement et le maintien du contrôle de la classe à l'aide d'un code de vie élaboré par l'enseignant.

1            2            3            4            5

23 En gestion de classe, il est primordial de savoir récompenser et appliquer des conséquences.

1            2            3            4            5

24 Une gestion de classe efficace a pour but principal d'aider le groupe à devenir capable de régler lui-même plusieurs de ses problèmes.

1            2            3            4            5

25 Les activités d'apprentissage que choisit l'enseignant ont une répercussion importante sur le comportement des élèves.

1            2            3            4            5

26 L'utilisation du sarcasme peut, à certaines conditions bien précises, constituer un moyen acceptable de contrôler le comportement de certains élèves.

1            2            3            4            5

27 Une gestion de classe efficace passe parfois par la punition sévère des comportements inadéquats.

1            2            3            4            5

À l'aide du tableau présenté ci-après, établissez maintenant votre profil de gestion de classe. À cette fin, calculez votre moyenne pour chacune des composantes en divisant la somme des points encadrés à chacun des énoncés d'une composante par le nombre total d'énoncés rattachés à celle-ci (arrondir le résultat à un chiffre après le point).

**REMARQUE :** Votre profil indique quelles sont les composantes prédominantes de votre style de gestion de classe. Vous pouvez aussi comparer vos résultats avec ceux de collègues et, ainsi, mieux connaître vos caractéristiques personnelles. Cela dit, les opérations de validation de ce questionnaire n'étant pas encore tout à fait terminées, il est conseillé d'être prudent dans l'interprétation de vos résultats. Ce questionnaire vous est proposé pour favoriser la prise de conscience et la réflexion personnelle ainsi que pour susciter les discussions entre collègues, que ce soit dans le cadre de la formation initiale des maîtres ou dans le contexte de la formation continue.

**PROFIL DE GESTION DE CLASSE**

Composantes	Énoncés					Somme	Divisé par	Résultats (sur 5)
	01	08	15	22				
Autorité (au)	01	08	15	22			4	
Modification du comportement(mc)	02	09	16	23			4	
Système social (ss)	03	10	17	24			4	
Accent sur la pédagogie (pe)	04	11	18	25			4	
Intimidation (it)	05	12	19	26	27		5	
Permissivité (pm)	06	13	20				3	
Socioémotivité (se)	07	14	21				3	

(Source : Vie pédagogique 119, avril-mai, 2001, en ligne [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/119/vp119\\_25-27.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/119/vp119_25-27.pdf))