

# 6

## Points fondamentaux de la didactique et de la méthodologie actuelles dans les pays d'immigration I : choisir des formes d'enseignement et d'apprentissage appropriées

### 6A

#### Contextualisation

Dora Luginbühl, Xavier Monn

##### 1. Introduction

Les valeurs idéologiques et culturelles, les idées sur la qualité de l'enseignement et les aspects du développement scolaire moderne se manifestent dans l'action méthodologique et pédagogique menée en classe. L'orientation des leçons vers l'encouragement, l'autonomie et la responsabilité personnelle ainsi que la référence au cadre de vie ou l'adéquation à l'âge (cf. chap. 5) exigent une compréhension élargie des notions d'enseignement et d'apprentissage.

Par ailleurs, la composition hétérogène des classes (due aux différences culturelles, sociales et cognitives) exige des enseignants et écoles qu'ils élaborent des concepts pédagogiques différenciés. Ceux-ci sont plus fortement axés que par le passé sur les différents besoins et possibilités de développement des élèves.

Les mesures choisies, telles que la différenciation interne et l'enseignement « adaptatif » (cf. chap. 5), visent à proposer à tous les élèves les meilleures conditions d'apprentissage possibles ainsi que des offres sur mesure. Les caractéristiques d'un enseignement efficace ne résident ni dans le déni des différences existantes ni dans une individualisation « radicale » attribuant à chaque élève son propre programme.

Ainsi, l'efficacité d'un cours LCO réside dans une utilisation consciente, ciblée et équilibrée des différentes formes d'enseignement et d'apprentissage. Les objectifs, le contenu, la durée et, le cas échéant, les lieux d'apprentissage sont adaptés aux différents besoins des élèves en la matière et prennent en compte les divers supports pédagogiques et visuels. Les enseignants favorisent les processus d'apprentissage et de compréhension avec des tâches appropriées. Ils accompagnent les élèves et les conseillent en classe, en groupe ou individuellement en vue des prochaines étapes qui jalonnent leur parcours. Ainsi, la différenciation est possible dans les séquences d'enseignement guidées comme dans les cours plus ouverts.

Les aspects suivants sont essentiels pour sélectionner les méthodes d'enseignement et d'apprentissage appropriées :

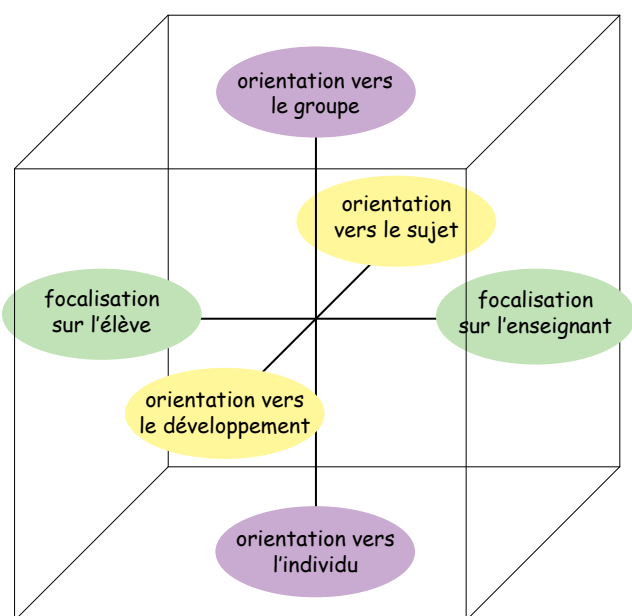
- Efficacité de l'apprentissage des élèves
- Choix de méthodes « adaptatives » et appropriées
- Compétences méthodologiques de l'enseignant

Les sous-chapitres ci-après – qui traitent des thèmes de l'enseignement et de l'apprentissage dans des classes hétérogènes, des formes élargies d'enseignement et d'apprentissage, et des tâches d'apprentissage – développent et réfléchissent à ces aspects en se référant en particulier à l'enseignement LCO. Le contexte des cours LCO, parfois fort différent de celui du système ordinaire, doit être pris en compte dans les considérations méthodologiques. Cet enseignement, souvent séparé et en général marginalisé en termes d'espace et d'emploi du temps, ne peut s'appuyer qu'en partie sur les fondements méthodologiques propres à l'école publique.

La vue d'ensemble présentée ici suit pour l'essentiel l'analyse de la brochure *Lern- und Unterrichtsverständnis* (« Compréhension de l'apprentissage et de l'enseignement »), Département de l'éducation de Thurgovie, 2013, que le co-auteur Xavier Monn a développée pour le canton de Thurgovie ; certaines parties sont directement retranscrites.

## 2. Enseigner et apprendre dans des classes hétérogènes

Un enseignement orienté vers les besoins hétérogènes des élèves est amené à se développer dans des conditions et des objectifs partiellement contradictoires, ce qui génère diverses zones de tension, comme le montre le modèle du cube (voir schéma ci-dessous) (Friedli Deuter, 2013, p. 27 ; d'après un scénario non publié d'Eckhart et Berger). En ce qui concerne le choix du contenu de l'apprentissage, il convient d'abord de savoir ce que l'on privilégie : soit le sujet (par exemple, les objectifs d'apprentissage en fonction du plan d'études), soit le stade de développement des enfants et des jeunes. En outre, la différenciation exige un équilibre constant entre l'orientation vers l'individu et le besoin d'expériences d'apprentissage communes (orientation vers le groupe). Une autre zone de tension apparaît dans le domaine de la transmission du savoir et de la gestion de classe : dans quels cas un enseignement focalisé sur l'élève est-il propice à l'apprentissage, et dans quels cas est-il préférable que l'enseignant soit au centre avec une méthode plus directive ?



Les zones de tensions dans l'enseignement  
selon Friedli Deuter (2013, p. 27)

L'enseignement, face à des groupes d'apprentissage hétérogènes, n'est donc pas fondé sur le principe de : « l'un ou l'autre », mais plutôt sur celui de : « l'un et l'autre ». Cette méthode requiert le maintien constant d'un équilibre entre des contraires, tant sur le plan situationnel qu'intentionnel, relativement aux notions présentées ci-dessus. En l'occurrence, il s'agit d'un défi pour les enseignants : « Se déplacer dans ces zones de tension pédagogique peut être déstabilisant, mais laisse aussi une marge de manœuvre à l'enseignant, qui peut l'encourager à connaître et expérimenter des approches différentes et complémentaires. Cela ne

doit pas conduire pour autant à une pratique arbitraire [...], mais exige une pratique réflexive dans laquelle l'enseignement vise à répondre plus justement aux divers besoins d'apprentissage et de performance au sein de la classe » (Eckhart, 2008, p. 107).

À cet égard, Meyer (2011) parle également des « tâches d'équilibrage » de l'enseignant et suggère « la variété des méthodes » énoncées ci-après comme critères de qualité.

- Analyser et élargir progressivement son répertoire personnel de méthodes
- Équilibrer le cours et les projets ou travaux libres
- Équilibrer les tâches en plenum et les projets en groupes ou individuels
- Travailler systématiquement sur le répertoire méthodologique des élèves (pas d'entraînement méthodologique isolé, mais intégré au travail sur les tâches de contenu)
- Établir des formes d'apprentissage coopératif dans le cours
- Planifier des évaluations et chercher ou développer des outils appropriés

Outre ces suggestions applicables de manière générale, les enseignants LCO sont également tenus d'effectuer des tâches d'équilibrage spécifiques à leur situation, c'est-à-dire :

- Trouver un équilibre entre la conception de l'apprentissage/enseignement du pays d'immigration et celle de leur pays d'origine
- Transmettre les langues maternelles, qui sont souvent des langues minoritaires au « statut inférieur » dans la société d'immigration
- Enseigner sur de courts créneaux qui ne font pas partie du cursus obligatoire.

À côté de ces tâches d'équilibrage exigeantes, les cours LCO dépendent aussi d'une fréquentation basée sur le volontariat de la part des élèves et probablement en grande partie du soutien de la famille (cf. aussi chap. 2).

Les questions proposées ci-dessous peuvent aider à se repérer, dans le cadre d'une discussion concrète, sur les différents aspects du modèle en cube. Elles peuvent également servir de base à une réflexion et une discussion sur son propre enseignement :

### **Orientation vers l'individu – Orientation vers le groupe (dimension de la différenciation)**

- Des formes de travail différenciées sont-elles présentes (travail planifié, ateliers ou postes de travail, etc.) ?
- Quelle est la signification du contenu de l'apprentissage pour chaque élève (référence au cadre de vie, cf. chap. 5 et 6 B, ex. 1) ?
- Les groupes sont-ils constitués consciemment en fonction de certains critères (sexe, performances, âge, intérêts) ?
- Dans quels types de situations une coopération est-elle initiée, exercée, vécue ?
- Comment les conflits sont-ils résolus ? Formation aux conflits interculturels comme partie intégrante de l'enseignement LCO.
- Des formes de promotion du groupe sont-elles présentes (rituels, projets, conseils de classe...) ?
- ...

### **Orientation vers le développement – Orientation vers le sujet (dimension du contenu de l'apprentissage)**

- Peut-on différencier le contenu de base des contenus supplémentaires ?
- Les contenus et les objectifs d'apprentissage sont-ils différenciés en vue de pouvoir travailler avec différents niveaux d'apprentissage et de difficulté ? (cf. 6 B, ex. 2)
- Différents supports pour la visualisation et la démonstration du processus d'apprentissage sont-ils disponibles ?
- Des instruments permettant d'évaluer le stade d'apprentissage et de développement individuel des élèves dans leur langue première ou familiale sont-ils proposés ?
- Des groupes d'apprentissage de différents niveaux sont-ils formés ?
- ...

### **Focalisation sur l'élève – Focalisation sur l'enseignant (dimension de la transmission)**

- Les formes d'enseignement et d'apprentissage sont-elles variées ?
- Comment les élèves sont-ils guidés vers l'auto-apprentissage ?
- Comment l'environnement d'apprentissage est-il structuré ?
- Quelle est l'aide pédagogique offerte ?
- De quelle manière les processus d'apprentissage sont-ils accompagnés et documentés (ex. : portfolios) ?
- Comment les séquences d'exercices sont-elles conçues ?
- Comment les élèves les plus faibles sont-ils guidés et accompagnés ?
- Existe-t-il un système de tutorat (partenaires d'apprentissage, tandems) ?
- Quels sont les règles, les accords et les limites qui garantissent une bonne ambiance de travail ?
- ...

En fonction des déplacements de l'enseignant entre les différentes dimensions représentées à l'intérieur du modèle du cube, son rôle change au sein du processus d'enseignement et d'apprentissage. Son choix d'enseignement dépend donc de sa propre compréhension des rôles.

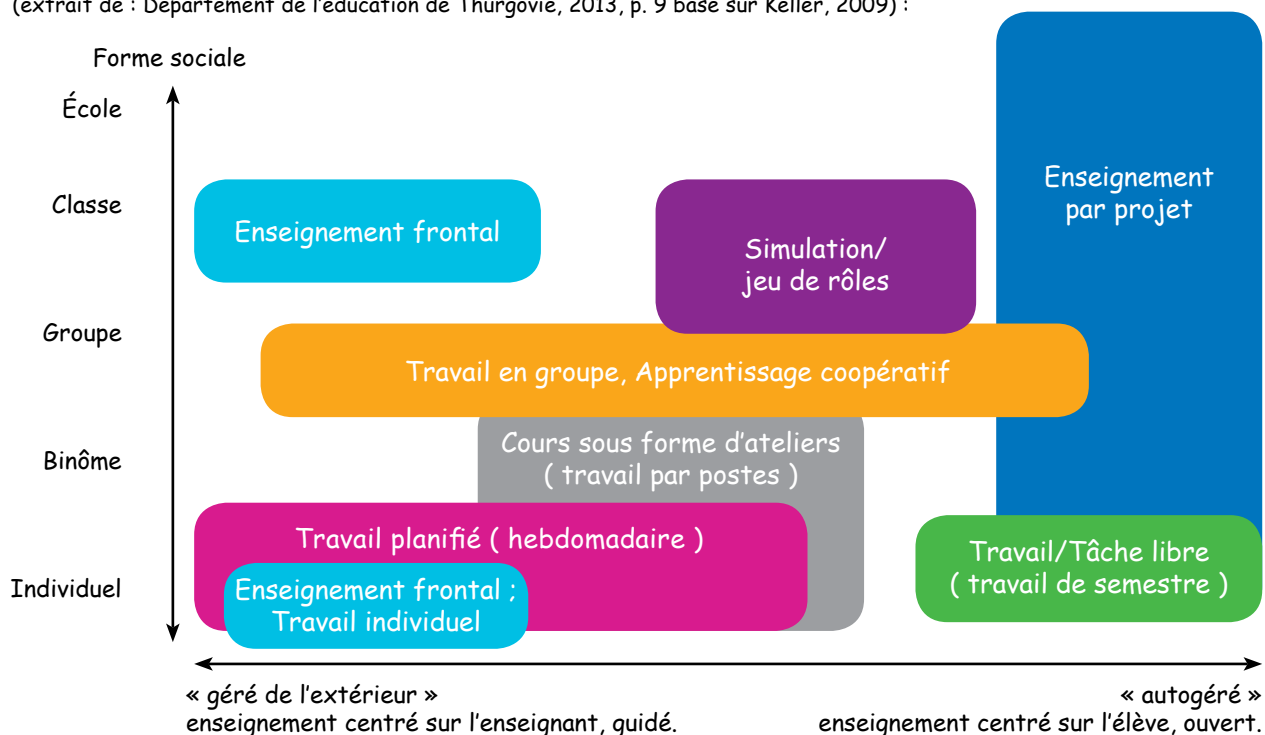


### 3. Formes élargies d'enseignement et d'apprentissage

L'enseignement au sens de présenter, expliquer, donner des tâches et poser des questions demeure important, comme nous l'avons vu plus haut, mais l'apprentissage autodirigé se développe de plus en plus. Le diagramme ci-dessous illustre quelques formes d'enseignement souvent utilisées dans la pratique, en fonction de la forme sociale et du type de gestion de classe. Les différentes approches méthodologiques que l'on trouve aujourd'hui dans les écoles publiques se situent d'une part sur l'axe « forme sociale » (du travail individuel au travail avec l'ensemble de l'école) et d'autre part entre les pôles « géré de l'extérieur » (enseignement guidé et centré sur l'enseignant) et « autogéré » (enseignement ouvert et centré sur l'élève).

#### Diverses formes répandues d'enseignement et d'apprentissage

(extrait de : Département de l'éducation de Thurgovie, 2013, p. 9 basé sur Keller, 2009) :



Il faut rester prudent avec l'axe « géré de l'extérieur » – « autogéré ». Des termes tels que « centré sur l'enseignant/guidé » et « centré sur l'élève/ouvert » représentent des descriptions très générales de l'enseignement, et font référence à la gestion de classe. La polarisation est tentante. Les situations d'« apprentissage ouvert » ne sont ni supérieures ni inférieures aux séquences d'« enseignement guidé » en tant que telles. Le degré d'ouverture ou d'encadrement n'est pas déterminant pour la qualité de l'enseignement. Les séquences d'enseignement guidé peuvent très bien contenir des tâches ouvertes et stimulantes sur le plan cognitif. Dans les situations d'« apprentissage ouvert », au sein desquelles les élèves définissent par exemple l'ordre, la durée et la forme sociale, les choix peuvent être très restreints et proposer des pistes de travail et

tâches à résoudre avec un seul résultat possible. Cette nuance est importante pour l'enseignement LCO. Ainsi éclairés, les enseignants qui, en raison de leur formation, préfèrent un enseignement frontal géré de l'extérieur peuvent élargir leur répertoire méthodologique avec plus de prudence et par étapes. L'efficacité de l'apprentissage devrait toujours être au centre de la préparation des leçons et de la réflexion, car plus les leçons sont ouvertes, et plus il est nécessaire d'établir une structure claire. En effet, ce système d'apprentissage ne suit pas une progression linéaire, jalonnée par des étapes. L'apprentissage se déroule plutôt dans un espace expérimental au sein duquel différentes voies sont possibles, aussi des repères sont-ils nécessaires pour s'orienter et poursuivre l'objectif d'apprentissage souhaité.

## 4. Aperçu des différentes formes d'enseignement et d'apprentissage

Aucune des formes d'enseignement ou d'apprentissage ne peut remplir tous les objectifs. Toutes présentent des avantages et des inconvénients et seront plus particulièrement adaptées à certains objectifs et contenus d'apprentissage. Le récapitulatif suivant n'est pas exhaustif, mais a pour but de donner une vision d'ensemble, en mettant l'accent sur les formes d'enseignement et d'apprentissage dites « élargies ». L'ouvrage *Methodenprofi* (« Méthodes professionnelles »), Assmann, 2013, présente de manière claire et concise les diverses variantes méthodologiques élaborées à partir de ces formes de base.

<b>Enseignement frontal</b> C'est principalement un enseignement thématique, axé sur la transmission orale. L'enseignant dirige et contrôle la classe qui travaille ensemble. Cette méthode inclut également des phases de travail individuel.	
<b>Principales caractéristiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retenir un contenu élaboré</li> <li>• Exposer les objectifs en toute transparence</li> <li>• Alternier travail individuel, en binôme et en groupe, ce qui permet une différenciation</li> <li>• Assurer une réflexion appropriée</li> </ul>
<b>Exemples d'utilisation dans le cadre du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offrir un aperçu</li> <li>• Transmettre des informations factuelles de base, indispensables à une progression</li> </ul>
<b>Remarques pour l'enseignant LCO</b>	Il est conseillé d'intercaler régulièrement de courtes séquences (5 à 15 min) de travail individuel ou en binôme, comportant par exemple des tâches qui seront résolues différemment en fonction du niveau de compétence des élèves.

### Enseignement sous forme d'ateliers (travail par postes)

Pour ce type d'enseignement, des postes de travail sont à disposition dans la salle de classe ou à différents endroits. Les élèves y travaillent sur des tâches d'apprentissage de manière autonome, et plus ou moins selon leur propre choix. L'ordre des tâches d'apprentissage est choisi de manière individuelle et en fonction de l'intérêt de chacun. Les documents et matériels correspondants sont préparés à l'avance et fournis par l'enseignant.

#### Principales caractéristiques

- Objectifs clairs et transparents
- Tâches simples, courtes et compréhensibles, réalisables de manière autonome
- Différents supports pédagogiques empruntant divers canaux d'apprentissage
- Accompagnement adapté de l'apprentissage par l'enseignant
- Stimuler l'esprit de groupe. Pour des séquences de travail plus longues sous forme d'ateliers, organiser des phases d'échange dans la classe ou prévoir des travaux en groupes.

#### Exemples d'utilisation dans le cadre du cours

- Encourager l'indépendance et la responsabilité
- Rendre possible la différenciation
- Atelier expérimental : découverte autonome et expérience de contenus (ex. 6 B, exemple 2)
- Atelier d'exercices (ex. : élargissement du vocabulaire)

#### Remarques pour l'enseignant LCO

- Travail par postes sur une courte séquence (2 à 6 leçons) bien adapté, par exemple après une brève présentation des bases du sujet.
- Atelier expérimental : proposer différentes offres d'apprentissage pour un même sujet. Celles-ci pourront être traitées différemment selon l'intérêt et le niveau individuel des étudiants.

<p><b>Travail planifié (plan journalier ou hebdomadaire)</b></p> <p>Dans le cadre de l'enseignement planifié, les apprenants reçoivent par écrit, sous la forme d'un plan, des tâches à accomplir dans diverses matières au cours d'une période déterminée (par ex. demi-journée, journée ou semaine), lors de leçons prévues à cet effet. Un travail planifié sur quelques leçons serait également envisageable dans une seule matière.</p>	
<p><b>Principales caractéristiques</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prise en compte de différents canaux d'apprentissage</li> <li>• Définir les tâches obligatoires et facultatives</li> <li>• Établir clairement les objectifs</li> <li>• Plan/livret pour la planification et la saisie du travail effectué</li> <li>• Réflexion/discussion sur l'apprentissage et le comportement au travail</li> </ul>
<p><b>Exemples d'utilisation dans le cadre du cours</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encourager l'indépendance et la responsabilité</li> <li>• Rendre possible la différenciation</li> <li>• Permettre un travail sur les difficultés individuelles (ex. entraînement à l'écrit)</li> <li>• Ajouter des exercices et des tâches d'organisation</li> <li>• Tenir également compte du domaine artistique</li> </ul>
<p><b>Remarques pour l'enseignant LCO</b></p>	<p>Dans l'enseignement LCO, le travail planifié n'est réalisable que sur des plages horaires très réduites, mais il peut être utile pour l'approfondissement individuel d'un thème. Après une introduction, des « plans courts » pourraient être élaborés pour une séquence d'enseignement adaptée aux besoins d'apprentissage. Celle-ci contiendrait suffisamment de tâches pour que les enfants aient le choix et puissent travailler de manière autonome. Cela permet à l'enseignant de travailler ou de discuter individuellement avec les enfants pendant les leçons.</p>

<p><b>Travail en groupe / Apprentissage coopératif</b></p> <p>L'apprentissage coopératif se réfère à des modalités d'apprentissage comme le travail en binôme ou en groupe, pour trouver une solution commune à un problème ou développer une compréhension commune d'une situation.</p>	
<p><b>Principales caractéristiques</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tâches de groupe structurées avec des rôles et des échanges de rôles</li> <li>• Formes d'« apprentissage coopératif » (<i>cooperative learning</i> selon le principe de « <i>think, pair, share</i> », c'est-à-dire un travail en trois phases 1. Réflexion individuelle 2. Constitution de binômes, discussion 3. Présentation et discussion des résultats en classe)</li> <li>• Apprendre en enseignant</li> </ul>
<p><b>Exemples d'utilisation dans le cadre du cours</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail en binôme, en groupe</li> <li>• Tandem ou partenariats d'apprentissage</li> <li>• Mélange des groupes (cf. 6 B, exemple 1)</li> <li>• Système d'experts ; réunions d'écriture, etc. Tenir également compte du domaine artistique !</li> </ul>
<p><b>Remarques pour l'enseignant LCO</b></p>	<p>Toutes les formes de travail en binôme et en groupe, jusqu'au mélange des groupes (cf. 6 B, exemple 1) ou autres formes d'apprentissage coopératif, peuvent facilement être mises en œuvre dans l'enseignement LCO.</p>

<b>Dans l'enseignement par projet</b>	
<p>Dans l'enseignement par projet, un groupe travaille sur un objectif commun (tâche, produit final). Il planifie le déroulement et travaille à la réalisation de l'objectif de manière orientée vers l'action. Les projets individuels sont également possibles.</p>	
<b>Principales caractéristiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définition du sujet, des objectifs avec les personnes impliquées</li> <li>• Accompagnement d'apprentissage approprié par l'enseignant</li> <li>• Réflexion sur le travail et le déroulement</li> </ul>
<b>Exemples d'utilisation dans le cadre du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiser ensemble un voyage scolaire, une excursion</li> <li>• Préparer ensemble une exposition</li> </ul>
<b>Remarques pour l'enseignant LCO</b>	<p>Les projets de grande envergure, qui peuvent s'étendre sur une semaine entière de cours à l'école publique, sont probablement plus difficiles à réaliser dans le cadre de l'enseignement LCO. L'exemple 2 du chapitre 6 B est typiquement conçu comme un « enseignement par projet », mais de plus petits projets sont certainement réalisables.</p>

<b>Travail/Tâche libre</b>	
<p>Pendant une période déterminée (d'une demi-heure par semaine jusqu'à un travail de semestre), les apprenants approfondissent leurs propres intérêts et questions, font de nouvelles expériences et acquièrent ainsi des connaissances approfondies.</p>	
<b>Principales caractéristiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposer lors de l'introduction, une liste d'idées et de possibilités (suggestion, aide à la décision)</li> <li>• Environnement d'apprentissage stimulant avec des supports variés</li> <li>• Accompagnement d'apprentissage approprié par l'enseignant</li> <li>• Échange des résultats (produits)</li> </ul>
<b>Exemples d'utilisation dans le cadre du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creuser les questions individuelles</li> <li>• Travail d'exposition (ex. images, affiches, photos, modèles, etc., à préparer et à chercher sur une séquence thématique)</li> <li>• Ex. : projet de semestre à l'école secondaire</li> </ul>
<b>Remarques pour l'enseignant LCO</b>	<p>Compte tenu du peu de temps disponible, cette forme de travail libre ne sera utilisée dans l'enseignement LCO que dans des cas exceptionnels. Cependant, elle peut facilement être associée aux formes d'enseignement par ateliers et par projets, de préférence une ou deux fois par an en raison de son caractère attractif. Il peut s'agir soit d'une activité véritablement libre (par exemple sur le thème « La vie de nos grands-parents »), soit d'un « buffet d'apprentissage » durant lequel l'enseignant met à disposition, en libre accès, des jeux éducatifs, des livres, des ordinateurs ou encore des documents imprimés.</p>

<b>Jeux de rôles</b>	
Les apprenants jouent des rôles dans des situations imposées ou autodéterminées.	
<b>Principales caractéristiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consignes claires sur le rôle</li> <li>• Préparation du rôle</li> <li>• Discussion sur le jeu</li> </ul>
<b>Exemples d'utilisation dans le cadre du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jouer des situations de conflits et de problèmes (avec des pistes de résolutions)</li> <li>• Se mettre dans la peau d'un autre personnage (ex. : personnage historique)</li> <li>• Jouer à partir d'un texte lu, approfondissement de la compréhension écrite</li> </ul>
<b>Remarques pour l'enseignant LCO</b>	Très approprié à l'enseignement LCO à tous les niveaux. Il est possible de réaliser une différenciation par niveau et d'aider à la compréhension des consignes relatives au rôle. Les élèves peuvent également imaginer leurs rôles.

<b>Jeux de simulation</b>	
Dans les jeux de simulation, la réalité est reconstituée au moyen de situations et rôles définis.	
<b>Principales caractéristiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définition claire de la situation</li> <li>• Description claire des rôles</li> <li>• Réflexion sur le déroulement du jeu (contenu et opinion personnelle)</li> </ul>
<b>Exemples d'utilisation dans le cadre du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Simulation de la réalité (ex. : mise en place d'un parlement de migrants dans la commune politique)</li> </ul>
<b>Remarques pour l'enseignant LCO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conseillé seulement à partir de la 8<sup>e</sup> année</li> <li>• Importante préparation requise pour la description des rôles qui seront trouvés dans l'environnement proche ou décrits individuellement.</li> </ul>

Une variation significative et appropriée des approches méthodologiques permet de motiver les élèves.

Aujourd'hui, outre les nouvelles formes d'apprentissage, les nouveaux médias sont aussi motivants, car ils permettent d'élargir les connaissances et de proposer des tâches correspondant aux différents niveaux des apprenants (cf. 6 B, exemple 2, recherche sur Internet).

**Cependant, en dépit de la grande variété de méthodes utilisées, il peut facilement arriver que les connaissances acquises ne soient pas vraiment solides et durables. Un apprentissage efficace exige avant tout des tâches motivantes et stimulantes pour les élèves.**

## 5. Des tâches d'apprentissage de haute qualité

En fin de compte, le facteur décisif n'est pas tant l'activité visible au premier coup d'œil que la qualité généralement moins évidente des tâches, et la stimulation et la participation que l'enseignant suscite chez les élèves. Cette constatation est corroborée par une étude récente de John Hattie (2009). En évaluant de manière approfondie les études internationales sur l'efficacité, il a montré qu'outre les facteurs liés aux élèves, qui expliquent la moitié des différences de performance, les enseignants et la qualité de leurs cours sont les facteurs les plus importants pour un apprentissage réussi (30%). Les structures visibles, comme les aménagements méthodologiques, sont moins importants qu'on ne le suppose souvent. L'élément décisif réside dans le contenu stimulant des tâches d'apprentissage que l'enseignant intègre précisément dans sa structure méthodologique (cf. aussi chap. 3).

À cet égard, Reusser (2009) distingue, au sein de l'enseignement, la « structure de surface » de la « structure en profondeur ». Par « structure de surface », il désigne les caractéristiques visibles de l'enseignement, par exemple l'action méthodologique observable ou les formes d'enseignement et d'apprentissage choisies. En revanche, la « structure en profondeur » vise la compréhension et un apprentissage durable. Ceux-ci, bien que liés à l'action méthodologique, ne sont pas toujours directement observables. Les relations entre la « structure de surface » et la « structure en profondeur » n'ont pas encore été entièrement clarifiées. Cependant, nous pouvons assurément supposer qu'une extension des formes d'apprentissage favorise des processus d'apprentissage indépendants et durables ; la formulation et la création de tâches d'apprentissage appropriées doivent donc faire l'objet d'une attention particulière dans toute forme d'enseignement.



Par conséquent, il est d'une importance capitale d'identifier les bonnes tâches d'apprentissage. Idéalement, elles correspondent aux critères définis ci-dessous (Reusser, 2013).

- Elles thématisent l'essentiel d'un domaine de spécialisation et permettent le développement de connaissances spécifiques.
- Elles sont intégrées dans des contextes significatifs, ont une grande pertinence pour la vie quotidienne et sont propres à susciter la curiosité (cf. chap. 5).
- Elles permettent et favorisent la construction et l'application des connaissances.
- Elles incitent les élèves à se concentrer sur un contenu et les invitent à le comprendre en profondeur.
- Elles permettent de résoudre des problèmes et d'élaborer des stratégies pour s'entraîner.
- Elles peuvent être réalisées avec succès à différents niveaux et conviennent aussi bien aux élèves les plus faibles qu'aux plus forts.
- Elles proposent une variété d'approches, de modes de pensée et de cheminements en termes d'apprentissage.
- Elles créent les conditions préalables à la réussite de l'apprentissage par le biais d'un travail réussi.

## 6. Conclusion

Dans les cours LCO, beaucoup d'enfants et d'adolescents apportent les expériences de formes élargies d'apprentissage qui leur sont transmises dans les cours ordinaires. Par conséquent, il est recommandé aux enseignants LCO d'élargir eux aussi leur répertoire méthodologique d'activités. Cela permet de rapprocher les cours LCO des cours ordinaires, et de jeter un pont entre ces deux types d'enseignement.

Il ne faut cependant jamais oublier que la méthode ou la forme d'apprentissage ne permet pas, en tant que telle, un enseignement efficace. Il convient en effet de recourir aux moyens les plus variés pour présenter les tâches afin de stimuler des processus d'apprentissage individualisés et approfondis. Outre la diversité des méthodes, priorité doit donc être accordée à la pertinence de l'approche méthodologique et à la qualité des tâches d'apprentissage en fonction des objec-

tifs et du contenu. Les deux exemples du chapitre 6 B illustrent concrètement ces propos et présentent une approche possible des formes élargies d'enseignement et d'apprentissage dans les cours LCO.

---

## Indications bibliographiques

- Amt für Volksschule Thurgau (Hrsg.) (2013): Lern- und Unterrichtsverständnis. Entwicklungen im Überblick. Frauenfeld. (Download unter: [www.av.tg.ch](http://www.av.tg.ch) →Themen/Dokumente → Lern- und Unterrichtsverständnis).
- Assmann, Konstanze (2013): Methodenprofi. Kooperatives Lernen. Oberursel: Finken.
- Eckhart, Michael (2008): Zwischen Programmatik und Bewährung – Überlegungen zur Wirksamkeit des offenen Unterrichts. In: Kurt Aregger; Eva Maria Waibel (Hrsg.): Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. Augsburg: Brigg, pp.77–110.
- Friedli Deuter, Beatrice (2013): Lernräume. Kinder lernen und lehren in heterogenen Gruppen. Bern: Haupt.
- Hattie, John A.C. (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement. Oxon: Routledge.
- Keller, Martin (2009): Heutige Lehr- und Lernformen – oder: Vom Lehren zum Lernen. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. Unveröffentlicht.
- Meyer, Hilbert (2011): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- Reusser, Kurt (2009): Unterricht. In: Sabine Andresen, (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, pp. 881–896.
- Reusser, Kurt (2013): Aufgaben – das Substrat der Lerngelegenheiten im Unterricht. Profil 3/2013. Bern: Schulverlag, pp 4–6.