

Chapitre 2 : Modèles, stratégies, méthodes et techniques d'enseignement

Ce qu'apprend un enfant dépend non seulement de ce qu'on lui enseigne mais aussi de la manière dont on le lui enseigne, de son niveau de développement, et de ses intérêts et de son vécu... Cela signifie qu'il faut donc choisir avec beaucoup de soin les méthodes utilisées pour présenter le matériel...

Introduction aux apprentissages essentiels communs.
Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1988. (p.10)

L'enseignement comme prise de décision

La préparation d'une unité ou d'un cours suppose un certain nombre de décisions pédagogiques. L'enseignant ou l'enseignante doit préciser les paramètres suivants : le contenu et la démarche à étudier, les points forts, les besoins et les intérêts des élèves, 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 connaissances de cause.

Comme le fait observer Glickman (1991) :

« 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 élèves pour savoir s'ils apprennent ou non et ajuste sa pratique de l'enseignement en conséquence » (p.6).

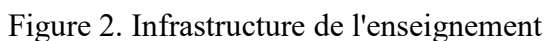
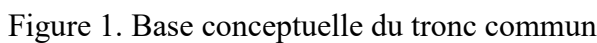
Compte tenu des multiples variables dont les enseignants et enseignantes doivent tenir compte quand ils prennent des décisions sur l'enseignement et l'apprentissage, il est indispensable qu'ils disposent d'une base conceptuelle pour comprendre le tronc commun de la Saskatchewan et d'un cadre pour comprendre les niveaux qui se rattachent aux décisions pédagogiques. Ce chapitre traite pour commencer de la base conceptuelle et de l'infrastructure de l'enseignement avant de définir les modèles, les stratégies, les méthodes et les techniques d'enseignement.

La base conceptuelle

Les Buts de l'éducation mentionnés dans le document intitulé Directions : The Final Report (1984) sont au cœur de l'élaboration du tronc commun. La figure 1 illustre l'influence que le Buts de l'éducation exercent sur tous les domaines des programmes d'études et de l'enseignement. En outre, elle illustre la façon dont les apprentissages essentiels communs et la dimensions adaptation (ou pédagogie différenciée) assurent la liaison entre les buts de l'éducation et l'environnement pédagogique.

Les apprentissages essentiels communs (AEC) et la pédagogie différenciée sont au cœur de la prise de décision pédagogique efficace. Ils sont à bien des égards le « lien » qui relie les éléments distincts du tronc commun et qui intègre les programmes d'études et

Les approches pédagogiques mentionnées dans ce document sont suffisamment souples pour englober les apprentissages essentiels communs et pour tenir compte des besoins, des aptitudes, des intérêts et des points forts de chaque élève par le biais de la pédagogie différenciée (dimension adaptation). La discussion qui suit porte précisément sur l'aspect pédagogique de la base conceptuelle.



La figure 2, Infrastructure de l'enseignement, précise et illustre les rapports entre les approches pédagogiques qui, si elles sont bien utilisées, sont compatibles avec un bon enseignement. Ces approches renvoient aux buts de l'éducation et s'appliquent aux objectifs des divers programmes d'études. La figure 2 illustre également les différents niveaux des approches pédagogiques qui vont des modèles d'enseignement, une approche globale, aux techniques d'enseignement, qui représentent un comportement ou une technique spécifique. À tous les niveaux, le potentiel existe pour développer à la fois l'art d'enseigner et la science de l'enseignement.

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

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 élèves dans une situation pédagogique bien précise. Selon Joyce et Weil (1986), il existe quatre modèles : les modèles inspirés de la modification du comportement, les modèles inspirés d'interaction sociale et les modèles inspirés du développement de la personne.

2

Dans chaque modèle, on peut utiliser plusieurs stratégies. Ce sont les stratégies qui déterminent l'approche que doit suivre un enseignant ou enseignante 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 expérimentiel ou l'étude indépendante.

Méthodes d'enseignement

Les enseignants et enseignantes se servent des méthodes pour créer un environnement pédagogique et pour préciser la nature de l'activité à laquelle l'élève et l'enseignant ou l'enseignante vont participer pendant le cours. Si des méthodes particulières se rattachent souvent à certaines stratégies, on peut trouver certaines méthodes parmi toute une gamme de stratégies.

Techniques d'enseignement

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

La figure 3 illustre le rapport qu'il y a entre les modèles, les stratégies, les méthodes et les techniques d'enseignement.

L'infrastructure de l'enseignement a pour but d'inciter les enseignants et les enseignantes 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 et les enseignantes à élargir et à approfondir leur répertoire d'approches pédagogiques. Le fait d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences sur diverses approches pédagogiques peut contribuer à enrichir l'art d'enseigner et à relever l'efficacité de l'enseignement. La suite de ce chapitre est consacrée à une étude de modèles, de stratégies, de méthodes et de techniques d'enseignement bien précis.

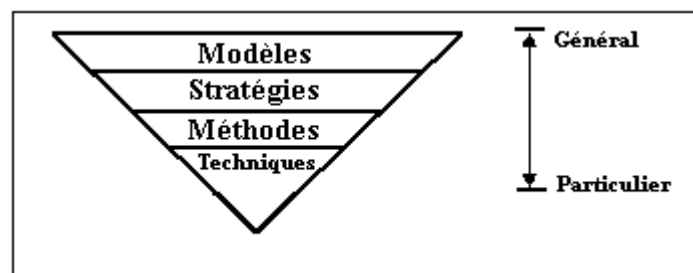


Figure 3. Rapport entre modèles, stratégies, méthodes et techniques d'enseignement

Modèles d'enseignement

Joyce et Weil (1986) proposent quatre grands modèles que l'on peut définir comme suit.

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'élève.

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.

Interaction sociale

Ce modèle insiste sur la modification des comportements visibles de l'élève, pour qu'ils soient conformes au développement du concept de soi. Étant donné que ce modèle repose sur les théories du renforcement et du contrôle des stimuli, il insiste sur la structuration des activités d'apprentissage en une séquence de tâches et de comportements.

Les quatre 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.

Les stratégies d'enseignement

Les décisions relatives aux stratégies d'enseignement exigent des enseignants et des enseignantes qu'ils se concentrent sur le programme d'études, sur les expériences et les connaissances préalables des élèves, sur leurs intérêts, leurs styles d'apprentissage et sur leur niveau de développement. Ces décisions dépendent de l'évaluation continue des élèves, 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 (tiré de la stratégie de l'enseignement direct) tout en utilisant la discussion réfléchie (tirée de la stratégie de l'enseignement indirect) pour amener les élèves à déterminer l'importance des informations présentées.

La figure 4 illustre cinq catégories de stratégies d'enseignement, ainsi que les rapports existant entre ces différentes stratégies. Les cinq catégories sont expliquées aux pages suivantes. Quelques exemples des méthodes d'enseignement se rapportant à chaque catégorie sont présentés, mais celles-ci seront expliquées dans la section intitulée « Les méthodes d'enseignement ».



Figure 4. Les stratégies d'enseignement

L'enseignement direct

Cette stratégie est principalement axée sur l'enseignant ou l'enseignante. Elle est très répandue et comporte des méthodes comme l'exposé, le questionnement didactique, l'enseignement explicite, les exercices et les démonstrations.

La stratégie de l'enseignement direct sert à informer ou à développer progressivement certaines

habiletés chez les élèves. Elle est également fort utile pour présenter d'autres méthodes d'enseignement ou pour faire participer activement les élèves à l'acquisition de connaissances.

Cette stratégie est généralement déductive. On présente d'abord la règle ou la généralisation, que l'on illustre ensuite par des exemples. Si au premier abord cette stratégie peut sembler facile et pratique, elle est plus complexe qu'il n'y paraît.

L'enseignement direct est couramment utilisé par les enseignants et les enseignantes, surtout au secondaire. L'usage répandu des méthodes d'enseignement direct doit faire l'objet d'une évaluation et les éducateurs doivent reconnaître que ces méthodes sont d'une utilité limitée pour ce qui est de développer les capacités, les démarches et les attitudes qu'il faut pour le raisonnement critique, pour l'apprentissage des compétences dans le domaine des relations personnelles ou de l'apprentissage en groupe. Pour que les élèves comprennent les objectifs affectifs et les objectifs relatifs aux processus mentaux de niveau élevé, il faudra peut-être utiliser des méthodes d'enseignement qui se rattachent à d'autres stratégies. Pour assurer la réalisation des Buts de l'éducation pour la Saskatchewan, enseignants et enseignantes devront employer toute une diversité de stratégies d'enseignement.

L'enseignement indirect

L'enquête, l'induction, la résolution de problèmes, la prise de décision et la découverte sont des termes que l'on utilise indifféremment pour décrire **l'enseignement indirect**. À la différence de l'enseignement direct, l'enseignement indirect est axé sur l'élève, même si les deux stratégies peuvent être complémentaires l'une de l'autre. À titre d'exemples de méthode d'enseignement indirect, mentionnons la discussion réfléchie, la formation de concepts, l'acquisition de concepts, la closure, la résolution de problèmes et l'enquête.

L'enseignement indirect demande aux élèves d'observer, de faire des recherches, de tirer des conclusions à partir de données ou de formuler des hypothèses. Cette stratégie tire parti de la curiosité des élèves, en les encourageant à trouver d'autres solutions ou en les aidant à résoudre des problèmes. Elle est souple, en ce sens qu'elle permet aux élèves d'étudier diverses possibilités et atténue la crainte qui se rattache à la possibilité de mal répondre à une question. L'enseignement indirect favorise également la créativité et le développement des compétences dans le domaine des relations personnelles. Il est fréquent que les élèves comprennent mieux les documents et les idées étudiés et soient mieux capables de tirer parti de ces connaissances.

Le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante n'est plus de diriger, mais de faciliter, d'appuyer et de conseiller. L'enseignant ou l'enseignante organise l'environnement pédagogique, donne aux élèves plus d'occasions de participer et, s'il y a lieu, leur fait part de ses commentaires pendant qu'ils font une enquête (Martin, 1983). L'enseignement indirect mise beaucoup sur l'utilisation des ressources imprimées, non imprimées et humaines. Les expériences d'apprentissage profitent grandement de la collaboration entre enseignants et entre enseignants et enseignants-bibliothécaires.

Enseignants et enseignantes peuvent se servir des méthodes de l'enseignement indirect dans presque toutes les leçons. Cette stratégie est d'autant plus efficace.

- que l'on souhaite qu'il y ait raisonnement de la part des élèves;
- que l'on souhaite qu'ils ou elles acquièrent certaines attitudes, valeurs ou compétences dans le domaine des relations personnelles et sociales;
- que la démarche revêt autant d'importance que le produit;
- que les élèves enquêtent ou découvrent quelque chose pour pouvoir profiter de ce qu'ils apprendront ultérieurement;

- qu'il existe plus de « bonne » réponse;
- que le but visé est la compréhension personnalisée et la rétention à long terme des concepts ou des généralisations de la part des élèves;
- que l'on souhaite qu'il y ait participation du soi et motivation intrinsèque;
- que l'on veut que les élèves prennent des décisions et résolvent des problèmes;
- qu'on veut qu'ils soient capables de poursuivre leur formation durant toute leur vie.

Pour que les élèves tirent le maximum de profit de l'enseignement indirect, il est sans doute nécessaire que l'enseignant ou l'enseignante enseigne au préalable les habiletés et la démarche qu'il faut pour atteindre les résultats escomptés. Parmi ces habiletés et ces démarches, mentionnons l'observation, l'encodage, le rappel, la classification, la comparaison, l'inférence, l'interprétation des données, la prédiction, l'élaboration, le résumé, la restructuration et la vérification.

À l'instar des autres stratégies, l'enseignement indirect présente certains inconvénients. C'est une méthode qui prend plus de temps que l'enseignement direct et en vertu de laquelle les enseignants et enseignantes doivent renoncer à certains de leurs prérogatives, sans compter que les résultats sont imprévisibles et sont moins garantis. L'enseignement indirect n'est pas le meilleur moyen d'inculquer de l'information détaillée ou d'inciter à l'acquisition progressive d'habiletés. Cette stratégie ne convient pas non plus lorsque la mémorisation du contenu et le rappel immédiat sont les buts recherchés.

L'enseignement interactif

L'**enseignement interactif** repose en grande partie sur la discussion et le partage. Seaman et Fellenz (1989) pensent que la discussion et le partage permettent aux élèves de « réagir aux idées, à l'expérience, aux raisons et aux connaissances de leur enseignant ou enseignante ou de leurs pairs et leur permettent de penser et de sentir de façon différente »(p.119). Les élèves peuvent apprendre grâce à leurs pairs ou à l'enseignant ou l'enseignante à développer les habiletés sociales, à organiser leur pensée et à développer des arguments rationnels.

À titre d'exemples de méthode d'enseignement interactif, mentionnons les débats, les jeux de rôle, l'apprentissage coopératif, le remue-méninges, les groupes de laboratoire et la discussion.

L'enseignement interactif autorise toute une gamme de regroupements et de méthodes interactives. Mentionnons à titre d'exemples des discussions avec toute la classe, des discussions ou des projets en petits groupes ou des travaux que l'on demande à deux ou trois élèves de réaliser ensemble. Il est important que l'enseignant ou l'enseignante précise le sujet, la durée de la discussion, la composition et la taille des groupes, ainsi que les techniques de compte rendu ou de partage. L'enseignement interactif exige de l'enseignant ou de l'enseignante comme de l'élève le raffinement des habiletés et des techniques d'observation, d'écoute et d'intervention, et des compétences dans le domaine des relations personnelles.

Pour que l'enseignement interactif donne les résultats escomptés, il faut que l'enseignant ou l'enseignante connaisse à fond la structuration et le développement de la dynamique de groupe.

L'apprentissage expérientiel

L'**apprentissage expérientiel** est inductif, et axé sur l'élève et les activités. Deux éléments sont essentiels à l'efficacité de l'apprentissage expérientiel : la réflexion personnelle sur une expérience et son application à d'autres contextes. On parle d'apprentissage expérientiel quand les élèves :

- participent à une activité;

- font un retour en arrière critique pour clarifier ce qu'ils ont appris et ce qu'ils pensent;
- retirent de cette analyse des données utiles;
- se servent de ce qu'ils ont appris dans de nouvelles situations (Pfeiffer et Jones, 1979)

On peut percevoir l'apprentissage expérientiel comme un cycle formé de cinq étapes, qui sont toutes indispensables :

- **l'expérience** (l'élève fait une activité);
- le **partage** ou la publication (l'élève fait part de ses réactions et de ses observations aux autres);
- **l'analyse** ou le traitement (l'élève détermine des modèles et une dynamique);
- **l'inférence** ou la généralisation (l'élève déduit des principes);
- **l'application** élève projette de se servir de ce qu'ils a appris dans de nouvelles situations).

L'apprentissage expérientiel met l'accent sur la démarche plutôt que sur le produit. L'enseignant ou l'enseignante peut avoir recours à l'apprentissage expérientiel en classe comme hors du contexte de la classe. Par exemple, en classe, les élèves peuvent construire et remplir un aquarium ou se livrer à un exercice de simulation. En dehors de la classe, ils peuvent observer le déroulement d'un procès dans le cadre d'une étude du système juridique ou organiser un sondage d'opinion publique. L'apprentissage expérientiel utilise toute une variété de ressources.

Il existe des limites évidentes au type d'expérience que les élèves peuvent acquérir directement. La sécurité des élèves, des moyens financiers limités, le temps dont on dispose sont quelques-uns des facteurs pour les élèves justifient cependant les efforts supplémentaires que l'enseignant ou l'enseignante doit fournir.

L'apprentissage expérientiel est une stratégie efficace si les élèves doivent acquérir directe ou pratique avant de faire un apprentissage à partir des images ou un apprentissage par les symboles (par exemple en écoutant parler l'enseignant ou l'enseignante). Par rapport aux méthodes qui font parler, lire ou observer les élèves (McNeil et Wiles, 1990), l'apprentissage expérientiel accroît considérablement la faculté de comprendre et de retenir. Les élèves sont généralement plus motivés lorsqu'ils font quelque chose ou, mieux encore, lorsqu'ils s'instruisent mutuellement en décrivant ce qu'ils font.

L'étude indépendante

Pour les besoins de ce document, on entend par **étude indépendante** la gamme des méthodes d'enseignement qui encouragent chez l'élève l'initiative personnelle, la confiance en soi et l'autoperfectionnement. S'il arrive que l'initiative de l'étude indépendante soit prise par l'élève ou l'enseignant ou l'enseignante, nous nous pencherons ici sur l'étude indépendante planifiée par les élèves sous la direction ou avec l'encadrement d'un enseignant ou d'une enseignante. Par ailleurs, l'étude indépendante peut consister à apprendre en coopération avec un autre élève ou au sein d'un petit groupe.

On saisira toute l'importance de l'étude indépendante dans la citation suivante :

L'apprentissage autonome a des implications dans le domaine de la prise de décision, car les individus sont censés analyser des problèmes, réfléchir, prendre des décisions et agir selon l'objectif qu'ils se seront fixé. Pour pouvoir prendre la responsabilité de leur vie à une époque de changements sociaux aussi rapides, les élèves ne devront jamais cesser d'apprendre. Comme la plupart des aspects de la vie de tous les jours sont sans doute appelés à changer profondément, l'apprentissage autonome devrait permettre aux individus de mieux s'adapter aux contraintes qu'imposent le travail, la famille et

la société. (Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1988, p.53)

L'un des buts fondamentaux de l'éducation est d'aider les élèves à devenir des citoyens autonomes et responsables, en mettant en valeur le potentiel de l'individu. L'école peut aider les élèves à devenir des apprenants autonomes. Toutefois, s'il faut acquérir les connaissances, les capacités, les attitudes et les processus qui se rattachent à l'apprentissage autonome, il convient de les enseigner et de prévoir suffisamment de temps pour que les élèves s'y exercent. Le recours aux méthodes de l'étude indépendante peut débuter dès la maternelle et se poursuivre pendant toute la scolarité. Les élèves doivent pouvoir continuer à apprendre après avoir quitté l'environnement pédagogique structuré qu'est l'école.

L'étude indépendante incite les élèves à assumer la responsabilité de la planification et du rythme de leur propre apprentissage. Elle comporte des méthodes comme les contrats, les devoirs, les centres d'apprentissages, les projets de recherche et l'enseignement assisté par ordinateur. L'étude indépendante peut être utilisée avec d'autres méthodes ou à titre de stratégie d'enseignement unique pour une unité complète. La maturité et l'indépendance des élèves sont manifestement des paramètres importants pour la planification de l'enseignant ou l'enseignante.

Des ressources suffisantes sont indispensables. L'enseignant ou l'enseignante qui veut aider ses élèves à devenir des apprenants autonomes doit les rendre capables d'extraire et de manipuler l'information dont ils ont besoin. Il est important d'évaluer les capacités que les élèves possèdent déjà. Ces capacités varient souvent beaucoup au sein d'un groupe. Il est ensuite possible d'intégrer les capacités et les compétences dans les exercices conçus à la mesure des compétences de chaque élève. La collaboration de l'enseignant-bibliothécaire et l'existence de documents au centre des ressources et au sein de la communauté constituent un appui supplémentaire.

La stratégie de l'étude indépendante est très souple. L'enseignant ou l'enseignante peut en faire sa stratégie principale avec toute la classe, la combiner à d'autres stratégies, s'en servir avec quelques élèves seulement et en utiliser une autre avec le reste de la classe.