

Modèles, stratégies, méthodes et techniques d'enseignement

Ce qu'apprend un apprenant 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.

L'enseignement comme prise de décision

La préparation d'une unité ou d'un cours suppose un certain nombre de décisions pédagogiques. L'enseignant doit préciser les paramètres suivants :

- le contenu et la démarche à étudier,
- les points forts,
- les besoins et les intérêts des apprenants,
- les apprentissages essentiels communs qu'il est possible d'introduire
- 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 apprenants pour savoir s'ils apprennent ou non et ajuste sa pratique de l'enseignement en conséquence* ».

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

Infrastructure de l'enseignement

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

La figure 1, 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 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.

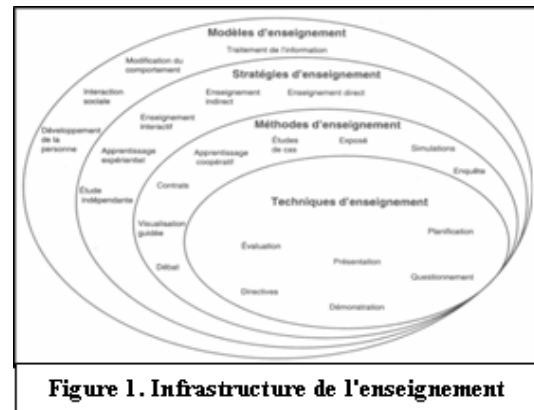


Figure 1. Infrastructure de l'enseignement

Modèles d'enseignement : Les modèles représentent le niveau le plus général de l'enseignement. Chacun représente une orientation philosophique de l'enseignement. Ils permettent de sélectionner et de structurer les stratégies, les méthodes et les techniques d'enseignement ainsi que les activités des apprenants dans une situation pédagogique bien précise. Selon Joyce et Weil (1986), il existe :

- les modèles inspirés de la modification du comportement ;
- les modèles inspirés d'interaction sociale ;
- les modèles inspirés du développement de la personne.

Stratégies d'enseignement : Dans chaque modèle, on peut utiliser plusieurs stratégies. Ce sont les stratégies qui déterminent l'approche que doit suivre un enseignant pour atteindre les objectifs d'apprentissage. Il existe plusieurs catégories de stratégies, qui sont :

- l'enseignement direct ;
- l'enseignement indirect ;
- l'enseignement interactif ;
- l'apprentissage expérientiel.
- l'étude indépendante.

Méthodes d'enseignement : Les enseignants se servent des méthodes pour créer un environnement pédagogique et pour préciser la nature de l'activité à laquelle l'apprenant et l'enseignant 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. Parmi ces techniques, mentionnons :

- le questionnement,
- la discussion,
- les directives,
- les explications
- les démonstrations.
- la planification,
- la structuration,
- la focalisation
- la gestion.

La figure 2 illustre le rapport qu'il y a entre les modèles, les stratégies, les méthodes et les techniques d'enseignement.

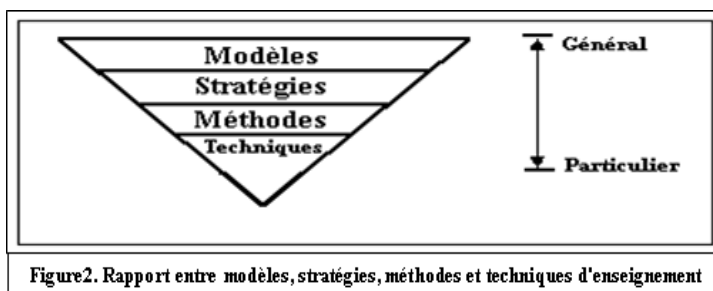


Figure2. Rapport entre modèles, stratégies, méthodes et techniques d'enseignement

Modèles d'enseignement

Joyce et Weil (1986) proposent différents 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'apprenant.

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'apprenant, 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 différents 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 qu'ils se concentrent sur le programme d'études, sur les expériences et les connaissances préalables des apprenants, sur leurs intérêts, leurs styles d'apprentissage et sur leur niveau de développement. Ces décisions dépendent de l'évaluation continue des apprenants, qui est liée aux objectifs et aux démarches d'apprentissage.

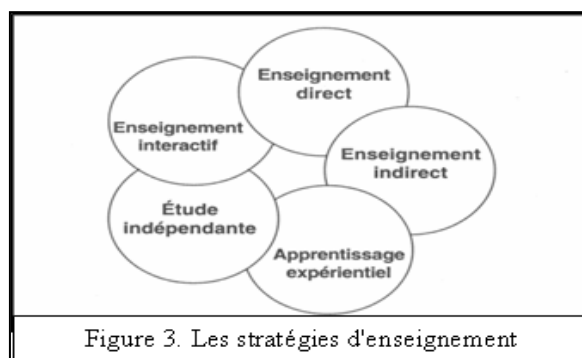


Figure 3. Les stratégies d'enseignement

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 apprenants à déterminer l'importance des informations présentées.

L'enseignement direct : Cette stratégie est principalement axée sur l'enseignant. Elle est très répandue et comporte des méthodes comme :

- l'exposé ;

- le questionnement didactique ;
- l'enseignement explicite ;
- les exercices ;
- les démonstrations.

La stratégie de l'enseignement direct sert à informer ou à développer progressivement certaines habiletés chez les apprenants. Elle est également fort utile pour présenter d'autres méthodes d'enseignement ou pour faire participer activement les apprenants 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, 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 apprenants 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.

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'apprenant, 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 clôture, la résolution de problèmes et l'enquête.

L'enseignement indirect demande aux apprenants 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 apprenants, 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 apprenants 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 apprenants comprennent mieux les documents et les idées étudiés et soient mieux capables de tirer parti de ces connaissances.

Le rôle de l'enseignant n'est plus de diriger, mais de faciliter, d'appuyer et de conseiller. L'enseignant organise l'environnement pédagogique, donne aux apprenants 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 mis beaucoup sur l'utilisation des ressources imprimées, non imprimées et humaines. Les expériences d'apprentissage profitent grandement de la collaboration entre enseignants et bibliothécaires.

Enseignants 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 apprenants ;
- que l'on souhaite qu'ils 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 apprenants 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 apprenants ;
- que l'on souhaite qu'il y ait participation du soi et motivation intrinsèque ;
- que l'on veut que les apprenants 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 apprenants tirent le maximum de profit de l'enseignement indirect, il est sans doute nécessaire que l'enseignant 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 ;
- 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 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 : Il repose en grande partie sur la discussion et le partage. Seaman et Fellenz (1989) pensent que la discussion et le partage permettent aux apprenants de « réagir aux idées, à l'expérience, aux raisons et aux connaissances de leur enseignant ou de leurs pairs et leur permettent de penser et de sentir de façon différente ». Les apprenants peuvent apprendre grâce à leurs pairs ou à l'enseignant, 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 apprenants de réaliser ensemble. Il est important que l'enseignant 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 comme de l'apprenant 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 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'apprenant 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 apprenants :

- 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'apprenant fait une activité) ;
- le **partage** ou la publication (l'apprenant fait part de ses réactions et de ses observations aux autres) ;
- l'**analyse** ou le traitement (l'apprenant détermine des modèles et une dynamique) ;
- l'**inférence** ou la généralisation (l'apprenant déduit des principes) ;
- l'**application** (l'apprenant 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 peut avoir recours à l'apprentissage expérientiel en classe comme hors du contexte de la classe. Par exemple, en classe, les apprenants 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 apprenants peuvent acquérir directement. La sécurité des apprenants, des moyens financiers limités, le temps dont on dispose sont quelques-uns des facteurs pour les apprenants justifient cependant les efforts supplémentaires que l'enseignant doit fournir.

L'apprentissage expérientiel est une stratégie efficace si les apprenants 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). Par rapport aux méthodes qui font parler, lire ou observer les apprenants (McNeil et Wiles, 1990), l'apprentissage expérientiel accroît considérablement la faculté de comprendre et de retenir. Les apprenants 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'apprenant l'initiative personnelle, la confiance en soi et l'autoperfectionnement. S'il arrive que l'initiative

de l'étude indépendante soit prise par l'apprenant ou l'enseignant, nous nous pencherons ici sur l'étude indépendante planifiée par les apprenants sous la direction ou avec l'encadrement d'un enseignant. Par ailleurs, l'étude indépendante peut consister à apprendre en coopération avec un autre apprenant 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 fixés. Pour pouvoir prendre la responsabilité de leur vie à une époque de changements sociaux aussi rapides, les apprenants 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.

L'un des buts fondamentaux de l'éducation est d'aider les apprenants à devenir des citoyens autonomes et responsables, en mettant en valeur le potentiel de l'individu. L'école peut aider les apprenants 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 apprenants s'y exercent. Le recours aux méthodes de l'étude indépendante peut débuter dès la maternelle et se poursuivre pendant toute la scolarité. Les apprenants doivent pouvoir continuer à apprendre après avoir quitté l'environnement pédagogique structuré qu'est l'école.

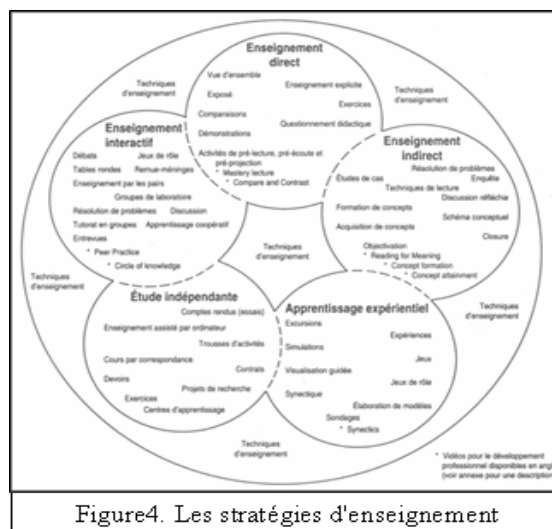
L'étude indépendante incite les apprenants à assumer la responsabilité de la planification et du rythme de leur propre apprentissage. Elle comporte des méthodes comme les contrats, les devoirs, les centres d'apprentissages, les projets de recherche et l'enseignement assisté par ordinateur. L'étude indépendante 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 apprenants sont manifestement des paramètres importants pour la planification de l'enseignant.

Des ressources suffisantes sont indispensables. L'enseignant qui veut aider ses apprenants 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 apprenants 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 apprenant. La collaboration de 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 peut en faire sa stratégie principale avec toute la classe, la combiner à d'autres stratégies, s'en servir avec quelques apprenants seulement et en utiliser une autre avec le reste de la classe.

Les méthodes d'enseignement

Après avoir décidé des stratégies d'enseignement qui lui conviennent, l'enseignant doit prendre des décisions au sujet des méthodes d'enseignement. Comme c'est le cas pour les stratégies, la distinction entre les différentes méthodes n'est pas toujours très claire, même si elles sont classées par catégories pour les besoins. La figure 4 illustre la façon dont diverses méthodes se rapportent aux cinq stratégies exposées dans la section précédente. Rappelons que les méthodes qui figurent dans le schéma ne sont que des exemples et ne cherchent pas à représenter toutes les méthodes d'enseignement qui peuvent exister.



La section qui suit propose un échantillon de méthodes d'enseignement, accompagnées d'explications. Les méthodes sont organisées par stratégies, selon la figure 4.

L'enseignement direct

L'exposé : Il est un élément précieux du répertoire des méthodes d'enseignement sous réserve qu'on n'en abuse pas et qu'on ne s'en serve pas lorsque d'autres méthodes sont plus indiquées. Si le présentateur connaît son domaine, s'il est attentif, engagement et motivant, l'exposé peut alors stimuler la réflexion, défier l'imagination et développer la curiosité et le sens de l'enquête. **Parmi les critères dont il faut tenir compte avant de recourir à la méthode de l'exposé, il faut mentionner les types d'expériences que les apprenants pourront vivre et les types de résultats escomptés.** Comme l'exposé est axé sur l'enseignant et qu'il exige des apprenants une attitude essentiellement passive, la capacité d'attention de ces derniers peut être limitée. À cause de préférences en matière de styles d'apprentissage, de nombreux apprenants ont de la difficulté à assimiler le contenu d'un exposé. En outre, les éléments d'un exposé sont souvent oubliés très rapidement.

Le questionnement didactique : Il permet à l'enseignant de structurer la démarche d'apprentissage (McNeil et Wiles, 1990). Les questions didactiques sont en général de type convergent, factuel, et elles commencent souvent par «qu'est-ce qui», «ou», «quand» et «comment». Ces questions peuvent servir à diagnostiquer les facultés de rappel et de compréhension, à tirer parti des objectifs d'une leçon ont été atteints, à fournir une expérience pratique et à contribuer à retenir des informations où une démarche. L'enseignant doit se rappeler que les questions didactiques peuvent être simplistes, qu'elles incitent à la devinette et qu'elles peuvent dissuader les réponses réfléchies ou la créativité. Toutefois, on peut augmenter l'efficacité de cette méthode, en ajoutant des questions commençant par «pourquoi» et parfois par «que se passerait-il si».

L'enseignement indirect

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

structuré les données et de présenter des preuves à l'appui de l'organisation des données en question.

Avec cette méthode d'enseignement, on présente aux apprenants des données sur un concept particulier. Ces données peuvent être fournies par l'enseignant ou par les apprenants eux-mêmes. On incite les apprenants à classer ou à regrouper les données et à mettre une étiquette descriptive à chaque groupement. En établissant le rapport entre les exemples et les étiquettes et en expliquant leur façon de raisonner, les apprenants parviennent à comprendre le concept.

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

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

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

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

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

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

L'enquête inductive : La démarche de collecte de l'information de cette méthode aide les apprenants à établir des faits, à déterminer les questions pertinentes et les manières de les étudier et à trouver des explications. Les apprenants sont invités à élaborer et à défendre leurs propres hypothèses. Par l'enquête inductive, les apprenants apprennent les processus mentaux qui les font passer de faits et d'observations spécifiques à des inférences. Pour les y aider, l'enseignant choisit un ensemble d'événements ou de matériel pour le cours. L'apprenant réagit

et s'efforce d'édifier un schéma utile basé sur ses propres observations et sur celles des autres. Les apprenants ont en général un certain cadre théorique lorsqu'ils se lancent dans l'enquête inductive. L'enseignant incite les apprenants à faire part de leurs réflexions à leurs camarades pour que toute la classe en profite.

L'enseignement interactif

A. Interaction en grand groupe

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

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

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

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

B. Interaction en petits groupes

Les petits groupes sont d'autant plus efficaces que l'on cherche à développer les compétences sociales aussi bien que scolaires. Dans un petit groupe, chaque apprenant a la possibilité de contribuer à la discussion. Chaque apprenant a davantage de chances de prendre

la parole, d'écouter et de recevoir une rétroaction que ce ne serait le cas au sein d'un grand groupe.

L'apprentissage coopératif : Les éléments fondamentaux de l'apprentissage coopératif sont essentiels à toutes les méthodes interactives. Les groupes d'apprenants sont restreints et se composent en général de deux à six membres. Les groupements sont hétérogènes pour ce qui est des caractéristiques des apprenants. Les membres de chaque groupe assument divers rôles et sont interdépendants pour ce qui est d'atteindre l'objectif du groupe. Même si la tâche scolaire revêt une importance primordiale, les apprenants apprennent également toute l'importance qu'il y a à maintenir la santé et l'harmonie du groupe et à respecter le point de vue de chacun.

De nombreuses recherches ont démontré l'efficacité de l'apprentissage coopératif. Selon Johnson et Johnson (1989) : « *Grâce à l'apprentissage coopératif, par opposition à l'apprentissage compétitif et individualisé, les apprenants obtiennent de meilleurs résultats, sont plus motivés, ont des relations interpersonnelles plus fructueuses, développent des attitudes favorables envers leur enseignant et envers ce qu'ils étudient, ont un meilleur concept de soi et une meilleure santé psychologique, des points de vue plus justes et de meilleurs compétences dans le domaine des habiletés sociales* ».

En outre, selon Slavin (1987), deux conditions doivent être présentes si l'on veut que l'apprentissage coopératif conduise à une amélioration des résultats. « Il faut que les apprenants travaillent dans un but commun et que la réussite dépende de l'apprentissage individuel de tous les membres du groupe ».

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

L'apprentissage expérientiel

La simulation : Pour amorcer une simulation, l'enseignant expose un problème, une situation ou un événement factice qui a certaines apparences de réalité. Étant donné que l'expérience est une simulation, cela élimine tout risque grave ou complication qui peut se rattacher à un phénomène de la réalité. De plus, le niveau d'abstraction ou de complexité est délibérément réduit pour que les apprenants participent directement aux concepts sous-jacents. Une simulation permet également des types d'expérimentations qui ne peuvent avoir lieu de rôle structurés ou à programme informatique ou vidéo interactif. Dans la plupart des cas, il n'est pas difficile d'inciter les apprenants à participer.

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

La visualisation guidée : La visualisation, qui désigne la visualisation interne d'un objet, d'un événement ou d'une situation, a le pouvoir de renforcer la créativité d'un apprenant (Bagley et Hess, 1987). La visualisation permet aux apprenants de se détendre, tandis que leur imagination les entraîne dans des voyages où ils vivent des situations en direct et réagissent avec leurs sens aux images mentales qui se forment.

En classe, les exercices de visualisation éduquent le potentiel créateur des apprenants. L'enseignant peut encourager le raisonnement divergent en demandant aux apprenants de transformer une image formée par l'enseignant en plusieurs autres de leur propre création, d'imaginer diverses solutions à des problèmes d'espace ou de composition, ou de visualiser une scène ou un événement particulier et d'imaginer ce qui peut se produire après.

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

L'étude indépendante

Les exercices : Ils sont préparés par l'enseignant et appellent des réponses par chaque apprenant ou par de petits groupes d'apprenants. Les apprenants discutent de leurs réponses entre eux ou avec l'enseignant. Les points de vue particuliers doivent être étayés par des preuves. Dans certains cas, il peut être souhaitable que les apprenants produisent leur propre ensemble de questions.

Cette méthode d'enseignement est d'autant plus efficace que les questions sont bien formulées. Il faut que pour y répondre, il soit nécessaire de faire plus qu'une simple recherche mécanique ou de paraphraser un livre ou un autre ouvrage de référence. Ce peut être un bon moyen pour l'enseignant de présenter ou de revoir des faits, des concepts, des généralisations, des arguments et des points de vue. Des questions judicieusement choisies peuvent stimuler les processus mentaux de niveau élevé, la résolution de problèmes, la prise de décision et la réflexion personnelle. Les questions doivent se prêter à des réponses multiples. Étant donné que les capacités et les styles d'apprentissage des apprenants varient, cette méthode peut nécessiter certaines adaptations pour maximiser l'apprentissage de tous les apprenants.

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

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

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

Les techniques d'enseignement

Les techniques d'enseignement constituent la catégorie de comportements la plus spécifique. Elles sont constamment utilisées dans le cadre de la démarche d'enseignement globale. Elles sont nécessaires au niveau d'expérience et d'efficacité d'un enseignant ou d'une enseignante, il ou elle doit constamment développer et améliorer ces techniques.

Il existe toute une diversité de techniques et de démarches d'enseignement. Certaines ont plus d'ampleur que d'autres et sont de nature plus complexe. Parmi les paramètres dont il faut tenir compte dans leur choix et leur application, mentionnons les caractéristiques des apprenants, les impératifs du programme d'études et les méthodes d'enseignement. Pour illustrer les techniques d'enseignement, nous avons retenu deux exemples : les explications et les démonstrations et le questionnement.

Les explications et les démonstrations

L'enseignant passe beaucoup de son temps à expliquer ou démontrer quelque chose à toute la classe, à un petit groupe ou à un seul apprenant. Les manuels et autres ressources ne fournissent généralement pas assez d'informations sur les connaissances conceptuelles, de sorte que les apprenants ont besoin qu'on leur démontre comment procéder.

Les explications : Certaines explications permettent aux apprenants d'acquérir ou d'approfondir un concept, tandis que d'autres les aident à comprendre des généralisations. Dans le premier cas, l'enseignant ou l'enseignante doit choisir une définition appropriée du concept, ainsi que des exemples et des non-exemples. Dans le deuxième cas, Shostak (1986) suggère qu'une explication peut avoir pour but de montrer :

- une relation de cause à effet (par exemple, pour démontrer l'effet de l'ajout d'un acide à une base);
- qu'une action est régie par une règle ou une loi (quand mettre une majuscule à un nom propre, par exemple);
- une démarche (par exemple, comment résoudre une équation mathématique);
- le but d'une activité ou d'une démarche (par exemple l'utilisation du présage en art dramatique).

Les démonstrations : C'est en observant les autres que les apprenants apprennent. Une démonstration permet d'établir le lien entre ce que l'on sait d'une habileté et ce qu'on est capable de faire. Les recherches prouvent que les démonstrations sont particulièrement efficaces quand elles sont précises, que les apprenants sont capables de voir clairement et de comprendre ce qui se passe et que de brèves explications sont données durant la démonstration (Arends, 1988).

Le questionnement

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

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

Pour être valables, les questions doivent être planifiées, claires et rester dans le sujet. Il est essentiel que l'enseignant ou l'enseignante comprenne la technique du questionnement, la période d'attente et le niveau cognitif des questions. L'enseignant ou l'enseignante doit également comprendre que cette technique est perçue différemment par différentes cultures. Il doit être sensible aux besoins culturels des apprenants et avoir conscience des effets de son propre point de vue culturel dans les questions. En outre, l'enseignant ou l'enseignante doit comprendre que le questionnement direct n'est pas une technique qui convient à tous les apprenants.

Technique de questionnement : L'enseignant ou l'enseignante doit commencer par attirer l'attention des apprenants avant de poser sa question. La question doit être posée à toute la classe avant que l'on désigne un apprenant en particulier. Il faut donner à tous les apprenants la possibilité de répondre, qu'ils soient volontaires ou non, et l'enseignant ou l'enseignante doit inciter les apprenants à parler devant toute la classe lorsqu'ils répondent à une question. L'enseignant ou l'enseignante doit cependant être sensible à la volonté de chaque apprenant de parler en public et doit éviter d'en mettre un sur la sellette.

Période d'attente : On entend par période d'attente la pause observée entre la question et la réponse. Le fait d'attendre un moment après la réponse d'un apprenant permet à tous les apprenants de réfléchir à cette réponse avant d'en discuter. Plus on augmente la période d'attente, plus les réponses des apprenants sont longues, plus les réponses non sollicitées sont correctes, plus les apprenants posent de questions et plus les réponses sont de qualité. Rappelons qu'une période d'attente prolongée bénéficie aux apprenants qui ne sont pas locuteurs natifs.

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