

Un inventaire de stratégies d'enseignement

La mini-leçon

Présentation orale où le professeur partage de l'information, explique un concept ou décrit les étapes d'une activité d'apprentissage à venir. La mini-leçon devrait être précédée ou suivie d'autres stratégies d'enseignement afin de créer un rythme favorisant l'engagement de l'apprenant. La mini-leçon ne devrait pas dépasser 20 minutes. Le professeur devrait poser des questions à intervalle régulier pour stimuler l'apprenant et appuyer son exposé par un soutien visuel contenant images, graphiques et mots clés (ex : PowerPoint).

Le travail en sous-groupes

Réunion d'un petit groupe d'apprenants pour réaliser une tâche précise dans un temps déterminé. Le travail en équipes suppose que l'enseignant explique aux apprenants la tâche à effectuer et leur donne les balises nécessaires à l'organisation de leur travail (temps alloué, contraintes à respecter, etc.). L'enseignant agit ensuite comme superviseur de l'activité, circulant d'un groupe à l'autre pour régler les problèmes qui peuvent survenir ou pour prodiguer des encouragements (Chamberland, 1995, 103-104).

La discussion sous forme de débat

Échange de propos entre les apprenants sur un sujet donné, pendant un temps déterminé; cet échange se fait sous la supervision de l'enseignant. Le débat est une forme tout à fait différente de discussion. Il s'agit de diviser le groupe en deux (ou plus de deux) sous-groupes, chacun ayant à défendre un point de vue différent. Typiquement, le problème est présenté de façon à ce que les apprenants puissent défendre la position

« pour » ou la position « contre ». Idéalement, chaque groupe devrait disposer d'un certain temps pour recueillir de l'information et préparer son argumentation. Une fois l'essentiel de l'argumentation préparé, le débat proprement dit s'engage entre les tenants des positions différentes. L'enseignant agit comme modérateur, donnant la parole aux uns et aux autres et cherchant à provoquer des réactions par des questions qu'il lance dans la mêlée (Chamberland, 1995, 132-133).

La démonstration

Exécution d'actions ou d'opérations devant des apprenants.

La démonstration a pour fonction de faire voir des étapes, un ordre de réalisation ou encore des caractéristiques qui seraient difficilement accessibles à l'apprenant par la simple audition. Aussi, pour être efficace, elle doit être préparée de façon à faire ressortir tous les aspects essentiels relatifs à un objectif donné. Il va sans dire que la démonstration doit s'accompagner d'explications. Tel que mentionné dans la démonstration, le contrôle de l'apprentissage appartient totalement à l'enseignant. Cependant, celui-ci peut, pour ne pas dire doit, rechercher l'interaction avec les apprenants en posant des questions, en faisant expliquer, résumer, commenter et prédire (Chamberland, 1995, 45-46).

L'étude de cas

Proposition d'un problème réel ou fictif en vue de poser un diagnostic, de proposer des solutions et de déduire des règles ou des principes applicables à des cas similaires. Issue de l'école de droit de Harvard, l'étude de cas est une formule qui a pour objectif de permettre à l'apprenant de vivre une démarche de résolution de problème à travers des cas qui lui sont soumis. Ainsi, on présente à l'apprenant un cas réel



Le jeu

Le jeu est une stratégie d'enseignement efficace qui peut soutenir la motivation intrinsèque des étudiants et des étudiantes. Le facteur clé est l'esprit de compétition qui motive les participants et évalue par là-même leur performance. Il est important de noter que les joueurs ne sont pas forcément en compétition les uns contre les autres. D'ailleurs, il y a plusieurs jeux qui nécessitent un travail d'équipe pour surmonter des obstacles ou des adversaires qui y sont reliés. Il est donc important d'identifier les résultats d'apprentissage, c'est-à-dire ce que les étudiants et les étudiantes seront en mesure de faire à la fin du jeu. Les résultats d'apprentissage vont grandement influencer votre choix de jeu et le plan de leçon qui en découle. Si ces aspects ne sont pas pris en compte, vous risquez de ne pas atteindre les résultats d'apprentissage fixés (SERC, 2011).

Le tournoi

Organisation du groupe et des tâches d'apprentissage de façon à ce que les apprenants entrent en compétition. Le tournoi se déroule généralement en deux temps. Le professeur demande d'abord aux apprenants d'étudier un contenu, puis il y a ensuite la formation d'équipes pour réaliser le tournoi proprement dit. Pendant le tournoi, les apprenants répondent à des questions, font un jeu ou un exercice et après un temps limité, le professeur procède à la reconfiguration des équipes, c'est-à-dire qu'il change les apprenants d'équipe tout en s'assurant d'équilibrer les forces (Chamberland, 1995, 87-89).

La simulation

La simulation se caractérise par l'interaction de l'apprenant avec un modèle qui représente, une réalité définie comme un système. Une bonne simulation présente la réalité dépouillée de ses éléments non essentiels. Bien sûr, de cette manière, une partie de la réalité est sacrifiée au profit des lignes de force de la situation étudiée. La simulation peut parfois être moins médiatisée. Dans le cas de simulations sociales, on peut, par exemple, avec un minimum de média, simuler le fonctionnement d'une ville pour en faire connaître la structure administrative. On peut aussi, en utilisant peu de matériel, simuler la répartition des richesses dans le monde pour sensibiliser au phénomène de la pauvreté (Chamberland, 1995, 81-82).

Le laboratoire

Cette formule correspond à une situation d'apprentissage supervisée et vécue par des apprenants qui étudient un sujet ou une théorie en procédant par une application pratique et en passant par les stades de l'observation, de l'expérimentation et de la recherche. Dans ce contexte, le laboratoire est une formule permettant d'étudier des phénomènes de divers ordres : physique, chimique, social, psychologique ou autre. C'est ainsi que l'on peut retrouver une classe-laboratoire en langue, en sciences de la nature, en alimentation, en lecture, etc. (Chamberland, 1995, 117-118).

Les exercices répétitifs

Les exercices répétitifs sont une façon de consolider des acquis chez l'apprenant dans le but de l'amener à développer des automatismes. On pourrait dire que cette formule est une forme de programmation que l'on utilise pour des apprentissages comme retenir des formules en mathématiques, des conjugaisons de verbes, le maniement d'instruments, etc. Les exercices répétitifs peuvent avoir leur place parmi les formules pédagogiques à condition qu'ils soient employés avec discernement. Pour cela, ils ne doivent pas être utilisés



La question d'amorce

Pour un apprentissage plus efficace, les étudiants doivent faire des liens entre ce qu'ils savent déjà (connaissances et expériences antérieures) et le contenu auquel ils seront exposés. Le début d'une session devrait faciliter ces liens en aidant les étudiants à activer leurs connaissances existantes sur le sujet de la session.

Une stratégie souvent employée au tout début de la classe est de présenter une question d'amorce, de donner aux étudiants quelques minutes pour réfléchir à leur réponse, puis de demander à quelques membres de la classe de partager leur réflexion. Cette stratégie est facile à initier, prend très peu de temps et fonctionne bien dans les grands groupes. De plus, elle aide à concentrer l'attention des étudiants sur la thématique de la journée. Les informations recueillies peuvent également informer le professeur sur ce que les étudiants savent et ne savent pas sur le sujet de la session (U of Minnesota 2008).

Question / Réponse

Question / réponse est un exercice dans lequel des équipes d'étudiants pratiquent comment trouver des réponses à des questions difficiles. Pour commencer, le professeur demande aux étudiants de travailler en dyade avec une personne à proximité. Chaque étudiant prend une minute pour formuler une question en se basant sur les renseignements présentés dans la leçon ou qui proviennent des lectures du cours. L'étudiant (A) commence par poser sa question à l'étudiant (B). Ensuite, les rôles sont inversés, avec l'étudiant B qui devient la personne qui pose la question. Le professeur peut choisir de demander un échantillon des questions des étudiants verbalement, ou par une collecte à la fin de la classe. Des questions particulièrement bien formulées peuvent être mises en évidence dans des classes ultérieures ou utilisées dans les examens du cours. La stratégie est utile pour enseigner aux étudiants la façon de structurer de bonnes questions. Elle peut également être utilisée pour encourager les étudiants à se préparer pour le cours si le professeur demande à ces derniers de formuler des questions en fonction de leurs lectures (U of Minnesota, 2008).

Les questions guidées

Dans une variation de l'activité ci-dessus, le professeur fournit aux étudiants une liste de questions génériques que les étudiants utilisent pour les aider à développer des questions qu'ils se posent mutuellement. Par exemples : Quelle est l'idée principale de _____ ? Que se passerait-il si _____ ? Comment _____ influence _____ ? Quelles sont les conséquences de _____ ? Ces questions peuvent servir à développer les capacités de synthèse, de comparaison et de contraste, ainsi que l'extrapolation à d'autres contextes. Les étudiants tentent de répondre aux questions en équipe de deux ou trois. Une plénière peut suivre afin de faire une mise en commun avec l'aide du professeur (Millis et Cottell, 1998).

La correction par un pair

Lorsqu'on demande aux étudiants d'agir à titre de correcteur du travail d'un autre étudiant, ceux-ci ont à évaluer la qualité du travail effectué. Or, un tel exercice leur est doublement profitable, puisque d'une part, ils reçoivent de la rétroaction sur leur travail qui s'en verra améliorer. D'autre part, ils développent leur capacité d'analyse critique. Cette dernière leur permet également de mieux évaluer la qualité de leur propre travail. Il existe plusieurs façons de structurer cette tâche et cela dépend grandement de la complexité du travail à réaliser. Pour l'activité, les étudiants doivent remettre leur travail écrit à un autre étudiant, avant la remise finale. Le travail est alors révisé et commenté par un pair lorsque les étudiants reçoivent les



La liste ciblée

La liste ciblée est une stratégie où les étudiants réfléchissent sur ce qu'ils savent à propos d'un sujet en créant une liste de termes ou d'idées qui s'y rattachent. Pour commencer, le professeur demande aux étudiants de prendre une feuille de papier et de commencer à générer une liste basée sur un sujet présenté. Les sujets pourraient porter sur la présentation de la journée, ou sur les contenus d'une présentation antérieure. Le professeur se déplace souvent dans la salle et regarde les listes des étudiants durant l'activité et résume brièvement les grandes tendances ou les thèmes qui en ressortent. D'autres professeurs demandent aux étudiants de façon aléatoire de partager le contenu de leurs listes avant de passer aux autres parties du cours. Dans les deux cas, les listes ciblées ne prennent pas plus que quelques minutes. C'est un moyen efficace pour amener les étudiants à s'engager activement avec le contenu, et offre davantage d'informations que le professeur peut utiliser pour adapter la présentation aux besoins des étudiants (U of Minnesota, 2008).

Penser / Jumeler / Partager

Penser / jumeler / partager engage les étudiants avec le contenu à un niveau individuel, en pair et finalement en grand groupe. L'activité se compose de trois étapes. Tout d'abord, le professeur pose une question préparée et demande aux étudiants de penser (ou écrire) à son sujet tranquillement. Ensuite, les étudiants se regroupent avec un partenaire et partagent leurs réponses. En troisième lieu, le professeur choisit quelques équipes pour résumer brièvement leurs idées au profit de toute la classe. Lorsqu'elle est utilisée au début d'une classe, cette activité peut aider les étudiants à organiser leurs connaissances antérieures et à réfléchir sur des questions qu'ils pourraient poser plus tard durant la classe. Lorsque cette stratégie est utilisée plus tard, elle peut aider les étudiants à résumer ce qu'ils apprennent, à appliquer les informations à des situations nouvelles et à intégrer les nouvelles informations avec ce qu'ils savent déjà. La stratégie fonctionne bien avec des groupes de différentes tailles et peut être complétée en deux ou trois minutes, ce qui en fait une stratégie idéale pour les classes dans lesquelles l'exposé magistral est la méthode d'enseignement principale (U of Minnesota, 2008).

La vérification des notes

La vérification des notes est une stratégie dans laquelle le professeur demande aux étudiants de se mettre en dyade avec un voisin et de comparer leurs notes, en se concentrant sur la synthèse des informations clés et les idées fausses qu'il pourrait y avoir. Les étudiants peuvent également générer des questions ou résoudre un problème posé par le professeur. L'exercice peut être réalisé en deux ou trois minutes.

Certains professeurs trouvent cette stratégie problématique, car ils croient que certains étudiants ne vont pas prendre de notes, et se fier uniquement à leur partenaire. Il est important de se rappeler que les étudiants ne donnent pas leurs notes à leur partenaire, mais qu'ils travaillent ensemble pour combler les lacunes dans leur compréhension de l'information. De cette façon, le professeur peut aider les étudiants à apprendre en prenant de bonnes notes, ainsi que de surveiller si les étudiants sont capables d'identifier les concepts clés dans le contenu de la journée (U of Minnesota, 2008).

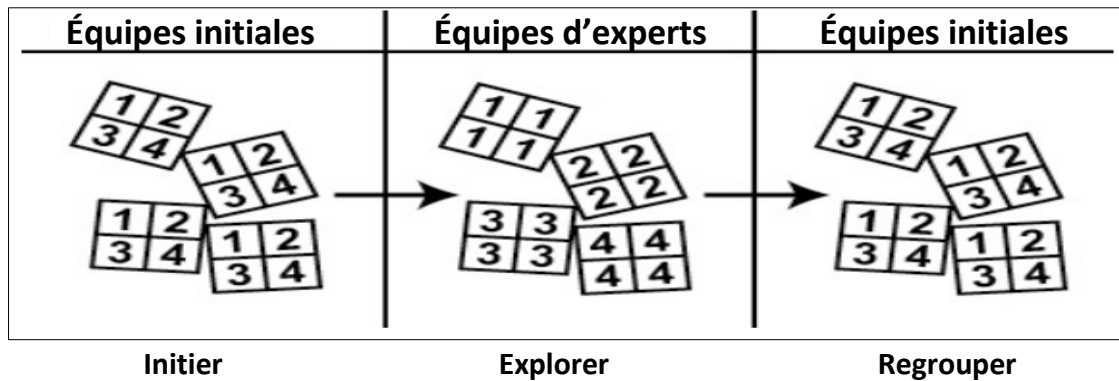
La réflexion minute (ou question minute)

Dans cette stratégie, le professeur demande aux étudiants de répondre à une question posée sur une diapositive PowerPoint. La stratégie peut être utilisée à n'importe quel moment durant une classe, mais elle



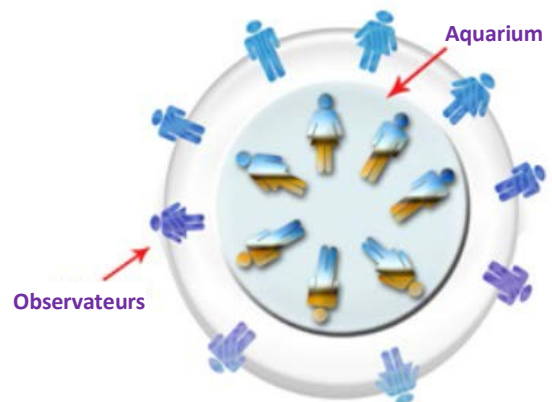
Le casse-tête (Jigsaw) ou groupe d'experts

Les étudiants se divisent en sous-groupes d'attache. Les étudiants pourront discuter du travail à accomplir et se diviser les sujets (s'il y a 5 étudiants par sous-groupe, il y aura 5 sujets par sous-groupe), à partir des consignes émises par le professeur. Ensuite, chaque membre du sous-groupe d'attache se joint à un nouveau sous-groupe, dont les membres auront tous le même sujet à explorer (ex : tous les sujets 1 ensemble, tous les sujets 2 ensemble, etc.). Chaque sous-groupe explore le sujet commun attribué pour en devenir les « experts ». Une fois l'exploration terminée, chaque étudiant retourne à son sous-groupe d'attache, pour la mise en commun des expertises. Par la suite, chaque sous-groupe d'attache finalisera l'activité demandée et rendra compte au professeur.



L'aquarium (Fish bowl)

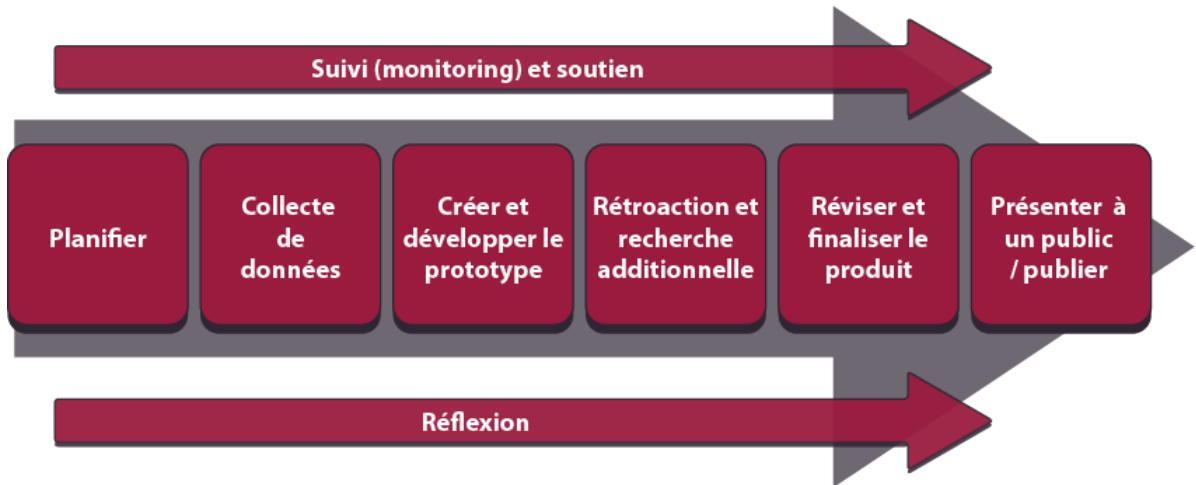
Le professeur demande à un groupe d'étudiants de former un cercle (assis) et à un autre groupe de former un cercle plus grand autour du premier groupe (debout). Le professeur donne des consignes séparées à chacun des groupes, sans que l'autre groupe n'entende. Par la suite, les membres du cercle interne discutent d'un sujet ou tentent de résoudre un problème, pendant que les étudiants du groupe externe observent et prennent en note les éléments clés de la discussion et des interactions verbales et non-verbales (au besoin). Une fois la discussion terminée, les observateurs décrivent leur expérience, puis les membres du groupe interne partagent la leur. Le professeur peut former plusieurs aquariums dans la même classe, selon le nombre d'étudiants et le contexte.



L'apprentissage par projet (*Project-based learning*)

L'apprentissage par projet est un processus en six étapes qui permet aux étudiants, réunis en équipe, d'intégrer la matière en travaillant sur un projet tiré ou adapté de la réalité, avec ou sans partenaires de la communauté ou de l'industrie. Il peut s'agir d'un projet à développer pendant les cours et/ou hors des heures de cours.

L'APP en 6 étapes...



Référence

Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (1995). *20 Formules pédagogiques*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

