



Choisir ses stratégies d'enseignement

Amaury Daele – Denis Berthiaume

L'objectif de ce document est triple. Il propose tout d'abord de décrire différentes façons d'envisager l'enseignement et l'apprentissage à l'université et de montrer que celles-ci peuvent guider les pratiques effectives d'enseignement en classe. Il vise ensuite à fournir des pistes pour planifier un enseignement qui doit se dérouler sur une certaine période de temps (quelques semaines, un semestre, une année par exemple). Il invite enfin le/la lecteur-trice à s'interroger pour choisir des stratégies d'enseignement adaptées au contenu et aux objectifs de son cours, séminaire ou TP.

La stratégie d'enseignement probablement la plus répandue à l'université est celle de l'exposé magistral (ou exposé *ex-cathedra*). Traditionnellement, cette stratégie est employée lorsqu'il s'agit de transmettre aux étudiant-e-s des informations (définitions de concepts, présentation d'exemples, explications de théories, démonstrations, etc.). Cependant, en fonction des objectifs pédagogiques poursuivis ou du type de public à qui l'on s'adresse, il peut être judicieux de recourir à d'autres types de stratégies. C'est cette variété de stratégies que voudrait présenter le texte qui suit en définissant tout d'abord ce qu'on entend quand on parle des processus d'apprentissage et d'enseignement.

Qu'est-ce qu'apprendre ? Qu'est-ce qu'enseigner ?

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

1. Le **behaviorisme** est un des premiers courants qui s'est développé entre les années 1910 et 1950. L'apprentissage y est considéré comme une *adaptation individuelle de ses comportements à des stimuli provenant de l'environnement*. En d'autres mots, l'individu doit apprendre à adapter ses comportements et ses modes de pensée à son environnement qui change. Cette adaptation est une forme d'apprentissage. En termes d'enseignement, pour que les étudiant-e-s développent leurs capacités d'adaptation, on recourt





le plus souvent à une planification de l'enseignement en objectifs précis qui se succèdent, à une répétition et au renforcement des comportements considérés comme adaptés, à une correction immédiate des erreurs et des comportements non conformes et à un découpage précis du contenu enseigné avec des exercices répétitifs. On peut trouver des exemples de ce type d'enseignement pour s'entraîner à la prononciation d'une langue étrangère, pour manipuler correctement du matériel technique de laboratoire, pour apprendre à respecter des règles de sécurité sur un chantier, pour maîtriser des gestes techniques en sport ou pour maîtriser l'application d'une formule mathématique à certains types de problèmes.

2. Le **cognitivism** est un autre courant qui s'est développé à partir des années 1950. *Il s'est intéressé au fonctionnement du cerveau humain pour expliquer l'apprentissage, en particulier les facultés de mémorisation, d'organisation et de mobilisation d'informations et de modification des structures mentales.* En considérant ainsi l'apprentissage, le rôle de l'enseignant-e est de mettre en œuvre des stratégies pour aider les étudiant-e-s à sélectionner l'information et l'organiser dans leur mémoire pour ensuite la restituer sous différentes formes. La pratique du feed-back est aussi importante dans la mesure où elle permet de corriger en continu les informations non comprises ou mal mémorisées. Une technique d'enseignement très efficace issue du cognitivism est aussi le recours aux « *advanced organisers* » qui consiste à introduire un sujet au moyen de questions ou de courtes activités de réflexion qui vont susciter l'intérêt des étudiant-e-s en stimulant leurs structures de connaissances préalables et les aider à mémoriser les nouvelles informations. Pour soutenir les étudiant-e-s dans leur apprentissage, l'enseignant-e peut aussi proposer par exemple des techniques de mémorisation ou de prise de notes, l'usage de cartes conceptuelles, une évaluation des connaissances préalables qui permet aux étudiant-e-s de lier les nouvelles informations avec ce qu'ils/elles ont déjà en mémoire, une structuration de l'information dans un polycopié, des activités de résolution de problème, etc.
3. Pour le **constructivism**, courant développé à partir des années 1970, l'apprentissage consiste à entrer dans un processus actif de construction (plutôt que d'acquisition) de connaissances en interagissant avec son environnement, en donnant du sens à ses expériences et en développant ses représentations. L'action de l'enseignant-e dans ce cadre est d'apporter un soutien à cette construction en proposant des activités de réflexion à propos des représentations préalables des étudiant-e-s, des tâches à réaliser en autonomie (recherche d'informations, projet personnel, etc.), des visites de terrain, etc.
4. Le **socio-constructivism**, courant développé à partir des années 1980, propose de considérer l'apprentissage comme une participation active à des activités en situation réelle et en interagissant avec d'autres. L'action de l'enseignant-e vise alors à créer des situations d'apprentissage qui invitent les





étudiant-e-s à agir, coopérer, créer collectivement et se questionner en vue de développer des compétences professionnelles. Ceci peut se réaliser par exemple dans des travaux de groupe, des stages de terrain, des rencontres avec des expert-e-s, des discussions de groupe, un enseignement réciproque (entre étudiant-e-s), des collaborations à distance en recourant à l'usage de technologies, des simulations, etc.

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

Le temps d'apprentissage

Quand on considère les stratégies d'enseignement à mettre en œuvre dans un cours, la question centrale qui se pose est « comment organiser les différentes activités du cours pour que les étudiant-e-s atteignent les objectifs d'apprentissage ? ». Ces activités prennent place en classe (exposés oraux, discussions, exercices individuels ou en groupes, etc.) mais aussi en-dehors de la classe (lectures personnelles, travaux individuels ou en groupes, préparation pour l'examen, etc.). D'une certaine manière, enseigner, c'est structurer le temps d'apprentissage des étudiant-e-s en planifiant ce qui se fera en classe et en-dehors de la classe et en proposant des activités d'apprentissage que les étudiant-e-s réaliseront en autonomie. Le système de transfert de crédits ECTS permet ainsi de concevoir un enseignement sur base du temps d'apprentissage des étudiant-e-s pour atteindre les objectifs plutôt qu'uniquement sur base des moments d'enseignement en classe.

Le temps d'apprentissage est aussi rythmé par des moments de dialogues et de feed-back (individuel ou collectif) entre enseignant-e et étudiant-e-s. Le feed-back permet aux étudiant-e-s de savoir à différents moments clés du semestre ou de l'année où ils/elles en sont par rapport à l'atteinte des objectifs d'apprentissage et à réguler leur étude en vue de l'évaluation finale. Le feed-back permet en même temps à l'enseignant-e de connaître les difficultés des étudiant-e-s et d'ajuster si besoin son enseignement.

Le choix d'une stratégie

Plusieurs éléments peuvent intervenir dans le choix d'une stratégie d'enseignement, notamment le niveau d'interactivité souhaitée avec les étudiant-e-s, la familiarité de l'enseignant-e avec telle ou telle stratégie, le temps à





disposition, le type de salle dans laquelle va se dérouler l'enseignement, etc. Dans la suite de ce document, nous proposons de réaliser ce choix en fonction du domaine et du niveau des objectifs pédagogiques poursuivis¹. Nous nous focaliserons essentiellement sur cinq grandes catégories génériques de stratégies d'enseignement qui regroupent de nombreuses stratégies plus spécifiques, à savoir l'exposé magistral, le questionnement, la discussion, le travail individuel et le travail de groupe. Le tableau qui suit permet de situer rapidement les différents types de stratégies en fonction des objectifs. Voici quelques exemples :

- L'exposé magistral est une stratégie qui contribue en général efficacement à l'atteinte d'objectifs de niveau « rétention », « réception » ou « perception ».

Choisir une stratégie d'enseignement selon le domaine/niveau d'apprentissage

DOMAINE	NIVEAU	STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT
Cognitif	Rétention	Exposé magistral
	Compréhension	Discussion, Questionnement
	Réflexion	Travail individuel / de groupe
Affectif	Réception	Exposé magistral
	Valorisation	Discussion, Questionnement
	Adoption	Discussion, Travail individuel / de groupe
Psychomoteur	Perception	Exposé (démonstration), Questionnement (accompagnement)
	Reproduction	Travail individuel / de groupe
	Perfectionnement	Travail individuel / de groupe

- Pour amener les étudiant-e-s à maîtriser des objectifs de plus haut niveau (compréhension ou valorisation par exemple), on recourra plus souvent à des méthodes centrées sur la discussion ou le questionnement en classe.
- Avec les travaux individuels ou de groupe, on vise en général à atteindre des objectifs d'apprentissage de plus haut niveau comme la réflexion, l'adoption ou le perfectionnement.

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

Stratégies	Avantages	Inconvénients	A retenir
Exposé magistral	<ul style="list-style-type: none"> • Permet de transmettre de nombreuses informations à un grand groupe en peu de temps • Permet de transmettre des informations structurées 	<ul style="list-style-type: none"> • Difficulté de maintenir l'attention de tou-te-s les étudiant-e-s • Difficulté pour évaluer la compréhension des étudiant-e-s 	<ul style="list-style-type: none"> • Préparer soigneusement la structure du discours • Prévoir de petites activités pour stimuler l'attention des étudiant-e-s (questions, discussions, étude de cas, exercice,

¹ Pour une description des différents types d'objectifs pédagogiques, nous renvoyons le/la lecteur-trice au document du CSE intitulé « L'identification et la rédaction des objectifs pédagogiques ».





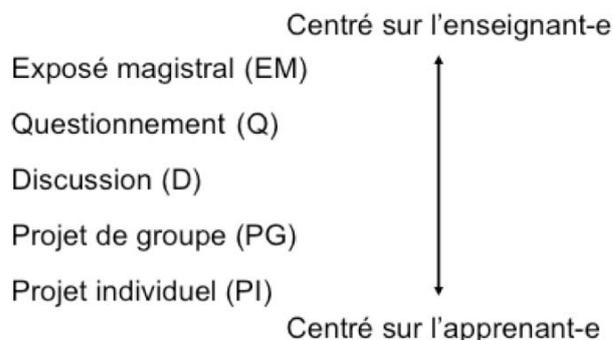
Stratégies	Avantages	Inconvénients	A retenir
			lectures préalables, etc.)
Questionnement	<ul style="list-style-type: none"> • Permet d'évaluer la compréhension des étudiant-e-s • Permet d'ouvrir une discussion • Aide les étudiant-e-s à identifier eux/elles-mêmes leurs difficultés dans le cours (métacognition) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pas facile de faire participer tou-te-s les étudiant-e-s • Il y a une part d'improvisation (une séance peut durer plus longtemps que prévu) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bien préparer les questions et planifier les moments où elles seront posées aux étudiant-e-s • Varier les méthodes en faisant aussi écrire des questions aux étudiant-e-s ou en leur demandant de se répondre l'un-e à l'autre
Discussion	<ul style="list-style-type: none"> • Permet de stimuler la réflexion des étudiant-e-s • Permet d'aller plus loin dans le contenu du cours en tenant compte des intérêts des étudiant-e-s ou de sujets moins bien compris 	<ul style="list-style-type: none"> • Pas facile de faire participer tou-te-s les étudiant-e-s • Il y a une part d'improvisation (une discussion peut durer plus longtemps que prévu) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bien préparer le sujet de la discussion et le cadre (règles de fonctionnement) • Gérer les échanges entre les étudiant-e-s
Projet de groupe	<ul style="list-style-type: none"> • Permet de développer des compétences de collaboration chez les étudiant-e-s • Permet d'élaborer davantage certains sujets du cours • Permet un enseignement réciproque 	<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés d'évaluer les contributions individuelles • Difficultés de certains groupes à s'organiser • Accompagnement des groupes peut prendre beaucoup de temps 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des étapes intermédiaires de travail • Clarifier et préciser le plus possible les consignes dès le départ de l'activité
Travail individuel	<ul style="list-style-type: none"> • Permet aux étudiant-e-s de développer une expertise individuelle sur un sujet qui les intéresse • Permet un enseignement réciproque 	<ul style="list-style-type: none"> • Certain-e-s étudiant-e-s peuvent se sentir perdu-e-s face au travail à réaliser seul-e-s • Gestion et accompagnement individuel peut prendre beaucoup de temps 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des étapes intermédiaires de travail • Clarifier et préciser le plus possible les consignes dès le départ de l'activité





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

Grandes catégories de stratégies d'enseignement



Synthèse

Dans ce document, nous avons mis en évidence l'utilité de se questionner sur les conceptions que nous avons à propos de l'enseignement et de nos rôles en tant qu'enseignant-e-s. Cette réflexion permet d'orienter ses choix pédagogiques par rapport aux objectifs d'apprentissage mais aussi par rapport au choix d'une ou de plusieurs stratégies d'enseignement. Dans les références proposées ci-dessous, le/la lecteur-trice pourra trouver la description d'autres stratégies d'enseignement mises en œuvre à l'université dans différentes disciplines.

Références

Deux autres documents proposés sur le site du CSE sont en lien direct avec le présent texte (<http://www.unil.ch/cse/page28498.html>) :

- *L'utilisation des crédits ECTS à l'Université de Lausanne* (Denis Berthiaume, Nathalie Janz et Antoinette Charon Wauters)
- *L'identification et la rédaction des objectifs pédagogiques* (Amaury Daele et Denis Berthiaume)

Autres références :

- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*. 4^{ème} éd. Lyon/Montréal : Chronique Sociale/Éditions Nouvelles.
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction*. 2^{ème} éd. Needham Heights, MA : Allyn & Bacon.
- Gredler, M. E. (1997). *Learning and instruction : Theory and practice*. 3^{ème} éd. Upper Saddle River, NJ : Prentice-Hall.
- Prigent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. (Chapitre 4 : Le choix d'une ou plusieurs méthodes d'enseignement, pp. 87-116). Montréal : Éditions de l'École Polytechnique.

Par ailleurs, on trouvera sur le site de l'Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias (IPM) de l'Université de Louvain (UCL), plusieurs documents pratiques à propos des méthodes d'enseignement à l'université : <http://www.uclouvain.be/97726.html>

