

Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage

Pour diversifier son enseignement

3^e édition



Table des matières

Présentation des auteurs et collaborateurs	VII	Chapitre 3: Planification de l'enseignement et de l'évaluation (Sylvie Viola et Sylvie Fontaine)	29
Introduction générale	IX	3.1 Modèles de planification pédagogique	30
PARTIE I: ASSISES THÉORIQUES ET PRATIQUES DES MODÈLES D'ENSEIGNEMENT	1	3.1.1 Modèle de Develay (1988b)	30
Chapitre 1: Courants, programmes et approche culturelle de l'enseignement (Sylvie Viola et Anne Nadeau).....	2	3.1.2 Modèle de Jonnaert et Vander Borgh (1999)	31
1.1 Courants pédagogiques et programmes	3	3.1.3 Modèle de Houssaye (2000).....	31
1.1.1 La période béhavioriste	4	3.1.4 Modèle de R. Legendre (1983, 2005)	32
1.1.2 La période humaniste	5	3.1.5 Modèle de Black et Wiliam (2018)	33
1.1.3 La période cognitiviste	6	3.2 Types de planifications	36
1.1.4 Vers la période socioconstructiviste.....	7	3.2.1 La planification annuelle	36
1.2 Programmes de formation actuels.....	7	3.2.2 La planification par étapes ou mensuelle	37
1.2.1 Les domaines généraux de formation.....	8	3.2.3 La planification hebdomadaire	38
1.2.2 Les compétences transversales.....	8	3.2.4 La planification des SAÉ.....	38
1.2.3 Les domaines d'apprentissage	10	3.2.5 La planification d'une activité	39
1.3 Approche culturelle de l'enseignement	12	3.3 Fonctions de l'évaluation	39
1.3.1 Qu'est-ce que la culture?.....	12	3.3.1 L'évaluation en soutien à l'apprentissage	40
1.3.2 Comment intégrer l'approche culturelle en classe?.....	13	3.3.2 L'évaluation pour reconnaître les compétences	40
Chapitre 2: La didactique et ses concepts clés (Geneviève Messier et Sylvie Viola)	20	3.4 Ressources et outils.....	40
2.1 La didactique, un champ disciplinaire de l'éducation	21	3.4.1 Le <i>Programme de formation de l'école québécoise</i>	41
2.1.1 Qu'est-ce que la didactique?	21	3.4.2 La progression des apprentissages.....	43
2.1.2 Que sont les didactiques disciplinaires?	23	3.4.3 Le cadre d'évaluation	44
2.1.3 Quelle différence existe-t-il entre la didactique et la pédagogie?	23	3.4.4 La grille de planification d'une SAÉ	45
2.2 Pour mieux différencier les concepts apparentés aux modèles d'enseignement.....	24	3.4.5 Les ensembles didactiques	45
2.3 Pourquoi est-ce important de différencier ces concepts?	25	Chapitre 4: Une approche sociocognitive de la médiation des apprentissages (Britt-Mari Barth)	48
		4.1 La révolution cognitive.....	49
		4.2 Exemple de médiation des apprentissages	50
		4.3 Pourquoi recourir à la médiation?.....	56
		4.3.1 Le sens du plaisir et le plaisir du sens	56
		4.3.2 L'émergence du sens.....	56
		4.3.3 Le développement de l'autonomie	56
		4.4 Comment recourir à la médiation?.....	57

4.4.1	La planification d'une situation d'apprentissage	57	7.2.2	Les techniques	103
4.4.2	L'importance des exemples	59	7.3	Pourquoi y faire appel en classe?	105
4.4.3	Le choix et l'ordre des exemples.....	59	7.3.1	Les effets chez l'élève.....	105
4.4.4	Comment questionner?	61	7.3.2	Les effets chez l'enseignant.....	108
4.5	Rôles de l'enseignante et de l'élève.....	62	7.4	Quels rôles y jouent l'enseignant et l'élève?.....	109
			7.5	Quand y recourir en classe?.....	109
Chapitre 5 : La neuroéducation			Chapitre 8 : Apprentissage coopératif		
(Steve Masson et Lorie-Marlène Brault Foisy)			(Frédéric Tremblay et Isabelle Plante)		
5.1	Qu'est-ce que la neuroéducation?	65	8.1	Qu'est-ce que l'apprentissage coopératif?	113
5.2	Pourquoi y faire appel en classe?	65	8.1.1	Une définition du concept.....	113
5.3	Comment l'intégrer à sa pratique?	66	8.1.2	Les différences avec le travail d'équipe.....	114
5.3.1	Principe d'activation.....	66	8.1.3	Les principes de l'apprentissage coopératif	114
5.3.2	Principe d'espacement	69	8.2	Pourquoi y faire appel en classe?	116
5.3.3	Principe de rétroaction	71	8.2.1	Les effets sur le rendement scolaire	116
5.4	Quels rôles y jouent l'enseignant et les élèves? ...	73	8.2.2	Les effets sur les compétences sociales ...	117
5.5	Quand y recourir en classe?	74	8.2.3	Les effets sur les attitudes scolaires.....	117
Chapitre 6 : Diversifier et intégrer les modèles d'enseignement en classe			8.3		
(Carole Raby et Émilie Tremblay-Wragg).....			Quels rôles y jouent l'enseignante et les élèves?		
6.1	Qu'est-ce que la diversification et l'intégration des modèles d'enseignement?.....	78	8.3.1	Les rôles de l'enseignante	118
6.1.1	La diversification des modèles d'enseignement	78	8.3.2	Les rôles des élèves	120
6.1.2	L'intégration des modèles d'enseignement	79	8.4	Comment l'intégrer à sa pratique?	121
6.2	Pourquoi y faire appel en classe?	79	8.4.1	Des actions à poser en amont	121
6.3	Comment utiliser et intégrer une pluralité de modèles d'enseignement à sa pratique?.....	81	8.4.2	Des méthodes à appliquer.....	125
6.3.1	Diversifier les modèles d'enseignement	81	8.5	Quand est-il optimal d'y recourir?	129
6.3.2	Intégrer les modèles d'enseignement dans une démarche globale	83	Chapitre 9 : Apprentissage par problèmes		
PARTIE II : MODÈLES D'ENSEIGNEMENT ET THÉORIES D'APPRENTISSAGE			(Louise Ménard)		
87			132		
SECTION 1 : LE SOCIOCONSTRUCTIVISME			9.1		
Chapitre 7 : Apprentissage par projets			Qu'est-ce que l'apprentissage par problèmes?.....		
(Carole Raby et Émilie Tremblay-Wragg).....			133		
7.1	Qu'est-ce que l'apprentissage par projets?	89	9.2	Pourquoi y faire appel en classe?	133
7.1.1	Les principes pédagogiques de l'apprentissage par projets	91	9.3	Comment l'intégrer à sa pratique?	134
7.2	Comment l'intégrer à sa pratique?	94	9.3.1	Les types et modèles d'apprentissage par problèmes	134
7.2.1	Les différents modèles d'apprentissage par projets	95	9.3.2	Les étapes de l'apprentissage par problèmes	135
			9.4	Quand y recourir en classe?.....	139
			9.5	Quels rôles y joue l'enseignant?.....	139
			9.5.1	Se constituer une banque de problèmes.....	139
			9.5.2	Rédiger la situation-problème.....	139
			9.5.3	Accompagner les élèves dans leur démarche.....	141
			9.5.4	Évaluer les apprentissages	142
			9.6	Quel rôle y joue l'élève?.....	142
			9.6.1	L'autoquestionnement	143

16.3.2 L'aménagement flexible de l'espace, du temps et du groupe	240	18.2.1 Au près de différentes clientèles et dans différents domaines	256
16.3.3 Les activités d'apprentissage ouvertes ...	240	18.2.2 De l'éducation préscolaire à l'université	257
16.3.4 Les interventions informelles de l'intervenant.....	241	18.3 Pourquoi y faire appel en classe?	257
16.3.5 L'évaluation ouverte et participative	241	18.3.1 Une efficacité démontrée par la recherche.....	257
16.4 Quels rôles y jouent l'enseignante, les parents et l'élève?.....	243	18.3.2 Une maîtrise du contenu	258
16.5 Quand y recourir en classe?.....	244	18.4 Comment l'intégrer à sa pratique?	258
Chapitre 17: Synthèse sur l'humanisme (Nicole Beaudry)	246	18.4.1 Un enseignement étape par étape.....	259
17.1 Définition de l'humanisme	247	18.4.2 La conception d'un programme d'enseignement direct.....	260
17.1.1 Origine de l'humanisme	247	18.4.3 L'organisation de l'enseignement direct.....	264
17.2 Fondements théoriques	248	18.4.4 La gestion des interactions en classe	264
17.3 Principes et valeurs	249	18.5 Quels rôles y jouent l'enseignante et l'élève?...	267
17.3.1 Du discours à la pratique.....	249	18.5.1 Le rôle de l'enseignante.....	267
17.4 Conception de l'enseignement	250	18.5.2 Le rôle des élèves	268
17.5 Conception de l'apprentissage et de l'évaluation.....	251	Chapitre 19: Synthèse sur le béhaviorisme (Manon Théorêt).....	270
17.5.1 Humanisme, ère numérique et citoyenneté.....	252	19.1 Définition du béhaviorisme	271
17.5.2 Entre l'idéal et la réalité: les limites et les contraintes	253	19.2 Fondements théoriques	272
SECTION 4: LE BÉHAVIORISME		19.3 Conception de l'enseignement	274
Chapitre 18: Enseignement direct (Manon Théorêt).....	255	19.4 Conception de l'apprentissage	275
18.1 Qu'est-ce que l'enseignement direct?.....	256	19.4.1 Le conditionnement ré pondant.....	275
18.2 Quand y recourir en classe?.....	256	19.4.2 Le conditionnement opérant.....	276
		Conclusion	280
		Références	282

Présentation des auteurs et collaborateurs

Britt-Mari Barth, Ph. D., est professeure émérite de sciences de l'éducation à l'ISP-Faculté d'éducation, Institut catholique de Paris. Elle a été professeure invitée à l'Université Harvard en 1993-1994, à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve en 1999-2000 et à l'Université catholique de l'Ouest de 2003 à 2009. Ses travaux portent sur le processus enseigner-apprendre, notamment sur le rôle de l'enseignant dans la médiation sociocognitive des apprentissages. Elle est l'auteure de trois ouvrages importants, traduits en huit langues: *L'apprentissage de l'abstraction*, *Le savoir en construction* et *Élève chercheur, enseignant médiateur: donner du sens aux savoirs*.

Nicole Beaudry est titulaire d'une maîtrise en psychopédagogie auprès du personnel enseignant. Elle a occupé plusieurs postes à l'UQAM et à l'Université de Montréal, notamment ceux de conseillère pédagogique, d'agente de recherche et de planification, de professeure invitée, de chargée de cours et de superviseuse de stage. Elle est l'auteure d'ouvrages portant principalement sur les modèles pédagogiques issus du courant humaniste et sur le milieu des écoles alternatives au Québec.

Lorie-Marlène Brault Foisy, Ph. D., est professeure au Département de didactique de l'UQAM, membre régulière de l'équipe de recherche Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance et codirectrice du Laboratoire de recherche en neuroéducation (LRN). Son programme de recherche s'intéresse principalement aux processus cérébraux et cognitifs qui sous-tendent le développement et l'apprentissage chez le jeune enfant. Ses projets sont guidés par l'idée qu'une meilleure compréhension de ces processus pourrait éclairer le choix des interventions pédagogiques et de soutien à mettre en place auprès de l'enfant.

Annie Charron, Ph. D., professeure titulaire au Département de didactique de l'UQAM, est spécialiste en didactique des premiers apprentissages à l'éducation préscolaire. Elle s'intéresse particulièrement aux pratiques en émergence de l'écrit et à la qualité de l'environnement physique et interactif à l'éducation préscolaire. Elle est responsable des cours liés à l'éducation préscolaire au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Elle est l'auteure d'ouvrages et d'écrits professionnels pour soutenir les enseignants dans leurs interventions auprès des enfants de 4 à 6 ans.

Manon Claveau, animatrice certifiée en pratique de la philosophie pour enfants et adolescents, est candidate à la maîtrise en didactique à l'UQAM. Elle occupe le poste de coordonnatrice du développement scolaire et de la médiation théâtrale à la Maison Théâtre, où elle a développé la Philothéâtre, une approche de médiation culturelle. Ses domaines d'expertise incluent le théâtre jeunesse, l'expérience de la sortie culturelle, l'appréciation et l'interprétation d'œuvres, la médiation culturelle et la pratique du dialogue philosophique.

Sylvie Fontaine, Ph. D., est professeure titulaire retraitée de l'UQO. Elle détient un doctorat en éducation avec spécialisation en mesure et évaluation. Elle a donné le cours d'évaluation des apprentissages au 1^{er} cycle et des cours de développement de la recherche en éducation aux cycles supérieurs pendant plus de 15 années. Au fil de sa carrière, elle a développé une expertise dans le développement des compétences des enseignants et des directions d'établissement scolaire dans le domaine de l'évaluation des apprentissages. Elle est coauteure de l'ouvrage *Évaluer les apprentissages: démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire* (2013, 2020).

Mathieu Gagnon, Ph. D. en psychopédagogie, est professeur agrégé à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Depuis 1998, il est activement impliqué dans le développement et l'étude des pratiques philosophiques, tant au primaire qu'au secondaire. Ses travaux portent également sur la pensée critique et l'éducation éthique. Il est coauteur (avec Eveline Mailhot-Paquette) de l'ouvrage *Pratiquer la philosophie au primaire: conseils, activités thématiques et littérature jeunesse*.

Steve Masson, Ph. D., est professeur au Département de didactique de l'UQAM et codirecteur du Laboratoire de recherche en neuroéducation. À l'aide de l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle, il étudie les mécanismes cérébraux liés aux apprentissages et à l'enseignement. Il s'intéresse particulièrement aux effets des pratiques d'enseignement sur le cerveau et au rôle des neurosciences dans le choix de stratégies d'enseignement efficaces. Il est l'auteur du livre *Activer ses neurones: pour mieux apprendre et enseigner*.

Louise Ménard, Ph. D., est professeure retraitée de l'UQAM. Spécialiste de la pédagogie de l'enseignement supérieur, elle a publié, à ce titre, de nombreuses publications sur le sujet, aussi bien au Québec qu'en Europe. Elle

s'intéresse au développement d'une pédagogie qui favorise l'apprentissage et la persévérance scolaire. C'est dans cette perspective qu'elle poursuit ses travaux sur les pratiques pédagogiques, la motivation et les stratégies d'apprentissage des étudiants, la formation et l'accompagnement pédagogique des enseignants.

Geneviève Messier, Ph. D., est professeure régulière au Département de didactique de l'UQAM et chercheuse associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Elle mène actuellement des recherches dans le champ de la littérature universitaire, de la formation pratique et de la didactique de l'oral. Elle s'intéresse également aux théories, modèles et concepts associés à la didactique.

Anne Nadeau, Ph. D. en arts, est chargée de cours à l'École supérieure de théâtre, au Département de didactique de l'UQAM ainsi qu'à celui de l'Université de Montréal. Enseignante d'art dramatique et médiatrice culturelle, elle a collaboré, au cours d'un stage postdoctoral, au projet pilote *Passeurs culturels* de l'Université de Sherbrooke. Ses intérêts de recherche concernent l'approche culturelle de l'enseignement, la didactique des arts, la médiation culturelle, l'accompagnement des publics et le théâtre destiné au jeune public.

Isabelle Plante, Ph. D. en éducation, est professeure titulaire au Département de didactique de l'UQAM et titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les différences de genre à l'école. Ses recherches portent sur diverses problématiques en lien avec la motivation à apprendre et la réussite des élèves du primaire et du secondaire, afin de mieux cerner les facteurs psychosociaux qui sous-tendent les parcours scolaires différenciés des garçons et des filles.

Carole Raby, Ph. D. en éducation, est professeure titulaire au Département de didactique de l'UQAM. Elle a enseigné pendant plusieurs années à l'éducation préscolaire et au niveau primaire. Ses domaines d'expertise comprennent la didactique générale, les modèles d'enseignement et le développement professionnel des enseignants, notamment à l'égard de l'intégration du numérique en classe. Elle est coauteure de l'ouvrage *Intervenir à l'éducation préscolaire: pour favoriser le développement global de l'enfant* (2009, 2016, 2022).

Manon Théorêt, Ph. D. en psychologie, a fait carrière comme professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle a été responsable des cours sur les concepts et les théories en pédagogie pour les programmes de maîtrise et de doctorat. Ses recherches ont porté sur l'enseignement en milieu défavorisé et la résilience des enseignants.

Gina Thésée, Ph. D., est professeure titulaire au Département de didactique de l'UQAM. Elle est cotitulaire de la Chaire UNESCO en démocratie, citoyenneté mondiale et éducation transformative. Spécialisée en didactique et épistémologie des sciences, elle enseigne dans les programmes de formation des enseignants du secondaire. Elle a été enseignante de sciences au secondaire et aussi enseignante-ressource en sciences au primaire. Ses recherches portent sur « les éducations transformatrices / émancipatrices à... », à partir de la pédagogie critique et de perspectives sociocritiques (féminisme, antiracisme, décolonialisme).

Frédéric Tremblay, M.D., est candidat à la maîtrise en recherche en sciences de l'éducation au Département de didactique de l'UQAM. Après être passé de la philosophie à la médecine familiale, il revient à son intérêt principal pour les sciences humaines en travaillant à un instrument de dépistage de la douance en contexte scolaire. Il mène également depuis ses 15 ans une carrière littéraire à titre d'auteur (romans, nouvelles, théâtre, poésie, biographie [*Pierre Karl Péladeau*, 2014], etc.), de réviseur et d'éditeur.

Émilie Tremblay-Wragg, Ph. D., est professeure au Département de didactique de l'UQAM. Ses principaux intérêts de recherche sont les stratégies pédagogiques diversifiées et actives, la pédagogie à tout ordre d'enseignement, la motivation à apprendre, la formation initiale des enseignants et les groupes de rédaction. Elle est également cofondatrice de *Thèsez-vous?*, un organisme à but non lucratif qui soutient les étudiants des cycles supérieurs en période de rédaction.

Sylvie Viola, Ph. D. en éducation, est professeure au Département de didactique de l'UQAM. Elle est responsable des cours *Didactique générale et modèles d'enseignement au primaire* et *Portfolio de développement professionnel en formation initiale*. Elle a travaillé pendant de nombreuses années en tant qu'enseignante au primaire. Ses domaines de spécialisation touchent entre autres à l'enseignement stratégique, à l'apprentissage expérientiel, à la métacognition et à l'analyse réflexive. Elle est l'auteure de *Découvrir et exploiter les livres jeunesse en classe* et coauteure (avec Martine Peters) de *Stratégies et compétences: intervenir pour mieux agir*.

Pascale-Dominique Chaillez, M. Éd., professeure invitée au Département de didactique de l'UQAM et coordonnatrice du stage à l'éducation préscolaire du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, de même que **Raoul Kamga**, Ph. D., professeur en intégration du numérique en éducation au Département de didactique de l'UQAM, ont rédigé certaines des rubriques « TIC » dans le présent ouvrage.

Introduction générale

Carole Raby

Ph. D., professeure, Département de didactique, Université du Québec à Montréal

Sylvie Viola

Ph. D., professeure, Département de didactique, Université du Québec à Montréal

Depuis la Révolution tranquille dans les années 1960, le Québec a connu bien des changements. Nous n'avons qu'à penser à la diversité culturelle et ethnique, à la diversité sexuelle et de genre, tout comme à l'expansion continue du numérique, pour comprendre que les attentes de la société à l'égard de l'école ont évolué (MEQ, 2020) et continuent de changer. De la même manière, dans le système éducatif québécois, les réformes se sont succédé au rythme de l'évolution de la société et des courants pédagogiques. Durant les années précédant la Révolution tranquille, le système éducatif adhérait au courant béhavioriste. Il a ensuite adopté l'humanisme et le cognitivisme. Depuis le début des années 2000, les programmes de formation s'inscrivent dans le courant socioconstructiviste. Pourtant, aujourd'hui, les pratiques prennent la couleur de la complémentarité des courants et des approches pédagogiques, pour mieux prendre en compte la réalité diversifiée des apprenants et répondre de manière plus adaptée à leurs besoins d'apprentissage et de développement.

« Ces nombreux changements ont eu [et continuent d'avoir] de profondes répercussions sur le travail du personnel enseignant » (MEQ, 2020, p. 18). Ainsi, les enseignantes et les enseignants, en formation ou en exercice, doivent comprendre les enjeux théoriques et pratiques derrière les réformes qu'a connues le Québec ainsi que les courants pédagogiques qui les sous-tendent. Cette compréhension nécessaire à l'exercice de leur travail s'inscrit dans la démarche de professionnalisation du personnel enseignant. Comme le mentionne Anadòn (1999), la formation théorique et pratique des enseignantes et des enseignants est essentielle au développement de leur autonomie et de leur responsabilité professionnelle. Ainsi, ils doivent pouvoir mobiliser les savoirs disciplinaires et les transposer en savoirs à enseigner. En d'autres mots, il leur faut non seulement maîtriser les contenus des disciplines, mais aussi être capables de les enseigner en recourant aux stratégies pédagogiques, aux outils et au matériel appropriés.

Les modèles d'enseignement font partie des stratégies dont disposent les enseignantes et les enseignants, et ils sont considérés comme des manières de guider les élèves dans leurs apprentissages. Dans cet ouvrage, nous avons opté pour l'appellation « modèle d'enseignement » afin de nous rapprocher le plus possible de la pratique et d'explicitier certaines variantes des méthodes pédagogiques. Or, certains auteurs de cet ouvrage utilisent les termes « modèle » ou « méthode » selon la définition qui correspond à leur cadre de référence. Par exemple, l'apprentissage coopératif peut être considéré comme un modèle ou une méthode en fonction du point de vue adopté. Nous avons donc décidé de respecter le choix des auteurs, et ce, même si le chapitre 2 présente une définition de chacun de ces deux termes.

*Il n'y aura pas de changements
profonds dans les classes si ce même
changement n'a pas déjà eu lieu
dans nos formations universitaires.
Ce sont les expériences qui marquent,
pas les discours.
Britt-Mari Barth*



À PROPOS

Survol du matériel

Avant de lire un ouvrage, de commencer un cours ou d'effectuer une tâche, il est essentiel de faire le survol du matériel nécessaire au travail. Ce survol facilite l'organisation et la planification du travail. Faites le survol des sujets de l'ouvrage en consultant la table des matières. Avec le temps, vous développerez d'autres façons de faire :

- À quels éléments portez-vous attention lorsque vous faites le survol d'un texte ou lorsque vous analysez le matériel nécessaire à un travail ?
- Qu'est-ce qui peut vous aider à vous orienter, à vous donner un aperçu du travail à faire ?

Par ailleurs, bien que les modèles tendent à varier d'une époque à une autre, selon les courants pédagogiques, et même si les recherches n'ont pas encore démontré l'efficacité de tous les modèles dans tous les contextes et pour tous les apprenants, il apparaît préférable de ne pas se limiter à un seul modèle. En effet, certains chercheurs (dont Joyce et al., 2004, cités dans R. Legendre, 2005) soutiennent que l'utilisation de plusieurs modèles est à privilégier, puisqu'aucun d'eux ne peut, à lui seul, répondre à tous les besoins d'apprentissage de tous les élèves. Les enseignantes et enseignants doivent appuyer leur choix sur les données de recherches récentes (MEQ, 2020). Pour ce faire, ils sont invités à se questionner, à s'informer et à adopter une posture réflexive. Nous partageons cet avis et c'est d'ailleurs pourquoi différents modèles d'enseignement et courants pédagogiques sont présentés dans l'ouvrage, tout en mettant en lumière certains de leurs avantages et de leurs limites.

Comme l'ont démontré plusieurs recherches, le personnel enseignant est celui qui exerce le plus d'influence sur la qualité des apprentissages des élèves (Fortin, Plante et Bradley, 2011 ; Hattie, 2017). Cet ouvrage s'adresse donc aux enseignantes et aux enseignants, en formation ou en exercice, désireux de construire ou d'ajuster leur pratique professionnelle, et ainsi de rester constamment au diapason des transformations et des valeurs de la société et du système éducatif.

Cette troisième édition, entièrement revue et augmentée, comprend deux parties. La partie I, « Assises théoriques et pratiques des modèles d'enseignement », comporte six chapitres, dont deux nouveaux. Le chapitre 1 brosse un portrait de l'évolution des courants pédagogiques qui ont mené à l'adoption des différents programmes de formation implantés au Québec en mettant un accent sur l'approche culturelle. Le chapitre 2 fournit quelques définitions de la didactique et de ses concepts clés. Le chapitre 3 présente quant à lui des modèles théoriques et des outils de planification de l'enseignement et de l'évaluation. Le chapitre 4 explicite le cadre théorique de l'approche sociocognitive de la médiation des apprentissages et le met en pratique à travers un exemple en arts vécu en classe, alors que le chapitre 5 aborde la neuroéducation, un domaine qui cherche à établir des liens entre le cerveau et l'éducation. Enfin, le chapitre 6 définit la diversification et l'intégration des modèles d'enseignement et en justifie l'importance.

La partie II, « Modèles d'enseignement et théories de l'apprentissage », est pour sa part divisée en quatre sections, chacune présentant un courant pédagogique (socioconstructivisme, cognitivisme, humanisme et béhaviorisme) et des modèles d'enseignement qui en sont issus. Ces modèles sont décrits (le quoi), justifiés (le quand, le pourquoi), expliqués concrètement (le comment) et illustrés par des applications authentiques et significatives en classe d'éducation préscolaire, du primaire ou du secondaire. Un chapitre-synthèse clôt chacune des sections. Également, comme les apprenants, quel que soit leur âge, ont besoin de points de repère lorsqu'ils s'approprient de nouvelles informations, cet ouvrage comprend des rubriques « À propos », « Tête chercheuse », « Historique » et « TIC », qui fournissent des connaissances complémentaires aux lecteurs.

Finalement, avant de laisser le lecteur plonger dans l'ouvrage lui-même, nous tenons à remercier sincèrement tous les chercheurs et les praticiens qui ont partagé leur expertise en révisant le chapitre dont ils étaient les auteurs ou en en rédigeant un nouveau pour tenir compte des avancées dans le domaine de l'éducation. Sans eux, la mise à jour complète de cet ouvrage n'aurait pu être possible.

Assises théoriques et pratiques des modèles d'enseignement

CHAPITRE 1: Courants, programmes et approche culturelle de l'enseignement	2
CHAPITRE 2: La didactique et ses concepts clés	20
CHAPITRE 3: Planification de l'enseignement et de l'évaluation	29
CHAPITRE 4: Une approche sociocognitive de la médiation des apprentissages	48
CHAPITRE 5: La neuroéducation	64
CHAPITRE 6: Diversifier et intégrer les modèles d'enseignement en classe	77

Les chapitres 1 à 6, présentés dans la partie I, apportent un éclairage permettant de bien saisir les assises théoriques et pratiques des modèles d'enseignement, telles que les courants pédagogiques, les programmes de formation et les processus de planification.

Courants, programmes et approche culturelle de l'enseignement

Sylvie Viola

Ph. D., professeure, Département de didactique, Université du Québec à Montréal

Anne Nadeau

Ph. D. en arts, chargée de cours, Département de didactique et École supérieure de théâtre,
Université du Québec à Montréal

INTENTIONS ÉDUCATIVES

- Expliquer l'origine et les grandes lignes des programmes de formation actuels.
- Nommer les éléments constitutifs et les approches privilégiées par ces programmes.
- Expliquer ce qu'est l'approche culturelle de l'enseignement.



TIC¹

Outils de citation en ligne

L'information puisée dans des lectures doit être bien citée. De cette façon, on rend justice à l'auteur, on évite le plagiat et on facilite la démarche de recherche du lecteur. La méthode auteur-date constitue une façon adéquate de bien citer les ouvrages lus. En général, les bibliothèques universitaires fournissent des méthodes pour la citation des sources et peuvent être consultées en ligne.

Dans ce chapitre, un bref survol des courants pédagogiques et des programmes de formation sera présenté, en particulier ceux qui ont marqué le système éducatif québécois depuis le début des années 1900 jusqu'à aujourd'hui. Les éléments constitutifs des programmes actuellement en vigueur seront ensuite explicités. Pour terminer, l'approche culturelle sera définie et expliquée, de même que sa mise en œuvre en contexte d'enseignement.

1.1 COURANTS PÉDAGOGIQUES ET PROGRAMMES

Renald Legendre (2005) définit le courant pédagogique comme une orientation pédagogique reposant sur des principes et des valeurs ayant une finalité précise. Vienneau (2017, p. 57) soutient que le courant pédagogique influence « la finalité et les objectifs généraux poursuivis par l'école », les « moyens mis en place pour atteindre ces objectifs » et les rôles que jouent les intervenants en milieu scolaire. Le « courant pédagogique » détermine ainsi l'orientation générale qui est donnée au processus d'enseignement-apprentissage (Vienneau, 2017). Il oriente donc les réformes d'un système scolaire.

Depuis 1905, le Québec a connu plusieurs réformes de l'éducation. Pour mieux comprendre la philosophie des programmes de formation actuels, il est nécessaire de connaître l'historique des programmes qui ont existé par le passé en lien avec les courants pédagogiques prédominants de chaque période. Ceux-ci ont en effet marqué le système éducatif en accordant respectivement une importance plus ou moins grande à l'une des composantes du triangle pédagogique (sujet, objet, agent).

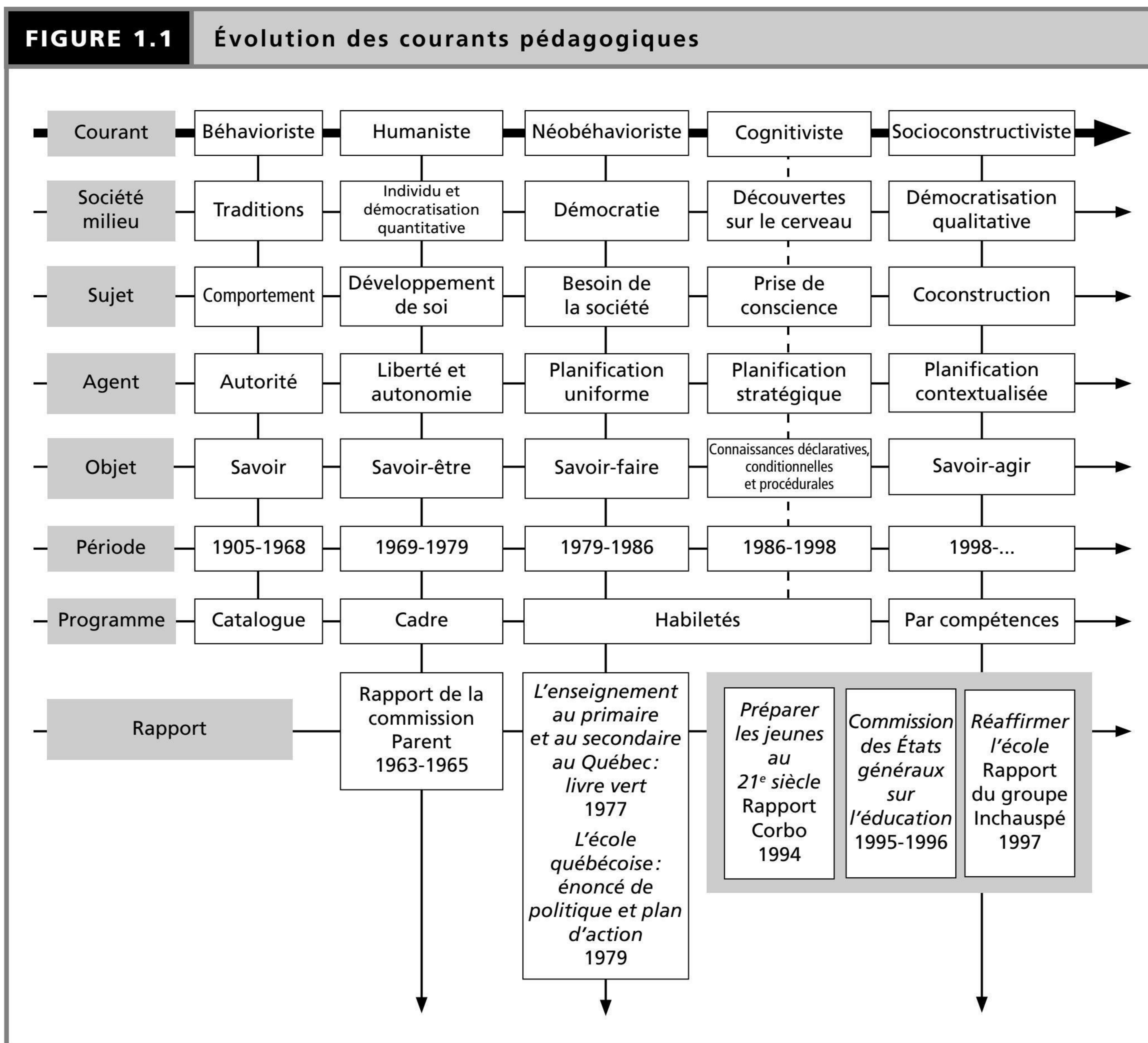
Dans cet ouvrage, il sera question, dans l'ordre, des quatre courants pédagogiques suivants : socioconstructivisme, cognitivisme, humanisme et béhaviorisme. De nombreux modèles d'enseignement et d'apprentissage sont issus de ces courants pédagogiques et chacun d'entre eux induit un fonctionnement particulier au sein de la classe.

La figure 1.1 et le texte qui l'accompagne à la page suivante brossent un portrait de l'évolution des courants pédagogiques et des programmes de formation.

1. Nous remercions Pascale-Dominique Chaillez, professeure invitée au Département de didactique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), de même que Raoul Kamga, professeur en intégration du numérique en éducation au Département de didactique de l'UQAM, d'avoir rédigé certaines des rubriques « TIC » de la présente édition. Nous remercions également Martine Peters, professeure à l'Université du Québec en Outaouais, dont le livre *Les TIC au primaire*, publié aux Éditions CEC, a inspiré d'autres de ces rubriques.

FIGURE 1.1

Évolution des courants pédagogiques



1.1.1 LA PÉRIODE BÉHAVIORISTE

Les premiers programmes officiels de formation au Québec ont été créés en 1905 par le Comité catholique du Conseil de l'instruction publique. Les programmes-catalogues, présentés sous la forme d'énumérations des contenus, orientent le maître de façon claire et précise. Les valeurs véhiculées par ces programmes, en plus des valeurs religieuses, mettent de l'avant l'agriculture, le patriotisme et la famille. Dans ces programmes, le maître est vu comme un « être supérieur », à qui l'on doit obéir. Entre 1905 et 1968, les programmes-catalogues connaissent plusieurs révisions, mais ils sont tout de même en continuité les uns par rapport aux autres. Les



À PROPOS

La conceptualisation

Selon Jerome Bruner (1991 / 2015), la « conceptualisation » traverse toutes nos activités de pensée ; toute activité cognitive en dépend. Bruner décrit ce processus comme étant à l'origine de notre capacité humaine à distinguer des choses différentes pour les considérer comme équivalentes : les catégories, ou les concepts, s'élaborent comme une réponse à des expériences et peuvent ainsi devenir un réseau de savoirs-outils. « Connaître est un processus et non pas un produit », rappelle-t-il (Bruner, 1966, p. 72).

4.4.2 L'IMPORTANCE DES EXEMPLES

Un outil dont dispose l'enseignante pour guider la conceptualisation des élèves est le choix des exemples et des contre-exemples. Ils seront le support qui permettra au processus de se déclencher. Les exemples ont au moins quatre fonctions⁷ :

- 1) Offrir des expériences multiples et contextualisées avec le savoir nouveau.
- 2) Exprimer le savoir dans une forme globale et analogique, dans toute sa complexité, par opposition à une forme linéaire et analytique, ce qui rend l'accès au sens plus immédiat.
- 3) Permettre d'avoir une attention et une action communes, puisqu'on ne peut pas réfléchir avec les autres dans le vide. Les exemples invitent au dialogue, à l'argumentation, à la recherche des mots justes. Le langage devient un outil pour développer la pensée, et non pas un effet du développement. L'apprentissage n'est pas solitaire, il passe par le collectif ; il devient individuel par la suite.
- 4) Permettre de dévoiler le mécanisme de la construction du savoir. Ils offrent un méta-savoir utile : même le savoir le plus abstrait se construit à partir de situations contextualisées grâce auxquelles la signification peut progressivement évoluer.

Le « scénario pour apprendre » devient un outil interactif, au sens où il permet au groupe d'entrer dans une démarche collective de recherche et de négociation de sens qui fonctionne comme un « format » ritualisé, selon le terme de Bruner (1983). Cette ritualisation est très sécurisante, notamment pour les élèves en difficulté, qui peuvent évoluer dans un cadre qu'ils reconnaissent et qui leur est familier, qui leur offre une méthode.

4.4.3 LE CHOIX ET L'ORDRE DES EXEMPLES

Le choix et l'ordre des exemples ont également une importance pour guider la pensée des élèves. Comment les choisir ?

Les **exemples positifs** doivent, chaque fois, contenir **tous** les éléments choisis pour permettre d'identifier et de définir le concept en question : les attributs. Ces derniers doivent être choisis en amont, en fonction du transfert visé, c'est-à-dire de la manière dont les élèves doivent savoir faire la démonstration de leur apprentissage. Le premier exemple positif est particulièrement important, car il servira à formuler des hypothèses de travail. Il doit être sans ambiguïté et exhiber clairement les attributs essentiels, sans les mélanger avec trop d'attributs non essentiels. Par exemple, si l'on

7. Pour une description plus détaillée des fonctions des exemples, voir p. 72 à 75 dans Barth, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs*. Éditions Retz / Chenelière Éducation.



À PROPOS

Compréhension et création vont de pair

Selon le philosophe américain Nelson Goodman (1978, p. 22), « quand on examine un tableau [...] jusqu'à saisir des structures qu'on n'arrivait pas à distinguer auparavant, alors on accroît l'acuité de la pénétration et la portée de la compréhension ». Pour Goodman, la compréhension et la création vont de pair, puisque percevoir des régularités consiste d'abord et avant tout à les inventer. Il s'agit d'un acte créatif, d'un apprentissage où l'imagination et la créativité ont leur place – tout comme la rigueur de l'analyse. On est donc loin du « stimulus-réponse » !

veut attirer l'attention sur le complément d'objet direct, il ne faut pas le noyer dans une phrase trop longue, dans un vocabulaire incompréhensible, avec d'autres compléments. Les observations des élèves permettent à l'enseignante de situer leurs perceptions et de s'y ajuster. Un deuxième exemple positif permet une **comparaison** afin de chercher les similitudes. Il faut en général quelques exemples positifs, **variés**, pour diriger l'attention des élèves, permettant la découverte de quelques attributs essentiels, avant de déstabiliser l'observation par le **premier contre-exemple**. Celui-ci ne doit contenir aucun attribut essentiel. On joue sur le **contraste** pour faire prendre conscience de ce que la chose n'est pas, pour aider à se concentrer sur ce qui revient chaque fois dans les exemples, malgré leur différence.

Le **nombre** des exemples est également important, il faut donner le **temps** à ce processus de conceptualisation de se mettre en route. Noter au tableau les observations des élèves, visibles de tous, diminue l'effort de mémorisation.

L'**ordre** des exemples joue également. Si, au départ, on a intérêt à « simplifier » au maximum les exemples, on gagne à les « brouiller » au fur et à mesure qu'on avance. Est-ce que les élèves retrouvent toujours la combinaison des attributs essentiels, malgré les « bruits parasites » ? La difficulté progressive stimulera leur recherche. On peut aussi agir par l'ordre des contre-exemples, selon la progression suivante :

- Donner un ou deux contre-exemples qui ne contiennent aucun des attributs essentiels et en informer les élèves.
- Montrer ensuite plusieurs contre-exemples en prévenant les élèves qu'on peut y trouver des attributs essentiels – mais jamais tous à la fois. Les choisir de façon telle qu'on confirme chaque attribut essentiel, l'un après l'autre, par son contraire. (Dans l'exemple de la section 4.2 : pas de dessin, présence de dessin ; couleurs pastel, couleurs fortes ; etc.) Il faut être à l'écoute pour les présenter au bon moment.
- Présenter finalement, quand la situation paraît mûre, des exemples négatifs très proches des exemples positifs – un seul attribut peut les différencier. (Dans l'exemple de la section 4.2 : Turner, préimpressionnisme ; Monet, impressionnisme.)

La difficulté ainsi recherchée par l'enseignante stimulera de nouveau les interactions et l'argumentation. Ce va-et-vient entre les exemples et les contre-exemples exerce le discernement. La justification, exigée chaque fois, permet en même temps – dans une « alternance simultanée » – de chercher les mots justes.

L'évaluation commence avec le premier exemple, et les élèves peuvent s'autoévaluer tout au long de la démarche. Une évaluation finale peut se faire à trois niveaux : 1) distinguer des exemples nouveaux comme étant

positifs ou négatifs ; 2) justifier cette distinction en nommant les attributs ; 3) nommer le concept, en l'associant aux attributs et aux exemples.

L'enseignante pourrait même choisir d'amener les élèves plus loin en leur demandant de trouver leurs propres exemples et de les justifier⁸. Arrivés à ce niveau de compréhension et de conceptualisation, les élèves peuvent agir avec la nouvelle connaissance et la transférer à un autre contexte.

4.4.4 COMMENT QUESTIONNER ?

Outre les exemples, les « questions élucidantes » jouent un rôle important dans l'évolution des interprétations et des processus de la pensée. Bien que l'on ne puisse pas les préparer à l'avance – c'est la réaction des élèves qui les détermine –, on peut les anticiper. Elles permettent d'abord de leur demander de chercher plus loin, de faire des associations, de dépasser le premier regard hâtif (p. ex. *Est-ce qu'il y a autre chose à voir ? Quelque chose qui vous surprend ? Y a-t-il un détail qui attire votre attention ?*). Ce sont des **questions d'approfondissement**.

Quand l'enseignante reformule l'expression d'un élève pour vérifier le sens voulu, ou quand elle demande de préciser, d'autres élèves sont encouragés à s'exprimer pour clarifier leur compréhension. Ce sont des **questions de clarification**. Une interaction se crée qui favorise alors la participation orale de chacun. La parole est ici le vecteur pour penser et pour apprendre.

En incitant les élèves à chercher les similitudes entre plusieurs exemples positifs (p. ex. *Qu'est-ce qui revient chaque fois ? Qu'est-ce qui est pareil ?*), un processus de **comparaison** est induit. Il permet par la suite de faire une **inférence**, c'est-à-dire une suggestion hypothétique (p. ex. *Si chaque fois il y a des ombres et des reflets, alors c'est que la lumière est importante*). Ainsi, on va au-delà de l'information donnée et on arrive à une nouvelle affirmation qu'il faudra vérifier dans tous les exemples à venir. Un processus de conceptualisation est ainsi induit par le questionnement : en passant par l'observation, la comparaison, l'inférence et la vérification de l'inférence. Les élèves sont conduits à dépasser le sens subjectif de chaque exemple pour tendre vers une compréhension plus générale qu'ils peuvent partager. Ce sont des **questions visant la conceptualisation**.

Une invitation à revenir sur la démarche (p. ex. *Par quelle démarche sommes-nous passés pour en arriver là ?*) permet par la suite de découvrir le cheminement de la pensée et d'en devenir conscient. Ce sont des **questions métacognitives**. Progressivement, les élèves s'habituent à utiliser ces outils de pensée dans d'autres situations.

8. Pour une description plus détaillée, avec des exemples, voir le chapitre 4 dans Barth, B.-M. (1987 / 2004 / 2013). *L'apprentissage de l'abstraction*. Éditions Retz / Chenelière Éducation.



À PROPOS

Formation des enseignantes

La formation des enseignantes constitue une pierre angulaire de l'intégration d'une approche sociocognitive de la médiation des apprentissages à l'éducation préscolaire et en enseignement primaire et secondaire. Le défi est sans doute la création d'une nouvelle « culture d'apprentissage », offrant aux enseignantes durant leur formation la même expérience de « penser ensemble » que celle qu'on souhaite voir en classe. Il n'y aura pas de changements profonds dans les classes si ce même changement n'a pas déjà eu lieu dans nos formations universitaires. Ce sont les expériences qui marquent, pas les discours.

4.5 RÔLES DE L'ENSEIGNANTE ET DE L'ÉLÈVE

L'approche sociocognitive de la médiation des apprentissages accorde à l'enseignante et à ses élèves des rôles distincts, mais tout aussi importants et, surtout, interdépendants. Dans le premier temps de la situation d'apprentissage présentée dans ce chapitre, il y a une libre exploration de la part des élèves. Chacun est invité à interpréter les situations-exemples avec son vocabulaire. L'enseignante écoute et note tout pour garder une trace visible du processus en cours. Cela lui permet par la même occasion de comprendre ce dont les élèves peuvent être conscients, dans un contexte donné. Ensuite, il y a une confrontation entre les conceptions des uns et des autres : ce « dialogue conceptuel » entre les élèves se manifeste par la « négociation de sens », avec, toujours, la justification et la validation à la source : les exemples. Par la structure d'interaction proposée, les élèves sont amenés à s'écouter, à se répondre mutuellement, à mettre à l'épreuve leurs interprétations – sans craindre l'erreur. L'argumentation est encouragée. L'enseignante guide la démarche, veille à la cohérence, rappelle la nécessité de justifier les réponses. Enfin, il y a une confrontation entre les élèves et l'enseignante qui se manifeste par ses « questions élucidantes » visant à encourager l'analyse plus fine, le jugement critique ainsi que la recherche des mots justes.

Ainsi, à travers le scénario présenté dans ce chapitre, il est apparu clairement que les interactions entre l'enseignante et ses élèves, de même que celles entre les élèves eux-mêmes ainsi que celles entre les élèves et les situations-exemples, sont indispensables à l'aboutissement et à la réussite de la démarche d'apprentissage par la médiation sociocognitive. Cette interdépendance confère à chacun un rôle important dans le processus de coconstruction du sens.

EN CONCLUSION

Les outils de pensée, devenus progressivement conscients, guident la pensée pour qu'elle se forme à mieux pénétrer le sens de ce qui est l'objet de l'attention. *In fine*, les concepts ainsi produits et intégrés serviront de **lunettes conceptuelles** pour comprendre la réalité, quel que soit le domaine auquel la pensée s'applique. Plus on est capable, dans un domaine donné, de distinguer des nuances, des liens multiples, plus on devient compétent pour y agir, y porter des jugements argumentés, peut-être même pour faire évoluer le domaine en question... Apprendre les concepts de l'histoire, des mathématiques, de la philosophie, des sciences, de la littérature, de la musique... est une manière d'entrer dans la culture de chaque domaine de savoir, tout en y acquérant un langage qui permet de dialoguer avec soi-même et avec les autres, afin de toujours avancer dans l'acuité de sa compréhension. Une telle façon d'apprendre

influence le développement personnel de chaque élève. On voit bien, dans cette perspective, comment l'école peut assumer la responsabilité qui lui incombe d'instrumenter les apprenants pour les rendre capables de comprendre et d'agir avec ce qu'ils apprennent. Au-delà de l'apprentissage, il s'agit en effet de former des personnes capables de participer à l'évolution de la société, tout en étant engagées dans ce projet.

UNE APPROCHE SOCIOCOGNITIVE DE LA MÉDIATION DES APPRENTISSAGES

Tableau-synthèse

<p>Ce que c'est... Une approche qui guide le cheminement de la pensée des élèves et les aide à « construire du sens » et à prendre conscience de leurs conceptions pour les faire évoluer.</p>	<p>Ce que ce n'est pas... Un processus d'apprentissage de type « stimulus-réponse ».</p>
<p>Pourquoi ? Pour développer la capacité de conceptualisation des élèves, les instrumenter et les rendre autonomes et capables d'agir avec ce qu'ils apprennent.</p>	<p>Quand ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • En lien avec n'importe quel domaine d'apprentissage. • À tous les niveaux scolaires.
<p>Rôles de l'enseignante et de l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignante agit comme intermédiaire entre l'élève et le savoir. Elle planifie un scénario d'apprentissage ; pose des questions « élucidantes » ; écoute les élèves et note tout pour garder une trace visible du processus en cours ; résume et aide à structurer ce qui a été compris. • Les élèves analysent, partagent et justifient leurs idées. Ils s'écoutent, se répondent mutuellement, mettent à l'épreuve leurs interprétations – sans craindre l'erreur. 	<p>Comment ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • En prévoyant une structure d'interaction, un objet commun d'attention, du temps pour l'écoute mutuelle, afin d'inciter à l'échange et à la négociation du sens. • En choisissant avec soin des exemples et des contre-exemples de même que leur nombre et leur ordre de présentation. • En faisant adhérer les élèves à la démarche, en guidant leur coconstruction et en leur faisant prendre conscience de ce qu'ils ont appris et de comment ils l'ont appris.

Pour en savoir plus

Barth, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur : donner du sens aux savoirs*. Éditions Retz / Chenelière Éducation.

Bruner, J. S. (1996). *L'Éducation, entrée dans la culture*. Éditions Retz.

Wertsch, J. W. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.

La neuroéducation

Steve Masson

Ph. D., professeur, Département de didactique, Université du Québec à Montréal

Lorie-Marlène Brault Foisy

Ph. D., professeure, Département de didactique, Université du Québec à Montréal

INTENTIONS ÉDUCATIVES

- Décrire les principaux mécanismes d'apprentissage du cerveau.
- Nommer trois principes neuroéducatifs et leur implication dans l'apprentissage des élèves.
- Expliquer les stratégies inspirées de ces principes et pouvant être intégrées dans la pratique d'enseignement.

Ce chapitre présente la neuroéducation, un domaine qui cherche à établir des liens entre le cerveau et l'éducation et qui se situe à l'intersection entre le cognitivisme, les neurosciences (étude du fonctionnement du cerveau) et l'éducation. Dans les prochaines sections, il sera question du pourquoi et du comment intégrer trois principes de la neuroéducation dans la pratique enseignante.

5.1 QU'EST-CE QUE LA NEUROÉDUCATION ?

Depuis une trentaine d'années, les connaissances sur les liens entre le cerveau et l'éducation ont beaucoup progressé. Aujourd'hui, les mécanismes cérébraux qui rendent possibles les apprentissages scolaires et le développement de nouvelles compétences sont de mieux en mieux compris. Plus intéressant encore pour le domaine de l'éducation, et en particulier pour les enseignants, les recherches des dernières années ont permis de mettre en évidence des facteurs pouvant influencer sur les mécanismes d'apprentissage du cerveau. Certains de ces facteurs peuvent donc donner des pistes aux enseignants pour mieux planifier leurs interventions et ainsi contribuer à la réussite de leurs élèves. Ce sont ces nouvelles connaissances sur le cerveau qui ont mené, au cours des dernières années, à la naissance de la neuroéducation (OCDE, 2007), un domaine souvent désigné en anglais par l'expression « *Mind, Brain, and Education* » (que l'on peut traduire par « Cognition, cerveau et éducation »), pour faire référence au fait que l'on cherche à établir des liens non seulement entre le cerveau et l'éducation, mais aussi avec des fonctions cognitives comme la mémoire et l'attention (Fischer, 2009).

La neuroéducation est un domaine qui étudie certaines problématiques éducatives à l'aide d'un niveau d'analyse différent : celui du cerveau (Masson et Borst, 2017). Elle se distingue des autres domaines liés à l'éducation tout en leur étant complémentaire, car elle ne fait pas précisément l'étude du comportement ou du traitement cognitif de l'information, mais s'intéresse plutôt aux informations relatives au fonctionnement du cerveau. Ce domaine se penche ainsi sur des problématiques ancrées en éducation (p. ex. pourquoi certains élèves ont de la difficulté, pourquoi certains contenus d'apprentissage sont plus difficiles à apprendre que d'autres et comment favoriser les apprentissages des élèves) en essayant de mieux comprendre le cerveau et ses mécanismes.

5.2 POURQUOI Y FAIRE APPEL EN CLASSE ?

Pour apprendre, le cerveau doit s'adapter et se modifier. C'est l'une des plus grandes découvertes des recherches en neurosciences. Longtemps, nous avons pensé que le cerveau du bébé se développait et qu'ensuite,



À PROPOS

La neuroplasticité

La neuroplasticité est la capacité du cerveau à modifier ses connexions neuronales. Elle est la condition essentielle à tout apprentissage. En effet, puisque les connaissances, les souvenirs, les habiletés et les compétences sont encodés dans le cerveau grâce aux connexions neuronales, si ces dernières étaient fixes, aucun apprentissage ne serait possible. Chaque individu naîtrait alors avec certaines caractéristiques qui ne pourraient pas évoluer. Heureusement, comme le cerveau est capable de neuroplasticité, il est possible d'apprendre de nouvelles choses et de s'améliorer.

l'organisation du cerveau demeurerait fixe. Il est aujourd'hui connu que c'est faux. Tout au long de la vie, le cerveau change pour ainsi apprendre et s'adapter aux nouvelles situations. Conséquemment, l'objectif de tout enseignant devrait être d'aider les élèves à changer leur cerveau.

Cette capacité du cerveau à changer pour apprendre se nomme la « neuroplasticité ». En effet, le cerveau est constitué de milliards de neurones interconnectés les uns aux autres. Lorsque l'on apprend, ce sont les connexions entre les neurones qui changent. De nouvelles connexions peuvent donc se créer, et des connexions préexistantes peuvent se renforcer, s'affaiblir ou même se défaire si elles ne sont pas utiles à l'apprentissage visé. Or, ces changements dans les connexions neuronales sont régis par des lois d'apprentissage qui peuvent faire en sorte que certaines pratiques d'enseignement facilitent davantage la neuroplasticité que d'autres. L'idée centrale de la neuroéducation est qu'une meilleure compréhension des mécanismes d'apprentissage du cerveau peut donner des indices pour faire des choix pédagogiques mieux adaptés au fonctionnement du cerveau des élèves et susceptibles de favoriser l'apprentissage.

La raison principale de s'appuyer sur les connaissances issues de la neuroéducation en classe est donc de favoriser les apprentissages des élèves en basant ses pratiques d'enseignement sur les mécanismes d'apprentissage du cerveau. La neuroéducation est en effet un domaine axé sur la recherche, la collecte de données et la vérification. Elle ne se contente donc pas de spéculer sur de possibles facteurs pouvant influencer sur le cerveau et l'apprentissage : elle cherche des preuves de l'efficacité des pratiques d'enseignement à l'étude. Elle a également un souci marqué d'intégrer les résultats issus d'autres disciplines comme la psychologie cognitive, les neurosciences et l'éducation. En raison de cette triangulation entre les résultats de recherche issus de plusieurs disciplines, il devient possible de dégager des principes dont le niveau de certitude s'avère élevé.

5.3 COMMENT L'INTÉGRER À SA PRATIQUE ?

Si la neuroéducation peut favoriser la neuroplasticité et donc l'apprentissage (Masson, 2020), c'est notamment grâce aux principes d'activation, d'espacement et de rétroaction. Ces principes s'appuient sur les connaissances actuelles du cerveau et ouvrent la porte à des stratégies pédagogiques concrètes pour favoriser l'apprentissage des élèves.

5.3.1 PRINCIPE D'ACTIVATION

Le premier principe, le plus fondamental et le plus important pour apprendre, est qu'il faut que le cerveau des élèves soit actif. Sans activation, le cerveau ne peut pas changer et il ne peut pas y avoir d'apprentissage.

CHAPITRE 11

Pratique du dialogue philosophique

Manon Claveau

Animatrice certifiée en pratique de la philosophie pour enfants et adolescents, candidate à la maîtrise en didactique, Université du Québec à Montréal

Mathieu Gagnon

Ph. D., professeur, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

INTENTIONS ÉDUCATIVES

- Expliquer ce qu'est la pratique du dialogue philosophique.
- Saisir ses avantages et ses limites.
- Comprendre les rôles de l'enseignant et de l'élève lors de sa pratique.

Ce chapitre présente la pratique du dialogue philosophique (PDP) en tant que modèle d'enseignement inspiré du courant socioconstructiviste (le quoi). Il expose les origines de cette pratique, quelques modèles, ses principes pédagogiques, des phases pour la mise en place d'activités en classe (le comment) ainsi que ce qui est attendu des enseignants et des élèves dans ce processus d'apprentissage visant la coélaboration de sens. Des raisons de recourir à la PDP en classe (le pourquoi) et quelques contextes s'y prêtant (le quand) sont aussi proposés en fin de chapitre.

11.1 QU'EST-CE QUE LA PRATIQUE DU DIALOGUE PHILOSOPHIQUE ?

La pratique du dialogue philosophique (PDP) réfère à différents dispositifs qui amènent les élèves à développer leur confiance et leur capacité à penser par et pour eux-mêmes, avec les autres, autour de problèmes ou de questions considérés comme philosophiques.

De manière générale, les auteurs diront que la philosophie est une discipline qui aborde des thématiques « universelles », c'est-à-dire qui concernent l'ensemble des êtres humains (p. ex. la justice, l'amour, l'amitié et la vérité). Les différents modèles d'investigation philosophique consistent à aborder ces thématiques à partir des sous-disciplines de la philosophie. Parmi celles-ci, quatre demeurent fondamentales, à savoir : 1) la logique : recherche de cohérence et exercice d'une pensée critique ; 2) l'esthétique : réflexion sur le beau, l'art ; 3) l'épistémologie : regard sur la valeur de vérité des connaissances et des informations ; 4) l'éthique : problématisation autour des concepts du bien et du mal, du bon et du mauvais.

11.1.1 QUELQUES DISPOSITIFS

Il existe plusieurs dispositifs dialogiques pour faire de la philosophie avec les élèves. En voici trois qui sont utilisés au Québec.

La communauté de recherche philosophique

L'approche consistant à mettre en place une communauté de recherche philosophique (CRP) est sans doute la plus connue et l'une des plus répandues dans le monde. Elle a été développée par les Américains Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp à la fin des années 1960. Au Québec, le professeur Michel Sasseville a grandement contribué à son rayonnement, à sa promotion et à son développement pédagogique. La CRP est un processus dialogique avec des visées citoyennes liées à la démocratie délibérative ; des visées sociales liées à la considération attentive des points de vue des autres et au respect de leur dignité ; et des visées cognitives, structurées entre autres par le développement des capacités intellectuelles (habiletés de pensée) des élèves. Ces visées se structurent

autour du développement de ce que Lipman appelle la « pensée multidimensionnelle », laquelle comprend la pensée critique, la pensée créative et la pensée vigilante (*caring thinking*).

La mise en œuvre de cette approche, dans sa version classique, comprend trois étapes :

- Dans un premier temps, les élèves participent à une **lecture à relais** d'une section d'un roman philosophique, c'est-à-dire qu'ils lisent une partie du texte, à tour de rôle, afin de favoriser une première prise de parole. Ils partagent en somme la lecture comme ils partageront leurs idées par la suite. Ces romans prenant appui sur des personnages et des enjeux qui rejoignent la réalité des élèves suscitent leur intérêt, modélisent les démarches de recherche attendues de leur part et leur proposent des enjeux philosophiques diversifiés. Lipman et Sharp ont publié des romans pour la pratique de la PDP. Voici, par groupe cible, quelques exemples tirés du corpus initial : maternelle 5 ans : *L'hôpital des poupées* et *Elfie* ; primaire : *Kio et Gus* (1^{er} cycle), *Pixie* (2^e cycle), *La découverte de Harry* (3^e cycle) ; secondaire : *Lisa* (1 et 2), *Souki* (3 et 4), *Mark* (5).
- Dans un deuxième temps, il est demandé aux élèves de **formuler des questions** à partir de ce qui se passe dans l'histoire qu'ils ont lue et de **sélectionner** celle qui sera au cœur de leur dialogue. Il ne s'agit pas ici de diriger leur attention vers les idées générales ou principales du texte, mais bien d'obtenir un portrait de ce qui les intéresse, les allume ou est problématique à leurs yeux. Les élèves sont en quelque sorte maîtres du choix de la thématique qui sera abordée et de l'angle selon lequel elle le sera. Pour Lipman et Sharp, cela est capital : il est important de partir des champs d'intérêt des élèves afin qu'ils s'engagent activement dans le processus de recherche. **Toutes les questions formulées sont notées au tableau**, avec le nom de leurs auteurs. Cette étape peut également être une occasion de réfléchir aux questions des élèves : que présupposent-elles ? Quel terme est ambigu ?, etc. Une fois cette phase terminée, les élèves sont invités à choisir la question à laquelle ils souhaitent réfléchir.
- Lors du **dialogue**, la parole est d'abord et avant tout donnée aux élèves. L'animateur stimule les échanges en mettant en lien les idées (dans ce qu'elles ont de semblable et de différent) et en questionnant les propositions. Ses questions s'appuient sur les différentes habiletés de pensée que l'approche cherche à développer et ne visent pas à déterminer qui a raison ou qui a tort, mais bien à approfondir les réflexions par l'examen minutieux des hypothèses, des concepts, etc.

Il est à noter que, selon cette approche, le groupe de participants est disposé en cercle. Pour Lipman et Sharp, cette disposition est essentielle



TÊTE CHERCHEUSE

Natalie M. Fletcher

Docteure en philosophie et en pédagogie, professeure associée à l'Université de Montréal et coordonnatrice scientifique de l'Institut Philosophie Citoyenneté Jeunesse, Natalie M. Fletcher est praticienne, formatrice et théoricienne en philosophie pour jeunes. Sa pratique et ses recherches au sein de l'organisme Brila Projets jeunesse, qu'elle a fondé et qu'elle dirige depuis plus de 15 ans, l'ont menée à créer la Philocréation™. Cette approche, qui conjugue dialogues philosophiques et réalisation de projets créatifs, contribue au développement de la pensée critique et de l'imagination engagée des participants.



TÊTE CHERCHEUSE

François Galichet

Professeur honoraire en philosophie de l'Université de Strasbourg, en France, François Galichet est l'un des précurseurs dans l'animation d'activités philosophiques pour enfants à l'école. Ses premiers écrits s'intéressent aux questions d'éducation, à la pratique de la philosophie pour enfants à l'école, à l'éducation à la citoyenneté ainsi qu'à l'émancipation par le savoir. Son ouvrage, *Philosopher à tout âge – approche interprétative du philosophe* (2019), aborde le rôle de déclencheur que peut jouer l'œuvre d'art dans la pratique du dialogue philosophique et contient des propositions concrètes d'activités en vue de développer cette compétence qui mérite davantage d'attention selon lui : la capacité d'interpréter.

pour favoriser les échanges entre les élèves. Un corpus de ressources (romans et guides pédagogiques regorgeant d'exercices et de plans de discussion) existe afin de permettre aux enseignants de se lancer dans l'expérimentation de cette approche.

La discussion à visée démocratique et philosophique

La discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) a été développée par les Français Michel Tozzi et Sylvain Connac (Jeanmart et al., 2020). À la différence de Lipman et Sharp, qui s'appuient sur les travaux de Dewey, Tozzi et Connac s'inscrivent davantage dans la pédagogie Freinet. Selon cette approche, la classe est disposée en forme de « U ». Les discutants prennent place à l'intérieur de ce « U », ce qui leur permet de se voir lorsqu'ils échangent. L'enseignant est positionné devant ce « U » et anime les échanges par ses questions. À sa droite se trouve un élève qui agit comme président de séance et dont le rôle consiste à marquer le début ainsi que la fin de l'activité, à attribuer le droit de parole et à veiller au respect des règles de fonctionnement. À la gauche de l'animateur se trouve un élève agissant comme reformulateur. Celui-ci, au besoin et à la demande de l'animateur, reformule les propos tenus par les discutants. Face à eux se trouvent trois observateurs dont le rôle est de porter attention à comment l'animateur, le président et le reformulateur s'acquittent de leurs tâches. Ces élèves partagent leurs observations à la fin de la séance et émettent des recommandations. Finalement, certains élèves, placés à l'extérieur du « U », se voient attribuer le rôle de « synthétiseurs ». Ils ont pour mandat de résumer la discussion lorsque celle-ci est terminée.

Le développement de trois compétences particulières est poursuivi à l'intérieur des DVDP : problématiser, conceptualiser et argumenter. Ces compétences sont en quelque sorte « transversales », puisqu'elles peuvent être développées à l'intérieur d'une variété de domaines d'apprentissage ou de disciplines. Les points de départ des DVDP sont variés : mots, citations, situations, questions, images, œuvres d'art, etc. La plupart du temps, ils sont déterminés d'avance par l'enseignant.

La DVDP comprend une dimension didactique forte. En effet, la préparation d'une animation consiste à identifier, à partir de travaux menés en philosophie, un chemin réflexif qui s'appuiera sur les composantes des concepts qui sont étudiés. Par exemple, le concept de justice met souvent en tension l'égalité et l'équité. Sachant cela, l'animateur pourra proposer une situation précise (p. ex. comment partager un gâteau de manière juste) en ayant en tête que, par l'ajout d'éléments problématisants, il conduira les élèves à réfléchir tant à des aspects convoquant l'égalité qu'à d'autres convoquant l'équité. L'intention didactique, sur le plan de l'appropriation conceptuelle, est donc plus grande dans la DVDP que dans la CRP.

Au primaire

Afin d'exemplifier le travail rigoureux attendu des élèves, voici un dialogue philosophique fictif où un groupe réfléchit à la définition de ce qu'est un bon ami et au cours duquel ils nomment bien l'objet (habiletés de pensée, intention, etc.) de leur prise de parole :

Alice: J'ai un **exemple** de ce qu'un bon ami fait. Une fois, j'étais triste et Jules a arrêté de jouer au soccer. Il est venu me raconter des blagues pour me faire rire.

Ayoub: Dans l'exemple d'Alice, **je suis d'accord pour dire** que Jules est un bon ami **parce que** s'arrêter de pratiquer son sport préféré pour quelqu'un d'autre, c'est gentil.

Mireya: À partir des idées d'Alice et d'Ayoub, je pense qu'on pourrait dire qu'un **critère** pour définir un bon ami, c'est que cette personne prend soin de nous.

Édouard: Nous pourrions aussi **préciser** qu'un bon ami est gentil avec nous.

Collaborer à une recherche philosophique minutieuse

Les cochercheurs travaillent ensemble à développer leurs processus pour penser. Pour faire évoluer leur recherche philosophique, ils font appel à leur culture première, à leurs savoirs, à leurs expériences, à leurs observations (quotidiennes ou dans le point de départ qui leur a été présenté), ou encore à ce qu'ils imaginent. Ils doivent, dans la mesure de leurs capacités, partager des idées soutenues, claires, concises, nuancées et précises, et sérieusement prendre en considération celles des autres, sans tomber dans la confrontation d'idées. Lorsqu'ils ont la parole, les discutants peuvent nommer leur intention (appuyer ou enrichir une position, tenter de construire sur une idée déjà énoncée, amener un nouvel angle à la recherche, etc.) et préciser les habiletés de pensée qu'ils mobilisent (raison, exemple et contre-exemple, conséquence, comparaison, distinction, etc.).

Au cours de l'activité, un élève peut démontrer qu'il est confus par rapport à la recherche, qu'il n'arrive pas à se faire comprendre ou qu'il a besoin d'aide pour compléter son idée. Les autres élèves ou l'enseignant peuvent alors essayer de l'aider, de diverses manières, à cerner la source de sa confusion et à clarifier ses idées. Un groupe de cochercheurs pourrait aussi procéder à l'évaluation des idées (Sommes-nous tous d'accord avec chacune des idées? Pourquoi?) et à la recherche de nouveaux éléments de réflexion, ainsi qu'au classement des idées (Dans quels types de catégories pourrions-nous classer les idées?) et à leur priorisation (Si nous devons ne conserver qu'une idée, laquelle serait-ce?).

Écouter

Idéalement, les élèves adoptent une écoute active et attentive lors de la PDP. Selon Sasseville et Gagnon (2020), une personne qui fait preuve d'écoute active est davantage portée à tirer profit de l'activité et à

proposer des idées nouvelles, complémentaires ou remplaçant celles précédemment avancées. L'écoute attentive, quant à elle, est plutôt liée à la considération, c'est-à-dire au souci de bien comprendre l'autre et de respecter l'authenticité de ses propos. Bien écouter les interventions de leurs camarades de classe peut amener les élèves à s'éloigner d'eux-mêmes et à décentrer leur attention pour s'ouvrir à d'autres points de vue, essayer de comprendre les autres (même s'ils ne sont pas d'accord avec leurs idées) et réfléchir dans la continuité.

11.3 QUAND ET POURQUOI Y RECOURIR ?

Il est avantageux d'avoir régulièrement recours à la PDP en classe, et ce, de la maternelle à l'université. Cette activité contribue au développement des compétences transversales (personnelles et sociales, intellectuelles, méthodologiques et communicationnelles) des élèves et favorise leur engagement dans leurs apprentissages. On peut mettre la PDP en place dans tous les domaines d'apprentissage en visant l'acquisition de quelques compétences ou savoirs spécifiques. À titre d'exemples, voici quelques questions philosophiques qui pourraient inspirer la mise en place de PDP dans le cadre de l'enseignement de certaines disciplines scolaires :

Français : Pourquoi est-ce important de savoir écrire ou de savoir s'exprimer oralement ? Que devrions-nous changer de cette histoire pour que le personnage principal soit un héros ?

Arts : Que veut dire comprendre une musique (ou une sculpture) ? Comment peut-on juger de la beauté d'une œuvre ? À quoi sert un poème (ou ce graffiti) ?

Science et technologie : Comment les scientifiques font-ils pour trouver des réponses à leurs questions ? Comment savons-nous que les réponses sont fiables ? Peut-on tous contribuer à la science ?

Éducation à la sexualité : Que veut dire le « consentement » ? En quoi est-ce important de savoir si quelqu'un est une fille ou un garçon ? Quelles sont les différences entre une relation d'amour et une relation d'amitié ?

EN CONCLUSION

L'enseignant qui décide de mettre en place la PDP dans sa classe engage et conduit ses élèves dans des processus rigoureux qui peuvent contribuer à ce qu'ils améliorent leur méthode pour penser individuellement et collectivement. Sa guidance bienveillante pourra contribuer à ce que les élèves qui s'y impliquent développent des apprentissages sociaux, affectifs et cognitifs qui peuvent leur être utiles dans leur vie quotidienne. Les travaux de Gagnon et Sasseville (2008) tendent d'ailleurs à montrer que, pour les élèves pratiquant la philosophie sur une base régulière, les apprentissages qu'ils y effectuent sont ceux qu'ils considèrent comme

CHAPITRE 18

Enseignement direct

Manon Théorêt

Ph. D., professeure, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal

INTENTIONS ÉDUCATIVES

- Décrire ce qu'est l'enseignement direct et en présenter les avantages.
- Expliquer l'importance d'être très systématique lors de l'utilisation de ce modèle.
- Préciser comment gérer les interactions en classe en contexte d'enseignement direct.

Ce chapitre porte sur l'enseignement direct, qui occupe une place importante parmi les modèles qui produisent des effets significatifs sur l'apprentissage des élèves. Les modalités d'utilisation de l'enseignement direct sont d'abord présentées en relation avec le modèle théorique et les évaluations scientifiques qui l'appuient. Ses champs d'application ainsi que sa pertinence sont ensuite abordés. En dernier lieu, ce chapitre expose la conception d'un programme d'enseignement direct, l'organisation de l'enseignement direct et la gestion des interactions en classe lors de l'application d'un tel programme.

18.1 QU'EST-CE QUE L'ENSEIGNEMENT DIRECT ?

L'enseignement direct n'est pas une méthode d'enseignement strictement behavioriste au même titre que l'apprentissage programmé, l'enseignement de précision et même le tutorat, qui eux s'en réclament. Toutefois, il partage avec ces méthodes la mission d'un enseignement fondé sur les preuves et certains principes de base de l'analyse appliquée du comportement (Tucci, Hursh et Laitinen, 2004). La majorité des méthodes d'enseignement efficaces, y compris l'enseignement direct, sans adhérer aux fondements épistémologiques du behaviorisme, adoptent plusieurs de ses principes d'application (Moran et Malott, 2004).

L'enseignement direct est un enseignement très systématique en ce sens que chaque aspect de la planification, de la prestation et de l'évaluation de l'enseignement est préparé avec minutie. Il s'appuie sur une structuration particulière du contenu et sur un ensemble de procédures spécifiques comme l'enseignement explicite, la pratique guidée et le tutorat, auxquels s'ajoute la « réponse chorale à l'unisson ». Chacune de ces procédures a d'abord été validée et fait partie de ce que l'on a coutume d'appeler les « meilleures pratiques ». L'idée directrice de l'enseignement direct est que les opérations cognitives d'ordre supérieur dépendent de la maîtrise des habiletés de base, qui implique l'intégration des concepts, des règles et des stratégies.

18.2 QUAND Y RECOURIR EN CLASSE ?

18.2.1 AUPRÈS DE DIFFÉRENTES CLIENTÈLES ET DANS DIFFÉRENTS DOMAINES

L'analyse du comportement, comme l'enseignement direct, a fait ses preuves dans le domaine de l'éducation des personnes qui présentent des difficultés importantes. Ainsi, il est généralement admis que les méthodes behavioristes sont efficaces auprès des élèves qui ont des difficultés de comportement ou des difficultés d'apprentissage ainsi qu'auprès des enfants autistes. Si les méthodes behavioristes réussissent là où d'autres échouent, on pourrait penser qu'elles sont susceptibles d'être utiles de

façon générale. Pourtant, on a tendance à les reléguer à l'intervention auprès de clientèles particulières. Vu leur efficacité, il ne faudrait pas les restreindre à certaines clientèles. Depuis la parution du prototype DISTAR-Arithmetic (Engelmann et Carnine, 1975), les programmes d'enseignement direct ont évolué grâce aux évaluations que l'on a faites de leur mise en œuvre et de leur incidence sur les habiletés de base en lecture, en écriture et en calcul, ainsi que sur certaines habiletés plus avancées en algèbre et en résolution de problèmes.

18.2.2 DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE À L'UNIVERSITÉ

La majorité des études sur l'enseignement direct portent sur l'ordre primaire, bien que des programmes d'enseignement direct soient aussi conçus pour l'ordre secondaire. L'application de la réponse chorale à l'unisson (tous les élèves de la classe sont appelés à répondre ensemble au signal donné par l'enseignante), caractéristique de cette méthode, convient probablement mieux à des groupes de jeunes enfants qu'à des groupes d'adolescents. Dans les faits, par contre, l'enseignement direct est appliqué de la maternelle au secondaire. Il est aussi utilisé au niveau collégial et à l'université, dans le cadre de cours ou de programmes dits « théoriques » ; dans ce cas, la réponse chorale à l'unisson est remplacée par un système électronique de réponse ou de vote.

18.3 POURQUOI Y FAIRE APPEL EN CLASSE ?

18.3.1 UNE EFFICACITÉ DÉMONTRÉE PAR LA RECHERCHE

Le but fondamental de l'enseignement direct est d'enseigner de façon à ce que tous les élèves maîtrisent les contenus des programmes dans un minimum de temps et qu'ils soient capables d'appliquer leurs savoirs dans le plus grand nombre de contextes possible (Watkins et Slocum, 2004). On fait donc appel à l'enseignement direct pour rendre effectif le contrat social qui veut que l'enseignement-apprentissage produise des résultats observables, mesurables et durables. C'est en effet le sens que donnent les behavioristes à l'expression « enseignement efficace ».

Selon Forness et al. (1997), qui ont mené une étude évaluative de différents programmes d'intervention conçus pour les élèves qui reçoivent des services éducatifs complémentaires, l'enseignement direct fait partie des programmes les plus efficaces pour faire acquérir des connaissances et des habiletés aux élèves. Les résultats de cette recherche confirment les évaluations du célèbre et imposant projet étasunien *Follow Through*, lancé en 1967.

Le projet *Follow Through*, une étude longitudinale multisite, a comparé le développement scolaire de vastes échantillons d'élèves avec celui de groupes témoins en fonction des méthodes d'enseignement utilisées,

méthodes issues de divers courants théoriques. Les résultats du projet *Follow Through* ont suscité la controverse parmi les chercheurs et ils vont encore à l'encontre de l'opinion reçue, si l'on se fie à la réforme québécoise qui les a ignorés (Forget, 2012). Ces résultats indiquent que la méthode de l'enseignement direct est nettement plus efficace que d'autres méthodes, particulièrement en ce qui concerne le développement cognitif et conceptuel d'élèves du primaire issus de milieux défavorisés. Aussi, une étude observationnelle menée auprès d'une centaine d'enseignants de mathématique en Angleterre montre que l'enseignement à la classe entière, à l'aide de techniques de l'enseignement direct, donne lieu à l'acquisition d'un plus grand nombre de connaissances en mathématique qu'un enseignement individualisé (Muijs et Reynolds, 2002). Dans une vaste méta-analyse portant sur l'effet de plusieurs méthodes, Hattie (2009) situe l'enseignement direct aux premiers rangs des plus puissantes méthodes d'enseignement. Une méta-analyse récente de 328 études publiées sur une période de 50 ans (de 1966 à 2016) rapporte une « forte tendance des résultats apparaissant dans toutes les matières, populations d'étudiants, milieux et niveaux d'âge ». Cette tendance démontre que « l'apprentissage des élèves est renforcé seulement quand l'information présentée est explicite, organisée de manière logique et séquencée clairement » [traduction libre] (Stockard et al., 2018, p. 502).

18.3.2 UNE MAÎTRISE DU CONTENU

L'enseignement direct présente toutefois certains défis. Il faut que l'enseignante soit attentive au moindre détail et trouve satisfaction dans une pratique très structurée, systématique et rigoureuse. Centration sur le comportement de l'élève, mesure de sa performance, rencontre d'un degré de succès élevé selon un critère déterminé pour tous les élèves, importance du temps actif d'apprentissage, ce sont là les éléments de toute formation à l'enseignement direct. Le but ultime de cette méthode est pédagogique et pragmatique. Elle vise à s'assurer que l'élève apprend au moyen d'un enseignement efficace s'inspirant de la pédagogie de la maîtrise, qui préconise que l'élève doit maîtriser un contenu de façon quasi parfaite avant de poursuivre vers le suivant (Bloom, 1984).

18.4 COMMENT L'INTÉGRER À SA PRATIQUE ?

Lignugaris-Kraft (2004) recommande d'utiliser la méthode de l'enseignement direct une fois par jour, dans le cadre d'une leçon donnée dans une discipline choisie. L'enseignement direct est principalement un type d'enseignement destiné au groupe-classe, à l'aide d'exemples choisis en fonction d'un échafaudage conceptuel, décrit étape par étape dans le programme des contenus élaboré à cette fin.

Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage

Pour diversifier son enseignement

3^e édition

Comment, pourquoi et quand doit-on recourir à un modèle d'enseignement ? Quels rôles y jouent les élèves et les enseignants ? Dans cette 3^e édition sont présentés différents modèles d'enseignement et théories d'apprentissage pour permettre une diversification des pratiques enseignantes.

Cet ouvrage propose :

- des connaissances sur la didactique et la planification de l'enseignement, de même que sur les courants pédagogiques et les programmes de formation ;
- des modèles d'enseignement issus des courants socioconstructiviste, cognitiviste, humaniste et béhavioriste, et reconnus pour leur apport important en éducation ;
- de nouveaux contenus portant sur l'approche culturelle, la médiation, la neuroéducation et le dialogue philosophique ;
- des exemples éclairants d'utilisation des modèles et théories destinés à l'éducation préscolaire, au primaire et au secondaire.

Les enseignants en formation et en exercice, à l'éducation préscolaire, au primaire et au secondaire, trouveront dans cette 3^e édition de *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage*, entièrement revue et augmentée, des notions et des applications essentielles pour intégrer des stratégies pédagogiques appropriées et variées dans leur enseignement.

Carole Raby et Sylvie Viola, toutes deux professeures au Département de didactique de l'UQAM, ont dirigé cet ouvrage. Pour sa réalisation, elles se sont entourées de spécialistes dans différents domaines de la formation en enseignement : Britt-Mari Barth, Nicole Beaudry, Lorie-Marlène Brault Foisy, Annie Charron, Manon Claveau, Sylvie Fontaine, Mathieu Gagnon, Steve Masson, Louise Ménard, Geneviève Messier, Anne Nadeau, Isabelle Plante, Manon Théorêt, Gina Thésée, Frédéric Tremblay et Émilie Tremblay-Wragg.

Dans la même collection :

- Apprendre en lisant au primaire et au secondaire
- La classe multiâge d'aujourd'hui
- Développement de la pensée mathématique chez l'enfant
- L'école québécoise
- Enseigner l'éthique et la culture religieuse
- Évaluer les apprentissages
- La gestion de classe
- Intervenir à l'éducation préscolaire
- Profession enseignante
- Les TIC au primaire