

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

Typologie des méthodes d'enseignement au degré secondaire I

Confrontation de la littérature et des pratiques auto-rapportées

Auteur	Jobin Nicolas
Directeur	Alvarez Lionel
Date	05.08.22

Introduction

Varier ses pratiques pédagogiques en usant diverses méthodes d'enseignement permet d'influer sur les multiples axes de différenciation comme les processus, les structures, les contenus ou les productions (Leroux & Paré, 2016), et ainsi optimiser son enseignement. Encore faut-il connaître les méthodes d'enseignement à disposition, mais aussi parvenir à les comprendre pour les mettre correctement en pratique en classe, en face d'élèves et de tout ce que cela implique.

En l'absence d'un curriculum officiel des méthodes d'enseignement pour la formation des enseignants, nous nous sommes tournés vers la théorie en éducation et ses auteurs, afin de recenser les méthodes d'enseignement. A travers ce travail, nous cherchons à répondre à la problématique suivante : *dans quelle mesure les pratiques rapportées des enseignants du secondaire I quant aux méthodes d'enseignement sont-elles en adéquation avec leurs descriptions théoriques ?* Ainsi, en

confrontant la théorie aux pratiques auto-rapportées des enseignants, nous tenterons d'élaborer une typologie des méthodes d'enseignements pour le degré secondaire I.

Le cadre théorique définit dans un premier temps le terme de méthode d'enseignement et d'autres qui lui sont associés. Aussi, un aperçu des principales typologies des méthodes d'enseignement élaborées par les auteurs en éducation est donné, permettant par la suite de recenser les méthodes les plus courantes dans la littérature, voire parfois d'en regrouper certaines similaires. Dans un second temps, les critères retenus pour décrire et différencier ces méthodes d'enseignement sont présentés. Ensuite, chacune d'entre elles est positionnée, selon la théorie, sur un continuum par critère, ceci dans le but de créer une typologie théorique et de favoriser ainsi une vue comparative des méthodes d'enseignement.

Méthode

La méthodologie pour ce travail se déroule de la manière suivante : le cadre théorique est réalisé afin de dégager les différents critères qui permettent la classification des diverses méthodes d'enseignement, qui ont été par ailleurs elles aussi décrites. Ces critères alors établis, il nous est possible de construire un modèle théorique d'une typologie en interprétant des tendances chez les nombreux auteurs pour chacune des méthodes d'enseignement ou chacun des groupes de méthodes décrits.

Cette typologie théorique désormais construite, nous avons pu la confronter aux discours des enseignants quant à leurs pratiques. Par le biais d'un questionnaire distribué à des enseignants de profils variés et issus de deux Cycles d'Orientation (CO) fribourgeois, nous avons récolté les données quant à leur représentation de ces méthodes d'enseignement. En effet, les enseignants devaient eux aussi classer les différentes méthodes d'enseignement en fonction des mêmes critères établis dans le modèle théorique sur une échelle de Likert à cinq points.

Au terme de cette passation, nous avons alors décrit les données et les avons analysées, afin de pouvoir dégager les similitudes et les divergences entre le modèle dit théorique et celui réalisé à l'aide des enseignants, dit des pratiques rapportées. La combinaison argumentée des deux typologies permet d'établir une typologie de référence, appelée typologie praticable dans notre travail, relative aux méthodes d'enseignement dans les CO fribourgeois.

Résultats

Au total, nous comptons 32 enseignants ayant participé à notre étude, dont 22 hommes et 10 femmes. La répartition entre les CO dits de campagne et de ville est assez égale : 17 participants pour le CO de ville, dont 15 hommes et 2 femmes, et 15 pour le CO de campagne, dont 7 hommes et 8 femmes. L'objectif de la présentation du résultat des données sociodémographiques dans ce travail est de démontrer la diversité des participants pour éprouver le modèle théorique dressé à l'issue des lectures.

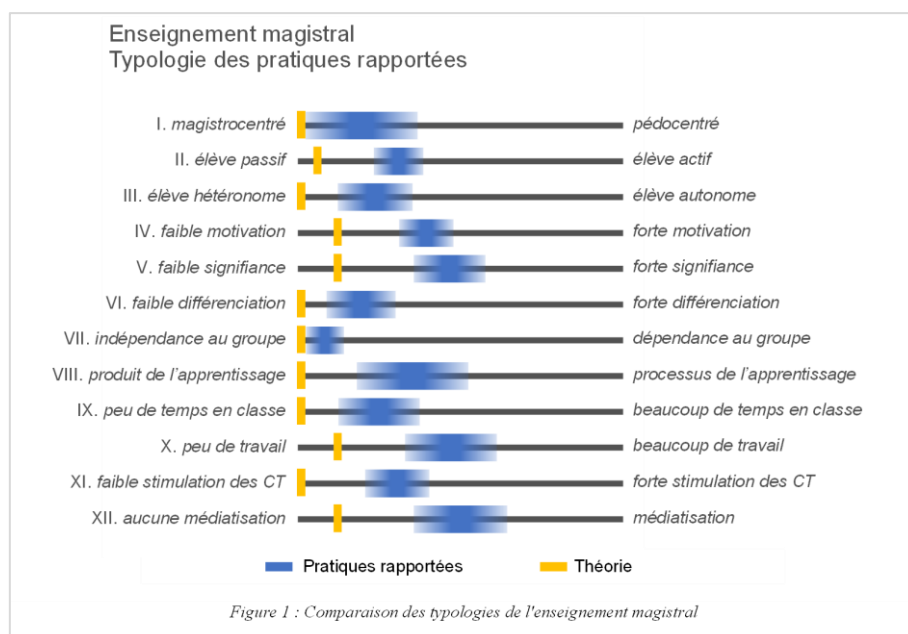
Nous avons élaboré un classement à la suite des données récoltées concernant les méthodes d'enseignement les plus utilisées. Quand une méthode était classée en première position par un enseignant, le score de 15 lui était attribué, quand une autre arrivait en seconde position le score de 14, en troisième le score de 13, et ainsi de suite jusqu'à la méthode classée en quinzième position qui recevait le score de 1. Ceci a été répété pour chaque enseignant, puis le tout additionné nous donne un classement avec la méthode au plus haut score étant la méthode rapportée comme

Classement des méthodes les plus utilisées	Score
1. Apprentissage par modèle (démonstration)	383
2. Enseignement explicite (direct)	345
3. Exercices répétitifs	327
4. Enseignement programmé et modulaire	317
5. Apprentissage par la découverte	308
6. Apprentissage coopératif	279
7. Enseignement magistral	270
8. Apprentissage par l'expérience	254
9. Apprentissage par problèmes	253
10. Enseignement par les pairs (tutorat)	226
11. Jeu éducatif	214
12. Apprentissage par projet	203
13. Groupe de discussion	178
14. Jeu de rôle / simulation	172
15. Classe inversée	111

Tableau 1 : Classement des méthodes d'enseignement

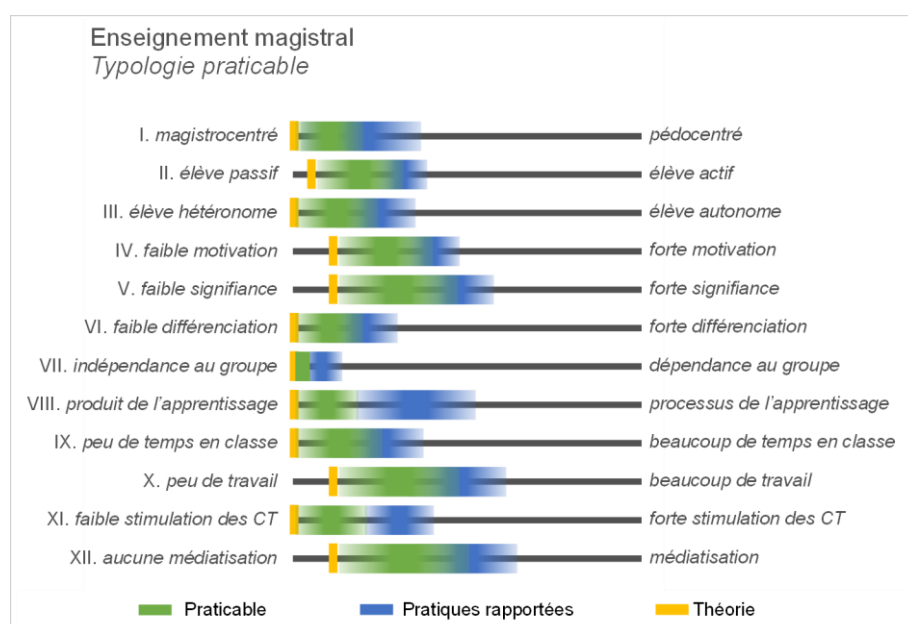
privilegiée des enseignants, et celle au plus bas rapportée comme la moins employée. Le résultat de ce classement peut être observé sur le tableau ci-contre (Tableau 1).

La typologie des pratiques rapportées des enseignants, réalisée à la suite de la récolte de données par questionnaire, est ensuite présentée sous la forme de graphiques constitués de continuums. Comme il n'est pas possible, pour cette synthèse, de présenter chaque graphique, nous proposons ci-après le graphique de la méthode de l'enseignement magistral à titre d'exemple (Figure 1). Le curseur (bleu pour la typologie des pratiques rapportées) indique en son centre la moyenne des réponses des enseignants. Sa largeur quant à elle indique la dispersion, estimée elle aussi lors du traitement des données. Dans la partie présentation des résultats, nous avons relevé les convergences et divergences entre le modèle théorique et le modèle des pratiques rapportées.



Une démarche comparative a alors été mise en place, pour permettre de confronter la théorie – ou une certaine interprétation de celle-ci, la plus objective possible – et la pratique – ou un discours auto-rapporté de cette dernière –. Ainsi, la typologie des pratiques rapportées permet de discuter la théorie en la replaçant dans le contexte de l'école du secondaire I. Cette perspective fera davantage de sens pour les enseignants voulant s'intéresser aux méthodes qu'ils peuvent mettre en pratique dans leur classe, sans qu'il y ait une différence énorme entre le livre et le réel.

C'est pourquoi, à la suite de cette discussion comparative, nous avons décidé de créer une troisième typologie : la typologie praticable. La typologie bleue et la typologie jaune présentées jusqu'ici dans ce travail donnent naissance à une typologie verte, en nuancant leurs valeurs. Toujours à titre d'exemple, voici le modèle pour l'enseignement magistral ci-dessous (Figure 2).



Conclusion

L'aboutissement de cette typologie praticable offre une nuance entre la théorie et la pratique, et se propose comme un outil d'aide à la planification d'un enseignement différencié et varié. Pour construire cette troisième typologie, il a fallu s'appuyer sur les recherches des auteurs en éducation pour justifier un positionnement au plus proche du modèle théorique, ou sur des hypothèses relatives à la pratique des enseignants pour justifier un positionnement correspondant davantage au modèle des pratiques rapportées. En somme, l'intérêt était avant tout la discussion des différences entre la typologie théorique et celle des pratiques rapportées des enseignants qui en faisait un prétexte pour renforcer et étayer certaines notions théoriques, visiblement interprétées et appliquées différemment dans la pratique des enseignants.

De fait et dans une vue globale, la discussion comparative nous a montré que les pratiques auto-rapportées concordent avec le modèle théorique dans la plupart des situations. Parmi les méthodes les plus cohérentes à la suite de cette confrontation entre la typologie théorique et la typologie des pratiques rapportées, nous comptons l'enseignement magistral, le jeu éducatif, le jeu de rôle, l'apprentissage coopératif, l'apprentissage par projet et l'apprentissage par la découverte. Pour d'autres méthodes d'enseignement, la typologie des pratiques rapportées satisfait dans l'ensemble la typologie théorique, avec toutefois quelques critères qui divergent considérablement. Parmi celles-ci, on dénote l'apprentissage par modèle, l'enseignement direct (explicite), l'apprentissage par problèmes, l'enseignement par les pairs, l'apprentissage par expérience, les exercices répétitifs et la classe inversée. En revanche, les méthodes ayant le plus suscité la discussion étant donné leurs nombreuses discordances sont l'enseignement programmé et modulaire, et le groupe de discussion.

Par ailleurs, nous concluons également que les critères les plus divergents sont régulièrement ceux qui sont, premièrement, les moins représentés et décrits dans la littérature et, deuxièmement, les plus sensibles à la diversité des pratiques et des interprétations des enseignants. En effet, le temps de travail réquisitionné par la méthode et le temps de travail pour l'enseignant restent souvent surévalués par les enseignants par rapport à la théorie. Les critères de la différenciation et de la stimulation des capacités transversales sont eux aussi souvent en divergence, étant peut-être plus difficilement appréciables dans la pratique que dans la théorie. Ce travail a été élaboré dans le but d'éclairer davantage les méthodes d'enseignement à disposition des enseignants et ainsi de proposer une description des méthodes qui facilite la comparaison entre elles. Il n'y a pas la prétention de démontrer l'efficacité d'une méthode par rapport à une autre, mais bien de proposer un panel des possibilités pour différencier et varier l'enseignement au secondaire I, et ce dans toutes les disciplines.

Bibliographie

- Altet, M. (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Presses Universitaires de France.
- Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec.
- De Ketele, J.-M. (Éd.). (1988). *Guide du formateur* (1. ed). De Boeck-Wesmael.
- Joyce, B. R., Weil, M., & Calhoun, E. (2015). *Models of teaching* (9th ed.). Pearson.
- Leroux, M., & Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie*. Université du québec.
- Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours* (Éditions de l'École Polytechnique).
- Raby, C., & Viola, S. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : De la pratique à la théorie*. Éditions CEC.
- Tournier, M. (1978). *Typologie des formules pédagogiques* (Ministère de l'éducation, Service général des communications). Le Griffon d'argile.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques*. Gaëtan Morin.