

STRATÉGIE PÉDAGOGIQUE PAR ÉVÉNEMENT D'APPRENTISSAGE (ÉA)

Josianne Basque

POURQUOI RÉALISER CET ÉD?

Cet ÉD sert à poursuivre la réflexion d'ordre pédagogique dans le processus de conception du système d'apprentissage. Il s'agit d'abord de décrire la ou les stratégies pédagogiques* qui seront utilisées dans chacun des événements d'apprentissage*; puis de poursuivre le développement du réseau des événements d'apprentissage* (RÉA) en décrivant les activités d'apprentissage qui seront effectuées par l'apprenant dans chacun des événements d'apprentissage (ÉA) et en identifiant les matériels pédagogiques et les outils qui seront requis pour les réaliser. Cette description des activités de l'apprenant et des matériels et outils qu'il utilisera pour les réaliser s'appelle le scénario d'apprentissage*. À ce stade, le scénario n'est pas défini jusqu'aux plus petites unités d'apprentissage*, de sorte qu'on parle d'un scénario général. Il doit néanmoins être suffisamment précis pour que l'on puisse, par la suite, soit à l'ÉD 130, identifier une liste provisoire des matériels pédagogiques*, des outils logiciels*, des outils matériels* et des infrastructures technologiques* qui feront partie du système d'apprentissage. Cet ÉD sert aussi à faire l'analyse des matériels pédagogiques existants, sous l'angle de leur qualité pédagogique, afin d'en évaluer leur « réutilisabilité ».

L'annexe A présente les ÉD qui servent à concevoir cet ÉD; on les appelle les *ÉD sources* dans la *Méthode d'ingénierie d'un système d'apprentissage (MISA)* (Paquette, Crevier et Aubin, 1998). Elle présente également les processus dans lesquels cet ÉD servira d'intrant.

QUI RÉALISE CET ÉD?

Les tâches de cet ÉD sont généralement réalisées par le concepteur pédagogique.

RUBRIQUES DE CET ÉD

- A. Principe intégrateur
- B. Scénario général
- C. Recommandations sur la « réutilisabilité » des matériels existants (évaluation de la qualité pédagogique)

FORMAT DE L'ÉD

La rubrique A se présente sous forme de texte. La rubrique B consiste à poursuivre le graphe MOT[®] amorcé à l'ÉD 122A. Quant à la rubrique C, il faut rapporter son contenu dans la deuxième colonne du gabarit *Inventaire des matériels pédagogiques existants*, amorcé à l'ÉD 110B.

COMMENT RÉALISER CET ÉD?

Rubrique A - Principe intégrateur¹

1. Vous avez peut-être déjà dégagé un principe intégrateur pour l'ensemble de votre système d'apprentissage en élaborant votre RÉA à l'ÉD 122A. Ce principe intégrateur peut être, par exemple, la réalisation d'un projet, un débat, une étude de cas, etc. Si c'est le cas, décrivez brièvement ce principe à la rubrique 124A du gabarit *Dossier maître 1*. L'annexe B de cette fiche présente une liste et une brève description de différentes stratégies pédagogiques.

Il n'y a pas de règle absolue pour choisir une stratégie pédagogique, ni de « meilleure » stratégie pédagogique en soi. Chaque situation est différente et plusieurs facteurs peuvent influencer votre décision².

- *Facteurs liés à l'apprenant* : Ses besoins personnels (socialisation, encadrement, contrôle de sa propre démarche, structuration de la démarche, rétroaction, etc.), ses intérêts (degré de motivation face à la matière, face à certains types d'activités, etc.), ses aptitudes (capacité d'abstraction, maturité, etc.), ses besoins d'apprentissage (familiarisation, sensibilisation, maîtrise, expertise), le nombre d'apprenants (petit groupe ou grand groupe), etc.
- *Facteurs liés à l'enseignant* : Ses intérêts, ses aptitudes (ses talents de communicateur, d'animation, etc.), sa personnalité, ses connaissances des diverses stratégies pédagogiques.
- *Les habiletés (ou objectifs) visées* : Le type d'habiletés visées dans le cycle de l'apprentissage humain (perception/repérage, reproduction, création/production, action/communication)³, le domaine (cognitif, psychomoteur, affectif, social).
- *Les connaissances visées* : Leur nombre, leur type, leur complexité. Comme le soulignent les auteurs de la MISA, « le type de modèle de connaissances (ÉD 110) aide à dégager un principe intégrateur; par exemple, un modèle procédural peut suggérer le recours à une stratégie d'apprentissage par projet ou, encore, un modèle prescriptif peut suggérer un principe intégrateur faisant appel à des simulations » (Paquette, Crevier et Aubin, 1998, p. 47).
- *Les contraintes environnementales* : Le temps disponible pour la conception, celui disponible pour la prestation et celui disponible pour la correction et l'encadrement, le budget, l'équipement disponible, l'espace, les ressources humaines disponibles (assistants, auxiliaire d'enseignement, etc.), etc.

Certains auteurs ont développé des grilles de décision pour choisir une stratégie pédagogique d'une manière plus rationnelle (voir notamment Brien, 1994; Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995; Prégent, 1990). L'annexe C présente celle de Prégent (1990), à titre d'exemple. Cette grille n'inclut toutefois pas toutes les stratégies pédagogiques apparaissant à l'annexe B.

¹ Dans la trousse, l'expression « principe intégrateur » est considérée comme équivalente à « stratégie pédagogique générale » ou « macro-stratégie pédagogique ».

² Cette liste de facteurs est notamment inspirée de Chamberland, Lavoie et Marquis (1995), Lebrun et Berthelot (1994) et Prégent (1990):

³ Pour une description du cycle des habiletés, voir les pages 124 et 125 du texte *Techniques de modélisation des connaissances (principaux concepts)*.

2. Si aucune stratégie pédagogique ne peut être dégagée pour l'ensemble du système d'apprentissage, c'est que les stratégies pédagogiques que vous utiliserez dans votre système d'apprentissage s'appliqueront à un niveau plus spécifique de votre RÉA. Vous les déterminerez donc au fur et à mesure du développement de votre scénario général (rubrique B).

Rubrique B - Scénario général

Ouvrez votre fichier MOT[®] du graphe des événements d'apprentissage amorcé à l'ÉD 122A. Décomposez votre structure des événements d'apprentissage en décrivant les activités de l'apprenant et celles du formateur, au moyen du symbole des procédures (l'ovale) et des liens de composition (C). On peut ajouter des liens de précédence (P) pour représenter l'enchaînement entre les diverses activités. Au besoin, ajoutez des *principes* qui s'appliquent sur chacune des activités en utilisant le symbole de l'hexagone. Utilisez aussi ce symbole pour indiquer les *acteurs* (étudiants, auxiliaire d'enseignement, professeur, formateur, technicien, assistant, etc.) qui *régissent* (lien R) les procédures.⁴

De plus, en utilisant le symbole des « concepts » (rectangle), indiquez au moyen d'un identificateur univoque tous les matériels « intrants » de chaque événement d'apprentissage de votre graphe, c'est-à-dire tous les matériels pédagogiques ou les outils que l'apprenant ou le formateur doit utiliser dans chaque événement d'apprentissage. Le lien « I/P » (intrants/produits) vous permettra de relier les matériels ou les outils à l'ÉA touché. À ce stade, les matériels seront peut-être identifiés au moyen d'un identificateur assez général, tel que « guide d'étude », « exercice », « examen », matériel présentant tel thème, simulation de tel phénomène, matériel de jeu, carte géographique, etc. Il est possible qu'un même matériel soit utilisé à plusieurs reprises dans le graphe. À ce moment, au lieu de saisir chaque fois le titre du matériel, copiez-le en utilisant la fonction « copier avec référence » dans le menu *Édition*, puis collez-le aux endroits voulus. Cette opération identifiera les matériels utilisés plus d'une fois dans votre scénario au moyen d'un point rouge apparaissant dans les symboles rectangulaires. Imprimez votre graphe, une fois tous les matériels identifiés.

Ne décrivez pas dans le détail les activités d'apprentissage de l'apprenant et du formateur; restez à un niveau assez général. Le scénario sera détaillé jusqu'à ses plus petites *unités d'apprentissage** à l'ÉD 222. Consultez l'exemple au besoin⁵. Vous pouvez aussi vous inspirer de la liste des stratégies pédagogiques décrites à l'annexe B de cette fiche, ainsi que du texte intitulé *Tactiques du devis pédagogique* qui suggère des graphes génériques pour différentes stratégies pédagogiques.

Il peut être utile d'accompagner le graphe du scénario général d'un résumé présenté sous forme textuelle.

Rubrique C - Recommandations sur la « réutilisabilité » des matériels existants (évaluation de la qualité pédagogique)

⁴ Bien que le logiciel MOT[®] a été développé pour faire la modélisation des connaissances d'abord et avant tout, il peut aussi convenir pour faire la modélisation du scénario d'apprentissage si l'on considère qu'il s'agit ici de décrire un phénomène (un scénario d'apprentissage) dans lequel des « objets » interagissent entre eux.

⁵ Dans cet exemple, le *scénario d'apprentissage* et le *scénario de formation* sont illustrés. Cependant, dans le cadre de ce cours, ne faites que le scénario d'apprentissage.

Évaluez la qualité des matériels pédagogiques existants et que vous avez déjà recensés à l'ÉD 110B. Demandez-vous notamment si ceux-ci sont compatibles avec les orientations pédagogiques que vous avez retenues pour le système d'apprentissage, ainsi qu'avec la ou les stratégies pédagogiques choisies. Rédigez vos commentaires dans la deuxième colonne du gabarit intitulé *Inventaire des matériels pédagogiques existants*. Les critères⁶ suivants peuvent servir à faire cette analyse :

- bonne structure du matériel;
- adéquation entre les connaissances présentées et celles du graphe des connaissances du système d'apprentissage;
- approche pédagogique appropriée;
- pertinence des schémas, des graphiques et des photographies, d'un point de vue pédagogique;
- nombre et pertinence des exemples;
- présence d'exercices;
- registre de langue adapté aux publics cibles, etc.

S'il s'agit d'un multimédia, d'autres critères peuvent s'ajouter :

- pertinence de recourir au multimédia (prise en compte de la plus-value);
- interactivité appropriée;
- correspondance avec le modèle de connaissances;
- facilité d'appropriation du logiciel, etc.

⁶ Cette liste est tirée de l'ouvrage de Paquette, Crevier et Aubin (1998), p. 212.

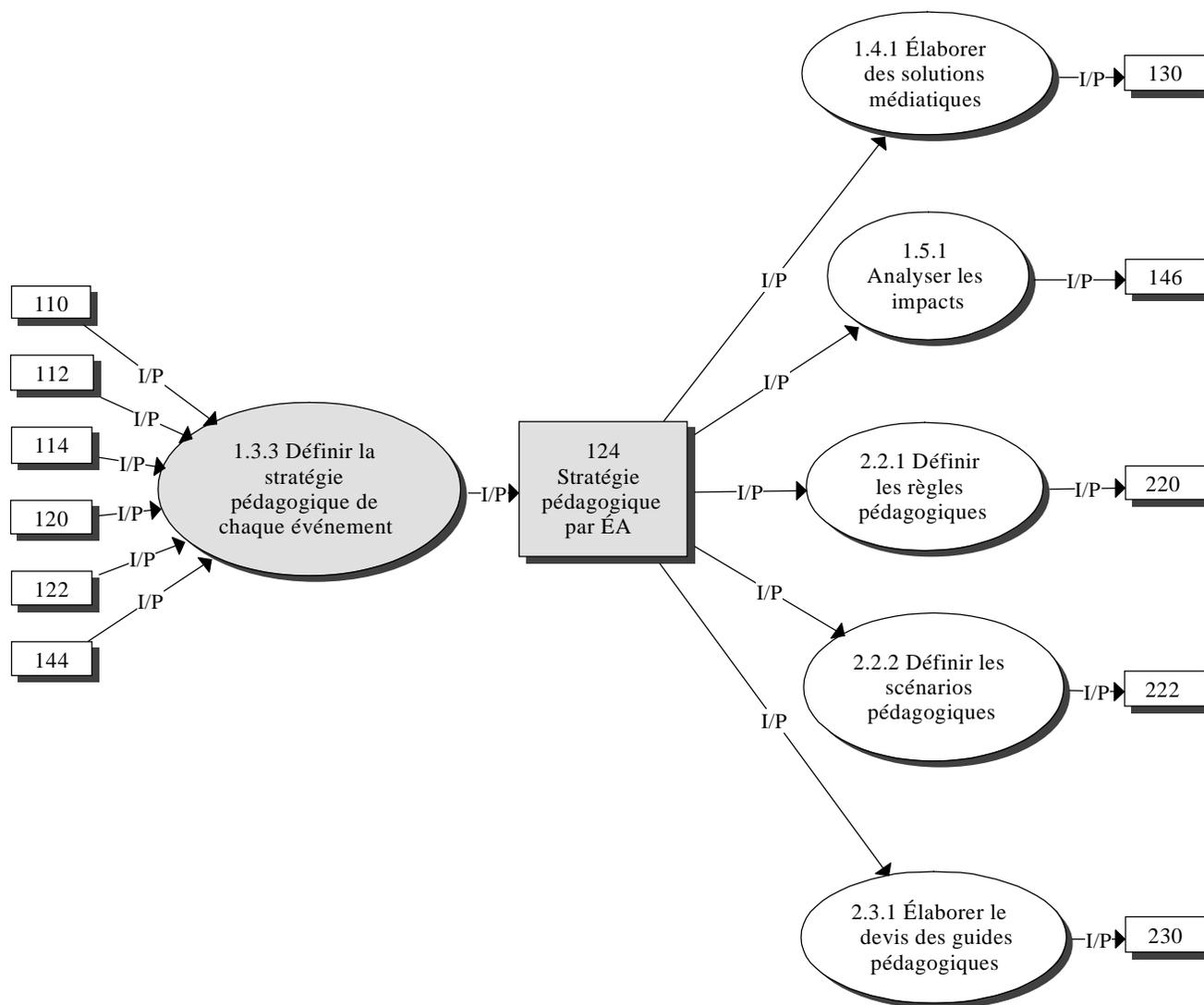
RÉFÉRENCES

- Brien, R. (1994). *Science cognitive et formation*. (2^e ed.). Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Brien, R., et Dorval, E. (1984). *Le choix des méthodes d'enseignement : Guide pratique*. Lac Beauport : Forma.
- Chamberland, G., Lavoie, L., et Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Damphousse, L. (1996). *Participation et animation : un modèle d'analyse de la téléconférence assistée par ordinateur à la Télé-université*. Mémoire de maîtrise, Département de Communications, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Henri, F., et Lundgren-Cayrol, K. (1997). *Apprentissage collaboratif à distance, téléconférence et télédiscussion*. Montréal : Centre de recherche LICEF, Télé-université.
- Lebrun, N., et Berthelot, S. (1994). *Plan pédagogique : Une démarche systématique de planification de l'enseignement*. Ottawa : Éditions Nouvelles/De Boeck.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (2^e ed.). Montréal/Paris : Guérin/Eska.
- Paquette, G., Crevier, F., et Aubin, C. (1998). *Méthode d'ingénierie d'un système d'apprentissage (MISA) - Guide d'ingénierie (version 2,1)*. Montréal : Centre de recherche LICEF, Télé-université.
- Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Montréal : Éditions de l'École Polytechnique de Montréal.
- Raynal, F., et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF éditeur.
- Renaud, L., et Sauvé, L. (1990). *Simulation et jeu de simulation, outils éducatifs appliqués à la santé*. Montréal : Agence d'Arc inc.

ANNEXE A

ÉD sources de l'ÉD 124 et destination de l'ÉD 124 dans la MISA

Source : Paquette, Crevier et Aubin (1998), p. 46.



124



SOURCE	
110	Orientations du modèle de connaissances
112	Graphe des connaissances
114	Besoins d'apprentissage
120	Orientations pédagogiques du SA
122	Réseau des événements d'apprentissage (RÉA)
144	Contraintes

DESTINATION	
130	Solution médiatique retenue
146	Analyse globale et recommandations
220	Règles pédagogiques de fonctionnement du SA
222	Scénarios pédagogiques des unités d'apprentissage (UA)
230	Devis des guides (apprentissage et formation)

ANNEXE B

Liste de stratégies pédagogiques⁷

Nom de la stratégie	Description
Audio-tutorat	Selon Prégent (1990), l'audio-tutorat est une variante de l' <i>enseignement modulaire</i> mise au point par Postlethwaite en 1961. L'audio-tutorat comporte des séances plénières, des activités en petits groupes et des consignes sur cassettes. Le professeur joue le rôle d'un tuteur par l'intermédiaire d'un enregistrement audio.
Auto-apprentissage assisté (<i>adjunct auto-instruction</i>)	« Méthode d'enseignement individualisée dans laquelle les informations sont présentées au moyen de textes spécialement choisis. Le système conçu dans une telle perspective comporte des exercices qui ont été construits à partir de textes déjà existants. Ce système est généralement accompagné d'un guide qui suggère à l'élève les lectures et exercices à faire en vue de l'atteinte d'objectifs donnés. » (Brien et Dorval, 1984, p. 88)
Clip	Méthode d'enseignement dans laquelle les apprenants présentent, aux autres apprenants, un sujet (choisi parmi une liste) en un <i>clip</i> de 3 minutes; ils doivent par la suite répondre aux questions. L'animateur fait ensuite la synthèse.
Colloque	Voir <i>Groupe de discussion (panel)</i> .
Contrat d'apprentissage	Selon Prégent (1990), le contrat d'apprentissage est une méthode d'enseignement qui repose sur le principe de la négociation entre un professeur et un étudiant. Au début d'un cours, le professeur présente les objectifs généraux du cours. Puis, chaque étudiant rédige un contrat d'apprentissage et le présente au professeur. Des réunions d'étapes permettent de juger du travail accompli et d'apporter des correctifs au besoin.
Débat	Voir <i>Groupe de discussion</i> .
Démonstration	« Exécution d'actions ou d'opérations devant des apprenants » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995, p. 19). Des ressources peuvent être utilisées telles que des maquettes, des appareils, des films, des diaporamas, etc.
Enseignement en équipe (<i>team-teaching</i>)	Pour Prégent, le <i>team-teaching</i> est une méthode d'enseignement dans laquelle deux ou plusieurs professeurs s'associent pour donner, le plus souvent simultanément, leur cours aux étudiants.
Enseignement modulaire	« Découpage et présentation d'informations réparties en un certain nombre d'unités ou parties, appelées modules, qui forment un tout autonome » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995, p. 55). Chaque module inclut un prétest, des objectifs à atteindre, des activités d'apprentissage et un post-test. L'enseignement modulaire se distingue de l' <i>enseignement programmé</i> par le fait qu'il n'y a pas présentation de mini-séquences d'informations, ni vérification de la maîtrise de l'apprentissage au fur et à mesure que celui-ci se réalise.
Enseignement par prescription individuelle	Selon Prégent (1990), l'enseignement par prescription individuelle est une méthode d'enseignement selon laquelle des prescriptions d'activités

⁷ Cette liste ne prétend pas à l'exhaustivité. De plus, il faut noter que certaines stratégies peuvent se combiner à l'intérieur d'un même événement d'apprentissage.

Nom de la stratégie	Description
<i>(individually prescribed instruction, IPI)</i>	individuelles sont fournies à chaque étudiant dans un ordre déterminé, à partir de ses résultats à des prétests.
Enseignement personnalisé <i>(personalized System of Instruction, PSI)</i>	Selon Prégent (1990), l'enseignement personnalisé est une méthode d'enseignement selon laquelle les connaissances sont réparties dans différentes unités d'apprentissage qui incluent des activités d'apprentissage individuelles (travaux, exercices, etc.), suivies d'un test. L'étudiant ne peut passer à l'unité suivante s'il ne maîtrise pas suffisamment les connaissances relatives à chaque unité.
Enseignement programmé	<p>« Texte écrit de façon micro-graduée, incluant une multitude de questions et dont les réponses sont accompagnées de renforcements au fur et à mesure de la progression de l'apprentissage » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995, p. 49). On retrouve plusieurs types d'enseignement programmé.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Enseignement programmé linéaire ou skinérien</i> : L'information est présentée de façon séquentielle et ordonnée; le cheminement étant imposé, on ne peut y déroger. • <i>Enseignement programmé ramifié ou crowdérien</i> : Les apprenants ne suivent plus un cheminement unique, mais un cheminement qui comporte, à certains endroits précis, des ramifications. • <i>Enseignement programmé mixte</i> : Utilisation des deux formes à l'intérieur d'un même programme, c'est-à-dire des sections de forme linéaire et d'autres de forme ramifiée.
Étude de cas	<p>« Proposition, à un petit groupe, d'un problème réel ou fictif en vue de poser un diagnostic, de proposer des solutions et de déduire des règles ou des principes applicables à des cas similaires » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995, p. 91). Dans la méthode classique (appelée la <i>méthode de Harvard</i>), le cas est présenté par écrit, avec un certain nombre de détails importants et secondaires, parmi lesquels les étudiants doivent faire un choix. Prégent (1990) relève quelques variantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Cas dramatisé</i> : Le cas est présenté sur support vidéo, cinématographique, audio, etc. • <i>Cas simplifié</i> : Seuls les éléments importants du cas sont présentés aux étudiants. • <i>Technique de Pigors</i> : Des informations minimales sont fournies aux étudiants et ceux-ci sont invités à poser des questions. Seules les informations demandées sont alors fournies. • <i>Rédaction de cas par les étudiants</i>.
Exercices répétitifs (ou exercices répétés)	<p>Méthode d'enseignement qui consiste en une succession de questions ou de tâches brèves présentées à l'élève. Selon Legendre (1993), les exercices peuvent être de divers types.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Exercice d'imitation</i> : L'élève répond à des questions en suivant un modèle. • <i>Exercice de discrimination</i> : L'élève identifie les caractéristiques semblables, mais différentes des réponses fausses. • <i>Exercice de construction</i> : L'élève doit suivre une procédure et construire sa réponse. • <i>Exercice de transfert</i> : L'élève applique des connaissances acquises à des situations variées.
Exposé (ou exposé magistral)	« Présentation orale d'informations avec ou sans l'intervention des apprenants et avec ou sans l'utilisation de moyens audio-scripto-visuels » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995, p. 37).

Nom de la stratégie	Description
Groupe de discussion	<p>« Échange de propos entre les apprenants sur un sujet donné, pendant un temps déterminé; cet échange se fait sous la supervision de l'enseignant » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995, p. 127). On retrouve plusieurs types de groupes de discussion (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995; Brien et Dorval, 1984; Prigent, 1990; Paquette, Crevier et Aubin, 1998).</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Plénière</i> : Discussion à laquelle tous les apprenants du groupe participent, mais au cours de laquelle chacun n'a pas nécessairement la parole. • <i>Session brouhaha (buzz-group)</i> : Discussion en groupes de 4 à 10 apprenants, pendant un court laps de temps. Les résultats des discussions de chaque sous-groupe sont ensuite présentés à tout le groupe par chacun des secrétaires des sous-groupes pour alimenter une discussion générale et une synthèse. • <i>Racine carrée</i> : Discussion en autant d'équipes que la racine carrée du nombre total d'apprenants (ou du carré le plus proche, si le nombre n'est pas un carré parfait). Chaque apprenant se voit attribuer une lettre et un chiffre. Dans un premier temps, tous les apprenants auxquels on aura assigné la même lettre sont regroupés et discutent pendant un temps déterminé. Dans un deuxième temps, les groupes sont démembrés et de nouveaux groupes sont formés, réunissant cette fois, ceux qui ont le même chiffre. Mise en commun des conclusions de la première étape et relance de la discussion. • <i>Tournante</i> : Discussion en groupes de 4 à 6 apprenants pendant un temps déterminé. Au terme de ce délai, un membre d'une équipe va se joindre à un autre groupe, et lui-même sera remplacé par un membre d'une autre équipe. Puis, la rotation se répète un certain nombre de fois. • <i>Débat</i> : Discussion en 2 « clans », chacun ayant à défendre un point de vue opposé. Typiquement, le problème est présenté de façon à ce que les apprenants puissent défendre la position « pour » et la position « contre ». L'enseignant agit comme modérateur. Il est possible que les apprenants choisissent la position qu'ils veulent défendre ou que l'enseignant la leur impose (au hasard ou à l'inverse de leur opinion de départ). • <i>Panel (ou colloque)</i> : Discussion entre certains apprenants, les <i>panélistes</i>, qui ont été sélectionnés pour défendre et expliquer une position en regard du problème à l'étude; ils se sont préalablement documentés et ont déjà une certaine expertise sur le sujet de la discussion. Les autres apprenants posent des questions et un échange s'engage avec les panélistes. • <i>Propositions de Nisbet</i> : Présentation par un étudiant de six propositions qu'il tente de faire adopter au groupe, sur un thème ou des lectures choisis parmi une liste. • <i>Remue-méninges</i> : « Interaction au sein d'un groupe restreint, destinée à favoriser le jaillissement spontané des idées, sans aucune limitation ou restriction d'aucune sorte » (Legendre, 1993, p. 1108).
Interview	<p>« Entretien au cours duquel un apprenant interroge une personne pour connaître ses opinions, ses sentiments ou ses attitudes; l'interview se fait généralement à partir de questions préparées à l'avance et dans le but d'en rendre compte » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995, p. 151).</p>

Nom de la stratégie	Description
Jeu éducatif	Interaction des apprenants dans une activité à caractère artificiel, où ils sont soumis à des règles et dirigés vers l'atteinte d'un but. Le jeu se distingue de la simulation par le fait que le jeu n'a pas la prétention de reproduire fidèlement la réalité (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995). Selon Renaud et Sauvé (1990), le jeu possède quatre propriétés essentielles : des joueurs, un conflit, des règles et l'atteinte d'un but à la fin de la partie.
Jeu de rôle	<p>« Interprétation du rôle d'un personnage en situation hypothétique en vue de mieux comprendre les motivations qui justifient les comportements » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995, p. 71). Des apprenants agissent à titre d'observateurs. Le jeu de rôle peut avoir différentes formes (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995).</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Technique centralisée</i> : La classe est divisée en sous-groupes, dont les membres jouent le même rôle (mais chaque sous-groupe a un rôle diff�rent). Un observateur est assigné à chaque sous-groupe. • <i>Aquarium</i> : Les protagonistes sont observés par les autres apprenants placés autour d'eux. • <i>Théâtre-forum</i> : Variante de l'aquarium. Un observateur peut interrompre l'action et se substituer à un personnage pour réinterpréter la situation à sa manière, étant lui-même appelé à être éventuellement remplacé par quelqu'un d'autre. • <i>Technique décentralisée</i> : Le même scénario est interprété simultanément par de petites équipes, chacune étant observée par des observateurs différents.
Jeu de simulation	« Processus de formation qui consiste, sous forme de jeu, à simuler une situation ou une activité qui correspond à un aspect quelconque de la réalité » (Legendre, 1993, p. 766). Le jeu de simulation combine donc les éléments du <i>jeu</i> , avec les caractéristiques de la <i>simulation</i> . Il possède sept propriétés essentielles : (1) un modèle, (2) simplifié (3) et dynamique d'un système réel ou hypothétique, (4) où les joueurs sont en position, (5) de compétition ou de coopération, (6) où les règles structurent les actions des joueurs, (7) et où le but poursuivi est de gagner (Renaud et Sauvé, 1990).
Laboratoire	« Situation dans laquelle les apprenants, sous le contrôle d'un enseignant, étudient les causes, les effets, la nature ou les propriétés d'objets ou de phénomènes par la manipulation et l'expérimentation » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995, p. 117).
Lectures dirigées (ou programme de lectures)	Selon Prégent (1990), il s'agit d'une méthode d'enseignement par laquelle un professeur offre un programme de lectures à chacun des étudiants. L'étudiant doit lire les textes et en faire la synthèse par écrit (résumés informatifs, critiques, essais, etc.). Des réunions permettent de vérifier l'avancement des lectures et la compréhension de chaque étudiant.
Panel	Voir <i>Groupe de discussion</i> .
Plénière	Voir <i>Groupe de discussion</i> .
Projet	Accomplissement d'un mandat (construction d'un objet concret, production d'un rapport, préparation d'une présentation orale, etc.) sur un thème généralement choisi par les étudiants (� partir ou non d'une liste). Le projet peut s'apparenter à un projet réel et on applique alors toutes les contraintes de la vie professionnelle (client réel, budget à respecter, etc.). Il peut aussi être fictif et certaines contraintes (budget, client réel, etc.) sont alors éliminées

Nom de la stratégie	Description
	(Prégent, 1990). Le projet peut se réaliser individuellement ou en équipe.
Protocole	« Méthode d'enseignement qui consiste à enregistrer la performance de l'étudiant lors de l'exécution d'une tâche et à analyser cette performance dans le but de la rectifier si nécessaire » (Brien et Dorval, 1984, p.134).
Recherche guidée (ou découverte guidée)	« Démarche de découverte personnelle impliquant l'apprenant dans l'observation, l'analyse, la vérification et la généralisation de concepts, de notions ou de règles » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995, p. 147).
Remue-méninges	Voir <i>Groupe de discussion</i> .
Résolution de problèmes	« En pédagogie, une situation-problème est une situation d'apprentissage que le pédagogue imagine dans le but de créer un espace de réflexion et d'analyse autour d'une question à résoudre (un obstacle à franchir) » (Raynal et Rieunier, 1997, p. 295).
Ressources du milieu	« Utilisation et exploitation des sources possibles d'apprentissage qu'offre le milieu » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995, p. 139). Les ressources peuvent être des personnes invitées ou visitées, des sorties à l'extérieur, les richesses de l'environnement, des artefacts, etc.
Session <i>brouhaha</i> (<i>Buzz-group</i>)	Voir <i>Groupe de discussion</i> .
Simulation	Méthode d'enseignement qui consiste à mettre à la disposition de l'étudiant un modèle simplifié, mais juste, d'un phénomène physique, social, administratif ou autre (réel ou hypothétique) et à lui fournir la possibilité d'agir sur ce modèle et d'observer ainsi les conséquences des décisions qu'il a prises. Selon Renaud et Sauvé (1990), la simulation possède donc quatre propriétés essentielles : (1) un modèle, (2) simplifié, (3) et dynamique, (4) d'une réalité définie comme un système réel ou hypothétique.
Stage	Prégent (1990) décrit le stage comme une session de formation pratique qu'on impose à un étudiant et qui a en général lieu dans un endroit apparenté au futur milieu de travail du stagiaire. L'étudiant doit atteindre certains objectifs pratiques, tient un journal de bord et rédige un rapport de stage. Il est conseillé par le professeur et par un superviseur issu du milieu professionnel.
Téléconférence (ou forum électronique ou forum de discussion)	<i>Groupe de discussion</i> à distance. Selon Henri et Lundgren-Cayrol (1997), la téléconférence est « un espace virtuel où se construit le discours d'un groupe d'apprenants qui se transmettent des messages » (p. 55). On peut penser que toutes les catégories de <i>groupes de discussion</i> (voir cette rubrique) peuvent être effectuées par moyen télématique, bien que leur organisation en soit quelque peu modifiée (Dampousse, 1996; Henri et Lundgren-Cayrol, 1997).
Tournoi	« Méthode d'enseignement utilisée en vue de perfectionner la maîtrise des concepts ou des habiletés d'un contenu donné. Typiquement, le groupe est divisé en sous-groupes qui s'engagent dans des épreuves où les connaissances et les habiletés des participants sont mises à l'épreuve » (Brien et Dorval, 1984, p. 142). L'affrontement peut se faire entre plusieurs petites équipes ou entre deux grandes équipes (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995).
Travail en équipe	« Réunion d'un petit groupe d'apprenants (3 à 8) pour réaliser une tâche

Nom de la stratégie	Description
	<p>précise dans un temps déterminé » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995, p. 103). On retrouve plusieurs types de travail en équipe.</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Travail en parallèle</i> : Toutes les équipes réalisent la même tâche, chacune de leur côté.• <i>Travail en complémentarité</i> : Chaque équipe réalise une partie d'une tâche globale à réaliser. Les tâches peuvent être liées séquentiellement ou non (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995).
Tutorat (ou enseignement par les pairs)	<p>« Jumelage d'un apprenant (tuteur) à un ou à quelques autres apprenants (tuteurés) » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995, p. 97). On retrouve deux formes d'enseignement par les pairs.</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Forme individuelle</i> : Chaque apprenant tuteur est en relation d'aide avec un seul apprenant tuteuré.• <i>Forme par petits groupes</i> : Chaque apprenant tuteur est responsable de l'apprentissage de quelques apprenants tuteurés (3 à 5).

ANNEXE C

Exemple d'une grille de sélection d'une stratégie pédagogique

Méthodes d'ensei- gnement Critère de sélection	Exposés		Discussion ou travail de groupe			Apprentissage individuel	
	Formels	Informels	Séminaire	Étude de cas	Enseigne- ment par les pairs	Direction d'études	Travail individuel
Niveaux des objectifs cognitifs	INF.	INF.	SUP.	SUP.	SUP.	SUP.	SUP.
Capacité à favoriser un apprentissage autonome et continu	FAIBLE	FAIBLE	MOYEN	MOYEN	ÉLEVÉ	ÉLEVÉ	ÉLEVÉ
Degré du contrôle exercé par l'étudiant	FAIBLE	FAIBLE	MOYEN	ÉLEVÉ	ÉLEVÉ	ÉLEVÉ	ÉLEVÉ
Nombre d'étudiants qu'on peut satisfaire	ÉLEVÉ	ÉLEVÉ	MOYEN	MOYEN	MOYEN	FAIBLE	ÉLEVÉ
Nombre d'heures de préparation, de rencontres et de correction	MOYEN	MOYEN	FAIBLE	MOYEN	ÉLEVÉ	ÉLEVÉ	ÉLEVÉ

Source : Prigent, R. (1990), p. 95.

INF Fait référence aux trois niveaux inférieurs de la taxonomie des objectifs cognitifs de Bloom (1969), soit les niveaux « acquisition d'information », « compréhension » et « application ».

SUP Fait référence aux trois niveaux supérieurs de la taxonomie des objectifs cognitifs de Bloom (1969), soit les niveaux « analyse », « synthèse » et « évaluation ».

Bloom, B.S. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques – Domaine cognitif – Tome 1*. Montréal : Education Nouvelle.