

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

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

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

GENEVIÈVE MESSIER

DÉCEMBRE 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La rédaction d'une thèse est un parcours ardu et fastidieux. Se lancer dans une telle aventure entraîne son lot de joie, de découverte, de réussite, mais aussi de découragement et de difficulté. Heureusement pour moi, cette rédaction n'a pas été un acte solitaire. En effet, sans la présence, le soutien et l'accompagnement de plusieurs personnes, elle n'aurait pas vu le jour. Je profite donc de l'occasion pour remercier ceux qui ont contribué à ce projet.

Je tiens à remercier la Faculté des sciences de l'éducation, le Fonds québécois de recherche (FQRSC), ainsi que le Syndicat des chargés de cours de l'UQAM pour leur contribution financière. Sans celles-ci, je n'aurais jamais pu envisager poursuivre des études doctorales.

Je remercie M. Renald Legendre qui m'a dirigée avec rigueur et passion. J'ai réalisé en collaborant avec lui l'immense travail qu'il y avait encore à accomplir en éducation, en plus de comprendre ce que je pouvais rêver de mieux pour faire avancer ma discipline. Je réalise à quel point j'ai une chance inouïe de pouvoir être encadrée par ce grand penseur de l'éducation. Merci M. Legendre d'avoir été là pour moi et d'avoir fait de moi la chercheuse, la didacticienne et la pédagogue que je suis aujourd'hui.

Je tiens à remercier aussi Madame Monique Brodeur, ma codirectrice. Son soutien, sa présence et ses judicieux conseils ont fait de ce projet celui qu'il est aujourd'hui. Monique, sans tes bons mots et ta foi en ce projet et en une éducation de qualité pour tous, je n'aurais pas pu y arriver. Merci.

Je souligne également l'apport inestimable de plusieurs professeurs qui m'ont conseillée et encadrée pendant ce parcours doctoral, plus spécialement Madame Monique Lebrun, ma présidente de jury, qui m'a soutenue tout au long de mon parcours. Un grand merci aussi à Lizanne Lafontaine et Patrice Potvin qui m'ont accueillie et fait confiance comme stagiaire doctorale.

Je me dois de souligner le soutien et l'amitié de Doris Lavallée, de Marlaine Grenier et de Ginette Benoit, qui m'ont suivie dans ce périple en m'encourageant et en réglant mes multiples pépins techniques. La Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM ne sait à quel point elle a été chanceuse de vous avoir.

Je me dois de souligner les noms de mes amis et mes proches qui ont accepté de me suivre et de me soutenir dans cette aventure. Mes précieuses amies, Sophie, Marie-Hélène, Geneviève, Annie, Nathalie, Catherine et Véronique, sachez qu'une part de cette thèse vous appartient. Mes collègues et amis doctorants (ou docteurs !), Priscilla, Amélie, Christian, Julie, Sébastien et Marie-Hélène, avec qui j'ai vécu mes hauts et mes bas. Je n'y serais jamais arrivée sans vous. Un sincère merci.

Je souhaite remercier grandement ma famille qui m'a encouragée sans vraiment comprendre dans quelle folie je me lançais. Merci à mes parents, Louise et Yves, d'avoir cru en moi et de m'avoir inculqué l'importance de croire à ses rêves et de persévérer pour y arriver. Merci Marianne pour ta présence, ton constant soutien et tes encouragements, et Mélissa pour tes *lanternes* et tes sourires d'encouragement. Un merci spécial à mes grands-parents : merci d'être encore dans ma vie et de croire en moi.

Enfin, cette thèse est un projet à quatre. En 2006, j'ai choisi de réaliser un rêve avec l'assentiment de mon conjoint Christian, et celui de mes enfants, Anaïs et Félix. Sans vous, je n'aurais pas pu réaliser cette recherche qui a demandé de nombreux sacrifices. Je vous la dédie, car vous méritez le titre de docteur autant que moi pour votre patience et votre foi en moi. Mille mercis.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	XIV
RÉSUMÉ	XVI
INTRODUCTION	1
0.1 La situation actuelle de l'école au Québec.....	1
0.2 Les préoccupations pratiques des enseignants	2
0.3 Pour la clarification des concepts apparentés au terme de <i>méthode</i> en pédagogie	4
0.4 Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme <i>méthode</i> en pédagogie.....	6
RÉFÉRENCES.....	8
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	12
1.1 État des lieux sur la recherche en éducation au Québec depuis les années 1990	12
1.2 Revue de la documentation sur les méthodes et leur conceptualisation en éducation.....	16
1.3 Étude sur la compréhension qu'ont des praticiens à propos des concepts entourant les méthodes	20
1.3.1 Caractéristiques du questionnaire.....	21
1.3.2 Caractéristiques des participants	22
1.3.3 Déroulement de l'étude par questionnaire	22
1.3.4 Interprétation des résultats de l'étude par questionnaire	23
1.4 Problème de la conceptualisation actuelle au regard des concepts apparentés au terme <i>méthode</i> en pédagogie	36
RÉFÉRENCES.....	41

CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	46
2.1 Présentation des modèles qui représentent la situation pédagogique.....	46
2.1.1 Le modèle de la communication et de la régulation pédagogique de Marguerite Altet (1994, 2013)	48
2.1.2 Le modèle du triangle pédagogique de Jean Houssaye (1988, 2007)	53
2.1.3 Le modèle analogique de la situation pédagogique de Renald Legendre (1983, 2005)	56
2.2 Analyse des modèles qui représentent la situation pédagogique	62
2.3 Le modèle de l'infrastructure pédagogique de Legendre (2001, 2005)	68
RÉFÉRENCES.....	74
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	76
3.1 Type de recherche privilégié.....	76
3.2 Présupposés épistémologiques.....	78
3.3 Critères de scientificité.....	79
3.4 Méthode retenue : l'anasynthèse.....	80
3.4.1 Les étapes de l'anasynthèse.....	83
RÉFÉRENCES.....	105
CHAPITRE IV	
DÉFINITIONS PRÉLIMINAIRES DES CONCEPTS DU CHAMP CONCEPTUEL INITIAL	111
4.1 Des définitions du terme <i>approche</i>	115
4.1.1 L' <i>approche</i> comme <i>système</i>	115
4.1.2 L' <i>approche</i> comme <i>point de vue ou une manière de procéder</i>	115
4.1.3 L' <i>approche</i> comme <i>fait d'aller vers quelqu'un ou quelque chose</i>	116
4.2 Des définitions du terme <i>approche pédagogique</i>	116
4.2.1 L' <i>approche pédagogique</i> comme <i>point de vue ou manière d'agir ou de procéder</i>	116
4.2.2 L' <i>approche pédagogique</i> comme <i>orientation</i>	117
4.3 Des définitions du terme <i>démarche</i>	120
4.3.1 La <i>démarche</i> comme <i>tentative</i>	120
4.3.2 La <i>démarche</i> comme <i>manière de penser ou de raisonner</i>	120

4.4	Une définition du terme <i>démarche didactique</i>	121
4.4.1	La <i>démarche didactique</i> comme <i>séquence d'opérations</i>	121
4.5	Une définition du terme <i>démarche pédagogique</i>	122
4.5.1	La <i>démarche pédagogique</i> comme <i>séquence d'opérations</i>	122
4.6	Des définitions du terme <i>formule</i>	123
4.6.1	La <i>formule</i> comme <i>manière de faire</i>	123
4.6.2	La <i>formule</i> comme <i>un ou des moyens adoptés</i>	123
4.7	Des définitions du terme <i>formule pédagogique</i>	123
4.7.1	La <i>formule pédagogique</i> comme <i>série d'opérations menées par l'Agent et le Sujet</i>	123
4.7.2	La <i>formule pédagogique</i> comme <i>série d'opérations</i>	124
4.8	Des définitions du terme <i>méthode</i>	125
4.8.1	La <i>méthode</i> comme <i>ensemble de règles ou de principes</i>	125
4.8.2	La <i>méthode</i> comme <i>organisation codifiée de techniques et de moyens</i>	125
4.9	Une définition du terme <i>méthode d'enseignement</i>	126
4.9.1	La <i>méthode d'enseignement</i> comme <i>organisation codifiée de techniques et de moyens</i>	127
4.10	Une définition du terme <i>méthode didactique</i>	127
4.10.1	La <i>méthode didactique</i> comme <i>organisation codifiée de techniques et de moyens</i>	128
4.11	Des définitions du terme <i>méthode pédagogique</i>	128
4.11.1	La <i>méthode pédagogique</i> comme <i>ensemble de règles ou de principes</i>	128
4.11.2	La <i>méthode pédagogique</i> comme <i>organisation codifiée de techniques et de moyens</i>	129
4.12	Des définitions du terme <i>modèle</i>	133
4.12.1	Le <i>modèle</i> comme <i>objet, personne ou phénomène qui peut être imité ou reproduit</i>	133
4.12.2	Le <i>modèle</i> comme <i>représentation d'un objet ou d'un phénomène existant</i>	133
4.12.3	Le <i>modèle</i> comme <i>représentation d'un objet ou d'un phénomène à imiter ou à reproduire</i>	133

4.12.4	Le modèle comme représentation simplifiée d'une réalité complexe.....	134
4.13	Une définition du terme <i>modèle d'enseignement</i>	135
4.13.1	Le modèle d'enseignement comme représentation simplifiée d'une stratégie ou d'une méthode d'enseignement spécifique	135
4.14	Des définitions du terme <i>modèle didactique</i>	137
4.14.1	Le modèle didactique comme représentation simplifiée d'un objet à enseigner ou d'une stratégie pédagogique axée sur la relation didactique	137
4.14.2	Le modèle didactique comme représentation simplifiée d'un processus qui tient compte de la planification, du contrôle et de la régulation de la situation pédagogique	138
4.15	Une définition du terme <i>modèle pédagogique</i>	138
4.15.1	Le modèle pédagogique comme représentation simplifiée d'une stratégie pédagogique spécifique	138
4.16	Des définitions du terme <i>pratique</i>	141
4.16.1	La pratique comme activité	142
4.16.2	La pratique comme observance.....	142
4.16.3	La pratique comme manière habituelle d'agir.....	142
4.16.4	La pratique comme fait d'exercer une activité particulière.....	142
4.16.5	La pratique comme compétence ou savoir-faire	143
4.17	Une définition du terme <i>pratique d'enseignement</i>	144
4.17.1	La pratique d'enseignement comme activité	144
4.18	Une définition du terme <i>pratique enseignante</i>	144
4.18.1	La pratique enseignante comme fait d'exercer une activité professionnelle	144
4.19	Une définition du terme <i>pratique pédagogique</i>	145
4.19.1	La pratique pédagogique comme activité	145
4.20	Des définitions du terme <i>procédé</i>	146
4.20.1	Le procédé comme manière d'agir	146
4.20.2	Le procédé comme moyen employé.....	146
4.20.3	Le procédé comme ensemble de pratiques précises.....	146

4.21	Une définition du terme <i>procédé d'enseignement</i>	147
4.21.1	Le <i>procédé d'enseignement</i> comme <i>ensemble de pratiques précises</i>	147
4.22	Une définition du terme <i>procédé didactique</i>	148
4.22.1	Le <i>procédé didactique</i> comme <i>ensemble de pratiques précises</i>	148
4.23	Une définition du terme <i>procédé pédagogique</i>	148
4.23.1	Le <i>procédé pédagogique</i> comme <i>ensemble de pratiques précises</i>	149
4.24	Une définition du terme <i>procédure</i>	149
4.24.1	La <i>procédure</i> comme <i>séquence d'étapes à suivre ou de règles</i>	149
4.25	Des définitions du terme <i>stratégie</i>	150
4.25.1	La <i>stratégie</i> comme <i>organisation</i>	150
4.25.2	La <i>stratégie</i> comme <i>ensemble d'opérations</i>	150
4.25.3	La <i>stratégie</i> comme <i>catégorie d'actions</i>	151
4.26	Des définitions du terme <i>stratégie pédagogique</i>	151
4.26.1	La <i>stratégie pédagogique</i> comme <i>organisation</i>	151
4.26.2	La <i>stratégie pédagogique</i> comme <i>ensemble d'opérations</i>	153
4.27	Des définitions du terme <i>technique</i>	153
4.27.1	La <i>technique</i> comme <i>ensemble des procédés d'un art, d'un métier, d'une science ou d'une activité</i>	154
4.27.2	La <i>technique</i> comme <i>maitrise ou connaissance d'un art, d'un métier, d'une science ou d'une activité</i>	154
4.27.3	La <i>technique</i> comme <i>ensemble de procédés méthodiques</i>	154
4.28	Une définition du terme <i>technique d'enseignement</i>	155
4.28.1	La <i>technique d'enseignement</i> comme <i>ensemble de procédés méthodiques</i>	155
4.29	Une définition du terme <i>technique didactique</i>	155
4.29.1	La <i>technique didactique</i> comme <i>ensemble de procédés méthodiques</i>	155
4.30	Une définition du terme <i>technique pédagogique</i>	156
4.30.1	La <i>technique pédagogique</i> comme <i>ensemble de procédés pédagogiques</i>	156
4.31	Conclusion	157

RÉFÉRENCES.....	158
CHAPITRE V	
MISE EN RELATION DES CONCEPTS DU CHAMP CONCEPTUEL INITIAL	162
5.1 L'identification des relations terme-concept présentes entre les concepts définis dans le chapitre 4	162
5.1.1 Les synonymes au sein des concepts définis dans le chapitre 4	164
5.1.2 Les quasi-synonymes au sein des concepts définis dans le chapitre 4 ...	169
5.2 L'établissement des relations hiérarchiques et associatives entre les concepts pour l'élaboration du réseau conceptuel qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme <i>méthode</i> en pédagogie.....	173
5.2.1 Les types de relations au sein d'un réseau conceptuel	173
5.2.2 Les relations hiérarchiques entre les concepts pour l'élaboration du réseau conceptuel.....	178
5.2.3 La relation associative entre les concepts de <i>stratégie pédagogique</i> comme une organisation (4.26.1) et de <i>stratégie pédagogique</i> comme un ensemble d'opérations (4.26.2).....	188
5.3 Des concepts définis dans le chapitre 4 qui n'entretiennent pas de relations hiérarchiques et associatives avec les autres concepts définis.....	189
5.4 Conclusion	191
RÉFÉRENCES.....	196
CHAPITRE VI	
PROPOSITION D'UN RÉSEAU CONCEPTUEL INITIAL QUI PRÉCISE ET ILLUSTRE LA NATURE, LA STRUCTURE AINSI QUE LA DYNAMIQUE DES CONCEPTS APPARENTÉS AU TERME <i>MÉTHODE</i> EN PÉDAGOGIE	197
6.1 Définitions des concepts sur lesquels se fonde le réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme <i>méthode</i> en pédagogie.....	199
6.1.1 Les concepts de <i>pédagogie</i>	199
6.1.2 Le concept <i>d'apprentissage</i>	200
6.1.3 Le concept <i>d'enseignement</i>	200
6.1.4 Le concept de <i>didactique</i>	201
6.2 Définitions des concepts qui composent le réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme <i>méthode</i> en pédagogie	203

6.2.1 Le concept de <i>démarche didactique</i> , concept intégrant du concept de <i>stratégie pédagogique</i> (sens 1, processus)	203
6.2.2 Le concept de <i>stratégie pédagogique</i> (sens 2), produit du concept de <i>stratégie pédagogique</i> (sens 1).....	211
6.2.3 Les concepts de <i>modèle pédagogique</i> et de <i>méthode pédagogique</i> , concepts spécifiques de <i>stratégie pédagogique</i> (sens 2) perçue comme un produit	212
6.2.4 Les concepts partitifs qui composent les concepts de <i>stratégie pédagogique</i> (sens 2, produit), de <i>modèle pédagogique</i> (sens 1 et 2) et de <i>méthode pédagogique</i>	218
6.3 Proposition du réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme <i>méthode en pédagogie</i>	229
RÉFÉRENCES.....	237
CHAPITRE VII	
RÉTROSPECTIVE, PERSPECTIVE ET PROSPECTIVE.....	240
7.1 Rétrospective sommaire	240
7.2 Perspectives d'évolution	244
7.3 Prospectives personnelles.....	246
RÉFÉRENCES.....	248
ANNEXE A	249
CORPUS DE DÉPART	249
ANNEXE B.....	259
QUESTIONNAIRE POUR LA VALIDATION DU PROTOTYPE PAR LES EXPERTS	259
ANNEXE C.....	263
SYNTHÈSE DE LA VALIDATION DU PROTOTYPE PAR LES EXPERTS.....	263
ANNEXE D	270
SYNTHÈSE DES TERMES DÉFINIS DANS LE CHAPITRE 4, QUI INCLUT LES CLASSES DE CHAQUE CONCEPT DÉFINI, AINSI QUE LES AUTEURS CONSULTÉS POUR ÉTABLIR CHAQUE DÉFINITION.....	270
ANNEXE E.....	278
TABLEAUX DES CLASSES ET DES CARACTÈRES POUR CHAQUE CONCEPT PRÉSENTÉ DANS LE CHAPITRE 4	278

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
Figure 1.1 Questions portant sur la compréhension des praticiens à propos des termes relatifs aux <i>méthodes</i>	24
Figure 1.2 Résultats de la question 7 à propos des liens sémantiques qui unissent les concepts entourant le concept de <i>méthode</i>	30
Figure 1.3 Questions portant sur l'importance qu'accordent les praticiens à la compréhension des termes relatifs aux <i>méthodes</i>	31
Figure 1.4 Résultats de la question 8, à savoir si les répondants sont d'accord ou non avec l'énoncé du MELS (2007) dénonçant l'incompréhension des praticiens envers les concepts entourant les <i>méthodes</i>	32
Figure 1.5 Résultats de la question 9 à savoir si les répondants considèrent la pertinence de se préoccuper de cette confusion sémantique.....	33
Figure 1.6 Vision globale de la recherche.....	37
Figure 2.1 Modèle de la communication et de la régulation pédagogique de Marguerite Altet (1994, p. 8).....	49
Figure 2.2 Schéma spiralaire du processus interactif enseignement-apprentissage de Marguerite Altet (1994, p. 11).....	50
Figure 2.3 Modèle du triangle pédagogique de Houssaye (adapté de Houssaye, 2007, p. 19).....	54
Figure 2.4 Modèle analogique de la situation pédagogique (Legendre, 1983, 2005).....	57
Figure 2.5 Modèle de l'infrastructure pédagogique (Legendre, 2001, p. 74; 2005).....	69
Figure 3.1 Représentation générale de l'anasynthèse (Legendre, 2005)	83

Figure 3.2 Les intersections des théories éducationnelles (à partir de Legendre, 2005, p. 1392-1393).....	94
Figure 3.3 Opérations détaillées de l'anasynthèse	104
Figure 4.1 Relations entre les concepts d' <i>approche pédagogique</i> , de <i>modèle éducationnel</i> et de <i>paradigme éducationnel</i> à partir de l'exemple de l'approche organique comme <i>approche pédagogique</i> conçue comme une <i>orientation</i>	119
Figure 4.2 Mise en réseau des concepts de <i>méthode pédagogique</i> comme un <i>ensemble des techniques</i> , d' <i>approche pédagogique</i> et de <i>stratégie pédagogique</i> selon Thibert (1990).....	132
Figure 5.1 Relation générique pour le concept de <i>modèle d'enseignement</i> proposée par Raby et Viola (2007)	175
Figure 5.2 Relation partitive entre le concept de <i>situation pédagogique</i> et les concepts de <i>Sujet</i> , d' <i>Objet</i> , de <i>Milieu</i> et d' <i>Agent</i>	176
Figure 5.3 Relation associative entre les concepts d'apprentissage et de situation pédagogique illustrée par le modèle mathématique de la situation pédagogique de Legendre (2005, p. 1240).	177
Figure 5.4 Relation générique entre les concepts de <i>stratégie pédagogique</i> , de <i>modèle pédagogique</i> (sens 1), de <i>méthode pédagogique</i> et de <i>modèle pédagogique</i> (sens 2).....	179
Figure 5.5 Relation partitive qui découle des concepts de <i>stratégie pédagogique</i> , de <i>modèle pédagogique</i> , de <i>méthode pédagogique</i> et de <i>modèle pédagogique</i>	183
Figure 6.1 Le concept de <i>démarche didactique</i>	205
Figure 6.2 La relation générique entre les concepts de <i>stratégie pédagogique</i> (sens 2, produit), <i>modèle pédagogique</i> (sens 1), <i>méthode pédagogique</i> et <i>modèle pédagogique</i> (sens 2)	217
Figure 6.3 La relation partitive qui découle des concepts de <i>stratégie pédagogique</i> (sens 2, produit), <i>modèle pédagogique</i> (sens 1), <i>méthode pédagogique</i> et <i>modèle pédagogique</i> (sens 2).....	228
Figure 6.4 La démarche didactique, ainsi que son interaction avec le modèle global de la situation pédagogique, supporté par l'infrastructure pédagogique	231
Figure 6.5 Relation générique qui unit le concept de <i>stratégie pédagogique</i> (sens 2), concept générique de <i>modèle pédagogique</i> (sens 1), de <i>méthode pédagogique</i> et de <i>modèle pédagogique</i> (sens 2)	233

- Figure 6.6 Relation partitive qui découle des concepts de *stratégie pédagogique* (sens 2), de *modèle pédagogique* (sens 1), de *méthode pédagogique* et de *modèle pédagogique* (sens 2) 235
- Figure 6.7 Réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie 236

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 1.1 Concepts génériques les plus fréquemment attribués aux <i>méthodes</i> proposées à la question 5	25
Tableau 2.1 Analyse des modèles de la situation pédagogique d'Altet (1994, 2013), de Houssaye (1988, 2007) et de Legendre (1983, 2005) au regard des critères de scientificité de Gohier (1998).....	63
Tableau 3.1 Critères de scientificité de Gohier (1998)	80
Tableau 3.2 Champ conceptuel initial.....	88
Tableau 3.3 Théories éducationnelles (S. Maccia, 1966 ; selon Legendre, 2001, 2005)	95
Tableau 4.1 Termes issus du champ conceptuel pour lesquels ressortent une ou des définitions préliminaires	114
Tableau 5.1 Ressemblances entre les concepts de <i>formule pédagogique</i> (4.7.2) et <i>technique pédagogique</i> (4.30.1).....	165
Tableau 5.2 Ressemblances entre les concepts de <i>modèle pédagogique</i> (4.15.1) et <i>modèle d'enseignement</i> (4.13.1)	167
Tableau 5.3 Paires de concepts quasi-synonymes.....	170
Tableau 5.4 La relation partitive entre les concepts intégrants de <i>démarche pédagogique</i> (4.4.1), de <i>méthode pédagogique</i> (4.11.2), de <i>modèle pédagogique</i> (4.15.1), de <i>pratique pédagogique</i> (4.19.1), de <i>procédé</i> (4.20.2), de <i>stratégie pédagogique</i> (4.26.2) et de <i>technique pédagogique</i> (4.30.1), et leurs concepts partitifs	187
Tableau 5.5 Tableau synthèse des relations terme-concept et des concepts apparentés pour les concepts qui constitueront le réseau conceptuel	193
Tableau 5.6 Tableau synthèse des relations hiérarchiques et associatives pour les concepts qui constitueront le réseau conceptuel initial.....	195

Tableau 6.1 Exemples de <i>démarches pédagogiques</i> associées aux démarches inductive et déductive (Rieunier, 2012).....	226
--	-----

RÉSUMÉ

La persévérance et la réussite scolaires sont au cœur des préoccupations actuelles en éducation au Québec. Plusieurs acteurs en éducation unissent donc leurs efforts pour formaliser des moyens pour atteindre ces cibles. Toutefois, une des préoccupations centrales exprimée chez les futurs enseignants demeure le **comment faire** pour arriver à favoriser la persévérance et à susciter la réussite scolaire lorsqu'ils seront en classe. Force est de constater qu'il est rare pour les étudiants en formation initiale et pour les enseignants en exercice que ces derniers puissent se référer à des cadres conceptuels propres à leur discipline pour expliquer ou penser l'action en classe, surtout en ce qui a trait aux *méthodes* à mettre en œuvre en salle de classe.

Depuis 2001, la formation initiale des enseignants se réalise par l'entremise d'un curriculum à visées professionnelles. Comme professionnel, l'enseignant doit conceptualiser ses pratiques pédagogiques, donc réfléchir aux *méthodes* qu'il utilise en classe afin de vérifier si elles influencent la réussite des élèves. Une revue de la documentation sur les méthodes et leur conceptualisation en éducation révèle qu'il existe des modèles conceptuels en éducation qui théorisent l'action pédagogique ou qui répertorient les méthodes, mais que, malgré cela, une impasse conceptuelle persiste autour des pratiques des enseignants (Anadón, 2011; Cochran-Smith et Lytle, 1990; Lebrun, Lenoir, Oliveira, et Chalgoumi, 2006). Plus particulièrement, il y a reconnaissance d'un flou conceptuel autour de ce qui est appelé communément des *méthodes* (Develay, 1998; Goupil et Lusignan, 1993; Guay, 1996; Meirieu, 2005; Sauvé, 1992; Vial, 1982). Les résultats d'une enquête que nous avons menée auprès de 243 répondants, qui incluent des enseignants et des futurs enseignants, ont révélé qu'il existe une véritable incompréhension et confusion des concepts qui qualifient ce que nous appelons des *méthodes*, dans le sens où ces répondants ont de la difficulté à les distinguer ou à établir des liens sémantiques entre ceux-ci. Les répondants consultés considèrent aussi cette confusion préoccupante et croient qu'une connaissance plus fine des concepts gravitant autour du terme *méthode* conduirait à une meilleure compréhension de l'acte d'enseigner, donc à l'adoption de méthodes adaptées à la situation pédagogique qui les préoccupe. Ces constats expliquent en partie pourquoi les futurs enseignants n'ont pas accès à une conceptualisation cohérente permettant la réflexion sur l'action, ce qui renforce chez eux l'idée que l'enseignement est un « métier sans savoirs » pour supporter l'action pédagogique

(Gauthier, 1997). La solution passe donc par une clarification des concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie.

À la suite d'une analyse sur la base ces critères de scientificité proposées par Gohier (1998), nous avons choisi d'appuyer notre proposition sur les composantes de la réalité éducative exprimée à travers le modèle de la situation pédagogique proposée par Legendre (1983, 2005).

Notre recherche doctorale de nature théorique a comme objectif de proposer un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie. L'anasynthèse (Legendre, 1983, 2005), qui inclut entre autres dans ce cadre-ci l'analyse de contenu et la méthode Delphi, a été la méthode retenue pour atteindre notre objectif.

C'est donc à partir des 53 définitions dégagées d'un corpus de 51 textes provenant majoritairement du domaine de l'éducation que nous sommes arrivée à proposer un réseau conceptuel initial qui clarifie et structure les concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie, qui comprend la définition de 30 concepts majeurs en pédagogie.

Mots clés : anasynthèse, méthode, pédagogie

INTRODUCTION

0.1 La situation actuelle de l'école au Québec

Depuis plusieurs décennies, les médias témoignent régulièrement du piètre rendement des systèmes scolaires et de l'incapacité notoire des réformes successives à y remédier. Qu'il soit question du taux inquiétant de diplomation dans tous les ordres d'enseignement (Breton, 2013; Dubuc, 2013), des taux alarmants d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Letarte, 2014), des efforts vains pour contrer le décrochage scolaire (Cadieux, 2014), du manque d'intérêt des enseignants quant à l'application de la dernière réforme du curriculum du Québec (Dion-Viens, 2013*a*) ou du « constat d'échec » de celle-ci (Dion-Viens, 2013*b*), les médias brossent un portrait alarmant, réaliste et incessant de la déplorable qualité de l'école.

L'exposé peu reluisant dépeint ici n'illustre pas seulement la situation de l'éducation d'aujourd'hui. À vrai dire, ces constats traversent les époques comme en témoignent plusieurs auteurs en éducation (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2005; Giol, 2009; Legendre, 2001, 2002; Pinar, 1995; Ravitch, 2000) ou certains résultats d'enquêtes internationales (Organisation de coopération et de développement économiques, 2009). Cette situation est lourde de conséquences, puisqu'elle entrave l'atteinte de la cible prioritaire de l'éducation : l'apprentissage. Plusieurs voix s'unissent donc pour dénoncer l'état actuel du système d'éducation et pour proposer des transformations progressives et durables (Gauthier, 1997; Guay, 2004; Legendre, 2001, 2002).

0.2 Les préoccupations pratiques des enseignants

Chez les praticiens comme chez les futurs enseignants, la question prioritaire concerne le *comment faire* pour favoriser l'apprentissage de tous les élèves. Face à des groupes d'élèves tous aussi différents les uns des autres et à la disparité des élèves au sein d'un même groupe, les enseignants sont appelés à adapter leur enseignement à l'aide de méthodes¹ diversifiées pour ainsi rejoindre un plus grand nombre d'apprenants. La différenciation² s'impose donc comme l'approche fondamentale et essentielle pour y parvenir (Bolduc et Van Neste, 2002). Cette vision de la pédagogie, préconisée par les programmes de formation actuellement en vigueur au Québec (Gouvernement du Québec, 2006), les formateurs d'enseignants et les théoriciens de l'éducation, apparaît comme celle qui favoriserait l'atteinte de la réussite pour tous (Meirieu, 2004; Prud'homme, 2007).

1. L'emploi du concept *méthode* ou *méthodes* fait référence à une diversité d'approches, de techniques et de stratégies dont l'une des visées est de fournir les ressources didactiques et pédagogiques à l'enseignant (adapté de Legendre, 2001 et 2005). Comme nous cherchons par cette thèse à clarifier le flou conceptuel autour de ce concept et de ses termes associés (entre autres ceux d'*approche*, de *démarche*, *formule*, de *modèle*, de *pratique*, de *procédé*, de *procédure*, de *stratégie* et de *technique*; voir chapitre 3), les cinq premiers chapitres emploient comme concept pivot le terme *méthode* ou *méthodes* par souci de clarté et de cohérence jusqu'à la proposition du réseau conceptuel au chapitre 6.

2. Par différenciation, nous entendons une « action du pédagogue qui, sur la base d'une solide connaissance des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves (Sujet), de formules pédagogiques et d'interventions diversifiées (Agent), du programme de formation (Objet) et de l'environnement d'apprentissage (Milieu), tend à harmoniser ces différentes composantes d'une situation pédagogique ainsi que les relations entre elles, dans le but de favoriser l'apprentissage » (Guay, 2006). Cette définition s'appuie sur le modèle de situation pédagogique proposé par Legendre (1983, 2005).

Or, différencier se révèle fort compliqué dans la réalité des classes. Il arrive fréquemment que l'enseignant soit confronté à l'échec de ses élèves parce que les méthodes qu'il choisit et implante, ou que celles promues par le matériel didactique ou les programmes de formation, se révèlent inadaptées à ces derniers (Gauthier, 2008; Reynold, 1992). Aussi, dans le feu de l'action, il advient que l'enseignant applique instinctivement les mêmes méthodes qu'il a connues autrefois en tant qu'élève sans que soient tenus en compte les préalables et les caractéristiques de ses élèves (Meirieu, 2004; Tardif et Lessard, 1999).

En conséquence, les enseignants se retrouvent peu outillés en contexte de classe pour effectuer des choix efficaces quant aux différentes méthodes pertinentes aux divers types d'élèves et aux objets d'études dans un contexte particulier. Une telle constatation fondamentale et généralisée souligne l'urgente nécessité pour les enseignants de mieux comprendre à la fois les besoins des élèves de même que les objets d'enseignement, afin de recourir aux méthodes les plus appropriées pour favoriser le meilleur apprentissage des apprenants. Ainsi, il sera possible de s'attaquer aux différents problèmes qui perdurent en éducation.

La solution réside donc dans la situation pédagogique, objet d'étude de l'éducation (Gaudreau, 2011; Guay et Prud'homme, 2011; Legendre, 1983), celle-là même où doivent s'harmoniser les différentes composantes essentielles pour qu'il y ait apprentissage : le Sujet, l'Objet, le Milieu et l'Agent. Elle consiste aussi en le développement d'une infrastructure pédagogique (Legendre, 2001, 2005) solide qui va soutenir l'action de l'enseignant en classe, donc le choix des méthodes qu'il mettra en œuvre auprès de ses élèves. À défaut de quoi, tout changement périphérique se révèle stérile, parfois même nuisible à une éducation de la réussite pour tous.

Toutefois, pour comprendre la logique de la dynamique des interrelations, favorables ou non, qui conditionnent les processus et les résultantes de toute situation pédagogique, encore faut-il que le langage, intermédiaire essentiel de communication, de résolution de problèmes, de créativité, de clarification, de réflexion, de simplification et de compréhension, s'impose en pédagogie au même titre que dans tout autre domaine de savoirs et d'activités. À plus forte raison, il est fondamental lorsqu'il s'agit de mieux comprendre et d'intervenir en apprentissage, terme capital du développement des êtres humains et des sociétés.

0.3 Pour la clarification des concepts apparentés au terme de *méthode* en pédagogie

Telle qu'exposée précédemment, la situation problématique de l'éducation nous amène à faire le point sur l'état des connaissances actuelles en ce qui a trait aux méthodes en éducation. Qu'en est-il actuellement de ces *ressources* pédagogiques?

Une consultation à propos du renouvellement de la pratique enseignante auprès d'enseignants du Québec (MELS, 2007) fait état chez les enseignants d'une incompréhension de ce qu'est une méthode, étant donné l'emploi de plusieurs expressions pour désigner ce concept dans les milieux scolaires. Du côté de la formation initiale et continue des enseignants, on met l'accent sur des formations axées sur les quelques méthodes préconisées dans les programmes d'étude plutôt que de miser sur une formation qui amène à réfléchir aux caractéristiques des élèves pour effectuer le choix des méthodes en fonction des attributs de ceux-ci (Lafortune, Deaudelin et Deslandes, 2001; Legendre, 2001).

Outre le fait que la formation des enseignants, initiale ou continue, demeure lacunaire quant aux différentes méthodes pédagogiques (Lafortune, Deaudelin et Deslandes, 2001; Legendre, 2001), l'enseignant qui souhaite pallier les difficultés de ses élèves en ayant recours à des méthodes qui peuvent avoir des retombées positives sur l'apprentissage de leurs élèves se retrouve devant une impasse conceptuelle. En effet, avoir accès à une organisation cohérente des savoirs relatifs à ce qui est nommé de façon générale une *méthode* en pédagogie dans les écrits en éducation se révèle une entreprise périlleuse.

L'absence de conceptualisation autour de ces méthodes s'avère une incontestable évidence pour plusieurs penseurs et chercheurs en éducation. Plusieurs auteurs soulignent d'ailleurs ce flou conceptuel et théorique entourant l'emploi de ces diverses expressions dans les écrits du domaine de la pédagogie (Develay, 1998; Goupil et Lusignan, 1993; Guay, 1996; Meirieu, 2005; Sauvé, 1992; Vial, 1982). Plus particulièrement, lorsqu'il est question des méthodes dans les écrits en éducation, il est possible de constater la pluralité des expressions pour les désigner. Des termes comme *approche*, *démarche*, *formule*, *méthode*, *modèle*, *pratique*, *procédé*, *procédure*, *stratégie* ou *technique* sont largement utilisés, de façon nébuleuse et vague, avec l'imprécision et la confusion que cela entraîne, tant sur le plan conceptuel que sur celui des pratiques pédagogiques.

Dans le premier chapitre, qui porte sur la problématique, nous présentons d'abord une revue de la documentation sur les méthodes et leur conceptualisation en éducation, puis les résultats d'un sondage informatisé, conduit auprès d'intervenants et d'étudiants en éducation, qui appuie et précise nos intuitions de départ explicitant ainsi les données éparses obtenues lors d'une revue de la documentation.

Cette absence de consensus sur la nature, la signification et l'utilisation de ce que l'on désigne par *méthodes* de façon générale, entraîne confusions et approximations tant au point de vue de la communication, de la structuration de la pensée que de la pratique. Une telle indétermination compromet toute organisation cohérente des connaissances, essentielle au développement des compétences des enseignants en formation initiale et continue (Lajoie, 2003). En outre, dans le contexte problématique et omniprésent des élèves en difficulté et ayant des troubles d'apprentissage, ou de ceux qui sont à risque de décrochage, lesquels requièrent des pratiques pédagogiques adaptées à leurs caractéristiques et préalables, une telle confusion se répercute chez les enseignants et tous les autres intervenants, tant au ministère de l'Éducation que dans les commissions scolaires. En effet, depuis des décennies, ceux-ci ne parviennent pas à concevoir et à implanter des pratiques optimales, adaptées aux importantes cohortes d'élèves du système scolaire.

0.4 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

En lien avec ce que nous venons de dire, la présente recherche vise à proposer un réseau conceptuel initial pour la structuration des concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie, ceux-là mêmes qui constituent une composante principale de l'infrastructure pédagogique auxquelles l'enseignant recourt pour susciter des apprentissages chez ses élèves. Devant l'ampleur de l'incohérence observée et l'incompréhension manifestée à propos de la conceptualisation actuelle, nous considérons que notre proposition s'avère une première phase de recherches de nature théorique dont la visée sera d'établir une structuration cohérente de la pédagogie.

Pour arriver à cette clarification conceptuelle, nous employons l'anasynthèse, qui consiste en un « processus général d'élaboration d'un modèle » (Legendre, 2005, p. 74-76). Cette démarche, suggérée d'abord par Silvern (1972), fut adaptée par Legendre (1983, 2005) dans le cadre de ses travaux terminologiques visant à baliser le vocabulaire propre à l'éducation. Cette démarche est pertinente dans la mesure où elle contribue à l'avancement des connaissances en éducation, plus particulièrement en pédagogie, par la constitution d'un réseau conceptuel initial clarifiant des concepts centraux nécessaires pour soutenir l'action pédagogique.

Notre thèse comporte six chapitres. Le premier aborde la perception problématique qui entache le concept de *méthodes* à travers une revue de la documentation qui fait le tour de la question sur les méthodes et leur conceptualisation en éducation, en plus de présenter les résultats d'une étude sur la compréhension des praticiens à propos de ce même concept. En guise de cadre théorique, nous présentons au chapitre 2 les modèles relatifs à la situation pédagogique, ainsi que l'argumentaire qui nous a permis de choisir le modèle sur lequel s'appuie notre réseau conceptuel, soit le modèle de la situation pédagogique proposé par Legendre (1983, 2005). S'ensuit la méthodologie de notre recherche, au chapitre 3, où nos choix quant à la méthodologie préconisée sont explicités et justifiés. Le chapitre 4 expose les définitions préliminaires des concepts qui sont ressortis des analyses et des synthèses effectuées. Le chapitre 5, quant à lui, met en réseau ces concepts en exposant les liens qui les unissent et qui permettent de dégager une cohérence dans cet ensemble de concepts. Dans le chapitre 6, nous précisons le sens de chacun des termes retenus pour la proposition du réseau conceptuel initial, ainsi que les dynamiques globales et spécifiques qui les relient en un système cohérent qui inspire une pédagogie mieux adaptée aux différences individuelles et aux particularités des divers objets d'enseignement-apprentissage.

RÉFÉRENCES

- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative : quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Bolduc, G. et Van Neste, M. (2002). La différenciation pédagogique : travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques. *Vie pédagogique*, 123, 24-27.
- Breton, B. (2013, 11 novembre). Prévenir le décrochage. *Le Soleil*. Récupéré le 29 mars 2014 de <http://www.lapresse.ca/le-soleil/opinions/editoriaux/201311/10/01>
- Cadioux, P. (2014, 12 février). « C'est comme si on n'existait pas ». *La Tribune*. Récupéré le 29 mars 2014 de <http://www.lapresse.ca/la-tribune/la-nouvelle/actualites/201402/12>
- Develay, M. (1998). Boire et déboires des méthodes en pédagogie ou Comment penser l'impossible et nécessaire méthode ? Dans M. Soëtard et C. Jamet (Dir.), *Le pédagogue et la modernité. À l'occasion du 250^e anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) : Actes du Colloque d'Angers, 9-11 Juillet 1996*. (pp. 121-135). Berne : P. Lang.
- Dion-Viens, D. (2013a, 19 mars). Des professeurs dépassés et laissés à eux-mêmes. *Le Soleil*. Récupéré le 29 mars 2014 de <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201303/18/01>
- Dion-Viens, D. (2013b, 19 mars). Constat d'échec de la réforme scolaire. *Le Soleil*. Récupéré le 29 mars 2014 de <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201303/18/01>
- Dubuc, A. (2013, 13 juillet). Le troublant retard du Québec. *La Presse*. Récupéré le 29 mars 2014 de <http://www.lapresse.ca/debats/chroniques/alain-dubuc/201306/28/>
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.

- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C. (2008). De bonnes raisons de résister à la réforme de l'éducation au Québec. *Éducation Canada*, 48(2), 46-48.
- Giol, F. (2009). *Lectures contemporaines de la crise de l'éducation*. Paris : Harmattan.
- Goupil, G. et Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville : Gaetan Morin.
- Guay, M.-H. (1996). *L'approche interdisciplinaire de l'enseignement du français langue maternelle dans les classes du primaire au Québec : état de la question, appréciation critique et voies de recherche*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- Guay, M.-H. (2004). *Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Guay, M.-H. (2006). Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique* [Site Internet], 141, 1-4. Récupéré le 27 juillet 2011 de http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/%2Fnumeros%2F141%2Fvp141_Differe enciationPed.pdf&ei=D8EwTvD8GI3ogQfEoP2TAQ&usg=AFQjCNFIsS7Wyq29fwT2wz11et8V9cXfeQ
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 183-211). Montréal : ERPI.
- Lafortune, L., Deaudelin, C. et Deslandes, R. (2001). Formation à l'accompagnement dans une optique réflexive et métacognitive. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (Dir.), *La formation continue. De la réflexion à l'action* (p. 43-71). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec
- Lajoie, S. (2003). Transitions and trajectories for studies of expertise. *Educational Researcher*, 32(8), 21-25.
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Montréal : Ville-Marie.
- Legendre, R. (2001). *Une éducation... à éduquer! : plus de 20 ans écoulés... même constat!* (3^e éd.). Montréal : Guérin.

- Legendre, R. (2002). *Stop aux réformes scolaires. Pour dénouer la crise... maintenant !* Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Letarte, M. (2014, 1^{er} mars). Ces mots qui sont des maux. Dyslexie, dysorthographe et dyscalculie doivent être repérés afin d'obtenir des outils. *Le Devoir*. Récupéré le 29 mars 2014 de <http://www.ledevoir.com/societe/education/401181/ces-mots-qui-so>
- Meirieu, P. (2004). *L'école, mode d'emploi: Des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée* (14^e éd.). Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Meirieu, P. (2005). Méthodes pédagogiques. Dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3^e éd.) (p. 630-635). Paris : Retz.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec (MELS). (2006). L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec (MELS). (2007). *Pour le renouvellement de la pratique enseignante. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire*. Québec: Comité-conseil sur les programmes d'études.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments : First Results from TALIS*. Paris : Éditions OCDE. Récupéré le 27 juillet 2011 de <http://www.oecd.org/edu/talis/firstresults>
- Pinar, W. (1995). *Understanding Curriculum an Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York : P. Lang.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : Analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec en Outaouais.
- Ravitch, D. (2000). *Left Back : A Century of Failed School Reforms*. New York : Simon & Schuster.

- Reynold, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62, 1-35.
- Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement : élaboration d'un supramodèle pédagogique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Silvern, L. C. (1972). *Systems Engineering of Education V : Quantitative Concepts for Education*. Los Angeles : Education and Training Consultants Co.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999) *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Vial, J. (1982). *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*. Paris : Les Éditions ESF.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous proposons, en premier lieu, de situer où en est la recherche en éducation actuellement pour ensuite proposer une revue de la documentation sur les méthodes et leur conceptualisation en éducation. S'ensuivent les résultats d'une étude qui dresse un portrait de la compréhension de praticiens à l'égard des concepts employés en éducation qui font référence aux méthodes, et qui met en évidence le besoin pour les praticiens de conceptualiser ces méthodes.

1.1 État des lieux sur la recherche en éducation au Québec depuis les années 1990

Dans les années 1990, ce sont le rapport du Conseil supérieur de l'éducation, proposant que la profession enseignante se renouvelle en s'inscrivant dans une logique de professionnalisation (CSE, 1991), ainsi que les États généraux sur l'éducation définissant les assises de la réforme qui allait être mise en œuvre aux ordres primaire et secondaire au début des années 2000 (1995-1996), qui donnent le ton aux discussions en éducation. En effet, ces documents ont introduit des considérations telles que la professionnalisation de l'enseignement et le développement professionnel (Anadón, 2011; Gauthier, 1997; Gauthier et Mellouki, 2006; MEQ, 2001; Mukamurera et Gingras, 2005). Concrètement, ces considérations ont amené l'élaboration et la mise en place d'un curriculum pour la formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire à visée professionnelle (MEQ, 2001), curriculum qui met aussi de l'avant l'importance pour un professionnel de s'engager dans un processus de formation continue tout au long de l'exercice de sa profession.

Cette formation met l'accent entre autres sur l'importance pour l'enseignant ou le futur enseignant de s'engager dans une pratique réflexive qui l'amène à analyser et à réfléchir sur son action pédagogique pour ensuite effectuer des choix éclairés (MEQ, 2001; Schön, 1994). De fait, l'analyse réflexive est intégrée à l'une des compétences du programme de formation que doivent développer les futurs enseignants afin de construire leur identité professionnelle (Compétence 11, S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel) (MEQ, 2001, p. 125-129). Selon Schön (1994), l'analyse réflexive consiste en un cycle qui a comme point de départ la réalité de la classe, une expérience concrète complexe. S'ensuit une réflexion dans l'action ou sur l'action qui s'appuie sur des cadres conceptuels qui, par la suite, engendrera une action réfléchie. Ainsi, la réflexion s'avère incontournable pour répondre à la complexité des situations pédagogiques qui se présentent aux enseignants dans les milieux scolaires.

Pour être en mesure de réfléchir à sa pratique, le professionnel doit puiser dans ses savoirs d'expérience, mais aussi dans des cadres de référence issus de la recherche en éducation. La première compétence du curriculum, « Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001, p. 61-67), propose un axe qui vise l'acquisition de savoirs issus de la recherche en éducation. Ces savoirs font partie d'ailleurs d'une base de connaissances pour mieux enseigner et réfléchir sur l'action, condition sine qua non pour qu'il y ait pédagogie pour certains (Brophy et Alleman, 1991; Cochran-Smith et Lytle, 1990; Gauthier, 1997; Reynold, 1992). Savoie-Zajc et Karsenti (2011, p. 6) illustrent l'importance des savoirs issus de la recherche pour agir sur la pratique :

La recherche en éducation contribue appréciablement à l'élaboration tant des théories que des pratiques éducatives. Plusieurs nouvelles tendances en éducation, dont l'enseignement stratégique (Tardif, 1992) ou encore l'apprentissage coopératif (Johnson et Johnson, 1985), sont reconnues par différentes recherches. Il semble essentiel que l'enseignant qui espère adopter telle ou telle technique, telle ou telle nouvelle méthode, comprenne en quoi cette méthode peut contribuer à améliorer sa pratique ou l'apprentissage des élèves. Il importe également que le praticien saisisse bien comment une nouvelle approche a été étudiée, voire validée, afin de poser un regard critique et éclairé sur les nouvelles approches qui lui sont présentées.

Lessard et ses collaborateurs (2004, p. 27) vont dans le même sens, en insistant toutefois sur la mise en place d'une formation centrée sur l'acquisition de concepts clés en éducation pour mieux conceptualiser la pratique. La théorie et la pratique ne peuvent donc plus, dans le contexte actuel en éducation au Québec, fonctionner en vase clos : action et recherche doivent donc s'allier pour parvenir à poursuivre les finalités de l'éducation.

Cela étant dit, la recherche en éducation au Québec n'a pas pu échapper à ces considérations et à ces résultantes. En effet, cet intérêt pour la professionnalisation de l'enseignement et le développement professionnel a amené les chercheurs à s'intéresser à l'analyse des pratiques enseignantes (Anadón, 2011). Cet axe de recherche se trouve aussi présent en Europe. Selon Bru (2002), trois courants de recherche en émergent : des recherches sur les pratiques les plus efficaces, des recherches qui ont une visée pragmatique de changement des pratiques de l'intérieur, et l'analyse de pratiques dans une visée de formation.

Au Québec, cet axe de recherche a permis le développement de certaines initiatives. Par exemple, le ministère de l'Éducation du Québec, en partenariat avec le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, a établi un programme de recherche visant le développement de connaissances sur les méthodes efficaces pour lutter contre le décrochage scolaire et valoriser la réussite scolaire, la création de partenariats entre les milieux scolaires et les milieux universitaires en éducation, ainsi que l'appropriation de ces connaissances par le personnel scolaire (MELS, 2009). Les principales recommandations qui résultent de ce programme concernent la mise en place d'interventions par l'enseignant au sein de la situation pédagogique, lieu incontournable lorsqu'il est question d'apprentissage et d'éducation.

Ainsi, étant donné les tendances actuelles de la recherche en éducation au Québec, lorsqu'il est question d'interventions en salle de classe, on ne peut plus passer sous silence l'importance qu'occupe l'enseignant au sein de la situation pédagogique. Il est maintenant reconnu qu'il existe un *effet enseignant* (Bressoux, 2001; Darling-Hammond, 2006; Lenoir et Vanhulle, 2006), effet qui se répercute tant sur la réussite scolaire (Gauthier, 2005) que sur des variables telles que la motivation (Chouinard, 2007). Alors, le choix que fait l'enseignant d'adopter ou non certaines méthodes en classe ne peut plus s'effectuer de façon arbitraire. Comme professionnel, l'enseignant a comme devoir de se questionner sur ses méthodes, c'est-à-dire sur ce qu'il met en application en classe avec ses élèves, afin de vérifier si cela influence positivement ou non la persévérance ou la réussite scolaires. Pour pouvoir se questionner sur les méthodes à mettre en place, le professionnel doit avoir accès à un réseau de connaissances organisées et hiérarchisées provenant de la recherche produite en éducation. La section suivante fait état de la conceptualisation des méthodes à l'heure actuelle dans les savoirs qui émergent de l'éducation.

1.2 Revue de la documentation sur les méthodes et leur conceptualisation en éducation

Comme nous l'avons vu précédemment, les méthodes en éducation se situent au cœur des préoccupations des chercheurs depuis déjà un bon nombre d'années. Toutefois, comme le relèvent Bressoux (2001), Bru (2002) et Lenoir (2009), les besoins en recherche sur les méthodes se trouvent à un tournant où il semble impératif de se doter, pour cet objet de recherche, d'« un corps structuré de connaissances » (Bru, 2002, p.67) et de « théorisation visant à produire des modèles d'intelligibilité des pratiques analysées » (Lenoir, 2009, p. 10). Manifestement, l'absence de conceptualisation propre aux méthodes est décriée par plus d'un chercheurs (Anadón, 2011; Cochran-Smith et Lytle, 1990; Lebrun, Lenoir, Oliveira, et Chalgoumi, 2006; Vanhulle et Lenoir, 2005), constat généralisé aussi au vocabulaire en éducation (Develay, 1998; Durand, 1996; Gauthier, 1997; Guay, 2004; Legendre, 2001, 2002; Lessard, Altet, Paquay et Perrenoud, 2004; Meirieu, 2005). Lorsqu'il est question de conceptualisation, nous référons au fait de pouvoir « transformer en mots, en idées, en pensées [toutes les actions entreprises par l'enseignant dans le cadre d'une situation pédagogique donnée] dans le but de les comprendre, de les analyser et de les étudier » (Raynal et Rieunier, 2009, p. 117).

Pour parvenir à un « modèle de la pratique » (Bressoux, 2001, p. 43), il faut avoir accès à un cadre conceptuel qui permet de nommer, de décrire et d'expliquer le « comment enseigner ». Lenoir (2009), de son côté, propose le concept d'*intervention pédagogique* afin de mieux cerner *la pratique d'enseignement en tant que rapport social d'objectivation* (p. 11). Il rappelle l'importance pour la recherche en éducation de tenir compte de plusieurs dimensions de ce concept pour une éventuelle modélisation de la pratique enseignante. Legendre, d'un autre côté, propose un modèle d'*infrastructure pédagogique* (2001) pour soutenir l'action de l'enseignant en

classe, modèle qu'il compare à un « coffre à outils [dont dispose] l'éducateur [et] dans lequel tous les éléments ont des fonctions particulières et où chacun d'eux existe en fonction d'une tâche globale à accomplir » (p. 73).

Plus précisément, certaines des dimensions du construit d'*intervention pédagogique* de Lenoir (2009) et des composantes de l'*infrastructure pédagogique* de Legendre (2001) présentent aussi un problème de structuration conceptuelle. En effet, que doit-on comprendre par l'expression *formules pédagogiques*, concept générique employé par Lenoir (2009), mais aussi par Chamberland, Lavoie et Marquis (1995), de ce que nous avons appelé, jusqu'à maintenant, des *méthodes*? Comment saisir le sens des concepts proposés lorsque ces mêmes entités sont nommées par Legendre des *méthodes* (2001), mais qu'elles sont appelées par d'autres des « approches, [des] méthodes, [des] moyens [ou des] techniques liés à l'enseignement-apprentissage » (MEQ, 2001), ou des « stratégies d'enseignement ou moyens d'enseignement » (MELS, 2007)? Qu'en est-il de ces concepts en éducation que, comme l'indiquent Raynal et Rieunier (2007, p. 227), « les profanes, et même les professionnels, ont l'habitude d'appeler "méthodes pédagogiques" ou "les méthodes en pédagogie" »?

Develay (1998), dans un article portant sur les « boires et déboires des méthodes en pédagogie », rapporte que, malgré l'emploi fréquent du vocable *méthode* en éducation, la présence du mot *technique* en éducation ne peut passer inaperçue. Il questionne alors en ces mots le sens de ces concepts (p. 124-125) :

Mais à trop utiliser le mot méthode, il est possible d'hésiter avec le mot technique. Doit-on parler de méthode de vinification ou de technique de vinification, de technique d'accouchement ou de méthode d'accouchement, de technique pour faire un exposé ou de méthode pour faire un exposé?

Meirieu (2005), dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, relève de son côté l'emploi extensif de l'expression *méthode pédagogique*, tout en s'interrogeant sur la pertinence de celle-ci plutôt qu'une autre pour désigner ces pratiques (p. 632) :

[...] On peut se demander si la notion de "méthode pédagogique" est bien pertinente et s'il ne conviendrait pas de lui en substituer un autre ou, au moins, de la compléter par la notion, plus opératoire sans doute, de "modèle pédagogique"?

Plus généralement, dans les écrits en éducation, il n'est pas rare de retrouver plusieurs termes pour désigner cette réalité des enseignants. Legendre (2005, p. 98) propose d'ailleurs un réseau conceptuel dans lequel se regroupe une dizaine de termes qui sont couramment employés dans les écrits en éducation pour les désigner.

Goupil et Lusignan (1993) rapportent la confusion qui règne autour des termes génériques employés pour désigner ces diverses méthodes, étant donné le manque de cohérence entre les différentes classifications disponibles dans les écrits en éducation. Donnons en exemple celles de Chamberland, Lavoie et Marquis (1995), de de Perreti (1987), de Goupil et Lusignan (1993), de Joyce, Weil et Calhoun (2009), de Paradis (2006), de Raby et Viola (2007) et de Raynal et Rieunier (2005). En effet, certaines méthodes se retrouvent dans plusieurs classifications, mais n'ont pas le même générique. Comme le soulignent Goupil et Lusignan (1993, p. 170),

[il] n'est pas toujours simple de déterminer s'il s'agit d'un modèle ou d'une méthode d'enseignement. Par exemple, certains auteurs classeront le jeu de rôles et les groupes d'apprentissage coopératif dans les modèles (Joyce et al., 1992), tandis que d'autres les [considéreront] comme des méthodes d'enseignement (Leclerc, 1977).

Plus récemment, lors d'une consultation auprès d'enseignants du primaire et du secondaire au sujet du renouveau pédagogique dans le but de formuler un avis qui recommande le renouvellement de la pratique enseignante (MELS, 2007), le comité-conseil responsable de celle-ci a constaté chez les enseignants une incompréhension du concept d'*approche* étant donné l'emploi de plusieurs expressions pour désigner ce concept dans les milieux scolaires. Le document relève, à titre d'exemples, des expressions telles que *formules pédagogiques*, *stratégies d'enseignement* ou *moyens d'enseignement*. Selon les auteurs de la consultation, ce flou, en plus d'entretenir une confusion chez les enseignants, les amène à manifester une indifférence par rapport aux diverses formations professionnelles et aux résultats issus des recherches en éducation.

À la suite de cette revue de la documentation, force est de constater que les concepts qui font référence aux méthodes dans les écrits en éducation sont nombreux en plus d'être ambigus. Nous avons donc cherché à pousser plus loin l'analyse de la situation en allant sonder les praticiens sur leur compréhension de ces concepts en éducation, mais aussi sur l'importance qu'ils accordent à cette compréhension. La section suivante fait état des résultats de l'étude réalisée.

1.3 Étude sur la compréhension qu'ont des praticiens à propos des concepts entourant les méthodes

Comme nous l'avons indiqué précédemment, la consultation auprès d'enseignants du primaire et du secondaire au regard du renouveau pédagogique en vue de formuler un avis concernant le renouvellement de la pratique enseignante (MELS, 2007) soulève l'incompréhension des enseignants consultés par rapport aux concepts employés en éducation pour qualifier les méthodes. En fait, le rapport précise que :

la compréhension de la notion d'*approche pédagogique* peut s'avérer problématique étant donné que plusieurs expressions sont utilisées pour parler de la même réalité : *formules pédagogiques, stratégies d'enseignement ou moyens d'enseignement*, ce qui provoque une certaine confusion chez le personnel enseignant et entraîne parfois un désintéressement à l'égard de l'innovation pédagogique (p.10).

Jusqu'à présent, mise à part cette consultation, aucune étude ne fait état de ce qu'entendent les praticiens en éducation à propos des termes *approche, démarche, formule, méthode, modèle, procédé, pratique, procédure, stratégie, technique*. De même, aucun résultat de recherche ne souligne l'importance que les praticiens accordent à la compréhension de ces concepts pour leur développement professionnel. Nous avons donc envoyé une invitation destinée à des praticiens du monde de l'éducation (enseignants et conseillers pédagogiques), ainsi qu'à des praticiens en formation (étudiants en formation initiale ou continue), afin qu'ils puissent répondre à un questionnaire disponible en ligne. Ce questionnaire avait donc comme objectif de dresser un portrait de la compréhension de praticiens en éducation à propos des termes mentionnés précédemment. Nous désirions également savoir s'il importe pour ceux-ci que ces concepts soient précisés davantage qu'actuellement. Notre but premier était donc de bien approfondir notre connaissance de leurs perceptions, de leurs avis et de leurs suggestions. Nous ne formulons donc aucune hypothèse a priori et nous ne cherchions pas à généraliser nos résultats.

Étant donné les objectifs de l'étude et des moyens dont nous disposions dans le cadre de cette thèse, nous avons opté pour un échantillon non probabiliste, c'est-à-dire qui ne repose pas sur le hasard. Plus précisément, selon Jones (2000), il s'agit d'un échantillon autosélectionné, « c'est-à-dire que les personnes sollicitées décident elles-mêmes de faire partie de l'échantillon ». Comme les répondants étaient volontaires, nous nous sommes assurée, comme le suggèrent Mayer, Ouellet, Saint-Jacques, Turcotte et ses collaborateurs (2000), de varier les caractéristiques des personnes interrogées afin de pouvoir nous rapprocher le plus possible de la population qui constitue la base de l'échantillon, soit les praticiens en éducation. Ainsi, par praticiens, nous entendons de façon globale ceux qui oeuvrent de près ou en périphérie des milieux scolaires, en opposition aux chercheurs qui oeuvrent pour la pratique parce qu'elle est leur objet de recherche. Plus spécifiquement, nous considérons comme praticiens : les enseignants, qui sont en constant développement professionnel, donc appelés à conceptualiser pour cheminer; les conseillers pédagogiques, qui sont pour leur part des praticiens sensibles à la recherche et qui accompagnent les enseignants dans leurs actions; et les étudiants en formation initiale ou continue, qui sont soit des praticiens en devenir ou en exercice en contact avec la recherche. Comme l'échantillonnage était qualitatif (Mayer *et al.*, 2000) et qu'il avait donc pour but de produire le plus de données possible jusqu'à saturation des catégories (Deslauriers, 1991), nous n'avons fixé aucun nombre de cas préalablement. Nous présentons, dans cette section du deuxième volet de notre problématique, un bref aperçu de l'étude et de ses résultats.

1.3.1 Caractéristiques du questionnaire

Pour atteindre les objectifs énoncés précédemment, nous avons proposé un questionnaire qui contenait deux sections : une première, qui nous a permis de broser

un portrait global des répondants et une seconde, qui concernait les perceptions des praticiens quant à la nature des méthodes en éducation et de leur importance. Cette deuxième section proposait six questions, ouvertes ou fermées. Les données quantitatives qui en découlent révèlent les tendances lourdes des répondants. Les données qualitatives permettent de mieux cerner et de nuancer la compréhension des répondants à propos des concepts en cause et de leur importance.

1.3.2 Caractéristiques des participants

Sur l'ensemble des répondants (n=243), l'échantillon comprend une majorité d'enseignants (55 %). Les étudiants en formation initiale à l'enseignement (9 %), ceux des études avancées (23 %) et les conseillers pédagogiques (13 %) constituent un peu moins de la moitié de l'échantillon. Chez les personnes interrogées qui affirment enseigner actuellement, l'ordre d'enseignement le plus représenté est celui du primaire (58 %), suivi de l'ordre secondaire (28 %). Les enseignants des ordres collégial et universitaire constituent 13 % de ceux qui ont répondu à cette question. La discipline la plus représentée chez les enseignants qui ont répondu au questionnaire est celle du français (tous ordres d'enseignement ou statuts confondus). Du côté des personnes interrogées qui affirment étudier actuellement aux cycles supérieurs, 52 % poursuivent des études doctorales, alors que 45 % sont à la maîtrise. Concernant les régions desquelles proviennent les répondants, celles de Montréal (27 %) et de la Montérégie (22 %) sont les plus représentées.

1.3.3 Déroulement de l'étude par questionnaire

Comme la méthode d'échantillonnage non probabiliste est celle que nous avons privilégiée pour cette étude, le choix d'Internet comme moyen de transmission s'est imposé pour la facilité avec laquelle il est possible d'avoir accès à de multiples répondants en un seul clic. Pour joindre les praticiens et les étudiants en éducation, nous avons proposé le devis d'étude à diverses associations professionnelles

d'enseignants et étudiantes, et à des professeurs d'une faculté d'éducation du Québec. Une invitation de réponse à l'étude fut transmise par courriel à l'automne 2010 à l'ensemble des membres consignés sur les listes de distribution des organismes qui ont accepté de participer. Au total, 243 personnes ont répondu à l'appel d'étude en ligne effectuée via Sémato Sondage, plateforme Web qui facilite entre autres l'analyse sémantique des questions ouvertes et le traitement statistique des questions fermées (statistiques descriptives).

1.3.4 Interprétation des résultats de l'étude par questionnaire

L'étude réalisée dans plusieurs réseaux de l'éducation à l'automne 2010 poursuivait deux visées principales : celle de brosser un portrait de la compréhension des praticiens à propos des termes précités, et celle de révéler l'importance accordée à une meilleure compréhension de ces termes dans notre discipline. La section suivante présente une analyse et une interprétation des résultats obtenus en lien avec la compréhension des praticiens à propos des termes relatifs aux *méthodes* en éducation, et l'importance à accorder à une meilleure compréhension de ces termes en éducation.

1.3.4.1 La compréhension des praticiens à propos des termes relatifs aux *méthodes*

Avec les trois premières questions de l'étude (voir figure 1.1 à la page suivante), nous cherchions à saisir la compréhension de ces praticiens à propos des termes évoqués précédemment, c'est-à-dire *approche, démarche, formule, méthode, modèle, procédé, procédure, stratégie, technique*, compréhension ayant été mise en doute lors de la consultation du MELS en 2007.

**Figure 1.1 Questions portant sur la compréhension des praticiens
à propos des termes relatifs aux *méthodes***

5. POUR CHAQUE EXPRESSION CI-DESSOUS, VEUILLEZ INDIQUER S'IL S'AGIT SELON VOUS D'UNE APPROCHE, D'UNE DÉMARCHE, D'UNE FORMULE, D'UNE MÉTHODE, D'UN MODÈLE, D'UN PROCÉDÉ, D'UNE PROCÉDURE, D'UNE STRATÉGIE OU D'UNE TECHNIQUE. COCHEZ DANS LA OU LES CASES APPROPRIÉE(S) : IL SE PEUT QUE VOUS CHOISSIEZ PLUS D'UN CHOIX, OU AUCUN CHOIX. AVEZ-VOUS UN COMMENTAIRE?

6. PARMI CES CONCEPTS, Y EN A-T-IL QUI, POUR VOUS, SIGNIFIENT LA MÊME CHOSE? LESQUELS? VEUILLEZ L'INDIQUER DANS LE TABLEAU SUIVANT. AVEZ-VOUS UN COMMENTAIRE?

7. DANS QUELLE MESURE, SUR UNE ÉCHELLE DE 1 À 4, LES COUPLES DE CONCEPTS QUI SUIVENT SONT-ILS SIMILAIRES AU NIVEAU DU SENS? (1 = FAIBLEMENT SIMILAIRES, 4 = FORTEMENT SIMILAIRES)

Avec la question 5, nous cherchions à confirmer les propos de Goupil et Lusignan (1993) au sujet de la confusion, chez les praticiens, concernant le sens de ces concepts pour qualifier les méthodes. D'emblée, l'analyse descriptive des résultats quantitatifs (voir tableau 1.1 à la page suivante) révèle que pour plus de 60 % des répondants, bon nombre des méthodes listées dans la question 5 pouvaient se voir assigner plus d'un générique. Cela nous conduit à penser que l'attribution d'un seul concept générique pour chaque méthode se révèle un exercice difficile. Lorsque nous analysons les résultats de cette question, il apparaît qu'il n'y a pas qu'un seul terme qui puisse chapeauter l'ensemble de choix proposés, sauf dans deux cas, *apprentissage coopératif* et *pédagogie de projet*, où le terme *approche* fut choisi par plus de 60 % des répondants. Par contre, nous observons que le terme *approche* est

Tableau 1.1 Concepts génériques les plus fréquemment attribués aux méthodes proposées à la question 5

	approche	démarche	formule	méthode	modèle	procède	procédure	stratégie	technique	pas de réponse
Apprentissage coopératif	1 ^{er} rang 64 %			3 ^e rang 19,7 %	2 ^e rang 20,1 %					
Débat			1 ^{er} rang 28 %			3 ^e rang 23 %			2 ^e rang 24 %	
Démonstration				2 ^e rang 25 %				1 ^{er} rang 27 %	3 ^e rang 24,6 %	
Discussion			2 ^e rang 22 %			3 ^e rang 20 %		1 ^{er} rang 23 %	2 ^e rang 22 %	
Enseignement explicite	1 ^{er} rang 38 %	3 ^e rang 21 %		2 ^e rang 37 %				3 ^e rang 21 %		
Enseignement magistral	2 ^e rang 41 %			1 ^{er} rang 43 %	3 ^e rang 14 %					
Enseignement modulaire	1 ^{er} rang 38 %	3 ^e rang 17 %		2 ^e rang 35 %						

	approche	démarche	formule	méthode	modèle	procédé	procédure	stratégie	technique	pas de réponse
Enseignement programmé	1 ^{er} rang 33 %			2 ^e rang 28 %						3 ^e rang 18 %
Exposé en classe			3 ^e rang 20,5 %	1 ^{er} rang 25 %		2 ^e rang 20,9 %				
Jeu de rôle				3 ^e rang 21 %				2 ^e rang 26 %	1 ^{er} rang 32 %	
Modelage				2 ^e rang 24 %	3 ^e rang 18 %			1 ^{er} rang 30 %	2 ^e rang 24 %	
Pédagogie de projet	1 ^{er} rang 73 %	3 ^e rang 15 %		3 ^e rang 15 %	2 ^e rang 18 %					
Remue-méninges						3 ^e rang 17 %		2 ^e rang 37 %	1 ^{er} rang 38 %	
Séminaire		3 ^e rang 14,4 %	1 ^{er} rang 31 %	2 ^e rang 14,8 %						
Travail en équipe			1 ^{er} rang 26 %	2 ^e rang 23 %				3 ^e rang 20,5 %		

privilegié plus que d'autres pour préciser la nature de ces méthodes. Globalement, l'attribution d'un générique à une méthode particulière ne va donc pas de soi pour les répondants. Ces résultats indiquent d'une part la possibilité de l'existence d'une parenté sémantique entre les génériques proposés. Par cela, nous entendons qu'entre les génériques de cette liste existe certainement un quelconque lien sémantique, même s'ils possèdent leurs propres spécificités. Cela peut révéler aussi une difficulté à différencier ces termes les uns des autres.

L'analyse de contenu des résultats qualitatifs provenant de l'ensemble des commentaires (n=120) confirme la grande difficulté de l'exercice demandé à la question 5, qui consistait en l'attribution d'un générique à différentes expressions propres à ce que nous qualifions actuellement de *méthode*. En effet, pour près des deux tiers des commentaires, la difficulté réside dans l'ignorance ou l'incompréhension des termes génériques suggérés. Certains font part de la synonymie des concepts, ou de la difficulté à cerner les distinctions entre eux. La confusion autour du sens des termes proposés est aussi évoquée par quelques-uns. Une prise de conscience explicite est parfois manifestée par certains d'entre eux sur une forme de spécificité sémantique pour chacun des termes, tout en tenant pour acquis une parenté sémantique qui les unit. On passe alors de la réflexion à l'état de fait lorsque des répondants affirment tout simplement leur incompréhension ou leur ignorance des termes proposés. Un constat sur l'emploi obscur de ces termes dans la pratique est aussi posé. Plusieurs ont manifesté le besoin d'obtenir des explications ou des définitions pour préciser la nature de ces termes, mais également leur pertinence dans leur pratique quotidienne.

Dans l'ensemble, il semble évident pour les répondants que les termes proposés comme génériques posent problème étant donné leur proximité sémantique, mais aussi étant donné l'absence de conceptualisations qui permettent de les distinguer les uns des autres. Pour un très grand nombre de répondants, une meilleure compréhension de ces concepts serait souhaitable.

La question 6 interpellait les répondants afin de savoir si, comme pour le comité-conseil du MELS (2007), les concepts employés pour qualifier les méthodes étaient considérés par eux comme des synonymes, donc s'ils possédaient un sens semblable ou très rapproché lorsqu'on les emploie en éducation. Les résultats quantitatifs sont éloquentes à ce propos. En effet, pour l'ensemble des concepts proposés, c'est-à-dire *approche, démarche, formule, méthode, modèle, procédé, procédure, stratégie et technique*, la réponse la plus fréquemment donnée par les répondants est la non-réponse, c'est-à-dire que les répondants ont préféré en plus grand nombre ne pas fournir de réponses lorsque nous leur demandions de proposer, pour un concept donné, un synonyme. Selon nous, à l'instar de Mucchielli (1993), ces abstentions revêtent un sens. En effet, le fait de n'avoir pas attribué un synonyme aux différents concepts proposés peut conduire à plusieurs interprétations. D'abord, il est possible que les répondants, ignorant le sens de chacun de ces concepts, aient décidé de ne fournir aucune réponse. Ensuite, il se peut que les répondants, hésitant entre plusieurs réponses, aient décidé de n'en fournir aucune afin de ne pas s'engager dans une réponse ferme. Une dernière interprétation révélerait plutôt une inquiétude quant à la bonne réponse à donner, ce qui aurait poussé les répondants à s'abstenir plutôt que de choisir un des concepts proposés. L'analyse qualitative des commentaires (n=60) va dans le sens de ces interprétations, à savoir qu'il semble exister une parenté sémantique entre les concepts proposés, mais aussi une distinction semble établie

entre chacun d'eux. Toutefois, la difficulté de pouvoir conceptualiser cette distinction est à nouveau évoquée.

Ainsi, l'interprétation des résultats quantitatifs et qualitatifs de cette question nous porte à considérer que la difficulté des répondants de l'étude d'attribuer un synonyme à chaque concept proposé, s'explique par une incompréhension de ces concepts ou par l'apparente synonymie entre les termes. Cette question souligne une fois de plus la fragile compréhension qu'entretiennent les praticiens quant à ces concepts.

La dernière question de ce volet de l'étude, qui vise à cerner la compréhension que possèdent les praticiens des concepts tels qu'*approche, démarche, formule, méthode, modèle, procédé, procédure, stratégie* et *technique*, tente de saisir la possible parenté sémantique entre eux. On observe fréquemment une telle association dans les écrits en éducation qui en font très souvent un emploi presque synonymique (MELS, 2007), sans compter le fait cette parenté est déjà évoquée dans plusieurs commentaires recueillis pour les deux questions précédentes. Ainsi, nous avons demandé aux répondants d'indiquer, sur une échelle de Likert allant de *faiblement* similaires à *fortement* similaires, si les couples de concepts proposés (36 au total) demeurent de sens équivalents. La figure 1.2 représente les différents liens unissant les concepts que nous présentions dans le questionnaire. Nous avons identifié dans la figure 1.2 les trois liens les plus forts et les trois les plus faibles. Dans l'ensemble, nous pouvons d'abord constater que 81 % des liens présentent une moyenne qui nous informe d'une relation sémantique faible entre les couples de concepts. Ensuite, la somme des moyennes pour chaque concept, calculée à partir des moyennes de chaque parenté sémantique suggérée à la question 7, permet de constater que le concept *méthode* semble être celui qui a le plus de parenté sémantique avec les autres.

incompréhension de chacun des concepts, ce qui rend difficile la possibilité d'établir des liens sémantiques entre eux.

1.3.4.2 Concernant l'importance à accorder à une meilleure compréhension de ces concepts dans notre discipline

Avec les dernières questions de cette section, nous avons cherché à clarifier l'importance de disposer d'une meilleure compréhension de ces termes dans notre discipline. En effet, selon Guay (2004), l'établissement d'un vocabulaire propre à l'éducation s'avère une condition essentielle pour la légitimation de cette discipline. Nous souhaitons donc entendre la voix des praticiens à ce propos. Nous avons posé quatre questions, deux fermées et deux ouvertes, afin d'en savoir davantage (voir figure 1.3). Dans un premier temps, nous proposons l'interprétation des résultats quantitatifs et, en second lieu, une analyse des questions ouvertes.

Figure 1.3 Questions portant sur l'importance qu'accordent les praticiens à la compréhension des termes relatifs aux *méthodes*

DANS UN AVIS QUI RECOMMANDE LE RENOUVÈLEMENT DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE (MELS, 2007), LE COMITÉ-CONSEIL ÉVOQUE CERTAINES CONVICTIONS DU PERSONNEL ENSEIGNANT CONCERNANT L'ACTE D'ENSEIGNER, DONT CELLE-CI :

"LE COMITÉ-CONSEIL CONSTATE ÉGALEMENT QUE LA COMPRÉHENSION DE LA NOTION D'APPROCHE PÉDAGOGIQUE PEUT S'AVÉRER PROBLÉMATIQUE ÉTANT DONNÉ QUE PLUSIEURS EXPRESSIONS SONT UTILISÉES POUR PARLER DE LA MÊME RÉALITÉ : FORMULES PÉDAGOGIQUES, STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT OU MOYENS D'ENSEIGNEMENT, CE QUI PROVOQUE UNE CERTAINE CONFUSION CHEZ LE PERSONNEL ENSEIGNANT ET ENTRAÎNE PARFOIS UN DÉSINTÉRESSEMENT À L'ÉGARD DE L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE." (MELS, 2007, p.10)

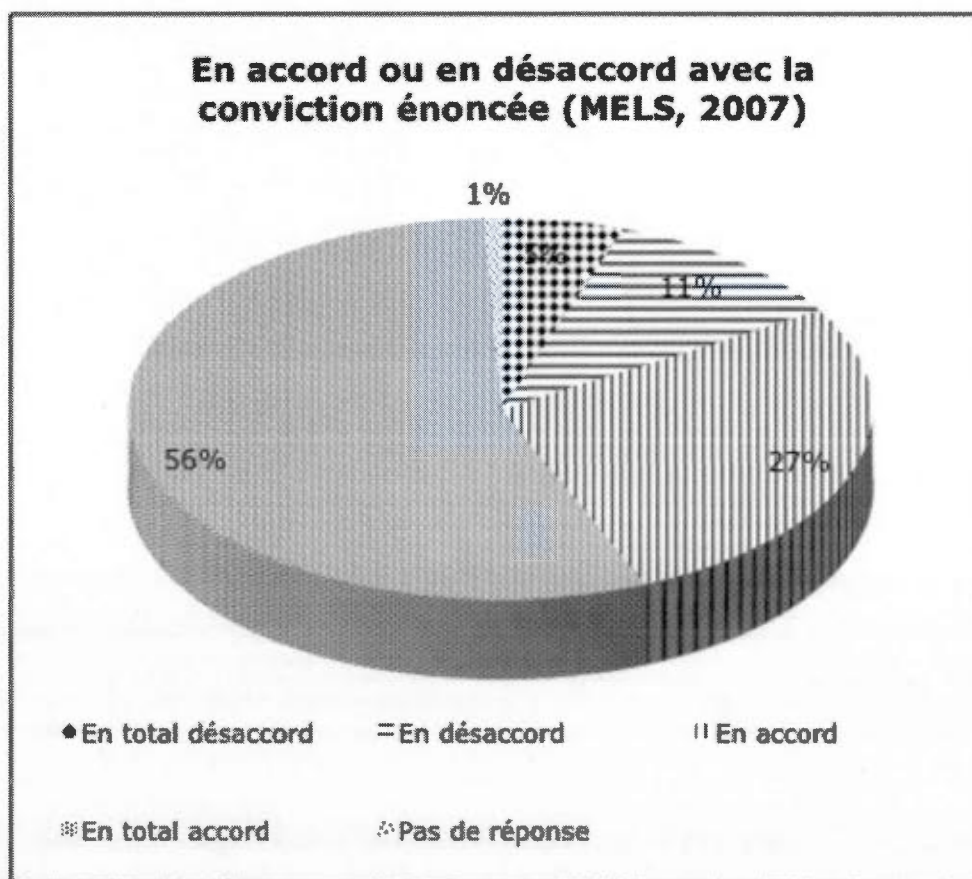
8- VEUILLEZ INDIQUER SI VOUS ÊTES EN ACCORD OU NON AVEC CETTE CONVICTION.

9- Y AURAIT-IL LIEU DE S'EN PRÉOCCUPER? EXPLIQUEZ POURQUOI.

10- QUE FAUDRAIT-IL FAIRE À VOTRE AVIS?

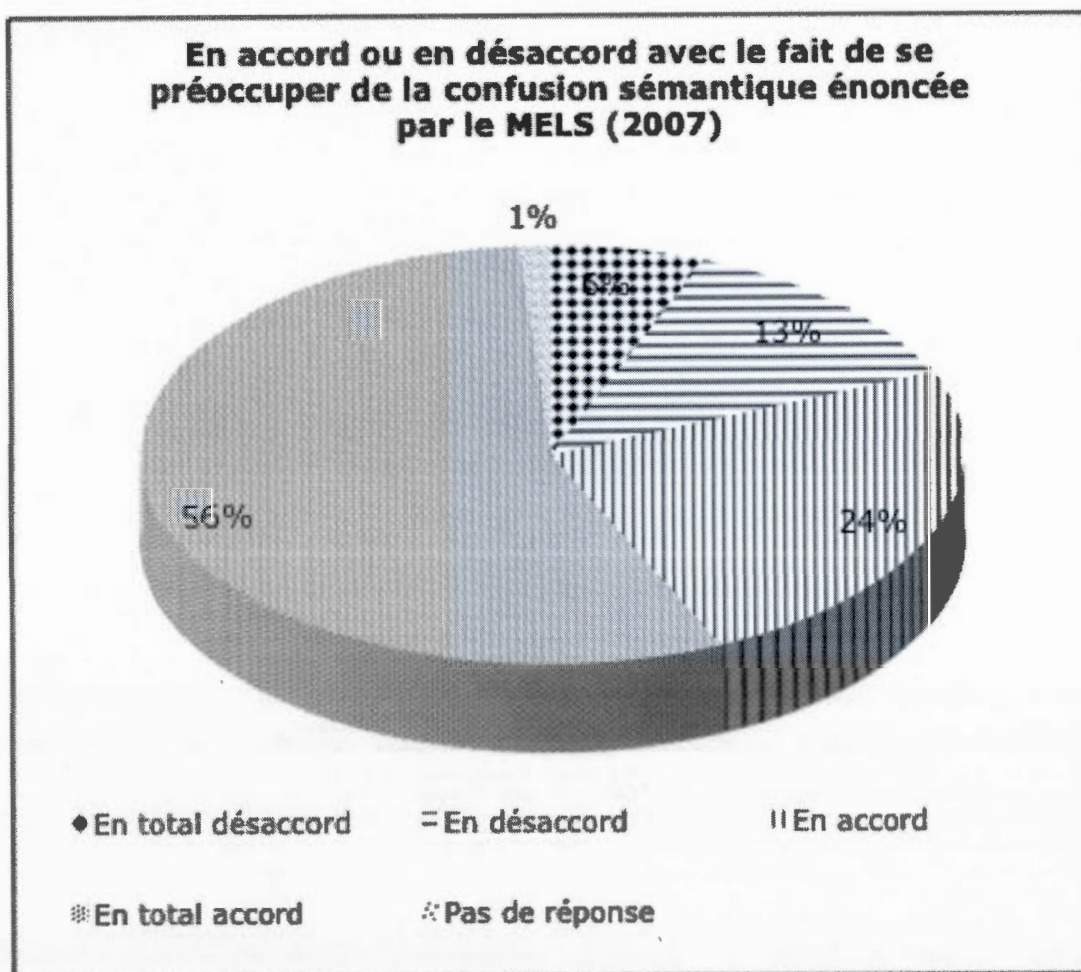
Comme en témoignent les résultats illustrés dans la figure 1.4, en très grande majorité, les répondants se disent soit en total accord (56 %) ou simplement en accord (27 %) avec l'énoncé du comité-conseil qui dénonce principalement la compréhension problématique qu'entretient le personnel enseignant à l'égard de ce qu'il appelle *approche pédagogique*, que nous avons désigné de façon générique jusqu'à maintenant sous le terme de *méthode*. Seulement 16 % des répondants affirment être en désaccord ou en total désaccord avec cette croyance.

Figure 1.4 Résultats de la question 8, à savoir si les répondants sont d'accord ou non avec l'énoncé du MELS (2007) dénonçant l'incompréhension des praticiens envers les concepts entourant les *méthodes*



Nous les avons ensuite questionnés sur la pertinence de se préoccuper de cette « compréhension problématique » liée à la confusion sémantique de ces concepts, à savoir s'ils étaient en accord ou non avec ce souci. Toujours dans une forte proportion, les répondants affirment qu'il s'agit bien là d'une préoccupation réelle en indiquant leur accord à cette question : 56 % en total accord et 24 % en accord, alors que seulement 19 % des répondants n'y voient aucune nécessité (voir figure 1.5).

Figure 1.5 Résultats de la question 9 à savoir si les répondants considèrent la pertinence de se préoccuper de cette confusion sémantique



De tels résultats nous permettent d'affirmer que, pour l'échantillon de l'étude, cette confusion sémantique existe réellement en éducation, qu'elle rend incompréhensibles des concepts tels qu'*approche*, *démarche*, *formule*, *méthode*, *modèle*, *procédé*, *procédure*, *stratégie* et *technique*, pour les praticiens, donc qu'il serait pertinent de clarifier les termes.

Avec l'analyse des résultats qualitatifs (n=204 pour la question 9 et n=202 pour la question 10), nous avons tenu à comprendre d'abord les raisons qui motivaient les répondants à s'intéresser ou non à une éventuelle clarification de ces concepts pour la pratique enseignante. Ceux-ci relèvent l'importance d'une clarification conceptuelle de ces concepts, mais plus globalement de l'ensemble du vocabulaire en éducation. En effet, près de 51 % des énoncés relèvent le besoin de mieux comprendre ce dont on parle lorsqu'il est question d'éducation.

Plusieurs raisons sont évoquées par les répondants pour justifier ce besoin de clarifier ces concepts. D'abord, pour plusieurs, l'établissement et la clarification de ces concepts soutiendraient la légitimation de l'éducation comme discipline scientifique (n=99). Par ricochet, certains soulèvent que cela permettrait une reconnaissance professionnelle des praticiens en éducation. Ensuite, une clarification des concepts entraîne assurément une meilleure communication entre les divers acteurs de l'éducation, que ce soit les enseignants, les conseillers pédagogiques, les chercheurs ou les formateurs d'enseignants (n=7). De plus, une connaissance plus fine de ces concepts conduirait, selon les répondants, à une meilleure compréhension de l'acte d'enseigner, donc à l'adoption de meilleures méthodes. En outre, l'accès à des

concepts clairs permettrait une simplification des connaissances, mais surtout une organisation systémique de celles-ci (n=3). Enfin, certains ont insisté sur l'éclatement des connaissances en éducation, dispersion qui contribue selon eux à des méthodes floues, à des résultats de recherche discutables, aux formations initiale et continue dont on doute de la pertinence, à une incompréhension des assises théoriques qui entretient la scission entre la théorie et la pratique, à un manque de confiance et de valorisation des praticiens, au découragement et au désengagement de plusieurs d'entre eux (n=21).

Le reste des commentaires concerne d'autres thématiques. Certains ont réitéré leur incompréhension de ces concepts, incompréhension qui transcende l'ensemble des résultats de l'étude. D'autres se sont plutôt interrogés sur le désintérêt des enseignants dont il est question dans la citation du MELS (2007) à la question 8, désintérêt qui serait entraîné par la confusion des termes, ce que nous avons évoqué à plusieurs reprises dans l'analyse de l'étude. Selon l'analyse de ces réponses, le flou conceptuel ne constitue pas la raison principale qui explique l'indifférence des enseignants à l'égard de l'innovation pédagogique. La clarification de ces concepts, pour ces mêmes répondants, n'entraînerait pas forcément un changement dans les pratiques des enseignants. Même si ces informations n'établissent aucun lien direct avec les objectifs de notre étude, nous trouvons intéressant de les soulever, car ils témoignent des perceptions de praticiens interrogés dans le cadre de cette étude (n=22).

En dernier lieu, pour la très grande majorité de l'échantillon, une clarification conceptuelle s'impose (130 commentaires le mentionnent sur 202 au total, donc 64 % de ceux-ci). Sont relevées très souvent les idées suivantes : la simplification du vocabulaire pour référer à ces concepts, la disponibilité d'un vocabulaire commun

accessible à tous en lien avec ces concepts ou l'attribution d'exemples concrets pour accompagner les définitions des concepts. La production et la diffusion à tous les acteurs de l'éducation d'un lexique sont souvent évoquées. Pour près de 29 % des commentaires recueillis, l'idée d'une formation sur la question est proposée. À ce titre, on insiste beaucoup sur la formation initiale des enseignants, mais aussi sur leur formation continue, ainsi que sur la formation de leurs formateurs (conseillers pédagogiques ou professeurs d'université).

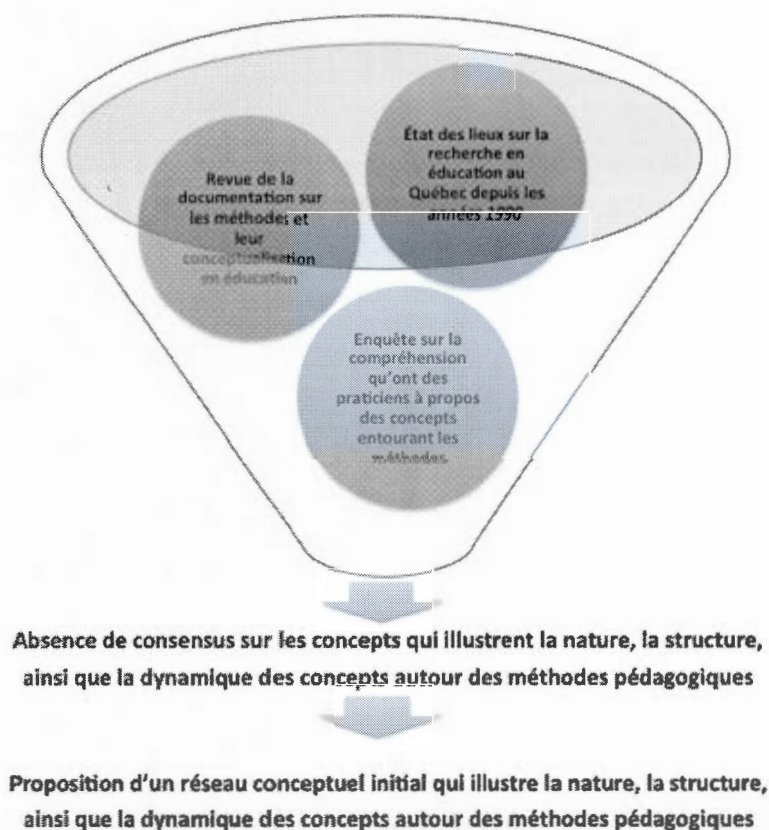
En somme, les résultats de l'étude nous conduisent à affirmer que la compréhension des praticiens que nous avons interrogés à propos des concepts auxquels ils recourent pour désigner leurs méthodes pose problème. Effectivement, pour plusieurs, il est difficile de distinguer le sens que revêt chaque concept ou de confirmer les liens sémantiques qui unissent les concepts entre eux. De plus, cette confusion sémantique préoccupe ces praticiens qui considèrent que celle-ci contribue à la désorganisation actuelle de la discipline. La proposition d'une clarification conceptuelle s'impose donc pour résoudre ce problème et contribuer en partie à la constitution d'un réseau de connaissances structurées et interreliées pour tous les acteurs qui oeuvrent en éducation.

1.4 Problème de la conceptualisation actuelle au regard des concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie

La revue de la documentation sur les méthodes et leur conceptualisation en éducation, ainsi que les résultats de l'enquête que nous avons menée, nous amènent à considérer qu'il n'existe guère de consensus sur les concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie. Cette absence ne permet pas aux enseignants d'avoir accès à un référentiel cohérent en ce qui a trait à ces activités, ce qui peut renforcer chez ceux-ci l'idée que l'enseignement est un « métier sans savoirs » (Gauthier, 1997). Il nous apparaît donc pertinent de proposer une clarification conceptuelle menant à la 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. Distingués et hiérarchisés, ces termes serviront à atteindre un consensus au sein même des chercheurs et des praticiens en éducation. La figure 1.6 illustre de façon globale les composantes de la problématique, lesquelles conduisent au problème de recherche et à la définition de l'objectif général de cette thèse énoncé précédemment.

Figure 1.6 Vision globale de la recherche



D'un point de vue opératoire, la présente recherche vise les objectifs spécifiques suivants :

1. analyser, à partir d'un corpus d'écrits en éducation et issus d'autres disciplines, le sens attribué aux concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie;
2. à la lumière de cette analyse, proposer des définitions pour chaque concept présent dans le corpus constitué;
3. concevoir le réseau conceptuel, c'est-à-dire confirmer et préciser la nature des relations entre les termes étudiés;
4. valider le réseau conceptuel initial auprès de chercheurs en éducation.

Comme nous l'avons expliqué précédemment, la confusion et l'incohérence des cadres conceptuels au sein même de la discipline pour nommer ces méthodes pédagogiques ne sont pas une nouveauté. À l'évidence, les cadres existants n'ont pas suffi pour constituer un corps de savoirs organisé et cohérent pour l'ensemble des intervenants en éducation, autant chercheurs que praticiens. À l'instar de plusieurs, nous sommes convaincus de l'importance d'une structuration des connaissances pour légitimer l'éducation comme discipline. Comme l'indique de Castell (1992) à ce propos,

Ce qui distingue une discipline ou un corpus de connaissances d'un simple ramassis de faits et d'hypothèses, c'est qu'une discipline se définit par son caractère *systematique*. Une discipline possède à la fois une structure et un système. La recherche à l'intérieur d'un corps de connaissance ne peut être systématique que si cette connaissance est ordonnée grâce à un cadre de référence bien structuré qui présente clairement et correctement des relations internes entre certains aspects du champ et les autres aspects de celui-ci, ainsi que des relations entre toutes les parties du champ et sa totalité (de Castell, 1992, p. 118-119).

Nous sommes toutefois consciente que devant le désordre terminologique à propos des méthodes pédagogiques que nous avons constaté autant dans les écrits en éducation que chez les praticiens qui les emploient, nous nous sommes appliquée à mettre en évidence les cohérences qui existent au sein de ces données éparses en tâchant à la fois, quand cela a été possible, de corriger les incohérences et les imprécisions au sein de cet ensemble de concepts. Nous contribuons donc à la discipline en proposant une première phase de conceptualisation qui doit être mise à l'essai dans la pratique afin que son usage confirme sa pertinence et sa validité. Des recherches subséquentes devront être entreprises afin de bonifier la proposition actuelle et de l'ancrer dans un cadre conceptuel plus large qui permettra de consolider les assises théoriques en pédagogie.

Cette recherche s'avère pertinente dans la mesure où elle contribue à l'avancement des connaissances en éducation, plus particulièrement en pédagogie, par la constitution d'un réseau conceptuel initial explicite et compréhensif des concepts centraux nécessaires pour supporter l'action pédagogique. Tout comme le relève Legendre (2002, p. 97), la constitution d'un vocabulaire propre à l'éducation s'impose comme une condition pour un renouveau scolaire, ce qui se concrétise entre autres par l'établissement d'un « réseau de termes interreliés qui favorise la communication, la résolution de problèmes, la créativité, le sentiment d'appartenance, la participation et la concertation. »

La proposition de ce réseau conceptuel, en plus de produire des connaissances nouvelles en pédagogie, soutiendrait une formation des enseignants qui soit « [centrée sur] la formation théorique sur les concepts clés, [car] les étudiants [risquent] actuellement de se perdre dans une Tour de Babel conceptuelle », et qui fournirait aux

formés les « outils conceptuels [nécessaires] pour situer [leur] expérience dans une famille de situations » (Lessard, Altet, Paquay et Perrenoud, 2004, p. 27). Ainsi, ce réseau conceptuel offrirait des balises conceptuelles pour planifier l'action pédagogique, soit en élaborant soit en sélectionnant des méthodes permettant à un maximum d'élèves d'apprendre.

RÉFÉRENCES

- Anadón, M. (2011). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 11-34). Montréal : ERPI.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. Dans *Les pratiques enseignantes : contributions plurielles. Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 5 (p. 35-52). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Brophy, J. et Alleman, J. (1991). Activities as Instructional Tools : A Framework for analysis and evaluation. *Educational Researcher*, 20(4), 9-23.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Chouinard, R. (2007). *Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des méthodes de leurs enseignants* (Rapport de recherche FQRSC No. Projet #103511). Montréal: Université de Montréal.
- Cochran-Smith, M. et Lytle, S. L. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2-11.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (1991). *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins en éducation : la profession enseignante vers le renouvellement du contrat social*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.

- de Castell, S. (1992). Métaphores et modèles : l'enseignant comme stratège. Dans P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (Dir.), *Devenir enseignant : À la conquête de l'identité professionnelle* (Tome 1, p. 117-146). Montréal : Éditions Logiques.
- de Peretti, A. (1987). *Pour une école plurielle*. Paris : Larousse.
- Deslauriers, J. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Develay, M. (1998). Boire et déboires des méthodes en pédagogie ou Comment penser l'impossible et nécessaire méthode ? Dans M. Soëtard et C. Jamet (Dir.), *Le pédagogue et la modernité. À l'occasion du 250^e anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) : Actes du Colloque d'Angers, 9-11 Juillet 1996*. (pp. 121-135). Berne : P. Lang.
- Durand, M.-J. (1996). *État de la question du curriculum conduisant à la conception d'un réseau notionnel du domaine*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C. (2005). *Les écoles efficaces favorisant la réussite scolaire des élèves à risque : une revue de littérature*. Québec : Fonds Québécois de Recherche sur la Société et la Culture (FQRSC).
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (Dir.) (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins : conditions et promesses de l'approche de formation par compétences*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Goupil, G. et Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville : Gaetan Morin.
- Guay, M.-H. (2004). *Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Joyce, B., Weil, M. et Calhoun, E. (2009). *Models of teaching* (8^e éd.). Boston : Allyn and Bacon.

- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (Dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Montréal : ERPI.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Anderson, O. A., et Chalghoumi, H. (2005). La recherche sur les pratiques enseignantes effectives au préscolaire et au primaire : regard critique sur leurs contributions à l'élaboration d'un référentiel professionnel. Dans *Des savoirs au coeur de la profession enseignante: contextes de construction et modalités de partage* (pp. 265-285). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Legendre, R. (2001). *Une éducation... à éduquer! : plus de 20 ans écoulés... même constat!* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (2002). *Stop aux réformes scolaires. Pour dénouer la crise... maintenant !* Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Les nouveaux cahiers de la recherche*, 12(1), 9-29.
- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans toute sa complexité : une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. Dans A. Hasni, J. Lebeaume et Y. Lenoir (Dir.) *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (pp. 193-245). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, C., Altet, M., Paquay, L., et Perrenoud, P. (2004). *Entre sens commun et sciences humaines: quels savoirs pour enseigner? Perspectives en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C., Turcotte, D., et coll. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal : Gaetan Morin.
- Meirieu, P. (2005). Méthodes pédagogiques. Dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3^e éd.) (p. 630-635). Paris : Retz.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2007). *Pour le renouvellement de la pratique enseignante. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire*. Québec: Comité-conseil sur les programmes d'études.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2009). *Coup de pouce À la réussite! Des pistes d'action pour la persévérance et la réussite scolaires au secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Mukamurera, J. et Gingras, C. (2005). La formation initiale vue par des enseignants du secondaire issus des programmes de formation en cours au Québec depuis 1970. Dans C. Gervais et L. Portelance (Dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage* (p.85-103). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Paradis, P. (2006). *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage*. Montréal : Guérin.
- Raby, C. et Viola, S. (Dir.) (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : de la pratique à la théorie*. Anjou : Éditions CEC.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2005). Stratégie pédagogique. Dans *Pédagogie, dictionnaire des concepts-clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive* (5^e éd.) (p. 347-349). Paris : ESF éditeur.
- Raynal, F., et Rieunier, A. (2007). Méthode pédagogique. Dans *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive* (6^e éd., p. 420). Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Raynal, F., et Rieunier, A. (2009). Conceptualiser. Dans *Pédagogie, Dictionnaire Des Concepts Clés : apprentissage, Formation, Psychologie Cognitive* (7^e éd., p. 117-118). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Reynold, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62, 1-35.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions Logiques.

Vanhulle, S., et Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement*. Sherbrooke : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.

Vial, J. (1982). *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*. Paris : Les Éditions ESF.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce deuxième chapitre fait état des modèles théoriques sur lesquels nous appuyons le réseau conceptuel initial que nous élaborons dans le cadre de cette recherche. En effet, la nécessité d'un cadre théorique n'est plus à discuter, et ce, peu importe le type de recherche effectué (Gohier, 2011). Comme l'indique d'ailleurs Gohier (2011), ce cadre représente, pour la plupart des recherches théoriques en éducation, l'aboutissement du processus de recherche. Il est donc souvent très élaboré et constitue le noyau même de la thèse. Toutefois, par souci de crédibilité (Gohier, 1998), il est indéniable que celui-ci doit prendre appui sur des composantes de la réalité éducative exprimée à travers d'autres modèles en éducation. À l'instar de Legendre (1983) et de Gohier (1998, 2011), nous croyons que cette façon de procéder amènera entre autres une meilleure compréhension de la discipline, une meilleure intégration des connaissances qui résulteront du modèle et, éventuellement, la proposition d'autres modèles.

Comme notre objectif de recherche est de proposer une clarification conceptuelle menant à la 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, plus particulièrement celles qui sont mises en œuvre dans un milieu particulier afin qu'il y ait apprentissage, nous devons pouvoir nous référer à un ou à des modèles qui décrivent et qui permettent de comprendre la complexité de l'action

pédagogique. Conséquemment, un tel modèle devrait permettre de conceptualiser la complexité de l'acte pédagogique, donc de pouvoir la nommer.

D'abord, nous exposons les différents modèles qui représentent la situation pédagogique, ceux de Altet (1994, 2013), de Houssaye (1988, 2007) et de Legendre (1983, 2005) pour ensuite en proposer une analyse qui nous a permis de sélectionner le modèle qui sert d'assise conceptuelle au réseau conceptuel que nous proposons au chapitre 6, c'est-à-dire le modèle de la situation pédagogique de Legendre (1983, 2005). Nous présentons en dernier lieu le modèle de l'infrastructure pédagogique de Legendre (2001, 2005), afin de situer les ressources pédagogiques qui soutiennent le processus d'enseignement-apprentissage, dont les *méthodes* en pédagogie.

2.1 Présentation des modèles qui représentent la situation pédagogique

Comme l'objectif de notre thèse est d'apporter une clarification conceptuelle qui mène à la proposition d'un réseau conceptuel initial des termes qui organisent les concepts généralement désignés par le terme *méthode* en pédagogie, il fallait pouvoir se référer à des modèles qui permettent d'appréhender l'acte d'enseignement et d'apprentissage en situation dans sa complexité. En effet, comme ces *méthodes* sont d'abord conçues pour répondre à des besoins identifiés dans une situation pédagogique, pour ensuite être mises en œuvre dans cette même situation, le recours à un ou des modèles théoriques qui expriment de façon simplifiée la complexité de ladite situation pédagogique pour formuler des définitions et pour constituer un réseau conceptuel initial qui tiennent compte de cette réalité s'avère donc incontournable.

Dans les écrits en éducation, plus particulièrement ceux de la francophonie, certains modèles représentent ce qui est nommé de façon générale la *situation pédagogique*, qui constitue, selon Gaudreau (2011), Guay et Prud'homme (2011) et Legendre (2005), l'objet d'études de l'éducation. Ces derniers coexistent afin d'offrir aux éducateurs une représentation simplifiée et compréhensive de la réalité éducative. Parmi ceux-ci, citons ceux d'Altet (1994, 2013), de Houssaye (1988, 2007) et de Legendre (1983, 2005). Ces modèles, même s'ils expriment la même réalité, ont des spécificités qui leur sont propres. Une description de ces modèles suit dans les prochaines sections. La définition de la pédagogie qui se dégage de ces modèles est aussi précisée.

2.1.1 Le modèle de la communication et de la régulation pédagogique de Marguerite Altet (1994, 2013)

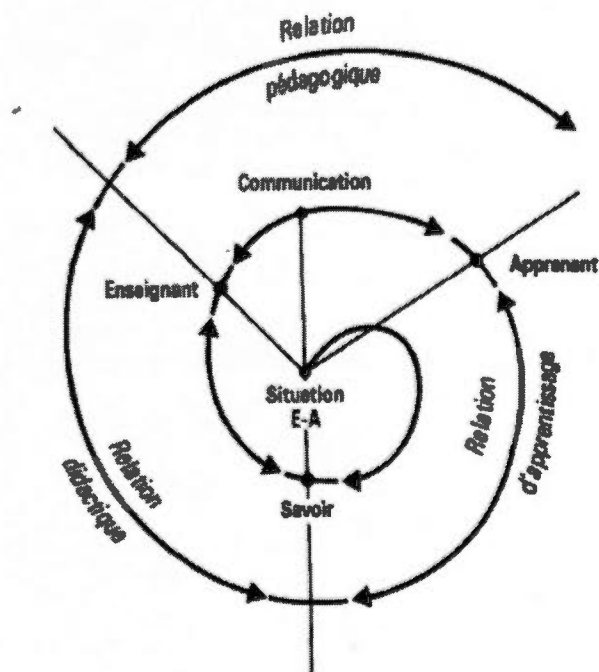
Marguerite Altet propose un modèle systémique de la situation pédagogique, modèle qui, selon l'auteure, cherche à « [compléter] le modèle du triangle pédagogique [de Houssaye] » (Altet, 2013, p. 9) en mettant de l'avant la démarche du pédagogue, mais aussi celle du didacticien. Ce modèle part de la prémisse qu'« [...] enseigner, c'est faire apprendre et, sans sa finalité d'apprentissage, l'enseignement n'existe pas : l'enseignement-apprentissage forme un couple indissociable [...] » (Altet, 1994, p. 3). Ainsi, c'est cette interaction entre l'enseignement et l'apprentissage, interaction qui prend naissance dans une situation pédagogique particulière, que met de l'avant le modèle d'Altet. Ce processus interactif est composé de quatre sous-systèmes : l'Enseignant et l'Apprenant, qui apparaissent sur l'axe horizontal, ainsi que la Communication et le Savoir, disposés sur l'axe vertical (Altet, 1994). La figure suivante illustre cette représentation du processus enseignement-apprentissage telle que la propose Altet.

Figure 2.1 **Modèle de la communication et de la régulation pédagogique de Marguerite Altet (1994, p. 8)**



Ces sous-systèmes interagissent ensemble selon certaines dynamiques que nous expliquons dans les paragraphes suivants. Altet (1994) propose un schéma spiralaire, illustré dans la figure 2.2, qui permet de décrire et de situer les interactions entre les composantes du modèle, en plus de rendre compte de l'itérativité du processus.

Figure 2.2 Schéma spiralaire du processus interactif enseignement-apprentissage de Marguerite Altet (1994, p. 11)



Une première dynamique se situe entre le *Savoir* et l'*Enseignant*, qu'Altet nomme la *relation didactique*. Elle concerne plus particulièrement « la structuration et la gestion du savoir » (Altet, 1994, p. 9) par l'Enseignant, organisation qui se déroule en amont de ce qui se passe dans la situation en temps réel.

Une autre dynamique s'installe entre l'*Enseignant* et l'*Apprenant*, dans laquelle est aussi impliquée la composante *Communication* du modèle, qui se pose en intermédiaire. Altet nomme cette dynamique la *relation pédagogique*, laquelle

implique l'Enseignant « pédagogue [...] qui facilite la transformation de l'information en savoir chez l'apprenant » (Altet, 2013, p. 5). Altet situe cette relation dans le temps réel de la situation pédagogique.

La troisième dynamique qui compose le modèle est celle qui unit l'*Apprenant* et le *Savoir*, qui est appelée la *relation d'apprentissage*. Selon Altet, c'est lors de cette interaction que l'Apprenant transforme le *Savoir* enseigné en connaissance, qui est comprise comme « la résultante d'une appropriation personnelle interne [d'un savoir] » (Altet, 1994, p. 5).

Chaque relation qui compose le processus proposé par Altet s'avère à la fois source et résultante d'une autre relation. Nous illustrons cette dynamique par un exemple. Pour être effective, la relation didactique doit s'établir en fonction d'une relation d'apprentissage, c'est-à-dire sur la façon dont un Apprenant s'approprie un *Savoir*, faute de quoi il sera impossible d'anticiper les contenus à enseigner pour qu'il y ait apprentissage. Cette même relation didactique, qui organise un *Savoir* en vue d'une éventuelle appropriation de celui-ci, permet d'initier une relation pédagogique, laquelle doit organiser l'action en temps réel en fonction du *Savoir* anticipé.

2.1.1.1 La définition de la pédagogie proposée par Altet

L'enseignant en contexte doit synchroniser « un double agenda », celui de la structuration et de la gestion de contenus, qui est didactique, et celui de la « gestion interactive des événements en classe », qui est pédagogique (1994, p. 6). La pédagogie et la didactique ont donc le même objet de recherche, le processus enseignement-

apprentissage, mais comme l'indique Altet, « [elles] l'abordent par des entrées et des angles d'attaque différents » (p. 6-7). Penser la didactique ou la pédagogie en contexte, selon la représentation proposée par Altet, c'est penser le processus d'enseignement-apprentissage comme des voies complémentaires qui se retrouvent en interaction.

Plus spécifiquement, la pédagogie propose donc une analyse du processus enseignement-apprentissage « en se plaçant du point de vue de l'enseignant, du pédagogue, de celui qui accompagne sur le chemin du savoir et de la situation créée, non du côté de l'apprenant ou du contenu » (1994, p. 12), analyse qui se déroule dans le « temps synchronique » de l'enseignement. L'analyse de ce qui concerne la relation didactique ou d'apprentissage se situe donc dans un *temps diachronique*, donc à un autre moment que la phase interactive de l'enseignement.

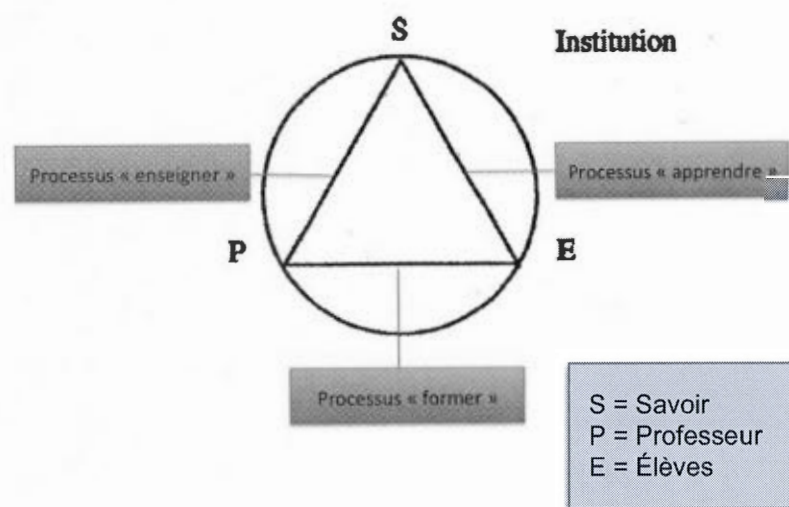
À la lumière de la représentation expliquée dans la section précédente, Altet propose la définition suivante de la pédagogie : il s'agit d'un « champ de la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, par la communication, l'action interactive dans une situation, les prises de décision dans l'action » (Altet, 1994, p. 5). Ce qui est qualifié de *pédagogique* l'est donc en fonction de cette relation qui unit l'Enseignant, la communication et l'Apprenant qui reçoit l'enseignement, le tout se déroulant en temps réel dans une situation pédagogique particulière.

2.1.2 Le modèle du triangle pédagogique de Jean Houssaye (1988, 2007)

Jean Houssaye propose une représentation compréhensive de la situation pédagogique, *point de repère indispensable* pour la constitution de la pédagogie, la pédagogie étant conçue par le même auteur comme une conjonction de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, en l'occurrence le pédagogue (Houssaye, 2007). Houssaye (2007, p. 15) définit ainsi son modèle : « La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme des sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou ». Selon cet auteur, dans toute pédagogie, deux composantes se trouvent au cœur d'une relation dans laquelle ils sont privilégiées ou mises de l'avant, au détriment de la troisième composante, qui, malgré sa présence, se retrouve en arrière-plan, d'où le rôle de mort ou de fou qui peut lui être attribué. Malgré cela, Houssaye rappelle que le pédagogue doit s'avérer un équilibriste, le processus mis de l'avant par ce dernier étant le *fil porteur*, et le pôle restant le *contrepoids* (Houssaye, 2007, p. 21).

Nous décrivons dans les prochaines sections les trois composantes du triangle pédagogique et les relations qui les unissent, nommées *processus*, lesquelles sont au nombre de trois : le processus *enseigner*, le processus *former* et le processus *apprendre*. La figure suivante illustre le modèle de Houssaye pour lequel nous expliquons dans les paragraphes suivants chaque pôle, ainsi que les relations respectives qui les unissent.

Figure 2.3 **Modèle du triangle pédagogique de Houssaye**
 (adapté de Houssaye, 2007, p. 19)



2.1.2.1 Les trois pôles du triangle pédagogique, ainsi que les processus *enseigner*, *former* et *apprendre*

Les trois composantes du triangle pédagogique sont considérées par Houssaye comme des termes génériques, le Savoir se rapportant « [aux] contenus, [aux] disciplines, [aux] programmes et [aux] acquisitions, etc. », les Élèves désignant à la fois « [les] éduqués, [les] formés, [les] enseignés, [les] apprenants, [les] s'éduquants, etc. », alors que le Professeur peut être « [un] instituteur, [un] formateur, [un] éducateur, [un] initiateur, [un] accompagnateur, etc. » (Houssaye, 2007, p. 15).

Le processus « enseigner » est celui qui met de l'avant la relation existante entre le Professeur et le Savoir, plaçant ainsi les Élèves dans la position de mort ou de fou. Dans cette relation, « le professeur fait exister le savoir et le savoir justifie le professeur » (Houssaye, 1988, p. 44).

Le processus « former », pour sa part, concerne la relation entre le Professeur et les Élèves, laissant le Savoir faire le mort ou le fou. Houssaye compare même cette relation à une relation de nature *thérapeutique*, où l'objet est à la limite factice (1988, p. 45).

Le dernier processus, celui nommé le processus « apprendre », inclut les pôles Élèves et Savoir, plaçant ainsi le Professeur en position de fou ou de mort. C'est au cœur de cette relation que les élèves s'approprient le Savoir, et ce, sans l'intermédiaire du Professeur, vu alors comme une « organisateur de situation de formation » (Houssaye, 1988, p. 47).

Il est à noter que Houssaye précise que le triangle pédagogique est situé dans un cercle qui représente l'institution, laquelle entretient des rapports différents selon les processus qui composent le triangle pédagogique.

2.1.2.2 La définition de la pédagogie proposée par Houssaye

Selon Houssaye, la pédagogie est l'« instauration de rapports entre trois éléments, élèves, professeur et savoir » (1988, p. 49), rapports qui privilégient deux sujets de la

triade élèves - professeur - savoir dans une situation pédagogique particulière, alors que l'autre se retrouve en retrait. Houssaye emploie d'ailleurs le terme de *triangulation dissymétrique* pour résumer la ou les pédagogies (1988, p. 15). L'action pédagogique est donc fonction de la mise en valeur d'un des processus qui place en désavantage une des composantes de la triade avec les conséquences que cela entraîne, ce qui confine l'action pédagogique à une action d'enseignement (processus « enseigner »), de formation (processus « former ») ou d'apprentissage (processus « apprendre »).

2.1.3 Le modèle analogique de la situation pédagogique de Renald Legendre (1983, 2005)

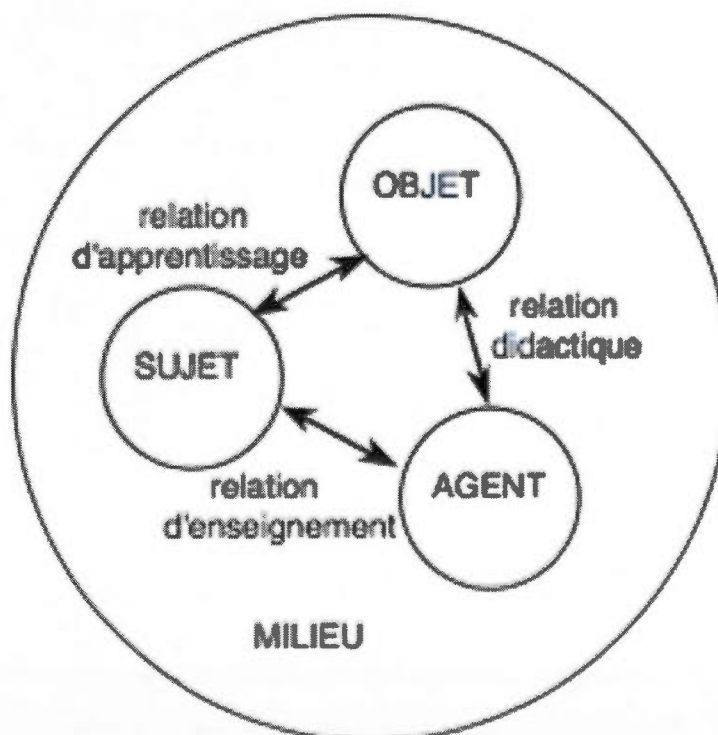
La situation pédagogique telle qu'expliquée par le modèle de Legendre (1983, 2005) se veut une représentation cohérente de ce qui compose la réalité inhérente à l'action pédagogique. Constituée de quatre composantes en constante interaction, le Sujet, l'Objet, l'Agent et le Milieu, elle fournit à toute personne qui œuvre en éducation ou qui cherche à la comprendre, un cadre de référence afin de rendre compte de la réalité éducative, et ce, à divers moments qui la marquent. Legendre (2005) la définit de façon générale comme l'« objet d'études de l'éducation », mais aussi de façon spécifique comme la « situation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage »³.

Legendre (1983) propose trois représentations de la situation pédagogique : un modèle mathématique, un modèle verbal, ainsi qu'un modèle analogique (figure 2.4).

³ Cette définition est empruntée à la thèse de Lucie Sauvé (1992) qui propose les fondements d'une théorie du design pédagogique en éducation relative en environnement.

Nous allons mettre l'accent sur ce dernier dans les explications qui vont suivre afin de mettre en évidence les composantes qu'il comprend et leurs interrelations au sein du système. Cette explication commencera par une description des quatre composantes du système, chaque composante étant constituée de personnes, d'opérations et de moyens. Suivra une définition des différentes relations que chaque composante implique au sein de cette combinatoire.

Figure 2.4 **Modèle analogique de la situation pédagogique**
(Legendre, 1983, 2005)



2.1.3.1 La composante Sujet : la composante fondamentale

Pour qu'il y ait apprentissage, il faut qu'il y ait un apprenant, quelqu'un qui tend à se développer. Le Sujet est donc la personne qui est en état d'apprentissage dans toute situation pédagogique. Ce peut être l'élève dans sa classe, le futur enseignant en formation initiale, le jeune enfant dans sa famille. Voilà pourquoi sa présence est essentielle pour arriver à l'ultime fin de l'éducation. Le Sujet peut être une seule personne, mais son nombre varie selon la situation pédagogique, il peut être alors question de sous-groupes, de groupes ou même d'une école en entier.

Quand il en est question, on décrit généralement le Sujet par diverses caractéristiques qui sont relatives aux apprentissages réalisés ou à réaliser : ses préalables, son niveau de développement au regard d'un Objet d'apprentissage particulier, son attitude vis-à-vis de l'Objet d'apprentissage ciblé, etc.

Les moyens utilisés pour que le Sujet apprenne peuvent aussi se retrouver dans cette composante. Ainsi, il pourrait être question alors des stratégies que le Sujet a choisies ou élaborées afin d'apprendre un objet d'apprentissage quelconque ou celles que l'on a employées afin que le Sujet apprenne un Objet d'apprentissage particulier.

2.1.3.2 L'Objet d'apprentissage : la composante à accomplir ou réalisée

L'Objet d'apprentissage consiste en ce vers quoi tend un Sujet de par ses actions pour qu'il y ait apprentissage. Il consiste en l'objectif ou l'ensemble des objectifs d'une situation pédagogique donnée. L'Objet d'apprentissage dans le système scolaire

actuel est souvent déterminé par les décideurs en éducation, donc par l'État qui agit ici comme personne. Il peut aussi être fixé par l'Agent ou le Sujet, selon la situation pédagogique qui se présente. Pour atteindre ledit Objet, certaines opérations peuvent être effectuées ou même prescrites. Celles-ci font souvent partie des programmes d'études en vigueur ou des formations offertes aux enseignants. Elles font donc partie intégrante de la composante Objet.

2.1.3.3 L'Agent : la composante facilitante

Qu'il soit un enseignant, un pair, un didacticiel ou un tuteur, l'Agent a comme rôle premier d'assister le Sujet à développer un Objet en vue de l'apprentissage. Cet Agent peut faire cavalier seul, mais il peut aussi soutenir le Sujet à l'aide de matériel didactique ou d'autres ressources pédagogiques, adaptés à ce dernier. Ces ressources peuvent aussi agir à titre d'Agent, dans le cas par exemple d'un Sujet qui décide d'apprendre un Objet d'apprentissage au moyen d'un didacticiel. L'Agent, toujours dans l'intérêt du Sujet, assure la planification sous-jacente à l'action pédagogique, opération primordiale lorsqu'il est question d'une action réfléchie et finalisée.

Tout comme le Sujet, on peut décrire l'Agent par des caractéristiques qui vont correspondre à ses valeurs pédagogiques, à son style d'enseignement, à ses champs d'intérêt, à son expérience au regard de l'Objet visé dans la situation pédagogique, etc. Les stratégies que l'Agent a choisies, mises en œuvre ou élaborées afin qu'un Sujet apprenne un Objet d'apprentissage sont aussi intégrées à cette composante.

2.1.3.4 Le Milieu : la composante environnementale

Les composantes décrites précédemment sont ancrées dans un cadre qui les soutient. Il est alors question du Milieu, composante qui regroupe les ressources humaines et matérielles qui vont amener le Sujet à développer un Objet d'apprentissage avec l'assistance d'un Agent. Ces ressources peuvent appuyer les interventions de l'Agent et les démarches du Sujet à divers moments de l'action pédagogique. Par ressources humaines, nous entendons toute personne qui peut contribuer au développement du Sujet autre que l'Agent : direction, orthopédagogue, parent, collègues. Les ressources matérielles sont répertoriées en cinq catégories : les locaux, l'équipement, le matériel didactique, le temps et les finances. Toute opération qui facilite l'apprentissage est aussi considérée comme une ressource faisant partie intégrante du Milieu : évaluation diagnostique, observations de Sujets en processus d'apprentissage, analyse des résultats d'une évaluation, etc.

2.1.3.5 De parcelles à un tout : les interrelations qui unissent les composantes au sein de la situation pédagogique

Des relations de réciprocité existent entre les différentes composantes de la triade Sujet, Objet et Agent qui sont au sein de la situation pédagogique. Chacune d'elles, au nombre de trois, se caractérise par la visée spécifique même de la relation. Dans cette optique, il est alors question de :

- *relation d'apprentissage* lorsqu'un Sujet est en voie d'apprendre un Objet quelconque, ou que l'Objet d'apprentissage est adapté du niveau de développement d'un Sujet;

- *relation d'enseignement* lorsqu'un Sujet apprend grâce à l'assistance d'un Agent, ou que l'Agent adapte ses interventions au niveau de développement d'un Sujet;

- *relation didactique* lorsqu'un Objet d'apprentissage dépend des caractéristiques de l'Agent, ou que l'Agent planifie ses interventions au regard de l'Objet d'apprentissage visé.

Lorsque l'ensemble des composantes au sein de la situation pédagogique est en interrelation, nous sommes alors au cœur même l'action dont la visée première est l'apprentissage. La *relation* sera donc de nature *pédagogique*. Donc, pour atteindre cette visée, il faut s'assurer d'un équilibre entre les différentes composantes; on parle alors d'harmonisation.

2.1.3.6 La définition de la pédagogie proposée par Legendre (1983, 2005)

Pour Legendre (2005, p. 1007), la pédagogie s'avère une « discipline éducationnelle normative dont l'objet concerne les interventions de l'enseignant dans des situations pédagogiques réelles ». Ainsi, lorsque l'Agent agit dans une situation pédagogique particulière, il doit s'exécuter en considérant à la fois l'ensemble des composantes qui la composent, ainsi que les interrelations qui les unissent. Tout ce qui est *pédagogique* s'avère alors « conforme aux normes et qualités attendues d'un enseignement, d'un matériel, d'un [Agent] ou d'un Milieu convenant à un Sujet en situation d'apprendre un Objet » (Legendre, 2005, p. 1023).

La section suivante propose une analyse des trois modèles de la situation pédagogique que nous venons de décrire.

2.2 Analyse des modèles qui représentent la situation pédagogique

Pour analyser les modèles que nous avons expliqués dans la section précédente, nous avons retenu les critères de cohérence, de complétude, de crédibilité, d'irréductibilité, de pertinence et de valeur euristique proposée par Gohier (1998; voir section 3.3 pour une explication des critères) pour effectuer une analyse approfondie des modèles dont nous avons connaissance. Nous avons exclu le critère de vérifiabilité potentielle, car l'objectif de cette thèse n'était pas de valider l'incidence de ces modèles sur la pratique enseignante dans le cadre de la présente recherche. Le tableau 2.1 présente ce que l'analyse des modèles à l'aide des critères de scientificité de Gohier (1998) a fait ressortir.

Comme il est possible de le constater à la lecture du tableau, les trois modèles répondent à plusieurs des critères de scientificité. À propos de la complétude, les trois modèles sont exhaustifs par rapport au sens qu'ils attribuent au concept de *pédagogie*. Les trois représentations peuvent être qualifiées d'irréductibles, en ce sens qu'elles proposent une représentation simplifiée de l'objet cerné par le modèle, soit le processus d'enseignement-apprentissage. En ce qui a trait à leur pertinence, ces modèles, à leur façon, reposent une façon particulière de considérer l'acte pédagogique qui est justifiée par chacun des auteurs. En dernier lieu, ces modèles ayant servi de cadre théorique à de nombreuses recherches, il convient alors de leur conférer une valeur euristique.

Tableau 2.1 Analyse des modèles de la situation pédagogique d'Altet (1994, 2013), de Houssaye (1988, 2007) et de Legendre (1983, 2005) au regard des critères de scientificité de Gohier (1998)

	ALTET (1991, 1994)	HOUSSAYE (1988, 2007)	LEGENDRE (1983, 2005)
Cohérence : Est-ce que le modèle est exempt d'imprécisions ou d'incohérences ?	NON	NON	OUI
Complétude : Est-ce que le modèle est exhaustif au regard de l'objet cerné par le modèle, soit la situation pédagogique?	OUI	OUI	OUI
Crédibilité : Est-ce que le modèle proposé explicite la méthode sous-jacente à la théorisation ?	OUI	OUI	OUI
Irréductibilité : Est-ce que le modèle offre une représentation simplifiée de l'objet cerné par le modèle, soit la situation pédagogique?	OUI	OUI	OUI
Pertinence : Est-ce que le modèle est pertinent au regard de l'éducation, plus spécifiquement de la pédagogie ?	OUI	OUI	OUI
Valeur euristique : Est-ce que modèle pave ou a pavé la voie à des hypothèses de recherche ?	OUI	OUI	OUI

En ce qui concerne la crédibilité de ces modèles, les modèles d'Altet et de Legendre sont issus d'une démarche de recherche explicitée par les auteurs desdits modèles, soit une « analyse de 115 heures de cours vidéoscopés afin d'appréhender la façon dont s'établissent les liens interactifs et fonctionnels entre enseignant et élèves » pour le premier (Bru, Altet, Blanchard-Laville, 2004, p. 81) et le processus d'anasynthèse pour le second (voir chapitre 5 de Legendre, 1983 et le chapitre 3 de la présente thèse). Du côté de Houssaye, seul le type de recherche est nommé, qu'il situe comme une *recherche-action*, qu'il faut comprendre comme dans une théorisation issue de sa pratique, sans explicitation de la démarche.

C'est le critère de cohérence qui s'avère décisif pour le choix du modèle à retenir dans le cadre de cette recherche. En effet, à l'analyse du modèle d'Altet, nous nous sommes questionnée sur le rôle occupé par la relation didactique, située hors du temps réel du processus enseignement-apprentissage, tout comme celui de la relation d'apprentissage. Selon nous, comme l'Enseignant peut être à la fois pédagogue et didacticien dans l'action, et que l'Apprenant peut aussi être en relation avec le Savoir en temps réel, nous considérons que la représentation actuelle réduit l'action à ce que l'Enseignant fait *pour que le message passe*. Ainsi, seuls les moyens mis en place par l'Enseignant, donc les *méthodes* que nous pourrions qualifier de *pédagogiques* selon ce modèle, pourraient être mises en œuvre dans l'action, confinant l'apprentissage ou la didactique à l'extérieur du temps de classe. Cette conception ne tient pas compte selon nous de la complexité des interactions entre les composantes de la situation pédagogique en temps réel.

Pour ce qui est de l'analyse du modèle du triangle pédagogique de Houssaye, nous nous sommes interrogée sur le rôle de l'institution par rapport aux composantes et aux interrelations du triangle pédagogique, mais surtout dans le processus d'enseignement-apprentissage. Mis à part le fait que l'auteur nomme la nature des rapports entre l'institution et les différents processus, aucune définition de cette institution ni desdits rapports n'est présente, ce qui permet difficilement de comprendre ou d'évaluer l'apport de l'institution dans la compréhension de la dynamique du triangle pédagogique. Aussi, nous distinguons mal les appellations attribuées aux processus « former » et « enseigner » pour représenter les différents pôles du triangle pédagogique. Pourquoi avoir choisi le processus « enseigner » comme appellation pour ce qui concerne les interactions entre le Professeur et le Savoir, alors que les deux autres modèles analysés situent cette relation entre l'enseignant et les élèves? En quoi l'appellation *processus « former »* est-elle plus juste pour qualifier les interactions entre le Professeur et ses Élèves? Les explications qui accompagnent le modèle ne nous permettent pas de répondre à ces questions. Le rôle de mort ou de fou attribué dans chaque processus à un des pôles pose aussi problème. En effet, selon le modèle de Houssaye, une *méthode* d'apprentissage, qui pourrait se situer dans le processus « apprendre » du modèle du triangle pédagogique, attribue le rôle de mort ou de fou au Professeur. Est-ce que, dans la complexité de l'action pédagogique, il est véritablement possible de faire fi de la troisième composante, dans ce modèle-ci le Professeur ou l'Agent pour d'autre, pour qu'il y ait apprentissage ? Pour que l'apprentissage se produise, il faut nécessairement considérer l'ensemble des composantes ainsi que leurs interrelations qui constituent une situation pédagogique.

C'est ainsi, au regard de cette analyse que le modèle de la situation pédagogique de

Legendre (1983, 2005) est apparu le plus cohérent pour pouvoir définir et mettre en réseau les concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie. En plus de fournir une définition claire de chaque composante, ainsi que des interrelations qui agissent dans la situation pédagogique, le modèle de Legendre considère que pour qu'il y ait apprentissage, chaque composante et ses interrelations doivent être harmonisées. Sans l'une ou l'autre de ces pièces, il ne peut y avoir d'apprentissage. De plus, le modèle fournit une appellation claire pour chaque interrelation qui se trouve dans la situation pédagogique, ce qui permet d'attribuer une désignation claire aux différents moyens mis en œuvre au sein de l'action pédagogique, selon les composantes qui y sont engagées.

En ce qui concerne la composante qualifiée d'*Objet* dans le modèle de Legendre, et de *Savoir* dans les modèles d'Altet et de Houssaye, nous considérons que ces derniers modèles proposent une vision étroite de l'*Objet*, le limitant à un savoir disciplinaire plutôt que dans une perspective éducative préconisant d'allier contenus et habiletés au sein d'un « système d'éducation ». Nous rejoignons donc l'analyse proposée par Lamontagne (2014) considérant que l'*Objet* ne peut se restreindre aux seuls savoirs disciplinaires : « Le modèle systémique de Legendre s'inscrit dans une perspective éducative puisque l'*Objet* comprend à la fois le contenu disciplinaire et, dans l'optique de la formation progressive d'un être non seulement instruit, mais éduqué, les habiletés cognitives, affectives, motrices, etc. »

Pour ce qui est de la composante *Enseignant* pour Altet, *Agent* pour Legendre et *Professeur* pour Houssaye, les modèles de Altet et Houssaye s'en tiennent à la seule personne qu'est l'Enseignant ou le Professeur, alors que le modèle de Legendre

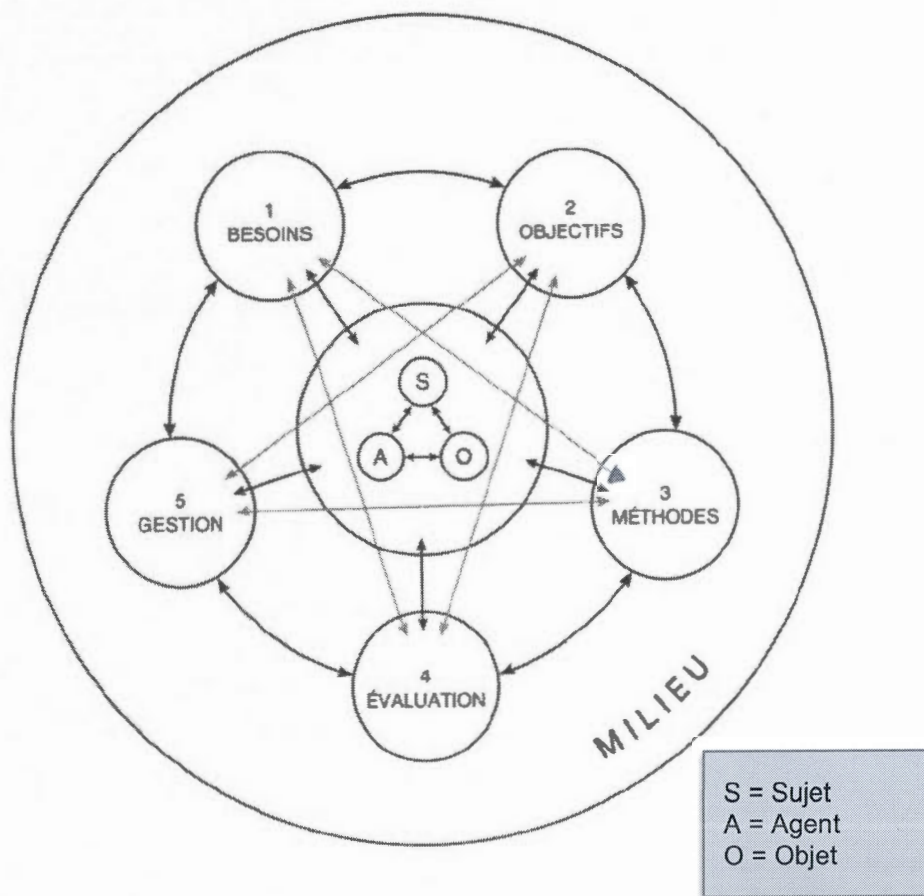
considère à la fois l'enseignant, s'il se trouve dans la situation pédagogique concernée, mais aussi toute ressource pédagogique, matériel didactique ou intervenant disponible pour que le Sujet puisse apprendre. Lamontagne (2014) souligne d'ailleurs le caractère restrictif de l'Agent dans les modèles d'Altet et de Houssaye : « De même, l'Agent ne se limite pas à la personne de l'enseignante ou de l'enseignant, mais inclut une pluralité d'approches, de méthodes, de techniques pédagogiques, etc., en accord avec une pédagogie différenciée essentielle à la réussite des apprentissages. » Ainsi, nous considérons qu'il est fondamental pour appréhender et comprendre la complexité de l'acte pédagogique de pouvoir s'appuyer sur une représentation globale et inclusive comme celle proposée par Legendre, qui favorise la résolution des lancinants et séculaires problèmes des piètres rendements scolaires, des troubles d'apprentissage, des décrochages et même d'un analphabétisme inacceptable et dommageable pour les personnes et les sociétés.

Afin de situer l'objet que nous souhaitons clarifier dans le cadre de cette recherche de nature terminologique par rapport au modèle de la situation pédagogique, nous allons expliquer le modèle de l'infrastructure pédagogique proposé par Legendre (2001, 2005), ce dernier présentant les ressources éducatives qui soutient l'action pédagogique, lesquelles comprennent les *méthodes* qu'élabore ou qu'emploie l'Agent pour favoriser l'apprentissage dans une situation pédagogique particulière. Nous n'avons trouvé aucun autre auteur qui considère et illustre l'infrastructure pédagogique, c'est-à-dire les ressources scolaires essentielles pour que les enseignants puissent optimiser la réussite des apprentissages chez tous et chacun de leurs élèves.

2.3 Le modèle de l'infrastructure pédagogique de Legendre (2001, 2005)

Le modèle d'infrastructure pédagogique est défini comme suit par son initiateur (2005, p. 775) : « Ensemble des ressources éducatives en constante évolution, mis à la disposition des éducateurs et des éduqués, en vue de contribuer au succès des apprentissages. » Dans la planification d'un système éducatif viable, il s'agit du deuxième palier de ressources à considérer après avoir défini les modalités désirées pour la situation pédagogique. Il est composé de cinq parties, toutes interreliées les unes aux autres, desquelles résultent dix liens bidirectionnels : les **besoins** des éduqués, les **objectifs** des plans de formation, les **méthodes** pour assister à la fois l'Agent et le Sujet vers l'apprentissage, l'**évaluation** des apprentissages et la **gestion** des apprentissages (*voir figure 2.5*).

Figure 2.5 **Modèle de l'infrastructure pédagogique**
 (Legendre, 2001, p. 74; 2005)



Avant de poursuivre avec les explications de chaque partie qui compose l'infrastructure pédagogique, il est important pour nous de situer dans quelle discipline s'intègre ce système. Comme nous considérons l'éducation dans une perspective interdisciplinaire et que nous lui conférons une légitimité comme discipline à part entière, celle-ci est enrichie par des sous-disciplines qui contribuent à

son essor. Le modèle que nous avons choisi dans la première partie de notre cadre théorique, celui de la situation pédagogique de Legendre (1983, 2005), s'avère l'objet d'études de l'éducation, mais se trouve aussi de façon spécifique à être l'objet de la discipline éducationnelle qu'est la pédagogie comme celle-ci concerne les interventions qui se déroulent au sein même de ce système.

Quand il est question de didactique, nous référons alors à ce même objet d'études central, mais en mettant ici l'accent sur la planification, le contrôle et la régulation de celui-ci (Legendre, 2005; Sauvé, 1992). En didactique, on planifie donc la situation pédagogique, mais aussi l'infrastructure pédagogique au regard de la dynamique au sein de cette première. En somme, les disciplines que sont la didactique et la pédagogie se complètent et coexistent; elles se nourrissent l'une de l'autre.

À leur intersection se situe le design pédagogique, qui est défini comme suit :

discipline éducationnelle appliquée, à l'intersection des domaines de la didactique et de la pédagogie, qui permet de concevoir, d'élaborer et de prescrire des devis pédagogiques qui tiennent compte des paramètres spécifiques de situations pédagogiques particulières (Legendre, 2005, p. 373).

Considérant cette définition, l'Agent qui conçoit, développe ou améliore des stratégies pédagogiques en fonction des composantes et des relations présentes au sein d'une situation pédagogique particulière accomplit un acte qui conjugue à la fois des savoirs issus de la pédagogie et de la didactique. C'est donc au sein de cette discipline que se développe la composante *méthode* du modèle de l'infrastructure

pédagogique, au regard des besoins et des objectifs identifiés dans une situation pédagogique particulière, pour que le pédagogue intervienne efficacement et qu'il y ait apprentissage.

Voyons comment s'articulent les composantes du modèle de l'infrastructure pédagogique. Ces cinq parties peuvent servir de lignes directrices pour planifier, contrôler ou réguler ce qui se passe en classe, ou intervenir dans une situation pédagogique particulière. Elles sont aussi identifiées fréquemment comme des facteurs significatifs de qualité pour une école (Edmonds, 1979; Legendre, 2003; Reynolds, Creemers, Stringfield, Teddlie et Schaffer, 2002).

Les **besoins** correspondent aux déficits à combler chez le Sujet ou chez l'Agent, et ce, par rapport au développement d'Objet d'apprentissage particulier dans un milieu éducatif donné. L'analyse des besoins passe généralement par l'établissement d'un diagnostic qui a comme but de nous fournir un portrait de la situation actuelle avant de passer à l'action.

Les **objectifs**, quant à eux, sont les « [résultats] [déterminés] avec précision que l'élève doit atteindre pendant ou à la fin d'une situation pédagogique ou d'un programme d'études. » (Legendre, 2005, p.943). Ces objectifs découlent généralement de l'analyse des besoins et permettent de réfléchir à la situation désirée au terme de ce processus d'apprentissage, et ce, au regard de chaque composante de la situation pédagogique.

En ce qui a trait aux **méthodes**, elles font référence à une diversité d'approches, techniques et stratégies [...] dont le double but est de : 1) fournir les ressources didactiques et pédagogiques à l'enseignant; et 2) disposer des façons de faire spécifiques à la détermination et au développement des quatre autres composantes de l'infrastructure pédagogique (adaptation de Legendre, 2001 et 2005). Le réseau conceptuel que nous proposons se situe dans cette composante, dans la relation bidirectionnelle qu'elle entretient avec la situation pédagogique.

Quand il est question d'**évaluation**, nous référons à un « processus de recueil et discussion de données à partir de sources multiples et variées dans le but de développer une estimation juste de ce que les élèves [...] savent, de ce qu'ils comprennent et de ce qu'ils peuvent accomplir avec leurs connaissances compte tenu de leurs expériences de formation » (Tardif, 2006, p.6), et ce, dans le cadre d'une situation pédagogique particulière.

En dernier lieu, la **gestion** de l'enseignement, qui consiste en la « mise en œuvre, au moyen de procédés administratifs, des ressources humaines et matérielles propres à assurer le déroulement, dans les meilleures conditions possible, des activités d'enseignement et d'apprentissage » (OQLF, 2011). Certains auteurs proposent une classification des types de gestions possibles lors d'une situation pédagogique (Gauthier, Desbiens et Martineau, 2003), qui distinguent deux types de gestion, la gestion de la matière et la gestion de la classe.

Chaque composante interagit avec les autres et cela crée dix relations bidirectionnelles. De ces relations, il importe de retenir que, pour produire une analyse ou pour s'assurer de la cohérence au sein de ce système, ces relations sont aussi importantes à considérer que les composantes en elles-mêmes.

Dans ce chapitre, nous avons mis en place les assises théoriques sur lesquelles va s'appuyer le réseau conceptuel initial que nous souhaitons élaborer. Le chapitre suivant, celui de la méthodologie, expose la démarche globale d'investigation, le processus d'anasynthèse, que nous avons choisi pour atteindre les objectifs de recherche exposés dans notre problématique.

RÉFÉRENCES

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Altet, M. (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage. Pédagogues et pédagogies*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bru, M., Altet, M. et Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 148, 75-87.
- Edmonds, R.R. (1979). Effective schools for urban poor. *Educational Leadership*, 37(10), 15-24.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gauthier, C., Desbiens, J-F. et Martineau, S. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner* (2^e éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Gestion de l'enseignement. (sans date). Récupéré du site Internet *Le grand dictionnaire terminologique* (OQLF) le 14 Juillet 2011 de http://www.granddictionnaire.com/BTML/FRA/r_Motclef/index800_1.asp
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267-284.
- Gohier, C. (2011). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 83-108). Montréal : ERPI.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 183-211). Montréal : ERPI.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne: P. Lang.

- Houssaye, J. (2007). *Pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. (2005). (6^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Lamontagne, L. (2014). La situation pédagogique en enseignement de l'histoire. *Traces*, 2.
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Montréal : Ville-Marie.
- Legendre, R. (2001). *Une éducation... à éduquer! : plus de 20 ans écoulés... même constat!* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C., Schaffer, C. (Dir.) (2002). *World class schools. International perspectives on school effectiveness*. New York: Falmer Press.
- Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement: élaboration d'un supramodèle pédagogique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière éducation.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Tel qu'exposé dans l'introduction et la problématique, le problème de recherche qui nous intéresse se situe dans l'absence d'une conceptualisation qui permettrait de définir et d'établir des liens entre les concepts employés en éducation pour ce que nous appelons de façon générale des *méthodes*. Ce besoin de clarification conceptuelle, démarche essentielle pour cerner le sens d'un concept en plus de son applicabilité (Van der Maren, 1996), nous amène vers une recherche de nature théorique. Le présent chapitre explicite d'abord ce type de recherche. Ensuite suivront la présentation de nos présupposés épistémologiques et les critères de scientificité qui en découlent. La description de l'anasyntèse, méthode de recherche retenue pour notre analyse conceptuelle, termine le présent chapitre. Notons que cette méthode sert également dans l'ensemble du processus de rédaction de la présente thèse comme cadre général de revue de la documentation et de dépouillement des écrits.

3.1 Type de recherche privilégié

Comme la recherche vise à proposer un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie, par l'intermédiaire d'une démarche de clarification conceptuelle qui s'appuie sur des énoncés théoriques ou empiriques existants, il apparaît clairement que nous préconisons une recherche de type théorique.

La recherche théorique s'avère essentielle, voire incontournable, pour le développement de l'éducation comme discipline (Guay, 2004). Contrairement à ceux qui persistent à polariser théorie et pratique, nous sommes d'accord avec les propos de Gohier (1998, p. 269) qui rappelle que la recherche théorique entretient « des rapports non seulement certains mais nécessaires avec la pratique éducative ».

À l'instar de Guay (2004), nous considérons que la recherche théorique se définit comme suit :

Recherche qui vise la conceptualisation de modèles théoriques (propositions, définitions, typologies, taxonomies, réseaux notionnels, etc.) d'un objet complexe, par l'analyse et la synthèse d'une pluralité de données conceptuelles ou empiriques ou d'autres modèles (Guay, 2004, p. 17).

Certains la qualifient de spéculative (Van der Maren, 2004) ou de théorique et spéculative (Martineau, Simard et Gauthier, 2001). Essentiellement, quelle que soit son appellation, cette approche de type fondamental poursuit un enjeu nomothétique de production de savoirs. Dans le cadre de nos travaux, les savoirs produits visent la proposition d'un réseau conceptuel initial qui permette une meilleure connaissance et une compréhension fine des concepts autour des concepts apparentés aux méthodes en éducation, plus spécifiquement en pédagogie, en plus de veiller à établir des liens entre ceux-ci.

Selon Van der Maren (1996), il existe trois modalités d'analyse pour la recherche qu'il qualifie de spéculative : l'analyse conceptuelle, l'analyse critique et l'analyse

inférentielle. Comme nous cherchons à mieux cerner les concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie, nous nous situons clairement dans ce que Van der Maren (1996) qualifie d'analyse conceptuelle. Avant d'indiquer la méthodologie que nous avons retenue pour atteindre l'objectif de recherche, nous allons préciser la perspective épistémologique dans laquelle se situe la recherche que nous menons. Tel sera l'objet de la prochaine partie de notre méthodologie.

3.2 Présupposés épistémologiques

Par souci de transparence, nous souhaitons établir d'entrée de jeu nos présupposés épistémologiques, ceux-ci ayant une incidence directe sur les critères de scientificité que nous allons utiliser pour juger de la rigueur de la méthodologie retenue dans le cadre de cette thèse, ainsi que sur le modèle que nous proposons au chapitre 2 et ceux que nous élaborerons ultérieurement.

Afin de préciser nos présupposés, rappelons que l'épistémologie, ou étude de la connaissance (Baillargeon, 2010), propose diverses réponses à des questions aussi fondamentales que *Qu'est-ce que connaître ?*, *Comment connaissons-nous ?* et *Que pouvons-nous connaître ?* par l'intermédiaire de théories de la connaissance (Guay, 2004). Pour notre part, nous considérons qu'il existe une réalité externe au sujet connaissant (prise de position ontologique) et que l'acquisition de connaissances se fait autant par l'expérience sensible (empirisme) que par l'appui sur des idées innées (rationalisme). À la lumière de ces réponses, nous nous situons donc dans une théorie appelée le réalisme critique, « sorte de synthèse de l'empirisme et du rationalisme » (Bunge, 1983, dans Legendre, 2005, p. 1131) dans laquelle la réalité est externe au sujet connaissant, mais est faillible au regard de la nature évolutive du savoir [traduction libre de « *transitive nature of knowledge* »] (Scott, 2007). Ce réalisme

critique est, par ailleurs, de plus en plus présent dans les recherches empiriques en éducation où le choix d'une méthodologie mixte est de plus en plus répandu (Egbo, 2005; Pinard, Potvin et Rousseau, 2004; Scott, 2005, 2007).

Cette position épistémologique nous conduit à retenir, pour juger de la scientificité de notre recherche, une critériologie adaptée à nos présupposés et qui tient compte des spécificités de la recherche théorique, ce que nous expliquons dans les lignes qui suivent.

3.3 Critères de scientificité

Afin de rendre compte des spécificités de la recherche théorique, Gohier (1998) suggère huit critères inspirés de ceux proposés dans les recherches de nature positiviste ou interprétative. Ce sont les critères que nous adoptons dans le cadre de cette recherche afin de juger de la validité du modèle proposé. Par souci de rigueur, nous les présentons accompagnés de leur définition et de leur opérationnalisation à l'intérieur de notre recherche dans le tableau suivant.

Tableau 3.1 Critères de scientificité de Gohier (1998)

Critères de scientificité	Définition	Opérationnalisation
Circonscription	Délimitation de l'objet de recherche	Ensemble de départ
Cohérence	Non-contradiction entre les énoncés du modèle	Synthèse, prototype, simulation et modèle
Complétude	Exhaustivité par rapport au domaine de l'éducation	Toutes les étapes de l'anasynthèse
Crédibilité	Admissibilité et justification des choix méthodologiques	Chapitre 3 (méthodologie), prototype, simulation et modèle
Irréductibilité	Simplicité ou caractère fondamental du modèle présenté	Toutes les étapes de l'anasynthèse
Pertinence	Congruence du modèle au regard de l'éducation	Synthèse, prototype, simulation et modèle
Valeur euristique	Proposition de connaissable neuf	Prototype, simulation et modèle
Vérifiabilité potentielle	Incidence sur la pratique enseignante	Prototype, simulation et modèle

3.4 Méthode retenue : l'anasynthèse

Malgré que la méthode de la recherche théorique soit un terrain occulte en éducation (Martineau, Simard et Gauthier, 2001), quelques auteurs de cette discipline ont proposé des démarches de recherche aboutissant à la conceptualisation de modèles théoriques. Nommons entre autres Legendre (1983, 2001, 2005), Martineau, Simard et Gauthier (2001), ainsi que Van der Maren (2004).

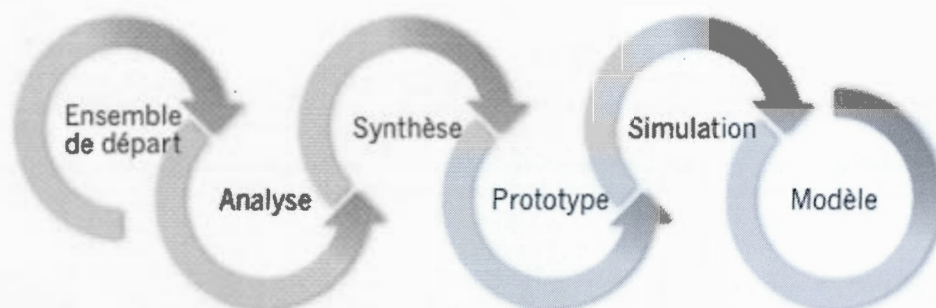
Parmi ces modèles, nous avons convenu, comme plusieurs doctorants en éducation (Benoît, 2000; Charland, 2008; Chavez, 2005; Durand, 1996; Guay, 2004; Lacelle, 2009; Rocque, 1994; Sauvé, 1992), que l'anasynthèse (Legendre, 1983, 2001, 2005) constitue le modèle dont la démarche s'avère la plus rigoureuse afin de conceptualiser l'objet de la présente recherche et de rejoindre nos présupposés épistémologiques. Cette démarche, suggérée d'abord par Leonard C. Silvern (1972), fut adaptée et utilisée pendant plus d'une trentaine d'années par Legendre (1983, 1988, 1993, 2005) dans le cadre de ses travaux terminologiques visant à préciser et construire le vocabulaire propre à l'éducation. Comme l'explique Benoît (2000), qui utilisa l'anasynthèse dans sa thèse (2000, p. 40), « La réponse à notre questionnement de départ ne peut émerger d'une démarche sommaire d'induction ou de déduction, mais bien au terme d'un processus structuré d'investigation conduisant à une représentation évocatrice du phénomène étudié ».

Bien que Van der Maren (1996) suggère différentes méthodes pour effectuer une recherche théorique, telles que l'analyse conceptuelle (Quivy et Van Campenhoudt, 1995; Scriven, 1988; Soltis, 1985; Van der Maren, 1996, 2004) ou l'analyse de contenu (Bardin, 2003; Krippendorff, 2004; Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006; Landry, 1992; L'Écuyer, 1987, 1990; Leray, 2008; Mucchielli, 2005; Quivy et Campenhoudt, 1995; Van der Maren, 1996), pour mieux cerner les sens d'un concept, nous considérons que ces méthodes sont partie intégrante d'une démarche systématique telle que l'anasynthèse. En fait, l'analyse conceptuelle et l'analyse de contenu sont intégrées aux premières phases du processus d'anasynthèse (ensemble de départ, analyse et synthèse; voir 3.4.1). Cependant, comme nous cherchons ici à

proposer un réseau conceptuel initial qui sera ensuite validé auprès d'experts en éducation, les méthodes énoncées précédemment s'avèrent insuffisantes pour arriver à nos fins.

L'anasynthèse consiste en un « processus général d'élaboration d'un modèle » (Legendre, 2005, p. 74-76). À partir d'un **ensemble de départ**, différentes étapes sont mises en œuvre : 1) l'**analyse**, qui décompose le contenu recueilli à l'aide de la revue de la documentation pour y saisir les éléments constituant du problème, 2) la **synthèse** reconstituant les éléments recueillis en un tout, 3) l'élaboration d'un **prototype**, synthèse intermédiaire construite par le chercheur, à partir de l'analyse de la documentation et de la synthèse des données recueillies, et 4) la **simulation**, qui consiste en la vérification du prototype par des experts. Une fois ces phases réalisées, ce processus itératif (**rétroactions**) atteint son but, soit la modélisation (le **modèle**) de l'ensemble de départ. La figure 3.1 représente le cycle de l'anasynthèse. Pour chaque phase, différentes opérations sont déployées. Des épreuves de validité sont aussi proposées selon les opérations. C'est ce dont il sera question dans la partie suivante.

Figure 3.1 Représentation générale de l'anasynthèse (Legendre, 2005)



3.4.1 Les étapes de l'anasynthèse

Les étapes de l'anasynthèse explicitées ici sont adaptées de divers écrits méthodologiques concernant des méthodes telles que l'analyse de contenu (Bardin, 2003; Krippendorff, 2004; Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006 ; Landry, 1992; L'Écuyer, 1987, 1990; Leray, 2008; Mucchielli, 2005; Quivy et Campenhoudt, 1995; Van der Maren, 1996), l'analyse inférentielle (Van der Maren, 1996) et la méthode Delphi (De Villiers, De Villiers et Kent, 2005 ; Gupta et Clarke, 1996; McLeod, Steinert, Meagher et McLeod, 2003; Miller et Salkind, 2002 ; Murry et Hammons, 2004; Van Zolingen et Klaassen, 2002). Elles s'inspirent aussi d'ouvrages ou de recherches qui traitent de l'anasynthèse comme méthodologie (Benoît, 2000; Charland, 2008; Chavez, 2005; Durand, 1996; Guay, 2004; Lacelle, 2009; Legendre, 1983, 2001, 2005; Rocque, 1994; Sauvé, 1992). Notre propre expérience comme assistante de recherche pour le Centre d'études, de recherches et de consultations locales en éducation (CERCLE) lors de la réalisation de la 3^e édition du *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005) a aussi contribué à la rédaction de ces étapes. Au final, nos présupposés épistémologiques, la discipline dans laquelle nous oeuvrons, ainsi que les objectifs de cette recherche ont aussi influencé nos choix

méthodologiques. En somme, la présentation effectuée ici ne se veut donc pas un « prêt-à-porter » de l'anasynthèse transposable à toute recherche théorique en éducation, mais plutôt une application particulière de celle-ci soutenue par des choix éclairés.

Pour chaque étape, nous proposons une explication générale, les opérations qui la composent et, selon le cas, une présentation des outils ou des épreuves de validité nécessaires.

3.4.1.1 L'ensemble de départ

Cette première étape consiste à « [repérer] un ensemble de propositions émises antérieurement concernant l'objet à modéliser » (Guay, 2004, p. 20). Pour certains auteurs, cette étape est une préanalyse (Bardin, 2003; Landry, 1992), car c'est le moment où toutes les décisions relatives à l'opérationnalisation des objectifs de recherche en vue de procéder à l'analyse proprement dite sont prises. Dans notre recherche, il s'agit ici d'effectuer l'inventaire et d'identifier les différents éléments de réponse fournis dans les écrits significatifs relatifs à notre objet de recherche. Cette étape aboutira à la constitution du corpus sur lequel s'appuient les autres étapes de l'anasynthèse. Pour ce faire, trois opérations sont nécessaires : l'établissement du champ conceptuel, le recensement des écrits et la recension de la documentation du corpus.

Le *champ conceptuel*⁴ est l'« ensemble des termes, plus ou moins reliés, qui permettent de décrire les éléments principaux d'une recherche [...] » (Legendre, 2005, p. 203). Autrement dit, il s'agit de la liste des termes qui servent de descripteurs pour la consultation des bases de données et moteurs de recherche. Ceux-ci émergent de la problématique de recherche, la nôtre identifiant un « vide théorique » concernant la conceptualisation des concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie.

En cohérence avec la problématique, le champ conceptuel initial sera constitué du terme *méthode* (voir l'introduction pour la justification du choix de *méthode* comme terme pivot), ainsi que des termes apparentés suivants : *approche, démarche, formule, modèle, pratique, procédé, procédure, stratégie, technique*. Ces termes, regroupés en réseau sémantique dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005, p. 98), se retrouvent la plupart du temps employés de façon synonymique lorsqu'ils font référence aux *méthodes*, comme expliquées dans l'introduction et dans la problématique. Il est possible aussi de les retrouver à titre de termes génériques dans de multiples typologies (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995; de Perreti, 1987; Goupil et Lusignan, 1993; Joyce, Weil et Calhoun, 2009; Paradis, 2006; Raby et Viola, 2007; Raynal et Rieunier, 2005; Tournier, 1978). À chacun des termes, en vue de dégager dans les bases de données les sources provenant du champ disciplinaire qu'est l'éducation, plus spécifiquement la pédagogie, s'ajoutent les termes suivants : *d'enseignement, didactique et pédagogique*. Comme nous souhaitons conceptualiser

⁴ Nous avons choisi de retenir le terme *champ conceptuel* plutôt que celui de *champ notionnel* proposé par Legendre (2005) afin d'être cohérent avec les normes internationales en terminologie (Organisation internationale de normalisation (ISO), 2009).

les méthodes qu'emploie l'Agent pour que les Sujets apprennent, nous n'avons pas retenu le terme *d'apprentissage* dans le champ conceptuel initial.

Pour pouvoir interroger les bases de données en anglais en éducation, nous avons dû déterminer les équivalents anglais des concepts énoncés ci-haut. Pour ce faire, nous nous sommes inspirée d'une procédure effectuée par Grégoire, Racine-April, Clavet et Roy (2005). Pour les sélectionner, nous avons d'abord effectué une recherche terminologique qui a permis d'établir la correspondance entre les concepts en français et leurs équivalents en anglais, et ce, à partir de trois ouvrages terminologiques : le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005), *TERMIUM Plus* (Travaux publics et services gouvernementaux Canada, Bureau de la traduction, 2014), ainsi que le *Grand dictionnaire terminologique* de l'Office québécois de la langue française (OQLF) (2013). À partir de cette liste d'équivalents anglais, nous avons recherché les termes qui se trouvaient dans le thésaurus d'ERIC (Institute of Education Science, Education Resources Information Center (ERIC), 2014), « source de choix au plan de la terminologie et de la structure théssaurale » (Grégoire, Racine-April, Clavet et Roy, 2005, p. 71). Ce sont ces termes qui ont été intégrés au champ conceptuel de cette thèse.

Au total, 52 termes ont été retenus pour constituer le champ conceptuel initial de cette recherche. Le tableau 3.2 de la page suivante présente l'ensemble des concepts qui le composent.

Le *recensement des écrits* est réalisé avec l'aide de ce champ conceptuel. Cela correspond au « dénombrement général de tous les écrits se rapportant à un objet d'études ou de recherches [...] » (Legendre, 2005, p. 1134). Les bases de données que nous avons consultées dans le cadre de notre recherche doctorale sont : *CBCA Complete*, *ERIC*, *Érudit*, *Francis*, *ProQuest Dissertations and Theses* et *Repère*. Le catalogue *Virtuose* de l'UQAM a aussi été consulté.

Tableau 3.2 Champ conceptuel initial

Concepts français du champ conceptuel	Concept anglais du champ conceptuel
Approche Approche pédagogique Approche d'enseignement Approche didactique	Teaching methods
Démarche Démarche pédagogique Démarche d'enseignement Démarche didactique	Teaching methods
Formule Formule pédagogique Formule d'enseignement Formule didactique	
Méthode Méthode pédagogique Méthode d'enseignement Méthode didactique	Educational methods Methods Teaching methods
Modèle Modèle pédagogique Modèle d'enseignement Modèle didactique	Models Teaching models
Pratique Pratique pédagogique Pratique d'enseignement Pratique didactique	Educational practices
Procédé Procédé pédagogique Procédé d'enseignement Procédé didactique	Educational strategies
Procédure Procédure pédagogique Procédure d'enseignement Procédure didactique	
Stratégie Stratégie pédagogique Stratégie d'enseignement Stratégie didactique	Educational strategies
Technique Technique pédagogique Technique d'enseignement Technique didactique	Classroom techniques

Après cette opération préliminaire suit la *recension des écrits*, qui permet « [l'] identification, [l'] examen critique, [la] sélection, [la] collection et [l'] établissement d'une bibliographie des écrits valides et pertinents à un objet d'études ou de recherches » (Legendre, 2005, p. 1134). Selon Bardin (2003), la qualité d'un corpus repose sur son exhaustivité (le fait de prendre en compte tous les éléments sélectionnés à la suite de l'application des critères de sélection), sa représentativité (dans le cas où il y a échantillonnage du corpus), son homogénéité (obtenue par l'établissement de critères de sélection) et sa pertinence (au regard de l'objet de recherche). Afin de ne retenir que l'essentiel au regard de ces critères de qualité, nous avons établi des critères de sélection pour notre corpus. Nous nous sommes inspirés de différents ouvrages méthodologiques (Quivy et Campenhoudt, 1995; Van der Maren, 1996) ou de recherches (Charland, 2008; Guay, 2004; Gauthier, 1997; Rocque, 1992) qui proposent des critères ou des principes qui orientent la sélection de sources pertinentes pour la constitution d'un corpus. Nous en avons retenu trois : la langue, les types de documents, ainsi que la présence manifeste d'un des concepts du champ conceptuel.

En ce qui concerne la langue, comme nous maîtrisons le français et l'anglais, ces langues sont celles qui ont été priorisées pour le choix des sources lors du recensement des écrits. Toutefois, comme notre recherche s'apparente à un travail de nature terminologique dont l'objectif est de clarifier des concepts qui, dans l'usage, ont entraîné l'emploi d'une « pléthore de désignations synonymes » (Pavel et Nolet, 2001, p. xviii) au sein d'une langue source, ici le français, comme nous l'avons problématisé dans le premier chapitre, le corpus qui ressort de la recension est prioritairement dans cette langue. Quand nous parlons de terminologie, nous considérons qu'il s'agit d'une « discipline dont l'objectif est [...] la clarification et la

normalisation des concepts et des terminologies pour la communication entre humains » (Organisation internationale de normalisation (ISO), 2009, p. v).

À propos des types de document privilégiés lors de la recension, afin d'éviter une surcharge de lectures et des redites, le corpus a été constitué de revues narratives (état de la question), de synthèse de recherches quantitatives (métaanalyse), de thèses ou de mémoires dont le cadre théorique ou conceptuel porte explicitement sur un des concepts présents dans notre champ conceptuel, de monographies et d'articles d'ouvrages de référence tels des dictionnaires, des lexiques, des thésaurus ou des encyclopédies en éducation principalement.

Pour vérifier si les sources identifiées lors du recensement respectent ces critères, une première lecture panoramique s'est imposée. Une attention particulière a été accordée à la présence des concepts que nous souhaitons définir pour pouvoir extraire des unités de sens où le concept apparaît de façon manifeste. Il s'agit du troisième critère retenu pour cette recension. Nous avons aussi consulté les bibliographies de chaque source pour identifier celles non répertoriées dans les bases de données consultées. Elles ont aussi été survolées et sélectionnées à partir des mêmes critères. Ce sont ces étapes qui ont mené à l'établissement du corpus de départ de notre recherche.

Nous tenons à préciser que ce corpus de départ, composé de 51 sources, a été bonifié lors d'étapes ultérieures, telles que la synthèse, le prototype ou la simulation, car la recherche de nouvelles sources s'est imposée pour compléter les unités de sens

recueillies, mais aussi pour résoudre les contradictions des données qui en ressortaient. Se sont ajoutés entre autres la consultation d'ouvrages de référence généraux (dictionnaires, lexiques, thésaurus ou encyclopédies). Des articles de périodiques qui expliquent des méthodes en éducation ont aussi été consultés afin de confronter le résultat des synthèses produites avec des explications de *méthodes* issues du domaine. Nous considérons que le corpus de la recherche est contrasté (Van der Maren, 2004), car il rend compte de la pluralité des points de vue qui existent dans les écrits en éducation, ou dans les autres disciplines présentes dans les sources, et qui ont pu contribuer à la compréhension des concepts à analyser. L'annexe A fournit la liste des sources qui forment ce corpus de départ.

3.4.1.2 L'analyse

L'analyse s'avère une étape fondamentale dans le processus d'analyse, car elle se situe au cœur même d'une recherche théorique. Elle consiste en l'« identification et [à la] cueillette de données pertinentes (composantes et relations) au sein d'un ensemble soumis à l'étude » (Legendre, 2005, p. 75). Pour procéder à l'analyse, nous nous sommes inspirée principalement des travaux de Bardin (2003) et de L'Écuyer (1987, 1990).

La définition opérationnelle de l'analyse de contenu proposée par L'Écuyer rend bien compte des caractéristiques de l'analyse telle que nous la concevons :

méthode scientifique, systématisée et *objectivée* de traitement exhaustif de matériel très varié par l'application d'un système dit de codage/décodage conduisant à la mise au point d'un ensemble de *catégories* (exhaustives, pertinentes, objectives et clairement définies) dans lesquelles les divers éléments du matériel analysé sont systématiquement *classifiés* au cours d'une série d'*étapes* rigoureusement suivies dans le but de faire ressortir les caractéristiques spécifiques de ce matériel dont une *description scientifique* détaillée amène à comprendre la *signification exacte* du point de vue de l'auteur à l'origine du matériel analysé [...] (L'Écuyer, 1987, p.62).

Rappelons que, dans la présente recherche théorique, les écrits disponibles à propos de l'objet de recherche, tels que sélectionnés pour former le corpus lors de la phase précédente, composent le matériau de base de l'analyse. L'analyse réalisée ici permet donc de dégager des écrits sélectionnés les unités de sens, de catégoriser celles-ci et de les traiter afin qu'elles servent aux étapes subséquentes dans le processus, et ce, à travers quatre opérations présentées ici.

La première étape consiste en des *lectures préliminaires des écrits* retenus pour l'analyse. Cette première familiarisation par des lectures répétées permet une vue d'ensemble générale des textes sélectionnés et une première identification d'unités de classification en vue de l'analyse proprement dite.

La seconde est celle où le chercheur *repère dans les écrits les unités de sens pertinentes* en regard de son objet de recherche. Nous utilisons l'expression *unité de sens* telle qu'expliqué par L'Écuyer (1987, p. 55) pour parler de tout énoncé retenu

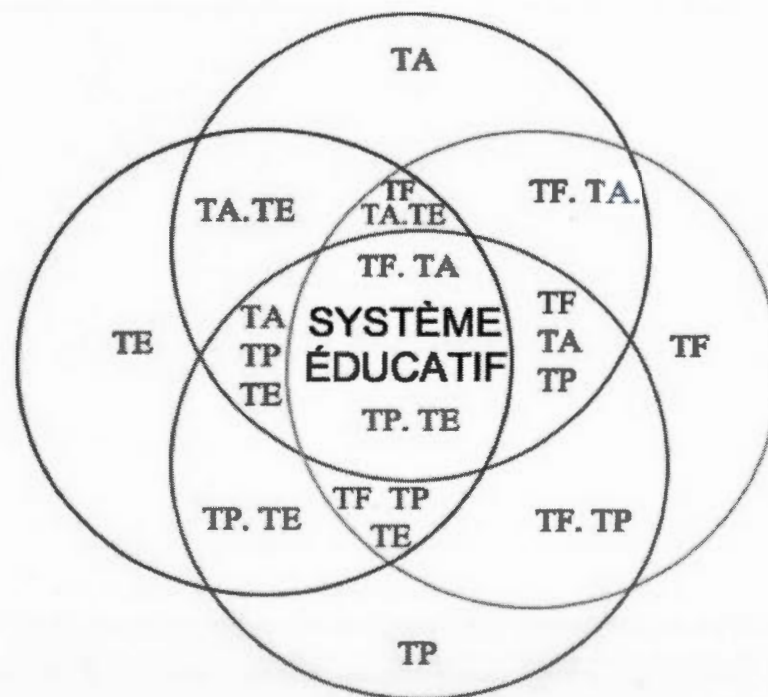
qui « [possède] normalement un sens complet en eux-mêmes et qui [servira] à toute la classification ou codification ultérieure ». Comme la recherche cherche d'abord à mettre au jour le sens des concepts présentés précédemment à partir d'un corpus établi, nous croyons donc a priori que leur sens émerge de ce qui est dit à leur propos dans les écrits sélectionnés. L'analyse porte donc sur le contenu manifeste des écrits. Ainsi, lorsque l'un des termes du champ conceptuel se trouvait dans le texte, la sélection de l'unité s'est faite « autour » du terme en question et ce qu'on en dit.

La catégorisation et la classification des données se sont effectuées en troisième lieu. Par *catégorisation*, nous entendons que chaque unité de sens identifiée au préalable s'est retrouvée classée par un terme issu du champ conceptuel. Nous tenons à préciser que nous avons privilégié un modèle mixte de catégorisation (L'Écuyer, 1987, 1990) qui considère l'ajout, la suppression ou la modification des termes composant le champ conceptuel initial selon les diverses analyses et autres étapes subséquentes de l'anasynthèse. Ce fut entre autres le cas avec l'ajout du concept de *pratique enseignante* et de *modèle éducationnel* au cours des boucles d'anasynthèse (voir chapitre 4 et chapitre 5 pour les justifications).

À la suite de cette première catégorisation, chaque unité de sens a été classée selon les théories éducationnelles de Steiner Maccia (1966) telles qu'expliquées par Legendre (2001, 2005). L'utilisation de catégories issues de théories est par ailleurs, selon Landry (1992), une des exigences à respecter lorsque l'enjeu d'une recherche est la contribution à l'avancement des connaissances en éducation. Ces théories, au nombre de quatre, ont comme finalité de constituer l'éducation comme un tout

cohérent : les théories axiologiques, les théories explicatives, les théories formelles et les théories pratiques. Comme elles agissent de façon complémentaire, celles-ci, amalgamées à la suite des analyses et synthèses, fourniront une nouvelle construction à la discipline qu'est l'éducation. Il est important de préciser qu'il est possible d'attribuer plus qu'une théorie à une même unité de sens. La figure 3.2 illustre l'ensemble des intersections de théories possibles pour la catégorisation.

Figure 3.2 Les intersections des théories éducationnelles
(à partir de Legendre, 2005, p. 1392-1393)



Pour sa part, le tableau 3.3 présente une définition de ces théories, ainsi qu'un exemple d'unité de sens l'illustrant.

Tableau 3.3 Théories éducationnelles
(S. Maccia, 1966 ; selon Legendre, 2001, 2005)

DÉFINITIONS DES THÉORIES ÉDUCATIONNELLES	EXEMPLES DE THÉORIES ÉDUCATIONNELLES
Théorie axiologique (T.A.) : « finalités, principes, besoins et valeurs fondamentales » (Legendre, 2001, p.234)	« L' approche pédagogique détermine les caractéristiques essentielles (lignes directrices) des stratégies pédagogiques qui la mettent en œuvre. » (Sauvé, 1992, p. 176)
Théorie formelle (T.F.) : « définition des faits, des concepts, des notions ou des conventions » (Legendre, 2001, p.236)	« Une approche pédagogique est une orientation qui guide l'organisation de la situation pédagogique pour atteindre une ou plusieurs finalités (d'après THIBERT, 1989 et LEGENDRE 1988). » (Sauvé, 1992, p. 157)
Théorie pratique (T.P.) : « méthodes validées expérimentalement et les façons de faire courantes qui mériteraient une investigation plus poussée » (Legendre, 2001, p. 236)	« [...] une approche pédagogique est mise en œuvre par une stratégie pédagogique ou un modèle pédagogique (stratégie exemplaire). » (Sauvé, 1992, p. 158)
Théorie explicative (T.E.) : « explications concernant la nature et la dynamique des phénomènes éducationnels » (Legendre, 2001, p. 237)	« [...] l' approche pédagogique globale est la composante praxéologique du modèle éducationnel. C'est son approche pédagogique qui caractérise un modèle éducationnel et le distingue des autres modèles éducationnels se rattachant au même paradigme éducationnel. » (Sauvé, 1992, p. 158)

Selon Landry (2006), l'un des défis de la catégorisation est le biais lié à la subjectivité du chercheur dans sa démarche. Pour éviter un tel biais, le recours à des logiciels est suggéré par certains (Landry, 2006; Quivy et Campenhoudt, 1995). Cependant, tout comme Bardin (2003) et L'Écuyer (1990), nous croyons que l'ordinateur « n'assure qu'une meilleure systématisation de la subjectivité en maintenant les éventuels biais *toujours* dans la même direction » (L'Écuyer, 1990, p. 38). De plus, la polysémie et la confusion entourant les concepts que nous cherchons à définir dans les écrits que nous souhaitons analyser, comme nous en faisons part dans la problématique (*voir* chapitre 1), s'avèrent des obstacles réels pour l'utilisation de logiciels qui traitent quantitativement des données qualitatives lors du processus de catégorisation. L'analyse de contenu, exclusivement qualitative, a donc permis de dégager toutes les particularités possibles de chaque unité de sens, en se fondant sur la présence de l'indice, et non sur la fréquence de son apparition.

Dans le but d'assurer la fiabilité du codage lors de la classification, nous avons effectué un test de fiabilité intercodeur (Huberman et Miles, 1991). Ainsi, l'ensemble des unités de sens retenues lors de l'analyse des textes ont été soumises au comité de recherche afin de vérifier si les catégories attribuées étaient les mêmes lors d'un autre codage. Ce dernier a permis de repreciser les descripteurs, mais aussi les théories éducationnelles attribuées à chaque unité de sens.

La quatrième étape correspond à la *description scientifique* des données recueillies. Comme l'objectif de la recherche est d'explicitier les différents sens de concepts considérés flous, et ce, à partir des contextes dans lesquels ils se trouvent, il est

important, à la suite de la catégorisation et de la classification, de « rendre parlantes » ces unités de sens ainsi codées à l'aide d'une analyse qualitative. Comme l'indique L'Écuyer (1990) au sujet de l'analyse qualitative employée dans le cadre d'une analyse de contenu, « [elle] constitue le garde-fou des folles [sic] analyses quantitatives pour leur éviter de s'éloigner des éléments (contenus) qui constituent la base même du message, du phénomène à étudier et à comprendre » (1990, p. 35). Mucchielli (2005) suggère de construire des diagrammes ou des tableaux qui rendent compte des différents traits sémantiques de l'unité de sens.

C'est à partir de ces descriptions que s'opèrera la synthèse, phase suivante de notre démarche méthodologique.

3.4.1.3 La synthèse

À la suite de l'analyse, la synthèse propose une « structuration des composantes et [de leurs] relations [ainsi qu'une] identification des carences, des contradictions et des incohérences possibles à remédier par un retour à l'analyse » (Legendre, 2005, p. 75). Toutes les unités recueillies lors de l'étape précédente sont alors rassemblées en vue de former un tout cohérent, soit une synthèse inédite. Les étapes de la synthèse que nous suivons s'inspirent des phases du traitement qualitatif des données qualitatives proposées par Bardin (2003) et Van der Maren (1996), ainsi que de l'analyse componentielle telle que suggérée par Mucchielli (2005).

En premier lieu, il y a *regroupement des unités de sens en catégories sémantiques*, et ce, à partir des descriptions produites lors de l'analyse. Cette catégorisation a consisté

à regrouper sous des traits communs les unités de sens recueillies pour un même descripteur pour ainsi constituer les classes et les caractères qui composent les définitions des concepts. Cette étape correspond au chapitre 4 de cette thèse.

De l'étude des convergences ont donc émergé différentes définitions préliminaires pour lesquelles il fut nécessaire d'identifier leurs convergences, mais aussi leurs divergences pour pouvoir mieux les différencier entre elles. C'est à ce moment aussi que des liens entre les différentes classes sont établis. Cette étape est appelée la *hiérarchisation et la connexion en réseaux*. Le chapitre 5 fait état de cette connexion en réseaux.

En dernier lieu, l'atteinte d'une *modélisation préliminaire* se concrétise. Cette étape vise à proposer une structure inédite de l'objet à modéliser, l'objet ici étant un réseau conceptuel. Lorsque la modélisation s'est révélée incomplète ou imprécise, c'est-à-dire qu'elle présentait des lacunes au regard de certaines théories éducationnelles ou que trop de divergences étaient présentes au sein des unités de sens, un retour à l'ensemble de départ et l'ajout de sources se sont avérés pertinents. Ces boucles de rétroaction se sont terminées lorsqu'il y a eu saturation des données, c'est-à-dire lorsque les unités de sens recueillies n'amenaient plus rien de nouveau à la synthèse.

Pour combler les éléments manquants au regard de l'objet à définir qui subsistaient à la suite des analyses et des synthèses, nous avons procédé par analyse inférentielle (Van der Maren, 1996). Cette forme d'analyse, propre à la recherche spéculative (Van

der Maren, 1996), donne la chance au chercheur de combler les absences de sa synthèse en ayant recours à d'autres modèles théoriques, ce qui assure entre autres la cohérence et la valeur euristique du modèle en développement. Dans le cadre de notre recherche, nous avons fait référence au modèle de la situation pédagogique (Legendre, 1983, 2005), que nous avons expliqué au chapitre 2. Une fois terminée, cette étape a conduit à la proposition d'un prototype. Ce dernier correspond à la prochaine étape de l'anasynthèse.

3.4.1.4 Le prototype

De ces synthèses successives émerge un prototype, « meilleure synthèse possible suite à [sic] la saturation des données » (Legendre, 2005, p.75) issues des unités d'analyse ou d'une analyse inférentielle. Ce prototype doit être soumis à une validation interne de la part du ou des chercheurs responsables du processus d'anasynthèse afin d'en assurer la validité. Dans le cadre de notre thèse, la chercheuse et le comité de direction ont assumé le rôle de responsable de cette validation interne. Chaque fois où la validation du prototype s'avérait insatisfaisante au regard des critères de scientificité établis (*voir* section 3.3), des boucles de rétroaction ont été effectuées.

3.4.1.5 La simulation

En plus d'une validation interne, le prototype a été soumis à une validation externe effectuée par des personnes compétentes au regard de notre objet de recherche ou de leur expérience de recherche. Ces experts ont vérifié la qualité du prototype tout en émettant des commentaires sur celui-ci. Cette validation a permis à la chercheuse de revenir sur des étapes antérieures dans le processus d'anasynthèse afin de pallier les carences en lien avec le prototype soumis.

Dans le but de modéliser la démarche liée à la validation du prototype par le jugement d'experts, nous nous sommes inspirée de la méthode Delphi, méthode qualitative d'abord largement employée en sciences, puis dans plusieurs autres domaines, dont l'éducation (Gupta et Clarke, 1996; Murry et Hammons, 2004; Van Zolingen et Klaassen, 2002).

La méthode Delphi sollicite et recueille le jugement d'experts en ce qui a trait à un problème ou à un objet spécifique (De Villiers, De Villiers et Kent, 2005 ; Gupta et Clarke, 1996; McLeod *et al.*, 2003; Miller et Salkind, 2002 ; Murry et Hammons, 2004; Van Zolingen et Klaassen, 2002) dans le but d'obtenir le consensus le plus fiable possible (Gupta et Clarke, 1996). Certaines caractéristiques de cette méthode se distinguent dans les écrits consultés : l'anonymat des experts sollicités dans la démarche (Gupta et Clarke, 1996; Murry et Hammons, 2004), ainsi que la démarche itérative de consultation par questionnaire auprès des experts afin de recueillir les opinions diverses en regard de l'objet étudié (Gupta et Clarke, 1996; Murry et Hammons, 2004; Van Zolingen et Klaassen, 2002). L'anonymat de la démarche permet entre autres de solliciter des experts de divers horizons, autant épistémologiques que géographiques, sans qu'il y ait de rencontres face à face, même si certains ont adapté la méthode pour qu'il y ait vis-à-vis (De Villiers, De Villiers et Kent, 2005; Gupta et Clarke, 1996; McLeod *et al.*, 2003; Murry et Hammons, 2004; Van Zolingen et Klaassen, 2002). La démarche itérative permet d'obtenir l'opinion des experts en premier lieu, et en deuxième lieu, de leur présenter un sommaire de leurs rétroactions à partir desquelles ils peuvent rétroagir à nouveau (Gupta et Clarke, 1996; McLeod *et al.*, 2003; Murry et Hammons, 2004; Van Zolingen et Klaassen, 2002).

Afin que la méthode s'harmonise avec l'anasynthèse, nous avons adapté la démarche suggérée dans plusieurs écrits (Lamoureux, 1992; Murry et Hammons, 2004; Van Zolingen et Klaassen, 2002), quoique celle-ci réunit essentiellement toutes les composantes du modèle classique.

La première étape consiste à *l'identification et à la sélection des experts* pour la simulation. Pour identifier les experts, nous avons procédé à l'établissement d'une liste de chercheurs reconnus dans la francophonie, et dont l'objet d'expertise ou de recherche touche de près nos préoccupations, c'est-à-dire les concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie, telles que nous les avons définies dans le prototype, ou notre méthodologie, soit la recherche théorique ou terminologique. Ils ont été contactés par courriel afin de leur présenter la recherche doctorale, la méthode utilisée, le temps requis pour leur participation, ainsi qu'une demande formelle de collaboration à la recherche. Dans le cadre de cette recherche, nous avons constitué un groupe de quatre experts. Deux d'entre eux interviennent au baccalauréat ou aux cycles supérieurs en éducation et dispensent un enseignement en lien avec les concepts qui constituent le réseau conceptuel. Deux des experts ont une expertise en lien avec des recherches de nature théorique, plus précisément de nature terminologique.

Une fois les experts sélectionnés, nous avons entamé la consultation. Chaque expert a reçu le prototype et un questionnaire pour commenter ce dernier (*voir annexe B*). Ils ont commenté ledit prototype et ils l'ont jugé à partir des critères de scientificité de

Gohier (1998; voir 3.3) (présence d'une échelle de Likert, ainsi qu'une question à réponse ouverte). Ainsi, une synthèse des commentaires émis par les experts a été produite (voir annexe C).

À la suite de cette synthèse, le comité de recherche a convenu qu'il n'y aurait pas de tours subséquents de consultation, parce que il y avait une stabilité certaine dans les rétroactions, et parce que pour la majorité des critères de scientificité, les experts étaient plutôt en accord ou tout à fait d'accord. Nous sommes consciente cependant qu'il s'agit d'un consensus relatif par rapport au prototype. Cela s'explique entre autres, comme l'indique Charland (2008), par la diversité des spécialisations des experts, mais surtout par le fait que l'expertise au regard de l'objet à évaluer est restreinte compte tenu de la problématique énoncée entourant les concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie.

3.4.1.6 Les rétroactions

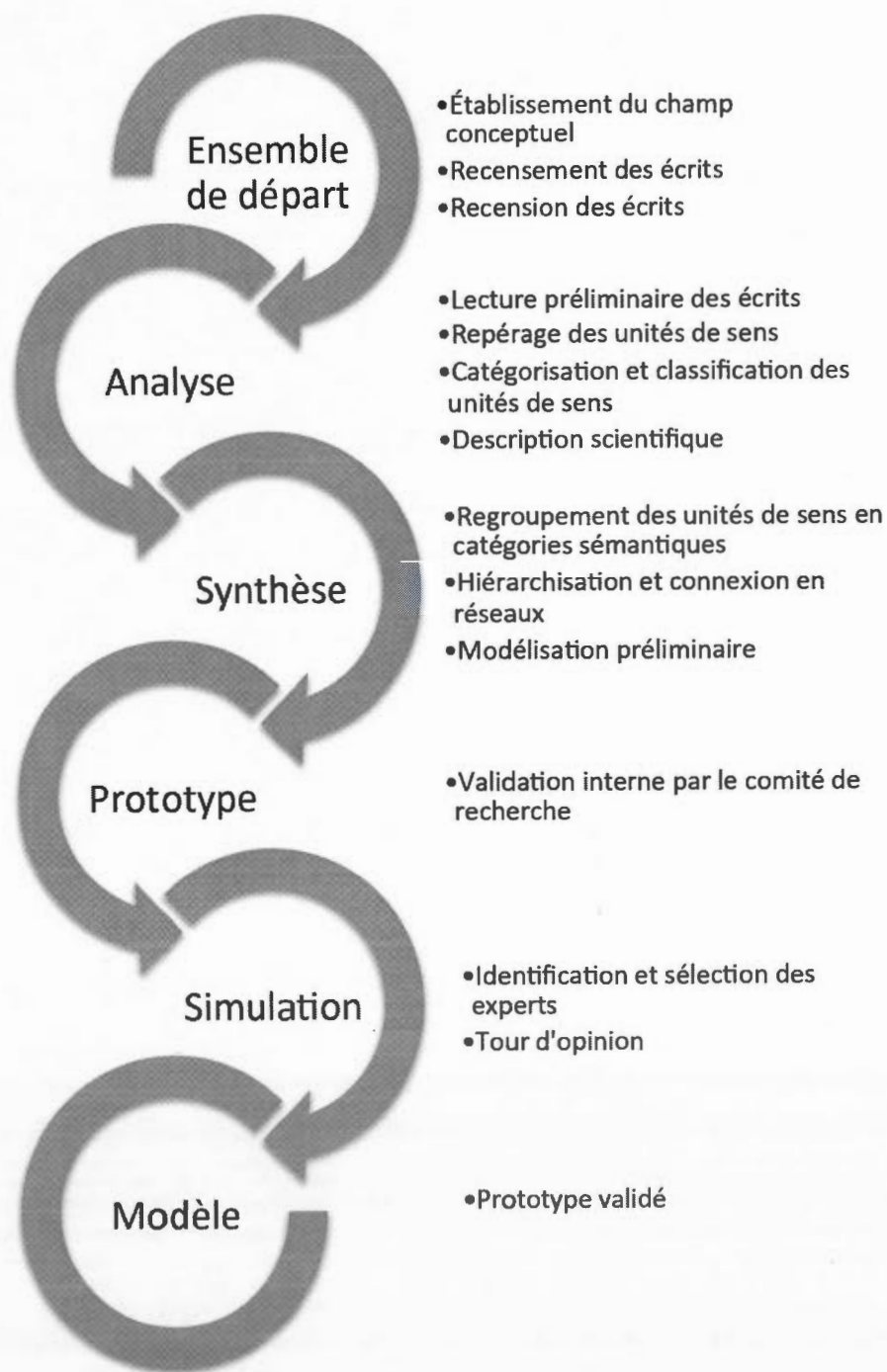
Tout au long du processus, différentes boucles de rétroactions ont été réalisées afin que le modèle émerge de ce processus itératif. En effet, chaque étape a permis un retour en arrière qui visait à bonifier la démarche en cours. Ces retours ont été initiés autant par le chercheur que par le comité de direction, ainsi que par les experts engagés dans la simulation du construit théorique.

3.4.1.7 Le modèle

La proposition du modèle survient finalement lorsque le prototype arrive à saturation. Il ne faut pas oublier que le modèle constitue d'abord une représentation abstraite d'une réalité; sa validité, tout comme le mentionnent Charland (2008), Guay (2004), Rocque (1994) et Sauvé (1992), se confirme à long terme.

Nous tenons à rappeler que le processus d'anasynthèse transcende chaque partie de notre thèse, mais qu'il est appliqué de façon plus générale pour l'élaboration de l'introduction, de la problématique et de la méthodologie. La figure 3.3 à la page suivante présente les opérations détaillées de l'anasynthèse telles qu'utilisées dans cette thèse.

Le prochain chapitre présente les définitions préliminaires des concepts qui ont été identifiés dans le corpus que nous avons établi lors de l'ensemble de départ. Ce sont ces concepts qui ont servi de point de départ à la réflexion qui a mené à la constitution du réseau conceptuel qui est l'objectif de cette recherche.

Figure 3.3 Opérations détaillées de l'anasynthèse

RÉFÉRENCES

- Baillargeon, N. (2010). *Stéroïdes pour comprendre la philosophie*. Verdun : Amérik Média.
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu* (11^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Benoît, C. (2000). *Vers un changement de paradigme du trouble d'apprentissage en vue de la détermination des assises essentielles au développement d'un curriculum individualisé à l'intention des élèves du secondaire en difficulté d'apprentissage*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Brophy, J. et Alleman, J. (1991). Activities as Instructional Tools : A Framework for analysis and evaluation. *Educational Researcher*, 20(4), 9-23.
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Charland, P. (2008). *Proposition d'un modèle éducationnel relatif à l'enseignement interdisciplinaire des sciences et de la technologie intégrant une préoccupation d'éducation relative à l'environnement*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal. Récupéré de <http://www.archipel.uqam.ca/1175/>
- Chavez, M. (2005). *L'éthique de l'environnement comme dimension transversale de l'éducation en sciences et en technologies : proposition d'un modèle éducationnel*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Cochran-Smith, M. et Lytle, S. L. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2-11.
- de Peretti, A. (1987). *Pour une école plurielle*. Paris : Larousse.
- De Villiers, M. R., De Villiers, P. J. T. et Kent, A. P. (2005). The Delphi technique in health sciences education research. *Medical teacher*, 27(7), 639-643.
- Durand, M.-J. (1996). *État de la question du curriculum conduisant à la conception d'un réseau notionnel du domaine*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

- Egbo, B. (2005). Emergent paradigm: critical realism and transformative research in educational administration. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 40(2), 267-284.
- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267-284.
- Goupil, G. et Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville : Gaetan Morin.
- Grégoire, R., Racine-April, R.- M., Clavet, A. et Roy, J. (2005). La description des ressources d'enseignement et d'apprentissage : une méthode développée dans le cadre du projet eduSource Canada. *Revue de l'éducation à distance*, 20(2), 58-77.
- Guay, M.-H. (2004). *Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Gupta, U. G. et Clarke, R. E. (1996). Theory and Applications of the Delphi Technique: A Bibliography (1975-1994). *Technological Forecasting and Social Change*, 53, 185-211.
- Huberman, A. M., et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Pédagogies en développement. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Institute of Education Science, Education Resources Information Center (ERIC). *ERIC thesaurus*. Récupéré de [http://search.proquest.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/eric/thesaurus/browsepage/\\$N/queryTermField/false/false?accountid=14719](http://search.proquest.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/eric/thesaurus/browsepage/$N/queryTermField/false/false?accountid=14719)
- Joyce, B., Weil, M. et Calhoun, E. (2009). *Models of teaching* (8^e éd.). Boston : Allyn and Bacon.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis : An Introduction to Its Methodology* (2^e éd.). Thousand Oaks, California : Sage Publications.

- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu méthode GPS et concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : Notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (Dir.), *La recherche qualitative : Résurgence et convergences* (p. 49-66). Ste-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lacelle, N. (2009). *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'oeuvre littéraire et de son adaptation filmique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Lamoureux, A. (Dir.) (1992). *Une démarche scientifique en sciences humaines : méthodologie*. Laval : Études vivantes.
- Landry, N. (2006). *Vers une classification du domaine perceptuel en éducation préprimaire : proposition d'un construit théorique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Landry, R. (1992). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (2^e éd.) (p. 337-359). Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Montréal : Ville-Marie.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris, Montréal : Larousse.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (2001). *Une éducation... à éduquer! : plus de 20 ans écoulés... même constat!* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Leray, C. (2008). *L'analyse de contenu : de la théorie à la pratique: La méthode Morin-Chartier*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, S., Simard, D., et Gauthier, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches Qualitatives*, 22, 3-32.
- McLeod, P. J., Steinert, Y., Meagher, T. et McLeod, A. (2003). The ABCs of pedagogy for clinical teachers. *Medical Education*, 37, 638-644.

- Miller, D. B. et Salkind, N. J. (Dir.) (2002). *Handbook of Research Design & Social Measurement* (6^e éd.). Thousand Oaks, Californie : Sage Publications.
- Mucchielli, R. (2005). *L'analyse de contenu : Des documents et des communications* (9^e éd.). Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Revue de l'association de la recherche qualitative*, 26(1), 110-138.
- Murry, J. W. et Hammons, J. O. (1995). Delphi : A Versatile Methodology for Conducting Qualitative Research. *The Review of Higher Education*, 18(4), 423-436.
- Office québécois de la langue française. (2013). *Le grand dictionnaire terminologique* [En ligne]. Montréal : Office québécois de la langue française. Récupéré le 14 mars 2013 de <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/>
- Organisation internationale de normalisation (ISO). (2009). *Norme internationale ISO 704. Travail terminologique-Principes et méthodes* (3^e éd.). Genève : Organisation internationale de normalisation.
- Paradis, P. (2006). *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage*. Montréal : Guérin.
- Pavel, S. et Nolet, D. (2001). *Précis de terminologie* [En ligne]. Ottawa : Les Éditions du gouvernement du Canada. Récupéré le 14 mars 2013 de www.btb.gc.ca/publications/documents/termino-fra.pdf
- Pinard, R., Potvin, P. et Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-80.
- Quivy, R. et Campenhoudt, L. V. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales* (2^e éd.). Paris : Dunod.
- Raby, C. et Viola, S. (Dir.) (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : de la pratique à la théorie*. Anjou : Éditions CEC.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2005). Stratégie pédagogique. Dans *Pédagogie, dictionnaire des concepts-clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive* (5^e éd.) (p. 347-349). Paris : ESF éditeur.

- Reynold, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62, 1-35.
- Rocque, S. (1994). *Conception, élaboration et validation théorique d'un schème conceptuel de l'écologie de l'éducation*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement : élaboration d'un supramodèle pédagogique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Scott, D. (2005). Critical Realism and Empirical Research Methods in Education. *Journal of Philosophy of Education*, 39(4), 633-646.
- Scott, D. (2007). Resolving the quantitative-qualitative dilemma : a critical realist approach. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(1), 3-17.
- Scriven, M. (1988). Philosophical inquiry methods in education. Dans R. M. Jager (Dir.), *Complementary Methods for Research in Education* (p. 129-149). Washington (DC) : American Educational Research Association.
- Silvern, L. C. (1972). *Systems Engineering of Education V : Quantitative Concepts for Education*. Los Angeles : Education and Training Consultants Co.
- Soltis, J.-F. (1985). *An Introduction to the Analysis of Educational Concepts* (2^e édition). New York : University Press of America.
- Sorin, N. (2003). *La recherche spéculative en éducation: la grande méconnue*. Communication présentée dans le cadre du colloque annuel du doctorat réseau en éducation, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Steiner Maccia, E. (1966). *Educational Theorizing and Curriculum Change*. ERIC, Ed. 018 308.
- Tournier, M. (1978). *Typologie des formules pédagogiques*. Québec : Ministère de l'Éducation. Service général des communications.
- Travaux publics et services gouvernementaux Canada, Bureau de la traduction. (2014). *TERMIUM Plus*. Récupéré de <http://www.btb.termiumplus.gc.ca.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048>.

Van der Maren, J. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

CHAPITRE IV

DÉFINITIONS PRÉLIMINAIRES DES CONCEPTS DU CHAMP CONCEPTUEL INITIAL

Dans ce chapitre, nous exposons les définitions préliminaires des concepts qui se dégagent du corpus d'écrits de la recherche (n=53). Ces définitions ressortent d'un processus rigoureux d'analyses et de synthèses d'une documentation pertinente où émergent 334 unités de sens. Ces dernières incluent les termes qui constituent le champ conceptuel initial de cette recherche. Dans un premier temps, ces anasynthèses ont permis d'identifier les propriétés associées aux termes pour lesquels nous avons colligé des unités de sens. Dans un deuxième temps, nous avons déterminé parmi ces propriétés celles qui précisent la signification d'un concept, propriétés communément appelées des caractères en terminologie (ISO, 2009). Enfin, la combinaison de ces caractères a permis la formulation des définitions préliminaires des concepts qui se dégagent du corpus de textes. Au total, 53 concepts distincts sont ressortis; en conséquence autant de premières définitions ont été rédigées. Rappelons que cette opération constitue l'étape préalable avant la mise en relation desdits concepts, ce qui nous conduira à la 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.

Pour faciliter la lecture de ce chapitre, nous avons regroupé les définitions par les termes qui les désignent dans les écrits. Notons qu'au point de départ, avant d'entamer ces anasynthèses, 48 termes composaient le champ conceptuel initial (*voir*

chapitre 3). À la suite de cette opération, 30 termes ont été repérés dans les unités de sens, lesquels recouvrent 53 concepts. Pour chacun d'eux, nous avons proposé une ou des définitions préliminaires. Le tableau 4.1 de la page suivante illustre les termes issus de notre champ conceptuel et qui chapeautent les définitions préliminaires présentées dans le présent chapitre. Pour chaque terme, nous avons indiqué le nombre d'unités de sens dans lesquelles il apparaît, ainsi que le nombre de définitions préliminaires qui lui sont associées.

À l'annexe C, nous proposons un tableau qui synthétise les termes définis dans le chapitre 4, pour lesquelles nous précisons les classes pour chaque concept, ainsi que les auteurs consultés pour en arriver à ces définitions préliminaires.

Nous précisons que chaque définition préliminaire correspond à une synthèse des « traits sémantiques distinctifs d'un concept » (Pavel et Nolet, 2001, p. 22). Cette synthèse est le résultat d'une analyse des unités de sens qui s'est déroulée en plusieurs étapes. D'abord, nous avons effectué une première analyse des unités de sens associées à un terme afin de proposer des regroupements d'unités de sens qui décrivent une réalité similaire. Ensuite, pour chaque regroupement, nous avons identifié dans chaque unité de sens les extraits qui pouvaient correspondre à la classe et aux caractères qui composent une définition formelle. Un examen de ces extraits, isolés par classe ou par caractère, nous a menée à choisir ou à proposer une classe et des caractères appropriés, qui, une fois combinés, sont devenus une définition formelle pour un concept particulier. Ce sont ces définitions qui sont l'objet de ce

quatrième chapitre. Des tableaux des classes et des caractères pour chaque concept présenté dans ce chapitre sont présentés à l'annexe D.

Tableau 4.1 Termes issus du champ conceptuel pour lesquels ressortent une ou des définitions préliminaires

Termes du champ conceptuel pour lesquels ressortent une ou des définitions préliminaires	Nombre d'unités de sens dans lesquelles les termes apparaissent	Nombre de définitions préliminaires qui résultent des analyses
Approche	21	3
Approche pédagogique	9	2
Démarche	3	2
Démarche didactique	2	1
Démarche pédagogique	5	1
Formule	2	2
Formule pédagogique	9	2
Méthode	31	2
Méthode d'enseignement	5	1
Méthode didactique	1	1
Méthode pédagogique	33	2
Modèle	45	4
Modèle d'enseignement	14	1
Modèle didactique	5	2
Modèle pédagogique	33	1
Pratique	16	5
Pratique d'enseignement	3	1
Pratique enseignante	17	1
Pratique pédagogique	5	1
Procédé	3	3
Procédé d'enseignement	1	1
Procédé didactique	1	1
Procédé pédagogique	1	1
Procédure	4	1
Stratégie	28	3
Stratégie pédagogique	20	2
Technique	11	3
Technique d'enseignement	1	1
Technique didactique	1	1
Technique pédagogique	4	1

4.1 Des définitions du terme *approche*

Trois définitions du concept d'*approche* émergent des analyses des définitions des auteurs. L'*approche* s'identifie à la fois à un *système*, à un *point de vue* et au *fait d'aller vers quelqu'un ou quelque chose*.

4.1.1 L'*approche* comme *système*

Si l'on considère un *système* comme un « ensemble de présupposés, de principes, de conceptions, etc. » (Legendre, 2005, p. 1288), l'*approche* s'appréhende alors comme suit : système constitué de présupposés, de principes, de conceptions, d'idées ou de savoirs, qui constitue un cadre cohérent pour l'étude d'un objet ou d'un phénomène. Selon ce sens, il est question d'adopter, de développer, d'emprunter, de privilégier ou d'utiliser une *approche* en vue de poursuivre une ou des finalités.

Legendre (2005, p. 96) propose plusieurs exemples pour illustrer cette acception d'*approche* : les approches analytique, clinique, écologique, éducentrique, globale, synthétique, structurale, systémique, behavioriste et humaniste.

4.1.2 L'*approche* comme *point de vue* ou *une manière de procéder*

En un deuxième sens, le concept d'*approche* se perçoit à la fois comme un point de vue ou une manière avec lesquels un problème, une question ou un objet de recherche sont traités pour parvenir à un résultat. Ainsi, selon ce sens, un problème, une question ou un objet de recherche peuvent être examinés selon une *approche* behavioriste, biologique, chimique, constructiviste démocratique, économique,

empiriste, humaniste, positiviste, réaliste, sociologique, structuraliste traditionaliste, etc. afin de parvenir à un résultat désiré.

L'approche selon ce sens, en plus d'être associée comme l'acception précédente à la poursuite d'une ou de plusieurs finalités, peut être liée à une ou des stratégies issues du domaine d'où provient l'approche concernée.

4.1.3 L'approche comme fait d'aller vers quelqu'un ou quelque chose

Une troisième acception, d'ordre général, émerge de l'analyse et de la synthèse des unités de sens. Celle-ci considère le concept d'approche comme le fait d'aller vers quelqu'un ou quelque chose, ou le résultat de ce mouvement. Employé dans ce sens, le concept d'approche peut se retrouver dans les contextes suivants : *Cet enseignant tente une approche auprès de cet élève timide afin qu'il s'intègre harmonieusement au groupe.*

4.2 Des définitions du terme *approche pédagogique*

Dans les sources consultées, deux définitions d'*approche pédagogique* ressortent : celle considérée comme un *point de vue* et celle qui désigne une *orientation*.

4.2.1 L'approche pédagogique comme *point de vue* ou *manière d'agir ou de procéder*

Ce premier sens du concept d'*approche pédagogique* s'apparente au concept d'approche défini dans la section 4.1.2. Il s'agit en effet d'un point de vue ou d'une manière d'agir ou de procéder qui proviennent de la pédagogie et avec lesquels un problème, une question ou un objet de recherche se traitent d'une façon particulière pour parvenir à un résultat.

4.2.2 L'approche pédagogique comme orientation

Un deuxième sens se dégage des écrits analysés. Cette acception conçoit l'approche pédagogique comme une orientation particulière d'une situation pédagogique, laquelle se compose de plusieurs traits caractéristiques des composantes de celle-ci, ainsi que de l'importance relative accordée à chaque composante et à chaque relation.

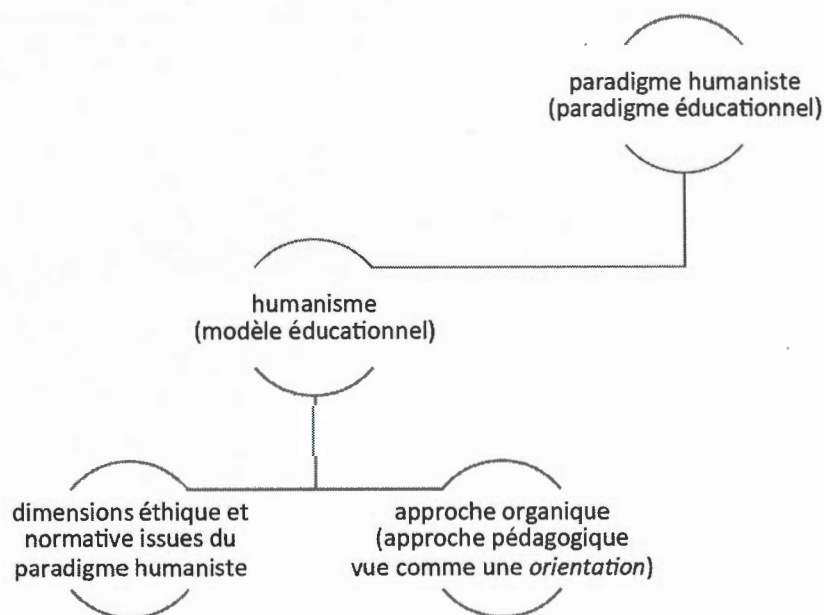
Par *traits*, nous entendons ici les marques caractéristiques spécifiques ou les éléments propres qui permettent de distinguer une représentation de la situation pédagogique d'une autre. Selon Legendre (2005), l'approche pédagogique conçue comme telle devient quasi-synonyme de *courant pédagogique*, lequel se définit comme une « orientation pédagogique globale, appuyée sur des assises et des principes, qui prône des valeurs, des finalités et des buts spécifiques et qui s'inscrit dans une approche particulière du développement de l'être humain » (Legendre, 2005, p. 300).

L'approche pédagogique, telle que définie selon ce sens, correspond également à la composante praxéologique du concept de *modèle éducationnel* (Sauvé, 1992). Par exemple, l'humanisme, comme modèle éducationnel, privilégie une approche organique qui consiste en une :

approche pédagogique dans laquelle l'élève est son propre agent autonome d'éducation, en ce sens qu'il peut déterminer lui-même ses objectifs d'apprentissage, choisir les activités et les ressources nécessaires à sa formation, évaluer son cheminement et prendre lui-même les décisions qui s'imposent en vue d'un retour sur ses activités d'apprentissage ou de la précision de son cheminement éducatif ultérieur (Legendre, 2005, p.114-115).

Un modèle éducationnel, conçu comme une « représentation compréhensive et explicite du domaine de l'éducation » (Legendre, 2005, p.903), se trouve sous-jacent à un paradigme éducationnel dont il hérite des dimensions éthique et normative, et se distingue par son approche pédagogique. Pour compléter l'exemple précédent, l'approche organique, conçue comme une *approche pédagogique*, relève du modèle éducationnel qu'est l'humanisme, qui lui, à son tour, est sous-jacent au paradigme éducationnel humaniste. La figure 4.1 illustre cet exemple employé précédemment qui permet de mettre en évidence les relations entre les concepts d'*approche pédagogique*, de *modèle éducationnel* et de *paradigme éducationnel*.

Figure 4.1 Relations entre les concepts d'*approche pédagogique*, de *modèle éducationnel* et de *paradigme éducationnel* à partir de l'exemple de l'*approche organique* comme *approche pédagogique* conçue comme une *orientation*



Dans un cas où plusieurs modèles éducationnels relèvent d'un même paradigme de l'éducation, c'est l'approche pédagogique qui permet de différencier les modèles entre eux (Sauvé, 1992).

Adopter ou privilégier une approche pédagogique témoigne d'un choix qui repose sur des valeurs pédagogiques, lesquelles « servent d'assises au comment-agir et au comment-faire [d'un éducateur ou d'une éducatrice] dans ses interventions auprès des

élèves » (Legendre, 2005, p. 1431). Ainsi, il faut considérer que l'adoption d'une approche pédagogique précède le choix ou l'élaboration de stratégies, mais aussi la sélection de méthodes, de techniques, de procédés, de pratiques, de formules (Legendre, 2005; Thibert, 1990).

4.3 Des définitions du terme *démarche*

Deux sens se dégagent des unités de sens en lien avec le concept de *démarche* (n=4), qui rejoignent ceux d'ouvrages de référence généraux que nous avons consultés pour préciser le sens de certains concepts sous-représentés dans le corpus établi dans l'ensemble de départ (voir chapitre 3 sur la méthodologie).

4.3.1 La *démarche* comme *tentative*

La première acception conçoit la démarche comme une tentative par laquelle on tente d'obtenir, auprès de quelqu'un, un résultat. En contexte, ce concept peut être employé de la sorte : *Cet enseignant doit entreprendre des démarches auprès du ministère de l'Éducation pour obtenir les autorisations nécessaires à la réalisation d'un projet* (inspiré de Legendre, 2005, p. 362).

4.3.2 La *démarche* comme *manière de penser ou de raisonner*

L'autre sens considère la démarche comme une manière de penser ou de raisonner. C'est à partir de cette acception que Raynal et Rieunier (2010, p. 136) proposent cinq concepts spécifiques, qui sont subordonnés au concept de *démarche* : les démarches abductive, analogique, déductive, inductive et dialectique. Toujours selon ces auteurs, la conception ou le choix d'une stratégie pédagogique inclut une réflexion à propos de la démarche qui favoriserait l'atteinte des objectifs visés.

4.4 Une définition du terme *démarche didactique*

En ce qui concerne la désignation de *démarche didactique*, seules deux unités de sens la mentionnent. La définition proposée tient donc compte de ces unités de sens, mais aussi des définitions précédentes de *démarche* et de *démarche pédagogique*, ainsi que du cadre théorique de la présente thèse. Nous expliquons dans la section suivante en quoi consiste cette définition.

4.4.1 La *démarche didactique* comme *séquence d'opérations*

Une des unités de sens propose un exemple de modèle de démarche didactique, qui va comme suit : « [le modèle de la démarche didactique] préconise les six étapes suivantes : 1. l'analyse des besoins et la détermination des objectifs de contenu (les savoirs); 2. l'analyse des besoins et la détermination des objectifs d'habiletés et de compétences (les savoir-faire); 3. le choix des stratégies d'enseignement; 4. le choix des stratégies d'apprentissage et des stratégies de motivation si nécessaire; 5. le choix des stratégies d'évaluation de l'apprentissage des contenus et des compétences; 6. le choix des stratégies de régulation sur les résultats de l'apprentissage » (Paradis, 2006).

Nous pouvons l'associer au concept de *didactique* qui est entendu comme ce « qui concerne ou qui a pour but la planification d'un enseignement » (Legendre, 2005, p.403). La démarche didactique constitue donc une étape préalable à la démarche pédagogique, ce qui rejoint les propos de Raby et Viola (2007). À partir de ces indices, nous proposons la définition suivante : séquence d'opérations (phases, étapes, etc.) qui peuvent être mises en œuvre par l'Agent lors de la planification d'une situation pédagogique afin de favoriser l'atteinte d'un ou de plusieurs objectifs.

4.5 Une définition du terme *démarche pédagogique*

Cinq unités de sens comportent la désignation *démarche pédagogique*, desquelles se dégage une seule acception, présentée dans la section suivante.

4.5.1 La *démarche pédagogique* comme *séquence d'opérations*

La définition suivante, par glissement sémantique, découle du dernier sens de *démarche* (voir 4.3.2) : séquence d'opérations (phases, étapes, etc.) qui peuvent être mises en œuvre par l'Agent dans une situation pédagogique afin de favoriser l'atteinte d'un ou de plusieurs Objectifs. Par *glissement sémantique*, nous entendons qu'il s'agit « d'un procédé [terminologique] consistant à utiliser un terme existant dans une langue de spécialité pour désigner un autre concept par extension logique » (ISO, 2009, p. 54).

Dans ce cas-ci, le sens de *démarche* correspond à un processus et le sens de *démarche pédagogique*, par extension, correspond au produit qui résulte du processus. Il s'agit donc d'une manière d'agir qui découle d'une manière de penser. Il y a donc des liens à établir entre le concept de *démarche pédagogique* et celui d'*approche pédagogique* défini comme un *point de vue ou une manière d'agir ou de procéder* (Legendre, 2005; Sauvé, 1992; voir 4.2.1).

Pour terminer à propos du concept de *démarche pédagogique*, Sauvé (1992) précise que des stratégies d'apprentissage, d'enseignement, ou didactiques peuvent faire partie d'une démarche pédagogique. Il s'établit donc une relation entre ces concepts

et celui de démarche pédagogique, relation que nous devons considérer pour l'élaboration du réseau conceptuel.

4.6 Des définitions du terme *formule*

Selon les unités de sens extraites du corpus, ainsi que les ouvrages de référence usuels que nous avons consultés, deux acceptions se dégagent du concept de *formule*.

4.6.1 La *formule* comme *manière de faire*

Un premier sens présente la *formule* comme l'expression concise d'une manière de faire, d'une idée ou d'une théorie. Selon ce sens, Usito (Groupe de recherche Franqus, 2014) considère qu'un aphorisme et un précepte sont des concepts spécifiques pour *formule*.

4.6.2 La *formule* comme *un ou des moyens adoptés*

Un autre sens se dégage des écrits consultés et présente la *formule* comme un ou des moyens adoptés pour aplanir une difficulté particulière afin d'arriver à un résultat immédiat (adapté de Legendre, 2005, p.706). En contexte, *formule* peut s'utiliser de la façon suivante : *L'étude de cas est une formule qui convient pour analyser les composantes et les relations d'une situation pédagogique particulière.*

4.7 Des définitions du terme *formule pédagogique*

Neuf unités de sens concernent la désignation *formule pédagogique* dans notre documentation. Deux acceptions, que nous présentons dans les sections qui suivent, émergent de celles-ci.

4.7.1 La *formule pédagogique* comme *série d'opérations menées par l'Agent et le Sujet*

L'expression concise d'une formule pédagogique, ici entendue comme une série d'opérations menées par l'Agent et le Sujet qui visent l'atteinte d'un ou de plusieurs objectifs d'apprentissage précis, choisis préalablement au regard des composantes de la situation pédagogique (voir 4.7.2), sous forme écrite par exemple, constitue le premier sens du concept de *formule pédagogique*. Afin que la conceptualisation d'une formule pédagogique demeure concise, elle peut s'appuyer sur des caractéristiques précises qui peuvent s'inspirer des composantes de la situation pédagogique (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995; Tournier, 1978) : 1) *le rôle qu'occupe le Sujet (l'apprenant) au sein de cette formule pédagogique* : est-il actif dans ses apprentissages, prend-il le contrôle total ou partiel de ses apprentissages, apprend-il de façon autonome ou en collaboration avec d'autres apprenants? 2) *le rôle qu'occupe l'Agent* : prend-il en charge l'enseignement de façon totale ou partielle, quelle place accorde-t-il à l'apprenant par rapport aux apprentissages à réaliser? 3) *les caractéristiques du Milieu* : y a-t-il présence ou absence d'intermédiaires entre l'Agent et le Sujet pour qu'il y ait apprentissage?

4.7.2 La formule pédagogique comme série d'opérations

En se référant aux unités de sens colligées qui abordent le concept de *formule pédagogique*, qui s'apparentent au sens de *formule* entendu comme un ou des moyens, nous proposons la définition suivante de *formule pédagogique* : série d'opérations menées par l'Agent et le Sujet qui visent l'atteinte d'un ou de plusieurs Objectifs d'apprentissage précis, choisis préalablement au regard des composantes de la situation pédagogique. Ce terme se veut donc un quasi-synonyme pour le concept de *formule* (voir 4.6.2), lorsque ce dernier s'emploie dans un contexte où il est question d'éducation.

4.8 Des définitions du terme *méthode*

Deux acceptions ont été identifiées lors de l'analyse et de la synthèse des écrits du corpus. Une méthode correspond à la fois aux deux classes suivantes : un *ensemble de règles ou de principes*, et une *organisation codifiée de techniques et de moyens*.

4.8.1 La *méthode* comme *ensemble de règles ou de principes*

En ce qui concerne le concept de *méthode*, un premier sens se dégage de l'analyse et de la synthèse : l'ensemble des règles ou de principes qui permettent de parvenir à un ou à des buts fixés. Par *règles*, nous entendons des « principes de conduite » (Druide informatique, 2007), des manières de faire. *Cet enseignant a agi avec méthode* fournit un exemple d'emploi de *méthode* selon ce sens.

4.8.2 La *méthode* comme *organisation codifiée de techniques et de moyens*

Une deuxième acception propose le concept de *méthode* comme une « organisation codifiée de techniques et de moyens mis en œuvre pour atteindre un objectif » (Raynal et Rieunier, 2010, p. 291). C'est l'ajout de l'adjectif *codifié* à cette définition proposée par Raynal et Rieunier (2010) qui apporte des nuances qu'il faudra éventuellement considérer lors de l'élaboration du réseau conceptuel. Ces auteurs différencient en effet la *méthode* de la *stratégie* car, selon eux, une méthode est « une stratégie qui a réussi, et qui est répertoriée sous un nom de code précis ». Selon les mêmes auteurs, « [dans] une profession, les méthodes sont connues et partagées par tous les professionnels. Les stratégies, elles, sont individuelles ». Ce sens de *méthode* se relie donc étroitement aux concepts de *stratégie pédagogique* (voir 4.26).

Toute méthode inclut donc une fin, déterminée au préalable, ainsi que les moyens d'y arriver. Ces deux composantes demeurent indissociables et concernent autant les buts sous-jacents que les techniques ou les moyens associées aux règles qui font partie intégrante de celles-ci. Develay (1998, p.125) illustre bien cette idée par l'exemple qui suit : « La méthode Freinet se définit [...] par des termes comme coopération, travail autonome, et des techniques comme le texte libre, l'imprimerie, le conseil de coopération. ».

En ce qui a trait au domaine de l'éducation, la responsabilité du choix et de la mise en œuvre d'une méthode incombe habituellement à l'Agent. Ce dernier doit s'interroger sur celle qu'il mettra en œuvre pour que se produise l'apprentissage d'Objets chez un ou des Sujets. Peu importe qu'elle s'appuie ou non sur des savoirs formalisés existants (modèles, théories de l'apprentissage, etc.), comme le précise Develay (1998), « [refuser] de s'identifier à une méthode [existante] n'empêche pas [l'Agent] d'avoir sa méthode ». La méthode semble donc partie intégrante de l'action pédagogique.

4.9 Une définition du terme *méthode d'enseignement*

Le concept de *méthode d'enseignement* est apparu dans seulement cinq unités de sens dans le corpus que nous avons analysé. Celles-ci présentent le concept comme une *méthode*. Puisqu'une définition terminologique ne doit pas être tautologique, nous avons retenu la classe *organisation codifiée de techniques et de moyens*, qui découle du sens évoqué dans la section 4.8.2.

4.9.1 *La méthode d'enseignement comme organisation codifiée de techniques et de moyens*

Sauvé (1992) et Legendre (2005) considèrent le concept de *méthode d'enseignement* comme un sous-ensemble du concept de *méthode pédagogique*, faisant ainsi référence aux relations inhérentes à la situation pédagogique. La méthode d'enseignement ainsi conceptualisée réfère donc à la relation d'enseignement entre l'Agent et le Sujet, alors que la méthode pédagogique concerne la relation pédagogique qui est constituée de l'ensemble des composantes de la situation pédagogique.

D'autres auteurs (Dumon, 1988; La Borderie, 2005) emploient le concept de *méthode d'enseignement* comme s'il était un synonyme de *méthode pédagogique*. Toutefois, comme il semble lié spécifiquement à la relation d'enseignement (Legendre, 2005; Sauvé, 1992), nous adaptons donc la définition proposée par Legendre (2005, p. 875) qui considère la méthode d'enseignement comme une « [organisation codifiée de techniques et de moyens] inhérente à la relation d'enseignement dans le cadre de la situation pédagogique ».

4.10 Une définition du terme *méthode didactique*

Le concept de *méthode didactique* n'apparaît que dans deux unités de sens. Il y est présenté comme une *méthode*, soit une *organisation codifiée de techniques et de moyens* (voir la section 4.9.1 pour la justification de cette classe).

4.10.1 La *méthode didactique* comme *organisation codifiée de techniques et de moyens*

Tout comme pour le concept de *méthode d'enseignement*, la *méthode didactique* se rapporte de façon spécifique à la relation didactique, entre l'Agent et l'Objet, qui fait partie de la situation pédagogique. À nouveau, nous adaptons donc la définition de Legendre (2005, p. 876) qui définit la *méthode didactique* comme une « [organisation codifiée de techniques et de moyens] inhérente à la relation didactique dans la cadre de la situation pédagogique ».

4.11 Des définitions du terme *méthode pédagogique*

Tout comme pour *méthode*, les acceptions obtenues de *méthode pédagogique* conduisent à deux classes différentes et complémentaires : un *ensemble de règles ou de principes*, et une *organisation codifiée de techniques et de moyens*.

4.11.1 La *méthode pédagogique* comme *ensemble de règles ou de principes*

Le concept de *méthode pédagogique* offre plusieurs acceptions apparentées à celles proposées pour le concept de *méthode*. Le premier sens, qui découle de celui de *méthode* entendue comme un *ensemble de règles ou de principes* (voir 4.8.1), définit la *méthode pédagogique* comme un ensemble de règles ou de principes qui orientent l'actualisation de la situation pédagogique. Ce sens se présente donc comme un concept générique pour des expressions telles que *méthodes active, interrogative, expositive* (Raynal et Rieunier, 2010; Rieunier, 2012) ou, encore, *méthodes traditionnelle, nouvelle* (Meirieu, 2005). Comme l'indique ce dernier auteur (2005, p. 621) à propos de cette acception de *méthode pédagogique*, « [ce] qui fait alors l'unité de ces méthodes, c'est l'inspiration générale qui les guide et qui les amène à utiliser

diverses situations et divers outils, en les subordonnant à un projet éducatif cohérent ».

4.11.2 La *méthode pédagogique* comme *organisation codifiée de techniques et de moyens*

Cette deuxième acception de *méthode pédagogique* rejoint le sens de *méthode* comme une *organisation codifiée de techniques et de moyens* (voir 4.8.2). Une méthode pédagogique s'inscrit donc comme une « organisation codifiée de techniques et de moyens mis en œuvre pour atteindre un ou des objectif(s) dans le cadre de la situation pédagogique » (adapté de Meirieu, 2005, ainsi que de Raynal et Rieunier, 2010). Tout comme nous l'avons soulevé pour le sens de *méthode*, le fait que cette organisation soit *codifiée* indique que les concepts que l'on peut qualifier de *méthode pédagogique*, comme dans l'exemple suivant : *La méthode pédagogique préconisée par cet enseignant est l'enseignement stratégique*, sont partagés et reconnus par les professionnels qui œuvrent en éducation ou par les scientifiques de la discipline. La méthode pédagogique s'avère donc codifiée parce qu'elle fait partie du réservoir de connaissances et d'activités propre au domaine de l'éducation.

Une autre dimension du concept de *méthode pédagogique*, soulignée par Guay (2002), est le fait qu'une méthode pédagogique particulière s'exprime par différents modèles⁵, comme l'illustre l'auteure avec le concept de *pédagogie de projet* qu'elle définit et exemplifie en présentant neuf modèles de pédagogie de projet. Si l'on suit cette logique, pour une méthode pédagogique particulière, une pluralité de modèles peut lui correspondre.

⁵ Nous reprenons ici l'appellation exacte employée par l'auteure de l'article.

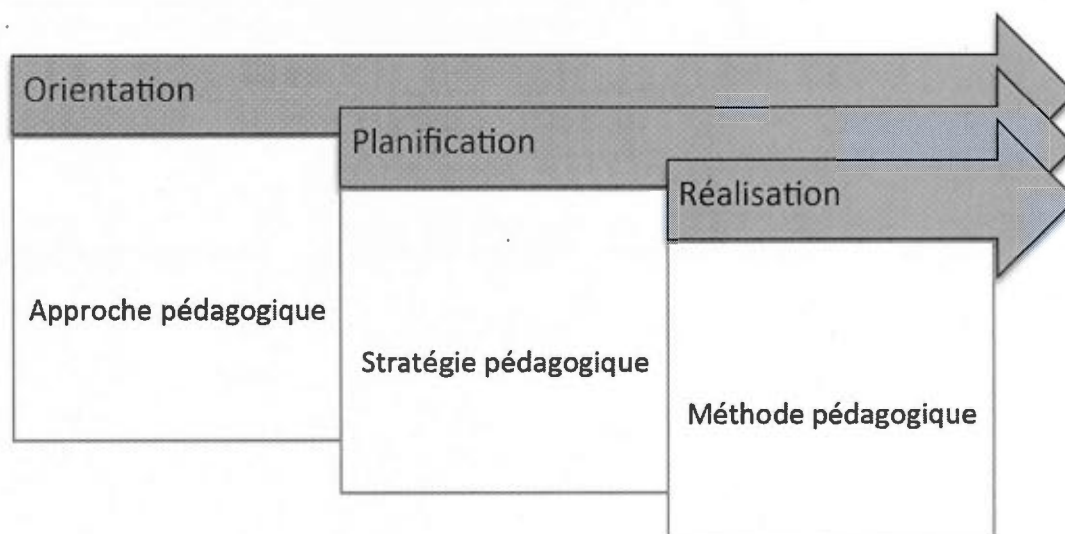
Le choix d'une méthode pédagogique repose sur des réflexions d'ordre axiologique (les valeurs pédagogiques sous-jacentes à cette méthode pédagogique), scientifique (les connaissances scientifiques sur lesquelles s'appuie cette méthode pédagogique) et praxéologique (les moyens ou les activités qui composent cette méthode pédagogique). La description ou l'élaboration d'une méthode pédagogique doit donc tenir compte des impératifs précédents.

La méthode pédagogique se retrouve souvent répertoriée dans des classifications afin de faciliter sa sélection lors de l'élaboration d'une stratégie pédagogique. Ces classifications, qui souvent prennent la forme d'un répertoire, regroupent les méthodes pédagogiques selon diverses logiques. Meirieu (2005) suggère cinq principes organisateurs : le degré de didactisation (sommes-nous en présence d'une méthode traditionnelle, active, en alternance?), les situations utilisées (situations impositives collectives, situations interactives, situations individualisées?), les outils mobilisés (communication orale ou écrite, ressources matérielles, humaines et informatiques?), la nature de la relation pédagogique (guidage de type directif, non directif?) et les modalités d'évaluation (évaluation diagnostique, critériée, formative, sommative?). Le répertoire de Ketele et de ses collaborateurs (1990) propose, pour sa part, quatre axes qui mettent en opposition huit pôles, qui eux permettent de caractériser les méthodes pédagogiques. Ils proposent les quatre axes suivants : 1) l'acteur principal dans la formule (magistrocentrée ou pédocentree); 2) le guidage privilégié pendant la mise en action de la formule (directive ou non directive); 3) l'agent, donc le moyen par lequel passe l'enseignement (sociocentree ou

technocentrée); et 4) la visée qui correspond au degré d'engagement de l'apprenant au sein de cette formule (directive ou non directive).

Thibert (1990) suggère que le concept de *méthode pédagogique* soit relié aux concepts d'*approche pédagogique* comme une *orientation* (voir 4.2.2) et de *stratégie pédagogique* comme une *organisation* (voir 4.21.1). Selon cet auteur, la méthode pédagogique compose un des trois paliers d'intervention qui encadrent la situation pédagogique : celui de l'orientation représenté par le concept d'*approche pédagogique*, celui de la planification illustré par la *stratégie pédagogique* et finalement, celui de la réalisation avec la *méthode pédagogique* (Legendre, 1988; Thibert, 1990). Nous avons choisi de produire une figure qui représente la mise en réseau proposée par Thibert (1990) des concepts de *méthode pédagogique*, d'*approche pédagogique* et de *stratégie pédagogique*.

Figure 4.2 Mise en réseau des concepts de *méthode pédagogique* comme un *ensemble des techniques, d'approche pédagogique* et de *stratégie pédagogique* selon Thibert (1990)



Comme une méthode pédagogique, selon cette acception, s'inscrit dans une situation pédagogique particulière, elle tient compte de l'ensemble des composantes de la situation pédagogique. Si dans une méthode pédagogique l'on focalise sur l'une des relations au sein de la situation pédagogique, une désignation spécifique peut lui être attribuée, soit une *méthode d'enseignement* (qui concerne spécifiquement la relation d'enseignement entre un Agent et un Sujet), une *méthode d'apprentissage* (qui concerne spécifiquement la relation d'apprentissage entre un Sujet et un Objet) ou une *méthode didactique* (qui concerne spécifiquement la relation didactique entre un Agent et un Objet).

4.12 Des définitions du terme *modèle*

Plusieurs acceptions de *modèle* se retrouvent dans les écrits que nous avons analysés. À partir des 29 unités de sens, nous avons identifié quatre sens que nous présentons dans les sections suivantes.

4.12.1 Le *modèle* comme *objet, personne ou phénomène qui peut être imité ou reproduit*

Un premier sens, d'ordre général, convient qu'un modèle se dit d'un objet, d'une personne ou d'un phénomène qui peut être imité ou reproduit. Par exemple, nous retrouvons une telle signification dans une phrase comme *Considérez les pratiques pédagogiques de cet enseignant comme des modèles d'exercice de la profession.*

4.12.2 Le *modèle* comme *représentation d'un objet ou d'un phénomène existant*

Un deuxième sens attribué à *modèle* relève du domaine général. Cette acception consiste en une représentation d'un objet ou d'un phénomène existant. Par exemple, la maquette d'une école s'avère un modèle de représentation selon ce sens. Ce sens possède donc une visée euristique, c'est-à-dire que le modèle correspond à une description, une explication ou une interprétation de l'objet ou du phénomène représenté.

4.12.3 Le *modèle* comme *représentation d'un objet ou d'un phénomène à imiter ou à reproduire*

Aussi, un autre sens considère le modèle comme une représentation d'un objet ou d'un phénomène à imiter ou à reproduire. L'exemple suivant illustre l'utilisation de ce sens : *Ce livre propose un modèle de pédagogie de projet destiné à l'ordre secondaire.* Ce sens sert une visée praxéologique, qui permet d'anticiper ou de guider l'action (Morandi, 2005).

4.12.4 Le modèle comme *représentation simplifiée d'une réalité complexe*

Un dernier sens de *modèle* se dégage du processus d'analyse et de synthèse. Ce sens entrevoit le modèle comme une représentation simplifiée d'une réalité complexe (idée, objet, phénomène, processus, système, etc.). Oh et Oh (2011) précisent qu'il s'agit de la représentation d'un objet (traduction libre de *target*), lequel peut être représenté par plusieurs modèles de types différents et complémentaires dans le but d'accroître la compréhension de la réalité complexe de façons diverses. Legendre (2005, p. 893) parle de deux catégories de modèles, soient les modèles analogiques et alphanumériques. Pour les distinguer, un exemple de modèle analogique de la situation pédagogique est proposé dans le cadre théorique de cette thèse (voir chapitre 2) et sa variante alphanumérique se retrouve dans le chapitre 5 (figure 5.3; voir 5.2.1).

Comme un modèle, selon ce sens, offre une vision particulière de la réalité, il faut qu'il puisse servir d'éclairage ou de guide ouvert sur l'action plutôt que servir de moule rigide et contraignant, voire de carcan inflexible. Par conséquent, le modèle doit servir d'outil d'observation analytique pour appréhender plus justement la réalité. Il est possible de lui conférer alors un statut ontologique ou de lui attribuer une fonction euristique.

Un modèle se veut donc une *représentation simplifiée d'une réalité ou d'une abstraction*, car il n'est pas la copie parfaite de la cible qu'il représente. Il s'agit du fruit de l'interprétation et des intentions de la personne qui construit le modèle en fonction du degré de représentativité désirée ou encore, d'exhaustivité essentielle à l'étude (observation, simulation, transposition, intervention) de l'objet concerné.

Un modèle se situe entre une théorie et un phénomène, en ce sens qu'il peut contribuer à la fois à l'élaboration d'une théorie si la représentation émerge de données empiriques (pratique vers la théorie) et à l'initiation d'une action à partir d'une théorie représentée par un modèle (théorie vers la pratique). Le modèle sert donc d'interface entre la théorie et la pratique.

Un caractère qui ressort de cette acception du modèle est sa perfectibilité. Aussi, comme il tend à une représentation la plus fidèle possible de la réalité, il offre la possibilité d'y effectuer des observations et d'inspirer des réflexions pouvant conduire à la formulation d'hypothèses susceptibles d'être éventuellement testées, validées ou infirmées, empiriquement ou conceptuellement.

4.13 Une définition du terme *modèle d'enseignement*

Le concept de *modèle d'enseignement* est apparu à 18 reprises dans le corpus analysé. Un seul sens s'en dégage, que nous définissons dans les paragraphes suivants.

4.13.1 *Le modèle d'enseignement comme représentation simplifiée d'une stratégie ou d'une méthode d'enseignement spécifique*

Le concept de *modèle d'enseignement* s'apparente à celui de *modèle pédagogique*. En fait, ces deux concepts entretiennent une relation générique, c'est-à-dire que le sens de *modèle d'enseignement* est subordonné à celui de *modèle pédagogique*. Comme concept spécifique, le concept de *modèle d'enseignement* hérite des caractères de son concept générique, mais s'en distingue parce qu'il concerne la relation d'enseignement, spécifique aux composantes Agent et Sujet de la situation

pédagogique, tandis que le modèle pédagogique concerne la relation pédagogique qui rassemble toutes les composantes de la situation pédagogique. Un modèle d'enseignement se définit donc comme suit : représentation simplifiée d'une stratégie ou d'une méthode d'enseignement spécifique qui intègre un cadre théorique qui le justifie. Le modèle d'enseignement peut servir à la planification de situations de classe, comme il peut inspirer du matériel pédagogique ou des programmes de formation.

D'après Joyce et Weil (1972), traduit dans Legendre (2005), la description d'un modèle d'enseignement comprend les éléments suivants : « a) des buts clairement définis; b) les moyens permettant d'atteindre ces buts; c) la syntaxe, « le mode d'emploi » ou les diverses activités qui caractérisent son utilisation; d) la description de la structure sociale qu'il implique; e) l'infrastructure humaine et matérielle qu'il requiert; f) un exemple d'implantation; g) la démonstration de son applicabilité; h) les caractéristiques visées chez le sujet. » Même si les modèles d'enseignement sont conçus pour atteindre certaines visées, il arrive que, lors de l'expérimentation desdits modèles, d'autres visées soient révélées. Celles-ci peuvent alors s'ajouter à la description des modèles afin de les bonifier.

Les modèles d'enseignement s'inscrivent dans des « familles de modèles » proposées par Joyce et Weil (1972; l'édition de 2009 est rédigée en collaboration avec Emily Calhoun), de la première à la plus récente édition de leur ouvrage *Models of Teaching*. Ils en proposent quatre, qui s'avèrent être les mêmes que celles identifiées par d'autres auteurs pour les modèles pédagogiques. Il s'agit des familles du

traitement de l'information, de l'interaction sociale, du développement de la personne et de la modification de comportements.

En ce qui concerne le choix d'un modèle d'enseignement, cette décision doit résulter d'une réflexion qui s'appuie d'abord sur une analyse de la situation pédagogique concernée. À la suite de cette analyse, des objectifs ou des buts sont ciblés pour parvenir à l'apprentissage. C'est au regard de ces deux étapes que l'Agent peut alors choisir le modèle d'enseignement. Préconiser un modèle d'enseignement hors d'une réflexion préalable sur les adéquations souhaitables entre les composantes de la situation pédagogique particulière, ne peut guère favoriser la réussite de l'enseignement-apprentissage.

4.14 Des définitions du terme *modèle didactique*

Le concept de *modèle didactique*, que nous avons identifié à huit occasions dans les écrits analysés, est dérivé du concept de modèle présenté comme une représentation simplifiée. Voyons les deux sens qui s'en distinguent dans les prochaines sections.

4.14.1 Le *modèle didactique* comme *représentation simplifiée d'un objet à enseigner ou d'une stratégie pédagogique axée sur la relation didactique*

Un modèle didactique s'avère une représentation simplifiée d'un objet à enseigner ou d'une stratégie pédagogique axée sur la relation didactique entre l'Agent et l'Objet, qui s'appuie sur un cadre théorique qui le justifie. Le modèle didactique peut servir à la planification de situations de classe, tout comme il peut proposer une formalisation des savoirs à enseigner ou enseignables en lien avec un objet spécifique (Reuter, 2010). Pour illustrer ces deux volets, le modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire de Lafontaine (Lafontaine

et Préfontaine, 2007), s'avère un exemple de modèle didactique conçu à partir d'une stratégie didactique, alors que le modèle didactique par les genres de Dolz et Schneuwly (1997) propose une formalisation des genres oraux et de leurs dimensions enseignables. Il se distingue du modèle pédagogique en ce sens qu'il concerne spécifiquement la relation didactique, soit les composantes Agent et Objet de la situation pédagogique.

4.14.2 *Le modèle didactique comme représentation simplifiée d'un processus qui tient compte de la planification, du contrôle et de la régulation de la situation pédagogique*

Un deuxième sens de *modèle didactique* émerge des écrits de Sauvé (1992). Cette auteure distingue *modèle didactique* et *modèle pédagogique* en précisant que le modèle didactique ne consiste pas en un « exemple d'organisation de la situation pédagogique [plus spécifiquement de la relation didactique] », mais plutôt comme un « processus d'organisation et de gestion de la situation pédagogique » qui concerne les actions de l'Agent avant la mise en œuvre dans l'action afin qu'il y ait apprentissage. Selon ce sens, le modèle didactique consiste donc en une représentation simplifiée d'un processus qui tient compte de la planification, du contrôle et de la régulation de la situation pédagogique, s'inspirant d'un cadre théorique qui la justifie.

4.15 Une définition du terme *modèle pédagogique*

Des 33 unités de sens extraites du corpus, nous avons identifié un seul sens pour le concept de *modèle pédagogique*.

4.15.1 *Le modèle pédagogique comme représentation simplifiée d'une stratégie pédagogique spécifique*

Selon les unités de sens recueillies, un modèle pédagogique s'avère une représentation simplifiée d'une stratégie pédagogique spécifique qui intègre un cadre

théorique qui la justifie. Cette acception s'apparente donc sémantiquement au concept de *stratégie pédagogique* comme une *organisation* (voir 4.26.1), mais aussi du concept de *méthode pédagogique* comme une *organisation codifiée de techniques et de moyens* (voir 4.11.2).

Le modèle pédagogique, tout comme pour l'acception de *modèle* vue comme une *représentation simplifiée d'une réalité complexe* (voir 4.12.4), constitue un guide pour l'action pédagogique et non un calque à reproduire rigoureusement et intégralement. Des circonstances, identifiées habituellement lors d'une analyse de la situation pédagogique qui précède l'adoption d'un modèle pédagogique en classe, influent sur la décision et sur l'adaptation possible du modèle pédagogique à la réalité de la classe. On qualifie alors le modèle pédagogique de fécond, car il permet de s'adapter et de composer avec la diversité. Par exemple, un enseignant du primaire qui se retrouve avec plusieurs élèves en difficulté dans sa classe peut opter pour un modèle pédagogique comme celui de l'enseignement explicite proposé par Gauthier, Bissonnette et Richard (2007) qu'il adapte en y ajoutant une étape d'*objectivation* entre la pratique guidée et la pratique autonome, afin que ses élèves puissent faire un résumé dans un premier temps des objets qui leur ont été enseignés, résumé sur lequel ils pourront revenir à la suite d'une pratique autonome.

Les modèles pédagogiques permettent de générer des hypothèses vérifiables empiriquement (par l'expérience) ou scientifiquement (par la recherche). Des investigations portant sur l'utilité des modèles pédagogiques, ses emplois, ses résultats attendus, deviennent des sources de savoirs qui permettent d'enrichir le

réseau de connaissances et d'habiletés les plus pertinentes et validées pour enseigner avec succès. Leur visée propose une façon de penser l'action en classe. Le modèle pédagogique occupe donc une fonction euristique. Il est à noter que le concept de *modèle pédagogique*, même étroitement lié au *comment enseigner*, s'avère indissociable de l'acte d'apprendre (Joyce, Weil et Calhoun, 2009) et est principalement conçu pour que les Sujets deviennent mieux outillés pour apprendre.

Comme un modèle pédagogique s'appuie de façon générale sur un cadre théorique, sa description comprend le modèle éducationnel auquel il se rattache, ainsi que les théories ou les recherches qui l'appuient. Cette description comprend aussi une stratégie pédagogique globale, laquelle permet de distinguer les modèles pédagogiques entre eux. Elle peut revêtir l'aspect d'un ensemble d'opérations, agencées en séquence.

Le choix d'un modèle pédagogique relève d'un Agent, à la fois didacticien et pédagogue qui, selon les besoins qu'il aura identifiés lors d'une analyse précise de la situation pédagogique, élabore, adapte ou choisit une stratégie pédagogique qui peut s'appuyer ou s'inspirer d'un modèle pédagogique validé empiriquement ou scientifiquement disponible. Ainsi, les modèles pédagogiques ne s'imposent guère de facto à une situation pédagogique particulière sans qu'une sérieuse réflexion préalable n'ait porté sur les besoins à satisfaire précisément. Les modèles retenus doivent nécessairement s'harmoniser avec le ou les Objets que les Sujets doivent apprendre. La détermination des objectifs précède donc le choix d'un modèle pédagogique, ce dernier ne possédant nullement un caractère d'universalité.

Les modèles pédagogiques s'inscrivent dans des « familles » ou des modèles éducationnels qui peuvent regrouper des catégories apparentées sous forme d'une typologie. Morandi (2005) emploie la désignation *modèle pédagogique* pour référer à ce qui est nommé par Sauvé (1992) par le terme *modèle éducationnel*, qui réfère à une « représentation compréhensive et explicite du domaine de l'éducation (Sauvé, 1992, p. 176; d'après Legendre, 1988) ». Bertrand (1979 dans Legendre, 2005) propose trois classes de modèles pédagogiques, selon qu'ils sont axés sur l'école (modèles systématiques), sur l'individu (pédagogies humanistes) ou sur la société (pédagogies sociocentriques). Joyce et Weil (1972), de la première à la plus récente édition de leur ouvrage *Models of Teaching*, proposent quatre familles de modèles pédagogiques qui se rapportent : au traitement de l'information, à l'interaction sociale, au développement de la personne et à la modification de comportements. Plusieurs modèles pédagogiques peuvent relever d'un même modèle éducationnel. C'est alors la stratégie pédagogique qui compose chaque modèle pédagogique qui permet de distinguer les modèles pédagogiques entre eux. Selon Sauvé (1992), un modèle éducationnel se rapporte à un paradigme éducationnel et comporte une approche pédagogique qui le distingue des autres modèles éducationnels existants. Selon cette logique, le modèle pédagogique adopte donc par défaut le paradigme éducationnel et l'approche pédagogique qui correspondent au modèle éducationnel dans lequel il s'inscrit.

4.16 Des définitions du terme *pratique*

La désignation *pratique* apparaît polysémique dans le corpus que nous avons analysé. En effet, des 16 unités de sens recueillies, nous avons extrait cinq sens différents que voici.

4.16.1 *La pratique comme activité*

Un premier sens de *pratique* se dégage des unités de sens analysées puis synthétisées. Il s'agit d'une activité qui vise l'atteinte d'un objectif concret ou l'application d'une théorie. Ce sens de *pratique* est un antonyme du concept de *théorie*. Legendre (2005) précise que ce sens provient des domaines de la science et de la philosophie. Pour illustrer cette acception, voici un exemple d'emploi : *Les futurs enseignants s'intéressent plus à la pratique qu'à la théorie.*

4.16.2 *La pratique comme observance*

Un autre sens de *pratique* correspond à l'« observance d'un ensemble de règles morales, sociales et religieuses » (Legendre, 2005, p.1065). Ce sens dérive d'un sens plus général observé dans les ouvrages de référence usuels qui définissent la pratique comme le « fait de suivre une règle d'action, de s'y conformer (sur le plan moral, social) » (de Calan, 2011 ; Groupe de recherche Franqus, 2014). Voici un exemple d'emploi selon ce sens : *La pratique propre à diverses religions est étudiée dans le cours d'éthique et de culture religieuse.*

4.16.3 *La pratique comme manière habituelle d'agir*

Le troisième sens de *pratique* qui ressort ne se retrouve que dans une unité de sens extraite du corpus. La pratique, selon ce sens, doit être considérée comme une manière habituelle d'agir (propre à un individu ou à un groupe). La phrase *La dictée est considérée comme une pratique courante en enseignement du français* illustre l'emploi de ce sens en contexte.

4.16.4 *La pratique comme fait d'exercer une activité particulière*

Un quatrième sens de *pratique* domine les unités de sens issues du corpus d'écrits (n=10). Cette acception, issue du domaine général, est employé en éducation par des

auteurs comme Gillet (1987), Honoré (1980), Legendre (2005), Perrenoud (1998) et Reuter (2010). La pratique se conçoit ainsi : il s'agit du fait d'exercer une activité particulière ou de mettre en œuvre les règles ou les principes d'un art, d'une technique, d'un loisir, d'un sport. Voici un exemple d'emploi selon cette acception : *Ce cours de microenseignement a permis à ces futurs enseignants de s'exercer à la pratique d'habiletés utiles à l'enseignement.* Pour Honoré (1980), l'ensemble des pratiques d'un groupe constitue sa culture. La pratique se situe donc dans un milieu qui appartient à la personne qui effectue la pratique, mais se situe aussi au sein d'une collectivité.

La pratique, selon ce sens, cherche une transformation. Il faut donc qu'il y ait quelque chose à transformer, en vue d'un résultat souhaitable. Ce qui est à transformer correspond à la situation ou à l'environnement dans lequel s'ancre la pratique. Ce vers quoi tend la pratique, la situation ou l'environnement souhaitable, doit être valorisé par le groupe ou l'institution dans laquelle se situe la personne qui exerce cette pratique. Selon Perrenoud (1998), la pratique ainsi définie ne peut pas être constituée que de routines ou d'applications technicistes. Pour transformer, elle doit être réflexion, planification, organisation, décision.

4.16.5 La *pratique* comme *compétence* ou *savoir-faire*

Un autre sens de *pratique* consiste en la compétence ou le savoir-faire acquis par l'exercice d'une activité. Lorsqu'il est mentionné dans un énoncé qu'*un enseignant possède de la pratique*, c'est ce sens qui est exprimé.

4.17 Une définition du terme *pratique d'enseignement*

Le terme *pratique d'enseignement* apparaît à trois reprises dans le corpus de textes analysé. La *pratique d'enseignement* fait alors référence à une *pratique, pratique* vue comme une *activité* (voir 4.16.1).

4.17.1 La *pratique d'enseignement* comme *activité*

Legendre (2005, p. 1066) définit la pratique d'enseignement comme une « activité inhérente à la relation d'enseignement dans le cadre de la situation pédagogique ». Comme l'indique Thibert (1990), ces pratiques d'enseignement sont multiples, étant donné la multiplicité des situations pédagogiques qu'un Agent peut rencontrer. Nous notons que le concept de *pratique d'enseignement* est souvent synonyme du concept de *pratique enseignante*, que nous avons choisi d'ajouter au champ conceptuel initial et de définir dans la prochaine section.

4.18 Une définition du terme *pratique enseignante*

La désignation *pratique enseignante* ne se retrouve pas dans le champ conceptuel initial (voir chapitre 3 sur la méthodologie), mais nous l'avons ajoutée à ce dernier lors de l'analyse des écrits, car elle est apparue à seize occasions. La *pratique enseignante* ressort donc comme le *fait d'exercer une activité professionnelle*.

4.18.1 La *pratique enseignante* comme *fait d'exercer une activité professionnelle*

Le concept de *pratique enseignante* se définit comme suit : pour un enseignant, le fait d'exercer une activité professionnelle orientée par les savoirs et les compétences de celui-ci, ainsi que par les fins et les normes de la profession d'enseignant dans un milieu pédagogique particulier (Altet, 2002; Legendre, 2005). De plus, la pratique enseignante fait appel aux savoirs qui constituent le réservoir de savoirs requis pour

l'enseignement (Gauthier, 1997) afin de permettre à l'enseignant de s'adapter à la situation pédagogique concernée.

La pratique enseignante concerne la réalisation de l'action, mais aussi ce qui touche son orientation ou sa planification (Altet, 2002). Elle ne peut donc pas se réduire seulement à ce qui se déroule en classe, donc seulement à ce qui s'observe (Bressoux, 2001). Bru (2002) rejoint d'ailleurs cette idée quand il indique que la pratique enseignante doit être appréhendée en tenant compte de trois « organisateurs » : 1) ce qui se passe dans la pratique (dans la situation même); 2) ce qui s'est passé avant et ce qui pourrait se passer après la pratique (la pratique sur un continuum temporel); 3) les interactions entre la pratique et les autres composantes de l'éducation.

4.19 Une définition du terme *pratique pédagogique*

À partir des unités de sens colligées qui concernent le concept de *pratique pédagogique* (n=5), un seul sens est attribué à ce terme. Nous le présentons ci-après.

4.19.1 La *pratique pédagogique* comme *activité*

À la lumière de nos analyses, nous proposons la définition suivante pour le concept de *pratique pédagogique* : activité qui concerne l'une ou l'autre, ou l'ensemble des relations au sein d'une situation pédagogique, ou la mise en œuvre de règles ou de principes issus de la pédagogie. Le concept de *pratique pédagogique* réfère ainsi au concept d'*activité* qui provient du domaine de la psychologie du travail et qui se définit comme suit : « tout ce que met en œuvre [l'Agent] dans l'accomplissement d'une tâche » (Reuter, 2010). Le concept de *tâche*, pour sa part, relève de la prescription, dans la mesure où il concerne « ce qui est à faire » (Reuter, 2010). Comme exemple, nous proposons la phrase suivante : *Cet enseignant a choisi de*

mettre en œuvre cette pratique pédagogique qui a été validée scientifiquement à plusieurs reprises.

4.20 Des définitions du terme *procédé*

Dans l'ensemble du corpus initial, seulement huit unités de sens concernent la désignation *procédé*. L'ajout d'ouvrages de référence généraux s'est donc imposé pour assurer la consistance des définitions produites. Un *procédé* peut donc s'avérer une *manière d'agir*, un *moyen employé* et un *ensemble de pratiques précises*.

4.20.1 Le *procédé* comme *manière d'agir*

Une première acception, de sens général, considère le concept de *procédé* comme une manière d'agir (dans une situation ou à l'égard d'autrui). Voici un exemple d'emploi du concept de *procédé* selon ce sens : *Cet enseignant use de procédés pertinents lors de ses interventions avec ses élèves.*

4.20.2 Le *procédé* comme *moyen employé*

Un deuxième sens général présente le concept de *procédé* de cette façon : moyen employé pour parvenir à un résultat. C'est ainsi qu'il est question de *procédé de fabrication* ou de *procédé de production* (Groupe de recherche Franqus, 2014), ou de *des procédés d'analyse développés en recherche qualitative* (Druide informatique, 2007).

4.20.3 Le *procédé* comme *ensemble de pratiques précises*

Un troisième sens, plus spécifique cette fois, propose le *procédé* comme un « ensemble de pratiques précises employées pour arriver à un objectif » (Legendre, 2005). Sauvé (1992) ajoute au syntagme « pratiques précises » qu'il s'agit de « manières concrètes ». Selon ce sens, un *procédé* correspond à des « procédés chimiques, économiques, techniques; procédés de construction, de fabrication, de

galvanisation, d'impression, d'instrumentation, de moulage, d'oxydation, de vitrification » (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, 2012). Mentionnons que ce concept est associé à d'autres concepts, dont certains relèvent davantage d'un registre familier (*formule, méthode, recette, truc*) (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, 2012).

4.21 Une définition du terme *procédé d'enseignement*

Seule Sauvé (1992) mentionne le concept de *procédé d'enseignement*, en faisant référence au concept de *procédé pédagogique* que nous définissons dans la section 4.23.

4.21.1 Le *procédé d'enseignement* comme *ensemble de pratiques précises*

Sauvé (1992), en référant à Legendre (1988), définit le concept de *procédé pédagogique* comme un « ensemble de pratiques précises (manières concrètes) employées dans le cadre de la situation pédagogique pour arriver à un objectif pédagogique » (Legendre, 1988, p. 466 ; Sauvé, 1992, p. 167), et réfère à la relation d'enseignement pour proposer le concept de *procédé d'enseignement*. Sur cette base, nous proposons la définition suivante pour *procédé d'enseignement* : ensemble de pratiques précises (manières concrètes) spécifiques à la relation d'enseignement (entre l'Agent et le Sujet) employées dans le cadre de la situation pédagogique pour arriver à un objectif pédagogique (d'après Legendre, 1988 et Sauvé, 1992).

Si nous retenons le sens attribué à *pratique pédagogique* dans la section 4.19.1, considérée comme une activité, ainsi que les définitions associées aux concepts de *stratégie pédagogique* (4.26.2), *modèle d'enseignement* (voir 4.14.1; qui se réfère au concept de *modèle pédagogique* en 4.13.1) et *méthode d'enseignement* (4.9.1, qui se

réfère au concept de *méthode pédagogique* en 4.11.2), nous croyons que le concept de *procédé d'enseignement* s'avère probablement un quasi-synonyme de ces concepts. Tout ce qui est qualifié de *stratégie*, de *modèle* ou de *méthode d'enseignement* pourrait donc aussi être qualifié de *procédé d'enseignement*.

4.22 Une définition du terme *procédé didactique*

Tout comme pour le concept précédent, il n'y a que dans la thèse de Sauvé (1992) qu'apparaît le concept de *procédé didactique*, qui réfère directement à la relation didactique qui compose la situation pédagogique.

4.22.1 Le *procédé didactique* comme ensemble de pratiques précises

À la lumière de l'unique unité de sens que nous avons sur le concept de *procédé didactique*, nous devons nous appuyer sur le concept de *procédé pédagogique* pour proposer la définition suivante, qui s'inspire des écrits de Legendre (1988) et de Sauvé (1992) : ensemble de pratiques précises (manières concrètes) spécifiques à la relation didactique (entre l'Agent et l'Objet) employées dans le cadre de la situation pédagogique pour arriver à un objectif pédagogique (d'après Legendre, 1988 et Sauvé, 1992). Suivant le même argumentaire que développé en 4.21.2, le concept de *procédé didactique* s'avère un quasi-synonyme des concepts de *stratégie pédagogique* (voir 4.26.2), de *modèle didactique* (voir 4.15.1 et 4.15.2) et de *méthode didactique* (voir 4.10.1).

4.23 Une définition du terme *procédé pédagogique*

Nous avons obtenu qu'une seule unité de sens qui présente une définition du concept de *procédé pédagogique*.

4.23.1 Le *procédé pédagogique* comme *ensemble de pratiques précises*

Un seul sens de *procédé pédagogique* se dégage des écrits du corpus initial, sens qui découle de la troisième acception de *procédé* vue comme un *ensemble de pratiques précises* (voir 4.17.3). Un *procédé pédagogique* est un « ensemble de pratiques précises (manières concrètes) employées dans le cadre de la situation pédagogique pour arriver à un objectif pédagogique » (Legendre, 1988; Sauvé, 1992). Comme expliqué dans les sections précédentes, le concept de *procédé pédagogique* est un quasi-synonyme pour les concepts de *stratégie pédagogique* (voir 4.26.2), *modèle pédagogique* (voir 4.13.1) et *méthode pédagogique* (voir 4.11.2).

4.24 Une définition du terme *procédure*

Le concept de *procédure*, retenu dans le champ conceptuel initial, n'est pas apparu comme un concept fréquemment employé ou défini en éducation. En effet, dans l'ensemble des unités colligées, seules trois d'entre elles abordent le concept de *procédure*. Elles définissent le concept comme une *séquence d'étapes à suivre ou de règles*.

4.24.1 La *procédure* comme *séquence d'étapes à suivre ou de règles*

Il ressort des analyses et des synthèses qu'une *procédure* apparaît comme une « séquence d'étapes à suivre ou de règles pour parvenir à un résultat, pour atteindre un but particulier » (Legendre, 2005, p.1082). Legendre (2005) précise que ce concept est quasi-synonyme de *technique*. Voici un exemple d'énoncé qui intègre le concept de *procédure* : *Une procédure diagnostique pour déterminer les caractéristiques d'un élève préalablement à un cheminement d'apprentissage.*

4.25 Des définitions du terme *stratégie*

La désignation de *stratégie* se rattache à trois concepts différents que nous avons définis. La stratégie peut désigner à la fois une *organisation*, un *ensemble d'opérations* et une *catégorie d'actions*.

4.25.1 La *stratégie* comme *organisation*

La première acception de *stratégie* qui émerge des écrits consultés s'énonce ainsi : organisation d'un ensemble d'opérations pour atteindre un objectif. Par *organisation*, nous entendons la « sélection, [la] précision et [l'] aménagement de données diverses en un agencement cohérent de buts, d'actions et de ressources avant d'entreprendre une activité, une production ou une construction » (Legendre, 2005, p. 975). Une opération, tel qu'entendu ici, consiste en un « ensemble de moyens mis en œuvre dans le but d'atteindre un résultat précis » (Druide informatique, 2007). Ces opérations peuvent inclure ou désigner des méthodes, des techniques, des moyens ou des procédés. Il semble évident que celles-ci doivent s'agencer habilement, selon des principes précis, pour qu'elles puissent constituer un tout cohérent au regard de buts ou d'objectifs à atteindre en optimisant les chances de réussite.

4.25.2 La *stratégie* comme *ensemble d'opérations*

Un deuxième sens émerge des écrits de Legendre (2005), lequel réfère à un ensemble d'opérations exécutées par l'Agent pour atteindre un objectif. Ce sens, d'usage courant, s'observe le plus fréquemment en éducation. Il s'avère cohérent avec le premier sens évoqué, parce qu'il réfère à un ensemble d'opérations qui vise l'atteinte d'un objectif particulier d'une manière la plus assurée possible, opérations déterminées à une étape préalable lors d'une organisation ou d'une planification de l'action. Il est donc associé aux concepts d'*organisation* ou de *plan*, en ce sens qu'il est le produit de cette organisation ou de cette planification.

4.25.3 La *stratégie* comme *catégorie d'actions*

En ce qui concerne ce troisième sens de *stratégie*, on la perçoit telle une catégorie d'actions, lesquelles activent des opérations cognitives ou métacognitives qui, opérationnalisées par le Sujet, visent l'atteinte d'un objectif. Issu d'une analyse conceptuelle à la base d'une taxonomie des stratégies d'apprentissage proposée par Bégin (2003, 2008), ce sens s'inscrit dans le domaine de la psychologie cognitive, mais se trouve aussi dans le domaine de l'éducation depuis les années 1980 (Boutin, 2000). Pour illustrer le concept de *stratégie* dans ce sens, nous utilisons cette explication adaptée des écrits de Bégin (2003, 2008) sur la question : *[créer] des notes personnelles, formuler des questions, établir des analogies ou paraphraser l'information [...] des actions, des procédures ou des moyens variés d'opérationnaliser la stratégie élaborer*. Dans le même sens, Paradis (2006, 2013) propose un répertoire de stratégies d'enseignement et d'apprentissage, conçu comme un « ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte des objectifs dans une situation pédagogique » (Paradis, 2013, p. 104), que nous pouvons associer au concept de *stratégie* tel que défini ici.

4.26 Des définitions du terme *stratégie pédagogique*

La désignation *stratégie pédagogique* correspond à deux acceptions définies précédemment comme une *organisation* et un *ensemble d'opérations*. Les deux prochaines sections les explicitent.

4.26.1 La *stratégie pédagogique* comme *organisation*

La première acception de *stratégie* qui consiste en une organisation d'un ensemble d'opérations pour atteindre un objectif se relie sémantiquement à ce sens de *stratégie pédagogique*. Ainsi, une stratégie pédagogique évoque une organisation d'un

ensemble d'opérations qui, tenant compte des caractéristiques inhérentes à la situation pédagogique, favorise le processus d'apprentissage. Une stratégie pédagogique s'élabore donc à partir des caractéristiques des composantes de la situation pédagogique, ainsi que des relations qui la composent. Ces dernières peuvent provenir d'une approche pédagogique existante (*voir* 4.2.2), mais peuvent aussi émerger d'une analyse de la situation pédagogique qui précède alors la conception de ladite stratégie pédagogique. La stratégie pédagogique s'actualise par un ou des procédés pédagogiques, une ou des techniques pédagogiques ou une ou des méthodes pédagogiques, lesquels font partie des opérations qui composent la stratégie pédagogique.

La conception d'une stratégie pédagogique incombe habituellement à un Agent, qui, au regard de la situation pédagogique concernée, planifie habilement l'action en vue qu'il y ait effectivement apprentissage. Il existe donc autant de stratégies pédagogiques que de situations pédagogiques réelles. Selon Raynal et Rieunier (2010) et Rieunier (2012), les paramètres qui prévalent lors de la conception d'une stratégie pédagogique peuvent être la démarche (inductive, déductive, etc.), les méthodes (expositives, interrogatives, etc.), les techniques (exposé, démonstration, etc.), la représentation du réel (ce qui résultera de la tâche demandée aux Sujets), le support à l'enseignement (papier, tableau, etc.) et la taille du groupe (individuel, dyade, etc.). Ces contraintes doivent correspondre aux types d'apprentissage visés par l'objectif, mais aussi au niveau de performance attendu du ou des Sujets.

Pour atteindre les objectifs qu'il a fixés pour le ou les Sujets ou que ce dernier a choisi, l'Agent didacticien-pédagogue peut décider de choisir une stratégie pédagogique exemplaire, justifiée par un cadre théorique et validée par l'expérimentation. En ce cas, la stratégie pédagogique correspond à un modèle pédagogique (Sauvé, 1992).

Valide ou non, aucune stratégie pédagogique n'atteint la perfection et ne peut convenir à tous les Sujets, notamment la saturation qui diminue son efficacité auprès des Sujets qui appréciaient pourtant hier une stratégie spécifique. Par des essais et des observations systématiques, l'Agent profitera de chaque situation pédagogique, dans l'optique d'une pratique réflexive continue, pour améliorer une stratégie pédagogique particulière et déterminer à quels Sujets elle convient le mieux.

4.26.2 La *stratégie pédagogique* comme *ensemble d'opérations*

La deuxième acception de *stratégie pédagogique* correspond à l'ensemble des opérations organisées par l'Agent en regard des caractéristiques inhérentes à la situation pédagogique pour atteindre un objectif. Puisque les caractères qui composent le concept de *stratégie pédagogique* et de *stratégie* comme un ensemble d'opérations (voir 4.25.2 et 4.26.2) s'avèrent presque identiques, nous les considérons comme des quasi-synonymes interchangeables dans le domaine de la pédagogie.

4.27 Des définitions du terme *technique*

Pour établir les sens de *technique*, nous avons ajouté aux unités tirées du corpus de départ (n=11) les sens retrouvés dans des dictionnaires usuels de langue française. Cette anasynthèse nous a permis de dégager trois sens communs au concept de *technique* présentés dans les sections suivantes.

4.27.1 *La technique comme ensemble des procédés d'un art, d'un métier, d'une science ou d'une activité*

Le premier sens de *technique* correspond à l'ensemble des procédés d'un art, d'un métier, d'une science ou d'une activité. C'est ainsi qu'on parlera de la technique de la lithographie, de la photographie. En éducation, on pourrait employer ce sens dans une phrase comme celle-ci : *Ces enseignants mettent de l'avant des techniques novatrices dans leur classe.*

4.27.2 *La technique comme maîtrise ou connaissance d'un art, d'un métier, d'une science ou d'une activité*

Un deuxième sens de *technique* correspond à la maîtrise ou à la connaissance d'un art, d'un métier, d'une science ou d'une activité, donc au savoir-faire de la personne qui possède ladite technique. En ce sens, un musicien peut peaufiner sa technique. *Un enseignant d'expérience possède une excellente technique.*

4.27.3 *La technique comme ensemble de procédés méthodiques*

Un dernier sens de *technique* correspond à un ensemble de procédés méthodiques qui repose sur des connaissances scientifiques et qui est employé pour obtenir un résultat déterminé. En contexte, ce sens, employé surtout au pluriel, se retrouve dans des locutions comme *techniques de pointe, techniques audiovisuelles, techniques informatiques, etc.* Voici d'autres exemples possibles de l'utilisation du concept de technique selon ce sens : *Une professeure d'éducation physique enseigne les techniques de mise en forme, d'un sport, d'activités favorables à la santé; un professeur de mathématiques enseigne les techniques de résolution d'équations algébriques à une pluralité de variables afin de déterminer la valeur respective de ces dernières.*

4.28 Une définition du terme *technique d'enseignement*

Nous avons identifié une seule unité de sens pour le concept de *technique d'enseignement*, laquelle réfère au concept de *technique pédagogique* tel que défini par Sauvé (1992) que nous avons analysé pour proposer une définition préliminaire du concept dans la section 4.30.1.

4.28.1 La *technique d'enseignement* comme *ensemble de procédés méthodiques*

Comme la technique d'enseignement réfère à la relation d'enseignement de la situation pédagogique, cadre théorique de la présente thèse (voir chapitre 2), mais que nous ne disposons d'aucune unité de sens proposant une théorie formelle, c'est-à-dire une définition du concept, nous nous appuyons sur la définition de *technique pédagogique*, pour proposer la définition suivante : ensemble de procédés méthodiques qui concerne spécifiquement la relation d'enseignement, entre un Agent et un Sujet, et qui vise l'atteinte d'un ou quelques objectifs pédagogiques.

4.29 Une définition du terme *technique didactique*

Le concept de *technique didactique* apparait dans une seule unité de sens extraite du corpus analysé. Mise en lien avec le concept de *technique pédagogique*, considérant que les concepts qui comprennent le complément *pédagogique* regroupent ceux d'*apprentissage*, d'*enseignement* et de *didactique* (voir chapitre 2), voici la définition que nous proposons.

4.29.1 La *technique didactique* comme *ensemble de procédés méthodiques*

Tout comme Sauvé (1992), qui indique que la technique didactique réfère à la « relation Agent-Objet » de la situation pédagogique (p. 167), nous définissons le concept de la sorte : ensemble de procédés méthodiques qui concerne spécifiquement

la relation didactique entre un Agent et un Objet, et qui vise l'atteinte d'un ou quelques objectifs pédagogiques.

4.30 Une définition du terme *technique pédagogique*

Le concept de technique pédagogique est apparu à quatre reprises dans le corpus de textes. Selon les auteurs analysés, un seul sens de *technique pédagogique* ressort et conçoit cette expression comme un *ensemble de procédés pédagogiques*.

4.30.1 La *technique pédagogique* comme *ensemble de procédés pédagogiques*

Une technique pédagogique correspond à un ensemble de procédés pédagogiques agencés dans un certain ordre en vue d'atteindre un objectif pédagogique concret dans le cadre d'une situation pédagogique particulière. Le concept de *technique pédagogique* est associé davantage aux moyens utilisés qu'aux fins espérées (Legendre, 2005), ce qui en fait un sous-ensemble de *méthodes pédagogiques*, comme l'illustre Develay (1998, p.124) avec cet exemple : « On parlera par contre de la méthode Freinet (« c'est un instit qui utilise la méthode Freinet ») et de techniques Freinet (les techniques Freinet comme la technique du texte libre, la technique du journal scolaire). On parlera de la méthode La Garanderie et de la technique de l'évocation. »

Afin de pouvoir distinguer les techniques pédagogiques entre elles, de Ketele et ses collaborateurs (1990) proposent trois éléments qui les composent. Le premier concerne l'intrant, ou la mise en situation de la technique, qui s'appuie sur un thème, un cas ou un problème. Le second, le processus, se caractérise soit par la place prépondérante de l'Agent au sein de la technique, par la présence d'interactions ou d'échanges entre l'Agent et le Sujet, ou par la place prépondérante du Sujet pour

prendre en charge ledit processus. Enfin le troisième, le résultat, peut aussi se caractériser par la technique pédagogique, selon qu'elle aboutit à un état de la question, à une analyse des besoins ou à une solution.

4.31 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté l'ensemble des concepts qui sont ressortis de l'analyse et de la synthèse du corpus établi afin de pouvoir proposer l'esquisse 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. À partir de ces premières définitions, nous tenterons d'établir et de confirmer les liens qui les unissent. La mise en relation des concepts du champ conceptuel initial de la recherche devient logiquement l'objet du prochain chapitre.

RÉFÉRENCES

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Bégin, C. (2003). *Enseigner des stratégies d'apprentissage à l'université: application d'un modèle et analyse des changements consécutifs à leur enseignement*. Thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34, 47-67.
- Boutin, G. (2000). Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes. *Québec français*, 119, 37-40. Récupéré de la base de données *Érudit* : <http://id.erudit.org/iderudit/56026ac>
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. Dans *Les pratiques enseignantes : contributions plurielles. Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 5 (p. 35-52). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL). (2012). Portail lexical. Récupéré de www.cnrtl.fr/portail
- de Calan, D. (2011). *Dixel*. Paris : Le Robert.
- de Ketele, J., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P. et Thomas, J. (1990). *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Develay, M. (1998). Boire et déboires des méthodes en pédagogie ou Comment penser l'impossible et nécessaire méthode ? Dans M. Soëtard et C. Jamet (Dir.), *Le pédagogue et la modernité à l'occasion du 250^e anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) : Actes du Colloque d'Angers, 9-11 Juillet 1996*. (pp. 121-135). Berne : P. Lang.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.

- Druide informatique. (2007). *Dictionnaire de définitions*, Antidote RX (version 4) [Logiciel]. Montréal : Druides informatiques.
- Dumon, A. (1988). Quelle(s) méthode(s) pour l'enseignement expérimental de la chimie ? *Revue française de pédagogie*, 84(1), 29-38.
- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. Dans V. Dupriez et G. Chapelle (Dir.), *Enseigner*. (p. 116-127). Paris : Presses universitaires de France. Récupéré de <http://www.formapex.com/les-principes-de-base/98-lenseignement-explicite-2007>
- Gauthier, C., Desbiens, J-F. et Martineau, S. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner* (2^e éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Gillet, P. (1987). *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*. Paris : Presses universitaires de France.
- Groupe de recherche Franqus. (2014). Usito. Sherbrooke : Les éditions Delisme. Récupéré de www.usito.com
- Guay, M.-H. (2002). La pédagogie du projet au Québec, *Québec français*, 126, 60-63.
- Honoré, B. (1980). *Pour une pratique de la formation : La réflexion sur les pratiques*. Paris : Payot.
- Joyce, B. et Weil, M. (1972). *Models of teaching* (1^{re} éd.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Joyce, B., Weil, M. et Calhoun, E. (2009). *Models of teaching* (8^e éd.). Boston : Allyn and Bacon.
- La Borderie, R. (2005). Méthode. Dans *Lexique de l'éducation, Éducation en poche* (p. 87-89). Paris : Nathan.
- Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire . *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 47-66.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris, Montréal : Larousse.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Meirieu, P. (2005). Méthodes pédagogiques. Dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3^e éd.) (p. 630-635). Paris : Retz.
- Morandi, F. (2005). *Modèles et méthodes en pédagogie* (2^e éd.). Paris : Nathan.
- Oh, P. S., et Oh, S. J. (2011). What teachers of science need to know about models : An overview. *International Journal of Science Education*, 33(8), 1109-1130.
- Organisation internationale de normalisation (ISO). (2009). *Norme internationale ISO 704. Travail terminologique-Principes et méthodes* (3^e éd.). Genève : Organisation internationale de normalisation.
- Paradis, P. (2006). *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage*. Montréal : Guérin.
- Paradis, P. (2013). *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage* (2^e éd.). Montréal : Guérin.
- Pavel, S. et Nolet, D. (2001). *Précis de terminologie* [En ligne]. Ottawa : Les Éditions du gouvernement du Canada. Récupéré le 14 mars 2013 de www.btb.gc.ca/publications/documents/termino-fra.pdf
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.
- Raby, C. et Viola, S. (Dir.) (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : de la pratique à la théorie*. Anjou : Éditions CEC.
- Raynal, F., et Rieunier, A. (2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (8^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Reuter, Y. (Dir.). (2010). Modèle didactique. Dans *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 139-142). Bruxelles : De Boeck.
- Rieunier, A. (2012). *Préparer un cours* (4^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement : élaboration d'un supramodèle pédagogique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

- Thibert, G. (1990). Modèles d'enseignement et interdisciplinarité. Dans A. internationale de pédagogie expérimentale de langue française AIPELF (Dir.), *Les modèles en éducation* (174–182). Montréal : Éditions noir sur blanc.
- Tournier, M. (1978). *Typologie des formules pédagogiques*. Québec : Ministère de l'Éducation. Service général des communications.

CHAPITRE V

MISE EN RELATION DES CONCEPTS DU CHAMP CONCEPTUEL INITIAL

À partir des définitions préliminaires des concepts (n=53) exposées dans le chapitre précédent, il devient possible d'identifier les relations qui unissent certains des concepts entre eux afin qu'ils forment un système conceptuel cohérent et compréhensible pour les didacticiens et les pédagogues. Ce système prendra la forme de l'esquisse 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, objet de la présente recherche. Cette mise en relation se situe cœur de ce cinquième chapitre.

Avant d'identifier les relations qui unissent les concepts définis dans le chapitre 4, il faut qu'il y ait une harmonisation des termes qui sont employés pour désigner ces concepts. Pour éviter en effet les doubles emplois de désignations qui contribuent à la présente et néfaste confusion conceptuelle entourant le concept de *méthode* qui a été démontrée et explicitée dans la problématique (*voir* Chapitre 1), nous avons procédé à l'identification des synonymes et quasi-synonymes au sein des concepts issus des écrits qui composent le corpus de la recherche et qui ont été présentés dans le quatrième chapitre. Ainsi, pour chaque paire de termes synonymes ou quasi-synonymes, un seul terme a été privilégié pour désigner les concepts définis dans le chapitre 4. Nous les présentons dans la première section de ce chapitre.

À la suite de cette harmonisation, il a été possible de procéder à l'examen et à la comparaison des concepts identifiés et présentés dans le chapitre 4. Selon la Norme internationale ISO 704 qui précise *les principes et les méthodes* pour un travail de nature terminologique (ISO, 2009), les relations qui unissent différents concepts entre eux afin qu'ils forment un système, qui sera représenté graphiquement par un réseau conceptuel, sont soit hiérarchiques ou associatives. Elles sont expliquées dans la deuxième section de ce chapitre.

De l'ensemble des relations établies dans les sections précédentes, il convient de procéder à l'élimination de quelques concepts du chapitre 4 qui demeurent sans liens avec les autres concepts définis. C'est le contenu de la troisième partie de ce chapitre.

Ce sont ces relations qui, au final, nous amèneront à proposer dans le chapitre suivant les définitions formelles des concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie, ainsi que le réseau conceptuel initial qui illustre la structure et la dynamique entre ceux-ci.

5.1 L'identification des relations terme-concept présentes entre les concepts définis dans le chapitre 4

Tel que précisé précédemment, pour éviter les doubles emplois de termes pour qualifier un même concept, nous avons identifié les synonymes et les quasi-synonymes au sein de l'ensemble des concepts définis, ce qui fait l'objet des

sections suivantes. Ainsi, ce repérage des synonymes et des quasi-synonymes permet d'identifier les concepts pivots dont il faut privilégier l'emploi en éducation, en vue d'uniformiser leur usage en pédagogie, mais aussi en didactique.

5.1.1 Les synonymes au sein des concepts définis dans le chapitre 4

Quand il est question de *synonyme* en terminologie, nous entendons « [...] des termes qui désignent le même concept et qui sont interchangeables dans tous les contextes » (Pavel et Nolet, 2001, p. 116). Ces synonymes sont qualifiés d'*absolus*, dans la mesure où leur emploi réfère exactement au même objet, et que la seule distinction se situe dans les termes qui les désignent. Par exemple, le concept de *didactique générale* défini dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* comme une « didactique dont les principes et les pratiques sont applicables à tous les contenus, à toutes les habiletés scolaires et à tous les ordres d'enseignement » (Legendre, 2005, p. 416) peut aussi être désigné par le terme *didactique transversale* qui devient son synonyme. Dans notre recherche, l'identification dans une paire de termes synonymes du terme le plus adapté et le plus juste ou cohérent au regard du domaine de l'éducation, plus spécifiquement à la pédagogie et au cadre théorique choisi pour cette thèse, s'avère l'objectif principal de cette opération.

Nous avons donc examiné les 53 concepts définis dans le chapitre 4 et nous avons relevé deux paires de concepts synonymes : celle entre les concepts de *formule pédagogique* comme une *série d'opérations* (voir 4.7.2) et de *technique pédagogique* comme un *ensemble de procédés pédagogiques* (voir 4.30.1), et celle entre les concepts de *modèle pédagogique* comme une représentation simplifiée d'une stratégie pédagogique spécifique (voir 4.15.1) et de *modèle d'enseignement* comme une

représentation simplifiée d'une stratégie ou d'une méthode d'enseignement spécifique (voir 4.13.1).

À l'examen de la première paire, composée des concepts désignés par les termes *formule pédagogique* et *technique pédagogique*, il est possible de constater la similitude entre les classes ainsi que les caractères des deux définitions, ressemblances que nous présentons dans le tableau suivant.

Tableau 5.1 Ressemblances entre les concepts de *formule pédagogique* (4.7.2) et *technique pédagogique* (4.30.1)

	Formule pédagogique (4.7.2)	Technique pédagogique (4.30.1)
Classe	Série d'opérations	Ensemble de procédés pédagogiques agencés dans un certain ordre
Caractère 1	menées par l'Agent et le Sujet	[par l'Agent]
Caractère 2	qui visent l'atteinte d'Objectif (s) d'apprentissage précis	en vue d'atteindre un objectif pédagogique concret
Caractère 3	[objectifs] choisi (s) préalablement au regard des composantes de la situation pédagogique	dans le cadre d'une situation pédagogique particulière

Ces concepts ainsi définis sont dans l'ensemble similaires. Toutefois, ils présentent quelques nuances que nous exprimons ici. D'abord, la classe du concept de *technique pédagogique* est beaucoup plus précise que celle de *formule pédagogique*, précisant que les opérations au sein de ce concept s'avèrent des *procédés pédagogiques*. Ensuite, Sauvé (1992) situe la technique pédagogique dans un cadre plus global, une stratégie pédagogique, définie comme un ensemble d'opérations, constituées entre autres de composantes praxiques, dans lesquelles peuvent s'inscrire des techniques pédagogiques. Il existe donc un lien entre les concepts de *technique pédagogique* et de *stratégie pédagogique*, ce qui n'est pas ressorti dans les unités de sens colligées dans le cadre de cette recherche. Ce sont ces distinctions qui nous amènent à privilégier l'emploi de *technique pédagogique* pour la constitution du réseau conceptuel, objet de la thèse, sans exclure le terme de *formule pédagogique* qui sera considéré comme un synonyme pour le concept de *technique pédagogique*.

En ce qui a trait à la paire de synonymes constituée des concepts de *modèle pédagogique* (4.15.1) et de *modèle d'enseignement* (4.13.1), nous avons remarqué aussi des ressemblances que nous illustrons dans le tableau 5.2 de la page suivante.

Tableau 5.2 Ressemblances entre les concepts de *modèle pédagogique* (4.15.1) et *modèle d'enseignement* (4.13.1)

	Modèle pédagogique (4.15.1)	Modèle d'enseignement (4.13.1)
Classe	Représentation simplifiée d'une stratégie (pédagogique spécifique)	Représentation simplifiée d'une stratégie (ou d'une méthode d'enseignement spécifique)
Caractère 1	qui intègre un cadre théorique qui la justifie	qui intègre un cadre théorique qui la justifie
Caractère 2	La description d'un modèle pédagogique comprend le modèle éducationnel auquel il se rattache, les théories ou les recherches qui l'appuient, ainsi que la stratégie pédagogique globale (ensemble d'opérations, agencées en séquence).	La description d'un modèle d'enseignement comprend les éléments suivants : « a) des buts clairement définis; b) les moyens permettant d'atteindre ces buts; c) la syntaxe, « le mode d'emploi » ou les diverses activités qui caractérisent son utilisation; d) la description de la structure sociale qu'il implique; e) l'infrastructure humaine et matérielle qu'il requiert; f) un exemple d'implantation; g) la démonstration de son applicabilité; h) les caractéristiques visées chez le sujet.
Caractère 3	Les modèles pédagogiques s'inscrivent dans des « familles » ou des modèles éducationnels qui peuvent regrouper des catégories apparentées sous forme d'une typologie, comme celle de Joyce et Weil (1972).	Les modèles d'enseignement s'inscrivent dans des « familles de modèles » proposées par Joyce et Weil (1972).

Hormis le fait que les classes pour ces concepts se distinguent parce qu'elles indiquent qu'elles sont une représentation simplifiée d'une stratégie pédagogique pour l'un et d'une stratégie d'enseignement pour l'autre, ce sont ces ressemblances, mais aussi la référence aux auteurs Joyce et Weil (1972) dans les unités de sens, qui se rapportent à ces concepts qui nous amènent à les considérer comme synonymes. En effet, l'ouvrage de Joyce et Weil, de langue anglaise, autant dans sa version originale (1972) que dans les subséquentes, parle de ces concepts en employant le terme *models of teaching*, que nous pouvons traduire en français par *modèle pédagogique* ou *modèle d'enseignement*. En consultant directement l'ouvrage de ces auteurs, nous constatons qu'ils considèrent leurs *models of teaching* comme des *models of learning* :

Models of teaching are really models of learning. As we help students acquire information, ideas, skills, values, ways of thinking, and means of expressing themselves, we are also teaching them how to learn. In fact, the most important long-term outcome of instruction may be the students' increased capabilities to learn more easily and effectively in the future, both because of the knowledge and skill they have acquired and because they have mastered more learning processes (Joyce, Weil et Calhoun, 2009).

Le modèle de la situation pédagogique (Legendre, 1983, 2005), cadre théorique sur lequel s'appuie cette thèse, inclut à la fois la relation d'enseignement et la relation d'apprentissage dans la relation pédagogique, ce qui rend le choix du terme *modèle pédagogique* plus juste pour désigner les concepts définis dans les sections 4.15.1 et 4.13.1. C'est finalement la cohérence avec le cadre théorique de notre recherche qui nous conduit à privilégier l'emploi du terme *modèle pédagogique* au détriment du second, pour ces deux concepts synonymes.

À la suite de l'identification des synonymes au sein de l'ensemble des concepts que nous avons définis, nous avons aussi cherché à identifier les paires de quasi-synonymes présentes afin de faire ressortir les concepts dont l'emploi est associé plus directement à l'éducation plutôt qu'à un usage courant.

5.1.2 Les quasi-synonymes au sein des concepts définis dans le chapitre 4

Lorsqu'il est question de quasi-synonymes, nous référons à « [un] terme qui n'est pas interchangeable avec un autre dans tous les contextes d'une langue quoique désignant le même concept, et dont l'emploi est limité à certaines situations de communication » (Pavel et Nolet, 2001, p. 114). Par exemple, des termes quasi-synonymes se distinguent généralement par leur marque d'usage (par exemple des marques relatives aux registres de langue, à la géographie), de fréquence ou d'emploi privilégié, dans un contexte professionnel particulier (Pavel et Nolet, 2001).

Pour identifier les quasi-synonymes au sein de l'ensemble des concepts issus du chapitre 4, nous avons d'abord regroupé les concepts qui avaient des classes et des caractères semblables, mais qui présentaient des distinctions relatives à leurs marques d'usage. La plupart des paires identifiées incluent des termes dont l'un relève du sens commun, c'est-à-dire dont le sens est présent dans les ouvrages de référence usuels, alors que l'autre concerne spécifiquement l'éducation ou s'avère le plus couramment employé dans le domaine. Ces paires sont présentées dans le tableau 5.3 de la page suivante, qui met en évidence par le caractère gras le terme à privilégier en éducation pour nommer le concept qui lui correspond.

Tableau 5.3 Paires de concepts quasi-synonymes

Concepts quasi-synonymes		
Approche (4.1.2)	≈	Approche pédagogique (4.2.1)
Formule (4.6.1)	≈	Formule pédagogique (4.7.1)
Formule (4.6.2)	≈	Formule pédagogique (4.7.2)
Méthode (4.8.1)	≈	Méthode pédagogique (4.11.1)
Méthode (4.8.2)	≈	Méthode d'enseignement (4.9.1)
Méthode (4.8.2)	≈	Méthode didactique (4.10.1)
Méthode (4.8.2)	≈	Méthode pédagogique (4.11.2)
Modèle (4.12.4)	≈	Modèle d'enseignement (4.13.1)
Modèle (4.12.4)	≈	Modèle didactique (4.14.1)
Modèle (4.12.4)	≈	Modèle didactique (4.15.2)
Modèle (4.12.4)	≈	Modèle pédagogique (4.15.1)
Pratique (4.16.1)	≈	Pratique pédagogique (4.19.1)
Pratique (4.16.4)	≈	Pratique enseignante (4.18.1)
Procédé (4.20.3)	≈	Procédé pédagogique (4.23.1)
Procédure (4.24.1)	≈	Démarche pédagogique (4.5.1)
Stratégie (4.25.1)	≈	Stratégie pédagogique (4.26.1)
Stratégie (4.25.2)	≈	Stratégie pédagogique (4.26.2)
Technique (4.27.3)	≈	Technique pédagogique (4.30.1)

Nous avons pu aussi établir une relation de quasi-synonyme entre le concept de *pratique pédagogique* (4.19.1), défini comme une activité qui concerne l'une ou l'autre, ou l'ensemble des relations au sein d'une situation pédagogique, ou la mise en œuvre de règles ou de principes issus de la pédagogie, et les concepts de *stratégie pédagogique* (4.26.2), *modèle pédagogique* (4.13.1), *méthode pédagogique* (4.11.2), *démarche pédagogique* (4.4.1), *technique pédagogique* (4.30.1) et *procédé* (4.20.1), que nous pouvons tous relier à la classe *activité* qui signifie « tout ce que met en œuvre le sujet didactique [note : selon la situation pédagogique (Legendre, 1983, 2005), le sujet didactique correspond à l'Agent] dans l'accomplissement d'une tâche » (Reuter, 2010, 11). Toutefois, lorsqu'il est question de pratiques pédagogiques, il ne faut pas oublier qu'elles sont « [tributaires] de déterminations sociales, culturelles et personnelles » (Reuter, 2010, p. 12), ce qui situe le concept de *pratique pédagogique* dans un cadre beaucoup plus large que celui de la situation pédagogique dans lequel se situent les concepts que nous souhaitons définir et mettre en réseau dans cette thèse. Par conséquent, nous conservons le concept de *pratique pédagogique* comme quasi-synonyme des concepts de *stratégie pédagogique* (4.26.2), *modèle pédagogique* (4.13.1), *méthode pédagogique* (4.11.2), *démarche pédagogique* (4.4.1), *technique pédagogique* (4.30.1) et *procédé* (4.20.1), sans toutefois l'inclure dans les concepts qui constitueront le réseau conceptuel initial présenté dans le chapitre 6.

Pour ce qui est du concept de *procédé pédagogique* (4.23.1), défini comme un « ensemble de pratiques précises (manières concrètes) employées dans le cadre de la situation pédagogique pour arriver à un objectif pédagogique » (Legendre, 1988;

Sauvé, 1992), nous considérons qu'il entretient une relation de quasi-synonyme avec les concepts de *méthode pédagogique* (4.11.2), de *modèle pédagogique* (4.15.1) et de *stratégie pédagogique* (4.26.2). Comme nous l'avons expliqué dans la section 4.21.1, le concept de *pratique pédagogique* (voir 4.19.1), conçu comme une *activité*, réfère à toute action de l'Agent posée dans le cadre d'une situation pédagogique particulière. Il est donc possible d'établir une parenté sémantique entre la classe « ensemble de pratiques précises » attribuée au concept de *procédé pédagogique*, et la classe « ensemble d'opérations » du concept de *stratégie pédagogique* (4.26.2). Comme le concept de *stratégie pédagogique* (4.26.2) s'avère le concept générique pour les concepts de *méthode pédagogique* (4.11.2) et de *modèle pédagogique* (4.15.1), qui héritent des caractères de leur concept générique, le concept de *procédé pédagogique* (4.23.1) devient donc quasi-synonyme de ces derniers. Tout ce qui est qualifié de *stratégie*, *modèle* ou *méthode pédagogique* pourrait donc aussi être qualifié de *procédé pédagogique*.

Après l'établissement de ces relations terme-concept, il reste 31 concepts pour servir à l'élaboration 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. C'est avec ces derniers que nous avons établi les relations hiérarchiques et associatives qui les unissent dans le cadre du réseau conceptuel initial qui fait l'objet de cette thèse.

5.2 L'établissement des relations hiérarchiques et associatives entre les concepts pour l'élaboration du réseau conceptuel qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie

Afin de pouvoir proposer un réseau conceptuel initial qui puisse clarifier les concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie, il faut que les liens qui unissent les concepts entre eux soient précisés. C'est ce dont il sera question dans cette section. Nous présentons d'abord les types de relations possibles au sein d'un réseau conceptuel, puis nous expliquons les relations, hiérarchiques et associatives, entre les concepts qui constitueront le réseau conceptuel.

5.2.1 Les types de relations au sein d'un réseau conceptuel

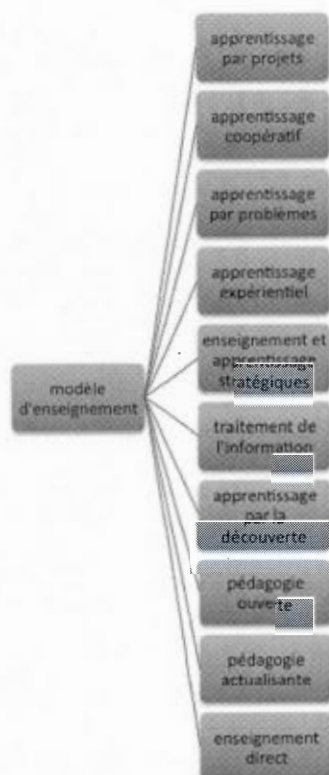
Lors de l'examen des concepts, nous avons cherché à établir les liens qui unissaient les concepts préliminaires qui composent le chapitre précédent (*voir* chapitre 4). En terminologie, deux types de relations existent au sein d'un réseau conceptuel : les relations hiérarchiques et associatives (ISO, 2009).

Par *relation hiérarchique*, il est entendu qu'un concept se trouve subordonné à un autre concept qui lui est superordonné. Deux sortes de relations hiérarchiques sont distinguées en terminologie : les relations génériques et les relations partitives.

Dans une *relation générique*, le concept superordonné, appelé *concept générique*, transmet ses caractères au concept qui lui est subordonné, qu'on appelle *concept spécifique*, et qui comprend « au moins un caractère distinctif supplémentaire » (ISO,

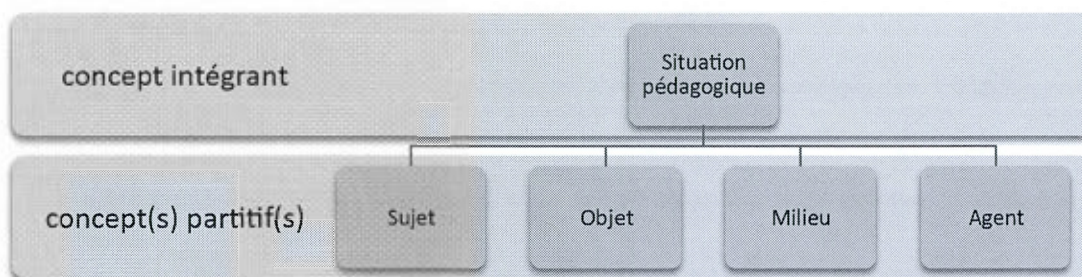
2009, p. 9). Il convient de préciser que les concepts spécifiques héritent des propriétés de leur concept générique, tout en se distinguant de ce dernier par des propriétés spécifiques (Pavel et Nolet, 2001, p. 115). Voici un exemple de relation générique établi à partir du concept de *modèle d'enseignement* selon Raby et Viola (2007) dans leur ouvrage portant sur les modèles d'enseignement. Selon ces auteures, l'apprentissage par projets, l'apprentissage coopératif, l'apprentissage par problèmes, l'apprentissage expérientiel, l'enseignement et l'apprentissage stratégiques, le traitement de l'information, l'apprentissage par la découverte, la pédagogie ouverte, la pédagogie actualisante et l'enseignement direct sont tous des concepts spécifiques au concept générique de *modèle d'enseignement*, mais s'en distinguent par une ou des propriétés spécifiques à chaque modèle.

Figure 5.1 Relation générique pour le concept de *modèle d'enseignement* proposée par Raby et Viola (2007)



Dans une *relation partitive*, le concept superordonné, appelé *concept intégrant*, représente un tout alors que les concepts subordonnés, nommés *concepts partitifs*, constituent les parties du tout. Contrairement à la relation générique, les concepts partitifs n'héritent pas des caractères du concept intégrant. Voici un exemple de relation partitive établi à partir du concept de *situation pédagogique*, lequel est constitué de quatre composantes, le Sujet, l'Objet, le Milieu et l'Agent qui, harmonisés, forment un tout.

Figure 5.2 Relation partitive entre le concept de *situation pédagogique* et les concepts de *Sujet*, d'*Objet*, de *Milieu* et d'*Agent*



La *relation associative* consiste en une relation de proximité entre les concepts qui sont unis ensemble à l'aide d'un lien thématique (ISO, 2009). Ces liens peuvent être de divers ordres : cause – effet, action – acteur, action – objectif, etc. (ISO, 2009). Pour illustrer cette relation, nous allons reprendre le concept de *situation pédagogique* expliqué de façon détaillée dans le chapitre 2 de cette thèse, dont la visée première est l'apprentissage. Ainsi, l'harmonisation des différentes composantes de la situation pédagogique, que nous pouvons qualifier de *processus*, entretient une relation associative avec le concept d'*apprentissage*, qui devient le produit de ce processus. Legendre (2005) illustre cette relation par un modèle mathématique que nous présentons ici.

Figure 5.3 Relation associative entre les concepts d'apprentissage et de situation pédagogique illustrée par le modèle mathématique de la situation pédagogique de Legendre (2005, p. 1240).

$$\text{App.} = f(S, O, M, A)$$

Une fois les relations identifiées, les concepts qui se trouvent ainsi structurés forment des systèmes de concepts qui, pour faciliter leur compréhension, sont représentés graphiquement par un schéma conceptuel (ISO, 2009).

Les relations qui se sont dégagées de l'analyse et de la synthèse des définitions préliminaires du chapitre 4, sont présentées dans les prochaines sous-sections. Elles sont au nombre de quatre : deux relations hiérarchiques, dont une de nature générique et deux de nature partitive, ainsi qu'une relation associative de nature processus-produit.

5.2.2 Les relations hiérarchiques entre les concepts pour l'élaboration du réseau conceptuel

Cette sous-section présente les relations hiérarchiques qui coexistent entre certains des concepts pour lesquels nous avons proposé des définitions préliminaires au chapitre 4. Au total, une relation générique et deux relations partitives ont été identifiées.

5.2.2.1 La relation générique entre les concepts de *méthode pédagogique* (4.11.2), de *modèle pédagogique* (4.15.1) et de *stratégie pédagogique* (4.26.2)

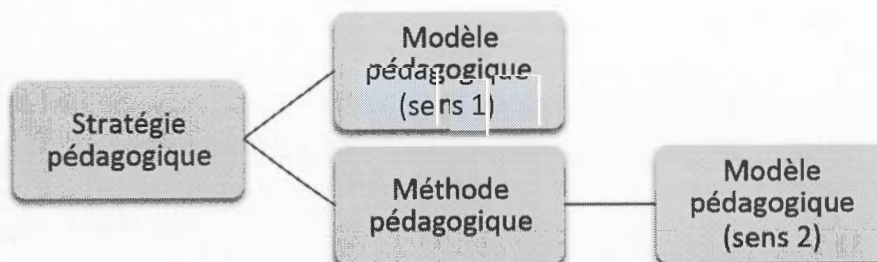
Après examen méthodique des définitions préliminaires de ces concepts, nous avons établi qu'ils étaient liés par une relation générique. En effet, la stratégie pédagogique conçue comme un ensemble d'opérations exécutées par l'Agent pour permettre au Sujet d'atteindre un objectif (voir 4.26.2) s'avère le concept superordonné pour les concepts de *méthode pédagogique* (voir 4.11.2), et de *modèle pédagogique* (voir 4.15.1), qui lui sont subordonnés.

Le modèle pédagogique est subordonné à la stratégie pédagogique, en ce sens qu'il s'agit d'une stratégie pédagogique qui a été éprouvée par la recherche ou par la pratique (Sauvé, 1992). Un modèle pédagogique qui devient *codifié* au sens où l'entendent Raynal et Rieunier (2010), c'est-à-dire qui a fait ses preuves et qui est reconnu au sein des professionnels qui œuvrent en éducation par une appellation distincte, devient alors une méthode pédagogique. Le concept de *méthode pédagogique* se trouve donc subordonné à celui de *stratégie pédagogique* et de *modèle pédagogique*.

À la lumière des écrits consultés et synthétisés au chapitre 4, il convient de préciser qu'une méthode pédagogique spécifique peut à nouveau être validée scientifiquement ou empiriquement dans une situation pédagogique particulière, ce qui pourrait mener à la création d'un modèle pédagogique qui, à son tour, viendrait bonifier ladite méthode ou en créer une autre. Le concept de *modèle pédagogique* peut donc s'avérer aussi un concept subordonné au concept de *méthode pédagogique*. Une nouvelle définition de ce concept doit donc être proposée dans le chapitre 6 afin de tenir compte de la relation générique établie ici.

La figure 5.4 illustre cette relation générique entre les concepts de *stratégie pédagogique*, de *modèle pédagogique* (sens 1), de *méthode pédagogique* et de *modèle pédagogique* (sens 2).

Figure 5.4 Relation générique entre les concepts de *stratégie pédagogique*, de *modèle pédagogique* (sens 1), de *méthode pédagogique* et de *modèle pédagogique* (sens 2)



5.2.2.2 La relation partitive qui découle des concepts de *méthode pédagogique* (4.11.2), de *modèle pédagogique* (4.15.1) et de *stratégie pédagogique* (4.26.2)

Comme les concepts de *méthode pédagogique* (4.11.2), de *modèle pédagogique* (4.15.1) et de *stratégie pédagogique* (4.26.2) sont au cœur d'une relation générique, ce qui signifie que ces concepts ont des caractères communs qu'ils partagent selon le principe d'héritage qui existe entre les concepts génériques et spécifiques, nous considérons qu'ils peuvent être constitués des mêmes parties dans une relation de nature partitive (*voir* 5.2.1), ce que nous pouvons confirmer avec l'analyse et la synthèse des écrits consultés. C'est à partir de ces considérations que nous avons identifié sept concepts qui peuvent entrer dans la composition de cette relation partitive. Ces concepts sont ceux d'*approche* (4.1.1), d'*approche pédagogique* (4.2.2), de *démarche* (4.3.2), de *démarche pédagogique* (4.4.1), de *méthode pédagogique* (4.11.1), de *procédé* (4.20.2) et de *technique pédagogique* (4.30.1).

Il convient toutefois de spécifier que dans ces concepts partitifs, ceux d'*approche* (4.1.1), d'*approche pédagogique* (4.2.2) et de *méthode pédagogique* (4.11.1) exigent des précisions.

En effet, l'*approche* conçue comme un « ensemble de présupposés, de principes, de conceptions, etc. » (Legendre, 2005, p.1288) pourrait être considérée comme un concept intégrant pour le concept d'*approche pédagogique* tel que nous l'avons défini dans la section 4.2.2. Toutefois, comme nous l'avons expliqué dans cette même

section, le concept d'*approche pédagogique* s'avère une composante praxéologique du concept de *modèle éducationnel* (Sauvé, 1992), ce dernier que nous pouvons considérer comme un concept apparenté à celui d'*approche*, qui s'emploie dans un contexte beaucoup plus général. En nous appuyant sur le cadre théorique développé dans la thèse de Lucie Sauvé (1992) qui propose entre autres une théorie de design pédagogique, nous considérons que le terme *modèle éducationnel* s'avère plus cohérent et plus précis pour la constitution du réseau conceptuel initial qui est l'objet de cette thèse. Nous le retiendrons donc pour constituer le réseau conceptuel du chapitre 6 en reconnaissant que le concept d'*approche* lui est apparenté.

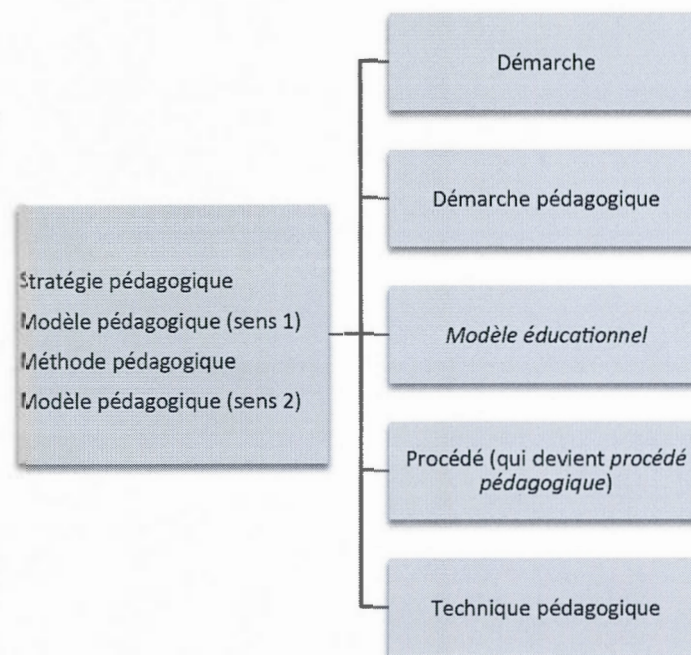
Considérant maintenant le concept de *modèle éducationnel* comme faisant partie intégrante du réseau conceptuel initial que nous proposons, il est important de savoir qu'il signifie aussi un « ensemble de modèles pédagogiques » (Legendre, 2005, p. 903). Nous pouvons rapprocher ce concept à celui de *méthode pédagogique* (4.11.1), défini préalablement comme un ensemble de règles ou de principes qui orientent l'actualisation de la situation pédagogique, et auquel sont associés ces *ensembles de méthodes pédagogiques* (méthodes active, interrogative, expositive, traditionnelle, nouvelle; d'après Meirieu, 2005, Raynal et Rieunier, 2010 et Rieunier, 2012). Ce sens de *méthode pédagogique* (4.11.1), tout comme nous l'avons démontré pour le concept d'*approche*, se trouve donc apparenté au concept de *modèle éducationnel*. Il ne sera donc pas intégré au réseau conceptuel initial afin d'éviter la confusion avec le concept de *méthode pédagogique* (4.11.2), lequel devient un concept apparenté à celui de *modèle éducationnel*.

Les concepts de *procédé* (4.20.2) et de *technique pédagogique* (4.30.1) méritent aussi une attention particulière. La mise en réseau des concepts met en évidence une relation partitive qui unit le concept de *procédé* défini en 4.20.2 et celui de *technique pédagogique* (4.26.1). Effectivement, le concept de *procédé* (4.20.2) correspond à la plus petite unité possible au sein d'une stratégie, d'un modèle ou d'une méthode pédagogique, soit un moyen employé pour parvenir à un résultat. Un procédé, selon ce sens, peut donc faire partie intégrante d'une technique pédagogique comme nous l'avons définie en 4.30.1. Pour que les définitions que nous proposons dans le chapitre 6 illustrent cette relation partitive entre les concepts de *procédé* (4.20.2) et de *technique pédagogique* (4.30.1), nous avons donc choisi de retenir la classe du concept de *procédé* (4.20.2), *moyen*, à laquelle nous avons ajouté le concept *pédagogique*. Cela nous conduit à proposer une nouvelle définition du concept de *procédé pédagogique* dans le chapitre 6, qui deviendra quasi-synonyme de son sens général (4.20.2).

Ainsi, ces éléments, lorsque rassemblés en un tout, permettent de constituer ce que sont les concepts de *méthode pédagogique* (4.11.2), de *modèle pédagogique* (4.15.1) et de *stratégie pédagogique* (4.26.2). L'Agent qui souhaite élaborer une stratégie pédagogique, ou employer une stratégie, un modèle ou une méthode pédagogique, doit considérer l'ensemble de ces concepts pour atteindre les objectifs qu'il vise pour ses Sujets. C'est dans le chapitre 6 que ces concepts partitifs sont définis et, le cas échéant, désignés à l'aide d'un terme approprié. Ils sont ensuite hiérarchisés afin de comprendre leur position dans le réseau conceptuel initial qui est l'aboutissant de ce 6^e chapitre. La figure 5.5 illustre cette relation partitive. Les concepts mis en italique

sont ceux qui ont été ajoutés au champ conceptuel initial pour faire partie intégrante du réseau conceptuel que nous développons dans le chapitre 6.

Figure 5.5 Relation partitive qui découle des concepts de *stratégie pédagogique*, de *modèle pédagogique*, de *méthode pédagogique* et de *modèle pédagogique*



5.2.2.3 La relation partitive qui découle des concepts de *stratégie pédagogique* (4.26.1), de *démarche pédagogique* (4.4.1), de *procédé* (4.20.2), et de *technique pédagogique* (4.30.1)

Comme nous l'avons expliqué dans le cadre théorique, le modèle de la situation pédagogique (Legendre, 1983, 2005) permet d'expliquer la complexité de la situation pédagogique. Dans ce modèle, la relation globale qui unit l'ensemble des composantes et des relations est qualifiée de *pédagogique*. Les relations spécifiques qui unissent les autres composantes de la situation pédagogique sont la relation d'apprentissage, entre le Sujet et l'Objet, la relation d'enseignement, entre l'Agent et

le Sujet, ainsi que la relation didactique, entre l'Agent et l'Objet. Afin de rendre compte de chacune d'elles, nous définissons les concepts de *pédagogique* (sens 1), *d'apprentissage*, *d'enseignement* et *didactique*, qui se rapportent à l'ensemble des relations qui composent la situation pédagogique, comme prélude au réseau conceptuel que nous proposons dans le chapitre 6 (*voir* 6.1).

Pour certains concepts que nous avons identifiés au chapitre 4, ceux de *stratégie pédagogique* (4.26.1), de *démarche pédagogique* (4.4.1), de *procédé* (4.20.2), et de *technique pédagogique* (4.30.1), des concepts partitifs s'y rattachent, lesquels découlent des relations que nous associons aux relations spécifiques de la situation pédagogique. Nous expliquons ces relations dans les paragraphes suivants.

Pour élaborer une *stratégie pédagogique*, selon le sens évoqué dans la section 4.26.1, l'Agent doit recourir à des stratégies spécifiques à chaque relation qui compose le modèle de la situation pédagogique. C'est ainsi que le concept de *stratégie pédagogique* conçu comme une organisation d'opérations (*voir* 4.26.1) comprend alors trois concepts partitifs, celui de stratégie d'apprentissage (*voir* stratégie 4.25.3), et ceux de *stratégie d'enseignement* et de *stratégie didactique* qui sont définis dans le chapitre 6 (*voir* 6.2.1).

Pour les concepts de *démarche pédagogique* (4.4.1), de *procédé* (4.20.2) que nous désignons maintenant par *procédé pédagogique* (*voir* 5.2.2.2), et de *technique*

pédagogique (4.30.1), le fait qu'ils soient mis en œuvre dans l'action par l'Agent ou le Sujet peut amener dans l'usage à vouloir préciser qui entreprend l'action. Ainsi, lorsque la *démarche*, le *procédé* ou la *technique pédagogique* est mise en œuvre par l'Agent, il pourrait être question de *démarche d'enseignement* (voir la définition dans la section 6.2.4.2), de *procédé d'enseignement* (voir 4.21.1; définition dans la section 6.2.4.2) ou de *technique d'enseignement* (voir 4.28.1; définition dans la section 6.2.4.2). Le concept de *pratique d'enseignement* (voir 4.17.1), pour les mêmes raisons que celles évoquées dans la section 5.1.2 pour le concept de *pratique pédagogique* (4.19.1), devient alors quasi-synonyme de ces concepts. Si c'est le Sujet qui les met en œuvre, les concepts de *démarche d'apprentissage* (voir la définition dans la section 6.2.4.2), de *procédé d'apprentissage* (voir la définition dans la section 6.2.4.2) ou de *technique d'apprentissage* (voir la définition dans la section 6.2.4.2) sont de mise.

Par contre, les concepts de *méthode d'enseignement* (voir 4.9.1), de *méthode didactique* (voir 4.10.1) et de *modèle didactique* (voir 4.14.1), que nous avons définis dans le chapitre 4 et que nous pouvons associer aux relations spécifiques de la situation pédagogique, ne se situent pas dans une relation partitive comme les autres concepts relatés dans cette section. En effet, le concept de *méthode d'enseignement* (voir 4.9.1), pour sa part, entretient davantage une relation synonymique avec le concept de *méthode pédagogique* (4.11.2), apparentée à celle expliquée dans la section 5.1.1 pour les concepts de *modèle d'enseignement* et *modèle pédagogique*. Nous les considérons donc comme tels pour la suite. Pour les concepts de *méthode didactique* (voir 4.10.1) et de *modèle didactique* (voir 4.14.1), nous les considérons comme des concepts apparentés au concept de *stratégie didactique* que nous

définissons dans le chapitre 6 (*voir* 6.1.2) comme ils contribuent à l'élaboration d'une *stratégie pédagogique* (*voir* 4.26.1).

Certains de ces concepts dérivés ont déjà été définis dans le chapitre 4. Par contre, certains d'entre eux devront être revisités dans le chapitre 6 afin d'assurer une cohérence avec les relations terme-concept, ainsi que la relation partitive expliquée dans cette section. Nous avons regroupé ces concepts dérivés dans un tableau en précisant, pour chaque concept partitif, s'il a été défini dans le chapitre 4, et, le cas échéant, la désignation qu'il avait dans ce dernier si elle diffère de celle qui résulte de cette relation partitive. Les concepts du tableau qui sont mis en italique ont à être définis ou redéfinis dans le chapitre 6.

Tableau 5.4 La relation partitive entre les concepts intégrants de *démarche pédagogique* (4.4.1), de *méthode pédagogique* (4.11.2), de *modèle pédagogique* (4.15.1), de *pratique pédagogique* (4.19.1), de *procédé* (4.20.2), de *stratégie pédagogique* (4.26.2) et de *technique pédagogique* (4.30.1), et leurs concepts partitifs

Concepts intégrants	Concepts partitifs	Sections du chapitre 4 auxquelles ils réfèrent
Démarche pédagogique (4.4.1)	<i>Démarche d'apprentissage</i>	
	<i>Démarche d'enseignement</i>	
Procédé pédagogique (défini comme procédé; voir 4.20.2. et 5.2.2.2)	<i>Procédé d'apprentissage</i>	
	Procédé d'enseignement	4.21.1
Stratégie pédagogique (4.26.1)	Stratégie d'apprentissage	4.25.3 (stratégie)
	<i>Stratégie d'enseignement</i>	
	<i>Stratégie didactique</i>	
Technique pédagogique (4.30.1)	<i>Technique d'apprentissage</i>	
	Technique d'enseignement	4.28.1

La prochaine section aborde la relation associative qui unit les concepts de *stratégie pédagogique* comme une organisation (4.26.1) et de *stratégie pédagogique* comme un *ensemble d'opérations* (4.26.2).

5.2.3 La relation associative entre les concepts de *stratégie pédagogique* comme une organisation (4.26.1) et de *stratégie pédagogique* comme un *ensemble d'opérations* (4.26.2)

Au sein des concepts qui retiennent l'attention pour cette recherche, deux sont étroitement associés par un lien thématique de nature processus – produit : ce sont ceux de *stratégie pédagogique* comme une organisation (4.26.1) et de *stratégie pédagogique* comme un *ensemble d'opérations* (4.26.2). Par *processus*, nous retenons la définition de Legendre (2005, p. 1082) selon laquelle le processus est une « suite d'opérations se succédant en fonction d'un but ». Le produit est le résultat de cette suite d'opérations. Ainsi, la stratégie pédagogique conçue comme une organisation s'inscrit dans une suite d'opérations réalisée par l'Agent, qui constitue l'une des étapes d'un processus plus large que nous précisons davantage dans le chapitre 6. Nous désignons ce processus par le terme de *démarche didactique* que nous avons déjà défini dans le chapitre 4 (voir 4.4.1).

À la suite des mises en relations expliquées dans les sections 5.2 et 5.3, il appert que pour certains concepts définis dans le chapitre 4, aucune mise en relation ne s'avère possible pour la constitution d'un réseau conceptuel initial cohérent qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie. Nous les présentons dans la section suivante en expliquant les raisons qui motivent le fait que nous ne les retenons pas pour l'élaboration du réseau conceptuel.

5.3 Des concepts définis dans le chapitre 4 qui n'entretiennent pas de relations hiérarchiques et associatives avec les autres concepts définis

À la suite des mises en relation que nous avons présentées dans les sections précédentes, l'examen de certains des concepts définis dans le chapitre 4 n'a pas permis d'établir de relations qui conduiraient à bonifier le réseau conceptuel. Nous avons regroupé ces concepts en deux catégories : celle qui inclut des concepts de sens général et celle qui comprend des concepts propres à l'éducation, mais que ne sont pas en lien avec le cadre théorique de la recherche.

Dans les concepts qui appartiennent à la première catégorie, soit ceux qui relèvent du sens commun et qui ne sont pas spécifiques à l'éducation, nous retrouvons douze concepts : *approche* (4.1.3), *démarche* (4.3.1), *modèle* (4.12.1), *modèle* (4.12.2) et *modèle* (4.12.3), *pratique* (4.16.2), *pratique* (4.16.3), *pratique* (4.16.5), *procédé* (4.20.1), *procédé* (4.20.3), *technique* (4.25.1) et *technique* (4.25.2).

Pour ce qui est des autres concepts propres à l'éducation que nous ne retenons pas pour l'élaboration du réseau conceptuel initial que nous proposons dans le prochain chapitre, nous allons justifier en quoi ils ne sont pas directement reliés aux concepts pour lesquels nous avons identifié des relations hiérarchiques ou associatives dans les sections 5.2 et 5.3.

Pour sa part, le concept de *pratique enseignante* (4.18.1), dont la définition est le fait d'exercer, pour un enseignant, une activité professionnelle orientée par les savoirs et les compétences de celui-ci, ainsi que par les fins et les normes de la profession d'enseignant dans un milieu pédagogique particulier (Altet, 2002; Legendre, 2005), peut être apparenté au concept de *pratique pédagogique* que nous avons défini dans la section 4.19.1. Toutefois, comme il ne concerne pas de façon spécifique les actions que pose un Agent dans une situation pédagogique particulière pour que les Sujets apprennent un Objet ciblé, nous n'avons pas pu établir de liens directs avec les autres concepts retenus.

En ce qui concerne le concept de *modèle didactique* (4.14.2), il se trouve apparenté au concept de *démarche didactique* (4.4.1) que nous avons défini au chapitre 4, mais n'entretient pas de relations hiérarchiques ou associatives avec les autres concepts du réseau conceptuel. Nous considérons que ce concept mérite une analyse plus approfondie qui relèverait d'une analyse conceptuelle ultérieure.

Pour ce qui est des concepts de *procédé didactique* (4.22.1) et de *technique didactique* (4.29.1), comme ils consistent en des moyens mis en œuvre dans l'action, et que l'action didactique se situe principalement en amont de la situation pédagogique, nous considérons que ces concepts se trouvent apparentés aux concepts de *procédé pédagogique* que nous allons définir dans le chapitre 6 et de *technique pédagogique* (4.30.1), sans être inclus dans une relation hiérarchique ou associative avec les autres concepts du réseau conceptuel.

5.4 Conclusion

L'examen méthodique des concepts issus du chapitre 4 a conduit à la sélection des concepts qui, parmi les 53 qui sont ressortis lors de l'analyse, peuvent être mis en relation afin de pouvoir illustrer la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie.

D'abord, nous avons procédé à l'identification des relations synonymiques et des quasi-synonymes au sein de l'ensemble des concepts. Ensuite, à la lumière de ces premières relations, nous avons établi les relations hiérarchiques et associatives qui unissent les concepts. À la suite de ces mises en relations, vingt concepts au total sont ressortis comme pouvant faire partie du réseau conceptuel initial que nous exposons au chapitre 6.

Pour faciliter la compréhension de ces relations qui lient les concepts qui constitueront le réseau conceptuel initial, nous avons produit deux tableaux synthèses. Le premier, le tableau 5.5, présente l'ensemble des relations terme-concept pour les concepts qui sont au cœur du réseau conceptuel. Nous avons ajouté à ce tableau les concepts qui sont apparentés sémantiquement aux concepts pivots du réseau conceptuel initial et qui sont ressortis lors de la mise en réseau. Un second tableau, le tableau 5.6, propose une synthèse qui concerne les relations hiérarchiques et associatives qui existent entre les concepts pour lesquels nous proposons une définition dans le prochain chapitre. Ce sont de ces mises en relation qu'émerge le réseau conceptuel initial qui est l'objet du prochain chapitre. C'est aussi ce dernier chapitre qui permettra d'atteindre l'objectif de la présente recherche, soit de proposer

un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie.

Tableau 5.5 Tableau synthèse des relations terme-concept et des concepts apparentés pour les concepts qui constitueront le réseau conceptuel

Concepts retenus	Relations terme-concept		Concepts apparentés
	Synonymes	Quasi-synonymes	
Démarche (4.3.2)			
Démarche didactique (4.4.1)			Modèle didactique (4.14.2)
Démarche pédagogique (4.4.1)		Procédure (4.24.1) Pratique pédagogique (4.19.1)	
<i>Démarche d'apprentissage</i>		Procédure (4.24.1)	
<i>Démarche d'enseignement</i>		Procédure (4.24.1) Pratique d'enseignement (4.17.1)	
Méthode pédagogique (4.11.2)	Méthode d'enseignement (4.9.1)	Méthode (4.8.2) Pratique pédagogique (4.19.1) Procédé pédagogique (4.23.1)	
<i>Modèle éducationnel</i>			Approche (4.1.1) Méthode pédagogique (4.11.1)
Modèle pédagogique (4.15.1) (sens 1)	Modèle d'enseignement (4.13.1)	Modèle (4.12.4) Pratique pédagogique (4.19.1) Procédé pédagogique (4.23.1)	
<i>Modèle pédagogique (sens 2)</i>		Modèle (4.12.4) Pratique pédagogique (4.19.1) Procédé pédagogique (4.23.1)	

Concepts retenus	Relations terme-concept		Concepts apparentés
	Synonymes	Quasi-synonymes	
<i>Procédé pédagogique</i>		Pratique pédagogique (4.19.1) Procédé (4.20.2)	Procédé didactique (4.22.1)
<i>Procédé d'apprentissage</i>		Procédé (4.20.2)	
Procédé d'enseignement (4.21.1)		Pratique d'enseignement (4.17.1) Procédé (4.20.2)	
Stratégie pédagogique (4.26.1) (sens 1)		Stratégie (4.25.1)	
Stratégie pédagogique (4.26.2) (sens 2)		Pratique pédagogique (4.19.1) Procédé pédagogique (4.23.1) Stratégie (4.25.2)	
Stratégie d'apprentissage	Stratégie (4.25.3)	Stratégie (4.25.1)	
<i>Stratégie d'enseignement</i>		Pratique d'enseignement (4.17.1) Stratégie (4.25.1)	
<i>Stratégie didactique</i>		Stratégie (4.25.1)	Méthode didactique (4.10.1) Modèle didactique (4.14.1)
Technique pédagogique (4.30.1)	Formule pédagogique (4.7.2)	Pratique pédagogique (4.19.1) Technique (4.27.3)	Technique didactique (4.29.1)
<i>Technique d'apprentissage</i>		Technique (4.27.3)	
Technique d'enseignement (4.28.1)		Pratique d'enseignement (4.17.1) Technique (4.27.3)	

Tableau 5. 6 Tableau synthèse des relations hiérarchiques et associatives pour les concepts qui constitueront le réseau conceptuel initial

Relations hiérarchiques			
Relation générique			
Concepts génériques	Concepts spécifiques	Concepts génériques	Concepts spécifiques
Stratégie pédagogique (sens 2)	Modèle pédagogique (sens 1)	Méthode pédagogique	Modèle pédagogique (sens 2)
	Méthode pédagogique		
Relations partitives			
Concepts intégrants	Concepts partitifs	Concepts intégrants	Concepts partitifs
Stratégie pédagogique (sens 2)	Démarche	Démarche pédagogique	<i>Démarche d'apprentissage</i>
			<i>Démarche d'enseignement</i>
	Démarche pédagogique	<i>Procédé pédagogique</i>	<i>Procédé d'apprentissage</i>
			<i>Procédé d'enseignement</i>
	<i>Modèle éducationnel</i>	Stratégie pédagogique (sens 1)	<i>Stratégie d'apprentissage</i>
			<i>Stratégie d'enseignement</i>
			<i>Stratégie didactique</i>
	<i>Procédé pédagogique</i>	Technique pédagogique	<i>Technique d'apprentissage</i>
<i>Technique d'enseignement</i>			
Technique pédagogique			
Relation associative			
Processus		Produit	
Stratégie pédagogique (sens 1)		Stratégie pédagogique (sens 2)	

RÉFÉRENCES

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Joyce, B. et Weil, M. (1972). *Models of teaching* (1^{re} éd.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Joyce, B., Weil, M. et Calhoun, E. (2009). *Models of teaching* (8^e éd.). Boston : Allyn and Bacon.
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Montréal : Ville-Marie.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris, Montréal : Larousse.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Meirieu, P. (2005). Méthodes pédagogiques. Dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3^e éd.) (p. 630-635). Paris : Retz.
- Organisation internationale de normalisation (ISO). (2009). *Norme internationale ISO 704. Travail terminologique-Principes et méthodes* (3^e éd.). Genève : Organisation internationale de normalisation.
- Pavel, S. et Nolet, D. (2001). *Précis de terminologie* [En ligne]. Ottawa : Les Éditions du gouvernement du Canada. Récupéré le 14 mars 2013 de www.btb.gc.ca/publications/documents/termino-fra.pdf
- Raby, C. et Viola, S. (Dir.) (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : de la pratique à la théorie*. Anjou : Éditions CEC.
- Raynal, F., et Rieunier, A. (2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (8^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Reuter, Y. (Dir.). (2010). Modèle didactique. Dans *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 139-142). Bruxelles : De Boeck.
- Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement : élaboration d'un supramodèle pédagogique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

CHAPITRE VI

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

L'objet de ce chapitre est de formuler, à partir des relations conceptuelles établies dans le chapitre 5, les définitions des concepts qui constituent le réseau conceptuel initial que nous proposons à la fin de ce chapitre. Dans un travail de nature terminologique qui mène à la proposition d'un réseau conceptuel initial, objet de cette recherche, plusieurs opérations ont été effectuées. Nous avons d'abord analysé les unités de sens que nous avons colligées à partir du champ conceptuel initial pour ainsi arriver à dégager 53 concepts pour lesquels nous avons proposé autant de définitions préliminaires. Ces définitions se retrouvent dans le chapitre 4 de cette thèse. À partir de ces définitions, nous avons établi les relations qui unissent ces concepts, afin de pouvoir les localiser dans un réseau conceptuel. Ces relations sont précisées puis justifiées dans le chapitre 5. Une fois ces relations confirmées, il nous est possible de formuler des définitions et d'attribuer des désignations qui sont cohérentes au regard de l'ensemble des concepts qui constituent le réseau conceptuel, en plus de prendre appui sur le modèle de la situation pédagogique de Legendre (1983, 2005), cadre théorique de cette thèse. Nous avons justifié l'emploi de ce modèle théorique dans le chapitre 2.

Pour l'ensemble des concepts qui composent le réseau conceptuel initial qui est l'objet de cette thèse, nous proposons des définitions formelles, essentielles pour la compréhension des concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie. Les définitions proposées ont été formulées de façon à maintenir une cohérence entre les concepts qui composent le réseau conceptuel initial qui clôt ce chapitre. En effet, nous nous sommes assurée que la formulation des définitions tienne compte du modèle de la situation pédagogique proposé par Legendre (1983, 2005), objet de l'éducation et représentation simplifiée de ce qui compose la réalité inhérente à l'action pédagogique. Ainsi, cela contribue à la constitution d'une terminologie unifiée en éducation, plus spécifiquement en didactique et en pédagogie.

La première partie de ce chapitre précise d'abord ce que nous entendons par les concepts *pédagogique*, *d'apprentissage*, *d'enseignement* et *didactique*, qui illustrent chacune des relations qui interagissent dans la situation pédagogique. La seconde partie se consacre aux concepts qui composent le réseau conceptuel initial que nous proposons dans la troisième section de ce chapitre.

Afin de distinguer les concepts que nous définissons dans ce chapitre et ceux que nous avons déjà définis dans des chapitres précédents, nous avons choisi différents procédés typographiques de mise en relief. Pour les concepts qui sont définis dans ce chapitre, nous employons le gras italique en précisant, le cas échéant, la section dans laquelle se trouve la définition du concept. Les définitions des concepts qui constituent des composantes du réseau conceptuel initial sont encadrées. Pour ce qui est des concepts que nous avons définis préalablement, nous choisissons l'emploi de l'italique, suivi d'un renvoi au chapitre dans lequel se trouve ladite définition.

6.1 Définitions des concepts sur lesquels se fonde le réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie

Dans cette section, nous exposons les sens attribués aux concepts *pédagogique*, *d'apprentissage*, *d'enseignement* et *didactique* que nous employons pour qualifier les concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie pour lesquels nous proposons des définitions dans la prochaine section. La plupart des acceptions s'appuient sur le *modèle de la situation pédagogique* (voir chapitre 2) de Legendre (1983, 2005), ainsi que sur la définition de la *pédagogie* (voir chapitre 2) qui en découle.

6.1.1 Les concepts de *pédagogique*

Quand un concept inclus dans le présent réseau conceptuel s'accroche à l'adjectif *pédagogique*, il s'associe à la définition de la *pédagogie* (voir chapitre 2) sur laquelle nous nous appuyons. Toutefois, à la lumière des concepts définis dans le chapitre 4, ainsi que les relations établies dans le chapitre 5, nous devons préciser un autre sens à *pédagogique*, celui-là relatif au design pédagogique. Nous expliquons ces deux sens dans les prochains paragraphes.

Comme la pédagogie s'avère une « discipline éducationnelle normative dont l'objet concerne les interventions de l'enseignant dans des situations pédagogiques réelles » (Legendre, 2005, p. 1007), et que dans l'*action pédagogique* (voir 6.2.1), pour qu'il y ait apprentissage, un Agent doit considérer à tout moment les composantes et les interrelations de la situation pédagogique dans laquelle il œuvre, nous proposons la définition suivante de *pédagogique*.

Pédagogique (sens 1) : adjectif associé à un terme pour désigner que l'expression résultante concerne les interventions dans des situations pédagogiques réelles.

Exemple : une intervention pédagogique d'un enseignant ou d'une enseignante pour favoriser l'apprentissage des élèves.

6.1.2 Le concept *d'apprentissage*

Quand il est question *d'apprentissage*, nous référons spécifiquement à la relation biunivoque d'apprentissage qui concerne le Sujet et l'Objet dans une situation pédagogique particulière. En nous inspirant de Sauvé (1992, p. 155), nous proposons donc la définition suivante du concept *d'apprentissage* :

D'apprentissage : groupe prépositionnel associé à un terme pour signifier qu'il concerne spécifiquement la relation bidirectionnelle d'apprentissage, entre le Sujet et l'Objet, dans des situations pédagogiques réelles (d'après Sauvé, 1992).

Exemple : technique d'apprentissage privilégiée par un élève particulier dans une situation pédagogique concrète en vue de l'atteinte d'objectifs pédagogiques.

6.1.3 Le concept *d'enseignement*

À propos du concept *d'enseignement*, nous nous situons dans la relation bidirectionnelle d'enseignement, entre l'Agent et le Sujet, dans une situation pédagogique particulière. Toutefois, Sauvé précise à propos de ce concept qu'il réfère également à la relation didactique, qui concerne l'Agent et l'Objet, car « la relation didactique sous-tend la relation d'enseignement » (1992, p. 156). En effet, dans une situation pédagogique réelle, lorsqu'un Agent doit repenser, en temps réel, une

réorganisation de l'Objet, en fonction du Sujet ou du Milieu de la situation pédagogique, l'action didactique qu'il accomplit n'est pas tangible, car elle n'est pas manifeste. Ce sont les actions que l'Agent réalise pour le Sujet de ladite situation pédagogique à la suite de cette réorganisation qui le deviennent. De ce qui précède, nous proposons la définition suivante du concept *d'enseignement* :

D'enseignement : groupe prépositionnel associé à un terme pour signifier qu'il concerne spécifiquement la relation bidirectionnelle d'enseignement, entre l'Agent et le Sujet, dans des situations pédagogiques réelles (d'après Sauvé, 1992). Exemple : une technique d'enseignement qu'un enseignant utilise pour favoriser l'apprentissage d'une stratégie dans une matière particulière (mathématiques, langues, sciences, arts, etc.).

6.1.4 Le concept de *didactique*

Dans le contexte de cette recherche, le concept de *didactique* concerne spécifiquement la relation didactique biunivoque entre les composantes Agent et Objet de la situation pédagogique. Quand il est question de *didactique*, les actions qui en découlent, comme le choix et la formulation d'objectifs pédagogiques, ainsi que le choix et l'organisation des contenus, se réalisent généralement et globalement en amont de la situation pédagogique. Dans une situation pédagogique réelle, ces actions s'actualisent par le biais d'actions pédagogiques, réalisées par l'Agent ou par le Sujet. C'est ce qui nous amène à proposer la définition suivante du concept de *didactique* :

Didactique (sens 1) : adjectif associé à un terme pour désigner que ce dernier réfère spécifiquement à la relation didactique bidirectionnelle, entre l'Agent et le l'Objet, actualisé dans des situations pédagogiques réelles (d'après Sauvé, 1992).
Exemple : un matériel didactique préconisé pour l'enseignement-apprentissage des sciences, des langues, des mathématiques, des arts, etc. auprès d'élèves dont on connait des caractéristiques particulières qui influent sur le déroulement d'une situation pédagogique particulière.

Nous nous devons toutefois de préciser que l'Agent qui planifie l'*action pédagogique* en fonction des composantes et des relations présentes au sein d'une situation pédagogique particulière s'inscrit dans un processus qui relève de la *didactique*, entendue alors comme une « discipline éducationnelle dont l'objet est la planification, le contrôle et la régulation de la situation pédagogique » (Legendre, 2005, p. 403; voir chapitre 2). C'est ainsi que nous proposons un deuxième sens au concept de *didactique*.

Didactique (sens 2) : adjectif associé à un terme pour signifier que ce dernier concerne la planification, le contrôle et la régulation de la situation pédagogique par l'Agent. *Exemple : un processus didactique pour planifier les interventions pédagogiques des enseignants dans une situation pédagogique particulière.*

Une fois ces concepts de *pédagogique*, *d'apprentissage*, *d'enseignement* et *didactique* définis, nous pouvons passer à la présentation de l'ensemble des définitions des concepts qui composent le réseau conceptuel initial qui illustre la

nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie.

6.2 Définitions des concepts qui composent le réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie

Cette partie est composée de quatre sections. La première regroupe le concept de *démarche didactique*, pour lequel nous proposons une première définition. Ce dernier concept est constitué de cinq étapes, dont une correspond à ce que nous désignons comme une *stratégie pédagogique*. La deuxième aborde le concept de *stratégie pédagogique*, produit qui résulte de la *stratégie pédagogique* conçue comme une organisation d'opérations. Par la suite, la relation générique qui unit les concepts de *stratégie pédagogique* (sens 2, produit), de *modèle pédagogique*, terme pour lequel nous proposons deux définitions, ainsi que celui de *méthode pédagogique*, est expliquée. En dernier lieu, nous exposons les parties qui composent les concepts de *stratégie pédagogique* (sens 2, produit), de *modèle pédagogique* (sens 1 et 2) et de *méthode pédagogique*.

6.2.1 Le concept de *démarche didactique*, concept intégrant du concept de *stratégie pédagogique* (sens 1, processus)

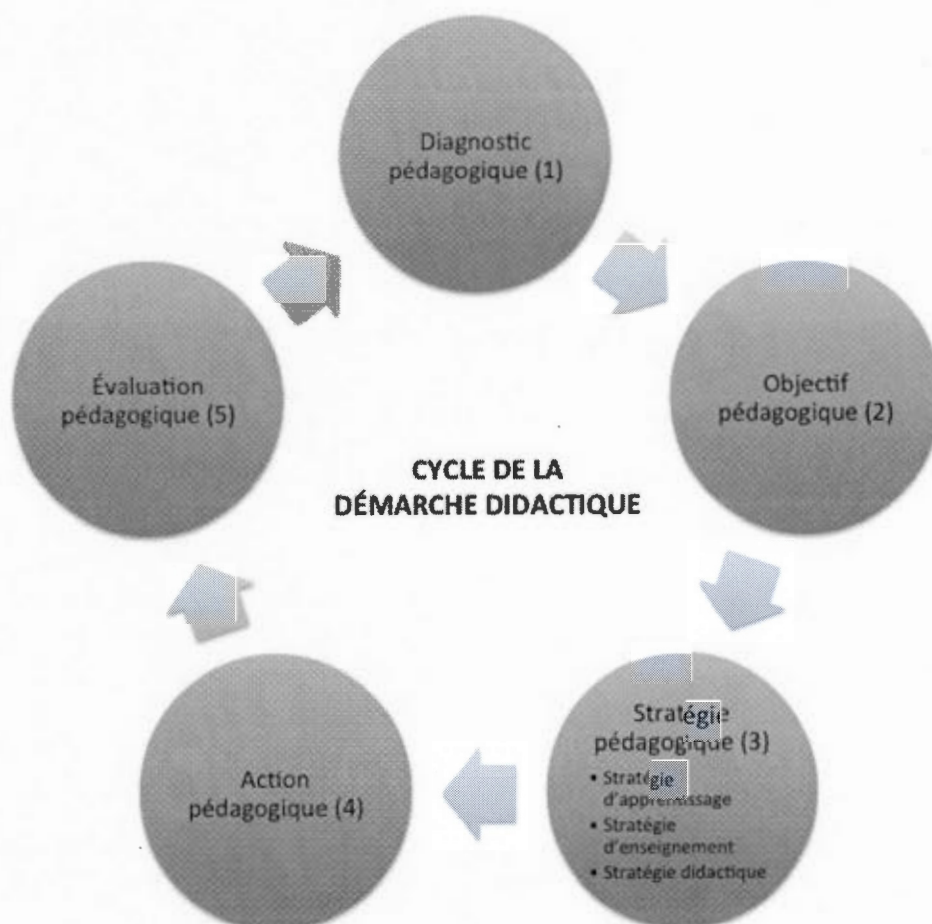
Certaines des sources consultées (Altet, 2002; Arénilla, 2007; Bégin, 2003; Bru, 2002; Develay, 1998; Dumon, 1988; Honoré, 1980; Legendre, 2005; Paradis, 2006; Sauvé, 1992) situent la conception, l'élaboration et l'amélioration de stratégies pédagogiques, dans une démarche globale de l'Agent qui consiste en une séquence d'*opérations* (voir chapitre 5), les *opérations* correspondant ici à des étapes. En effet, avant d'employer dans l'action ce que nous avons appelé jusqu'à maintenant des *méthodes* (voir chapitre 2), l'Agent qui a la responsabilité de planifier l'*action pédagogique* entreprend une série d'*opérations* qui l'amènent à concevoir, à élaborer ou à améliorer une *stratégie pédagogique* (sens 1, processus). Nous avons donc attribué à cette séquence d'*opérations*, à l'instar de Paradis (voir 4.4.1), le terme de

démarche didactique, comme il réfère à la didactique (voir 6.1.1; *didactique*, sens 2), et non à une séquence d'opérations mises en œuvre dans des situations pédagogiques réelles, que nous définissons ultérieurement (voir 6.2.4; *démarche pédagogique*). Nous définissons donc ce concept comme suit :

Démarche didactique : séquence d'opérations (phases, étapes, etc.) réalisées par l'Agent afin de favoriser l'harmonisation des composantes de la situation pédagogique, condition essentielle de l'apprentissage.

Cette démarche illustre les cinq opérations que pose l'Agent. En effet, l'Agent, qu'il agisse de façon intuitive ou de façon réfléchie, réalise différentes étapes en vue d'harmoniser les composantes et les relations d'une situation pédagogique réelle afin qu'il y ait apprentissage : le *diagnostic pédagogique*, l'*objectif pédagogique*, la *stratégie pédagogique*, l'*action pédagogique* et l'*évaluation pédagogique*. La figure 6.1 illustre la *démarche didactique* que nous expliquons dans les prochains paragraphes.

Figure 6.1 Le concept de *démarche didactique*



La première étape consiste en une analyse des composantes et des relations au sein d'une situation pédagogique réelle dans laquelle s'ancre l'action. Nous pouvons la définir comme étant un diagnostic pédagogique, concept que nous empruntons à Legendre (2005, p. 397).

Diagnostic pédagogique (processus) : première étape d'une démarche didactique qui consiste en une analyse des composantes et des relations au sein d'une situation pédagogique réelle en vue de l'atteinte éventuelle d'objectifs pédagogiques (d'après Legendre, 2005).

Cette analyse permet une description objective des caractéristiques et des préalables du ou des Sujets et de ou des Agents, du ou des Objets d'apprentissage concernés, ainsi que des ressources ou caractéristiques du Milieu pédagogique touché. À la lumière de cette analyse, l'Agent procède à un examen de la situation pédagogique décrite, faisant ressortir les présences, les déficiences ou les carences de la situation pédagogique qui peuvent influencer sur l'apprentissage visé. Par *présences*, nous entendons les aspects positifs relevés lors de l'analyse qui méritent d'être conservés dans l'action pédagogique. Les *déficiences* correspondent aux faiblesses relevées lors de l'analyse, auxquelles l'Agent doit remédier afin qu'il y ait apprentissage. Les *carences* consistent en des manques identifiés lors de l'analyse de la situation pédagogique qui doivent être comblés pour que l'apprentissage soit la résultante du processus.

Ce sont les déficiences et les carences qui permettent de définir les objectifs pédagogiques et les contenus à enseigner qui en découlent, ce qui correspond à la deuxième étape de cette démarche. Comme l'*objectif* correspond au « résultat déterminé avec précision que le Sujet doit atteindre le [Sujet] pendant ou à la fin d'une situation pédagogique » (Legendre, 2005, p. 943), nous définissons cette étape comme suit :

Objectif pédagogique (processus) : deuxième étape d'une démarche didactique qui consiste en une définition des résultats attendus chez le ou les Sujets en vue de l'harmonisation des composantes et des relations d'une situation pédagogique réelle (d'après Legendre, 2005).

Nous précisons que l'*objectif pédagogique* concerne à la fois les savoirs, les savoir-faire et savoir-être, ce qui inclut donc des objectifs de contenu et d'habileté (Legendre, 2005).

C'est à la suite de ces deux premières étapes qu'une stratégie pédagogique peut être développée. Cette étape consiste en une *organisation*, car il s'agit de la phase où l'Agent s'interroge sur la « manière dont les différentes parties d'un ensemble complexe sont structurées [...] » (Druide informatique, 2007). Entre autres, c'est à ce moment que le choix d'une ou de plusieurs *opérations* s'effectue. Nous avons choisi le concept d'*opérations*, car il fait référence à un « ensemble de moyens mis en œuvre dans le but d'atteindre un résultat précis » (Druide informatique, 2007). Ces opérations correspondent à des concepts que nous définissons ultérieurement, ceux de *procédé pédagogique* et de *technique pédagogique*, qui, ordonnés selon une *démarche pédagogique*, sont liés au concept de *stratégie pédagogique* (sens 2, produit) par une relation de nature partitive (voir section 6.2.4.2). Nous définissons cette étape de la façon suivante :

Stratégie pédagogique (sens 1, processus) : troisième étape d'une démarche didactique qui consiste en l'organisation d'opérations qui, tenant compte des caractéristiques inhérentes d'une situation pédagogique réelle, vise l'atteinte d'objectifs pédagogiques.

Lorsque l'Agent arrive à cette étape, des choix s'offrent à lui. Il peut choisir une *stratégie pédagogique* (sens 2, produit) qu'il connaît et qu'il sait favorable pour l'atteinte des objectifs pédagogiques qu'il vise (Raynal et Rieunier, 2010). Il opte donc pour un *modèle pédagogique* ou une *méthode pédagogique* (voir section 6.2.3) éprouvés par la pratique ou par la recherche qu'il adapte à la situation pédagogique réelle pour laquelle il a, au préalable, établi un *diagnostic pédagogique* et défini des *objectifs pédagogiques*.

L'Agent peut aussi choisir de concevoir une stratégie pédagogique. Pour ce faire, il doit organiser des opérations qui concernent l'ensemble des composantes et des relations qui interagissent au sein d'une situation pédagogique réelle. Celles-ci doivent tenir compte de l'ensemble des relations qui composent la situation pédagogique, ce qui nous amène à proposer trois concepts partitifs à celui de *stratégie pédagogique* (sens 1, processus) : ceux de *stratégie d'apprentissage*, de *stratégie d'enseignement* et de *stratégie didactique* (voir figure 6.1). Ces derniers se retrouvent habituellement quasi-synonymes du concept de *stratégie* vu comme un ensemble d'opérations (voir 4.25.2 et chapitre 5). Il est à préciser que la définition du concept de *stratégie d'apprentissage* que nous proposons ici s'apparente évidemment à celle du concept de *stratégie* (voir 4.25.3 et chapitre 5).

Stratégie d'apprentissage : ensemble d'opérations qui concerne spécifiquement la relation d'apprentissage bidirectionnelle, entre le Sujet et l'Objet, dans des situations pédagogiques réelles.

Stratégie d'enseignement : ensemble d'opérations qui concerne spécifiquement la relation d'apprentissage bidirectionnelle, entre le Sujet et l'Objet, dans des situations pédagogiques réelles.

Stratégie didactique : ensemble d'opérations qui concerne spécifiquement la relation didactique, entre l'Agent et le l'Objet, actualisé dans des situations pédagogiques réelles.

Il est important de préciser que la *stratégie pédagogique* (sens 2, produit) qui résulte de cette étape ne planifie pas l'apprentissage, mais plutôt les opérations qui mènent à l'apprentissage (Sauvé, 1992).

Une fois la *stratégie pédagogique* choisie ou conçue, elle est mise en œuvre par le ou les Agents concernés dans le cadre d'une situation pédagogique réelle, celle qui a été analysée au point de départ. Nous définissons cette étape de la manière suivante :

Action pédagogique (processus) : quatrième étape d'une démarche didactique qui consiste en la mise en œuvre d'opérations qui, tenant compte des caractéristiques inhérentes d'une situation pédagogique réelle, vise l'atteinte d'objectifs pédagogiques.

La cinquième et dernière opération de la démarche consiste en une évaluation de l'action, cette dernière permettant un retour sur l'ensemble des opérations menées au sein de la démarche, mais surtout une validation afin de vérifier si le ou les objectifs pédagogiques visés ont été atteints par la mise en œuvre de la stratégie pédagogique choisie ou conçue. Nous proposons donc de désigner cette étape par le concept d'*évaluation pédagogique*.

Évaluation pédagogique (processus) : cinquième et dernière étape d'une démarche didactique qui consiste à porter un jugement sur la valeur de la stratégie pédagogique mise en œuvre dans une situation pédagogique réelle au regard du degré d'atteinte des objectifs pédagogiques visés.

De la *démarche didactique* que nous venons d'explicitier, plus particulièrement de la troisième étape qui consiste à élaborer une *stratégie pédagogique* (sens 1, processus), découle une *stratégie pédagogique* (sens 2, produit), objet mis en œuvre par l'Agent dans l'*action pédagogique*. La section suivante présente la définition de ce concept.

6.2.2 Le concept de *stratégie pédagogique* (sens 2), produit du concept de *stratégie pédagogique* (sens 1)

Comme nous venons de l'expliquer, l'Agent qui souhaite que le ou les Sujets dont il a la responsabilité réalisent des apprentissages, entreprend une *démarche didactique* qui le conduit entre autres à choisir ou à concevoir une *stratégie pédagogique* (sens 1, processus). Le produit qui résulte de cette étape correspond à ce qui est désigné aussi par le terme *stratégie pédagogique* (sens 2, produit).

Ainsi conçue, la définition du concept de *stratégie pédagogique* (sens 2, produit) que nous proposons est la suivante :

Stratégie pédagogique (sens 2, produit) : ensemble d'opérations qui, tenant compte des caractéristiques inhérentes aux composantes d'une situation pédagogique, vise l'atteinte d'objectifs pédagogiques.

C'est ce concept qui est mis en œuvre à la quatrième étape de l'*action pédagogique*, et sur lequel l'Agent pose un jugement lors de la cinquième étape de l'*évaluation pédagogique*.

Selon Raynal et Rieunier (2010), la *stratégie pédagogique* (sens 2, produit) relève de la responsabilité de l'Agent. Ce dernier en effet met en œuvre une *stratégie pédagogique* (sens 2, produit) qu'il a conçue lui-même, ou choisie au sein d'un répertoire de *modèles pédagogiques* (voir 6.2.3, sens 1 et 2) ou de *méthodes*

pédagogiques (voir 6.2.3), qu'il adapte à la situation pédagogique au sein de laquelle il intervient. Voici des exemples d'emploi qui peuvent illustrer le sens qu'adopte ce dernier en contexte : « Lors d'une rencontre de supervision, ce stagiaire explique à son superviseur la stratégie pédagogique qu'il a mise en œuvre pendant sa supervision », ou encore : « À la suite de son cours, un enseignant revoit la stratégie pédagogique qu'il vient d'appliquer afin de vérifier le degré d'atteinte des objectifs pédagogiques qu'il proposait. »

Ce sens de *stratégie pédagogique* (sens 2, produit) sert de concept générique à ceux de *modèle pédagogique* (sens 1 et 2) et de *méthode pédagogique* que nous définissons dans la section suivante.

6.2.3 Les concepts de *modèle pédagogique* et de *méthode pédagogique*, concepts spécifiques de *stratégie pédagogique* (sens 2) perçue comme un produit

En considérant que le concept de *stratégie pédagogique*, perçue comme un produit (sens 2), s'avère un concept générique pour ceux de *modèle pédagogique* et de *méthode pédagogique*, nous rappelons quelques spécificités d'une relation générique. Au premier chef, le concept spécifique hérite des caractères du concept générique auquel il est relié, plus ou moins un caractère distinctif supplémentaire (ISO, 2009). Par voie de conséquence, comme le concept générique est inclus dans le concept spécifique, sa désignation devient la classe du concept spécifique, ce qui permet aussi de le situer dans un réseau conceptuel comme c'est le cas dans le cadre de cette recherche. Voici donc les définitions formelles des concepts de *modèle pédagogique* et de *méthode pédagogique*, qui ont été formulées en considération de ces spécificités, mais aussi les caractères identifiés lors des analyses et des synthèses qui ont conduit aux définitions préliminaires du chapitre 4.

D'abord, nous présentons le premier sens du concept de *modèle pédagogique* (sens 1). Un deuxième sens de *modèle pédagogique*, qui se trouve être un concept spécifique de *méthode pédagogique*, est défini ultérieurement. L'acceptation de *modèle pédagogique* (sens 1) que nous proposons est la suivante :

Modèle pédagogique (sens 1) : stratégie pédagogique représentée de façon simplifiée, qui a été validée empiriquement ou scientifiquement.

Le *modèle pédagogique* (sens 1), conçu comme une représentation simplifiée d'une stratégie pédagogique, est le résultat d'une interprétation de la part de celui qui propose le modèle pédagogique. Il provient d'une validation empirique, au sens où il est fondé sur l'expérience, ou d'une validation scientifique, c'est-à-dire qu'il respecte les critères et les méthodes propres à l'éducation conçue comme une discipline. Gauthier (1997) illustre ce caractère du concept de *modèle pédagogique* (sens 1) dans l'extrait suivant :

Il existe plusieurs modèles d'enseignement [modèles pédagogiques] ou courants pédagogiques dont certains viennent de la pratique même d'enseignants chevronnés. On pense entre autres aux modèles de Montessori, de Freinet, de Neill, etc., qui sont issus de la réflexion et de l'action d'enseigner dans les classes. D'autres modèles pédagogiques sont plutôt des applications de théories provenant des travaux de chercheurs universitaires. On pense notamment à Skinner et au modèle de modification du comportement, [...] au *mastery learning* de Bloom (Gauthier, 1997, p. 100).

C'est ainsi qu'un Agent qui, après avoir expérimenté une stratégie pédagogique qu'il a d'abord élaborée, peut choisir de formaliser celle-ci dont la validité théorique

exemplaire lui vaudra d'être qualifiée de *modèle pédagogique* (sens 1). Le chercheur qui, pour répondre à une problématique particulière, élabore une stratégie pédagogique qu'il valide scientifiquement arrive au même résultat, soit la proposition d'un *modèle pédagogique* (sens 1).

Le *modèle pédagogique* (sens 1) doit être considéré comme un guide pour l'*action pédagogique*, plutôt que comme un patron à suivre ou une recette à adopter telle quelle. L'Agent qui choisit de l'employer doit l'adapter à la situation pédagogique dans laquelle il s'inscrit, et l'arrimer aux objectifs pédagogiques qu'il poursuit ainsi qu'aux attributs significatifs des élèves.

Pour sa part, le concept de *méthode pédagogique* se distingue des concepts de *stratégie pédagogique* (sens 2, produit) et de *modèle pédagogique* (sens 1), en ce sens qu'il s'agit d'une stratégie pédagogique qui appartient à la culture propre de la profession enseignante. En effet, Raynal et Rieunier (2010, p. 291) expriment bien cette spécificité de la *méthode pédagogique* dans l'extrait suivant : « [dans] une profession, les méthodes sont connues et partagées par tous les professionnels. Les stratégies, elles, sont individuelles. » Comme la méthode pédagogique se trouve connue et partagée par plusieurs, elle est généralement désignée par une appellation qui permet de la distinguer des autres méthodes pédagogiques connues et partagées par les membres de la profession. À la lumière de ces précisions, nous définissons donc le concept de cette façon :

Méthode pédagogique : stratégie pédagogique, validée empiriquement ou scientifiquement, connue et partagée sous une appellation distincte dans le cadre de la profession enseignante.

Pour illustrer ce sens, considérons l'exemple de la pédagogie de projet, perçue telle une *méthode pédagogique* selon la définition que nous lui donnons précédemment, en tenant compte qu'elle s'avère largement connue par la plupart des personnes qui œuvrent en éducation actuellement au Québec. Elle a, à plus d'une reprise, été promue dans le cadre du Programme de formation de l'école québécoise (Carbonneau et Legendre, 2002).

Cette dernière *méthode pédagogique* vise des fins et se compose de phases qui la caractérisent, nonobstant ses adaptations possibles à la situation pédagogique concernée, ce qu'explique Guay (2002) dans un article qui propose un état de la question à ce propos. Ainsi, il est possible de reconnaître, par l'observation ou par l'entremise d'une planification, qu'un Agent fait référence à cette *méthode pédagogique* parce qu'elle s'avère connue et partagée par les professionnels de l'éducation.

La méthode pédagogique peut être féconde, c'est-à-dire qu'elle peut à nouveau être validée empiriquement ou scientifiquement pour aboutir à l'élaboration de nouveaux modèles pédagogiques. En nous basant toujours sur l'exemple de la pédagogie de projet tiré de l'article de Guay (2002), nous pouvons concevoir qu'une *méthode pédagogique* particulière s'exprime par différents *modèles pédagogiques*, comme

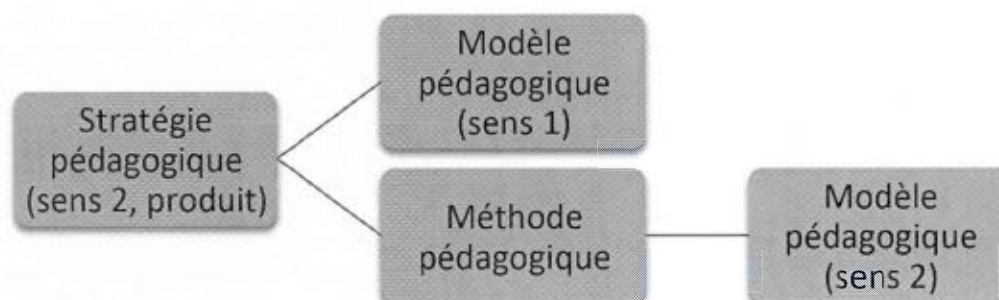
l'illustre l'auteure en présentant plusieurs modèles de pédagogie de projet. On peut alors élargir la définition de *modèle pédagogique* lorsqu'une *méthode pédagogique* particulière conduit à une ou plusieurs représentations possibles, comme c'est le cas avec plusieurs méthodes pédagogiques comme l'enseignement stratégique, la pédagogie de projet ou l'enseignement explicite. Nous proposons donc une deuxième définition du concept de *modèle pédagogique* :

Modèle pédagogique (sens 2) : méthode pédagogique, représentée de façon simplifiée, validée empiriquement ou scientifiquement en référence à une situation pédagogique.

Nous pouvons déduire des définitions et des explications précédentes que les concepts de *modèle pédagogique* (sens 1 et 2) et de *méthode pédagogique* demeurent par définition perfectibles, en ce sens qu'ils peuvent toujours être améliorés à la suite de validations empiriques ou scientifiques, de façon à permettre sans cesse les meilleurs apprentissages des Objets par les Sujets, idéalement de tous les objectifs, dès la première tentative, par tous les élèves.

La figure 6.2 représente la relation générique qui unit les quatre concepts que nous avons définis dans les paragraphes précédents. Pour distinguer les deux sens de *modèle pédagogique*, il est possible de constater que *modèle pédagogique* (sens 1) est le concept spécifique de *stratégie pédagogique* (sens 2, produit), alors que celui de *modèle pédagogique* (sens 2) s'avère le concept spécifique de *méthode pédagogique*.

Figure 6.2 La relation générique entre les concepts de *stratégie pédagogique* (sens 2, produit), *modèle pédagogique* (sens 1), *méthode pédagogique* et *modèle pédagogique* (sens 2)



Peu importe que l'on se trouve face à une *stratégie pédagogique* (sens 2, produit), un *modèle pédagogique* (sens 1 et 2) ou une *méthode pédagogique*, nous sommes en présence de systèmes complexes, fruits d'une réflexion d'un ou de plusieurs Agents, qui, pour favoriser l'apprentissage d'un ou de plusieurs Objets chez un ou plusieurs Sujets dans un Milieu particulier, ont organisé un ensemble d'opérations dans le but que se produise un apprentissage dans le cadre d'une *démarche pédagogique* (sens 1). Ces systèmes sont constitués d'éléments, représentés par d'autres concepts, avec lesquels ils entretiennent une relation de nature partitive. Les concepts partitifs qui constituent une *stratégie pédagogique* (sens 2, produit), un *modèle pédagogique* (sens 1 et 2) ou une *méthode pédagogique* sont développés dans la section suivante.

6.2.4 Les concepts partitifs qui composent les concepts de *stratégie pédagogique* (sens 2, produit), de *modèle pédagogique* (sens 1 et 2) et de *méthode pédagogique*

La prochaine section propose les définitions des concepts qui correspondent aux parties des concepts de *stratégie pédagogique* (sens 2, produit), de *modèle pédagogique* (sens 1 et 2) et de *méthode pédagogique*. Nous rappelons que dans une *relation partitive* (voir chapitre 5), nous sommes en présence de *concepts intégrants* (voir chapitre 5), au nombre de quatre dans le présent cas, constitués de parties, nommées *concepts partitifs* (voir chapitre 5).

Nous avons regroupé les concepts partitifs selon qu'ils sont de nature axiologique ou praxique. En effet, certains des concepts que nous définissons dans les sections suivantes sont abstraits, en ce sens que nous ne pouvons pas les observer dans le cadre de l'action pédagogique, car ils relèvent des valeurs pédagogiques ou des orientations. C'est le cas des concepts d'*approche pédagogique*, de *démarche* et de *modèle éducationnel*. D'autres sont observables dans l'*action pédagogique*, ceux de *démarche pédagogique*, de *technique pédagogique* et de *procédé pédagogique*, ce pour quoi nous considérons qu'ils sont de nature praxique. Les définitions de ces concepts sont présentées dans les prochaines sections.

6.2.4.1 Les concepts d'*approche pédagogique*, de *démarche* et de *modèle éducationnel*, composantes axiologiques d'une *stratégie pédagogique* (sens 2, produit), d'un *modèle pédagogique* (sens 1 et 2) et une *méthode pédagogique*

Par axiologie, nous entendons ce qui réfère aux valeurs pédagogiques (Meirieu, 2005), aux fins poursuivies (Develay, 1998), aux règles et aux principes à suivre (Raynal et Rieunier, 2010; Rieunier, 2012) ou aux orientations (Thibert, 1990). À partir des relations conceptuelles établies dans le chapitre 5, trois concepts partitifs de nature axiologique ont été identifiés pour les concepts de *stratégie pédagogique* (sens

2, produit), de *modèle pédagogique* (sens 1 et 2) et de *méthode pédagogique* : le concept de *modèle éducationnel*, lequel inclut le concept d'*approche pédagogique*, ainsi que celui de *démarche*.

Chaque stratégie, modèle ou méthode pédagogique s'inscrit dans un *modèle éducationnel* qui précise ses valeurs, ses orientations ou ses finalités. Conceptualisé par Sauvé (1992), ce terme nous est apparu plus précis que d'autres concepts définis dans le chapitre 4, plus particulièrement celui d'approche (voir 4.1.1), pour désigner cette réalité (voir 5.2.2.2 pour la justification). Nous avons choisi de conserver telle quelle la définition associée à ce concept, car selon nous, elle demeure la synthèse la plus complète à ce propos, que nous présentons ici :

Modèle éducationnel : représentation compréhensive et explicite du domaine de l'éducation (Sauvé, 1992, p. 176; d'après Legendre, 1988).

Pour illustrer ce concept, nous proposons des exemples de *modèle éducationnel*. Notons les quatre familles de modèles pédagogiques de Joyce et Weil (1972) qui constituent des exemples de *modèles éducationnels* de référence en éducation. Nous pouvons aussi associer le concept de *modèle éducationnel* à d'autres familles de modèles ou de méthodes pédagogiques dont nous avons fait écho au chapitre 4 sous le concept de *méthode pédagogique* (voir 4.11.1) et auxquelles on réfère couramment en éducation, comme les méthodes actives, interrogatives, expositives, nouvelles ou traditionnelles (Meirieu, 2005; Raynal et Rieunier, 2010; Rieunier, 2012).

Selon Sauvé (1992), le *modèle éducationnel* se distingue et se caractérise par l'*approche pédagogique* qu'il préconise, laquelle met en évidence les composantes et les relations distinctives au sein d'une situation pédagogique idéalisée par ledit modèle éducationnel. Le concept d'approche pédagogique se définit comme suit (principalement à partir des travaux de Sauvé, 1992 et de Thibert, 1990) :

Approche pédagogique : orientation particulière d'une situation pédagogique, laquelle se compose des traits caractéristiques des composantes de la situation pédagogique, ainsi que de l'importance relative accordée à chaque composante au sein des relations entre elles (d'après Sauvé, 1992 et Thibert, 1990).

Pour illustrer à la fois les concepts de *modèle éducationnel* et d'*approche pédagogique*, prenons comme exemple un article de Gauthier, Bissonnette et Richard (2007) qui présente le *modèle pédagogique* de l'enseignement explicite, lequel dérive de la *méthode pédagogique* appelée *direct instruction* initiée par Siegfried Engelmann et Wesley Becker dans les années 1960 pour laquelle il existe une littérature scientifique abondante (National Institute for Direct Instruction, 2014). D'abord, les auteurs spécifient que plusieurs *modèles pédagogiques* d'enseignement explicite ont été élaborés, entre autres en précisant qu'ils s'inscrivent dans la « famille instructionniste » (p. 2), que nous associons au concept de *modèle éducationnel*. Les auteurs poursuivent leur description du *modèle éducationnel*, en précisant l'*approche pédagogique* préconisée par ledit modèle, laquelle est centrée sur l'enseignement, plus précisément sur l'Agent dans la relation d'enseignement, qu'ils opposent à celles centrées sur l'élève (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2007, p. 2).

Par *démarche*, nous entendons une **manière de penser ou de raisonner**. Comme nous l'avons déjà précisé au chapitre 4 lors de la présentation des définitions préliminaires, Raynal et Rieunier (2010) affirment que la conception ou le choix d'une stratégie pédagogique inclut une réflexion à propos de la démarche qui favoriserait l'atteinte des objectifs visés. Selon ces mêmes auteurs, cinq démarches sont associées à ce concept, les démarches abductive, analogique, déductive, inductive et dialectique, desquelles il est possible de dégager une manière d'agir que nous pourrions alors associer au concept de *démarche pédagogique* que nous définissons dans la section suivante.

6.2.4.2 Les concepts de *démarche pédagogique*, de *technique pédagogique* et de *procédé pédagogique*, composantes praxiques d'une *stratégie pédagogique* (sens 2, produit), d'un *modèle pédagogique* (sens 1 et 2) et d'une *méthode pédagogique*

Les *méthodes pédagogiques*, les *modèles pédagogiques* (sens 1 et 2) ou les *stratégies pédagogiques* (sens 2, produit) reposent sur des « [...] outils [ou] instruments mobilisables pour l'action », donc praxiques. Contrairement à Meirieu (2005) qui qualifie ces composantes de *praxéologiques*, nous privilégions l'emploi de *praxiques*. Ce dernier signifie « qui concerne l'activité, l'action » (Robert, 2001, p. 1081), sens plus près de la réalité exprimée par les concepts regroupés sous cette catégorie que *praxéologique*, qui réfère plutôt à la praxéologie, « science ou une théorie de l'action » (CNRTL, 2012). Trois concepts parmi tous ceux dénombrés au chapitre 4 illustrent ces composantes : ceux de *technique pédagogique*, de *procédé pédagogique* et de *démarche pédagogique*.

Par *technique pédagogique*, nous référons à :

Technique pédagogique : moyen pédagogique employé pour atteindre un ou des objectifs pédagogiques spécifiques dans le cadre d'une situation pédagogique.

Nous parlons de *technique pédagogique* lors de l'élaboration ou de l'emploi d'une *stratégie pédagogique* (sens 1 et 2), d'un *modèle pédagogique* (sens 1 et 2) ou d'une *méthode pédagogique*. Ainsi, l'Agent qui élabore ou développe une *stratégie pédagogique* (sens 1, processus) choisit parmi un ensemble de *techniques pédagogiques* celles qui feront partie de sa stratégie. Dans le cas où la *technique pédagogique* est mise en œuvre par le Sujet, il s'agit d'une *technique d'apprentissage*. Si la technique est mise en œuvre dans l'action par un Agent, nous parlons alors d'une *technique d'enseignement*. Voici les définitions qui découlent de ces précisions.

Technique d'apprentissage : moyen pédagogique employé le Sujet pour atteindre un ou des objectifs pédagogiques spécifiques dans le cadre d'une situation pédagogique.

Technique d'enseignement : moyen pédagogique employé par l'Agent pour que les Sujets atteignent un ou des objectifs pédagogiques spécifiques dans le cadre d'une situation pédagogique.

L'Agent qui met en œuvre une technique pédagogique inscrit ce moyen dans un ensemble plus global que peut être une *stratégie pédagogique* (sens 2, produit), un *modèle pédagogique* (sens 1 et 2) ou une *méthode pédagogique*. La *technique pédagogique* ainsi comprise ne peut donc pas se trouver seule au sein d'une *stratégie pédagogique* (sens 2, produit), d'un *modèle pédagogique* (sens 1 et 2) ou d'une *méthode pédagogique*. Elle s'inscrit dans une *démarche pédagogique* qui comprend généralement plus d'une *technique pédagogique*.

Pour illustrer concrètement ce concept, reprenons l'exemple de l'enseignement explicite illustré dans l'article de Gauthier, Bissonnette et Richard (2007). Dans cet article, l'enseignement explicite est présenté comme une *méthode d'enseignement*, que nous appelons pour notre part *méthode pédagogique* comme nous l'avons défini et expliqué précédemment. Cette méthode pédagogique, qui s'articule en trois étapes selon le *modèle pédagogique* (sens 2) présenté dans cet article, fait appel à de nombreuses *techniques pédagogiques* telles que le schéma organisateur (« *advanced organizer* »), le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Ces techniques pédagogiques ont été choisies par les concepteurs de ce modèle pédagogique comme étant celles qui, rigoureusement ordonnées, permettent l'atteinte d'objectifs pédagogiques spécifiques dans le cadre d'une situation pédagogique.

Pour sa part, le concept de *procédé pédagogique* apparaît dans notre réseau conceptuel pour distinguer un moyen pédagogique qui est intégré à une *technique pédagogique* dans une *stratégie pédagogique* (sens 2, produit), un *modèle pédagogique* (sens 1 et 2) ou une *méthode pédagogique*. Ainsi, nous définissons un *procédé pédagogique* comme suit :

Procédé pédagogique : moyen pédagogique intégré à une technique pédagogique particulière pour arriver à atteindre un ou des objectifs pédagogiques spécifiques dans le cadre d'une situation pédagogique.

Pour illustrer concrètement ce concept, de Ketele et ses collaborateurs (1990, p. 126) illustrent le concept de *procédé pédagogique* en précisant qu'une *technique pédagogique* particulière peut englober d'autres techniques, qu'ils nomment pour leur part sous-techniques ou procédés techniques, mais que nous désignons par le concept de *procédé pédagogique* : « Certaines techniques peuvent englober d'autres techniques. Ainsi, la technique de la « discussion de groupe » peut recourir à la technique du « tour de table ». »

Lorsque le *procédé pédagogique* est mis en œuvre par le Sujet, il s'agit d'un *procédé d'apprentissage*. S'il est employé par l'Agent dans l'action, il est plutôt question d'un *procédé d'enseignement*. Les définitions de ces concepts sont présentées dans les encadrés suivants.

Procédé d'apprentissage : moyen pédagogique employé par le Sujet, intégré à une technique d'apprentissage ou une technique pédagogique particulière, pour atteindre un ou des objectifs pédagogiques spécifiques dans le cadre d'une situation pédagogique.

Procédé d'enseignement : moyen pédagogique employé par l'Agent, intégré à une technique d'enseignement ou une technique pédagogique, pour que les Sujets atteignent un ou des objectifs pédagogiques spécifiques dans le cadre d'une situation pédagogique.

Le dernier concept partitif qui compose les concepts de *stratégie pédagogique* (sens 2, produit), de *modèle pédagogique* (sens 1 et 2) ou de *méthode pédagogique* est celui de *démarche pédagogique*. Nous définissons donc ce concept de cette façon :

Démarche pédagogique : séquence d'opérations (phases, étapes, etc.) qui peuvent être mises en œuvre par l'Agent ou par le Sujet dans une situation pédagogique afin de favoriser l'atteinte d'objectifs pédagogiques.

Rieunier (2012) propose des exemples de *démarches pédagogiques* qu'il associe aux démarches déductive et inductive, selon le sens de *démarche* que nous avons expliqué dans la section précédente (voir 6.2.4.1). Le tableau 6.2 illustre des exemples du concept de *démarche pédagogique*, exemples inspirés des démarches inductive et déductive (voir *démarche* de la section 6.2.4.1).

Tableau 6.1 Exemples de démarches pédagogiques associées aux démarches inductive et déductive (Rieunier, 2012)

Démarche inductive	Démarche déductive
1. Faire jaillir les représentations	1. Faire jaillir les représentations
2. Fournir exemples et contrexemples	2. Fournir la définition
3. Faire produire la définition	3. Fournir exemples et contrexemples
4. Évaluer	4. Évaluer

Une démarche pédagogique consiste donc en l'ordonnancement des opérations qui composent une *stratégie pédagogique* (sens 2, produit), un *modèle pédagogique* (sens 1 et 2) ou une *méthode pédagogique*. Afin de poursuivre avec l'exemple de l'enseignement explicite auquel nous nous sommes référée à quelques reprises (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2007), ce *modèle pédagogique* (sens 2) comporte une *démarche pédagogique* en trois étapes, la mise en situation, l'expérience d'apprentissage et l'objectivation, lesquelles se composent de *techniques pédagogiques*.

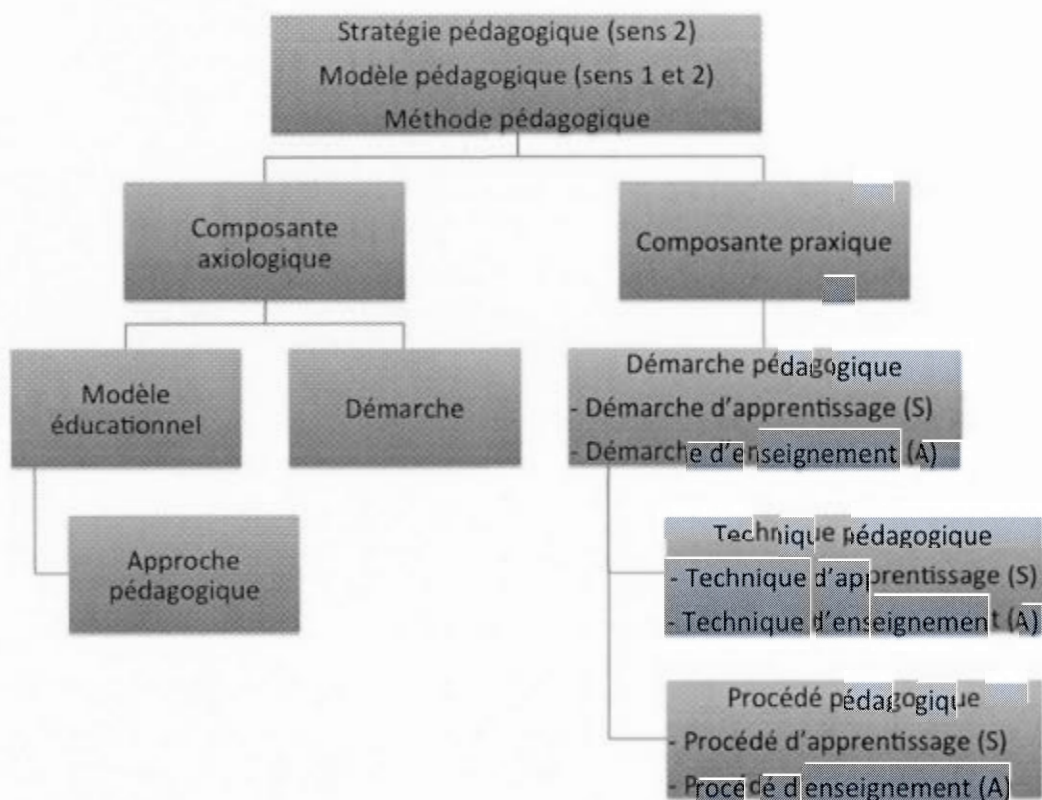
Tout comme pour les concepts de *technique pédagogique* et de *procédé pédagogique*, si la *démarche pédagogique* est mise en œuvre par le Sujet, il serait possible d'employer le concept de *démarche d'apprentissage*. Dans le cas d'une démarche pédagogique entreprise par l'Agent, nous serions en présence d'une *démarche d'enseignement*.

Démarche d'apprentissage : séquence d'opérations (phases, étapes, etc.) mises en œuvre par le Sujet dans une situation pédagogique afin de favoriser l'atteinte d'objectifs pédagogiques.

Démarche d'enseignement : séquence d'opérations (phases, étapes, etc.) mises en œuvre par l'Agent dans une situation pédagogique afin de favoriser l'atteinte d'objectifs pédagogiques.

Pour illustrer la relation de nature partitive expliquée dans les deux sections précédentes, nous proposons la figure 6.3. qui regroupe l'ensemble des concepts que nous venons de définir.

Figure 6.3 La relation partitive qui découle des concepts de *stratégie pédagogique* (sens 2, produit), *modèle pédagogique* (sens 1), *méthode pédagogique* et *modèle pédagogique* (sens 2)



La dernière section de ce chapitre présente le réseau conceptuel initial que nous proposons et qui schématise l'ensemble des relations que nous avons expliquées tout au long de ce chapitre.

6.3 Proposition du réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie

À la lumière des définitions proposées dans la section précédente, nous proposons le réseau conceptuel initial suivant, de nature mixte (ISO, 2009), comme il implique à la fois des relations de natures associative, générique et partitive.

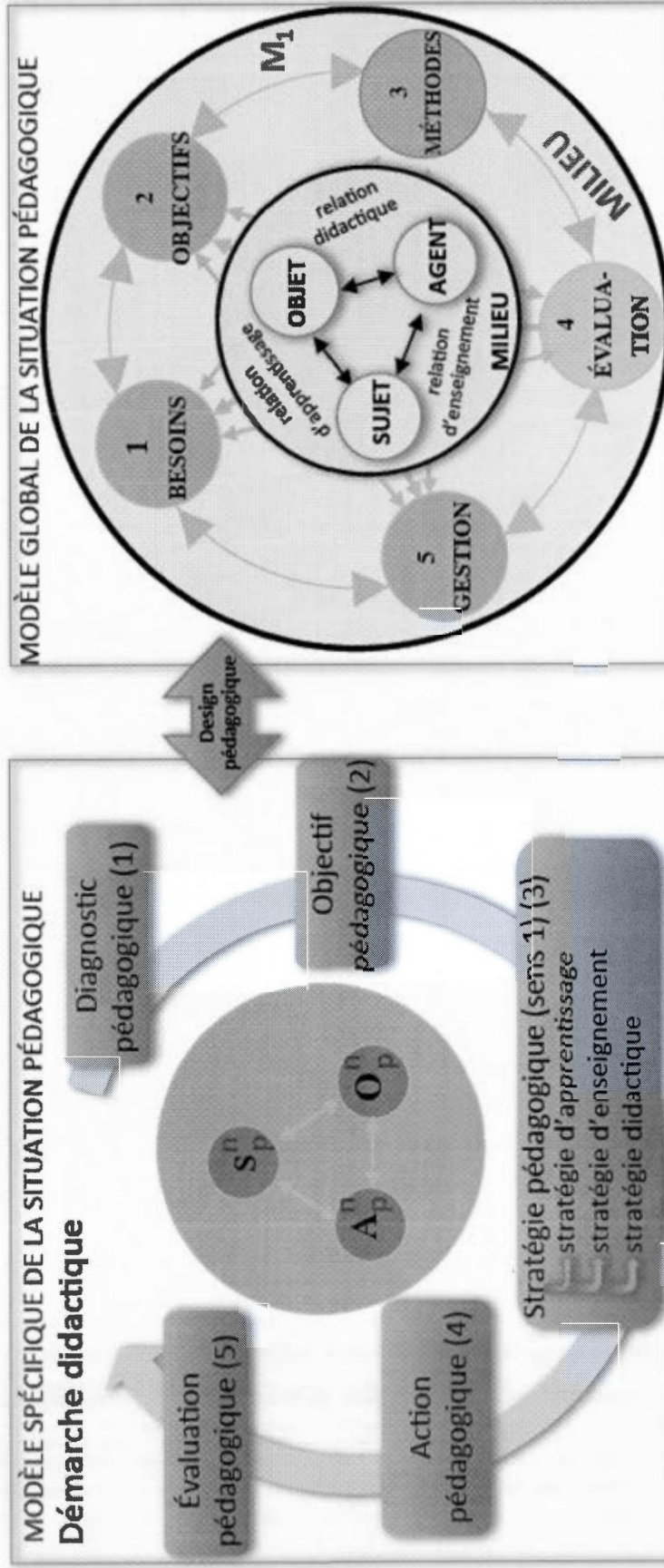
Ce réseau met d'abord en évidence la *démarche didactique* dans laquelle l'Agent s'inscrit lorsqu'il réfléchit à la planification de l'*action pédagogique (4)* dans le cadre d'une situation pédagogique particulière, laquelle un ou plusieurs Agents, un ou plusieurs Sujets, ainsi qu'un ou quelques Objets. Cette démarche s'initie lorsque le ou les Agents pose un *diagnostic pédagogique (1)* sur la situation pédagogique dans laquelle ils oeuvrent pour identifier les besoins d'apprentissage de celle-ci. De ces besoins sont établis les *objectifs pédagogiques (2)* qu'il faut atteindre pour qu'il y ait apprentissage, objectifs qui concernent à la fois les contenus et les habiletés nécessaires au développement du ou des Sujets. À partir de cette étape, le ou les Agents organisent ou choisissent les opérations qu'ils souhaitent mettre en œuvre dans l'*action pédagogique (4)* : il s'agit de l'étape de la *stratégie pédagogique (3)* (sens 1, processus). Une fois élaborée ou choisie, le ou les Agents mettent en œuvre la *stratégie pédagogique* (sens 2, produit) conçu ou choisi. Une fois réalisée, le ou les Agents procède à une *évaluation pédagogique (5)* pour apprécier les retombées de la stratégie pédagogique sur l'apprentissage souhaité.

De l'étape de la *stratégie pédagogique (3)* (sens 1, processus) aboutit un produit, une *stratégie pédagogique* (sens 2, produit). C'est cette même *stratégie pédagogique* (sens 2, produit) qui se trouve être le cœur de la composante *méthode* de

l'infrastructure pédagogique, ensemble de ressources pédagogiques qui supportent toute situation pédagogique (Legendre, 1983, 2001, 2005). Ce produit relève du design pédagogique, discipline éducationnelle appliquée située à l'intersection de la didactique et de la pédagogie.

La figure 6.4 illustre un extrait du réseau conceptuel initial qui comprend la démarche didactique, ainsi que son interaction avec le modèle global de la situation pédagogique, supporté par l'infrastructure pédagogique.

Figure 6.4 La démarche didactique, ainsi que son interaction avec le modèle global de la situation pédagogique, supporté par l'infrastructure pédagogique



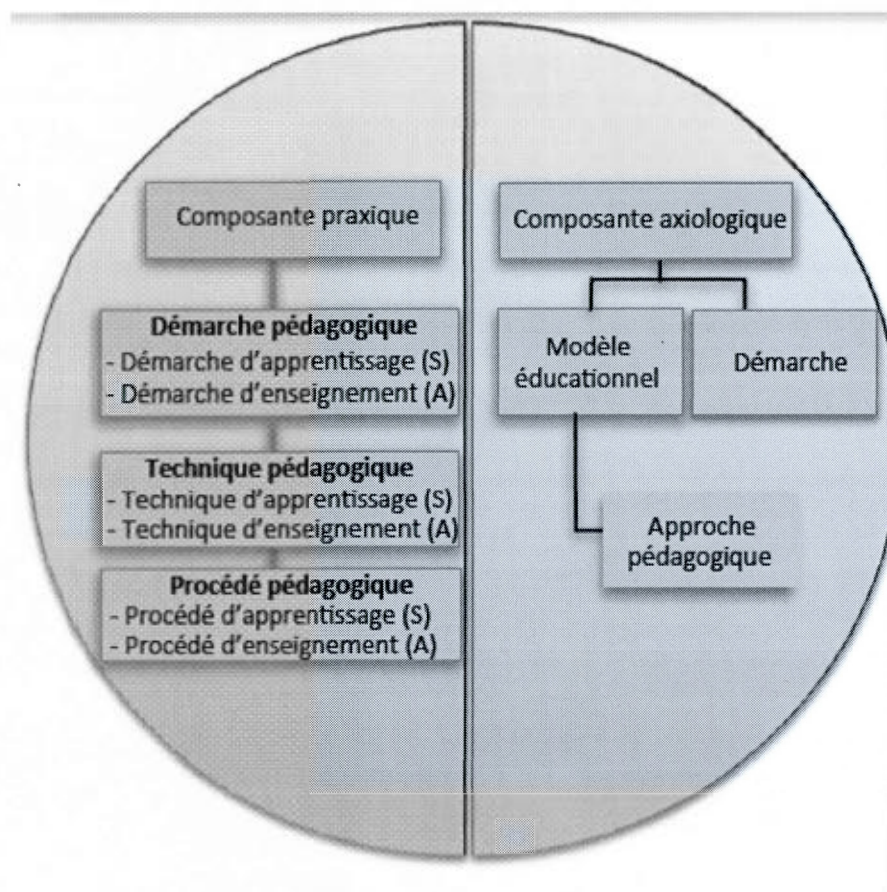
De cette démarche didactique découle une *stratégie pédagogique* (sens 2) conçue comme un produit. C'est précisément cette *stratégie pédagogique* (sens 2, produit) qui concerne de façon spécifique l'objectif de notre recherche qui est de proposer un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie. En effet, ce qui est appelé de façon générale une *méthode* (voir chapitre 1) est désigné par le concept générique *stratégie pédagogique* (sens 2, produit), qui consiste en un ensemble d'opérations qui, tenant compte des caractéristiques inhérentes à une situation pédagogique, vise l'atteinte d'objectifs pédagogiques. La *stratégie pédagogique* (sens 2, produit) ainsi conçue peut devenir un *modèle pédagogique* (sens 1) une fois qu'elle a été validée empiriquement ou scientifiquement. Ce *modèle pédagogique*, à son tour, une fois connu et partagé par les intervenants en éducation et qualifié par une appellation distincte, devient ce que nous désignons une *méthode pédagogique*. Cette même *méthode pédagogique*, encore une fois validée empiriquement ou scientifiquement, peut conduire à l'élaboration d'autres *modèles pédagogiques* (sens 2) qui la représentent. La figure 6.5 présente un extrait du réseau conceptuel initial qui illustre la relation générique qui unit le concept de *stratégie pédagogique* (sens 2), concept générique de *modèle pédagogique* (sens 1), de *méthode pédagogique* et de *modèle pédagogique* (sens 2).

Figure 6.5 Relation générique qui unit le concept de *stratégie pédagogique* (sens 2), concept générique de *modèle pédagogique* (sens 1), de *méthode pédagogique* et de *modèle pédagogique* (sens 2)



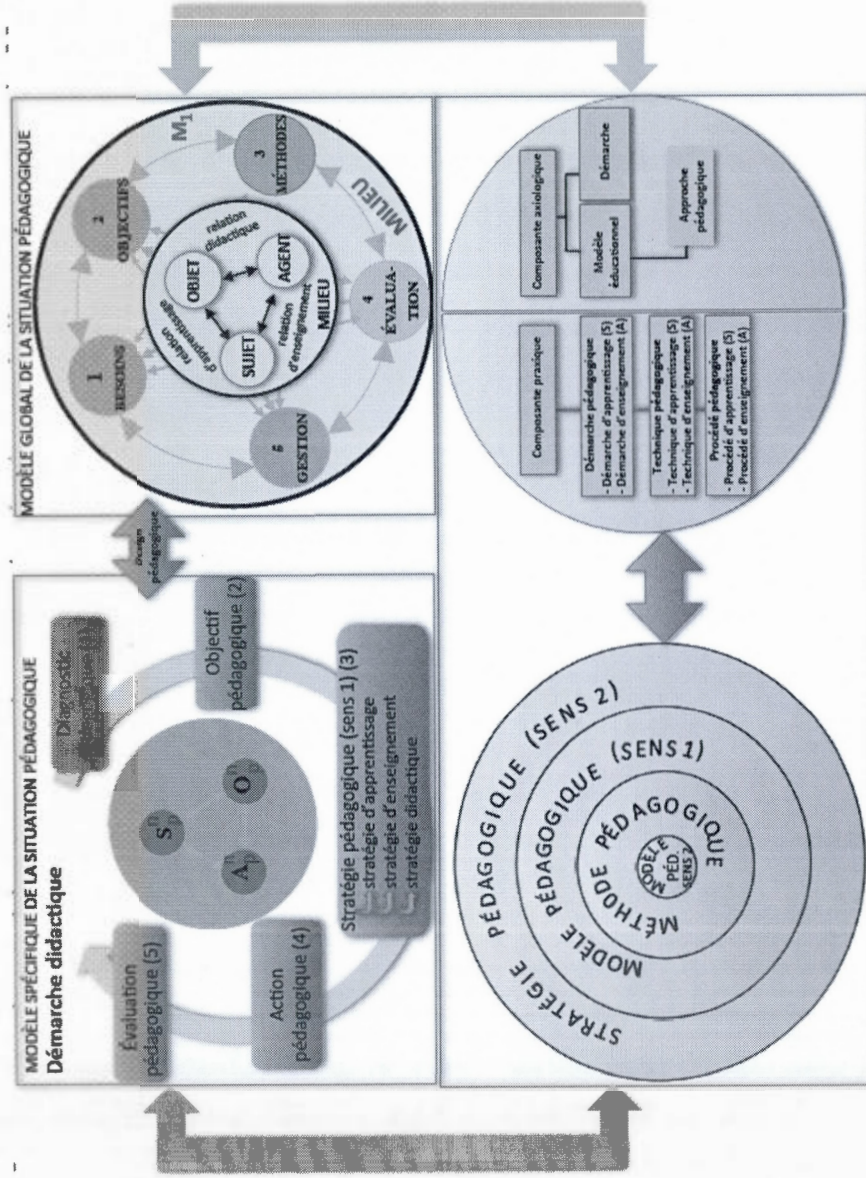
Une *stratégie pédagogique* (sens 2, produit), un *modèle pédagogique* (sens 1 et 2) ou une *méthode pédagogique* sont formés de plusieurs composantes de nature axiologique ou praxique. Les composantes axiologiques correspondent aux finalités et aux valeurs pédagogiques qui peuvent être associées à ces concepts. Ainsi, pour une *stratégie*, un *modèle* ou une *méthode pédagogique*, se rattache un *modèle éducationnel* qui se caractérise par son *approche pédagogique*, c'est-à-dire l'orientation particulière qu'il donne à une situation pédagogique, ainsi qu'à l'importance qu'il accorde à chaque composante et aux relations qui la constituent. Une *démarche*, entendue comme une manière de penser ou de raisonner, peut aussi faire partie des composantes axiologiques d'une *stratégie pédagogique* (sens 2, produit), d'un *modèle pédagogique* (sens 1 et 2) ou d'une *méthode pédagogique*. Des composantes d'ordre praxique, qui concernent les moyens mis en œuvre dans l'action, sont au nombre de trois. La première, la *démarche pédagogique*, correspond à la séquence d'opérations à mettre œuvre en œuvre dans l'action. Cette *démarche pédagogique* intègre des *techniques pédagogiques*, considérés comme des moyens pédagogiques employés pour atteindre un ou des objectifs pédagogiques spécifiques. Lorsque ces *techniques pédagogiques* incluent des moyens qui lui sont sous-jacents, il est alors question de *procédés pédagogiques*, ce qui constitue la troisième composante praxique des concepts de *stratégie pédagogique* (sens 2, produit), de *modèle pédagogique* (sens 1 et 2) ou de *méthode pédagogique*. La figure 6.6 est un extrait du réseau conceptuel initial qui illustre la relation partitive qui découle des concepts de *stratégie pédagogique* (sens 2), de *modèle pédagogique* (sens 1), de *méthode pédagogique* et de *modèle pédagogique* (sens 2)

Figure 6.6 Relation partitive qui découle des concepts de *stratégie pédagogique* (sens 2), de *modèle pédagogique* (sens 1), de *méthode pédagogique* et de *modèle pédagogique* (sens 2)



De l'ensemble de ces concepts maintenant définis émerge le réseau conceptuel qui est l'objet de cette recherche. La figure 6.7 présente de façon globale le réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie.

Figure 6.7 Réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme *méthode en pédagogie*



RÉFÉRENCES

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Bégin, C. (2003). *Enseigner des stratégies d'apprentissage à l'université: application d'un modèle et analyse des changements consécutifs à leur enseignement* Thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Carbonneau, M. et Legendre, M.- F. (2002). Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels. *Vie pédagogique*, 123, 12-17.
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL). (2012). Portail lexical. Récupéré de www.cnrtl.fr/portail
- Develay, M. (1998). Boire et déboires des méthodes en pédagogie ou Comment penser l'impossible et nécessaire méthode ? Dans M. Soëtard et C. Jamet (Dir.), *Le pédagogue et la modernité à l'occasion du 250^e anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) : Actes du Colloque d'Angers, 9-11 Juillet 1996*. (pp. 121-135). Berne : P. Lang.
- Druide informatique. (2007). *Dictionnaire de définitions*, Antidote RX (version 4) [Logiciel]. Montréal : Druides informatique.
- Dumon, A. (1988). Quelle(s) méthode(s) pour l'enseignement expérimental de la chimie ? *Revue française de pédagogie*, 84(1), 29-38.
- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. Dans V. Dupriez et G. Chapelle (Dir.), *Enseigner*. (p. 116-127). Paris : Presses universitaires de France. Récupéré de <http://www.formapex.com/les-principes-de-base/98-lenseignement-explicite-2007>
- Guay, M.-H. (2002). La pédagogie du projet au Québec, *Québec français*, 126, 60-63.

- Honoré, B. (1980). *Pour une pratique de la formation : La réflexion sur les pratiques*. Paris : Payot.
- Joyce, B. et Weil, M. (1972). *Models of teaching* (1^{re} éd.). New Jersey: Prentice-Hall.
- de Ketele, J. D., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., et Thomas, J. (1990). *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Montréal : Ville-Marie.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Meirieu, P. (2005). Méthodes pédagogiques. Dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3^e éd.) (p. 630-635). Paris : Retz.
- National Institute for Direct Instruction. (2014). *National Institute for Direct Instruction*. Récupéré à <http://www.nifdi.org/>
- Opération. (2007). *Dictionnaire de définitions, Antidote RX*, version 4 [Logiciel]. Montréal, Druide informatique, 2007.
- Organisation internationale de normalisation (ISO). (2009). *Norme internationale ISO 704. Travail terminologique-Principes et méthodes* (3^e éd.). Genève : Organisation internationale de normalisation.
- Organisation. (2007). *Dictionnaire de définitions, Antidote RX*, version 4 [Logiciel]. Montréal, Druide informatique, 2007.
- Paradis, P. (2006). *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage*. Montréal : Guérin.
- Raynal, F., et Rieunier, A. (2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (8^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Robert, P. (2001). Praxique. Dans *Le grand Robert de la langue française. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (t. 5, p. 1081). Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Reuter, Y. (Dir.). (2010). Modèle didactique. Dans *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 139-142). Bruxelles : De Boeck.

- Rieunier, A. (2012). *Préparer un cours* (4^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement : élaboration d'un supramodèle pédagogique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Thibert, G. (1990). Modèles d'enseignement et interdisciplinarité. Dans A. internationale de pédagogie expérimentale de langue française AIPELF (Dir.), *Les modèles en éducation* (174–182). Montréal : Éditions noir sur blanc.

CHAPITRE VII

RÉTROSPECTIVE, PERSPECTIVE ET PROSPECTIVE

Dans ce dernier chapitre, nous désirons présenter un bilan synthèse critique de notre recherche, de ses résultantes, de ses limites et des voies ultérieures d'évolution. Cette réflexion critique porte sur les aspects que nous jugeons positifs et pertinents de notre recherche, sur ceux que nous évaluons négatifs et déficients ainsi que sur les lacunes qu'il y aura éventuellement à combler pour que des recherches ultérieures améliorent à la fois les définitions interreliées des concepts ainsi que le réseau conceptuel qui les intègre.

7.1 Rétrospective sommaire

La persévérance et la réussite scolaires sont au cœur des problématiques actuelles en éducation au Québec. Conséquemment, plusieurs acteurs en éducation, issus tant des milieux de recherche que de ceux de la pratique, unissent leurs efforts pour formaliser des moyens afin d'atteindre ces cibles. Malgré ces tentatives, le **comment faire** pédagogique demeure un défi majeur pour favoriser la persévérance et la réussite scolaire dans la pratique. Force est de constater qu'il est ardu de pouvoir se référer à des cadres conceptuels issus de la pédagogie, discipline qui doit permettre de répondre aux interrogations à propos de ce qui se déroule dans le cadre de l'action pédagogique, pour expliquer ou penser l'action en contexte, surtout en ce qui a trait aux *méthodes* à mettre en œuvre dans le cadre de la situation pédagogique.

Pourtant, les recherches en éducation conduites au Québec dans les deux dernières décennies se sont intéressées aux pratiques enseignantes, plus particulièrement à celles qui sont démontrées efficaces et pour lesquelles on voudrait une mise en œuvre dans une situation particulière pour contribuer à la réussite du plus grand nombre de Sujets. L'Agent qui s'engage dans une démarche d'analyse réflexive devrait donc pouvoir s'appuyer sur des cadres conceptuels cohérents qui proviennent de sa discipline. Inspiré par ces références conceptuelles, l'Agent pédagogue peut alors se livrer à une réflexion fructueuse *dans* ou *sur* l'intervention pédagogique pour choisir les méthodes les plus appropriées pour influencer positivement la persévérance et la réussite scolaires. Bien qu'il existe des modèles conceptuels en éducation qui répertorient les méthodes mises en œuvre dans l'action pédagogique, une impasse conceptuelle entache toujours celles-ci, compromettant alors leur pertinence et leur utilité dans des situations pédagogiques particulières. Nous constatons qu'un flou conceptuel perdure à propos de ce qui est appelé communément une *méthode* (Develay, 1998; Goupil et Lusignan, 1993; Guay, 1996; Meirieu, 2005; Sauvé, 1992; Vial, 1982). Une enquête que nous avons réalisée auprès de 243 répondants confirme cette même confusion autour des *méthodes* identifiée tant chez les enseignants que dans les écrits en éducation. L'absence d'une conceptualisation cohérente à propos des méthodes pour supporter l'action pédagogique justifie donc le choix du problème préoccupant et déterminant sur lequel nous nous sommes attardée dans cette recherche. Pour le résoudre, nous croyons que la solution passe d'abord par une clarification conceptuelle des termes apparentés au concept *méthode* en pédagogie. De nature théorique, notre recherche doctorale visait ultimement à proposer un réseau conceptuel initial qui illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts propres aux méthodes en pédagogie.

Ce réseau conceptuel initial constitue un des jalons qui contribue au développement de la pédagogie comme discipline éducationnelle globale et interdisciplinaire de savoirs et d'activités dont l'objet porte sur la situation pédagogique. En plus de clarifier le sens de plusieurs concepts clés de cette discipline, le réseau conceptuel que nous proposons illustre les relations que les unissent. Cette modélisation permet donc de répondre aux besoins d'une terminologie commune, condition fondamentale dans l'optique de la structuration de l'éducation en tant que discipline (Guay, 2004). Plus concrètement, il propose un cadre conceptuel dont peuvent s'inspirer les formations initiale et continue des enseignants. Ainsi, disposant d'un cadre de référence commun leur permettant de nommer et d'explicitier leurs préparations et leurs interventions, les professionnels en éducation pourront mieux communiquer entre eux, comprendre les écrits et les autres communications pédagogiques, résoudre des problèmes relatifs aux prescriptions pédagogiques, créer, modifier et adapter des méthodes novatrices, structurer leur pensée éducationnelle et pédagogique ainsi que s'identifier à leur profession de pédagogues éducateurs. En outre, des retombées positives de cette proposition conceptuelle peuvent favoriser une meilleure compréhension entre les chercheurs de la discipline au regard de divers contenus scolaires et d'habiletés de développement, laquelle contribuera à une meilleure organisation des connaissances scientifiques pour favoriser et concerter des recherches ultérieures.

Notre recherche comporte des limites qu'il nous apparaît important de souligner en vue d'étapes ultérieures. Nous sommes consciente qu'en raison de la malencontreuse confusion des écrits en éducation à propos des concepts pédagogiques auxquels nous nous sommes attardée, le réseau conceptuel que nous proposons offre une représentation initiale qui favorise, croyons-nous, une meilleure compréhension des

composantes terminologiques. Cette modélisation devra être confirmée par des recherches empiriques, ce qui donnera l'occasion d'évaluer sa fécondité euristique. Ces épreuves de la réalité permettront d'entreprendre d'autres recherches théoriques qui permettront d'améliorer notre réseau initial et probablement, de clarifier d'autres concepts en pédagogie. De la sorte, se développera progressivement une ontologie éventuelle du domaine de la pédagogie. Nous ne pouvons pas à ce stade-ci anticiper la portée concrète de notre réseau conceptuel initial. Ses incidences que nous souhaitons positives sont tributaires évidemment de sa diffusion, mais également de l'applicabilité du réseau conceptuel dans un contexte réel. On comprendra qu'il demeure impossible d'apprécier ces impacts futurs dans le cadre d'une recherche de nature théorique.

Dans l'ensemble des sources que nous avons analysées et synthétisées, la présente recherche permet de préciser trente concepts qui précisent et illustrent la nature, la structure, ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie. Ces concepts s'inscrivent dans un réseau conceptuel qui prend naissance dans une démarche didactique qu'entreprend le pédagogue afin d'optimiser l'apprentissage dans une situation pédagogique particulière. Au sein de cette démarche de planification, le pédagogue élabore une stratégie pédagogique qu'il applique dans le milieu de ses interventions afin de permettre aux Sujets de la situation pédagogique présents au cœur de la démarche d'atteindre des objectifs pédagogiques. Cette stratégie pédagogique, une fois mise en œuvre, peut être formalisée par un modèle pédagogique qui, une fois partagé, reconnu et désigné plus distinctement par des professionnels et des scientifiques de l'éducation peut expliciter une méthode pédagogique, laquelle peut également être formalisée par un modèle pédagogique. Se situent dans ces stratégies pédagogiques plusieurs composantes, de

nature axiologique et praxique, qui permettent à la fois de les décrire, en plus de leur conférer une valeur euristique.

7.2 Perspectives d'évolution

La recherche que nous avons réalisée pose les prémisses pour d'autres recherches de nature fondamentale. Nous croyons d'abord que d'autres recherches théoriques doivent être conduites. Entre autres, une recherche dont l'objectif serait d'établir une typologie basée sur le présent réseau conceptuel serait de mise afin que les Agents aient accès à un réseau de connaissances organisées qui répertorient un ensemble de méthodes pédagogiques et de modèles pédagogiques, classés selon le modèle éducationnel ou la démarche dans laquelle ils s'inscrivent. Des revues narratives sur les méthodes et les modèles pédagogiques mis en œuvres dans les milieux scolaires québécois et qui rendent compte des écrits scientifiques à leur propos faciliteraient l'accès à de nombreux résultats de recherches aux Agents qui souhaitent favoriser l'apprentissage d'un Objet chez un plus grand nombre de Sujets dans un Milieu particulier. Nous croyons que le réseau conceptuel que nous proposons pourrait mener aussi à des recherches appliquées, comme une recherche-développement dont l'objectif serait de concevoir une formation destinée aux formations initiale et continue des enseignants afin d'outiller les divers intervenants du milieu scolaire à s'approprier une démarche didactique qui leur permette de mieux choisir ou élaborer une stratégie pédagogique qui convienne aux conditions de la situation pédagogique dans laquelle ils oeuvrent.

Rappelons que nous avons focalisé cette recherche sur les besoins immédiats des praticiens de l'enseignement dont l'enquête a confirmé les problèmes terminologiques qui obscurcissent leurs perceptions de la pédagogie.

Ainsi, certaines perspectives ont dû être ajournées dans notre recherche que nous avons choisi de limiter à la pédagogie. Au départ, nous avons tenté de prendre en compte d'autres paramètres globaux telles d'autres disciplines éducationnelles, car nous sommes consciente que les termes traités concernent tout aussi bien la didactique que la pédagogie. Nous avons toutefois dû nous restreindre à la conception de la didactique à la phase préalable de planification qui doit précéder le déroulement de toute situation pédagogique particulière, car dans les écrits consultés s'est révélé un important contentieux qui perdure depuis nombre de décennies au sujet du concept de *didactique*. Nous avons alors eu l'impression que notre recherche s'engageait dans une voie périphérique qui outrepasserait l'ampleur d'une thèse et la durée réaliste que l'on doit habituellement y consacrer.

De même, nous avons reporté à des recherches futures qui nous intéressent vivement la considération de situer le réseau conceptuel dans une perception globale de l'éducation dans laquelle s'intégreraient les termes pédagogiques au sein de la terminologie propre à l'éducation. Ainsi, il faudrait tenir compte des finalités, des valeurs, des fondements, des modèles et des paradigmes que l'on désire associer à l'éducation. Les concepts possèderaient-ils les mêmes appellations dans chacune et dans l'ensemble des optiques? Les options dans les perspectives précédentes contribueraient-elles à préciser davantage les concepts? Quelles influences apporteraient-elles sur le réseau conceptuel?

Nous croyons également que prendre en compte les activités et les savoirs inhérents à d'autres domaines de l'éducation pourraient influencer sur les concepts concernés. Nous avons déjà signalé l'intérêt à considérer la didactique et le design pédagogique. Qu'en serait-il d'autres disciplines éducationnelles comme le diagnostic éducationnel ou la docimologie ? Par exemple, si l'on tient compte du domaine du curriculum, quelles seraient les incidences des divers schémas, assises, designs et théories curriculaires sur le réseau conceptuel initial que nous proposons ? Les savoirs et les activités des domaines connexes aux disciplines éducationnelles, telles l'épistémologie, la philosophie, la sociologie ou la psychologie, pourraient-ils agir sur le sens et la compréhension des concepts du réseau conceptuel initial que nous proposons ? Cela reste à vérifier.

7.3 Prospectives personnelles

Nous avons introduit cette thèse en signalant des problèmes qui concernent l'éducation, et ce, malgré les efforts mis en place dans les dernières décennies pour contribuer au développement de cette dernière. Dans la foulée des commémorations entourant le cinquantième anniversaire du Rapport Parent au Québec (<https://rapport-parent.uqam.ca/>), nous ne pouvons que souligner les retombées favorables qui découlent de cette ère de changement, dont la démocratisation de l'accès du plus grand nombre de citoyens, jeunes mais aussi âgés, à l'éducation. L'histoire démontre éloquemment que les auteurs du Rapport Parent ont eu raison.

Toutefois, la démocratisation qualitative de l'éducation demeure toujours l'épineux, mais indispensable défi à relever en ce XXI^e siècle où l'*éducation pour tous*, promue par l'UNESCO, doit être au cœur des préoccupations mondiales pour réussir à

résoudre les problèmes qui demeurent et qui affectent l'apprentissage, cible première de toute forme d'éducation.

Pour y arriver, nous postulons que l'éducation doit se constituer en tant que discipline, autonome tout en étant interdisciplinaire, vouée à la réussite authentique de tout un chacun. Ainsi, les divers bienfaits qui ont résulté de la première phase de la démocratisation de l'école pourraient devenir encore plus manifestes. L'émergence de personnes de plus en plus et de mieux en mieux éduquées permettrait, croyons-nous, la résolution progressive des problèmes majeurs et persistants en éducation.

Une des conditions de cette autonomie est l'établissement du vocabulaire propre à la discipline. Émile Benveniste (1974) soulignait à juste titre ceci :

La constitution d'une terminologie propre marque dans toute science l'avènement ou le développement d'une conceptualisation nouvelle, et par là elle signale un moment décisif de son histoire. On pourrait même dire que l'histoire propre d'une science se résume en celle de ses termes propres. Une science ne commence à exister ou ne peut s'imposer que dans la mesure où elle fait exister et où elle impose ses concepts dans leur dénomination.

Considérer l'enseignement comme un *métier sans savoirs* (Gauthier, 1997) ne s'avère pas souhaitable ou scientifiquement opératoire. La présente recherche contribue aux savoirs de la pédagogie, s'inscrivant alors dans une idée où l'enseignement doit se considérer un *métier de savoirs* (Gauthier, 1997). Tel est l'idéal que nous désirons poursuivre par la recherche d'une précision accrue du vocabulaire propre à notre discipline en tant que professeure et chercheuse en éducation.

RÉFÉRENCES

- Benveniste, É. (1974). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Develay, M. (1998). Boire et déboires des méthodes en pédagogie ou Comment penser l'impossible et nécessaire méthode ? Dans M. Soëtard et C. Jamet (Dir.), *Le pédagogue et la modernité à l'occasion du 250^e anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) : Actes du Colloque d'Angers, 9-11 Juillet 1996*. (pp. 121-135). Berne : P. Lang.
- Goupil, G. et Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville : Gaetan Morin.
- Guay, M.-H. (1996). *L'approche interdisciplinaire de l'enseignement du français langue maternelle dans les classes du primaire au Québec : état de la question, appréciation critique et voies de recherche*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- Guay, M.-H. (2004). *Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Meirieu, P. (2005). Méthodes pédagogiques. Dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3^e éd.) (p. 630-635). Paris : Retz.
- Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement : élaboration d'un supramodèle pédagogique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Vial, J. (1982). *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*. Paris : Les Éditions ESF.

ANNEXE A

CORPUS DE DÉPART

CORPUS DES ÉCRITS⁶

LÉGENDE :

Langue : Anglais = A / Français = F

Type de documents : État de la question = EQ / Article scientifique = AS / Revue de littérature = RL /

Ouvrage de références = OR / Monographie = M / Thèse = T

#	Sources	Langue	Type de documents	Termes du champ conceptuel initial identifiés dans la source
1	Allphin, D. M. (2011). Teacher application and enactment of models of teaching. Thèse de doctorat inédite, University of Southern California.	A	T	<ul style="list-style-type: none"> teaching model (model of teaching)
2	Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. <i>Revue française de pédagogie</i> , 138, 85–93.	F	AS	<ul style="list-style-type: none"> pratique enseignante
3	Archambault, G. (1996). <i>L'épreuve synthèse de programme et l'intégration des apprentissages quarante-sept formules pédagogiques favorisant l'intégration des apprentissages</i> . Saint-Georges: Cégep Beauce-Appalaches.	F	M	<ul style="list-style-type: none"> formule pédagogique méthode
4	Arénilla, L. (2007). Méthodes pédagogiques. Dans <i>Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation</i> (p. 238-242). Paris: Bordas.	F	OR	<ul style="list-style-type: none"> méthodes pédagogiques modèle pédagogique
5	Aylwin, U. (1992). Les principes d'une bonne stratégie	F	AS	<ul style="list-style-type: none"> stratégie pédagogique

⁶ Le corpus a été validé par le comité de recherche. Chaque document retenu par la suite a été intégré à Mendeley puis à QDA Miner pour l'analyse de contenu.

#	Sources	Langue	Type de documents	Termes du champ conceptuel initial identifiés dans la source
	pédagogique. <i>Pédagogie collégiale</i> , 5(4), 11–15.			
6	Bégin, C. (2003). <i>Enseigner des stratégies d'apprentissage à l'université: application d'un modèle et analyse des changements consécutifs à leur enseignement</i> . Thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke.	F	T	<ul style="list-style-type: none"> stratégie (d'apprentissage)
7	Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié. <i>Revue des sciences de l'éducation</i> , 34, 47–67.	F	AS	<ul style="list-style-type: none"> stratégie (d'apprentissage)
8	Beitone A. et Legardez, A. (1995). Enseigner les sciences économiques : pour une approche didactique. <i>Revue française de pédagogie</i> , 112 (1), 33-45.	F	AS	<ul style="list-style-type: none"> stratégie didactique
9	Bon, D. (2004). Méthodes pédagogiques. Dans <i>Dictionnaire des termes de l'éducation</i> (p. 83). Paris: Éditions De Vecchi.	F	OR	<ul style="list-style-type: none"> méthode
10	Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. Dans <i>Les pratiques enseignantes : contributions plurielles. Les Dossiers des Sciences de l'Éducation</i> , n° 5 (p. 35-52). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.	F	M	<ul style="list-style-type: none"> pratique enseignante
11	Brophy, J. (2001). <i>Teaching</i> . Bruxelles : International Academy of Education (IAE).	A	M	<ul style="list-style-type: none"> teaching (instructional) method
12	Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. <i>Revue française de pédagogie</i> , 138, 63–	F	RL	<ul style="list-style-type: none"> pratique enseignante

#	Sources	Langue	Type de documents	Termes du champ conceptuel initial identifiés dans la source
	73.			
13	Brunelle, J., & Turcotte, C. (1978). <i>Les formules pédagogiques</i> . Québec: Université Laval, Service de pédagogie universitaire.	F	M	<ul style="list-style-type: none"> formule pédagogique
14	Carter, E. W., Sisco, L. G., Chung, Y., et Stanton-Chapman, T. (2010). Peer interactions of students with intellectual disabilities and/or autism: A map of the intervention literature. <i>Research and Practice for Persons with Severe Disabilities (RPSD)</i> , 35(3-4), 63-79.	A	RL	<ul style="list-style-type: none"> educational practices
15	de Castell, S. (1992). Métaphores et modèles: l'enseignant comme stratège. Dans P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (Dir.), <i>Devenir enseignant: À la conquête de l'identité professionnelle</i> (Tome 1, p. 117-146). Montréal: Éditions Logiques.	F	M	<ul style="list-style-type: none"> stratégie
16	Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (1995). <i>20 formules pédagogiques</i> (p. 176). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.	F	M	<ul style="list-style-type: none"> formule pédagogique
17	Charland, P. (2008). <i>Proposition d'un modèle éducationnel relatif à l'enseignement interdisciplinaire des sciences et de la technologie intégrant une préoccupation d'éducation relative à l'environnement</i> . Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.	F	T	<ul style="list-style-type: none"> modèle
18	Crook, D. (2008). Teaching/Teaching Methods. Dans <i>The Routledge international</i>	A	OR	<ul style="list-style-type: none"> teaching method

#	Sources	Langue	Type de documents	Termes du champ conceptuel initial identifiés dans la source
	<i>encyclopedia of education</i> (p. 589). London: Routledge.			
19	Develay, M. (1998). Boire et déboires des méthodes en pédagogie ou Comment penser l'impossible et nécessaire méthode? Dans M. Soëtar et C. Jamet (Dir.), <i>Le pédagogue et la modernité à l'occasion du 250e anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827): Actes du Colloque d'Angers, 9-11 Juillet 1996</i> . (p. 121-135). Berne: P. Lang.	F	M	<ul style="list-style-type: none"> • méthode
20	Dumon, Alain. Quelle(s) méthode(s) pour l'enseignement expérimental de la chimie ? <i>Revue française de pédagogie</i> , 84(1), 29-38.	F	AS	<ul style="list-style-type: none"> • méthode d'enseignement • stratégie d'enseignement
21	Fenstermacher, G. D. et Soltis, J. F. (2004). <i>Approaches to Teaching. Thinking about education series</i> (4 ^e éd.). New York: Teachers College Press.	A	M	<ul style="list-style-type: none"> • method
22	Friedman, M. I., et Fisher, S. P. (1998). <i>Handbook on effective instructional strategies: evidence for decision-making</i> . Columbia : The Institute for Evidence-Based Decision-Making in Education.	A	EQ	<ul style="list-style-type: none"> • instructional strategies
23	Gicali, M.-J. (2012). Éducation à la paix au primaire : étude des récits des pratiques des enseignants. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.	F	T	<ul style="list-style-type: none"> • pratique • pratique enseignante
24	Gillet, P. (1987). <i>Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien</i> . Paris : Presses un.).	F	M	<ul style="list-style-type: none"> • pratique

#	Sources	Langue	Type de documents	Termes du champ conceptuel initial identifiés dans la source
	Paris.			
25	Grisé, S., et Trottier, D. (1997). <i>Le développement d'un modèle d'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif en techniques humaines</i> . Rimouski, Québec: Presses pédagogiques de l'Est.	F	M	<ul style="list-style-type: none"> • modèle d'enseignement
26	Harvey, S. (2007). Développement d'un logiciel-outil formatif pour les personnes bénévoles et d'un modèle proposant des principes adaptés à ce contexte. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.	F	T	<ul style="list-style-type: none"> • modèle
27	Hills, P. J. (Dir.). (1982). Teaching/learning methods. Dans <i>A Dictionary of education</i> (p. 267-268). London : Routledge & Kegan Paul.	A	OR	<ul style="list-style-type: none"> • teaching/learning method
28	Honoré, B. (1980). <i>Pour une pratique de la formation: La réflexion sur les pratiques</i> . Paris : Payot.	F	M	<ul style="list-style-type: none"> • modèle • pratique
29	Joyce, B., Weil, M. et Calhoun, E. (2009). <i>Models of teaching</i> (8 ^e éd.). Boston : Allyn and Bacon.	A	M	<ul style="list-style-type: none"> • teaching model (model of teaching)
30	Ketele, J. D., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., et Thomas, J. (1990). <i>Guide du formateur</i> . Bruxelles : De Boeck-Wesmael.	F	M	<ul style="list-style-type: none"> • méthode pédagogique • technique • technique pédagogique
31	La Borderie, R. (2005). <i>Méthode. Lexique de l'éducation</i> , Éducation en poche (p. 87-89). Paris: Nathan.	F	OR	<ul style="list-style-type: none"> • méthode • méthode d'enseignement

#	Sources	Langue	Type de documents	Termes du champ conceptuel initial identifiés dans la source
32	Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. <i>Revue des sciences de l'éducation</i> , 33(1), 47-66.	F	AS	<ul style="list-style-type: none"> • modèle • modèle didactique
33	Legendre, R. (2001). <i>Une éducation... à éduquer! Plus de 20 Ans écoulés... même constat!</i> (3 ^e éd.). Montréal: Guérin.	F	M	<ul style="list-style-type: none"> • stratégie pédagogique
34	Legendre, R. (2002). <i>Stop aux réformes scolaires. Pour dénouer la crise... maintenant !</i> Montréal: Guérin	F	M	<ul style="list-style-type: none"> • méthodes
35	Legendre, R. (2005). <i>Dictionnaire actuel de l'éducation</i> (3 ^e éd.). Montréal: Guérin.	F	OR	<ul style="list-style-type: none"> • approche • approche pédagogique • démarche • démarche pédagogique • formule • méthode • méthode d'enseignement • méthode didactique • méthode pédagogique • modèle • modèle d'enseignement • modèle didactique • modèle pédagogique • pratique • pratique d'enseignement (enseignante) • pratique pédagogique • pratique didactique • procédé • procédure • stratégie d'enseignement • stratégie didactique • stratégie pédagogique • technique

#	Sources	Langue	Type de documents	Termes du champ conceptuel initial identifiés dans la source
				<ul style="list-style-type: none"> • technique d'enseignement
36	Mayer, J. (2005). <i>Les démarches inductives et les référentiels: pédagogie en enseignement professionnel en niveaux IV et V: la gestion des apprentissages</i> . Paris: Casteilla.	F	M	<ul style="list-style-type: none"> • procédure
37	Meirieu, P. (2004). <i>L'école, mode d'emploi: Des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée (14^e éd.)</i> . Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.	F	M	<ul style="list-style-type: none"> • méthode • méthode pédagogique (didactique)
38	Meirieu, P. (2005). <i>Méthodes pédagogiques</i> . Dans <i>Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (3^e éd.)</i> (p. 630-635). Paris : Retz.	F	OR	<ul style="list-style-type: none"> • méthode pédagogique
39	Morandi, F. (2005). <i>Modèles et méthodes en pédagogie (2^e éd.)</i> . Paris: Nathan.	F	M	<ul style="list-style-type: none"> • méthode • méthode d'enseignement • méthode d'apprentissage • méthode pédagogique • modèle
40	Oh, P. S., et Oh, S. J. (2011). What teachers of science need to know about models: An overview. <i>International Journal of Science Education</i> , 33(8), 1109-1130.	A	RL	<ul style="list-style-type: none"> • model
41	Papillon, P., et Papillon, X. (1999). <i>Traité de stratégie à l'usage des enseignants</i> . Lyon: Chronique sociale.	F	M	<ul style="list-style-type: none"> • stratégie
42	Paradis, P. (2006). <i>Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage</i> . Montréal: Guérin.	F	M	<ul style="list-style-type: none"> • démarche didactique • stratégie d'apprentissage • stratégie d'enseignement •
43	Perrenoud, P. (1998). <i>La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences</i> . <i>Revue des sciences</i>	F	M	<ul style="list-style-type: none"> • pratique

#	Sources	Langue	Type de documents	Termes du champ conceptuel initial identifiés dans la source
	<i>de l'éducation</i> , 24(3), 487-514.			
44	Raby, C., et Viola, S. (2007). Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage: de la pratique à la théorie. Anjou: Éditions CEC.	F	M	<ul style="list-style-type: none"> • approche • méthode d'enseignement • modèle d'enseignement • stratégie d'enseignement • technique d'enseignement
45	Raynal, F., et Rieunier, A. (2010). Pédagogie, dictionnaire des concepts clés: apprentissage, formation, psychologie cognitive. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.	F	OR	<ul style="list-style-type: none"> • démarche • méthode • méthode pédagogique • modèle d'enseignement • stratégie • stratégie pédagogique • technique pédagogique
46	Reuter, Y. (Dir.). (2010). Modèle didactique. <i>Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques</i> . Bruxelles: De Boeck.	F	OR	<ul style="list-style-type: none"> • modèle didactique • pratique
47	Reynolds, A. (1992). What Is Competent Beginning Teaching? A Review of the Literature. <i>Review of Educational Research</i> , 62(1), 1-35.	A	RL	<ul style="list-style-type: none"> • teaching method
48	Rieunier, A. (2012). <i>Préparer un cours</i> (4 ^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.	F	M	<ul style="list-style-type: none"> • stratégie pédagogique
49	Sauvé, L. (1992). <i>Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement. Élaboration d'un supramodèle pédagogique</i> . Thèse de doctorat inédite : Université du Québec à Montréal.	F	T	<ul style="list-style-type: none"> • approche pédagogique • méthode d'enseignement • méthode pédagogique • modèle pédagogique • procédé • procédé pédagogique • stratégie • stratégie d'enseignement • stratégie didactique • stratégie pédagogique • technique pédagogique •

#	Sources	Langue	Type de documents	Termes du champ conceptuel initial identifiés dans la source
50	Thibert, G. (1990). Modèles d'enseignement et interdisciplinarité. Dans A. internationale de pédagogie expérimentale de langue française AIPELF (Dir.), <i>Les modèles en éducation</i> (174-182). Montréal : Éditions noir sur blanc.	F	M	<ul style="list-style-type: none"> • approche pédagogique • méthode pédagogique • modèle d'enseignement • stratégie pédagogique
51	de Vecchi, G., et Carmona-Magnaldi, N. (1996). <i>Faire construire des savoirs</i> . Paris: Hachette.	F	M	<ul style="list-style-type: none"> • modèle

Ouvrages de références généraux consultés :

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012). Portail lexical. Récupéré de www.cnrtl.fr/portail

de Calan, D. (2011). *Dixel*. Paris : Le Robert.

Dubois, J. (2009). *Lexis : Larousse de la langue française*. Paris : Larousse.

Druide informatique. (2007). Dictionnaire de définitions, Antidote RX (version 4) [Logiciel]. Montréal : Druide informatique.

Groupe de recherche Franqus. (2014). Usito. Sherbrooke : Les éditions Delisme. Récupéré à www.usito.com

Litré, É. (2009). *Le littré, dictionnaire de la langue française en un volume*. Paris : Hachette.

Rey, A. et Tomi, M. (2010). Dictionnaire historique de la langue française. Paris : Le Robert.

ANNEXE B

**QUESTIONNAIRE POUR LA VALIDATION DU PROTOTYPE
PAR LES EXPERTS**

Démarche de validation

Vous êtes conviés à un premier tour d'opinion pendant lequel chaque expert recevra le prototype à valider (Chapitre 6 dans le document intitulé CHAPITRE VI_versionfinale) et le questionnaire qui se trouve dans ce document. Par l'intermédiaire de ce questionnaire, vous pourrez commenter ledit prototype et le juger en lien avec les critères de scientificité de Gohier (1998) à l'aide d'une échelle de Likert. Lors du retour par courriel du questionnaire, il y aura compilation des données et la réalisation d'une synthèse des commentaires sera produite. Vous serez alors invités à poser à nouveau votre jugement les consensus et les divergences à la suite de la première validation.

Confidentialité des données et publications des résultats

Les données recueillies par les questionnaires seront compilées pour en permettre l'analyse, puis détruites aussitôt. Les résultats seront publiés en respectant la même confidentialité.

À l'aide de l'échelle suivante, indiquez d'abord si vous êtes tout à fait en accord (5) ou tout à fait en désaccord (1) avec les critères suivants par rapport aux définitions et au réseau conceptuel du chapitre 6 qui est l'objet de la présente validation (document *CHAPITRE VI_versionfinale*). Pour chaque critère, justifiez le plus précisément possible votre jugement. Si vous le souhaitez, vous pouvez aussi commenter directement sur le document vos remarques. Merci de votre généreuse collaboration.

CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ (GOHIER, 1998)	ÉCHELLE				
	1	2	3	4	5
<p>CRITÈRE DE PERTINENCE :</p> <p>Est-ce que les définitions et le réseau conceptuel proposés sont pertinents au regard de l'éducation, plus spécifiquement de la pédagogie ?</p> <p>Justification :</p>					
<p>CRITÈRE DE VALEUR HEURISTIQUE :</p> <p>Est-ce que les définitions et le réseau conceptuel proposés pavent la voie à des hypothèses de recherche éventuelles ?</p> <p>Justification :</p>					
<p>CRITÈRE DE COHÉRENCE OU DE NON-CONTRADICTION :</p> <p>Est-ce que les définitions et le réseau conceptuel démontrent des imprécisions ou des incohérences ?</p> <p>Justification :</p>					
<p>CRITÈRE DE COMPLÉTUDE:</p> <p>Est-ce que les définitions et le réseau conceptuel sont exhaustifs au regard de l'objet cerné par le modèle, soit les méthodes en éducation?</p> <p>Justification :</p>					

<p>CRITÈRE D'IRRÉDUCTIBILITÉ :</p> <p>Est-ce que les définitions et le réseau conceptuel proposés offrent une représentation simplifiée de l'objet cerné par le modèle, soit les méthodes en éducation?</p>					
Justification :					
<p>CRITÈRE DE CRÉDIBILITÉ :</p> <p>Est-ce que les définitions et le réseau conceptuel proposés sont soutenus par un argumentaire efficace ?</p>					
Justification :					
<p>CRITÈRE DE VÉRIFIABILITÉ POTENTIELLE :</p> <p>Est-ce que les définitions et le réseau conceptuel proposés auront une incidence sur la pratique enseignante, ou dans la formation initiale et continue des enseignants ?</p>					
Justification :					

ANNEXE C

SYNTHÈSE DE LA VALIDATION DU PROTOTYPE
PAR LES EXPERTS

SYNTHÈSE DES VALIDATIONS

Consigne donnée lors de la validation :

À l'aide de l'échelle suivante, indiquez d'abord si vous êtes tout à fait en accord (5) ou tout à fait en désaccord (1) avec les critères suivants par rapport aux définitions et au réseau conceptuel du chapitre 6 qui est l'objet de la présente validation (document *CHAPITRE VI_versionfinale*). Pour chaque critère, justifiez le plus précisément possible votre jugement. Si vous le souhaitez, vous pouvez aussi commenter directement sur le document vos remarques.

CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ (GOHIER, 1998)	ÉCHELLE				
	1	2	3	4	5
CRITÈRE DE PERTINENCE : Est-ce que les définitions et le réseau conceptuel proposés sont pertinents au regard de l'éducation, plus spécifiquement de la pédagogie ?				50% (n=2)	50% (n=2)
Justification : ✓ Pertinence liée au développement de la discipline <i>éducation</i> , plus spécifiquement la pédagogie. Lien évoqué avec les connaissances en didactique. ✓ En ce sens, il est proposé de rappeler le choix qui justifie l'usage du terme <i>pédagogique</i> plutôt que celui <i>d'enseignement</i> , ainsi que distinguer les deux.					
CRITÈRE DE VALEUR EURISTIQUE : Est-ce que les définitions et le réseau conceptuel proposés pavent la voie à des hypothèses de recherche éventuelles ?			25% (n=1)	50% (n=2)	25% (n=1)

<p>Justification :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Les définitions, autant que le réseau conceptuel, pavent la voie à d'autres hypothèses de recherche du même ordre, ou à d'autres recherches « scientifiques et technologiques (praxéologiques) potentielles sur les thèmes qu'elle a permis de clarifier ». ✓ L'importance de « mettre les efforts nécessaires afin d'uniformiser autant que possible la "terminologie éducative"» est soulignée. ✓ Le travail amorcé ici pourrait servir à baliser d'autres sous-disciplines de l'éducation (l'évaluation est soulignée). ✓ Il est difficile d'appréhender l'utilité du réseau proposé en dehors de l'éducation, ce qui pourrait être considéré comme une limite de l'actuel réseau qui serait à inclure en conclusion. ✓ «La présente recherche une fois simplifiée, exemplifiée et argumentée finement pourra contribuer en ce sens.» 				
CRITÈRE DE COHÉRENCE OU DE NON-CONTRADICTION :			25% (n=1)	75 % (n=3)
Est-ce que les définitions et le réseau conceptuel démontrent des imprécisions ou des incohérences ?				
<p>Justification :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Les concepts de <i>démarche pédagogique</i> (deux sens sont proposés dans l'actuel chapitre 6) demandent des précisions (liens possibles entre les deux sens, représentation de ces liens dans le réseau conceptuel si c'est le cas). ✓ Il est proposé d'indiquer, par une marque typographique, les concepts déjà définis dans le cadre théorique de référence ou dans la thèse. ✓ Une justification du recours à des dictionnaires de langue pour définir certains 				

concepts doit être précisée (justification déjà présente dans la méthodologie, voir chap. 3).

- ✓ Les liens entre les concepts ne sont pas précisés dans le réseau conceptuel. La figure doit rendre compte de façon plus évidente des liens existants entre les concepts.
- ✓ Rappeler au début du chapitre les incohérences actuelles qui sont résolues à l'aide du chapitre.
- ✓ Inclure les distinctions possibles entre le fait d'employer *pédagogique*, *d'enseignement*, *didactique*, *d'apprentissage*.
- ✓ Inclure une définition des autres étapes que celles déjà définies dans le chapitre 6 (section 1 du chapitre). Ou préciser qu'il est actuellement question dans les écrits en éducation du terme *stratégie pédagogique* (processus, sens 1) pour parler du processus de conception d'une stratégie (produit, sens 2), ce qui s'avère être une des étapes d'une démarche pédagogique.
- ✓ La figure 6.2 n'est pas cohérente avec son explication.
- ✓ Distinguer le sens de *démarche* des deux concepts de *démarche pédagogique* déjà présents dans le réseau conceptuel, qui a un sens différent (axiologique plutôt que praxique) des autres.
- ✓ Uniformiser la présentation des définitions.
- ✓ Le manque de précision du texte et d'exemples pour appuyer les propos amène des imprécisions et incohérences.
- ✓ Les composantes axiologiques et praxiques pour classer les concepts partitifs de *stratégie pédagogique*, *modèle pédagogique* et *méthode pédagogique* sont à préciser.
- ✓ L'ajout de liens explicites entre le réseau final et le modèle de la situation pédagogique est à ajouter.

CRITÈRE DE COMPLÉTUDE : Est-ce que les			40 %	20 %	40 %
--	--	--	------	------	------

définitions et le réseau conceptuel sont exhaustifs au regard de l'objet cerné par le modèle, soit les méthodes en éducation?			(n=2)	(n=1)	(n=2)
Justification : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Préciser dans le titre de la thèse «méthode pédagogique». ✓ «Les définitions semblent dans l'ensemble bien formulées et respectent en ce sens le critère d'exhaustivité.» ✓ Inclure dans le réseau conceptuel des exemples de méthode pédagogique, modèle pédagogique, etc. Il est proposé en ce sens d'étiqueter les liens, et en utilisant une marque typographique, distinguer les concepts et les exemples. ✓ Inclure dans le réseau conceptuel le modèle de la situation pédagogique. ✓ D'autres éléments constitutifs des définitions (ex. : opération) pourraient eux aussi faire partie du réseau. L'ajout de ces éléments rendrait le réseau encore plus exhaustif. ✓ « Une exemplification/transposition du réseau à un exemple concret de démarche pédagogique initiée par un pédagogue au regard d'une situation pédagogique donnée permettrait au lecteur de mieux juger de ce critère. » 					
CRITÈRE D'IRRÉDUCTIBILITÉ : Est-ce que les définitions et le réseau conceptuel proposés offrent une représentation simplifiée de l'objet cerné par le modèle, soit les méthodes en éducation?			50 % (n=2)	25 % (n=1)	25 % (n=1)
Justification : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Une nouvelle représentation plus «cohérente» (uniformisation des formes, liens entre les concepts présents) et simplifiée est de mise pour rendre justice à l'argumentaire et permettre une meilleure compréhension des concepts (nature et 					

liens).						
CRITÈRE DE CRÉDIBILITÉ :			40 % (n=2)		60 % (n=3)	
Est-ce que les définitions et le réseau conceptuel proposés sont soutenus par un argumentaire efficace ?						
Justification :						
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Il faut préciser la méthode utilisée pour formuler les nouvelles définitions (celles qui se distinguent des définitions préliminaires du chapitre 4) («par exemple : retenir un élément présenté simultanément dans des caractérisations concurrentes ; définir les termes/concepts selon la même méthode que dans le <i>Dictionnaire actuel de l'éducation</i> ; faire appel aux définitions d'Antidote et/ou du Petit Robert (meilleurs dictionnaires de langue pour les définitions que le Larousse ou le Multi), lorsqu'un concept n'est pas défini dans les écrits en éducation, etc.»). ✓ Il faudrait justifier le choix d'avoir recouru ou non à des outils de représentation conceptuelle (ces outils existent en linguistique), surtout si le réseau est un "résultat" de la thèse. ✓ La sélection des concepts comme leur réseautage est très peu argumentée par la chercheuse. À de multiples endroits, le lecteur se pose les questions suivantes : <i>Pourquoi introduire ce concept ? Quel est son lien avec le précédent et l'ensemble de ceux présentés précédemment ?</i> (voir chapitre 5 ; argumentaire présent dans ce chapitre). 						
CRITÈRE DE VÉRIFIABILITÉ POTENTIELLE :				40 % (n=2)	40 % (n=2)	20 % (n=1)
Est-ce que les définitions et le réseau conceptuel proposés auront une incidence sur la pratique enseignante, ou dans la formation initiale et continue des enseignants ?						

Justification :

- ✓ La conclusion devra convaincre le lecteur de l'incidence du travail sur la pratique enseignante, comme à l'heure actuelle, la recherche semble avoir davantage une incidence sur l'avancement de la discipline elle-même, sur le plan théorique, et de ce point de vue la thèse apporte un éclairage pertinent au domaine.
- ✓ Les implications pratiques se situent davantage en formation initiale et continue («fort potentiel pédagogique dans les cours qui visent la présentation des concepts définis dans la thèse»).
- ✓ «Pour ma part, j'emploie déjà la figure de la démarche pédagogique englobante dans mes cours de didactique pour structurer l'action enseignante sur le plan didactique. Mes cours sont structurés en fonction des étapes de cette démarche et c'est également ce modèle qui me sert de base pour toute séquence didactiques exigées des étudiants.»
- ✓ La simplification, la justification et l'exemplification des définitions et du réseau dans sa version actuelle doivent être retravaillées afin de permettre de juger de ce critère.

ANNEXE D

SYNTHÈSE DES TERMES DÉFINIS DANS LE CHAPITRE 4, QUI INCLUT LES
CLASSES DE CHAQUE CONCEPT DÉFINI, AINSI QUE LES AUTEURS
CONSULTÉS POUR ÉTABLIR CHAQUE DÉFINITION

Termes définis	Classes de chaque concept défini, ainsi que les auteurs consultés pour établir chaque définition		
Approche	Système	Point de vue	Le fait d'aller vers quelqu'un ou quelque chose
	Legendre (2005) Raby et Viola (2007)	Legendre (2005)	Legendre (2005)
Approche pédagogique	Point de vue ou d'une manière d'agir ou de procéder	Orientation	
	Legendre (2005)	Sauvé (1992) Thibert (1990)	
Démarche	Tentative	Manière de penser ou de raisonner	
	Legendre (2005)	Legendre (2005) Raynal et Rieunier (2010)	
Démarche pédagogique	Séquence d'opérations		
	Legendre (2005) Sauvé (1992)		
Démarche didactique	Séquence d'opérations		
	Legendre (2005) Paradis (2006)		
Formule	Manière de faire	Un ou des moyen(s) adopté(s)	
	Legendre (2005)	Legendre (2005)	
Formule pédagogique	Série d'opérations		
	Archambault (1996) Brunelle (1978) Chamberland, Lavoie et Marquis (1995)		

Termes définis	Classes de chaque concept défini, ainsi que les auteurs consultés pour établir chaque définition		
Méthode	Ensemble de règles ou de principes	Organisation codifiée de techniques et de moyens	
	Arénilla (2007) Develay (1998) Legendre (2005) Morandi (2005)	Archambault (1996) Bon (2004) Dumon (1998) La Borderie (2005) Legendre (2005) Meirieu (2004) Raby et Viola (2007) Raynal et Rieunier (2010)	
Méthode d'enseignement	Organisation codifiée de techniques et de moyens		
	Dumon (1998) La Borderie (2005) Legendre (2005) Meirieu (2005) Sauvé (1992)		
Méthode didactique	Organisation codifiée de techniques et de moyens		
	Legendre (2005) Sauvé (1992)		
Méthode pédagogique	Ensemble de règles ou de principes	Organisation codifiée de techniques et de moyens	
	Arénilla (2007) Fenstermacher et Soltis (2004)	Brophy (2001) Crook et McCulloch (2008)	

Termes définis	Classes de chaque concept défini, ainsi que les auteurs consultés pour établir chaque définition		
	Meirieu (2005) Legendre (2002)	Develay (1998) Fenstermacher et Soltis (2004) Hills (1982) Ketele, De Chastrette, Cros, Mettelin et Thomas (1990) Legendre (2005) Meirieu (2004) Meirieu (2005) Morandi (2005) Raynal et Rieunier (2010) Reynold (1992) Sauvé (1992) Thibert (1990)	
Modèle	Objet, d'une personne ou d'un phénomène, qui peut être imité ou reproduit	Représentation d'un objet ou d'un phénomène existant	Représentation d'un objet ou d'un phénomène à imiter ou à reproduire
	Charland (2008) Harvey (2007) Legendre (2005) Sauvé (1992)	Charland (2008) Harvey (2007) Sauvé (1992) Morandi (2005)	Charland (2008) Harvey (2007) Legendre (2005) Sauvé (1992)
Modèle	Représentation simplifiée d'une réalité complexe		
	Charland (2008) Harvey (2007) Lafontaine et Préfontaine (2007) Legendre (2005) Morandi (2005) Oh et Oh (2011) Vecchi et Carmona-Magnaldi		

Termes définis	Classes de chaque concept défini, ainsi que les auteurs consultés pour établir chaque définition		
Modèle d'enseignement	(1996) Représentation simplifiée d'une stratégie ou d'une méthode d'enseignement spécifique		
	Grisé et Trottier (1997) Legendre (2005) Raynal et Rieunier (2010) Thibert (1990)		
Modèle didactique	Représentation simplifiée d'un objet à enseigner ou d'une stratégie pédagogique axée sur la relation didactique	Représentation simplifiée d'un processus qui tient compte de la planification, du contrôle et de la régulation de la situation pédagogique	
	Lafontaine et Préfontaine (2007) Reuter (2010) Legendre (2005) Sauvé (1992)	Legendre (2005) Sauvé (1992)	
Modèle pédagogique	Représentation simplifiée d'une stratégie pédagogique spécifique		
	Allphin (2011) Arénilla (2007) Joyce, Weil et Calhoun (2009) Legendre (2005) Sauvé (1992)		

Termes définis	Classes de chaque concept défini, ainsi que les auteurs consultés pour établir chaque définition		
Pratique	Activité	Observance	Manière habituelle d'agir
	Legendre (2005)	Legendre (2005)	Legendre (2005)
Pratique	Fait d'exercer une activité particulière	Compétence ou savoir-faire	
	Gillet (1987) Honoré (1980) Legendre (2005) Perrenoud (1998) Reuter (2010)	Legendre (2005)	
Pratique d'enseignement	Activité		
	Bru (2002) Legendre (2005) Thibert (1990)		
Pratique enseignante	Fait d'exercer une activité professionnelle		
	Altet (2002) Bressoux (2001) Bru (2002) Carter, Sisco, Chung, Stanton et Chapman (2010) Gicali (2012)		
Pratique pédagogique	Activité		
Procédé	Legendre (2005)		
	Manière d'agir	Moyen employé	Ensemble de pratiques précises
Procédé d'enseignement	Legendre (2005)	Legendre (2005)	Legendre (2005)
	Sauvé (1992)		Sauvé (1992)
Procédé didactique	Ensemble de pratiques précises		
	Sauvé (1992)		

Termes définis	Classes de chaque concept défini, ainsi que les auteurs consultés pour établir chaque définition		
Procédé pédagogique	Ensemble de pratiques précises		
	Legendre (1988) Sauvé (1992)		
Procédure	Séquence d'étapes à suivre ou de règles		
	Legendre (2005) Mayer (2005)		
Stratégie	Organisation	Ensemble d'opérations	Catégorie d'actions
	De Castell (1992) Legendre (2005) Papillon et Papillon (1999) Raynal et Rieunier (2010) Sauvé (1992)	Legendre (2005)	Bégin (2003 et 2008) Raynal et Rieunier (2010)
Stratégie pédagogique	Organisation	Ensemble d'opérations	
	Aylwin (1992) Raynal et Rieunier (2010) Rieunier (2012) Sauvé (1992) Thibert (1990)	Friedman et Fisher (1998) Legendre (2001 et 2005)	
Technique	Ensemble des procédés d'un art, d'un métier, d'une science ou d'une activité	Maîtrise ou connaissance d'un art, d'un métier, d'une science ou d'une activité	Ensemble de procédés méthodiques
	Sauvé (1992)	Legendre (2005)	Develay (1998) Legendre (2005) De Ketele, De Chastrette, Cros, Mettelin et Thomas (1990)

Termes définis	Classes de chaque concept défini, ainsi que les auteurs consultés pour établir chaque définition		
Technique d'enseignement	Ensemble de procédés méthodiques		
	Sauvé (1992)		
Technique didactique	Ensemble de procédés méthodiques		
	Sauvé (1992)		
Technique pédagogique	Ensemble de procédés pédagogiques		
	Legendre (1988 et 2005) De Ketele, De Chastrette, Cros, Mettelin et Thomas (1990) Raynal et Rieunier (2010) Sauvé (1992)		

ANNEXE E

**TABLEAUX DES CLASSES ET DES CARACTÈRES POUR CHAQUE
CONCEPT PRÉSENTÉ DANS LE CHAPITRE 4**

	Approche (4.1.1)	Approche (4.1.2)	Approche (4.1.3)
Classe	<ul style="list-style-type: none"> • Base théorique • Cadre conceptuel de référence, d'observation, de pensée et de réflexion • Cadre de référence • Système d'orientations épistémologiques et idéologiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Démarche de l'esprit • Façon habituelle/générale/globale et particulière • Manière de faire/de concevoir et de traiter • Point de vue et manière particulière/angle et façon spécifiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Action, fait de s'avancer • Fait d'arriver • Fait d'effectuer • Fait de faire • Tentative, manœuvre ou démarche
Caractère 1	<ul style="list-style-type: none"> • Constituée d'un ensemble de principes • Pour l'étude d'un phénomène ou d'un objet • Qui sert à aborder et à étudier un phénomène • Soutenant une façon d'aborder, de percevoir un objet d'études et d'y réfléchir, de penser 	<ul style="list-style-type: none"> • [pour] aborder/ examiner/ étudier question • [pour] aborder/ examiner/ traiter/ résoudre un problème • D'accéder à/étudier un objet de recherche • D'étudier, de percevoir, de s'y prendre, d'accéder à un objet 	<ul style="list-style-type: none"> • Des avances, d'entrer en communication, d'aborder, de solliciter, d'influencer une personne, un organisme • En vue de s'introduire • Les démarches préliminaires • Près ou plus près d'un endroit, d'un moment, d'une qualité, d'une quantité • Vers quelqu'un ou quelque chose
Caractère 2		<ul style="list-style-type: none"> • En vue de l'atteinte d'une finalité • Afin de parvenir à un résultat, une solution 	

	Approche pédagogique (4.2.1)	Approche pédagogique (4.2.2)	Démarche (4.3.1)
Classe	<ul style="list-style-type: none"> • Approche • Manière particulière d'aborder 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientation • Vision d'ensemble • Vision globale 	<ul style="list-style-type: none"> • Action • Tentative
Caractère 1	<ul style="list-style-type: none"> • [d'aborder] la relation enseignement-apprentissage comme objet d'études et comme champ d'interventions. • Qui consiste à aborder un objet d'études sous l'angle de la relation enseignement-apprentissage, ou un problème en considérant qu'il s'agit d'un problème pédagogique qui pourrait être résolu par une intervention pédagogique. 	<ul style="list-style-type: none"> • De la situation pédagogique [...]. • De la situation pédagogique optimale. • L'approche pédagogique relève de l'orientation. Elle dépend des valeurs qu'on privilégie. • Qui guide l'organisation de la situation pédagogique. 	<ul style="list-style-type: none"> • Par laquelle on tente d'obtenir, auprès d'une personne autorisée ou d'une instance influente
Caractère 2	<ul style="list-style-type: none"> • Elle découle des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage auxquelles on adhère. Elle reflète notre vision de l'homme et 		<ul style="list-style-type: none"> • Un résultat habituellement difficile ou impossible à atteindre autrement.

	<p>de la société.</p> <ul style="list-style-type: none">• Pour atteindre une ou plusieurs finalités.		
--	--	--	--

	Démarche (4.3.2)	Démarche didactique (4.4.1)	Démarche pédagogique (4.5.1)
Classe	<ul style="list-style-type: none"> • Manière • Manière générale 	<ul style="list-style-type: none"> • Grandes étapes [...] 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensemble des interventions de l'agent • Intervention éducative de l'enseignant • Séquence d'activités plus ou moins structurées • Une ou plusieurs séquences d'activités pédagogiques
Caractère 1	<ul style="list-style-type: none"> • De conduire une action • De percevoir, de penser, de raisonner, d'agir, d'intervenir, de procéder, de progresser, de se développer. • De progresser vers un but. 	<ul style="list-style-type: none"> • [d'] une organisation structurée d'une situation d'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> • Articulées et ordonnées autour d'une unité (ou d'une sous-unité) curriculaire • Selon l'approche pédagogique adopté.
Caractère 2			<ul style="list-style-type: none"> • Dans le but de favoriser la relation d'apprentissage entre le sujet et l'objet d'études. • Dirigée sur le processus d'apprentissage.

	Formule (4.6.1)	Formule (4.6.2)	Formule pédagogique (4.7.2)
Classe	<ul style="list-style-type: none"> Énoncé succinct 	<ul style="list-style-type: none"> Démarche adoptée 	<ul style="list-style-type: none"> Détermination des rôles joués par les enseignants et/ou les étudiants Manière de s'y prendre
Caractère 1	<ul style="list-style-type: none"> D'une série d'opérations 	<ul style="list-style-type: none"> Pour aplanir une difficulté particulière 	<ul style="list-style-type: none"> Lors des travaux centrés sur un objet d'étude Pour favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances ou compétences
Caractère 2	<ul style="list-style-type: none"> Visant l'atteinte d'un objectif précis 	<ul style="list-style-type: none"> Afin d'arriver à un résultat immédiat 	

	Méthode (4.8.1)	Méthode (4.8.2)	Méthode d'enseignement (4.9.1)
Classe	<ul style="list-style-type: none"> • Chemin à suivre • Chemin à suivre/démarche • Mode organisé et conscient de pratiques • Régularité implicite ou explicite de mécanismes d'action, d'un faire et d'un comment faire • Voie à suivre • Voie à suivre, façon de faire, manière d'enseigner ou d'apprendre 	<ul style="list-style-type: none"> • Démarche • Démarche • Démarche spécifique • Ensemble de dispositifs • Ensemble de techniques et d'activités diverses • Ensemble de techniques optimales • Ensemble de techniques pédagogiques • Façon générale de faire / Séquence d'étapes agencées • Itinéraire balisé • Manière réglementaire à suivre 	<ul style="list-style-type: none"> • Élément clé
Caractère 1	<ul style="list-style-type: none"> • Pour parvenir à ses fins • Pour parvenir aux buts que l'on s'est fixés • Qui permet d'aboutir au but fixé 	<ul style="list-style-type: none"> • Intégrées de façon organique • Ordonnées (selon des règles) • Organisant des connaissances selon un certain ordre 	<ul style="list-style-type: none"> • D'une stratégie relative à la relation d'enseignement

	<ul style="list-style-type: none"> • Par des étapes prévisibles 	
Caractère 2	<ul style="list-style-type: none"> • Mis en œuvre dans des situations d'apprentissage • Mises en œuvre consciemment 	
Caractère 3	<ul style="list-style-type: none"> • Permettant d'atteindre un objectif • Permettant d'atteindre un objectif fixé • Pour atteindre un but • Pour atteindre un but • Pour parvenir à un résultat • Pour résoudre des problèmes • Qui permettent d'aboutir à un objectif fixé 	

	Méthode didactique (4.10.1)	Méthode pédagogique (4.11.1)	Méthode pédagogique (4.11.2)
Classe	<ul style="list-style-type: none"> [Méthode pédagogique] 	<ul style="list-style-type: none"> Courant pédagogique Ensemble structuré de principes Mode de gestion 	<ul style="list-style-type: none"> Ensemble de techniques Ensemble de techniques Ensemble des moyens et techniques Outil ou [...] Instrument spécialisé Organisation de techniques et de moyens
Caractère 1	<ul style="list-style-type: none"> Relative à la relation didactique (relation Agent-Objet) de la situation pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> [...] suggérant, pour cela, un ensemble plus ou moins cohérent de pratiques 	<ul style="list-style-type: none"> Agencées Optimales Ordonnées selon des règles
Caractère 2		<ul style="list-style-type: none"> Cherchant à promouvoir certaines finalités éducatives Qui orientent la façon de concevoir la formation (ses étapes, la relation formateur-participant, l'approche de la connaissance, le choix des techniques ...) 	<ul style="list-style-type: none"> Codifiée Dont les usages sont précisément codifiés

Caractère 3		<ul style="list-style-type: none"> • Dans un cadre donné • Des relations entre le formateur, les apprenants et le savoir 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisés dans l'action pédagogique • [...] utilisées consciemment comme élément d'une stratégie pédagogique
Caractère 4		<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> • En vue d'atteindre un ou des objectifs pédagogiques. • Et qui sont liés à des objectifs très exactement déterminés • Pour la réalisation et l'atteinte des objectifs. • Visant à faciliter l'action éducative

	Modèle (4.12.1)	Modèle (4.12.2)	Modèle (4.12.3)
Classe	<ul style="list-style-type: none"> Être ou d'un objet réel Objet ou phénomène 	<ul style="list-style-type: none"> Représentation [utile] d'un objet, d'une personne ou d'un phénomène 	<ul style="list-style-type: none"> Représentation [utile] d'un objet, d'une personne, d'un processus ou d'un phénomène
Caractère 1	<ul style="list-style-type: none"> Idéal à atteindre Par référence à un ensemble caractéristiques à acquérir 	<ul style="list-style-type: none"> Existant Qui existe 	<ul style="list-style-type: none"> À reproduire
Caractère 2	<ul style="list-style-type: none"> Dont les caractéristiques sont à reproduire. Par l'imitation 		
Caractère 3		<ul style="list-style-type: none"> 	<ul style="list-style-type: none">
Caractère 4		<ul style="list-style-type: none"> 	<ul style="list-style-type: none">

	Modèle (4.12.4)	Modèle d'enseignement (4.13.1)	Modèle didactique (4.14.1)
Classe	<ul style="list-style-type: none"> • Constructions • Hypothèse par rapport à la nature exacte de la réalité • Mode de représentation • Production d'un élément concret (schéma simplificateur, image analogique, système d'équations ...), • Représentation • Représentation mathématique ou symbolique • Système 	<ul style="list-style-type: none"> • Agencement • Ensemble d'activités pédagogiques • Guide ou plan • Modèle • Représentation 	<ul style="list-style-type: none"> • Formalisation • Modèle pédagogique
Caractère 1	<ul style="list-style-type: none"> • Artificielle • Fonctionnelle et simplifiée • Il montre ou décrit les relations fonctionnelles et est construit de telle sorte que l'utilisateur puisse regarder un aspect sans être submergé ou confondu par la complexité du système de référence 	<ul style="list-style-type: none"> • D'un certain type d'organisation de la relation d'enseignement • D'un ensemble de techniques d'enseignement • Et constituant une représentation d'un type particulier d'enseignement; • Qui constitue une représentation d'un type 	<ul style="list-style-type: none"> • Axé sur la relation didactique • Pour analyser ce qui est enseigné (ou non), ce qui est enseignable (ou non).

	<ul style="list-style-type: none"> • Organisés en une forme plus ou moins structurée • Qui met en évidence les éléments essentiels et leurs relations internes et externes • Qui représente une synthèse de l'objet à l'étude • Qui simplifie • Se substituant • Simplifiée • Symboliques 	<p>particulier d'enseignement.</p>	
<p>Caractère 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • [...] Réalité [qui] n'est que partielle [...] • [d'un] réel trop complexe • D'un objet ou d'un phénomène réel ou possible. • D'une action ou d'une fonction • D'une classe d'objets ou de phénomènes • D'une perception de la réalité • De la réalité 	<ul style="list-style-type: none"> • En fonction de buts ou d'objectifs globaux particuliers, et en relation avec un cadre théorique qui le justifie et lui confère une dimension exemplaire, prescriptive • Organisées à partir d'hypothèses sur la manière dont les êtres humains apprennent [...]. • Qui s'appuie sur une représentation de l'être humain, de l'apprentissage et de la société. 	

Caractère 3		<ul style="list-style-type: none">• Pour élaborer un programme d'études ou un cours, pour choisir le matériel pédagogique et pour guider l'enseignant dans sa tâche	<ul style="list-style-type: none">•
--------------------	--	---	---

	Modèle didactique (4.14.2)	Modèle pédagogique (4.14.1)	Pratique (4.15.1)
Classe	<ul style="list-style-type: none"> • Modèle • Représentation 	<ul style="list-style-type: none"> • Configuration • Ensemble de lignes directrices • Représentation 	<ul style="list-style-type: none"> • Activité ou ensemble d'activités volontaire(s)
Caractère 1	<ul style="list-style-type: none"> • Constituant une représentation de la planification d'une situation pédagogique considérée globalement ou sous certains aspects • D'un certain type de processus d'organisation et de gestion de la situation pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> • D'un certain type d'organisation de la situation pédagogique • Pour le design d'activités et d'environnements éducationnels • Présentant de façon coordonnée certaines propriétés d'un type particulier d'enseignement et d'un type particulier d'apprentissage et constituant une représentation de la relation qui existe entre eux. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qui vise l'atteinte d'un objectif concret.
Caractère 2	<ul style="list-style-type: none"> • En fonction de buts ou objectifs globaux particuliers 	<ul style="list-style-type: none"> • En fonction de buts ou d'objectifs globaux particuliers 	
Caractère 3	<ul style="list-style-type: none"> • En relation avec un cadre théorique qui le justifie et lui confère une dimension exemplaire, prescriptive 	<ul style="list-style-type: none"> • Qui intègre un cadre théorique qui le justifie et lui confère une dimension exemplaire, prescriptive 	<ul style="list-style-type: none"> •

	Pratique (4.15.2)	Pratique (4.15.3)	Pratique (4.15.4)
Classe	<ul style="list-style-type: none"> • Observance 	<ul style="list-style-type: none"> • Manière habituelle d'agir 	<ul style="list-style-type: none"> • Activité • Activité dynamisée et transformante • Fait d'exercer une activité particulière, de mettre en œuvre les règles, les principes d'un art ou d'une technique • Mise en application de règles et de principes
Caractère 1	<ul style="list-style-type: none"> • D'un ensemble de règles morales, sociales et religieuses 	<ul style="list-style-type: none"> • Propre à un individu ou à un groupe 	<ul style="list-style-type: none"> • Dans laquelle le sujet exerce des forces qui rencontrent d'autres forces de l'environnement • Datée dans une évolution • Relatifs à un secteur de l'activité humaine • Située dans un milieu
Caractère 2	<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> • Dynamisée, organisée selon certaines règles ou certains principes
Caractère 3	<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorisée

	Pratique (4.15.5)	Pratique d'enseignement (4.16.1)	Pratique enseignante (4.17.1)
Classe	<ul style="list-style-type: none"> • Ensemble d'habiletés acquises • Expérience 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensemble des activités de l'enseignant de la profession d'enseignant et • Pratique 	<ul style="list-style-type: none"> • Activité professionnelle • Ensemble des activités de l'enseignant • Façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle
Caractère 1	<ul style="list-style-type: none"> • Par un individu ou par un groupe 	<ul style="list-style-type: none"> • Inhérente à la relation d'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> • Mis en oeuvre dans un milieu pédagogique particulier • Située
Caractère 2	<ul style="list-style-type: none"> • Par l'exercice régulier d'une activité • Qui s'acquiert par l'exercice. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orienté par les savoirs et les compétences de celui-ci ainsi que par des fins et normes 	<ul style="list-style-type: none"> • Orienté par les savoirs et les compétences de celui-ci ainsi que par les fins et normes de la profession d'enseignant • Orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel.
Caractère 3	<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> • Dans le cadre de la situation pédagogique • Mis en oeuvre dans un milieu pédagogique particulier 	<ul style="list-style-type: none"> •

	Pratique pédagogique (4.18.1)	Procédé (4.19.1)	Procédé (4.19.2)
Classe	<ul style="list-style-type: none"> Pratique 	<ul style="list-style-type: none"> Façon d'agir Manière d'agir d'une personne Manière d'agir habituelle 	<ul style="list-style-type: none"> Manière générale de faire Manière employée méthodique Méthode Méthode à suivre
Caractère 1	<ul style="list-style-type: none"> Qui concerne l'une ou l'autre ou l'ensemble des relations au sein d'une situation pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> À l'égard d'autrui Dans une situation particulière ou envers une autre personne Envers une autre 	<ul style="list-style-type: none"> Dans une opération, dans l'exécution d'une oeuvre Pour parvenir à un résultat Pour produire un effet déterminé Qui permet d'obtenir un certain résultat
Caractère 2	<ul style="list-style-type: none"> 	<ul style="list-style-type: none"> 	<ul style="list-style-type: none">
Caractère 3	<ul style="list-style-type: none"> 	<ul style="list-style-type: none"> 	<ul style="list-style-type: none">

	Procédé (4.19.3)	Procédé d'enseignement (4.20.1)	Procédé didactique (4.21.1)
Classe	<ul style="list-style-type: none"> • Manière de faire • Manière de réaliser • Ensemble de pratiques précises • Manières concrètes • Méthode à suivre 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensemble de pratiques précises (manières concrètes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensemble de pratiques précises (manières concrètes)
Caractère 1	<ul style="list-style-type: none"> • Une opération, soit chimique, soit pharmaceutique, soit chirurgicale • Une opération, une manoeuvre, une manipulation, etc. • Dans une opération, dans l'exécution d'une oeuvre 	<ul style="list-style-type: none"> • [relatif à la relation Agent-Sujet] 	<ul style="list-style-type: none"> • Relatif à la relation Agent-Objet
Caractère 2	<ul style="list-style-type: none"> • Employées pour arriver à un objectif 	<ul style="list-style-type: none"> • Pour arriver à un objectif pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> • Pour arriver à un objectif pédagogique

	Procédé pédagogique (4.23.1)	Procédure (4.24.1)	Stratégie (4.25.1)
Classe	<ul style="list-style-type: none"> Ensemble de pratiques précises (manières concrètes) 	<ul style="list-style-type: none"> Séquences d'étapes à suivre ou de règles 	<ul style="list-style-type: none"> Décision globale/ optimale/ ingénieuse Détermination Organisation Plan général/bien établi/global/général d'action Planification
Caractère 1	<ul style="list-style-type: none"> Employées dans le cadre de la situation pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> Pour parvenir à un résultat, pour atteindre un but particulier 	<ul style="list-style-type: none"> Composé d'un ensemble d'opérations ingénieuses et agencées habilement Les éléments constitutifs d'une stratégie doivent être interreliés en un tout cohérent Où les tactiques consistent à employer des ressources humaines et matérielles dont l'utilité est guidée et limitée par cette stratégie D'opérations
Caractère 2	<ul style="list-style-type: none"> Pour arriver à un objectif pédagogique 		<ul style="list-style-type: none"> [permettant] le plus efficacement l'atteinte d'un résultat valorisé En vue de favoriser au

			<p>mieux l'atteinte d'un but</p> <ul style="list-style-type: none">• Pour atteindre un objectif• Pour parvenir aux objectifs que l'on s'est fixés• Qui vise l'atteinte d'une cible présentant une certaine difficulté ou un certain risque d'échec
--	--	--	--

	Stratégie (4.25.2)	Stratégie (4.25.3)	Stratégie pédagogique (4.26.1)
Classe	<ul style="list-style-type: none"> • Ensemble des moyens • Ensemble de méthodes harmonieusement agencées 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensemble ou catégorie d'actions <ul style="list-style-type: none"> ○ De moyens conscients ○ D'actions, des procédures ou des moyens divers ○ D'actions, techniques ou procédures ○ D'actions ou de comportements 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan d'organisation • Plan global d'organisation • Plan d'action • Organisation
Caractère 1	<ul style="list-style-type: none"> • Mis en œuvre et des actions engagées par un agent 	<ul style="list-style-type: none"> • Lesquelles actives/organisent/gèrent [des] opérations 	<ul style="list-style-type: none"> • Inhérente à/qui repose sur/qui tient compte de la situation pédagogique
Caractère 2	<ul style="list-style-type: none"> • Selon certains principes 	<ul style="list-style-type: none"> • Mises en branle par l'apprenant • Chez l'apprenant 	<ul style="list-style-type: none"> • Où la nature et les interrelations des éléments du Sujet, de l'Objet, de l'Agent et du Milieu sont précisées • Où la nature et les interrelations des composantes de cette situation sont précisées • La stratégie pédagogique

		<ul style="list-style-type: none"> • Sur un terrain donné 	<p>précise pour sa part les caractéristiques de ces composantes.</p>
Caractère 3	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisée pour atteindre un but • Toujours orientées vers un but • Qui vise l'atteinte d'un but 	<ul style="list-style-type: none"> • [constituée] de techniques et de moyens • Mise en œuvre par un (ou des) procédé(s) pédagogique(s), par une (ou des) technique(s) pédagogique(s) ou par une (ou des) méthode(s) pédagogique(s). • (organisation) de techniques et de moyens mis en œuvre 	
Caractère 4	<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> • Dans le but de favoriser le processus d'apprentissage • En vue de favoriser les adéquations les plus harmonieuses entre ces composantes • Pour atteindre un objectif pédagogique

	Stratégie pédagogique (4.26.2)	Technique (4.27.1)	Technique (4.27.1)
Classe	<ul style="list-style-type: none"> Ensemble de méthodes et de techniques pour apprendre, pour penser et pour résoudre un problème Ensemble d'activités structurées 	<ul style="list-style-type: none"> Ensemble de procédés 	<ul style="list-style-type: none"> Savoir-faire
Caractère 1	<ul style="list-style-type: none"> [qui] vise l'atteinte d'un ou de quelques buts éducationnels 	<ul style="list-style-type: none"> Fondé sur des connaissances spécifiques à un domaine d'activité 	<ul style="list-style-type: none"> Fondé sur une série de règles précises et de procédés éprouvés par des pratiques
Caractère 2	<ul style="list-style-type: none"> Prévues et prescrites conformément aux caractéristiques de divers sous-groupes d'éduqués dans le cadre d'une infrastructure pédagogique particulière 		
Caractère 3	<ul style="list-style-type: none"> [et dont la] réussite est tributaire du degré de connaissance des caractéristiques de l'apprenant, de la nature et de la structure du contenu d'apprentissage, de la 		

	<p>qualité d'assistance de l'Agent pédagogique et du Milieu éducationnel</p> <ul style="list-style-type: none">• Qui s'inspire des plus récents développements de la recherche en éducation		
--	---	--	--

	Technique (4.27.3)	Technique d'enseignement (4.28.1)	Technique didactique (4.29.1)
Classe	<ul style="list-style-type: none"> • Ensemble de procédés • Des procédés 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensemble de procédés 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensemble de procédés
Caractère 1	<ul style="list-style-type: none"> • Appliqués méthodiquement • Harmonieusement agencés 	<ul style="list-style-type: none"> • [relative à la relation Agent-Sujet] 	<ul style="list-style-type: none"> • Relative à la relation Agent-Objet

	Technique pédagogique (4.30.1)		
Classe	<ul style="list-style-type: none"> • Ensemble de procédés • Procédés utilisés • Ensemble de démarches pédagogiques • Savoir-faire limité 	•	•
Caractère 1	<ul style="list-style-type: none"> • Régis par des règles • À effectuer dans un certain ordre • Plus ou moins prescriptifs selon les techniques 	•	•
Caractère 2	<ul style="list-style-type: none"> • Éprouvés par la pratique 	•	•
Caractère 3	<ul style="list-style-type: none"> • Éventuellement dans un certain contexte 	•	•
Caractère 4	<ul style="list-style-type: none"> • En vue d'atteindre un objectif pédagogique • Pour transmettre aux élèves et aux stagiaires • Les connaissances et/ou les qualifications requises, • Pour présenter et conduire des activités d'éducation et 	•	•

	<p>de formation où l'équipement pédagogique joue un rôle important, afin d'atteindre, en un minimum de temps, les objectifs fixés</p> <ul style="list-style-type: none">• Permettant de faciliter les apprentissages		
--	--	--	--