

Dialogue socratique

Avancée



- 1 Appellation en anglais
- 2 Stratégies apparentées
- 3 Type de stratégie
- 4 Types de connaissances
- 5 Description
- 6 Historique
- 7 Conditions favorisant l'apprentissage
- 8 Niveau d'expertise des apprenants
- 9 Type de guidage
- 10 Type de regroupement des apprenants
- 11 Milieu d'intervention
- 12 Conseils pratiques
- 13 Ressources informationnelles utilisées dans la fiche
 - 13.1 Bibliographie
 - 13.2 Webographie
- 14 Ressources informationnelles disponibles pour rédiger et améliorer la fiche
 - 14.1 Bibliographie
 - 14.2 Webographie

Sommaire

Appellation en anglais

Socratic Method, Socratic Dialog, Socratic debate

Stratégies apparentées

Le dialogue socratique est une stratégie inspirée du philosophe grec Socrate. Elle consiste en un questionnement qui favorise chez l'interlocuteur la naissance des idées dont il serait porteur (Parlebas, 1980). Cette stratégie vise divers types de connaissances et favorise l'apprentissage en rendant l'apprenant actif. De ce point de vue, elle s'apparente aux stratégies telles que l'apprentissage par découverte guidée, les questions des enseignants, les questions des apprenants, le jeu-questionnaire et l'auto-questionnement. Les différentes expressions synonymiques généralement employées pour faire référence au dialogue socratique sont les suivantes : la maïeutique socratique, la méthode socratique, la pédagogie socratique, le questionnement socratique, la technique socratique, l'ironie socratique et la méthode active.

Type de stratégie

Le dialogue socratique est une stratégie dont le concepteur ou la conceptrice pédagogique peut se servir pour organiser l'ensemble de la démarche d'enseignement-apprentissage. Dans ce cas, il constitue une macrostratégie. Le

concepteur peut également s'en servir comme microstratégie.

Types de connaissances

Le dialogue socratique vise l'apprentissage des connaissances conceptuelles, procédurales, factuelles ou métacognitives. Selon Crevier (2013), cette stratégie est particulièrement efficace pour soutenir l'apprentissage des concepts. Ces connaissances complexes portent sur des phénomènes et sur les relations que ceux-ci entretiennent entre eux (Anderson et al., 2001). Le dialogue socratique, par des questions dirigées, amène l'apprenant du point A (le moins complexe) au point B (le plus complexe). Dépendant de la manière dont les questions sont formulées, cette stratégie est également adaptée à l'apprentissage des connaissances procédurales et métacognitives (Kost et Chang, 2014).

Elle est largement utilisée dans le tutorat individuel (Koedinger & Corbett, 2006), les systèmes d'autoformation et dans les professions juridiques et policières notamment à travers les interrogatoires et contre interrogatoires des avocats (Kearney & Beazley, 1991 and Taylor, B., & Kroth, M. (2012) et des policiers. Comme forme de pratique de l'art d'enseigner, la maïeutique socratique est également incontournable pour le didacticien (Marchive, 2002).

Description

Historique

Il faut savoir que Socrate a osé plaider sa propre ignorance, amenant ainsi un nouveau type de recherche de la vérité. Il découvre que le savoir et l'ignorance ne sont pas deux réalités opposées, mais que toutes deux s'insèrent dans un processus de découverte de la vérité. Dans l'histoire de l'éducation, l'apport de Socrate consiste dans l'idée que l'éducation n'est pas un processus de transmission de quelque chose, ni un processus d'imposition d'un contenu ou d'une norme, **mais qu'elle est un processus de formation au sein duquel autrui est appelé à assumer et à légitimer sa propre pensée, ses convictions et ses orientations de vie à l'aide de sa raison.** (Tardif, 2013).

Les origines philosophiques de cette stratégie

Fils de sage-femme, Socrate se propose à l'instar de sa mère d'accoucher non pas les corps, mais les esprits. Cela explique la raison pour laquelle le dialogue socratique se fait généralement nommer la maïeutique socratique, car le mot maïeutique désigne étymologiquement l'art d'accoucher. Cette métaphore s'exprime dans le *Théétète* de Platon (1970) où Socrate affirme que son art de maïeutique a les mêmes caractéristiques générales que celui des sages-femmes. La différence est que ce sont les âmes qu'il surveille en leur travail d'enfantement et non les corps. Par le fait même, Socrate est le premier à comprendre la nécessité de définir les termes que nous utilisons afin de parvenir à un consensus. Selon Aristote, il serait l'inventeur de la définition (Tardif, 2013).

C'est une stratégie qui s'appuie sur l'interrogation et dont le but est d'amener un interlocuteur à prendre conscience de ce qu'il sait implicitement, à l'exprimer et à le juger (Foulq.-St-Jean 1962, cité par CNRTL, 2012). Le principe qui régit cette démarche du dialogue socratique s'inscrit dans la ligne de la théorie épistémologique de Socrate (Delgado, 2012). Conformément à ce principe, la connaissance ne s'acquiert pas à partir d'une réalité extérieure à l'individu; elle est un produit interne de l'individu même. La maïeutique socratique constitue ainsi un processus de remémoration de ces connaissances au travers d'un dialogue mené à bon escient. *The Oxford Companion to Philosophy* définit cette stratégie comme toute technique philosophique qui vise la vérité à travers une discussion analytique (Schiller, 2008).

Quelques composantes-clés de cette stratégie

Le dialogue socratique est donc un dialogue particulier qui comporte un certain nombre d'éléments clés (Schiller, id.). Il débute avec une opinion ou une affirmation faite par l'apprenant. L'enseignant intervient par la suite en

posant des questions qui orientent l'apprenant vers une réflexion critique portant sur l'opinion qu'il a préalablement formulée. En répondant à ces questions, l'apprenant identifie certaines incohérences dans son raisonnement; il les corrige et améliore ses réponses, aboutissant ainsi à une opinion différente de la première. Par conséquent s'ils réussissent, les élèves finissent par mieux comprendre le sujet. Ils seront débarrassés des idées fausses ou erronées et seront donc prêts à chercher de meilleures idées pour les remplacer (Schiller, 2008). Cette opinion se distingue de la première parce qu'elle découle d'un examen critique.

Cette stratégie place donc l'apprenant en action et le situe au centre de son apprentissage. Charles Hummel (2000, p. 5) explique que la pédagogie socratique se démarque de l'enseignement traditionnel où un enseignant s'efforce de transmettre ses connaissances à un élève qui doit les assimiler plus ou moins passivement: « La pédagogie socratique est une pédagogie active, c'est la pédagogie du dialogue où éducateur et élève coopèrent à la recherche du savoir. »

Contrairement à d'autres modèles d'enseignement, le rôle de l'instructeur n'est pas d'ajouter de nouvelles connaissances pendant le cours. Socrate n'a pas prétendu n'avoir aucune connaissance à donner à ses étudiants, mais en utilisant la dialectique pour les aider à examiner leurs idées, il leur a rendu un grand service (Schiller, 2008). Donc, le but de l'enseignement socratique est de « stimuler la pensée critique et la conscience de soi, et non d'imposer l'autorité d'une réponse ou d'un ensemble de réponses particulières "correctes" » (Schiller, 2008).

Quelques conditions de mise en oeuvre

Crevier (2013) propose d'utiliser des questions dirigées et des analogies pour faciliter l'apprentissage des concepts complexes. L'analogie sert à associer les caractéristiques d'un concept à apprendre à un autre concept déjà connu par l'apprenant de façon à en faciliter l'apprentissage. Voici un exemple concret d'une telle analogie rapportée par cette auteure :

Socrate : Dis-moi, si on veut envoyer une lettre de Montréal à Vancouver, est-ce qu'on choisirait d'envoyer un employé pour une livraison de porte à porte?

Étudiant : Non.

S : Pourquoi?

É : Ce serait beaucoup trop coûteux.

S : Alors qu'est-ce qu'on fait?

É : On envoie la lettre au bureau de poste qui la joint à d'autres lettres à destination semblable; le bureau de poste l'envoie à un autre bureau de poste, et finalement à destination.

S : Que se passe-t-il lorsque la lettre arrive au premier bureau de poste?

É : Une personne (ou une machine) lit le code de destination et place la lettre dans un contenant avec d'autres lettres destinées au même endroit.

S : Bien! On utilise donc un bureau de tri. Revenons maintenant au transport des données sur les réseaux. Si on voulait envoyer des données de Montréal à Vancouver, est-ce qu'on déploierait une fibre optique ou un câble de Montréal à Vancouver?

É : Non, ce serait beaucoup trop coûteux... Puis, il faudrait relier toutes les autres grandes villes entre elles...

S : Si on pense à l'analogie de la poste, qu'est-ce qu'on pourrait faire?

É : On pourrait envoyer toutes les données à un endroit commun et les séparer ensuite selon leur destination.

S : Très bien. On aurait comme un bureau de tri pour les données?

É : Ce serait une bonne idée! Comme ça, on pourrait les séparer et les rediriger...

S : Eh bien, c'est tout à fait ce que l'on fait. On utilise une sorte d'ordinateur qui fait ce travail : il reçoit les données, il lit leur adresse de destination, et il choisit la route qui les amènera à destination le plus aisément possible. On le nomme commutateur.'

Kost et Chang (2014, p. 3) insistent davantage sur l'apport du dialogue socratique pour favoriser la métacognition, c'est-à-dire la connaissance que l'apprenant a de ses propres processus cognitifs (Hartman, 2001 cité par Schneider et Stern, 2010). Les questions devraient encourager la métacognition en aidant l'apprenant à identifier ce qu'il sait déjà (ses connaissances antérieures) et ce qu'il devrait améliorer. Le dialogue socratique devient ainsi une occasion pour l'enseignant (ou le concepteur) de donner une rétroaction à l'apprenant ou de lui proposer des activités d'apprentissage complémentaires pouvant approfondir son apprentissage. Les auteurs identifient trois composantes à la mise en oeuvre du dialogue socratique: 1) selon eux, il doit s'inscrire dans un travail en groupe, en collaboration; 2) il doit permettre de discuter à partir de questions menant à plusieurs interprétations possibles pour les apprenants (plutôt qu'une réponse unique), ce qui active leurs connaissances antérieures et les conduit vers une réponse plus précise et, finalement; 3) il est nécessaire de réaliser une réflexion sur cette discussion. Dans le même sens, Deksissa, Liang, Behera & Harkness (2014) estiment que le dialogue socratique devrait favoriser le développement d'une pensée critique, ce qui implique de viser des habiletés cognitives de plus haut niveau.

Les questions devraient en outre respecter un apprentissage progressif en douceur. La stratégie devrait viser des connaissances qui sont d'un niveau taxonomique légèrement supérieur au niveau de connaissances de départ de l'apprenant et être de plus en plus difficiles. Autrement dit, les questions devraient poser un défi d'apprentissage sans être trop difficiles ni trop faciles. Des questions trop difficiles pourraient s'avérer démotivantes pour l'apprenant et limiter son apprentissage (Kost et Chang, 2014).

Conditions favorisant l'apprentissage

Intégrer

De façon générale, Deksissa, Liang, Behera & Harkness (2014, p. 2) rapportent que la pédagogie active, dont le dialogue socratique fait partie, permet une plus grande rétention des informations apprises: « The collaborative research of social scientists and neuroscientists related to active learning have led to new associations and discoveries in mapping cognitive development in the adult brain which provide direct evidence of how the brain retains information after active learning. » (Kanai & Rees, 2011; Lövdéna et al., 2013). Selon Schneider et Stern (2010: 76) qui présentent une synthèse de la recherche cognitive sur l'apprentissage, l'apprentissage est bel et bien une activité exercée par l'apprenant lui-même. Si l'enseignant « a une influence majeure sur la qualité de l'enseignement, l'apprentissage se produit pourtant dans la tête de l'élève et exige de lui d'être actif mentalement. »

La recherche de Deksissa et al. (2014) appuie l'efficacité de cette stratégie. Ils ont comparé la perception qu'ont les étudiants de leurs connaissances acquises et appliquées avant leur formation et celles après leur formation. Cette formation utilise différentes activités d'apprentissage dites "actives", dont le dialogue socratique, les amenant à être plus actifs dans leur apprentissage. Les auteurs concluent que, de façon générale, un design de cours efficace, utilisant des activités d'apprentissage qui rendent l'étudiant actif dans son apprentissage, améliore les habiletés cognitives et les résultats scolaires des étudiants et rend l'apprentissage plus motivant. Ce type d'activité a également changé leur façon d'apprendre partant d'une simple mémorisation des faits moins efficace pour l'apprentissage à l'exploration et la compréhension des concepts plus complexes.

Pour Crevier (2013), c'est spécifiquement l'analogie utilisée dans le dialogue socratique qui facilitera l'apprentissage. L'analogie servira à associer les caractéristiques d'un concept à apprendre à un autre concept déjà connu par l'apprenant de façon à en faciliter l'apprentissage, donnant ainsi à cette stratégie une valeur mnémotechnique puissante. Les études du domaine cognitif appuient cette idée puisque : « Dans nos systèmes mnésiques, les informations isolées se mémorisent moins bien que les informations associées à des connaissances

existantes » (Dubuc, 2016).

Le dialogue socratique conçu pour favoriser la métacognition sera aussi plus efficace puisque la métacognition joue un rôle clé dans l'apprentissage. La compréhension des concepts et des procédures et de la manière dont ils s'articulent est primordiale pour l'apprentissage, mais n'est pas suffisante (Baroody, 2003 ; Rittle-Johnson, Siegler et Alibali, 2001, cités dans Schneider et Stern, 2010). Comme l'explique Schneider et Stern (2010, p. 81): « il est possible d'améliorer encore le renforcement mutuel des concepts et des procédures en invitant l'apprenant à réfléchir aux processus d'acquisition des connaissances qu'il met en œuvre (Schneider et Stern, 2010).

Le dialogue socratique conçu pour poser un défi d'apprentissage sans être ni trop difficile ni trop facile et pour amener un apprentissage progressif en douceur sera plus efficace. À partir d'une synthèse de la recherche dans le domaine cognitif, Willingham (2010, p. 12) affirme que « la curiosité nous pousse à nous intéresser à de nouvelles idées, à de nouveaux problèmes, mais nous évaluons à chaque fois la quantité d'effort qu'il nous faudra fournir. Si cet effort est trop faible ou si, au contraire, il est trop important, nous abandonnons en cours de route. (...) Nous aimons réfléchir à des problèmes dont le niveau de difficulté nous convient, ni trop simple, ni trop compliqué ». Dans un dialogue socratique, les efforts seront en plus progressifs, chaque question amenant un niveau de difficulté légèrement supérieur au précédent. Cette progression d'un niveau de difficulté à l'autre tient donc compte de la capacité limitée de la mémoire de travail qu'il faut respecter en intégrant une petite quantité d'information à la fois dans chaque question (Schneider et Stern, 2010). Les questions du dialogue socratique, si elles sont posées en s'appuyant sur les théories de l'apprentissage, si elles respectent le rythme et le niveau de connaissance de l'étudiant et sont respectueuses pour lui (Kost et Chang, 2014), seront donc propices à l'apprentissage notamment parce que: « ce qui nous pousse à fournir un effort intellectuel est la promesse de ressentir la satisfaction que nous apporte la découverte de la réponse. » (Willingham, 2010, p. 10).

Motiver les apprenants

Dépendant de la manière dont le dialogue socratique sera conçu, il pourra favoriser l'une des conditions clé qui contribuent à l'apprentissage selon une approche cognitive, c'est-à-dire de susciter l'intérêt des apprenants (Willingham, 2010). Les questions devraient être conçues pour que ces derniers se sentent concernés, qu'ils se soient déjà posés dans le passé, qui amèneront des réponses qui ne sont pas déjà connues à l'avance et qui leur seront utiles dans l'avenir. En d'autres termes, il s'agit de s'intéresser aux genres de questions qui intéressent les apprenants et leur donner envie de connaître la réponse. Il est donc important de prendre le temps de développer de bonnes questions puisque « c'est la question qui suscite l'intérêt de l'élève » (Willingham, 2010, p. 20).

La façon dont les questions du dialogue socratique sont conçues est donc primordiale pour être efficace, notamment en regard de la motivation qu'elle suscite. À contrario, Kost et Chang (2014) critiquent une pratique pédagogique courante dans le domaine médical qui consiste à poser aux étudiants une série de questions très difficiles, voire impossibles à répondre, et qui s'avère bien souvent humiliante, démotivante et contre-productive pour ces derniers. Les auteurs nous mettent ainsi en garde de ne pas tomber dans ce piège en utilisant le dialogue socratique. Celui-ci est plus susceptible de se produire lorsque les questions mettent l'accent sur l'obtention d'une bonne réponse unique plutôt que sur le développement d'une pensée critique.

De façon générale, de nombreuses études empiriques à l'instar de celles menées par Adib-Hajbaghery et Aghajani (2011) montrent que la pédagogie traditionnelle rend les apprenants anxieux. Par la stratégie du dialogue socratique, la motivation des apprenants est rehaussée puisqu'ils sont plus actifs au cours de leur apprentissage et prennent conscience des limites de leurs connaissances (Paraskevas et Wickens, 2003). L'étude de Deksis, et al., (2014, p. 19) a d'ailleurs montré un impact positif sur la motivation des étudiants engagés dans différentes activités pédagogiques, dont le dialogue socratique: « Engaging students in hands-on and inquiry-based problemsolving activities is very effective in attracting and preparing underrepresented minority students in sciences and technologies »

Niveau d'expertise des apprenants

Le dialogue socratique est une stratégie que l'on peut adapter aussi bien au niveau des apprenants débutants qu'à celui des intermédiaires et des avancés. Il s'adapte à tous ces différents niveaux parce que le point de départ du dialogue est l'opinion que formule l'apprenant sur une question ou sur un thème donné. C'est spécifiquement sur cette opinion que se développeront le questionnement guidé de l'enseignant et le raisonnement de l'apprenant. Grâce à l'orientation de ce questionnement, l'apprenant parvient, activement, à la connaissance en identifiant et en corrigeant les limites de son opinion initiale.

Type de guidage

Ainsi que le souligne Crevier (2013), le dialogue socratique comporte un aspect inductif. Cet aspect est essentiel pour le guidage de l'apprenant, car chaque fois que l'enseignant pose une question, il y introduit des éléments qui orientent l'apprenant vers la bonne réponse. Le type de guidage que prône cette stratégie est de toute évidence un guidage permanent et progressif.

« On peut aussi transposer cette technique à l'écrit en élaborant un document fait de questions et d'espaces réservés pour que l'apprenant y écrive ses réponses. Un corrigé permet à l'apprenant de vérifier ses réponses et de s'assurer qu'il est sur la bonne voie. On a donc une technique d'apprentissage autonome très efficace pour des concepts, dans le cas d'une formation à distance ».

Kost et Chang (2014, p. 4) guident la conception du dialogue socratique qui peut s'adapter au niveau d'autonomie des apprenants:

Stade 1 : les apprenants peu autonomes ou débutants auront besoin que l'enseignant adopte un rôle d'expert et utilise des questions plus directives;

Stade 2: les apprenants plus motivés tireront profit d'un enseignant dont les questions les incitent à identifier eux-mêmes leurs objectifs d'apprentissage;

Stade 3 : les apprenants encore plus engagés dans leur apprentissage ont besoin de questions qui favorisent une discussion dans laquelle chaque apprenant a un rôle similaire ("equal");

Stade 4: les apprenants les plus autonomes auront, quant à eux, besoin de questions qui les aideront à améliorer leur capacité d'apprendre.

Type de regroupement des apprenants

Divers types de regroupement des apprenants sont possibles pour la mise en œuvre du dialogue socratique. Cependant, le type à privilégier est celui qui met en présence l'enseignant et l'apprenant. Il faut souligner que c'est sur l'opinion de l'apprenant que porte le questionnement socratique. Or, tous les apprenants ne partagent pas à priori une même opinion. Autrement dit, il est peu probable que l'enseignant puisse *socratiquement* interroger, de façon simultanée, tout un groupe d'apprenants. Il peut, dans une moindre mesure, adresser une première question à tous les apprenants, faire répondre l'un d'eux qui proposera une opinion et poursuivre l'interrogation socratique avec d'autres apprenants qui partagent cette même opinion. Les dyades constituent un autre type de regroupement des apprenants. Dans ce cas, l'enseignant joue le rôle de coach entre les deux apprenants (Crevier, 2013).

Milieu d'intervention

En tant que stratégie pédagogique, le dialogue socratique est utilisé dans divers milieux éducatifs et en particulier dans l'enseignement préuniversitaire et élémentaire. C'est notamment avec l'avènement de l'éducation nouvelle et

des méthodes actives largement prônées par Adolphe Ferrière (Gerber, 1989) que cette stratégie sera adoptée au sein de multiples systèmes éducatifs dès le début du 20^e siècle. Le dialogue socratique demeure d'actualité dans les systèmes éducatifs nationaux. Le récent passage de l'approche par objectif (APO) à l'approche par compétence (APC) a été une réforme confirmant l'importance de cette stratégie qui situe l'apprenant au centre de son apprentissage.

Conseils pratiques

La réutilisation d'un dialogue socratique écrit pour une formation à distance peut se faire en salle de classe. L'enseignant fait ainsi travailler les apprenants en dyade tout en jouant le rôle de coach (Crevier, 2013). Afin de faciliter les apprentissages en ligne, il faut associer la visioconférence au dialogue socratique (Tucker & Neely, 2010). Whiteley (2014) conseille également d'associer la taxonomie de Bloom au dialogue socratique pour améliorer les discussions en ligne, la pensée critique et l'apprentissage des étudiants.

Afin de pouvoir l'appliquer de façon adéquate, il faut bien comprendre l'aspect inductif du procédé : 1) On part d'un concept connu de l'apprenant; 2) On fait ressortir les attributs; 3) On termine par le transfert.

De cette manière, les apprentissages seront plus faciles et plus efficaces pour les apprenants en ayant une pédagogie structurée.

Ressources informationnelles utilisées dans la fiche

Ici figurent toutes les ressources informationnelles qui ont été lues et utilisées par les contributeurs successifs pour rédiger la fiche. Ces ressources ont été puisées dans celles qui ont été pré-déterminées ci-dessous, dans la section : Ressources informationnelles disponibles. Toutefois, chaque contributeur peut choisir d'utiliser d'autres ressources, du moment qu'elles sont pertinentes pour la thématique traitée, crédibles et présentent un contenu de qualité. Les références utilisées doivent être placées dans la bonne section : soit dans la bibliographie (articles, livres, chapitres) soit dans la webographie (ressources électroniques diverses, cependant les articles des revues électroniques ou des chapitres publiés en ligne doivent être placés dans la bibliographie).

Bibliographie

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., et Wittrock, M. C. (2001). *A Taxonomy for learning, teaching, and assessing : A Revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY : Longman.

Copeland M. (2005) *Socratic Circles: Fostering critical and Creative Thinking in Middle and High School*. Portland, Me: Stenhouse Publishers.

Crevier, F. (2013). *Illustration du dialogue socratique*. Texte communiqué à titre de ressource pour le cours TED 6210. Fichier:Crevier-dial-socr.pdf

Deksissa, T., Liang, L. R., Behera, P., & Harkness, S. J. (2014). Fostering Significant Learning in Sciences. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 12. Récupéré de <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1046&context=ij-sotl>

Dubuc, B. (n.d.). Mémoire et apprentissage. Repéré à http://lecerveau.mcgill.ca/flash/a/a_07/a_07_p/a_07_p_tra/a_07_p_tra.html

Freinet, C. (1964). *Les invariants pédagogiques: Code pratique d'école moderne* (Bibliothèque de l'école moderne, 25). Cannes:Éditions de l'école moderne française.

Gerber, R., Hameline, D., Heinz Zeilberger, Y., Thollon-Pommerol, C. Thollon-Pommeronl, N. (1981). Autour d'Adolphe Ferrière et de l'éducation nouvelle. Dans Daniel Hameline (Ed.), *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie*

(1^{ère} éd., 25, 1-105). Genève, Suisse: Université de Genève.

Kost, A., & Chen, F. M. (2014). Socrates Was Not a Pimp: Changing the Paradigm of Questioning in Medical Education. *Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges*- Online first. Récupéré de http://ecommons.med.harvard.edu/ec_res/nt/EE029B75-3E16-4373-A33C-DD1951E6E17C/Socratic_questioning-non_Pimp_questions-Acad_Med_2014.pdf

Marchive, A. (2002). *Penser l'éducation*. Repéré à http://data.over-blog-kiwi.com/0/73/89/73/201308/ob_5befd3_2002-a-marchive-penser-l-education-maieutique-et-.pdf

Paraskevas, A., et Wickens, E. (2003). Andragogy and the Socratic Method: The Adult Learner Perspective. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and & Tourism Education*, 2(2), 4-14. doi: 10.3794/johlste.22.20

Parlebas, P. (1980). Un modèle d'entretien hyperdirectif [la maïeutique de Socrate]. *Revue française de pédagogie*, 51, 4-19.

Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris, France: Denoël.

Pintrich, P. R., Raths, J. et Wittrock, M. C. (2001). *A Taxonomy for learning, teaching, and assessing : A Revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY : Longman.

Platon (1970). *Œuvres complètes. Théétète*. (traduit par A. Diès). Paris, France: Société d'édition Les Belles Lettres.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, QC : Éditions Logiques. Haroutunian-Gordon S. (2009) *Learning to Teach Through Discussion: The Art of Turning the Soul*. New Haven, Conn: Yale University Press.

Tardif, M. (2013). Socrate éducateur. Extrait du chapitre « L'éducation dans la Grèce antique ». Dans Gauthier, C. et Tardif, M. (dir). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p.16-18). Montréal, Québec, Canada : Chenelière Éducation. <http://edu1040.teluq.ca/teluqDownload.php?file=2017/01/Socrate.pdf>

Schiller, N. (2008). Finding a Socratic method for information literacy instruction. *College & Undergraduate Libraries*, 15(1-2), 39-56. Récupéré du site <http://research.wsulibs.wsu.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/2376/1440/socraticmethod.doc?sequence=1>

Schneider, M., & Stern, E. (2010). L'apprentissage dans une perspective cognitive. In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique* (pp. 73-95). Paris, France: Éditions OCDE.

Willingham, D. T. (2010). Pourquoi les enfants n'aiment-ils pas l'école? (chapitre 1). In D. T. Willingham (Ed.), *Pourquoi les enfants n'aiment pas l'école?*, (pp. 3-23). Paris, France: La Librairie des Écoles.

Webographie

Placez dans cette section des ressources informationnelles complémentaires disponibles sur le web. Chaque ressource doit être décrite brièvement. Indiquez l'hyperlien (bien évidemment) et la date de consultation. Tâchez de citer vos ressources selon les normes APA. Pour y parvenir, utilisez le guide du professeur Couture, notamment cette section du guide en ligne : Couture, M. (2013, mise à jour). *Adaptation française des normes bibliographiques de l'APA*. Récupéré du site <http://benhur.teluq.quebec.ca/~mcouture/apa/Presentation.htm>

CNRTL (2012). Maïeutique. *TLF*, [en ligne] consulté le 16 aout 2015 sur le site <http://www.cnrtl.fr/definition/maieutique>

Ressources informationnelles disponibles pour rédiger et améliorer la fiche

Ici figurent les références sélectionnées sur la stratégie dont traite la fiche et, éventuellement, des sujets plus généraux mais liés de près à la thématique de la fiche. Si vous utilisez ces ressources pour rédiger votre contribution, vous devez les citer dans votre texte et, de plus, les déplacer dans la section " Ressources informationnelles utilisées". Vous pouvez aussi, comme tout autre contributeur au Wiki-TEDia, ajouter ici toutes les ressources informationnelles que vous connaissez, que vous avez trouvées sur le web ou en lisant d'autres écrits, même si vous les utilisez pas. **Cette section fait donc office de veille sur la thématique couverte par la fiche.** Veillez à placer les ressources proposées dans la bonne section : soit dans la bibliographie (articles, livres, chapitres) ou dans la webographie (ressources électroniques diverses, cependant les articles des revues électroniques ou des chapitres publiés en ligne doivent être placés dans la bibliographie).

Bibliographie

Dans cette section figurent les articles des revues (y compris les revues en ligne, les livres ou les chapitres de livres (y compris ceux qui sont disponibles en ligne). L'hyperlien peut être indiqué si possible. Les ressources doivent être citées selon les normes APA. Pour ce faire, utilisez le guide suivant : Couture, M. (2013, mise à jour). Adaptation française des normes bibliographiques de l'APA. Récupéré du site <http://benhur.telug.quebec.ca/~mcouture/apa/Presentation.htm>

Adib-Hajbaghery M, Aghajani M. (2011). Traditional Lectures, Socratic Method and Student Lectures: Which One do the Students Prefer?. *WebmedCentral Medical Education*, 2(3):WMC001746 Récupéré du site https://www.webmedcentral.com/article_view/1746

Antonoff, M. B., & D'Cunha, J. (2011). Retrieval practice as a means of primary learning: Socrates had the right idea. *Seminars in thoracic and cardiovascular surgery*, 23, (2), 89-90. WB Saunders. Récupéré de <http://lib.kums.ac.ir/documents/10129/140614/89.pdf>

Biesta, G. (2013). Receiving the gift of teaching: From 'learning from' to 'being taught by'. *Studies in Philosophy and Education*, 32(5), 449-461.

Boghossian, P. (2006). Behaviorism, constructivism, and Socratic pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (6), 713-722.

Boghossian, P. (2012). Socratic Pedagogy: Perplexity, humiliation, shame and a broken egg. *Educational Philosophy and Theory*, 44(7), 710-720.

Delgado, A.M. (2012). Le constructivisme radical et Socrate : aspects pédagogiques et idéologiques. *Tréma* [En ligne], 38, mis en ligne le 01 décembre 2014. URL : <http://trema.revues.org/2863>

Holper, L., Goldin, A. P., Shalóm, D. E., Battro, A. M., Wolf, M., & Sigman, M. (2013). The teaching and the learning brain: A cortical hemodynamic marker of teacher–student interactions in the Socratic dialog. *International Journal of Educational Research*, 59, 1-10. Récupéré de http://neurociencia.df.uba.ar/sites/neurociencia.df.uba.ar/files/2013_goldin_holper_battro_NIRS_meno_dialgo_IJER_2013.pdf

Gendron, C. (2003). *Éduquer au dialogue: l'approche de l'éthique de la sollicitude*. Editions L'Harmattan. Repéré à <http://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=pUe4hIffkn8C&oi=fnd&pg=PA13&ots=2zQYIC7V9H&sig=PZRTF-54zLY1nv0ZCeNSCfkYZeM#v=onepage&q&f=false>

Hawkins-Leon, C. G. (1998). Socratic Method-Problem Method Dichotomy: The Debate Over Teaching Method Continues. *BYU Educ. & LJ*, 1. Récupéré de <http://digitalcommons.law.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1082&context=elj>

Jouary, J. P. (1997). Socrate au secours! *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (14), 123-132. Repéré à <http://ries.revues.org/3372>

Kearney, M. K., & Beazley, M. B. (1991). Teaching students how to think like lawyers: Integrating socratic method with the writing process. *Temple Law Review*, 64(4) 885-908. Récupéré de <http://www.lwionline.org/uploads/FileUpload/KearneyBeazleyTeachingStudents.pdf>

Koedinger, K. R., & Corbett, A. (2006). Cognitive tutors: Technology bringing learning sciences to the classroom. In R. Keith Sawyer, K. (Ed.) *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, (p. 61-77). Récupéré de <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic603902.files/KoedingerCorbett05.pdf>

Prince, M. J., & Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of engineering education*, 95(2), 123-138. Récupéré de <http://www.it.uu.se/edu/course/homepage/cosulearning/st11/reading/ITLM.pdf>

Pudelko, B. (2013) Contenu du cours TED 6210 – Stratégies pédagogiques – une approche cognitive. Québec, QC. <http://benhur.telug.ca/SPIP/ted6210/spip.php?article7>.

Puységur, S., Quintin, J., & Dupeyron, J. F. (2012, mai) *Émancipation et autorité: pouvoir et limite du dialogue*. Communications présentées au Colloque international Formes d'éducation et processus d'émancipation (FEPE), Rennes, France. Repéré à http://python.espe-bretagne.fr/recace/fepe_2012/Symposiums/Quintin.pdf

Roberts, S. J., & Ryrie, A. (2014). Socratic case-method teaching in sports coach education: reflections of students and course tutors. *Sport, Education and Society*, 19(1), 63-79.

Rossetti, L. (2001). Le dialogue socratique in statu nascendi. *Philosophie antique*, 1, 11-35. Repéré à http://www.socratica.eu/articoli/Rossetti_Socr_PhilosAntique.pdf

Stonehouse, P., Allison, P., & Carr, D. (2011). Aristotle, Plato, and Socrates: Ancient Greek perspectives on experiential learning. *Sourcebook of experiential education: Key thinkers and their contributions*, 18-25. Récupéré de http://www.researchgate.net/publication/236896596_ARISTOTLE_PLATO_AND_SOCRATES_ANCIENT_GREEK_PERSPECTIVE

Quintin, J. (2011). La souffrance à l'école: un malaise éthique. *Les collectifs du Cirp*. Repéré à http://www.cirp.uqam.ca/documents%20pdf/collectifs/12_QuintinJ.pdf

Taylor, B., & Kroth, M. (2012). A single conversation with a wise man is better than ten years of study: A model for testing methodologies for pedagogy or andragogy. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(2), 42-56. Récupéré de <http://josotl.indiana.edu/article/download/1725/1723>

Tardif, M. (2013). Socrate éducateur. Extrait du chapitre « L'éducation dans la Grèce antique ». Dans Gauthier, C. et Tardif, M. (dir). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p.16-18). Montréal, Québec, Canada : Chenelière Éducation. Récupéré de <http://edu1040.telug.ca/teluqDownload.php?file=2017/01/Socrate.pdf>

Tucker, J. P., & Neely, P. W. (2010). Using web conferencing and the Socratic Method to facilitate distance learning. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 7(6), 15-22. Récupéré de <http://anitacrawley.net/Articles/Tucker2010%20Socratic%20method.pdf#page=19>

Whiteley, T. R. (2014). Using the Socratic method and Bloom's taxonomy of the cognitive domain to enhance online discussion, critical thinking, and student learning. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 33. Récupéré de <https://absel-ojs-ttu.tdl.org/absel/index.php/absel/article/download/499/468>

Webographie

Dans cette section figurent des ressources informationnelles complémentaires disponibles sur le web. L'hyperlien doit être indiqué, de même que la date de consultation. Les ressources doivent être citées selon les normes APA. Pour cela, utilisez le guide du professeur Couture, notamment cette section du guide en ligne : Couture, M. (2013, mise à jour). Adaptation française des normes bibliographiques de l'APA. Récupéré du site <http://benhur.teluq.quebec.ca/~mcouture/apa/Presentation.htm>

Hummel, C.(2000)PLATON(-428/-348).Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 1-2, 1994. Récupéré le 15 juin 2015 à http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/platof.pdf