

Discussion

En révision



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

Sommaire

Appellation en anglais

Discussion

Stratégies apparentées

Synonyme : groupe de discussion

Dialogue socratique

Type de stratégie

Microstratégie

Types de connaissances

La discussion vise principalement les connaissances déclaratives, c'est-à-dire les connaissances factuelles et conceptuelles. Les connaissances procédurales, qui s'acquièrent principalement par l'action, ne sont pas toujours verbalisées. Ainsi, la discussion ne permettrait pas nécessairement de viser ce type de connaissance.

Par exemple, dans le cours de philosophie pour des groupes d'environ douze jeunes en 4e, 5e et 6e année, les jeunes discutaient ensemble sur différents sujets choisis librement. Les questions variaient allant de l'analyse de concept (connaissances conceptuelles), du raisonnement, à la traduction (connaissances factuelles) (Martineau et Simard, 2001, p. 143).

Cité par Cashin en 2011, "Les méthodes de discussion sont efficaces pour développer les capacités de raisonnement et l'apprentissage supérieur des élèves, comme l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation (Bloom et coll., 1956), ainsi que la créativité (Anderson et Krathwohl, 2001 ; Bligh, 2000)." De surcroît, les discussions peuvent également améliorer les compétences en communication et en écoute (Cashin, 2011).

Cette stratégie, selon Cashin (2011), ne permet cependant pas de couvrir beaucoup de contenu. La discussion pourrait prendre une autre orientation que celle prévue par l'enseignant, au gré des intérêts des étudiants, ce qui demanderait plus de temps en classe.

Description

La définition de cette stratégie, telle que mentionnée par Simard et Martineau (2001, p.10), est : "En contexte scolaire, la formule du groupe de discussion est une activité d'apprentissage qui se déroule dans un temps et dans un lieu donnés. Elle repose sur l'échange dialogué entre les apprenants, échange qui se déroule sous la supervision du formateur et qui porte sur un thème éducatif et instructif. Elle a deux visées générales : développer l'analyse et la compréhension d'un thème (une notion, un concept, une idée, une valeur, un problème, etc.) ; développer la compétence à résoudre un problème."

Une des visées, la première, se réfère aux connaissances conceptuelles. La deuxième, quant à elle, se réfère au développement d'une compétence précise.

Origines

L'origine de la discussion remonte à la Grèce antique, lorsque des discussions publiques sur des sujets de société étaient organisées.

Types

Plusieurs types de groupes de discussion existent. Pour Martineau et Simard (2001, p.12), trois variables servent à la classification du groupe de discussion : le nombre d'échanges entre les participants, la taille du groupe et le degré de systématisation de la formule (organisation de l'activité). Selon eux, nous pourrions définir cette activité de la façon suivante : « En contexte scolaire, la formule du groupe de discussion est une activité d'apprentissage qui se déroule dans un temps et dans un lieu donné. Elle repose sur l'échange dialogué entre les apprenants, échange qui se déroule sous la supervision du formateur et qui porte sur un thème éducatif constructif. Elle a deux visées générales : développer l'analyse et la compréhension d'un thème (une notion, un concept, une idée, une valeur, un problème, etc.) ; développer la compétence à résoudre un problème. »

Plusieurs variantes du groupe de discussion ont été décrites par Paradis(2013) et Martineau et Simard(2001) :

- Conversation dirigée (les apprenants échangent verbalement entre eux et avec l'enseignant sur un thème précis) ;
- Discussion en aquarium (un groupe discute et l'autre groupe observe et note les comportements) ;
- Discussion en panel (quelques étudiants, panélistes, exposent leurs idées sur un sujet ; les autres étudiants, et aussi l'enseignant, posent des questions aux panélistes) ;
- Discussion en tour de table – discussion décision (chaque apprenant prend la parole afin de donner son opinion, et selon l'objectif, une décision est prise en commun) ;
- Discussion minutée en petits groupes (discussion en sous-groupes minutée, suivi ou non d'un rapport écrit ou oral sur le résultat des échanges).

Limites

Martineau et Simard (2001, p. 50) ont identifié les limites suivantes :

- Nécessite une bonne gestion de classe
- Le formateur contrôle moins son contexte
- Des compétences d'animateur sont nécessaires
- Le déroulement de l'activité est tributaire de la dynamique du groupe
- Nécessite généralement plus de temps que l'exposé (Martineau et Simard, 2001, p. 50)

Conditions favorisant l'apprentissage

Selon Simard et Martineau (2001, p. 61), pour qu'une stratégie de discussion favorise l'apprentissage des étudiants, cinq conditions doivent être respectées:

1. Le sujet de la discussion
2. La qualité du contexte
3. Le fonctionnement du groupe de discussion
4. La compréhension du rôle de l'enseignant
5. La compréhension du rôle de l'apprenant

Motiver les apprenants

La première condition, le choix du sujet de discussion, révèle une importance capitale dans la mesure où elle influencera la motivation des apprenants. Plus le sujet est pertinent pour l'apprenant, plus il participera et sera motivé (Martineau et Simard, 2001, p.62). De même, la deuxième condition, la qualité du contexte, est favorisée par un contrat entre l'enseignant et l'étudiant et repose sur un climat de confiance, d'écoute et de respect mutuel (Martineau et Simard, 2001, p.92). La discussion permet à l'étudiant d'être actif dans son apprentissage, ce qui généralement augmente sa motivation à apprendre (Cashin, 2011, p.1).

Le fait de discuter des questions conceptuelles en petits groupes a non seulement amélioré la compréhension conceptuelle des élèves, mais s'est également avéré être une puissante force de motivation (Nicol et Boyle, 2003, p.10).

Dans le cadre d'activités de discussion diverses (en petits groupes et en plénière), une professeure de sciences au secondaire, Nancy Brouillette, remarque que ces activités développent la motivation des élèves (Martineau et Simard, 2001, p. 148)

De plus, d'autres recherches font ressortir l'effet de cette stratégie sur la motivation. Repris par Nicol et Boyle, "De nombreuses recherches indiquent que l'enseignement par les pairs et les discussions à l'échelle de la classe, tels qu'ils ont été mis en œuvre à Harvard et au Massachusetts, améliorent la compréhension conceptuelle des élèves (Mazur, 1997 : Crouch et Mazur, 2001), leur motivation et la qualité des discussions en classe (Dufresne et al, 1996). »

Établir l'objectif

L'enseignant doit, au besoin, rappeler au groupe l'objectif de la discussion (condition 3 : le fonctionnement du groupe de discussion) pour éviter que la discussion ne parte dans diverses directions peu souhaitables. La condition 3, le fonctionnement du groupe de discussion

Activer les connaissances antérieures

L'enseignant doit tenir compte des connaissances antérieures des étudiants et de leurs expériences lors du choix du sujet de la discussion (condition 1 mentionnée précédemment)(Simard et Martineau, 2001, p.92). La discussion est efficace pour développer des connaissances de plus haut niveau cognitif, selon la taxonomie de Bloom, ce qui suppose que l'étudiant puise dans ses connaissances antérieures de plus basses comme la connaissance et la

compréhension (Cashin, 2011, p.1)

Rétroaction

En petits groupes, l'apprenant reçoit constamment des rétroactions de la part de ses collègues, qu'elles soient motivationnelles ou informatives. Selon Smith et Reagan (2005), plusieurs types de rétroactions peuvent être donnés. Un autre participant du groupe pourrait, par exemple, signifier à son collègue si son affirmation est correcte ou incorrecte, ce qui s'appliquerait particulièrement à des connaissances déclaratives. Martineau et Simard (2001, p.92) mentionnent de procéder à une autoévaluation du groupe pour un fonctionnement efficace du groupe.

Niveau d'expertise des apprenants

Plusieurs types de discussion peuvent être sélectionnés et planifiés par l'enseignant en fonction du niveau de connaissances des apprenants.

Type de guidage

Les groupes de discussion placent l'étudiant au centre de ses apprentissages. « Le travail en groupe de discussion est une formule pédocentree au sens où ce sont principalement les apprenants qui prennent eux-mêmes en charge leur apprentissage et les activités qui y sont liées. Toutefois, le formateur joue ici un rôle déterminant, notamment, d'une part, par le choix préalable de la forme de discussion et, d'autre part, par l'animation des groupes (Simard et Martineau, 2001, p. 44) »

Rôle de l'enseignant

L'enseignant joue le rôle d'un guide, d'un leader. L'enseignant ne doit pas perdre de vue qu'il doit :

- Apprendre à connaître ses étudiants
- Être prêt en connaissant bien le sujet de la discussion
- Faciliter la discussion en étant patient, en écoutant, en observant.
- Poser des questions, mais ne pas interroger un même élève trop longtemps.
- Ne pas questionner trop longtemps le même étudiant
- Gérer les conflits.
- Fournir des résumés au cours des discussions
- Réfléchir à ce qui s'est passé pendant la discussion (Cashin, 2011)

L'enseignant doit définir les objectifs de la discussion et transmettre cette information au groupe afin de rassurer les participants sur ce qui est attendu et ainsi diminuer leur niveau de stress. Il doit aussi expliquer le fonctionnement de l'activité et changer régulièrement le type de discussion pour maintenir l'intérêt des étudiants. Il doit aussi définir les termes pour que tous s'entendent au départ et aient la même base (Schwartz, date inconnue).

Les tâches que doit effectuer l'enseignant sont nombreuses, dont le travail préparatoire du formateur, la détermination du type de groupe de discussion, la disposition de la classe, la préparation du matériel, l'élaboration des consignes pour les élèves, la participation active lors du déroulement de l'activité et un retour sur les activités (Martineau et Simard, 2001, p. 11).

Rôle de l'étudiant

- Être préparé.
- Participer.
- Expliquer clairement.
- Écouter. (Cashin, 2011)

Type de regroupement des apprenants

En groupe en mode présentiel ou virtuel. L'enseignant, à l'étape de la planification, évalue le meilleur type de groupe.

Milieu d'intervention

Plusieurs milieux éducatifs différents utilisent cette stratégie. Au 2^e cycle du primaire, des jeunes se réunissent pour apprendre à penser pour et par eux-mêmes, et ce, dans le cadre de l'approche pédagogique « philosophie pour enfants » (Martineau et Simard, 2001, p. 143). Par exemple, les activités de discussions sont souvent privilégiées pour développer la communication orale lors de l'apprentissage d'une langue seconde. Au cégep du Vieux-Montréal, j'ai été témoin à plusieurs reprises de l'utilisation de cette stratégie, en petits groupes ou en plénière, par les professeurs en francisation des immigrants adultes. À l'université, au Département de génie mécanique de l'université de Strathclyde, la discussion a servi à mieux assimiler des concepts plus difficiles à comprendre (Nicoll et Boyle, 2003)

Conseils pratiques

“Les instructeurs doivent se rappeler que certains étudiants sont mal à l'aise avec l'approche de la discussion et, par conséquent, un certain nombre de stratégies d'enseignement différentes doivent être utilisées pour encourager les élèves à faire confiance à leurs propres opinions.” (Schwartz, M., adapté de Davies et Frederick)

Ressources informationnelles utilisées dans la fiche

Bibliographie

Cashin, W. E. (2011). *Effective classroom discussions*. IDEA paper, 49 (https://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/IDEA%20Papers/IDEA_Paper_49.pdf).

Martineau, S., & Simard, D. (2001). *Les groupes de discussion*. Québec, Canada : PUQ.

Nicol, D. J., & Boyle, J. T. (2003). *Peer instruction versus class-wide discussion in large classes: A comparison of two interaction methods in the wired classroom*. *Studies in higher education*, 28(4), 457-473 (<http://ilig.psy.gla.ac.uk/papers/nicol2.pdf>)

Paradis, P. (2013). *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage*. Montréal, Québec : LIDEC.

Schwartz, M. *Discussion as a Teaching Technique*, Adapted with permission by Helen Davies from (1) Cashin, William E. and McKnight, Philip C. (January, 1986). "Improving Discussions." IDEA #15, Center for Faculty Evaluation & Development, Kansas State University, and (2) Peter J. Frederick (1981). *The Dreaded Discussion: Ten Ways to Start, Improving College and University Teaching*, 29(3), 109-114 (<https://www.ryerson.ca/content/dam/lt/resources/handouts/FacilitatingDiscussion.pdf>) Smith, P. L., & Ragan, T. J. (2005). A framework for instructional strategy design. *Instructional design*, 127-150. Placez dans

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.telugu.quebec.ca/~mcouture/apa/Presentation.htm>

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 ne 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

Terenzini, P. T., Cabrera, A. F., Colbeck, C. L., Parente, J. M., & Bjorklund, S. A. (2001). Collaborative learning vs. lecture/discussion: Students' reported learning gains. *Journal of Engineering Education*, 90(1), 123-130.

Steinzor, B. (1950). The spatial factor in face to face discussion groups. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 45(3), 552.

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>