

Quelles stratégies pour l'enseignement? Une revue intégrative de classifications qui les répertorient

Émilie Tremblay-Wragg*, Geneviève Messier*, Carole Raby et Nancy Latulipe
Université de Québec à Montréal, Québec, Canada

Pour citer cet article :

Tremblay-Wragg*, É., Messier*, G., Raby, C., Latulipe, N. (2025). Quelles stratégies pour l'enseignement? Une revue intégrative de classifications qui les répertorient. *Didactique*, 6(1), 1-35. <https://doi.org/10.37571/2025.0101>

Résumé : La didactique comme discipline éducationnelle s'intéresse tant aux objets de savoirs qu'aux manières de les enseigner que l'on peut désigner comme des stratégies d'enseignement. Plusieurs classifications les répertorient ont été publiées pour en réduire la complexité. Cet article propose une revue intégrative des classifications de stratégies d'enseignement dont l'objectif est d'identifier ce qu'elles contiennent et comment elles sont organisées afin de dégager des constats pour la recherche en didactique. Basée sur la méthode de recension des écrits de Whitemore et Knafl (2005) et sur la méthode PRISMA (Moher et al., 2009) pour la sélection des textes, nous avons procédé à une analyse critique de 14 classifications en s'appuyant sur les définitions des concepts de classification, de typologie et de taxonomie, ainsi que sur les composantes du modèle de la situation pédagogique de Legendre (1983). L'un des constats qui se dégage est que la composante Objet, soit les apprentissages potentiels que les stratégies d'enseignement peuvent engendrer chez les personnes apprenantes, est peu présente et appuyée dans les différentes classifications. Les angles morts dégagés des analyses sont ensuite discutés et conduisent à la proposition de pistes pour l'élaboration d'une éventuelle typologie tenant compte de cette revue intégrative.

Mots-clés : stratégie d'enseignement, classification, taxonomie, typologie, revue intégrative.

« Sans classification, il n'y aurait pas de conceptualisation avancée, de raisonnement, de langage, d'analyse de données et même de recherche en sciences sociales »

(Bailey, 1994, p. 1, notre traduction)

Introduction et mise en contexte

La didactique, en plus d'avoir comme focale les objets de savoirs (Reuter, 2013), s'intéresse également aux manières de les enseigner (Schneuwly, 2014; Simard et al., 2010). L'origine grecque de la didactique est d'ailleurs éloquente à cet égard : *propre à instruire*. Ces manières d'enseigner ont d'ailleurs fait l'objet de plusieurs études empiriques, pensons aux nombreux travaux d'Altet qui ont démontré la complexité et l'aspect multidimensionnel des pratiques enseignantes. Or, malgré la pertinence de ces recherches, les personnes enseignantes, plus particulièrement celles en formation, continuent de réclamer des méthodes ou des stratégies d'enseignement¹ pour se rassurer dans leur pratique (Montagne, 2019). D'ailleurs, plusieurs personnes auteures ont proposé des classifications de stratégies d'enseignement les répertoriant et qui les formalisent pour en réduire la complexité (Bailey, 1994). L'une des mieux connues se retrouve dans l'ouvrage *Models of Teaching* (1972, 2015). Elle a été proposée par Joyce et ses collègues et rééditée à neuf reprises depuis sa première parution en 1972, ce qui en fait une référence incontournable en éducation (Mangubhai et al., 2004). Plusieurs autres classifications ont été publiées depuis. Devant cette diversité de classifications qui portent pourtant sur un même élément, les stratégies d'enseignement, il est difficile d'en saisir les ressemblances, les distinctions et les angles morts.

C'est dans ce contexte que la présente revue intégrative (Torraco, 2016) s'inscrit dans le but d'identifier ce que contiennent les classifications de stratégies d'enseignement et comment elles sont organisées afin de dégager des constats. La prochaine section définit les concepts de *classification* et de *stratégie d'enseignement*, en plus d'explicitier le modèle de la situation pédagogique de Legendre (1983), lesquels servent de cadre pour l'analyse des classifications recensées. La section *méthodologie* décrit les étapes proposées par

¹ Le choix du concept de stratégie d'enseignement a été privilégié dans cet article (cf. Cadre théorique) plutôt que celui de méthode, lequel est très controversé comme en témoigne plusieurs textes de l'ouvrage collectif *Peut-on encore parler de méthode pédagogique* (Étienne et al., 2019).

Whittemore et Knafl (2005) pour réaliser la recension des écrits et la méthode PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses, Moher et al., 2009), privilégiée pour la sélection du corpus d'analyse. Les résultats sont finalement présentés et discutés en fonction des assises conceptuelles retenues. La conclusion met en lumière la contribution et les limites de cette recension, tout en proposant des pistes à mettre en œuvre pour la poursuite de travaux en didactique portant sur les stratégies d'enseignement.

Cadre théorique

Deux concepts sont centraux à cet article, ceux de *classification* et de *stratégie d'enseignement*, et ils sont définis dans cette section. Le modèle de la situation pédagogique de Legendre (1983) vient compléter la définition de stratégie d'enseignement, puisqu'il offre une représentation simplifiée des composantes systématisant ce concept.

Le concept de classification et ses concepts spécifiques

Une **classification** consiste en un ensemble ordonné d'éléments regroupés en classes sur la base de leurs similarités (Bailey, 1994; Legendre, 2005; Sillamy, 2010). Elle peut être unidimensionnelle ou multidimensionnelle, selon si le classement des éléments est fait en fonction d'une ou de plusieurs caractéristiques (Bailey, 1994). Une classification possède certains avantages. En effet, elle s'avère un outil descriptif de premier choix pour les éléments qui la composent (Bailey, 1994) en plus d'en réduire la complexité en les regroupant en classes (Bailey, 1994; Coenen-Huther, 2007; Sauvé, 1992). Aussi, elle permet d'identifier les similarités, mais aussi les différences existantes entre les éléments s'y retrouvant (Bailey, 1994). De ce concept générique découlent deux concepts spécifiques : taxonomie et typologie, qui sont en réalité deux formes de classification. Par ailleurs, dans le champ de l'éducation, il apparaît important de distinguer une taxonomie d'une typologie pour éviter de les confondre. En effet, comme l'indiquent plusieurs personnes auteures (Bailey, 1994; Borgès Da Silva, 2013; Legendre, 2005; Mandara, 2003; Parent et Jouquan, 2014; Sauvé, 1992), il n'est pas rare que ces deux termes soient employés l'un pour l'autre dans les écrits comme s'ils étaient synonymes, alors que l'un et l'autre ont des fondements théoriques différents (Borgès Da Silva, 2013).

La **taxonomie** est une classification qui comporte des catégories (appelées taxons) qui sont généralement hiérarchisées selon une complexité croissante (Bailey, 1994; Legendre, 2005; Sauvé, 1992). Selon Sauvé (1992, p. 36), une taxonomie contient « le plus de taxons possible » pour « rendre compte de la diversité des éléments d'un ensemble ». Elle soutient

également que les taxons sont habituellement unidimensionnels. Enfin, la conception d'une taxonomie se fait selon une logique inductive (Bailey, 1994; Borgès Da Silva, 2014), c'est-à-dire que l'on analyse des éléments empiriques pour en dégager les classes qui les regroupent. Ces éléments empiriques sont issus de variables observées sur le terrain. Des méthodologies autant quantitatives que qualitatives peuvent être employées pour la concevoir.

Une **typologie**, quant à elle, est une classification comportant des catégories (types), au moins deux (Bailey, 1994), chacune d'entre elles possédant des caractéristiques propres qui permettent de la distinguer des autres catégories (Bailey, 1994; Mandara, 2003; Stapley et al., 2022). Chaque catégorie possède une description détaillée, laquelle est nécessaire pour s'assurer que les objets qui la composent répondent à ses caractéristiques (Bailey, 1994; Stapley et al., 2022). Bailey (1994) indique que les typologies sont généralement multidimensionnelles et conceptuelles. De plus, les données sont généralement issues de textes théoriques et chaque élément qui compose la typologie doit trouver sa place dans une seule catégorie (Bailey, 1994). En outre, Sauvé (1992) soutient qu'une typologie n'implique pas nécessairement une hiérarchisation et qu'elle comprend souvent peu de catégories pour retenir seulement les plus significantes. Elle précise par ailleurs qu'une typologie peut être conçue selon une logique inductive ou déductive, alors que la plupart des écrits consultés (Borgès Da Silva, 2013; Parent et Jouquan, 2014; Stapley et al., 2022) parlent plutôt d'une logique déductive où une définition des types est établie au préalable pour effectuer le classement par la suite.

Le concept de stratégie d'enseignement

Outre les concepts de classification, de typologie et de taxonomie, il apparaît essentiel de préciser dans ce cadre ce qui est entendu par *stratégie d'enseignement*. Les composantes de ce concept sont ensuite présentées à l'aide du modèle de la situation pédagogique de Legendre (1983).

Le concept de stratégie d'enseignement : un concept générique pour qualifier les manières d'enseigner

Choisir un concept générique qui représente l'ensemble des objets au sein des classifications auxquelles nous nous intéressons n'était pas chose facile. Pour mener à terme cette démarche d'analyse des classifications, nous devons cibler le concept qui représente le mieux ce qui les composent. Ce sont des descriptions statiques de manières d'enseigner pour assurer l'atteinte d'objectifs d'apprentissage qui se trouvent dans les classifications. En ce sens, le concept de pratiques enseignantes a été mis de côté puisqu'il

caractérise des activités finalisées qui sont variables d'une personne à l'autre (Altet, 2019). Le concept générique de stratégie pédagogique conceptualisé par Messier (2014) a retenu notre attention comme il renvoie davantage à cette acception sous forme de descriptions des manières d'enseigner. Messier (2014, p. 211) le définit comme un « ensemble d'opérations qui, tenant compte des caractéristiques inhérentes aux composantes d'une situation pédagogique, vise l'atteinte d'un objectif ». Or, nous questionnons le choix d'attribuer l'adjectif *pédagogique* au concept de *stratégie*, comme il donne à penser que ces moyens sont issus ou associés exclusivement au champ de la pédagogie. Il appert que ces derniers peuvent provenir ou émerger aussi d'autres champs des sciences de l'éducation, comme la ou les didactiques. Pour cette raison, nous privilégions l'usage du terme *stratégie d'enseignement* dans cette contribution avec l'acception proposée par Messier (2014). Ce choix permet en effet d'éviter le compartimentage en disciplines, lequel s'avère contreproductif pour la production de connaissances issues de la recherche dont la profession enseignante a besoin (Marion, 2018). De plus, à l'instar des travaux de Joyce et Weil (1972), qui privilégient l'adjectif *teaching*, ce choix permet d'être cohérent avec la démarche de ces auteur·es qui consistait à « doter les jeunes enseignant·es de la capacité théorique et pratique de comprendre et mettre en œuvre un répertoire de stratégies d'enseignement fondées sur diverses conceptions théoriques » (p. 1, notre traduction).

Notons que ces précisions conceptuelles n'ont pas pour objectif de critiquer le choix des termes retenus par les auteur·es des classifications analysées pour désigner les stratégies qui les composent. Elles visent plutôt à assurer une cohérence au sein de cette contribution et une meilleure compréhension du propos.

Un modèle explicatif du contexte entourant une stratégie d'enseignement : la situation pédagogique de Legendre (1983)

Pour analyser les classifications qui ont été répertoriées dans cette recension, un modèle explicatif du contexte dans lequel s'inscrivent les stratégies d'enseignement s'avérerait nécessaire. Ce contexte est généralement désigné comme une situation pédagogique. En sciences de l'éducation, plusieurs auteur·es offrent une représentation simplifiée de ce contexte, entre autres Altet (1994), Dabène (2008), Houssaye (1988) et Legendre (1983). Comme le modèle de Legendre (1983) s'inscrit en didactique sans être spécifique à une discipline scolaire (celui de Dabène étant associée à la didactique du français) et qu'il considère le Milieu comme une des composantes de la situation pédagogique ce qui n'est pas le cas d'Altet (1994) ni de Houssaye (1988), il a été retenu pour procéder à l'analyse des classifications. Nous sommes conscientes que le terme situation pédagogique retenu par l'auteur pour désigner son modèle laisse à penser que celui-ci s'inscrit exclusivement

en pédagogie alors que pour Legendre (2005, p. 403), la didactique consiste en une « discipline éducationnelle dont l'objet est la planification, le contrôle et la régulation de la situation pédagogique ». Il serait donc plus juste de l'appeler le *modèle de la situation didactique* considérant cette définition. De plus, l'auteur soutient lui-même que son modèle peut « servir de canevas à tout éducateur désirant structurer une stratégie d'enseignement » (Legendre, 1983, p. 281).

Dans son modèle de la situation pédagogique, Legendre (1983) propose une représentation qui se compose de quatre sous-systèmes entretenant des liens entre eux : le ou les Sujets qui apprennent, le ou les Objets à apprendre, le Milieu dans lequel se déroule l'apprentissage et l'Agent·e médiateur·trice de l'apprentissage auprès du ou des Sujets. Les lettres S, O, M, A, associées à la première lettre de chaque composante, constituent l'acronyme du modèle de Legendre, mieux connu sous le nom de modèle SOMA. Ainsi, le concept de stratégie d'enseignement implique d'abord *la personne qui enseigne* - qu'elle soit appelée enseignante, professeure, formatrice ou autre (A), car c'est elle qui la planifie et la met en œuvre. Lorsqu'elle le fait, c'est en fonction d'*une personne qui apprend* (S), qu'elle soit élève, étudiante, apprenante, etc. : il s'agit donc de la deuxième composante à considérer lors du choix d'une stratégie d'enseignement. Une stratégie vise l'apprentissage d'*un ou de plusieurs contenus* (O), formalisés en objectifs d'apprentissage, constituant la troisième composante de ce concept. Enfin, comme cette stratégie est choisie en tenant compte d'un *contexte* particulier dans lequel elle sera mise en œuvre, le milieu est aussi à considérer (M).

Méthodologie

Étant donné qu'un examen approfondi des classifications de stratégies d'enseignement n'avait pas, à notre connaissance, été effectué à ce jour, et ce, malgré leur pertinence dans le champ de l'éducation, une revue intégrative s'imposait. Ce type de revue systématique vise à produire une synthèse critique des connaissances actuelles d'un sujet mature ou émergent dans le but d'en dégager de nouvelles pistes de recherche (Torraco, 2016). Nous considérons aussi que cette revue peut être qualifiée d'exploratoire comme elle cherche à examiner ces classifications sans que des hypothèses aient été posées a priori. Pour y arriver, nous nous sommes appuyées sur les cinq étapes proposées par Whitemore et Knafl (2005).

Étape 1 : Identification du problème

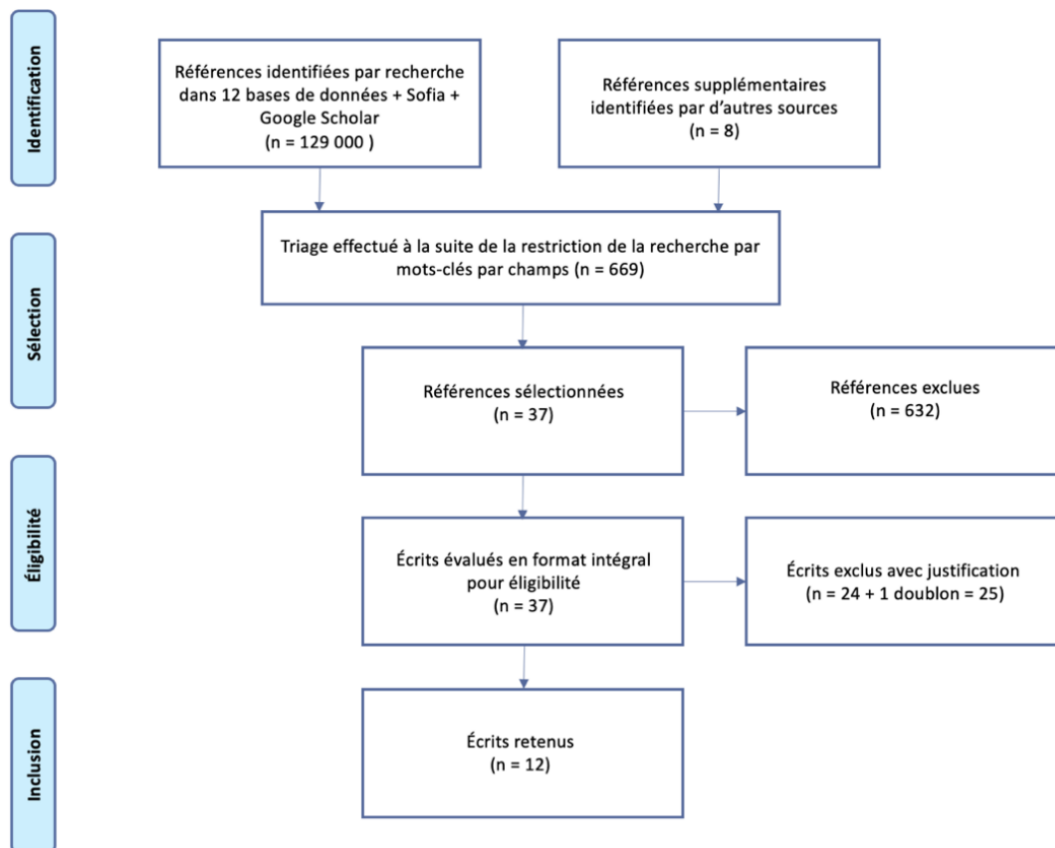
Le problème que cet article vise à résoudre est explicité dans la section Problématique, lequel est d'identifier ce que contiennent les classifications de stratégies d'enseignement et comment elles sont organisées afin de dégager des constats.

Étape 2 : Recherche documentaire

Pour sélectionner le corpus à l'étude, la méthode PRISMA, proposée par Moher et al. (2009), a été privilégiée. Cette méthode permet d'augmenter la qualité des données obtenues dans une revue systématique. Dans la Figure 1, les étapes et les choix qui ont menés à la sélection des écrits sont précisés.

Figure 1.

Diagramme de flux inspiré de la méthode PRISMA (Moher et al., 2009) et de sa traduction par Gedda (2015)



Suivant les étapes présentées dans la Figure 1, sept monographies francophones ont été sélectionnées à partir de la thèse de Tremblay-Wragg (2018) ainsi que la thèse elle-même puisqu'elles présentent toutes une classification de stratégies d'enseignement. Ensuite, à partir des 28 bases de données répertoriées par l'Université du Québec à Montréal en sciences de l'éducation, 12 ont été retenues pour effectuer la recherche documentaire : *Academic Search Complete (EBSCO)*, *Cairn.info*, *Education Source ERIC*, *Érudit*, *Lens*, *Open Edition Freemium*, *Pascal et Francis*, *Proquest*, *Proquest (Dissertation and Thesis)*, *Repères*, *Scopus* et *Taylor and Francis Online*. Afin de s'assurer que des références qui pouvaient être pertinentes pour répondre à la question ciblée ne soient pas mises de côté, le moteur de recherche *Google Scholar* ainsi que l'outil de recherche *Sofia*² ont été ajoutés à la liste des bases de données sélectionnées.

Par la suite, une liste de conditions de recherche à respecter pour chacune des bases de données et de mots-clés à utiliser a été élaborée. En effet, certaines bases font usage de symboles ou de termes différents qu'il convient d'identifier en amont. Par ailleurs, les mots-clés suivants ont été utilisés dans tous les outils de recherche puisqu'il s'agit de termes souvent employés comme des synonymes de stratégie d'enseignement (Messier, 2014) : stratégie d'enseignement, stratégie pédagogique, méthode d'enseignement, méthode pédagogique, modèle d'enseignement, modèle d'apprentissage, technique pédagogique, technique d'enseignement, moyen pédagogique et moyen d'enseignement. Ces mots-clés ont été jumelés aux termes classification, taxonomie et typologie. Les équivalents anglais des mots-clés retenus ont aussi été utilisés.

Cette première tentative de recherche documentaire a permis de cibler plus de 129 000 entrées. Cette masse d'informations a mené à consulter des personnes expertes en recherche documentaire, spécialisées en sciences de l'éducation, afin d'obtenir des conseils pour affiner la recherche. La décision de restreindre la recherche par mots-clés par champs, c'est-à-dire que ceux reliés aux stratégies d'enseignement devaient nécessairement se trouver dans les résumés et ceux reliés au concept de classification dans les titres, a permis de réduire à 661 le nombre de références, auquel s'ajoutaient les huit de départ (n = 669).

² *Sofia* est le répertoire de recherche commun aux universités québécoises.
Tremblay-Wragg, Messier et al., 2025

Étape 3 : Évaluation des données

Une lecture attentive des titres et des résumés a conduit à l'exclusion de 632 références, puisque celles-ci ne présentaient pas de classifications de stratégies d'enseignement à proprement dit. Ensuite, nous avons procédé à une lecture sommaire des 37 références sélectionnées. Comme cette démarche se veut systématique et rigoureuse, nous avons pris soin d'appliquer les critères d'inclusion suivants, sans ordre d'importance :

- La référence devait être accessible en anglais ou en français ;
- La référence devait être accessible dans son intégralité en format numérique ou papier ;
- La référence devait être rédigée après 1972, année de la parution de la première édition de l'ouvrage que nous considérons comme fondateur (Joyce et Weil, 1972).

Ainsi, incluant les huit références de départ puisqu'elles correspondaient déjà à ces critères, cinq autres parmi les 37 ont été retenues. Toutefois, la lecture d'un des articles dans son intégralité, celui de Fardanesh (2006), a permis de constater que, bien qu'il présentait une classification, celle-ci ne portait pas sur des stratégies d'enseignement tel que défini ci-avant, l'excluant ainsi du corpus. Au terme de ce processus, un corpus de 12 écrits a été constitué.

Étape 4 : Analyse des données

Nous avons procédé à l'identification et à l'organisation des informations relatives à la désignation privilégiée pour chaque classification, à sa conception, à ses principes organisateurs, à la nomenclature utilisée, aux destinataires, au nombre de stratégies d'enseignement qu'elle comporte, et également au nombre de stratégies où les apprentissages potentiels sont mentionnés. Enfin, nous avons réalisé une analyse critique de ces informations à partir du cadre théorique afin de faire ressortir les ressemblances, les distinctions et les angles morts entre les classifications retenues. Les trois premières auteures de ce présent article ont activement contribué à cette étape d'analyse du corpus. De plus, deux d'entre elles ont méticuleusement révisé l'ensemble des informations inscrites dans les tableaux présentés dans la section des résultats.

Étape 5 : Présentation

Les résultats sont présentés sous forme de tableaux synthèses, lesquels sont accompagnés d'une analyse critique. Le choix de présenter les résultats en utilisant des traductions libres en langue française a été fait pour la majorité des éléments qui constituent les tableaux, sauf pour les Tableaux 1, 5 et l'Annexe 1, dans lesquels les termes sont indiqués dans leur langue d'origine, facilitant ainsi le repérage dans la classification en question et rendant plus explicites les regroupements effectués par les chercheuses. À cette dernière étape de la revue intégrative, Whittemore et Knafl (2005) recommandent d'identifier les limites de la recherche, lesquelles sont présentées dans la conclusion de cet article.

Présentation des résultats

La présentation des résultats débute par un portrait global des classifications et est ensuite structurée en deux sections suivant la logique exposée dans le cadre théorique. Sont d'abord présentés les résultats relatifs au concept de *classification* suivis de ceux se rapportant au concept de *stratégie d'enseignement*.

Portrait global des classifications de stratégies d'enseignement recensées

Quatorze classifications de stratégies d'enseignement se dégagent des douze écrits retenus. En effet, deux de ces écrits (De Ketele et al., 2007; Milosevic Zupancic, 2018) incluent deux classifications. Le Tableau 1 ci-dessous présente un portrait global de ces classifications organisé en huit colonnes qui représentent des éléments retenus pour procéder à l'analyse des classifications, et ce, au regard des explications des concepts de classification et de stratégies d'enseignement. Il est important de noter que les classifications sont présentées en ordre alphabétique et que seule l'édition à jour au moment de la recension (2021) a été retenue.

Tableau 1*Portrait des classifications de stratégies d'enseignement recensées*

Écrits et type	Désignation retenue	Conception	Principes organisateurs	Nomenclature	Destinataires	Nbr. de stratégies	Nbr. de stratégies où les apprentissages potentiels sont mentionnés
Chamberland et al. (1995) – Monographie	Typologie	- L'ouvrage collectif a été rédigé à partir de l'examen et de l'étude critique des typologies de Tournier (1978) et de De Ketele et al. (1988) ainsi que de l'expérience en enseignement des auteur·es	Liste de formules pédagogiques caractérisées selon 3 dimensions incluant deux pôles chacune et présentées selon le « degré croissant d'autonomie de l'apprenant dans l'organisation de son apprentissage » (p. 35) : 1- Degré de contrôle de l'apprentissage : magistrocentré/pédocentré 2- Organisation du groupe : individualisé/sociocentré 3- Médiation : médiatisé/non médiatisé	Formules pédagogiques	Enseignant·es du primaire et du secondaire en formation ou en exercice	20	18
De Ketele et al. (2007) – Monographie	Typologie (2)	Non mentionné	Liste de 8 catégories de méthodes pédagogiques en 4 axes croisés : 1- Acteur principal : magistrocentré/pédocentré 2- Guidage : méthode directive/méthode non-directive 3- L'agent : technocentré/sociocentré 4- La visée : traditionnelle/ouverte	Méthodes pédagogiques	Organisateur·trices, animateur·trices et évaluateur·trices de sessions de formation	0	0
			Liste de techniques de communication caractérisées en fonction de 3 critères : 1- Intrans (thème, cas ou problème) 2- Processus (émission unique, confrontation, implication) 3- Résultat (état de la question, analyse des besoins, une ou des solutions)	Techniques de communication		11	

Gregory et Jones (2009) – Article de revue	Typologie	- Approche qualitative de recherche : Orthodox/Glaserian Grounded theory - Entrevue (n = 25) - Observations de cours avec grille d'observation (n = 8)	Classement des stratégies d'enseignement selon 2 continuums qui se croisent : 1- Structuré – flexible 2- Accent mis sur les idées – accent mis sur les personnes	<i>Teaching strategies</i>	Enseignant·es du postsecondaire en exercice (management)	4	0
Joyce et al. (2015) – Monographie	---	- Sélection de modèles en fonction de leur base théorique solide, de leur bonification à travers la pratique, de leur potentiel d'adaptation aux étudiant·es et aux matières à enseigner, de même que leur capacité démontrée par la recherche à produire des résultats positifs	Classement des modèles d'enseignement en 4 catégories : 1- Traitement de l'information 2- Interaction sociale 3- Développement de la personne 4- Modification du comportement	<i>Models of teaching</i>	Enseignant·es du préscolaire, du primaire et du secondaire en formation ou en exercice	14	14
Milosevic Zupancic (2018) – Article de revue	Taxonomie (2)	- Six entrevues semi-structurées (N=2 : responsables de l'organisation d'une formation ; n = 2 : formateur·trices; (n = 2 : participant·es) - Analyse qualitative de type Grounded theory	Classement des formes d'enseignement en 2 catégories : 1- Enseignement direct/enseignement frontal 2- Enseignement indirect Liste des méthodes d'enseignement	<i>Teaching forms</i> <i>Teaching methods</i>	animateur·trices en éducation non formelle des jeunes	2	1
Nind et Lewthwaite (2020) – Article de revue	Typologie	2 phases de collecte de données (n = ±100) (enseignant·es et étudiant·es) du Royaume-Uni - Entrevues individuelles semi-structurées avec des panels d'expert·es (n = 25) - 7 groupes de discussion en ligne (n = 31) - Observations d'enseignement <i>in situ</i> (n = 2) - 7 groupes de discussion basés sur le dialogue réflexif	Liste d'approches	<i>Approaches</i>	Enseignant·es du postsecondaire en exercice (Social science research methods)	7	0

		stimulé par vidéo, avec des enseignant·es et des étudiants (n = 55) - Analyse thématique, flexible et itérative des données					
Prégent (1990) – Monographie	---	- Répertoire et regroupement des méthodes basés sur l'expérience de l'auteur comme consultant en pédagogie	Classement des méthodes d'enseignement en 3 catégories, lesquelles sont divisées en 8 sous-catégories : 1- Exposés (exposés formels et informels) 2- Discussion ou travail en équipe (séminaires, études de cas, enseignement par les pairs et autres) 3- Apprentissage individuel (direction d'études, travail individuel)	Méthodes d'enseignement	Enseignant·es du postsecondaire en exercice	34	2
Raby et Viola (2016) – Monographie	---	Non mentionné	Classement des modèles d'enseignement en 4 catégories : 1- Socioconstructivisme 2- Cognitivisme 3- Humanisme 4- Behaviorisme	Modèles d'enseignement	Enseignants du préscolaire à l'université en formation ou en exercice (éducation)	9	6
Roach et al. (1993) – Article de revue	Typologie	- Basée sur un inventaire suggéré par Henke et al. (1988) - Questionnaire administré à 110 professeur·es en marketing - Analyses en grappes	Classement des méthodes d'enseignement en 3 catégories : 1- Étudiant passif 2- Étudiant communicateur 3- Étudiant en interaction	Teaching methods	Enseignant·es du postsecondaire en exercice (marketing)	6	3
Tournier (1978) – Monographie	Typologie	- Axée sur les réalités concrètes de la situation quotidienne dans laquelle se trouvent les enseignant·es - Version préliminaire de la typologie lue et commentée par quelque soixante professeur·es et spécialistes	Classement des formules pédagogiques selon 2 critères : 1- Présence ou absence d'intermédiaire entre le·la professeur·e et l'étudiant·e (formules non médiatisées, formules médiatisées, formules centrées sur la pratique) 2- Progression croissante de l'initiative dévolue à l'étudiant·e	Formules pédagogiques	Enseignant·es du postsecondaire en exercice	11	8
Tremblay-Wragg (2018) – Thèse	Typologie	- Synthèse sous forme de tableau bâtie à partir de six classifications de stratégies	Classement des stratégies pédagogiques en 4 catégories : 1- Behaviorisme 2- Cognitivisme	Stratégies pédagogiques	Enseignant·es du postsecondaire en exercice	28	0

		d'enseignement et des données empiriques	3- Socioconstructivisme 4- Humanisme Classement selon 2 concepts spécifiques : 1- Méthodes pédagogiques 2- Techniques pédagogiques				
Vienneau (2017) – Monographie	Classifica- tion	- Basée sur trois grandes écoles de pensée qui ont l'avantage de recouvrir les principaux modèles d'enseignement connus et qui correspondent également aux courants pédagogiques les plus fréquemment cités dans les typologies existantes - Choix des courants pédagogiques selon trois critères : l'exhaustivité, l'accessibilité et la pertinence	Classement des stratégies et modèles d'enseignement en 5 catégories : 1- Béhaviorisme 2- Cognitivisme 3- Constructivisme et socioconstructivisme 4- Humanisme 5- Critique et citoyen	Stratégies et modèles d'enseignement	Enseignant·es du primaire et du secondaire en formation ou en exercice (éducation)	9	2

Caractéristiques des classifications

Il convient maintenant de faire ressortir les ressemblances et les distinctions entre les classifications au regard du cadre théorique. Ainsi, l'analyse qui suit porte sur la désignation retenue pour la classification, la conception de la classification et la forme des classifications.

Désignations retenues pour les classifications

La plupart des auteur·es emploient le terme typologie (8/14) pour désigner leur classification des stratégies d'enseignement. D'autres utilisent des termes différents : taxonomie (2/14) ou classification (1/14) tandis que trois n'en utilisent aucun. La grande majorité des classifications analysées (10/14) ne sont pas accompagnées de justification expliquant le choix du terme retenu pour la désigner. Seuls Nind et Lewthwaite (2020) emploient délibérément le terme typologie en le distinguant des classifications informelles, le tout en s'appuyant sur Bailey (1994). Chamberland et al. (1995) définissent eux·elles aussi ce qu'il·elles entendent par typologie sans toutefois faire référence à des assises théoriques.

De plus, plusieurs auteur·es (Chamberland et al., 1995; De Ketele et al., 2007; Gregory et Jones, 2009; Milosevic Zupancic, 2018; Nind et Lewthwaite, 2020; Roach et al., 1993; Vienneau, 2017) désignent leur classification avec des termes ne correspondant pas aux caractéristiques évoquées dans le cadre théorique. Par exemple, Roach et al. (1993) utilisent le terme typologie alors que leur classification provient de données quantitatives empiriques, caractéristique d'une taxonomie. De plus, la classification proposée par Roach et al. (1993) n'est pas hiérarchisée telle que devrait l'être une taxonomie (Sauvé, 1992). Ainsi, elle ne répond ni aux caractéristiques d'une taxonomie ni à celles d'une typologie. Seul·es Tournier (1978) et Tremblay-Wragg (2018) ont élaboré une typologie correspondant aux caractéristiques de ce type de classification et l'ont nommée adéquatement.

Cette analyse amène à constater que les distinctions entre les concepts de classification, taxonomie et typologie semblent peu connues, ce qui engendre une utilisation souvent inadéquate des termes par les auteur·es pour désigner leur classification. D'ailleurs, selon Borgès Da Silva (2014), le débat sur l'utilisation de ces termes demeure actuel et appelle à une réflexion pour s'entendre sur un langage commun.

Conception des classifications

D'abord, notons que toutes les classifications, à l'exception de celles de De Ketele (2007) et Raby et Viola (2016), ont fourni des indications relatives à leur conception. Certaines sont basées sur l'expérience professionnelle des auteur·es (Chamberland et al., 1995; Prégent, 1990), sur des pratiques d'enseignant·es (Gregory et Jones, 2009; Milosevic Zupancic, 2018; Nind et Lewthwaite, 2020; Roach et al., 1993; Tournier, 1978; Tremblay-Wragg, 2018) ou sur des écrits antérieurs (Chamberland et al., 1995; Joyce et al., 2015; Roach et al., 1993; Tremblay-Wragg, 2018; Vienneau, 2017). De plus, deux de ces dernières (Joyce et al., 2015; Vienneau, 2017) ont sélectionné les stratégies d'enseignement selon des critères spécifiques comme la présence de bases théoriques, la pertinence ou le potentiel d'apprentissage démontré par la recherche. Notons aussi que la classification de Tournier (1978) a été validée par un comité d'expert·es.

De plus, sept classifications ont été conçues selon une logique inductive alors que quatre d'entre elles ont été élaborées selon une logique déductive, comme explicitée dans le Tableau 2.

Tableau 2*Conception des classifications*

Logique inductive	Gregory et Jones (2009); Milosevic Zupancic (2018) (2) ³ ; Nind et Lewthwaite (2020); Prégent (1990); Roach et al. (1993); Tournier (1978)
Logique déductive	Chamberland et al. (1995); Joyce et al. (2015); Tremblay-Wragg (2018); Vienneau (2017)
Absence d'information sur la conception	De Ketele (2007) (2); Raby et Viola (2016)

Selon le cadre théorique, ce qui distingue une taxonomie d'une typologie est notamment la logique avec laquelle elle a été conçue. Ainsi, la première se conçoit selon une logique inductive (Bailey, 1994; Borgès Da Silva, 2014) alors que la seconde est généralement conçue en fonction d'une logique déductive (Borgès Da Silva, 2013; Parent et Jouquan, 2014; Stapley et al., 2022). S'appuyant uniquement sur cette assertion, les classifications de Gregory et Jones (2009), de Milosevic Zupancic (2018) (2), de Nind et Lewthwaite

³ Chaque fois que le chiffre 2 est indiqué entre parenthèse, cela indique que les deux classifications du même écrit sont concernées.

(2020), de Prigent (1990), de Roach et al. (1993) et de Tournier (1978) devraient être désignées de taxonomie. Pourtant, seul Milosevic Zupancic (2018) désigne ses classifications de taxonomie, les autres parlant plutôt de typologies et Prigent (1990) ne la désignant pas.

Quant aux classifications de Chamberland et al. (1995), de Joyce et al. (2015), de Tremblay-Wragg (2018) et de Vienneau (2017), qui s'inscrivent dans une logique déductive, seul·es Chamberland et al. (1995) et Tremblay-Wragg (2018) emploient avec justesse le terme typologie pour désigner leur classification. Vienneau (2017), même s'il s'inscrit dans une logique déductive, fait le choix de retenir le terme générique de classification alors que Joyce et al. (2015) ne la désignent pas.

Les principes organisateurs des classifications

Les classifications sont organisées selon deux principes : la présence d'une hiérarchisation ou non et le nombre de dimensions. Le Tableau 3 qui suit présente uniquement le nombre de dimensions. La hiérarchisation n'y apparaît pas, puisqu'aucune des classifications recensées n'est hiérarchisée.

Tableau 3

Le nombre de dimensions composant les classifications

Aucune dimension	De Ketele et al. (2007, <i>Techniques de communication</i>); Milosevic Zupancic (2018, <i>Teaching methods</i>); Nind et Lewthwaite (2020)
Unidimensionnelle	Joyce et al. (2015); Milosevic Zupancic (2018, <i>Teaching forms</i>); Prigent (1990); Raby et Viola (2016); Roach et al. (1993); Vienneau (2017)
Multidimensionnelle	Chamberland et al. (1995); De Ketele et al. (2007, <i>Méthodes pédagogiques</i>); Gregory et Jones (2009); Tournier (1978); Tremblay-Wragg (2018)

Trois classifications sont présentées sous la forme de liste de stratégies (*aucune dimension*). De Ketele et al. (2007, *Techniques de communication*) présentent une liste non exhaustive de stratégies d'enseignement. Ces dernières ne suivent aucun ordre particulier. Cependant, les auteur·es ajoutent des critères pour caractériser chacune des stratégies (p. ex., type, nombre de personnes, exigences de temps). Quant à Milosevic Zupancic (2018, *Teaching methods*) et Nind et Lewthwaite (2020), ils n'ordonnent ni ne caractérisent les stratégies d'enseignement de leur classification.

D'autres auteur·es définissent une seule dimension selon laquelle il·elles organisent leur classification. En effet, Joyce et al. (2015) regroupent les stratégies d'enseignement selon une dimension : les familles auxquelles elles appartiennent. De la même manière, Raby et Viola (2016), comme Vienneau (2017), les organisent selon les courants pédagogiques desquels elles sont issues. Pour leur part, et sans le mentionner explicitement, Prégent (1990) et Milosevic Zupancic (2018, *Teaching forms*) semblent organiser les stratégies selon le partage de l'initiative, respectivement entre l'enseignant·e et les étudiant·es ou entre l'animateur·trice et les jeunes. Même s'ils ne le précisent pas expressément, Roach et al. (1993) apparaissent, quant à eux, utiliser le degré d'engagement de l'étudiant·e dans son processus d'apprentissage pour répartir les méthodes d'enseignement.

Bailey (1994) mentionne qu'une typologie est généralement multidimensionnelle. Cinq classifications organisent les stratégies d'enseignement selon plus d'une dimension. C'est notamment le cas de Tournier (1978) qui les organise selon deux dimensions sous forme de continuums, soit la présence ou l'absence d'intermédiaire ainsi que le partage de l'initiative entre la personne professeure et l'étudiant·e. Aussi sous forme de continuums, Chamberland et al. (1995) utilisent trois dimensions, soit le degré de contrôle de l'apprentissage, l'organisation du groupe et la médiatisation. Tremblay-Wragg (2018) élabore sa classification à partir de trois dimensions, dont les deux premières sont des continuums : les courants pédagogiques, le degré de contrôle de l'apprentissage et les types de stratégies pédagogiques. Quant à eux, Gregory et Jones (2009) présentent leur classification sous la forme d'un quadrant en deux axes (*ideas-focus/people-focus* et *structured/flexible*). Enfin, De Ketele et al. (2007, *Méthodes pédagogiques*) structurent les stratégies d'enseignement sous la forme d'une étoile composée de quatre axes (l'acteur principal, le guidage, l'agent et la visée).

Synthèse des caractéristiques des classifications

Pour être considérée comme une classification, les éléments qui s'y trouvent doivent être regroupés en fonction de leurs similarités (Bailey, 1994; Legendre, 2005; Sillamy, 2010). Les classifications présentées sous la forme d'une liste, telles que celles proposées par De Ketele et al. (2007, *Techniques de communication*), Milosevic Zupancic (2018, *Teaching methods*) et Nind et Lewthwaite (2020) ne répondaient pas à cette caractéristique. Elles ont donc été exclues du Tableau 4 qui propose une synthèse de l'analyse des classifications en fonction des caractéristiques essentielles d'une taxonomie et d'une typologie.

Tableau 4*Synthèse des particularités des classifications*

Référence	Désignation retenue par l'auteur·e	Taxonomie			Typologie		
		Conception : logique inductive	Forme : 1 dimension	Hiérar- chisation	Conception : logique déductive	Forme : 1 dimension ou plus	Pas de hiérar- chisation
Chamberland et al. (1995)	Typologie				√	√	√
De Ketele et al. (2007) : Méthodes pédagogiques	Typologie	---			---	√	√
Gregory et Jones (2009)	Typologie	√				√	√
Joyce et al. (2015)	---		√		√	√	√
Milosevic Zupancic (2018) : <i>Teaching forms</i>	Taxonomie	√	√			√	√
Prégent (1990)	---	√	√			√	√
Raby et Viola (2016)	---	---	√		---		√
Roach et al. (1993)	Typologie	√	√			√	√
Tournier (1978)	Typologie	√				√	√
Tremblay-Wragg (2018)	Typologie				√	√	√
Vienneau (2017)	Classification	---	√		---	√	√

Les classifications de Chamberland et al. (1995), de De Ketele et al. (2007, Méthodes pédagogiques), de Gregory et Jones (2009), de Tournier (1978) et de Tremblay-Wragg (2018), comme elles comportent plus d'une dimension, devraient nécessairement être désignées comme des typologies. C'est d'ailleurs le terme choisi par ces auteur·es pour caractériser leur classification. Le seul qui affirme que sa classification est une taxonomie est Milosevic Zupancic (2018 : *Teaching forms*), mais celle-ci n'est pas hiérarchisée; il semble donc plus s'agir d'une typologie. Par ailleurs, l'absence d'information sur la logique de conception des classifications de De Ketele et al. (2007, Méthodes pédagogiques), de Raby et Viola (2016) et de Vienneau (2017) ne permet pas de confirmer s'il s'agit ou non de taxonomies ou de typologies. Toutefois, le fait qu'elles ne soient pas hiérarchisées suggère qu'elles constituent davantage des typologies que des taxonomies. Seules trois classifications comportent l'ensemble des caractéristiques d'une typologie, soit celles de Chamberland et al. (1995), de Joyce et al. (2015) et de Tremblay-Wragg (2018). Or, bien qu'elle comporte toutes les caractéristiques d'une typologie, Joyce et al. (2015) n'ont pas attribué de désignation à leur classification.

Stratégies d'enseignement

Il convient également d'analyser les classifications au regard du concept de stratégie d'enseignement et du modèle explicatif de la situation pédagogique (Legendre, 1983).

Le ou les concepts génériques employés pour désigner les stratégies d'enseignement

Les auteur·es des classifications emploient différents termes (nomenclature) pour faire référence au concept *stratégie d'enseignement* comme défini dans le cadre théorique. Le Tableau 5 répertorie ces termes.

Tableau 5

La nomenclature utilisée

<i>Approaches</i>	Nind et Lewthwaite (2020)
<i>Forms</i>	Milosevic Zupancic (2018, Teaching forms)
Formules	Chamberland et al. (1995); Tournier (1978)
Méthodes/ <i>Methods</i>	De Ketele et al. (2007, Méthodes pédagogiques); Milosevic Zupancic (2018, Teaching methods); Prégent (1990); Roach et al. (1993)
Modèles/ <i>Models</i>	Joyce et al. (2015); Raby et Viola (2016); Vienneau (2017)
Stratégies/ <i>Strategies</i>	Gregory et Jones (2009); Tremblay-Wragg (2018); Vienneau (2017)
Techniques	De Ketele et al. (2007, Techniques de communication)

Le terme le plus souvent utilisé pour caractériser les éléments des classifications analysées s'avère celui de méthode (d'enseignement, pédagogique, teaching method) (4/14), suivi de près par ceux de modèle (d'enseignement, model of teaching) (3/14) et de stratégie (d'enseignement, pédagogique, teaching strategy) (3/14). Le choix de ces termes est cohérent avec la proposition conceptuelle de Messier (2014), laquelle soutient que le concept de stratégie est générique pour ceux de modèle et de méthode. Précisons que pour la grande majorité des classifications, le terme retenu est défini (10/14, en caractère gras dans le Tableau 5). Ce tableau permet de constater la multiplicité des termes utilisés et fait écho à la diversité des désignations employées pour le concept de stratégie d'enseignement évoqué en introduction (Meirieu, 2005; Messier, 2014).

Destinataires des classifications de stratégies d'enseignement

De façon générale, l'analyse des classifications démontre qu'elles s'adressent à des enseignant·es œuvrant à divers ordres d'enseignement et dans différents domaines, tels que présentés dans les Tableaux 6, 7 et 8.

Tableau 6*Portrait des destinataires*

Destinataires	Sources
Enseignant·es en formation ou en exercice	Chamberland et al. (1995); Joyce et al. (2015); Raby et Viola (2016); Vienneau (2017)
Enseignant·es en exercice	Gregory et Jones (2009); Nind et Lewthwaite (2020); Prigent (1990); Roach et al. (1993); Tournier (1978); Tremblay-Wragg (2018)
Organisateur·trices, animateurs et évaluateur·trices de sessions de formation	De Ketele et al. (2007) (2)
Animateur·trices en éducation non formelle des jeunes	Milosevic Zupancic (2018) (2)

Tableau 7*Portrait des ordres d'enseignement*

Ordre d'enseignement	Sources
Préscolaire, primaire et secondaire	Joyce et al. (2015)
Primaire et secondaire	Chamberland et al. (1995); Vienneau (2017)
Postsecondaire	Gregory et Jones (2009); Nind et Lewthwaite (2020); Prigent (1990); Roach et al. (1993); Tournier (1978); Tremblay-Wragg (2018)
Tous ces ordres	Raby et Viola (2016)
Autre	De Ketele et al. (2007) (2); Milosevic Zupancic (2018) (2)

Comme illustré dans les Tableaux 6 et 7, dix classifications s'adressent aux enseignant·es en exercice et seulement quatre d'entre elles spécifient s'adresser aux enseignant·es en formation. Par ailleurs, parmi celles-ci, une seule concerne l'éducation préscolaire et une seule s'adresse à des enseignant·es œuvrant à tous les ordres d'enseignement. De plus, deux classifications n'ont pas été élaborées pour l'éducation formelle. Or, aucune ne mentionne les caractéristiques particulières des apprenant·es auprès de qui œuvrent les enseignant·es et les intervenant·es et donc à qui s'adressent les différentes stratégies d'enseignement qu'elles contiennent.

Le Tableau 8 précise les domaines d'application dans lesquels les classifications de stratégies d'enseignement peuvent être utilisées.

Tableau 8*Domaines d'application*

Éducation	Chamberland et al. (1995); Gregory et Jones (2009); Joyce et al. (2015); Prigent (1990); Raby et Viola (2016); Tournier (1978); Tremblay-Wragg (2018); Vienneau (2017)	
Éducation dans un domaine spécifique	Marketing	Roach et al. (1993)
	Méthodes de recherche en sciences sociales	Nind et Lewthwaite (2020)
Éducation non formelle des jeunes	Milosevic Zupancic (2018) (2)	
Formation continue en milieu de travail	De Ketele et al. (2007) (2)	

Plusieurs classifications ont été conçues pour l'éducation en général, mais d'autres sont spécifiques à des domaines comme le marketing ou les méthodes de recherche en sciences sociales. La plupart de ces classifications ont été élaborées pour des milieux institutionnalisés, mais deux s'adressent à d'autres milieux.

Nombre de stratégies d'enseignement dans les classifications

Les classifications recensées présentent entre zéro et 34 stratégies d'enseignement pour une moyenne de 12. De Ketele et al. (2007, Méthode d'enseignement) n'en répertorient aucune et ne fait que mentionner un exemple pour chaque axe.

Au total, l'analyse des classifications a permis de répertorier 78 stratégies d'enseignement auxquelles les enseignant·es peuvent avoir recours dans leur enseignement. Bon nombre d'entre elles (29/78) se retrouvent d'ailleurs dans plus d'une classification. Notons que l'imprécision conceptuelle apparaît aussi pour la désignation des stratégies d'enseignement. Par exemple, la stratégie *Présentation des étudiant·es* se retrouve dans plusieurs classifications, mais sous différentes désignations (voir Annexe 1).

Apprentissages potentiels par le recours aux stratégies d'enseignement

Le Tableau 9 fait ressortir les stratégies pour lesquelles les apprentissages possibles sont mentionnés par les auteur·es qu'ils soient des connaissances, des stratégies, des habiletés, des attitudes ou des compétences disciplinaires ou transversales. Pour être retenus, ces éléments devaient être mentionnés explicitement dans le texte. La présence de références est aussi illustrée dans ce tableau.

Tableau 9*Mention des apprentissages potentiels et présence de références*

		Cham- berland et al. (1995)	De Ketele et al. (2007, Méthode pédago- gique)	De Ketele et al. (2007, Techni- ques de comm.)	Gregory et Jones (2009)	Joyce et al. (2015)	Milosevic Zupancic (2018, <i>Teaching forms</i>)	Milosevic Zupancic (2018, <i>Teaching methods</i>)	Nind et Lewth- waite (2020)	Prégent (1990)	Raby et Viola (2016)	Roach et al. (1993)	Tour- nier (1978)	Tremblay -Wragg (2018)	Vienneau (2017)
Mention des apprent- issages potentiels pour les stratégies d'ensei- gnement	Pour chacune					√									
	Pour la majorité	√					√	√			√		√		
	Pour quelques- unes									√		√			√
	Pour aucune		√	√	√				√					√	
Présence de références à l'appui	Avec références														
	Parfois avec références					√	√	√			√				√
	Sans référence	√								√		√	√		

Seule la classification de Joyce et al. (2015) présente systématiquement des apprentissages potentiels pour toutes les stratégies d'enseignement qu'elles classent alors que cinq autres le font pour la majorité d'entre elles. Il demeure que la moitié des classifications ne les présentent qu'en partie (3/14) ou pas du tout (5/14).

Parmi les classifications qui présentent des apprentissages potentiels, cinq prennent parfois appui sur des sources. Selon Legendre (1983), une stratégie d'enseignement vise l'apprentissage d'un ou plusieurs contenus. Il apparaît donc essentiel que cette composante soit incluse dans une classification concernant les stratégies d'enseignement.

Discussion et conclusion

Cet article visait à identifier le contenu et l'organisation des classifications de stratégies d'enseignement afin de dégager des constats et, ultimement, proposer des pistes prometteuses pour la recherche en didactique. Pour ce faire, une revue systématique intégrative de la littérature a été effectuée. À l'issue d'une démarche rigoureuse prenant appui sur les cinq étapes développées par Whittemore et Knafl (2005) et la méthode PRISMA (Moher et al., 2009) pour la sélection des textes, 14 classifications ont été analysées et critiquées de manière à faire ressortir leurs ressemblances, leurs distinctions et leurs angles morts.

Au terme d'une recension, il apparaît important, selon Whittemore et Knafl (2005), d'en identifier les limites. Les résultats ont révélé que les classifications se sont peu appuyées sur un cadre théorique préalable, ce qui en a complexifié l'analyse. Bien qu'un travail d'analyse rigoureux ait été réalisé par les chercheuses, le manque d'informations disponibles dans certains textes recensés en a parfois limité la profondeur.

De plus, la recension s'est limitée aux écrits disponibles en fonction des critères de sélection ciblés, ce qui rend difficile de prétendre à l'exhaustivité. Cependant, cette revue intégrative a suivi une méthodologie de recherche reconnue et largement utilisée, assurant ainsi sa rigueur scientifique.

Constats à l'égard des concepts de classification et de typologie

Cette recension met en lumière certains éléments importants au regard des concepts de classification et de typologie. D'abord, pour être considérée comme une classification, la présence d'au moins une dimension est essentielle, sinon il s'agit d'une simple liste. De plus, deux caractéristiques semblent déterminantes pour désigner une classification de

typologie, soit le fait d'avoir au moins deux types (Bailey, 1994) et de ne pas être hiérarchisée (Sauvé, 1992). Par ailleurs, même si plusieurs auteur·es suggéraient l'adoption d'une logique déductive pour la conception d'une typologie (Borgès Da Silva, 2013; Parent et Jouquan, 2014; Stapley et al., 2022), cette recension montre plutôt que le recours à des logiques de conception tant inductives que deductives est possible, tel que le soulignait Sauvé (1992).

L'importance de définir les éléments constitutifs d'une typologie de stratégie d'enseignement

Cette recension a permis de constater que les auteur·es ont employé un terme générique adéquat pour désigner les stratégies d'enseignement qui font l'objet de leur classification. Plusieurs ont défini les stratégies d'enseignement classifiées, alors que certain·es ne l'ont pas fait rendant plus difficile l'analyse de leur classification et sa comparaison avec les travaux d'autres auteur·es. Ainsi, pour permettre de comprendre réellement l'organisation et le contenu d'une typologie de stratégies d'enseignement, il apparaît essentiel de mettre à la disposition de la personne lectrice une définition détaillée du concept générique, de la ou des dimensions, des types et des stratégies d'enseignement elles-mêmes. En ce sens, cette revue intégrative va au-delà de la littérature existante qui précisait uniquement qu'une description détaillée devait être fournie pour les catégories (Bailey, 1994; Stapley et al., 2022). Comme une classification vise à réduire la complexité et est un outil de description par excellence (Bailey, 1994), il est important que tous ces éléments soient bien définis.

Les éléments essentiels d'une typologie de stratégie d'enseignement

Les résultats démontrent que les informations relatives aux composantes d'une stratégie d'enseignement, essentielles pour faciliter leur choix et leur utilisation par les enseignant·es, sont toutes aussi importantes les unes que les autres : les besoins des apprenant·es (Sujet), les savoirs à enseigner et la discipline d'enseignement (Objet), les particularités de l'ordre d'enseignement et des milieux (Milieu) ainsi que l'opérationnalisation de la stratégie d'enseignement (Agent). Or, certaines d'entre elles sont moins présentes ou parcellaires dans les classifications analysées. Un premier angle mort soulevé dans cet article concerne la composante Objet. En effet, peu d'accent est mis sur les apprentissages potentiels que les stratégies d'enseignement peuvent engendrer chez les apprenant·es et quand ils le sont, ils sont peu appuyés. Un second concerne le pôle Sujet. En fait, les classifications sont destinées à des enseignant·es et des intervenant·es de différents ordres d'enseignement et de milieux sans fournir d'informations sur les apprenant·es à qui ultimement s'adressent les stratégies d'enseignement qui les composent.

Rappelons qu'une stratégie ne peut convenir à toutes les apprenant·es et que sa planification doit tenir compte de leurs caractéristiques (Legendre, 1983). Un dernier angle mort concerne la composante Milieu qui semble difficile à circonscrire dans une typologie compte tenu de la grande variabilité des environnements éducatifs, ces derniers exerçant également une influence sur la mise en œuvre des stratégies d'enseignement (Talbot, 2019).

Piste pour la recherche en éducation

Cette recension nous amène à affirmer l'importance et à soutenir la pertinence de développer une nouvelle typologie de stratégies d'enseignement, laquelle tiendrait compte des constats mis en lumière dans cet article et s'appuierait sur une démarche rigoureuse de conceptualisation. Ainsi, cette nouvelle typologie devrait prendre en compte les quatre composantes d'une stratégie d'enseignement et plus spécifiquement la composante Objet. Cette proposition contribuerait à notre avis à la revalorisation de la didactique revendiquée par Thouin (2020). Dans son article *La Didactique : essentielle, mais menacée*, Thouin (2020, p. 83) critique le fait que la recherche en sciences de l'éducation ne se consacre pas suffisamment à des thèmes qu'il considère essentiels, soit « la meilleure façon d'enseigner et d'apprendre les matières scolaires ». Certes, une nouvelle classification de stratégies d'enseignement pourrait répondre en partie à cette critique, mais celle-ci ne devrait pas présenter les stratégies d'enseignement qui la compose comme une norme infaillible, ce que certains et certaines appellent l'idéal de la méthode (Rege Colet, 2022), qui s'appliquerait dans toutes les situations didactiques. Il faut donc que cette nouvelle conceptualisation vise à soutenir la réflexion des personnes enseignantes plutôt que de leur imposer une manière de faire.

Références

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Presses universitaires de France.
- Altet, M. (2019). Postface de Marguerite Altet. Dans R. Étienne, S. Ragano et L. Talbot, *Peut-on encore parler de méthodes pédagogiques?* (p. 197-206). L'Harmattan.
- Bailey, K. D. (1994). *Typologies and Taxonomies : An Introduction to Classification Techniques*. Sage.
- Borgès Da Silva, R. (2013). *Taxonomie et typologie : est-ce vraiment des synonymes*. *Santé publique*, 25(5), 633-637. <https://doi.org/10.3917/spub.135.0633>

- Borgès Da Silva, R. (2014). Taxonomie et typologie : comment rapprocher les cadres conceptuels des différentes écoles de pensée. *Santé publique*, 26(1), 87-88. <https://doi.org/10.3917/spub.137.0087>
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (1995). 20 formules pédagogiques. Presses de l'Université du Québec.
- Coenen-Huther, J. (2007). Classifications, typologies et rapport aux valeurs. *Revue européenne des sciences sociales*, XLV(3), 27-40. <https://doi.org/10.4000/ress.191>
- Dabène, M. (2008). Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. Dans J.-L. Chiss (Dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (p. 15-34). De Boeck Supérieur.
- De Ketele, J. D., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P. et Thomas, J. (2007). *Guide du formateur* (3^e éd.). De Boeck Université.
- Étienne, R., Ragano, S. et Talbot, L. (dir.) (2019). *Peut-on encore parler de méthodes pédagogiques?* L'Harmattan.
- Fardanesh, H. (2006). A Classification of Constructivist Instructional Design Models Based on Learning and Teaching Approaches. Online Submission. <https://eric.ed.gov/?id=ED491713>
- Gedda, M. (2015). Traduction française des lignes directrices PRISMA pour l'écriture et la lecture des revues systématiques et des méta-analyses. *Kinésithérapie, la Revue*, 15(157), 39-44. <http://dx.doi.org/10.1016/j.kine.2014.11.004>
- Gregory, J. et Jones, R. (2009). 'Maintaining competence': a grounded theory typology of approaches to teaching in higher education. *Higher Education*, 57(6), 769-785. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9175-8>
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*. ESF éditeur.
- Joyce, B., Weil, M. et Calhoun, E. (2015). *Models of teaching* (9^e éd.). Pearson.
- Joyce, B. R. et Weil, M. (1972). *Models of teaching*. Prentice Hall.
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Ville-Marie.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Mandara, J. (2003). The typological approach in child and family psychology : A review of theory, methods, and research. *Clinical child and family psychology review*, 6, 129-146. <https://doi.org/10.1023/A:1023734627624>
- Mangubhai, F., Marland, P., Dashwood, A. et Son, J. B. (2004). Teaching a foreign language : One teacher's practical theory. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 291-311. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.001>
- Marion, C. (2018). Transfert des connaissances issues de la recherche (TCIR) en éducation : proposition d'un modèle ancré dans une prise en compte des personnes que sont les

- utilisateurs. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/11836/>
- Meirieu, P. (2005). Méthodes pédagogiques. Dans P. Champy et C. Étévé (Dir.), Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (3^e éd., p. 630-635). Retz.
- Messier, G. (2014). Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6822/>
- Milosevic Zupancic, V. (2018). Taxonomy of teaching methods and teaching forms for youth in non-formal education in the National Youth Council of Slovenia. Ceps Journal, 8(1), 117-137. <http://doi.org/10.25656/01:15485>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. et Prisma Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. PLoS Med, 6(7), 1-6. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Montagne, Y.-F. (2019). De LA méthode impossible à l'a-méthode nécessaire : De quoi la demande de « la-une méthode pédagogique » est-elle le nom? Dans R. Étienne, S. Ragano et L. Talbot, Peut-on encore parler de méthodes pédagogiques? (p. 51-66). L'Harmattan.
- Nind, M. et Lewthwaite, S. (2020). A conceptual-empirical typology of social science research methods pedagogy. Research Papers in Education, 35(4), 467-487. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1601756>
- Parent, F. et Jouquan, J. (2014). Taxonomies et typologies : quelques clarifications complémentaires. Santé publique, (2), 227-228. <https://doi.org/10.3917/spub.138.0227>
- Prégent, R. (1990). La préparation d'un cours. École Polytechnique de Montréal.
- Raby, C. et Viola, S. (dir.). (2016). Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. Pour diversifier son enseignement (2^e éd.). Les Éditions CEC.
- Rege Colet, N. (2022). Chapitre 3. L'institution face à l'innovation pédagogique : la conduite du changement entre repères théoriques et mesures administratives. Dans Dumont, A. et Berthiaume, D. (dir.), La pédagogie des classes inversées Enseigner autrement dans le supérieur. (2^e éd., p. 53-74). De Boeck Supérieur. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/dbu.dumon.2022.01.0053>.
- Reuter, Y. (2013). Didactiques. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter (dir.), Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (p. 65-69). De Boeck.
- Roach, S. S., Johnston, M. W. et Hair Jr, J. F. (1993). An exploratory examination of teaching styles currently employed in marketing education: Developing a typology

- and its implications for marketing students. *Journal of Marketing Education*, 15(3), 32-38.
- Schneuwly, B. (2014). *Didactique : Construction d'un champ disciplinaire*. Éducation et Didactique, 8, 13-22.
- Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement : élaboration d'un supramodèle pédagogique* [Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/16471/>
- Sillamy, N. (2010). *Dictionnaire de psychologie* (éd. mise à jour). Larousse.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). Qu'est-ce que la didactique du français ? Quelques notions préliminaires. Dans C. Simard, J.-L. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc, *Didactique du français langue première* (p. 11-39). De Boeck Université.
- Stapley, E., O'Keeffe, S. et Midgley, N. (2022). Developing Typologies in Qualitative Research : The Use of Ideal-type Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 21. . <https://doi.org/10.1177/16094069221100633>
- Talbot, L. (2019). De l'étude des pratiques d'enseignement à la proposition d'un modèle théorique. Dans R. Étienne, S. Ragano et L. Talbot, *Peut-on encore parler de méthodes pédagogiques?* (p. 181-195). L'Harmattan.
- Thouin, M. (2020). La didactique : essentielle, mais menacée. *Didactique*, 1(1), 61-86. <https://doi.org/10.37571/2020.0104>
- Torraco, R. J. (2016). Writing integrative literature reviews: Using the past and present to explore the future. *Human resource development review*, 15(4), 404-428. <https://doi.org/10.1177/1534484316671606>
- Tournier, M. (1978). *Typologies des formules pédagogiques*. Griffon d'argile. <https://mobile.eduq.info/xmlui/handle/11515/31724>
- Tremblay-Wragg, É. (2018). *Utilisation de stratégies pédagogiques diversifiées par quatre formateurs universitaires : Quelles participation à la motivation à apprendre de leurs étudiants?* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12177/>
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques* (3^e éd.). Gaëtan Morin Éditeur.
- Whittemore, R. et Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546-553. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>

Annexe 1. Liste des différentes stratégies d’enseignement répertoriées dans les 14 classifications*

	Chamber- land et al. (1995)	De Ketele et al. (2007 Méthode pédagogi- que)	De Ketele et al. (2007, Techni- ques de comm.)	Gregory et Jones (2009)	Joyce et al. (2015)	Milosevic Zupancic (2018, <i>Teaching forms</i>)	Milosevic Zupancic (2018, <i>Teaching methods</i>)	Nind et Lewth- waite (2020)	Pré- gent (1990)	Raby et Viola (2016)	Roach et al. (1993)	Tour- nier (1978)	Tremblay- Wragg (2018)	Vien- neau (2017)
Adaptation [Gregory et Jones (2009)— <i>Adapting</i>]				√										
Apprentissage actif [Milosevic Zupancic (2018)— <i>Action Learning</i> /Nind et Lewthwaite (2020)— <i>Active Learning</i>]							√	√						
Apprentissage coopératif [Joyce et al. (2015)— <i>Cooperative learning, Group investigation</i> /Milosevic Zupancic (2018)— <i>Support methods</i> /Prégent (1990)—Cellule d’apprentissage/Tournier (1978)—Enseignement coopératif]	√				√		√		√	√		√	√	
Apprentissage expérientiel [Milosevic Zupancic (2018)— <i>Experiential learning, Experimental method</i> /Nind et Lewthwaite (2020)— <i>Experiential approach to teaching qualitative methods</i>]							√	√		√			√	
Apprentissage fondé sur l’enquête [Joyce et al. (2015)— <i>Inquiry Training model</i>]					√									
Apprentissage par la découverte [Chamberland et al. (1995)—Recherche guidée/Vienneau (2017)—Apprentissage par découverte]	√									√			√	√
Apprentissage par problèmes [De Ketele et al. (2007)—Résolution de problèmes par triades/Milosevic Zupancic (2018)—			√				√	√	√	√			√	√

Problem-based Learning/Nind et Lewthwaite (2020)— <i>Problem-based learning approach</i> /Prégent (1990)—Apprentissage par résolution de problèmes]										
Apprentissage par projets [Chamberland et al. (1995)—Projet/Milosevic Zupancic (2018)— <i>Project-based Learning</i> /Prégent (1990)—Projet/Roach et al. (1993)— <i>Student projects</i>]	√		√		√	√	√		√	√
Approche centrée sur l'apprenant [Nind et Lewthwaite (2020)— <i>Student-centred</i>]							√			
Approche fondée sur le point de vue							√			
Approche verbale [Nind et Lewthwaite (2020)— <i>Verbal approach to teaching statistics</i>]							√			
Approche visuelle [Nind et Lewthwaite (2020)— <i>Visual approach to teaching statistics</i>]							√			
Clarification [Gregory et Jones (2009)— <i>Clarifying</i>]				√						
Colloque			√							
Démarche d'investigation scientifique [Joyce et al. (2015)— <i>Scientific Inquiry model</i>]					√					
Démonstration [Milosevic Zupancic (2018)— <i>Illustrative-demonstration methods</i>]	√					√				
Direction d'études [Prégent (1990)—Contrat d'apprentissage—Programme de lectures]							√			
Discussion [Roach et al. (1993)— <i>Class discussion</i>]									√	
Distanciation [Gregory et Jones (2009)— <i>Distancing</i>]				√						
Éducation à la citoyenneté dans une perspective planétaire										√

Enseignement à distance					√				
Enseignement des concepts [Joyce et al. (2015)— <i>Concept attainment</i>]		√							
Enseignement direct [Joyce et al. (1995)— <i>Direct instruction</i> /Milosevic Zupancic (2018)— <i>Direct instruction—Frontal teaching forms</i>]		√	√			√		√	√
Enseignement et apprentissage inductifs [Joyce et al. (2015)— <i>Inductive model of learning and teaching</i>]		√							
Enseignement et apprentissage stratégiques [Joyce et al. (2015)— <i>Explicit teaching of comprehension</i> /Vienneau (2017)— <i>Enseignement stratégique</i>]		√				√		√	√
Enseignement explicite									√
Enseignement modulaire [Prégent (1990)— <i>Enseignement modulaire, « Audio-tutorat », Enseignement par prescriptions individuelles, Enseignement personnalisé/Tremblay-Wragg(2018)—Travail individuel</i>]	√					√		√	√
Enseignement par les pairs [Milosevic Zupancic (2018)— <i>Peer learning</i>]	√				√				√
Enseignement programmé	√					√		√	
Étude de cas [De Ketele et al. (2007)— <i>Méthode de cas de Harvard/Misolevic Zupancic (2018)—Case-study method</i> /Prégent (1990)— <i>Méthode de Harvard, Cas dramatisé, Cas simplifié, Technique de Pigors, Rédaction de cas par les étudiants</i>]	√		√		√	√			√
Exercices répétitifs	√								√
Exposé [Roach et al. (1993)— <i>Lecture</i>]	√		√					√	
Exposé formel [Prégent (1990)— <i>Conférence d'un seul professeur, Conférences</i>]						√		√	√

successives de plusieurs professeurs/Tournier (1978)—Exposé magistral ou formel/Tremblay-Wragg (2018)—Exposé magistral]									
Exposé informel [Prégent (1990)—Exposé magistral informel, Exposé-démonstration, Exposé-présentation de cas]					√			√	
Exposé interactif									√
Exposé multi-media								√	√
Groupe de discussion [De Ketele et al. (2007)—« Buzz session ou session « brouhaha », « Phillips 6-6 », Tournante, Discussion-palier]	√		√						√
Interaction avec les entreprises locales [Roach et al. (1993)— <i>Interaction with local businesses</i>]								√	
Interview		√							
Invités ou experts									√
Jeu [Prégent (1990)—Jeu éducatif/Tremblay-Wragg (2018)—Jeu pédagogique]	√						√		√
Jeu de rôle [Joyce et al. (2015)— <i>Role Playing</i> /Prégent (1990)—Jeu de rôles/Tremblay-Wragg (2018)—Jeu de rôles]	√		√		√		√		
Jigsaw									√
Laboratoire [Prégent (1990)—Séances de laboratoire]	√						√	√	√
Mémorisation [Joyce et al. (2015)—Memorization]					√				
Méthode directive		√							
Méthode magistrocentrée		√							
Méthode non directive		√							
Méthode ouverte		√							

Méthode pédocentree	√								
Méthode technocentree	√								
Méthode traditionnelle	√								
Méthode verbo-textuelle [Milosevic Zupancic (2018)— <i>Verbal-textual methods</i>]		√							
Micro-enseignement							√		
Mise en relation [Gregory et Jones (2008)— <i>Relating</i>]		√							
Modèle d'organiseurs avancés/supérieurs (Joyce et al. (2015)— <i>Advance Organizer Model</i>]			√						
Modèle inductif des mots illustrés [Joyce et al. (2015)— <i>Picture Word Inductive Model</i>]			√						
Panel	√								
Pédagogie de la maîtrise [Joyce et al. (2015)— <i>Mastery Learning</i>]			√						√
Pédagogie ouverte [Joyce et al. (1995)— <i>Nondirective Teaching</i>]			√				√		√
Présentation des étudiants [Prégent (1990)—Exposé présenté par les étudiants/Roach et al. (1993)— <i>Student presentation</i> /Tremblay-Wragg (2018)—Présentation orale des étudiants]						√	√	√	
Présentation d'une vidéo									√
Protocole	√								
Ressources du milieu	√								
Retour sur les lectures et le contenu enseigné									√
Séminaire [Prégent (1990)—Séminaire classique, Propositions de Nisbet, Débat/Tremblay-Wragg (2018)—Débat]						√		√	√
Simulation [Roach et al. (1993)— <i>Computer simulation</i>]	√					√	√		
Stage [Prégent (1990)—Stage, Enseignement coopératif]						√		√	

Symposium	√				
Synectique [Joyce et al. (2015)— <i>Synectics</i>]		√			
Team-teaching			√		
Tournois	√				
Traitement de l'information			√		√
Travail autonome [Milosevic Zupancic (2018)— <i>Indirect forms—Autonomous work of students</i>]		√			
Travail en équipe [Prégent (1990)—Travail dirigé ou atelier/Tournier (1978)—Atelier ou travail d'équipe/Tremblay-Wragg (2018)—Ateliers, Travail d'équipe, Travaux dirigés]	√		√	√	√
Tutorat				√	

* Plusieurs termes ont été librement traduits. Dans un souci de concision, nous avons regroupé sous une même entrée une stratégie d'enseignement même si elle apparaissait parfois avec des désignations différentes d'une classification à l'autre, si et seulement si une définition nous permettait de faire une correspondance.