Document généré le 22 sept. 2024 15:07

Québec français

L'enseignement stratégique

Raymond Blain

Numéro 88, hiver 1993

URI : https://id.erudit.org/iderudit/44570ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Blain, R. (1993). L'enseignement stratégique. *Québec français*, (88), 50–53.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1993

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

L'enseignement stratégique

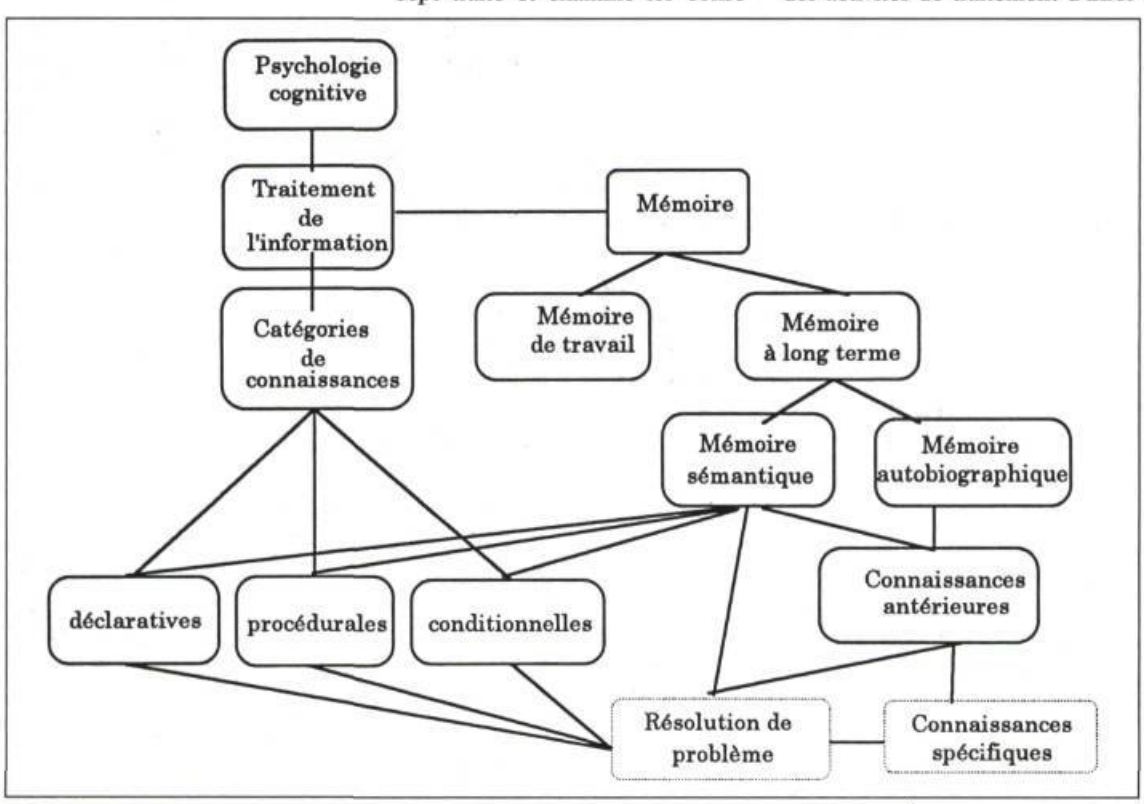
RAYMOND BLAIN

Notre intention n'est point de proposer, dans le cadre de cette rubrique, une présentation extrêmement détaillée de l'ouvrage de Jacques Tardif, *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Nous nous arrêterons plutôt sur les données conceptuelles qui nous semblent les plus importantes. Certains lecteurs connaissent déjà beaucoup de ces concepts, mais il me semblait important de les faire connaître aux autres.

Il s'agit d'un ouvrage passionnant. On y trouve, d'une part, une excellente synthèse des recherches américaines quant à l'apport de la psychologie cognitive dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage et, d'autre part, les résultats des expériences de l'auteur en milieu scolaire. Chaque chapitre explique les composantes du concept traité et examine les conséquences de l'application de celui-ci dans l'enseignement.

L'objectif général de ce livre « est de rendre explicites les mécanismes de la construction du savoir dans le respect et la promotion de ce que l'élève est comme **personne** et comme **apprenant**, tout en étant préoccupé par les stratégies d'enseignement les plus susceptibles de contribuer de façon significative à cette construction.[1] » Le schéma suivant tiré de l'ouvrage nous fournit une très juste présentation des principales données conceptuelles traitées par l'auteur.

La psychologie cognitive, à laquelle nous introduit Tardif est essentiellement axée sur le traitement de l'information. En psychologie cognitive, l'enseignement et l'apprentissage sont considérés comme des activités de traitement d'infor-



mations. L'enseignant doit par exemple examiner des informations liées au contenu disciplinaire, à la gestion de sa classe ainsi qu'aux composantes affectives et cognitives de l'élève. De son côté, l'élève doit traiter des informations affectives, cognitives et métacognitives.

la métacognition se révèle un facteur d'identification des élèves en difficulté par opposition à ceux qui n'éprouvent pas ou peu de difficultés d'apprentissage.

Les connaissances antérieures

Après avoir étudié plusieurs exemples, l'auteur avance que les connaissances antérieures de tout apprenant exercent un rôle fondamental dans l'enseignement et dans l'apprentissage. « Le système cognitif de traitement de l'information de l'élève, que celui-ci soit en situation de lecture, en situation d'apprentissage (...), exige, pour que l'acquisition de nouvelles informations se produise, qu'il puisse établir des liens explicites avec ce qu'il connaît déjà, autrement **aucun apprentissage n'est possible**.[2] » Comment un élève peut-il établir un lien entre le **groupe nominal** et le **nom**, s'il n'a aucune idée de ce qu'est un nom? Par contre, s'il lit dans le journal que les Pirates de Pittsburgh ont battu les Expos de Montréal 6-5, il saura immédiatement qu'il s'agit de baseball. On pourrait proposer beaucoup d'autres exemples et se demander pourquoi certains élèves éprouvent de la difficulté en lecture et en écriture sinon parce qu'ils ne peuvent établir de liens entre les nouvelles connaissances présentées et leurs connaissances antérieures. Il importe donc d'offrir des informations, soit par un enseignement explicite ou par tout autre moyen, sur des notions, des concepts que les élèves ne connaissent pas.

Des connaissances organisées

Dans le cadre de la psychologie cognitive, un apprentissage signifiant est étroitement lié à l'organisation des connaissances en mémoire. En effet, si le mode de présentation des informations ne permet pas à l'élève d'établir de lien cohérent entre elles, il ne pourra point procéder à une réutilisation fonctionnelle de celles-ci. Plus les connaissances sont organisées en mémoire, plus grande est la probabilité de leur associer de nouvelles informations. Par exemple, on a remarqué que les élèves munis de connaissances sur les différentes structures textuelles se rappelaient beaucoup plus d'informations, lors de la lecture d'un texte, que les élèves non pourvus de ces connaissances. À ce sujet, l'ouvrage de J. Tardif réussit à rendre explicites les causes des difficultés qu'éprouvent certains élèves et propose des stratégies pour y remédier.

Un répertoire de stratégies

Comme il a été beaucoup question de métacognition dans les précédents numéros de la revue *Québec français*, je me contenterai de noter que Tardif propose une très riche synthèse des plus récents travaux dans ce domaine. L'auteur signale que la métacognition se révèle un facteur d'identification des élèves en difficulté par opposition à ceux qui n'éprouvent pas ou peu de difficultés d'apprentissage.

L'élève doit non seulement être conscient des stratégies **disponibles** et **efficaces** pour accomplir une tâche, mais il doit gérer leur application à toutes les étapes de la réalisation du travail et en faire une évaluation. Peut-être découvrira-t-il que telle stratégie est bonne, mais très coûteuse sur le plan cognitif. « En psychologie cognitive, l'élève a non seulement besoin de connaître **de la part de l'enseignant (explicitement)** la valeur d'efficacité des stratégies possibles pour réaliser une tâche, mais également leur valeur quant à leur économie cognitive.[3] »

Les trois catégories de connaissances

La psychologie cognitive distingue trois catégories de connaissances. Les connaissances *déclaratives* (les savoirs) correspondent à des connaissances théoriques. Par exemple, la connaissance de la notion de trapèze, la connaissance du rôle de l'adjectif dans une phrase, l'énoncé des règles d'accord des participes passés constituent des connaissances déclaratives. Elles sont statiques, elles permettraient de répondre, par exemple, à un questionnaire dans lequel on demanderait de réciter la règle des participes passés employés avec l'auxiliaire « être ». Dans les classes, beaucoup de connaissances sont enseignées de façon déclarative, alors que les intentions de l'enseignant sont de rendre l'élève apte à les utiliser **fonctionnellement**, à les intégrer. L'auteur signale qu'il n'est pas mauvais d'enseigner des connaissances déclaratives, mais qu'il faut transformer ces connaissances en connaissances procédurales (les savoir-faire).

Les connaissances *procédurales* correspondent aux étapes nécessaires à la réalisation d'une action. Ce sont des connaissances actives, dynamiques. L'enseignant dirige alors le cheminement de l'élève et objective avec lui sa démarche. « L'enseignant devient alors plus un médiateur entre la connaissance à acqué-

rir et l'élève, qu'un simple transmetteur de connaissances.[4] » Il doit fournir une rétroaction sur les stratégies utilisées pour effectuer l'activité, sur les étapes de leur réalisation, sur le produit obtenu et sur la vitesse d'exécution. Dans les classes, les connaissances procédurales sont nombreuses. Ainsi, en écriture, les capacités à construire un plan, l'aptitude à écrire un texte narratif, la capacité de faire accorder des participes passés dans des phrases se rapportent à des connaissances procédurales.

Les connaissances *conditionnelles* concernent le quand et le pourquoi. À quel moment est-il approprié d'utiliser telle ou telle stratégie? Pourquoi est-ce utile d'employer telle stratégie plutôt que telle autre? Alors que les connaissances procédurales correspondent à des séquences d'actions, les connaissances conditionnelles correspondent à des classifications, des catégorisations. En orthographe, par exemple, les élèves peuvent exécuter (connaissance procédurale) une série d'exercices sur l'accord des participes passés (pour reprendre l'exemple précédent) dans un cahier d'exercices ; mais quand ils doivent réaliser cette opération dans un autre contexte, dans la rédaction d'un récit ou d'un compte rendu en sciences morales, ils en sont souvent incapables parce qu'ils ignorent comment repérer un participe passé ou ne savent pas si l'opération est appropriée ou non. Dans le milieu scolaire, les connaissances conditionnelles sont probablement celles qui sont les plus négligées. Il s'agit des connaissances responsables du transfert des apprentissages. Jacques Tardif propose plusieurs stratégies en vue de l'acquisition des types de connaissances. C'est ici que commence le rôle de l'enseignant stratégique.

L'enseignant stratégique

L'auteur propose différents types d'intervention pour faire acquérir les trois types de connaissances, de façon à ce que celles-ci soient bien intégrées dans la mémoire à long terme de l'élève. « L'enseignant stratégique doit d'abord être un *penseur*, un expert de contenu. Il est aussi un *preneur de décision*, le planificateur exclusif de ce qui se passe dans sa classe. Il est également un *motivateur*, un agent qui interpelle l'élève sur la conception qu'il a de l'intelligence et des buts poursuivis par l'école, sur la perception qu'il a de la contrôlabilité de sa performance ainsi que sur la perception qu'il a de la valeur de la tâche et de ses exigences. Il est de plus un *modèle*, celui qui exprime à voix haute et d'une façon organisée ce que l'élève doit faire pour traiter les informations et prendre les décisions judicieuses dans ce contexte. Il est un *médiateur*, un intermédiaire entre l'élève et le contenu, pour rendre le plus explicites, possible les stratégies cognitives et métacognitives qui en assurent la maîtrise. Il est enfin un *entraîneur*, celui qui planifie les activités qui font en sorte que l'élève exerce ses nouvelles connaissances, les transfère et, dans le cas des connaissances procédurales et conditionnelles, les automatise.[5] » Les divers rôles de l'enseignant stratégique sont clairement expliqués et l'auteur nous présente un exemple concret de la tâche effectuée par une enseignante dans sa classe pour initier ses élèves aux textes informatifs (pp. 313-323).

La mémoire

La mémoire, telle qu'elle est décrite en psychologie cognitive, est une composante extrêmement importante du système cognitif d'un individu. L'auteur nous rappelle que la mémoire est composée d'une mémoire de travail, limitée quant aux nombres d'informations qui peuvent être simultanément traitées (7 + 2), et d'une mémoire à long terme, réservoir illimité de connaissances. L'auteur propose plusieurs exemples des conséquences de la limite de la mémoire de travail. En situation d'écriture, par exemple, l'élève qui se préoccupe davantage du sens à donner à un texte commet souvent plus d'erreurs orthographiques à moins que les règles d'accord et son lex que soient déjà automatisés dans sa mémoire à long terme. Celui qui, à l'inverse, se concentre davantage sur les règles d'orthographe grammaticale et sur l'orthographe d'usage que sur le sens, ne produit souvent que des textes courts, peu signifiants et peu cohérents.

L'automatisation des connaissances

Nous venons de noter que, selon Tardif, la mémoire à long terme est un vaste réservoir de connaissances qui inclut tout ce qu'une personne connaît du monde, peu importe le type de connaissances. Ainsi les connaissances acquises par une personne dans un cadre formel ou celles qu'elle a retenues à partir d'expériences personnelles sont toutes intégrées et automatisées dans la mémoire à long terme. L'automatisation des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles est un excellent moyen pour libérer de l'espace dans la mémoire de travail. L'auteur donne l'exemple d'un conducteur expert et d'un conducteur novice. On devine bien l'importance de l'automatisation des connaissances en mémoire au moment où ces deux personnes doivent se rendre à leur travail.

Les réseaux sémantiques et les schémas

Dans la mémoire à long terme, les connaissances sont liées entre elles

sous forme de réseau. Plus les connaissances sont reliées, organisées entre elles, plus elles sont facilement récupérables dans la mémoire de travail. « Le schéma est la forme de représentation des connaissances qui semble favoriser l'organisation et la hiérarchisation qui existent dans le système de traitement de l'information de l'être humain.[6] » Le schéma intègre à la fois, dans une même organisation, des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Ces connaissances sont reliées entre elles selon un mode hiérarchique parce qu'elles appartiennent à un champ thématique. Prenons l'exemple du « schéma » d'un restaurant. Dans un seul et même réseau, la personne a réussi à organiser ce qu'elle connaît théoriquement des restaurants (connaissances déclaratives), ce qu'il est possible de faire dans ces lieux et comment le faire (connaissances procédurales), et enfin à quel moment il est préférable d'y aller et pourquoi il serait préférable, dans tel cas, d'aller dans un restaurant plutôt que dans un autre (connaissances conditionnelles). Avec un tel schéma inscrit dans sa mémoire à long terme (à mettre en relation avec les connaissances antérieures dont nous avons fait mention au début de cet article), la personne qui lit un texte présentant un restaurant ou entend quelque chose à ce sujet peut traiter de façon significative les informations transmises et construire adéquatement un sens.

L'automatisation des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles est un excellent moyen pour libérer de l'espace dans la mémoire de travail.

De plus, si cette personne est placée dans un contexte d'apprentissage, elle dispose d'une structure d'accueil organisée qui lui permettra d'intégrer de nouvelles connaissances sur cette réalité. Le rôle de l'enseignant stratégique est de multiplier les tâches de façon à augmenter le nombre de réseaux sémantiques dans la mémoire des élèves.

Cet exemple nous porte à conclure que pour l'enseignement et l'apprentissage, la représentation en schémas possède un caractère englobant et surtout évolutif. En ce qui concerne la lecture, l'ensemble des connaissances que les enseignants veulent voir acquérir par l'élève peuvent être regroupées dans quelques schémas. Il serait alors avantageux que les enseignants des différents ordres - primaire, secondaire et collégial - harmonisent leurs actions pédagogiques pour n'avoir qu'à ajouter des connaissances, des nuances à des schémas que leurs élèves ont déjà en mémoire à long terme. Souvent, il nous semble que c'est ce que l'on fait, mais est-ce vraiment ce qui se passe dans le quotidien?

Je ne voudrais terminer cet article sans signaler l'excellent chapitre où l'on apprend que la résolution de problème est une avenue royale pour le transfert des connaissances. À quelles conditions? Je vous les laisse découvrir. Enfin, l'auteur traite, dans un autre chapitre, de l'apport de la psychologie cognitive en ce qui a trait à la motivation scolaire.

L'ouvrage de Jacques Tardif nous éclaire et nous incite à aller dans ce sens, sinon notre démarche, comme celle de nos élèves, est vouée à l'échec. En somme, un livre très stimulant au plan pédagogique et qui marquera l'action des enseignants.

1. TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique, L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques, Collection Écoles, 474 pages, v.p. 19.

2. Ibid. p. 40.

3. Ibid, p. 46.

4. Ibid, p. 51.

5. Ibid, p. 303.

6. Ibid, p. 202.