

Apprendre et enseigner : une question de stratégies

Annie Presseau and Stéphane Martineau

Number 157, Spring 2010

Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage : prise 2

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/61518ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Presseau, A. & Martineau, S. (2010). Apprendre et enseigner : une question de stratégies. *Québec français*, (157), 65–67.

il s'agit d'amener l'élève à intérioriser une démarche (celle de l'enseignant) en l'entendant à voix haute d'abord, puis en se l'appropriant graduellement de manière à ce que, dans une situation semblable, l'élève arrive de façon autonome à adopter la même démarche.



Apprendre et enseigner : une question de stratégies

PAR ANNIE PRESSEAU et STÉPHANE MARTINEAU

Il existe une pléthore d'écrits sur les stratégies. Pas étonnant que les enseignants ne s'y retrouvent pas toujours dans cette marée d'informations de qualité variable ! Dans ce texte, nous nous proposons de tenter de clarifier ce concept plurivoque et de fournir certaines pistes d'interventions basées sur des résultats de recherche. Nous nous penchons principalement sur l'une des grandes catégories de stratégies qu'il est indispensable de connaître : les stratégies d'apprentissage. Nous abordons ensuite succinctement l'enseignement de ces stratégies.

Les stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage sont des moyens planifiés et organisés que déploie l'élève pour apprendre. Même s'il existe une grande diversité de stratégies, deux types apparaissent incontournables lorsqu'il est question d'apprentissage : les stratégies cognitives et les stratégies métacognitives.

Les stratégies cognitives

Selon Huet, Larivée et Bouffard¹, ces stratégies « sont indispensables pour progresser dans l'exécution d'une tâche et en atteindre le but ». Certaines stratégies cognitives sont spécifiques à un domaine – par exemple l'écriture – alors que d'autres transcendent les domaines. Les stratégies d'apprentissage, selon la nature des apprentissages visés, peuvent

varier. Weinstein et Hume² font référence à trois catégories de stratégies cognitives : les stratégies d'entraînement, les stratégies de conceptualisation (ou d'élaboration) et les stratégies organisationnelles.

Ainsi, l'apprenant mobilise des stratégies différentes selon qu'il doit mémoriser des mots de vocabulaire, retenir les idées générales d'un chapitre ou encore distinguer le texte informatif du texte descriptif.

Stratégies d'entraînement pour retenir des mots de vocabulaire : la répétition, la lecture, le recopiage, le recours à des moyens mnémotechniques (« toujours prend toujours un s »).

Stratégies d'entraînement pour retenir les idées générales d'un chapitre : le surlignage, la prise de note de manière sélective, la transcription des informations essentielles, la rédaction en marge de mots-clé, la répétition à haute voix.

Stratégies d'élaboration ou de conceptualisation pour apprendre à distinguer le texte informatif du texte descriptif : résumer en ses mots, paraphraser, prendre des notes en développant les idées sélectionnées, poser et répondre à des questions, comparer, établir des oppositions.

Barbeau, Montini et Roy³ insistent de manière particulière sur l'importance, pour l'apprenant, de la représentation graphique de ses connaissances comme stratégie d'organisation. Ces auteurs proposent huit modèles de représentations graphiques : le modèle descriptif ; le modèle comparatif ; le modèle causal ; le modèle argumentatif ; le modèle de généralisation ; le modèle séquentiel ; le modèle classificatoire ; le modèle de réseau de concepts. En raison de l'espace qui nous est imparti, nous en exemplifions quatre qui paraissent particulièrement pertinents dans le cadre de l'enseignement du français (voir figures à la page suivante).

Les stratégies métacognitives

D'après Huet, Larivée et Bouffard⁴ les stratégies métacognitives « permettent de gérer le déroulement de l'entreprise cognitive en établissant des moyens adéquats pour planifier, organiser, contrôler, évaluer la progression vers le but ». Pour Doly⁵ qui appuie son propos sur les travaux d'Ann Brown, les stratégies métacognitives permettent d'exercer un contrôle sur les stratégies cognitives au moyen de quatre processus :

- la *planification*, qui consiste à prévoir les étapes et le choix des stratégies en fonction du but poursuivi ;

- la *prévision*, qui amène l'élève à envisager quels seront les résultats de ses diverses actions ;

– le *guidage*, c'est-à-dire la surveillance que l'apprenant s'impose en cours de réalisation de tâche. C'est ce qui l'amène à s'apercevoir qu'il s'approche ou non du but, mais aussi à repérer ses erreurs et à s'ajuster ;

– l'*évaluation terminale*, qui vérifie la conformité du travail réalisé en fonction des critères d'évaluation qui lui ont été communiqués.

Pour que l'élève ait recours à des stratégies métacognitives, il doit vivre une expérience métacognitive, avant, pendant ou après l'exécution de la tâche. Ce type d'expérience consiste à prendre conscience des impressions, des pensées qui émergent lors d'une activité cognitive et qui renseignent sur ce qui fonctionne bien, mais aussi sur ce qui peut ou doit être modifié pour atteindre le but visé ou l'atteindre plus efficacement. C'est cette expérience métacognitive qui donnera lieu à des ajustements, notamment à la modification des stratégies cognitives mises en œuvre.

L'importance des connaissances

Pressley, Borkowski et O'Sullivan⁶ nous amènent à avoir une compréhension plus fine des stratégies en attirant notre attention sur les connaissances particulières et générales à propos des stratégies. Selon eux, l'élève acquiert des stratégies d'apprentissages après qu'elles lui ont été enseignées et après les avoir réutilisées à plusieurs reprises. C'est ainsi qu'il cerne avec de plus en plus de précision les conditions qui justifient le recours à telle ou telle stratégie dans un contexte particulier. Il s'agit des connaissances spécifiques. Dans le jargon de l'enseignement stratégique, il serait ici question de connaissances conditionnelles sur les stratégies, à savoir des connaissances qui renvoient au « quand ? » et au « pourquoi ? ». Quant aux connaissances générales de l'élève sur ses stratégies, elles ont trait à la prise de conscience que recourir à des stratégies exige des efforts, mais aussi que recourir aux « bonnes stratégies » accroît l'efficacité. Il faut aussi que l'élève réalise que, dans certaines circonstances, il est préférable de recourir à des stratégies plus rudimentaires, quitte à les modifier en cours de route au profit d'autres straté-

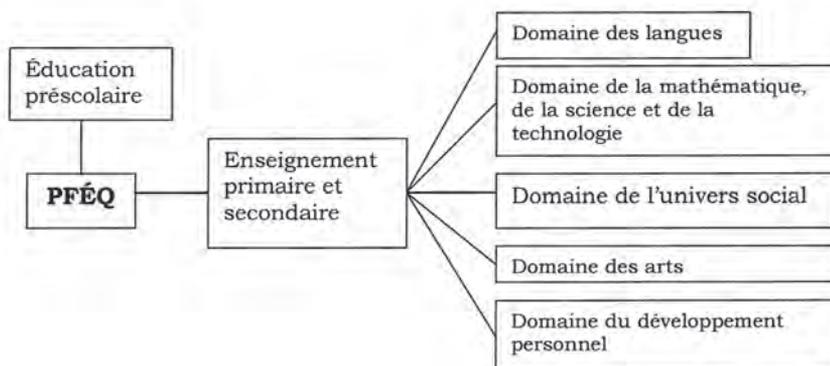
En situation d'écriture, le fait de vérifier régulièrement si le texte en cours de rédaction répond aux critères d'évaluation est un exemple de recours à une stratégie métacognitive. Il en est de même de faire le choix de rédiger un brouillon sans se préoccuper des erreurs orthographiques et de planifier du temps pour réviser et corriger de telles erreurs à l'intérieur de la période allouée à la situation d'écriture.

gies plus performantes⁷. Les bénéfices qui découlent de la connaissance des stratégies au regard des acquis cognitifs à proprement parler touchent aussi la motivation de l'élève : elles l'amènent à être conscient des liens étroits entre, d'une part, sa réussite et ses efforts et, d'autre part, le fait qu'il recoure judicieusement à des stratégies. En d'autres termes, l'élève est amené à interioriser qu'il exerce un contrôle réel sur sa réussite scolaire.

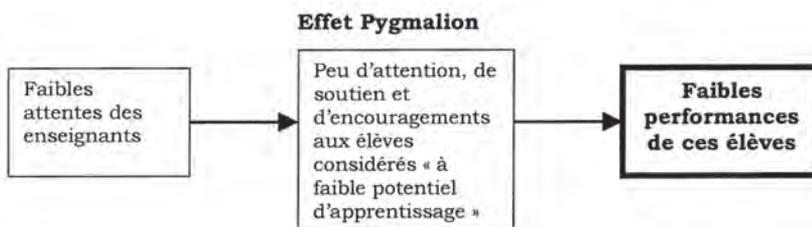
Des stratégies d'apprentissage aux stratégies d'enseignement

Il serait illusoire de penser que tous les élèves utiliseront spontanément et correctement les stratégies d'apprentissage les plus pertinentes. Ce constat est d'autant plus vrai pour les élèves vivant des difficultés. Il est donc crucial d'enseigner les stratégies. Weinstein et Hume suggèrent trois méthodes pédagogiques pour amener les élèves à utiliser des stratégies d'appren-

Exemple d'un modèle descriptif d'organisation des connaissances



Exemple d'un modèle causal d'organisation des connaissances



Exemple d'un modèle argumentatif d'organisation des connaissances

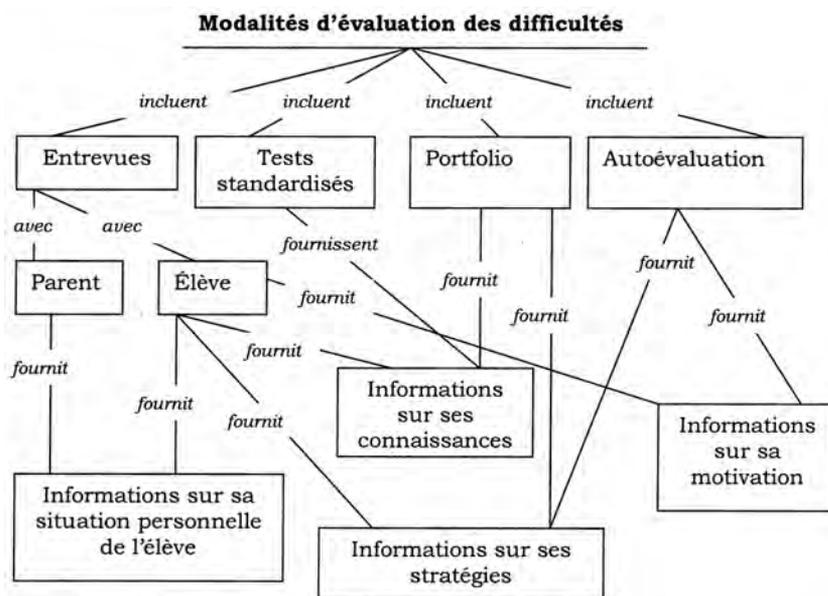
La motivation scolaire est un phénomène complexe parce qu'elle dépend d'un grand nombre de facteurs.

La motivation dépend d'un grand nombre de facteurs (P1)



La motivation scolaire est complexe (C)

Source : Exemple repris intégralement de Barbeau, Montigny et Roy



tissage. Il s'agit de l'enseignement direct, de la modélisation et de la pratique guidée et commentée. L'enseignement direct « consiste à informer les élèves des stratégies dont ils disposent et de la façon de les employer » (p. 67). La modélisation, quant à elle, consiste à rendre compte à voix haute, en tant qu'expert, des stratégies que l'on utilise dans une situation précise, comme lors de la résolution d'un problème, et de verbaliser les conditions qui justifient le recours à telle stratégie plutôt qu'une autre. La pratique guidée et commentée, qui a souvent lieu après l'enseignement direct et la modélisation, consiste finalement à mettre les élèves en situations d'utilisation de stratégies et à leur fournir une rétroaction précise et fréquente sur la façon dont ils les utilisent, notamment sur la pertinence du choix de ces stratégies. Au regard des stratégies métacognitives, il importe que l'enseignant « provoque » des expériences métacognitives. Pour ce faire, il est utile de placer l'élève devant des obstacles lors de la réalisation de tâches. Pour l'enseignement de la métacognition, Winebrenner⁸ (p. 70) propose pour sa part une démarche de pensée à haute voix. Comme c'est le cas pour Doly, il s'agit d'amener l'élève à intérioriser une démarche (celle de l'enseignant) en l'entendant à voix haute d'abord, puis en se l'appropriant

graduellement de manière à ce que, dans une situation semblable, l'élève arrive de façon autonome à adopter la même démarche.

À la suite d'une méta-analyse basée sur la synthèse de milliers de recherches, Marzano⁹ a identifié une variété de stratégies d'enseignement qui influencent particulièrement l'apprentissage. L'une d'elles consiste à valoriser les efforts des élèves et à reconnaître leurs progrès. Il propose également de fournir aux élèves de nombreuses occasions de *pratiquer* leurs apprentissages, notamment au moyen de devoirs qui portent spécifiquement sur des stratégies à développer. Recourir, dans son enseignement, aux organisateurs graphiques et autres représentations non linguistiques se révèle aussi une stratégie précieuse, de même qu'exploiter l'apprentissage coopératif pour travailler des connaissances ou stratégies particulières. Il serait également pertinent de fixer des objectifs précis aux élèves et de leur fournir de la rétroaction liée à cet objectif. On pourra en outre demander aux élèves de conserver des traces de leur progression. Marzano suggère aussi de poser des questions de manière à activer les connaissances antérieures des élèves. De plus, on gagnera à leur fournir des indices et des manières variées d'organiser le contenu.

Ces diverses stratégies favorisent tant l'apprentissage que la motivation des élèves.

On l'aura compris, les stratégies d'apprentissage et d'enseignement sont multiples. Nous n'avons pu ici qu'en esquisser les grandes lignes. Espérons que nous aurons réussi à éveiller la curiosité du lecteur et qu'il saura mettre en œuvre un enseignement qui favorise l'acquisition de stratégies d'apprentissage chez les élèves en vue de soutenir la réussite de chacun d'eux. ■

* Professeurs à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Notes

- 1 N. Huet, S. Larivée et T. Bouffard, « La métacognition : modèles et techniques d'évaluation », dans S. Larivée [dir.], *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Éditions du Renouveau Pédagogique, 2007, p. 315-340.
- 2 C. E. Weinstein et L. M. Hume, *Stratégies pour un apprentissage durable*, Bruxelles, De Boeck, 2001.
- 3 D. Barbeau, A. Montini, et C. Roy, *Sur les chemins de la connaissance*, Association québécoise de pédagogie collégiale, 1997.
- 4 *Ibid.*
- 5 A.-M. Doly, « Métacognition et médiation à l'école », dans P. Meirieu [dir.], *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, Éditions sociales françaises, 1997, p. 17-61.
- 6 M. Pressley, J. G. Borkowski, et J. O'Sullivan, « Children's metamemory and the teaching of memory strategies », dans D. L. Forrest-Pressley, G. E. et T. G. Waller [dir.], *Metacognition, Cognition, and Human Performance*, vol. 1 : *Theoretical Perspectives*, New York, Academic Press, 1985, p. 111-153.
- 7 Cf. note 1.
- 8 S. Winebrenner, *Enseigner aux élèves en difficulté en classe régulière*, Montréal, Chenelière Éducation, 2008.
- 9 R. J. Marzano, *Research-based Teaching and Learning Strategies*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, 2003.