

IV. Enseigner et apprendre les stratégies d'apprentissage : Le rôle de l'enseignant

L'un des principaux rôles de l'enseignant dans toute situation d'enseignement/apprentissage est d'aider l'apprenant à acquérir des connaissances. En effet, l'enseignant doit non seulement expliquer à l'apprenant la stratégie en tant qu'outil mais également l'aider à comprendre pourquoi et comment fonctionne cette stratégie ; mais il lui faut aussi aider l'apprenant à employer correctement cette stratégie.

A. Expliciter l'utilité des stratégies

Pédagogiquement, il s'avère très important d'expliquer aux apprenants le fonctionnement des stratégies d'apprentissage. Il s'agira pour l'enseignant de rendre explicite les différentes manières d'apprendre et d'organiser les connaissances. Il est donc souhaitable que l'enseignant envisage des activités dont l'objectif est de permettre le regroupement et l'organisation des concepts.

B. L'enseignement des stratégies

L'enseignement des stratégies d'apprentissage demeure une étape pédagogique dont l'enseignant ne plus en faire l'économie. Toute fois, ce dernier ne se contentera pas seulement de les enseigner et d'expliquer leur usage, il se doit également de montrer aux apprenants la manière d'adapter et de réajuster ces stratégies à leurs modes d'apprentissage. Oxford (2009) propose les étapes suivantes dans le processus d'enseignement/apprentissage des stratégies d'apprentissage :

- *Définir la stratégie et préciser son utilité* : il est important d'expliquer aux apprenants en quoi consiste la stratégie, de leur montrer en quoi elle leur sera utile et qu'elle peut les aider à mener à bien leurs apprentissages.
- *Rendre le processus transparent* : il s'agit d'expliquer aux apprenants les procédés cognitifs mis en place lorsqu'ils recourent à une stratégie d'apprentissage.

- *Interagir avec les apprenants* et les guider vers la maîtrise de la stratégie. Cette étape consiste à accompagner l'apprenant dans son apprentissage en lui donnant des indices, des rappels, puis à diminuer graduellement l'aide accordée.
- *Favoriser l'autonomie* dans l'utilisation de la stratégie : l'apprenant doit pouvoir expliquer lui-même la stratégie qu'il utilise.
- *Assurer l'application de la stratégie* : l'enseignant incite l'apprenant à appliquer la stratégie en lui indiquant le meilleur moment pour le faire.

De nombreuses conditions sont nécessaires pour que l'enseignement des stratégies soit optimal. Ces derniers doivent être fonctionnelles et significatives, cela suppose que ces dernières répondent aux besoins des apprenants. On doit également indiquer à l'apprenant quelle stratégie utiliser, comment, quand et pourquoi l'utiliser. L'emploi d'une stratégie ne donnera des résultats que si l'apprenant perçoit l'utilité de celle-ci. L'utilisation de la stratégie doit aussi avoir un effet positif sur les sentiments de confiance en soi de l'apprenant et sur l'efficacité de son apprentissage.

C.Expliciter les typologies des stratégies

Afin de faciliter l'utilisation des stratégies par les apprenants, Meirieu (1989) recommande d'afficher une typologie de celles-ci dans la classe. Cette typologie sera dans un premier temps donnée à titre indicatif, puis sera dans un deuxième temps enrichie au fur et à mesure que les apprenants progresseront dans leur apprentissage. Dans cette optique ce spécialiste propose la typologie suivante :

- *Les outils d'apprentissage nécessitent*
 - a) De faire un schéma
 - b) De formuler par écrit une explication
 - c) De parler avant d'écrire
 - d) D'écrire avant de parler

- e) De souligner
- f) D'illustrer
- g) De découper et de reconstituer
- h) De m'aider par des gestes.

➤ *Les démarches nécessitent*

- a) D'analyser chaque élément pour comprendre l'ensemble
- b) De prendre connaissance de l'ensemble avant de revenir à chaque élément
- c) De rechercher les rapprochements avec les éléments connus
- d) De chercher des objectifs
- e) De faire un tableau d'opposition
- f) De chercher des analogies avec des questions, des éléments ou des problèmes de même type.

➤ *La planification d'une tâche nécessite*

- a) D'entamer un plan de travail sans planification préalable
- b) De réaliser un plan de travail très précis
- c) De s'interrompre régulièrement afin d'effectuer des vérifications partielles
- d) De ne pas s'interrompre avant d'avoir terminé.

➤ *Les conditions d'apprentissage nécessitent*

- a) De travailler seul
- b) De travailler en groupe
- c) De solliciter l'aide d'autrui
- d) D'alterner le travail individuel et le travail en groupe

➤ *La gestion du temps nécessite*

- a) D'engager mon travail tout de suite

- b) De laisser mûrir ma réflexion
- c) De recueillir des informations avant d'entamer mon travail
- d) De travailler régulièrement sur le même objectif
- e) De m'interrompre et de changer régulièrement d'activité.

V. Les stratégies de communication

Les définitions que nous proposons des stratégies de communication montrent leur implication immédiate dans une perspective interactionniste et discursive de l'acquisition.

- Corder : « (...) une technique systématique utilisée par un locuteur pour exprimer sa pensée malgré ses difficultés. »
- Tarone : « (...) une tentative mutuelle de deux interlocuteurs de s'entendre sur un sens dans des situations où les structures significatives requises ne sont ni requises ni partagées. »
- Kasper : « (...) plans potentiellement conscients pour résoudre ce qui se présente comme un problème pour atteindre un but précis de communication »
- Stern : « (...) techniques pour venir à bout de difficultés lors d'une communication dans une langue seconde imparfaitement maîtrisée ».

Une importante distinction existe entre stratégies de communication et stratégies d'apprentissage.

Les stratégies de communication sont utilisées par l'élève en vue de résoudre un problème de communication : l'emprunt à la langue maternelle, la paraphrase, l'appel d'aide.

Comme l'apprentissage se fait à travers la communication, l'utilisation de la langue seconde a deux fonctions : apprendre et communiquer.

Dans son apprentissage, l'élève élabore des hypothèses qu'il vérifie en communiquant avec l'interlocuteur qui valide ou non ses hypothèses.

C'est au niveau des intentions qu'il faut distinguer le type de stratégies : intention de communiquer ou intention d'apprendre

VI. La compétence stratégique

La notion de compétence stratégique apparaît régulièrement dans les recherches qui définissent la compétence de communication. Berthoud (1996) distingue cinq niveaux de compétence dans l'acte de communication :

- La compétence morphosyntaxique : elle concerne l'organisation phonologique, morphosyntaxique et lexicale de la communication.
- La compétence discursive : elle relève aussi bien des contraintes cotextuelles (règles d'enchaînement, de cohésion, progression thématique) que des ancrages contextuels (déixis, modalités) des énoncés.
- La compétence interactionnelle : elle englobe les principes qui régissent l'échange verbal (maximes conversationnelles, alternance des tours de parole, ménagement des faces, etc)
- La compétence encyclopédique ou socioculturelle : elle correspond à un vaste répertoire de savoirs extralinguistiques, de croyances, de représentations, de scénarios, elle joue un grand rôle dans la compréhension des rituels de communication, dans la compréhension de l'implicite...etc.
- La compétence stratégique : elle relève de la capacité à combler les imperfections des autres compétences et garantit au locuteur un accès continu à l'interaction.

TD 2

Écrire, une démarche de création et d'expression

Écrire un texte, c'est puiser dans son vécu, dans son imaginaire et dans sa connaissance de la langue pour se raconter et décrire son monde. C'est « *une démarche de résolution de problèmes dans laquelle le scripteur, préoccupé avant tout par ce qu'il veut faire et ce qu'il veut dire, déploie différentes stratégies pour atteindre ses objectifs* » (Turgeon et Bédard, 1997, p. 9). Parmi les différents modèles proposés pour rendre compte des processus cognitifs de la rédaction, celui qui inspire le plus grand nombre d'ouvrages didactiques et de programmes d'études est celui qui présente trois phases récursives : la planification, la rédaction et la révision.

C'est de ce modèle dont s'inspirent les différents temps du processus d'écriture qui ont été retenus, mais ils ont été enrichis d'autres phases importantes pour le milieu linguistique minoritaire : *la planification, les ébauches, la révision, la correction, la publication et la diffusion ainsi que la célébration.*

Il importe de faire valoir que les étapes du processus décrites ci-dessus ne se suivent pas forcément : elles sont dynamiques et donnent lieu à de nombreux allers-retours.

Les pratiques prometteuses dans l'enseignement des stratégies d'écriture

Certaines conditions et certaines formules pédagogiques favorisent l'enseignement des stratégies d'écriture. Pour répondre à la grande diversité des élèves, tant sur la représentation qu'ils se font de l'écriture que de leurs compétences, Reuter (1996) propose une diversification des modes d'enseignement-apprentissage qui s'opère de trois façons :

1. diversifier les situations de travail en alternant les moments où les élèves écrivent et ceux où ils réfléchissent sur leurs écrits ;
2. diversifier les écrits demandés (p. ex., préparés, spontanés, différents genres) en encourageant les élèves à écrire une grande variété de textes tout en soulignant ce qui leur est commun et distinct ;
3. diversifier les situations d'écriture en modifiant les sources desquelles les élèves tirent leurs idées (p. ex., vécu, imaginaire, documents), la manière selon laquelle ils écrivent (seul ou en équipe) et les types d'aide qui leur sont offerts en situation d'écriture (p. ex., ordinateur, ressources humaines ou matérielles, outils).

D'intérêt particulier pour le milieu plurilingue, Cavanagh (2005) propose une démarche d'apprentissage qui s'articule autour de:

1. privilégier le sens en enseignant une langue étroitement liée à la réalité des élèves ;
2. amener l'élève à construire activement ses connaissances tout en lui offrant plusieurs formes de soutien ou d'échafaudage.

L'auteur montre plusieurs façons d'atteindre ces objectifs :

1. offrir un choix de situations de communication ayant un lien avec le vécu et les intérêts de l'élève ;
2. choisir des contextes authentiques de communication ;
3. amener l'élève à être conscient des caractéristiques d'un texte efficace, que l'écriture est le fruit de l'emploi conscient de stratégies cognitives et métacognitives, et que les connaissances acquises peuvent se transférer à d'autres contextes ;
4. offrir et adapter le soutien en exploitant différentes formes d'échafaudage, à savoir l'échafaudage matériel à l'aide d'outils et de grilles, l'échafaudage social à l'aide du modelage et du travail d'équipe et l'échafaudage de tâches en augmentant la complexité de la tâche d'écriture. En milieu linguistique minoritaire, nous parlons aussi d'échafaudage linguistique et d'échafaudage sur le plan identitaire.

Grâce à ces moyens, l'auteure souhaite augmenter les chances que l'élève francophone connaisse la réussite et développe ainsi un rapport positif à la langue.

La lecture est un processus interactif de construction de sens

Le modèle de compréhension en lecture retenu ici est celui proposé dans les ouvrages de Giasson (1990, 2003) qui fait d'ailleurs l'unanimité dans le milieu de la recherche. Ce modèle suggère que la compréhension en lecture est un processus interactif entre la personne qui lit, le texte et le contexte.

Ce processus interactif de construction de sens se réalise en trois temps : avant (*préparer la lecture*), pendant (*lire pour comprendre les textes et lire pour garder le fil de la lecture*) et après la lecture (*manifester sa compréhension, réagir aux textes et apprécier des textes*).

Les pratiques prometteuses dans l'enseignement des stratégies en situation de lecture

Les activités de lecture devraient :

1. amener l'élève à être actif, c'est-à-dire à interagir cognitivement et affectivement avec le texte ;
2. favoriser l'autonomie des élèves ;
3. être signifiantes ;
4. être gratifiantes ;
5. permettre l'utilisation d'une combinaison de stratégies ;
6. stimuler la pensée critique et créative ;
7. refléter une pédagogie différenciée ;
8. viser l'actualisation culturelle et identitaire ainsi que le développement d'un rapport positif à soi.

Il importe donc de construire des activités de lecture qui amènent l'élève à :

1. élargir sa connaissance du monde ;
2. adopter une attitude de réflexion et de critique vis-à-vis de la lecture ;
3. acquérir les habiletés de lecture et les stratégies de compréhension par la discussion ;
4. apprendre à exprimer ses goûts et ses opinions dans une situation réelle de communication,
5. réinvestir dans un contexte signifiant le vocabulaire et les expressions rencontrées lors de la lecture ;
6. valoriser et apprécier ses habiletés de lecteur ;
7. intégrer sa lecture à son vécu ;
8. discuter, à des fins identitaires, les repères linguistiques et culturels rencontrés.

TD4 L'enseignement stratégique

Les six grands principes de la psychologie cognitive tiennent lieu d'assises au modèle pédagogique qu'est l'enseignement stratégique, c'est-à-dire un modèle pédagogique dont l'objet premier est de comprendre l'apprentissage et d'intervenir efficacement dans son processus. Ainsi, en enseignement stratégique, pour cibler les interventions qui favorisent les apprentissages et leur transfert, l'enseignant se sert de sa connaissance du processus d'apprentissage de l'élève, soit la façon dont il apprend, dont il traite les informations dans sa mémoire et dont il les organise et les emmagasine afin de les retrouver au moment voulu. Le rôle de l'enseignant revêt donc plusieurs dimensions ; il devient « *penseur, preneur de décisions, modèle, médiateur, entraîneur et motivateur* » (Tardif, 1992). L'enseignement stratégique s'actualise selon plusieurs étapes que l'on peut résumer ainsi :

Préparation

L'enseignant anime une discussion des objectifs de la tâche, fait un survol du matériel disponible, procède à l'activation des connaissances antérieures des élèves et dirige leur attention et leur intérêt.

Identification de la stratégie

L'enseignant donne aux élèves le nom de la stratégie et en explique l'utilité.

Modelage

L'enseignant utilise la stratégie devant les élèves tout en décrivant « le quoi », « le comment » et « le pourquoi » des gestes à poser.

Pratique guidée

Maintenant qu'ils savent ce qu'il faut faire et qu'ils ont vu comment le faire, les élèves mettent en pratique la stratégie tout en étant guidés par l'enseignant (ou par un pair).

Pratique coopérative

Les élèves discutent de la stratégie, de leurs connaissances et de leur savoir-faire, les justifient, les comparent, les confrontent, perçoivent la même réalité sous plusieurs angles, changent de perspectives, modifient ou corrigent leurs conceptions.

Pratique autonome

Lorsqu'ils ont eu l'occasion de répéter la procédure et d'être guidés dans leur pratique, les élèves savent bien quoi faire et comment le faire. L'enseignant peut alors leur demander d'utiliser la stratégie de façon autonome.

Application et transfert

L'enseignant observe le degré de maîtrise de l'élève, intervient pour lui permettre d'organiser ces nouvelles connaissances et discute avec lui du moment où il serait pertinent d'utiliser la stratégie dans des contextes différents.

Grâce à ce soutien temporaire et évolutif, l'enseignant parvient « à *montrer à l'élève à acquérir et à utiliser efficacement et judicieusement différentes stratégies* » (Presseau, 2004, p. 2). Or, c'est justement ce but ultime de l'enseignement stratégique. En effet, rappelons-nous que les principales lacunes décelées chez les élèves se résument, d'une part, à une moins grande utilisation des stratégies cognitives, à une persistance moins soutenue devant les difficultés et à un plus grand recours aux stratégies d'évitement et, d'autre part, à un manque de confiance et d'intérêt en situation d'apprentissage.

L'enseignement des stratégies d'apprentissage

Celui-ci repose sur les principes suivants :

1. inclure l'enseignement des stratégies dans un enseignement de contenu afin de favoriser le transfert des stratégies ;
2. développer la métacognition ;
3. se préoccuper de la motivation de l'élève ;
4. renseigner l'élève sur les stratégies et leur utilité ;
5. démontrer les différences entre les stratégies et leur utilité pour des matières diverses ;
6. adapter l'usage des stratégies au style personnel de l'élève, à ses modes préférés d'accès à la connaissance et à son identité ; guider la pratique des stratégies ;
7. obtenir une rétroaction sur l'application des stratégies ;
8. évaluer l'élève avant et après l'entraînement pour en vérifier l'efficacité.

Ces principes s'inscrivent dans le contexte plus large de l'intervention pédagogique dont les objectifs essentiels sont énoncés par Cormier (2005) :

1. développer un rapport positif à l'apprentissage en augmentant et en optimisant les occasions de production et de réception du savoir linguistique ;
2. créer des occasions d'appropriation de la culture ;
3. viser l'actualisation maximale du potentiel d'apprentissage ;
4. cultiver l'autodétermination en tenant compte des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance des élèves ;

5. amorcer un processus de conscientisation et de réflexion critique ; créer des partenariats avec la famille et la communauté