**Comment enseigner les stratégies ?**

**1 EXPLICITER LES STRATÉGIES**

Rappelons tout d’abord que l’élève utilise souvent des stratégies de manière implicite et automatisée. Le travail de l’enseignant consistera donc à analyser avec l’élève ses stratégies et à les rendre explicites. En effet, « L’enseignement des stratégies doit faire appel à un enseignement direct et explicite. On doit rendre évident l’enseignement d’une stratégie en la nommant et en indiquant quand et comment l’utiliser. Il s’agit de préciser les buts de la stratégie, de décrire ses aspects principaux, l’application de ses différentes étapes ainsi que la façon d’évaluer son efficacité » (Archambault et Chouinard, 2003, p. 89). Cette verbalisation des stratégies remplit principalement deux fonctions : « D’une part, elle représente un outil privilégié pour la prise de conscience. Les stratégies et procédures sont en effet souvent automatisées, ce qui les rend inaccessibles à la conscience, et par conséquent non modifiables. D’autre part, le fait de verbaliser favorise un comportement stratégique et réfléchi (…). Il a pu être démontré que le simple fait de demander à l’élève d’expliquer à haute voix comment il procède et de justifier ses actions ou réponses conduit à une amélioration significative des performances » (Hessels-Schlatter, 2010, p. 15). Une entrée possible dans l’apprentissage des stratégies consiste à permettre une confrontation entre les démarches utilisées par l’élève (entrée par l’élève) et la procédure exigée par la tâche (entrée par la tâche ; cf. chapitre 1.1). Il s’agit donc de partir des représentations que l’élève se fait de la tâche et des stratégies qu’il utilise, puis de les analyser en fonction des exigences de la tâche elle-même. Certaines démarches de l’élève peuvent être maintenues et encouragées, alors que d’autres ne sont pas pertinentes parce que la tâche elle-même ne permet pas le choix de la stratégie. Par exemple, lors de la réalisation d’une étude de texte, si l’élève ne retourne jamais dans le texte pour vérifier la correction de ses réponses, il risque d’être en difficulté, la tâche elle-même exigeant « l’étude » du « texte ». Si cette verbalisation des stratégies est efficace, c’est parce « qu’elle agit non seulement sur les processus métacognitifs (planification, contrôle), mais également sur les processus cognitifs. En particulier, elle favorise l’encodage des informations et assure un recodage verbal de l’information visuelle. L’information est ainsi stockée dans les deux modalités de la mémoire de travail. La verbalisation nécessite une abstraction (induction), les informations perceptives devant être traduites en concepts, ce qui active également le savoir stocké en mémoire à long terme. Elle oblige l’élève à organiser et structurer ses représentations mentales afin de pouvoir communiquer sa pensée » (Hessels-Schlatter, 2010, pp. 15-16). La médiation de l’enseignant et son questionnement métacognitif engagent ainsi l’élève à identifier les éléments importants de la tâche, l’utilité et les conditions d’utilisation des stratégies.

**2 INTÉGRER LA MÉTACOGNITION À L’ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DISCIPLINAIRE**

Cet enseignement-apprentissage des stratégies s’effectuera à partir des contenus disciplinaires : l’enseignement stratégique doit être intégré à l’enseignement des disciplines scolaires et ne doit pas faire l’objet de cours particuliers consacrés uniquement à des notions théoriques et déconnectées des tâches à réaliser. Comme nous l’avons déjà souligné plusieurs fois, si les stratégies sont apprises de manière générale, à partir de supports non scolaires, le transfert de leur utilisation dans des contenus scolaires ne s’effectue que difficilement. Par conséquent, l’enseignant ne donnera pas des « cours de métacognition ou de méthodologie », mais intégrera à son enseignement les stratégies utiles. « L’enseignement métacognitif ne peut pas se limiter à un nombre limité de leçons, mais il doit constituer une attitude constante au cours de l’année scolaire encourageant l’élève à utiliser des stratégies » (De Beni et Pazzagglia, in Doudin et al., 2001, p. 242). Par exemple, l’enseignant apprendra les stratégies mnémoniques à ses élèves en les accompagnant en classe, durant quelque temps, dans l’apprentissage des leçons. Lorsqu’il s’agira de résoudre des problèmes mathématiques, l’enseignant discutera avec les élèves des différentes stratégies qu’ils utilisent, les comparera, analysera leur pertinence et leur permettra finalement d’améliorer leurs démarches de résolution. Autrement dit, « l’utilisation de ces moyens doit faire partie intégrante de l’enseignement et non pas être ressentie par les élèves comme des “arrêts” en cours d’apprentissage qui semblent être réalisés par obligation ou sans conviction. Tout en tenant compte des différentes dimensions de l’apprentissage (cognitive, métacognitive, affective et sociale), ces interventions devraient mener à un enseignement métacognitif intégré où les élèves en viennent à s’autoévaluer, à se questionner, à interagir et à faire des pauses réflexives sans que cela soit planifié explicitement par l’enseignant » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 66).

**3 LE MODELAGE**

Le modelage est également une démarche intéressante dans l’enseignement-apprentissage stratégique. Il consiste pour l’enseignant à exécuter la démarche proposée devant les élèves, en commentant à voix haute ses réflexions, en se questionnant lui-même, en repérant ses erreurs, en régulant et toujours en parlant de ce qu’il fait au moment où il le fait. Il s’agit en fait de mettre un hautparleur sur sa propre pensée (Dias, 2018). Ce modelage est l’occasion pour l’enseignant de montrer ce qu’il faut faire, comment et pourquoi il le fait. « Dans un cours de français écrit, par exemple, combien de fois un élève voit-il son professeur rédiger un texte ? Presque jamais, hélas ! La seule chose qu’on lui montre, ce sont des textes terminés, impeccables et sans fautes. Or, comment peut-il s’imaginer qu’avant de rédiger, même un expert comme son professeur fait d’abord un plan, modifie des phrases mal structurées, corrige des erreurs de syntaxe et d’orthographe, se relit, etc., s’il ne le voit jamais faire ? » (Viau, 2003, p. 134). Les élèves ont ainsi l’occasion de « voir faire » et « d’entendre dire » grâce au modelage de l’enseignant. Le modèle doit toujours veiller à procéder lentement et à décrire toutes les opérations effectuées, même si elles lui paraissent – souvent à lui seul ! – élémentaires. La démonstration peut également être effectuée par un pair, ce qui permet un meilleur travail d’identification, surtout si celui-ci est un camarade apprécié. L’apprentissage par imitation – souvent dévalorisé à l’école – peut donc constituer une approche tout à fait pertinente pour enseigner les stratégies.

**4 TRAVAILLER EN GROUPE**

L’apport du groupe et des échanges entre pairs peut être très intéressant, notamment au début du travail, lorsque l’on confronte ses propres stratégies avec la tâche et ses exigences. Le travail d’identification des stratégies, puis d’analyse, de discussion, de confrontation, est bien plus efficace s’il est effectué en groupe ou avec toute la classe. Un travail de co-évaluation par les pairs peut également favoriser l’appropriation des stratégies. Pour effectuer ce travail, les élèves peuvent disposer d’une grille d’analyse sous la forme d’une check-list ou de la fiche de procédure elle-même.L’« enseignement réciproque » peut notamment engager les élèves à dialoguer et à débattre au sujet de l’utilisation de telle ou telle stratégie. « La responsabilité est progressivement transférée de l’enseignant vers les élèves qui, à mesure qu’ils deviennent plus habiles, réalisent la majeure partie du travail d’interprétation » (Bianco et Bressoux, 2009, p. 45). Néanmoins, il semblerait que cette approche pédagogique ne devienne efficace qu’au cours moyen (9-10 ans) 114 , en tout cas dans les stratégies de compréhension : « Chez les plus jeunes élèves, l’enseignement réciproque ne produit pas d’effet positif sur l’utilisation des stratégies et les performances de compréhension » (Bianco et Bressoux, 2009, p. 45). Pour ces enfants, un enseignement explicite et direct doit être privilégié.

**5 LA MISE EN PROJET ET LA SYNTHÈSE MÉTACOGNITIVE**

Durant toute la période d’enseignement-apprentissage des stratégies, l’enseignant organisera des « temps métacognitifs » ou des « pauses réflexives » (Zakhartchouk, 2006) qui permettront d’objectiver les apprentissages réalisés. Néanmoins deux temps sont particulièrement favorables à l’objectivation : la mise en projet – qui s’effectue au début de l’apprentissage – et la synthèse métacognitive –  qui se déroule à la fin. La mise en projet permet de présenter aux élèves les stratégies qui seront enseignées. « L’ouverture de la leçon permet de rendre clairs et explicites pour les élèves les objectifs d’apprentissage visés, de lier le nouveau contenu à l’ancien et d’activer les connaissances préalables » (Gauthier et al., 2013, p. 211). Elle concernera les connaissances déclaratives (les métaconnaissances), procédurales (les stratégies) et conditionnelles (le transfert et la généralisation). Autrement dit, les élèves sauront, à la fin de la mise en projet, quelle stratégie ils vont apprendre (le quoi), comment elle se déroule, et enfin quand et pourquoi la mobiliser. « Si l’on veut que les élèves comprennent les objectifs et les enjeux des séances d’enseignement, il faut les rendre explicites aux yeux des élèves ; bref, leur expliquer ce qu’on cherche à leur faire apprendre et comprendre, pourquoi et comment » (Pelgrims et Cèbe, 2015, p. 163). Quant à la synthèse métacognitive, elle permet, d’une part, d’effectuer un retour sur les apprentissages réalisés, et, d’autre part, de revenir également sur les stratégies mobilisées lors de ces apprentissages. « L’objectivation représente un moment privilégié pour nommer, parmi ce qui a été vu, entendu et fait dans les activités d’apprentissage, les concepts, les connaissances, les stratégies ou les règles qui sont essentiels à retenir » (Gauthier et al., 2013, p. 201). La synthèse métacognitive devient ainsi « un moment important dans la construction des stratégies cognitives. Ce moment se situe après un temps de travail individuel sur les stratégies. Il permet la mise en commun et la confrontation des fonctionnements, puis leur synthèse. C’est lors de ces séances que certains enfants réalisent qu’ils n’utilisent pas la bonne stratégie ou qu’ils se rassurent parce que d’autres font comme eux. Cette étape de conflit sociocognitif, qui permet une véritable remise en cause de ses représentations et la construction de nouvelles structures de références, contribue largement à l’enrichissement du répertoire cognitif » (Bazin et Girard, 1997, in Grangeat et al., p. 89).

**6 UTILISER UNE FICHE DE PROCÉDURE**

Lors de l’enseignement-apprentissage de nouvelles stratégies, la charge cognitive des élèves risque d’être élevée, puisqu’ils devront gérer la réalisation de la tâche, son pilotage et l’utilisation de la nouvelle stratégie. Il est donc souvent utile de proposer aux enfants des fiches de procédure écrites ou des fiches-guides qui soulagent leur traitement cognitif en leur présentant un support extérieur. La fiche-guide, en décrivant précisément les étapes à respecter dans la réalisation de la tâche, joue un rôle « d’étai visuel » (Gauthier et al., 2013). Dans ces fiches, il est important de proposer aux élèves des procédures simples, courtes et présentant les étapes principales. Nous avons annexé à cet ouvrage plusieurs exemples qui permettent de constater que nous avons limité, chaque fois que c’était possible, les procédures à trois ou quatre étapes principales. Si, pour réaliser correctement la tâche, l’élève doit suivre point après point les vingtcinq étapes prévues, il se découragera très vite et pensera, à raison, que sa manière de procéder est bien plus économique (même si elle est erronée). Dans son travail de médiation, l’enseignant pourra toujours se référer à la fiche de procédure – qui constitue pour l’enfant et l’adulte une référence commune – pour guider l’activité de l’élève. De plus, l’usage d’un support écrit favorise l’autonomie de l’élève et le transfert de l’apprentissage. Si l’élève bénéficie d’un soutien individuel par un enseignant spécialisé, la fiche-guide constituera un lien important entre le travail effectué en salle d’appui et le nécessaire transfert en classe de la compétence développée. De même, certaines fiches « voyageront » entre l’école et la maison, voire d’une année scolaire à l’autre. Comme le relève très justement Doly (1997), « la fiche a exactement une fonction d’aide, de tutelle. On suit bien le cheminement des enfants : ils se servent en permanence (pour ceux qui en ont besoin) de la fiche au début, certains avec l’aide individualisée du maître, puis peu à peu la délaissent parce qu’ils l’intériorisent, certains disent même qu’ils essaient de ne pas s’en servir pour tester leur progrès  ; ils automatisent les compétences qu’elles visaient, puis “deviennent meilleurs que la fiche” et l’abandonnent. Elle constitue une sorte d’intermédiaire entre la régulation externe du maître et l’autorégulation des enfants » (Doly, in Grangeat et al., 1997, p. 54). L’enseignant pourra également afficher en classe des panneaux présentant les stratégies étudiées, ce qui lui permettra de s’y référer aussi souvent que nécessaire. L’idéal serait évidemment de construire ces fiches et ces panneaux avec les élèves eux-mêmes, en partant de leurs stratégies et en les adaptant aux exigences de la tâche. « Rappelons que cet apprentissage est bien métacognitif au sens où les enfants partent de leurs métaconnaissances sur la tâche (auxquelles se sont ajoutées des connaissances construites en commun), pour en construire d’autres plus adéquates, à partir d’une réflexion évaluative sur leurs productions et leurs procédures, cette réflexion ayant été rendue possible grâce au contrôle métacognitif, aidé par le maître, opéré sur l’activité d’écriture et s’étant traduite par une abstraction-décontextualisation et une conceptualisation de l’activité et de ses produits dans une mise en fiches réutilisables en contextes différents » 116 (p. 50). Dans l’enseignement-apprentissage stratégique destiné aux enfants plus jeunes, on pourra utiliser avec profit la métaphore proposée par Gagné (1999). L’auteur compare chaque processus cognitif ou métacognitif à un personnage. Ainsi, le « détective » est chargé de l’identification des éléments importants de la tâche. C’est donc lui qui observe, avec sa loupe, cherche des indices, s’interroge et distingue ce qui est important ou non dans la tâche. Le « bibliothécaire » est responsable de la gestion de la mémoire à long terme ; il archive les données et recherche les connaissances déclaratives et procédurales nécessaires à la réalisation de la tâche. Quant à « l’architecte », il planifie le travail à réaliser, fait des plans, détermine les étapes à suivre et établit les procédures nécessaires. Le « contrôleur » a une activité typiquement métacognitive, puisqu’il vérifie constamment si tout se déroule bien et surveille le déroulement de l’action en temps réel. « L’arbitre » effectue le contrôle final et évalue la qualité de la production. Enfin, « le menuisier » – qui est chargé de l’exécution – et « l’explorateur » – à la pensée divergente – participent au travail d’ensemble. Le « modèle Réflecto » de Gagné (2004) permet ainsi de présenter les processus cognitifs de manière ludique et différenciée. On peut imaginer travailler particulièrement sur un processus durant une période définie ou proposer à chaque élève le personnage dont il aurait, en ce moment, le plus besoin. Un autre support de travail également très intéressant est le « poste de commande » proposé par Levine (2003) : l’élève a devant lui un véritable tableau de bord d’avion avec de multiples cadrans qui permettent d’évaluer le fonctionnement de la machine. Par exemple, le cadran « anticipation » mesure la capacité de voir venir les choses et de maîtriser l’impulsivité. Le cadran de « l’autocontrôle » indique la capacité de déterminer comment les choses se déroulent, etc. Le poste de commande présente 14 cadrans et permet de « piloter » sa tâche en vérifiant régulièrement si le « véhicule » cognitif poursuit toujours correctement sa route. Le tableau permet à l’élève de s’autoévaluer et de réguler son action. Brienza et Mèche (2019) ont, quant à elles, développé un outil médiateur en s’inspirant du jeu vidéo. L’élève s’imagine être aux commandes d’une manette qui permet d’activer des personnages correspondant aux processus mentaux. Leur activation dépend des « mondes  » disciplinaires dans lesquels ils se meuvent. Pour réussir leur mission, ils doivent tout d’abord se poser des questions préalables sur leurs ressources, leurs besoins et les risques de leur environnement (input). Le choix des outils, durant la mission, permettra d’avancer dans leur parcours. Lorsque leur mission est terminée, il est utile de réfléchir à ce qui a fonctionné, ou non, pour améliorer leur comportement lors de la prochaine aventure (output). Les processus sont illustrés par des icônes et des smileys : par exemple, l’attention est une prise à brancher, l’exploration une paire de jumelles, l’inférence une clé permettant d’ouvrir une porte, les concepts des outils placés dans une boîte, etc.

**7 ÉVALUER SA PROGRESSION**

Pour être efficace, l’enseignement-apprentissage des stratégies doit être accompagné d’une réflexion sur l’efficacité de celles-ci. L’élève doit donc comprendre que la procédure proposée est plus économique, plus efficace et plus utile que celle qu’il utilisait jusque-là. Il doit constater par lui-même – et à de nombreuses reprises – que sa réussite est meilleure avec cette nouvelle stratégie. Dans cette démarche, ses attributions causales doivent être internes – « cette stratégie m’appartient, je la maîtrise » –, stable – « je pourrai l’utiliser dorénavant chaque fois que ce sera nécessaire » – et contrôlable – « je sais que cette stratégie me donne les moyens de ma réussite ». Pour aider les élèves à apprécier l’intérêt de la nouvelle stratégie, l’enseignant pourra leur fournir un support écrit leur permettant de visualiser leur progression