Document généré le 14 mai 2024 20:59

Revue des sciences de l'éducation

Didactique stratégique du français au secondaire

François Tochon

Volume 16, numéro 2, 1990

URI : https://id.erudit.org/iderudit/900663ar
DOI : https://doi.org/10.7202/900663ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)
1705-0065 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Tochon, F. (1990). Didactique stratégique du français au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, *16*(2), 239–254. https://doi.org/10.7202/900663ar

Résumé de l'article

Dans le prolongement de la recherche ethnométhodologique auprès de maîtres reconnus pour leur expertise, recherche qui permet de concevoir des modèles didactiques plus proches de la rationalité des enseignants et des contingences pratiques, l'auteur présente un nouveau modèle cognitiviste de formation, puis indique comment ce dernier s'applique en langue maternelle. La recherche effectuée auprès de 25 maîtres du secondaire a montré comment, lors de simulations, ils planifient leur enseignement.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1990

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/

Revue des sciences de l'éducation, vol. XVI, no 2, 1990, p. 239-254.

Didactique stratégique du français au secondaire

François Tochon*

Résumé — Dans le prolongement de la recherche ethnométhodologique auprès de maîtres reconnus pour leur expertise, recherche qui permet de concevoir des modèles didactiques plus proches de la rationalité des enseignants et des contingences pratiques, l'auteur présente un nouveau modèle cognitiviste de formation, puis indique comment ce dernier s'applique en langue maternelle. La recherche effectuée auprès de 25 maîtres du secondaire a montré comment, lors de simulations, ils planifient leur enseignement.

Abstract — Within the framework of ethno-methodology research with expert teachers, the author presents a new constructivist training model and indicates how it can be applied in mother tongue teaching. This research approach is useful in the conception of teaching models that are more closely related to teachers' thinking and practices. A study of 25 secondary level teachers in simulation exercices showed how they plan their teaching.

Resumen — Esta investigación utilizó un proceso etnometodológico, el cual permite la concepción de modelos didácticos que serían más próximos de la racionalidad de los docentes y de las contingencias practicas que ellos experimentan. La investigación se hizo con 25 docentes que durante seciones de simulación aplicaron un modelo cognitivista de formación a la planificación de la enseñanza de la lengua maternal.

Zusammenfassung — In der Weiterführung der ethnomethodologischen Forschungsarbeit unter lehrkräften, deren Erfahrungsschatz anerkannt ist, — einer Forschung, die die Erstellung didaktischer Modelle erlaubt, welche sich der logischen Denkweise der Lehrkräfte und den praktischen Bedürfnissen annähern — legt der Verfasser ein neues, «kognitivistisches» Modell vor, und zeigt dabei auf, wie sich dieses auf den Unterricht in der Muttersprache anwenden lässt. Die Untersuchung, die unter 25 (fünfundzwanzig) Lehrkräften der Höheren Schule durchgeführt wurde, hat — bei simulierten Situationen — gezeigt, wie sie ihren Unterricht planen.

Pendant les dernières décennies, le modèle de didactique par objectifs s'est progressivement constitué comme l'expression achevée des concepts néo-béhavioristes dans un cadre instructionnel[1]. Aujourd'hui, la recherche cognitive sur la pensée des enseignants et les stratégies des apprenants arrive à maturité et plusieurs théoriciens s'en emparent pour créer un nouveau modèle de formation,

* Tochon, François: professeur, Collège universitaire de Saint-Boniface.

cognitiviste cette fois, dans l'intention clairement exprimée de jeter à la corbeille le modèle périmé («outdated») des objectifs, ou du moins de le restructurer complètement (Jones, à paraître, *a*).

Cet article, dont la tendance est plus oecuménique, présente comme un élargissement potentiel du modèle par objectifs les prémisses du nouveau modèle didactique intitulé «enseignement stratégique» (Jones, Palincsar, Ogle et Carr, 1987), tout en tâchant d'en indiquer les avantages et les limites; puis il propose un modèle de planification stratégique pour l'enseignement du français langue maternelle, tant il est vrai qu'un modèle didactique doit pouvoir répondre à la spécificité des disciplines.

En quoi l'enseignement stratégique diffère de l'enseignement par objectifs

Cette partie compare le modèle didactique par objectifs, d'inspiration néo-béhavioriste, au modèle stratégique, issu de la recherche cognitiviste[2].

Tout d'abord, la didactique par objectifs impose avec rigueur un cadre normatif prévisionnel. Au contraire, penser de façon stratégique ne revient pas à appliquer une série de démarches normatives. Le concept d'enseignement stratégique doit être saisi dans un sens large: il comprend la capacité pour l'enseignant d'établir à tout moment des buts clairs, de s'appuyer sur son répertoire de stratégies, d'anticiper les problèmes, d'agencer sa planification et l'instruction dans une progression constante, de revoir ses plans et ses stratégies lorsqu'il y a problème et d'évaluer le processus entier en fin de parcours en se posant la question de son efficacité et des améliorations à lui apporter en vue de nouvelles expériences les années suivantes (Jones, à paraître, *a*).

La planification par objectifs tient peu compte de l'adaptation au contexte[3]. Au contraire, la planification stratégique est de nature interactive, et les cadres proposés (figure 1), même s'ils correspondent, et quoi qu'en disent les auteurs des modèles prescriptifs, se veulent d'application souple et indicative. En effet, un de ses apports importants — mais problématique pour un modèle de planification — tient à la considération accordée au contexte interactif de la classe, préoccupation qui était absente du modèle par objectifs.

Historiquement, les deux modèles proviennent de démarches distinctes. Le modèle par objectifs de Tyler (1950) a été conçu à partir d'*a priori* théoriques, dans une tentative d'appliquer à l'éducation les principes de base d'une optique de la science expérimentale, celle du néo-béhaviorisme. Ces *a priori* néo-béhavioristes se retrouvent de façon prégnante dans les applications de ce modèle[4]. Les principes énoncés par Skinner (rassemblés en une collection d'articles, 1968), et notamment celui du conditionnement opérant par feedback gratificatoire venant immédiatement après la réponse, s'y retrouvent en toutes lettres. Robert Gagné, un des tenants du néo-béhaviorisme en éducation, a quelque peu évolué, mais tout en

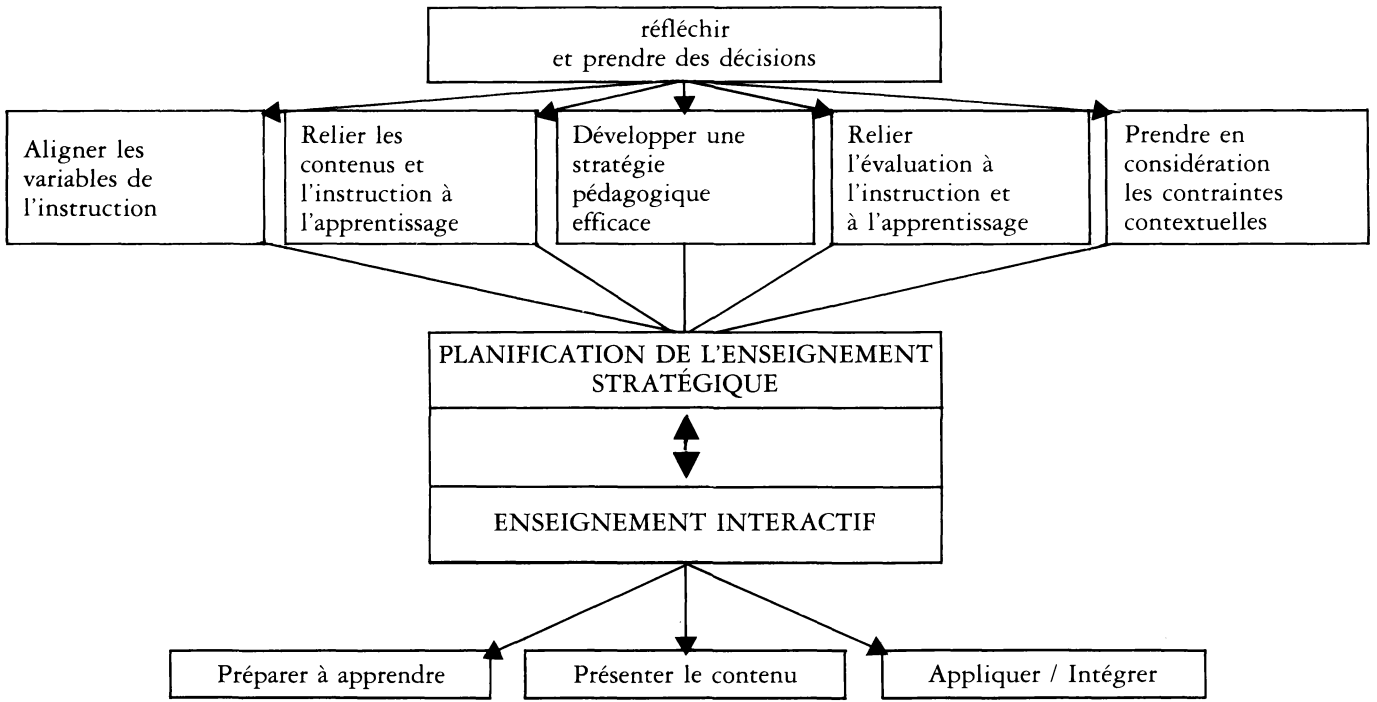

Figure 1. Enseignement stratégique (Jones *et al.*, 1987).

respectant les principes de base de ce modèle, en conférant une intériorité à l'apprenant (Gagné, 1985; Gagné, Briggs et Wager, 1988). Il a fallu des dizaines de milliers de formations aux objectifs pour qu'on ose convenir que le modèle néo-béhavioriste par objectifs correspond peu au type de rationalité des enseignants (Shavelson et Borko, 1979); plusieurs dizaines d'études indiquent que les enseignants formés au modèle de Tyler l'appliquent rarement et que sa seule utilité, elle aussi contestée, réside dans la formation des nouveaux enseignants (Shavelson et Stern, 1981; Clark et Peterson, 1986).

En regard, le modèle stratégique tient compte de la façon dont les enseignants fonctionnent, de leurs conceptions et de leurs pensées, au point qu'il s'articule sur les données les plus récentes de la recherche cognitive descriptive. Cependant, il est évident que la visée de modélisation généralisatrice pose d'inévitables problèmes de distorsion.

Le modèle d'enseignement stratégique s'inspire de plusieurs courants dont il fait la somme. Il est issu, d'une part, de la recherche sur les stratégies d'apprentissage, qui s'était fixé pour tâche de mettre en lumière les «capacités-noyaux» (core-skills) interdisciplinaires nécessaires à la réussite scolaire (Segal, Chipman et Glaser, 1985; Weinstein, Goetz et Alexander, 1988)[5]. Issu, d'autre part, de la recherche sur la pensée des enseignants, dont un secteur d'intérêt récent porte sur les différences entre enseignants novices et experts (Ben-Peretz, Bromme et Halkes, 1986; Calderhead, 1987). Le modèle stratégique procède en grande partie de la description du fonctionnement des experts, corps de recherche dont les prémisses sont encore mal assurées (Berliner, 1987; Tochon, 1988*a*).

La didactique par objectifs s'appuie sur une séquenciation linéaire du simple au complexe, articulée en fonction des comportements visés chez l'apprenant en fin d'apprentissage. L'articulation des séquences doit être faite à l'avance par l'enseignant, qui procède à l'élaboration d'instruments d'évaluation adéquats dans une volonté de rigueur et de cohérence. Ce modèle, encore prôné par de nombreuses organisations scolaires, répond à une logique institutionnelle d'évaluation des différents systèmes composants. La logique d'évaluation a été assimilée par les enseignants, en revanche l'articulation de l'enseignement par objectifs constitue une façade au vu des pratiques (Shavelson et Stern, 1981). L'aspect instrumentaliste de l'évaluation prédomine dans la pensée par objectifs et même dans ses applications les plus souples en pédagogie de maîtrise (Huberman, 1988).

Cet aspect contraignant des instruments est rejeté par le modèle cognitiviste, qui met l'accent sur les contenus et sur les activités (unités d'enseignement) et non sur l'évaluation. Dans le modèle actuel, encore incomplètement articulé, l'enseignement stratégique s'échelonne selon deux taxonomies:

A. Une taxonomie tripartite des connaissances: soit déclaratives et relatives à l'information emmagasinée; soit procédurales et relatives à l'information traitée et réorganisée; soit contextuelles (conditional knowledge) et relatives aux conditions d'application dans un contexte (Jones *et al.*, 1987);

B. Une taxonomie des «dimensions de la pensée» à cinq niveaux: 1) connaissance des contenus; 2) aptitudes fondamentales (core thinking skills); 3) processus cognitifs; 4) pensée critique et créatrice; 5) métacognition (Jones, à paraître, *b*).

Les théoriciens de ce modèle n'ont pas encore eu le temps de déterminer quelle relation (systématique ou non) opérer entre ces taxonomies et l'enseignement stratégique; à cet égard, une proposition sera faite en fin d'article (figure 7), concernant la première taxonomie.

Les séquences dans l'optique cognitiviste sont envisagées d'une manière souple, selon le principe mis en évidence par Yinger (1977) des récurrences cycliques non linéaires. La séquence peut à tout moment bifurquer de par l'interaction avec les élèves, mais elle garde sa visée fondamentale. La planification est double en ce sens qu'elle gère simultanément les contenus et leur organisation stratégique, ce que Leinhardt (1986) a nommé le «double agenda» de l'enseignant.

L'enseignement par objectifs est centré sur l'apprenant; l'enseignement stratégique est centré sur l'apprentissage et l'apprentissage de la pensée. La pensée est orientée vers un but, elle relie l'information nouvelle aux connaissances antérieures et organise stratégiquement l'information. L'apprentissage, influencé par la croissance, se déroule par phases, mais il est non linéaire. La correspondance voulue entre enseignement stratégique et apprentissage stratégique (Jones *et al.*, 1987) forme un lien idéal qu'il conviendra d'examiner.

En bref, le modèle stratégique s'émancipe du modèle par objectifs de plusieurs manières:

1. Il prend en considération les caractéristiques du terrain pédagogique, de l'interaction et de l'élève;

2. Il envisage l'enseignement comme un mouvement adaptatif spontané mais bien préparé, reposant sur des connaissances intériorisées;

3. Le critère de tâche est établi en termes d'activités générales et non de comportements observables en vue d'une évaluation;

4. Sa considération prioritaire est d'établir les contenus qui devront être appris, dans une démarche complexe et interactive. Il préorganise l'information, au moyen d'organisateurs avancés, présentant sous forme synthétique l'information à assimiler avant de la présenter dans son entier, ou au moyen de tableaux synoptiques;

5. De plus, il définit une manière de fonctionner et esquisse un modèle de l'enseignant «expert».

En fait, *stricto sensu*, les éléments ci-dessus ne sont pas forcément incompatibles avec un modèle d'enseignement par objectifs, mais ils en dénoncent les abus: l'atomisation de l'enseignement, le manque d'adaptation dû à la recherche d'une exhaustivité prévisionnelle d'ailleurs très aléatoire, la transposition des contenus en termes comportementaux qui risque de confondre compétence et indicateur comportemental. Le modèle stratégique se fonde sur des organisateurs

didactiques plus souples que les objectifs, mais qui répondent moins bien aux nécessités d'une évaluation, sinon d'une évaluation dans et par une production — en atelier d'écriture, par exemple (Tochon, 1989). Pour cette raison, les objectifs peuvent être considérés comme un type particulier d'organisateurs stratégiques, centrés sur l'évaluation. Les deux modèles peuvent être complémentaires, car ils remplissent des fonctions distinctes.

L'enseignement stratégique en classe de français

Dans la tentative de dépasser les biais inhérents à la transposition d'une théorie en des propositions pratiques, cette partie propose un modèle didactique issu d'une recherche auprès de 25 enseignants de français chevronnés, du niveau secondaire, à Genève, à l'automne 1988[6]. Ces enseignants ont rapporté comment ils planifient leur enseignement, puis ils ont simulé la planification d'objectifs particuliers en décrivant leur mode de faire avec des exemples concrets tirés de leur expérience. Les entretiens, semi-directifs, ont duré de 110 à 140 minutes par enseignant. Ils ont été enregistrés puis analysés selon un protocole thématique. La codification a permis de relever les facteurs récurrents entre les interviewés. Ne sont repris ici que quelques résultats susceptibles de servir de guide à l'élaboration d'une séquence d'enseignement stratégique en classe de français au niveau secondaire.

Le modèle qui suit est donc praticable sur le terrain, il reprend les traits communs aux approches d'enseignants de français particulièrement compétents. Il correspond à un modèle d'enseignement stratégique dans la mesure où:

1. Il procède d'une planification réfléchie de l'enseignant en réponse aux besoins des élèves;

2. Il détermine un champ de prises de décision qui permettent à tout moment de bifurquer d'une stratégie à l'autre ou d'une modalité d'enseignement à une autre en respectant sa ligne directrice fondamentale;

3. Il se fonde sur la vaste connaissance que l'enseignant a de son programme et de sa matière pour organiser un principe de convergence didactique favorisant les apprentissages stratégiques;

4. L'enseignant joue un rôle de modèle et de médiateur au sens où il négocie des consignes offrant un maximum d'espace pour la création et l'expression individuelle tout en aidant l'organisation des informations.

Tous ces principes répondent à la définition d'un enseignement stratégique (Palincsar, 1987), ils procèdent d'une démarche de terrain.

Les entretiens et les simulations de planification indiquent que les enseignants chevronnés interviewés fondent leur pédagogie sur deux principes: le principe d'«englobement» des contenus dans une action dynamisant certaines habiletés et celui de convergence des domaines de tâches. Ces principes peuvent être systématisés selon une démarche stratégique construite en cinq étapes:

1. Transposer le plan d'études annuel en domaines de tâches, en prédéterminant certains «ponts» (thématiques, instrumentaux ou fonctionnels) entre domaines de tâches constitués autour d'éléments clefs du programme. Cette première transposition tient compte du «niveau» de la classe, des besoins et des désirs exprimés par les élèves, du matériel ainsi que du désir de l'enseignant d'entreprendre telle ou telle activité. Cette transposition, si elle peut être préméditée avant la rentrée, est cependant plus adéquate après une semaine de premiers contacts ou en cours d'année. Elle peut être refaite en cours d'année plusieurs fois;

2. Établir des activités-noyaux réunissant les quatre domaines de tâches selon une ligne directrice commune, déterminée soit par une thématique (niveau des contenus), soit par le développement d'une même habileté interdisciplinaire (niveau des opérations), soit par un fonctionnement collectif transdisciplinaire (niveau de l'action) (Tochon, 1988*b*);

3. Présenter le programme général et la série d'activités-noyaux envisageables aux élèves et négocier un plan collectif parmi plusieurs propositions, ou des plans individuels selon le désir des élèves, et qui soient fonctions d'activités-noyaux, impliquant la convergence des domaines de tâches;

4. Établir des consignes détaillées pour le ou les plans choisi(s) et organisé(s) dans la phase de négociation, les modéliser de manière à rendre ces consignes écrites accessibles à l'élève par une bonne organisation visuelle des critères d'accomplissement de la tâche et des buts de l'apprentissage;

5. Accorder toute son attention aux élèves, à la transmission et à la bonne compréhension des activités-noyaux qui vont permettre, individuellement ou en groupe, l'apprentissage stratégique. Maintenir un contact constant avec chaque élève en vue de la réalisation de l'activité-noyau (tâche critérielle).

D'autre part, les interviews et simulations indiquent que les enseignants tendent à conserver un enseignement technique de la langue, intégré dès que possible aux autres modalités didactiques.

Rappelons que la recherche sur la lecture, l'écriture, l'orthographe et les activités orales a mis en lumière une interrelation développementale des composantes langagières; ainsi, Gagné (1987) fait le point sur la recherche méta-analytique dans ces domaines et construit un modèle des corrélations vérifiées ou hypothétiques entre les composantes langagières (domaines de tâches de la langue maternelle) et selon la répartition usuelle en quatre habiletés (Vallette et Disick, 1972): oral/écrit x compréhension/expression. Il démontre l'intérêt de développer des stratégies de décloisonnement des quatre «savoirs» (écouter, parler, lire, écrire), leur interrelation occasionnant le développement de capacités conjointes.

Cependant, les domaines de tâches de l'enseignant ne concordent pas exactement avec les composantes langagières pour des raisons pragmatiques. En effet, les rubriques écouter/parler/lire/écrire ne correspondent pas à l'équilibre réel des pratiques enseignantes et des obligations imposées par le curriculum auprès d'enfants

de 8 à 16 ans. D'une part, l'enseignant ne peut pas accorder aux activités proprement orales un temps réel égal aux activités de lecture et d'écriture conjointes; d'autre part, les nécessités d'amélioration «technique» de la langue maternelle (grammaire, orthographe, vocabulaire, conjugaison) obligent l'enseignant à considérer celles-ci comme un domaine de tâches à part entière.

Il semble donc irréaliste de demander aux enseignants de planifier leur travail en une répartition compréhension/expression x oral/écrit, valable pour l'apprentissage des langues secondes à cause des difficultés phonétiques nouvelles (Vallette, 1974). Ces catégories langagières ne correspondent ni à la rationalité des enseignants de langue maternelle, ni à leur pratique.

L'«enseignant stratégique» de français répartit donc les domaines de tâches de son enseignement comme suit:

ORAL	LECTURE	ÉCRIT	TECHNIQUE

Ces distinctions peuvent sembler théoriquement peu justifiables; elles correspondent aux pratiques et à une nécessité de planification équilibrée, étant bien entendu que cette répartition ne préjuge en rien de l'importance que telle composante langagière prendra à un moment donné par rapport aux autres.

Modalités d'application du modèle

Ce modèle intéresse autant les novices que les enseignants chevronnés. Les cinq étapes (figure 2) en sont reprises ci-dessous, associées d'exemples.

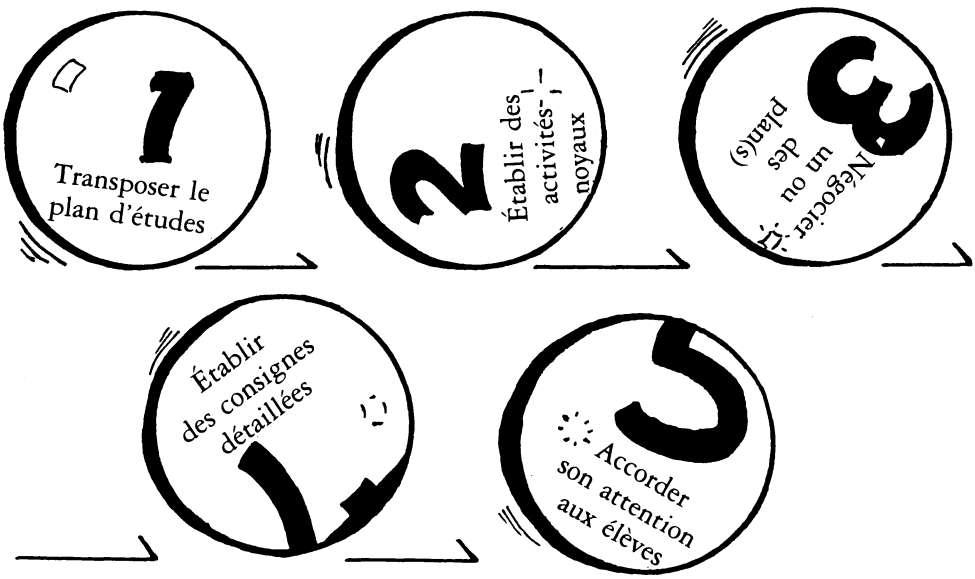

Figure 2. Les cinq étapes du modèle.

1. **Transposer le plan d'études.** La première phase consiste à entourer dans le plan d'études les éléments auxquels on veut accorder la priorité pendant l'année dans les quatre domaines de tâches: oral, lecture, écrit, technique.

L'argumentation en faveur d'une telle procédure est relativement évidente: d'une part les plans d'études hiérarchisent très rarement leurs objectifs et mettent sur un pied d'égalité des objectifs comme «résumer une argumentation» qui demande au moins trois années de maturation et «accorder le participe passé employé avec être» qui demande une leçon, puis cinq minutes de révision de temps à autre au fil des corrections de rédactions. D'autre part, l'enseignant opère de toute façon une sélection à partir du curriculum, en général plutôt intuitive et non critériée (Clark et Yinger, 1987). Les critères de sélection proposés sont subjectifs, leur but est de motiver tant l'enseignant que l'élève à faire preuve d'individualité et de créativité, ce qui renforce l'intérêt de la classe et son rendement (Gage, 1963). Le degré de priorité est fonction du niveau de la classe et des besoins de remédiation repérés en début d'année, des désirs exprimés par les élèves, de l'envie qu'a l'enseignant d'entreprendre telle ou telle activité motivante et du matériel déjà disponible.

Lors de la première phase de transposition du plan d'études en secteurs prioritaires, l'enseignant commence à envisager des ponts entre les domaines de tâches, il examine de quelle façon les secteurs pourraient correspondre entre eux et être reliés par des liens logiques, chronologiques, thématiques ou transversaux.

2. **Établir des activités-noyaux.** À partir des liens établis entre domaines de tâches, l'enseignant entrevoit des activités qui pourraient satisfaire à la fois les besoins objectifs du programme, les besoins subjectifs des élèves et son propre désir de progresser, soit dans la maîtrise de situations complexes et enrichissantes, soit dans la consolidation de situations d'enseignement qu'il n'avait pas pu parfaire les années précédentes.

L'enseignant peut choisir de privilégier, au sein d'une «activité répondante» dans les quatre domaines de tâches, l'un des trois niveaux suivants :

A. niveau des contenus de la discipline;

B. niveau des habiletés et des opérations;

C. niveau de l'action en situation de communication réelle (D'Hainaut, 1977; Cardinet, 1982; Tochon, 1988*c*).

A. Quand il privilégie le niveau des contenus (connaissances déclaratives), l'enseignant choisit une thématique unificatrice des domaines de tâches (figure 3)[7].

ORAL	LECTURE	ÉCRIT	TECHNIQUE
Enregistrer des poèmes sur bruits d'eau.	Lire des poèmes sur ce thème.	Rédiger des poèmes sur ce thème.	Vocabulaire: repérer puis construire un champ sémantique.

Figure 3. Thème: l'eau.

B. Quand il privilégie le niveau des habiletés (connaissances procédurales), l'enseignant choisit dans chaque domaine de tâches des activités qui convergent dans l'exercice et le développement d'une même opération (figure 4).

ORAL	LECTURE	ÉCRIT	TECHNIQUE
• Comparer en groupe les champs sémantiques propres à des messages publicitaires; • Déduire des conclusions d'une comparaison.	• Comparer des champs sémantiques dans des textes descriptifs; • Comparer des textes de camarades.	• Décrire un lieu sur le mode onirique par l'usage de la métaphore et de la comparaison.	• Appliquer le vocabulaire de la comparaison, créer des métaphores filées; • Appliquer différents modes syntaxiques d'expression de la comparaison (phrase CN, adjectif, modificateur, etc.).

Figure 4. Habileté: comparer.

C. Quand il privilégie le niveau de l'action (connaissances contextuelles), l'enseignant négocie avec les élèves un projet unificateur motivant portant sur une réalisation concrète (exemple de la figure 5).

ORAL	LECTURE	ÉCRIT	TECHNIQUE
• Interroger des responsables d'associations sur un sujet d'actualité, enregistrer les entretiens.	• Se documenter sur le sujet choisi.	• Transcrire les entretiens par écrit.	• Repérer et transposer les registres de langue (populaire, standard, élaboré); • Transposer un dialogue au style indirect et vice versa.

Figure 5. Action: enquêter.

Mais, dans les trois cas (ABC), quel que soit le niveau privilégié, les deux autres niveaux sont développés sans que l'attention porte spécifiquement sur eux. Les connaissances déclaratives, procédurales et contextuelles s'emboîtent dans cet enseignement stratégique. Par exemple, l'enchâssement des trois niveaux de la figure 3 est repris dans la figure 6.

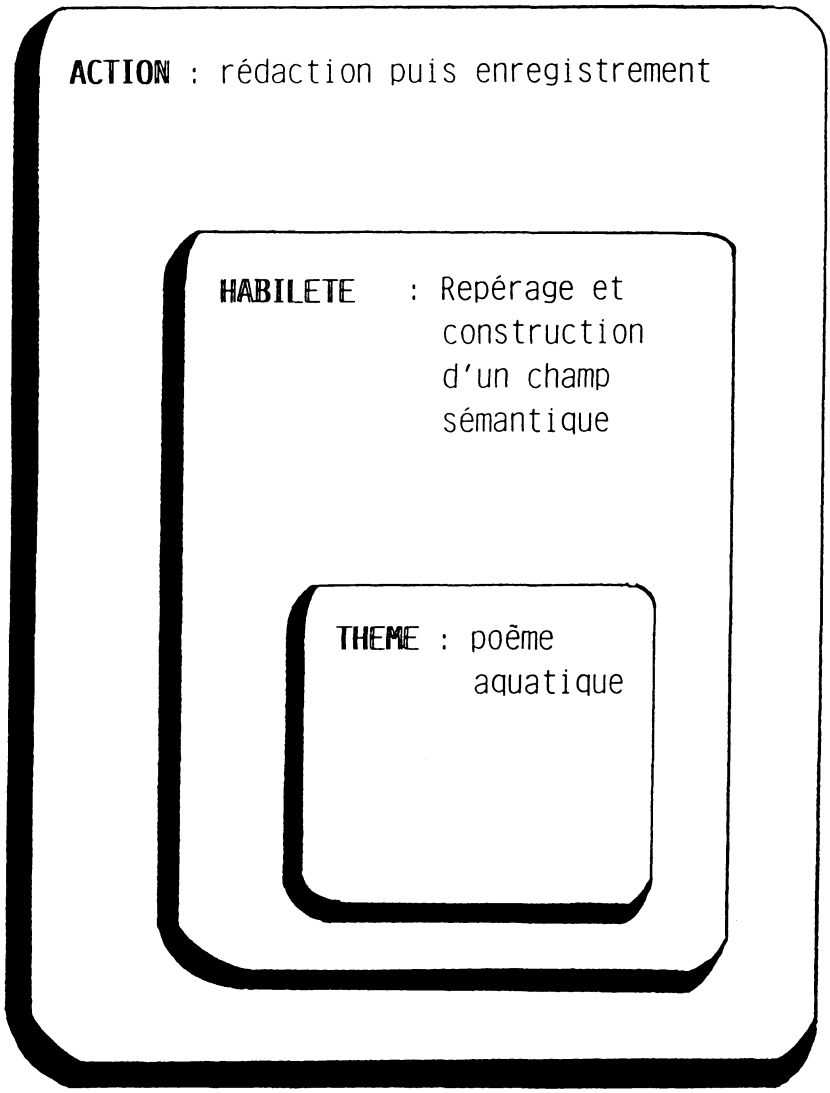

Figure 6. Action, habileté et thème.

Cet emboîtement s'explique par la juxtaposition des domaines de tâches. Chaque domaine développe des connaissances déclaratives, mais leur juxtaposition amène l'élève à transférer les connaissances d'un domaine à l'autre et donc à les procéduraliser. De plus, leur unification dans une visée convergente implique leur contextualisation et la prise en considération de leurs conditions d'application. Ainsi, quel que soit le niveau privilégié, le modèle stratégique développe simultanément des connaissances déclaratives, procédurales et contextuelles de la langue maternelle.

De plus, que la visée convergente des domaines de tâches soit subordonnée à une thématique telle que la description du personnage, à une habileté telle que la prise de notes, ou à un projet de production éducative tel qu'une exposition de poèmes illustrés, dans les trois cas le plan des performances au sein des activités développe un niveau de compétence métacognitive (Tochon, 1987), c'est-à-dire des connaissances sur sa propre façon de connaître (figure 7).

3. **Négocier un ou des plan(s).** La prérogative accordée à l'un des trois niveaux ainsi que le choix d'une stratégie doivent être négociés avec les élèves à qui l'enseignant présente plusieurs possibilités d'action pour remplir les buts du programme qu'il estime prioritaires. Le mieux est de ne pas rebuter les élèves s'ils préfèrent des projets individuels à une action collective.

4. **Établir des consignes détaillées.** Des plans individualisés peuvent être proposés par les élèves sur la base des canevas présentés par l'enseignant; l'enseignant doit alors en préciser les critères d'accomplissement sous la forme de cartes de consignes. L'enseignant peut envisager de réaliser l'un des domaines de tâches collectivement alors que d'autres domaines de réalisation procèdent d'actions individuelles. Les cartes de consignes spécifient la tâche critérielle. L'enseignant stratégique doit faire en sorte 1. que les stratégies d'enseignement-apprentissage et le matériel correspondent à la tâche critérielle; 2. qu'elles correspondent en termes de leur niveau de difficulté et de leur contenu et qu'elles soient bien assorties aux connaissances préalables des élèves et à leurs capacités (Palincsar, 1987). La tâche critérielle est organisée selon un mode d'organisation graphique facilement lisible par l'élève, qui lui permette de se repérer dans sa tâche (sous forme «d'araignée», ou sous forme d'une chaîne ou d'une hiérarchie de concepts, par exemple). La carte de consignes, qu'elle soit individuelle ou collective, doit spécifier une échéance dans le temps relative à la fin de l'activité-noyau.

5. **Accorder son attention aux élèves.** Si la carte de consignes est bien conçue et pensée, elle doit constituer un modèle de l'action suffisant pour que l'élève (avec la possibilité de consulter des pairs) puisse travailler la plupart du temps de façon autonome. La carte sert de référence constante et développe au fil des relectures une activité métacognitive (Tochon, 1987). Le rôle de l'enseignant est alors de se rendre pleinement et affectivement disponible pour aider l'apprentissage et répondre aux sollicitations, et pour éventuellement compléter l'information en

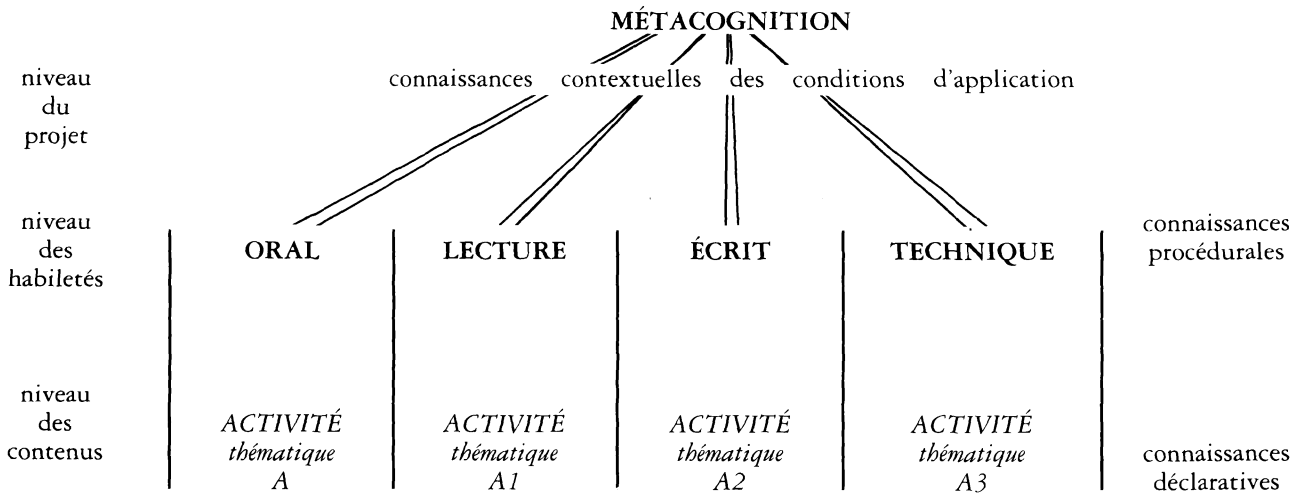

Figure 7. Métacognition.

cas de problème. Si l'enseignant fonctionne dans un système institutionnel qui exige une notation, il articulera sa négociation didactique comme il en a l'habitude, selon le bon vieux système de la carotte et du bâton (Perrenoud, 1984; De Ketele, 1986).

Conclusion

Après avoir culpabilisé l'enseignant pendant plus de deux décennies en lui montrant qu'il n'arrivait pas à appliquer la théorie des objectifs, les chercheurs prennent conscience du fait que cette théorie est très difficilement applicable sur le terrain. La «pédagogie» par objectifs tient peu compte de l'adaptation indispensable en classe ni des changements de cap rendus nécessaires au fil des interactions. Elle tend à négliger les données contextuelles et confond le développement de certains types de performances, disons canalisés, avec l'approfondissement d'une réelle compétence permettant l'expression individuelle. À cet égard, le modèle stratégique représente un élargissement important du modèle didactique linéaire.

Les théoriciens épris de rationalité technique montraient comment ordonner linéairement les objectifs du simple au complexe, mais laissaient les enseignants à leur empirisme dans la phase cruciale d'application sur le terrain. Or ce qui se passe sur le terrain ne répond pas à une logique linéaire et échappe à toute technicité. On se rend compte maintenant que les enseignants qui «réussissent» avec les objectifs réussissent parce qu'ils ont ajouté «autre chose» au modèle néo-béhavioriste. Cette autre chose est précisément une dimension affective et motivationnelle, cognitive, et adaptative.

L'enseignement stratégique ne part pas d'un point de vue théorique mais pragmatique. Il procède à partir d'une étude approfondie du fonctionnement de praticiens chevronnés dans leur classe. En sont déduits des dénominateurs communs qui ont une pertinence concrète pour la vie scolaire. La recherche présentée ici entre dans un cadre conceptuel tel. Ses résultats, tout modestes qu'ils soient, témoignent cependant de deux grands principes en didactique du français: le principe de convergence des domaines de tâches et celui de l'emboîtement des connaissances.

L'enseignant de français peut aisément «approfondir sa pédagogie» et enseigner à penser. La pédagogie cognitive requiert une élaboration claire des consignes et une marge de liberté expressive laissée aux élèves. Une séquence stratégique peut être articulée comme suit:

1. Transposer le plan d'études en domaines de tâches en prédéterminant certains ponts (thèmes, habiletés, actions);

2. Établir des activités-noyaux permettant d'unir les modalités didactiques oral/lecture/écrit/technique de la langue en leur donnant un sens;

3. Négocier un plan collectif ou des plans individuels;

4. Établir des consignes détaillées pour le ou les plan(s) choisi(s) et les modéliser;
5. Accorder toute son attention aux élèves et à leur travail.

La spécification dans des consignes claires de «compétences noyaux» développées au travers d'un thème, d'une habileté, d'une action d'ensemble laisse une marge d'adaptation dans un contexte expressif ouvert.

NOTES

1. Voir à cet égard, en français, De Landsheere et De Landsheere, 1979; Birzéa, 1979; Hameline, 1979.
2. Pour une analyse plus approfondie des avantages et handicaps du modèle par objectifs, voir Tochon (1988*b* et 1989).
3. Sauf dans certaines versions évoluées de la pédagogie de maîtrise (Huberman, 1988).
4. Par exemple chez Mager (1977), Popham et Baker (1970) ou Merrill (1971).
5. À se demander d'ailleurs si l'emploi du terme «stratégique», presque métaphorique ici (puisque les habiletés ne sont qu'une partie du nouveau modèle didactique), procède de l'intention d'être ancré dans un courant déjà reconnu malgré ses échecs répétés et ses demi-réussites.
6. Ces enseignants ont été sélectionnés selon une procédure complexe à l'aide de critères de configuration composites justifiés par la littérature de recherche sur les enseignants «experts». Le détail de la recherche sera publié ultérieurement; les critères de sélection des sujets sont décrits dans Tochon (1988*a*), la méthodologie est décrite plus exhaustivement dans Tochon (à paraître).
7. Ces exemples sont donnés à titre indicatif et ne constituent pas des modèles de cours à suivre à la lettre. Ils sont perfectibles à l'envi.

RÉFÉRENCES

Ben-Peretz, M., R. Bromme et R. Halkes, *Advances of research on teacher thinking*, Lisse, Swets et Zeitlinger: ISATT, 1986.

Berliner, D. C., Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers, *in* J. Calderhead (éd.), *Exploring teachers' thinking*, London: Cassell, 1987, p. 5-13.

Birzéa, C., *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, Paris: Presses Universitaires de France, 1979.

Calderhead, J. (éd.), *Exploring teachers' thinking*, London: Cassell, 1987.

Cardinet, J., *Le découpage des objectifs pédagogiques*, Neuchâtel: IRDP, (R 82.02), 1982.

Clark, C. M. et P. L. Peterson, Teachers' thought processes, *in* M. C. Wittrock (éd.), *Handbook of research on teaching*, 3e édition, New York: Macmillan, 1986, p. 255-296.

Clark, C. M. et R. J. Yinger, Teacher planning, *in* J. Calderhead (éd.), *Exploring teachers' thinking*, London: Cassell, 1987.

De Ketele, J.-M. (éd.), *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive*, Bruxelles: De Boeck, 1986.

De Landsheere, V. et G. De Landsheere, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris: Presses Universitaires de France, 1979.

D'Hainaut, L., *Des fins aux objectifs*, Paris: Nathan, 1977.

Gage, N. L. (éd.), *Handbook of research on teaching*, Chicago: Rand McNally, 1963.

Gagné, G., Rapports entre composantes langagières: données empiriques, modèle théorique et implications pédagogiques, *in* G. Gagné, Daems, Kroon, Sturm et Tarrab, *Études en pédagogie de la langue maternelle*, Montréal, Centre de diffusion PPMF primaire, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal, 1987.

Gagné, R. M., *The conditions of learning and theory of instruction*, 4e édition, New York: CBS, Holt-Saunders International, 1985.

Gagné, R. M., L. J. Briggs et W. W. Wager, *Principles of instructional design*, 3e édition, New York: Holt, Rinehart et Winston, 1988.

Hameline, D., *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris: ESF, 1979.

Huberman, M. (éd.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1988.

Jones, B. F., *An expert teacher plans a sequence of instruction in math*, Elmhurst: NCREL, à paraître, *a*.

Jones, B. F., *Strategic learning: An example*, Elmhurst: NCREL, à paraître, *b*.

Jones, B. F., A. S. Palincsar, D. S. Ogle et E. G. Carr, *Strategic teaching and learning: Cognitive instruction in the content areas*, Elmhurst: NCREL, 1987.

Leinhardt, G., *Math lessons: A contrast of novice and expert competence*, Communication présentée au congrès annuel de l'association américaine pour la recherche en éducation (AERA), San Francisco, 1986.

Mager, R. F., *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Paris: Bordas, 1977.

Merril, M. D., *Instructional design*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1971.

Palincsar, A. S., Strategic teaching: A cognitive focus, *in* B. F. Jones, A. S. Palincsar, D. S. Ogle et E. G. Carr (éd.), *Strategic teaching and learning: Cognitive instruction in the content areas*, Elmhurst: NCREL, 1987.

Perrenoud, Ph., *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève-Paris: Droz, 1984.

Popham, W. J. et E. L. Baker, *Comment programmer une séquence pédagogique*, Paris: Bordas, 1970.

Segal, J. W., S. F. Chipman et R. Glaser, *Thinking and learning kills. Volume 1. Relating instruction to research*, London: Erlbaum, 1985.

Shavelson, R. J. et H. Borko, Research on teachers' decisions in planning instruction, *Educational Horizons*, vol. 57, 1979, p. 183-189.

Shavelson, R. J. et P. Stern, Research on pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behavior, *Review of Educational Research*, vol. 51, no 4, 1981, p. 455-498.

Skinner, B. F., *La révolution scientifique de l'enseignement*, Bruxelles: Dessart et Mardaga, 1968.

Tochon, F. V., *Le projet pédagogique comme formation à l'autoévaluation: un problème de niveaux taxonomiques*, Communication présentée au congrès international de l'ADMEE à Fribourg (CH), 28-30 septembre, 1987.

Tochon, F. V., *La définition des experts dans la recherche sur la pensée des enseignants*, Communication présentée au congrès international de l'ADMEE, Bruxelles, 28-30 septembre, 1988*a*.

Tochon, F. V., *Didactique du français*, Genève, Cahier de la section des sciences de l'éducation, no 51, Université de Genève, octobre, 1988*b*.

Tochon, F. V., La taxonomie générale unifiée, *in* F. V. Tochon, *Didactique du français*, Genève, Cahier de la section des sciences de l'éducation, no 51, Université de Genève, 1988*c*, p. 75-95.

Tochon, F. V., L'atelier d'écriture: du projet aux organisateurs didactiques, *Pratiques*, no 61, 1989, p. 91-110.

Tochon, F. V., *Les organisateurs stratégiques dans l'enseignement de langue maternelle*, Winnipeg: CUSB, à paraître.

Tyler, R.W., *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago: University of Chicago Press.

Vallette, R. M. et R. Disick, *Modern language performance objectives and individualization, a handbook*, New York: Harcourt, Brace et Jovanovich, 1972.

Vallette, R. M., *Le test en langues étrangères — Guide pratique*, Paris: Hachette, 1974.

Weinstein, C. E., E. T. Goetz et P. A. Alexander, *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*, San Diego, CA: Academic Press, 1988.

Yinger, R., *A study of teacher planning: Description and theory development using ethnographic and information processing methods*, Thèse de doctorat, Michigan State University, East Lansing, 1977.