



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260 - 5983

Une lecture du chapitre « Caractéristiques et pratiques de l'enseignant stratégique » de Jacques Tardif

Naouel Boubir

Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie
boubirnaouel@yahoo.fr

Résumé

Dans ses écrits, Jacques Tardif s'intéresse à montrer l'importance de l'enseignement stratégique et met l'accent plus particulièrement sur les différents rôles stratégiques de l'enseignant stratégique. Le même auteur s'appuie sur la psychologie cognitive pour expliquer comment des stratégies efficaces permettent à l'apprenant à dépasser des difficultés de compréhension. Tardif développe les phases de ce type d'enseignement tout en montrant son effet sur les pratiques de classe.

Mots-clés : enseignement stratégique, enseignant, rôle, méthode, pratique

Relatório do capítulo « Característica e práticas do professor estratégico » de Jacques Tardif

Resumo

Em seus documentos, Jacques Tardif se interessa em mostrar a importância da educação estratégica e enfatizar os vários papéis estratégicos do professor estratégico mais particularmente. O mesmo autor se apoia na psicologia cognitiva para explicar como estratégias efetivas permitem ao estudante superar dificuldades de compreensão. Tardif desenvolve as fases deste tipo de ensino mostrando seu efeito nas práticas de classe.

Palavras-chave: Ensino estratégico, professor, papel, método, prática

Account of chapter « strategic teacher's characteristics and practices » of Jacques Tardif

Abstract

In his papers, Jacques Tardif is interested to show the importance of the strategic teaching and emphasizes more particularly the various strategic roles of the strategic teacher. The same author leans on the cognitive psychology to explain how effective strategies allow the learner to exceed difficulties of understanding. Late develop the phases of this type of teaching while showing its effect on the practices of class.

Keywords : strategic education, teacher, role, method, practice

1. Résumé général

Avec les nouvelles technologies, l'enseignant et ses apprenants sont confrontés de plus en plus à des documents multimodaux ce qui nécessite des compétences spécifiques et surtout le recours à des pratiques stratégiques. Le présent travail se veut une lecture du chapitre n°5 intitulé *Caractéristiques et pratiques de l'enseignant stratégique* tiré de l'ouvrage de Jacques Tardif *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive* (1992). Le contenu de ce chapitre donne des précisions sur une méthode d'enseignement des stratégies conçue depuis des années, mais utile à tout enseignant conscient de l'importance de ce qu'il présente.

Dans son ouvrage composé de six chapitres, Tardif consacre le chapitre n°5 à nous informer sur les différents rôles permettant de rendre un enseignant plus stratégique. En effet, il met l'accent sur un enseignant stratégique doté de certaines qualités et capable d'agir efficacement dans des situations signifiantes. Selon cet auteur, ce type d'enseignement donne à l'enseignant l'occasion de jouer plusieurs rôles, il est : penseur, preneur de décisions, motivateur, médiateur, entraîneur, etc. Partant des principes de la psychologie cognitive, Tardif montre que l'apprenant est appelé à être un élément actif et à tirer bénéfice de ses connaissances antérieures pour traiter celles qui sont nouvelles. Le traitement des connaissances se fait à travers ce que le même auteur appelle « une négociation cognitive ». Cette dernière permet la création d'un nouveau réseau de connaissances dans la mémoire à long terme de l'apprenant. Toute cette opération nécessite la présence d'un enseignant prêt à aider l'apprenant à créer un nouveau réseau basé sur l'acquisition de différents types de connaissances (déclaratives - le quoi -, conditionnelles - le pourquoi et le quand - et procédurales - le comment) permettant de passer d'un contexte d'apprentissage à un autre :

Ainsi, la participation active de l'enseignant est nécessaire dans la mesure où elle permet à l'apprenant de construire un savoir d'où l'importance de l'enseignement stratégique. Cet enseignement donne plus de précisions sur les paramètres amenant l'enseignant à choisir et à planifier des activités proposées à l'apprenant. Il s'agit de la présentation de phases déjà expérimentées sur le terrain et permettant à l'apprenant d'acquérir différents types de connaissances (déclaratives, conditionnelles et procédurales). En s'appuyant sur la psychologie cognitive, l'auteur explique que l'intervention de l'enseignant qui se caractérise par sa complexité et son importance doit se faire dans le but d'entraîner les apprenants à utiliser des stratégies cognitives et métacognitives lorsque nécessaire. Cette utilisation doit être consciente pour que l'apprenant puisse faire appel à des stratégies selon le besoin et la situation. En plus du contenu d'une matière donnée, l'enseignant doit

faire appel à des stratégies cognitives et métacognitives permettant l'acquisition de ce contenu. Tardif lui-même explique l'importance de cet enseignement lorsqu'il écrit :

L'enseignement stratégique est également un équilibre délicat entre le type d'assistance dont l'élève a besoin pour traiter le contenu et développer des stratégies efficaces et économiques et l'acquisition graduelle de l'indépendance nécessaire au traitement autonome de l'information. (1992 : 298).

Ce chapitre offre aux chercheurs intéressés par la question des stratégies non pas des recherches sur les stratégies générales, mais plutôt des études faites sur des stratégies spécifiques conçues particulièrement à un programme sous prétexte que « les stratégies générales constituent des moyens et qu'elles ne doivent pas être considérées comme des fins en soi. » (Tardif, 1992 : 300). Un enseignant stratégique, rajoute Tardif, doit prendre en considération les expériences antérieures (réussite ou échec) de l'apprenant et surtout leur influence sur ses connaissances acquises, ses perceptions de soi et sa compétence.

2. Rôles de l'enseignant stratégique

Concernant le rôle essentiel de l'enseignant stratégique, Tardif cite Knoll (1987) pour insister d'abord sur les compétences d'un enseignant stratégique soucieux du contenu qu'il présente et conscient des intérêts, des besoins et des connaissances antérieures de ses apprenants. Dans ce cas, l'enseignant est censé connaître les stratégies cognitives et métacognitives qui sont en relation avec ce qu'il enseigne et qui lui donne les qualités « d'un planificateur de l'apprentissage et un médiateur entre la connaissance et l'élève. » (1992 : 302).

L'enseignant stratégique, selon Jones *et al.* (1987), cités par Tardif, doit organiser et gérer le contenu présenté à l'apprenant, c'est pourquoi ces auteurs attribuent cinq rôles à cet enseignant : « il est penseur, un preneur de décisions, un expert de contenu, un modèle et un médiateur. » (1992 : 303) En s'inspirant des principes de la psychologie cognitive et des travaux des auteurs déjà cités, Tardif attribue à l'enseignant six rôles qu'il juge nécessaires et qui sont les suivants :

a. Un penseur

Pour mieux préparer des séquences significatives et les évaluer, l'enseignant doit s'interroger sur les activités proposées, sur les connaissances antérieures des apprenants ainsi que sur le matériel pour réaliser des tâches motivantes. À cet égard, l'enseignant stratégique doit être capable de faire un choix permettant à l'apprenant de dépasser les difficultés rencontrées lors d'une tâche.

b. Un preneur de décisions

Selon Tardif, l'enseignant stratégique doit sortir des limites du manuel scolaire et d'une fiche pédagogique déjà préparée pour prendre des décisions sur ce qu'il présente. Dans ce sens, Tardif précise que l'enseignant est le seul à connaître son public, c'est pourquoi il peut effectuer un choix à tous les niveaux pour offrir un climat convenable à ses apprenants. Ces décisions pourraient être d'une grande valeur si l'enseignant stratégique connaissait déjà ce qui se passe dans la tête de ses apprenants et par-là il intervient directement pour fixer des règles orientant leur comportement cognitif.

c. Un motivateur

Un enseignant stratégique doit faire face à l'abandon des études en mettant la motivation parmi ses priorités. Cette condition essentielle à l'apprentissage apparaît surtout à travers le choix des activités proposées par l'enseignant. En effet, inciter l'apprenant à s'engager à réaliser des tâches devient un but essentiel de l'enseignant. Par ailleurs, l'enseignant doit savoir que les compétences personnelles, les expériences et l'image que l'apprenant a de son passé influent sur sa motivation qui devient une responsabilité partagée entre un apprenant et un enseignant informé sur les différentes composantes de la motivation.

d. Un modèle

En tant qu'expert de sa matière, l'enseignant est totalement responsable de présenter un modèle à ses apprenants. Ceci se fait en leur donnant une idée sur les différentes étapes de l'accomplissement d'une tâche donnée. Pour jouer ce rôle, Tardif propose à l'enseignant d'expliquer à ses apprenants chacune de ces étapes en faisant appel, à haute voix, aux connaissances antérieures et aux stratégies cognitives et métacognitives indispensables. Autrement dit, l'enseignant offre à ses apprenants ce que Tardif appelle « le scénario complet de l'activité » qui sert d'exemple à d'autres activités. Il est difficile pour un apprenant de s'engager dans une nouvelle activité sans qu'il en connaisse auparavant le scénario. De ce fait, l'enseignant a recours aux différents types de connaissances pour discuter avec ses apprenants l'utilisation d'une stratégie particulière. En effet, « le modèle est une façon efficace de rendre évidentes pour l'élève toutes les exigences et toutes les composantes de tâche. » (1992 : 309)

e. Un médiateur

Ce rôle permet à l'enseignant de guider l'apprenant vers son autonomie concernant l'emploi des stratégies cognitives et métacognitives. Des discussions peuvent renforcer ce rôle lorsque l'enseignant essaie de connaître les perceptions de réussite et les connaissances mises en œuvre par ses apprenants lors de la réalisation de l'activité. En plus du rôle médiateur de l'enseignant, d'autres chercheurs

(Bransford, Arbitman-Smith, Stein et Yve, 1985 ; Brown et Palincsar, 1989 ; Collins, Brown et Newman, 1989)¹ mettent en valeur le rôle médiateur des apprenants qui est très efficace.

f. Un entraîneur

Le dernier rôle est celui d'un enseignant entraîneur. Il s'agit d'un enseignant capable de tenir compte des dimensions sociales et motivationnelles pour offrir à ses apprenants « des tâches complètes et réelles ». D'autres auteurs, Resnick et Klopfer, cités par Tardif (1992 : 310) insistent sur l'aspect globalisant sous forme « d'un ensemble signifiant » et non des éléments séparés pour faciliter son intégration dans la mémoire à long terme.

L'auteur donne l'exemple d'une activité de lecture qui est une activité complexe, car elle met en jeu un traitement compliqué des informations (pragmatique, sémantique, morphologique, syntaxique, idéologique, syllabique et grapho-phonétique). L'enseignement stratégique encourage la coordination recommandée de toutes ces sources d'informations. Pour mieux expliquer l'enseignement stratégique, Tardif donne l'exemple d'une expérience d'une enseignante (Madame Carrier) avec deux classes de niveaux différents : une classe de quatrième année avec quinze élèves qui sont les meilleurs de l'école et une classe de cinquième année avec quatorze élèves en difficulté. Ces derniers éprouvent des difficultés au niveau de la compréhension des textes. Beaucoup d'entre eux ne parviennent pas à trouver l'idée principale d'un texte et à reconstruire le sens du texte lu. Face à ce problème, l'enseignante a fait appel aux résultats des recherches multiples qui montrent que les élèves éprouvent moins de difficultés à comprendre les textes narratifs par opposition aux textes informatifs. C'est pourquoi elle a choisi d'intervenir pour le développement cognitif dans le cas d'un texte informatif. En s'attachant à choisir des textes motivants qui prennent en considération les intérêts de ses élèves. En optant pour le texte informatif, Madame Carrier a constaté que les textes proposés dans le manuel scolaire ne traitent pas des événements de l'actualité, c'est la raison pour laquelle elle a décidé de choisir des articles récents suscitant la motivation de ses élèves.

Tout en se basant sur les rôles de l'enseignant stratégique et sur les principes de l'enseignement stratégique, elle propose à ses élèves plusieurs textes qui peuvent enrichir leurs connaissances. L'organisation ne lui manque pas, elle a même prévu le temps convenable pour réaliser cette tâche. Pour enseigner les stratégies cognitives et métacognitives assurant la compréhension, elle a opté pour une démonstration suivie d'une discussion sur les étapes utiles pour trouver les idées générales du texte.

Dans des groupes hétérogènes, les élèves sont appelés à comprendre des textes en mettant en œuvre ce qu'ils ont déjà observé durant la démonstration faite par l'enseignante. À chaque étape, l'enseignante n'oublie pas d'offrir à ses élèves un modèle de travail pour leur faciliter la tâche et d'explicitement verbalement les stratégies cognitives et métacognitives utiles pour le faire. À leur tour, les élèves sont invités à faire eux même la démonstration par pairs. Lors de la démonstration, l'enseignante peut intervenir lorsque l'élève utilise une stratégie inefficace d'où l'importance d'un enseignant médiateur. Le rôle de l'enseignante apparaît surtout lorsqu'elle amène des élèves en difficultés et les aide à employer des stratégies nécessaires pour trouver les idées principales du texte.

Trois semaines d'entraînement aux différents types de connaissances ont permis de réaliser « une pratique guidée » garantissant par-là une meilleure utilisation des stratégies cognitives et métacognitives. Après plusieurs occasions d'entraînement accompagnées par l'aide de l'enseignante, son assistance diminue avec le temps pour placer l'apprenant dans une phase de « pratique autonome » où il emploie consciemment des stratégies nécessaires.

3. Aperçu sur les phases de l'enseignement stratégique

Pour donner une idée approfondie sur l'enseignement stratégique et ses différentes phases, Tardif se réfère à Jones *et al.* (1987) qui distinguent trois phases de cet enseignement : préparation de l'apprentissage, présentation du contenu et application et transfert des connaissances.

La première phase respecte quatre étapes primordiales : « 1-la discussion des objectifs de la tâche, 2-le survol du matériel, 3-l'activation des connaissances antérieures, 4-la direction de l'attention et de l'intérêt. » (Tardif, 1992 : 324)

En partant des objectifs déjà fixés, l'enseignant s'engage dans des discussions avec ses apprenants pour les amener à comprendre ce qu'on attend d'eux. Ainsi, précisés dès le départ, les objectifs sont une étape très importante, car l'apprenant ne peut pas toujours les percevoir. À travers ses choix, l'enseignant doit s'attacher à rendre motivantes les activités qu'il propose. En vue d'atteindre ces objectifs, l'enseignant présente le matériel préparé ainsi que son organisation ce qui permet à l'apprenant de se familiariser avec le matériel et son utilisation. L'enseignant stratégique met en relation ce qu'il propose comme contenu avec les connaissances antérieures de ses élèves. Avec l'assistance de l'enseignant, l'apprenant traite les nouvelles connaissances en s'appuyant sur ce qu'il sait déjà. La direction de l'attention et de l'intérêt de l'élève constitue la dernière étape de cette phase où l'enseignant « crée un contexte d'anticipation. Il amène l'élève à formuler

des hypothèses par rapport au contenu. » (Tardif, 1992 :327) Dans ce contexte, l'apprenant est appelé à anticiper le contenu en formulant des questions.

La deuxième phase, appelée la présentation du contenu, renferme trois étapes : *le traitement des informations, l'intégration des connaissances et leur assimilation*. En faisant appel aux connaissances antérieures des élèves et à leurs anticipations, l'enseignant aide ses apprenants à établir des interactions sur les nouvelles informations et celles ancrées dans leur mémoire. Ces interactions peuvent rendre ce traitement significatif, notamment avec l'application des stratégies cognitives et métacognitives nécessaires à cette situation. Connaître l'utilité de chaque stratégie employée aide l'apprenant à devenir de plus en plus autonome.

Après cette étape, il est important que l'enseignant conduise ses apprenants à intégrer et à garder les connaissances (déclaratives, conditionnelles ou procédurales) essentielles. Pour ce faire, l'enseignant est obligé de proposer à ses apprenants des schémas d'informations importantes liées au contenu.

Dans l'étape suivante,

[...] l'enseignant stratégique insiste à nouveau, d'une façon la plus explicite possible, sur les changements intervenus dans la base de connaissances de l'élève. Ces changements ont certes été abordés au cours de l'étape précédente, mais la construction du savoir est à ce point exigeante qu'il est essentiel de revenir plus systématiquement sur ces changements pour favoriser leur intégration permanente dans la mémoire à long terme. (Tardif, 1992 : 330).

Une fois, les nouvelles connaissances acquises par l'apprenant, l'enseignement stratégique doit s'assurer du transfert et de l'application de ces connaissances dans d'autres situations authentiques et réelles.

À son tour, cette phase contient trois étapes : *l'évaluation formative et sommative des apprentissages, l'organisation des idées dans un tout cohérent et le transfert et l'extension des connaissances*.

La 1^{ère} étape donne l'occasion à l'apprenant de connaître son niveau par rapport aux nouvelles connaissances. Cette étape est très importante dans la mesure où elle représente « un des traits distinctifs entre les experts et les non-experts est cette conscience de ce qu'ils maîtrisent effectivement. » (Tardif, 1992 :331) Seul l'enseignant peut amener l'apprenant à développer avec lui ce niveau d'expertise à l'aide de discussions portant sur la valeur de ses connaissances. Le rôle de l'enseignant stratégique apparaît surtout au niveau de sa contribution « *à la construction de la connaissance avec l'élève.* » (1992 : 331) Cette étape est suivie d'une autre étape marquée par l'organisation de ces connaissances qui se fait sous forme de

schémas qui contiennent les types de connaissances (déclaratives, conditionnelles et procédurales). Par ailleurs, ces schémas facilitent l'ancrage de ces connaissances dans la mémoire à long terme pour pouvoir les transférer dans d'autres situations convenables.

La dernière étape est une sorte d'entraînement à maîtriser ces connaissances et les transférer dans des situations prévues par l'enseignant. Ces transferts effectués par l'apprenant lui permettent de mobiliser plusieurs stratégies.

4. Les types de connaissances

Tout au long des étapes de l'enseignement stratégique, l'enseignant aide l'apprenant à identifier puis intégrer dans sa mémoire à long terme diverses connaissances. Dans le même sens, Tardif évoque trois types de connaissances (déclaratives, conditionnelles et procédurales).

Relativement aux connaissances déclaratives, Tardif attire l'attention sur la stratégie de l'élaboration des informations qu'il définit, en s'inspirant de Gagné (1985) et Derry (1990), comme : « le processus qui consiste à ajouter de l'information à ce qui est présenté. L'ajout peut être une inférence, un exemple, un détail ou n'importe quel élément qui sert à accroître les informations fournies. » (1992 : 334) C'est une stratégie par laquelle, l'apprenant peut avoir la possibilité d'atteindre des connaissances par le biais de plusieurs voies. Ces dernières donnent l'occasion aussi à l'apprenant de réutiliser lorsqu'il est nécessaire ces connaissances.

Le lecteur a besoin aussi d'une autre stratégie, celle de l'organisation. Pour la définir, Tardif se réfère à celle proposée par Gagné (1985) qui la considère comme un « processus qui consiste à diviser l'information en sous-ensemble et à indiquer les relations que chacun de sous-ensembles entretient avec les autres. » (1992 : 388) L'intégration des connaissances déclaratives dans la mémoire à long terme se fait d'une façon hiérarchique. Cette stratégie est indispensable, car elle est le trait distinctif entre les experts et les personnes en difficulté. L'organisation facilite leur repérage dans la mémoire à long terme.

Ainsi l'élaboration et l'organisation augmentent « le nombre de voies d'entrée par lesquelles la personne peut accéder à une connaissance. » (Tardif, 1992 : 339) Le traitement de l'information dans la mémoire à long terme est différent d'un type de connaissance à un autre, tel qu'il est expliqué par Tardif :

Ces trois catégories de connaissances sont représentées différemment dans la mémoire à long terme. Les connaissances déclaratives sont représentées sous une forme propositionnelle, les connaissances conditionnelles, sous une forme

productionnelle (plusieurs conditions/ une action) et les connaissances procédurales, sous une forme productionnelle (une condition/ plusieurs actions). (1992 : 340).

Les connaissances conditionnelles, quant à elles, sont liées au transfert qui se fait d'un contexte à un autre. C'est « [...] recourir à une stratégie particulière. Le choix [...] de telle stratégie de traitement des informations constitue des connaissances conditionnelles. » (Tardif, 1992 : 346) Ces connaissances s'acquièrent en se basant sur deux stratégies : la généralisation et la discrimination. Pour définir la première stratégie, Tardif se réfère à Anderson, Kline et Beasley (1980) qui la considèrent « comme le processus qui consiste à changer les conditions d'une représentation productionnelle de sorte que son action s'applique à plusieurs cas. » (1992 : 347) Donc, l'idée de représentation productionnelle est liée à un ensemble de conditions essentielles fixées dans la mémoire à long terme. Si l'apprenant s'appuie sur une condition qui n'est pas essentielle, il peut aboutir à une représentation productionnelle erronée.

À cette stratégie s'ajoute une seconde appelée la discrimination qui élimine « le nombre de cas ou d'actions auxquels s'applique une représentation productionnelle. » (Tardif, 1992 : 353) L'apprenant peut recourir à cette stratégie lorsqu'il s'agit de la discrimination d'une condition. Malgré l'importance de ces deux stratégies, le rôle de l'enseignant reste indispensable, en mettant l'accent sur les traits distinctifs, pour assurer le développement des connaissances conditionnelles.

Les connaissances procédurales aussi ont également une grande importance et « elles sont représentées sous une forme productionnelle, une condition/ plusieurs actions. » (Tardif, 1992 : 356) Ces connaissances sont en relation avec deux stratégies : la procéduralisation et la composition.

Tardif lie la première stratégie à « une condition et une suite ou une séquence d'actions enchaînées les unes aux autres ». (Tardif, 1992 : 356) Dans ce cas, l'enseignant doit être une base de référence en démontrant à l'apprenant comment faire l'activité en faisant appel à la connaissance procédurale. En expliquant les différentes actions qui deviennent de petites représentations productionnelles, l'enseignant vise amener ses apprenants à « une expertise cognitive ».

En effet, ces petites représentations permettent à l'apprenant d'avoir une automaticité dans l'utilisation de la connaissance procédurale. Alors, l'acquisition de ce type de connaissance demande de la part de l'enseignant de savoir comment s'intègrent ces connaissances dans la mémoire à long terme.

La stratégie suivante est la composition. À son tour, cette stratégie permet d'unir et d'associer ces petites représentations productionnelles. Cette coordination est, selon Tardif, « un moyen pour favoriser le transfert à des situations de la vie réelle ». (1992 : 363) Cette étape de la pratique guidée permet à l'enseignant stratégique de jouer différents rôles (médiateur, entraîneur et motivateur) pour établir le contact entre la connaissance et l'apprenant. Comme son nom l'indique, la pratique guidée est une étape où l'enseignant guide ses apprenants à l'aide d'interventions significatives qui visent leur autonomie. Cette dernière se voit surtout dans la dernière phase (la pratique autonome) de l'enseignement stratégique. Alors, l'assistance de l'enseignant diminue avec le temps pour laisser l'occasion à l'apprenant d'acquérir seul ces connaissances.

Comme il vient d'être expliqué, connaître les types de connaissances et leurs traitements dans la mémoire à long terme devient une nécessité pour un enseignant qui veut assurer un enseignement stratégique. L'auteur attire l'attention sur l'organisation de ces connaissances sous forme de schémas dans la mémoire à long terme de l'apprenant. Et, pour expliquer ce point, Tardif donne l'exemple de la lecture de textes de structures différentes où l'apprenant doit exploiter les trois catégories pour pouvoir distinguer plusieurs textes par leur structure. Dans ce cas, les trois types de connaissances sont liés les uns aux autres : d'abord, les connaissances déclaratives demandent d'autres connaissances conditionnelles qui, à leur tour, peuvent faire appel à des connaissances procédurales.

La relation entre ces connaissances doit être schématisée par l'enseignant stratégique pour que le savoir soit construit et par-là prendre en compte le côté positif de leur acquisition comme le montre Tardif :

Ces trois catégories de connaissances des structures textuelles doivent être reliées entre elles non seulement parce qu'elles correspondent à un même objet de connaissances, mais également parce que leur efficacité dans l'action n'est assurée que lorsqu'elles sont regroupées dans un schéma d'action et de réflexion. (1992 : 369).

Schématiser ces connaissances n'est pas une tâche facile. Un certain nombre d'apprenants éprouvent le besoin d'une aide de la part de leur enseignant afin de regrouper ces connaissances de manière significative.

Pour conclure son chapitre, Tardif précise qu'un enseignant stratégique est censé tenir compte de « l'évolution cognitive et affective » et sortir des limites des manuels scolaires en plus de proposer un contenu selon les besoins des apprenants. Servir de modèle à l'apprenant est d'une grande importance pour l'aider à être à la fois expert et autonome.

Enfin, le chapitre se conclut par une bibliographie de six références utiles pour ceux intéressés à la question.

Les recherches en psychologie contribuent à faire avancer l'apprentissage et surtout les pratiques enseignantes. Basé sur des études récentes sur l'enseignement dans sa relation avec l'emploi des stratégies, Tardif nous récapitule des éléments essentiels relatifs à des pratiques proposées au service de l'apprenant. Beaucoup de conceptions cognitives sont citées pour expliquer les rôles de l'enseignant stratégique, des connaissances antérieures, etc. Nous conseillons les enseignants de lire cet ouvrage incontournable pour améliorer leurs pratiques de classe, tel qu'il est signalé également par Marcotte : « la pratique enseignante que l'auteur a su rendre explicite, l'ouvrage constitue une référence de base en formation et perfectionnement des maîtres » (1993 : 422).

Bibliographie

Tardif, J. 1992, *Caractéristiques et pratiques de l'enseignement stratégique*, dans Jacques Tardif, *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, éd. Logiques, chap 5, p. 295-377.

Marcotte, S. 1993, « Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive. Montréal : éditions Logiques », revue des sciences de l'éducation, vol. 19, n°2, p.422.

Note

1. Cités par Tardif (1992 :310).