

Article

« Aider à apprendre de manière autonome »

Sylvie C. Cartier

Québec français, n° 157, 2010, p. 52-53.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

<http://id.erudit.org/iderudit/61511ac>

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

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 à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

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. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org



Aider à apprendre de manière autonome

PAR SYLVIE C. CARTIER*

Pour aider ses élèves à mieux réussir à l'école, Isabelle décide d'enseigner des stratégies d'apprentissage diversifiées, dont le résumé de texte. Elle commence par un court exposé sur le résumé. Ensuite, elle verbalise à haute voix ce qu'elle pense pendant la tâche et montre à ses élèves comment appliquer la procédure de réalisation qu'elle a retenue. Enfin, elle discute avec eux de l'utilisation de cette procédure avant de leur demander de l'appliquer. Pendant que les élèves lisent et appliquent la procédure, Isabelle circule dans la classe afin de les guider, au besoin. Elle observe que plusieurs ne comprennent pas le but de cette tâche, ni ce qui est à faire. À la fin, elle constate que quelques-uns seulement ont réussi la tâche demandée. Elle conclut l'intervention en soulignant l'intérêt d'utiliser cette stratégie dans différentes situations d'apprentissage tout en donnant des exemples. Pourtant, en repensant à son intervention, cette enseignante voit bien qu'elle n'a pas obtenu les résultats escomptés. Elle n'est pas convaincue que ses élèves vont maintenant recourir à cette stratégie par eux-mêmes.

Cette intervention constitue un exemple d'enseignement explicite de stratégies d'apprentissage. Mise en œuvre dans certaines classes du primaire et du secondaire pour aider les élèves qui ont de la difficulté à apprendre, une telle pratique est recommandée dans des ouvrages pédagogiques qui portent sur la lecture et les stratégies d'apprentissage. Dans le présent texte, nous verrons que, utilisé seul, l'enseignement explicite de stratégies d'apprentissage n'est pas une panacée pour aider l'élève à réussir

à l'école, même s'il peut s'avérer pertinent pour le rendre plus autonome dans ses apprentissages. L'élève qui a du succès à l'école est celui qui se connaît en tant qu'apprenant et qui s'engage et persévère dans les situations d'apprentissage¹. Le présent article poursuit deux objectifs : 1) situer ce que sont les stratégies dans l'ensemble du processus d'apprentissage autonome, 2) préciser l'intervention à mettre en œuvre pour soutenir l'apprentissage autonome.

Dans l'ensemble du processus d'apprentissage autonome

L'apprentissage autonome, ou apprentissage autorégulé, se définit comme « un ensemble de pensées, d'émotions et d'actions qui sont planifiées et adaptées de manière cyclique en vue d'atteindre un but personnel² ». Ici, l'autonomie est vue comme un processus qui permet à l'apprenant de s'adapter à l'environnement dans lequel il évolue. Les composantes centrales de ce processus sont : les émotions, la motivation, l'interprétation des exigences de l'activité et des critères de performance, les objectifs poursuivis, les connaissances antérieures et les stratégies d'apprentissage³. Les stratégies d'apprentissage représentent donc seulement l'une des sept composantes centrales du processus d'apprentissage autonome.

Ces stratégies d'apprentissage sont constituées de pensées et d'actions qui permettent à l'apprenant de réaliser une activité d'apprentissage⁴. Elles se regroupent en deux principales catégories : les stratégies d'autorégulation et les stratégies cognitives. Les stratégies d'autorégulation constituent, pour l'apprenant, des moyens de gérer la réalisation d'une activité d'apprentissage. Elles permettent de planifier (ex. : choix des stratégies cognitives), de contrôler (ex. : vérifier la mise en œuvre des stratégies), d'ajuster (ex. : changer de stratégie pour être plus efficace) et d'évaluer le travail dans son ensemble (ex. : évaluer l'efficacité des stratégies cognitives en lien avec la performance obtenue). Quant aux stratégies cognitives, elles aident l'apprenant à s'engager dans une activité d'apprentissage. Elles servent à sélectionner l'information (ex. : utiliser les titres), à répéter (ex. : relire) et à organiser ce qui est lu (ex. : réaliser un tableau comparatif) et à élaborer sur ce qui est lu (ex. : donner des exemples).

L'intervention à mettre en œuvre

Quelles stratégies d'apprentissage importe-t-il d'enseigner aux élèves ? Les recherches à ce sujet montrent qu'aucune d'entre elles n'a une valeur absolue en soi⁵. Une stratégie s'avère pertinente à deux conditions : elle convient à l'élève et elle

concorde avec les exigences de l'activité ainsi qu'avec les critères de performance. Dans l'exemple du début de ce texte, peut-être que certains élèves d'Isabelle connaissaient la stratégie du résumé, mais ne voyaient pas la pertinence d'y recourir. De plus, Isabelle avait choisi cette stratégie sans faire de lien avec une activité d'apprentissage particulière. Dans ce cas, les élèves n'ont pas réfléchi à la pertinence de la stratégie pour atteindre les exigences de l'activité.

Alors quelle forme de soutien apporter aux élèves pour qu'ils développent leurs stratégies d'apprentissage ? Les constats de recherche militent en faveur d'une intervention qui demande à l'élève de discuter de ses stratégies, de les expliciter et d'en expérimenter de nouvelles, et ce, en lien direct avec l'activité d'apprentissage à réaliser⁶. Voici une illustration de cette intervention.

D'abord, lors d'une discussion, l'enseignant amène l'élève à réfléchir aux exigences de l'activité et aux critères de performance. Ensuite, il voit à ce que ce dernier choisisse lui-même ses stratégies cognitives, appropriées à l'activité. Il s'assure alors que l'élève puisse nommer ce qu'il fait : la planification de ses

stratégies cognitives. Dans le cas où l'élève choisit des stratégies pertinentes pour lui et pour la tâche, il le soutient dans la mise en œuvre, le contrôle et l'autoévaluation de celles-ci. Il veille à ce que l'élève puisse nommer ce qu'il fait.

Lorsque les stratégies mentionnées sont inappropriées pour l'activité ou pour lui (ex. : « lire le texte sans s'arrêter ») ou insuffisantes (ex. : seulement « lire et relire » pour préparer un débat), il lui propose des exemples de stratégies⁷. Pour ce faire, deux approches sont possibles : a) faire expérimenter à l'élève une nouvelle stratégie pour ensuite l'explicitier et la discuter. Dans ce cas, on lui propose de suivre la procédure écrite d'une stratégie (c'est-à-dire un facilitateur procédural) comme tâche à réaliser pendant la lecture, tout en lui offrant de l'étagage ; b) discuter de la stratégie et la modéliser pour ensuite la faire expérimenter à l'élève, approche mise à l'essai par Isabelle dans l'exemple du début du texte.

Dans les deux cas, une discussion finale avec l'élève est requise afin de lui permettre d'autoévaluer l'expérience réalisée en fonction de ses préférences et des exigences de l'activité, et d'en préciser les suites à donner.

Les stratégies sont des moyens personnels de lire, d'apprendre et d'autoréguler son apprentissage. Il faut que l'élève les choisisse en fonction de lui-même et de l'activité à réaliser.


Conclusion

D'après les ouvrages récents parus sur l'enseignement des stratégies d'apprentissage, une intervention à ce sujet ne doit pas être vue comme le contenu d'un programme que tous les élèves doivent maîtriser. En fait, les stratégies sont des moyens personnels de lire, d'apprendre et d'autoréguler son apprentissage. Il faut que l'élève les choisisse en fonction de lui-même et de l'activité à réaliser. Par ailleurs, d'autres composantes de l'apprentissage autonome peuvent intervenir dans le succès ou les difficultés à apprendre de manière autonome ; parmi celles-ci, la motivation de l'élève à réaliser l'activité et sa compréhension des exigences de celle-ci. Parce que ce processus d'apprentissage autonome est complexe, il faut accepter de prendre le temps et de fournir les efforts nécessaires pour bien le comprendre et intervenir en ce sens. L'enseignante aura alors le sentiment de soutenir ses élèves vers la réussite scolaire. ■

* Professeure à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal

Notes

- 1 B. Noël, *La métacognition*, Bruxelles, De Boeck, 1991.
- 2 Traduction libre de B. J. Zimmerman, « Attaining self-Regulation : A Social Cognitive Perspective », dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner [éd.], *Handbook of Self-Regulation*, New York, Academic Press, 2000, p. 13-39.
- 3 S. C. Cartier et Butler, D. L., « Apprendre en lisant et en expérimentant : description des recherches présentement réalisées au Québec et en Colombie Britannique ». Congrès de la Société canadienne de l'étude de l'éducation (SCEE), Winnipeg, mai 2004. Voir aussi D. L. Butler, « Individualizing Instruction in Self-Regulated Learning », *Theory Into Practice*, 41(2), 2002, p. 82-92.
- 4 S. C. Cartier, *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Mieux comprendre et mieux intervenir*, Anjou, Éditions CEC, 2007.
- 5 Voir note 2.
- 6 Voir note 4.
- 7 Le but ultime des stratégies est qu'elles aident l'élève à apprendre et non qu'il applique les stratégies tel que le souhaite l'enseignant.



Slam poésie du Québec

dirigé par Pierre Cadieu

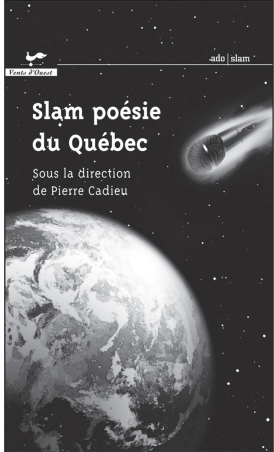
Un phénomène qui fait fureur au Québec!

Le slam vous intéresse ?
Vous voulez en lire ?

Voici la première anthologie panquébécoise qui se consacre à ce nouvel art déclamatoire.

Avec le slam, il ne s'agit plus de lire un poème, mais bien de le communiquer avec émotion ou de le scander avec conviction.

Un livre à lire et à relire à voix haute!



Collection « Ado » n° 87
264 pages, 12,95 \$
ISBN 978-2-89537-180-9

Éditions Vents d'Ouest
www.ventsdouest.ca

Illustration : Éric Péhadeau