

Québec français



Apprendre de façon autonome?

Nancy Bouchard

Number 151, Fall 2008

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44111ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bouchard, N. (2008). Apprendre de façon autonome? *Québec français*, (151), 81–82.



APPRENDRE DE FAÇON AUTONOME ?

par Nancy Bouchard*

Dorénavant, la réussite de l'élève de fin troisième cycle primaire, pour son passage au secondaire, se résume à savoir et avoir le goût d'apprendre. Apparue en 2001, avec l'approche par compétences, cette définition de la réussite scolaire¹ a fait bien des vagues dans le monde de l'enseignement, qui ne se sont pas encore calmées d'ailleurs. Que l'on adhère ou non à cette approche, développer, chez l'élève, la compétence à apprendre tout en lui donnant le goût de le faire, ne peut qu'être bénéfique. À l'école primaire, une des pratiques mises en place pour atteindre cet objectif a été le travail en projet de recherche. Dans le cadre de cette activité complexe, l'utilisation du texte courant en classe prend tout son sens, puisqu'il devient l'outil principal d'apprentissage et favorise l'autonomie de l'apprenant.

Une situation d'apprentissage par la lecture

Que le sujet soit libre ou imposé, la consigne peut être simple : *Cette semaine, chacun doit choisir un sujet, lire sur ce sujet et présenter en classe ce qu'il a appris.* À partir de cette consigne, l'élève devra mettre en branle plusieurs compétences (lire et écrire des textes variés, communiquer oralement, exploiter l'information, se donner des méthodes de travail efficaces, etc.) et développer progressivement une multitude de savoirs essentiels du *Programme de formation de l'école québécoise*² dans les domaines d'apprentissages sollicités (univers social, science et technologie, arts, etc.). Sylvie Cartier, professeure et chercheuse à l'Université de Montréal, définit ce contexte d'apprentissage « à la fois comme une situation organisée par l'enseignant et un processus activé par l'élève permettant de lire, de comprendre, d'apprendre, d'autoréguler l'apprentissage, d'éprouver des émotions positives et d'être motivé »³.

Problématique observée en classe

Lors des premières expériences de travail en projet d'apprentissage par la lecture, on constate souvent, chez les élèves, une grande difficulté à se donner des méthodes de travail efficaces dans le cadre de cette activité complexe. Malgré l'aide apportée par l'enseignante, plusieurs n'arrivent pas à planifier leur tâche,

ne savent pas quelles stratégies utiliser, se découragent face à la tâche de lecture ou contournent le but d'apprentissage en copiant intégralement des portions de texte au lieu de traiter l'information⁴. Ce problème peut-être lié à la difficulté des élèves à s'autoréguler efficacement. Selon Zimmerman⁵, lorsque c'est le cas, les élèves « sont inefficaces pour se donner un but d'apprentissage, pour faire une planification stratégique et pour donner un sens à leur projet personnel afin de progresser. Ces élèves manquent d'information de base pour évaluer leur performance souvent inadéquate et doivent compenser en se comparant à leurs pairs. Cette comparaison sociale peut en venir à renforcer l'idée chez l'élève que les causes de succès sont attribuables aux habiletés et non aux efforts. Enfin, ils vivent de l'insatisfaction et ont des réactions défensives face à leurs performances »⁶.

Deux choix s'offrent alors à l'enseignant : simplifier la situation d'apprentissage par la lecture proposée à l'élève ou soutenir le processus d'autorégulation de ce dernier au sein de cette situation complexe.

Pourquoi continuer de proposer aux élèves des situations complexes d'apprentissage, comme le travail en projet, lorsqu'ils ont de la difficulté ? Que disent les chercheurs à ce sujet ? Simplifier le travail en projet de recherche implique souvent, pour l'enseignant, exercer plus de contrôle sur ce que fait l'élève. Cela se traduit généralement par une limitation des choix offerts à ce dernier. Afin de faciliter les rétroactions sur le travail de l'élève (retour en groupe-classe, correction), ce qui est tout à fait justifié, l'enseignant pourrait en venir à imposer le sujet, l'objet d'apprentissage, une ou des stratégies cognitives, le produit final, etc. Ces décisions vont malheureusement à l'encontre des recherches dans le domaine de l'apprentissage par la lecture et dans celui de la motivation scolaire. Selon Sylvie Cartier, pour favoriser l'engagement de l'élève et l'amener à augmenter sa performance, « un contexte propice à l'apprentissage par la lecture requiert que l'activité proposée soit pertinente, complexe et motivante »⁷. En ce sens, Rolland Viau énonce dix conditions pour que l'activité s'avère motivante pour l'élève. Elle doit « être signifiante aux yeux de l'élève, diversifiée et s'intégrer aux autres activités de classe, représenter un défi pour l'élève,

être authentique, exiger un engagement cognitif, responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix, permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres, avoir un caractère interdisciplinaire, comporter des consignes claires, se dérouler sur une période de temps suffisante »⁸. Ainsi, comme le travail en projet répond, par sa complexité, aux dix conditions qu'énonce Viau, il faut continuer à le proposer aux apprenants autonomes autant qu'aux élèves en difficultés. Par contre, sans prendre le contrôle de l'apprentissage de l'élève par la situation qu'il met en place, l'enseignant peut planifier celle-ci en intégrant des pratiques qui favorisent l'autonomie.

Planifier et vivre le projet

La lecture de textes courants (informatifs) dans un but d'apprentissage peut se planifier de nombreuses façons. Suzanne Francoeur Bellavance présente une démarche qui tient compte des connaissances antérieures de l'élève, lui donne le contrôle sur l'objet et la démarche d'apprentissage, rend essentielle la lecture de textes courants et propose un but authentique : la communication des informations apprises⁹. Les quatre temps de la démarche se présentent comme suit : 1) Exploration des connaissances et des intérêts de l'élève ; 2) analyse de recherche de données et d'apprentissage spécifiques : précision d'un but à atteindre, collecte et traitement des données ; 3) synthèse de structuration et intégration des apprentissages : implique une restructuration [...] des données recueillies ; 4) communication et action : échange sur le produit et sur le « comment j'y suis arrivée »¹⁰. Afin de faciliter l'apprentissage des élèves au cours de ces quatre temps, plusieurs aspects doivent être pris en compte.

Lors de l'amorce, inclure des discussions, des cartes d'exploration sur les connaissances des élèves quant au sujet, aux stratégies, aux textes et à l'activité à réaliser permettra à l'élève « tout au long de l'activité, de recourir à ces connaissances [...] qui lui serviront à interpréter les exigences de l'activité ainsi qu'à planifier ses objectifs d'apprentissage et ses stratégies d'apprentissage par la lecture »¹¹. Avoir recours au tableau SVA (ce que je SAIS, ce que je VEUX apprendre et ce que j'ai APPRIS), pour activer les connaissances antérieures, permet par la même occasion de favoriser l'émergence d'objectifs personnels, d'avoir une trace écrite de la restructuration des connaissances de l'élève (trace de l'apprentissage).

Aux temps 2 et 3 de la démarche, à la cueillette et à la synthèse des informations, l'enseignant qui désire guider l'élève à mieux apprendre pourrait :

- porter un regard critique sur sa prise de notes (diagnostique) et donner des rétroactions fréquentes ;
- faire le lien entre les stratégies énoncées en amorce et les stratégies utilisées par les élèves ;
- débattre en groupe-classe, en équipe ou en entretien individuel, du lien entre les stratégies utilisées et la performance obtenue ;
- fournir à l'élève un document pour favoriser le suivi de l'évolution de ses stratégies et de ses performances (dossier d'apprentissage incluant les traces de ses stratégies, un tableau ou un graphique mettant en évidence l'évolution de ses performances) ;

- suggérer de réaliser des organisateurs graphiques, des tableaux, des dessins avec mots-clés qui aideront au traitement de l'information ;
- enseigner les stratégies cognitives jugées pertinentes, dans ce contexte, pour une majorité d'élèves.

Quant à la phase de communication, la finalité, laisser le choix serait la meilleure solution. Cela pourrait donc se traduire par des kiosques, un lancement de livre, la présentation d'un reportage télévisé... en fonction de la créativité des enfants et de la disponibilité de l'enseignant. Enfin, si dans le cadre de ce projet, l'élève a eu l'occasion de lire des textes courants de structures variées, de respecter l'intention dans une tâche complexe, de réagir, d'interpréter l'information et de prendre conscience de ses stratégies, pourquoi n'aiderait-il pas l'enseignant à porter un jugement sur sa compétence à lire des textes variés ?

En guise de conclusion

Dans une société d'accès à l'information, de sciences où la formation continue est une question de survie, le texte courant devient un outil essentiel. Favoriser le travail en projet de recherche constitue une occasion d'accompagner l'apprenant dans la lecture de ce type de texte afin de le rendre autodidacte. Ainsi, dans le cadre d'études supérieures ou sur le marché du travail, lorsque la mémoire lui fera défaut ou que les recherches auront fait évoluer les connaissances acquises à l'élémentaire et au secondaire, notre élève pourra se souvenir comment apprendre en lisant. □

* CSPI, École primaire Jules-Verne, et enseignante soutien à la pédagogie, responsable d'une initiative de recherche appliquée pour le PSÉM en collaboration avec l'Université de Montréal, [nancy-bouchard@cspi.qc.ca]

Notes

- 1 Ministère de l'Éducation du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise* (version finale), 2001.
- 2 *Ibid.*
- 3 Sylvie Cartier et Nancy Bouchard, *Autorégulation de l'apprentissage des élèves et développement professionnel des enseignants dans une école primaire en milieu défavorisé*. Rapport de recherche présenté au Programme de soutien à l'École montréalaise du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre de l'Initiative de Recherche Appliquée (IRA), 2007 p. VIII.
- 4 Nancy Bouchard, *Analyse des changements dans les stratégies d'autorégulation et dans les performances des élèves de deuxième cycle primaire pendant une formation en apprentissage par la lecture*. Travail dirigé inédit, Université de Montréal, 2001.
- 5 B. J. Zimmerman, « Attaining self-regulation: a social cognitive perspective », dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner [dir.], *Handbook of Self-Regulation*, New York, Academic Press, 2000, p. 13-39.
- 6 Voir note 3, p. 2.
- 7 Sylvie Cartier, *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire*. Anjou : Éditions CEC, 2007, p. 13.
- 8 Rolland Viau, « Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves », dans *Correspondance : Pour l'amélioration du français en milieu collégial*, vol. 5, n° 3 (2000). [www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr5-3/Viau.html]
- 9 Rolland Viau, *Vie pédagogique*, n° 139 (avril-mai 2006), p. 27-28.
- 10 Suzanne Francoeur Bellavance, « Le travail en projet », *Québec français*, n° 97 (printemps 1995), p. 42-45.
- 11 Voir note 7, p. 24.