Document généré le 24 avr. 2024 21:01

Québec français

Stratégies cognitives pour le lecteur en difficulté

Hermelle Vezina et Lise Saint-Laurent

Numéro 83, automne 1991

URI : https://id.erudit.org/iderudit/44952ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Vezina, H. & Saint-Laurent, L. (1991). Stratégies cognitives pour le lecteur en difficulté. *Québec français*, (83), 57–59.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1991

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/

STRATÉGIES COGNITIVES POUR LE LECTEUR EN DIFFICULTÉ

Hermelle VÉZINA et
Lise SAINT-LAURENT

De nos jours, l'élève éprouvant des difficultés d'apprentissage est décrit comme utilisant des stratégies d'apprentissage inadéquates ou inefficaces. Son style d'apprentissage serait caractérisé par la passivité et l'impulsivité. Il aurait tendance à ne pas rattacher les causes de ses succès ou de ses erreurs à son action propre.

En situation de lecture, il ne reconnaîtrait pas toujours les indices pour sa compréhension. Il poursuivrait alors sa lecture même s'il ne comprend plus. Parfois, il serait incapable d'anticiper le sens des mots nouveaux ou de se rappeler le contenu de sa lecture.

Les tendances actuelles relatives au mode d'intervention auprès de cet élève ont pour but de modifier les comportements cognitifs qui entravent son apprentissage. L'intervention vise de plus à rendre l'élève conscient des stratégies utilisées.

Définitions

Essayons tout d'abord de définir les différents termes fréquemment utilisés dans la littérature. Le terme **stratégies cognitives** réfère généralement aux stratégies qui contribuent à maîtriser la cueillette et le traitement de l'information ; ce sont l'autocontrôle, l'auto-instruction et l'autoévaluation. L'**intervention cognitive** vise à aider l'individu à agir comme son propre agent de changement de comportement en utilisant les stratégies cognitives. Dans l'intervention cognitive appliquée à l'apprentissage scolaire, l'enseignant aide l'élève à faire le lien entre son action et le résultat obtenu.

Dans l'entraînement cognitif aux stratégies de lecture, on utilise souvent la verbalisation à haute voix, le modelage et l'auto-instruction. La **verbalisation à haute voix** comprend différentes étapes : l'enseignant énonce d'abord tout haut la tâche à accomplir ; l'élève imite ensuite et verbalise en même temps que l'enseignant ; l'élève par la suite exécute tout seul en chuchotant et enfin, il se dit intérieurement ce qu'il a à faire. Dans le **modelage**, on démontre à l'élève ce qu'il doit dire ou faire. La C.É.C.M. (1990) utilise le terme **modelage verbal.** Modeler verbalement, c'est rendre transparentes, concrètes, explicites et observables pour les élèves, les actions mentales qui sous-tendent le déroulement de l'activité. L'enseignant prend alors la pleine responsabilité de la tâche de façon à ce que les élèves puissent observer les aspects importants de sa réalisation. (p. 33)

L'**auto-instruction** correspond au processus cognitif par lequel des suggestions ou des commentaires intérieurs spécifiques guident son propre comportement de la même manière que quelqu'un d'autre le guiderait de l'extérieur (Esveldt-Dawson et Kazdin, traduction de Lise Saint-Laurent, 1989). En classe, l'entraînement à l'auto-instruction aide l'élève en difficulté à exécuter la démarche proposée d'une manière réfléchie plutôt qu'impulsive.

La **métacognition** implique une conscience de la façon dont on procède dans un processus cognitif. Ce concept se rapproche de celui d'objectivation utilisé en classe. L'objectivation qui fait appel à l'activité de l'élève est une intervention métacognitive. Les enseignants laissent souvent peu de place à l'élève pendant l'objectivation, fournissant à ce dernier, les éléments qu'il devrait découvrir lui-même. Ils ratent ainsi une belle occasion d'apprentissage.

Recherches sur l'entraînement cognitif en lecture

Plusieurs études ont évalué l'impact d'interventions cognitives auprès du lecteur en difficulté. Nous en examinerons quelques-unes portant sur la compréhension de texte.

Wong et Jones (1982) ont utilisé la stratégie cognitive de l'**autoquestionnement** pour améliorer la gestion de la compréhension en lecture chez des élèves de 6e année et quelques élèves en difficulté de secondaire 1 et 2. L'entraînement proprement dit visait la maîtrise des cinq étapes suivantes dans l'étude des textes présentés : *1) Pourquoi j'étudie ce passage ? 2) Quelle est l'idée principale ? Je souligne les mots qui m'en parlent. 3) Quelle question pourrais-je poser au sujet de cette idée principale ? 4) Quelle est la réponse à cette question ? 5) La question posée et la réponse m'apprennent-elles quelque chose d'intéressant ?* Les résultats révèlent que l'autoquestionnement a augmenté de façon significative la performance des élèves en difficulté. Cependant, les élèves réguliers non-entraînés ont réussi les tâches proposées aussi bien que les sujets entraînés. Cette constatation laisse croire que l'entraînement des élèves en difficulté peut les conduire à des performances comparables à celles des élèves réguliers.

Les recherches américaines mettent souvent l'accent sur les étapes à franchir dans l'application des stratégies par la formulation de **procédés mnémotechniques.** Ainsi, avec leur programme SQ3R, Schumaker,

Deshler, Alley, Warner et Denton (1982) ont développé une stratégie complexe pour l'augmentation de la compréhension en lecture chez les élèves en trouble d'apprentissage du niveau secondaire. Ces derniers ont été entraînés au moyen du SQ3R à parcourir un texte *(to Survey)*, à se poser des questions dans une lecture rapide *(to Question)*, à lire attentivement pour trouver les réponses *(to Read)*, à formuler et à prendre note des réponses *(to Recite)* et finalement à réviser le texte *(to Review)*. Les résultats indiquent que les adolescents en difficulté d'apprentissage peuvent apprendre des stratégies complexes en lecture et les utiliser en classe.

Une autre étude (Vézina, 1991) porte sur l'entraînement cognitif à l'identification de l'idée principale dans des textes informatifs courts, auprès de sept élèves en trouble d'apprentissage du deuxième cycle du primaire. Un programme combinant le modelage et l'auto-instruction en huit étapes a été utilisé. Les résultats suggèrent la nécessité d'entraîner les élèves au transfert et à la généralisation des stratégies cognitives.

Applications en classe

Les travaux récents montrent que l'utilisation de l'intervention cognitive auprès du lecteur en difficulté est souhaitable. Il s'agit de lui enseigner les stratégies, règles et procédures pertinentes à la tâche par le modelage et l'auto-instruction. Au Québec, l'intervention cognitive est encore peu répandue dans les classes. Ce même phénomène s'observe également aux États-Unis. En effet, Tregaskes et Daines (1989) déplorent le fait que les enseignants manquent de formation pour cet enseignement et qu'ils ne reconnaissent pas l'importance d'un tel entraînement.

Deux chercheurs américains (Schmitt et Baumann, 1990) ont voulu vérifier les stratégies utilisées par les enseignants pour favoriser la démarche cognitive ou métacognitive des élèves. Ils se sont interrogés sur la qualité de l'encouragement des enseignants, de leur soutien à la métacompréhension dans l'apprentissage de la lecture. L'analyse des résultats tend à montrer que les enseignants font très peu pour favoriser la métacompréhension des élèves parce qu'ils assument eux-mêmes la plus grande part de responsabilité des élèves plutôt que de les stimuler à s'engager dans une démarche de métacompréhension. C'est pourquoi, afin de guider l'intervention de l'enseignant, Schmitt et Baumann se proposent de construire des outils concrets d'intervention en classe.

Selon Paris et Winograd (1989 ; 1987), « les élèves peuvent développer leurs habiletés en devenant plus conscients de leur façon de penser, de réfléchir pendant qu'ils lisent. Les enseignants peuvent stimuler directement cette conscience en informant les élèves des stratégies efficaces d'apprentissage et en discutant avec eux de l'utilisation de ces stratégies » (p.7). Paris (1989 ; 1987) a produit du matériel pédagogique pour favoriser la métacompréhension en lecture. Le matériel est destiné à la classe régulière et vise l'utilisation de stratégies adaptées à différentes structures de texte. Des exercices complémentaires sont prévus pour favoriser la généralisation de l'utilisation des stratégies par l'élève. (Le matériel est disponible en anglais seulement.)

À notre avis, l'intervention cognitive en classe régulière est possible et même hautement souhaitable. Wallace et Kauffman (1986) ont formulé *les 10 commandements de l'enseignant* pour faciliter cette intervention. Les voici :

1. *Analysez avec soin les comportements-cibles : Déterminez exactement ce que vous désirez enseigner. Essayez de compléter la tâche vous-même et analysez ce qui se passe. Questionnez les enfants qui réussissent bien et les élèves qui ne réussissent pas bien afin de trouver ce qui différencie leurs performances.*

2. *Prenez note des stratégies et des sentiments des élèves pendant qu'ils exécutent la tâche. N'enseignez pas des stratégies que l'élève utilise déjà. Soyez attentif aux indices qui laissent croire que l'élève se sent incapable de réussir. Enseigner la confiance en soi, le sentiment d'efficacité, est aussi important qu'enseigner la performance.*

3. *Enseignez des stratégies qui sont facilement et généralement utilisables dans des tâches similaires.*

4. *Faites de votre élève un collaborateur. Demandez-lui son avis sur la façon d'exécuter la tâche. Utilisez les verbalisations personnelles de l'élève dans l'élaboration de la stratégie d'entraînement.*

5. *Entraînez au comportement spécifique à la tâche mais aussi aux stratégies métacognitives. Les comportements spécifiques à la tâche constituent une partie importante de l'entraînement mais les stratégies métacognitives le sont aussi . D'une façon plus générale , l'élève doit devenir conscient de la façon de procéder dans la démarche cognitive.*

6. *Faites une large part à l'objectivation tout en montrant à l'élève comment l'utilisation de la stratégie augmente le rendement.*

7. *Questionnez l'élève sur la façon dont telle stratégie peut être utilisée dans d'autres situations afin de faciliter la généralisation..*

8. *Donnez l'entraînement dans différents scénarios, avec différents entraîneurs et dans de nombreuses tâches. Si possible, intéressez les autres enseignants, les parents et les pairs.*

9. *Prévenez les erreurs en anticipant les échecs et en les utilisant dans l'entraînement. Faites du modelage qui tienne compte des erreurs possibles et de la façon de les corriger.*

10. *Ne terminez l'entraînement que lorsqu'un objectif préfixé a été atteint et prévoyez des exercices pour relancer les stratégies, si nécessaire. Par la suite, vérifiez si l'élève utilise la stratégie et donnez des entraînements additionnels sur les comportements non maîtrisés.*

Notre propre expérience de l'intervention cognitive en classe nous

permet d'apporter certaines suggestions quant à l'utilisation des stratégies d'auto-instruction et de modelage en lecture. Dans un programme visant l'identification de l'idée principale, voici les étapes que nous suggérons :

A) Entraînement aux habiletés préalables

1. Auto-instruction dans des tâches simples : Je m'assois droit. Je place ma feuille à la bonne distance. Je commence à lire.

2. Entraînement à catégoriser des idées dans des textes courts informatifs.

B) Entraînement proprement dit :

AVANT LA LECTURE

1. Je m'arrête et je me concentre sur le paragraphe.

2. Je place ma feuille pour ne pas me fatiguer.

PENDANT LA LECTURE

3. Je lis le paragraphe.

4. Je m'arrête si je ne comprends plus, à cause d'un mot ou de la phrase.

APRÈS LA LECTURE

5. Qu'est-ce que l'auteur a dit d'important dans ce paragraphe ?

6. Quels sont les mots du texte qui m'aident à trouver ce qui est important ?

7. Je souligne ces mots.

8. Je vérifie chacune des phrases pour voir si elle explique ce que j'ai trouvé d'important :

• Je relis la première des phrases. Est-ce que la phrase parle de ce que j'ai trouvé de plus important ?

• Je relis chacune des autres phrases. Est-ce que cette phrase parle de ce que j'ai trouvé de plus important ?

• Si je réponds non : J'arrête aussitôt. Je ne lâche pas. J'efface les mots soulignés. Je reviens à 3. Je lis le paragraphe, je continue les étapes 4, 5, 6, 7, 8.

• Si je réponds oui : Bravo! J'ai trouvé l'idée la plus importante.

Chacune des étapes peut être reproduite sur un carton qui ne comporte qu'une étape seulement ; l'élève manipule les cartons à mesure qu'il franchit les étapes. Par la démarche de modelage, *l'enseignant effectue d'abord toutes les étapes* ; l'élève *exécute ensuite pendant que l'enseignant verbalise* les étapes à franchir ; *l'élève accomplit la tâche en verbalisant à voix haute* puis, *en chuchotant* et finalement, il exécute *en formulant intérieurement* les étapes.

Notre pratique pédagogique nous indique que le transfert et la généralisation sont la clé de voûte de l'intervention cognitive. C'est pourquoi l'intervention cognitive auprès des élèves en difficulté doit se faire en classe régulière. À notre avis, c'est vraiment de cette façon qu'on peut aider l'élève à généraliser dans les tâches scolaires l'utilisation des stratégies auxquelles il a été entraîné. La démarche cognitive en classe profitera également aux élèves réguliers.

Dans notre expérience avec ce type d'intervention, nous avons constaté qu'il est important que l'élève comprenne bien la tâche et qu'il exécute les étapes prévues. L'enseignant doit aussi faire exécuter les étapes de la démarche cognitive à travers différents types de tâche. Il est également primordial que l'élève prenne conscience de l'utilité du modelage et de l'auto-instruction dans ses apprentissages. Sans cela, il ne sera pas porté à les utiliser.

Conclusion

Les stratégies d'intervention cognitive développées au cours des dernières années pour aider les élèves en difficulté sont très prometteuses. L'entraînement cognitif réussit, dans de nombreuses recherches, à rendre la performance de l'élève en trouble d'apprentissage comparable à celle d'élèves réguliers. Il réussit également à rendre l'élève régulier plus conscient des stratégies qu'il utilise spontanément. Ce succès ne va pas sans certaines précautions dont la nécessité de l'entraînement au transfert et à la généralisation des habiletés. L'élève en difficulté doit être incité à utiliser les stratégies cognitives dans différentes situations d'apprentissage.

L'intervention cognitive peut être utilisée en rencontres individuelles avec l'élève, en petits groupes ou en classe. À notre avis, son efficacité optimale est obtenue quand elle est appliquée en classe régulière.

Références

C.É.C.M. *L'enseignement à la C.É.C.M.: Des interventions pédagogiques adaptées*. Montréal, C.É.C.M, Service des études, 1990, 36 p.

Karen ESVELDT-DAWSON, & Alan E. KAZDIN, *Comment utiliser l'autocontrôle*, traduit par Lise SAINT-LAURENT, Québec, GREDD, 1990, 44 p.

Scott G. PARIS, & Peter WINOGRAD, « Promoting metacognition and motivation of exceptional children », *Remedial and Special Education, 11*, 7-15, 1990.

Scott G. PARIS, *Reading & Thinking Strategies : A program for teaching students to become strategic and independant readers. Level 3-4*. Lexington, Mass, D.C. Heath and Company, 1989.

Scott G. PARIS, *Reading & Thinking Strategies : A program for teaching students to become strategic and independant readers. Grades 5-6*. Lexington, Mass., D.C. Heath and Company, 1987.

Maribeth C. SCHMITT, & James F. BAUMANN, « Metacomprehension during basal reader instruction : Do teachers promote it » ? *Reading Research and Instruction, 29*, 1-13, 1990.

Jean B. SCHUMAKER, Donald D. DESHLER, Gordon R. ALLEY, Michael M. WARNER & Pegi H. DENTON, Multipass: A learning strategy for improving reading comprehension. *Learning Disability Quarterly, 5*, 295-304, 1982.

Robert E. SLAVIN, *Educational psychology: Theory into practice*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1988, 663 p.

Mark R. TREGASKES, & Delva DAINES, « Effects of metacognitive strategies on reading comprehension ». *Reading Research and Instruction, 29*, 52-60, 1989.

Hermelle VÉZINA, *Évaluation d'un programme d'intervention cognitive en compréhension de texte*. Mémoire de maîtrise. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1991, 212 p.

Gerald WALLACE & James M. KAUFFMAN, *Teaching students with learning and behavior problems*. Columbus, Ohio, Merrill Publishing Company, 1986, 326 p.

Bernice WONG, William JONES, « Increasing metacomprehension in learning disabled and normally achieving students through self-questioning training ». *Learning Disability Quarterly, 5*, 228-239, 1982.