

# Comment promouvoir l'apprentissage autorégulé en lecture ?

Travail réalisé par Alessio Strahm et Davide Salvia dans le cours *Apprendre à apprendre : comment favoriser l'autorégulation de l'apprentissage*.

## Table des matières

Introduction

- 1 L'autorégulation de la compréhension en lecture
- 2 L'autorégulation de l'apprentissage par la lecture (APL)
- 3 Le soutien à l'apprentissage autorégulé en lecture
- 4 Lire sur internet : des nouvelles stratégies d'autorégulation en lecture
- 5 Références bibliographiques

## Introduction

La lecture de textes joue un rôle central dans l'apprentissage. Des recherches ont estimé à 44% l'apport des manuels scolaires à l'apprentissage d'un élève, à 75% le temps consacré à la lecture en classe et jusqu'à 90% lors des devoirs (Cartier, 2007). Tout au long du parcours scolaire, l'introduction de nouveaux textes dans les différents domaines complexifie l'activité d'apprentissage et demande à l'élève de développer des stratégies d'apprentissage toujours plus complexes (Cartier, 2007).

Les résultats de l'enquête PISA ont montré une tendance à la baisse des compétences en lecture des jeunes de 15 ans dans les pays de l'OCDE entre 2009 et 2018. Les élèves suisses n'échappent pas à cette tendance, marquée par une augmentation de la proportion d'élèves très faibles en lecture (PISA, 2018).

Les connaissances et les capacités cognitives d'un·e élève (mémoire de travail, connaissances linguistiques, etc.) peuvent favoriser la compréhension d'un texte et par conséquent ses possibilités d'apprendre à travers la lecture (Cèbe & Goigoux, 2015). Toutefois, plusieurs études ont montré que des déficits à ce niveau peuvent être largement compensés par l'utilisation de stratégies d'apprentissage pertinentes (Molo, 2001 ; Cartier et

al. 2007 ; Berger et al., 2013). L'enquête PISA a aussi mis en évidence, entre autres, une corrélation importante entre les connaissances des stratégies d'apprentissage des élèves et les performances en lecture, en constatant une diminution parallèle des deux (PISA, 2018). Au-delà des caractéristiques personnelles de chaque élève, des véritables progrès dans les performances en lecture pourraient ainsi être atteints grâce au renforcement des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage.

## 1 L'autorégulation de la compréhension en lecture

Lors de la lecture d'un texte, l'élève se fixe plusieurs objectifs cognitifs parmi lesquels la compréhension de ce qui est lu est sans doute le principal. Les stratégies d'autorégulation de la compréhension se divisent entre stratégies de *monitoring* et stratégies de *contrôle*. Le recours à ces stratégies crée un mouvement d'aller-retour entre niveau cognitif (processus cognitif) et niveau métacognitif (réflexion sur le processus cognitif) qui permet à la lectrice ou au lecteur de résoudre l'apparition d'éventuels problèmes de compréhension du texte (Hacker, 1998).

Le *monitoring* permet de comparer les représentations mentales de ce qui est lu (niveau cognitif) avec des modèles métacognitifs selon certains standards d'évaluation propres au lecteur-trice (p. ex. : la perception du niveau de cohérence interne d'un texte). Si la comparaison entre représentations mentales et modèles ne présente aucune dissonance, la lecture et la compréhension se poursuivent de manière fluide. Par contre, la perception de dissonance peut donner lieu à des sensations de confusion ou d'incertitude quant au sens de ce qui est lu. L'activité de *monitoring* signale ainsi que la compréhension n'est pas atteinte (Hacker, 1998).

Le *contrôle* permet alors de corriger cette dissonance. Différentes stratégies existent à ce niveau, parmi lesquelles nous retrouvons la prise de note (schémas ou autres) ou le retour sur certains morceaux de texte précédents. À ce niveau, le recours à des sources secondaires (d'autres textes sur le même sujet, dictionnaire, etc.) et la discussion avec les autres lectrices et lecteurs sont particulièrement efficaces. Ces stratégies ont en effet l'avantage d'enrichir le répertoire de représentations mentales de l'élève. Ce dernier pourra ainsi atteindre une compréhension plus profonde et complète du texte (Hacker, 1998).

## 2 L'autorégulation de l'apprentissage par la lecture (APL)

Le modèle « apprendre en lisant » (APL), élaboré au début des années 2000 par Sylvie Cartier et développé au fil des années (Cartier, Butler & Janosz, 2007 ; Martel, Cartier, & Butler, 2014 ; Cartier, Martel, Russbach, Guertin-Baril & Boutin, 2019), montre l'importance de l'autorégulation dans les activités d'apprentissage à travers la lecture.

Aux activités de *monitoring* et de *contrôle* de la compréhension, ce modèle ajoute toute une série de tâches d'autorégulation qui visent la *planification*, le *contrôle*, l'*ajustement* et l'*auto-évaluation*. Ainsi conçu, l'APL se distingue donc de la compréhension en lecture, principalement parce qu'il implique une véritable « modification des structures des connaissances de l'élève », vu que ce dernier est amené à restructurer ses connaissances sur un sujet ou à modifier des éventuelles connaissances erronées (Cartier, 2007).

Le modèle effectue une distinction entre *situation* et *processus* d'apprentissage. La première se compose des circonstances concrètes dans lesquelles a lieu l'apprentissage (domaine d'étude, sujet traité, type d'activité et de texte choisi, etc.). Les pensées et les réalisations de l'élève sont au centre du deuxième. C'est à ce niveau que les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage jouent un rôle très important pour favoriser un meilleur traitement des informations contenues dans les textes et un meilleur apprentissage dans un domaine particulier (Cartier, 2007).

Les stratégies d'autorégulation sont nombreuses et leur niveau de complexité varie beaucoup. Par exemple, un·e élève qui présente des bonnes connaissances des stratégies d'autorégulation consacra un certain temps à planifier les lectures, vérifiera au cours du travail de les avoir toutes complétées et s'assurera d'avoir bien saisi les informations pertinentes. Selon les constats tirés de ces activités de contrôle, différentes stratégies d'ajustement peuvent être ensuite utilisées pour favoriser l'apprentissage à plusieurs niveaux : la lecture (relire plus lentement certaines portions de texte) ; la réalisation du travail (revoir les consignes pour trouver d'éventuelles lacunes dans ses réponses) ; et le traitement des idées (faire des liens avec ses propres connaissances). Finalement, l'auto-évaluation portera tant sur l'évaluation du travail effectué que sur l'apprentissage en soi (se demander si nous avons appris tout ce qu'il y avait à apprendre ; Cartier, 2007).

### 3 Le soutien à l'apprentissage autorégulé en lecture

L'expression « apprentissage autorégulé en lecture » ne signifie pas uniquement comprendre ce qui est lu, mais également apprendre de la lecture et savoir poser un jugement critique sur les textes lu. Si une partie de ces différentes stratégies peut être utilisée de manière spontanée par les élèves, une autre pourrait être favorisée par l'activité de médiation des enseignant·e·s (Molo, 2001 ; Cartier et al. 2007, 2019 ; Berger et al., 2013). Il faut d'abord que les enseignant·e·s prennent conscience du rôle qu'elles ou ils peuvent jouer à ce niveau afin d'amener l'élève à des apprentissages de qualité. Ensuite, il sera également important de les préparer à proposer des activités d'apprentissage par la lecture aux élèves dans leurs formations respectives.

Plus concrètement, afin de soutenir les enseignant·e·s dans la création d'activités qui favorisent le développement de stratégies d'autorégulation en lecture, il y a certains aspects qu'il faut prendre en compte. Selon le modèle de Cartier (2007), les activités proposées doivent être pertinentes (signifiantes), motivantes et complexes pour les élèves. Pour être pertinente, l'activité doit parler aux élèves afin qu'elles ou ils en tirent des apprentissages qui aient du sens à leurs yeux. Pour ce faire, les textes doivent être adaptés à leur niveau (niveau de complexité, niveau d'abstraction, etc.). Pour être motivante, elle doit stimuler l'implication des élèves et cela est important afin de favoriser leur engagement (Cartier, 2007). De leur côté, les élèves peuvent aussi recourir à plusieurs stratégies d'autorégulation de leur motivation. Une activité complexe doit demander aux élèves un traitement en profondeur des informations qui favorise le recours à des stratégies d'autorégulation. Parmi les critères d'évaluation de la complexité d'une activité, nous trouvons le degré de choix laissé à l'élève de traiter l'information écrite (souligner, faire des schémas, etc.) et la création d'une variété de produits finaux différents (un texte de synthèse, un support de présentation, une présentation orale, etc. ; Cartier, 2007).

Cartier, Martel, Russbach, Guertin-Baril et Boutin (2019) soulignent également l'importance de faire passer à la classe des évaluations formatives avant et après chaque activité de lecture. Cela permet en effet de vérifier les apprentissages effectués par les élèves grâce aux activités proposées et permet aux enseignant·e·s d'avoir une idée claire des objectifs atteints par les élèves à ce niveau. Finalement, il faut souligner que le fait de proposer aux élèves des moments de discussion en groupe pour échanger sur les différentes stratégies de lecture

qu'elles ou ils utilisent et sur leur efficacité, peut-être quelque chose de positif pour aider tout le monde à s'améliorer à ce niveau (Martel et al., 2014).

#### **4 Lire sur internet : des nouvelles stratégies d'autorégulation en lecture**

Il faut souligner que le plaisir pour la lecture a malheureusement diminué dans plus ou moins tous les pays de l'OCDE (PISA, 2018). Cela est assez grave du moment qu'il a été constaté qu'il est à la base du développement des compétences en lecture. Il faut donc que les enseignant·e·s s'engagent pour favoriser le plaisir pour la lecture. En considérant qu'aujourd'hui les jeunes lisent plutôt sur internet et moins en format papier (PISA, 2018), il est possible de leur proposer des activités de lecture sur internet de manière à stimuler plus leur intérêt et leur implication.

Selon Afflerbach et Cho (2010), il y a trois classes de stratégies de lecture dans lesquelles nous retrouvons une partie de celles d'autorégulation que nous avons vues plus haut (Hacker, 1998; Cartier, 2007). La première regroupe les stratégies liées à l'identification et l'apprentissage par les textes (par exemple, les stratégies pour résumer un texte ou pour différencier les informations importantes de celles négligeables), tandis que la deuxième regroupe les stratégies pour monitorer la compréhension de la lecture. La troisième classe est celle des stratégies pour évaluer la lecture, donc de celles qui visent à développer un esprit critique par rapport à ce qui est lu.

Comme souligné par Afflerbach et Cho (2010), la lecture sur internet mobilise toutes ces classes de stratégies. De plus, ce type de lecture nécessite d'autres stratégies telles que savoir sélectionner les textes pertinents et de qualité parmi la multitude de sources qui se trouvent en ligne ; savoir survoler les textes sans les lire entièrement pour se faire une idée de leur qualité et pertinence ou encore, savoir sélectionner de bons mots clés pour rechercher des textes sur un thème donné. Évidemment, enseigner aux élèves des stratégies de lecture, si nous décidons de faire recours à la lecture sur internet, signifie aussi enseigner ces stratégies spécifiques de la lecture en ligne. Ce qui peut sans doute se révéler un défi que les enseignants·e·s désireux·euses de favoriser l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture en ligne doivent être prêt·e·s à relever.

## 5 Références bibliographiques

- Afflerbach, P. & Cho B.Y. (2010). Determining and describing reading strategies: internet and traditional forms of reading. Dans H. Salatas Waters & W. Schneider (Dir.), *Metacognition, strategy use, & instruction* (pp. 201-225). The Guilford Press.
- Berger, J.-L., Kipfer, N., & Büchel, F. P. (2013). Des effets d'un entraînement métacognitif sur les stratégies et les performances en compréhension de texte chez des adolescents présentant de sévères difficultés d'apprentissage. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(2), 119–146.
- Cartier, S. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Mieux comprendre et mieux intervenir*. Anjou (Québec). Editions CEC inc.
- Cartier, S. C., Butler, D. L. & Janosz, M. (2007). L'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'adolescents en milieu défavorisé. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 601–622.
- Cartier, S. C., Martel, V., Russbach, L., Guertin-Baril, T., & Boutin, J.-F. (2019). Rôle de l'évaluation formative dans le cadre du soutien à l'apprentissage autorégulé en classe de français. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(2), 29-46.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2015). Vocabulaire et compréhension de textes : si nous ne laissons à la charge de l'élève que celle qui lui revient? *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 55, 119-136.
- Hacker, D.J. (1998). Self-regulated comprehension during normal reading. Dans D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Dir.), *Metacognition in educational theory and practice* (p. 165-191). Lawrence Erlbaum Associates.
- PISA (2018). PISA 2018. *Les élèves de Suisse en comparaison internationale*. Consortium PISA.ch
- Martel, V., Cartier, S. C. & Butler, D. L. (2014). Pratiques pédagogiques visant l'apprentissage par la lecture en sciences au primaire. Dans M.-C. Larouche et A. Araujo-Oliveira (Dir.), *L'univers social à l'école primaire québécoise : regards croisés sur un domaine d'intervention et de recherche* (p. 83-106). Presses de l'Université du Québec.
- Molo, P. (2001). *Stratégies de contrôle métacognitif dans la lecture chez les élèves de l'enseignement ordinaire et spécialisé. Une étude descriptive et interventive*. Mémoire de licence en science de l'éducation. Université de Genève, Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Education, 2001.