

Analyse de Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia

Laurence Hamon, Carole Renard

► **To cite this version:**

Laurence Hamon, Carole Renard. Analyse de Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2006, 09 (1), pp.245-258. edutice-00109258v2

HAL Id: edutice-00109258

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00109258v2>

Submitted on 26 Jan 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Analyse de Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia

Daniel Gaonac'h & Michel Fayol (dir.)

Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia

Paris : Hachette éducation, 2003

ISBN : 2-0117-0763-3

255 pages

21,10 €

Analyse par Laurence HAMON, Carole RENARD
Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France

- 1. La compréhension : une approche de psychologie cognitive
- 2. La compréhension dans tous ses états
- 3. L'enseignement de la compréhension
- 4. Conclusion
- Références

Cet ouvrage, qui met à contribution différents spécialistes, fait le point sur "l'activité de comprendre" du point de vue de la psychologie cognitive^[1]. Il est destiné aux enseignants et pointe la diversité des situations de compréhension tout en donnant des pistes d'enseignement possibles - tout du moins de sensibilisation - de cette activité.

Nous avons conservé le découpage de l'ouvrage pour rendre compte du contenu des différents articles qui le composent et avons réservé nos critiques à la partie conclusion de ce travail d'analyse.

1. La compréhension : une approche de psychologie cognitive

Ce premier chapitre introduit la notion de compréhension par rapport à la notion de cognition. En conséquence, il ne considère pas la compréhension comme un état figé (ce qui est compris) mais il l'envisage plutôt comme une tâche dynamique (ce qui est mis en œuvre pour

comprendre). Ainsi, la notion se définit comme un processus complexe sollicitant simultanément des mécanismes de perception, de mémorisation, de coordination et de contrôle qui requièrent un coût attentionnel extrêmement élevé.

L'intérêt de D. Gaonac'h et M. Fayol dans cette première partie se porte, non pas sur l'activité de compréhension en général, mais s'inscrit dans l'optique toute particulière du processus de compréhension au cours de la lecture.

Tout d'abord, ils proposent un exposé sur les différents niveaux de traitement de l'information dans la tâche qui les préoccupe. Ces différents niveaux sont au nombre de cinq et constituent en quelque sorte les rouages du processus en question :

- **l'identification des mots** : une opération qui est le fruit de multiples autres telles que la reconnaissance des lettres, la création de représentations intermédiaires (groupes de mots, syllabes), l'authentification de la représentation orthographique, etc. ;
- **la reconnaissance du lexique** : une tâche qui vise à attribuer un sens aux mots. La compétence qui permet de mener à bien cette opération s'acquiert à la fois par un enseignement explicite du vocabulaire et par une pratique de la lecture ;
- **le traitement morphologique** : sur ce point, la psychologie cognitive a des difficultés à déterminer si la morphologie est utilisée lors d'une tâche de compréhension et si oui, quand et comment. Les études les plus significatives sur le sujet sont les études ayant mis en relief un apprentissage implicite précoce de certaines régularités morphologiques sans pour autant démontrer une systématisation d'utilisation de ces procédés ;
- **le traitement syntaxique**, un traitement qui se doit d'être double : détermination des catégories (agent, patient, etc.) et identification des structures phrastiques (relations entre catégories, etc.) Les études ont montré que la méconnaissance d'un domaine, d'un thème engendrait des traitements grammaticaux minutieux ;
- **l'identification de la structure textuelle** : c'est-à-dire la reconnaissance des éléments qui constituent la trame d'un texte (cadre temporel, relations causales, ordre chronologique etc.) pour élaborer une signification. De nombreuses études ont montré que les récits canoniques, suivant une organisation conventionnelle, avaient un effet facilitateur sur la compréhension.

Ces cinq niveaux de traitement illustrent le double aspect de la tâche de compréhension à savoir une dimension formelle, linguistique, et une dimension sémantique de construction situationnelle.

Ce dernier point met en lumière deux facettes des mécanismes psycholinguistiques en jeu dans une tâche de compréhension en lecture (modèle de Kintsch et VanDijk de 1978) :

- d'une part, le traitement microstructurel : le lecteur segmente le texte (identification des

mots, mise en relation des groupes, lien entre prédicat et argument, etc.) ;

- d'autre part le traitement macrostructurel : le lecteur se représente la situation (reconnaissance des structures narratives, hiérarchisation des informations, etc.).

À ce stade de l'exposé, est introduite la question de l'influence des connaissances préalables du lecteur sur le succès de l'activité de compréhension. Sur ce sujet, les études ont montré qu'avoir des connaissances antérieures sur un thème avait un impact positif sur le traitement de l'information (augmentation de la vitesse de lecture, accès au sens facilité, meilleure mémorisation, etc.). Un autre facteur ayant une portée efficace sur l'activité de compréhension consiste en la capacité du lecteur à construire un modèle de situation c'est-à-dire à se représenter l'espace, les déplacements, le temps, les liens causaux, etc.

Toutefois, ces deux aptitudes (activation de savoirs antérieurs et élaboration d'une signification) sont conditionnées par les performances limitées de la mémoire immédiate des individus. En effet, percevoir, maintenir actives, traiter puis intégrer les informations représentent une charge attentionnelle importante qui implique trois processus cognitifs phares :

- **l'élaboration d'inférences** qui consiste à extraire l'information implicite du texte en reliant des connaissances afin d'établir une continuité dans le texte (exemple : "*Les chiens entrèrent dans la cour. Les chiens ont rongé les os. Les os se trouvaient près de la niche.*" → Inférence : Les chiens ont rongé les os près de leur niche) ;
- **la résolution d'anaphores** c'est-à-dire la capacité à déterminer quelle entité renvoie à quel substitut (exemple : "*Le chien mange sa pâtée. L'animal est affamé.*" → Anaphore : l'animal = le chien) ;
- **le traitement des connecteurs** qui se situe sur trois niveaux : segmentation du texte, intégration des informations qu'ils délimitent et enfin minimisation des inférences erronées en explicitant les liens (causatifs, adversatifs, etc.) qui unissent un segment à un autre.

Force est de constater que les mécanismes en œuvre dans le fait de chercher à comprendre sont non seulement multiples mais encore complexes. C'est donc en tenant compte de ces contraintes cognitives que les auteurs ont choisi d'évoquer une part des difficultés rencontrées par les lecteurs en matière de compréhension et de proposer quelques solutions à explorer.

Dans un premier temps, ils font état d'un problème spécifique à l'écrit : le traitement des mots. Les obstacles rencontrés peuvent être de deux types :

- les lecteurs ont du mal à déchiffrer les nouveaux mots : en ce cas il faut renforcer les procédures alphabétiques qui consistent à segmenter le mot, attribuer une forme sonore aux segments puis fusionner les formes sonores des segments pour avoir la forme du

mot ;

- les lecteurs ont du mal à reconnaître des mots déjà rencontrés : en ce cas, il s'agit d'aider le lecteur à automatiser la reconnaissance en pratiquant la lecture et la relecture à "haute dose".

Dans un second temps, il est question d'une difficulté non spécifique à l'écrit : le traitement des inférences et des anaphores. Pour pallier les lacunes des lecteurs dans ce domaine, deux pistes, qui ne s'excluent pas l'une l'autre, sont à explorer :

- l'éviction : soit on esquivé la survenue de traitement d'anaphores et d'inférences en réécrivant les textes ;
- l'affrontement : soit on s'attaque au problème par le biais d'une sensibilisation des lecteurs aux mécanismes inférentiels et anaphoriques.

Enfin, les derniers obstacles à la compréhension que les auteurs évoquent sont d'ordre général, presque d'ordre "physiologique" :

- lors d'une tâche de compréhension, la mémoire de travail est extrêmement sollicitée, à la fois pour des tâches de mobilisation de connaissances, de mémorisation, de synthèse d'informations. Pour le lecteur, l'accomplissement (non conscient) de ces activités simultanées représente une charge cognitive très lourde et il est donc préconisé d'éviter le cumul des difficultés lors de l'apprentissage ;
- vient s'ajouter à cette charge une charge métacognitive qui consiste à contrôler et à réguler son processus et ses stratégies de compréhension.

Ayant ainsi jeté quelques bases notionnelles indispensables à la compréhension d'une approche de psychologie cognitive, D. Gaonac'h et M. Fayol présentent dans le second chapitre "*la compréhension dans tous ses états*" c'est-à-dire la notion de compréhension par rapport à différents supports, différentes activités, différentes natures de documents et différentes situations.

2. La compréhension dans tous ses états

2.1. "La compréhension de documents électroniques" (pp. 74-95)

Dans ce premier article, J.-F. Rouet dresse un bilan de la compréhension par rapport à un type de support particulier : le document électronique. La problématique générale est en fait de savoir si la présentation informatique d'un texte influe négativement ou positivement sur le processus de compréhension.

Une première réflexion sur l'apparence des écrans souligne deux difficultés principales : une lecture lente (moindre résolution graphique, fatigue visuelle) et un affichage de taille

restreinte (demi A4) par rapport au support papier classique. Comme le dit l'auteur, l'écran est en conséquence "*un lieu de consultation plutôt que de lecture soutenue*".

Dans un second temps, il est question de la notion d'hypertexte qui permet à l'individu d'orienter sa lecture selon différents axes qui ne sont pas forcément linéaires. L'avantage de ce procédé consiste en la figuration des relations entre les connaissances (point de vue associationniste) mais encore en une exposition à des perspectives différentes qui favorisent l'appropriation de l'information (flexibilité cognitive).

Par ailleurs, l'efficacité de l'hypertexte dans une tâche de compréhension simple n'a pas été démontrée : au contraire, l'invisibilité des contenus des liens inhiberait le lecteur. En revanche, il apparaît que lors d'une tâche de compréhension complexe, l'hypertexte permettrait de comprendre plus en profondeur les relations qui unissent les unités significatives du texte. En ce qui concerne la compréhension d'un ensemble de documents, on constate que l'hypertexte se révèle plus efficace lorsque les contenus sont hiérarchisés en représentation de type "plan" plutôt que représentés de manière aléatoire comme un "itinéraire".

En conclusion, il semble que le document électronique crée une surenchère de difficultés dans une tâche de compréhension mais que les recherches actuelles sur l'ergonomie et la structuration des textes sur support informatique tendent à diminuer ces obstacles.

2.2. "Comprendre les analogies à l'école" (pp. 96-113)

Dans ce deuxième chapitre, M.-D. Gineste s'intéresse à la compréhension des analogies en milieu scolaire et s'interroge sur le moment et la manière de les aborder.

En premier lieu, l'auteure définit l'analogie comme une similitude entre le rapport qu'entretiennent des termes du langage, c'est-à-dire comme "*une ressemblance dans les liens entre les concepts*" (p. 99) (exemple : "*La coupe est à Dionysos ce que le bouclier est à Arès.*" → analogie = relation Coupe - Dionysos et relation Bouclier - Arès).

La compréhension de cette forme de ressemblance passe par 4 phases clés :

- élaboration d'une signification provisoire ;
- activation d'une connaissance antérieure à partir de la représentation temporaire ;
- appariement de l'élément connu avec l'élément nouveau ;
- évaluation de l'analogie.

En second lieu, l'auteure fait état de la compréhension des analogies chez des enfants d'âge préscolaire puis chez des enfants de primaire. Dans le premier cas, elle met en avant des études qui semblent accréditer la thèse selon laquelle un enfant de moins de 6 ans ne comprend pas spontanément les analogies. À cet âge, il est besoin de fournir une aide

permettant de mettre en relation des éléments. En effet, l'auteure souligne que "*si l'analogie réside dans une capacité à détecter des ressemblances, elle nécessite un développement qui est loin d'être achevé avant l'entrée à l'école primaire*" (p. 107). En revanche, dès le CP (cours préparatoire), l'enfant commence à développer ses capacités à détecter les similitudes et achève de maîtriser la compréhension des analogies en CM2 (cours moyen deuxième année). Ce qui est souligné par l'auteure c'est que l'apprentissage de cette stratégie est d'autant plus facilité que l'enseignant explicite les ressemblances et souligne les correspondances entre les termes.

Ainsi, comprendre une analogie est un processus complexe qui se met en place sur le long terme (tout le primaire) et qui doit donc être fortement relayé au sein du système scolaire.

2.3. "La compréhension des consignes écrites" (pp. 114-137)

Dans ce troisième article, le propos de F. Ganier et L. Heurley est de faire le point sur la notion de consigne.

Ils définissent d'abord sa spécificité en tant que document procédural (ayant pour objectif de faire exécuter un ensemble de procédures) :

- document à visée pragmatique : "lire pour faire" ;
- document à visée immédiate : "lire puis exécuter de suite l'instruction lue" ;
- document qui n'est pas un but en lui-même : le but premier c'est la réalisation ;
- document qui est extrêmement utilisé dans la vie quotidienne et qui n'est (en France) presque jamais étudié.

Ils s'intéressent ensuite à la manière de vérifier la compréhension. Pour cela ils évoquent deux types de test :

- les tests par rapport à la lecture des consignes : méthode *off-line* (rappel d'information post-lecture) ou méthode *on-line* (enregistrement des mouvements oculaires ou auto-présentation segmentée pendant la lecture) ;
- les tests par rapport à l'exécution des procédures : observer le temps, l'ordre, le nombre d'accomplissements de la tâche.

Dans un troisième temps, les auteurs se penchent sur les processus cognitifs impliqués dans le traitement de ce type de document et reprennent les conclusions de l'étude de Wright et Wilcox qui résument ces processus à "*la lecture de l'instruction, l'intégration de l'information et la planification de l'action, l'exécution de l'action*".

Par rapport à la compréhension des consignes, ils évoquent trois principaux paramètres

pouvant représenter une gêne : la méconnaissance du domaine par les utilisateurs (absence de prérequis), la présentation des informations (iconique, textuelle), les capacités restreintes de la mémoire de travail.

Enfin, sont abordées les causes de l'échec de l'utilisation des consignes : absence de lecture, erreurs de réalisation des procédures, inadéquation des consignes.

Pour conclure, il semble que les acteurs principaux dans le traitement des consignes sont à la fois les chercheurs qui doivent trouver des formulations adaptées et les utilisateurs qui doivent mobiliser un minimum d'attention lors de leur lecture.

2.4. "Comprendre en langue étrangère" (pp. 137-154)

En s'appuyant sur les caractéristiques de la lecture en langue maternelle, D. Gaonac'h présente les spécificités de la lecture en langue étrangère^[2] et reste dans ce domaine pour évoquer la question de la compréhension notamment à l'oral.

Le début de l'article traite du problème de la transposition des compétences de lecture, acquises en langue maternelle, dans l'apprentissage de la compréhension écrite en langue étrangère, à savoir : décodage, compétences de "haut niveau", rôle du métalinguistique et du métacognitif. Cette transposition étant loin d'être évidente et donc peu voire pas effectuée, l'auteur postule que les difficultés, en matière de lecture-compréhension dans une langue étrangère, résultent d'une surcharge cognitive causée par la mise en œuvre de plusieurs processus :

- une automatisation insuffisante des mécanismes de "bas niveau" (à ne pas confondre avec une maîtrise insuffisante du code) ;
- un accès difficile à la signification lexicale (dû à la non-correspondance d'un champ sémantique d'une langue à l'autre).

En somme, le coût cognitif consacré au traitement des éléments des phrases ne peut plus être consacré à la compréhension, c'est-à-dire à l'élaboration d'une représentation cohérente de la signification du texte. Il s'agit là d'un problème d'articulation entre les différents niveaux de traitement de la langue.

Les solutions pédagogiques proposées par D. Gaonac'h sont, d'une part, l'automatisation des mécanismes de "bas niveau" par le biais d'apprentissages implicites, mais aussi en ayant recours à des exercices systématiques et explicites ; et d'autre part, la séparation des traitements de bas et de haut niveau par la lecture d'un même texte deux fois de suite.

Qu'en est-il de la surcharge cognitive au niveau de la compréhension orale ? Si en langue maternelle, l'oral s'acquiert de façon implicite, l'écrit exige l'apprentissage de mécanismes de traitement de l'information pour parvenir à la construction de la signification. En langue

étrangère, l'apprentissage de l'oral est comparable à celui de l'écrit en langue maternelle même s'il a ses spécificités (problème de discrimination des sons, contraintes temporelles fortes, distribution de l'attention difficile à gérer...). D. Gaonac'h suggère donc que la situation d'apprentissage de l'oral en langue étrangère peut servir de modèle pour l'analyse des difficultés de compréhension de l'écrit en langue maternelle.

3. L'enseignement de la compréhension

3.1. "Apprendre à comprendre : l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques" (pp. 156-181)

Partant d'une remarque indiquant que dans la tradition scolaire, on a plus souvent tendance à contrôler la compréhension d'un texte lu (au moyen de différents types de questionnaires) qu'à l'enseigner, M. Bianco pose les questions suivantes : peut-on "apprendre à comprendre", et donc, cette habileté peut-elle être enseignée ? Si c'est le cas, quelle forme doit prendre cet enseignement ?

Pour tenter de répondre à ces questions, l'auteure fonde sa réflexion sur le pari didactique qui consiste à penser que l'apprenant peut apprendre et qu'on peut lui enseigner à devenir acteur de sa propre compréhension. L'auteure préconise donc un enseignement direct d'un certain nombre de stratégies cognitives et psycholinguistiques utilisables par l'apprenant de façon systématique ou ponctuelle lorsqu'il rencontre une difficulté pour qu'à terme cet apprentissage permette au lecteur d'autoréguler sa compréhension et qu'il devienne un lecteur indépendant et compétent.

Les experts américains du "*National Reading Panel*" ont envisagé deux voies didactiques : l'explication directe (modélisation et démonstration par l'enseignant des différentes stratégies de compréhension jusqu'à une utilisation autonome de ces stratégies par les apprenants) et l'instruction transactionnelle de stratégie (TSI) (sur le même principe que l'explication directe auquel s'ajoute un travail collaboratif entre les apprenants). Par ailleurs, ils ont inventorié les stratégies de compréhension suivantes : contrôler sa propre compréhension ; utiliser des organisateurs graphiques ou sémantiques ; repérer la structure des histoires ; répondre à des questions ; (se) poser des questions ; résumer ; associer plusieurs des stratégies enseignées. D'autres recherches sont évoquées comme celles de Bauman qui a travaillé sur l'enseignement des procédures psycholinguistiques et notamment sur l'interprétation des relations anaphoriques par les apprenants.

Pour M. Bianco, un enseignement de la compréhension passe par l'apprentissage du traitement des marques linguistiques de cohésion du texte (également appelées marques de surface), à savoir : les marques référentielles (expressions anaphoriques), les marques de ponctuation et les connecteurs. "*Toutes ces marques fonctionnent en effet comme des indicateurs des mises en relation à effectuer pour construire une représentation cohérente du texte*" (p. 161).

Suivant cette piste, l'auteure a mené deux travaux de recherche au niveau du cycle 3^[3] qu'elle

présente pp. 169 à 179 : le premier porte sur l'entraînement d'élèves de CE2 (cours élémentaire deuxième année) et CM2 (cours moyen deuxième année) à l'interprétation des unités anaphoriques ; le second vise à apprendre aux élèves à effectuer des inférences en s'appuyant sur les marques de surface.

Les recherches sur l'enseignement de la compréhension restent ouvertes. Quelques pistes sont proposées : la complémentarité entre entraînement aux procédures psycholinguistiques et stratégies d'interprétation plus implicites ; l'efficacité de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension à d'autres niveaux qu'au cycle 3 ; l'existence de moments optimaux pour l'analyse des différentes procédures psycholinguistiques ; l'incidence des mécanismes cognitifs à l'œuvre dans la compréhension orale sur la compréhension écrite.

3.2. "Enseigner la compréhension : l'importance de l'autorégulation" (pp. 182-204)

L'autorégulation de la compréhension associée à l'écrit suppose que le lecteur ait construit un ensemble de connaissances métacognitives (connaissances relatives au lecteur, tâches et stratégies de lecture) et de compétences métacognitives de régulation de son activité (établir des buts, les utiliser pour traiter les informations du texte et contrôler la compréhension). La compréhension d'un texte écrit exige la mise en œuvre de stratégies qui permettent de planifier et de contrôler les traitements cognitifs adéquats et d'organiser les informations retenues en mémoire à long terme.

À partir d'un exemple de test de lecture (six textes courts de difficulté croissante et un questionnaire de compréhension mêlant questions ouvertes littérales et inférentielles), R. Goigoux fait une proposition d'intervention didactique au début du cycle 3. Celle-ci vise deux objectifs :

- apprendre à interroger un texte (intérieuriser des types de questions) et donc envisager les questions comme des aides à comprendre et non seulement comme des outils d'évaluation ;
- organiser un traitement stratégique des questions.

La démarche consiste à déplacer l'attention de l'élève de la performance (produire une bonne réponse) à la procédure (comment produire cette bonne réponse). S'inspirant des travaux menés sur la résolution de problème, R. Goigoux présente un travail de recherche, effectué avec une quinzaine de professeurs des écoles, qui se décompose en trois phases (identifier des procédures, utiliser des stratégies, accroître l'activité réflexive). Chacune de ces phases est découpée en plusieurs étapes qui articulent travail collectif et travail individuel (pour le détail, cf. pp. 193-203).

Selon R. Goigoux, une pédagogie de la compréhension en lecture doit maintenir trois équilibres : pratique de la lecture et prise de conscience des processus de lecture ; activités de

questionnement et activités de reformulation ; questionnement littéral et questionnement inférentiel ; et ceci dans un double mouvement, analytique et synthétique.

3.3. "Enseigner la compréhension : les entraînements métacognitifs" (pp. 205-232)

Cet article de M. Rémond présente les principes des entraînements métacognitifs dans le domaine de la lecture et de la compréhension.

La métacognition est la "cognition sur la cognition", en d'autres termes, elle renvoie aux connaissances que nous avons de notre propre fonctionnement cognitif et au pilotage de nos comportements par la mise en œuvre de procédures. Cette métacognition se compose de connaissances métacognitives (divisées en connaissances déclaratives ou savoir quoi faire, en connaissances procédurales ou savoir comment faire et en connaissances conditionnelles ou savoir quand et pourquoi recourir à telle ou telle stratégie) et du contrôle métacognitif : pilotage et régulation des activités mentales qui passent par la planification, l'auto-évaluation et l'ajustement (cf. [Noel97]).

Pour évaluer les connaissances métacognitives dans le domaine de la lecture-compréhension, on a recours à différentes techniques : l'analyse de verbalisations (interruption de la lecture à différents endroits du texte pour poser des questions au lecteur), les questionnaires (QCM, questions ouvertes ou fermées), et l'entretien métacognitif (qui consiste à poser des questions relatives aux personnes, aux tâches ou aux stratégies). Ces connaissances métacognitives sont fonction de l'âge et de l'efficacité de la lecture et de la compréhension.

L'évaluation du contrôle métacognitif passe, quant à elle, par la détection d'incohérences (portant sur le lexique, la syntaxe ou la sémantique) glissées dans le texte. Apportant des contradictions au niveau du texte ou par rapport aux connaissances du monde, cette technique permettrait de vérifier s'il y a auto-évaluation de la part du lecteur.

Partant du principe que la compréhension se développe et qu'elle peut être améliorée, M. Rémond présente des entraînements métacognitifs spécifiques et généraux. Les entraînements spécifiques consistent à enseigner des connaissances et des stratégies métacognitives relatives à une ou deux opérations psycholinguistiques (élaboration d'inférences, sélection des idées principales, utilisation de la structure des textes...). Pour les entraînements généraux, il existe l'enseignement réciproque, l'instruction directe ou enseignement explicite, le programme ISL (*Informed Strategies Learning*) d'apprentissage de stratégies, et ARE (Apprendre à Reasonner sur l'Écrit, entraînement mené en France au cycle 3). Le détail de ces programmes d'enseignement de stratégies est présenté pp. 219 à 230. Ces divers entraînements, qui visent à doter les élèves de certains outils cognitifs en leur enseignant pourquoi, comment et quand les utiliser, semblent avoir donné des résultats intéressants. Cependant, bien des recherches peuvent encore être menées dans ce domaine.

3.4. "Travailler et comprendre ensemble" (pp. 233-255)

Par une approche psychosociale, N. Michinov analyse les raisons pour lesquelles le travail en groupe n'est pas toujours efficace. La compréhension n'est plus envisagée ici comme le fonctionnement d'un système cognitif isolé mais "*résulte de multiples interactions entre différents systèmes cognitifs*" (p. 233). En somme, elle est abordée dans sa dimension sociale et non plus seulement individuelle.

Le sens commun admet volontiers que le travail en groupe est plus efficace que le travail individuel pour comprendre, pour résoudre un problème, pour réaliser une tâche complexe, pour créer ou innover. Mais depuis longtemps, les recherches en psychologie sociale ont révélé que la réalité n'était pas si simple. Ces recherches suivent deux axes qui visent à appréhender l'apprentissage coopératif à la fois sous l'angle individuel et sous l'angle collectif :

- cerner la plus-value sur les performances d'un travail collectif par rapport à un travail individuel ;
- identifier le bénéfice d'une interaction sociale entre deux phases de travail individuel se déroulant avant et après l'interaction.

Le travail coopératif s'avère bénéfique sur le plan cognitif et motivationnel. Cependant certains phénomènes psychosociaux expliquent pourquoi "*la performance du groupe n'atteint pas toujours la performance d'un nombre équivalent d'individus travaillant de leur côté*" (p. 234). Après avoir montré l'efficacité du travail en groupe (importance notamment du mécanisme appelé "conflit socio-cognitif"), l'auteur présente les limites de l'efficacité du travail en groupe. Deux cas de figure sont typiques : une seule personne qui détient la solution à un problème peut soit convaincre les autres membres du groupe sans que ceux-ci n'aient compris comment résoudre le problème, soit ne pas les convaincre du tout ; l'effet de "paresse sociale" (cf. l'expérience célèbre de Ringelmann en 1913, p. 241) est caractérisé par la réduction de la performance dans des situations de travail collectif et augmente avec la taille du groupe.

Selon N. Michinov, les raisons de l'échec du travail en groupe relèvent principalement de la nature des tâches à réaliser, de l'interférence cognitive et de l'inhibition sociale.

Puis, quelques méthodes sont proposées au lecteur pour améliorer l'efficacité du travail en groupe. D'abord l'entraînement et l'organisation du collectif qui reposent sur le développement d'une "métacognition collective", c'est-à-dire la connaissance par les membres du groupe de ce qu'ils sont capables de faire ensemble mais aussi d'une "mémoire transactive". Enfin, la méthode d'enseignement réciproque, qui consiste à placer l'élève dans la situation d'enseigner à ses pairs, entraînerait un bénéfice cognitif appelé "effet tuteur" qui se situerait dans la phase de préparation des explications que l'élève va donner aux autres.

Le travail en groupe n'est jamais une simple juxtaposition de contributions individuelles. Sa réussite est au contraire conditionnée par la combinaison de différents éléments appropriés qui répondent aux questions suivantes : quoi faire en groupe (tâches, contenus) ? Comment travailler en groupe (méthodes de travail, démarches) ? Avec qui travailler (dynamique sociale, interactions entre les membres du groupe) ? À l'heure des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement), la problématique du travail en groupe est bien sûr réactualisée entraînant une réflexion sur de nouvelles méthodes de travail.

4. Conclusion

L'objectif des auteurs de cet ouvrage était de présenter, du point de vue de la psychologie cognitive, l'activité de compréhension : comment procédons-nous lorsque nous cherchons à comprendre ?

Dans une première partie est fait un état des lieux sur ce que l'on connaît des traitements de l'information et des difficultés liées à la compréhension. Puis, partant de ce cadre théorique, un certain nombre de contributions traitant de la compréhension dans diverses situations, tentent de répondre à la principale question qui les rassemble : comment enseigner la compréhension ? Car on s'aperçoit que dans le milieu de la formation, la compréhension est laissée au domaine de l'implicite et s'avère être plus souvent évaluée qu'enseignée (certains enseignants, prisonniers de la tradition scolaire, ne faisant même pas la différence...). Aussi était-il important de faire part de connaissances, de concepts ainsi que d'expériences, de travaux de recherches menés sur le terrain se rapportant à ce processus de compréhension qui est une des bases de l'apprentissage dans quelque domaine que ce soit.

Même si le titre de l'ouvrage annonce que sera traitée la question de la compréhension "du texte au multimédia", force est de constater que la plupart des articles qui composent ce recueil concernent en priorité la lecture et la compréhension de l'écrit (sous-entendu sur support papier) en langue maternelle et à l'école primaire. Si ce type d'ouvrage ne peut prétendre à l'exhaustivité, on regrettera cependant qu'il n'y ait qu'un article sur la compréhension et le multimédia et un seul autre sur la compréhension de l'écrit et de l'oral en langue étrangère. Précisons donc ici que l'accent est davantage mis sur la métacognition et l'utilisation des procédés psycholinguistiques.

Que les enseignants, à qui cette collection "Profession enseignant" s'adresse, ne s'y trompent pas, l'ouvrage ne constitue en rien un "livre du maître" avec recettes pédagogiques à la clé. Il s'agit plutôt d'un recueil d'articles de chercheurs fournissant des données théoriques issues de la psychologie cognitive et la synthèse d'expérimentations. Nous y voyons plus un document permettant, d'une part, de sensibiliser le lecteur enseignant curieux et désireux d'enrichir son savoir et sa pratique et, d'autre part, d'inviter le jeune chercheur à explorer des pistes encore inexploitées, fort intéressantes car riches de promesses. Cela dit, nous devons reconnaître que cet ouvrage a le mérite d'exister car il est le seul à présenter (nous semble-t-il) cet ensemble de résultats et de réflexions.

Enfin, nous concluons sur un point qui nous intéresse particulièrement en tant que didacticiennes (à la croisée des sciences du langage, de l'éducation et de la psychologie cognitive, entre autres) qui est la question de l'aide à la compréhension annoncée dans le titre. Nous regrettons, en effet, que dans cet ouvrage, le concept d'aide n'ait pas été clairement posé. Chacun le sait, l'intention d'aider un apprenant n'est pas l'aide en elle-même. Malheureusement, dans le discours en tout cas, la première se substitue encore trop souvent à la seconde. Voilà la psychologie cognitive dotée d'une piste de recherche (transdisciplinaire) supplémentaire !

Références

Bibliographie

[ChampyEteve02]

Champy, P. & Étévé, C. (dir.) (2002). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Deuxième édition. Paris : Nathan Université.

[CornaireGermain99]

Cornaire, C. & Germain, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Paris : CLE International.

[FayolEtAl92]

Fayol, M., Gombert, J.-É., Lecoq, P., Sprenger-Charolles, L. & Zagar, D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF.

[GolderGaonach98]

Golder, C. & Gaonac'h, D. (1998). *Lire et comprendre - Psychologie de la lecture*. Paris : Hachette.

[Noel97]

Noël, B. (1997). *La métacognition*. Deuxième édition. Bruxelles : De Boeck.

Notes

[1] Il est à noter que les auteurs du présent ouvrage analysé ont déjà, dans deux précédents ouvrages ([FayolEtAl92] ; [GolderGaonach98]), traité le thème de la lecture-compréhension sous l'angle de la psychologie cognitive.

[2] Ces spécificités de la lecture en langue étrangère sont développées dans l'ouvrage de C. Cornaire et C. Germain [CornaireGermain99].

[3] "Depuis le 10 juillet 1989 et l'adoption de la loi d'orientation sur l'Éducation (...) tout en maintenant les classes et les structures, l'enseignement primaire est organisé en 3 cycles pédagogiques pluriannuels : [cycle 1] le cycle des apprentissages premiers (de 2 ans à 5 ans), [cycle 2] le cycle des apprentissages fondamentaux (de 6 à 8 ans) et [cycle 3] le cycle des approfondissements (de 9 à 11 ans)." ([ChampyEteve02] : 244).

À propos des auteures

Laurence HAMON est doctorante au laboratoire de recherche sur le langage (LRL) de l'université Blaise Pascal, Clermont 2. Elle prépare une thèse sur les apports des aides multimodales à la compréhension dans les logiciels multimédias d'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Par ailleurs, elle est ATER (attachée temporaire à l'enseignement et à la recherche) à l'IUT de l'Indre, Châteauroux, où elle enseigne la communication et le français langue étrangère.

Courriels : hamon@lrl.univ-bpclermont.fr, lhamon@univ-orleans.fr

Adresses : Maison de la recherche, laboratoire de recherche sur le langage, 4 rue Ledru, 63057 Clermont-Ferrand cedex 1, France.

IUT de l'Indre, département de GEA (gestion des entreprises et administrations), 2 avenue François Mitterrand, 36000 Châteauroux, France.

Carole RENARD est doctorante au laboratoire de recherche sur le langage (LRL) de l'université Blaise Pascal, Clermont 2. Elle prépare une thèse sur les collocations verbe / substantif en français langue étrangère.

Courriel : renard@lrl.univ-bpclermont.fr

Adresse : Maison de la recherche, laboratoire de recherche sur le langage, 4 rue Ledru, 63057 Clermont-Ferrand cedex 1, France.

Date de réception : 22 août 2005

Référence de l'article :

Hamon, L. & Renard, C. (2006). "Analyse de Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 9, n° 1. pp. 245-258. http://alsic.u-strasbg.fr/v09/hamon/alsic_v09_06-liv3.htm, mis en ligne le 15/04/2006.



[ALSIC](#) | [Sommaire](#) | [Consignes aux auteurs](#) | [Comité de rédaction](#) | [Inscription](#)

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, avril 2006