

ACADÉMIE D'AIX - MARSEILLE	SESSION 2006
Concours externe de professeur des écoles Admission : Épreuve orale d'entretien : exposé et entretien avec le jury	
Durée : 1 heure de préparation + 10 minutes d'exposé + 15 minutes d'entretien	

Sujet J1-2

« *Enseigner la compréhension : l'importance de l'autorégulation* » ; Roland Goigoux
extrait de « Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia » ; Daniel Gaonac'h et
Michel Fayol ; Hachette Education ; 2003

Nombre de pages du sujet : 3 (hors page de garde)

Dégagez les idées essentielles de ce document.

Mercredi 21 juin 2006 – matin
Candidat 3

Aider les élèves à comprendre du texte au multimédia.

Coordonné par Daniel Goanac'h et Michel Fayol chez Hachette Education (profession enseignants) 2003

Extrait de : Enseigner la compréhension : l'importance de l'autorégulation. Roland Goigoux

On peut mettre en évidence trois sources majeures de difficultés de compréhension des textes écrits :

- Les déficits des traitements de « bas niveau » (notamment l'insuffisante automatisation des procédures d'identification des mots, autrement dit du « décodage ») ;
- Les déficits généraux des capacités de compréhension du langage : ces déficits non spécifiques à la lecture puisqu'ils affectent également la compréhension du langage oral, peuvent dépendre de dysfonctionnements cognitifs généraux (mémoire, attention, raisonnement...) ou de l'inadéquation des connaissances du lecteur par rapport au contenu du discours ou du texte (compétences référentielles) ;
- Les déficits spécifiques au traitement du texte écrit : ils peuvent être liés à d'insuffisantes compétences linguistiques (lexique ou syntaxe de l'écrit) et textuelles (relatives aux enchaînements entre les éléments du texte) ou à une mauvaise régulation de l'activité de lecture (compétences stratégiques).

C'est la dernière de ces sources, l'autorégulation des conduites de lecture, qui fera l'objet de ce chapitre. Les propositions didactiques que nous développerons, en accordant une attention particulière aux lecteurs les moins habiles, ne prendront tout leur sens qu'en complémentarité de celles qui visent à remédier aux autres sources de difficultés.

L'autorégulation de la compréhension

Contrairement à la compréhension orale, où l'auditeur ne peut maîtriser le rythme énonciatif de son interlocuteur, la permanence de la trace écrite permet au lecteur de moduler sa vitesse de traitement, de revenir en arrière ou de relire les passages qu'il a mal compris. Ceci exige qu'il puisse évaluer sa propre compréhension et qu'il sache que cet auto-contrôle est possible et nécessaire. Autrement dit, cela suppose que le lecteur ait construit un ensemble de connaissances métacognitives (connaissances relatives au lecteur, aux tâches et aux stratégies de lecture) et de compétences métacognitives de régulation de son activité (établir des buts, s'en servir pour diriger les traitements du texte, contrôler la compréhension...)

De multiples recherches ont établi les liens entre la qualité de la compréhension et celle du contrôle métacognitif en lecture. Elles ont montré, par exemple, que les faibles lecteurs procèdent surtout à un contrôle de la compréhension au niveau propositionnel mais peu au niveau local (interphrastique) et global (textuel). Soumis à des textes dont certaines parties sont incohérentes, ils ralentissent lorsqu'ils rencontrent des incohérences lexicales mais ne sont pas perturbés par des incohérences sémantiques locales ou globales. Lorsqu'ils les détectent, ils expliquent leurs difficultés par le manque d'intérêt du passage, par la longueur des mots ou par le décodage difficile mais n'indiquent pas les parties incohérentes comme sources de leurs difficultés. Ces exemples montrent que les faibles lecteurs mettent en œuvre des modalités de traitement inadéquates : ils utilisent massivement des stratégies de lecture mot à mot et traitent chacune des phrases comme autant de phrases isolées. Ils ne semblent pas comprendre l'utilité des processus d'intégration sémantique en cours de lecture et la nécessité de procéder à des inférences pour mettre en relation les diverses données du texte. Même si tous les lecteurs, quel que soit leur niveau, produisent un certain nombre d'inférences, les plus faibles d'entre eux ont du mal à remettre en cause leurs représentations et leurs interprétations initiales.

Les bons lecteurs, au contraire, parviennent à conserver leur interprétation ouverte assez longtemps et attendent d'avoir traité toutes les données textuelles pour choisir une interprétation définitive. Parce qu'ils contrôlent en permanence leur compréhension, ils s'engagent dans des activités stratégiques dès qu'un passage leur semble obscur ou lorsqu'ils veulent mémoriser l'information contenue dans le texte. C'est ainsi qu'ils sont capables :

- D'arrêter leur lecture pour évaluer régulièrement leur compréhension
- De relire le texte plus lentement
- De construire des résumés intermédiaires
- De sélectionner les informations importantes, distinguer idées principales et détails
- D'accorder plus de ressources attentionnelles ou d'attention aux parties qui leur semblent plus difficiles, etc.

En résumé, la compréhension d'un texte écrit exige la mise en œuvre délibérée de stratégies qui permettent de planifier et de contrôler les traitements cognitifs adéquats et d'organiser les informations retenues en mémoire à long terme.

L'étude des lecteurs qualifiés de « stratégiques » montre par exemple que ceux-ci possèdent une grande variété de procédures et qu'ils se conçoivent comme les agents de leurs propres apprentissages, ils pensent pouvoir déterminer eux-mêmes leurs buts et croient à la valeur instrumentale des procédures utilisées : ils établissent des relations causales entre leurs propres actions et les résultats obtenus.

L'incapacité à mobiliser ces stratégies peut avoir plusieurs origines qui, loin d'être concurrentes, agissent parfois en interaction :

- Un déficit de construction : l'élève n'a pas appris la stratégie
- Un déficit de production : même quand on la lui enseigne et qu'il sait l'appliquer dans une situation donnée, il n'est pas capable d'utiliser spontanément une stratégie pour guider sa performance ; soit parce qu'il n'a pas compris son utilité, soit parce qu'il ne dispose pas des ressources attentionnelles pour la mettre en œuvre (surcharge), soit enfin parce qu'il ne comprend pas l'effet de la stratégie sur la performance.
- Un déficit d'utilisation : l'utilisation ne garantit pas l'efficacité et il y a toujours un délai entre le moment où la stratégie est spontanément employée et le moment où elle apporte des bénéfices. Autrement dit, l'apprentissage d'une stratégie nouvelle n'augmente pas immédiatement la performance et peut même la détériorer (parce qu'elle est mal connue, elle demande beaucoup d'attention).

Pour remédier à ces difficultés, les pédagogues doivent, au moins dans un premier temps, renoncer à l'évaluation répétée des performances des élèves pour s'intéresser prioritairement à leurs processus intellectuels et, en particulier, à la manière dont ils dirigent, contrôlent et évaluent leurs propres actions mentales : en d'autres termes, favoriser l'autorégulation de leurs conduites de lecteur.

Autorégulation et motivation

Le développement des capacités d'autorégulation se traduit par l'apparition de comportements efficaces face aux tâches scolaires : progressivement, les élèves deviennent capables de maîtriser leur impulsivité, de trier les informations pertinentes, de définir un problème et un but à partir de données, de planifier et d'organiser leurs actions, d'en contrôler et évaluer les effets. Ce développement dépend d'un certain nombre de facteurs tels que l'estime de soi, la capacité à s'attribuer ses réussites et ses échecs ou l'orientation de la motivation, facteurs qui sous-tendent en grande partie le déploiement et le maintien des ressources attentionnelles dévolues au traitement et à la mise en œuvre des stratégies.

Reste à savoir pourquoi certains élèves ont construit les capacités qui permettent l'autorégulation tandis que d'autres en sont démunis. Sur ce point, on s'accorde aujourd'hui pour soutenir que leur acquisition est en grande partie dépendante des conditions d'apprentissage faites aux enfants, en contexte familial d'une part et en contexte scolaire,

d'autre part. Ainsi, la douloureuse histoire scolaire des élèves en grande difficulté contribue-t-elle à renforcer un manque de confiance en eux, une estime d'eux-mêmes négative et un sentiment d'incompétence généralisée. A force de buter régulièrement sur les marques de leur relative inefficacité, ils en viennent à éviter les situations scolaires « risquées » et à se désintéresser progressivement des apprentissages. Pour se protéger, ils préfèrent attribuer leurs réussites et leurs échecs à des causes extérieures à leur propre activité intellectuelle : s'ils réussissent, disent-ils, c'est parce qu'ils ont eu de la chance ou que l'enseignant est gentil et leur a donné une tâche « trop facile » ; s'ils échouent, c'est parce que le professeur leur est hostile ou qu'il a choisi des tâches trop difficiles. Se jugeant « nuls » ou incapables d'atteindre leurs objectifs (quand ils s'en fixent) et estimant n'avoir aucun contrôle sur leurs performances, ces élèves pensent que tout effort est inutile. Ils sont donc enclins à développer des stratégies de compensation et des techniques défensives destinées à protéger l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes (désengagement par rapport à la lecture, évitement de la tâche, maintien d'exigences à un faible niveau, etc).

En conséquence, pour qu'une intervention didactique visant la compréhension soit efficace, elle doit s'attacher non seulement à enseigner des stratégies de lecture pertinentes, mais aussi à faire prendre conscience aux élèves de l'utilité des efforts fournis en sollicitant une activité réflexive sur leurs propres conduites de lecteurs. Cette intervention put conduire à des progrès lorsque quatre conditions sont remplies : il faut que l'élève considère

- Qu'il a les moyens d'agir sur ses performances moyennant des efforts,
- Que la tâche proposée requiert des procédures spécifiques,
- Que le transfert entre les diverses situations de lecture soit explicitement pris en charge par l'enseignement,
- Et enfin, que l'amélioration des performances puisse être validée par un feed-back.