



LA COMPRÉHENSION

À L'ÉCOLE

Ressources sur la métacognition et la confiance en soi

*Les élèves peuvent croire comprendre, sans comprendre :
les deux formes de la compréhension*

Joëlle PROUST

Introduction

Quand vous posez à vos élèves la question : *"avez-vous compris ?"*, ils peuvent répondre « oui » très sincèrement mais en évaluant leur compréhension de deux façons :

- Soit ils évaluent leur compréhension de manière superficielle : c'est du français, je comprends (en gros) de quoi il est question ;
- Soit ils évaluent leur compréhension de manière profonde en évaluant le contenu d'apprentissage proposé : cette compréhension suppose d'intégrer de nouvelles connaissances à celles dont ils disposent déjà.

Le problème, pour l'enseignant comme pour les élèves, est de distinguer ces deux impressions de comprendre, sachant que la première peut suspendre

l'effort d'atteindre la deuxième. Le problème n'est pas seulement de comprendre, mais de savoir que l'on ne comprend pas encore, quand c'est le cas (c'est un problème de métacompréhension).

Prenons le cas de l'apprentissage de la lecture. On y distingue le décodage phonétique (qui porte sur des lettres et des syllabes), la reconnaissance lexicale et syntaxique (qui porte sur le sens générique des phrases), et la compréhension du contenu, qui suppose de se représenter concrètement la situation décrite dans le texte en mobilisant ses propres connaissances d'arrière-plan. Or les apprentis lecteurs ont une compréhension superficielle de ce qu'ils lisent quand ils s'arrêtent juste à la reconnaissance des mots du texte, sans tenter de simuler la situation avec ses implications. De ce fait ils interrompent l'effort d'attention qui leur aurait permis d'atteindre la compréhension conceptuelle.

Ce qui vaut de la lecture vaut de toutes les formes de l'apprentissage scolaire. Dans un cours de science, les apprenants peuvent estimer que la tâche d'apprentissage consiste à produire un résultat tangible, comme colorier une carte ou remplir un tableau, sans comprendre le caractère symbolique de l'usage de la couleur – sa référence à une propriété donnée – ou sans s'intéresser aux distinctions conceptuelles à mettre en œuvre pour construire le tableau. Dans le même esprit – atteindre un résultat tangible – les élèves pensent souvent que ce qui est attendu d'eux consiste principalement à mémoriser et restituer des contenus. Or se souvenir des mots associés à un phénomène ne permet pas plus d'atteindre un but conceptuel d'apprentissage que ne le permet le coloriage sans symbolisation. Il faut pour cela que les élèves saisissent l'information qui est présentée dans une carte par telle ou telle couleur, ou qu'ils apprennent à raisonner grâce aux concepts enseignés pour décrire et expliquer le phénomène¹. Faute de cela, les élèves ne pourront pas intégrer le travail réalisé à l'école à leurs connaissances d'arrière-plan.

¹ Bonnéry, 2007, Proust, 2021.

1. Que veut dire au juste "comprendre un concept" ?

Comprendre un concept suppose de l'intégrer à ses propres connaissances en vue d'en tirer sinon toutes les conséquences, du moins celles qui permettront de former de nouveaux raisonnements, de nouvelles déductions pertinentes et significatives. Acquérir un concept, c'est être capable d'associer à un mot une situation ou un fait, et de pouvoir raisonner à leur sujet. Par exemple si l'élève a appris à associer le concept de [CHAT] au mot "chat" ou à l'image d'un chat, il devient capable de se représenter les implications d'une description comme "le chat, étant territorial, est un animal de compagnie apprécié". Les travaux interdisciplinaires montrent que les concepts sont typiquement représentés de manière concrète et contextuelle. Par exemple le concept de [CHAT] active à la fois des mots et des souvenirs concrets de l'interaction avec des chats : une morsure reçue d'un chat, une caresse donnée, un ronronnement, etc. Les corrélats neuronaux de la pensée conceptuelle révèlent que même des concepts abstraits tels que « convaincre » ou « arithmétique » activent des représentations concrètes qui varient avec le contexte².

2. Pourquoi certains élèves ne dépassent-ils pas la compréhension superficielle ?

Quatre types de cas peuvent se présenter, voire se combiner :

1. L'élève ne s'est pas investi dans l'apprentissage, en pensant *qu'il n'est pas important* pour lui/elle de s'intéresser au sujet enseigné, par exemple, les tragédies grecques. L'élève économise son attention, selon ses critères d'importance personnels.
2. L'enseignant peut n'avoir pas donné suffisamment de pistes, d'explications ou de documents pour *que les élèves puissent former une représentation concrète des situations sous-jacentes*. Les enseignants comptent souvent *sur un implicite culturel qui, en fait, n'est pas partagé*³.
3. Les contenus enseignés peuvent dépasser les capacités d'apprentissage des élèves, c'est-à-dire se situer hors de "leur zone proximale de développement"⁴.

² Wilson-Mendenhall, et al., 2013

³ Lavieu-Gwozdz & Pagnier, 2022

⁴ Canut et al., 2013

4. Les contenus enseignés peuvent être soit trop, soit pas assez explicites selon le niveau des élèves à qui ils sont adressés :
 - Trop explicites : pour les élèves en facilité, des phrases qui ne laissent aucune part à l'interprétation réduisent leur effort de traitement et font obstacle à la compréhension profonde.
 - Pas assez explicites : pour les élèves en difficulté (voir point 2 ci-dessus), l'accès à la compréhension profonde suppose que soient aplanies toutes les difficultés d'interprétation des énoncés et que soient activées au préalable les connaissances d'arrière-plan présumées par l'enseignement⁵.

3. Objectifs et outils pédagogiques de la compréhension

Les outils pédagogiques de la compréhension poursuivent trois objectifs :

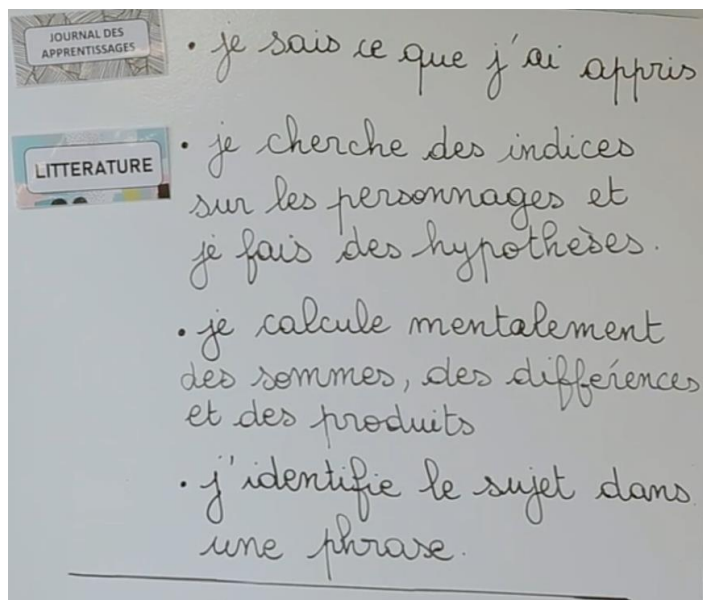
- motiver et autonomiser l'élève
- le mettre en position d'apprentissage conceptuel
- le sensibiliser à ce qu'il comprend ou ne comprend pas

Les outils se distinguent par la phase de l'apprentissage où ils sont proposés aux élèves.

AVANT L'APPRENTISSAGE : PRÉPARER LA COMPRÉHENSION

- **Le quiz ZPD (individuel ou par deux) :** l'enseignant teste au préalable le niveau des connaissances des élèves en vue de s'assurer que l'enseignement envisagé est bien situé dans leur zone proximale de développement.
- **Le dispositif du "menu du jour enrichi"** a été aménagé par des enseignants des cycles 2 et 3 pour permettre à leurs élèves de *comprendre* les objectifs d'apprentissage de la journée et *de se les approprier*. Un groupe de 4 élèves, différent chaque jour, choisit parmi toutes les étiquettes préparées par l'enseignant les matières qui vont être traitées (ex: le français), et, décrit l'apprentissage particulier qu'ils y feront (ex: l'accord du verbe).

⁵ McNamara, Kintsch et al., 1996.



Exemple de journal des apprentissages en cours d'utilisation

Ils présentent le programme des activités à la classe, affichent les étiquettes, et font le lien avec leurs acquis récents. Les autres élèves sont invités à réviser ou compléter ce résumé. Le menu du jour enrichi a un triple objectif : présenter les apprentissages sous l'angle des objectifs conceptuels (et non sous forme de consignes), permettre aux élèves de s'approprier les activités, et développer leur esprit critique.

- Consulter la vidéo « Comment favoriser la compréhension et la métacompréhension des élèves », partie « En début de séance »

Travailler les buts d'apprentissage avec ses élèves
SÉANCE DE CLASSE COMMENTÉE

- L'intérêt du menu du jour en lien avec les apports de la recherche
JÔELLE PROUST
- L'intérêt du menu du jour pour les apprentissages
JEAN-CHRISTOPHE LARBAUD
- Le menu du jour : un dispositif pour vérifier la compréhension des objectifs d'apprentissage
STÉPHANIE ASTIER, ENSEIGNANTE

EN COURS D'APPRENTISSAGE : PERMETTRE AUX ÉLÈVES D'ÉVALUER LEUR COMPRÉHENSION

L'enseignant propose de loin en loin (toutes les 10 ou 15 mn) de brefs "**exercices intercalaires**" (non notés) : choisir entre trois formulations ou trois schémas celui qui résume ce qui a été dit, puis lever son ardoise avec le numéro correspondant. Ces exercices peuvent être adaptés à chaque cycle d'enseignement. Ils peuvent être successivement déclinés comme une réflexion individuelle, suivie d'un échange critique à deux, préluant ultérieurement à une mise en commun et un débat entre tous les élèves.⁶

- Consulter la vidéo « Comment favoriser la compréhension et la métacompréhension des élèves », partie « En cours de séance »



APRÈS L'APPRENTISSAGE : ENGAGER LES ÉLÈVES À VÉRIFIER ET FORMALISER LEUR COMPRÉHENSION

Le **journal des apprentissages** est une étape essentielle de la consolidation des apprentissages, et, pour cette raison, il ne doit pas être noté⁷. Le moment le plus favorable de la rédaction individuelle de ce journal est celui où la réactivation des contenus est *la plus propice à la consolidation*, c'est-à-dire à distance de l'apprentissage lui-même, par exemple au retour de l'école. Le partage du journal avec les autres peut idéalement avoir lieu le lendemain matin. S'il est rédigé en classe, il est impératif de laisser à chaque élève le temps d'exprimer dans ses propres mots ce qu'il/elle a appris : c'est de cet effort que dépend l'accès aux acquisitions et leur intégration aux connaissances d'arrière-plan de chaque élève.

⁶ Thiede et al., 2012.

⁷ Park, 2003.

Le journal est aussi le moment où l'élève prend conscience de l'intérêt qui a été le sien pour cet apprentissage, intérêt qui le conduira dans les cas favorables, à montrer son journal à ses parents. Si certains élèves ont des difficultés à rédiger seuls leur journal, ils peuvent être encouragés à travailler avec un pair pour parvenir à une formulation commune. Les productions des sous-groupes sont alors publiquement défendues par chacun d'eux et éventuellement révisées à la lumière des interactions.

Dans tous les cas, une étape de mise en commun des propositions de journaux d'apprentissage est indispensable pour que les élèves puissent rectifier leurs erreurs ou compléter leurs formulations à la lumière des apports collectifs étayés par les questions de l'enseignant. Le rôle de l'enseignant n'est surtout pas de sélectionner les meilleurs résumés, mais d'aider les élèves à détecter par eux-mêmes leurs erreurs et à défendre leurs propositions respectives tout en veillant à les valoriser.

Du point de vue didactique, le journal des apprentissages permet à l'enseignant de vérifier les acquisitions des élèves et leur compréhension des contenus avant de poursuivre l'apprentissage, en clarifiant si nécessaire les points restant à assimiler.

- [Consulter la vidéo « Comment favoriser la compréhension et la métacompréhension des élèves », partie « En fin de séance »](#)

Engager ses élèves à vérifier et formaliser leurs apprentissages

SÉANCE DE CLASSE COMMENTÉE

- L'intérêt des exercices terminaux
JOËLLE PROUST
- L'intérêt du journal des apprentissages
JEAN-CHRISTOPHE LARBAUD
- Le journal des apprentissages : un dispositif pour construire et structurer ses connaissances
STÉPHANIE ASTIER, ENSEIGNANTE

Bibliographie

BONNERY, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Ed. La Dispute.

CANUT, E., BERTIN, T., & BOCEREAN, C. (2013). Des interactions éducatives pour soutenir l'apprentissage du langage des enfants d'école maternelle : Une exploration de la Zone Proximale de Développement en linguistique de l'acquisition. *Vygotski et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*, 171-188.

LAVIEU-GWOZDZ, B., & PAGNIER, T. (2022). L'implicite des visées d'apprentissage dans les supports pédagogiques. *Le français aujourd'hui*, 218(3), 57-70.

MCNAMARA, D. S., KINTSCH, E., SONGER, N. B., & KINTSCH, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and instruction*, 14(1), 1-43.

PARK, C. (2003). Engaging students in the learning process: The learning journal. *Journal of Geography in Higher Education*, 27(2), 183-199.

PROUST, J. (2021). La sensibilité métacognitive à l'école, in *Penser vite ou penser bien*, ch. 6. Paris : Odile Jacob, pp. 163-200.

THIEDE, K. W., REDFORD, J. S., WILEY, J., & GRIFFIN, T. D. (2012). Elementary school experience with comprehension testing may influence metacomprehension accuracy among seventh and eighth graders. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 554.

WILSON-MENDENHALL, C. D., SIMMONS, W. K., MARTIN, A., & BARSALOU, L. W. (2013). Contextual processing of abstract concepts reveals neural representations of nonlinguistic semantic content. *Journal of cognitive neuroscience*, 25(6), 920-935.

Retrouvez l'intégralité
des textes du CSEN sur la
métacognition et la
confiance en soi
sur le lien suivant

reseau-canope.fr/conseil-scientifique-de-leducation-nationale/GT5-metacognition-et-confiance-en-soi