

Marie BASTIE

CAPA-SH option E

Développer la métacompréhension  
chez des élèves à besoins éducatifs  
particuliers du cycle III

Année scolaire 2011/2012

## Sommaire

<b><u>Introduction</u></b>	<b>2</b>
<b><u>I. Comprendre les difficultés de compréhension en lecture</u></b>	<b>4</b>
1. Présentation du groupe d'élèves	4
2. Qu'est-ce que lire ?	5
3. Evaluations diagnostiques	6
4. Ce que disent les Instructions Officielles	10
<b><u>II. Concevoir un projet d'aide adapté aux besoins identifiés</u></b>	<b>12</b>
1. Le modèle d'enseignement explicite	12
2. La question des compétences textuelles	13
3. La métacompréhension	13
4. Des projets individuels au projet de groupe	16
<b><u>III. Mettre en œuvre une remédiation et l'analyser</u></b>	<b>23</b>
1. Outils d'analyse	23
2. Les représentations des élèves ont-elles évolué ?	24
3. Les élèves ont-ils développé des stratégies métacognitives de compréhension ?	26
4. Retour sur les hypothèses	28
<b><u>Conclusion</u></b>	<b>30</b>

## Introduction

Mon parcours professionnel a débuté en classe ordinaire où j'ai été immédiatement confrontée à la prise en charge d'élèves à besoins éducatifs particuliers puisque ma classe comptait un élève dyspraxique et une élève sourde. Sensibilisée à la difficulté scolaire par mon histoire familiale (mon père est maître G), guidée par les échanges avec les partenaires extérieurs et l'enseignante spécialisée de l'école, j'ai essayé d'adapter au mieux mon enseignement aux besoins de ces élèves. A la suite d'une demande de mutation au cours de ma deuxième année d'enseignement, mes responsables m'ont proposé un poste de regroupement d'adaptation. J'ai saisi cette occasion de développer mes compétences en matière de remédiation et de différenciation et j'occupe donc ce poste pour la troisième année.

Les élèves rencontrés au cours de ces trois ans et le travail en équipe avec leurs enseignants ont engendré de nombreux questionnements. L'un d'eux est récurrent et s'est exprimé de manière importante lors des conseils de cycle de ce début d'année. Dans toutes les classes du cycle III, les enseignants avaient repéré au moyen d'évaluations diagnostiques des élèves rencontrant des difficultés en compréhension de lecture et s'interrogeaient : comment aider les élèves qui semblent ne pas comprendre ce qu'ils lisent ? Qu'est-ce qui les empêche d'accéder au sens des textes lus en classe ? J'ai proposé de mener des évaluations plus fines pour mieux comprendre les difficultés de ces élèves et y remédier le cas échéant.

Cet obstacle à l'apprentissage me paraît un objet d'étude important car, bien que cette compétence se rattache au champ didactique de la maîtrise de la langue française, il s'agit d'une compétence transversale que les élèves utilisent au quotidien dans tous les domaines disciplinaires. Elle est ainsi libellée dans le socle commun : « *Tout élève devra être capable de manifester sa compréhension de textes variés, qu'ils soient documentaires ou littéraires* ».

De plus, cette recherche s'inscrit dans le cadre des projets des écoles où j'exerce, projets qui s'attachent tous deux à améliorer les compétences de compréhension des élèves, dans les domaines de l'oral et de l'écrit.

Par ailleurs, cette investigation participera à la construction de mon identité professionnelle puisqu'elle se situe dans les missions de l'enseignant spécialisé option

E : prévention et remédiation. Prévention puisqu'on prévient ainsi des difficultés que les élèves pourraient rencontrer dans tous les champs didactiques si leur compréhension en lecture est mauvaise, remédiation puisque j'interviens auprès d'élèves dont les difficultés de compréhension dépassent le cadre de la classe ordinaire.

J'ai donc entrepris un travail de recherche pour mieux comprendre les difficultés de compréhension en lecture rencontrées par quatre élèves de CM1, et concevoir ensuite un projet de remédiation adapté aux besoins individuels repérés.

Ceci m'a amené à formuler la problématique suivante :

**Etant donné que la construction du sens en lecture requiert, entre autres, des compétences stratégiques (créer une représentation mentale, réguler le rythme de sa lecture, revenir en arrière ...), en quoi un travail métacognitif peut-il permettre au maître E d'aider des élèves en difficulté du cycle 3 à devenir des lecteurs capables de mettre en œuvre des stratégies pour parvenir à comprendre ?**

A partir de cette problématique, j'ai posé trois hypothèses :

- La mise en œuvre d'une situation complexe de lecture comme tâche-type devrait faire évoluer les représentations des élèves sur la lecture et favoriser l'émergence des procédures ;
- L'utilisation des cartons de confiance devrait permettre de développer une prise de conscience de chaque élève sur son degré de compréhension ;
- La conception par les élèves de pictogrammes symbolisant les stratégies efficaces devrait faciliter leur verbalisation, servir de mémoire métacognitive au groupe et encourager le transfert en classe.

Afin de rendre compte de mon cheminement, ce mémoire est organisé en trois parties où s'articulent théorie et pratique. Je commencerai par présenter le travail mis en œuvre afin de comprendre les difficultés des élèves. Puis je détaillerai les éléments de réflexion qui ont conduit à l'élaboration des projets individuels et du projet de groupe. Enfin, j'analyserai les effets de mon action et proposerai un retour sur les hypothèses de départ.

## **I. Comprendre les difficultés de compréhension en lecture**

### **1. Présentation du groupe d'élèves**

Le groupe est constitué de quatre élèves de CM1, qui sont issus de deux classes différentes. Une évaluation diagnostique avant une prise en charge en R.A a été décidée lors du conseil de cycle précédant la troisième période.

**Marion** était suivie en regroupement d'adaptation l'année passée dans le domaine de la compréhension en lecture. D'après la psychologue qui la suit, rencontrée au cours d'une équipe éducative, elle a des difficultés à abstraire et à mettre en relation des éléments. Son maintien en CM1 est bénéfique: elle se montre plus impliquée, plus investie.

**Emilie-Clémence** est arrivée dans l'école cette année. Elle n'a jamais été suivie en regroupement d'adaptation. Dans sa classe, elle participe peu et ne semble pas écouter. L'équipe se questionne sur ses difficultés à comprendre et restituer les leçons de sciences et d'histoire géographie : Des difficultés de concentration l'empêchent-elles de suivre les leçons collectives ? Est-ce davantage au niveau de la mémorisation que le problème se situe ? Est-ce la mise en lien de la trace écrite avec la leçon vécue en collectif qui ne s'effectue pas ? Par ailleurs, son vocabulaire est pauvre et cela gêne la compréhension à l'oral et à l'écrit.

**Maxime** a été suivi en regroupement d'adaptation en CP et CE1 pour des difficultés en lecture : conscience phonologique, déchiffrage et compréhension. Il s'implique peu dans son métier d'élève. Comme Emilie-Clémence, il rencontre des difficultés pour traiter les leçons car le travail de mémorisation n'est pas efficace.

**Elena** n'a jamais été suivie en regroupement d'adaptation. Arrivée en CE1, ses difficultés en lecture se sont révélées au CE2 et l'ont pénalisée dans toutes les disciplines. C'est une élève dynamique curieuse, qui s'intéresse à la découverte du monde mais se démobilité face à des tâches écrites.

Afin de pouvoir aider les élèves repérés par mes collègues, il était nécessaire d'analyser plus finement leurs difficultés. J'ai donc mis en œuvre un travail de recherche afin d'identifier ce qui était en jeu dans une situation de lecture.

## 2. Qu'est-ce que lire ?

Pour comprendre tous les enjeux de la compréhension en lecture, il faut dépasser la proposition de l'observatoire national de la lecture qui donne la formule suivante :  $L = D \times C^1$ . La **Lecture** dépend du **Décodage** et de la **Compréhension** du langage oral. Ainsi, pour être un lecteur efficace, il faut être capable de décoder un message écrit d'une part, et de comprendre un énoncé oral d'autre part. Mais l'enjeu est autre : comme le soulignent Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, les auteurs de Lector & Lectrix, « cette conception [...] masque les spécificités de la compréhension du texte écrit<sup>2</sup> » : le lexique et la syntaxe employés sont différents qu'on parle ou qu'on écrive, l'organisation des textes diffère selon le type de chacun, la régulation devient possible grâce à la trace écrite. Patrick Joole insiste sur cette distinction fondamentale jusque dans le titre de son ouvrage « Comprendre les textes écrits ». En ajoutant l'adjectif « écrits », il met l'accent sur le fait que la compréhension en lecture demande des compétences supplémentaires par rapport à la compréhension orale.

R. Goigoux et S. Cèbe citent cinq ensembles de compétences nécessaires à une bonne compréhension de lecture :

- des compétences de décodage, c'est-à-dire la capacité à identifier des mots écrits
- des compétences linguistiques, il s'agit de la syntaxe et du lexique
- des compétences textuelles, on parle de genre textuel, d'énonciation, de ponctuation, d'anaphores, de connecteurs ...
- des compétences référentielles, ce sont les connaissances du lecteur
- des compétences stratégiques : régulation, contrôle et évaluation par le lecteur de son activité.

C'est la mobilisation simultanée de toutes ces compétences qui permet à l'élève de mettre en œuvre des traitements locaux (au niveau du mot et de la phrase) et des traitements plus globaux (au niveau du texte dans son ensemble).

---

<sup>1</sup> Observatoire National de la Lecture cité par CEBE, Sylvie, GOIGOUX, Roland. Lector & Lectrix, apprendre à comprendre des textes narratifs. P 10.

<sup>2</sup> CEBE, Sylvie, GOIGOUX, Roland. Lector & Lectrix, apprendre à comprendre des textes narratifs. P 10.

Cette catégorisation est à rapprocher du modèle interactif de compréhension issu des recherches actuelles présenté par Jocelyne Giasson<sup>3</sup>. Il compte cinq types de processus interagissant pour permettre la compréhension d'un texte :

- les microprocessus (niveau de la phrase, restituer),
- les processus d'intégration (relations entre les phrases, effectuer des liens),
- les macroprocessus (niveau du texte, généraliser),
- les processus d'élaboration (dépasser le texte)
- les processus métacognitifs (contrôler sa lecture et sa compréhension).

Chacun de ces processus se retrouve dans les 5 ensembles de compétences cités par Goigoux et Cèbe :

<b>Modèle de Cèbe et Goigoux</b>	<b>Modèle de Giasson</b>
identification des mots	microprocessus, niveau de la phrase
syntaxe et lexique	processus d'intégration, entre les phrases
compétences textuelles	macroprocessus, niveau du texte
connaissances du lecteur	processus d'élaboration, dépasser le texte
compétences stratégiques	processus métacognitifs

J. Giasson ajoute une origine supplémentaire en complétant cette liste par les difficultés qui trouvent leur origine dans les structures affectives c'est-à-dire l'attitude générale face à la lecture et les intérêts du lecteur, ainsi que d'autres éléments qui renvoient à l'estime de soi : capacité à prendre des risques, peur de l'échec ...

Grâce à ces apports théoriques sur les différentes composantes de l'acte de lecture, j'ai cherché à affiner le diagnostic des difficultés rencontrées par le groupe d'élèves.

### **3. Evaluations diagnostiques**

#### **a. Identification des mots écrits**

Pour vérifier les compétences de décodeur des élèves du groupe, je leur ai proposé un test rapide de lecture orale : trois listes de mots (mots réguliers, mots irréguliers et

---

<sup>3</sup> GIASSON, Jocelyne. La compréhension en lecture. P 15.

pseudo-mots) à préparer puis à lire à voix haute. J'ai ensuite croisé ces observations ponctuelles avec celles des deux enseignantes des élèves. Il en ressort que seule Elena avait un décodage encore fragile. Il ne posait pas de difficulté particulière aux trois autres élèves.

### b. Lexique et syntaxe

Afin de cerner les besoins dans ces deux domaines, je me suis basée uniquement sur des observations : en regroupement d'adaptation (lors des échanges verbaux) et en classe (par les enseignantes). Il en ressort qu'Emilie-Clémence et Marion ont des difficultés au niveau du lexique : à plusieurs reprises, nous avons constaté qu'elles se méprennent sur le sens d'un mot c'est-à-dire qu'elles pensent le connaître (et ne demandent donc pas d'explications) mais en réalité associent un sens erroné (par exemple, Marion m'explique que « il convoitait un téléviseur » signifie « il l'emmenait quelque part »). Lors des séances, il faudra donc penser des aides pour « débusquer » les fausses compréhensions qui peuvent les conduire à des contre-sens.

### c. Compétences textuelles

Concernant ces compétences, je me suis appuyée sur un outil proposé par P. Joole : une évaluation diagnostique qui repère les obstacles textuels qui posent problème à chaque élève<sup>4</sup>. L'auteur a défini onze obstacles, répartis en cinq domaines :

Les composantes de l'énonciation	La cohérence
- qui raconte, dans un récit	- suit une chronologie
- qui parle, dans un discours	- suit un parcours
Les actants	La hiérarchisation
- leurs dénominations	- des idées
- leurs caractérisations	- des évènements
- leurs relations	- des personnages
Les rapports logiques	

<sup>4</sup> JOOLE, Patrick. Comprendre les textes écrits. P 158.

Le support proposé permet de constater comment les élèves surmontent ces différents obstacles. En croisant les résultats écrits avec l'observation des élèves durant la passation (les questions qu'ils ont posées, les explications supplémentaires fournies, la lecture par moi-même de certains éléments ...), voici la synthèse obtenue :

<i>Codage : 1= item réussi, 9= item échoué, 3 = item partiellement réussi</i>	Elena	Marion	Maxime	Emilie-Clémence
Identifier le type d'écrit	9	1	1	1
Reconnaître les procédés de reprise	9	9	3	9
Comprendre la nature des relations entre les personnages	1	1	1	1
Percevoir le cadre spatiotemporel (questions sur les indicateurs de lieu et de temps)	9	9	9	lieu : 1 temps : 9
Percevoir la temporalité du récit	9	9	1	9
Reconnaître le système énonciatif	1	1	1	1
Comprendre l'enchaînement logique entre les évènements (causalité)	9	9	1	9
Retenir le sens global du texte	9	1	9	1

L'analyse de ce tableau en termes d'obstacles permet de constater que :

- trois items sont échoués par trois élèves sur quatre
- deux items sont échoués par les quatre élèves : « reconnaître les procédés de reprise » et « percevoir le cadre spatiotemporel »

Un axe apparaît prioritaire au niveau des compétences textuelles pour ce groupe : la reconnaissance des procédés de reprise. « Percevoir le cadre spatiotemporel », est une compétence travaillée sur deux années, en CE2 et en CM1 (voir paragraphe 4.b.), elle est donc moins prioritaire.

#### d. Compétences référentielles

Il n'est pas possible d'évaluer de manière diagnostique les connaissances des élèves : cela recouvre un champ bien trop vaste.

Cependant, les observations des enseignantes des classes permettent de noter qu'il est difficile pour les quatre élèves du groupe de faire des liens entre les connaissances qu'ils acquièrent. Il faudra donc, lors des séances, prévoir un étayage qui permette aux élèves de convoquer leurs connaissances et de les mettre en lien avec les textes lus. Il s'agira aussi de prendre conscience de l'aide que cela apporte pour comprendre, et on rejoint ici le dernier ensemble de processus : les processus métacognitifs.

#### e. Compétences stratégiques

Les auteurs de Lector & Lectrix insistent sur le fait que les élèves en difficulté de lecture « ont une faible conscience de leurs propres procédures et des modalités de contrôle qu'ils pourraient mettre en œuvre<sup>5</sup> ». Cela rejoint les constats effectués lors d'un entretien avec les élèves au début de notre travail. Ainsi :

- ils contrôlent au niveau des mots (« je vérifie que je ne confond pas les mots » dit Maxime) et pas aux autres niveaux,
- ils contrôlent par la lecture à haute voix (Marion : « je lis une fois à voix basse puis à voix haute »),
- ils se réfèrent à l'enseignant (Emilie-Clémence : « quand je ne comprends pas je demande »)
- ils incriminent les mots inconnus (Elena : « je bute sur les mots »)
- ils ne régulent pas leur lecture (À Elena qui m'indique que quand elle ne comprend pas, elle « relit plusieurs fois les phrases », je demande si c'est seulement certaines phrases ou le texte en entier, elle me répond « le texte en entier »).

Au vu de l'ensemble de ces investigations, il ressort que les besoins des élèves se situent majoritairement au niveau des compétences stratégiques et des compétences textuelles. Je me suis intéressée à la prise en compte de ces aspects dans les programmes officiels.

---

<sup>5</sup> CEBE, Sylvie, GOIGOUX, Roland. Op. cit. P 8.

#### **4. Ce que disent les Instructions Officielles**

##### **a. La compréhension en lecture**

La lecture appartient au pilier 1 du socle commun « Maîtrise de la langue française ». Dans la partie « Lire », on indique que, de manière globale, l'élève doit *être capable de manifester sa compréhension de textes variés, qu'ils soient documentaires ou littéraires*. Dans les parties « Ecrire » et « S'exprimer à l'oral » apparaissent des capacités qui présupposent que l'élève ait compris : *être capable de résumer un texte et être capable de reformuler un texte*.

##### **b. Les compétences textuelles**

Par rapport aux compétences textuelles, on indique dans le pilier 1 du socle commun que l'élève doit *connaître les connecteurs logiques usuels et être capable de dégager l'idée essentielle d'un texte lu*.

Davantage de précisions sont apportées par les programmes de 2008. Ainsi, on demande que l'élève soit capable de :

- *repérer dans un texte des informations explicites (en CE2) puis implicites (en CM1)*
- *s'appuyer sur le repérage des différents termes désignant un personnage (CE2)*
- *s'appuyer sur le temps des verbes et les mots de liaison exprimant les relations temporelles pour comprendre avec précision la chronologie des événements (CE2) puis sur les mots de liaison qui marquent les relations spatiales pour comprendre la configuration des lieux (CM1)*
- *s'appuyer sur les mots de liaison et les expressions qui marquent les relations logiques pour comprendre l'enchaînement d'une action ou d'un raisonnement (CM2)*

##### **c. Les compétences stratégiques**

Concernant la présence des compétences stratégiques dans le socle commun, aucune n'est énoncée au niveau du pilier. Cependant, au sein du pilier 7 « Autonomie et Initiative » apparaissent des capacités qui font écho aux éléments décrits par les différents auteurs. Ainsi, l'élève doit *être capable de raisonner avec logique et rigueur*

*et donc savoir identifier un problème et mettre au point une démarche de résolution, rechercher l'information utile [...], savoir s'auto évaluer.*

Dans les programmes de 2008, partie « Lecture », les compétences stratégiques sont clairement évoquées au niveau du CE2 : l'élève doit être capable d'*adopter une stratégie pour parvenir à comprendre (repérer des mots inconnus, relire, questionner, recourir au dictionnaire, etc.)*.

Les compétences textuelles et stratégiques font donc partie intégrante des objectifs fixés par les instructions officielles.

Les besoins communs identifiés chez les élèves (à savoir *repérer dans un texte des informations explicites* et *adopter une stratégie pour parvenir à comprendre*) relèvent d'un niveau de classe inférieur à celui des élèves.

La lecture étant une compétence transversale, travailler autour de ces besoins permet de prévenir l'installation de difficultés durables dans d'autres disciplines.

L'ensemble de ces éléments justifie une prise en charge en regroupement d'adaptation.

Il faut maintenant penser une remédiation qui réponde à ces besoins.

## **II. Concevoir un projet d'aide adapté aux besoins identifiés**

### **1. Le modèle d'enseignement explicite**

Les auteurs cités s'accordent sur une nécessité pédagogique : il faut enseigner de manière explicite la compréhension en lecture, c'est-à-dire permettre à l'élève de prendre conscience que lire c'est résoudre des problèmes, d'identifier et catégoriser les types de problèmes, d'élaborer des procédures adéquates et de les automatiser.

Il s'agit surtout de ne pas attendre que l'élève développe les stratégies utilisées par les lecteurs confirmés uniquement par une pratique réitérée de la lecture.

Par « explicite » on n'entend pas « transmissif » : il ne s'agit pas de dire aux élèves ce qu'ils ont à faire mais bien de rendre visibles les opérations cognitives nécessaires pour réussir à comprendre ce qu'on lit. Cela implique d'annoncer aux élèves les apprentissages visés, de mettre des mots sur les procédures utilisées ou souhaitables pour résoudre les problèmes proposés et d'analyser les effets de ces procédures sur la compréhension. Ainsi, les auteurs qui recommandent ce type d'enseignement détaillent un déroulement précis :

- définir la stratégie et préciser son utilité,
- rendre le processus transparent, le maître se proposant comme modèle
- interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie,
- favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie,
- assurer l'application de la stratégie.

Ces auteurs ont écrit en premier lieu pour des enseignants en classe ordinaire. Cela questionne le maître E, qui s'adresse à chaque individu et non pas à un groupe. Il me semble donc qu'un maître E ne peut pas appliquer ce déroulement tel quel. En effet, à mon sens, le maître E doit davantage être en retrait. Il doit favoriser les échanges entre les élèves afin que des conflits sociocognitifs puissent avoir lieu et laissent émerger les procédures de chacun. Par la comparaison de son fonctionnement avec celui des autres membres du groupe, l'élève va accéder à une meilleure connaissance de ses manières de faire et pourra décider de les réajuster voire d'en abandonner certaines au profit d'autres plus efficaces.

Je choisis donc de garder le principe de l'enseignement explicite, c'est-à-dire clarifier aux élèves ce qui les rend efficaces pour comprendre ce qu'ils lisent, mais en utilisant

l'interaction entre élèves comme outil d'explicitation, et non pas en plaçant l'enseignant comme modèle qui explicite son fonctionnement et invite ensuite à faire de même.

## **2. La question des compétences textuelles**

Je me suis interrogée sur la pertinence de travailler avec les élèves du groupe la compétence textuelle repérée lors de l'évaluation diagnostique (reconnaître les procédés de reprise). En effet, l'enseignante a fait passer cette évaluation à l'ensemble de sa classe de CM1 : vingt élèves sur vingt-huit ont rencontré des difficultés avec cette compétence. Dans ce contexte, est-il pertinent de mener une remédiation en regroupement d'adaptation ou faudrait-il plutôt organiser un projet de co-intervention avec les enseignantes en proposant à tous les élèves de travailler sur les obstacles qui les pénalisent, et en apportant une aide particulière aux élèves les plus en difficulté ? La deuxième option paraît plus cohérente. Cependant, la mise en place d'un tel projet n'a pas été possible cette année. Ainsi, bien que les compétences textuelles ne soient pas l'objectif principal du projet de groupe à venir, les obstacles repérés devront être pris en compte pour préparer une remédiation adaptée. En effet, je pourrai tenir compte des difficultés textuelles présentes dans les supports proposés aux élèves soit en écartant des textes qui comptent trop d'obstacles, soit en prévoyant un étayage adapté pour permettre aux élèves de surmonter les obstacles repérés.

J'ai ensuite recentré mes recherches sur l'enseignement des compétences stratégiques qui appartiennent au champ de la métacognition.

## **3. La métacompréhension**

Selon J. Giasson, ce terme désigne la métacognition appliquée à la lecture, c'est-à-dire les connaissances que quelqu'un possède sur son fonctionnement en lecture et ses tentatives pour contrôler ce processus<sup>6</sup>. En effet, il y a deux pôles à la métacognition : les métaconnaissances et les habiletés métacognitives de contrôle.

---

<sup>6</sup> GIASSON, Jocelyne. Op. cit. P 152.

### a. Les métaconnaissances

Elles portent sur trois éléments :

- **soi-même** : ici, le lecteur. Que connaît-il de ses ressources et limites, de sa motivation par rapport à la lecture ? J. Giasson précise que cette perception est souvent faussée, le lecteur sous-estimant ou surestimant ses capacités.
- **la tâche** : savoir par exemple que la recherche d'un passage donné dans un texte nécessite une lecture-survol et non une lecture mot à mot. Martine Rémond précise que la représentation de la lecture évolue en fonction de l'âge chez les bons lecteurs, passant d'une activité de décodage à une activité de construction de sens. Les faibles lecteurs, en revanche, en restent souvent à leur première représentation<sup>7</sup>.
- **les stratégies** : connaître les façons de faire les plus efficaces pour comprendre un texte.

### b. Les habiletés métacognitives de contrôle

D'une manière générale, l'autocontrôle nécessite la mise en œuvre de plusieurs processus : la recherche du but à atteindre, l'anticipation, la régulation et l'évaluation terminale.

Dans une situation de lecture, il s'agit pour le lecteur de vérifier s'il comprend bien, et en cas de perte de compréhension, de mettre en œuvre des stratégies pour résoudre le problème. Brown, citée par J. Giasson, détaille quatre aspects :

- savoir **quand** nous comprenons (et quand nous ne comprenons pas)
- savoir **ce que** nous comprenons
- savoir **ce dont nous avons besoin** pour comprendre
- savoir que nous pouvons **faire quelque chose** quand nous ne comprenons pas<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> REMOND, Martine. La métacognition : une composante de la compréhension. Centre Académique de Ressources sur la Maîtrise des Langages. [http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pdf/contributions\\_reflexion/metacognition\\_composante\\_comprehension.pdf](http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pdf/contributions_reflexion/metacognition_composante_comprehension.pdf) Consulté le 12 janvier 2012. P3.

Les auteurs de Lector & Lectrix proposent un outil pour accompagner les élèves dans cette prise de conscience de leur degré de compréhension : les cartons de confiance<sup>9</sup>. Il s'agit de trois cartons qui expriment par leur couleur comment l'élève évalue sa compréhension à l'issue d'une lecture : blanc signifie je n'ai pas compris, gris veut dire que j'ai compris partiellement mais je n'ai pas tous les éléments, noir indique que j'ai compris suffisamment pour pouvoir reformuler le texte.

A. Thabuy conclut, au vu de ces éléments, que pour aider un élève à s'autocontrôler, il faut d'une part alimenter ses métaconnaissances et d'autre part accompagner le contrôle de la tâche par une médiation. Elle précise deux conditions primordiales à mettre en place pour le projet de groupe : la définition d'une tâche-type et une systématisation de la structure d'une séance d'aide<sup>10</sup>.

### c. Un format stable

S. Cèbe et R. Goigoux sont également convaincus de l'importance de stabiliser les formats : « en proposant sans cesse des tâches et des consignes nouvelles, on prive [les élèves] d'exercer un contrôle sur leur propre fonctionnement ». En choisissant une tâche-type, on permet au contraire à l'élève d'enrichir au fil des séances ses métaconnaissances sur la tâche et donc d'anticiper sur les procédures qu'il va mettre en œuvre.

A. Thabuy insiste également sur la structure de la séance d'aide. Elle définit trois temps systématiquement repris :

Temps 1	Revenir sur la séance précédente : ce qui a été dégagé en général puis en particulier pour chacun (définition d'objectifs individualisés)
Temps 2	Action : étayage adulte/élève et interactions entre les élèves, questionnement d'aide à l'autorégulation
Temps 3	Retour réflexif : - mutualisation des procédures efficaces puis généralisation (alimente les

<sup>9</sup> CÈBE, Sylvie, GOIGOUX, Roland. Op. cit. P 49.

<sup>10</sup> THABUY, Agnès. Former les maîtres E à se centrer sur le sujet apprenant. Expliciter, n°72, décembre 2007. P 1-23. [http://www.expliciter.fr/IMG/pdf/expliciter\\_72\\_decembre\\_2007v1.pdf](http://www.expliciter.fr/IMG/pdf/expliciter_72_decembre_2007v1.pdf) Consulté le 8 décembre 2011.

	métaconnaissances sur la tâche et les stratégies) - prise de conscience émergente (alimente les métaconnaissances sur soi)
--	---

Afin de soutenir la mise en œuvre des habiletés et des connaissances métacognitives, A. Thabuy évoque un carnet-mémoire complété au fur et à mesure des découvertes du groupe.

#### **4. Des projets individuels au projet de groupe**

Ces apports théoriques supplémentaires permettent d'affiner encore la compréhension des besoins individuels des élèves et d'envisager des réponses pédagogiques particulières. Ces éléments sont synthétisés dans les tableaux suivants.

**Marion :**

	Points d'appui	Points à travailler	Besoins	Réponses pédagogiques
décodage	Décodage efficace			
lexique et syntaxe		Confusion de sens	Apprendre à douter	Questionner Marion pour expliciter les mots qui peuvent prêter à confusion
obstacles textuels	Comprendre la nature des relations entre les personnages Reconnaître le système énonciatif Identifier le type d'écrit	Reconnaître les procédés de reprise Percevoir le cadre spatiotemporel et la temporalité du récit Comprendre l'enchaînement logique entre les évènements		Choisir des textes qui ne mettent pas en jeu les trois obstacles repérés Apporter un étayage par rapport aux obstacles présents
métaconnaissances	Sait que savoir dire avec ses mots est un signe de compréhension	Pense que lire c'est déchiffrer	Concevoir la lecture comme une activité de construction de sens	Proposer des situations-problèmes de lecture (situation où l'on doit raconter à un autre qui n'a pas lu)
habiletés métacognitives		Rythme de lecture trop rapide Accède difficilement à la représentation mentale	Etre capable de moduler son rythme de lecture pour créer une représentation mentale	Proposer des situations où l'on doit effectuer une tâche sans avoir le texte sous les yeux

**Elena :**

	Points d'appui	Points à travailler	Besoins	Réponses pédagogiques
décodage	S'aide avec le sens pour prédire	Décodage à automatiser	Etre soulagée d'un décodage fastidieux	Lecture par l'enseignant du texte (en classe, travail sur les groupes de sens en aide personnalisé)
lexique et syntaxe	Demande le sens des mots inconnus			Lui faire prendre conscience de cette habileté de contrôle
obstacles textuels	Comprendre la nature des relations entre les personnages Reconnaître le système énonciatif	Identifier le type d'écrit, reconnaître les procédés de reprise Percevoir le cadre spatiotemporel et la temporalité du récit Comprendre l'enchaînement logique entre les événements Retenir le sens global du texte		Choisir des textes qui ne mettent pas en jeu un trop grand nombre d'obstacles repérés Apporter un étayage par rapport aux obstacles présents
métaconnaissances	Sait que savoir dire avec ses mots est un signe de compréhension	Sous-estime ses ressources en lecture : se dévalorise	Avoir une image plus juste de ses capacités	Verbaliser ses réussites : « un moment où c'était difficile mais où tu as réussi quand même »
habiletés métacognitives		Stratégie utilisée à tort et à travers : relire le texte en entier	Etre capable de choisir les moments où elle a besoin de relire et la partie qu'elle va relire	Repérer avec précision dans un texte les éléments qui permettent de répondre à une question

**Maxime :**

	Points d'appui	Points à travailler	Besoins	Réponses pédagogiques
décodage	Décodage efficace			
lexique et syntaxe	Lexique riche			Lui demander d'expliquer les mots qui posent problème
obstacles textuels	Comprendre la nature des relations entre les personnages, Reconnaître le système énonciatif Comprendre les enchaînements logiques	Reconnaître les procédés de reprise, Percevoir le cadre spatiotemporel du récit, Retenir le sens global du texte		Choisir des textes qui ne mettent pas en jeu un trop grand nombre d'obstacles repérés Apporter un étayage par rapport aux obstacles présents Lui faire verbaliser les liens logiques qu'il sait faire pour apporter une aide aux autres élèves du groupe
métaconnaissances	Sait que savoir dire avec ses mots est un signe de compréhension	Pense que lire c'est déchiffrer	Concevoir la lecture comme une activité de construction de sens	Proposer des situations-problèmes de lecture (situation où l'on doit raconter à un autre qui n'a pas lu)
habiletés métacognitives	Crée une représentation mentale	Contrôle au niveau des mots, pas aux autres niveaux	Exercer un contrôle sur sa représentation mentale	Proposer la confrontation des représentations mentales de chacun

**Emilie-Clémence :**

	Points d'appui	Points à travailler	Besoins	Réponses pédagogiques
décodage	Décodage efficace			
lexique et syntaxe		Confusion de sens	Apprendre à douter	La questionner pour expliciter les mots qui peuvent prêter à confusion
obstacles textuels	Comprendre la nature des relations entre les personnages, Reconnaître le système énonciatif Identifier le type d'écrit Retenir le sens global du texte	Reconnaître les procédés de reprise, Percevoir la temporalité du récit, Comprendre les enchaînements logiques		Choisir des textes qui ne mettent pas en jeu un trop grand nombre d'obstacles repérés Apporter un étayage par rapport aux obstacles présents
métaconnaissances		Se focalise sur le niveau des mots	Prendre conscience des liens entre les phrases	Proposer des situations-problèmes de lecture
habiletés métacognitives	Crée une représentation mentale	Ne respecte pas les droits du texte en intégrant à sa représentation des éléments incohérents	Revenir aux données du texte	Proposer la confrontation des représentations mentales de chacun, et avec le texte

La prise en compte des besoins individuels au sein du projet de groupe est présentée dans ce tableau<sup>11</sup> :

Besoins individuels Besoins du groupe	<b>Marion</b>	<b>Elena</b>	<b>Maxime</b>	<b>Emilie-Clémence</b>
<b>Faire évoluer ses représentations sur la lecture / sur soi-même en tant que lecteur</b>	Concevoir la lecture comme une activité de construction de sens	Avoir une image plus juste de ses capacités	Concevoir la lecture comme une activité de construction de sens	Prendre conscience des liens entre les phrases
<b>Développer des stratégies métacognitives de compréhension</b>	Etre capable de moduler son rythme de lecture pour créer une représentation mentale Apprendre à douter sur le sens des mots	Etre capable de choisir les moments où elle a besoin de relire et la partie qu'elle va relire	Exercer un contrôle sur sa représentation mentale : avoir conscience des inférences effectuées, pour vérifier	Revenir aux données du texte Apprendre à douter sur le sens des mots

Pour répondre à ces besoins, le projet de groupe sera construit autour des hypothèses suivantes :

- La mise en œuvre d'une situation complexe de lecture comme tâche-type devrait faire évoluer les représentations sur la lecture et favoriser l'émergence des procédures ;
- L'utilisation des cartons de confiance devrait permettre de développer une prise de conscience de chaque élève sur son degré de compréhension ;
- La conception par les élèves de pictogrammes symbolisant les stratégies efficaces devrait faciliter leur verbalisation, servir de mémoire métacognitive au groupe et encourager le transfert en classe.

La tâche-type est constituée de trois sous-tâches :

- i. Lecture d'un texte et utilisation des cartons de confiance  
  - ☞ Le texte est lu par l'enseignant pour soulager Elena.

<sup>11</sup> Le projet de groupe complet est en annexe 1.

- ∞ Questionner Emilie-Clémence et Marion au niveau du lexique en s'appuyant sur les connaissances d'Elena et Maxime.
  - ∞ Questionner Elena suite à l'utilisation des cartons : a-t-elle besoin de relire ? quelle partie ?
  - ∞ Apporter un étayage selon les obstacles présents (s'appuyer sur Maxime pour la logique des évènements)
- ii. Activité s'appuyant sur la représentation mentale et le retour au texte, puis nouveau vote avec les cartons
  - ∞ Emilie-Clémence : justifier à partir du texte, verbaliser les liens entre les phrases.
  - ∞ Maxime : verbaliser les inférences effectuées pour qu'il en prenne conscience.
  - ∞ Marion : supprimer parfois le texte pour s'appuyer sur sa représentation mentale.
  - ∞ Elena : repérer les éléments précis qui permettent de répondre, pas tout le texte.
- iii. Elaboration d'un ou plusieurs pictogrammes

Il s'agit maintenant d'analyser la mise en œuvre de ce projet de groupe au cours de huit séances afin de constater comment il a permis de répondre aux besoins des élèves et ainsi de valider ou non les hypothèses de départ.

### **III. Mettre en œuvre une remédiation et l'analyser**

#### **1. Outils d'analyse**

Afin d'évaluer les progrès des élèves, j'ai cherché à définir des indicateurs observables pour chaque besoin :

<b>Elèves</b>	<b>Besoins</b>	<b>Indicateurs observables</b>
<b>Marion</b>	Concevoir la lecture comme une activité de construction de sens	Lors de l'évaluation finale, l'élève propose des réponses qui relèvent de la construction de sens et non du décodage
	Etre capable de moduler son rythme de lecture pour créer une représentation mentale	L'élève dit avoir ralenti ou relu un passage.
	Apprendre à douter sur le sens des mots	L'élève demande le sens de certains mots.
<b>Elena</b>	Avoir une image plus juste de ses capacités	L'élève énonce des réussites personnelles en lien avec l'activité.
	Etre capable de choisir les moments où elle a besoin de relire et la partie qu'elle va relire	L'élève dit avoir relu un passage.
<b>Maxime</b>	Concevoir la lecture comme une activité de construction de sens	Lors de l'évaluation finale, l'élève propose des réponses qui relèvent de la construction de sens et non du décodage
	Exercer un contrôle sur sa représentation mentale : avoir conscience des inférences effectuées, pour vérifier	L'élève peut expliquer comment il a construit une information qui n'est pas écrite
<b>Emilie-Clémence</b>	Prendre conscience des liens entre les phrases	L'élève met en lien des éléments éloignés dans le texte
	Revenir aux données du texte	L'élève retourne au texte pour justifier sa réponse.
	Apprendre à douter sur le sens des mots	L'élève demande le sens de certains mots.

Ces indicateurs m'ont permis de cibler mes observations au cours des séances et ainsi de réajuster les activités proposées au fil de la séquence.

Les informations tirées de l'observation sont à croiser avec celles fournies par l'évaluation finale : à l'issue de la dernière séance, les élèves ont à nouveau répondu au

questionnaire sur leurs représentations, questionnaire déjà utilisé en évaluation diagnostique<sup>12</sup>.

A partir de ces données, je vais détailler pour chaque élève les éléments qui permettent d'évaluer sa progression en m'intéressant successivement aux deux besoins repérés pour le groupe : « Faire évoluer ses représentations sur la lecture / sur soi en tant que lecteur » puis « Développer des stratégies métacognitives de compréhension ».

## **2. Les représentations des élèves ont-elles évolué ?**

<b>Elèves</b>	<b>Besoins</b>	<b>Indicateurs observables</b>
<b>Marion Maxime</b>	Concevoir la lecture comme une activité de construction de sens	Lors de l'évaluation finale, l'élève propose des réponses qui relèvent de la construction de sens et non du décodage

L'analyse des réponses au questionnaire d'évaluation montre que Maxime et Marion sont passés de réponses qui tournaient autour du décodage à des réponses qui évoquent le recours à la représentation mentale. Maxime n'associe plus l'idée de « comprendre » seulement aux mots mais à l'histoire dans son ensemble. Marion passe d'une représentation d'elle-même dépendante de l'adulte à une autre où elle a des moyens d'agir sur sa compréhension.

<b>Elève</b>	<b>Besoins</b>	<b>Indicateurs observables</b>
<b>Emilie-Clémence</b>	Prendre conscience des liens entre les phrases	L'élève met en lien des éléments éloignés dans le texte

Les réponses d'Emilie-Clémence au questionnaire ont évolué positivement : elles sont passées d'une compréhension centrée sur les mots à une compréhension qui se situe au niveau du texte.

Cependant, en séances, elle s'appuie parfois trop sur les mots. Par exemple, lors de la cinquième séance, pour répondre à une question qui demandait de numéroter dans l'ordre trois actions d'un court texte<sup>13</sup>, Emilie-Clémence justifie en disant « parce que c'est marqué en premier les bonbons et après c'est marqué la maman. » : elle s'est fiée à

<sup>12</sup> L'ensemble des réponses se trouve en annexe 2.

<sup>13</sup> Le support pour les élèves est présenté en annexe 3.

l'ordre des mots et non à l'ordre chronologique. Il faut passer par la confrontation avec la réponse d'Elena pour qu'elle comprenne son erreur : « Alors moi je change, c'est la mère qui cache l'argent qui s'est passé en premier. »

Elève	Besoins	Indicateurs observables
Elena	Avoir une image plus juste de ses capacités	L'élève énonce des réussites personnelles en lien avec l'activité.

La cinquième séance<sup>14</sup> a eu un impact important par rapport à ce besoin, en voici un extrait (mise en commun autour de la troisième question) :

12 Marie : Qu'est-ce qui s'est passé en premier ?
13 Marion : <i>Le jeune garçon reçoit le paquet de bonbons.</i>
14 Marie : Maxime tu es d'accord avec Marion ?
15 Maxime : Oui
16 Marie : Emilie-Clémence ?
17 Emilie-Clémence : Moi aussi.
18 Marie : Elena ?
19 Elena : Moi c'est <i>la mère cache ses économies.</i>
20 Marie : Tu n'as pas dit comme eux, est-ce que tu peux expliquer comment tu sais que c'est ça qui se passe en premier ?
21 Elena : Bah parce que elle l'avait pas caché après ... Sa mère elle l'avait caché depuis longtemps parce que elle avait mis toutes ses économies.
22 Maxime : Ah oui j'avais pas pensé à ça !
23 Marie : Vous comprenez ce qu'elle dit ?
24 Emilie-Clémence : Bah non moi je comprends pas parce que c'est marqué en premier les bonbons et après c'est marqué la maman.
25 Marie : Donc toi tu as regardé dans quel ordre c'était écrit. Elena, elle, elle a réfléchi pour voir comment les choses se sont enchaînées. Au moment où le petit garçon donne le ventilateur, est-ce que les sous sont déjà cachés dedans ?
26 Tous : Oui.
27 Maxime : Mais Emilie elle peut avoir raison parce qu'au début on dit <i>numérote les trois actions dans l'ordre où elles se sont passées</i> , mais nous on croyait que c'était que

<sup>14</sup> Voir annexe 3.

ce qu'il fallait dire dans le texte.

28 Marion : Oui moi aussi.

29 Marie : Il n'y pas marqué *dans l'ordre où elles sont écrites*.

30 Marion : Ah d'accord !

31 Emilie-Clémence : Alors moi je change, c'est la mère qui cache l'argent qui s'est passé en premier.

32 Maxime : Oui moi aussi.

Dans cet extrait, les interactions entre les élèves sont porteuses : les élèves cherchent à comprendre le point de vue des autres [27], se positionnent [24]. La réponse d'Elena [19 et 21] permet aux autres élèves de remettre en question leur propre réponse [22 puis 31, 32]. Par rapport au besoin d'Elena d'avoir une vision plus juste de ses capacités, la verbalisation de cet apport lors du troisième temps de la séance (temps de synthèse) a été marquante. Lors des séances qui ont suivi, Elena a participé davantage aux interactions.

### **3. Les élèves ont-ils développé des stratégies métacognitives de compréhension ?**

<b>Elève</b>	<b>Besoins</b>	<b>Indicateurs observables</b>
<b>Marion</b>	Etre capable de moduler son rythme de lecture pour créer une représentation mentale	L'élève dit avoir ralenti ou relu un passage.

Grâce à l'utilisation des cartons de confiance, Marion a pris conscience qu'elle pouvait agir pour mieux comprendre. Elle a pu dire, par exemple, « si on a la carte blanche, on peut jouer la scène pour mieux comprendre ». Cependant, c'est pour l'instant toujours dans un deuxième temps. Elle n'a pas encore conscience qu'elle peut, dès la première lecture, ralentir le rythme de sa lecture pour éviter de mal comprendre.

<b>Elève</b>	<b>Besoins</b>	<b>Indicateurs observables</b>
<b>Emilie-Clémence</b>	Revenir aux données du texte	L'élève retourne au texte pour justifier sa réponse.

Lors des premières séances, Emilie-Clémence intégrait systématiquement des éléments inventés à sa reformulation. Les activités mettant en jeu un questionnaire sont celles qui l'ont le plus aidé à développer une attitude de retour au texte, en particulier lorsqu'il

fallait surligner dans le texte les éléments qui avaient permis à un élève fictif de répondre correctement. Il faut maintenant qu'Emilie-Clémence intègre cette rigueur aussi dans ses reformulations, tout en gardant sa capacité à inférer, comme elle le dit : « il y a des fois où les choses ne sont pas marquées et on doit chercher à quoi ça nous fait penser ».

Elève	Besoins	Indicateurs observables
Maxime	Exercer un contrôle sur sa représentation mentale : avoir conscience des inférences effectuées, pour vérifier	L'élève peut expliquer comment il a construit une information qui n'est pas écrite

Lors de la huitième séance, les élèves devaient surligner dans un texte ce qui justifiait les réponses d'un élève fictif<sup>15</sup>. Voici un extrait :

1 Marie : On demandait <i>Qui est Demi-Lune ?</i> et l'élève a répondu <i>C'est un jeune indien</i> . Marion, Elena et Emilie-Clémence, je vois que vous n'avez rien surligné.
2 Emilie-Clémence : Bah non, c'est pas marqué que c'est un jeune indien.
3 Marie : Et toi Maxime ?
4 Maxime : J'ai mis <i>Il devait tuer un aigle et ramener une plume pour faire preuve de son courage</i> parce que en général quand on ramène une plume, c'est plus les indiens qui tuent des aigles pour montrer leur courage et donc ça prouve que c'est un indien. Parce que généralement les indiens ils ont des plumes sur leur tête et le roi il en a plein.
5 Marie : Qu'est-ce que vous pensez de cette réponse ?
6 Marie : Maxime, qu'est-ce que tu t'es dit quand tu as vu <i>Il devait tuer un aigle et ramener une plume pour faire preuve de son courage</i> ?
7 Maxime : Bah j'ai déjà regardé des films d'Indiens et plusieurs fois il y avait des enfants et même des adultes qui avaient des plumes sur la tête et ils devaient tuer des aigles
8 Marie : ça veut dire que dans ta tête tu as des choses que tu connais sur les indiens et grâce à ça tu as compris que Demi-Lune était un indien.

Maxime est maintenant capable de dire à partir de quels éléments du texte [4] et de quelles connaissances personnelles [7] il a construit l'idée que le héros est un jeune indien.

<sup>15</sup> Le support pour les élèves est présenté en annexe 4.

<b>Elèves</b>	<b>Besoins</b>	<b>Indicateurs observables</b>
<b>Emilie-Clémence et Marion</b>	Apprendre à douter sur le sens des mots	L'élève demande le sens de certains mots.

Je n'ai pas noté d'évolution réelle. Je pense ne pas avoir suffisamment impliqué Emilie-Clémence et Marion par rapport à cet objectif. Je les ai questionnées au fil des séances sur les mots que j'avais repéré comme pouvant prêter à confusion mais je ne leur ai pas permis de se saisir elles-mêmes de cette difficulté, en leur rappelant l'objectif en début de séance, ou en les questionnant de manière plus ouverte.

<b>Elève</b>	<b>Besoins</b>	<b>Indicateurs observables</b>
<b>Elena</b>	Etre capable de choisir les moments où elle a besoin de relire et la partie qu'elle va relire	L'élève dit avoir relu un passage.

Suite à une lecture et grâce à l'utilisation des cartons de confiance, Elena peut dire comment elle pense avoir compris mais elle ne parvient pas encore à repérer le passage qu'elle a besoin de relire lorsque sa compréhension est partielle : elle veut tout relire. Pour réajuster le travail avec elle, il faudrait, lors de la première lecture d'un texte, lui demander de s'arrêter régulièrement pour vérifier si elle comprend et lui permettre ainsi de repérer à quel endroit la compréhension est gênée.

Après avoir analysé les évolutions chez les élèves, je vais maintenant étudier la pertinence des hypothèses posées.

#### **4. Retour sur les hypothèses**

*Hypothèse 1 : La mise en œuvre d'une situation complexe de lecture comme tâche-type devrait faire évoluer les représentations sur la lecture et favoriser l'émergence des procédures.*

Comme détaillé au paragraphe III.2, les représentations de tous les élèves ont évolué positivement au cours de la séquence. J'ai constaté que le fait d'utiliser une tâche-type et donc récurrente dans son organisation permettait aux élèves d'entrer rapidement dans des échanges riches car ils étaient mis en confiance par un contexte connu. Je citerai en exemple une situation qui s'est reproduite plusieurs fois : bien qu'un élève soit le seul à proposer une réponse différente des trois autres, il ne change pas de réponse pour se

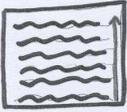
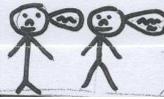
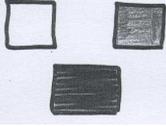
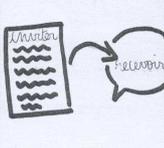
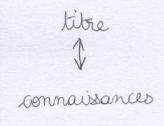
rallier à la majorité mais au contraire cherche à faire comprendre au groupe comment il est parvenu à cette conclusion.

Hypothèse 2 : *L'utilisation des cartons de confiance devrait permettre de développer une prise de conscience de chaque élève sur son degré de compréhension.*

Tous les élèves ont compris qu'à l'issue d'une première lecture, on avait le droit de ne pas être au clair avec le sens du texte et qu'ils avaient des moyens d'agir pour améliorer leur compréhension.

Hypothèse 3 : *La conception par les élèves de pictogrammes symbolisant les stratégies efficaces devrait faciliter leur verbalisation, servir de mémoire métacognitive au groupe et encourager le transfert en classe.*

Au fil des séances les élèves ont élaboré plusieurs pictogrammes qu'ils étaient capables de décrire en ces termes :

	Elena : « c'est relire le texte »		Emilie-Clémence : « on se parle pour jouer la scène »
	Marion : « le blanc c'est si on n'a pas compris du tout, le gris clair si on a compris mais il nous manque des choses, le gris foncé c'est si on a tout compris »		Maxime : « on dit avec ses mots mais c'est le même sens que le texte »
	Maxime : « se faire des films dans la tête »		Marion : « on peut lire le titre et se demander si on connaît des choses sur ce titre »

A l'issue de la séquence, les élèves ont demandé à avoir ces pictogrammes avec eux en classe sous forme d'un mémo individuel<sup>16</sup> ce qui laisse penser que ces images sont aidantes pour eux. Des cases vides ont été ajoutées pour les inviter à être attentifs en classe à d'autres éléments qui les aident à mieux comprendre ce qu'ils lisent.

<sup>16</sup> Ce mémo est visible en annexe 5.

## Conclusion

La préparation de ce mémoire a été un support de construction de nouvelles connaissances et compétences professionnelles.

Dans le domaine de la maîtrise de la langue, les lectures m'ont permis d'enrichir mes connaissances sur les processus mis en jeu pour construire du sens à partir d'un texte écrit, en particulier les processus métacognitifs à l'œuvre lors d'une situation de lecture. De manière plus transversale, j'ai affiné ma compréhension du concept de métacognition.

En terme de compétences, la première d'entre elles est la capacité à identifier les besoins individuels des élèves, c'est-à-dire dépasser les constats (points d'appui / points à travailler) en les traduisant en besoins. C'est cette étape, mieux comprise aujourd'hui, qui permet ensuite de proposer des réponses pédagogiques adaptées.

Ceci renvoie à une deuxième compétence, celle d'extraire et d'adapter les réponses qui correspondent aux besoins particuliers repérés, dans des ouvrages théoriques qui donnent des éléments généraux.

J'ai également réalisé la nécessité d'impliquer davantage les élèves dans le projet d'aide. Dans ce but, la structure de la séance a un impact important. Le premier temps est l'occasion de formuler explicitement les objectifs individualisés. Le retour réflexif sur ces objectifs en fin de séance ne sera porteur que si j'ai suffisamment affiné le questionnement d'aide à l'explicitation pendant la réalisation de la tâche. D'où l'importance de penser ce questionnement en amont de la séance, lors de sa conception, afin de permettre à l'élève de mesurer sa progression.

Je constate que la réflexion engagée par ce mémoire dépasse largement le champ disciplinaire de départ, à savoir la compréhension en lecture, notamment grâce aux apports de l'approche métacognitive. Il sera intéressant, dans la suite de mon parcours, de rechercher comment cette approche s'adapte aux autres champs travaillés en regroupement d'adaptation.

## **Bibliographie**

### **Livres**

GIASSON, Jocelyne. La compréhension en lecture. De Boeck, 2007.

CEBE, Sylvie, GOIGOUX, Roland. Lector & Lectrix, apprendre à comprendre des textes narratifs. Retz, 2009.

JOOLE, Patrick. Comprendre les textes écrits. Retz & CRDP de l'académie de Versailles, 2008.

### **Articles de revue**

CEBE, Sylvie, GOIGOUX, Roland. Apprendre à comprendre des textes écrits. Cahiers Pédagogiques : Le socle commun ... Mais comment faire ?, Hors-série n°11, novembre 2007. P. 96-98.

THABUY, Agnès. Former les maîtres E à se centrer sur le sujet apprenant. Expliciter, n°72, décembre 2007. P 1-23. [http://www.expliciter.fr/IMG/pdf/expliciter\\_72\\_decembre\\_2007v1.pdf](http://www.expliciter.fr/IMG/pdf/expliciter_72_decembre_2007v1.pdf) Consulté le 8 décembre 2011.

### **Page de site internet**

CEBE, Sylvie, GOIGOUX, Roland, THOMAZET, Serge. Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. Inspection Education Nationale Châteauroux. [http://circ36-chateauroux.tice.ac-orleans-tours.fr/eva/plugins/fckeditor-spip-/userfiles/file/pedagogie/groupe\\_departementaux/GDPI/Enseigner\\_la\\_comprehension\\_Goigoux\\_Cebe.pdf](http://circ36-chateauroux.tice.ac-orleans-tours.fr/eva/plugins/fckeditor-spip-/userfiles/file/pedagogie/groupe_departementaux/GDPI/Enseigner_la_comprehension_Goigoux_Cebe.pdf) Consulté le 15 décembre 2010.

REMOND, Martine. La métacognition : une composante de la compréhension. Centre Académique de Ressources sur la Maîtrise des Langages. [http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pdf/contributions\\_reflexion/metacognition\\_composante\\_comprehension.pdf](http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pdf/contributions_reflexion/metacognition_composante_comprehension.pdf) Consulté le 12 janvier 2012.

## **Sommaire des annexes**

Annexe 1 : Projet de groupe (3 pages)

Annexe 2 : Représentations initiales et finales sur la lecture

Annexe 3 : Texte « Le ventilateur » et questionnaire individuel (séance 5)

Annexe 4 : Texte « Demi-Lune », questionnaire et réponses fictives (séance 8)

Annexe 5 : Mémo donné aux élèves à l'issue du projet

## Annexe 1: Projet de groupe (3 pages)

### PROJET DE GROUPE – REMEDIATION

**Intention** : Ces élèves de **CM1** rencontrent des difficultés au niveau de la **compréhension en lecture**, compétence transversale indispensable aux apprentissages en cycle 3.

#### Constats :

MARION	Points d'appui	Points à travailler
décodage	décodage efficace	
lexique et syntaxe		confusion de sens
obstacles textuels	Comprendre la nature des relations entre les personnages Reconnaître le système énonciatif Identifier le type d'écrit	Reconnaître les procédés de reprise, Percevoir le cadre spatiotemporel et la temporalité du récit, Comprendre l'enchaînement logique entre les événements
méta-connaissances	sait que savoir dire avec ses mots est un signe de compréhension	pense que lire c'est déchiffrer
habiletés métacognitives		Rythme de lecture trop rapide Accède difficilement à la représentation mentale

ELENA	Points d'appui	Points à travailler
décodage	s'aide avec le sens pour prédire	décodage à automatiser
lexique et syntaxe	Demande le sens des mots inconnus	
obstacles textuels	Comprendre la nature des relations entre les personnages Reconnaître le système énonciatif	identifier le type d'écrit, reconnaître les procédés de reprise, percevoir le cadre spatiotemporel et la temporalité du récit, comprendre l'enchaînement logique entre les événements, retenir le sens global du texte
méta-connaissances	sait que savoir dire avec ses mots est un signe de compréhension	sous-estime ses ressources en lecture : se dévalorise
habiletés métacognitives		Stratégie utilisée à tort et à travers : relire le texte en entier

<b>MAXIME</b>	Points d'appui	Points à travailler
décodage	décodage efficace	
lexique et syntaxe	Lexique riche	
obstacles textuels	Comprendre la nature des relations entre les personnages, Reconnaître le système énonciatif Comprendre les enchaînements logiques	Reconnaître les procédés de reprise, Percevoir le cadre spatiotemporel du récit, Retenir le sens global du texte
méta-connaissances	sait que savoir dire avec ses mots est un signe de compréhension	pense que lire c'est déchiffrer
habiletés méta-cognitives	crée une représentation mentale	contrôle au niveau des mots, pas aux autres niveaux

<b>EMILIE-CLEMENCE</b>	Points d'appui	Points à travailler
décodage	décodage efficace	
lexique et syntaxe		confusion de sens
obstacles textuels	Comprendre la nature des relations entre les personnages, Reconnaître le système énonciatif Identifier le type d'écrit Retenir le sens global du texte	Reconnaître les procédés de reprise, Percevoir la temporalité du récit, Comprendre les enchaînements logiques
méta-connaissances		se focalise sur le niveau des mots
habiletés métacognitives	crée une représentation mentale	ne respecte pas les droits du texte en intégrant à sa représentation des éléments incohérents

**Besoins :**

<b>Socle commun</b>	Etre capable de manifester sa compréhension de textes variés, qu'ils soient documentaires ou littéraires
<b>Programmes 2008</b>	Adopter une stratégie pour parvenir à comprendre (repérer des mots inconnus, relire, questionner, recourir au dictionnaire, etc.)

Besoins individuels Besoins du groupe	<b>Marion</b>	<b>Elena</b>	<b>Maxime</b>	<b>Emilie-Clémence</b>
<b>Faire évoluer ses représentations sur la lecture / sur soi-même en tant que lecteur</b>	Concevoir la lecture comme une activité de construction de sens	Avoir une image plus juste de ses capacités	Concevoir la lecture comme une activité de construction de sens	Prendre conscience des liens entre les phrases
<b>Développer des stratégies métacognitives de compréhension</b>	Etre capable de moduler son rythme de lecture pour créer une représentation mentale Apprendre à douter sur le sens des mots	Etre capable de choisir les moments où elle a besoin de relire et la partie qu'elle va relire	Exercer un contrôle sur sa représentation mentale : avoir conscience des inférences effectuées, pour vérifier	Revenir aux données du texte Apprendre à douter sur le sens des mots

**Modalités :**

Période : Janvier Mars 2012 (8 séances prévues)	Jours et horaires : lundi 15h45 – 16h30 et jeudi 15h05 – 15h45	Lieu : en RA
--	--	--------------

**Supports :**

<p>Utilisation des cartons de confiance pour développer une prise de conscience de chaque élève sur son degré de compréhension  Conception par les élèves de pictogrammes symbolisant les stratégies efficaces pour faciliter leur verbalisation et servir de mémoire métacognitive au groupe  Textes tirés de <u>Lector &amp; Lectrix</u></p>
--

**Evaluation :**

<p>Observations au fil des séances des stratégies mises en place et réajustement  Evaluation finale : reprise de l'évaluation diagnostique sur les métaconnaissances</p>
--

## Annexe 2 : Représentations initiales et finales sur la lecture

Première question : « Qu'est-ce que tu fais quand tu lis un texte ? »

	<b>Evaluation diagnostique</b>	<b>Evaluation finale</b>
<b>Marion</b>	Je lis à voix basse et après je lis à voix haute.	Je m'imagine un film dans ma tête.
<b>Maxime</b>	Je lis pour ne pas confondre les mots.	Je l'imagine dans ma tête.
<b>Emilie-Clémence</b>	J'imagine que je suis dans l'histoire.	Je le relis deux fois ou plus. Je fais un film. Je l'imagine dans ma tête.
<b>Elena</b>	Je lis le texte en entier plusieurs fois.	Je fais un film dans ma tête.

Deuxième question : « A ton avis, qu'est-ce que ça veut dire comprendre un texte ? »

	<b>Evaluation diagnostique</b>	<b>Evaluation finale</b>
<b>Marion</b>	On explique avec ses mots.	Ça peut nous aider à ce qu'on a envie de faire plus tard.
<b>Maxime</b>	Ça veut dire comprendre les mots qui sont dedans.	Savoir de quoi ça parle.
<b>Emilie-Clémence</b>	Savoir les mots.	Le mémoriser, le redire avec ses mots.
<b>Elena</b>	Expliquer le sens.	Comprendre ce qu'on lit.

Troisième question: « Qu'est-ce qui fait que parfois tu ne comprends pas un texte ? »

	<b>Evaluation diagnostique</b>	<b>Evaluation finale</b>
<b>Marion</b>	Je demande à la maîtresse de m'expliquer le texte.	Des fois j'oublie de m'imaginer le film dans ma tête et de lire plusieurs fois.
<b>Maxime</b>	Parce que je ne comprends pas les mots.	Parce que je ne comprends pas l'histoire.
<b>Emilie-Clémence</b>	C'est des mots qu'on ne connaît pas.	C'est que je n'ai pas compris l'histoire.
<b>Elena</b>	Que je bute sur les mots.	Que je ne me concentre pas.

**Annexe 3 : Texte « Le ventilateur » et questionnaire individuel (séance 5)**

Un jeune garçon a donné un vieux ventilateur à un brocanteur contre un paquet de bonbons. Sa mère cachait dedans les économies de toute sa vie. Le brocanteur s'est volatilisé.

Le jeune garçon savait-il que sa mère avait caché ses économies dans le ventilateur ?

---

Pourquoi le brocanteur s'est-il volatilisé ?

---

Numérotez les trois actions dans l'ordre où elles se sont passées.

- le jeune garçon reçoit le paquet de bonbons → n° \_\_\_\_

- le brocanteur se volatilise → n° \_\_\_\_

- la mère cache ses économies → n° \_\_\_\_

#### **Annexe 4 : Texte « Demi-Lune », questionnaire et réponses fictives (séance 8)**

Demi-Lune prépara ses affaires : un sac de provisions, une couverture et une lance. Aujourd'hui était le grand jour. Il devait tuer un aigle et ramener une plume pour faire preuve de son courage. Il monta sur son cheval et se mit en route.

**Question 1 : Pourquoi Demi-Lune prépare-t-il une lance ?**

*Réponse : Il prépare une lance pour essayer de tuer un aigle.*

Demi-Lune prépara ses affaires : un sac de provisions, une couverture et une lance. Aujourd'hui était le grand jour. Il devait tuer un aigle et ramener une plume pour faire preuve de son courage. Il monta sur son cheval et se mit en route.

**Question 2 : Qui monte sur le cheval ?**

*Réponse : C'est Demi-Lune qui monte sur le cheval.*

Demi-Lune prépara ses affaires : un sac de provisions, une couverture et une lance. Aujourd'hui était le grand jour. Il devait tuer un aigle et ramener une plume pour faire preuve de son courage. Il monta sur son cheval et se mit en route.

**Question 3 : Qui est Demi-Lune ?**

*Réponse : C'est un jeune Indien.*

Demi-Lune prépara ses affaires : un sac de provisions, une couverture et une lance. Aujourd'hui était le grand jour. Il devait tuer un aigle et ramener une plume pour faire preuve de son courage. Il monta sur son cheval et se mit en route.

Annexe 5 : Mémo donné aux élèves à l'issue du projet

Ce que je peux faire pour mieux comprendre ce que je lis :

