

A la découverte des stratégies de compréhension de lecture : un chemin pour les élèves et l'enseignant

Comment agir, dans l'intérêt du plus grand nombre, en tant qu'enseignante spécialisée titulaire d'une classe « ordinaire » en expérimentant des stratégies métacognitives dans le domaine de la compréhension de l'écrit ?

Master en enseignement spécialisé – Volée 1518

Mémoire de Master de Salomé Leuenberger-Harti
Sous la direction de Morgan Paratte

Bienne, avril 2018

Remerciements

Je désire remercier toutes les personnes qui m'ont aidée dans la poursuite de ce travail de recherche et sans qui je n'aurais pu le réaliser.

Je remercie tout d'abord mon directeur de mémoire, Monsieur Morgan Paratte, qui m'a guidée et encouragée tout au long du processus. Je le remercie également pour sa grande disponibilité.

Un tout grand merci également aux élèves que j'ai pu suivre pour cette recherche, pour leur investissement et leur participation.

Merci également à mes collègues qui ont su faire preuve de flexibilité pour me soutenir dans cette aventure.

Enfin, je désire remercier tout particulièrement ma famille sans qui je n'aurais pu mener ce travail à terme. Merci pour leur disponibilité et leur présence, notamment après la naissance de mon fils, Cesar.

Résumé

Ce travail de recherche à caractère qualitatif a pour but de nous donner un éclairage sur l'utilisation de la métacognition pour tous, en classe ordinaire. En effet, ma recherche se dessine dans un cadre qui se veut inclusif, ceci au travers d'un questionnaire que l'on retrouve notamment dans les écrits de Vianin (2009) : les connaissances procédurales sont indéniablement requises à l'école, mais restent très souvent du domaine de l'implicite, alors que les enseignants travaillent presque uniquement sur les connaissances dites déclaratives, qui relèvent donc du savoir pur et dur. Une observation qui semble quelque peu aberrante puisque plusieurs recherches ont démontré que c'est justement dans l'application de ces procédures que les élèves seront en difficulté.

Ce travail traite donc des connaissances à acquérir de soi, de sa façon de fonctionner, ceci en interrelation avec la motivation et la relation maître-élève, où l'enseignant incarne un rôle de médiateur.

C'est dans le domaine de la compréhension en lecture que l'auteur mène cette recherche, domaine qui pose a priori problème aux élèves en difficultés d'apprentissage.

Mots clés

Métacognition, pédagogie de projet, médiation, compréhension de lecture, posture de l'enseignant-e, inclusion

Liste des figures

<i>Figure 1</i> – Schéma de l’influence réciproque des composantes de l’éducation cognitive (Hessels et al., 2017)	8
<i>Figure 2</i> – Le triangle pédagogique selon Houssaye, 1988	16
<i>Figure 4</i> – L’enseignant « fait le mort », selon Vianin, p. 214, 2009	19
<i>Figure 5</i> – L’enseignant effectue une médiation « légère », selon Vianin, p. 215, 2009	20
<i>Figure 6</i> – L’enseignant effectue une remédiation « lourde », selon Vianin, p. 215, 2009	20
<i>Figure 7</i> – Le système scolaire du canton de Berne.....	32
<i>Figure 8</i> – La nouvelle dénomination des années d’école à Bienne	33
<i>Figure 9</i> – Le triangle pédagogique selon Houssaye, 1988 repris et modifié.....	95
<i>Figure 10</i> – Les postures d’étayage : une organisation modulaire de gestes et leurs visées selon Bucheton et Soulé (2009)	96
<i>Figure 11</i> – Les postures d’étayage : une organisation modulaire de gestes et leurs visées selon Bucheton et Soulé (2009), repris et modifié.....	97

Liste des annexes

Annexe 1 : Questionnaire autoévaluation distribué aux élèves.....	104
Annexe 2 : Questionnaire autoévaluation de Laura	105
Annexe 3 : Questionnaire autoévaluation de Jade.....	106
Annexe 4 : Questionnaire autoévaluation de Matteo	107
Annexe 5 : Corrigé de l’évaluation diagnostique à propos du livre « Charlie et la Chocolaterie, chapitre 1 » non distribuée aux élèves.....	108
Annexe 6 : Evaluation diagnostique à propos du livre « Charlie et la Chocolaterie, chapitre 1 » distribuée aux élèves	109
Annexe 7 : Evaluation diagnostique de Laura.....	114
Annexe 8 : Evaluation diagnostique de Jade.....	119
Annexe 9 : Evaluation diagnostique de Matteo.....	124
Annexe 10 : Grille d’évaluation, évaluation diagnostique	129
Annexe 11 : La métacognition en compréhension de texte : évaluation de départ. Entretien semi-directif, questions orales, filmées	130
Annexe 12 : Transcription de l’entretien semi-directif avec Laura, octobre 2017.....	132
Annexe 13 : Transcription de l’entretien semi-directif avec Jade, octobre 2017.....	137
Annexe 14 : Transcription de l’entretien semi-directif avec Matteo, octobre 2017.....	143
Annexe 15 : Séquence 1 ; Séance 1 : Apprendre à construire une représentation mentale ; réalisée entre le 23-28 octobre 2017.....	148
Annexe 16 : Séquence 1 ; Séance 2 : Apprendre à construire une représentation mentale ; réalisée entre le 30 octobre et le 03 novembre 2017	152
Annexe 17 : Séquence 2 ; Séance 3 : Lire c’est traduire ; réalisée entre le 06 novembre et le 10 novembre 2017	157
Annexe 18 : Séquence 3 ; Séance 4 : Accroître sa flexibilité ; réalisée entre le 13 novembre et le 17 novembre 2017	162

Annexe 19 : Séquence 2 ; Séance 5 : Lire c'est traduire; réalisée entre le 20 novembre et le 24 novembre 2017	166
Annexe 20 : Séquence 3 ; Séance 6 : Accroître sa flexibilité ; réalisée entre le 4 et le 8 décembre 2017	171
Annexe 21 : Questionnaire autoévaluation de Laura, décembre 2017	175
Annexe 22 : Questionnaire autoévaluation de Jade, décembre 2017	176
Annexe 23 : Questionnaire autoévaluation de Matteo, décembre 2017	177
Annexe 24 : Corrigé de l'évaluation non distribué aux élèves.....	178
Annexe 25 : Evaluation à propos du texte « Le portefeuille » distribuée aux élèves	180
Annexe 26 : Evaluation de Laura	182
Annexe 27 : Evaluation de Jade	184
Annexe 28 : Evaluation de Matteo	186
Annexe 29 : La métacognition en compréhension de texte : évaluation. Entretien semi-directif, questions orales, filmées	188
Annexe 30 : Questions ouvertes	189
Annexe 31 : Transcription de l'entretien semi-directif avec Laura, décembre 2017	189
Annexe 32 : Transcription de l'entretien semi-directif avec Jade, décembre 2017	202
Annexe 33 : Transcription de l'entretien semi-directif avec Matteo, décembre 2017	210
Annexe 34 : Tableau récapitulatif des objectifs réalisés en compréhension de lecture	216

TABLE DES MATIERES

Remerciements	i
Résumé et mots clés	ii
Liste des figures	iii
Liste des annexes.....	iii
1 Introduction	1
1.1 Contexte de travail et intérêts personnels.....	1
2 Problématique.....	4
2.1 Emergence de la question de départ.....	4
2.2 Définition et importance de l'objet de recherche.....	5
2.3 Apports théoriques	6
2.3.1 La métacognition.....	6
2.3.2 L'enseignant médiateur	15
2.3.3 La compréhension de lecture.....	22
2.3.4 Stratégies requises en compréhension de lecture.....	26
2.3.5 L'enseignement de la lecture, choisir son public.....	28
2.3.6 L'inclusion.....	28
2.4 Question de recherche	29
2.5 Hypothèses de recherche.....	29
3 Méthodologie.....	30
3.1 Fondements méthodologiques.....	31
3.2 Contexte de récolte de données	31
3.2.1 Le système de formation obligatoire en Suisse	31
3.2.2 Le système de formation obligatoire à Bienne, spécificités.....	32
3.3 Choix de l'échantillonnage et population	33
3.3.1 Laura.....	33
3.3.2 Jade.....	34
3.3.3 Matteo.....	34
3.4 Méthodes de collecte de données.....	34
3.4.1 Première étape : évaluation et écrits.....	34
3.4.2 Deuxième étape : entretiens semi-directifs	35
3.4.3 Troisième étape : Journal de bord.....	35
3.4.4 Quatrième étape : évaluation et écrits.....	36
3.4.5 Cinquième étape: entretiens semi-directifs	36
3.5 Déroutement, calendrier des interventions	36
3.6 Démarche d'analyse.....	38
4 Analyse et résultats.....	39
4.1 Analyse et résultats.....	39
4.1.1 Recueil de données I – 1 ^{ère} phase : Le sentiment de compétence.....	39
4.1.2 Recueil de données I – 2 ^{ème} phase : Evaluation diagnostique en compréhension de lecture.....	41
4.1.3 Recueil de données I – 3 ^{ème} phase : Entretien semi-directif : La pratique de la métacognition.....	47

4.1.4	Projet et rôle de l'enseignant médiateur.....	59
4.1.5	Recueil de données II – 1 ^{ère} phase : Le sentiment de compétence	65
4.1.6	Recueil de données II – 2 ^{ème} phase : évaluation en compréhension de lecture	75
4.1.7	Recueil de données II – 3 ^{ème} phase : Entretien semi-directif : La pratique de la métacognition.....	82
4.2	Synthèse	94
5	Conclusion	98
6	Bibliographie.....	100
6.1	Sites internet	102
7	Annexes	104

1 Introduction

1.1 Contexte de travail et intérêts personnels

A la fin de ma formation préscolaire et primaire, j'ai été rapidement nommée dans une classe de 3H. C'est avec enthousiasme et motivation que j'ai commencé cette nouvelle aventure à 100%. Très vite, je me suis aperçue que ma logique, ma manière propre d'appréhender les apprentissages, n'était pas toujours celle de mes élèves, bien au contraire. Lorsque je pense à ces situations de blocage, d'incompréhension réciproque, je ne peux m'empêcher d'avoir l'image très connue de l'œuvre de René Magritte (1928 – 1992) « La trahison des images ».



En effet, j'observais et je découvrais que chaque personne possède sa propre réalité des choses, et que celle-ci n'était parfois pas semblable à la mienne. Un jour, alors que j'enseignais le vocabulaire à un élève, j'ai utilisé des images pour illustrer les mots. Convaincue de mon support et de l'aide que cela pourrait lui apporter, j'ai commencé à travailler avec lui. Lorsque je lui ai montré l'image d'un éléphant, il n'a pas su répondre. J'ai donc essayé de l'aider en amorçant le mot ou encore en imitant l'animal. Rien n'y faisait, il ne trouvait pas. Lorsque je lui avais donné la réponse, il m'avait répondu « ahh, l'éléphant... », sans grande conviction. A cette époque il ne m'était pas possible d'imaginer que cet enfant ne voyait pas l'éléphant qui était, pour moi, sans équivoque, un éléphant. Pourtant, cet assemblage de traits ne faisait pas résonner en lui quelque chose, ce n'était que des traits.

Petit à petit, les expériences vécues m'ont amenée à vouloir mieux comprendre les élèves en difficulté de ma classe et leur fonctionnement. Je ne pouvais me résoudre à simplement accepter que certains élèves, au début de leur parcours scolaire, soient déjà catalogués comme des « mauvais » élèves ou « des cancre ».

J'ai donc commencé la formation en enseignement spécialisé et, durant la même année, j'ai changé de degré, toujours en classe ordinaire, en 7H cette fois-ci.

Au fil de ma formation, j'ai eu l'opportunité de suivre diverses formations continues, notamment à propos de la « gestion mentale », expérience qui a été une première prise de conscience de mon propre fonctionnement et des possibilités en matière de stratégies d'apprentissage. Je découvrais une nouvelle manière d'aborder mon enseignement. Comme Dominique Eberlin (2011) l'explique, la gestion mentale englobe « à la fois le geste mental

utilisé dans l'apprentissage [...] et la *gestion* de ses compétences à apprendre [...] » (p. 9) En effet, elle permet de nous rendre compte de qui se passe dans notre tête et met surtout en évidence « la diversité des stratégies, et déconstruit l'idée qu'il n'existe qu'une seule façon d'apprendre. » (p. 9)

A la recherche de nouveaux outils et dans un vœu d'évolution de ma pratique, j'ai poursuivi mon enseignement en procédant un peu par tâtonnement dans le domaine des stratégies d'apprentissage. En effet, j'ai essayé de rendre attentifs mes élèves sur leur propre fonctionnement et sur leur manière d'apprendre, notamment au travers des divers canaux « auditifs », « visuels » et « kinesthésiques » que la théorie des intelligences multiples que Howard Gardner a mise en exergue. Pourtant, je sentais que mes essais n'étaient pas aboutis, et qu'ils manquaient de régularité.

Par ailleurs, toujours en cours de formation en enseignement spécialisé, le terme de « métacognition » revenait à plusieurs reprises, faisant résonner en moi un intérêt particulier. J'ai ensuite suivi un module à propos de la déficience intellectuelle, où l'équipe de Marco Hessels nous a enseigné ce qu'était l'éducation cognitive. Il s'agit « d'améliorer l'efficacité intellectuelle, en développant et rendant plus efficaces les outils de la pensée et de l'apprentissage » (powerpoint education cognitive 2, 2016, p. 3)

Ce fut comme une révélation pour moi, une réponse à mes questions, je « devais » entrer dans cette démarche. Il s'agissait maintenant de savoir comment j'allais mener mes investigations en classe, comment j'allais appliquer mes nouvelles connaissances, encore fragiles. Comment poursuivre ma réflexion tout en étant ancrée dans ma pratique et à la fois éclairée par la théorie ?

Selon Vianin (2009), lui-même inspiré de pionniers de la psychologie cognitive telle que Bruner (1991), « la plupart des élèves en difficulté manquent cruellement de connaissances et de compétences en matière de stratégies d'apprentissage et de procédures efficaces de travail. » (p. 22) En effet, selon lui, il est nécessaire d'explicitier les apprentissages en entrant dans l'enseignement de démarches cognitives et métacognitives. C'est notamment grâce à l'enseignant que l'élève aura accès à la fois aux contenus scolaires, mais également aux stratégies cognitives et métacognitives nécessaires aux apprentissages. L'enseignant devient alors médiateur au cœur de ce système. Cette place, non négligeable, nous amène à nous demander quel est donc le rôle de la médiation dans l'élaboration et la transmission du savoir ? La « médiation » telle qu'elle est définie par Barth (2013) est à comprendre dans le sens « d'accompagnement (socio) et d'instrumentalisation de la pensée (cognitive) ». (p. 14)

En tant qu'enseignante, je serai donc amenée à jouer un rôle important dans ce processus, ceci tout en laissant la place nécessaire à mes élèves pour qu'ils puissent prendre conscience de leurs stratégies, de leur utilité ou non, afin de pouvoir les modifier, les adapter, les moduler si nécessaire.

Particulièrement interpellée par cette place de l'enseignant médiateur, je désire également interroger le lien entre le « cognitif » et l'« affectif », interaction qui me paraît essentielle aux apprentissages, ceci dans un lien étroit avec la motivation. Vianin soulève, d'ailleurs, que « la motivation scolaire dépend, en partie, des représentations que l'élève a de ses compétences cognitives. » (2009, p. 52). En effet, je souhaite, notamment, par le biais de ma recherche,

tenter de redonner du sens aux apprentissages réalisés, car j'ai trop souvent l'impression que mes élèves sont plongés dans le travail sans qu'on leur permette d'en saisir le sens, sans créer de liens explicites entre ce que l'on apprend. Comme si le plus important était d'avoir fini ce qu'on leur demande, le plus rapidement possible.

Au fil de mes lectures, en en apprenant sur la pratique des stratégies d'apprentissage, j'ai constaté qu'il fallait que je fasse un choix concernant le domaine dans lequel j'allais mener ma recherche. En effet, Vianin (2009) note à plusieurs reprises l'importance de s'atteler à une tâche scolaire bien précise pour travailler sur les processus cognitifs, au risque d'être trop imprécis, et d'enseigner des procédures inapplicables dans le cas contraire.

Actuellement enseignante en classe de 8H, j'ai perçu que les élèves en difficulté sont souvent pénalisés à cause de leur niveau de compréhension en lecture, notamment.

En effet, la lecture intervient continuellement en français, mais également dans de nombreux domaines en dehors de celui-ci, tels que les sciences, l'histoire, les mathématiques ou encore la géographie. Par ailleurs, les élèves sont amenés à lire des textes parfois complexes tant au niveau syntaxique que sémantique.

Ainsi, je tente de partir des difficultés observées chez mes élèves en compréhension de lecture pour explorer les stratégies d'apprentissage.

Au travers de cette recherche, j'espère pouvoir développer ma pratique d'enseignante spécialisée en formation, ceci dans une visée inclusive, puisque mené en classe ordinaire. J'espère également pouvoir observer un changement significatif dans les compétences et surtout dans les sentiments de compétence des élèves que je suivrai durant ce travail de recherche.

2 Problématique

2.1 Émergence de la question de départ

La lecture constitue une part importante dans la didactique du français et ses objectifs sont riches et variés, comme nous pouvons également le retrouver dans le PER¹ : *stimulation de l'imagination, familiarisation avec les règles grammaticales et orthographiques, imprégnation de différents styles d'écriture*. Giasson et Vandecasteele (2012) relèvent d'ailleurs le lien existant que la lecture entretient avec l'écriture, le rôle que cette dernière joue également dans l'accroissement du vocabulaire, ainsi que dans l'acquisition de connaissances générales. La lecture permet également un lien direct au savoir. En effet, selon Ouzoulias (1995), elle est associée au « principal moyen d'accéder aux connaissances transmises à l'école. » (p.6)

Son importance ne s'arrête pas à la sortie de la classe. Effectivement, son impact sera présent tout au long de la vie : « La lecture représente l'une des conquêtes majeures de l'humanité. Chaque enfant doit faire sienne cette conquête, afin de trouver sa place dans la société. » (Giasson et Vandecasteele, 2012, p. 8).

Dans cette perspective, et d'après ma propre expérience, la lecture devrait être également un moyen de grandir, de rêver, de découvrir le monde, mais aussi d'évasion et un moment de plaisir où l'envie de « dévorer » le livre que l'on a devant nous est plus forte que tout.

Pourtant, je suis consciente, de par mon vécu professionnel, que lorsqu'elle se transforme en contrainte, la lecture peut devenir un calvaire pour certains élèves. Comme le dénonce Daniel Pennac (1992), en tant qu'élève, on a certainement déjà tous entendu : « Il faut lire. » (p. 36) S'agirait-il d'un acte qu'on nous a trop souvent ordonné de faire, mais peut-être pas assez montré ? Or, il ne s'agit pas d'un acte qui se décrète, mais d'une action à susciter.

Cèbe et Goigoux (2009) ont notamment constaté que « la lecture (compréhension) est beaucoup évaluée, mais peu enseignée » (p. 10)

Si la lecture peut être synonyme de plaisir, elle requiert également des compétences et des habiletés particulières qui, souvent, faute de ne pas être enseignées, mettent les élèves en échec. En effet, comme le souligne Ouzoulias (2004), « lire, c'est comprendre » (p. 172) à quoi bon lire, si on ne comprend pas ce qu'on lit ? En effet, comme l'auteur le souligne, la lecture naît d'une interaction entre le « code » et le « sens ». Pour lire un texte, il faut d'une part déchiffrer les mots grâce à des connaissances sur la langue et sur les fonctions écrites, et d'autre part comprendre ce qu'on lit. (Ouzoulias, 1995)

Ouzoulias ajoute que « comprendre en lecture, ce n'est donc pas, comme peuvent le croire beaucoup d'élèves en grande difficulté, « faire entrer le texte dans la tête » ». (2004, p. 173) La compréhension d'un texte implique la formation d'images mentales, de lire l'explicite pour en faire ressortir l'implicite. Le lecteur doit faire appel à des stratégies d'apprentissages et se retrouvera en difficulté s'il n'y parvient pas.

Ayant pris conscience de ce réel enjeu, j'ai tenté dans ma pratique professionnelle d'expliquer aux élèves comment ils devaient s'y prendre pour « entrer » dans un texte, le comprendre, se l'approprier. Néanmoins, mes essais ont souvent été menés de façon pragmatique, sans vraiment tenir une ligne et sans formaliser et interroger ma pratique.

¹ Plan d'études romand

Mes premières lectures m'ont amenée à me demander si l'enseignement de stratégies, plus particulièrement en lecture, allait avoir une influence sur la manière dont les élèves allaient s'y prendre pour lire un texte, pour le comprendre, finalement.

Pierre Vianin met en exergue ici un fait quelque peu paradoxal : « L'école persiste à enseigner des connaissances déclaratives dans ces différentes disciplines, mais exige la maîtrise de connaissances procédurales. » (Vianin, 2009, p. 69) On entend par « déclaratives », les connaissances liées au savoir pur et dur, alors que les connaissances « procédurales » à la manière d'exécuter la tâche. Enseigner des connaissances uniquement déclaratives équivaldrait, par exemple, à donner tous les ingrédients d'une recette à quelqu'un, sans lui communiquer les étapes par lesquelles il doit passer pour la réaliser, ainsi, on se retrouverait peut-être avec une tarte aux pommes aux coquilles d'œufs ou encore toute crue.

Il s'agira donc de s'interroger plus sur le « comment apprendre » que le « quoi apprendre », ne pas enseigner que des savoirs purs et durs, mais développer des stratégies d'apprentissage avec les élèves, les guider selon les stratégies issues de la métacognition, en nommant les étapes par lesquelles ils « passent » dans le processus, par exemple.

En effet, les élèves en difficulté ont besoin qu'on leur présente des stratégies d'apprentissage, qu'ils puissent appliquer, et surtout qu'ils savent quand et comment les utiliser. Pierre Vianin nous dit que « si chaque élève est unique et ses difficultés singulières, nous avons néanmoins constaté que, souvent, l'élève est en difficulté parce que, notamment, ses méthodes de travail et ses démarches de résolution sont inadaptées. » (2009, p. 21). Il devra donc prendre conscience de ses propres démarches, afin de les transformer et de les adapter, au besoin.

Pour ce faire, Vianin (ibid, p. 54) nous rend attentifs au fait que les élèves doivent être motivés pour entrer dans le monde des stratégies d'apprentissage, être partie prenante.

Il s'agira alors de travailler ensemble, élèves et enseignant, pour relever les stratégies utilisées, leur démontrer qu'elles peuvent être améliorées, et que cela leur permettrait de mieux réussir, afin qu'ils soient également encouragés à poursuivre dans le processus d'apprentissage.

Cette première réflexion m'amène à m'interroger sur ma propre pratique, quel est mon rôle en tant qu'enseignante spécialisée en formation dans ce processus ? De quelle manière vais-je pouvoir agir sur les stratégies utilisées par les élèves en lecture ? Comment vais-je mener ce projet au sein de ma classe, dans l'intérêt du plus grand nombre ? Ma question de départ s'articule donc ainsi à ce stade :

Comment agir, dans l'intérêt du plus grand nombre, en tant qu'enseignante spécialisée titulaire d'une classe « ordinaire » en expérimentant des stratégies métacognitives dans le domaine de la compréhension de l'écrit ?

2.2 Définition et importance de l'objet de recherche

L'intérêt pour l'objet de recherche découle d'observations personnelles faites en classe ordinaire sur la difficulté des élèves à comprendre ce qu'ils lisent. L'objet de recherche se

précise ensuite pour étudier la question de la potentielle utilité à appliquer les stratégies métacognitives dans le processus de compréhension de la lecture.

Dans cette partie de mon travail, il s'agit donc de définir d'une part ce qu'est la métacognition, les processus qu'elle englobe, ainsi que les composantes qui en découlent, tel que le concept d'« enseignant médiateur » notamment. Le rôle de l'enseignant me paraît primordial, je me pencherai donc plus en détail sur la place qu'il aura à jouer dans une visée inclusive, impliquant l'équilibre entre le lien cognitif et affectif avec les élèves tel qu'abordé brièvement en amont. Cette partie sera construite à partir des apports théoriques de Vianin (2009), lui-même inspiré de précurseurs de la métacognition tels que Flavell (1971) ou encore Bruner (1991). Par la suite, je mettrai en évidence les difficultés identifiées chez les élèves en compréhension de textes, ainsi que les habiletés inhérentes à la compréhension de lecture. Je terminerai en approfondissant la compréhension de texte au travers des activités métacognitives proposées par Cèbe et Goigoux (2009), notamment, ainsi qu'en dégagant les processus particuliers que ces activités impliquent.

Sur le plan méthodologique, grâce à une immersion des élèves dans le projet de compréhension en lecture que je mets en place avec le groupe classe sur une période de trois mois, j'observerai comment mes élèves, et plus précisément trois d'entre eux, s'engagent, utilisent les apports de la métacognition et profitent de ce projet comme ressource venant soutenir leur compréhension en lecture. Profitant de ma double casquette d'enseignante titulaire en classe ordinaire et d'enseignante de soutien, mes observations, menées dans les moments en groupe classe, seront ensuite étayées grâce aux entretiens semi-directifs, qui se dérouleront dans le cadre du soutien en individuel, au début, ainsi qu'au terme de la partie pratique.

2.3 Apports théoriques

2.3.1 La métacognition

Dans ce chapitre, nous définirons la notion de métacognition et ce qu'elle implique. Divers auteurs, dont notamment Vianin, Barth et Hessels et al. nous aiguilleront dans cette recherche de définition, de compréhension de la notion. Pour mieux saisir ce qu'est la métacognition, il est, en effet, intéressant de se pencher sur les travaux de Vianin (2009). Ce dernier nous expose le but des approches cognitives et métacognitives : « permettre à l'élève de prendre conscience de ses démarches mentales, de les analyser de manière critique et de les améliorer. » (p. 51)

De cette vision, une réelle évolution au niveau de l'aide aux élèves en difficulté apparaît. Effectivement, l'aide est alors différente, plutôt que d'entraîner encore et encore les mêmes choses, on favorisera des démarches d'explicitation et de compréhension de son propre fonctionnement, afin que l'élève puisse travailler mieux et non « plus fort ». Ainsi, il retrouvera du pouvoir sur ce qui lui arrive et le contrôle de la situation. Par ailleurs, Bosson, Hessels et Hessels-Schlater (2009) soutiennent que « l'éducation cognitive vise aussi l'amélioration du raisonnement chez des personnes sans difficulté » (p. 80) ce qui confirme l'intérêt de l'approche pour le plus grand nombre.

Selon Delvolvé, « la métacognition est la représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser. » (2006, p. 2)

Dans l'éducation cognitive, ce qui correspond à l'« éducation de l'intelligence », on s'intéresse aux processus, au « comment on apprend », plutôt qu'au « qu'est-ce qu'on apprend ». On le retrouve dans le propos de Vianin (2009) sous le terme de « procédures » et de « connaissances déclaratives ». (p. 69) Il s'agira donc de développer les connaissances de soi, mais également de ce qu'on met en place dans telle ou telle situation d'apprentissage, à quel moment. En effet, selon Vianin (2009), il s'agira non seulement d'utiliser les bonnes stratégies, mais également au bon moment, en s'appuyant sur les connaissances nécessaires acquises.

Il est d'ailleurs intéressant de constater, comme le soulèvent Hessels et al. (2009) que « les élèves en difficulté d'apprentissage se distinguent des élèves performants en particulier sur leur comportement stratégique face à l'apprentissage ». (p. 15) En effet, ils appliquent des stratégies inadaptées au contexte, ou alors qui leur demandent trop d'effort cognitif. Les élèves devront donc apprendre les stratégies, mais également connaître les situations dans lesquelles elles seront utiles, ce qu'on nomme les connaissances métacognitives sur les stratégies. Effectivement, connaître les stratégies ne suffit pas, il s'agira alors de développer des stratégies métacognitives, également appelées fonctions exécutives, qui permettront notamment d'effectuer un contrôle continu pendant la tâche. (Bosson & al., 2009)

Dans l'approche sociocognitive que Barth (2004) propose, il s'agit de redonner du sens au savoir. Ici encore, nous retrouvons la notion d'apprentissage, non seulement dans le contenu de la matière enseignée, mais également dans le « comment apprendre ». Selon elle, « la façon d'apprendre devient aussi importante que ce qu'on apprend, car elle influence de façon décisive la qualité des connaissances acquises et la pensée elle-même. » (p. 18) l'importance de comprendre est donc relayée au même degré d'importance que l'apprentissage pur et dur des connaissances.

A ce stade, la métacognition englobe, selon ma compréhension, tous les processus mentaux qui se retrouvent au centre des apprentissages. L'élève, au cœur de ce mécanisme, s'interroge sur sa manière de fonctionner, d'apprendre ou encore de comprendre. Différents axes seraient dépendants du processus métacognitif :

- des connaissances que l'apprenant a de lui-même, de son fonctionnement mental
- du « comment » on apprend plutôt que du « quoi » on apprend
- de la pratique consciente et de la verbalisation des stratégies
- de l'analyse ou de la modification consciente de ses stratégies.

Tout ceci dans un objectif de recherche de sens dans les apprentissages, dans la construction du savoir.

Divers termes sont employés dans l'approche métacognitive. La confusion entre ceux-ci est fréquente et notamment entretenue par l'utilisation d'un même terme pour définir des situations différentes par certains auteurs. Il s'agira donc ici de les expliciter, afin d'en avoir une compréhension adéquate pour la suite de la lecture de ce travail.

Selon Hessels et al. (2017), les outils de l'éducation cognitive sont et présentent une influence réciproque des composantes :

- Les processus cognitifs
- Les processus métacognitifs
- Les stratégies
- Les variables motivationnelles
- Les métaconnaissances

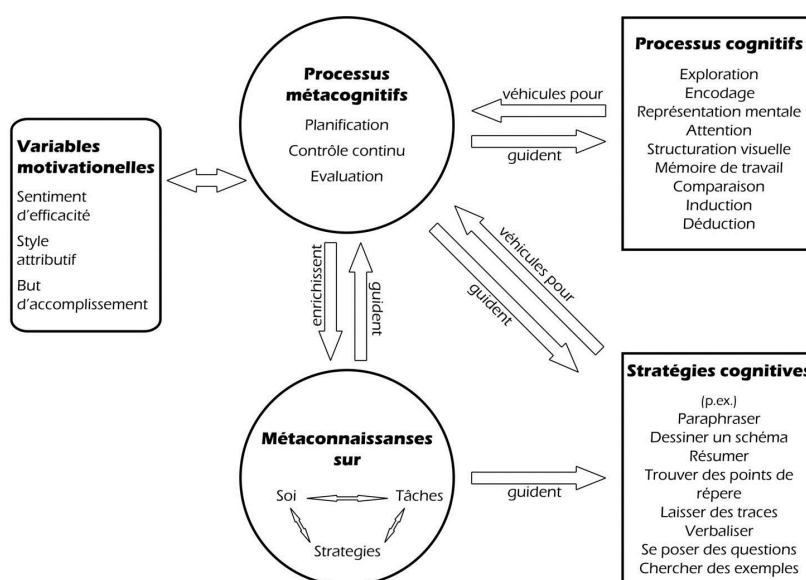


Figure 1 – Schéma de l'influence réciproque des composantes de l'éducation cognitive (Hessels et al., 2017)

a Les processus cognitifs

Selon Vianin (2009), les processus cognitifs correspondent aux processus actifs de l'intelligence. « Ils traitent donc l'information à partir des stimulations sensorielles provenant de l'environnement. » (p. 57) Il s'agit donc de traiter les informations perçues au travers des cinq sens et de la transformer en connaissance.

Dans les textes de Vianin, on retrouve cette étape de prises de connaissances de ce qui nous entoure sous le terme d'« input », tandis que d'après Antoine de La Garanderie, il sera qualifié de « perception » (Ryon et Quévet, 2011). Cette phase de prise d'information du sujet de l'environnement qui l'entoure lui permettra notamment d'« analyser la tâche à réaliser, d'identifier et de sélectionner les informations importantes. » (Vianin, 2009, p. 77)

A cette étape, si l'élève ne prend, par exemple, pas bien connaissance de la consigne, qu'il manque certaines informations sur sa feuille, par exemple la prise en compte d'un schéma, il sera préterité dans la suite de sa tâche.

Dans cette première phase, l'élève n'est pas passif, puisqu'il doit déjà réaliser des choix entre ce qu'il retiendra ou non, et entre ce qu'il en fera ou pas.

Diverses étapes émanent alors de ces données **explorées** par l'élève. Il s'en fera une **représentation mentale**, y portera l'**attention** nécessaire, effectuera une **transformation** pour

encoder les informations perçues, passera par un processus de **comparaison** et les utilisera pour apporter la réponse nécessaire au travers de l'**induction** ou de la **déduction**.

L'*exploration* correspond donc à une exploration systémique et requiert un balayage de toutes les informations. Par exemple, en contexte scolaire, il s'agira d'explorer tout ce qu'il y a sur la page (le titre, la consigne, un schéma ou dessin).

La *représentation mentale* s'apparente quant à elle à une image que nous nous faisons dans la tête pour visualiser. Par exemple, lors de la copie d'un texte au tableau, il s'agira de se faire une image mentale du mot, de la partie de phrase, sans quoi il faudra regarder le tableau pour copier chaque lettre l'une après l'autre.

L'*attention* se distingue à travers diverses nuances possibles. Nous trouvons dans la littérature l'*attention soutenue* qui désigne la capacité à maintenir son attention, à se concentrer. L'*attention sélective* qui est le fait de pouvoir focaliser son attention sur un élément précis. Lors de la relecture d'une consigne, l'attention sélective se caractérise notamment par la concentration sur les éléments désirés et non sur la relecture de la consigne entière. L'*inhibition* permet alors de se concentrer sur quelque chose et de laisser de côté le reste, de l'inhiber. Par exemple, si on se retrouve à conduire une voiture dans un pays anglophone, il faudra inhiber notre habitude à rouler à droite, stopper notre habitude automatisée pour laisser la place à autre chose. La flexibilité cognitive constitue la possibilité de passer d'une chose à l'autre, d'alterner les consignes, les demandes, les éléments.

Le traitement de l'information par la *transformation* est également nécessaire pour entrer dans l'apprentissage. L'élève aura notamment recours à la mémoire de travail pour y répondre, afin que l'information ne passe pas « aux oubliettes », mais soit bien retenue.

Le processus de *comparaison* est quant à lui présent tout au long du cheminement et permet de comparer en termes de similitudes et de différences les données. Pour comparer, il s'agira de définir des critères de comparaison, la difficulté se situe dans le choix de ces critères, et dans le maintien constant de ces derniers. Par exemple, en contexte, lorsque l'enseignant dit de « relire » à ses élèves, il sous-entend relire pour comparer si cela correspond à ce qui est demandé, souvent, l'élève ne saisit pas cet implicite.

Enfin, le dernier élément des processus cognitifs concerne le *raisonnement logique*. Ces deux composantes sont l'*induction* et la *déduction*. Lorsque l'on déduit, on part de principes généraux, de règles, de lois et on les applique pour trouver une réponse. Concernant l'induction, c'est l'inverse : on part de faits particuliers et on induit une règle, une loi, un concept. L'induction n'est jamais sûre, mais on doit quand même la pratiquer dans certaines situations. (Mme Christine Hessels-Schlatter, Notes de cours, 22 février 2017).

Selon Vianin (2009), nous retrouvons ce cheminement cognitif en trois étapes :

- La prise d'information (input)
- Le traitement de l'information, dans les processus cognitifs et métacognitifs (le processeur central)
- L'expression de la réponse (output)

Ces étapes se retrouvent également dans les écrits de La Garanderie en termes de « perception », d'« évocation » et de « restitution. » (Ryon et Quévet, 2011)

Selon Vianin (2009), « le processeur central se charge donc des tâches cognitives réputées les plus difficiles, comme le raisonnement, la compréhension du langage, l'inférence, la déduction ou la prise de décision. » (p. 87) C'est également le processeur central qui traitera des processus métacognitifs. Lors de cette seconde phase, l'élève sera donc amené à organiser, comparer, discriminer les tâches importantes des autres, ceci dans un processus actif. Il sera donc également amené à mettre en place une stratégie, planifier sa tâche, pour mener à bien sa démarche de comparaison, tant dans un problème de mathématiques que dans une compréhension de texte, par exemple.

La troisième phase consiste à exprimer la réponse, cette phase, appelée « output » par Vianin, est capitale, puisqu'il s'agit du message qui sera transmis à l'environnement. D'ailleurs, l'expression de la réponse est souvent un point qui pénalise les élèves puisqu'il s'agit de communiquer les choses adéquatement, sans trop d'impulsivité, afin que l'enseignant prenne acte de ce que l'élève a compris. Selon Vianin, « la prise de conscience des trois étapes principales de toute démarche cognitive – input, traitement et output – permet à l'enfant de travailler beaucoup plus posément et, donc, de mieux maîtriser son impulsivité. » (2009, p. 114)

Selon Barth, ce processus décrit en trois phases dans les écrits de Vianin, se retrouve sous le terme d'abstraction. Selon elle, l'élève devra passer par l'abstraction pour faire sienne une connaissance qui lui est exposée. En effet, l'élève sélectionnera, parmi les informations reçues par les cinq sens, ce qu'il utilisera ou non dans sa démarche d'interprétation. Ainsi, comme le souligne Barth, « ce processus est conditionné par ce que l'on sait déjà et par le contexte culturel et social dans lequel on se trouve. » (2004, p. 80). Ceci tout en sachant que notre état émotionnel, notre parcours de vie viendra également s'ajouter à cet algorithme pour en faire ressortir notre propre interprétation, compréhension.

Selon elle, l'abstraction est donc le résultat de ce processus que l'on devra ensuite exprimer. Dans toute cette démarche, la communication, la discussion, entre pairs et avec l'enseignant a une place importante. En effet, la recherche de sens commun est essentielle à ses yeux, et pour ce faire, un langage commun est indispensable, sur l'appui de concepts notamment, puisqu'il permettra de créer, ainsi, « un sens nouveau » des choses.

Ayant clarifié la notion de processus cognitifs, il s'agit maintenant de comprendre les processus métacognitifs.

b Les processus métacognitifs

Comme le souligne Vianin (2009), « le préfixe « méta » désigne la supériorité de certains processus. » (p. 91) En effet, les processus métacognitifs auront pour rôle de contrôler les autres processus, ceci dans une position « méta », comme si l'élève pouvait s'« auto-observer » ou s'observer d'en haut.

Les processus métacognitifs guidés et encouragés par des métaconnaissances pertinentes sur soi-même, à propos de la tâche ou des stratégies en jeu, permettront de planifier et de contrôler consciemment l'usage des autres processus. (Vianin, 2009) Le contrôle s'effectuera notamment par une planification, un contrôle continu pendant l'activité, ainsi

qu'une évaluation. (Hessels & al. 2009) Vianin ajoute que « les processus métacognitifs servent donc à effectuer un usage efficient des autres processus. » (Ibid., p. 59) Leur rôle est donc primordial dans l'application des stratégies.

Les deux principaux processus métacognitifs sont l'anticipation et la planification. Dans ce processus, l'élève est amené à réfléchir sur la tâche qu'il va accomplir : « Comment vais-je résoudre ce problème ? » « Vais-je d'abord calculer ceci ou cela ? ». Par la suite, ces choix étant effectués, il procédera à la planification, notamment en établissant les buts à atteindre. Comme le mentionne Vianin, « l'anticipation et la planification sont effectivement dépendantes du but fixé. » (Ibid. p.93) En d'autres mots, si l'élève ne parvient pas à planifier sa tâche en fonction de ce qui lui est demandé, l'expression de sa réponse sera forcément erronée. Dans l'exemple du problème de mathématiques, l'élève ne devra pas oublier de calculer ceci, tout en prenant en compte cela, ce qu'il intégrera dans sa planification, afin d'éviter d'oublier un élément.

Pendant la tâche, l'auteur nous parle de « surveillance de l'action » ou « monitoring » (guidage), qui fait également partie des processus métacognitifs. Selon Vianin, « l'élève devrait donc être capable, durant la réalisation de son activité, de vérifier si ce qu'il fait a du sens et de contrôler la progression de l'action vers le but fixé. » (Ibid., p. 94) En d'autres termes, il s'agit ici de reconsidérer ce qu'on a mis en place en fonction des imprévus et des inattendus. « Pourquoi suis-je coincé ? » L'élève, en cherchant la source de sa difficulté, sera amené à modifier sa stratégie si nécessaire, à l'adapter.

Intervient ensuite le processus métacognitif d'autocontrôle ou autoévaluation selon l'auteur. Il s'agit d'un contrôle qui s'effectue, cette fois-ci, en fin de tâche par l'élève. Souvent, l'enseignant demande aux élèves de relire leur évaluation, ce qui devrait donc correspondre à cette phase. Mais qu'entendons-nous par « relecture » ? En fait, il est question ici de vérifier si la réponse est en adéquation avec ce qui nous était demandé au départ. Vianin propose, par ailleurs, de réaliser une sorte de « check-list » (Ibid., p. 95) que l'enseignant pourrait transmettre à l'élève pour passer en revue son travail et vérifier s'il a bien répondu à toutes les questions.

La tâche est terminée, mais pas les processus métacognitifs. En effet, une fois l'activité réalisée, l'élève doit se demander si tout s'est bien passé, soit suite à un autocontrôle ou à un retour externe (de l'enseignant par exemple) sur la tâche accomplie. Il s'interrogera sur les stratégies mises en place, utilisées, afin de les modifier, si nécessaire. Enfin, comme le proposent Bosson, Hessels et Hessels-Schlatter (2009) dans leurs recherches, il est intéressant de pouvoir pratiquer les stratégies dans divers contextes, à la fois scolaires et non scolaires, pour encourager les élèves à transférer les connaissances acquises. En effet, les tâches scolaires sont parfois teintées d'inquiétude et de souvenirs peu encourageants pour eux, il s'agit alors d'entraîner les stratégies dans d'autres contextes, notamment par le jeu. Dans la même perspective, Vianin (2009) nous parlait notamment du sentiment de compétence de l'élève, qui était important dans toute la démarche de progression. En effet, l'élève apprendra petit à petit à changer sa vision de lui-même, au travers d'expériences positives. Autrement dit, comme le

souligne l'auteur, « le meilleur moyen de développer son sentiment de compétence est de vivre des expériences de réussite et de comprendre pourquoi on les a réussies. » (p. 54) Le concept de « sentiment d'efficacité personnelle » aussi appelé « auto-efficacité » a, par ailleurs, été développé par le psychologue Albert Bandura (1977) et « désigne les croyances d'un individu quant à sa capacité de réaliser une tâche, un apprentissage, un défi ou un changement avec succès ». (psychomedia, 1996)

Barth (2013) aborde la question des transferts au niveau de la recherche de sens dans les savoirs. Selon elle, il est essentiel d'encourager l'élève à transférer les stratégies acquises, afin de construire son savoir, de le développer et d'ainsi le conscientiser.

En effet, un retour réflexif sur sa démarche est essentiel, puisqu'il permettra de prendre conscience de cette dernière, afin d'ensuite pouvoir plus aisément effectuer les transferts. Elle ajoute que la métacognition a ainsi pour rôle, « de devenir davantage conscient de ce que l'on sait, de comprendre comment on a appris, ce qui permet, progressivement, de mobiliser ces savoirs et de reproduire consciemment ces processus dans un autre contexte. » (p. 83).

Le transfert se réalise effectivement lentement, et n'est pas chose aisée, comme le soulèvent ces auteurs, il s'agit alors de prendre le temps nécessaire.

En résumé, selon Vianin, nous retrouvons les processus métacognitifs suivants :

Avant la tâche :

- Anticipation et planification

Pendant la tâche :

- Surveillance de l'action ou monitoring (guidage)

Après la tâche :

- Autocontrôle ou auto-évaluation
- Régulation
- Transfert

2.3.1.b.1 Les métaconnaissances

Dans les processus métacognitifs, Vianin (2009) nous parlait des métaconnaissances requises pour permettre un contrôle sur ses propres stratégies. Mais qu'entend-on par métaconnaissances ?

Comme l'explique Evelyne Orioux (2014), « les connaissances métacognitives regroupent les connaissances qu'a une personne de son propre fonctionnement cognitif. » (p. 5) En effet, l'apprenant doit conscientiser les connaissances qu'il a de lui-même, de la tâche, ou des stratégies utilisées. Ainsi, se connaissant mieux, il pourra détecter dans quelle matière, il a des difficultés ou non, s'il a besoin d'aide, ou simplement mieux comprendre pourquoi il apprend cette nouvelle notion.

En résumé, selon Vianin (2009), on retrouve les métaconnaissances suivantes :

- les métaconnaissances sur soi
- les métaconnaissances sur la tâche
- les métaconnaissances sur les stratégies d'apprentissage

Les processus métacognitifs et l'utilisation des métaconnaissances se pratiquent simultanément. Autrement dit, comme le relève Vianin (2009), les métaconnaissances viendront soutenir, guider tout le processus métacognitif.

Dans un premier temps, l'apprenant, lorsqu'il planifie sa tâche, utilisera les connaissances qu'il a de lui-même pour anticiper les difficultés auxquelles il pourrait faire face. Ces connaissances se développent et ne sont pas innées, au contraire. Les élèves ont souvent du mal à dire dans quelle matière ils ont de la difficulté ou non, ou d'identifier ce qui leur pose problème.

Cette faculté permettrait, par exemple, à l'élève qui sait qu'il a tendance à oublier de bien aligner les virgules lors d'un calcul en colonne, d'y veiller particulièrement lors de sa planification, il pourrait également avoir recours à la mémoire externe dans ce cas-là, en se créant une petite note écrite.

Dans un deuxième temps, l'individu sera amené à utiliser les métaconnaissances qu'il détient sur la tâche qu'il effectue. Par exemple, dans le domaine du français, si l'élève doit rédiger un dialogue, il sait qu'il va devoir recourir aux particularités de ce type d'écrits, comme l'application des tirets ou encore l'intervention du narrateur.

En dernier lieu, interviennent les métaconnaissances sur les stratégies. A ce propos, Vianin (2009) soulève le fait qu'elles sont souvent médiocres. En effet, l'auteur ajoute qu'« ils ne savent pas établir des liens entre le type de tâche, sa difficulté, les moyens à disposition et les stratégies disponibles. » (p. 210) Par ailleurs, s'ils ont l'habitude d'utiliser une stratégie, même inefficace, lors de la réalisation d'une activité, ils auront du mal à la modifier, sauf si on les y conduit, et qu'ils comprennent réellement l'enjeu. Autrement dit, il ne s'agit pas seulement d'enseigner les stratégies, mais également pourquoi et quand est-ce qu'on va les utiliser en les contextualisant. L'enseignant aura donc un rôle important à jouer dans cette mise en œuvre.

c Les stratégies

« Il s'agit donc pour l'enseignant de faire comprendre à ses élèves que la réussite est due à l'utilisation des stratégies appropriées. » (Vianin, 2009, p. 54)

D'après Vianin (2009), les stratégies cognitives englobent toutes les procédures, démarches, ou méthodes qui constituent « un savoir-faire qui implique une série séquentielle de tâches à réaliser ». (p. 59) Selon Hessels et al. (2009), les procédures d'une stratégie s'entraînent et s'apparentent à une situation particulière d'apprentissage, même si des transferts sont possibles. Vianin nous met tout de même en garde sur leur enseignement, qui trop général, risquerait de ne pas être utilisable par les élèves. « Autrement dit, l'élève doit être conscient de maîtriser cette stratégie pour pouvoir la transférer dans un autre contexte. » (2009, p. 39) Il s'agira alors de proposer une approche stratégique tout d'abord centrée sur la tâche, qui petit à

petit, maîtrisée, pourra être amenée dans d'autres contextes. Vianin ajoute que « l'acquisition de nouvelles habiletés cognitives doit toujours commencer – et ceci est surtout important pour les élèves en difficulté – par un traitement conscient, verbalisable, explicite et contrôlé de l'activité. » (Ibid. p. 38) Avant de passer au rôle de l'enseignant, capital, dans cet enseignement de connaissances procédurales, il s'agit d'expliquer ce concept.

2.3.1.c.1 Les connaissances procédurales ou stratégiques

Le terme « connaissances procédurales ou stratégiques » est largement utilisé par Vianin (2009) dans ses écrits. Il relève des stratégies enseignées et répond donc à la question « comment ? ». Ces connaissances deviennent plus que des pratiques, elles deviennent un savoir-faire que l'élève appliquera dans la tâche demandée. Elles « se présentent souvent sous la forme d'une séquence d'actions à exécuter dans un certain ordre (procédure). » (p. 69) Par définition, elles viennent compléter, voire dynamiser les connaissances dites déclaratives, qui sont relatives à l'enseignement du savoir « pur et dur ».

Selon Barth (2013), l'enseignement de connaissances stratégiques se retrouve également. Elle relève à ce propos un fait éloquent en rapport avec la pratique : elle a pu constater que les élèves appréciaient particulièrement l'utilisation de ces stratégies, et venaient même à les nommer avant de les pratiquer. Ainsi, l'élève annonce la stratégie qu'il va exécuter avant de la réaliser. Par exemple, l'individu dit : « Maintenant, je vais comparer » ou « Je vais faire une inférence. » Conscient de la stratégie et des outils qu'il utilise, il devient plus autonome et responsable de ses propres apprentissages.

Barth met notamment en exergue ici le rôle de l'enseignant dans cette démarche : « Dans cette perspective, il est évident que le rôle de l'enseignant est très exigeant et comporte une responsabilité intellectuelle et relationnelle accrue. » (2013, p. 84)

Elle ajoute : « [...] il s'agit d'être à la fois modèle et inspirateur, inventeur et catalyseur, « connaisseur » et « accompagnateur ». » (Ibid., p. 84)

d Les variables motivationnelles

Les variables motivationnelles font en effet partie intégrante de la mise en place du projet d'enseignement de stratégies. Elles ne s'enseignent pas à un moment donné, mais sont présentes tout au long du processus.

Tout d'abord, l'élève doit pouvoir sentir qu'il peut avoir du pouvoir sur la tâche, qu'il ne sera pas en échec encore et encore sans pouvoir y attribuer de cause. Il est également important que l'élève puisse trouver des causes internes et contrôlables à sa difficulté, sans se baser sans cesse sur les causes externes. Vianin (2009) nous explique notamment quelles peuvent être les causes internes. On retrouvera l'« intelligence », les efforts accomplis, mais également les stratégies utilisées. Dans les causes externes, la qualité de l'enseignant, l'aide reçue ou encore les conditions de travail pourront être nommées. Selon l'auteur, « l'apprentissage des stratégies efficaces permet à l'enfant de retrouver du pouvoir sur ce qui lui arrive et le contrôle de la situation ». (p. 53) Et c'est bien de ça qu'il s'agit ici, d'encourager l'élève à entrer dans l'apprentissage des stratégies, en lui démontrant qu'elles seront utiles, notamment par des expériences positives qui les intègrent. « Autrement dit, le meilleur moyen de développer son sentiment de compétence est de vivre des expériences de réussite et de comprendre pourquoi on les a réussies. » (p. 54)

Dans le même registre que la motivation, on retrouve également l'enthousiasme et la fierté que les élèves peuvent ressentir et partager face à une progression consciente de leurs apprentissages. Eberlin (2011) légitime cette fierté en relevant que lorsque le succès est enfin là, « après plus ou moins d'échecs, de travail ou de persévérance, il est parfaitement légitime de se féliciter du chemin parcouru, du but obtenu, de retirer de la fierté pour ce que nous avons accompli » (p. 108).

Eberlin (2011) nomme la réussite par le fait que « le résultat de nos actions correspond au plus près à l'objectif que nous nous étions fixé » (p.105). Il est donc primordial de fixer des objectifs clairs et précis avec les élèves, afin qu'ils puissent s'engager sur ce chemin de réussite, en s'y projetant et en s'imaginant de quelle manière elle se réalisera.

A noter tout de même que l'erreur n'est pas à chasser impérativement des apprentissages, au contraire. L'erreur n'est, en effet, pas inévitable, mais comme le souligne Eberlin (2011), nous considérons trop souvent « l'erreur comme étant l'opposé de la réussite » (p. 106), alors qu'elle est, en fait, « un jalon sur le chemin de la réussite » (p. 106).

Enfin, la relation, autant entre l'enseignant et les élèves qu'entre les élèves eux-mêmes, est capitale.

Eberlin (2011) fait par ailleurs souvent référence à « la relation avec l'entourage » qui entre autres permettra « le succès de nos apprentissages ». (p. 108)

En tant qu'enseignant, il est impératif de pouvoir prendre le temps, discuter, encourager. Des éléments qui trop souvent ont tendance à nous échapper lorsqu'on travaille en classe régulière et qu'on doit suivre un programme avec une vingtaine d'élèves. « Or, nous n'apprenons bien que si nous sommes suffisamment en sécurité sur les plans relationnel et physique » (Eberlin, 2011, p.14). Il suffit parfois d'un sourire, d'une petite tape encourageante sur l'épaule ou de simplement féliciter l'élève.

Barth (2013) aborde également la place de l'enseignant dans ce processus et nomme cette partie de la psychologie cognitive : la médiation.

2.3.2 L'enseignant médiateur

La pratique de la métacognition en classe pour aider les élèves à développer des compétences et habiletés métacognitives suppose des compétences particulières pour l'enseignant. En toile de fond de la psychologie cognitive, on retrouve toute la recherche du sens que l'on désire retrouver dans les apprentissages, replacer l'élève au centre dans cette démarche, pour atteindre le but recherché : l'élève qui devient chercheur et l'enseignant médiateur. Mais comment atteindre un tel objectif ? Quelle va être la place de l'enseignant ?

Comme le souligne Vianin (2009), en tant qu'enseignant, on a trop souvent l'impression que nos élèves sont « plongés dans la réalisation effective de leur travail, dans l'ici et maintenant des tâches à effectuer, et peinent à lever la tête et à découvrir le paysage alentour, le tracé de la route et le but de la balade. » Par ailleurs, il est intéressant d'observer, que de l'autre côté, on continue d'enseigner le « quoi » apprendre, plutôt que le « comment » apprendre, alors que la construction du savoir se fait au travers de l'« apprendre à apprendre » et qu'il s'agit en fin de compte, « de penser pour apprendre afin d'apprendre à penser. » (Barth, 2013, p. 19). Or, on remarque que l'une des raisons de l'échec scolaire, car il y en a plusieurs, est justement due au fait que l'élève ne se connaît pas lui-même, sa façon de fonctionner, ou encore dans quelle matière il a des compétences.

Comme nous l'avons vu précédemment dans le chapitre concernant les variables motivationnelles, il est essentiel pour l'apprenant de tout d'abord prendre conscience des stratégies qu'il utilise, ou pas en réalisant sa tâche. Ce processus implique, comme l'explique Orioux (2014), l'intervention de l'enseignant. Il s'agira notamment pour lui de proposer un questionnement adéquat qui aide les élèves à entrer dans cette réflexion face à leurs propres stratégies, à ce qu'ils appliquent, afin de prendre conscience, en premier lieu, de leur propre fonctionnement.

Barth (2013) soulève notamment l'importance pour l'enseignant de devenir médiateur pour favoriser la construction du sens par l'élève, mais qu'entend-on par là ? En nous référant au triangle pédagogique de Houssaye (1988), nous déterminons trois éléments clés dans la triade de l'enseignement : le savoir, l'apprenant et l'enseignant.

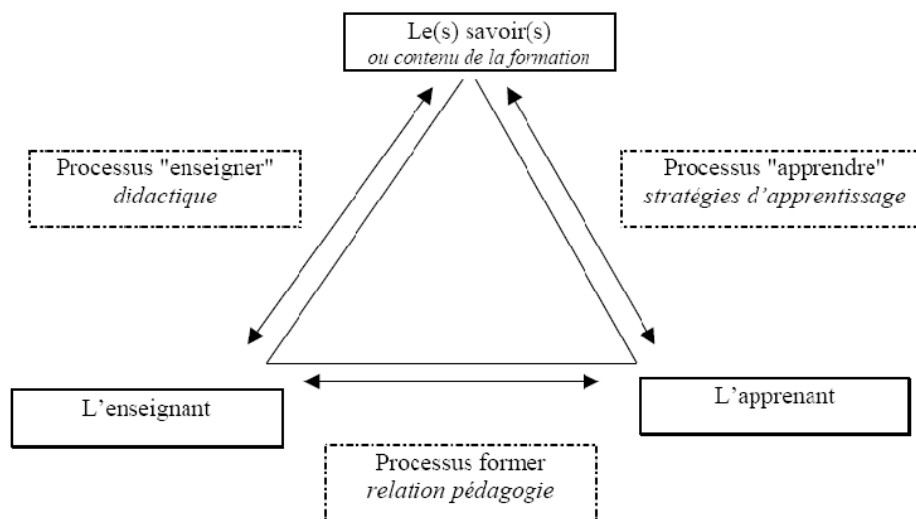


Figure 2 – Le triangle pédagogique selon Houssaye, 1988

C'est dans le cadre de cette relation maître-élève qu'il s'agira de s'intéresser au rôle de l'enseignant dans les apprentissages. Ce lien peut être de quelque manière élastique, et l'enseignant sera tantôt plus au centre, tantôt plus en retrait, selon la distance qu'il choisit d'adopter. Il ne s'agit pas de choisir un seul type d'enseignement et de s'y tenir, mais plutôt d'être conscient de ses choix, et de les appliquer selon la situation. Avant de développer ces différentes options d'enseignement, il s'agit de définir quelles sont les caractéristiques ou plutôt les conditions pour être un enseignant dit médiateur. Barth (1993) les nomme étapes, puis les reprend dans son ouvrage plus récent sous le terme de conditions à la coconstruction du sens.

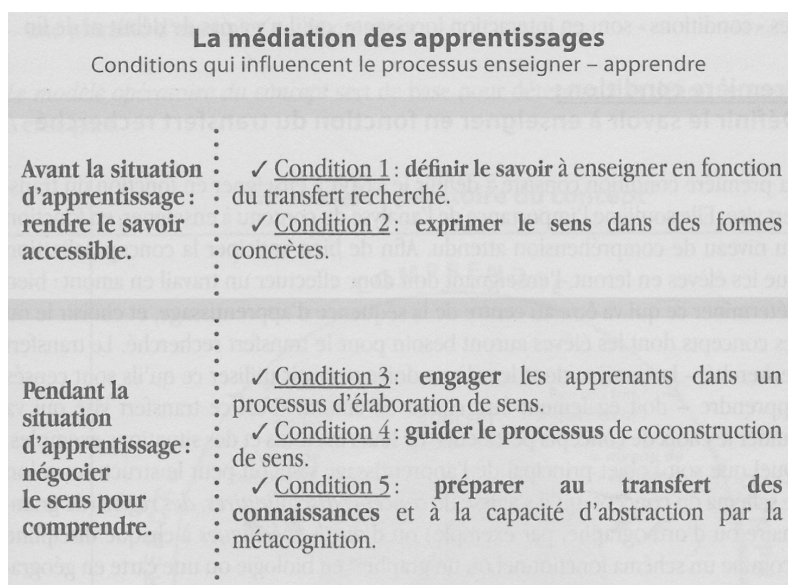


Figure 3 – La médiation des apprentissages selon Barth, p.67, 2003

Ainsi, comme le souligne Barth (2003), l'enseignant « devient ici un médiateur entre les élèves et le savoir, celui qui organise des rencontres avec ce dernier, dans ses formes vivantes, pour que *tous* les élèves puissent interagir avec ce savoir, et entre eux. » (p. 65)

Dans cette vision de l'enseignement, selon Barth, l'apprentissage se veut coopératif. L'enseignant, modèle, guide la démarche, en favorisant le dialogue entre les élèves, la discussion et l'écoute pour argumenter et, en fin de compte, atteindre une compréhension unifiée des éléments. Il ne s'agit pas ici de simplement exposer des observations, et d'en faire ressortir une réponse par l'enseignant ou un élève, mais bien de discuter pour atteindre ensemble cette évidence du sens, laisser émerger une compréhension commune au travers des interactions.

Ainsi, les conditions qui influencent le processus exposé constituent un élément « sine qua non » de l'entrée dans l'enseignement au travers de la médiation sociocognitive, « à comprendre dans le sens à la fois d'*accompagnement (socio-)* et d'*instrumentalisation d'outils de pensée (-cognitif)*. (Barth, 2003, p. 67) L'enseignant développe ainsi ses compétences en termes d'enseignement de la métacognition et de stratégies d'apprentissage.

Néanmoins, il faut être conscient que ses conditions ou étapes ne s'articulent pas sous une forme linéaire, même si présentées les unes à la suite des autres, mais interviennent à tour de rôle dans l'élaboration du savoir et dans la recherche de sens. Barth explique également que c'est au travers de ces conditions que l'élève retrouvera du pouvoir sur ses apprentissages, qu'il en comprendra le sens réel et son utilité. Ainsi, il sera non plus en position passive d'écoute, mais en position de chercheur, impliqué lui-même dans les apprentissages et favorisant de ce fait son autonomie.

L'enseignant sera donc amené à développer les conditions suivantes pour encourager un tel fonctionnement au sein de sa classe :

a Définir le savoir à enseigner en fonction du transfert recherché

Dans un premier temps, il s'agit de bien cibler le but de l'apprentissage visé, et d'en exposer les concepts impliqués aux élèves. Il est donc question de bien « déterminer ce qui va être au centre de la séquence d'apprentissage, et choisir le ou les concepts dont les élèves auront besoin pour le transfert recherché. » (Barth, 2003, p. 68)

Ainsi, comme le souligne Pennac (2007) au travers de cette métaphore, « une bonne classe, ce n'est pas un régiment qui marche au pas, c'est un orchestre qui travaille la même symphonie. » (p. 138) La symphonie est vouée à évoluer, en même temps que les artistes, à les accompagner au fil de leurs apprentissages et de leur développement interpersonnel. En d'autres mots, les concepts enseignés sont amenés à évoluer, et les élèves seront encouragés à réfléchir fréquemment, durant toute la durée de la séquence, sur l'objectif et sur ce qu'ils apprennent en situation.

Pour mon travail de recherche, j'ai choisi de me focaliser sur l'enseignement de stratégies de compréhension de lecture. Dans le processus des activités proposées, il s'agit donc pour moi de faire prendre conscience aux élèves de leur propre démarche actuelle, de les confronter avec leurs besoins en la matière, afin de leur donner envie de s'améliorer au travers de l'apprentissage de stratégies explicites.

Pour cela, il est nécessaire de permettre à l'élève de verbaliser ses actions pendant l'activité, ceci afin que l'enseignant puisse comprendre le cheminement, le raisonnement accompli lors de cette dernière et en expliquer les résultats ainsi obtenus.

En tant qu'« enseignante médiatrice », je serai amenée à poser des questions à l'élève pour qu'il réfléchisse à la tâche qu'il est en train d'accomplir, qu'il se pose lui-même des questions et qu'il puisse expliquer ses actes et pourquoi il fait tel ou tel choix. Le but est que l'élève puisse prendre conscience des choix qu'il opère, des stratégies qu'il utilise ou non, et des difficultés auxquelles il fait face.

Comme le relève Bosson et al. (2009), « le médiateur a pour rôle de guider l'élève dans ce processus et de l'aider à découvrir de nouvelles stratégies. » (Bosson & al., 2009, p. 15)

Enfin, comme le souligne Vianin (2009), il s'agit donc pour l'enseignant, de montrer à l'élève que « l'apprentissage des stratégies efficaces permet à l'enfant de retrouver du pouvoir sur ce qui lui arrive et le contrôle de la situation. » (p. 53) L'apprentissage des nouvelles stratégies pourra ainsi commencer dans de bonnes conditions, propices à motiver les élèves.

Pour revenir à la première condition ainsi exposée par Barth (2003) dans la médiation des apprentissages, mon rôle sera donc d'expliquer aux élèves et de les interroger sur les concepts inhérents à l'objectif de la stratégie enseignée. Vianin rejoint Barth en expliquant qu'il est effectivement nécessaire pour l'enseignant d'explicitier les stratégies à l'élève, ceci par un enseignement direct. « Il s'agit de préciser les buts de la stratégie, de décrire, ses aspects principaux, l'application de ses différentes étapes ainsi que la façon d'évaluer son efficacité ». (Archambault et Chouinard, 2003, p. 89, cités par Vianin, 2009, p. 219)

b Exprimer le sens dans des formes concrètes

Cette deuxième condition présuppose qu'il s'agit de rendre un apprentissage abstrait, parfois complexe, concret et accessible pour les élèves. Barth (2003) nous rend attentifs au rôle de l'enseignant dans cette démarche : « Il doit donc transformer un contenu abstrait (une définition, une règle) en une forme plus concrète, une mise en situation. » (p. 72)

Par la mise en situation, il s'agit de rendre actifs les élèves, de les faire interagir et vivre le savoir à l'inverse de simplement le leur enseigner. Cette approche va dans le sens d'apprendre, au sens pratique du terme, et pas seulement emmagasiner des informations.

Dans le cadre de ma recherche, je serai donc amenée à encourager les élèves à investiguer les stratégies, à les expérimenter dans des situations concrètes d'apprentissage diverses et variées. Ainsi, le même objectif de stratégie sera expérimenté de diverses manières, de sorte que les élèves puissent progresser dans leur réflexion.

Comme nous l'explique Vianin, lors de cet apprentissage, l'enseignant médiateur intégrera diverses positions, tantôt face à la classe pour donner des consignes, tantôt en retrait pour laisser la place aux élèves pour expérimenter, ceci tout en les observant.

Il me semble important ici de revenir sur les diverses postures de l'enseignant médiateur pour analyser son rôle tout au cours des activités qu'il proposera.

Si l'on revient au triangle de Houssaye (1988), précédemment cité, on perçoit l'interaction des éléments suivants dans l'enseignement : l'enseignant, l'élève et le savoir.

Comme dit, ce triangle peut être d'une certaine manière élastique. Il s'agit ici d'en expliciter les diverses formes, qui interviendront tout au long de l'enseignement. En effet, il ne s'agit pas de choisir un seul modèle, mais de réaliser des choix conscients, en fonction des apprentissages et des buts visés par l'enseignant.

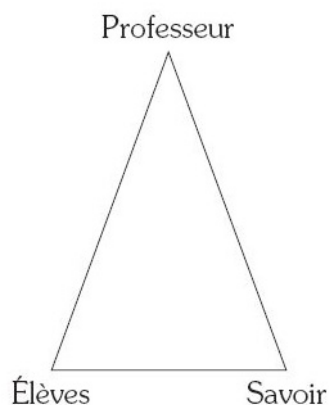


Figure 4 – L'enseignant « fait le mort », selon Vianin, p. 214, 2009

Comme l'explique Vianin, dans cette figure, l'enseignant choisit de se retirer, pour laisser les élèves interagir, ceci tout en les observant dans leur activité. A aucun moment il n'intervient, laissant les élèves discuter et débattre du sujet.

A un moment donné, l'enseignant peut remarquer qu'un groupe d'élèves a besoin de son aide, soit, car il est en difficulté, soit parce qu'ils ne répondent plus à la tâche demandée. Dans ce cas-là, l'enseignant peut, selon Vianin, « s'approcher du groupe, et relancer l'activité par une question ou un rappel à l'ordre. » (2009, p. 215)

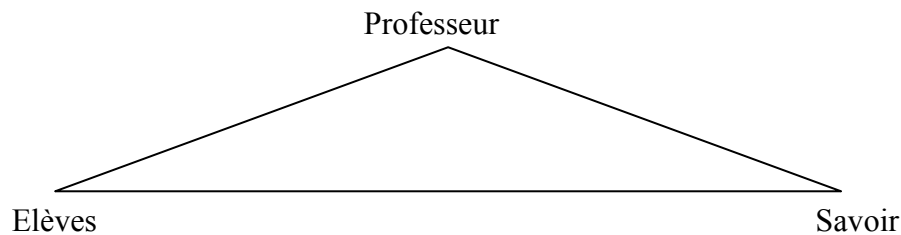


Figure 5 – L'enseignant effectue une médiation « légère », selon Vianin, p. 215, 2009

Dans le dernier cas de figure, l'enseignant se place volontairement entre l'élève et le savoir. Effectivement, l'enseignant peut remarquer qu'un élève en particulier n'a pas du tout compris la tâche. Il décidera alors de s'asseoir à côté de lui et de reprendre l'exercice avec lui, soit par la relecture de la consigne, soit en exécutant une partie de l'activité avec lui, ou encore en s'assurant qu'il a, cette fois-ci, bien compris ce dont il s'agissait.

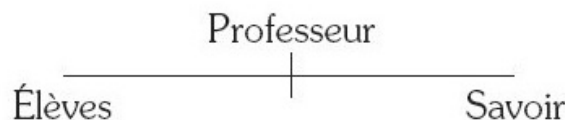


Figure 6 – L'enseignant effectue une remédiation « lourde », selon Vianin, p. 215, 2009

En résumé, il s'agira pour l'enseignant médiateur de se situer entre les trois formes d'enseignement, selon ses ressentis, et ses observations. Comme le note Vianin (2009), « dans la réalité, la question du « quand intervenir » ou du « quand laisser faire » est très délicate. Dans le cadre de la médiation, les silences sont, en effet, tout aussi importants que les explications, ou que les interactions.

L'enseignant joue donc un rôle essentiel dans les apprentissages réalisés par l'élève, ceci non pas par son unique intervention, mais également par ses choix d'enseignement, de communication.

c Engager les apprenants dans un processus d'élaboration du sens

En troisième condition, Barth (2003) parle de l'implication des élèves dans la tâche. En effet, il n'est pas toujours aisé de rendre les élèves actifs dans l'activité et de susciter l'intérêt pour apprendre. Le rôle de l'enseignant est crucial dans cette démarche.

L'interaction entre pairs constitue un levier important pour l'approche de sens commun. Selon Barth (2003), l'aspect affectif, le cognitif, et social doivent être imbriqués pour assurer le bon fonctionnement des groupes dans leur apprentissage. L'élève doit pouvoir sentir qu'il aura l'aide nécessaire pour parvenir à réaliser la tâche, qu'il saura quoi faire pour apprendre, et qu'il aura également sa place au sein du groupe, tant au niveau relationnel qu'interactionnel.

En d'autres mots, les trois dimensions doivent être prises en compte simultanément pour que les élèves sentent qu'ils peuvent entrer dans la tâche demandée, sans risquer de s'y perdre.

« Quand les élèves savent clairement ce qu'on attend d'eux, quand la tâche leur est accessible et maîtrisable et qu'ils sont assurés d'une aide pour réussir, ils n'ont pas de réticence à adhérer au projet ; au contraire, ils se lancent. » (Barth, 2003, p. 78)

En résumé, offrir un espace sécurisé de paroles et d'échanges permettra aux élèves de confronter leurs stratégies, et de prendre conscience de leurs méthodes, tout en les faisant évoluer.

Selon Vianin (2009), il ne suffit pas de mettre les élèves en situation d'apprentissage pour qu'ils apprennent. En effet, même si les pairs peuvent jouer un rôle médiateur dans le développement du savoir, l'enseignant aura également son rôle à jouer. Selon lui, le concept de la zone proximale de développement (ZPD) de Vygotsky entre notamment en ligne de compte dans ce schéma d'apprentissage. Il considère que si l'élève est amené à réfléchir, effectuer des recherches seul sur une tâche, il restera dans la zone proximale d'apprentissage (ZPA), et que pour l'élargir à la ZPD, il sera nécessaire que l'enseignant médiateur l'y conduise. Le tout n'est donc pas dans le fait de mettre l'élève en activité pour qu'il apprenne, mais également de l'emmener vers une réflexion « méta » de ce qu'il fait. « Ce n'est pas seulement « en faisant » qu'on devient un bon élève, c'est aussi et surtout en cherchant à comprendre ce qu'on fait, comment on le fait et avec quel résultat » (Cèbe et Goigoux, in Talbot, 2005, p. 222, cité par Vianin, 2009, p. 217). Guidé par l'adulte, l'élève sera ensuite capable d'effectuer seul la tâche demandée, et développera ainsi son autonomie.

Pour ce faire, les stratégies seront explicitées, en intégrant une réflexion métacognitive de leur application, ainsi qu'en utilisant le « modelage », lorsque l'enseignant verbalise ce qu'il fait pour se donner en modèle. Les travaux de groupe ne sont pas exclus, bien au contraire, les diverses approches s'articuleront à tour de rôle, en encourageant les élèves à argumenter et justifier leurs réflexions.

d Guider le processus de co-construction de sens

La quatrième condition place le dialogue cognitif au cœur du sujet. Barth (2003) souligne l'importance des interactions entre les élèves, guidés par l'enseignant, par le biais d'exemples et de contre-exemples. Les élèves sont alors mis en situation et confrontent leurs conceptions. Il est ici nécessaire d'encourager les élèves à justifier leurs propos, afin de les obliger à anticiper la cohérence de ces derniers. Selon Barth, la diversité des réponses, même erronées, n'est pas un obstacle, mais permet aux élèves de construire leur compréhension.

Ce travail cognitif prend du temps, et il est nécessaire de le respecter pour « que la pensée puisse prendre forme. » (p. 79)

Enfin, lorsque les élèves sont habitués à travailler de cette manière, ils commencent à s'approprier la démarche, et deviennent plus autonomes. Ainsi, selon Barth, les élèves apprécieront la conscientisation de leur manière d'apprendre, ce qui va dans le sens de la métacognition.

e Préparer au transfert des connaissances et à la capacité d'abstraction par la métacognition

Pour conclure, la dernière condition concerne le transfert des connaissances. En effet, « le médiateur encourage également l'élève à faire des liens entre les exercices et les séances afin de préparer le transfert des stratégies. » (Bosson et al., 2009, p.16)

Barth (2003) explique que l'enseignant doit, à un moment donné, formaliser le savoir acquis sous une forme appropriée.

Dans ce sens, nommer les stratégies apprises et comprises par les élèves est nécessaire, afin qu'ils puissent ensuite les réutiliser de manière autonome et consciente. La verbalisation de ce qu'ils font par les élèves eux-mêmes est également un bon moyen d'amener les élèves à s'en servir, comme le relève Barth.

Vianin (2009) propose notamment « une fiche de procédure » pour répertorier la démarche à adopter dans telle ou telle situation d'apprentissage. (p. 222)

En conclusion, nous constatons que la médiation est un paradigme important de la pratique de la métacognition en classe. L'enseignant devient une sorte d'observateur privilégié qui doit alors ajuster adéquatement ses interventions pour conduire les élèves à réfléchir à leur propre façon d'apprendre en adoptant notamment une position « méta ». L'enjeu de l'aspect affectif ou relationnel est, comme nous l'avons vu, important dans le processus.

Selon Barth (2003), la pratique de la médiation révolutionne alors l'enseignement dit classique, où « l'on commence souvent par une explication – sans toujours vérifier si celle-ci est comprise par les élèves. » (p. 55)

Notre regard étant axé sur le rôle de l'enseignant dans la pratique métacognitive des apprentissages, il s'agit maintenant d'en mesurer les enjeux dans le domaine de la compréhension de lecture. Cèbe et Goigoux vont notamment nous orienter dans cette approche de médiation et nous donneront les principales stratégies impliquées dans la démarche.

2.3.3 La compréhension de lecture

Pour entrer dans le thème de la compréhension de lecture, je propose de reprendre les propos de Daniel Pennac, romancier, qui présente un aspect important sur l'obligation de lire et ses effets. Un blocage se formerait alors chez les élèves à qui on impose la lecture en contexte scolaire.

« [...] Une scolarité littéraire bien menée relève autant de la stratégie que de la bonne intelligence du texte. Et un "mauvais élève" est, plus souvent qu'on ne croit, un gamin tragiquement dépourvu d'aptitudes tactiques. Seulement, dans sa panique à ne pas fournir ce que nous attendons de lui, il se met bientôt à confondre scolarité et culture. Laissé pour compte à l'école, il se croit très vite un paria de la lecture. Il s'imagine que « lire » est en soi un acte élitare, et se prive de livres sa vie durant pour n'avoir pas su en parler quand on le lui demandait. » (Pennac, 1992, p. 151)

Effectivement, très jeunes, les élèves sont amenés à entrer dans la lecture. Il ne s'agit pas d'un choix, mais d'une obligation. Très vite également, certains élèves se retrouvent en échec, ne parvenant pas à y entrer, ou simplement en étant recalé au titre de non-lecteur. Comment rendre donc la lecture accessible à tous en tant qu'enseignant ? Un défi, mais également un devoir qui m'a poussé à choisir ce thème pour ma recherche.

En effet, la compréhension de lecture ne va pas de soi, « elle 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. » (Goigoux, 2003, p. 54) Etroitement liée à l'utilisation de la métacognition et de ce fait à la pratique de la médiation par l'enseignant dit médiateur, la compréhension en lecture requiert des habiletés qui ne sont pas innées. Les faibles lecteurs auront d'autant plus besoin de stratégies claires et utilisables, qu'il n'auront pas créé suffisamment de savoir-faire par eux-mêmes et que, en plus, ils ne savent pas toujours quand les utiliser. Goigoux (2003) ajoute qu'« ils ne disposent pas des connaissances et des procédures métacognitives nécessaires à la régulation de leur propre activité de compréhension. » (p. 54)

D'un point de vue de la motivation, la lecture devient très coûteuse pour ces élèves qui butent sans cesse sur les mots, qui ne savent sur quoi s'appuyer pour comprendre le texte qu'on leur propose, et celle-ci est d'autant plus mise à l'épreuve lorsque les résultats ne sont pas ceux espérés ou attendus.

Vianin (2009) et Cèbe, Goigoux et Thomazet (2003) se rejoignent sur cette question. L'élève doit pouvoir prendre conscience du pouvoir qu'il a sur ces propres compétences, et non les attribuer sans cesse à des causes externes, telles qu'un mauvais professeur, par exemple. Ainsi, retrouvant du pouvoir sur ses performances, puisqu'il peut travailler dessus efficacement, il se retrouvera en position de contrôle et non plus de victime. En d'autres termes, comme le note Goigoux (2003), les élèves, « estimant n'avoir aucun contrôle sur leurs performances et se jugeant incapables d'atteindre leurs objectifs (quand ils s'en fixent), pensent que tout effort est inutile ». (p. 55)

Pour éviter cette perte totale de motivation et de confiance en eux, Cèbe et al. (2003) proposent des pratiques didactiques dans le domaine de la compréhension de textes. Les trois objectifs visés sont les suivants : l'enseignement explicite de stratégies, le développement des prises de conscience favorisant l'autorégulation de l'activité de lecture et la restauration du sentiment de compétence en situation de résolution de problèmes de lecture.

Les activités proposées sont également déclinées en fonction des pôles de difficultés retrouvées chez les élèves: « les procédures de décodage, les types de traitement nécessairement à l'œuvre dans la lecture, le contrôle de l'activité et les stratégies déployées. » (Cèbe & al., 2003, p. 1)

En effet, les difficultés de compréhension de texte des élèves sont multiples, il s'agit ici de les expliquer entre autres sous le regard de Cèbe et al., afin de les identifier et de mieux les comprendre.

a Les procédures de décodage

« A la fin du cycle 2, l'identification de mots doit, en principe être assez automatisée pour que des ressources cognitives suffisantes puissent être allouées à la compréhension. » (Rémond & Quet, 1999, p. 203) Cette affirmation concerne des élèves de 9-10 ans. La lecture

semble être constituée de deux facettes ; l'identification des mots, c'est-à-dire le décodage, et la compréhension de ceux-ci. En effet, la première composante de la lecture constitue l'identification des phonèmes et des graphèmes, qui sera ensuite entraînée pour rendre la lecture fluide.

Néanmoins, certains élèves n'ont pas suffisamment automatisé ou intégré cette identification de mots, leur lecture sera donc lente, et ils utiliseront, de surcroît, des stratégies de contournement, comme deviner les mots grâce au contexte. (Cèbe & al., 1993)

Ce profil de lecteurs entrerait dans la catégorie des « élèves qui ont des problèmes sur le plan du traitement des mots. » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p. 231) Il s'agira donc d'élèves qui finalement, ne comprennent pas les textes qu'ils lisent, ceci à cause du degré trop bas d'identification des mots ou de fluidité. Cèbe et al. soulignent que ces élèves, « dans la mesure où l'identification occupe l'essentiel de leurs ressources attentionnelles, ce type de lecture rend difficile l'accès au sens global du texte hypothéquant sérieusement les chances de le comprendre. » (1993, p. 2)

A ce stade, il ne me paraît pas inintéressant de relever que, l'année passée, j'ai particulièrement entraîné le décodage et donc la fluidité en lecture avec les élèves que je suis encore actuellement. Pour ce faire, j'avais notamment utilisé la méthode « Bien lire à l'école ». (Chevalier, 1998) Effectivement, il est important ici de noter que le travail avec les élèves doit tout d'abord se réaliser sur l'entraînement de la fluidité de lecture, que j'aime comparer à l'écoulement régulier d'un cours d'eau, et non au hachage des oignons, par exemple. A ce propos, Cèbe et al. notent qu'il ne suffit pas d'amener les élèves à la bibliothèque, de leur faire découvrir toutes sortes de livres différents, mais qu'il faut bel et bien « d'abord et avant tout les aider à automatiser les procédures de décodage. » (Ibid., p. 2)

Il faut toutefois relever qu'une bonne fluidité en lecture n'équivaut pas forcément à une bonne compréhension. Giasson (2012) cite notamment la recherche de Meisinger et autres (2009), qui ont mis en lumière ce paradigme. Leur recherche montre que les élèves considérés comme étant des bons lecteurs par leurs enseignants obtenaient un bon score en fluidité, par contre, leur niveau de compréhension était, lui, plutôt faible. Cette recherche nous rend donc attentifs, en tant qu'enseignants, à ne pas tomber dans des préjugés en ne jugeant l'habileté de nos élèves uniquement et qu'à partir de leur fluidité en lecture, en oubliant de prendre en compte leur compréhension du texte.

b Les traitements locaux ou globaux

Comme dit précédemment, un bon « déchiffreur » n'est pas forcément un bon « compreneur ». En effet, diverses catégories rassemblent les lecteurs selon Giasson et Vandecasteele. On retrouvera, par exemple, « les bons déchiffreurs qui ne comprennent pas le texte, les lecteurs concentrés sur la compréhension locale, ou encore les lecteurs concentrés sur la compréhension globale. » (2012, p. 231) La fluidité y est, mais pas la compréhension, que manque-t-il donc ? Giasson et al. mettent le doigt sur la nécessité pour l'élève de se faire une représentation du texte qu'ils lisent. Effectivement, l'élève peut décoder un texte, mais s'il n'y met pas du sens, il n'aura pas accès à sa signification. Cèbe et al. mettent en exergue le traitement local et le traitement global, qui constituent deux traitements cognitifs majeurs dans la compréhension du texte. Par « traitement local », ils entendent le traitement qui permet de

construire la signification des groupes de mots et des phrases qu'il décode et par « traitement global », traitement qui « amène l'élève à construire une représentation mentale de l'ensemble du texte ». (1993, p. 2) Si l'élève ne se concentre que sur la compréhension locale, il ne saisira que la signification des phrases indépendamment du lien entre ces dernières, ainsi la compréhension globale sera entravée. Par ailleurs, s'il ne se fait qu'une représentation globale du texte, il perdra les détails, ainsi que les subtilités du texte, au risque de perdre également le sens de certaines parties du contenu. (Giasson et al., 2012)

Enfin, comme le soulignent Cèbe et Goigoux, « la compréhension d'un texte écrit exige donc 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. » (1993, p. 2) Sans une telle mise en place, diverses difficultés peuvent apparaître, touchant diverses sources, telles que l'accès au lexique, au vocabulaire utilisé, la capacité à lier informations retrouvées dans un texte ou encore le fait de faire des liens entre les nouvelles informations et ses propres connaissances pour la production d'inférences interprétatives notamment. (Cèbe et al., 1993)

c Les habiletés langagières

La lecture nécessite d'une part des habiletés langagières en termes de vocabulaire, de lexique, et d'autre part au niveau de connaissances préalables, sur le monde. Giasson et Vandecasteele relèvent ce facteur qui influera sur la compréhension du texte ; les habiletés langagières. Effectivement, « si l'élève ne connaît pas le vocabulaire employé dans le texte, il aura de la difficulté à comprendre ce texte. » (2012, p. 228) L'effet du vocabulaire et sa compréhension au fil de la lecture auront, très certainement, une influence sur la compréhension locale ou globale du texte. Giasson et al. notent, par ailleurs, que cette difficulté se fera d'autant plus ressentir en fin du primaire, lorsque les textes deviennent plus consistants, non seulement en termes de longueur, mais également au niveau des termes qui se font plus spécifiques.

Les connaissances de l'élève sur la culture, sur le thème du texte, seront considérées comme un prérequis nécessaire à sa compréhension. Giasson et al. nous rendent attentifs au fait que l'élève peut parfois avoir des connaissances, mais « échoue à les intégrer dans sa représentation du texte, ou encore il peut se servir de connaissances antérieures non pertinentes » (Duke, Pressley et Hilden, 2004, cité par Giasson & al., 2012, p. 229)

d Le contrôle de l'activité

Certains élèves ont une représentation erronée de l'acte de lire. Ces élèves pensent « qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre. » (Cèbe et Goigoux, 2009, p. 8) Ne saisissant par le réel but de la lecture, ils deviennent des lecteurs passifs, qui n'effectuent, par exemple, pas de contrôle pendant leur activité. Ils utilisent des stratégies, mais ces dernières sont souvent mal appliquées ou utilisées au mauvais moment. « Ils utilisent massivement des stratégies de lecture mot à mot et traitent chacune des phrases comme étant autant de phrases isolées, ce qui les prive de pouvoir contrôler la compréhension du texte. Elles seront notamment utilisées pour accéder à la cohérence de l'information tout au long du texte. » (Cèbe, Goigoux & Thomazet, 1993, p. 3) Là encore, ils n'auront pas accès aux inférences nécessaires à la compréhension du texte, puisqu'ils n'effectuent pas de contrôle de leur

compréhension au fil de leur lecture. Ils ne remettent pas non plus en cause les représentations ou interprétations présentes depuis le début de la lecture du texte.

e Les stratégies

Comme définit préalablement, la compréhension de lecture nécessite des habiletés ou stratégies qui, pour beaucoup d'élèves, doivent être enseignées. Effectivement, chez beaucoup de lecteurs, les stratégies sont mal utilisées ou encore indisponibles. Le texte écrit leur permettrait de revenir en arrière dans leur lecture s'ils n'ont pas compris quelque chose, mais encore faut-il qu'ils remarquent, prennent acte qu'ils n'ont pas saisi quelque chose. Cette capacité, dite « d'autocontrôle » nécessite déjà que l'élève ait construit des connaissances et des compétences métacognitives. Cèbe et Goigoux (2009) ajoutent que les élèves en difficulté de lecture n'entrent justement pas dans cette démarche. « Ils ont une très faible conscience de leurs propres procédures et des modalités de contrôle de la compréhension qu'ils pourraient mettre en œuvre. » (p. 8)

Comme le soulignent Cèbe et Goigoux (2009), « il ne faudrait pas conclure de ce qui précède que les élèves qui nous préoccupent ne comprennent rien à ce qu'ils lisent ». (p. 9) Leur compréhension est plutôt construite « en îlots », et sans aide, ils ne parviendront pas à en extraire la compréhension requise. Néanmoins, certaines difficultés sont constatées, il s'agit donc de tenter d'y remédier. En réponse à ces difficultés, il est question de maintenant agir en conséquence, dans le cadre de la classe, pour proposer des activités y remédiant et visant un seul et même but au final : la compréhension de lecture.

2.3.4 Stratégies requises en compréhension de lecture

Concernant de compréhension de texte, diverses habiletés sont requises. Cèbe et Goigoux (2009) nous les exposent et proposent des activités pour les entraîner dans leur ouvrage « Lector & lectrix ». Certaines s'apparentent plus à la compréhension de lecture en soi, tandis que d'autres traitent des questionnaires que les élèves reçoivent en classe. En effet, comme le soulèvent Cèbe, Goigoux et Thomazet (2003), « [...] la résolution d'un questionnaire génère des difficultés qui ne se réduisent pas à la seule compréhension du texte. » (p. 9)

La compréhension de lecture requiert des habiletés telles que la fabrication d'une représentation mentale, la traduction de ce qu'on lit, la flexibilité dans sa lecture, le recours aux inférences et à la compréhension des implicites.

Les questionnaires, eux, demanderont aux élèves de savoir justifier leurs réponses, et de choisir des stratégies appropriées. Même si la compréhension de lecture reste l'objectif visé, il n'est pas envisageable de la traiter sans passer par l'aptitude à répondre aux questionnaires. En effet, comme l'écrivent Cèbe et al. (2003), « [...] puisque l'usage de ces questionnaires est très répandu dans les pratiques scolaires (dès le cycle II) puisqu'on les utilise longtemps de façon quasi exclusive pour évaluer les compétences en compréhension et la qualité de la lecture des élèves ». (p. 9)

Une nouvelle fois, les élèves sont amenés à exécuter une tâche qui ne le leur a pas été enseignée. Ce constat est significatif et souligne donc l'importance ici de travailler également

cet axe à part entière. Cèbe et al. nous expliquent également qu'il est nécessaire de bien différencier les compétences qui visent la compréhension de lecture à l'aptitude de répondre à un questionnaire. En effet, soyons vigilants, car un élève pourrait très bien avoir compris un texte, sans savoir répondre à des questions écrites sur ce dernier. Comme nous le verrons par la suite, certaines activités permettront d'entraîner cette tâche spécifique, ceci dans un but d'outiller les élèves en matière de stratégies pour y répondre.

En termes d'évaluation, les questionnaires habituels peuvent continuer d'être utilisés, car comme le soulignent Cèbe et Goigoux (2003), « [...] mieux vaut une évaluation externe, indépendante de l'outil d'enseignement, pour porter un regard objectif sur les apprentissages réalisés » (p. 28). Ceci tout en prenant en compte les besoins qu'implique une telle évaluation, comme la lecture des consignes avec les élèves notamment.

Pour revenir aux habiletés requises concernant la compréhension de lecture et son enseignement explicite, il s'agit de faire un focus sur les stratégies à développer.

La première étant la « fabrication » d'une représentation mentale. Lors de la première séquence proposée par Cèbe et Goigoux (2003), les élèves sont amenés à se fabriquer une représentation mentale d'un texte lu. Cette activité doit permettre aux élèves d'organiser les éléments du texte dans leur tête, de sorte que les idées importantes ressortent, et qu'ils puissent réellement s'imaginer les choses dans leur tête.

Dans un deuxième temps, il s'agira de traduire un texte. On entend par « traduire », transformer les mots du texte dans ses propres mots, afin de faciliter sa compréhension en retenant les éléments importants du texte. Cette reformulation permet également d'effectuer un contrôle sur sa propre compréhension du texte.

La troisième stratégie enseignée est la flexibilité. En effet, pour comprendre un texte, il s'agit d'être flexible. La représentation mentale étant fabriquée à partir des premiers éléments du texte, il sera nécessaire pour l'élève de pouvoir la faire évoluer au fil des informations reçues. Ainsi, comme le notent Cèbe et Goigoux (2003), il est question de « savoir modifier sa représentation mentale au fur et à mesure qu'on avance dans le texte et accepter, si nécessaire, de la remettre en cause. » (p. 59)

Les quatrième et cinquième séquences constituent des stratégies permettant d'améliorer l'efficacité pour répondre aux questionnaires de lecture dits traditionnels. L'objectif de la quatrième séquence traite du choix des stratégies qui seront requises pour analyser les questions posées et comprendre ce qui est demandé. Il s'agit également d'adapter ses stratégies de relecture en fonction des types de questions et de contrôler ses procédures.

La cinquième séquence apprend à traiter plus efficacement les questionnaires et à ajuster ses stratégies de lecture et de relecture, notamment en développant la justification des réponses données.

Pour la sixième habileté à développer, Cèbe et Goigoux (2003) reviennent à la compréhension de lecture. Il s'agit donc d'apprendre à traiter les inférences du texte, c'est-à-dire à comprendre les non-dits, les implicites, et à « s'entraîner à établir des liens de causalité ».

Giasson et Vandecasteele (2012) nous donnent un regard éclairé sur les inférences de texte. Elles expliquent notamment que dans les textes, on retrouve des inférences partout, certaines sont plus faciles à déceler que d'autres, selon leur emplacement. Dans tous les cas, les élèves devront comprendre, déduire certains éléments qui ne sont pas écrits noir sur blanc dans

le texte. Comme le soulèvent les auteures, ses enjeux sont doubles : « d'une part, l'inférence sert à établir des liens entre les parties du texte pour que la compréhension soit cohérente, d'autre part, elle permet d'effectuer des liens entre le texte et les connaissances du lecteur pour combler les blancs laissés par l'auteur ». (p. 236)

La septième stratégie consiste à améliorer la compréhension de l'implicite et rejoint ainsi la sixième habileté présentée. Elle ne constitue pas un nouvel axe en soi, mais permet d'entraîner la sensibilité aux inférences, notamment dans le thème des dialogues.

Dans l'enseignement explicite de la lecture, deux approches se distinguent. L'une est de partir d'une lecture pour enseigner les stratégies, tandis que l'autre partira de la stratégie pour intégrer de courts textes choisis en fonction des besoins d'enseignement. Les deux canaux se justifient, l'essentiel est de faire des choix, comme le mettent en évidence Giasson et Vandecasteele (2012). A noter tout de même que les deux moyens peuvent venir se compléter au besoin, et qu'ils permettront notamment d'encourager les transferts pour utiliser les stratégies apprises. Giasson et Vandecasteele relèvent également l'objectif de l'enseignement des stratégies n'est ni plus ni moins « [...] que les élèves soient actifs et se fassent une représentation cohérente du texte et, en cas d'échec, qu'ils aient recours à des stratégies pour mieux le comprendre. » (p. 258)

2.3.5 L'enseignement de la lecture, choisir son public

Enfin, l'enseignement de la lecture implique des choix, notamment dans l'adaptation de l'enseignement au public visé. Cèbe et Goigoux (2003) mettent le doigt sur le fait que « dans la grande majorité des classes, les professeurs poursuivent l'enseignement de la lecture en se calant sur le niveau moyen des élèves ». (p. 24) Or, ceci ne permet pas aux élèves en difficulté d'entrer dans les textes et les prêterite. Même si ce fonctionnement permet à l'enseignant de garder un certain « rythme de croisière », il a pour défaut de « larguer certains élèves par-dessus bord ».

En tant qu'enseignante spécialisée en formation, ce principe me posait problème même si je pensais aux cours de soutien qui visent à amoindrir les écarts entre les élèves adaptés au système et ceux qui le sont moins. Cèbe et Goigoux notent, par ailleurs, que cette idée est possible et pertinente. Néanmoins, au travers de leur programme *Lector et Lectrix*, ils proposent quelque chose de différent : « un enseignement collectif qui prend pour cible prioritaire les élèves les moins performants ». (p. 24) Ainsi, pour agir en conséquence, Cèbe et Goigoux proposent de planifier les interventions en fonction des besoins des plus faibles, de proposer des activités inhabituelles et stimulantes pour encourager les élèves à tous participer, et de procéder à une différenciation tournée vers les plus habiles en leur indiquant des tâches de production écrite qui ne péjorerait pas la progression collective du groupe.

2.3.6 L'inclusion

Dans la poursuite de ma quête de balises théoriques, je ne peux mettre de côté le concept d'inclusion que je revendique. En effet, les fondements de l'inclusion scolaire font partie intégrante de mon ADN d'enseignante spécialisée en formation.

Plus largement, dans le cadre de ma recherche, endossant les rôles de chercheuse, d'enseignante ordinaire, ainsi que d'enseignante spécialisée en formation, je tiens à annoncer brièvement ma position. Cette dernière est en adéquation avec celle de Cèbe et Goigoux explicitée ci-dessus et cette idée rejoint celle de Gremion et Paratte (2009) qui soulignent que « cette position induit une modification du contexte pour permettre à chaque individu d'être partenaire à part entière. » (p. 170). En effet, il s'agit, pour chaque élève de trouver sa place, non plus dans un cadre compétitif et sélectif, mais dans une approche permettant à chaque élève de travailler selon ses propres compétences et besoins. En ce sens, et en tant qu'enseignante médiatrice, il s'agira d'observer ma posture, dans ma manière de favoriser la coopération entre les élèves pour permettre l'émergence de « la valorisation des apports de chacun qui conduit à une véritable rencontre et à un échange bénéfique pour tous les élèves. » (Gremion & Paratte, 2009, p. 170).

2.4 Question de recherche

Le développement de ma problématique m'a permis de mettre en évidence le rôle tout particulier de l'enseignant dans l'enseignement stratégique de la lecture. En effet, celui-ci se voit octroyer un rôle de médiateur non négligeable en tension entre l'enseignant sachant et l'enseignant soucieux de la relation pédagogique.

Le focus de ma recherche s'élargit par l'observation de la place que l'enseignant occupe lors des apprentissages de stratégies et de sa manière à encourager les élèves à prendre conscience de leur propre fonctionnement. Ce faisant, ce constat confirme l'intérêt de réfléchir à une méthodologie à mettre en place pour progresser en compréhension de lecture, ceci afin d'observer de plus près l'utilisation et l'utilité des stratégies de compréhension de lecture et ainsi mieux accompagner les élèves sur le chemin de l'Apprendre. A ce stade de ma recherche, ma question, qui se veut réunir les thématiques de l'enseignant médiateur, de la compréhension de lecture et de l'enseignement de stratégies dans le domaine, ceci dans l'intérêt de tous les élèves, devient :

Comment favoriser chez mes élèves l'emploi de stratégies en compréhension de lecture en tant qu'enseignant médiateur dans une visée inclusive ?

2.5 Hypothèses de recherche

Les hypothèses que j'avance pour entrer dans ma recherche sont les suivantes : il est possible d'aider les élèves en difficulté en termes de compréhension en lecture, ceci au travers d'un projet pédagogique soutenu par des stratégies d'apprentissage et de métacognition. La seconde est que l'enseignant spécialisé peut agir efficacement dans ce domaine, en tant que médiateur, en classe ordinaire, pour tous.

Il s'agit maintenant de poursuivre ma recherche, sur le terrain. Pour ce faire, je vais mettre en place un certain nombre d'activités incitant à l'utilisation de stratégies de compréhension de lecture. Il sera ensuite question d'identifier quel rôle joue l'enseignant médiateur, et quelles en sont les conséquences.

3 Méthodologie

Ce travail de recherche constitue une expérimentation de type herméneutique dans une visée qualitative, c'est-à-dire basée sur l'interprétation et la recherche de significations, comme le souligne Astolfi (1993). Pour moi-même, l'objectif de ma recherche, en tant qu'enseignante spécialisée chercheuse et écrivain, est de mettre en lumière ma propre pratique, afin d'en prendre conscience et de la faire évoluer. Il s'agit donc de l'interroger, d'y apporter des ajustements, de les explorer et de comprendre quels en sont les effets.

Pour mener ma réflexion, j'ai décidé de concevoir une situation didactique, dite ingénierie didactique par Artigue (1989), dans laquelle l'enseignant en tant que « maître-ingénieur », propose un projet pédagogique dans lequel l'élève est amené à utiliser des stratégies d'apprentissage pour progresser en termes de compréhension en lecture. Le projet est amené à évoluer, selon les élèves et l'enseignante médiatrice que je tends à être, à devenir. Ce choix méthodologique me permet de prendre en compte la complexité et l'hétérogénéité de la classe tout en « m'auto-observant ».

Pour ce faire, je me base sur quatre dispositifs de recueil de données : l'évaluation diagnostique et les questionnaires réalisés avec trois élèves choisis, dont deux présentent à priori des difficultés en compréhension de lecture, les entretiens semi-directifs filmés avec les mêmes élèves, les observations réalisées en classe ordinaire lors de séquences didactiques que je consigne dans mon journal de bord.

En premier lieu, il s'agit donc de réaliser une évaluation diagnostique pour rendre compte des compétences des élèves en compréhension en lecture, ainsi qu'un questionnaire de type auto-évaluation pour identifier quels sont leurs sentiments de compétences scolaires et plus précisément en termes de compréhension de lecture.

Un entretien semi-directif filmé est ensuite mené afin de faire émerger la métacognition pour percevoir dans quelle mesure mes élèves utilisent les stratégies. L'entretien est entièrement retranscrit. Ces trois étapes sont répétées avec les mêmes élèves. Dans un souci d'optimisation des données, cette recherche mettra en évidence les résultats obtenus avec trois élèves, Laura² et Jade³, que je suis en soutien individuel et en classe, ainsi que Matteo⁴ qui ne présente, à priori, pas de difficultés dans ce domaine et que j'accompagne dans le cadre de la classe.

Tout au long du projet, les observations faites lors des activités en classe sont quant à elles répertoriées dans mon journal de bord, sous forme de prises de notes. Le focus est porté d'une part sur les élèves, sur les interactions entre ces derniers, et d'autre part sur mon rôle ainsi que sur les interactions entre moi et les élèves observés.

² Prénom fictif

³ Prénom fictif

⁴ Prénom fictif

3.1 Fondements méthodologiques

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, il est indispensable pour l'élève de se poser des questions lors de la lecture d'un texte pour le comprendre, son état doit, ainsi, être *actif*. La médiation, pratiquée par l'enseignant, devrait permettre à ce dernier de se poser les « bonnes » questions, ceci afin d'améliorer sa compréhension de lecture. Pour mener les récoltes de données, ainsi que les activités, je me suis inspirée des propositions de stratégies en compréhension de lecture de Cèbe et Goigoux (2009) et de Giasson (2012).

3.2 Contexte de récolte de données

3.2.1 Le système de formation obligatoire en Suisse

En Suisse, les cantons sont maîtres en matière d'instruction publique. Ainsi, l'instruction publique est du ressort des 26 cantons qui composent le pays. L'accord intercantonal datant de 2009 concernant l'harmonisation de la scolarité obligatoire des cantons romands, le concordat HarmoS, propose le découpage suivant :

- l'école enfantine, d'une durée de deux ans, correspond aux degrés 1H et 2H ;
- le cursus primaire dure donc six ans, en incluant les deux années d'école enfantine. Ainsi, nous retrouvons les degrés 1H, 2H, puis 3H et 4H qui constituent le 1^{er} cycle. Le deuxième cycle englobe les degrés 5H, 6H, 7H et 8H. Au terme de la scolarité primaire, donc à la fin de la 8H, les élèves sont orientés, selon leur affinité, et dans des modalités appartenant aux cantons, dans l'une des filières du Secondaire I ;
- le Secondaire I marque les trois dernières années du cursus obligatoire. Elle constitue également le troisième cycle, avec les degrés 9H, 10H et 11H. Là encore, les modalités des conditions d'obtention de certification du cycle varient beaucoup d'un canton à un autre.

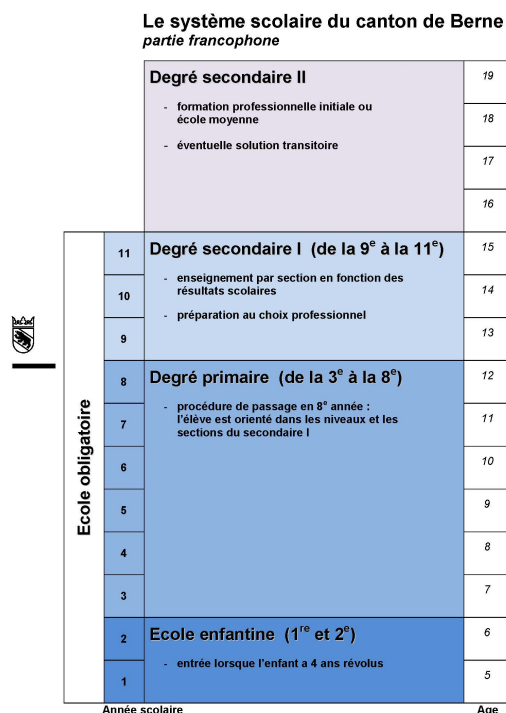


Figure 7– Le système scolaire du canton de Berne⁵

Outre la terminologie qui est en voie d'harmonisation dans les cantons romands, les moyens d'enseignement tendent également à le devenir, tout en laissant encore la possibilité aux enseignants de choisir parmi les moyens proposés. Ainsi, dans le domaine du français par exemple, les enseignants ont deux moyens. Parfois, les directions se réservent le droit de choisir la méthode.

3.2.2 Le système de formation obligatoire à Bienne, spécificités

Les spécificités du système de formation obligatoire à Bienne se situent au niveau du passage entre les degrés Primaire et Secondaire I. Les notes obtenues dans le courant de la 7H et de la 8H dans les trois branches principales ; français, mathématiques, et allemand orientent les élèves pour l'école secondaire. Ainsi, à la fin du premier semestre de 8H, les élèves reçoivent leur orientation provisoire dans l'une des trois sections du Secondaire I ; la classe pré-gymnasiale destinée aux élèves les plus compétents, moderne ou générale pour les élèves jugés les moins compétents. A la fin de la 8H, certains changements peuvent encore se faire.

⁵http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/informationen_fuereltern/broschueren.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/00_Allgemeines/allgemeines_bernisches_bildungssystem_grafik_franzoesisch_f.pdf

Nouvelle dénomination des années d'école Suite à l'introduction de HarmoS

Jusqu'à présent	Dès août 2013 (HarmoS)
1EE (école enfantine)	1H
2EE	2H
1P (école primaire)	3H
2P	4H
3P	5H
4P	6H
5P	7H
6P	8H
7 P/M/G (école secondaire)	9 P/M/G
8 P/M/G	10 P/M/G
9 P/M/G	11 P/ M/G

Figure 8 – La nouvelle dénomination des années d'école à Bienne⁶

3.3 Choix de l'échantillonnage et population

Mon lieu d'investigation sera la classe dans laquelle j'enseigne, à l'école primaire du Marché-Neuf, en 8H, à Bienne. Je prévois de suivre deux élèves de 12 ans, présentant des difficultés, notamment dans le domaine du français. Elles disent souvent ne pas savoir comment faire pour réussir ou apprendre, ceci notamment en lecture. Elles semblent manquer de confiance en elles et d'estime de soi. Je suivrai également un troisième élève du même âge, qui ne présente, a priori, pas de difficultés scolaires.

3.3.1 Laura

Laura vit avec sa maman et sa sœur jumelle. Son papa habite à Fribourg. Les relations avec son papa sont irrégulières, il arrive qu'il soit absent pendant plusieurs mois, ce qui fait manifestement souffrir Laura. Depuis quelque temps, elle réussit à mieux en parler, notamment en mettant des mots sur ce qu'elle ressent.

La sœur jumelle de Laura est dans la classe parallèle. Toutes deux ont des difficultés scolaires, parfois semblables. Elles sont actuellement en cours d'évaluation diagnostique en logopédie afin de déceler une éventuelle dyslexie.

Laura éprouve des difficultés en orthographe, en grammaire et en conjugaison lors de l'apprentissage des temps prévu par le programme. Sa lecture est assez fluide, mais elle rencontre des difficultés au niveau de la compréhension. La compréhension des consignes, notamment, pèse sur ses apprentissages.

⁶https://www.biel-bienne.ch/files/pdf3/bks_sus_nouvelle_denomination_annees_scolaires_130628_f.pdf

3.3.2 Jade

Jade est la cadette d'une famille recomposée, elle a deux « demi-frères » plus âgés qu'elle. Elle attend impatiemment l'arrivée d'un petit frère qui naîtra prochainement. Elle présente des difficultés scolaires depuis son arrivée à Bienne, à l'âge de 9 ans. En discutant avec sa maman, il ressort que Jade a toujours eu des difficultés à l'école : plus jeune, elle jouait avec des enfants plus petits qu'elle et était souvent effacée avec ses camarades de classe. Sa maman l'explique en nommant notamment un grand manque de confiance en elle, même si cela semble s'être amélioré ces derniers temps.

3.3.3 Matteo

Matteo vit avec ses parents et il a un frère aîné. C'est un enfant qui se débrouille seul pour faire ses devoirs, et de manière générale pour l'école. Il aide volontiers ses camarades et ne présente aucune difficulté scolaire à priori. Ses parents ont un rapport compliqué avec le contexte scolaire suite aux difficultés scolaires vécues avec le grand frère de Matteo.

3.4 Méthodes de collecte de données

3.4.1 Première étape : évaluation et écrits

En premier lieu, il me fallait tenter de rendre compte des compétences et surtout du sentiment de compétence de mes élèves en compréhension de lecture. En effet, il était essentiel pour moi et pour eux également, de savoir d'où nous partions pour mener à bien ce projet. En effet, comme le souligne Vianin (2009), il est important pour l'élève, qui est souvent trop conscient de ses échecs, de pouvoir les attribuer à des causes contrôlables et non innées, afin de pouvoir les modifier. En ce sens, « l'apprentissage des stratégies efficaces permet à l'enfant de retrouver du pouvoir sur ce qui lui arrive et le contrôle de la situation. » (p. 53)

J'ai donc commencé par réaliser un court questionnaire (annexe 1) par écrit sur le sentiment de compétence de l'élève concernant l'école de manière générale, et sur la compréhension de lecture plus précisément.

J'ai ensuite réalisé une évaluation diagnostique (annexe 6), sous forme écrite, en partant des objectifs du PER⁷ concernant la compréhension de textes et selon les compétences requises pour la compréhension d'un texte selon Cèbe et Goigoux (2009). Les questions sont donc réparties par compétence requise pour comprendre un texte, selon Cèbe et Goigoux, sachant qu'à cela peuvent encore s'ajouter d'autres difficultés, telles que le contrôle au cours de l'activité, mais qui ne s'apparentent pas uniquement au domaine de la compréhension de textes :

- La capacité à vérifier la compréhension au niveau du lexique : la compréhension du langage, la maîtrise de connaissances linguistiques (lexique, syntaxe de l'écrit...) ;
- La capacité à repérer les idées principales d'un texte, à localiser les informations pertinentes, à exploiter ces informations pour répondre aux questions, à résoudre les problèmes posés ;
- La capacité à lier les informations éparses, à comprendre les enchaînements entre les différents éléments du texte pour produire des inférences de liaison ;

⁷ Plan d'études romand

- La capacité à faire des liens entre les informations du texte et ses connaissances pour produire des inférences interprétatives ;
- La capacité à comprendre l'organisation globale du texte.

De plus, l'évaluation diagnostique que j'ai soumise à mes élèves a été faite indépendamment des activités menées par la suite, sous forme de questions écrites, sur le contenu du livre que nous sommes en train de lire en lecture suivie : « Charlie et la chocolaterie ». Ainsi, comme le suggèrent Cèbe et Goigoux (2009), « mieux vaut une évaluation externe, indépendante de l'outil d'enseignement, pour porter un regard objectif sur les apprentissages réalisés. » (p. 28)

A noter que ces deux parties écrites ont également été entièrement filmées, ceci afin d'assurer un rendu le plus proche possible de la réalité, avec les interventions apportées oralement.

3.4.2 Deuxième étape : entretiens semi-directifs

J'ai ensuite choisi d'effectuer des entretiens semi-directifs filmés avec les trois élèves choisis, en recourant à la méthode « Lector et Lectrix » de Cèbe et Goigoux (2009), ainsi qu'aux préceptes de Giasson (2012) à propos des principales stratégies du « lecteur efficace ». Il s'agissait de rendre compte des stratégies employées par les élèves, et d'ainsi évaluer le niveau d'usage de la métacognition dans leur compréhension de la lecture. Cette partie a été réalisée sur la base d'une autre partie de l'ouvrage « Charlie et la Chocolaterie. »

La décision de mener un entretien semi-directif a été prise, car ce procédé permet à l'enseignant de prendre en compte les réponses des élèves pour poursuivre l'interview en s'adaptant, une liberté qui laisse une ouverture à l'émergence de questions qui n'étaient pas forcément prévues au départ. Dans ce sens, l'enseignant peut amener l'élève à se poser les « bonnes » questions en fonction de ses besoins, et dans un souci d'analyse de la pratique de la métacognition.

Les entretiens ont ensuite été entièrement retranscrits, en prenant en compte le langage non-verbal. Le but étant d'être le plus proche possible de la réalité et ainsi, rester fidèle à ce qui est ressorti de ces entretiens. Ainsi, l'interprétation entre en ligne de compte seulement par la suite, dans l'analyse. Cette méthode, que j'ai déjà éprouvée lors d'une précédente recherche, est particulièrement coûteuse en temps, ce qui explique le choix de me focaliser sur trois élèves, dans un souci de pouvoir, par la suite, traiter les informations de manière qualitative.

3.4.3 Troisième étape : Journal de bord

Un journal de bord a été également tenu en fonction des observations directes faites en classe, afin de garder une trace des étapes, un suivi minutieux du déroulement des activités. En effet, le journal de bord est l'un des instruments privilégiés dans une démarche d'écriture réflexive. Il constitue un « support d'autoformation qui a une portée à la fois rétroactive et proactive » (Deum, 2004, p. 8) ainsi qu'un outil d'auto-évaluation et de développement d'une pensée autonome.

« En recherche, ce journal est un support écrit dans lequel un [étudiant ou chercheur] consigne tout son travail intellectuel selon une structure thématique qui lui est propre » (Prégent, 2001, p. 44). Il inclut précisément des « traces écrites [...] dont le contenu concerne la narration d'événements [...] contextualisés » (Baribeau, 2005, p. 100), révélant des indices internes (idées, émotions, pensées, décisions) ou externes (faits, extraits de textes, descriptions d'une situation ou d'un lieu).

En somme, la tenue d'un journal facilite la rétention de certains événements et expériences, la création d'un lien entre les données et l'enseignant-chercheur qui observe, analyse, se distancie afin d'examiner sa propre pratique. Cette distanciation vis-à-vis de ses expériences permet au professionnel d'en retirer « des éléments généralisables et transmissibles », puis de partager son savoir d'expérience avec des collègues « afin de le réfléchir, de le discuter, voire de le reticoter dans l'intersubjectivité » (Deum, 2004, p. 5).

Ces données devront donc me permettre d'identifier les comportements des élèves pendant l'activité, afin de me renseigner sur le déroulement de cette dernière pour m'auto-observer en tant qu'enseignant médiateur, ceci en lien avec le thème de ma recherche. Néanmoins, il s'agira de répondre à certaines questions d'ordre général concernant mes observations : Comment l'activité est-elle mise en place ? Quelles sont les explications ? Quelles stratégies visibles utilise l'élève pendant l'activité ?

3.4.4 Quatrième étape : évaluation et écrits

La quatrième étape de la récolte des données constitue un deuxième focus sur l'évolution observée pendant le projet en classe. Ainsi, le même questionnaire portant sur le sentiment de compétences est distribué aux trois élèves choisis. Une seconde évaluation est également réalisée en fonction des activités menées tout au long du projet, ceci afin de rendre compte de l'évolution des élèves dans le domaine de la compréhension en lecture. Cette évaluation porte sur différents textes issus du moyen de Lector et Lectrix de Cèbe et Goigoux (2009) (annexes 15-20), mais qui n'ont pas été utilisés lors du projet, les élèves ne les connaissent donc pas.

A noter également que ces deux parties ont été entièrement filmées, de sorte que le rendu reste le plus proche de la réalité. Effectivement, les interventions orales nous apportent des informations supplémentaires sur le déroulement des récoltes de données.

3.4.5 Cinquième étape: entretiens semi-directifs

Un nouvel entretien semi-directif filmé est réalisé parallèlement aux écrits. Certaines questions se retrouvent dans le premier entretien réalisé, tandis que certaines portent sur le projet réalisé et l'évolution de la métacognition chez les trois élèves concernés.

3.5 Déroulement, calendrier des interventions

La planification de Lector & Lectrix (2009) prévoit sept séquences d'enseignement, découpées généralement en trois séances, soit vingt-deux séances d'au moins quarante-cinq minutes. Je me suis basée sur leurs propositions d'activités et sur les objectifs des séquences. Néanmoins, je ne mènerai que six séances en classe sur trois séquences d'enseignement, ceci pour des questions d'optimisation. J'ai donc prévu deux activités pour chacune des trois

séquences que je traiterai avec les élèves, en classe. J'ai également choisi de laisser de côté la séquence sept, puisqu'il s'agit d'un travail sur le dialogue et que nous avons vu ce thème l'année dernière avec la classe. Par ailleurs, les séquences laissées de côté (quatre, cinq, six) touchent le domaine de la compréhension de lecture, mais font référence à la manière de répondre à un questionnaire, ce qui pourrait tout à fait constituer un prolongement de mon travail de recherche.

Planification de la récolte de données

Interventions et récolte de données	Public cible	Méthode de récolte de données	Période
Evaluation diagnostique et écrits	trois élèves choisis dont deux présentant des difficultés en compréhension de lecture	Questionnaires	Semaine du 23-28 octobre 2017
Entretiens semi-directifs sur la pratique de la métacognition en compréhension de lecture	trois élèves choisis dont deux présentant des difficultés en compréhension de lecture	Entretiens semi-directifs filmés	Semaine du 23-28 octobre 2017
Activité 1 : Apprendre à construire une représentation mentale ; séance 1A	Tous les élèves, en classe ordinaire	Observations et prises de notes dans le journal de bord	Semaine du 23-28 octobre 2017
Activité 2 : Apprendre à construire une représentation mentale ; séance 1C	Tous les élèves, en classe ordinaire	Observations et prises de notes dans le journal de bord	Semaine du 30 octobre au 3 novembre 2017
Activité 3 : Lire c'est traduire ; séance 2A	Tous les élèves, en classe ordinaire (plusieurs élèves absents pour la journée futur en tous genres)	Observations et prises de notes dans le journal de bord	Semaine du 06-10 novembre 2017
Activité 4 : Accroître sa flexibilité ; séance 3A	Tous les élèves, en classe ordinaire (plusieurs élèves absents pour la journée « futur en tous genres »)	Observations et prises de notes dans le journal de bord	Semaine du 13-17 novembre 2017
Activité 5 : Lire c'est traduire séance 2C (lire les textes de l'homme à	Tous les élèves, en classe ordinaire	Observations et prises de notes dans le journal de	Semaine du 20-24 novembre 2017

l'oreille coupée, séance 2B)		bord	
Activité 6 : Accroître sa flexibilité ; séance 3B	Tous les élèves, en classe ordinaire	Observations et prises de notes dans le journal de bord	Semaine du 4-8 décembre 2017
Evaluation et écrits	trois élèves choisis dont deux présentant des difficultés en compréhension de lecture	Questionnaires	Semaine du 11-15 décembre 2017
Entretiens semi-directifs sur la pratique de la métacognition en compréhension de lecture et sur le vécu des élèves pendant le projet de lecture	trois élèves choisis dont deux présentant des difficultés en compréhension de lecture	Entretiens semi-directifs filmés	Semaine du 11-15 décembre 2017

3.6 Démarche d'analyse

Les données récoltées lors des entretiens sous forme écrite constituent la première partie analysée. Les résultats obtenus aux évaluations par les élèves sont ainsi reportés dans une grille d'évaluation permettant de comparer les réponses par objectif au début du projet et à la fin de ce dernier. La première partie de l'analyse de mes résultats donnera un angle de vue sur les progrès réalisés ou non par les trois élèves choisis durant le processus, ainsi que sur leur sentiment de compétence et leur évolution.

La transcription complète des entretiens semi-directifs viendra étayer l'analyse et constituera une ressource supplémentaire et importante pour le travail de recherche.

Dans un deuxième temps, je procéderai à l'analyse de la pratique de la métacognition par les trois élèves choisis, au début de la phase de récolte de données et à la fin. Ce focus sur l'utilisation des stratégies métacognitives a été également entièrement filmé et s'est déroulé sous forme orale lors de l'entretien semi-directif. C'est donc sur la base de la transcription complète de ces entretiens que j'analyserai les données.

Parallèlement à cela, les données répertoriées dans le journal de bord viendront apporter un regard sur les activités qui se sont déroulées lors du projet de compréhension de lecture en classe régulière, avec tous les élèves.

Ainsi, j'analyserai les démarches adoptées par les élèves et l'enseignante (moi-même) avec un regard « méta », ceci en reprenant un par un les temps décrits brièvement ci-dessus.

4 Analyse et résultats

4.1 Analyse et résultats

Dans ce chapitre, je présenterai le travail effectué en compréhension de lecture avec les trois élèves choisis (cf. p. 33). A partir de la première récolte de données (octobre-décembre 2017), ainsi que de mes observations relevées tout au long du projet, je tenterai de mettre en évidence l'évolution dans la manière dont mes élèves abordent la tâche en termes de métacognition notamment. Ce temps d'analyse devrait aussi me permettre de m'auto-observer, afin d'identifier les écarts entre la posture de l'enseignant médiateur et mon rôle en tant que sujet dans ce projet.

4.1.1 Recueil de données I – 1^{ère} phase : Le sentiment de compétence

Fin octobre 2017, j'ai procédé à un premier sondage concernant le sentiment de compétence des trois élèves choisis. Le questionnaire (annexes 1, 2, 3, 4) a été distribué aux trois élèves en leçon de soutien individuelle. Cette partie a également été filmée et constitue la première phase des entretiens (annexes 12, 13, 14). Je ne suis pas intervenue dans le processus, sauf en cas de demandes liées à la compréhension des questions ou pour m'assurer qu'ils aient bien compris les questions.

a Laura

Laura définit la compréhension de lecture comme étant « une activité qui demande à retenir les mots lus ». Lorsqu'on lui demande quels sont ses points forts dans ce domaine, elle laisse les lignes vides. Après m'être assurée qu'elle avait bien compris la question, Laura me répond « je n'en ai pas ».

Lorsque la question des points faibles est abordée, elle écrit « je lis très mal, je ne comprends pas bien, il y a des mots que je ne connais pas ». Elle dit donc lire très mal qu'elle a globalement de la peine à comprendre ce qu'elle lit, notamment en termes de vocabulaire.

De manière générale, Laura se sent au-dessus de la moyenne en matière de compétences scolaires, mais en dessous lorsqu'il s'agit de compréhension de lecture.

Voici un extrait de l'entretien filmé.

L = Laura, l'élève,

S = Salomé, l'enseignante, moi-même

4.1.1.a.1 Extrait d'entretien

L : je peux écrire

S : oui tu as tout bien compris les points forts les points faibles

L : oui

S : tu es au clair sur c'que c'est les points forts et les points faibles les points forts c'est

L : c'est quelque chose où je sais mieux faire

S : mmh et l'autre où tu as plus de difficultés et après tu as des thermomètres 10 1 tu te places plus tu vas vers le 10 plus c'est compétent plus tu vas vers le 1 plus c'est pas compétent

L : *acquiescement*
 S : et pis d'abord on te demande à l'école comment tu te sens donc en général et après en compréhension en lecture
 L : *acquiescement*
 S : ca marche
 L : oui
 S : ok alors j'te laisse compléter
2min 40 sec.
 S : tu commences par compléter les points faibles avant les points forts
 L : oui
 S : pourquoi
 L : chais pas j'trouve que chui plus // enfin ///
 S : t'avais plus d'idées pour les points faibles
 L : *acquiescement*
2 min 20 sec.
 L : voilà
 S : là du coup
 L : hochement de tête
 S : rien du tout (*sous le point des points forts*)
 L : non
 S : ok t'arrives même pas à trouver un p'tit point une p'tite chose
 L : *hochement de tête*

Laura est consciente des difficultés qu'elle a en compréhension de lecture et semble découragée, ce qui m'indique qu'elle est une « bonne » candidate pour débiter le projet de lecture. De plus, elle semble demandeuse d'aide ce qui devrait favoriser son entrée dans le projet, puisque, rappelons-le, il est tout à fait nécessaire que l'élève soit partie prenante pour entrer dans la démarche.

b Jade

Jade fait tout de suite le lien entre compréhension de lecture et questionnaire dans le domaine. En effet, pour celle-ci, la compréhension de lecture consiste à lire un texte pour ensuite répondre à des questions. Cette première réponse me fait penser à une certaine « suradaptation » aux tâches scolaires. Comme s'il n'était plus possible de lire « pour le plaisir », sans avoir de comptes à rendre.

Lorsque Jade répond à la question des points forts en compréhension de lecture, cette dernière complète sa réponse en relevant des points faibles. Ainsi, elle complète deux fois quasiment les mêmes choses aux questions des points faibles et des points forts. Elle écrit : « Parfois, je ne comprends pas les questions ou les mots du texte, j'ai du mal à lire, et je me sens vite perdue ».

Scolairement, Jade se sent en dessus de la moyenne, mais en matière de compréhension de lecture, elle se situe en dessous.

Jade est consciente des difficultés qu'elle a en compréhension de lecture et semble manquer de confiance en elle. Cette indication me montre qu'elle est une « bonne » candidate pour le projet de lecture. Cette dernière semble également demandeuse d'aide.

c Matteo

Matteo a une bonne vision globale de ce qu'est la compréhension de lecture. Pour lui, comprendre un texte veut dire qu'il s'agit de savoir ce qui se passe, sans aide orale, sans explication, simplement grâce aux mots écrits. Matteo dit connaître beaucoup de mots, avoir de la facilité avec les liaisons, et écrit que c'est notamment ce qui l'aide à ne pas perdre le fil. Lorsqu'il lit, il dit également : « J'arrive à faire quelque chose de logique ». Je fais l'hypothèse ici de quelque chose de l'ordre du « film » qu'il faut se faire dans la tête lorsqu'on lit, même si Matteo ne le dit pas tel quel, il semble déjà un peu l'utiliser. Lorsqu'il cite ses points faibles, il n'en note qu'un : « Parfois, je ne suis pas assez précis ».

Matteo se sent compétent à l'école en général, ainsi que dans le domaine de la compréhension de lecture.

A priori, Matteo semble ne pas avoir besoin d'aide dans le domaine de la compréhension de lecture. Il sera donc intéressant d'identifier comment ce dernier entre dans le projet de lecture, et si finalement, il en tire profit.

Il sera également pertinent d'observer si ce dernier « candidat » pratique la métacognition dans le domaine de la compréhension de lecture, et s'il en a conscience.

4.1.2 Recueil de données I – 2^{ème} phase : Evaluation diagnostique en compréhension de lecture

Pour réaliser l'évaluation diagnostique (annexe 6) avec les trois élèves choisis (annexes 7, 8, 9), je me suis basée sur les compétences requises pour comprendre un texte, selon Cèbe et Goigoux (2009). Les questions sont donc réparties comme suit, sachant qu'à cela peuvent encore s'ajouter d'autres difficultés, telles que le contrôle au cours de l'activité, mais qui ne s'apparentent pas seulement au domaine de la compréhension de textes :

- la capacité à vérifier la compréhension au niveau du lexique : la compréhension du langage, la maîtrise de connaissances linguistiques (lexique, syntaxe de l'écrit...) ;
- la capacité à repérer les idées principales d'un texte, à localiser les informations pertinentes, à exploiter ces informations pour répondre aux questions, à résoudre les problèmes posés ;
- la capacité à lier les informations éparses, à comprendre les enchaînements entre les différents éléments du texte pour produire des inférences de liaison ;
- la capacité à faire des liens entre les informations du texte et ses connaissances pour produire des inférences interprétatives ;
- la capacité à comprendre l'organisation globale du texte.

Les dix réponses aux questions posées ont donc été classées dans une grille d'évaluation (annexe 10) en termes de réponses correctes. L'intention est de cibler au mieux les difficultés des élèves et où elles se situent. L'évaluation a porté sur l'ouvrage « Charlie et la Chocolaterie ». Lors des entretiens, il s'est avéré que les trois élèves avaient préalablement vu le film réalisé sur la base du livre. Les résultats ont donc pu être influencés par ce facteur. Ces

entretiens, entièrement filmés également, constituent la deuxième phase de la première récolte de données (annexes 12, 13, 14).

Chacune des observations est constituée de deux parties, d'un focus sur l'élève premièrement, puis sur l'enseignante ensuite. La partie « focus sur l'enseignante » est volontairement écrite à la troisième personne, même si elle parle de moi. Cette manière de procéder traduit la volonté d'exprimer un regard « méta » sur ma pratique en tant qu'enseignant médiateur.

a Laura

4.1.2.a.1 Recueil de données I – 2^{ème} phase : Grille d'évaluation diagnostique de compréhension de lecture

Objectifs ; l'élève...	Nombre de questions	Nombre de réponses correctes
Comprend le lexique	3	1
Repère les idées principales du texte	4	2
Relie les différentes informations pour produire des inférences	2	2
Fait des liens entre ce qu'il connaît et les éléments du texte	2	1
Comprend l'organisation globale du texte	1	0

4.1.2.a.2 Recueil de données I – 2^{ème} phase : Observations pendant la réalisation de la tâche

Cette deuxième phase d'observation avait donc pour but d'identifier les erreurs des élèves par objectifs dans le domaine de la compréhension de lecture, ceci afin de pouvoir cibler les difficultés des élèves et ainsi tenter de comprendre où se situent leurs difficultés. Comme dit, les élèves ayant vu le film, les résultats ont pu être influencés par cette variable. Comme mentionné précédemment, cette deuxième phase a été entièrement filmée, ceci afin de prendre en compte le déroulement de l'activité pour rester au plus proche de la réalité lors de l'analyse des données (annexe 7).

4.1.2.a.2.1 Focus sur l'élève

Globalement, Laura semble manquer de connaissances lexicales, ce qui l'empêche parfois d'accéder au sens du texte. Si elle ne comprend pas un mot, elle aura tendance à passer à la suite, sans être sûre d'avoir bien compris la signification de ce mot, de la phrase. C'est également ce qui était ressorti lors de la 1^{ère} phase, puisque cette dernière expliquait ne pas comprendre certains mots.

Laura montre également des difficultés dans le repérage des idées principales du texte. Cette partie fait clairement référence au « film » que l'élève peut se faire dans la tête. Il semblerait donc que Laura ne parvient pas encore à se représenter ce qu'elle lit dans sa tête.

Pour ce questionnaire, Laura a pu répondre aux questions qui ciblaient une information précise, et a pu produire des inférences.

4.1.2.a.2.2 Focus sur l'enseignante

Lors de cette 2^{ème} phase, les interactions entre l'enseignante et l'élève sont très faibles. Laura ne demande quasiment pas d'aide et l'enseignante n'en propose pas non plus. Deux questions sont posées, et l'enseignante y répond par un mot, de façon très brève.

Voici un extrait de l'entretien qui illustre ce propos.

4.1.2.a.2.2.1 Extrait d'entretien

S : alors donc ici il y a absolument pas de pièges c'est pas du tout le but de te piéger dans quoi que ce soit c'est simplement des questions qui servent à vérifier ta compréhension de lecture de vérifier si t'as compris ou non le texte que tu lis alors tu as 11 12 13 14 qui ont toutes des grands dessins donc si on regarde chacun des textes ça ferait en fait une page de texte si on veut

L : *acquiescement*

S : après après ces à la fin des quatre pages quand tu as fini de les lire tu réponds à ces deux questions ensuite sur la page 15 c'est celle-ci t'as pas d'questions dessus, mais tu dois la lire pour une question de contexte pas qu'tu sautes de la page 14 à la page 16

L : *acquiescement*

S : sans avoir lu la 15 donc la lire pas de questions dessus et ensuite tu as la page 16 qui est ici avec ces questions-là dessus / la page 17 avec ces deux questions-là ici et la dernière page 18 qui est une toute petite partie de texte / ces deux paragraphes avec ces deux questions la toute dernière question ça te demande de résumer en quelques mots tout c'que tu as lu c'est pour vérifier la compréhension globale du texte / alors j'te propose déjà de commencer par lire les questions et tu peux demander s'il y a quelque chose que tu comprends pas

L : d'accord

S : et après aussi pendant que tu remplis s'il y a quelque chose que tu comprends pas tu peux me demander

L : *lit les questions 50 sec. / 1 min 40 sec. commence de remplir les réponses aux questions 2 min 36 sec.*

L : maîtresse là j'comprends pas j'vois pas

S : alors c'est écrit fabrique de pâte dentifrice

L : *acquiescement*

7 min 43 sec.

L : là non plus je vois pas bien

S : torture

5 min 52 sec.

b Jade

4.1.2.b.1 Recueil de données I – 2^{ème} phase : Grille d'évaluation diagnostique de compréhension de lecture

Objectifs ; l'élève...	Nombre de questions	Nombre de réponses correctes
Comprend le lexique	3	1
Repère les idées principales du texte	4	3
Relie les différentes informations pour produire des inférences	2	2
Fait des liens entre ce qu'il connaît et les éléments du texte	2	2
Comprend l'organisation globale du texte	1	1

4.1.2.b.2 Recueil de données I – 2^{ème} phase : Observations pendant la réalisation de la tâche

Cette deuxième phase d'observation débute avec Jade par une question essentielle. En effet, je lui demande à quoi s'apparente la compréhension de lecture pour elle. Cette dernière ne peut s'empêcher de la relier avec les questionnaires qu'elle reçoit habituellement en classe. Ainsi, elle ne considère pas forcément que lire un livre à la maison constitue une compréhension de lecture. Cette suradaptation qui a déjà été relevée précédemment l'habitera tout au long de la première récolte de données, malgré ce que l'enseignante peut lui dire. Il sera intéressant d'observer si ce regard évoluera au fil du projet.

Pour cette deuxième phase de récolte de données, j'ai procédé de la même manière avec Jade qu'avec Laura. L'activité a également été filmée (annexe 8).

4.1.2.b.2.1 Focus sur l'élève

Cette deuxième phase s'est traduite par des difficultés en termes de vocabulaire chez Jade. Par ailleurs, elle ne m'a demandé aucun mot, et n'a posé aucune question de ce type.

A un moment donné, Jade doit copier les noms des personnages. Cette dernière me demande l'autorisation de retourner au texte pour pouvoir les copier, alors qu'à aucun moment je ne lui ai dit qu'elle n'osait pas. Cela n'est pas la première fois que ça m'arrive qu'un élève demande s'il peut revenir au texte après l'avoir lu une première fois. Comme s'il n'osait plus, qu'il avait déjà « épuisé » son quota de lecture...

Parmi les autres objectifs de lecture évalués, aucune difficulté majeure ne semble apparaître ici. Effectivement, Jade répond correctement quasiment à toutes les questions qui lui sont posées et semble avoir bien compris le texte.

L'extrait ci-dessous relève encore un aspect de l'entretien. « J » représente « Jade », l'élève, « S » représente « Salomé », l'enseignante. Jade dit avoir « relu » son travail avant de le rendre, puis se reprend en disant « enfin, je l'avais déjà lu ». Je ne sais pas exactement ce

qu'elle a voulu dire par là, mais cette dernière ne semble pas au clair avec la notion de « relecture », qui lui permettrait de vérifier la tâche accomplie.

4.1.2.b.2.1.1 Extrait d'entretien

170 sec.

J : par contre j'ai le droit de regarder parqu'y a des noms que j'sais pas écrire

S : ah bien sûr

390 sec.

S : ça joue toujours pas de questions

J : non c'est bon

360 sec.

J : *termine d'écrire* c'est bon

S : t'as encore besoin de temps pour

J : non non c'est bon je l'ai relu après enfin je l'avais déjà lu

4.1.2.b.2.2 Focus sur l'enseignante

Comme vu précédemment, l'enseignante n'intervient quasiment pas lors de cette deuxième phase d'entretien. Jade ne pose aucune question, sauf celle qui apparaît ci-dessus. L'enseignante est donc comme « inexistante » dans cette étape.

c Matteo

4.1.2.c.1 Recueil de données I – 2^{ème} phase : Grille d'évaluation diagnostique de compréhension de lecture

Objectifs ; l'élève...	Nombre de questions	Nombre de réponses correctes
Comprend le lexique	3	2
Repère les idées principales du texte	4	2
Relie les différentes informations pour produire des inférences	2	2
Fait des liens entre ce qu'il connaît et les éléments du texte	2	1
Comprend l'organisation globale du texte	1	1

4.1.2.c.2 Recueil de données I – 2^{ème} phase : Observations pendant la réalisation de la tâche

Cette phase débute très rapidement avec Matteo. En effet, ce dernier semble tout de suite savoir ce qui est attendu de lui et m'ôte même les mots de la bouche. Cette deuxième phase a été également filmée pour Matteo (annexe 9). Voici un extrait de l'entretien filmé. « M » représente « Matteo », l'élève, « S » représente « Salomé », l'enseignante.

4.1.2.c.2.1.1 Extrait d'entretien

- S : Ok, je te remercie
Ok / alors on va passer au deuxième questionnaire qui sera aussi par écrit // Et le troisième ça sera oral / donc tu n'auras rien à écrire // Ça sera juste un entretien oral qu'on fera sur la compréhension en lecture // Donc ici je vais déjà te dire qu'il n'y a pas de pièges / c'est pas le but de te faire faire des erreurs // *Rire*
Donc le but c'est vraiment de contrôler ta compréhension du texte // C'est sur un livre que tu connais peut-être déjà // Charlie et la Chocolaterie
- M : Oui / j'ai déjà vu le film
- S : Ok / donc voilà // *Repose le livre*
Et puis donc toutes les pages / que tu trouves ici / tu les retrouves ici en fait / *montre dans le livre* Le premier chapitre du livre que j'ai scanné donc pour que tu l'aies directement sous les yeux / les pages sont donc numérotées 11 12 13 14 là y a des assez grands dessins donc peu de texte // Donc en fait tu dois lire ces 4 pages puis après tu as deux questions qui s'y rapportent // Ici on te dit de lire la page 15 il n'y a pas de questions dessus // Donc il faut juste l'avoir lue pour faire la suite Comme ça tu...
- M : Je perds pas le fil /
- S : Oui / comme ça tu suis le texte
Ensuite tu as de nouveau une page / page 16 et 4 questions dessus / une page / 2 questions et on termine avec cette page avec encore des questions et la dernière qui est plus générale sur tout ce que tu as lu
- S : Voilà je te laisse commencer tu regardes si tu as des questions je te laisse faire
- M : Ok

4.1.2.c.2.2 Focus sur l'élève

De manière générale, Matteo a complété son questionnaire très rapidement. Il n'a pas non plus relu ce qu'il avait produit. Cette deuxième phase relève l'une ou l'autre difficulté, de façon assez éparse. Matteo semble avoir manqué certains éléments de compréhension des idées principales du texte, peut-être expliquées par la rapidité avec laquelle il a complété cette activité.

Matteo a également eu une difficulté pour le vocabulaire, objectif qui a posé problème pour les trois élèves questionnés.

4.1.2.c.2.3 Focus sur l'enseignante

Comme dans les deux autres entretiens, l'enseignante n'intervient pas pendant cette deuxième phase. L'extrait d'entretien ci-dessous relève tout de même le fait que l'enseignante se demande si l'enfant n'a pas complété trop hâtivement la tâche qui lui était demandée. Elle lui signifie donc qu'il a « autant de temps qu'il le souhaite ».

4.1.2.c.2.3.1 Extrait d'entretien

180 sec

- M : mmh ca me paraît bon
- S : t'as l'temps qu'tu veux / ca joue

- M : ouais ca m'paraît bien
S : ok c'est tout bon t'as tout bien compris / qu'est-ce que t'as trouvé des questions
M : j'ai trouvé qu'c'était des bonnes questions / pas trop difficiles

4.1.3 Recueil de données I – 3^{ème} phase : Entretien semi-directif : La pratique de la métacognition

Lors de ces entretiens, je désirais obtenir des données quant à la pratique de la métacognition dans le domaine de la compréhension en lecture par les trois élèves choisis (annexe 11). L'entretien semi-directif me permet ici de réagir en fonction des réponses des élèves, et de prendre en considération leur implication dans l'activité. Cette flexibilité me paraît tout à fait adaptée au besoin que j'avais pour répondre à mes questions.

C'est donc grâce aux entretiens entièrement filmés que la pratique de la métacognition est observée (annexes 7, 8, 9). Cette partie constitue la troisième phase de la première récolte de données.

Certains extraits d'entretiens seront insérés dans ce chapitre pour venir mettre en lumière et étayer les propos exposés. Sur la base de ces observations, un focus sera tout d'abord mis sur l'élève, puis sur l'enseignant, en tant qu'enseignant médiateur. Effectivement, il est intéressant de constater que par le biais de l'observation de ses élèves, l'enseignant s'observe lui-même évoluer.

En premier lieu, je demande à l'élève comment il anticipe la tâche qui l'attend pour parvenir à comprendre le texte qu'il lira. Ainsi, je désire sonder si l'élève anticipe, planifie la tâche à accomplir, comme le suggère Vianin (2009). Je me suis en effet inspirée des propos de cet auteur pour constituer ce questionnaire oral, ainsi que pour analyser et interpréter les comportements observés lors de l'entretien filmé. Pour rappel, les processus métacognitifs sont abordés comme suit :

Avant la tâche :

- Anticipation et planification

Pendant la tâche :

- Surveillance de l'action ou monitoring (guidage)

Après la tâche :

- Autocontrôle ou auto-évaluation
- Régulation
- Transfert

Lors de l'interview, j'ai voulu « enquêter » sur le processus entrepris par mes élèves, sur l'ordre de leurs actions. De manière pragmatique, je leur ai demandé ce qu'ils faisaient en premier, en deuxième et ainsi de suite.

Pour cette première évaluation de leur pratique de la métacognition, j'ai continué avec la suite du texte de « Charlie et la chocolaterie ».

Après avoir demandé aux élèves comment ils allaient s'y prendre pour comprendre le texte qu'ils allaient recevoir, je leur ai distribué ce dernier, en leur posant des questions liées

aux actions qu'ils effectuaient pendant leur lecture. J'ai donc voulu travailler avec eux de manière à ce que je puisse directement percevoir leurs actions en temps réel, comme s'ils me donnaient la possibilité d'accéder directement à leur pensée.

Cette étape était cruciale pour me permettre de traduire leurs capacités métacognitives actuelles et ainsi pouvoir percevoir où ils en étaient dans leur démarche de compréhension de lecture.

a Laura

4.1.3.a.1 Anticipation et planification de la tâche :

4.1.3.a.1.1 Extrait d'entretien

- S : alors lorsque tu as une lecture devant toi un livre un texte comment vas-tu t'y prendre
L : ben je lis d'abord les questions
S : alors j'te parle pas forcément d'questions tu reçois un texte une lecture y'a pas forcément d'questions avec
L : alors d'abord je lis le texte j'essaie de comprendre le texte pis après ben si y'a des questions je réponds aux questions
S : et en premier en tout premier qu'est-ce que tu fais
L : je lis le texte
S : tu lis le texte et ensuite
L : je lis les questions
S : et tu m'as dit avant j'essaie de comprendre le texte qu'est-ce que tu fais pour essayer de comprendre le texte
L : je relis plusieurs fois / le texte
S : d'accord et qu'est-ce qui va te permettre alors de comprendre le texte
L : ben de / bien lire le texte
S : ça veut dire quoi bien lire pour toi
L : ben de bien comprendre *rire* // ben de bien comprendre le texte
S : ouais, mais qu'est-ce qui va te permettre justement de bien le comprendre ce texte
L : ben de comprendre les mots
S : ok c'est déjà quelque chose quoi d'autres par exemple / tu vas essayer de comprendre les mots que tu lis est-ce qu'il y a autre chose
L : */// hochement de tête*
S : non

Laura fait immédiatement référence aux questions posées lors d'un questionnaire de lecture lorsqu'on lui demande ce qu'elle fait en premier lorsqu'elle reçoit un texte à lire. Laura parle très vite de « comprendre le texte » et de ce qui lui permettra de le comprendre puisque l'enseignante lui demande. Néanmoins cette dernière semble « tourner en rond » lorsqu'on lui demande ce qui lui permettra de le comprendre, et de ce que signifie « bien lire le texte » pour elle. Aucune stratégie métacognitive n'apparaît ici. Laura parle également de bien comprendre les mots, mais ne nomme aucune stratégie pour lui permettre d'accéder à cet objectif.

4.1.3.a.2 Vérification pendant la tâche :

4.1.3.a.2.1 Extrait d'entretien

- L : j'ai une question ça veut dire quoi pelotonnaient
S : pelotonnaient qu'est-ce tu imagines toi
L : // chais pas // glissés dans leur lit
S : *acquiescement* mmh exactement ils sont glissés dans leur lit i sont un peu /// collés les uns aux autres bien emmitouflés tu imagines toi quand tu es bien emmitouflée dans la ta couette
L : *sourire acquiescement*
S : tu es bien dans ton duvet couverte //// ok c'est bon tu as fini là
L : oui
S : j'aimerais maintenant qu'tu m'dises c'que tu vois dans ta tête par rapport à ce que tu as lu / qu'est-ce que tu vois dans ta tête
L : ben un grand lit avec des grands-parents et // Charlie avec eux
S : mmh est-ce que tu vois encore autre chose
L : non
S : est-ce que tu peux maintenant essayer tu m'as dit ce que tu vois dans ta tête essayer de me décrire précisément ce passage comme s'il s'agissait d'un film que tu me racontais
L : ben y les quatre grands-parents ben Charlie i rentre dans la chambre i va à côté de ses grands-parents et euh //// chais pas
S : c'est tout
L : *acquiescement*
S : j'ai encore une question de quelle couleur est leur bonnet
L : *froncement des sourcils*
S : tu sais de quel bonnet on parle
L : *hochement de tête*
S : alors il est écrit que les grands-parents sont coiffés d'un bonnet de nuit est-ce que tu imagines la couleur
L : blanc *sourire*
S : tu les vois blancs ok t'avais retenu qu'ils avaient un bonnet
L : *hochement de tête* non

Laura entre dans le texte qui lui est proposé et s'interroge immédiatement sur le vocabulaire utilisé. Cette dernière a compris qu'elle devait comprendre les mots pour intégrer le sens du texte qui lui est proposé. Elle demande très rapidement la signification du terme « pelotonner » à l'enseignante. Cette dernière lui répond ici par une question, qui oblige Laura à essayé de répondre par elle-même à cette question. Il est intéressant d'observer ici que Laura parvient aisément à donner la signification du terme demandé, chose qui se reproduira également par la suite, et qui relève une bonne capacité de comprendre les mots en fonction du contexte, même si elle ne les connaissait pas au préalable.

Outre la compréhension des mots du texte, il est perçu ici que Laura peine à se faire une image mentale dite film du texte lu. Ce qui lui reste en tête après la lecture est incomplet et

fragile. Elle semble s'arrêter sur les mots, mais ne forme pas un tout de ce qu'elle a lu, les informations demeurent éparses dans sa tête.

4.1.3.a.2.2 Extrait d'entretien

- S : ok merci au stade où t'en es dans ta lecture maint'nant quelles sont les questions que tu peux te poser ou que tu te poses
- L : 10 sec. chais pas
- S : qu'est-ce que t'aim'rais savoir par rapport à la suite du texte est-ce que t'imagines des choses
- L : hochement de tête non
- S : ben essaie de t'en imaginer essaie de trouver au moins une question que tu pourrais te poser pour la suite du texte t'aimerais savoir quoi par exemple
- L : /// qu'est-ce qui va faire avec ses grands-parents
- S : ok qu'est-ce qu'il va faire avec ses grands-parents est-ce que tu en as une autre
- L : / non

Laura ne semble pas se poser de questions par rapport au texte qu'elle est en train de lire. Sa lecture semble ici très superficielle et malgré les questions de l'enseignante, cette dernière a beaucoup de mal à formuler des hypothèses quant à sa lecture en cours. L'enseignante semble être face à une élève « fermée », qui n'entre pas dans le dialogue.

4.1.3.a.3 Vérification après la tâche :

4.1.3.a.3.1 Extrait d'entretien

- S : donc en lisant ce texte est-ce que tu as pu répondre aux questions que tu te posais avant donc y'en avait une tu as pu y répondre
- L : oui
- S : c'est-à-dire
- L : ben en fait quand Charlie avec ses grands-parents i s'racontent des histoires enfin il écoute des histoires que ses grands-parents disent
- S : ok autre chose
- L : non
- S : ok alors est-ce que tu peux terminer en me résumant le texte que tu as lu
- L : tout
- S : celui-là ça suffit
- L : ben que Charlie tous les soirs il allait chez ses grands-parents pour écouter les histoires et que les grands-parents i s'étaient contents quand Charlie était avec eux et /// Charlie i leur posait beaucoup d'questions pour monsieur Willy Wonka pour la chocolaterie en fait et ses grands-parents i répondent à toutes ses questions
- S : encore autre chose sur ce texte
- L : non

L'élève questionnée semble rapidement se contenter de ce qu'elle a compris, sans chercher plus loin en termes de compréhension. Elle résume le texte rapidement, sans s'attarder

sur les détails, mais semble avoir tout de même compris les idées principales du texte. Elle ne passe pas beaucoup de temps à vérifier sa compréhension, soit parce qu'elle est sûre d'elle, soit parce qu'elle ne l'est justement pas, et tente d'éviter d'entrer dans une « phase de doutes ».

4.1.3.a.4 Focus sur l'élève

Lors de cet entretien, comme il l'a été relevé précédemment, Laura semble fermée à la discussion. Effectivement, ses réponses sont brèves et elle donne très peu de détails. Elle n'en donne pas plus lorsque l'enseignante revient sur les questions, et répond souvent par un simple « hochement de tête », parfois accompagné d'un « non ». En termes de métacognition, cette dernière ne semble pas utiliser de stratégies de lecture particulières. Même si elle tente de traduire certains mots de vocabulaire, elle ne le fait pas d'elle-même naturellement, comme si elle ne se faisait pas confiance, elle demande de l'aide à l'enseignante.

4.1.3.a.5 Focus sur l'enseignante

L'enseignante pose les questions en termes de métacognition, mais n'entre pas dans une phase de remédiation ici. Elle se contente de poser les questions et de demander des précisions, mais ne suggère pas de pistes ou ne montre pas de « chemin » à suivre. Les échanges sont assez neutres et le lien affectif semble l'être également. L'enseignante tente donc de comprendre comment fonctionne l'élève, ceci avec une certaine distance, sans lui proposer d'aide. Il est aussi intéressant d'observer que cette dernière ne donne pas de réponse telle quelle lorsque l'élève lui demande la signification d'un mot, en effet, cette dernière pousse l'élève à chercher la réponse par elle-même, ce qui fonctionne à ce moment-là.

En résumé, en tant qu'enseignante, je constate que mon élève a des difficultés en termes de compréhension de lecture et que cette dernière n'utilise pas de stratégies dans les trois phases (anticipation de la tâche, vérification pendant la tâche et vérification après la tâche). Il s'agira alors d'observer l'évolution qui se fera au travers du projet de compréhension de lecture en groupe classe et de voir si Laura en profite.

Le projet aidera-t-il Laura à acquérir des compétences métaréflexives lui permettant d'améliorer significativement sa compréhension de lecture ?

Le rôle de l'enseignante, en tant que médiatrice, sera également à interroger, et il sera pertinent d'observer également s'il y a changement, évolution de posture de son côté.

b Jade

4.1.3.b.1 Anticipation et planification de la tâche :

4.1.3.b.1.1 Extrait d'entretien

S : alors lorsque tu as une lecture devant toi / un livre ou un texte que tu vas devoir lire / comment vas-tu t'y prendre

J : j'ai pas vraiment de truc, mais //

S : imagine que je te mets un texte devant toi (*en montrant*) qu'est-ce tu vas faire en premier

J : le lire
 S : et ensuite
 J : après d'essayer d'comprendre un peu l'histoire et parfois j'me pose des questions sur l'histoire ///

S : encore autre chose
 J : 10 sec.
 S : non
 J : *hochement de tête* mmh
 S : ok qu'est-ce qui va te permettre de comprendre le texte
 J : ben parfois il m'suffit simplement que j'connais mais parfois j'ai quand même du mal parce qu'il y a des bouts que j'connais pas, mais aussi parfois le résumé
 S : ouais de lire le résumé par exemple ok et puis est-ce qu'il y a encore quelque chose qui te permet de comprendre le texte que tu lis
 J : // pas vraiment
 S : tu utilises peut-être autre chose pour essayer de comprendre
 J : non *hochement de tête*

Lorsque l'enseignante demande à Jade quelles sont les étapes qu'elle projette lorsqu'elle reçoit un texte à lire, Jade répond qu'elle essaiera de comprendre le texte, après l'avoir lu. Un cheminement qui ne semble pas logique, puisque les deux devraient se faire en même temps. Elle ajoute que « parfois elle se pose des questions sur l'histoire », ce qui semble être une bonne piste.

L'enseignante lui demande ensuite « comment elle s'y prendra pour comprendre le texte ». Jade répond alors que le fait de connaître le texte (comme ici avec le livre qui fait référence au film qu'elle a déjà vu) l'aidera dans sa démarche de compréhension, avec le résumé qui peut également l'aiguiller. Jade ne semble pas avoir de stratégies pour comprendre le texte, même si elle sait qu'il s'agira de le comprendre.

4.1.3.b.2 Vérification pendant la tâche :

4.1.3.b.2.1 Extrait d'entretien

S : ok alors maintenant qu'est-ce que tu vois dans ta tête / par rapport à ce que tu as lu
 J : ben j'm' imagine quand j'lis j' imagine la scène qui s' passe tout ça //
 S : tu peux m'dire tu peux essayer d'me décrire ce passage précisément comme s'il s'agissait d'un film
 J : pour moi ben j' vois comme Charlie qui allait dans la chambre j'm' imagine la chambre Charlie ses grands-parents ça les images tout ça j' les imagine euh qui parle à ses grands-parents j' le vois comme dans un film quoi quand j' lis
 S : d'accord tu pourrais me dire la couleur du bonnet des grands-parents
 J : / dans ma tête qu'est-ce que je vois
 S : *hochement de tête*
 J : ben pour moi i sont verts et / bruns un truc comme ça là le lit il est vert et brun gris Charlie avec des vêtements bruns enfin j'm' imagine pas des vêtements que tout le monde porte à la mode tout ça puisqu'i sont pauvres des vêtements un peu vieux

S : *acquiescement* mmh encore autre chose
J : non

Jade entre dans la démarche de représentation mentale, et semble avoir une assez bonne image de ce qu'elle a lu. Elle semble également faire des liens entre les différentes informations, comme le fait que la famille soit pauvre et leurs tenues vestimentaires. Sa description nous donne une assez bonne définition de ce qu'elle semble avoir compris, même si certains détails manquent.

4.1.3.b.2.2 Extrait d'entretien

S : ok merci euh à ce stade de la lecture quelles sont les questions que tu peux te poser dans ta tête
J : mm ben j'me pose la question quand j'ai lu le texte et qu'j'me pose des questions sans r'garder le texte ben de quoi i parlait de ///
S : donc des fois quand t'es toute seule à la maison tu lis un texte tu te poses des questions sur c'que t'as lu
J : *acquiescement* mmh
S : ça c'est c'que tu m'as dit avant, mais maintenant tu as lu ça est-ce tu te poses des questions pour la suite
J : /// pas forcément
S : alors essaie de faire l'exercice essaie de trouver des questions que tu pourrais te demander pour la suite
J : ///
S : t'aimerais savoir quoi par exemple
J : ben
S : sans forcément lire la suite *sourire en reprenant la suite du texte*
J : *rire* de quoi ils vont parler la suite à peu près
S : ouais, mais t'aimerais savoir quoi par exemple
J : de quoi i vont parler euh de comment va se passer la suite à la maison parfois j'ai d'la peine à me poser des questions j'me pose très rarement des questions parfois deux trois questions
S : jusqu'ici par exemple tu sais quoi qu'est-ce que tu as appris en lisant jusque-là
J : ben que Charlie allait tous les soirs dire bonne nuit à ses grands-parents
S : alors maintenant est-ce qu'il y a une nouvelle question que tu pourrais te poser par rapport à ça
J : 6 sec.
S : tu sais que chaque soir tu m'as dit chaque soir qu'il va leur poser des questions est-ce qu'il y a quelque chose de nouveau à apprendre par rapport à ça
J : 16 sec. non chais pas

Jade sait que le fait de se poser des questions devrait l'aider à accéder à la compréhension du texte. Néanmoins, cette dernière ne parvient pas à en formuler, rien ne lui vient en tête, même après plusieurs tentatives de relance de la part de l'enseignante.

Jade disait pratiquer l'exercice à la maison, mais on comprend ici que le blocage survient également chez elle. En fait, elle ne semble pas savoir ce qu'on attend d'elle quand on lui demande de se poser des questions sur le texte qu'elle lit.

4.1.3.b.3 Vérification après la tâche :

4.1.3.b.3.1 Extrait d'entretien

- S : ici il manque juste un p'tit bout ça été coupé en photocopiant il sait tout faire tout ce qu'il veut pas vrai mes amis / alors tu t'es quand même posé quelques questions avant comme qu'est-ce qui va se passer, mais pas de questions précises / est-ce que t'as pu répondre en lisant ce texte aux questions que tu te posais
- J : ben de quoi ils continuent de parler ben de la chocolaterie j'ai pu répondre aussi euh
- S : qu'est-ce qui va se passer par exemple
- J : ///
- S : est-ce que tu pourrais te la redemander cette question maintenant qu'est-ce qui va se passer
- J : ben moi dans ma tête si j'm'l'imagine l'histoire ben que le p'tit Charlie i penserait que à ça ben il irait parler tous les soirs à ses grands-parents à peu près après j'vois pas trop la suite de l'histoire
- S : ah alors là tu t'imagines déjà la suite de l'histoire tu as dit peut-être i va parler que de ça c'est quoi ça
- J : de la chocolaterie
- S : ok pis qu'i va poser beaucoup de questions à ses grands-parents là-dessus ok ça c'est déjà des questions que tu peux te poser justement est-ce qu'i va vraiment en parler chaque soir est-ce qu'i va vouloir en connaître plus de cette chocolaterie
- J : mmh
- S : ok et puis maintenant la toute dernière question j'aimerais que tu me résumes le texte que tu as lu ici
- J : ben en quelques mots
- S : oui en quelques mots
- J : ben que c'est Charlie qui dit bonne nuit à ses grands-parents qu'il leur parle qui parlent de la chocolaterie que Charlie c'est son rêve d'aller voir / la chocolaterie // qui pose beaucoup d'questions concernant la chocolaterie / Charlie / et pis ben que ses parents ils leur répondent et *15 sec.*
- S : y'a encore quelque chose
- J : non j'arrive pas trop à me résumer

Jade semble avoir globalement compris le texte, mais ne peut pas vraiment le vérifier avec les questions ou hypothèses puisqu'elle n'en a pas. Elle résume brièvement le texte, mais dit avoir de la difficulté à le faire, elle semble également très peu sûre de ce qu'elle entreprend.

4.1.3.b.4 Focus sur l'élève

Durant l'entretien, Jade s'ouvre petit à petit et se livre sur ses difficultés. Au début, elle semble savoir ce qu'il faut faire pour parvenir à comprendre un texte, mais l'application n'est

pas aisée. Effectivement, cette dernière semble bloquée lorsqu'il s'agit de se poser des questions ou de formuler des hypothèses sur la suite du texte. Je remarque également qu'elle s'appuie beaucoup sur le film qu'elle a vu. Il aurait donc été intéressant de voir si elle aurait été capable de nommer ce qu'elle voyait dans sa tête sans avoir réellement vu le film avant.

Jade semble également peu sûre d'elle pendant l'entretien, et recherche beaucoup l'enseignante du regard, elle semble également en recherche de lien avec cette dernière, de par ses sourires notamment.

4.1.3.b.5 Focus sur l'enseignante

L'enseignante pose les questions en termes de métacognition, mais n'entre pas dans une phase de remédiation ici. Les questions sont posées, mais elle ne parvient pas à mener l'élève vers la formulation d'hypothèses notamment. L'enseignante semble également bloquée face à cette élève qui l'est également. Au niveau affectif, un lien semble créé, mais demeure fragile encore.

Globalement, en tant qu'enseignante, je constate que Jade connaît certaines stratégies de compréhension de lecture. Néanmoins, cette dernière semble bloquée dans l'application. C'est comme si on lui avait « dit quoi faire », mais pas ou trop peu « montrer quoi faire ». Il sera donc intéressant d'observer si Jade entre dans la démarche de métacognition au travers des activités proposées en groupe classe et si cela lui permet de réellement pratiquer les stratégies qu'elle semble connaître de nom.

Le projet aidera-t-il Jade à mettre en pratique les compétences métacognitives qu'elle connaît de nom ? S'appropriera-t-elle les stratégies proposées et les appliquera-t-elle réellement pour accéder à la compréhension d'un texte ?

Il s'agira également d'observer la relation entre Jade et l'enseignante, tant au niveau cognitif qu'affectif. La relation va-t-elle évoluer ? Comment ?

c Matteo

4.1.3.c.1 Anticipation et planification de la tâche :

4.1.3.c.1.1 Extrait d'entretien

- S : et puis en premier alors qu'est-ce que tu vas faire/ pas quand tu reçois les questions, mais quand tu reçois la lecture donc quand tu reçois une lecture qu'est-ce que tu vas faire en premier
- M : ben si y a un texte j'le lis et pis ben j'commence à lire le texte comme ça
- S : et ensuite
- M : après l'avoir lu
- S : oui donc tu commences une première fois de lire le texte et puis ensuite
- M : ben j'essaie de comprendre au maximum pis si j'ai pas compris je le repasse en arrière
- S : ca veut dire quoi je le repasse en arrière
- M : ben je lis un truc et j'me dis j'ai pas tout compris j'ai pas enregistré ben je repasse en arrière *en montrant sur sa main* je relis et là en général je comprends

S : d'accord *hochement de tête* et pis là en général c'est bon

Matteo fait également référence aux questionnaires de lecture qu'il semble avoir l'habitude de côtoyer en termes de compréhension de texte. L'enseignante le redirige sur les textes à proprement parler et ce dernier relève alors qu'il « repasse en arrière » le texte s'il n'est pas sûr de sa compréhension. A ce stade, Matteo semble bien au clair sur sa manière de fonctionner pour comprendre un texte.

4.1.3.c.1.2 Extrait d'entretien

S : et pis qu'est-ce qui va te permettre de comprendre le texte

M : mmh // pour les indications des mots

S : par exemple

M : / ben par exemple s'il y a des pluriels ça s'ra marqué x ou s sur certains mots et là je saurai que c'est des pluriels et ça aide déjà à comprendre qu'il y a plusieurs personnes et à comprendre un peu plus le texte

S : mmh / donc tu te réfères à des règles de grammaire ou d'orthographe que tu as apprises
ok / est-ce qu'il y a d'autres choses peut-être qui vont te permettre de comprendre le texte

M : 6 sec. la ponctuation

S : ok

M : pis aussi les traits pis c'est aussi la ponctuation, mais pour savoir qui parle parce que si on sait pas qui c'est qui parle ça risque d'être difficile de tout comprendre

S : d'accord alors qu'est-ce qu'ils t'indiquent les traits *froncement de sourcils*

M : ben les traits ou alors c'est marqué le nom de quelqu'un pi après entre parenthèses je sais plus le nom des trucs *montre signe des guillemets* pi après on voit qu'il parle pi après y'a quequ'un d'autres

S : ok est-ce qu'il y a encore autre chose qui te permette de comprendre le texte

M : mmh ch'ais pas trop //// les majuscules

S : ok // c'est tout

M : ouais

L'enseignante demande à Matteo ce qui va lui permettre de comprendre le texte. Précédemment dans l'entretien, il avait été perçu que Matteo semblait se faire un film dans la tête. Etonnamment rien ne ressort à ce propos ici. En effet, ce dernier nomme « les pluriels » comme étant une aide pour comprendre « qu'il y a plusieurs personnes » par exemple. Il cite également la ponctuation, ainsi que les majuscules. Ce dernier ne nomme donc aucune stratégie métacognitive dans sa planification de la tâche. Cette observation nous montre que Matteo ne semble pas avoir conscientisé les stratégies qu'il semblait déjà utiliser au préalable, lors de la deuxième phase de la première récolte de données.

4.1.3.c.2 Vérification pendant la tâche :

4.1.3.c.2.1 Extrait d'entretien

- S : c'est bon / alors maintenant j'aimerais te poser une question par rapport à ce texte qu'est-ce que tu vois dans ta tête
- M : là
- S : oui dans ce texte
- M : ben là je vois deux *montre en même temps* lits avec des personnes un peu vieilles avec une peau très vieille qui sont assez très très vieilles avec un p'tit bonnet pis je vois aussi le chou avec de l'eau dedans enfin le chou noyé dans l'eau au début ils parlent de ça *montre sur le texte* le chou noyé dans l'eau
- S : ok donc le chou noyé d'eau tu le vois à quel moment
- M : au tout début
- S : ok au tout début / est-ce que tu peux essayer de me redécrire donc c'est très bien c'est que tu m'as dit est-ce que tu peux me redécrire précisément ce passage comme s'il s'agissait d'un film
- M : ben y a le petit qu'a mangé donc il a mangé des choux avec de l'eau pi après il va dans la chambre y'a ses grands-parents les quatre qui sont deux sur chaque lit ben ils discutent des histoires pour aller au lit ben c'est à peu près le soir / pis ils ont un bonnet pour avoir chaud parce que j'pense pas qu'ils aient un chauffage pis ils lui racontent des histoires parce qu'ils sont très vieux ils ont beaucoup de choses à raconter pis après ils vont au lit et pis voilà
- S : ok j'ai encore une question par rapport à ce petit texte de quelle couleur tu vois leur bonnet
- M : bleu pis blanc
- S : bleu pis blanc t'es sûr de ça qu'est-ce qui te fais dire ça donc
- M : je les ai vus tout simplement y'a pas vraiment de raison, mais c'est comme ça *sourire* j'l'ai vu
- S : les quatre bonnets étaient comme ça
- M : *acquiescement*
- S : ok et puis j'tai demandé maintenant la couleur du bonnet, mais est-ce que t'arrives à voir les choses en couleur dans ta tête ce film
- M : ouais
- S : et puis est-ce que tu vois plutôt des images qui sont figées ou plutôt comme un déroulement
- M : ca dépend des fois en général plutôt des images figées et des fois ca va un peu mieux des trucs un peu qui bougent

Matteo semble très sûr de lui lorsqu'il s'agit de décrire ce qu'il voit dans sa tête. Les détails sont présents, et l'image semble claire pour lui. Il sait également dire que les images sont parfois figées dans sa tête et que « lorsque ça va mieux », elles bougent. Il semble donc conscient que le film lui permettra de mieux comprendre le texte qu'il lit, plutôt qu'un assemblage d'images. Donner la couleur des bonnets ne lui pose aucun problème. La soupe de choux extrêmement diluée lui apparaît comme « un chou noyé dans de l'eau », comme c'est

écrit dans le texte. Matteo ne traduit donc pas cette donnée, mais cela ne semble pas lui poser de problème pour la compréhension globale du texte. Il aurait pu être intéressant de lui demander ce qu'il entend par « chou noyé dans de l'eau ».

4.1.3.c.2.2 Extrait d'entretien

- S : à ce stade de la lecture quelles sont les questions que tu te poses
M : mmh / qu'est-ce qui va se passer avec la chocolaterie parce qu'ils nous en ont parlé pis après ils nous en parlent plus
S : ok donc c'est quelque chose qui t'interpelles est-ce qu'il y a autre chose
M : ben on dit qu'il est pauvre, mais est-ce que une fois il va être riche par exemple pi i va pouvoir s'en sortir ce genre de choses //
S : ca c'est des questions qui t'interpellent par rapport au texte que tu as lu / encore autre chose
M : non
S : ok alors maintenant tu vas lire la fin du texte // dernière partie

Matteo formule rapidement des questions et hypothèses par rapport à sa lecture. Cela nous indique qu'il est vraiment entré dans le texte, et qu'il l'a bien intégré. Effectivement, ces questions sont précises, et complètement en lien avec la lecture. Les réponses de Matteo sont claires, concises et ne laissent pas beaucoup de discussion à l'enseignante qui se contente des réponses de Matteo, il n'y a souvent « rien à ajouter ».

4.1.3.c.3 Vérification après la tâche :

4.1.3.c.3.1 Extrait d'entretien

- S : ici c'est tout ce qu'il veut il manque un p'tit bout ça a été coupé // alors en lisant ce texte est-ce que tu as pu répondre aux questions que tu te posais
M : alors on parle un p'tit peu de la chocolaterie et pis y a le p'tit garçon qui se demande si c'est vraiment la meilleure et tout comme si / il voulait vraiment aller là-bas et pis les autres on dirait pas qui sont énervés, mais ils s'excitent un peu en disant que c'est vraiment le meilleur qui peut tout faire qu'il est très habile et tout ça / que tout le monde le sait que c'est la meilleure chocolaterie / peut-être que c'est un peu exagéré qu'elle est 50 fois plus grande que toutes les autres *sourire*
S : *rire* c'est c'que tu t'dis
M : ouais
S : ok / est-ce qu'il y a encore autre chose
M : Ah oui quand ils se retrouvent et qu'ils commencent à raconter des histoires y'a tout le monde aussi avec les parents qui sont derrière la porte pis que // ils ignorent la faim et la soif enfin la misère et pis tout ça
S : tu penses que ça signifie quoi ça
M : qu'ils ont un peu d'espoir
S : mhmh *acquiescement* est-ce que tu peux me résumer maintenant en quelques mots le texte que tu as lu ici *montre*

L'élève ici questionné vérifie facilement sa compréhension à l'aide des hypothèses et questions formulées au préalable. Il va même plus loin dans l'explication lorsque ce dernier ajoute « qu'ils ignorent la faim et la soif enfin la misère et pis tout ça ». L'enseignante demande alors « ce qu'il pense que cela signifie ». Matteo nomme alors l'espoir. Ce terme, donné nulle part telle quelle dans la lecture, montre que Matteo a très bien intégré le sens du texte lu. Sa compréhension semble grande et va même au-delà des attentes de l'enseignante.

4.1.3.c.4 Focus sur l'élève

Au cours de l'entretien, Matteo s'est montré très sûr de ses réponses et donne l'impression d'avoir bien saisi le sens du texte lu. Si Matteo semble facilement entrer dans la métacognition quand l'enseignante l'y entraîne, il ne semble pas y accéder de lui-même ou alors ne semble pas le conscientiser. Effectivement, il ne parle pas de lui-même des stratégies de compréhension de lecture lors de la planification de la tâche. Il sera intéressant d'observer si Matteo profitera du projet pour conscientiser ses actions et ainsi faciliter encore plus l'accès à la compréhension de textes. L'automatisation des stratégies sera-t-elle bénéfique pour lui ?

4.1.3.c.5 Focus sur l'enseignante

L'enseignante pose les questions en termes de métacognition, mais n'entre pas dans une phase de remédiation ici. Les questions sont posées, des précisions sont parfois suggérées, mais aucune piste de réponses n'est donnée.

En résumé, en tant qu'enseignante, je constate que cet élève a de la facilité en termes de compréhension de lecture, mais qu'il ne conscientise pas les stratégies utilisées. Il sera intéressant d'observer si le projet profite à Matteo, et si ce dernier progresse en termes de métaconnaissances de lui-même, ainsi que de la tâche de compréhension de lecture.

Le projet de compréhension de lecture aidera-t-il Matteo à conscientiser ses actions dans la tâche ? Ne s'ennuiera-t-il pas pendant les activités, puisqu'il semble avoir de la facilité à appliquer les stratégies ? Le projet est-il vraiment adapté à toute la classe ?

Quel sera le rôle de l'enseignante médiatrice dans ce cheminement, face aux élèves qui montrent une certaine facilité également en compréhension de lecture ?

4.1.4 Projet et rôle de l'enseignant médiateur

Les premières informations ayant été récoltées, il s'agissait ensuite d'entrer dans le projet avec le groupe classe.

Comme dit, les activités sont reprises soit telles quelles de l'ouvrage *Lector & Lectrix* de Cèbe et Goigoux, ou ont parfois été modifiées, au besoin. Dans tous les cas, elles ont été entièrement réécrites, avec ou sans modification (annexes 15-20). Les réécrire m'a permis de mes les approprier d'une part et d'y porter les modifications que je désirais d'autre part.

Dans ce chapitre, il est question d'observer comment l'enseignant médiateur met les élèves en activité pour entrer dans la métacognition et d'analyser son fonctionnement. Les observations seront relevées en « je », puisqu'il s'agit de prises de notes que j'ai relevées

pendant les activités dans mon journal de bord. Lorsque je parle de l'enseignant médiateur, et que je parle en « il », cela amène un regard « méta » sur ma pratique et m'aide à prendre de la distance. Les deux pronoms seront donc utilisés pour ce chapitre.

Il sera également pertinent de relever les réactions et évolutions observées du côté des élèves puisque ces derniers reflèteront l'éventuel changement du côté enseignant. La métacognition sera-t-elle au service de la compréhension de lecture ? Les élèves vont-ils tous pouvoir y entrer ? Qu'en sera-t-il des « bons élèves » ? Ce chapitre donnera un angle de vue sur ce qui a été fait, mais ne sera pas exhaustif de toutes les activités, ceci dans un souci d'optimisation des données.

a 1^{ère} séquence – séances 1 et 2 ; Apprendre à construire une représentation mentale.

Les deux premières séances (annexes 15 et 16) ont été réalisées en octobre 2017. L'objectif était de se construire une représentation mentale de ce qui était lu. Tous les élèves ont été mis en projet par diverses activités d'introduction. Ponctuées de discussions, les activités ont trouvé la participation de toute la classe, enthousiaste de commencer un nouveau projet. D'après mes observations relevées dans le journal de bord, Laura et Jade participent plus qu'à leur habitude et osent lever la main. Elles semblent se sentir impliquées dans ce projet, et valorisées par le fait qu'elles en aient déjà entendu parler lors de la récolte de données.

Les élèves relèvent le lien entre « représentation mentale » et « image », puis l'idée d'un « film » apparaît également. Nous discutons de cette différence et les élèves conviennent que le film est plus approprié, puisque les images peuvent bouger, se déplacer, évoluer au fil de l'histoire.

Certains élèves peinent à se faire un film de ce qu'ils ont lu, car il leur manque des éléments de compréhension dans le texte d'Etienne (annexe 15). Effectivement, ils pensent qu'il n'y a que trois personnages dans l'histoire.

Lors de l'activité, je relève également que Laura parle de son papa à elle, lors de la lecture du premier texte avec le petit garçon qui traverse la route. D'autres élèves n'en avaient pas parlé lorsqu'ils racontaient leur film, tandis que Laura reste focalisée sur ce « papa », si bien qu'elle perd le sens de l'histoire, elle s'identifie totalement au personnage, et cette histoire semble devenir la sienne dans sa tête. Cette sensibilité affective ressortira plusieurs fois pendant les activités, et il sera nécessaire de valider l'état de Laura avant de commencer les activités, au risque de ne pas la voir investie si tel n'est pas le cas. Cette observation me fait penser à ce que Pennac dit à ce sujet:

« Nos « mauvais élèves » (élèves réputés sans devenir) ne viennent jamais seuls à l'école. C'est un oignon qui entre dans la classe : quelques couches de chagrin, de peur, d'inquiétude, de rancœur, de colère, d'envies inassouvies, de renoncement furieux, accumulées sur fond de passé honteux, de présent menaçant, de futur condamné. Regardez, les voilà qui arrivent, leur corps en devenir et leur famille dans leur sac à dos. Le cours ne peut vraiment commencer qu'une fois le fardeau posé à terre et l'oignon épluché. Difficile d'expliquer cela, mais un seul regard suffit souvent, une parole bienveillante, un mot d'adulte confiant, clair et stable, pour dissoudre ces chagrins, alléger ces esprits, les installer dans un présent rigoureusement indicatif. Naturellement le bienfait sera provisoire, l'oignon se recomposera à la sortie et sans doute faudra-t-il

recommencer demain. Mais c'est cela, enseigner : c'est recommencer jusqu'à notre nécessaire disparition de professeur. » (2007, p. 70)

Pour le début de la deuxième séance, je demande aux élèves d'essayer de revoir le « film » de la semaine passée dans leur tête. Plusieurs d'entre eux y parviennent et disent le voir en couleur. Laura a justement la tête prise par une bagarre qu'elle a vécue hier et peine à entrer dans l'activité. Pendant que les autres travaillent en groupe, je profite d'en parler un peu avec elle, ce qui est bénéfique pour la suite puisqu'elle peut se joindre aux autres pour réaliser la tâche demandée. Il est intéressant de voir que je suis beaucoup moins présente pour cette deuxième séance sur le même objectif. Effectivement, les élèves sont très autonomes et je n'ai quasiment qu'un rôle d'observatrice, tout en étant disponible si les élèves requièrent mon aide.

Pour cette activité, les élèves doivent jouer une scène lue. L'appropriation du texte se fait par le corps, ce qui est fondamental puisqu'il permet aux élèves de vivre le film, et d'ensuite identifier les éléments qui manquent, qui sont erronés auprès des différents groupes. Voici un extrait du journal de bord qui relève ces observations :

4.1.4.a.1 Extrait du journal de bord

Les élèves essaient de se repasser le film de la sem. passée : 6 le revoyent en couleur.
Laura a la tête prise par une bagarre qu'elle a vécu hier, difficile d'entrer dans l'activité.
|| Apart consigne aux élèves, aucune intervention de ma part pendant l'activité / les élèves sont autonomes.
Résultat : les élèves font des remarques
- position des personnes du 3^e gr. très bonne.
- 13 directeur du cirque oublié
bcp d'élèves participent 12-3
reste en retrait
pas d'interv. de ma part pdt les travaux de gr.
tous les gr. discutent / simplifient
bcp reviennent au texte

b 2^{ème} séquence – séances 3 et 5 ; Lire c'est traduire

L'objectif suivant a été de traduire un texte avec ses propres mots, afin de s'assurer qu'on l'ait bien compris. Les séances sur cette stratégie (annexes 17 et 19) ont été entrecoupées avec le dernier objectif, « accroître sa flexibilité », ceci afin de pouvoir travailler tous les objectifs au moins une fois avec les élèves, puisque plusieurs d'entre eux étaient absents lors de la 4^{ème} séance.

Lors de l'activité, une élève en particulier se rend compte de ses difficultés pendant l'échange qui a lieu entre les élèves. En effet, elle repère différentes confusions qu'elle a opérées lors de la lecture du texte, comme « spectateurs » qu'elle associe à « téléspectateurs », sans faire la différence que dans le premier cas les gens sont sur place et que dans le deuxième, ils sont devant la télévision. Les discussions entre pairs et relectures sont donc porteuses et je n'ai que très peu besoin d'intervenir.

En conclusion de la séance, les élèves relèvent la difficulté de l'activité : « On se rend compte qu'en fait ce qu'on raconte, ça veut rien dire ! » ou encore, « quand on parle, c'est logique, mais quand on l'écrit c'est n'importe quoi ! »

Sans l'aide de l'enseignante, ils ajoutent que ce qui peut les aider, c'est de relire le texte plusieurs fois, afin de mettre de l'ordre dans leurs idées, avant de le raconter à quelqu'un.

L'objectif de l'activité est donc pleinement atteint puisque les élèves ont pu constater par eux-mêmes l'intérêt de « transformer le texte avec ses propres mots », « de le mettre ensuite dans sa tête » pour enfin le « redire à quelqu'un ».

La seconde activité qui travaille le même objectif cause divers problèmes de compréhension aux élèves. Le vocabulaire utilisé leur demande de faire des liens avec ce qu'ils connaissent, avec des mots de la même famille, ce qui n'est pas chose aisée. Jade est notamment coincée avec le terme « nouvelle version ». L'enseignante demande alors à d'autres élèves de répondre et revient ensuite à Jade qui, cette fois-ci, peut s'exprimer, car elle a compris de quoi il s'agissait grâce aux réponses de ses camarades.

Lors du dernier exercice de cette séance, les élèves, par groupe de deux, doivent répondre à une question qui leur est posée sur un texte raconté par leur camarade. Ces derniers se rendent compte qu'il leur manque souvent des informations pour répondre. En effet, ils relèvent que, souvent, on leur a raconté l'histoire en omettant beaucoup d'informations. A nouveau, certains termes les péjorent dans la compréhension, notamment « lassitude » qu'un élève réussit ensuite à lier au mot de la même famille « lasser ». Jade ne comprend pas le mot « dinde ». Une autre élève le lie au mot « cochon d'Inde », ce qui est erroné. Le vocabulaire leur donne donc du fil à retordre, mais grâce aux discussions entre pairs, ils parviennent à expliquer tous les mots.

A un moment donné de l'activité, comme on peut le voir dans l'extrait du journal de bord ci-dessous, je pose une question à Jade. Cette dernière ne répond pas tout de suite. Comme j'avais vraiment l'impression qu'elle pouvait répondre à cette question, je ne suis pas passée à quelqu'un d'autre, mais j'ai attendu. Silence. Un silence qui parfois peut se faire ressentir long, comme un malaise. Et puis la réponse. J'ai ressenti de la fierté chez Jade qui a pu la donner. Je pense qu'à ce moment-là, ce qui n'est pas toujours le cas non plus, Jade avait simplement besoin de temps pour mettre de l'ordre dans ses idées et pour formuler la réponse dans sa tête.

Un temps, combien précieux, qui parfois n'est pas permis ou que les enseignants ne s'autorisent pas.

4.1.4.b.1 Extrait du journal de bord

4
posée. / mauvaise lecture? ou
réponses imprécises / difficile de
répondre à la question avec ce qu'on
leur a raconté / manque d'infos!
Jade → "dinde" c'est quoi?

Laura raconte : peu précise / manque
infos.
"gallinacé" = dindes
"père" → je vois un grand bâton.
→ Je dois les pousser à se poser des
questions / impression que parce que
texte court = facile, mais non!
Jade : pose une question et j'attends
plus lgt que d'habitude pour la laisser
répondre. Silence fait partie du
processus. Finalement, elle trouve la
réponse → fierté
→ Besoin de temps pour formuler la
réponse dans sa tête?

c 3^{ème} séquence – séances 4 et 6 ; Accroître sa flexibilité

La troisième séquence (annexes 18 et 20) traite de l'objectif « accroître sa flexibilité ». Les élèves ont tout d'abord lu un texte de « Zouzou » qui raconte l'histoire d'un petit lapin, qu'un renard aimerait manger. La maman du lapin laisse penser au renard que son fils est malade, afin que ce dernier le laisse tranquille. Laura et Jade comprennent l'histoire et surtout l'enjeu du mensonge de la maman. Jade exprime même « que la maman a raconté un mensonge pour sauver son fils ». Cette affirmation montre qu'elle est entrée dans le texte, et qu'elle a pu se l'approprier, s'en faire une représentation mentale, qu'elle a su être flexible au cours de sa lecture, et qu'elle a traduit les mots pour expliquer la chute de l'histoire à ses camarades. Elle a

donc su réaliser les trois objectifs travaillés durant le projet pour parvenir à formuler sa réponse.

A la fin de cette première activité sur le thème, les élèves mentionnent que tous les éléments de l'histoire sont à tenir ensemble comme s'il s'agissait d'un « puzzle ». Ce constat montre qu'ils ont bien compris l'enjeu et l'objectif de la stratégie.

Au fil de l'activité suivante, plusieurs difficultés apparaissent, telles que l'accès au vocabulaire, ou au traitement des pronoms utilisés. Dans cette partie, je sens que je dois plus intervenir dans les discussions, et je leur explique notamment qu'un bon lecteur doit toujours être vigilant. Je leur donne l'exemple de l'histoire de « Blanche Neige ». On pourrait commencer à la raconter et à parler de la pomme. Si on décrirait que cette dernière était pourrie et pas belle verte, cela changerait tout le cours de l'histoire, je devrais donc le prendre en considération dans ma nouvelle représentation, au risque de ne pas comprendre l'histoire si tel n'était pas le cas. Il est d'ailleurs intéressant d'observer que cette « anecdote » est restée dans la tête de Matteo, puisque c'est précisément ce qui l'aide à expliquer l'objectif « être flexible dans sa lecture ».

La dernière séance qui traite de l'objectif leur expose également la fin de l'histoire de « l'homme à l'oreille coupée ». Une histoire qui nous a accompagnés durant tout le projet et qui a été comme un fil rouge. Les élèves relèvent notamment le « suspense » de cette histoire, et n'en reviennent pas jusqu'à la fin. Ils notent également que d'habitude les histoires se terminent bien et qu'ici, ce n'est pas le cas, ce qui les étonne. Matteo termine en disant « qu'il est quand même incroyable que de l'irréel vient s'ajouter dans les histoires ». Il ajoute que ce sont des histoires qu'on appelle « fantastiques ». Plusieurs élèves demandent s'il existe une suite à cette histoire qui les a tenus en haleine, ce qui m'indique qu'ils ont vécu pleinement ce récit, au travers des diverses activités.

d L'enseignant médiateur dans le projet

En termes de métacognition, l'enseignant médiateur n'explique pas en quoi elle est utile aux élèves, mais leur montre par diverses activités que les élèves expérimentent.

Pour ce faire, ce dernier adopte différentes postures en fonction de ce qu'il perçoit des situations. En effet, parfois il laisse les élèves agir de manière complètement autonome, alors qu'à d'autres moments ces interventions sont plus marquées, récurrentes. Ainsi, ce dernier ne se cantonne pas dans une seule posture, mais réalise un assemblage de médiations.

Dans la première partie de la première séquence, certains élèves sont dans le refus d'entrer dans l'activité, comme s'ils n'étaient pas concernés. Effectivement, ils ne sont pas encore entrés dans le projet et ne semblent pas ressentir le besoin d'apprendre des stratégies pour progresser en compréhension de lecture. L'enseignant est très présent dans cette phase, il est dans une sorte de position de contrôle et laisse que très peu de marge de manœuvre aux élèves.

Dans la suite du projet, cette posture autant du côté élèves que du côté enseignant évolue. L'enseignant n'est plus l'acteur principal, il pose parfois des questions pour accompagner les élèves sur le chemin de la découverte des stratégies, mais les laisse beaucoup discuter entre eux. De leur côté, les élèves prennent part au projet qui devient « leur projet », tandis que l'enseignant se montre toujours plus discret, jusqu'à ne devenir qu'un figurant, par

moment. Cette observation n'est certainement pas sans conséquence pour la suite, puisque les élèves et l'enseignant semblent avoir évolué.

4.1.5 Recueil de données II – 1^{ère} phase : Le sentiment de compétence

Mi-décembre, j'ai procédé à une deuxième récolte de données avec les trois élèves choisis, afin de rendre compte de l'évolution réalisée grâce au projet de classe. Je leur ai donc proposé le même questionnaire sur le sentiment de compétence, afin de percevoir comment ils se voyaient eux-mêmes après le travail réalisé ensemble. Le questionnaire (annexe 1) a donc de nouveau été distribué aux trois élèves (annexes 21, 22 et 23) en leçon individuelle avec eux. Cette partie a également été filmée et constitue la première phase de la deuxième récolte de données des entretiens (annexes 31, 32 et 33). Lors de ce questionnaire, je ne suis pas intervenue, sauf en cas de demandes liées à la compréhension des questions ou pour m'assurer qu'ils aient bien compris les questions.

Pour Laura et Jade, à la fin du questionnaire, je suis passée aux questions orales liées au déroulement des activités en groupe classe et leur ressenti (annexe 30). Pour Matteo, cette partie se situe à la fin de l'entretien, en 3^{ème} phase. Ayant questionné Matteo en premier, j'ai remarqué que ce dernier était un peu pressé de terminer lorsque j'ai fini avec les questions très ouvertes. C'est donc pour cette raison que j'ai choisi de les poser en début d'entretien avec les interviews suivantes.

a Laura

Laura ne qualifie plus la compréhension de lecture comme étant « une activité qui demande à retenir les mots lus », mais « comme étant le fait de comprendre un texte ou des mots ». Lorsqu'elle écrit à propos de ses points forts en lecture, elle relève qu'elle sait bien « se faire une image dans la tête », objectif qui a notamment été travaillé en classe au cours des activités proposées. Lorsque la question des points faibles est abordée, il est intéressant de constater que Laura a beaucoup évolué sur la perception qu'elle a d'elle-même. En effet, elle réussit à nommer ce qui lui pose problème en compréhension. Elle semble alors avoir une bonne connaissance de son propre fonctionnement. Comme on le voit dans l'extrait d'entretien ci-dessous, elle nomme donc ses difficultés en termes de vocabulaire et dit « laisser tomber » parfois lorsqu'elle ne comprend pas certains mots.

4.1.5.a.1 Extrait d'entretien

- S : t'arrives à dire précisément c'qui est encore difficile pour toi en compréhension de lecture ici
- L : *s'arrête d'écrire* /// chais pas c'est plutôt qu'des fois j'comprends pas des choses pis après j'laisse tomber enfin / j'comprends pas quelque chose et après j'laisse tomber / j'ai un peu la flemme
- S : ok c'est c'que tu as écrit là
- L : oui
- S : mmh tu comprends pas un mot d'vocabulaire lié au vocabulaire plutôt
- L : *acquiescement*
- S : d'accord pis quand tu dis je laisse tomber ça veut dire quoi

- L : j'veins pas plus loin j'veins pas chercher plus loin c'que ça veut dire ou c'que c'est et puis ben j'dis tant pis pis // je continue l'texte pis après quand c'est les questions j'vois qu'c'est la question / enfin / j'sais pas comment vous expliquer
- S : quand y'a des questions ça tombe droit sur le truc que t'avais pas compris
- L : oui voilà pis là après ça me bloque
- S : ok

Globalement, Laura se sent au-dessus de la moyenne en matière de compétences scolaires et également en dessus lorsqu'il s'agit de compréhension de lecture, ce qui est nouveau. Oralement, je lui demande ce qui a changé depuis « la dernière fois », car cette évolution m'intrigue. Cette dernière associe aussitôt cette amélioration qu'elle identifie au fait qu'elle apprécie lire aujourd'hui, ce qui n'était pas le cas avant. Voici un extrait d'entretien éloquent sur ce sujet.

4.1.5.a.2 Extrait d'entretien

- S : donc là c'est en général à l'école / toutes matières confondues et après en compréhension de lecture
- L : *me regarde en souriant*
- S : pourquoi t'as changé tu peux m'expliquer
- L : ben j'trouve que c'est un peu mieux qu'avant enfin que j'préfère beaucoup plus lire qu'avant euh je lis plus souvent qu'avant
- S : qu'avant quoi tu dis qu'avant
- L : ben pacqu'avant j'lisais pas du tout
- S : mais avant quand
- L : l'année passée ou même avant au début de cette année pis j'lisais pas du tout
- S : c'est depuis quel moment que tu lis plus et que tu aimes mieux lire peut-être
- L : mmh j'aurais dit ben depuis qu'on a lu ensemble Charlie et la Chocolaterie
- S : mmh
- L : ou bien quand on fait des exercices de lecture enfin j'commence à mieux aimer qu'avant parce qu'avant ou bien en math quand j'dois lire quelque chose à haute voix pour toute la classe euh maintenant souvent j'lève la main pour lire comparé à avant j'me cachais *sourire* j'voulais pas du tout lire et main'tnant ben j'aime bien
- S : t'arrives à expliquer pourquoi maintenant tu aimes mieux et pis tu t' caches moins
- L : parce que j'ai aussi un peu plus confiance en moi qu'avant et heu chais pas c'est seul c'est comme ça
- S : t'arrives à expliquer quelque chose qui fait que t'as plus confiance en toi
- L : ben euh /// chais pas enfin j'me dis ben si les autres ils lisent quand ils font des fautes les profs ils disent rien ben ptêtre moi aussi j'peux essayer d'faire comme eux enfin lire pis ben

Dans l'extrait d'entretien ci-dessus, il ressort que Laura a maintenant plus confiance en elle, ce qui lui permet de plus oser, et de se « lancer » plutôt que de se « cacher », comme elle dit. A travers ce qu'elle relève « si les autres ils lisent quand ils font des fautes les profs ils disent rien ben ptêtre moi aussi j'peux essayer », il semblerait également que la confiance en

ses enseignants aurait évolué. Quelque chose semble donc être différent au niveau de la relation, de l'affectif.

L'entretien se poursuit ici par des questions orales en lien avec cette nouvelle envie de lire, et ce plaisir qu'elle relève dans le domaine.

4.1.5.a.3 Extrait d'entretien

S : tu dis que maintenant tu aimes mieux lire / tu m'l'as aussi dit c'matin à la bibliothèque t'as pris une pile de livres jt'ai dit, mais Laura t'es sûre qu'tu veux prendre tous ces livres *sourire rire* pis tu m'a dit oui oui j'aime mieux lire maintenant et tu me parles justement de Charlie et la Chocolaterie qu'on a lu ensemble ou des activités qu'on a faites en quoi est-ce que t'as l'impression qu'ça t'a aidée

L : *rire* ben ///

S : en quoi est-ce que ça t'a aidé ou que ça te donne envie de plus lire

L : chais pas

S : qu'est-ce qui t'as aidé pendant les différentes séquences qu'on a vues

L : ben déjà quand on faisait les exercices pour lire souvent vous me demandiez de lire au début j'voulais pas pis après j'me suis dit bon allez / pis bon après j'ai commencé à lire pis après je faisais que de lire et j'crois qu'c'est plutôt quand vous m'disiez lis pis qu'après je lisais et j'ai commencé à beaucoup lire

S : parce que t'as trouvé que finalement c'était p'têtre pas si terrible de lire devant les autres ou comme ça

L : *acquiescement*

S : ok donc il y a le fait de lire à haute voix

L : *acquiescement*

L'élève relève ici la relation qu'elle entretient avec la lecture, chose qu'elle n'aimait pas jusqu'ici. Lire devant les autres, notamment, était un réel problème pour elle. Pour la suite de l'entretien, je poursuis avec quelques questions orales pour tenter d'identifier ce que Laura retient du projet réalisé ensemble en classe, et ce qui fait qu'aujourd'hui elle dit clairement « aimer lire ».

4.1.5.a.4 Extrait d'entretien

S : dans les séquences qu'on a faites ensemble est-ce qu'il y a des objectifs des choses qu'on a travaillées qui t'sont restées en tête et pis tu t'dis ah ben là ouais ça quand j'lis je l'utilise maintenant

L : ben déjà d'me faire une image dans la tête je f'sais pas avant ça

S : ça c'est quelque chose que t'avais pas du tout l'impression d'faire

L : hochement de tête

S : non

L : ben quand j'lisais le texte y'a rien qui v'nait enfin y'a rien qui v'nait comparé à maintenant euh y'a plus des choses par exemple quand j'ai lu avec l'oreille y'a plus de choses qui m'v'naient enfin très facilement enfin naturellement et comparé à avant euh j'avais pas trop d'images dans la tête

- S : *acquiescement* et puis ça t'as l'impression que ça t'aide
- L : oui
- S : pis encore une autre chose
- L : euh // de transformer les mots euh par exemple les mots que i sont difficiles enfin les transformer en mots familiers ou bien avec des mots que j'comprends moi
- S : ouais comment tu trouves que t'as participé aux activités en classe par rapport à ça justement à la transformation des mots
- L : ///
- S : est-ce que c'est quelque chose que tu faisais avant t'essayais de transformer les mots
- L : hochement de tête
- S : t'essayais de transformer les mots
- L : non
- S : et pis quand t'as essayé
- L : ça allait mieux j'comprenais mieux le sens du mot que quand je f'sais pas ça quoi
- S : et pis t'as l'impression que tu y arrivais à les transformer tu réussissais en classe quand on a fait les activités
- L : des fois oui des fois non
- S : mmh t'as des exemples quand t'as bien réussi
- L : euh
- S : y'a des mots qui t'sont restés comme ça en tête
- L : *sourire* euh oui quand on avait dû faire par groupe y'avait un mot euh pour le monsieur qui s'est fait viré du travail euh j'me rappelle plus c'était quoi l'autre mot, mais j'avais transformé en viré parce que les autres i comprenaient pas ce que ça veut dire donc après j'ai dit viré et après ils ont mieux compris
- S : mmh ouais c'est rigolo ça t'es resté parce que à moi aussi ça m'est resté
- L : *sourire* ouais
- S : c'est chou *sourire* et puis ben qu'est-ce que tu penses de ta participation en classe pendant les activités
- L : ben j'participe plus qu'avant
- S : mmh est-ce que t'arrives à l'expliquer
- L : ben avant euh j'avais plutôt peur de dire des fautes ou j'voulais pas du tout enfin parler enfin chais pas comment vous expliquer, mais après au fil du temps ben je lève plus la main euh ben j'trouve que j'participe plus qu'avant
- S : et t'sens comment toi par rapport à ça
- L : ben bien

Laura semble très imprégnée des activités réalisées en matière de métacognition en classe, cette dernière a retenu toutes les stratégies abordées et se souvient même précisément des textes vus, des mots qu'elle a su traduire, du déroulement des activités. Au travers de cet extrait d'entretien, une complicité entre Laura et son enseignante semble être née. En effet, le moment est ponctué d'échanges non-verbaux, tels que des sourires, alors qu'auparavant, lors de la première récolte de données, l'élève semblait plutôt « fermée » et ainsi le lien plus fragile.

Dans l'extrait ci-dessous, il ressort que l'évolution en compréhension de lecture chez Laura a une plus grande portée. Cette dernière semble déjà réaliser des transferts avec les stratégies vues en compréhension de lecture. Effectivement, cette dernière soulève qu'elle se « fait également une image mentale lorsqu'il s'agit d'apprendre à écrire des verbes », ce qui l'aiderait dorénavant.

Par ailleurs, Laura me fait la demande de supprimer les objectifs revus à la baisse (OAir) qui ont été posés depuis le début de la 7H. Cette mesure consiste à raccourcir les évaluations, à adapter le barème, selon les besoins, difficultés de l'élève. Une mesure qui a pour objectif de ne pas décourager l'élève en difficulté, et pour qu'elle ne se retrouve pas en « échec scolaire », démotivée.

Le fait que Laura demande de supprimer cette mesure pour le français me montre son envie, sa motivation, et surtout sa reprise de confiance en elle, elle se sent capable de réussir au même titre que ses camarades, ce qui ressort également de l'extrait d'entretien ci-dessous. Lors de la discussion, Laura dit travailler plus pour obtenir de bons résultats, ce qui l'encourage. Je la rends alors attentive sur le fait qu'il ne s'agit peut-être pas de travailler plus, mais différemment.

4.1.5.a.5 Extrait d'entretien

- S : bon ça rejoint un p'tit peu la question qu'tu m'as posée en début d'entretien si on pouvait enlever ces ces objectifs revus à la baisse
- L : *sourire acquiescement*
- S : je garde ça en tête et je / te promets de regarder de mon côté comment ça se passe / c'est un p'tit peu court le temps parce qu'on est très vite avant Noël, mais j'vais r'garder aussi vu que j'avais rencontré la remplaçante j'vais aussi r'garder pour la suite comment ça va se passer / si c'est une demande qui vient de toi ça peut ptêtre aussi être intéressant de les enlever
- L : parce qu'avant j'trouvais qu'c'était dur ce qu'on faisait dans les évaluations, mais maintenant j'trouve que c'est plus facile enfin j'comprends mieux enfin j'sais pas comment expliquer *sourire*
- S : tu penses qu'elles sont plus faciles les évas maintenant
- L : *acquiescement*
- S : tu penses vraiment qu'on te donne des évas plus faciles
- L : ben oui
- S : tu penses
- L : *rire*
- S : ben non les évas elles vont pas aller en étant plus faciles elles vont plutôt être toujours plus difficiles
- L : mais c'est
- S : ouais qu'est-ce qui explique alors que tu
- L : ben
- S : que ça va mieux les évas que t'as l'impression qu'elles sont plus faciles
- L : je sais pas déjà je comprends mieux et je répète plus qu'avant quand y'a des évas avant j'disais c'est pas grave pis ben là je répète tout l'temps euh
- S : comment ça s'fait maintenant que tu répètes

- L : ben j'me dis que pour être bien pour l'année prochaine faut que j'sois plus compétitive enfin mieux plus répéter euh plus être mieux en classe
- S : tu m'as dit la dernière fois quand tu as répété tu as fait quoi
- L : 5 et 5 et demi
- S : et qu'est-ce que ça fait chez toi
- L : ben
- S : vu que t'as répété et que t'as eu un 5 ou un 5 et demi
- L : ben j'étais très contente euh je m'suis dit que j'aurais pu faire ça avant enfin plus répéter j'aurais plus eu de bonnes notes
- S : t'as plus répété que d'habitude tu penses
- L : *acquiescement*
- S : ou p'têtre différemment
- L : différemment aussi oui
- S : qu'est-ce qui a été différent
- L : ben avant j'lisais juste les verbes pis j'me disais ah c'est bon j'les connais pis maintenant ben je les lis je cache la feuille après j'écris sur une autre feuille après je regarde si c'est juste ou pas et j'fais ça jusqu'à que j'aie tout juste et ça m'aide plus
- S : donc qu'est-ce que tu essaies de faire avec ces verbes
- L : ben d'les mettre dans la tête
- S : mmh
- L : pour bien connaître comment on les écrit
- S : donc tu utilises quasiment c'qu'on a fait en compréhension d'lecture dans les activités
- L : *acquiescement sourire*
- S : te faire une image mentale
- L : mais déjà avant vous m'disiez des fois, mais j'me disais oh non j'ai la flemme j'ai pas envie
- S : et pis j'le disais c'est vrai t'as raison j'me souviens que j'l'utilisais déjà, mais on l'avait pas vraiment expérimenté en classe on n'avait pas vraiment fait des essais pour vraiment montrer comment faire parce qu'on avait pas forcément le temps tout dépend ce qu'on faisait tandis que là on a vraiment pris le temps pour essayer aussi
- L : *acquiescement*
- S : ça t'as vu la différence
- L : *acquiescement*

4.1.5.a.6 Extrait d'entretien

- L : mmh j'trouve que vous avez été un peu plus derrière moi avec Jade
- S : mmh ça veut dire quoi
- L : ben euh enfin vous faisiez plein d'choses pour qu'on /// j'sais pas comment vous expliquer /// qu'on /// travaille mieux enfin j'sais pas comment expliquer
- S : j'te suis *sourire* c'est intéressant ce que tu dis j'aimerais bien que tu arrives au bout de ton explication
- L : ben vous nous avez toujours encouragée et chais pas
- S : les encouragements ça a pu t'aider euh est-ce que tu as l'impression d'avoir été plus ou moins questionnée

L : plus questionnée
S : plus questionnée que d'habitude
L : oui
S : ouais ok

b Jade

Pour cette deuxième session de récolte de données, Jade expose le fait que la compréhension de lecture s'apparente « à un texte qu'elle reçoit, qu'elle doit lire, puis répondre à des questions », ce qui est équivalent à ce qu'elle avait dit au premier entretien. Néanmoins, elle ajoute également que comprendre un texte lui demande de « retenir les informations importantes », ce qui est nouveau. Lorsqu'il s'agit de relever ses points forts dans le domaine, cette dernière nomme le fait qu'elle « arrive à bien raconter un texte qu'elle a lu et de le redire avec ses propres mots ». Il est intéressant d'observer ici que Jade a su, cette fois-ci, relever des points forts, alors que lors de la première récolte de données, elle n'en avait trouvé aucun. De plus, les points forts qu'elle soulève se retrouvent dans les activités réalisées lors du projet de classe, et constituent effectivement des stratégies de compréhension de lecture.

En termes de points faibles, Jade dit « avoir de la difficulté à retenir un texte », ce qui ne s'apparente, en fait, pas à de la compréhension de lecture, puisqu'il ne s'agit pas de l'apprendre par coeur. Elle dit également « avoir de la peine à être flexible », ce qui était un objectif travaillé pendant le projet.

Scolairement parlant, Jade se sent en dessus de la moyenne, et dans le domaine de la compréhension de lecture, elle se situe juste dans la moyenne.

Lors de la première récolte de données, une suradaptation aux tâches scolaires en termes de compréhension de lecture était ressortie chez Jade. Ici encore, cela réapparaît. Je reviens donc dessus oralement.

4.1.5.b.1 Extrait d'entretien

S : rire c'est pas grave flexible c'est vrai il est pas simple à écrire // petite question compréhension de lecture qu'est-ce que la compréhension de lecture pour toi
J : je dois lire un texte et répondre à des questions
S : on a beaucoup du répondre à des questions ces dernières fois quand on a fait les exercices
J : non
S : et c'était quand même de la compréhension de lecture ou pas
J : oui
S : si tu lis un livre à la maison, c'est une compréhension de lecture
J : pas forcément parce que quand j'lis à la maison ou à l'école c'est pas du tout pareil parce qu'à l'école on lit des fois à haute voix à la maison pas je fais toujours tout toute seule
S : donc tu t'sens plus aidée à l'école
J : oui je peux plus demander à l'école

Même si la suradaptation apparaît lors de cette deuxième récolte de données, il semblerait que Jade ait compris que la compréhension de lecture ne s'apparentait pas seulement au fait de recevoir un questionnaire après avoir lu un texte. Néanmoins, pour elle il y a un travail à faire lorsqu'on veut comprendre un texte, ce qui n'est pas faux. Elle a donc l'impression qu'à la maison, lorsqu'elle lit, ce n'est pas toujours de la compréhension de lecture.

Par la suite, je demande à Jade ce qu'elle a appris de nouveau lors des activités réalisées en classe. J'essaie par là de sonder quel est son ressenti par rapport au travail accompli. Jade répond qu'elle a maintenant « plus de facilité à se faire un film dans la tête », et qu'ainsi elle parvient « à mieux comprendre le texte qu'elle lit » et « à retenir les informations importantes ». Elle associe également le fait de mieux réussir, avec le fait qu'elle lit plus.

Lorsqu'il s'agit de redire un texte avec ses propres mots, Jade donne l'impression de douter encore de ses capacités. Elle dit avoir l'impression « que tout ce qu'elle dira sera faux ».

Il est intéressant d'entendre Jade à propos du film qu'elle se fait dans la tête et de l'évolution qu'elle relève. En effet, elle dit qu'avant elle se faisait comme des images figées dans la tête, lorsqu'elle parvenait à s'en faire, alors que maintenant, ses personnes sont actives, qu'ils bougent, ce qui lui permet de mieux comprendre le texte qu'elle lit.

4.1.5.b.1 Extrait d'entretien

- S : qu'est-ce que tu as appris de nouveau pendant ces activités
- J : ben j'ai appris plus à me faire facilement un film dans la tête parce qu'avant c'était un peu dur pour moi du coup maintenant ça va beaucoup mieux et j'arrive mieux à comprendre le texte parce que je lis plus aussi en ce moment et puis à prendre les informations importantes ça aussi ça va mieux
- S : et qu'est-ce qui est encore difficile
- J : parfois j'aimerais dire avec mes propres mots, mais j'ai l'impression que tout ce que je vais dire c'est faux
- S : est-ce que t'as l'impression que ça a un petit peu évolué quand même un petit peu changé
- J : oui quand même parce qu'avant chez Mme ***** je levais jamais la main c'est les profs qui devaient m'appeler pour essayer d'me chercher, mais depuis qu'chuis dans votre classe ben ça va mieux, mais j'ai toujours un peu de peine
- S : t'as peur de quelque chose
- J : pas peur, mais je stresse à chaque fois j'ai toujours peur de dire faux, mais après j'me dis pourquoi parce que souvent au fond de moi j'ai la réponse juste
- S : ok et tu m'as dit qu'il y avait alors toutes ces petites choses que tu avais apprises de nouvelles qu'est-ce que tu penses retenir pour la suite de tout ça
- J : ben déjà si je répète mieux j'arrive mieux de m'poser des questions de faire à chaque fois un film ça peut m'aider et
- S : ça t'as remarqué que ça t'aidait
- J : oui à comprendre le texte quand même parce qu'avant c'était difficile
- S : avant tu te faisais pas des images

J : non enfin j'me faisais quelques images, mais c'est comme si ça bougeait pas alors que maintenant j'me fais un film les personnages ils bougent dans ma tête et tout ça du coup c'est plus simple pour moi

4.1.5.b.2 Extrait d'entretien

J : quand j'ai été malade c'était difficile de rattraper après j'ai perdu mon carnet de devoirs plein de choses

S : c'est intéressant c'que tu dis c'est vrai des fois on est malade on loupe des choses et quand on revient c'est difficile de s'accrocher on a l'impression d'avoir loupé beaucoup on doit se raccrocher

S : et puis qu'est-ce qui a pu t'aider pendant les cours pour quand même participer

J : j'ai l'impression que les profs expliquent mieux j'comprends mieux

S : y'a une fois où j'ai attendu plus longtemps quand je t'ai questionnée comment tu t'es sentie

J : au début je bloquais et en fait après j'ai lu et c'était juste des fois j'ai envie de dire et ça sort pas

S : oui et finalement c'est sorti et comment tu t'es sentie

J : soulagée

S : soulagée oui et si j'avais continué que j'aurais questionné quelqu'un d'autres et que quelqu'un d'autres aurait donné la bonne réponse et que toi tu savais et t'aurais pas eu l'opportunité de le dire

J : j'aurais été en mode Jade t'avais la bonne réponse pourquoi tu l'as pas dit après j'me déteste ça me fait de la peine

S : donc tu es en train de me dire que d'abord ça t'a stressée que j'attende et puis finalement

J : ça s'est bien passé

Jade soulève le fait que cette fois-ci, quand elle a manqué l'école, ça a été plus difficile de rattraper le retard. On peut comprendre ici qu'effectivement, ça a été plus difficile, mais on peut également observer que cette fois-ci, Jade était impliquée pleinement dans le projet, elle a donc vécu son absence de manière différente que ces précédentes absences, en ayant l'impression cette fois-ci d'avoir réellement manqué quelque chose, ce qui ne veut pas dire que ce n'était pas le cas avant, mais son ressenti était autre.

Dans l'extrait d'entretien ci-dessus, je relève encore un épisode qui s'est déroulé pendant le projet en classe. Il s'agissait d'un moment où j'ai laissé à Jade plus de temps pour répondre, car j'étais persuadée que cette dernière était tout à fait capable de trouver la réponse à la question demandée. Lorsque je reviens sur cet épisode pendant l'entretien, cette dernière se souvient rapidement de quel moment il s'agissait. Jade s'est sentie stressée par rapport à cette attente, sur le moment, mais finalement, elle a pu donner la réponse, et il est intéressant d'entendre ici comment elle se serait sentie si l'enseignante était passée à un autre élève, sans lui offrir ce temps, cet espace de silence. Elle dit : « J'aurais été en mode, Jade, t'avais la bonne réponse, pourquoi tu l'as pas dit ? Après, j'me déteste ça me fait de la peine. »

c Matteo

Matteo explique la compréhension de texte par le fait de pouvoir expliquer et raconter un texte qu'on a compris. Ses points forts sont le vocabulaire et l'adaptation, comme il écrit. Lorsqu'il cite ses points faibles, il relève le même que lors de la première récolte de données : « Parfois, j'oublie les détails, je mets pas toutes les informations. »

Matteo se sent compétent à l'école en général, ainsi que dans le domaine de la compréhension de lecture. Il se situe à 9 sur 10.

Dans l'extrait d'entretien ci-dessous, on comprend ce que Matteo entend par « adaptation ». Ce dernier explique la stratégie de compréhension de lecture qui consiste à « être flexible » lorsqu'on lit. En effet, il s'agit de prendre en compte les nouvelles informations et ainsi modifier l'image qu'on avait en tête. Lorsqu'il nomme ce qu'il a appris lors du projet, il ajoute que c'est quelque chose qu'il faisait peut-être, mais sans en être conscient, il dit : « pas vraiment j'le faisais un peu sans l'savoir ». Ce constat confirme ce qui avait été avancé lors de la première récolte de données, à savoir le fait que conscientiser les actes permet à l'élève de savoir ce qu'il fait, et d'être ainsi plus « confiant », comme le relève Matteo.

4.1.5.c.1 Extrait d'entretien

- S : qu'est-ce qui t'as aidé toi pendant les différentes séquences qu'on a faites
M : ben l'adaptation avec la pomme et tout ça
S : c'est-à-dire
M : ben avec si elle est pourrie si elle est empoisonnée on va pas la voir comme si elle était toute propre ou comme ça
S : donc c'était quoi cette histoire de pomme
M : la flexibilité j'crois
S : ouais ça c'était quelque chose de nouveau pour toi
M : ouais
S : de travailler cet objectif
M : acquiescement
S : de pouvoir être flexible quand tu lis un texte
M : ouais
S : c'était quelque chose que t'avais déjà l'impression d'utiliser ou pas forcément
M : pas vraiment j'le faisais un peu sans l'savoir
S : et pis c'est intéressant tu dis tu le faisais peut-être sans l'savoir est-ce que t'as l'impression qu'ça fait une différence de l'faire maint'nant en sachant c'que tu fais que d'le faire sans l'savoir
M : chais pas trop
S : est-ce que ça peut influencer quelque chose
M : chais pas p'têtre un p'tit peu
S : mmh en quoi
M : ben pt'être on sait mieux qu'est-ce qu'on doit faire donc on est plus confiant

S : toi tu t'sens plus confiant qu'avant
M : un p'tit peu ouais maintenant j'sais un peu plus comment faire pour les trucs et tout
S : tu t'réjouis d'la prochaine évaluation en compréhension d'lecture pour mesurer /
M : ouais ouais on va essayer tout ça *sourire*

d Focus sur l'enseignant médiateur

D'après les élèves et les questions qui leur sont posées pendant l'entretien semi-directif, il en ressort que l'enseignant et surtout la relation entre l'élève et l'enseignant est « différente ». Sa posture semble effectivement avoir évolué avec le projet. Ainsi, les élèves relèvent que ce dernier leur a « plus donné la parole que d'habitude ». Il semblerait que ce dernier ait mieux accepté « l'erreur » et que l'élève se soit senti plus en confiance.

4.1.6 Recueil de données II – 2^{ème} phase : évaluation en compréhension de lecture

Pour réaliser l'évaluation (annexes 24 et 25) avec les trois élèves choisis (annexes 26, 27 et 28), je me suis à nouveau basée sur les compétences requises pour comprendre un texte, selon Cèbe et Goigoux (2009). Les questions sont donc réparties comme dans l'évaluation diagnostique réalisée lors de la première récolte de données (cf. 4.1.2).

Les dix réponses aux questions posées ont donc été classées dans la même grille d'évaluation (annexe 10). L'intention est de pouvoir mettre en tension les résultats obtenus lors de la première récolte de données et la deuxième, afin de pouvoir observer l'évolution réalisée.

L'évaluation a cette fois-ci porté sur des textes inconnus des élèves, issus de la méthode *Lector & Lectrix*. Réalisée lors de la 2^{ème} récolte de données, les entretiens ont été entièrement filmés, et transcrits (annexes 31, 32, 33).

Chacune des observations est constituée de deux parties, d'un focus sur l'élève premièrement, puis sur l'enseignante ensuite. La partie « focus sur l'enseignante » est à nouveau volontairement écrite à la troisième personne, même si elle parle de moi. Pour rappel, cette manière de procéder traduit la volonté d'exprimer un regard « méta » sur ma pratique en tant qu'enseignant médiateur.

a Laura

4.1.6.a.1 Recueil de données II – 2^{ème} phase : Grille d'évaluation de compréhension de lecture

Objectifs ; l'élève...	Nombre de questions	Nombre de réponses correctes
Comprend le lexique	3	2
Repère les idées principales du texte	4	4
Relie les différentes informations pour produire des inférences	2	2
Fait des liens entre ce qu'il connaît et les éléments du texte	2	0
Comprend l'organisation globale du texte	1	1

4.1.6.a.2 Recueil de données II – 2^{ème} phase : Observations pendant la réalisation de la tâche

Cette phase d'évaluation avait pour but de rendre compte de l'évolution en termes de compréhension de texte chez Laura. Cette phase a également été entièrement filmée et transcrite (annexe 31).

4.1.6.a.2.1 Focus sur l'élève

Par rapport à la première évaluation dite diagnostique, Leila a nettement progressé. Elle a trois réponses correctes de plus que lors de la première récolte. En vocabulaire, elle essaie de comprendre les mots en fonction du contexte et surtout elle s'arrête cette fois-ci sur les mots qu'elle ne connaît pas, elle n'essaie pas de passer à la suite sans les comprendre. Lors de cette séquence, Laura identifie un mot de vocabulaire qu'elle ne comprend pas. Il est positif qu'elle s'arrête dessus et demande la signification, comme on peut le voir ci-dessous.

4.1.6.a.2.1.1 Extrait d'entretien

S : y'a des mots qui t'empêchent de comprendre le texte

L : juste grève j'avais pas compris c'que ça voulait dire

S : une grève des transports en commun qu'est-ce que tu penses que c'est

L : *grands yeux*

S : quand les gens font la grève ça existe pas beaucoup chez nous, mais en France ça arrive souvent plus rien ne fonctionne ils refusent de travailler ceux qui travaillent dans les transports en commun ça peut être le train les bus ils refusent de travailler, car ils veulent des meilleures conditions de travail du coup les gens ne peuvent plus prendre le train et puis voilà

L : *acquiescement continue d'écrire*

Elle parvient à repérer les idées principales du texte et produit même des inférences. Elle dit également utiliser le fait de se faire un film dans la tête. Elle a encore de la difficulté à faire des liens entre ce qu'elle connaît et les données du texte.

Au fil de la lecture, on voit que Laura a bien compris le texte, mais elle semble manquer d'assurance. Elle doute fortement de ses réponses tout au long de l'évaluation. Mais en fin de compte, il en ressort que ces réponses sont souvent justes, et qu'elle a très bien compris le texte.

Sans l'enregistrement, il n'aurait pas été possible de percevoir ses réflexions, ses doutes et ses questionnements, le rendu de l'évaluation aurait donc pu être tout à fait différent sans les encouragements et le regard bienveillant de son enseignante. Cette observation m'amène à me demander s'il ne serait pas intéressant de mener des évaluations différemment, en ayant également un angle de vue sur toute cette partie orale, qui est finalement bien plus riche que le rendu écrit final.

4.1.6.a.2.2 Focus sur l'enseignante

Lors de cette nouvelle phase d'évaluation, on observe que les interactions entre l'enseignante et l'élève sont beaucoup plus nombreuses que lors de la 1^{ère} récolte de données. Laura demande plusieurs fois l'aide ou l'aval de son enseignante. Il est intéressant d'observer que l'enseignante ne répond pas forcément en donnant la réponse, mais en reposant une autre question ou en relisant certains éléments du texte, comme ici :

4.1.6.a.2.2.1 Extrait d'entretien

- S : ok donc le monsieur qui raconte l'histoire il s'est fait voler son portefeuille
L : /// oui
S : tu es sûre tu m'fais un p'tit sourire
L : j'sais pas j'dirais plus le c
S : tu hésites /// qu'est-ce qui te fait hésiter
L : ben parce que là i dit que le monsieur il était vers lui, mais pas vraiment enfin il était vers lui pis après quand il est rentré chez lui il a mis sa main dans la poche pis i trouvait plus son portemonnaie
S : quand il est rentré chez lui
L : euh non euh
S : il a mis sa main dans la poche
L : *relit le texte* /// non pendant ce temps qu'il marchait
S : oui et qu'est-ce qu'il a fait ensuite après avoir mis sa main dans la poche
L : ben il est retourné pour aller chez l'monsieur
S : mmh le même monsieur qu'avant ou un autre
L : le même monsieur qu'avant
S : pis qu'est-ce qu'il a fait
L : ben il est allé et pis 7sec. il est allé pis il a vu son portefeuille *froncement sourcils*
S : il a vu son portefeuille
L : /// oui
S : pi après

L : ben après *froncement des sourcils* il dit y'avait pas moyen de se cacher la vérité
 S : // c'est quoi alors cette vérité
 L : ben c'est qu'il avait volé quelque'un

L'enseignante encourage son élève en lui montrant qu'elle a confiance en ses capacités, et qu'elle croit en elle. Cette observation me semble très importante pour l'analyse de ce moment particulier. Voici deux extraits qui illustrent ce propos :

4.1.6.a.2.2.2 Extrait d'entretien

L : *sourire*
 S : tu vois t'as très bien compris fais-toi confiance jusqu'au bout dans ta lecture ok j'te laisse continuer
 L : *elle reprend le crayon*

4.1.6.a.2.2.3 Extrait d'entretien

S : donc tu peux le faire encore un peu plus quand tu travailles seule il faut te faire confiance Laura beaucoup plus te faire confiance c'est comme l'histoire quand tu l'as lue tu l'as très bien comprise / p'têtre pas du premier coup, mais ça c'est normal parce qu'elle est c'est assez compliqué y'a plusieurs choses à prendre en compte donc ça vaut la peine de la lire deux fois / pis de s'arrêter sur les choses qu'on comprend pas très bien / les relire / , mais / fais-toi confiance quand t'as compris quelque chose tu t'dis c'est quand même incroyable c'que j'ai compris, mais j'ai bien compris
 L : *acquiescement*

b Jade

4.1.6.b.1 Recueil de données II – 2^{ème} phase : Grille d'évaluation de compréhension de lecture

Objectifs ; l'élève...	Nombre de questions	Nombre de réponses correctes
Comprend le lexique	3	2
Repère les idées principales du texte	4	4
Relie les différentes informations pour produire des inférences	2	2
Fait des liens entre ce qu'il connaît et les éléments du texte	2	1
Comprend l'organisation globale du texte	1	1

4.1.6.b.2 Recueil de données II – 2^{ème} phase : Observations pendant la réalisation de la tâche

L'activité a également été entièrement filmée avec Jade (annexe 32). Une courte interruption a néanmoins eu lieu, due au fait qu'un enseignant a touché à l'enregistrement sans le vouloir.

4.1.6.b.2.1 Focus sur l'élève

Jade s'est globalement améliorée depuis la première intervention d'octobre 2017. En vocabulaire, elle doute parfois de certains mots, mais réussit mieux à les identifier et demande la signification. Elle s'aide également du contexte pour les comprendre, même si parfois il lui faut relire le texte pour prendre en compte tous les éléments.

4.1.6.b.2.1.1 Extrait d'entretien

- S : tu as besoin que je t'explique quelque chose
J : peut-être deux c'est quoi heur / tèrent heurtèrent
S : qu'est-ce que tu penses
J : c'est pas qu'ils se sont croisés
S : fais-toi bien une image tu reprends depuis ici il changea de côté et l'autre homme changea aussi de côté ils changent les deux de côté du coup ils se retrouvent comment
J : ben en fait j'imagine qu'il a la route comme ça avec les voitures et que les deux hommes se croisent et après ils continuent quoi *montre avec les mains*
S : mmh j'pense qu'il te faut reprendre déjà tu imagines la route, mais on nous dit où c'est qu'on est on est où
J : // dans un jardin public
S : oui
J : du coup y'a pas de route

Elle a également bien su repérer les idées principales du texte et a pu produire des inférences. Elle a encore un peu de difficulté à faire des liens avec les choses qu'elle connaît lorsqu'elle les rencontre dans un texte. Dans le courant de l'activité, Jade se rend vraiment compte que le texte qu'elle lit est complexe, et qu'une seule lecture est insuffisante. Voici un extrait qui illustre ce propos :

4.1.6.b.2.1.2 Extrait d'entretien

- S : ok qu'est-ce que t'en penses maintenant que t'as fini de remplir ce questionnaire
J : ben en fait quand Laura est venue je lui ai dit est-ce que ça s'est bien passé elle m'a dit oui la première j'avais pas compris le texte fallait le relire et moi c'était à peu près pareil
S : t'étais pas censée discuter avec Laura toi *râcllement de gorge rire*
J : *rire* donc en fait c'était à peu près comme elle j'ai dû lire plusieurs fois pour mieux le comprendre en fait
S : ouais t'as raison faut prendre les choses les unes après les autres

J : mais sinon une fois que j'ai bien compris ça allait
 S : qu'est-ce qui fait que t'as remarqué que t'avais bien compris à un moment donné
 J : à un moment donné quand je me suis fait la scène
 S : ouais c'est vraiment ça tu peux vraiment te faire la scène dans la tête ça s'est tout de suite vu quand tu as eu le déclic tes yeux se sont illuminés donc tu dois vraiment pouvoir faire ça dans ta tête sans moi
 J : mmh
 S : pas hésiter à reprendre des éléments revenir avant te déplacer dans le texte ok
 J : oui

4.1.6.b.2.2 Focus sur l'enseignante

Les interactions élève – enseignante sont beaucoup plus fréquentes que lors de la première intervention d'octobre 2017. Jade demande plus d'informations et l'enseignante pousse beaucoup plus l'élève vers la réflexion. Elle ne lui donne pas forcément les réponses, mais l'encourage à relire le texte, à se faire confiance. Voici deux extraits qui illustrent ces propos :

4.1.6.b.2.2.1 Extrait d'entretien

S : i pense quoi du coup
 J : ben i pense que c'est lui qui l'a pris quand ils se sont heurtés
 S : ouais il pense que l'autre homme
 J : il lui a pris son portefeuille
 S : comment on appelle quand on dit il lui a pris
 J : voler
 S : oui donc il le traite de
 J : de bick bo
 S : de pickpocket donc c'est quoi
 J : ça peut être comme un nom qu'on donne à quelqu'un qu'on n'aime pas ou qu'on insulte
 S : non tu l'as très bien dit il pense qu'il l'a volé
 J : a donc il pense que c'est un voleur

4.1.6.b.2.2.2 Extrait d'entretien

J : ici la question 3 je comprends pas pourquoi le jeune homme doit-il rentrer à pieds
 S : a quoi c'est dû là il faudra reprendre le début du texte
 J : ben ici c'est la grève des transports en commun
 S : ça veut dire quoi
 J : les transports en commun c'est les bus tout ça
 S : oui alors qu'est-ce qui se passe
 J : ah ben i sont en grève du coup il doit rentrer à pied
 S : ouais ça veut dire quoi en grève
 J : ben j'crois qu'ils sont cassés en panne ou quelque chose comme ça

S : alors i sont pas cassés quand ils sont en grève c'est les employés quand ils travaillent dans les trains dans les bus qui décident de faire la grève parce qu'ils sont pas d'accord avec les conditions de / travail qu'ils ont / alors ils décident ben aujourd'hui on va pas travailler c'est déjà arrivé aussi avec les enseignants y'avait eu une journée de grève des enseignants, mais j'étais encore élève c'est rare en Suisse, mais en France ça arrive plus souvent voilà donc c'est ça

c Matteo

4.1.6.c.1 Recueil de données II – 2^{ème} phase : Grille d'évaluation de compréhension de lecture

Objectifs ; l'élève...	Nombre de questions	Nombre de réponses correctes
Comprend le lexique	3	3
Repère les idées principales du texte	4	4
Relie les différentes informations pour produire des inférences	2	2
Fait des liens entre ce qu'il connaît et les éléments du texte	2	1
Comprend l'organisation globale du texte	1	1

4.1.6.c.2 Recueil de données II – 2^{ème} phase : Observations pendant la réalisation de la tâche

Cette phase est à nouveau très rapide pour Matteo. Ce dernier ne pose aucune question et semble réaliser l'activité sans difficulté. Cette seconde partie d'entretien a également été entièrement filmée (annexe 33).

4.1.6.c.2.1 Focus sur l'élève

Globalement, Matteo a complété son questionnaire rapidement. Ses résultats sont très bons, et la seule difficulté qui apparaît se trouve dans les liens que ce dernier peut faire entre ce qu'il connaît et les éléments du texte. Matteo dit avoir réalisé l'évaluation facilement. Voici l'unique extrait d'entretien qui illustre ces propos :

4.1.6.c.2.1.1 Extrait d'entretien

S : S'il y a un mot que tu comprends pas tu peux me d'mander aussi

M : y'a pas d'mots trop difficiles

S : ok extra

2 min 15 sec.

M : j'ai fini

S : y'a la suite ici des questions

2 min 47 sec.

S : t'as des questions ou c'est bon

M : non pas vraiment

1 min 57 sec.

S : qu'est-ce t'en penses de ce questionnaire

M : ben y'a des bonnes questions

S : ça a été difficile pour toi d'le faire

M : pas vraiment en fait

S : ok t'as l'impression d'avoir bien compris ce texte

M : *acquiescement*

4.1.6.c.2.2 Focus sur l'enseignante

L'enseignante intervient beaucoup moins avec Matteo qu'avec les deux autres élèves. Effectivement, Matteo ne demande pas d'aide et semble ne pas en avoir besoin. L'enseignante a donc une posture de simple observatrice pendant toute la durée de l'évaluation.

4.1.7 Recueil de données II – 3^{ème} phase : Entretien semi-directif : La pratique de la métacognition

Lors de cette dernière phase des entretiens, j'ai voulu obtenir des données concernant l'évolution de la pratique de la métacognition dans le domaine de la compréhension de lecture par les trois élèves choisis (annexe 29). J'ai repris les mêmes questions que lors de la première récolte de données. Les questions ont porté sur un texte issu de *Lector & Lectrix*, mais les élèves ne le connaissent pas.

Pendant l'entretien, j'ai posé encore quelques questions (annexe 30) concernant les séquences réalisées pendant le projet en groupe classe, ceci afin de sonder les élèves par rapport à leur vécu durant ces moments. Je n'ai pas posé les questions toujours au même moment pendant l'interview, car j'ai pris en compte le déroulement avec chacun des élèves. Les réponses à ces questions ont donc déjà été analysées sous le point « Recueil de données II – 1^{ère} phase ».

L'entretien semi-directif me permet ici de réagir en fonction des réponses des élèves, et de prendre en considération leur implication dans l'activité. Cette flexibilité me paraît tout à fait adaptée au besoin que j'avais pour répondre à mes questions.

C'est donc grâce aux entretiens entièrement filmés que la pratique de la métacognition est observée (annexes 31, 32, 33). Cette partie constitue la troisième phase de la seconde récolte de données.

Plusieurs extraits seront insérés dans ce chapitre, afin de venir étayer les propos avancés. Comme dans la première récolte de données, un focus sera mis tout d'abord sur l'élève, puis sur l'enseignante.

Pour rappel, dans un premier temps, les questions portent sur ce qui se passe avant de débiter la tâche, puis pendant, et enfin après la tâche. Je me suis basé sur les propos de Vianin (2009) pour constituer ce questionnaire oral. Ainsi, comme déjà évoqués précédemment, les processus métacognitifs sont abordés comme suit :

Avant la tâche :

- Anticipation et planification

Pendant la tâche :

- Surveillance de l'action ou monitoring (guidage)

Après la tâche :

- Autocontrôle ou auto-évaluation
- Régulation
- Transfert

Lors de l'entretien, j'ai vraiment désiré percevoir, sentir quelles étaient les stratégies métacognitives que les élèves utilisaient dès lors, comment ils se les étaient appropriées, et si, au final, elles les aidaient à mieux comprendre le texte.

J'ai donc procédé de la même manière que lors de la première récolte de données, en direct avec eux.

a Laura

4.1.7.a.1 Anticipation et planification de la tâche :

4.1.7.a.1.1 Extrait d'entretien

S : alors maintenant j'veis te remonter un texte en deux parties j'veis te demander de lire la première partie du texte et après la deuxième / et puis je vais te poser des petites questions pour savoir un peu comment tu t'y prends pour comprendre le texte que tu lis pis c'est assez court ça va pas durer très long une dizaine de minutes maximum // alors première chose j'veis te donner ce texte et le but c'est de le comprendre pour toi comment tu vas t'y prendre // quand tu vas recevoir le texte

L : // ben je vais lire le texte jusqu'à que je comprenne enfin / ouais et après j'veis m'faire une image dans la tête après j'veis r'garder les informations importantes et après j'veis transformer les mots que j'comprends pas très bien en mots que j'comprends bien et pis après s'il y a des questions je réponds aux questions

S : ok d'accord quand tu dis faire une image dans la tête

L : se faire un film

S : mmh c'est la même chose pour toi une image un film

L : pour moi une image c'est plutôt quand ça reste toujours la même chose et un film plutôt quand ça enfin / y'a l'image pis après y'en a une autre

S : ok donc ça va être plutôt quoi

L : plutôt un film

Laura semble très au clair quant à la démarche qu'elle adoptera pour comprendre le texte. Le « film » ressort aussitôt de son récit, ainsi que la transformation des mots compliqués. La flexibilité n'apparaît pas dans sa planification. Cette fois-ci, elle nomme plusieurs stratégies métacognitives pour comprendre le texte et semble être au clair avec les opérations qu'elle réalisera. Rappelons que la première fois, elle parlait de bien comprendre les mots, mais n'avait

aucune stratégie pour le faire. Cette fois-ci elle parle de les transformer avec des mots connus, plus familiers, reste à savoir si cela va l'aider dans sa tâche.

Laura semble également avoir compris que comprendre un texte ne veut pas forcément dire qu'il y aura automatiquement un questionnaire dessus.

4.1.7.a.2 Vérification pendant la tâche :

4.1.7.a.2.1 Extrait d'entretien

- L : //, mais là j'comprends pas très bien parce que c'est écrit c'est un marin qui s'appelle Danny Boodmann qui l'avait trouvé j'comprends qui l'avait trouvé
- S : qu'est-ce qui te pose problème
- L : ben d'abord ils disent que c'est un marin comment il s'appelle et après qui l'avait trouvé
- S : tu comprends pas ce qu'il a trouvé
- L : mmh
- S : et qu'est-ce que tu dois faire pour comprendre
- L : lire la suite
- S : oui exactement donc on sait qu'il a trouvé quelque chose dans cette première partie du texte, mais on sait pas quoi

Laura a de la difficulté à mettre de l'ordre dans ce qu'elle lit. Néanmoins, on voit qu'elle se pose des questions, que sa lecture est active, ce qui l'aidera dans sa compréhension. Dans l'extrait ci-dessous, on voit que Laura a d'abord une représentation erronée de ce qu'elle a lu, l'enseignante l'aide sur le terme de « plus » qui n'est pas relatif à la pluie, comme elle le pense. L'enseignante encourage ensuite Laura à relire le texte, ce qu'elle fera plusieurs fois. Cette action aidera Laura à se retrouver dans le texte qu'elle lit et agira comme un déclic.

Ses difficultés en termes de vocabulaire sont encore présentes et l'empêchent parfois d'accéder au sens du texte, mais cette dernière se fait plus confiance, et tente de modifier les mots pour s'appropriier le texte, ce qu'elle ne faisait pas avant. Elle opère également des liens entre les éléments du texte, afin de comprendre certains mots.

4.1.7.a.2.2 Extrait d'entretien

- L : ben en fait il avait trouvé une boîte et / après enfin y'avait tout l'monde qu'était parti donc d'abord tout l'monde est parti du bateau pis y'avait que lui pis il avait trouvé une boîte et // pis il avait les yeux fixés sur la boîte il avait les yeux grands ouverts
- S : c'est qui qui a les yeux grands ouverts
- L : Danny
- S : relis ici
- L : il devait avoir 10 jours pas beaucoup plus
- S : il parle de quoi là
- L : ben de pluie
- S : ils parlent de pluie *sourire*
- L : pas beaucoup plu
- S : c'est pas beaucoup plus pas pas beaucoup de pluie plu il devait avoir dans les 10 jours pas beaucoup plus

- L : ça devait faire 10 jours que la boîte était là
- S : tu penses c'est ce qu'on nous dit essaie de relire le texte et de te refaire une représentation après ça va peut-être t'aider à reformuler
- 35 sec.
- L : ça doit être un bébé dans un boîte
- S : tu penses que c'est un bébé maintenant dans la boîte qu'est-ce qui te fait penser ça
- L : ben i dit // il le trouva un matin alors que tout le monde était déjà descendu du bateau dans une boîte en carton il devait avoir dans les 10 jours pas beaucoup plus il ne pleurait même pas il restait là sans faire de bruit les yeux ouverts dans sa grande boîte
- S : donc ici tu comprends déjà que c'est pas un objet pour plonger comme tu t'étais fait dans ta première représentation mentale
- L : maintenant ça veut dire enfin / il pleurait pas
- S : ça pourrait être un bébé ça pourrait être quoi d'autres
- L : un animal

4.1.7.a.2.3 Extrait d'entretien

- L : dans une salle de bal
- S : c'est quoi une salle de bal tu imagines quoi
- L : là où on danse
- S : mmh qu'est-ce qui te fait imaginer que c'est là où on danse
- L : ben chais pas y'a le piano

Dans l'extrait suivant, l'enseignante demande à Laura si elle se pose des questions concernant la suite du texte. Lors de la première récolte de données, Laura était restée bloquée, et n'avait pas pu émettre d'hypothèses quant à la suite du texte. Voyons ce qui se passe ici :

4.1.7.a.2.4 Extrait d'entretien

- S : exactement / à ce stade de la lecture est-ce que tu te poses des questions
- L : ben qu'est-ce que ça va être
- S : quoi
- L : ben qu'est-ce qui aura dans la boîte
- S : toi tu as imaginé quoi
- L : ben soit un enfant soit un animal
- S : ok et pis est-ce qu'il y a encore d'autres questions que tu te poses
- L : mmh ben qui l'a laissé là dans la salle de bal
- S : oui et pis moi y'a encore une question que j'me pose j'dirais que c'est ben qu'est-ce qu'il va en faire il va faire quoi avec ça Dany Boodmann ok t'as envie de découvrir la suite ou on s'arrête là *sourire*
- L : oui *sourire*
- S : j't'embête alors tu peux tourner la feuille et lire la fin

Laura répond très rapidement à la question et émet plusieurs hypothèses concernant la suite du texte. Elle semble intéressée et comprend les enjeux de l'histoire qu'elle lit.

Lors de la première intervention, les échanges entre Laura et son enseignante semblaient « fermés » et très brefs. Or, ici, on découvre une élève qui semble avoir du plaisir à participer à l'activité, partie prenante et en dialogue avec son enseignante. Du côté de l'enseignante, il semble également qu'une évolution s'est faite, soit dans le suivi, dans la relation, au niveau des échanges.

4.1.7.a.3 Vérification après la tâche :

4.1.7.a.3.1 Extrait d'entretien

- L : en fait c'était un bébé
S : hein hein est-ce que tu peux répondre aux questions que tu te posais
L : que c'était un bébé qu'il l'a pris dans ses bras et que ben Danny lui a inventé un nom
S : comment
L : citron parce que dans le carton y'avait un signe de citron
S : exactement tu trouves que c'est une bonne idée de l'appeler citron
L : *hochement de tête* non

Dans cet extrait, Laura termine de lire la fin du texte, et répond aux questions qu'elles s'étaient posées sans même que je lui pose la question. Elle n'a plus besoin de l'enseignant médiateur, qui joue le rôle d'observateur. Prise par l'histoire, elle poursuit son chemin dans la compréhension du texte en utilisant les stratégies métacognitives.

Dans l'extrait suivant, l'élève se rend compte qu'elle ne peut pas répondre à toutes les questions qu'elle se posait, et que pour ce faire, il faudrait avoir une suite.

4.1.7.a.3.2 Extrait d'entretien

- S : ok alors // est-ce qu'il y a des questions auxquelles tu ne peux pas répondre /// tu t'étais demandé qui l'avait laissé là
L : non c'est pas encore écrit
S : faudrait avoir une suite peut-être que tu peux trouver ce livre à la bibliothèque

Dans l'extrait suivant, Laura parvient à résumer le texte en dégagant les idées principales, ce qui confirme qu'elle a bien compris le texte.

L'enseignante la félicite de son parcours, et la dernière phase de l'entretien est très encourageante, pour l'une et pour l'autre. Laura me dit timidement qu'elle est fière d'elle. Elle a raison, car comme le dit si bien Eberlin (2011), lorsque le succès est enfin là, « il est parfaitement légitime de se féliciter du chemin parcouru, du but obtenu, de retirer de la fierté pour ce que nous avons accompli » (p.108).

- S : ok est-ce que tu peux me résumer ce texte en quelques mots j'te prends le texte pis tu essaies de me résumer tout ce que tu as lu
L : ben c'était un monsieur qui était dans un bateau c'était un marin et ben y'avait des gens pis ces gens-là sont partis et lui il a trouvé une boîte et il s'est demandé ce que c'était et la boîte elle était dans un bal sur le piano

- S : ouais dans une salle de bal
- L : ouais et pis ben après il a ouvert la boîte pis il a vu que c'était un bébé et pour lui c'est comme ci c'était un destin enfin il lui a mis un nom il l'a pris dans ses bras
- S : en fait il décide quoi
- L : ben de l'adopter
- S : ok super t'as vraiment bien su dégager les idées principales du texte bravo Laura pas du premier coup tout au début de nouveau il a fallu relire, mais ça vaut la peine de revenir en arrière de relire et t'en es tout à fait capable
- L : *acquiescement*
- S : comment tu te sens après avoir répondu par écrit à ces questions orales aussi
- L : soulagée
- S : soulagée, mais tu sens que t'as bien réussi ou moyen ou pas du tout
- L : entre bien et moyen
- S : ben en tout cas à voir ton visage je te sens fière de toi j'me trompe
- L : non
- S : tu t'sens fière t'es contente de ce que tu as fait
- L : *acquiescement*
- S : moi aussi j'suis très contente j'trouve que t'as vraiment bien bossé et puis je t'encourage à vraiment continuer comme ça pour la suite dans la lecture le fait que tu m'as dit aussi que tu avais du plaisir et tout ça / c'est très encourageant pour toi et pour moi aussi parce que j'me dis ben ça a mené à quelque chose tout ce qu'on a fait ensemble tout l'travail pis c'était l'but que toi tu t'sentes aussi mieux que ça soit en classe ou en leçon de français en général alors je suis contente
- L : avant j'aimais pas le français et maintenant j'aime trop

4.1.7.a.4 Focus sur l'élève

Il en ressort de cet entretien, un grand enthousiasme de la part de Laura. Sa confiance en elle semble « boostée » et cette dernière se montre motivée durant toute l'activité. Fière de voir qu'elle parvient à comprendre le texte, Laura se montre toujours plus sûre au fil de l'entretien. Elle semble se sentir capable, ce qui l'aide à avancer. En termes de métacognition, cette dernière utilise surtout le « film » qu'elle se fait dans la tête, mais tente également de transformer les mots difficiles en mots familiers, à l'aide du contexte.

4.1.7.a.5 Focus sur l'enseignante

L'enseignante opère une remédiation au début de l'activité, en étant plus présente pour guider Laura. Cette aide ne semble pas perçue par Laura comme un frein, peut-être de par sa relation qu'elle entretient avec son enseignante. Effectivement, les deux sujets ont l'air à l'aise et investies dans la tâche.

Plus Laura avance dans la tâche, plus l'enseignante se montre discrète et intervient de moins en moins. Elle valide simplement ce que Laura dit et l'aide à avancer dans sa réflexion par différents moyens, tel que la répétition de ce que l'élève mentionne sur un ton neutre. L'enseignante est cette fois-ci pleinement impliquée dans la relation et un lien de confiance semble l'unir à Laura.

b Jade

4.1.7.b.1 Anticipation et planification de la tâche :

4.1.7.b.1.1 Extrait d'entretien

- S : alors je vais te donner le texte avec les questions orales sur le texte donc tu vas recevoir une première partie de texte et ensuite une deuxième partie donc le but pour toi ça sera de comprendre le texte que tu vas recevoir comment tu vas t'y prendre
- J : d'abord je vais le lire et essayer de me faire à peu près un film dans la tête et après ben faire comme avant pour l'histoire du portefeuille de par exemple si y'a un mot que je comprends pas de revenir avant ou après et après essayer de prendre les informations les plus importantes pour après dire avec mes propres mots
- S : ok / qu'est-ce qui va te permettre de comprendre le texte qu'est-ce qui va t'aider
- J : ben le film ou avant c'était la scène et si y'a des mots que j'comprends et pas trop d'mots difficiles que j'comprends pas ben c'est plus facile pour moi à comprendre le texte

Dans cet extrait ci-dessus, l'enseignante demande à Jade quelles sont les étapes par lesquelles elle va passer pour comprendre le texte. Jade donne alors une procédure appliquant les stratégies qu'elle a expérimentées en classe, et semble être au clair quant à sa démarche.

Le « film » qu'elle peut se faire dans la tête ou la scène qu'elle peut carrément essayer de jouer sont les stratégies qui lui parlent le plus, mais elle nomme également le fait de tenter de transformer le texte avec ses propres mots, grâce aux informations données.

4.1.7.b.2 Vérification pendant la tâche :

4.1.7.b.2.1 Extrait d'entretien

- S : ok alors est-ce que tu peux me décrire précisément ce que tu as lu comme s'il s'agissait d'un film s'il-te-plaît
- J : ben moi déjà je vois pas le présent ça date enfin pas beaucoup, mais voilà quoi et je vois quelqu'un qui raconte j'imagine qu'il y a un bateau qui est sur la mer tout ça et en fait y'a toutes les personnes qui sont descendues et puis en fait ils ont trouvé un carton ils disaient pas qu'est-ce que c'était dans l'carton, mais i disaient ça avait pas plus
- S : c'est qui qui a trouvé le carton
- J : c'est pas le
- S : tu m'dis ils ont trouvé un carton
- J : c'est Dany Boodmann qu'avait trouvé c'carton et pis pour moi ça avait pas dit si c'était un animal ou quelque chose du coup moi j'me suis imaginé un bébé qui avait presque 10 jours qui r'gardait Dany pis en fait qui le r'gardait ouais pis qu'il l'avait trouvé dans la salle de bal sur un piano comme si on l'avait oublié ou abandonné

Jade semble s'être fait un film dans la tête, mais cette dernière a tendance à mélanger les sujets, « il » et « ils ». L'enseignante lui demande donc d'éclaircir ce point et Jade le fait aisément, comme si ce n'était pas un problème.

Dans l'extrait suivant, Jade détermine qu'il s'agit d'un bébé dans la boîte, sans autre alternative possible, ou du moins c'est ce qu'il semble. Il sera donc intéressant de voir si elle se laisse d'autres possibilités ensuite, en se demandant justement s'il s'agit vraiment d'un bébé, au risque d'être « perdue » s'il ne s'agissait pas d'un bébé en lisant la suite du texte.

4.1.7.b.2.2 Extrait d'entretien

- S : mmh ok est-ce que tu peux me décrire Dany Boodmann
J : comment j'le vois
S : ouais
J : moi chais pas pourquoi j'le vois gros enfin j'sais pas pourquoi j'l'imagine qu'il est gros grand qu'il doit avoir de la force tout ça qu'il a un chapeau qu'il a des habits et pis ses habits je les vois en noir et blanc vraiment comme un capitaine même si j'le considère pas vraiment enfin oui c'est un marin, mais voilà je l'imagine comme ça et le bébé j'l'imagine tout petit même pas habillé j'l'imagine seulement en pampers comme j'vois dans les films après j'l'imagine comme ça et je vois qu'il a seulement des petits cheveux et qu'il le regarde tout ça

Dans la première récolte de données, Jade avait mentionné l'importance de se poser des questions au fil du texte, mais cette dernière n'était pas parvenue à en formuler. Qu'en est-t-il maintenant ?

4.1.7.b.2.3 Extrait d'entretien

- S : ok est-ce que tu peux // à ce stade de la lecture quelles sont questions que tu te poses
J : ben j'me pose pourquoi le bébé est-il là déjà voilà après j'me pose aussi qu'est-ce qui pourrait bien se passer pour la suite qu'est-ce qui va arriver à c'bébé là et qu'est-ce que le capi enfin le marin va en faire du bébé
S : t'es sûre que c'est un bébé
J : j'sais pas du tout / pour moi en fait quand j'ai lu il devait avoir dans les 10 jours pas beaucoup plus il ne pleurerait même pas en fait / il était vraiment tout petit, mais j'me suis dit c'est un bébé
S : qu'est-ce que ça pourrait être d'autres
J : un petit chien
S : un petit chien peut-être ok alors tu peux lire la suite

Cet extrait montre que Jade parvient à se poser des questions, à émettre des hypothèses pour la suite de l'histoire. Elle n'est plus passive dans sa lecture, mais participe activement à la réflexion. On voit qu'elle est également ouverte au fait que le « bébé » pourrait ne pas en être un, ce qui est important pour la flexibilité dans sa lecture.

4.1.7.b.3 Vérification après la tâche :

4.1.7.b.3.1 Extrait d'entretien

- S : ok alors est-ce que tu as pu répondre aux questions que tu te posais

- J : oui euh ben maintenant je sais que c'est un bébé parce qu'avant on le savait pas du tout alors là je sais
- S : ça confirme le fait que tu pensais que c'était un bébé donc effectivement ça confirme
- J : et pis ben là j'ai su c'qui se passait pour la suite
- S : tu sais pourquoi le bébé il est là
- J : je sais non je sais pas trop pourquoi il est là on m'a dit dans le texte qu'il l'a trouvé dans une salle de bal sur un piano, mais on dit pas pourquoi il est là
- S : donc ça on sait pas encore ça reste un peu un mystère
- J : mmh
- S : d'où est-ce qu'il débarque / est-ce qu'on sait c'qu'il fait avec
- J : euh le marin
- S : oui
- J : ben déjà le marin quand il a vu ce bébé i cherchait quelque chose pour avoir un prénom ou une adresse, mais il a rien trouvé du coup ben après le marin il a vu un dessin d'citron sur le carton du coup il a décidé d'appeler l'bébé citron et
- S : t'aimes bien c'prénom
- J : *sourire* enfin j'aime bien l'citron, mais pour appeler un bébé citron c'est pas trop enfin voilà quoi // et juste à la fin j'ai en fait ici je comprends pas enfin je comprends les mots, mais le sens je comprends pas on avait laissé ce bébé on l'avait laissé là pour / ah maintenant j'ai compris // en fait pour le marin on avait laissé ce bébé-là on l'avait pas fait enfin par accident on l'a fait exprès
- S : on l'a fait exprès
- J : de le laisser là
- S : pour lui donc qu'est-ce qu'on comprend par là qu'est-ce qui fait avec ce bébé lui
- J : ben i fait à peu près comme si c'était son bébé il lui donne un prénom tout ça
- S : donc on appelle ça comment
- J : 8 sec.
- S : il
- J : le marin il l'adopte ou *froncement sourcils*

Jade répond aisément aux questions qu'elle se posait et remarque qu'on ne peut pas dire d'où vient le bébé, car les informations manquent. Par contre, elle sait ce que le marin fait avec le bébé et cette dernière nomme même l'acte, « adopter ».

La posture de l'enseignante est intéressante à observer, puisque cette dernière montre à Jade qu'elle écoute suit ce qu'elle dit en répétant simplement ces dires, sur un ton neutre. Ces impulsions semblent donner à Jade l'aval pour continuer sa réflexion.

4.1.7.b.3.2 Extrait d'entretien

- S : alors pour terminer ça sera la toute dernière question j'aimerais que tu me résumes toute cette histoire avec tes propres mots
- J : ok ben si j'devais l'raconter à quelqu'un ça s'rait
- S : j'ai jamais entendu l'histoire et tu me la racontes
- J : en fait c'est une histoire de Danny enfin j'suis obligée de dire le nom d'famille parce qu'il est compliqué

- S : comme tu veux
- J : en fait c'est l'histoire de Danny c'est l'histoire d'un marin qui s'appelle Danny qui avait son bateau tout ça et tous les passagers sont descendus et il trouve un carton dans la salle de bal sur un piano un carton et puis dedans y'avait un bébé et puis ben ce bébé il pleurait pas il le regardait tout ça pi après en fait ben le capitaine il lui donne un prénom c'est citron et après en fait après le capitaine i s'est posé comme question à peu près enfin chais pas comment dire, mais il s'est dit dans sa tête qu'on l'a posé ici c'est pour moi on l'a pas fait enfin sans faire exprès de le laisser ici c'était enfin pour lui quoi

Cette fois-ci, Jade résume le texte de manière détaillée, avec ses propres mots, et semble s'être approprié l'histoire. Elle ne semble pas non plus douter de ces propos et ne requiert aucune aide de la part de son enseignante.

Pour la fin de l'entretien, Jade relève le fait que les activités faites en classe l'ont aidée. Elle semble également être fière d'elle.

4.1.7.b.3.3 Extrait d'entretien

- S : ok alors on va s'arrêter là j'te remercie Jade qu'est-ce que t'en a pensé par rapport à la toute première fois qu'on a fait cet exercice
- J : ben la toute première fois je stressais déjà, mais après j'me sentais à l'aise, mais je comprends beaucoup mieux maintenant
- S : plus d'outils cette fois-ci
- J : ouais plus de petits trucs les activités en classe ça m'a quand même aidé

4.1.7.b.4 Focus sur l'élève

Au cours de l'entretien, Jade semble prendre de l'assurance. Elle nomme facilement les tâches qu'elle devra opérer pour comprendre le texte proposé. L'application est également entreprise et Jade ne requiert que très peu l'aide de l'enseignante.

4.1.7.b.5 Focus sur l'enseignante

Comme dit, l'enseignante adopte une position assez neutre avec Jade, tout en l'encourageant à poursuivre sa réflexion, en lui montrant qu'elle est sur le bon chemin. L'enseignante laisse du temps à l'élève pour répondre, accepte les silences plus facilement, afin de laisser à l'élève construire sa pensée, puis l'exprimer.

Ainsi, peu d'interventions sont nécessaires, si bien que l'élève est quasiment autonome dans cette activité. Le lien affectif semble s'être renforcé, et les deux sujets sont en confiance.

En tant qu'enseignante, je constate que Jade a progressé en termes de compréhension de lecture. Elle sait nommer les étapes métacognitives qui vont lui permettre de comprendre un texte et sait également les mettre en pratique, ce qui n'allait pas de soi auparavant.

c Matteo

4.1.7.c.1 Anticipation et planification de la tâche :

4.1.7.c.1.1 Extrait d'entretien

- S : tu peux m'passer les deux feuilles // ok alors j'vais t'poser maint'nant des questions sur un autre texte que tu vas lire qui est séparé en deux parties / tu auras d'abord la première partie à lire et ensuite la deuxième / le but pour toi c'est de comprendre ce texte qu'est-ce que tu vas faire en premier / comment vas-tu t'y prendre
- M : ben j'vais le lire d'abord et puis j'vais m'faire un film // pis j'vais p'têtre traduire les mots un peu difficiles
- S : c'est-à-dire traduire
- M : les simplifier ou par exemple si j'y arrive vraiment pas que j'les connais vraiment pas à les déduire j'vais p'têtre vous les demander
- S : ouais ok / et puis en premier donc ce que tu vas faire
- M : lire et faire un film
- S : et en deuxième
- M : simplifier les mots
- S : ok et qu'est-ce qui va te permettre de comprendre le texte
- M : le film

Matteo nomme les stratégies qu'il utilisera pour comprendre le texte aussitôt que l'enseignante le lui demande. Il semble très au clair sur sa manière de procéder. Dans la première récolte de données, Matteo avait déjà donné l'impression qu'il utilisait le « film » pour lire un texte, mais ce dernier n'avait donné aucune stratégie lorsqu'il s'agissait de le comprendre.

Il semble donc avoir maintenant conscientisé les étapes par lesquelles il passe pour comprendre un texte, ce qui n'était pas le cas avant.

4.1.7.c.2 Vérification pendant la tâche :

4.1.7.c.2.1 Extrait d'entretien

- M : ben une sorte de vieille personne un peu ptêtre avec un p'tit chapeau comme ça / pis il est allé dans une sorte de pièce de bar pis y'a un p'tit piano ptêtre pour jouer de la musique parce qu'ils aiment ptêtre danser en même temps pour faire des fêtes / pis là y'avait un p'tit une boîte en carton pis il a regardé sûrement dedans sinon il aurait pas pu savoir c'qui y avait dedans / pis dedans y'avait un p'tit bébé pis il a plus ou moins estimé l'âge à 18 jours / pis i r'marque qui pleurait pas pis il avait les yeux ouverts
- S : mmh ok
- M : pis on sait aussi qu'il a pas atterri la comme ça c'est quelqu'un qui l'a mis là
- S : comment tu sais ça
- M : parce que ça c'est marqué quelqu'un l'avait laissé là / quand on naît on va pas apparaître directement dans un carton sur un piano
- S : ah bon t'es pas né comme ça *rire*

M : *rire*

Dans cet extrait ci-dessus, Matteo semble très sûr de lui lorsqu'il s'agit de décrire ce qu'il voit dans sa tête. Les détails sont présents et ils en rajoutent même un peu.

Il semble être sûr qu'il s'agit d'un bébé dans la boîte, comme s'il connaissait déjà l'histoire. Il sera donc intéressant de voir s'il se demande par la suite s'il s'agit réellement d'un bébé ou non. Son récit laisse même apparaître une pointe d'humour, ce qui nous indique que Matteo semble à l'aise avec son enseignante et en confiance.

Dans l'extrait suivant, Matteo formule des questions quant à la suite de l'histoire, sans ne jamais remettre en doute qu'il s'agit bien d'un bébé. Il aurait pu être intéressant de lui proposer une suite où il ne serait justement pas question d'un bébé, pour tester sa flexibilité, chose qui n'a pas été faite.

4.1.7.c.2.2 Extrait d'entretien

S : maint'nant que tu as déjà lu ce texte quelles sont les questions que tu te poses

M : ben euh est-ce qui va adopter le bébé / i va pt'être retrouver celui qui l'a laissé et celui qui l'a laissé i va le reprendre ouais / ou bien qu'est-ce que en quelle année ça se passe

S : ok tu connaissais déjà cette histoire ou

M : non

4.1.7.c.3 Vérification après la tâche :

4.1.7.c.3.1 Extrait d'entretien

S : ok alors est-ce que ça répond à tes questions aux questions que tu te posais

M : pas vraiment

S : pas toutes

M : ouais il lui a donné un nom on sait pas toujours quand c'est / ah pis on voit qu'il va l'adopter peut-être

S : ouais

M : en tout cas qu'il va le prendre avec lui i va pas le laisser dans la boîte / pis qui va déjà lui donner un nom

S : mmh

M : pis on voit qu'il avait pas beaucoup d'imagination parce que il a juste regardé sur la boîte il a vu un dessin pis i s'est dit on pourrait l'appeler comme ça

S : *sourire* t'aime bien c prénom

M : citron / non moi j'aime pas trop *sourire*

S : *rire* c'est vrai que c'est un peu particulier ok

L'élève vérifie facilement les questions et hypothèses qu'il avait émises. Il remarque également que toutes les questions qu'il se posait ne donnent pas une réponse ici. Il déduit également que le personnage ne semble « pas avoir beaucoup d'imagination », ce qui nous montre que Matteo a bien compris le texte lu, qu'il fait des liens avec ce qu'il connaît et qu'il s'est bien approprié le texte, il semble « dedans ».

4.1.7.c.4 Focus sur l'élève

Globalement Matteo montre de très bonnes compétences en termes de compréhension de texte, ce qui était déjà le cas lors du premier entretien. Néanmoins, cette fois-ci, il semble avoir conscientisé les étapes par lesquelles il passe pour comprendre son texte, ce qui est nouveau pour lui. Matteo a progressé en termes de métaconnaissances et dans l'utilisation de stratégies.

4.1.7.c.5 Focus sur l'enseignante

L'enseignante accompagne Matteo dans sa réflexion en opérant un vrai dialogue avec lui qui semble être d'égal à égal.

Les deux sujets semblent très à l'aise. Les interventions de l'enseignante sont légères, presque inexistantes, ce qui semble correspondre aux besoins de Matteo et qui n'empêche pas quelques pointes d'humour.

4.2 Synthèse

Dans un premier temps, je voulais vraiment observer l'évolution de mes élèves au travers de leur apprentissage des stratégies métacognitives dans le domaine de la compréhension de lecture. Au travers de cet objectif où l'enseignant observe ses élèves tout au long du processus, ce dernier s'observe finalement lui-même travailler dans une position « méta ».

La poursuite de cet objectif qui consistait à vérifier quelle influence la métacognition pouvait avoir dans l'apprentissage de stratégies visant la compréhension de textes chez mes élèves m'a donc permis d'ouvrir mon regard sur ma propre pratique.

Ce constat permet de prendre conscience de l'apport auto-formatif pour l'enseignant et nous donne quelques pistes tout en gardant en ligne de mire la position d'enseignant médiateur que l'enseignement de stratégies métacognitives présuppose. Les élèves ont évolué, mais comment ? Qu'est-ce qui a favorisé ce processus ?

En débutant le projet, le domaine des stratégies métacognitives m'était presque inconnu. D'ailleurs, je disais avoir tenté de mettre en place « un peu » de métacognition dans ma classe, mais que j'avais l'impression que cela n'avait pas d'impact sur les élèves. Je suis donc partie dans la découverte, comme ouvrant un « livre de recettes », puis, je me suis rendue compte que c'était bien plus que « ça ». M'éloignant petit à petit de ce vœu de suivre une recette de cuisine, j'ai remarqué que je devais entrer pleinement dans le projet, intégrer moi-même les stratégies pour les partager à mes élèves. En effet, les transmettre ne suffisait pas, je devais les vivre pour pouvoir les intégrer à mon enseignement.

L'évolution observée chez mes élèves tout au long du projet a été un « booster » pour le poursuivre, mais la réelle plus-value de cette recherche a été l'observation de ma propre pratique que j'ai pu voir changer, évoluer, s'adapter au fil des séquences vécues. Cette

dimension « d'observation méta » de sa propre pratique a été bien plus forte que ce que je ne le pensais au préalable dans le cadre de cette recherche.

Effectivement, l'enseignant médiateur adopte tantôt telle ou telle posture en fonction des situations, ce qui enrichit son enseignement. L'essentiel est de savoir « quand je fais quoi » et « pourquoi ». L'une ou l'autre posture n'étant alors pas la clé, mais la combinaison de ces dernières le devient et vient constituer l'enseignement.

La finalité de la recherche n'est donc pas de choisir l'une ou l'autre posture, mais bien de se « géolocaliser⁸ » en tant qu'enseignant médiateur.

Revenons au triangle pédagogique de Houssaye (1988) qui me permet d'explicitier mon constat : on peut venir y ajouter une nouvelle double-flèche. L'aspect théorique prend alors tout son sens et rejoint la partie pratique.

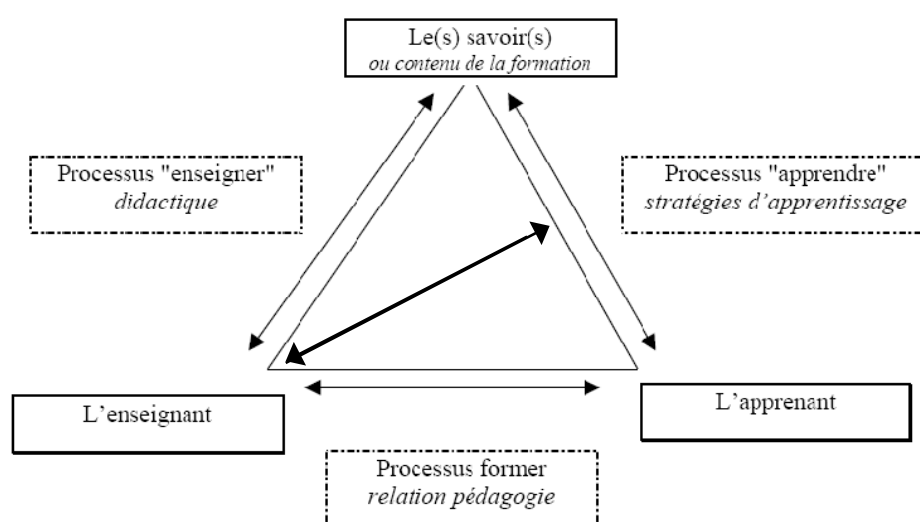


Figure 9 – Le triangle pédagogique selon Houssaye, 1988 repris et modifié

Ainsi, l'enseignant agit et s'adapte pour venir intervenir sur le processus « apprendre », afin de favoriser le rapport au savoir de l'élève. Comme dit, cette fonction peut être élastique, et l'enseignant sera tantôt plus au centre, tantôt plus en retrait, selon la distance qu'il choisit d'adopter, toujours dans le vœu de la place à l'élève dans sa quête de savoir et afin de lui permettre de saisir son propre fonctionnement..

Aussi, comme le souligne Barth (2003), l'enseignant devient ici réellement « un médiateur entre les élèves et le savoir, celui qui organise des rencontres avec ce dernier, dans ses formes vivantes, pour que *tous* les élèves puissent interagir avec ce savoir, et entre eux. » (p. 65)

Ce constat peut-être finalement corroboré et enrichi grâce aux travaux de Bucheton et Soulé (2009) quant aux postures d'étayage :

⁸ « José Rodriguez-Diaz, Morgan Paratte, Géolocaliser sa pratique », 2017

Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : Posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention du maître	Laissé à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire Discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu : posture ludique

Figure 10 – Les postures d'étayage : une organisation modulaire de gestes et leurs visées selon Bucheton et Soulé (2009)

En d'autres termes, l'enseignant prendra tantôt une posture d'« accompagnement », tantôt de « lâcher-prise » ou encore de « contrôle » selon la situation d'apprentissage, le moment, le rôle qu'il désirera adopter selon l'attente qu'il a de l'élève envers le savoir. Le jeu des postures de l'enseignant s'effectue évidemment en réciprocité aux postures des élèves.

Ainsi, en fonction des besoins de ces derniers, l'enseignant saura jauger son intervention s'il est capable de se « regarder fonctionner », en position méta.

Dans l'idée de l'enseignant qui agit sur le processus « apprendre », à ce tableau pourrait venir s'ajouter une septième colonne correspondant aux actions de l'enseignant médiateur pour favoriser l'une ou l'autre posture. A l'aune de mes analyses, voici les actions caractéristiques des postures décrites :

Posture d'étayage de l'enseignant	Mes actions en tant qu'enseignant médiateur
Accompagnement	Je suis dans l'observation et intervins pour tenter « d'amener les élèves à », sans posséder, ni donner de réponses
Contrôle	Je donne des exercices précis et possède les réponses ; je suis « celle qui sait »
Lâcher prise	Je suis dans l'observation, dans les encouragements et leur témoigne verbalement ou par des gestes ma confiance en eux
Enseignement Conceptualisation	Discussion entre pairs et validation soit par moi-même, soit par les camarades, création du tableau des objectifs (annexe 34)
Magicien	Je propose des moments d'expérimentation autour de la métacognition

Figure 11 - Les postures d'étayage : une organisation modulaire de gestes et leurs visées selon Bucheton et Soulé (2009), repris et modifié

Ce sont des compétences qui m'apparaissent aujourd'hui essentielles à mon travail d'enseignante spécialisée, des compétences dont je n'étais pas forcément consciente avant de réaliser ce travail. Il s'agit d'identifier où le curseur se trouve et de veiller au fait qu'il se déplace, réaliser qu'il bouge et pouvoir avoir une influence sur ce dernier. Ce rôle demande donc d'être en perpétuelle réflexion quant à sa pratique, à ses actions, à ses interventions. Un rôle combien multiple, et qui se combine dans diverses postures : cadrante, souple, ouverte, parfois en retrait, mais toujours présente !

En tant qu'enseignante, ce qui ressort de ce parcours réalisé se trouve dans la rencontre entre l'enseignant et l'élève.

Il s'agissait effectivement de rejoindre les élèves où ils étaient, d'aller à la rencontre de l'Autre pour l'emmener sur le chemin du savoir, pour atteindre un but précis, l'objectif visé.

Je devais donc premièrement tenter de percevoir ce que mes élèves avaient ou non compris en termes de métacognition et en compréhension de lecture. Avant d'entrer dans ce projet, j'étais souvent tentée de dire aux élèves de faire comme ci ou comme ça.

Petit à petit, j'ai arrêté de vouloir montrer ce que je savais, pour me mettre « à disposition de », en fonction des besoins des élèves. Non, je ne détenais pas le savoir, je devais aller « à la découverte de » avec les élèves. Je peux donc dire aujourd'hui que nous avons réellement parcouru ce chemin « à la découverte des stratégies de compréhension de lecture » ensemble.

5 Conclusion

Au travers de ce travail de recherche, j'ai désiré démontrer que la pratique de la métacognition pouvait avoir une influence positive sur l'apprentissage de tous les élèves dans le domaine de la compréhension de lecture. Au travers de cette recherche, il m'est apparu que l'enseignant, en tant qu'enseignant médiateur, avait finalement un rôle central pour ce faire.

Effectivement, la pratique de l'enseignement de stratégies n'équivaut pas à une recette de cuisine que l'on peut simplement suivre. Cette idée préconçue que j'avais était erronée, ce qui explique que mes premiers essais dans le « monde de la métacognition » étaient vains. Je ne pouvais l'enseigner aux élèves sans l'avoir vécu moi-même et pratiqué.

D'ailleurs, je retiens également le caractère de « leader » que peut avoir l'enseignant, sa propre motivation pouvant déteindre positivement sur les élèves (l'effet Pygmalion).

En tant que lecteurs, nous avons automatisé certains mécanismes utiles à la compréhension d'un texte, comme le fait de « se faire un film dans la tête » lorsqu'on lit. Pour entrer dans la démarche de l'enseignement de ce type de stratégies, il faudra donc les revivre, les conscientiser, afin de ne pas simplement les « redire » aux élèves, mais réellement leur montrer comment les pratiquer. Des situations vécues qui valent bien mieux que simplement des mots désincarnés.

A ce propos, Miller (2012) relève l'importance de rejoindre les élèves « là où ils en sont », ceci afin de les rendre actifs dans leur lecture et responsables de leurs choix de livres. L'appui de la communauté est également un élément important, particulièrement pour les élèves de cette tranche d'âge, qui s'identifient énormément au groupe.

Dans ce travail, je relève également la posture de l'enseignant médiateur qui a joué différents rôles. Effectivement, la position « méta » que j'ai adopté pour les besoins de ma recherche m'a rendue attentive à divers aspects. Tantôt « guide », tantôt « cobaye » ou encore simple « observateur », j'ai dû allier diverses postures, tout en étant consciente de mes choix, pour permettre aux élèves d'évoluer dans leurs apprentissages, chacun à leur rythme.

Ainsi, les élèves ont pu progresser sur différents axes. Dans un premier temps, ils ont développé des métaconnaissances, ils ont également pris conscience de leurs processus métacognitifs, et ont aussi appris des stratégies cognitives dans le domaine de la compréhension de lecture.

Il est également ressorti que le fait de conscientiser les apprentissages a permis aux élèves de déjà réaliser des transferts, puisque certains ont utilisé spontanément l'« image mentale » pour apprendre des verbes en conjugaison par exemple.

Dans la phase d'évaluation, je constate également le rôle important que j'ai eu en tant qu'enseignante. Il s'agissait de ne pas donner les réponses, mais de croire en l'élève et le lui dire, montrer même. L'évaluation écrite est donc accompagnée par tout un suivi oral, qui permet d'avoir un réel compte rendu des progrès des élèves. Je me demande donc s'il ne serait pas pertinent de procéder ainsi pour les évaluations, du moins pour une partie, puisque cette pratique est particulièrement coûteuse en temps. La problématique de l'évaluation est abordée par Giasson et Vandecasteele (2012) qui nous font un état des lieux de ce qui est fait

traditionnellement dans les classes. Miller (2012) en fait de même et leurs constats se rejoignent ; nous sommes habitués aux questions sur le texte, ce qui est également ressorti lors des entretiens. Si bien qu'il en devient un but en soi que de lire pour bien réussir ses évaluations de compréhension de texte.

Concernant les évaluations, Miller relève qu'il n'est pas possible de retirer l'aspect artificiel de ces dernières, cependant, son second éclairage est pertinent. Elle met en évidence le fait qu'il est préférable de préparer les élèves à réagir aux lectures, à en discuter, et leur offrir une palette de livres, que de sans cesse les évaluer purement sur le texte, elle ajoute que ceci est la meilleure préparation possible.

En effet, la lecture ne doit pas être une activité en vue d'une épreuve, mais au contraire constituer un processus actif.

Dans le cadre de ma pratique, je désire mettre l'accent sur ce processus, même si je suis consciente que je suis contrainte à évaluer les élèves.

A travers ce suivi, j'ai pu prendre conscience de l'importance d'éléments essentiels dans ma pratique professionnelle, tels que le fait de prendre le temps, de discuter, d'encourager. Des éléments qui trop souvent ont tendance « à passer entre les gouttes » lorsqu'on est enseignante en classe régulière et qu'on doit suivre un programme avec une vingtaine d'élèves. « Or, nous n'apprenons bien que si nous sommes suffisamment en sécurité sur les plans relationnel et physique. » (Eberlin, 2011, p. 14) Il suffit parfois d'un sourire, d'une petite tape encourageante sur l'épaule ou de simplement féliciter l'élève.

Enfin, je retiendrai de ce beau parcours un dernier aspect, et non pas des moindres, c'est la mise en projet. Effectivement les élèves ont eu la volonté de progresser, et se sont investis dans le projet mis en place. Ainsi, « lorsque nous nous engageons à réaliser un souhait ou un rêve, cela devient un objectif. Lorsque nous atteignons cet objectif, notre confiance en nous se trouve renforcée, parfois de façon permanente. » (Day & Gardin, 1998, p. 85) Tout au début du projet, les élèves ayant des difficultés en compréhension de lecture ne voyaient que leurs points faibles, tandis qu'à la fin du projet, ils ont pu nommer ce qu'ils savaient maintenant « bien faire ».

Pour terminer, j'aimerais conclure en relevant ce que Miller (2012) a écrit au sujet de la lecture. En effet, je trouve qu'elle résume bien toute la démarche réalisée lors de cette recherche : « La lecture constitue un voyage à la fois cognitif et affectif. J'ai découvert qu'à titre d'enseignante, il me revenait de bien outiller les voyageurs, de leur montrer comment lire une carte, de leur apprendre ce qu'ils devaient faire quand ils se perdaient, mais qu'au bout du compte, ce voyage était uniquement le leur » (pp. 6-7).

6 Bibliographie

Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : G. Morin.

Artigue, M. (1989). Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 281-308.

Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 5-18.

Balas-Chanel, A., Auzou-Caillemet, T., Juhel, N., & Loret, M. (2016). *Apprendre et comprendre: place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Baribeau, C. (2005). Le journal de bord de chercheur. *Recherches qualitatives, Hors Série*(2), 98-114.

Barth, B.-M., & De Ketele, J.-M. (2004). *Le savoir en construction*. Paris: Retz.

Barth, B.-M. (2013). *Elève chercheur, enseignant médiateur : Donner du sens aux savoirs*. Retz : Paris.

Bosson, M., Hessels, M. & Hessels-Schlatter, C. (2009). Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage. *Développements*, 1,(1), 14-20. doi:10.3917/devel.001.0014.

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*, 3(3), 29-48.

Capra, L. & Arpin, L. La médiation pédagogique de l'enseignant : Une composante essentielle dans l'apprentissage par projets. *Québec français* 126 (2002): 67–71.

Chevalier, B. (1998). *Bien lire à l'école: lire pour apprendre, lire pour créer : textes et exercices d'entraînement progressifs (avec leurs corrigés)*. Paris: Nathan.

Cèbe, S., Goigoux, R., Thomazet, S. Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemple de tâches et d'activités, *Lire-Écrire, un plaisir retrouvé. Dossier d'activités pédagogiques réalisé par le groupe national de réflexion sur l'enseignement du français en dispositif relais*, DESCO, octobre 2003.

Cèbe, S. & Goigoux, R. (2009), *Lector & Lectrix*. Apprendre à comprendre les textes narratifs. Paris : Retz.

Day, J. & Gardin, N. (1998). *Les enfants croient tout ce que vous dites : aider les enfants à s'estimer eux-mêmes*. Thônex/Genève : Editions Vivez Soleil.

Delvolve, N., « Métacognition et réussite des élèves », *Cahiers Pédagogiques* [en ligne], 12/ 2006

Deum, M. (2004, août). *Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants par la rédaction du journal de bord : analyse d'un dispositif belge de formation au préscolaire*. Communication présentée au 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, Québec.

Eberlin, D. (2011). *Comprendre les difficultés à apprendre sortir des impasses scolaires*. Lyon: Chronique sociale.

Giasson, J. & Vandecasteele, G. (2012). *La lecture : apprentissages et difficultés*. Bruxelles : de Boeck.

Golder, C., & Gaonac'h, D. (2009). *Lire et comprendre: psychologie de la lecture*. Paris: Hachette.

Gremion, L. & Paratte, L. (2009). Intégration scolaire : de quoi parle-t-on au juste ? Une étude de cas dans un collège secondaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 159-176.

Hessels-Schlatter, C., Hessels, M. G. P., Godin, H., & Spillmann, H. (2017). Fostering self-regulated learning: From clinical to whole class interventions. *Educational and Child Psychology*, 34(1), 110-125. Retrieved from <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:91619>

Lafortune, L. (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*. Montréal: Éditions Logiques.

Miller, D. & Saada, J. (2012). *Lecteurs pour la vie: insuffler la passion de la lecture chez les élèves de 9 à 12 ans*. Montréal: Chenelière Éducation.

Orieux, E. (2014). *Approche théorique de l'apprentissage dans l'enseignement adapté*. Université Catholique de l'Ouest. Institut de formation de l'UCO aux Métiers de l'Enseignement.

Ouzoulias, A. (1995). *L'apprenti lecteur en difficulté: évaluer, comprendre, aider*. Paris: Retz.

Ouzoulias, A. (2004). *Favoriser la réussite en lecture les MACLÉ, modules d'approfondissement des compétences en lecture-écriture: [école élémentaire / 6e]*. Paris : Retz.

Pennac, D. (2008). *Chagrin d'école*. Paris : Gallimard.

Prégent, R. (2001). *Encadrement des travaux de mémoire et de thèse : conseils pédagogiques aux directeurs de recherche*. Montréal, QC : Presses internationales Polytechnique.

Proulx, A., Ruest-Paquette A-S., Simões Forte, L., Cotnam-Kappel, M., Fallu, C. et Bartosova, L., « La réflexivité : exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28-2 | 2012

Rémond M. en collaboration avec F. Quet (1999), Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition : l'exemple du CM2, *Repères*, no 79, Paris : INRP.

Rémond M. (1993) : L'exploration des stratégies de lecture, in *Lecture-Écriture : Approches de recherche*, Paris, INRP. (p.p. 115 - 146).

Ryon A., & Quévet, Y. (2011). *Gévoc sur le chemin de la réussite*. Neuchâtel : Edition Initiative et Formation-Ouest.

Saint-Pierre, L. (1994). La métacognition, qu'en est-il? *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 529. <https://doi.org/10.7202/031740ar>

Vianin P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire : Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ?* De Boeck : Bruxelles.

6.1 Sites internet

http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/informationen_fuereltern/broschueren.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/00_Allgemeines/allgemeines_schulen_im_kanton_bern_elterninfo_franzoesisch_f.pdf consulté en janvier 2018

http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/informationen_fuereltern/broschueren.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/00_Allgemeines/allgemeines_bernisches_bildungssystem_grafik_franzoesisch_f.pdf consulté en janvier 2018

https://www.biel-bienne.ch/files/pdf3/bks_sus_nouvelle_denomination_annees_scolaires_130628_f.pdf consulté en janvier 2018

Auto-efficacité. Dans *Psychomédia en ligne*. Repéré à <http://www.psychomedia.qc.ca/lexique/definition/auto-efficacite> consulté en mars 2018

7 Annexes

Annexe 1 : Questionnaire auto-évaluation distribué aux élèves

1. Qu'est-ce que la compréhension de la lecture pour toi ?

.....

.....

.....

2. Mes points forts en compréhension de lecture :

.....

.....

.....

.....

3. Mes points faibles en compréhension de lecture:

.....

.....

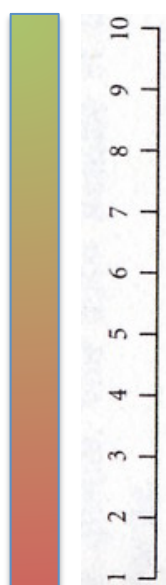
.....

.....

4. Thermomètres de mon niveau, mets un trait où tu penses te situer :

A l'école, je me sens :

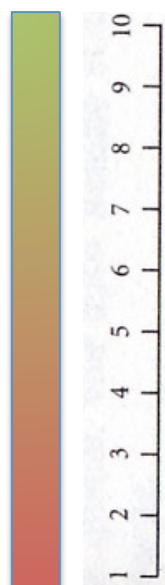
Très compétent



Pas compétent

En compréhension de lecture :

Très compétent



Pas compétent

Annexe 2 : Questionnaire auto-évaluation de Laura

Laura

1. Qu'est-ce que la compréhension de la lecture pour toi ?

.....
 la compréhension de l'écrit pour moi ce savoir à ~~écouter~~ retenir les
 ~~juste en mémorisant les mots~~ les mots

2. Mes points forts en compréhension de lecture :

.....

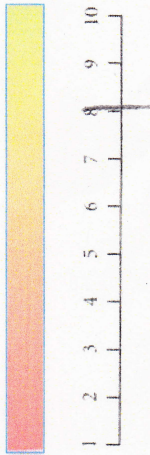
3. Mes points faibles en ^{compréhension de} lecture:

.....
 Je le trouve mal je ne comprend pas bien il y a
 des mots que je sais pas ce que ça veut dire se dur
 pour moi

4. Thermomètres de mon niveau, mets un trait où tu penses te situer :

A l'école, je me sens :

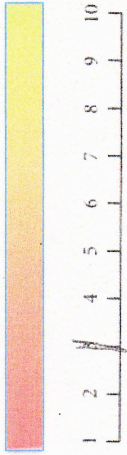
Très compétent



Pas compétent

En compréhension de lecture :

Très compétent



Pas compétent

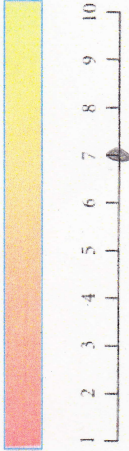
Annexe 3 : Questionnaire auto-évaluation de Jade

Jade

- Qu'est-ce que la compréhension de la lecture pour toi ?
 pour moi... C'est une histoire que je reçois
 et que je dois lire pour répondre
 à des questions.
- Mes points forts en compréhension de lecture :
 parfois je comprend pas a des ^{question} ~~points~~
 j'arrive a mal a lire parfois et
 parfois je suis perdu dans la ~~lecture~~ la fiche
- Mes points faibles en ^{* compréhension de} lecture:
 je suis toujours perdu dans ma
 lecture il y a des mots que je
 comprend pas je suis toujours perdu.
- Thermomètres de mon niveau, mets un trait où tu penses te situer :

A l'école, je me sens :

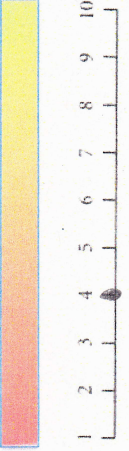
Très compétent



Pas compétent

En compréhension de lecture :

Très compétent



Pas compétent

Annexe 4 : Questionnaire auto-évaluation de Matteo

Matteo

1. Qu'est-ce que la compréhension de la lecture pour toi ?

C'est pouvoir comprendre quelque chose d'écrit sans explication orale juste avec les mots écrit savoir ce qui se passe.....

2. Mes points forts en compréhension de lecture :

Les liaisons et je connais beaucoup de mots. Je ne perds pas le fil et j'essaie de faire en sorte d'arriver à faire quelque chose de logique.....

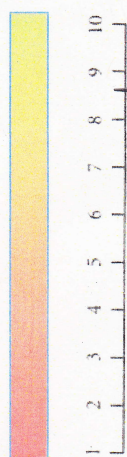
3. Mes points faibles en lecture :

Parfois pas assez précis.....

4. Thermomètres de mon niveau, mets un trait où tu penses te situer :

A l'école, je me sens :

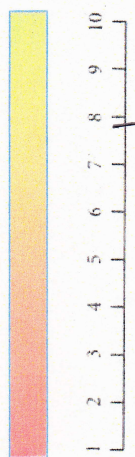
Très compétent



Pas compétent

En compréhension de lecture :

Très compétent



Pas compétent

Annexe 5 : Corrigé de l'évaluation diagnostique à propos du livre « Charlie et la Chocolaterie, chapitre 1 » non distribuée aux élèves

Les questions servent à vérifier ta compréhension du texte.

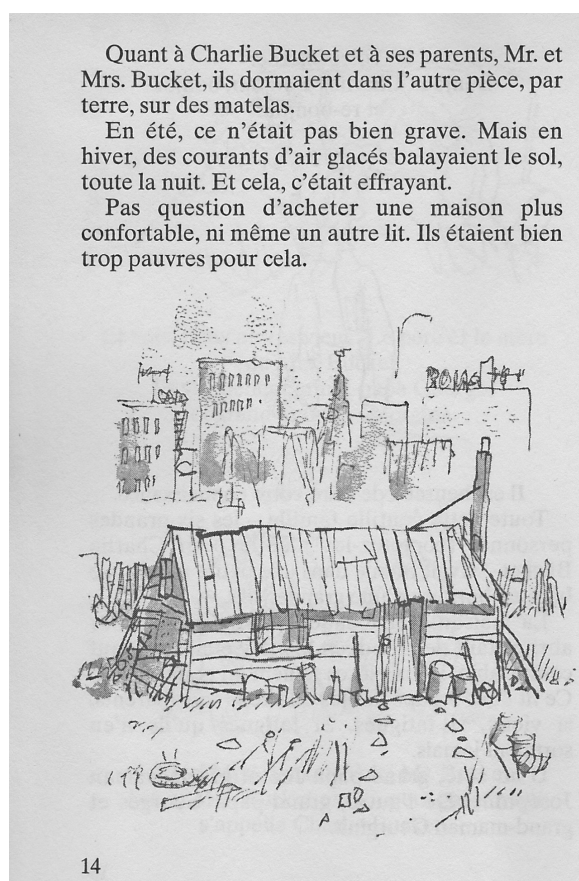
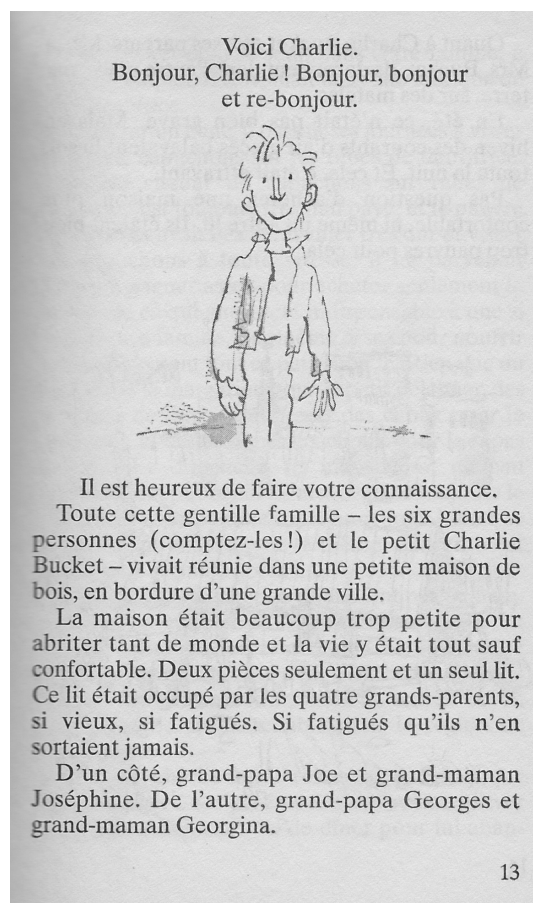
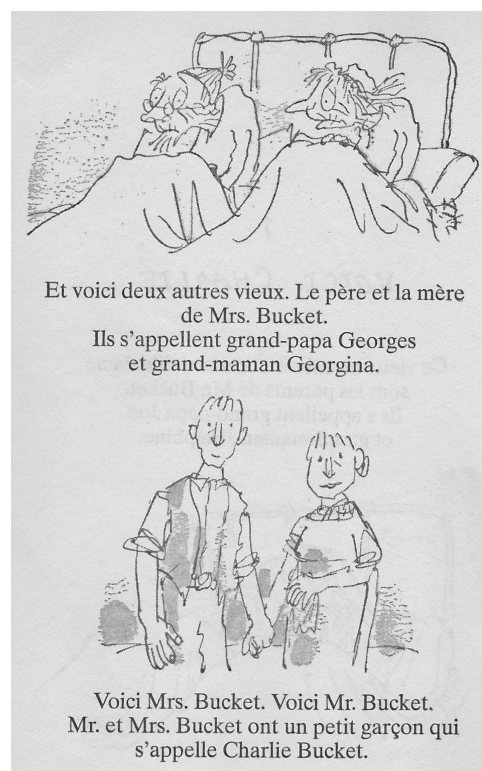
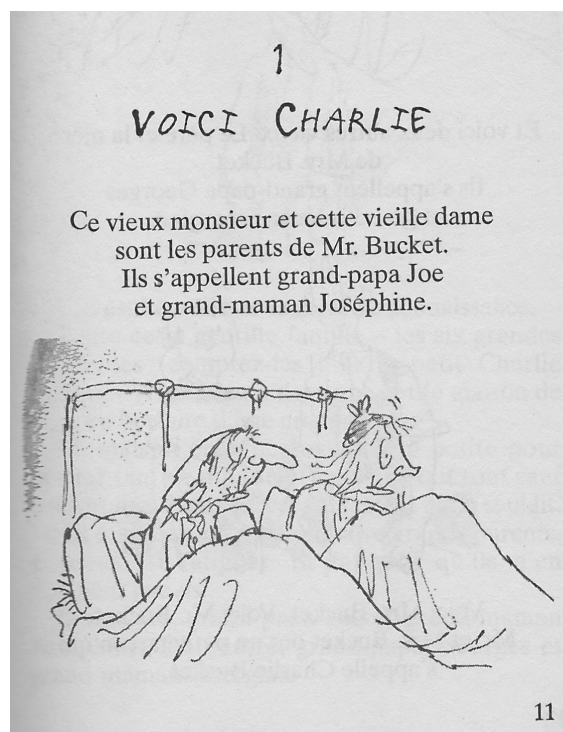
Les questions sont réparties par compétence requise pour comprendre un texte, selon Cèbe et Goigoux (2009) (à cela peuvent encore s'ajouter d'autres difficultés, telles que le contrôle au cours de l'activité, mais qui ne s'apparentent pas uniquement au domaine de la compréhension de textes):

- a) la capacité de vérifier la compréhension au niveau du lexique : la compréhension du langage, la maîtrise de connaissances linguistiques (lexique, syntaxe de l'écrit...);
- b) la capacité à repérer les idées principales d'un texte, à localiser les informations pertinentes, à exploiter ces informations pour répondre aux questions, à résoudre les problèmes posés ;
- c) la capacité à lier les informations éparses, à comprendre les enchaînements entre les différents éléments du texte pour produire des inférences de liaison ;
- d) la capacité à faire des liens entre les informations du texte et ses connaissances pour produire des inférences interprétatives ;
- e) la capacité à comprendre l'organisation globale du texte.

1. Avec qui vit Charlie ? (b) Réponse : Avec ses grands-parents et parents (p. 13)
2. Comment vivait la famille de Charlie ? (b) Réponse : pauvrement (p.14)
3. Pourquoi est-il écrit que ce que mangeait Charlie était insuffisant pour « un petit garçon en pleine croissance » ? (a) et (d) Réponse : parce que comme il grandit, il a besoin de plus d'énergie, de nourriture
4. Pourquoi est-ce que Charlie avait droit à un peu de chocolat une fois par an? (c) Réponse : Parce qu'il a son anniversaire et que tout le monde économisait pour lui en offrir (p. 16)
5. Que veut dire les yeux « écarquillés » (p.16) ? (a) Réponse : grands ouverts
6. Que veut dire croquer « goulûment » (p.16) ? (a) Réponse : avec appétit, généreusement
7. Que se trouve-t-il dans la ville où vivait Charlie, près de sa maison ? (b) Réponse : une énorme chocolaterie (p.17)
8. Charlie, voyait-il ce qui se passait dans la chocolaterie lorsqu'il passait devant ? (d) Réponse : Non, parce qu'elle était entourée de murs très hauts (p. 17)
9. Pourquoi Charlie marchait-il lentement lorsqu'il passait devant la chocolaterie ? (c) Réponse : Pour mieux respirer cette délicieuse odeur de chocolat qui flottait autour de lui. (p. 18)
10. De quoi parle le texte que tu as lu ? (b) et (e) (Résume-le en quelques mots) Réponse : D'un petit garçon qui vit pauvrement et qui habite près d'une chocolaterie. Il rêve de visiter cette chocolaterie.

Annexe 6 : Evaluation diagnostique à propos du livre « Charlie et la Chocolaterie, chapitre 1 » distribuée aux élèves

Les questions servent à vérifier ta compréhension du texte.



1. Avec qui vit Charlie ?

.....
.....

2. Comment vivait la famille de Charlie ?

.....
.....

Je leur lis la page 15. Il n'y a pas de question dessus.

Mr. Bucket était le seul, dans cette famille, à avoir un emploi. Il travaillait dans une fabrique de pâte dentifrice.

Assis sur un banc, il passait ses journées à visser les petits capuchons sur les tubes de dentifrice. Mais un visseur de capuchons sur tubes de dentifrice est toujours très mal payé, et le pauvre Mr. Bucket avait beau travailler très dur et visser ses capuchons à toute vitesse, il ne parvenait jamais à gagner assez pour acheter seulement la moitié de ce qui aurait été indispensable à une si nombreuse famille. Pas même assez pour nourrir convenablement tout ce petit monde. Rien que du pain et de la margarine pour le petit déjeuner, des pommes de terre bouillies et des choux pour le déjeuner, et de la soupe aux choux pour le repas du soir. Le dimanche, ils mangeaient un peu mieux. C'est pourquoi ils attendaient toujours le dimanche avec impatience. Car ce jour, bien que le menu fût exactement le même, chacun avait droit à une seconde portion.

Bien sûr, les Bucket ne mouraient pas de faim, mais tous – les deux vieux grands-pères, les deux vieilles grands-mères, le père de Charlie, la mère de Charlie, et surtout le petit Charlie lui-même – allaient et venaient du matin au soir avec un sentiment de creux terrible dans la région de l'estomac.

Et c'est Charlie qui le ressentait plus fort que tous les autres. Ses parents avaient beau se priver souvent de déjeuner ou de dîner pour lui aban-

donner leur part, c'était toujours insuffisant pour un petit garçon en pleine croissance. Il réclamait désespérément quelque chose de plus nourrissant, de plus réjouissant que des choux et de la soupe aux choux. Mais ce qu'il désirait par-dessus tout, c'était... du CHOCOLAT.

En allant à l'école, le matin, Charlie pouvait voir les grandes tablettes de chocolat empilées dans les vitrines. Alors il s'arrêtait, les yeux écarquillés, le nez collé à la vitre, la bouche pleine de salive. Plusieurs fois par jour, il pouvait voir les autres enfants tirer de leurs poches des bâtons de chocolat pour les croquer goulûment. Ce qui, naturellement, était pour lui une véritable torture.

Une fois par an seulement, le jour de son anniversaire, Charlie Bucket avait droit à un peu de chocolat. Toute la famille faisait des économies en prévision de cette fête exceptionnelle et, le grand jour arrivé, Charlie se voyait offrir un petit bâton de chocolat, pour lui tout seul. Et à chaque fois, en ce merveilleux matin d'anniversaire, il plaçait le bâton avec soin dans une petite caisse de bois pour le conserver précieusement comme une barre d'or massif; puis, pendant quelques jours, il se contentait de le regarder sans même oser y toucher. Puis, enfin, quand il n'en pouvait plus, il retirait un tout petit bout de papier, du coin, découvrant un tout petit bout de chocolat, et puis il prenait ce petit bout, juste de quoi grignoter, pour le laisser

16

3. Pourquoi est-il écrit que ce que mangeait Charlie était insuffisant pour « un petit garçon en pleine croissance » ?

.....
.....

4. Pourquoi est-ce que Charlie avait droit à un peu de chocolat une fois par an?

.....
.....

5. Que veut dire les yeux « écarquillés » ?

.....

6. Que veut dire croquer « goulûment » ?

.....

fondre doucement sur sa langue. Le lendemain, il croquait un autre petit bout, et ainsi de suite, et ainsi de suite. C'est ainsi que Charlie faisait durer plus d'un mois le précieux cadeau d'anniversaire qu'était ce petit bâton de chocolat à deux sous.

Mais je ne vous ai pas encore dit ce qui torturait plus que toute autre chose l'amateur de chocolat qu'était le petit Charlie. Et cette torture-là était bien pire que la vue des tablettes de chocolat dans les vitrines ou le spectacle des enfants qui croquaient leurs confiseries sous son nez. Vous n'imaginerez pas de plus monstrueux supplice :

Dans la ville même, bien visible depuis la maison où habitait Charlie, se trouvait une **ÉNORME CHOCOLATERIE !**

Imaginez un peu !

Et ce n'était même pas une chocolaterie ordinaire. C'était la plus importante et la plus célèbre du monde entier ! C'était la **CHOCOLATERIE WONKA**, propriété d'un monsieur nommé **Mr. Willy Wonka**, le plus grand inventeur et fabricant de chocolat de tous les temps. Et quel endroit merveilleux, fantastique ! De grandes portes de fer, un haut mur circulaire, des cheminées crachant des paquets de fumée, d'étranges sifflements venant du fond du bâtiment. Et dehors, tout autour des murs, dans un secteur de près d'un kilomètre, l'air embaumait d'un riche et capiteux parfum de chocolat fondant !

17

7. Que se trouve-t-il dans la ville où vivait Charlie, près de sa maison ?

.....

8. Charlie, voyait-il ce qui se passait dans la chocolaterie lorsqu'il passait devant ? (explique pourquoi)

.....

.....

Deux fois par jour, sur le chemin de l'école, puis au retour, le petit Charlie Bucket passait devant les portes de la chocolaterie. Et, chaque fois, il se mettait à marcher très très lentement, le nez en l'air, pour mieux respirer cette délicieuse odeur de chocolat qui flottait autour de lui.

Oh ! comme il aimait cette odeur !

Et comme il rêvait de faire un tour à l'intérieur de la chocolaterie, pour voir à quoi elle ressemblait !

9. Pourquoi Charlie marchait-il lentement lorsqu'il passait devant la chocolaterie ?

.....
.....

10. De quoi parle le texte que tu as lu ? (Résume-le en quelques mots)

.....
.....

Annexe 7 : Evaluation diagnostique de Laura

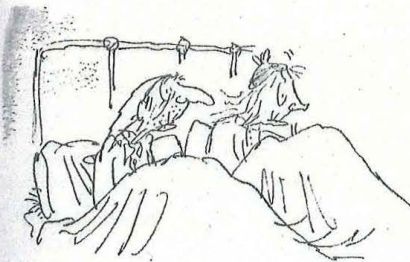
Evaluation diagnostique à propos du livre « Charlie et la Chocolaterie, chapitre 1 »

Les questions servent à vérifier ta compréhension du texte.

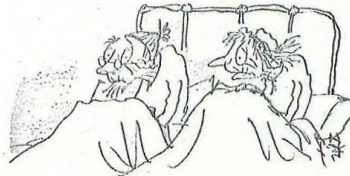
1

VOICI CHARLIE

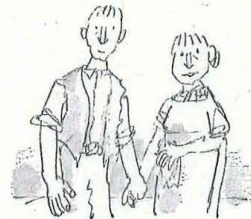
Ce vieux monsieur et cette vieille dame
sont les parents de Mr. Bucket.
Ils s'appellent grand-papa Joe
et grand-maman Joséphine.



11



Et voici deux autres vieux. Le père et la mère
de Mrs. Bucket.
Ils s'appellent grand-papa Georges
et grand-maman Georgina.



Voici Mrs. Bucket. Voici Mr. Bucket.
Mr. et Mrs. Bucket ont un petit garçon qui
s'appelle Charlie Bucket.

Voici Charlie.
Bonjour, Charlie ! Bonjour, bonjour
et re-bonjour.



Il est heureux de faire votre connaissance.
Toute cette gentille famille – les six grandes
personnes (comptez-les !) et le petit Charlie
Bucket – vivait réunie dans une petite maison de
bois, en bordure d'une grande ville.

La maison était beaucoup trop petite pour
abriter tant de monde et la vie y était tout sauf
confortable. Deux pièces seulement et un seul lit.
Ce lit était occupé par les quatre grands-parents,
si vieux, si fatigués. Si fatigués qu'ils n'en
sortaient jamais.

D'un côté, grand-papa Joe et grand-maman
Joséphine. De l'autre, grand-papa Georges et
grand-maman Georgina.

13



14

1. Avec qui vit Charlie ?

Grand-papa Georges et Grand-maman Georgina...
et ses parents et les grands-parents de père à Charlie.

2. Comment vivait la famille de Charlie ?

Mal car ils avaient une petite maison et 2 piés.

Lis la page 15. Il n'y a pas de question dessus.

Mr. Bucket était le seul, dans cette famille, à avoir un emploi. Il travaillait dans une fabrique de pâte dentifrice.

Assis sur un banc, il passait ses journées à visser les petits capuchons sur les tubes de dentifrice. Mais un visseur de capuchons sur tubes de dentifrice est toujours très mal payé, et le pauvre Mr. Bucket avait beau travailler très dur et visser ses capuchons à toute vitesse, il ne parvenait jamais à gagner assez pour acheter seulement la moitié de ce qui aurait été indispensable à une si nombreuse famille. Pas même assez pour nourrir convenablement tout ce petit monde. Rien que du pain et de la margarine pour le petit déjeuner, des pommes de terre bouillies et des choux pour le déjeuner, et de la soupe aux choux pour le repas du soir. Le dimanche, ils mangeaient un peu mieux. C'est pourquoi ils attendaient toujours le dimanche avec impatience. Car ce jour, bien que le menu fût exactement le même, chacun avait droit à une seconde portion.

Bien sûr, les Bucket ne mouraient pas de faim, mais tous – les deux vieux grands-pères, les deux vieilles grands-mères, le père de Charlie, la mère de Charlie, et surtout le petit Charlie lui-même – allaient et venaient du matin au soir avec un sentiment de creux terrible dans la région de l'estomac.

Et c'est Charlie qui le ressentait plus fort que tous les autres. Ses parents avaient beau se priver souvent de déjeuner ou de dîner pour lui aban-

donner leur part, c'était toujours insuffisant pour un petit garçon en pleine croissance. Il réclamait désespérément quelque chose de plus nourrissant, de plus réjouissant que des choux et de la soupe aux choux. Mais ce qu'il désirait par-dessus tout, c'était... du CHOCOLAT.

En allant à l'école, le matin, Charlie pouvait voir les grandes tablettes de chocolat empilées dans les vitrines. Alors il s'arrêtait, les yeux écarquillés, le nez collé à la vitre, la bouche pleine de salive. Plusieurs fois par jour, il pouvait voir les autres enfants tirer de leurs poches des bâtons de chocolat pour les croquer goulûment. Ce qui, naturellement, était pour lui une véritable torture.

Une fois par an seulement, le jour de son anniversaire, Charlie Bucket avait droit à un peu de chocolat. Toute la famille faisait des économies en prévision de cette fête exceptionnelle et, le grand jour arrivé, Charlie se voyait offrir un petit bâton de chocolat, pour lui tout seul. Et à chaque fois, en ce merveilleux matin d'anniversaire, il plaçait le bâton avec soin dans une petite caisse de bois pour le conserver précieusement comme une barre d'or massif; puis, pendant quelques jours, il se contentait de le regarder sans même oser y toucher. Puis, enfin, quand il n'en pouvait plus, il retirait un tout petit bout de papier, du coin, découvrant un tout petit bout de chocolat, et puis il prenait ce petit bout, juste de quoi grignoter, pour le laisser

16

3. Pourquoi est-il écrit que ce que mangeait Charlie était insuffisant pour « un petit garçon en pleine croissance » ?

Parce que il est en pleine croissance et il a faim.

4. Pourquoi est-ce que Charlie avait droit à un peu de chocolat une fois par an?

C'est seulement son anniversaire donc il pouvait prendre un peu de chocolat.

5. Que veut dire les yeux « écarquillés » ?

des yeux qui brillent.

6. Que veut dire croquer « goulûment » ?

Il en a tellement envi qu'il y a de la paille.

fondre doucement sur sa langue. Le lendemain, il croquait un autre petit bout, et ainsi de suite, et ainsi de suite. C'est ainsi que Charlie faisait durer plus d'un mois le précieux cadeau d'anniversaire qu'était ce petit bâton de chocolat à deux sous.

Mais je ne vous ai pas encore dit ce qui torturait plus que toute autre chose l'amateur de chocolat qu'était le petit Charlie. Et cette torture-là était bien pire que la vue des tablettes de chocolat dans les vitrines ou le spectacle des enfants qui croquaient leurs confiseries sous son nez. Vous n'imaginerez pas de plus monstrueux supplice :

Dans la ville même, bien visible depuis la maison où habitait Charlie, se trouvait une ENORME CHOCOLATERIE !

Imaginez un peu !

Et ce n'était même pas une chocolaterie ordinaire. C'était la plus importante et la plus célèbre du monde entier ! C'était la CHOCOLATERIE WONKA, propriété d'un monsieur nommé Mr. Willy Wonka, le plus grand inventeur et fabricant de chocolat de tous les temps. Et quel endroit merveilleux, fantastique ! De grandes portes de fer, un haut mur circulaire, des cheminées crachant des paquets de fumée, d'étranges sifflements venant du fond du bâtiment. Et dehors, tout autour des murs, dans un secteur de près d'un kilomètre, l'air embaumait d'un riche et capiteux parfum de chocolat fondant !

17

7. Que se trouve-t-il dans la ville où vivait Charlie, près de sa maison ?

une énorme chocolaterie

8. Charlie, voyait-il ce qui se passait dans la chocolaterie lorsqu'il passait devant ? (explique pourquoi)

non car il y avait un mur

Deux fois par jour, sur le chemin de l'école, puis au retour, le petit Charlie Bucket passait devant les portes de la chocolaterie. Et, chaque fois, il se mettait à marcher très très lentement, le nez en l'air, pour mieux respirer cette délicieuse odeur de chocolat qui flottait autour de lui.

Oh ! comme il aimait cette odeur !

Et comme il rêvait de faire un tour à l'intérieur de la chocolaterie, pour voir à quoi elle ressemblait !

9. Pourquoi Charlie marchait-il lentement lorsqu'il passait devant la chocolaterie ?

... Pour mieux respirer l'odeur du chocolat ...

10. De quoi parle le texte que tu as lu ? (Résume-le en quelques mots)

... d'un garçon pour lequel il y avait du chocolat ...

Annexe 8 : Evaluation diagnostique de Jade

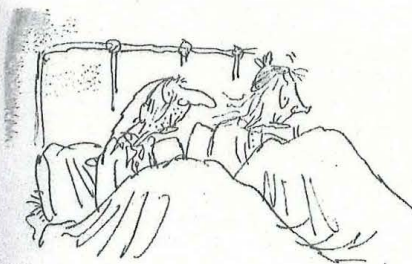
Evaluation diagnostique à propos du livre « Charlie et la Chocolaterie, chapitre 1 »

Les questions servent à vérifier ta compréhension du texte.

1

VOICI CHARLIE

Ce vieux monsieur et cette vieille dame
sont les parents de Mr. Bucket.
Ils s'appellent grand-papa Joe
et grand-maman Joséphine.



11

Voici Charlie.
Bonjour, Charlie ! Bonjour, bonjour
et re-bonjour.

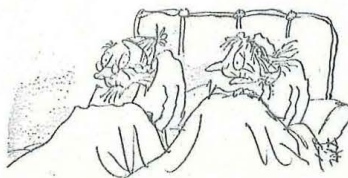


Il est heureux de faire votre connaissance.
Toute cette gentille famille – les six grandes
personnes (comptez-les !) et le petit Charlie
Bucket – vivait réunie dans une petite maison de
bois, en bordure d'une grande ville.

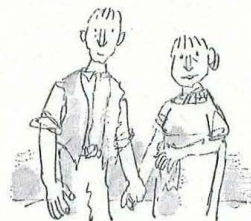
La maison était beaucoup trop petite pour
abriter tant de monde et la vie y était tout sauf
confortable. Deux pièces seulement et un seul lit.
Ce lit était occupé par les quatre grands-parents,
si vieux, si fatigués. Si fatigués qu'ils n'en
sortaient jamais.

D'un côté, grand-papa Joe et grand-maman
Joséphine. De l'autre, grand-papa Georges et
grand-maman Georgina.

13



Et voici deux autres vieux. Le père et la mère
de Mrs. Bucket.
Ils s'appellent grand-papa Georges
et grand-maman Georgina.

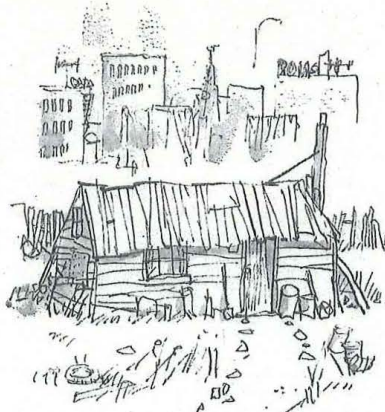


Voici Mrs. Bucket. Voici Mr. Bucket.
Mr. et Mrs. Bucket ont un petit garçon qui
s'appelle Charlie Bucket.

Quant à Charlie Bucket et à ses parents, Mr. et
Mrs. Bucket, ils dormaient dans l'autre pièce, par
terre, sur des matelas.

En été, ce n'était pas bien grave. Mais en
hiver, des courants d'air glacés balayaient le sol,
toute la nuit. Et cela, c'était effrayant.

Pas question d'acheter une maison plus
confortable, ni même un autre lit. Ils étaient bien
trop pauvres pour cela.



14

1. Avec qui vit Charlie ?

avec ses grands-parents Joe, Joseline, Georges
Georgina et ses deux parents Mr. Bucket et
Mrs. Bucket

2. Comment vivait la famille de Charlie ?

dans une toute petite maison
avec deux pièces et un lit

Lis la page 15. Il n'y a pas de question dessus.

Mr. Bucket était le seul, dans cette famille, à avoir un emploi. Il travaillait dans une fabrique de pâte dentifrice.

Assis sur un banc, il passait ses journées à visser les petits capuchons sur les tubes de dentifrice. Mais un visseur de capuchons sur tubes de dentifrice est toujours très mal payé, et le pauvre Mr. Bucket avait beau travailler très dur et visser ses capuchons à toute vitesse, il ne parvenait jamais à gagner assez pour acheter seulement la moitié de ce qui aurait été indispensable à une si nombreuse famille. Pas même assez pour nourrir convenablement tout ce petit monde. Rien que du pain et de la margarine pour le petit déjeuner, des pommes de terre bouillies et des choux pour le déjeuner, et de la soupe aux choux pour le repas du soir. Le dimanche, ils mangeaient un peu mieux. C'est pourquoi ils attendaient toujours le dimanche avec impatience. Car ce jour, bien que le menu fût exactement le même, chacun avait droit à une seconde portion.

Bien sûr, les Bucket ne mouraient pas de faim, mais tous – les deux vieux grands-pères, les deux vieilles grands-mères, le père de Charlie, la mère de Charlie, et surtout le petit Charlie lui-même – allaient et venaient du matin au soir avec un sentiment de creux terrible dans la région de l'estomac.

Et c'est Charlie qui le ressentait plus fort que tous les autres. Ses parents avaient beau se priver souvent de déjeuner ou de dîner pour lui aban-

donner leur part, c'était toujours insuffisant pour un petit garçon en pleine croissance. Il réclamait désespérément quelque chose de plus nourrissant, de plus réjouissant que des choux et de la soupe aux choux. Mais ce qu'il désirait par-dessus tout, c'était... du CHOCOLAT.

En allant à l'école, le matin, Charlie pouvait voir les grandes tablettes de chocolat empilées dans les vitrines. Alors il s'arrêtait, les yeux écarquillés, le nez collé à la vitre, la bouche pleine de salive. Plusieurs fois par jour, il pouvait voir les autres enfants tirer de leurs poches des bâtons de chocolat pour les croquer goulûment. Ce qui, naturellement, était pour lui une véritable torture.

Une fois par an seulement, le jour de son anniversaire, Charlie Bucket avait droit à un peu de chocolat. Toute la famille faisait des économies en prévision de cette fête exceptionnelle et, le grand jour arrivé, Charlie se voyait offrir un petit bâton de chocolat, pour lui tout seul. Et à chaque fois, en ce merveilleux matin d'anniversaire, il plaçait le bâton avec soin dans une petite caisse de bois pour le conserver précieusement comme une barre d'or massif; puis, pendant quelques jours, il se contentait de le regarder sans même oser y toucher. Puis, enfin, quand il n'en pouvait plus, il retirait un tout petit bout de papier, du coin, découvrant un tout petit bout de chocolat, et puis il prenait ce petit bout, juste de quoi grignoter, pour le laisser

16

3. Pourquoi est-il écrit que ce que mangeait Charlie était insuffisant pour « un petit garçon en pleine croissance » ?

..... parce que quand un enfant est en pleine croissance il doit bien manger pour plus tard

4. Pourquoi est-ce que Charlie avait droit à un peu de chocolat une fois par an?

..... parce que c'était son anniversaire

5. Que veut dire les yeux « écarquillés » ?

..... les yeux très grand

6. Que veut dire croquer « goulûment » ?

..... croquer longuement

fondre doucement sur sa langue. Le lendemain, il croquait un autre petit bout, et ainsi de suite, et ainsi de suite. C'est ainsi que Charlie faisait durer plus d'un mois le précieux cadeau d'anniversaire qu'était ce petit bâton de chocolat à deux sous.

Mais je ne vous ai pas encore dit ce qui torturait plus que toute autre chose l'amateur de chocolat qu'était le petit Charlie. Et cette torture-là était bien pire que la vue des tablettes de chocolat dans les vitrines ou le spectacle des enfants qui croquaient leurs confiseries sous son nez. Vous n'imaginerez pas de plus monstrueux supplice :

Dans la ville même, bien visible depuis la maison où habitait Charlie, se trouvait une **ÉNORME CHOCOLATERIE !**

Imaginez un peu !

Et ce n'était même pas une chocolaterie ordinaire. C'était la plus importante et la plus célèbre du monde entier ! C'était la CHOCOLATERIE WONKA, propriété d'un monsieur nommé Mr. Willy Wonka, le plus grand inventeur et fabricant de chocolat de tous les temps. Et quel endroit merveilleux, fantastique ! De grandes portes de fer, un haut mur circulaire, des cheminées crachant des paquets de fumée, d'étranges sifflements venant du fond du bâtiment. Et dehors, tout autour des murs, dans un secteur de près d'un kilomètre, l'air embaumait d'un riche et capiteux parfum de chocolat fondant !

17

7. Que se trouve-t-il dans la ville où vivait Charlie, près de sa maison ?

une grande chocolaterie

8. Charlie, voyait-il ce qui se passait dans la chocolaterie lorsqu'il passait devant ? (explique pourquoi)

il voyait des fumées sortir et des
grand mur mais sinon il vois rien d'autre

Deux fois par jour, sur le chemin de l'école, puis au retour, le petit Charlie Bucket passait devant les portes de la chocolaterie. Et, chaque fois, il se mettait à marcher très très lentement, le nez en l'air, pour mieux respirer cette délicieuse odeur de chocolat qui flottait autour de lui.

Oh ! comme il aimait cette odeur !

Et comme il rêvait de faire un tour à l'intérieur de la chocolaterie, pour voir à quoi elle ressemblait !

9. Pourquoi Charlie marchait-il lentement lorsqu'il passait devant la chocolaterie ?

..... pour mieux sentir le chocolat

10. De quoi parle le texte que tu as lu ? (Résume-le en quelques mots)

..... C'est une famille très très pauvre
..... qui habite dans une petite maison mais
..... Charlie rêve de pouvoir entrer dans la chocolaterie

Annexe 9 : Evaluation diagnostique de Matteo

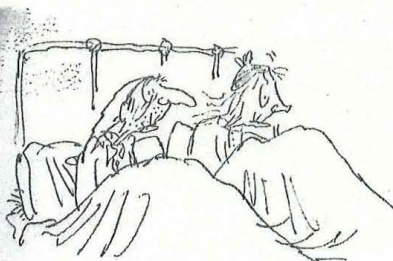
Evaluation diagnostique à propos du livre « Charlie et la Chocolaterie, chapitre 1 »

Les questions servent à vérifier ta compréhension du texte.

1

VOICI CHARLIE

Ce vieux monsieur et cette vieille dame
sont les parents de Mr. Bucket.
Ils s'appellent grand-papa Joe
et grand-maman Joséphine.



11

Voici Charlie.
Bonjour, Charlie ! Bonjour, bonjour
et re-bonjour.

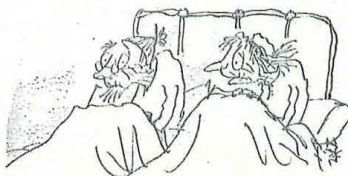


Il est heureux de faire votre connaissance.
Toute cette gentille famille – les six grandes
personnes (comptez-les !) et le petit Charlie
Bucket – vivait réunie dans une petite maison de
bois, en bordure d'une grande ville.

La maison était beaucoup trop petite pour
abriter tant de monde et la vie y était tout sauf
confortable. Deux pièces seulement et un seul lit.
Ce lit était occupé par les quatre grands-parents,
si vieux, si fatigués. Si fatigués qu'ils n'en
sortaient jamais.

D'un côté, grand-papa Joe et grand-maman
Joséphine. De l'autre, grand-papa Georges et
grand-maman Georgina.

13



Et voici deux autres vieux. Le père et la mère
de Mrs. Bucket.
Ils s'appellent grand-papa Georges
et grand-maman Georgina.



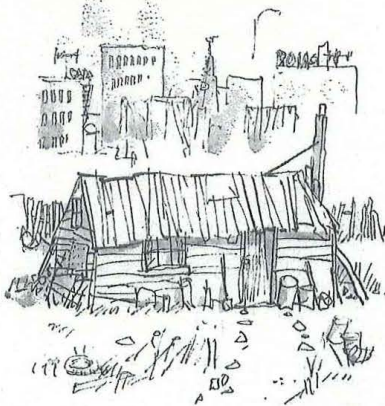
Voici Mrs. Bucket. Voici Mr. Bucket.
Mr. et Mrs. Bucket ont un petit garçon qui
s'appelle Charlie Bucket.

12

Quant à Charlie Bucket et à ses parents, Mr. et
Mrs. Bucket, ils dormaient dans l'autre pièce, par
terre, sur des matelas.

En été, ce n'était pas bien grave. Mais en
hiver, des courants d'air glacés balayaient le sol,
toute la nuit. Et cela, c'était effrayant.

Pas question d'acheter une maison plus
confortable, ni même un autre lit. Ils étaient bien
trop pauvres pour cela.



14

1. Avec qui vit Charlie ?

Avec ses grand-parents Joe et Josephine et ses autres...
grand-parents George et Georgina et ses parents.....

2. Comment vivait la famille de Charlie ?

Il vivent entassés dans une petite maison de 2 pièces,
ce n'est pas confortable.....

Lis la page 15. Il n'y a pas de question dessus.

Mr. Bucket était le seul, dans cette famille, à avoir un emploi. Il travaillait dans une fabrique de pâte dentifrice.

Assis sur un banc, il passait ses journées à visser les petits capuchons sur les tubes de dentifrice. Mais un visseur de capuchons sur tubes de dentifrice est toujours très mal payé, et le pauvre Mr. Bucket avait beau travailler très dur et visser ses capuchons à toute vitesse, il ne parvenait jamais à gagner assez pour acheter seulement la moitié de ce qui aurait été indispensable à une si nombreuse famille. Pas même assez pour nourrir convenablement tout ce petit monde. Rien que du pain et de la margarine pour le petit déjeuner, des pommes de terre bouillies et des choux pour le déjeuner, et de la soupe aux choux pour le repas du soir. Le dimanche, ils mangeaient un peu mieux. C'est pourquoi ils attendaient toujours le dimanche avec impatience. Car ce jour, bien que le menu fût exactement le même, chacun avait droit à une seconde portion.

Bien sûr, les Bucket ne mouraient pas de faim, mais tous – les deux vieux grands-pères, les deux vieilles grands-mères, le père de Charlie, la mère de Charlie, et surtout le petit Charlie lui-même – allaient et venaient du matin au soir avec un sentiment de creux terrible dans la région de l'estomac.

Et c'est Charlie qui le ressentait plus fort que tous les autres. Ses parents avaient beau se priver souvent de déjeuner ou de dîner pour lui aban-

donner leur part, c'était toujours insuffisant pour un petit garçon en pleine croissance. Il réclamait désespérément quelque chose de plus nourrissant, de plus réjouissant que des choux et de la soupe aux choux. Mais ce qu'il désirait par-dessus tout, c'était... du CHOCOLAT.

En allant à l'école, le matin, Charlie pouvait voir les grandes tablettes de chocolat empilées dans les vitrines. Alors il s'arrêtait, les yeux écarquillés, le nez collé à la vitre, la bouche pleine de salive. Plusieurs fois par jour, il pouvait voir les autres enfants tirer de leurs poches des bâtons de chocolat pour les croquer goulûment. Ce qui, naturellement, était pour lui une véritable torture.

Une fois par an seulement, le jour de son anniversaire, Charlie Bucket avait droit à un peu de chocolat. Toute la famille faisait des économies en prévision de cette fête exceptionnelle et, le grand jour arrivé, Charlie se voyait offrir un petit bâton de chocolat, pour lui tout seul. Et à chaque fois, en ce merveilleux matin d'anniversaire, il plaçait le bâton avec soin dans une petite caisse de bois pour le conserver précieusement comme une barre d'or massif; puis, pendant quelques jours, il se contentait de le regarder sans même oser y toucher. Puis, enfin, quand il n'en pouvait plus, il retirait un tout petit bout de papier, du coin, découvrant un tout petit bout de chocolat, et puis il prenait ce petit bout, juste de quoi grignoter, pour le laisser

16

3. Pourquoi est-il écrit que ce que mangeait Charlie était insuffisant pour « un petit garçon en pleine croissance » ?

Parce que les choux et la margarine ne conviennent pas, pour lui car il doit grandir.....

4. Pourquoi est-ce que Charlie avait droit à un peu de chocolat une fois par an?

Parce qu'il adore le chocolat et il en avait une barre à son anniversaire.....

5. Que veut dire les yeux « écarquillés » ?

Les yeux entrain de voir quelque chose de magnifique.....

6. Que veut dire croquer « goulûment » ?

Croquer beaucoup à la fois.....

fondre doucement sur sa langue. Le lendemain, il croquait un autre petit bout, et ainsi de suite, et ainsi de suite. C'est ainsi que Charlie faisait durer plus d'un mois le précieux cadeau d'anniversaire qu'était ce petit bâton de chocolat à deux sous.

Mais je ne vous ai pas encore dit ce qui torturait plus que toute autre chose l'amateur de chocolat qu'était le petit Charlie. Et cette torture-là était bien pire que la vue des tablettes de chocolat dans les vitrines ou le spectacle des enfants qui croquaient leurs confiseries sous son nez. Vous n'imaginerez pas de plus monstrueux supplice :

Dans la ville même, bien visible depuis la maison où habitait Charlie, se trouvait une **ENORME CHOCOLATERIE** !

Imaginez un peu !

Et ce n'était même pas une chocolaterie ordinaire. C'était la plus importante et la plus célèbre du monde entier ! C'était la CHOCOLATERIE WONKA, propriété d'un monsieur nommé Mr. Willy Wonka, le plus grand inventeur et fabricant de chocolat de tous les temps. Et quel endroit merveilleux, fantastique ! De grandes portes de fer, un haut mur circulaire, des cheminées crachant des paquets de fumée, d'étranges sifflements venant du fond du bâtiment. Et dehors, tout autour des murs, dans un secteur de près d'un kilomètre, l'air embaumait d'un riche et capiteux parfum de chocolat fondant !

17

7. Que se trouve-t-il dans la ville où vivait Charlie, près de sa maison ?

une...énorme...chocolaterie.....

8. Charlie, voyait-il ce qui se passait dans la chocolaterie lorsqu'il passait devant ? (explique pourquoi)

*Non parce qu'il y avait des portes de fer, un haut...
mur. C'est à cause de ça, il ne peut pas voir ce qui se passe.....*

Deux fois par jour, sur le chemin de l'école, puis au retour, le petit Charlie Bucket passait devant les portes de la chocolaterie. Et, chaque fois, il se mettait à marcher très très lentement, le nez en l'air, pour mieux respirer cette délicieuse odeur de chocolat qui flottait autour de lui.

Oh ! comme il aimait cette odeur !

Et comme il rêvait de faire un tour à l'intérieur de la chocolaterie, pour voir à quoi elle ressemblait !

18

9. Pourquoi Charlie marchait-il lentement lorsqu'il passait devant la chocolaterie ?

Pour savourer l'odeur de chocolat.....
.....

10. De quoi parle le texte que tu as lu ? (Résume-le en quelques mots)

Le texte parle d'un garçon qui est pauvre et.....
qui adore le chocolat mais qui n'a pas l'argent.....
pour bien se nourrir.....

Annexe 10 : Grille d'évaluation, évaluation diagnostique

Pour rappel, les questions sont réparties par compétence requise pour comprendre un texte, selon Cèbe et Goigoux (2009) (à cela peuvent encore s'ajouter d'autres difficultés, tel que le contrôle au cours de l'activité, mais qui ne s'apparentent pas seulement au domaine de la compréhension de textes):

Les objectifs ci-dessous se retrouvent également dans le PER (plan d'études romand), mais pour des soucis d'activités qui seront en lien avec l'écrit de Cèbe et Goigoux (2009), j'ai choisi de former la grille d'évaluation sur les objectifs qu'ils proposent :

- a) la capacité à vérifier la compréhension au niveau du lexique : la compréhension du langage, la maîtrise de connaissances linguistiques (lexique, syntaxe de l'écrit...) ;
- b) la capacité à repérer les idées principales d'un texte, à localiser les informations pertinentes, à exploiter ces informations pour répondre aux questions, à résoudre les problèmes posés ;
- c) la capacité à lier les informations éparses, à comprendre les enchaînements entre les différents éléments du texte pour produire des inférences de liaison ;
- d) la capacité à faire des liens entre les informations du texte et ses connaissances pour produire des inférences interprétatives ;
- e) la capacité à comprendre l'organisation globale du texte.

Ainsi, les réponses sont insérées dans la grille d'évaluation :

Objectifs ; l'élève...	Nombre de questions	Nombre de réponses correctes
Comprend le lexique	3	
Repère les idées principales du texte	4	
Relie les différentes informations pour produire des inférences	2	
Fait des liens entre ce qu'il connaît et les éléments du texte	2	
Comprend l'organisation globale du texte	1	

Annexe 11 : La métacognition en compréhension de texte : évaluation de départ. Entretien semi-directif, questions orales, filmées

Pour savoir dans quelle mesure les élèves appliquent déjà la métacognition pendant leur travail selon les activités Lector et Lectrix de Cèbe et Goigoux (2003) et le tableau de Giasson et Vandecasteele (2012) : « Les principales stratégies du lecteur efficace » (p. 254)

Anticipation sur la tâche :

L'élève se fixe-t-il un objectif ? Active-t-il ses connaissances ? Survole-t-il le texte ? (Giasson et al., 2012, p. 254)

1. Comment vas-tu t'y prendre ?
2. Et en premier ?
3. Et ensuite ?
4. Qu'est-ce qui va te permettre de comprendre le texte ?

Vérification pendant la tâche :

L'élève clarifie-t-il sa compréhension ? Comprend-il le sens de l'histoire, le problème ? Se pose-t-il des questions ? (Giasson et al., 2012, p. 254)

5. Se faire une représentation mentale (Cèbe et Goigoux, 2003, p. 25)

a) Lecture du texte; qu'est-ce que tu vois dans ta tête? Essaie de décrire précisément ce passage, comme s'il s'agissait d'un film

Texte ; début du chapitre 2 de Charlie et la chocolaterie :

« Le soir, après avoir mangé sa soupe aux choux noyée d'eau, Charlie allait toujours dans la chambre de ses quatre grands-parents pour écouter leurs histoires, et pour leur souhaiter bonne nuit.

Chacun d'eux avait plus de quatre-vingt-dix ans. Ils étaient fripés comme des pruneaux secs, ossus comme des squelettes et, toute la journée, jusqu'à l'apparition de Charlie, ils se pelotonnaient dans leur lit, deux de chaque côté, coiffés de bonnets de nuit qui leur tenaient chaud, passant le temps à ne rien faire. »

b) De quelle couleur est leur bonnet ?

6. Comprendre, c'est traduire (Cèbe et Goigoux, 2003, p. 25)

Reformule oralement ce texte avec tes propres mots :

« Mais dès qu'ils entendaient la porte s'ouvrir, puis la voix du petit Charlie qui disait : « Bonsoir, grand-papa Joe et grand-maman Joséphine, bonsoir, grand-papa Georges et grand-maman Georgina », tous les quatre se dressaient dans leur lit, leurs vieilles figures

ridées lui souriaient illuminées de plaisir et ils commençaient à lui raconter des histoires. »

7. A ce stade de la lecture, quelles sont les questions que tu te poses ?

Vérification quand la tâche est terminée (après la tâche) :

L'élève confirme-t-il ou infirme-t-il ses hypothèses ? Peut-il résumer ses idées ? (Giasson et al., 2012, p. 254)

Lecture de la fin de la p. 20

« Car ils aimaient beaucoup le petit garçon. Il était leur seule joie et, toute la journée, ils attendaient impatiemment l'heure de sa visite. Souvent, ses parents l'accompagnaient et, debout dans l'encadrement de la porte, ils écoutaient les histoires des grands-parents ; ainsi, chaque soir, pendant une demi-heure environ, la chambre devenait un endroit joyeux et toute la famille oubliait la faim et la misère.

Un soir, en venant voir ses grands-parents, Charlie leur dit : « Est-il bien vrai que la chocolaterie Wonka est la plus grande du monde ?

- Si c'est vrai ? s'écrièrent-ils en chœur. Bien sûr que c'est vrai ! Bonté divine, tu ne le savais donc pas ? Elle est à peu près cinquante fois plus grande que toutes les autres !
- Et M. Willy Wonka est-il vraiment le plus habile de tous les fabricants de chocolat ?
- Mon garçon, dit grand-papa Joe en se soulevant sur son oreiller, Mr. Willy Wonka est le chocolatier le plus fascinant, le plus fantastique, le plus extraordinaire que le monde ait jamais vu ! Je croyais que tout le monde savait cela !
 - Je savais qu'il était célèbre, grand-papa Joe, et je savais aussi qu'il était très habile...
 - Habile s'écria le vieil homme. Il est beaucoup plus que ça ! C'est un magicien du chocolat ! Il sait tout faire - tout ce qu'il veut ! Pas vrai, mes amis ? » »

8. As-tu pu répondre aux questions que tu te posais? (exemples)

9. Résume-moi le texte que tu as lu.

Annexe 12 : Transcription de l'entretien semi-directif avec Laura, octobre 2017

Retranscription de l'évaluation de départ et entretien semi-directif en 3 phases avec Laura, 23.10.2017

1^{ère} phase :

S : le premier questionnaire c'est ça ici j'te laisse lire les questions et si y'en a une que tu comprends pas je t'l'explique volontiers

20 sec.

L : je peux écrire

S : oui tu as tout bien compris les points forts les points faibles

L : oui

S : tu es au clair sur c'que c'est les points forts et les points faibles les points forts c'est

L : c'est quelque chose où je sais mieux faire

S : mmh et l'autre où tu as plus de difficultés et après tu as des thermomètres 10 1 tu te places plus tu vas vers le 10 plus c'est compétent plus tu vas vers le 1 plus c'est pas compétent

L : *acquiescement*

S : et pis d'abord on te demande à l'école comment tu te sens donc en général et après en compréhension en lecture

L : *acquiescement*

S : ca marche

L : oui

S : ok alors j'te laisse compléter

2min 40 sec.

S : tu commences par compléter les points faibles avant les points forts

L : oui

S : pourquoi

L : chais pas j'trouve que chui plus // enfin ///

S : t'avais plus d'idées pour les points faibles

L : *acquiescement*

2 min 20 sec.

L : voilà

S : là du coup

L : hochement de tête

S : rien du tout (*sous le point des points forts*)

L : non

S : ok t'arrives même pas à trouver un p'tit point une p'tite chose

L : *hochement de tête*

S : rien du tout ça m'étonne /

2^{ème} phase :

- S : alors donc ici il y a absolument pas de pièges c'est pas du tout le but de te piéger dans quoi que ce soit c'est simplement des questions qui servent à vérifier ta compréhension de lecture de vérifier si t'as compris ou non le texte que tu lis alors tu as 11 12 13 14 qui ont toutes des grands dessins donc si on regarde chacun des textes ça ferait en fait une page de texte si on veut
- L : *acquiescement*
- S : après après ces à la fin des quatre pages quand tu as fini de les lire tu réponds à ces deux questions ensuite sur la page 15 c'est celle-ci t'as pas d'questions dessus, mais tu dois la lire pour une question de contexte pas qu'tu sautes de la page 14 à la page 16
- L : *acquiescement*
- S : sans avoir lu la 15 donc la lire pas de questions dessus et ensuite tu as la page 16 qui est ici avec ces questions-là dessus / la page 17 avec ces deux questions-là ici et la dernière page 18 qui est une toute petite partie de texte / ces deux paragraphes avec ces deux questions la toute dernière question ça te demande de résumer en quelques mots tout c'que tu as lu c'est pour vérifier la compréhension globale du texte / alors j'te propose déjà de commencer par lire les questions et tu peux demander s'il y a quelque chose que tu comprends pas
- L : d'accord
- S : et après aussi pendant que tu remplis s'il y a quelque chose que tu comprends pas tu peux me demander
- L : *lit les questions 50 sec. / 1 min 40 sec. commence de remplir les réponses aux questions 2 min 36 sec.*
- L : maîtresse là j'comprends pas j'vois pas
- S : alors c'est écrit fabrique de pâte dentifrice
- L : *acquiescement*
- 7 min 43 sec.*
- L : là non plus je vois pas bien
- S : torture
- 5 min 52 sec.*
- S : c'est bon ok est-ce que t'aimerais boire un p'tit chloulou avant d'faire la suite
- L : euh non
- S : non c'est bon ok alors je vais te poser quelques questions orales, mais avant comment t'as trouvé les questions
- L : ben je lisais et j'cherchais dans le texte
- S : ouais, mais c'est allé ou c'était difficile
- L : *hochement de tête*
- S : non ok
- 3^{ème} phase :*
- S : alors lorsque tu as une lecture devant toi un livre un texte comment vas-tu t'y prendre
- L : ben je lis d'abord les questions
- S : alors j'te parle pas forcément d'questions tu reçois un texte une lecture y'a pas forcément d'questions avec
- L : alors d'abord je lis le texte j'essaie de comprendre le texte puis après ben si y'a des questions je réponds aux questions

S : et en premier en tout premier qu'est-ce que tu fais
L : je lis le texte
S : tu lis le texte et ensuite
L : je lis les questions
S : et tu m'as dit avant j'essaie de comprendre le texte qu'est-ce que tu fais pour essayer de comprendre le texte
L : je relis plusieurs fois / le texte
S : d'accord et qu'est-ce qui va te permettre alors de comprendre le texte
L : ben de / bien lire le texte
S : ça veut dire quoi bien lire pour toi
L : ben de bien comprendre *rire* // ben de bien comprendre le texte
S : ouais, mais qu'est-ce qui va te permettre justement de bien le comprendre ce texte
L : ben de comprendre les mots
S : ok c'est déjà quelque chose quoi d'autres par exemple / tu vas essayer de comprendre les mots que tu lis est-ce qu'il y a autre chose
L : */// hochement de tête*
S : non
L : non
S : je vais te faire lire un petit texte donc c'est la suite de ce que tu as lu jusqu'à maintenant c'est ce petit texte-là juste ça
L : à haute voix
S : non tu peux lire pour toi
51 sec.
L : j'ai une question ça veut dire quoi pelotonnaient
S : pelotonnaient qu'est-ce tu imagines toi
L : *// chais pas // glissés dans leur lit*
S : *acquiescement* mmh exactement ils sont glissés dans leur lit i sont un peu */// collés* les uns aux autres bien emmitouflés tu imagines toi quand tu es bien emmitouflée dans la ta couette
L : *sourire acquiescement*
S : tu es bien dans ton duvet couverte *////* ok c'est bon tu as fini là
L : oui
S : j'aimerais maintenant qu'tu m'dises c'que tu vois dans ta tête par rapport à ce que tu as lu / qu'est-ce que tu vois dans ta tête
L : ben un grand lit avec des grands-parents et // Charlie avec eux
S : mmh est-ce que tu vois encore autre chose
L : non
S : est-ce que tu peux maintenant essayer tu m'as dit ce que tu vois dans ta tête essayer de me décrire précisément ce passage comme s'il s'agissait d'un film que tu me racontais
L : ben y les quatre grands-parents ben Charlie i rentre dans la chambre i va à côté de ses grands-parents et euh *////* chais pas
S : c'est tout
L : *acquiescement*
S : j'ai encore une question de quelle couleur est leur bonnet

L : *froncement des sourcils*
 S : tu sais de quel bonnet on parle
 L : *hochement de tête*
 S : alors il est écrit que les grands-parents sont coiffés d'un bonnet de nuit est-ce que tu imagines la couleur
 L : blanc *sourire*
 S : tu les vois blancs ok t'avais retenu qu'ils avaient un bonnet
 L : *hochement de tête* non
 S : ok alors maintenant tu vas pouvoir lire le texte suivant c'est celui-ci ici
 35 sec.
 L : c'est bon
 S : alors est-ce que tu peux me reformuler ce texte avec tes propres mots
 L : ben y'avait les quatre grands-parents ils entendaient Charlie rentrer et pis ben enfin ils ont fait de la place à Charlie et pis ben Charlie i leur a dit bonsoir pis ben les grands-parents de Charlie ils lui souriaient // c'est tout
 S : ok merci au stade où t'en es dans ta lecture maint'nant quelles sont les questions que tu peux te poser ou que tu te poses
 L : 10 sec. chais pas
 S : qu'est-ce que t'aim'rais savoir par rapport à la suite du texte est-ce que t'imagines des choses
 L : *hochement de tête* non
 S : ben essaie de t'en imaginer essaie de trouver au moins une question que tu pourrais te poser pour la suite du texte t'aimerais savoir quoi par exemple
 L : //// qu'est-ce qui va faire avec ses grands-parents
 S : ok qu'est-ce qu'il va faire avec ses grands-parents est-ce que tu en as une autre
 L : / non
 S : ok alors tu vas lire le dernier petit texte celui-ci ici de la page 20
 2 min 20 sec.
 L : c'est bon
 S : donc en lisant ce texte est-ce que tu as pu répondre aux questions que tu te posais avant donc y'en avait une tu as pu y répondre
 L : oui
 S : c'est-à-dire
 L : ben en fait quand Charlie avec ses grands-parents i s'racontent des histoires enfin il écoute des histoires que ses grands-parents disent
 S : ok autre chose
 L : non
 S : ok alors est-ce que tu peux terminer en me résumant le texte que tu as lu
 L : tout
 S : celui-là ça suffit
 L : ben que Charlie tous les soirs il allait chez ses grands-parents pour écouter les histoires et que les grands-parents i s'étaient contents quand Charlie était avec eux et //// Charlie i leur posait beaucoup d'questions pour monsieur Willy Wonka pour la chocolaterie en fait et ses grands-parents i répondent à toutes ses questions

S : encore autre chose sur ce texte
L : non
S : ok alors j'te remercie Laura nickel ça va

Annexe 13 : Transcription de l'entretien semi-directif avec Jade, octobre 2017

Retranscription de l'évaluation de départ et entretien semi-directif en 3 phases avec Jade, 23.10.2017

1^{ère} phase :

- S : donc comme j'tai dit y'aura trois sortes de questionnaires si on veut c'est pas tout à fait des questionnaires / y'en a un qui est par écrit qui concerne des questions générales comme une sorte d'auto-évaluation tu sais c'que c'est une auto-évaluation
- J : non *hochement de tête*
- S : c'est quand on s'évalue soi-même qu'est-ce qu'on pense de soi-même par exemple on vous donne souvent ça en fin d'année on vous d'mande qu'est-ce que tu penses de ton niveau en français qu'est-ce que tu penses de ton niveau en mathématiques alors toi tu vas recevoir ça sous forme de questions écrites *donne la feuille* donc j'te laisserai l'temps de lire les questions si tu comprends pas une question je t'l'explique sans problème
- J : d'accord
- S : alors tu vas remplir d'abord celui-là ensuite y'aura un deuxième questionnaire cette fois-ci ça sera plus sur vraiment la lecture
- J : mmh
- S : et ça sera plus vraiment pour vérifier ta compréhension du texte simplement
- J : d'accord
- S : ok donc y'a pas de piège le but c'est absolument pas de te piéger / et pis j'voulais encore te dire que j'suis pas vraiment là en tant que Madame Harti, mais plus en tant que chercheuse donc mon travail là c'est plus essayer de trouver des réponses de chercher d'analyser pour le travail que je suis en train d'écrire
- J : d'accord *hochement de tête*
- S : donc tout c'que t'écris c'que tu fais ça doit pas être pour faire plaisir à la maîtresse
- J : *hochement de tête sourire*
- S : ok et pis le dernier questionnaire i s'ra oral tu vas répondre à des questions que je vais te poser oralement
- J : d'accord
- S : voilà et puis voilà ça devrait prendre plus ou moins 45 minutes en tout voilà j'pense que t'as pas pris de crayon
- J : non
- S : alors j'te passe le mien et puis tu peux déjà commencer par lire ces questions *10 sec.*
- J : j'ai juste une question très compétent et pas compétent ça veut dire quoi
- S : alors / donc tu as des thermomètres ça c'est des sortes de thermomètres *montre* et puis ces thermomètres ils sont mesurés de 1 à 10 alors 10 c'est TRES compétent ça veut dire

- que tu te sens très performante en compréhension de lecture performante tu comprends ce mot
- J : moui un p'tit peu
- S : *s'approche de l'élève et montre avec les mains* ça veut dire que vraiment t'y arrives bien que t'as aucun problème pour comprendre un texte quand tu le reçois c'est facile pour toi de comprendre toutes sortes de textes ça c'est 10 et pis après plus t'as des difficultés plus tu descends vers le 1 et le 1 c'est vraiment pas de compétences ça veut dire que tu sens que là *signe de la main* tu r'çois un texte si j'mets 1 c'est que j'arrive même pas à le lire que j'arrive même pas à entrer dans le texte
- J : mmh *hochement de tête*
- S : ok / alors ici c'est c'que j'tai expliqué maintenant compréhension de lecture c'est ici pis là c'est globalement à l'école comment tu te sens
- J : mmh d'accord
- S : sinon les autres questions
- J : les autres questions j'les comprends
- S : c'est bon alors j'te laisse reprendre / essaie d'être le plus complète possible dans tes réponses d'écrire le plus d'informations qui peuvent être utiles
- J : *écrit très proche de la table lève la tête 10 sec.* je réponds direct aux autres questions
- S : mmh tu peux directement répondre à la suite quand t'as finis la première
- J : *continue d'écrire penchée sur la table 360 sec.*
- S : ça y'est t'as répondu à toutes les questions ça joue
- J : oui
- 2^{ème} phase :
- S : j'ai une p'tite question orale quand tu lis un livre à la maison parce tu lis de temps en temps
- J : mhmhh *hochement de tête*
- S : euh pour toi c'est de la compréhension de lecture
- J : *regarde en haut à gauche ///* pas forcément
- S : pourquoi
- J : ben parce que quand j'lis un livre ben j'le lis, mais après parfois ça m'arrive de m'poser des questions et pis parfois ma mère aussi elle m'en pose, mais très rarement
- S : alors pour toi t'as l'impression que la compréhension d'lecture on doit forcément te poser des questions après
- J : acquiescement
- S : ok / alors ici c'est une évaluation diagnostique donc il y a des questions qui servent à vérifier ta compréhension de lecture qui servent à vérifier si tu as bien compris le texte alors tu as la page 11 12 13 14 donc en tout ça ferait presque une page là y'a beaucoup de dessins c'est pour ça que c'est réparti sur 4 pages
- J : mhm
- S : tu lis d'abord ces 4 textes et puis après tu réponds aux deux questions qui s'y rapportent ces deux questions elles sont sur ces pages *montre* ensuite on te demande de lire la page 15 c'est ça ici, mais y'a pas de questions dessus
- J : d'accord

S : c'est pour que tu en aies pris connaissance pas que tu sautes de la page 14 à 16 sans avoir lu la 15 sinon tu perdras du sens et puis ici tu a la page 16 et ces questions dessus

J : d'accord

S : la page 17 ces questions dessus et encore ce p'tit bout ici d'la page 18 qu'est toute courte avec ces questions ici cette dernière question ça te demande de résumer tout ce que tu as lu

J : le texte entier

S : oui exactement ok tu peux déjà passer en revue toutes les questions et me demander s'il y a une question que tu comprends pas si tu as un doute sur un mot que tu comprends tu peux me demander tu hésites pas

J : *feuillette les pages les unes après les autres*

S : t'as des questions

J : non non

S : non ok alors j'te laisse faire

110 sec.

S : essaie d'être précise dans tes réponses, le plus précise possible c'est aussi ce que j'avais dit à Matteo

J : mmh

170 sec.

J : par contre j'ai le droit de regarder parqu'y a des noms que j'sais pas écrire

S : ah bien sûr

390 sec.

S : ça joue toujours pas de questions

J : non c'est bon

360 sec.

J : *termine d'écrire* c'est bon

S : t'as encore besoin de temps pour

J : non non c'est bon je l'ai relu après enfin je l'avais déjà lu

S : ok très bien alors je récupère ça ici j'avais juste une question ici mes points forts en compréhension de lecture ça veut dire quoi mes points forts /// t'as compris ce terme

J : où j'ai de la peine

S : ça c'est mes points faibles en compréhension de lecture là ça sera où tu as des difficultés mes points forts ça sra justement où

J : je réussis le mieux

S : exactement en compréhension d'lecture alors tu peux me r'mettre la question 2 ici tu peux m'la remettre ici derrière

J : mmh acquiescement

S : parce qu'il faut pas mettre que tes difficultés *sourire*

J : *rire*

S : j'veux aussi connaître tes points forts

3^{ème} phase :

S : alors lorsque tu as une lecture devant toi / un livre ou un texte que tu vas devoir lire / comment vas-tu t'y prendre

J : j'ai pas vraiment de truc, mais //

S : imagine que je te mets un texte devant toi (*en montrant*) qu'est-ce tu vas faire en premier

J : le lire

S : et ensuite

J : après d'essayer d'comprendre un peu l'histoire et parfois j'me pose des questions sur l'histoire ///

S : encore autre chose

J : 10 sec.

S : non

J : *hochement de tête* mmh

S : ok qu'est-ce qui va te permettre de comprendre le texte

J : ben parfois il m'suffit simplement que j'connais mais parfois j'ai quand même du mal parce qu'il y a des bouts que j'connais pas, mais aussi parfois le résumé

S : ouais de lire le résumé par exemple ok et puis est-ce qu'il y a encore quelque chose qui te permet de comprendre le texte que tu lis

J : // pas vraiment

S : tu utilises peut-être autre chose pour essayer de comprendre

J : non *hochement de tête*

S : ok alors / je vais te donner un petit texte à lire donc c'est la suite de Charlie et la Chocolaterie c'est la suite du chapitre 1 donc le début du chapitre 2 tu lis juste ce petit texte ici

S : c'est bon tu as lu jusque-là

J : mmh

S : ok alors maintenant qu'est-ce que tu vois dans ta tête / par rapport à ce que tu as lu

J : ben j'm' imagine quand j'lis j' imagine la scène qui s' passe tout ça //

S : tu peux m'dire tu peux essayer d'me décrire ce passage précisément comme s'il s'agissait d'un film

J : pour moi ben j' vois comme Charlie qui allait dans la chambre j'm' imagine la chambre Charlie ses grands-parents ça les images tout ça j' les imagine euh qui parle à ses grands-parents j' le vois comme dans un film quoi quand j' lis

S : d'accord tu pourrais me dire la couleur du bonnet des grands-parents

J : / dans ma tête qu'est-ce que je vois

S : *hochement de tête*

J : ben pour moi i sont verts et / bruns un truc comme ça là le lit il est vert et brun gris Charlie avec des vêtements bruns enfin j'm' imagine pas des vêtements que tout le monde porte à la mode tout ça puisqu' i sont pauvres des vêtements un peu vieux

S : *acquiescement* mmh encore autre chose

J : nn

S : au niveau des lits est-ce que tu vois encore quelque chose de particulier

J : ben le lit j' le vois très très grand avec les quatre parents et tout ça qui s' parlent //

S : ok merci euh / j' te demanderais de lire ce texte ici le suivant

J : c'est bon

S : ok alors est-ce que tu peux me reformuler ce texte avec tes propres mots

J : ben j' les vois toujours dans la chambre qui se parlent entre les deux et euh /

- S : entre qui et qui
- J : entre qu'les ben j'imagine que les grands-parents sont face à face et pis que Charlie le petit i s'met entre les quatre et puis qui parle les grands-parents j'les vois très très vieux dans ma tête i sont tout enfin chais pas comment dire leur peau elle est bizarre y'a plein de / chais pas comment appeler ça *sourire* de bosses ou de vagues ou chais pas comment on appelle ça, mais pas qu'elle est toute lisse la peau Charlie j'le vois pas comme ça il a encore une belle peau parce qu'il est en pleine croissance en train de changer comme ça c'est plutôt chez les personnes âgées qu'ça arrive, mais sinon c'est à peu près tout c'que j'vois
- S : ok merci euh à ce stade de la lecture quelles sont les questions que tu peux te poser dans ta tête
- J : mm ben j'me pose la question quand j'ai lu le texte et qu'j'me pose des questions sans r'garder le texte ben de quoi i parlait de ///
- S : donc des fois quand t'es toute seule à la maison tu lis un texte tu te poses des questions sur c'que t'as lu
- J : *acquiescement* mmh
- S : ça c'est c'que tu m'as dit avant, mais maintenant tu as lu ça est-ce tu te poses des questions pour la suite
- J : //// pas forcément
- S : alors essaie de faire l'exercice essaie de trouver des questions que tu pourrais te demander pour la suite
- J : ////
- S : t'aimerais savoir quoi par exemple
- J : ben
- S : sans forcément lire la suite *sourire en reprenant la suite du texte*
- J : *rire* de quoi ils vont parler la suite à peu près
- S : ouais, mais t'aimerais savoir quoi par exemple
- J : de quoi i vont parler euh de comment va se passer la suite à la maison parfois j'ai d'la peine à me poser des questions j'me pose très rarement des questions parfois deux trois questions
- S : jusqu'ici par exemple tu sais quoi qu'est-ce que tu as appris en lisant jusque-là
- J : ben que Charlie allait tous les soirs dire bonne nuit à ses grands-parents
- S : alors maintenant est-ce qu'il y a une nouvelle question que tu pourrais te poser par rapport à ça
- J : 6 sec.
- S : tu sais que chaque soir tu m'as dit chaque soir qu'il va leur poser des questions est-ce qu'il y a quelque chose de nouveau à apprendre par rapport à ça
- J : 16 sec. non chais pas
- S : non / ok alors j'te laisse lire la fin ici / donc c'est toujours la suite du chapitre 2 c'est le dernier passage que tu dois lire
- J : c'est bon
- S : ici il manque juste un p'tit bout ça été coupé en photocopiant il sait tout faire tout ce qu'il veut pas vrai mes amis / alors tu t'es quand même posé quelques questions avant

comme qu'est-ce qui va se passer, mais pas de questions précises / est-ce que t'as pu répondre en lisant ce texte aux questions que tu te posais

J : ben de quoi ils continuent de parler ben de la chocolaterie j'ai pu répondre aussi euh

S : qu'est-ce qui va se passer par exemple

J : ///

S : est-ce que tu pourrais te la redemander cette question maintenant qu'est-ce qui va se passer

J : ben moi dans ma tête si j'm'l' imagine l'histoire ben que le p'tit Charlie i penserait que à ça ben il irait parler tous les soirs à ses grands-parents à peu près après j'vois pas trop la suite de l'histoire

S : ah alors là tu t'imagines déjà la suite de l'histoire tu as dit peut-être i va parler que de ça c'est quoi ça

J : de la chocolaterie

S : ok pis qu'i va poser beaucoup de questions à ses grands-parents là-dessus ok ça c'est déjà des questions que tu peux te poser justement est-ce qu'i va vraiment en parler chaque soir est-ce qu'i va vouloir en connaître plus de cette chocolaterie

J : mmh

S : ok et puis maintenant la toute dernière question j'aimerais que tu me résumes le texte que tu as lu ici

J : ben en quelques mots

S : oui en quelques mots

J : ben que c'est Charlie qui dit bonne nuit à ses grands-parents qu'il leur parle qui parlent de la chocolaterie que Charlie c'est son rêve d'aller voir / la chocolaterie // qui pose beaucoup d'questions concernant la chocolaterie / Charlie / et pis ben que ses parents ils leur répondent et *15 sec.*

S : y'a encore quelque chose

J : non j'arrive pas trop à me résumer

S : ok ben ça va pour toi comme ça

J : oui

S : ok ben j'te remercie Jade pour ton aide pour mon travail c'est tout bon c'est allé

J : oui

S : j't'ai pas martyrisée *sourire*

J : *rire* non

Annexe 14 : Transcription de l'entretien semi-directif avec Matteo, octobre 2017

Retranscription de l'évaluation de départ et entretien semi-directif en 3 phases avec Matteo, 23.10.2017

1^{ère} phase :

S : Voilà et puis je m'en occupe plus /
Ok donc y'aura plusieurs parties y'aura d'abord une première partie que tu vas compléter par écrit ça sera des questions générales on peut les passer en revue ensemble
// Si tu as des questions des choses que tu comprends pas / Après je te laisse y répondre
/ voilà la feuille / je te laisse déjà regarder

S : Donc je suis pas là en tant que Mme Harti je suis vraiment là en tant que chercheuse pour le mémoire pas en tant que l'enseignante qui veut vérifier si tu fais juste ou faux c'est pas ça l'idée

M : Ici c'est marqué les points forts en compréhension de lecture et ici en lecture c'est la même chose

S : Oui exactement c'est aussi en compréhension Tout à fait
Pas de questions ? Pour les thermomètres, ça joue aussi ?

M : Euh...

S : Donc d'abord tu as « à l'école, je me sens... » et ensuite en compréhension en lecture avec en bas pas compétent ou en haut très compétent / Et tu as juste à mettre un petit trait où tu penses te situer entre 1 et 10

M : *hochement de tête*

S : Ok

M : Ok *hochement de tête*

S : *Prépare la suite / les feuilles dans l'ordre sort la trousse* Essaie de bien être complet quand tu réponds aux points forts / points faibles / de penser à tout ce que tu as envie de mettre//

M : *remplit le questionnaire par écrit / 5min.*

2^{ème} phase :

S : Tu penses avoir tout complété / c'est bon

M : Plus ou moins / oui

S : T'as tout bien compris les questions / ça jouait

M : Oui

S : Ok, je te remercie
Ok / alors on va passer au deuxième questionnaire qui sera aussi par écrit // Et le troisième ça sera oral / donc tu n'auras rien à écrire // Ça sera juste un entretien oral qu'on fera sur la compréhension en lecture // Donc ici je vais déjà te dire qu'il n'y a pas de pièges / c'est pas le but de te faire faire des erreurs // *Rire*
Donc le but c'est vraiment de contrôler ta compréhension du texte // C'est sur un livre que tu connais peut-être déjà // Charlie et la Chocolaterie

M : Oui / j'ai déjà vu le film

S : Ok / donc voilà // *Repose le livre*
Et puis donc toutes les pages / que tu trouves ici / tu les retrouves ici en fait / *montre dans le livre* Le premier chapitre du livre que j'ai scanné donc pour que tu l'aies directement sous les yeux / les pages sont donc numérotées 11 12 13 14 là y a des assez grands dessins donc peu de texte // Donc en fait tu dois lire ces 4 pages puis après tu as deux questions qui s'y rapportent // Ici on te dit de lire la page 15 il n'y a pas de questions dessus // Donc il faut juste l'avoir lue pour faire la suite Comme ça tu...

M : Je perds pas le fil /

S : Oui / comme ça tu suis le texte
Ensuite tu as de nouveau une page / page 16 et 4 questions dessus / une page / 2 questions et on termine avec cette page avec encore des questions et la dernière qui est plus générale sur tout ce que tu as lu

S : Voilà je te laisse commencer tu regardes si tu as des questions je te laisse faire

M : Ok

M : *Lis le texte répond aux questions...* C'est pas grave parce que / j'ai pas besoin de noter le nom des personnes

S : Euh, comme tu penses, essaie de faire les choses le plus précisément possible

M : Ok... Je vais les écrire...

300 sec

S : S'il y a des questions que tu comprends pas t'hésites pas à me demander

M : Ouais c'est bon...

S : La question 10 elle se rapporte donc à tout c'que t'as lu jusque là

M : oui

180 sec

M : mmh ça me paraît bon

S : t'as l'temps qu'tu veux / ça joue

M : ouais ça m'paraît bien

S : ok c'est tout bon t'as tout bien compris / qu'est ce que t'as trouvé des questions

M : j'ai trouvé qu'c'était des bonnes questions / pas trop difficiles

3^{ème} phase :

S : ok on va passer à la 3^{ème} partie avant ça je te propose d'éventuellement boire un p'tit peu d'eau on va un peu parler et moi je stoppe la caméra et je la réenclenche

- S : on est bon / alors on va passer à la dernière partie donc c'est seulement oral donc je vais te poser des questions je vais aussi te faire lire des petites parties de texte / du même livre *montre le livre*
- M : à haute voix
- S : tu dois pas les lire à haute voix les textes tu peux les lire et je te poserai ensuite des questions donc j'les ai à chaque fois séparés les textes et c'est donc la suite dans le livre que / qu'on a commencé donc y a le premier chapitre que maintenant tu as lu et pis ça c'est le début du 2^{ème} chapitre
- S : alors ma première question / c'est lorsque tu as un texte devant toi une lecture c'est comment est-ce que / comment vas-tu t'y prendre
- M : ben / j'vais d'abord lire le texte, mais si y'a des questions j'vais d'abord une fois lire les questions et pis voir lire le texte pour voir où sont les trucs en général pis là j'pourrai m'baser si c'est plutôt au début / à la fin
- S : et puis en premier alors qu'est-ce que tu vas faire/ pas quand tu reçois les questions, mais quand tu reçois la lecture donc quand tu reçois une lecture qu'est-ce que tu vas faire en premier
- M : ben si y a un texte j'le lis et pis ben j'commence à lire le texte comme ça
- S : et ensuite
- M : après l'avoir lu
- S : oui donc tu commences une première fois de lire le texte et puis ensuite
- M : ben j'essaie de comprendre au maximum pis si j'ai pas compris je le repasse en arrière
- S : ça veut dire quoi je le repasse en arrière
- M : ben je lis un truc et j'me dis j'ai pas tout compris j'ai pas enregistré ben je repasse en arrière *en montrant sur sa main* je relis et là en général je comprends
- S : d'accord *hochement de tête* et pis là en général c'es bon
- M : mmh *hochement de tête*
- S : et pis qu'est-ce qui va te permettre de comprendre le texte
- M : mmh // pour les indications des mots
- S : par exemple
- M : / ben par exemple s'il y a des pluriels ça s'ra marqué x ou s sur certains mots et là je saurai que c'est des pluriels et ça aide déjà à comprendre qu'il y a plusieurs personnes et à comprendre un peu plus le texte
- S : mmh / donc tu te réfères à des règles de grammaire ou d'orthographe que tu as apprises ok / est-ce qu'il y a d'autres choses peut-être qui vont te permettre de comprendre le texte
- M : 6 sec. la ponctuation
- S : ok
- M : pis aussi les traits pis c'est aussi la ponctuation, mais pour savoir qui parle parce que si on sait pas qui c'est qui parle ça risque d'être difficile de tout comprendre
- S : d'accord alors qu'est-ce qu'ils t'indiquent les traits *froncement de sourcils*
- M : ben les traits ou alors c'est marqué le nom de quelqu'un pi après entre parenthèses je sais plus le nom des trucs *montre signe des guillemets* pi après on voit qu'il parle pi après y'a quequ'un d'autres
- S : ok est-ce qu'il y a encore autre chose qui te permette de comprendre le texte

M : mmh ch'ais pas trop //// les majuscules

S : ok // c'est tout

M : ouais

S : ok alors maintenant je vais te demander de lire ce p'tit texte ce premier petit texte et puis je te laisse déjà le lire

M : *redonne la feuille*

S : c'est bon / alors maintenant j'aimerais te poser une question par rapport à ce texte qu'est-ce que tu vois dans ta tête

M : là

S : oui dans ce texte

M : ben là je vois deux *montre en même temps* lits avec des personnes un peu vieilles avec une peau très vieille qui sont assez très très vieilles avec un p'tit bonnet pis je vois aussi le chou avec de l'eau dedans enfin le chou noyé dans l'eau au début ils parlent de ça *montre sur le texte* le chou noyé dans l'eau

S : ok donc le chou noyé d'eau tu le vois à quel moment

M : au tout début

S : ok au tout début / est-ce que tu peux essayer de me redécrire donc c'est très bien c'que tu m'as dit est-ce que tu peux me redécrire précisément ce passage comme s'il s'agissait d'un film

M : ben y a le petit qu'a mangé donc il a mangé des choux avec de l'eau pi après il va dans la chambre y'a ses grands-parents les quatre qui sont deux sur chaque lit ben ils discutent des histoires pour aller au lit ben c'est à peu près le soir / pis ils ont un bonnet pour avoir chaud parce que j'pense pas qu'ils aient un chauffage pis ils lui racontent des histoires parce qu'ils sont très vieux ils ont beaucoup de choses à raconter pis après ils vont au lit et pis voilà

S : ok j'ai encore une question par rapport à ce petit texte de quelle couleur tu vois leur bonnet

M : bleu pis blanc

S : bleu pis blanc t'es sûr de ça qu'est-ce qui te fais dire ça donc

M : je les ai vus tout simplement y'a pas vraiment de raison, mais c'est comme ça *sourire* j'l'ai vu

S : les quatre bonnets étaient comme ça

M : *hochement de tête*

S : ok et puis j'tai demandé maintenant la couleur du bonnet, mais est-ce que t'arrives à voir les choses en couleur dans ta tête ce film

M : ouais

S : et puis est-ce que tu vois plutôt des images qui sont figées ou plutôt comme un déroulement

M : ca dépend des fois en général plutôt des images figées et des fois ca va un peu mieux des trucs un peu qui bougent

S : Je vais te demander de lire cette fois-ce ce petit texte ici le suivant on va tantôt terminer l'entretien il reste trois questions

M : *lis le texte*

S : alors est-ce que tu peux me reformuler ce texte avec tes propres mots

M : ben y'a Charlie il doit aller au lit alors euh il dit qui doit rentrer enfin il leur dit au revoir à tous ces grands-parents pis après eux il se lèvent je crois et pis ils sourient parce qu'ils vont raconter leurs histoires au petit garçon //

S : c'est tout

M : oui

S : a ce stade de la lecture quelles sont les questions que tu te poses

M : mmh / qu'est-ce qui va se passer avec la chocolaterie parce qu'ils nous en ont parlée pis après ils nous en parlent plus

S : ok donc c'est quelque chose qui t'interpelle est-ce qu'il y a autre chose

M : ben on dit qu'il est pauvre, mais est-ce que une fois il va être riche par exemple pi i va pouvoir s'en sortir ce genre de choses //

S : ca c'est des questions qui t'interpellent par rapport au texte que tu as lu / encore autre chose

M : non

S : ok alors maintenant tu vas lire la fin du texte // dernière partie

S : ici c'est tout ce qu'il veut il manque un p'tit bout ça a été coupé // alors en lisant ce texte est-ce que tu as pu répondre aux questions que tu te posais

M : alors on parle un p'tit peu de la chocolaterie et pis y a le p'tit garçon qui se demande si c'est vraiment la meilleure et tout comme si / il voulait vraiment aller là-bas et pis les autres on dirait pas qui sont énervés, mais ils s'excitent un peu en disant que c'est vraiment le meilleur qui peut tout faire qu'il est très habile et tout ça / que tout le monde le sait que c'est la meilleure chocolaterie / peut-être que c'est un peu exagéré qu'elle est 50 fois plus grande que toutes les autres *sourire*

S : *rire* c'est c'que tu t'dis

M : ouais

S : ok / est-ce qu'il y a encore autre chose

M : Ah oui quand ils se retrouvent et qu'ils commencent à raconter des histoires y'a tout le monde aussi avec les parents qui sont derrière la porte pis que // ils ignorent la faim et la soif enfin la misère et pis tout ça

S : tu penses que ça signifie quoi ça

M : qu'ils ont un peu d'espoir

S : mhmh *hochement de tête* est-ce que tu peux me résumer maintenant en quelques mots le texte que tu as lu ici *montre*

M : *montre* juste ça

S : oui

M : on revient un peu sur la chocolaterie euh on parle souvent des histoires que racontent les grands-parents et on parle aussi un peu de Willy Wonka

S : ok est-ce que t'as déjà un peu une idée de

M : ben j'ai vu le film alors

S : ok mais par rapport à ce que tu as lu ici //// t'en sais pas encore grand chose

M : on voit un p'tit peu un scénario qui va un peu se dérouler, mais on sait pas encore tout

S : ok / ben j'te remercie c'est allé

M : ouais

S : ok ben merci et puis c'est tout bon tu peux aller à la récré merci

Annexe 15 : Séquence 1 ; Séance 1 : Apprendre à construire une représentation mentale ; réalisée entre le 23-28 octobre 2017

Toutes les activités sont tirées du projet Lector & Lectrix de Cèbe et Goigoux (2003), parfois elles sont prises telles quelles, et d'autres fois modifiées pour être adaptées au groupe classe, à la volonté de l'enseignant médiateur.

Objectif de la séquence :

Apprendre à construire une représentation mentale cohérente (un « film ») qui tienne ensemble et organise tous les éléments importants délivrés au fil du texte (sans en oublier, sans en inventer)

1A construire un film

(Activité prise telle quelle)

1. Présentation de l'objectif général du projet

- Dire aux élèves que cet outil a pour but d'enseigner à mieux comprendre les textes narratifs
- Leur expliquer que la lecture est une activité complexe qui suppose des connaissances, mais exige aussi un effort de raisonnement. Parfois, la compréhension « se fait tout seule », sans qu'on ait l'impression de travailler. Mais quand cela ne marche pas, quand on ne comprend pas immédiatement, il existe des solutions (des stratégies) que l'enseignant connaît : c'est ce que je vais vous enseigner.

2. Présentation de l'objectif de la séquence 1

- Présenter aux élèves l'objectif : Apprendre à construire une représentation mentale.
- Dire : « Une représentation mentale est ce que le lecteur fabrique dans sa tête quand il veut comprendre un texte. Il rassemble les idées importantes et les organise pour qu'elles fassent une histoire cohérente. Il fabrique ainsi une sorte de film de cinéma qui représente l'histoire lue. »
- Représentation : fabrication d'images, pas apprendre par cœur.
- Mentale : parce que cela se passe dans la tête, comme le calcul mental, par exemple.
- Créer une affiche avec l'objectif et sa définition, les autres objectifs viendront s'ajouter par la suite.

3. Construire une représentation mentale d'un fait divers

- Annoncer aux élèves qu'ils vont devoir construire une représentation mentale (un film) d'un texte très court qui leur sera lu à haute voix à deux reprises, mais qu'ils n'auront pas sous les yeux.
- Leur dire que ce texte relate un fait divers et a été rédigé autrefois par un journaliste, Félix Fénéon, spécialiste de l'écriture de « nouvelles en trois lignes ».

- Indiquer qu'ensuite plusieurs élèves raconteront leur film et qu'ils devront comparer les différents récits.
- Lire le texte « Pierre Colmar » à haute voix :
Trop pressé de rejoindre son père, Pierre Colmar, 5 ans, quitta sa maman et voulut traverser la rue. Un tramway l'écrasa.
- Relire le texte après avoir incité les élèves à profiter de cette relecture pour affiner leur première représentation mentale.
- Demander ensuite à trois ou quatre élèves de raconter leur film.
- Attirer leur attention sur le fait que ces récits sont un peu différents : certains ont vu trois personnages, d'autres deux, d'autres beaucoup plus ; certains ont imaginé des sons, certains ont prêté des intentions aux personnages... mais tous racontent bien la même histoire.
- Conclure en disant que, pour fabriquer leur film, ils ont eu recours à leurs connaissances (ils savent ce que sont un tramway et une rue, ils ont donc pu imaginer la scène) et à un raisonnement (Pierre Colmar s'est fait écraser parce que, impatient, il n'a pas regardé avant de traverser).

4. Expliciter l'implicite

- Expliquer aux élèves qu'ils vont devoir répondre, dans leur tête, à quelques questions qui portent sur le même texte.
- Afficher le texte et les questions au beamer.

Trop pressé de rejoindre son père, Pierre Colmar, 5 ans, quitta sa maman et voulut traverser la rue. Un tramway l'écrasa.

- *Où se passe la scène ?*
- *Où sont placés les personnages au début de l'histoire ?*
- *Que n'a pas fait le petit garçon ?*
Pourquoi ?
- *Pourquoi l'auteur écrit-il « voulut traverser la rue » et non pas traversa la rue ?*
- Lire les questions à haute voix et laisser le temps à tous les élèves d'élaborer leurs réponses et leurs justifications.
- Comparer les réponses en attirant l'attention des élèves sur le fait que, pour répondre, ils ont utilisé :
 - Les éléments indiqués par le texte (Pierre Colmar est un petit garçon, il a cinq ans ; au début de l'histoire, Pierre et sa maman sont du même côté de la rue).
 - Les éléments que le texte n'expose pas, mais qu'ils ont pu déduire en se servant de leurs connaissances (la scène se passe en ville parce qu'il y a un tramway) dans la limite du raisonnable et du possible. (Dédution du lecteur)

5. Faire un film pour mieux mémoriser

- Dire aux élèves qu'ils vont lire un nouveau texte très court puis qu'ils répondront, par écrit, à deux questions qui porteront sur ce qui est important pour comprendre le texte (et non sur des détails).
- Leur expliquer que cette tâche vise à leur montrer que la fabrication d'un film aide à mémoriser les informations importantes.
- Distribuer le texte « M. Etienne » et les questions sur deux supports différents pour que les élèves ne puissent pas les voir simultanément.
- Leur préciser qu'ils n'auront pas le droit de revenir au texte pour répondre aux questions.
- Leur demander d'anticiper les conséquences de cette présentation : *ils devront avoir fabriqué un film qui contient les informations essentielles pour pouvoir répondre aux questions.*

Plage Sainte-Anne (Finistère), deux baigneurs se noyaient. Un touriste s'élança. De sorte que M. Etienne dut sauver trois personnes.

Exercice 1 :

Si tu as bien fait le film, tu peux répondre à ces deux questions de mémoire.

1. Le touriste a-t-il réussi à sauver les deux baigneurs de la noyade ?

2. Qui est le meilleur nageur de l'histoire ?

- Procéder à une correction rapide et faire systématiquement justifier les réponses en demandant aux élèves de raconter leur film.
- Conclure en attirant l'attention des élèves sur le fait que, quand le film est bien construit, il est plus facile de répondre, de mémoire, aux questions.

6. Faire le film pour évaluer la compréhension d'autres élèves

- Annoncer aux élèves qu'ils devront lire un nouveau fait divers un peu plus long puis résoudre deux problèmes sans pouvoir revenir au texte.
- Distribuer « La marmite empoisonnée » et les questions sur deux supports différents pour que les élèves ne puissent pas les voir simultanément.
- Ne pas hésiter à expliquer les mots qui pourraient faire obstacle à la compréhension.

Un adolescent s'était introduit en plein jour chez sa voisine avec l'intention de lui voler son téléviseur. Mais la jeune femme est revenue du marché plus tôt que prévu en compagnie d'une amie, ce qui a contraint le voleur à se cacher à la hâte dans le grenier de la maison. Là, par une ouverture, il a assisté à une scène étonnante : les deux femmes ont commencé à préparer le repas en bavardant puis la propriétaire s'est absentée et son « amie » en a profité pour verser un poison violent dans la marmite avant de refuser l'invitation à déjeuner et de partir. Voyant que sa voisine allait passer

à table, et de vie à trépas, le jeune voleur s'est mis à crier depuis le plafond pour la prévenir. Après vérification du contenu de la marmite, la police a arrêté l'empoisonneuse et la rescapée a offert au petit voleur le téléviseur qu'il convoitait.

Exercice 2

Dans une classe, on a demandé à des élèves de 12 ans de raconter ce fait divers. Voici 3 réponses :

Elève A – Un adolescent s'est caché dans le grenier de la maison de sa voisine et il a volé son téléviseur pendant qu'elle s'était absentée pour aller au marché avec une amie.

Elève B – Un jeune voleur a sauvé sa voisine de la mort après avoir assisté, depuis sa cachette, à la préparation d'une marmite empoisonnée.

Elève C – Une jeune femme a offert un téléviseur à un voleur parce qu'il avait préparé un repas empoisonné à son « amie ».

1. Une seule réponse est juste : laquelle ?

2. Pour les deux autres réponses, barre les informations fausses.

- Procéder à une mise en commun des réponses données.
- Conclure en attirant l'attention des élèves sur le fait que, quand le texte est plus long, il est encore plus important de mémoriser les idées pour résoudre les problèmes de compréhension.

Annexe 16 : Séquence 1 ; Séance 2 : Apprendre à construire une représentation mentale ; réalisée entre le 30 octobre et le 03 novembre 2017

1C *Mettre en scène et comprendre ce qui se passe dans la tête des personnages*

1. Rappel et introduction

- Demander aux élèves de rappeler :
 - l'objectif de la séquence : *Apprendre à construire une représentation mentale*
 - Ce qu'ils ont appris lors de la séance précédente ; *fabriquer le film d'une histoire lue permet de mieux retenir les informations importantes et ce d'autant plus si le texte est long.*
- Compléter l'affiche commencée lors de la séance 1A.
- Expliquer aux élèves qu'ils vont poursuivre le travail sur un texte « L'homme à l'oreille coupée ».

Je vais leur lire la première partie du texte.

Extrait n°1

Il y avait dans un port de la Norvège un très vieil homme à qui manquait une oreille. Comment l'as-tu perdue ? lui demandait-on dans l'auberge où il venait s'enivrer chaque soir, et il répondait volontiers :

« Oh, ça remonte à loin ! disait-il, j'étais encore un petit garçon...

J'avais neuf ans à peine, alors voyez ! Un cirque ambulant est passé dans notre village. Ça ne coûtait pas très cher, mais nous étions pauvres et mes parents ne pouvaient pas me payer l'entrée. Alors, le soir de la représentation, j'y suis allé en cachette.

Je me suis faufilé sous la toile du chapiteau, ni vu ni connu, et j'ai pris place dans les gradins. C'était plein à craquer. La musique assourdissante, l'odeur forte des animaux, tout ça : j'étais comme ivre. Il y a eu les chevaux qui tournaient, puis les acrobates-voltigeurs, puis les petits caniches dressés. J'en restais la bouche ouverte. Quelle émotion pour moi qui n'avais jamais rien vu ! Enfin le directeur du cirque a annoncé un numéro de fouet. J'ai oublié le nom de l'artiste, Pacito, Pancho, un nom comme ça. Il s'est avancé, dans sa tenue de cow-boy, accompagné de son assistante en maillot de bain. Et clac ! Clac ! ça a commencé. »

Extrait n°2

« D'abord l'assistante a mis une longue cigarette de papier dans sa bouche. Clac ! Au premier coup de fouet, la cigarette a perdu un centimètre. Clac ! A chaque coup elle en perdait un de plus, jusqu'à qu'il n'en reste qu'un minuscule mégot. Alors elle a avancé ses lèvres maquillées de rouge, comme pour donner un baiser, puis elle a légèrement basculé la tête en arrière, pour ne pas se faire couper le bout du nez je suppose. Il y a eu un roulement de tambour, et clac ! le mégot a volé !

2. Se demander ce qui se passe dans la tête des personnages pour mieux comprendre

- Annoncer aux élèves que la suite du roman va leur être lue à haute voix et qu'ils vont devoir essayer de se représenter les différents personnages – qui ils sont, ce qu'ils font et ce qui leur arrive, mais aussi ce qu'ils veulent (pourquoi ils font ce qu'ils font), ce qu'ils pensent, ce qu'ils croient, ce qu'ils ressentent... -, bref chercher à comprendre ce qui se passe dans la tête des personnages.
- Leur expliquer qu'ils vont devoir jouer une scène racontée par le vieil homme : il s'agit ici de vraiment jouer un morceau du film !
- Lire l'extrait suivant (correspondant au début du 2^{ème} chapitre du roman) à haute voix.

Extrait n°3

« Ensuite ils ont demandé un volontaire. C'est juste à ce moment-là que j'ai vu un camarade d'école en face de moi, de l'autre côté de la piste. Il me faisait de grands signes. J'ai levé le bras pour lui répondre et ils ont cru que je voulais venir ! Ils m'ont mis une cigarette de papier dans les oreilles. Une dans chaque. »

- Distribuer l'extrait et laisser le temps d'une relecture individuelle.
- Constituer des groupes d'au moins 5 élèves, leur demander de préparer la mise en scène et leur laisser le temps nécessaire.
- Quand tous les groupes sont prêts, les faire jouer, tour à tour.
- Organiser un échange sur le respect des indications du texte : les personnages, leurs positions respectives sous le chapiteau, leurs gestes, les propos qu'ils auraient pu tenir...
- Guider les justifications en insistant sur les pensées des différents personnages en posant, par exemple, les questions suivantes :
 - *Que veulent le cow-boy et son assistante ?*
 - *Dans quel but le héros lève-t-il le bras ?*
 - *Pourquoi son camarade faisait-il de grands signes ?*
 - *Que croient le cow-boy et son assistante ?*

3. Apprendre de nouveaux mots pour parler de la compréhension des textes

- Distribuer l'exercice suivant aux élèves et leur lire la consigne.
- Leur demander de laisser provisoirement de côté les mots dont ils ignorent le sens.

Exercice 1

Dans la scène du cirque, le héros se retrouve sur la piste sans le vouloir parce que son geste a été mal interprété : il a levé le bras pour saluer son camarade et les artistes ont cru qu'il voulait se porter volontaire.

Sais-tu quels mots on peut utiliser de manière générale pour désigner une telle situation dans laquelle on prend une chose pour une autre ?

Entoure celui ou ceux qui te semblent convenir.

- | | | |
|----------------|-----------------|------------------|
| - une surprise | - un malentendu | - une embrouille |
| - un quiproquo | - un mensonge | - une méprise |

- un excentrique - un malentendant - une confusion

- Corriger immédiatement en donnant aux élèves toutes les explications nécessaires sur le sens de chacun de ces termes.

4. Construire une représentation unifiée

- Distribuer le quatrième extrait de *L'homme à l'oreille coupée* (correspondant à la fin du chapitre 2 du roman).
- Demander aux élèves de le lire seuls en utilisant tout ce qu'ils ont appris à faire depuis le début de la séquence : *fabriquer le film avec son décor, ses personnages, leurs actions et ce qu'ils pensent.*

Extrait n°4

« Clac ! Clac ! De quoi vous rendre sourd. Les gens applaudissaient.

Et ils riaient aussi. Sans doute à cause de mon air ahuri. Et puis tout à coup j'ai entendu : « oooOoooh ! » Ça faisait comme une vague dans les gradins... L'assistante s'est aussitôt évanouie et quelques spectatrices aussi. J'ai senti quelque chose de tiède qui dégoulinait dans mon cou. J'ai passé la main. C'était mon sang. Alors j'ai compris. J'ai regardé par terre et j'ai vu mon oreille, là, dans la sciure...

J'ai oublié la suite. Je me revois transporté dans des bras étrangers. Je revois des gens très flous qui me tiennent les mains. Je revois surtout ma mère qui pleure et mon père qui lève les bras au ciel :

- Ah ce gamin ! Ce gamin !

Voilà comment je l'ai perdue, mon oreille. Ça vous évitera d'avoir à le demander la prochaine fois... »

- Annoncer ensuite aux élèves qu'ils vont devoir travailler en tandem pour réaliser deux tâches :
 - se mettre d'accord sur la meilleure réponse à donner à trois questions,
 - rédiger une justification de ces réponses.
- Distribuer la fiche photocopiée et demander aux élèves de répondre aux trois questions, en ayant recours au texte si nécessaire (exercice n°2).

Exercice n°2

Entourez la réponse qui vous semble la meilleure pour chacune des trois questions suivantes.

1. Quand l'enfant a-t-il su que son oreille était coupée ?
 - Lorsqu'il a entendu le public crier « ooOoooh ! ».
 - Lorsqu'il a eu très mal.
 - Lorsqu'il a vu l'assistante s'évanouir.
 - Lorsqu'il a vu du sang sur ses doigts.
 - Lorsqu'il a vu son oreille par terre dans la sciure de bois.

Justifier votre choix :
.....

2. Qui parle à la fin de l'extrait ?

- Le vieil homme.
- L'enfant.
- Son père.
- Un client.

Justifiez votre choix :

.....

3. A qui parle-t-il ?

- Aux spectateurs du cirque.
- Aux parents de l'enfant.
- Au cow-boy et à son assistante.
- Aux clients de l'auberge.

Justifiez votre choix :

.....

- Corriger collectivement selon le scénario « 1 puis 2 puis tous » (décrit séance 1A)
- interroger un premier tandem d'élèves (réponse et justification par recours au texte) ;
- demander à un second tandem d'élèves d'indiquer et de justifier son accord ou son désaccord avec la réponse et la justification données ;
- demander à la classe de valider ou d'invalidier.

5. Evaluer la qualité de sa compréhension

- Distribuer l'exercice n°3.
- Expliquer aux élèves qu'il va leur servir à vérifier leur parfaite compréhension de la fin du texte facilitée par la construction de leur représentation mentale.
- Dire qu'il s'agit de résoudre un nouveau problème :
« Qui était là au moment de l'accident ? »

Exercice n°3

Dans la liste suivante, entoure les personnages qui étaient là quand l'enfant s'est fait couper l'oreille et barre ceux qui n'y étaient pas.

- | | |
|-------------------------------|---------------------------------|
| - l'artiste habillé en cowboy | - les gens de l'auberge |
| - le public | - le camarade d'école du garçon |
| - la mère du garçon | - le père du garçon |
| - le garçon | - le très vieil homme |
| - l'assistante | |

- Corriger collectivement en demandant aux élèves de justifier systématiquement leurs réponses.
- Pour les parents du garçon, par exemple, faire référence au début du récit : *l'enfant est entré en cachette dans le cirque, ses parents étaient trop pauvres pour payer, donc ils n'étaient pas présents lors de la représentation. Ils ont été appelés plus tard, suite à l'accident, alors que leur fils avait perdu connaissance.*
- Demander aux élèves d'interpréter les propos du père qui lève les bras au ciel en disant :
« Ah, ce gamin ! Ce gamin ! » Ici encore, la compréhension du récit passe par l'interprétation des états mentaux des personnages.

6. Synthèse

- Demander aux élèves de récapituler ce qu'ils ont appris au cours de cette séance : *fabriquer une représentation mentale d'une histoire lue permet de mieux comprendre et de mieux mémoriser les informations importantes.*

Annexe 17 : Séquence 2 ; Séance 3 : Lire c'est traduire ; réalisée entre le 06 novembre et le 10 novembre 2017

Objectif de la séquence :

Faire prendre conscience aux élèves que la reformulation des idées du texte dans ses propres mots, même si elle demande un effort, facilite la compréhension :

- On se souvient des idées importantes du texte
- Permet un contrôle de notre propre compréhension

2A Apprendre à reformuler

1. Rappel et introduction

- Reprendre le poster avec l'objectif de la première séquence.
- Expliquer le titre de cette nouvelle séquence ; lire c'est traduire.

Dire que, dans cette séquence, on va faire comme si la langue écrite était une langue étrangère qu'il fallait traduire en français oral, c'est-à-dire exprimer les mêmes idées ou raconter avec ses propres mots.

En effet, la langue écrite est différente de la langue orale, les mots utilisés sont différents.

On dit par exemple : « Moi, mon cousin, son scooter, il est moche. »

Mais on écrira : « Le scooter de mon cousin est moche. »

C'est pourquoi la langue écrite peut parfois sembler étrangère : le vocabulaire est moins familier, les phrases sont plus longues, parfois tarabiscotées... C'est une langue qu'il faut apprendre à comprendre ; c'est ce qu'on va faire.

Les textes écrits peuvent aussi sembler étranges au lecteur lorsqu'ils parlent de choses inhabituelles, bizarres... L'école est également là pour expliquer aux élèves ce dont parlent les textes : on appelle cela la culture.

- Rappeler enfin ce que les chercheurs ont découvert à propos de ce qui se passe dans la tête des bons lecteurs : quand on lit, on ne doit pas mémoriser tous les mots, on doit essayer de se souvenir des idées du texte.
- Conclure : « C'est pour ça que l'on va travailler sur la reformulation des idées avec vos propres mots, afin de mieux comprendre, et mémoriser les textes difficiles.

2. Raconter à d'autres ce qu'on a lu

- Annoncer aux élèves qu'ils vont devoir raconter aux autres des histoires qu'ils ne connaissent pas : ils vont donc s'entraîner encore à « fabriquer un film dans leur tête » pour raconter ensuite le film à leur manière.

- Leur expliquer que la classe va être divisée en deux groupes qui recevront chacun un texte différent : il s'agira encore de faits divers.
- La lecture sera silencieuse, ceci tout en cherchant à construire son film, puis ils se prépareront mentalement à raconter leur fait divers aux autres camarades.
- Avant qu'ils se mettent au travail, leur rappeler qu'ils ne devront pas réciter le texte par cœur, mais reformuler le récit avec leurs propres mots.
- Distribuer les textes :

Texte 1

Jeffrey Mumami, 25 ans, a été libéré mardi de sa mauvaise posture par les pompiers d'Ocala, en Floride. Il leur a fallu une demi-heure pour extraire d'un conduit d'aération le jeune homme qui ne souffre que de coupures superficielles et de déshydratation. Selon le capitaine de police, James Pogue, le suspect avait retiré la grille du conduit d'aération pour entrer dans une pharmacie et voler des médicaments. Il faut dire que Jeffrey Mumami a déjà été arrêté plusieurs fois pour vol de médicaments. Mais, pas démonté pour un sou, le cambrioleur maladroit a expliqué qu'en réalité il essayait d'aider un chat : « Je l'ai entendu miauler à l'intérieur du conduit. J'ai pensé qu'il était bloqué et je suis tombé en me penchant », a-t-il déclaré aux policiers.

Texte 2

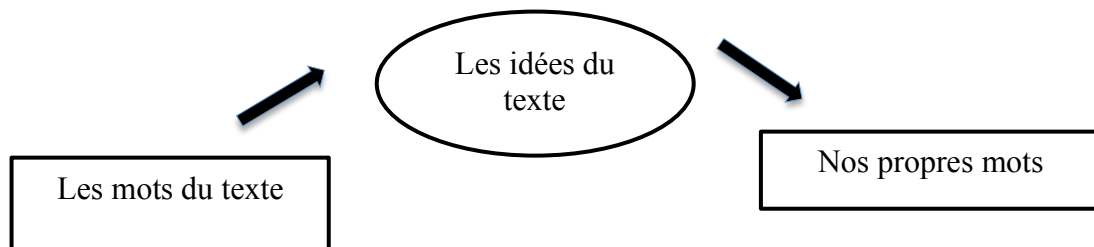
Paul Hadron, chauffeur de camion, mais surtout grand amateur de billard, avait fait croire qu'il était malade pour pouvoir assister au championnat du monde de son sport favori.

Le réalisateur de la télévision qui transmettait les épreuves en direct a eu la mauvaise idée de faire un gros plan, au hasard parmi la foule, sur sa personne, attestant ainsi de sa bonne santé aux yeux de 10 millions de téléspectateurs. Et l'un de ces 10 millions de téléspectateurs n'était autre que son patron.

Lorsque Paul Hadron est venu reprendre son travail le lendemain, en se félicitant publiquement d'avoir retrouvé la santé, ce fut pour apprendre qu'il était licencié.

- Demander aux élèves du groupe 1 de raconter collectivement leur fait divers au groupe 2. Eventuellement proposer un début : « C'est l'histoire de... »
- Prendre note au tableau du récit produit, au plus près de sa forme ORALE pour pouvoir ensuite comparer les productions orales avec le texte écrit.
- Solliciter ensuite le groupe 2 pour vérifier qu'il a bien compris l'histoire racontée ; inciter les élèves du gr. 1 à compléter leur récit si des questions de compréhensions se posent.
- Procéder de la même manière avec le 2^{ème} groupe.
- Distribuer ensuite le texte qu'ils n'ont pas lu aux élèves.

- Les inciter ensuite à comparer les deux versions (écrite et orale) des deux faits divers avec le récit dont les traces sont au tableau, selon deux points de vue :
 - 1) Leurs idées : les idées essentielles sont-elles conservées ? En manque-t-il ? Y'en a-t-il de plus ?
 - 2) Leur langue (lexique et syntaxe) : quels mots nouveaux ont été choisis ? Quelles tournures de phrases ?
- Au terme de cette activité collective, faire une synthèse sur la manière dont les élèves s'y sont pris pour reformuler le texte :
 - ils ont lu les mots du texte ;
 - ils ont cherché à comprendre les idées et à fabriquer une représentation mentale de ce que l'auteur racontait ;
 - ils ont reformulé le texte dans leurs propres mots pour voir s'ils avaient bien compris et pour mieux se souvenir du texte.
- Schématiser au tableau le chemin suivi, on l'utilisera ensuite pour compléter notre affiche.



3. L'un lit, l'autre pas

- Constituer des tandems, voisins de table.
- Annoncer qu'un nouveau fait divers va être affiché.
 - Un seul des deux élèves devra le lire silencieusement. Son partenaire fermera les yeux.
 - Ensemble, ils devront répondre à un questionnaire écrit, sans possibilité de revenir au texte.
- Avant de commencer, rappeler aux lecteurs qu'ils doivent « construire leur film dans leur tête » pour pouvoir raconter et qu'ils ne devront pas réciter le texte par cœur, mais le reformuler.
- Afficher le fait divers « l'Egyptien ».

Un jeune Egyptien d'Alexandrie a donné contre un paquet de cigarettes, à un brocanteur qui depuis s'est volatilisé, le ventilateur détraqué où sa mère cachait les économies de toute sa vie.

- Laisser aux lecteurs le temps de lire le texte plusieurs fois en indiquant qu'ils ne pourront plus y revenir.
- Faire disparaître le texte.

- Demander à chaque lecteur de raconter l'histoire à son partenaire, à voix basse, en précisant que celui-ci peut poser toutes les questions nécessaires pour être certain d'avoir bien compris.
- Quand ce dernier est satisfait, ils prennent connaissance du questionnaire suivant auquel ils doivent répondre ensemble.

Exercice 1

1. Le jeune Egyptien savait-il que sa mère avait caché ses économies dans le ventilateur ?
 2. Pourquoi le brocanteur s'est-il volatilisé ?
 3. Numérotez les trois actions dans l'ordre où elles se sont passées dans la réalité.
 - Le jeune Egyptien reçoit un paquet de cigarettes. → n°
 - Le brocanteur se volatilise. → n°
 - La mère cache ses économies. → n°
- Afficher de nouveau le texte et demander à tous les élèves de le lire (ou de le relire).
 - Demander à chaque tandem de vérifier ses réponses et de les modifier si nécessaire.
 - Quand tous les tandems ont terminé, corriger collectivement selon le scénario, 1, puis 2, puis tous.

Le but est d'amener les élèves à prendre conscience que la temporalité des actions ne correspond pas à l'ordre des énoncés du texte :

- la réalité : « cacher » puis « échanger » puis « se volatiliser »,
- la narration : l'auteur évoque « échanger » puis « se volatiliser » puis « cacher ».

Pointer également la complexité de la syntaxe écrite : il faut avoir lu la fin de la phrase pour comprendre pourquoi le brocanteur s'est volatilisé.

Inciter les élèves à expliciter les liens implicites qui unissent les informations: il s'agit de liens chronologiques et logiques (causalité) permettant de reconstituer la cohérence du récit.

Ici, les inférences nécessaires reposent essentiellement sur :

- Les connaissances sur le monde évoqué dans le texte (la brocante, le troc, les mentalités des vieilles personnes)
- La syntaxe (« donner... contre... à... » ; les deux propositions relatives introduites par les pronoms *qui* et *où*).

Annexe 18 : Séquence 3 ; Séance 4 : Accroître sa flexibilité ; réalisée entre le 13 novembre et le 17 novembre 2017

Objectif de la séquence :

Faire prendre conscience aux élèves que la compréhension est le résultat d'un travail réalisé pas à pas, au fil d'un texte : comprendre, c'est construire une première représentation mentale qui évoluera au fil du texte, enrichie et modifiée par les nouvelles informations. Pour cela, il faut apprendre à mettre en œuvre et à contrôler les procédures de lecture et à être flexible. C'est-à-dire savoir modifier sa représentation mentale dans l'avancement du texte et pouvoir la remettre en cause si nécessaire.

3A Comprendre la nécessité d'être flexible

1. Rappel et introduction

- Reprendre le poster avec l'objectif de la première et de la deuxième séquence. Revenir sur ce qu'ils ont déjà appris.
- Annoncer le titre de la séquence 3 : Accroître sa flexibilité.

Expliquer que cette séquence leur apprendra à être flexible, qu'ils s'appuieront sur leur représentation mentale qu'ils feront évoluer au fil du texte, selon les nouvelles informations.

2. Interpréter les erreurs de compréhension d'autres élèves : « Zouzou »

- Dire aux élèves que c'est parfois difficile de fabriquer une bonne représentation mentale.
- Leur annoncer qu'ils vont essayer de comprendre pourquoi certains élèves n'y arrivent pas très bien à l'aide de trois exemples : un texte proposé à des élèves de 3H-4H, un autre à des jeunes adultes de 18 ans et un dernier à des élèves de leur âge.
- Le premier texte est facile à comprendre pour eux : c'est l'histoire de Zouzou le lapin.

Afficher le texte :

Texte 1 : Zouzou

Il était une fois un bébé lapin, tout blanc, qui s'appelait Zouzou.

Zouzou adorait dessiner et faire de la peinture.

Le problème, c'est que chaque fois, il salissait tout.

Un jour, il avait fait un dessin avec de la peinture verte et il s'en était mis partout.

Sa maman l'envoya dehors pour se laver.

Pendant que Zouzou se roulait dans l'herbe, il entendit du bruit.

C'était un renard qui avait faim et qui voulait le manger.

Zouzou eut très peur et il appela : « Maman !!! ».

Elle arriva tout de suite et vit le renard. Alors elle expliqua au renard que Zouzou avait une maladie très grave et que, s'il le mangeait, il deviendrait, lui aussi, tout vert.

Le renard fut effrayé en pensant qu'il deviendrait vert, et il partit en courant.

2.1 Première étape : découvrir la tâche des élèves de 3-4H et leurs réponses

- Lire le texte, à haute voix, à deux reprises.
- Expliquer la consigne que les élèves de 3-4H ont reçu : « Imagine ce qui s'est passé juste après le départ du renard. »
- Afficher les réponses de trois élèves :

Imagine ce qui s'est passé juste après le départ du renard

Elève n°1 La maman de Zouzou, elle emmène Zouzou chez le docteur.

Elève n°2 La maman de Zouzou, elle dit : « On l'a bien eu ce renard ! »

Elève n°3 La maman de Zouzou, elle pleure parce que le renard il a emporté son fils.

- Demander aux élèves d'écrire, sur leur cahier de brouillon, quelle est la meilleure réponse, quelle est la plus mauvaise et de préparer une justification pour expliquer leurs choix.
- Discuter collectivement des réponses relevées.
 - Pourquoi la réponse 2 est-elle la bonne réponse ?
 - Pourquoi la 1 est-elle fausse ?
 - Pourquoi la 3 est, elle, très fausse ?

2.2 Deuxième étape : analyser et comprendre les réponses des jeunes enfants

- Demander ce que les élèves de 3-4H avaient mémorisé et compris pour répondre ce qu'ils avaient répondu.
 - Qu'est-ce que l'élève 2 a bien mémorisé et compris ?
 - Qu'est-ce que l'élève 1 n'a pas mémorisé, n'a pas compris ?
 - Comment expliquer qu'un élève de six ans donne la réponse 3 ?
- Terminer en demandant aux élèves de faire une synthèse sur les causes des erreurs : *Les enfants croient vraiment que Zouzou est malade, ils ont oublié le début de l'histoire et n'ont pas compris qu'il s'agissait d'une ruse. Peut-être pensent-ils que les mamans ne mentent jamais !*
- Conclure l'activité en faisant prendre conscience aux élèves que pour bien comprendre, il faut se rappeler et se rappeler et tenir ensemble tous les éléments importants de l'histoire. Insister sur le fait que, si on en perd un morceau, si on ne garde pas les informations importantes en mémoire, on risque bien de comprendre de travers !

3. Interpréter les erreurs de compréhension de jeunes adultes de 18 ans : « un mauvais rêve »

- Annoncer aux élèves qu'ils vont devoir réfléchir sur les difficultés de compréhension de jeunes de 18 ans soumis à un test de lecture proposé par l'armée française.
- Préciser qu'ils devront réaliser la même activité que précédemment, c'est-à-dire essayer d'expliquer pourquoi certains lecteurs se sont trompés.
- Afficher le texte « un mauvais rêve », le lire à haute voix et laisser le temps aux élèves pour le relire.

Texte 2

Nous marchions à pas lents. Nos pieds s'enfonçaient dans le sable mou et brillant. Les réserves d'eau étaient épuisées. Il ne nous restait que huit litres d'eau tiède pour nous quatre. Nos yeux irrités ne distinguaient que des dunes écrasées de soleil qui s'étendaient à l'infini. Je sentais le désespoir m'envahir peu à peu... Soudain, je m'éveillai. Du ciel gris et bas, la pluie tombait en crépitant sur la fenêtre de ma chambre.

- Lire la consigne donnée aux jeunes de 18 ans, puis afficher l'exercice réalisé

Barrez les titres qui ne conviennent pas.

1. ~~Comment j'ai vaincu le désert~~
2. ~~Après la pluie le beau temps~~
3. Un mauvais rêve
4. ~~Il pleut dans le désert~~

- Demander aux élèves pourquoi le titre « un mauvais rêve » est la bonne réponse.
- Dire ensuite que 7% des jeunes adultes, ceux qui sont « en grande difficulté de lecture », ceux qui savent déchiffrer, mais ne savent pas très bien comprendre, donnent d'autres réponses que celle-ci.
- Prendre l'exemple de Pierre (18 ans) qui a choisi comme titre « Comment j'ai vaincu le désert ».
- Demander aux élèves d'expliquer cette erreur en les incitant à s'appuyer sur les explications données à propos de Zouzou.
Par exemple, on peut penser que Pierre a bien lu le début du texte, il a construit une première représentation et n'a pas tenu compte de la suite, il est alors resté sur sa première idée sans intégrer les nouvelles informations.
- Si les élèves ne donnent pas cette explication, les aider en leur demandant de trouver, dans le texte, la phrase-clé (celle qui fait tout basculer) et qui aurait dû alerter Pierre et le faire changer d'avis : « Soudain, je m'éveillai. »
- Conclure cette activité en insistant sur l'idée qu'il est indispensable de faire attention à ce que dit le texte (du début à la fin) pour ne pas s'inventer une histoire que le texte ne raconte pas !
- Expliquer que pour les moins bons lecteurs, c'est difficile de faire cela, qu'ils ne tiennent pas compte des informations qui ne confirment pas leur première représentation, donc... qu'ils ne sont pas assez flexibles.
- Insister sur le mot « flexible ». Être flexible, c'est être capable de :
 - d'adopter un raisonnement souple,
 - d'accepter de faire des aller-retour,
 - de redoubler d'attention si une information inattendue survient,
 - de contrôler sa lecture et d'évaluer la confiance que l'on peut s'accorder.

4. Utiliser ses connaissances pour imaginer les réponses d'autres lecteurs

- Dire aux élèves qu'ils vont devoir lire un nouveau texte qui pose exactement le même type de problème que le précédent : une information va les obliger à réorganiser leur représentation initiale.
- Afficher le texte « le dragon vert » :

Texte 3

Le dragon vert

Il était une fois une petite fille qui se promenait dans la forêt. Sa maman lui avait dit de faire très attention au méchant dragon.

La petite fille entendit un bruit, comme si quelqu'un pleurait. Elle continua son chemin et arriva devant une caverne. C'était celle du terrible dragon vert !

Quand elle le vit, elle cria de peur. Mais comme il pleurait, elle reprit courage et lui demanda ce qu'il avait. De sa grosse voix méchante, il répondit « ... »

- Lire le texte à haute voix et demander aux élèves de rédiger deux suites différentes à la question « que répond le dragon vert ? »
 - Une réponse écrite par un élève qui aurait fait bien attention et se serait montré flexible.
 - Une autre réponse écrite par un élève qui en serait resté à son premier film et qui n'aurait pas changé sa représentation mentale.
- Corriger collectivement selon le scénario 1, puis 2, puis tous. Commencer par les réponses erronées, comme « je vais te manger toute crue ».
- Demander aux élèves comment ils s'y sont pris pour inventer ces réponses.
- Faire remarquer que certains élèves pourraient affirmer que c'est la petite qui pleure, car elle a peur.
 - Quelle serait donc cette erreur ? Ça serait le non-traitement du pronom.
- Leur demander de lire ensuite leurs bonnes réponses possibles. Faire référence aux indications linguistiques qu'ils ont utilisées pour les imaginer.
- Afficher l'illustration de Pef : dans le récit original, le dragon a mal aux dents et personne ne veut le soigner, car ils ont peur de lui.

5. Synthèse

- Conclure cet ensemble d'activités en insistant sur l'idée que, quand on lit, il est normal d'avoir recours à ses connaissances antérieures (cette stratégie est très utile pour mieux comprendre). Il est donc normal que dans l'histoire du dragon vert, on pense à l'histoire du Petit chaperon rouge (puisque le texte commence de la même manière). Mais il est aussi nécessaire de rester vigilant, en alerte, c'est-à-dire de veiller à ce que le texte raconte, pour ne pas « s'inventer une histoire » que le texte ne raconte pas ! Le bon lecteur est celui qui reste sur ses gardes, qui fait attention à toutes les informations nouvelles et qui est capable de changer d'avis si le texte l'exige.

Annexe 19 : Séquence 2 ; Séance 5 : Lire c'est traduire; réalisée entre le 20 novembre et le 24 novembre 2017

- Redonner l'objectif de la séquence ; lire c'est traduire.
- Leur demander de rappeler ce qu'ils ont appris au cours de la dernière séance sur le même objectif.
- Reprendre le poster de la procédure, avec chaque étape déjà répertoriée.

2C Reformuler ; réduire ou développer

1. Rappel et introduction

- Annoncer aux élèves qu'ils vont faire le même travail sur le texte « l'homme à l'oreille coupée », mais avant je vais leur lire les extraits de la séance précédente, que nous ne ferons pas. Ils rediront rapidement le texte avec leurs propres mots en groupe classe.
- Organiser un rapide rappel collectif pour remobiliser leurs représentations mentales sur le début de l'histoire.
- Leur expliquer qu'ils vont devoir lire, seuls, la suite puis écrire une reformulation : développer un passage qui ne donne pas suffisamment d'informations et/ou réduire un passage qui contient beaucoup de détails.

Extrait 1

Le lendemain il disait :

« Mon oreille ? Oh, j'avais vingt-sept ans et j'allais me marier. Ma petite amie était bien amoureuse, oui, bien amoureuse ! Et moi je la trouvais assez gentille, ma foi. D'après tout le monde, on allait drôlement bien ensemble, et je crois que c'était vrai.

Et puis elle est arrivée, l'autre là, avec ses taches de rousseur sur le nez... J'ai su tout de suite que j'étais foutu. A la première seconde, elle m'a électrocuté, cette fille. Je vous le jure, elle avait été fabriquée sur mesure pour moi, depuis ses orteils mignons jusqu'à ses mèches blondes. Elle était toute jeune.

Pourquoi elle s'est jetée sur moi comme ça ? Et pas sur un autre ? Je n'en sais rien. Je n'étais même pas beau ! Elle m'a fait tourner chèvre ! J'essayais de l'éviter, mais c'était impossible. Elle me cherchait. Je t'aime, qu'elle disait, je t'attendrai aussi longtemps qu'il faudra, je n'en voudrai jamais d'autre que toi, et ainsi de suite. Et elle pleurait. Et je pleurais aussi, parce que j'en étais tombé amoureux. Elle m'a rendu fou, quoi...

Si bien que j'ai fini par écrire une longue lettre à ma pauvre fiancée. Comme je n'arrivais pas à le dire, je l'ai écrit... Je vous jure que j'ai trempé le papier de mes larmes tellement j'avais honte, tellement j'étais malheureux. Je lui ai expliqué que j'allais partir avec une autre, que j'étais désolé, que la vie était mal faite et bla bla bla. Vous savez bien les bêtises qu'on peut dire dans ces cas-là ! »

Extrait 2

« Et un soir j'ai pris mon courage à deux mains et je lui ai donné la lettre. C'était dans sa cuisine. Je me suis assis sur une chaise en face d'elle, tête basse, et j'ai attendu.

Elle a lu en silence, jusqu'au bout, avec un grand calme. Puis elle m'a regardé sans aucune expression. Un peu comme si elle me voyait pour la première fois. J'ai pensé l'espace d'un instant que rien n'allait se produire. Qu'elle me dirait : « Eh bien si tu veux me quitter, quitte-moi », et que je partirais, tout simplement. Que je l'embrasserais une dernière fois et qu'on se séparerait, en bons amis ou presque...

Mais ça ne s'est pas passé exactement comme ça. En effet, elle a replié la lettre, l'a posée sur la table, et puis savez-vous ce qu'elle a fait ? Elle s'est jetée sur moi !

Ma chaise a basculé et nous avons roulé tous les deux au sol. J'ai bien tenté de me défendre, mais c'était sans espoir. Je me battais contre une véritable furie, une panthère en rage. Dans la lutte, elle a refermé sa mâchoire sur mon oreille et ne l'a plus desserrée. Vous avez compris maintenant ? C'est ma fiancée qui m'a arraché cette oreille avec ses propres dents ! Et maintenant, fichez-moi la paix avec cette histoire. Ne m'en parlez plus ! »

2. Comprendre la troisième partie de *L'homme à l'oreille coupée*

- Distribuer l'extrait suivant aux élèves et leur demander de le lire silencieusement pour bien le comprendre. (les élèves peuvent demander le sens des mots qu'ils ne comprennent pas, afin de construire le film dans leur tête)

Extrait 3

Le lendemain il levait les bras au ciel :

« Vous me fatiguez avec cette oreille ! Je vous l'ai dit cent fois. C'était un soir où j'avais trop bu. Je me suis endormi contre un poêle et ça me l'a brûlée. Voilà ! »

Le lendemain, elle n'avait pas brûlé, mais gelé au contraire :

« J'avais tout juste vingt ans et j'étais soldat. Mon unité est partie en campagne ce fameux hiver où la température est descendue à -60°C, vous vous rappelez ? Les oiseaux tombaient du ciel, congelés ! Quand on faisait pipi, ça gelait à mesure ! Non, vous ne vous rappelez pas, vous êtes bien trop jeunes ! Qu'importe. Une nuit, on nous désigne, un camarade et moi, pour aller repérer la position de l'ennemi. On nous met à chacun sur le dos un de ces grands manteaux de camouflage, tout blancs, et nous voilà partis dans la neige, pas fiers ! On accomplit tout de même notre mission, tant bien que mal. Seulement au retour ça se gâte : on est pris dans une tempête. On se perd, on revient sur nos pas, on tourne en rond et on finit par se coucher dans la neige, serrés l'un contre l'autre. Le vent hurlait tellement qu'on s'entendait à peine. De temps en temps, on se criait :

- Ça va toi ?

Et l'autre répondait :

- Ça va...

En réalité, on était sûrs d'y rester. Mais au matin on a entendu des voix :

- Oh les gars ! Vous êtes morts ?

On n'était pas morts. On était juste enfouis sous la neige. Un des soldats nous avait marché dessus par hasard ! Ils nous ont chargés sur leurs épaules et ramenés au camp. Le capitaine se point, il nous félicite, et puis il a voulu imiter Napoléon qui pinçait l'oreille de ses grognards pendant la retraite de Russie. Il avait vu ça sur des images, sans doute. Bon, il prend la mienne entre le pouce et l'index et la secoue un peu. Seulement elle était gelée. Ça fait clink !, comme quand on casse un glaçon sous un toit : clink ! Et l'oreille lui est restée dans les doigts, au capitaine. Vous auriez vu sa tête ! Ça vous en bouche un coin, non ! Et pourtant c'est la vérité vraie... »

Le jour d'après, il l'avait perdue à la suite d'un pari stupide dans un port de Java. Ou bien il l'avait vendue à un milliardaire à qui il en manquait une. Un ours la lui avait arrachée dans le Grand Nord canadien. Elle avait été grignotée par un rat pendant qu'il délirait dans les fièvres du scorbut, sur un bateau de pêche. Elle avait été sectionnée par des pirates sanguinaires. Tranchée par un mari jaloux. Cuisinée au court-bouillon par une femme folle...

Six années durant le vieil homme raconta chaque soir une histoire différente, et il le faisait si bien que chaque soir on le croyait. Jusqu'au lendemain...

- Quand tous les élèves ont terminé, afficher le texte au tableau et leur demander :
 - de tracer un double trait dans le texte à chaque fois qu'une nouvelle version de l'oreille coupée s'achève ;
 - de compter ensuite le nombre de nouvelles versions ; (9) (+ 2 d'avant) (11 en tout)
 - d'essayer de donner un titre à chacune de ces versions. (Par exemple : l'oreille brûlée, l'oreille perdue, l'oreille arrachée...)

Voici le résultat attendu pour la première question :

Extrait 3/ corrigé

Le lendemain il levait les bras au ciel :

« Vous me fatiguez avec cette oreille ! Je vous l'ai dit cent fois. C'était un soir où j'avais trop bu. Je me suis endormi contre un poêle et ça me l'a brûlée. Voilà ! » //

Le lendemain, elle n'avait pas brûlé, mais gelé au contraire :

« J'avais tout juste vingt ans et j'étais soldat. [...] Vous auriez vu sa tête ! Ça vous en bouche un coin, non ! Et pourtant c'est la vérité vraie... » //

Le jour d'après, il l'avait perdue à la suite d'un pari stupide dans un port de Java. // Ou bien il l'avait vendue à un milliardaire à qui il en manquait une. // Un ours la lui avait arrachée dans le Grand Nord canadien. // Elle avait été grignotée par un rat pendant qu'il délirait dans les fièvres du scorbut, sur un bateau de pêche. // Elle avait été sectionnée par des pirates sanguinaires. // Tranchée par un mari jaloux. // Cuisinée au court-bouillon par une femme folle... //

Six années durant le vieil homme raconta chaque soir une histoire différente, et il le faisait si bien que chaque soir on le croyait. Jusqu'au lendemain...

3. Des reformulations orales aux reformulations écrites

- Demander aux élèves quels passages pourraient être reformulés en moins de mots et ceux qui pourraient être développés.

Tâche 1 : réduire

Ecrire à la manière de Félix Fénéon (qui a écrit les *Nouvelles en trois lignes*) une version très brève de l'histoire de l'oreille gelée (j'avais tout juste 20 ans... Vous auriez vu sa tête !)

Tâche 2 : développer

Rédiger une version allongée, détaillée de l'une ou l'autre mésaventures de l'oreille du vieil homme :

- perdue à la suite d'un pari du port de Java ;
- vendue à un milliardaire ;
- arrachée par un ours ;
- grignotée par un rat ;
- sectionnée par des pirates ;
- tranchée par un mari jaloux ;
- cuisinée au court-bouillon par une femme folle.

4. S'entraîner à reformuler

- Répéter les exercices précédents en utilisant d'autres faits divers. (→ thème du résumé en parallèle)
- Constituer des tandems et distribuer deux textes différents.
- Leur donner les consignes suivantes :
 - Se fabriquer une représentation mentale après avoir lu son texte.
 - Se préparer à le reformuler avec ses propres mots pour le raconter à son camarade.
 - Vous devez ensuite raconter l'histoire à votre camarade comme si vous en aviez été témoin, sans avoir le texte sous les yeux et bien sûr sans le réciter par cœur.
 - Votre camarade peut vous poser des questions si nécessaire.
 - Lorsqu'il a bien compris, et seulement à ce moment-là, vous lui donnez la question posée à propos de ce fait divers à laquelle il répondra par écrit. (Il n'ose pas lire le texte)
 - Quand il a répondu, il a le droit de lire le texte.
 - Ensemble, vous vous mettez d'accord sur la meilleure réponse possible.
 - Puis vous changez de rôle, sur le deuxième texte. Celui qui écoutait raconte à son tour...

Fait divers 1

Un juge rencontre une maîtresse d'école

A une question portant sur sa profession, une femme accusée d'infraction au code de la route répondit qu'elle était maîtresse d'école. Se levant de son fauteuil, le juge prit la parole : « Madame, cela fait des années que j'attends une maîtresse d'école devant ce tribunal. » Avec un grand sourire, il ajouta : « Maintenant asseyez-vous à cette table et écrivez : je ne dois pas passer au feu rouge. 500 fois. »

Question : « **Que faisait la maîtresse d'école du juge lorsqu'il était enfant ?** »

Réponse de l'élève qui a écouté :

Réponse des deux élèves :

Fait divers 2

Un facteur se fait quotidiennement attaquer par un gang de dindes sauvages

Habituellement, les facteurs se font poursuivre par des chiens. Pour cet homme de Falmouth dans le Massachusetts, sur la côte Est des États-Unis, ce n'est pas le cas. Tous les jours, ce sont des dindes sauvages qui lui courent après. Une certaine lassitude se fait sentir chez ce postier. Ce dernier a confié que les attaques se produisent « tous les jours ». Imperturbable, l'homme s'est armé d'une simple perche avec laquelle il tente comme il peut de se préserver de l'attaque des gallinacés.

Question : « **Pourquoi l'homme s'est-il armé d'une perche ?** »

Réponse de l'élève qui a écouté :

Réponse des deux élèves :

Annexe 20 : Séquence 3 ; Séance 6 : Accroître sa flexibilité ; réalisée entre le 4 et le 8 décembre 2017

- Redonner l'objectif de la séquence ; Accroître sa flexibilité.
- Leur demander de rappeler ce qu'ils ont appris au cours de la dernière séance sur le même objectif ; « Lorsqu'on lit il faut rester sur ses gardes pour faire attention à ce que dit le texte et être prêt à changer ses idées si le texte l'exige. »
- Reprendre le poster de la procédure, avec chaque étape déjà répertoriée.

3B Reformuler ; réduire ou développer

1. Rappel et introduction

- Indiquer que cette nouvelle séance et la lecture de la fin de *L'homme à l'oreille coupée* seront pour eux l'occasion d'exercer leur propre flexibilité et de voir en quoi celle-ci leur permet de saisir le dénouement du récit et les intentions de son auteur.

2. Mais comment a-t-il perdu cette fameuse oreille ?

2.1 Lire et réfléchir

- Distribuer le nouvel extrait de *L'homme à l'oreille coupée* (correspondant au 8^{ème} chapitre du roman) et demander aux élèves de le lire silencieusement après leur avoir expliqué le sens des deux expressions suivantes : « idée obsédante » et « il rendit l'âme ».
- Leur expliquer que, quand ils auront lu cet extrait, ils devront le reformuler et chercher à quel moment précis il s'agit de faire preuve de flexibilité.

Extrait 1

Une nuit cependant, sa chaise resta vide à l'auberge. Le patron s'en inquiéta et, à la fermeture, il se rendit chez le vieil homme à quelques rues de là. Il le trouva mourant sur son lit, seul. La chambre était misérable, en grand désordre.

L'aubergiste assista son ami de son mieux, sans songer à autre chose qu'à lui rendre un peu plus douces ses dernières heures d'existence. Mais, au milieu de la nuit, voyant que la vie s'en allait, il lui vint une idée obsédante. Il résista un peu : à quoi bon ennuyer ce brave homme jusque sur son lit de mort ? Mais finalement la tentation fut la plus forte. Il se pencha tout près du visage du vieux et lui souffla :

« S'il te plaît, pourrais-tu me dire, pendant que tu en as encore la force, comment tu as perdu cette oreille ? En vrai cette fois. Je t'en prie, je le garderai pour moi... »

Le vieil homme lui fit de la main le signe de s'approcher, puis d'une voix éteinte, il balbutia :

« Cette oreille... je ne l'ai jamais perdue... car je ne l'ai jamais eue... Je suis né... sans... »

Un léger sourire se dessina encore sur ses lèvres pâles et il rendit l'âme. « Merci..., dit l'aubergiste, merci. »

- Pour aider les élèves à préparer leur reformulation du texte, leur demander de répondre, par écrit sur la feuille qui leur sera distribuée, au questionnaire qui accompagne le texte.
- Préciser clairement qu'il s'agit d'une procédure totalement « privée » c'est-à-dire que le résultat ne sera vu par personne (ni par les camarades ni par l'enseignant.)

Trois questions pour t'aider à préparer une reformulation de l'extrait

Questionnaire privé

1. Quelle idée obsédante vient à l'esprit du patron de l'auberge lorsqu'il découvre le vieil homme mourant ?
 - Lui demander d'inventer une dernière histoire d'oreille coupée.
 - Lui demander la vérité.
 - Lui demander de ne pas mourir.

2. Quel était le secret du vieil homme ?

.....
.....
.....

3. A ton avis, pourquoi l'homme a-t-il un sourire après avoir livré son secret ?

- Parce qu'il était heureux d'avoir pu dire la vérité avant de mourir.
- Parce qu'il était content d'avoir amusé ses amis avec toutes ses histoires inventées.
- Parce qu'il en avait assez de vivre et qu'il était soulagé de mourir.
- Parce que.....
(Si tu as une autre idée, écris-là.)

2.2 Reformuler

- Organiser une reformulation collective rapide de cet extrait en prenant appui sur les trois questions.
- Discuter de l'effet de surprise produit par la chute : aucune des histoires racontées jusque-là n'était vraie !
- Poursuivre en affinant le portrait psychologique du vieil homme (laisser les élèves donner leurs avis) :
 - *C'est un menteur : toutes les versions qu'il a racontées pendant six ans étaient fausses (cette oreille lui manquait déjà le jour de sa naissance) ;*
 - *Il aime se donner en spectacle, que les regards convergent vers lui puisque six années durant il a profité de son oreille manquante pour être l'objet de toutes les attentions ;*
 - *Il a beaucoup d'imagination puisqu'il a réussi à inventer une histoire différente chaque soir, pendant six ans, sans qu'aucune soit vraie.*
- Terminer en discutant de l'intérêt du récit raconté par l'auteur.

« Qu'est-ce qui fait son charme ? »

« Le suspense ? Si l'aubergiste ne l'avait pas interrogé sur son lit de mort, personne n'aurait jamais su la vérité sur cette oreille. »

« L'humour ? On s'attendait à ce que le vieil homme dît enfin quelle était la bonne version parmi toutes celles qu'il avait racontées et on est surpris une fois encore... »

« L'écriture ? L'auteur nous place en position de spectateur, comme les clients de l'auberge et l'aubergiste lui-même : nous avons plaisir à écouter les histoires du vieil homme et admirons son imagination. »

(petite pause avant la découverte du dernier chapitre)

3. Découvertes du dernier chapitre de l'homme à l'oreille coupée

- Déposer le dernier extrait de « l'homme à l'oreille coupée » dans une enveloppe, comme la clé du mystère...

Extrait 2

Quelques jours plus tard, en mettant de l'ordre dans les maigres affaires du vieil homme, l'aubergiste fut intrigué par une photographie ancienne. Une photo en noir et blanc avec ses bords dentelés. On y voyait un équipage sur le pont d'un bateau. Un peu en retrait de tous les autres, un jeune mousse, assis sur un tonneau, fixait l'objectif. L'aubergiste trouva à ce garçon un air de malice qui lui était familier. Il saisit une loupe et se pencha sur la photo. Il observa d'abord les yeux du garçon. C'est à l'œil qu'on reconnaît les gens ! Pas de doute, c'était bien là le vieil homme du temps de sa jeunesse. Un détail pourtant stupéfia l'aubergiste : le gamin avait ses deux oreilles sur cette photo ! Une à gauche et une à droite ! Les deux bien en place ! Il fit glisser la loupe sur les mains, posées sur les genoux, revint au visage. Au menton. Au nez. Aux yeux surtout. Au droit. Puis au gauche. Puis au gauche.

Et là il sursauta si fort que la loupe lui en gicla des mains : depuis l'autre côté de la mort, l'œil venait de lui faire un clin.

- Laisser aux élèves le temps nécessaire pour le lire puis s'assurer que tout le monde l'a bien compris.
- Revenir sur la dernière phrase du chapitre (qui risque bien de ne pas être comprise pas les moins bons lecteurs) : « Et là il sursauta si fort que la loupe lui en gicla des mains : depuis l'autre côté de la mort, l'œil venait de lui faire un clin. »
- Mener ensuite une discussion collective centrée sur la surprise que provoque, chez l'aubergiste et chez le lecteur, cette seconde chute de l'histoire.
- Ajouter que plus le lecteur est sûr de sa compréhension plus l'effet de surprise sera grand. A la fin du premier extrait, le lecteur est sûr d'avoir compris le fin mot de l'histoire, et voilà qu'un nouveau rebondissement apparaît. Il faut donc créer une nouvelle représentation mentale.
- Le vieil homme a menti jusqu'au bout, mais l'auteur également.
- Il a d'abord fait croire à une histoire vraisemblable en donnant beaucoup de détails ;

- Il a rendu les lecteurs impatients de connaître la solution de l'énigme, mais il a refusé de leur donner satisfaction ;
- Il a choisi de basculer tout d'un coup dans le fantastique.

4. Synthèse

Conclure l'ensemble des activités en expliquant aux élèves que, s'ils ont compris et apprécié la fin de ce roman, c'est à la fois :

- Parce que l'auteur a été capable de garder le suspense du début à la fin (et même après la fin en créant plusieurs effets de surprise)
- Parce que le lecteur a réussi à fabriquer une représentation mentale cohérente au fil de sa lecture et qu'il a été capable d'intégrer de nouvelles informations, donc de changer sa représentation mentale quand le texte l'exigeait. Bref qu'il a pu éprouver un sentiment de compétence touchant sa propre flexibilité !
- Résumer toutes les remarques faites à propos des personnages de *l'homme à l'oreille coupée* (le jeune garçon, ses parents, l'artiste et son assistante, le vieil homme...)
- Terminer par une fiche résumé :

Pour comprendre un récit, il faut faire attention à :

1. Ce qui arrive aux personnages et ce qu'ils font.
2. Ce qu'ils **pensent** :
 - leurs buts (pour l'avenir) et leurs raisons d'agir (qui appartiennent au passé),
 - leurs sentiments et leurs émotions,
 - leurs connaissances et leurs raisonnements.

Revenir enfin sur la maman de Zouzou, l'Egyptien, le jeune voleur pour rappeler aux élèves que le fait de s'interroger sur les pensées des personnages (ce qu'ils savent, ce qu'ils croient) les a aidés à mieux comprendre.

Annexe 21 : Questionnaire auto-évaluation de Laura, décembre 2017

Laura

1. Qu'est-ce que la compréhension de la lecture pour toi ?

Pour moi, ce de bien comprendre les mot ou le text.

2. Mes points forts en compréhension de lecture :

Je ne trouve pas que j'ai des points forts
en compréhension de lecture
Ce faire une image dans la tête

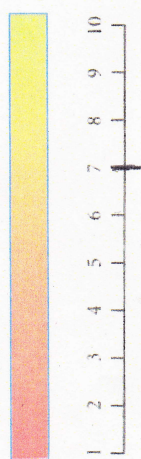
3. Mes points faibles en lecture:

des fois je lie le texte me il y a des mot
que je comprend pas ou je m'arrête je l'essaie
l'importe.

4. Thermomètres de mon niveau, mets un trait où tu penses te situer :

A l'école, je me sens :

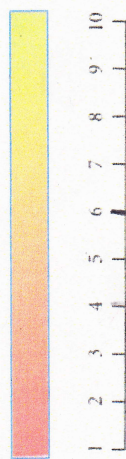
Très compétent



Pas compétent

En compréhension de lecture :

Très compétent



Pas compétent

Annexe 22 : Questionnaire auto-évaluation de Jade, décembre 2017

Jade

1. Qu'est-ce que la compréhension de la lecture pour toi ?

je reçois un texte, je dois le lire
après je dois répondre à des questions
je dois retenir les infos importantes.

2. Mes points forts en compréhension de lecture :

j'arrive à comprendre un texte très
souvent j'arrive bien à raconter le
texte que j'ai lu, et le dire avec
mes propres mots.

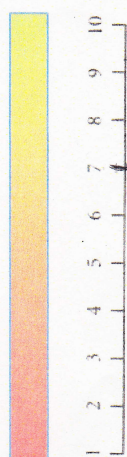
3. Mes points faibles en lecture:

j'arrive pas trop à retenir le
texte dans ma tête enfin 2 minutes
après je me rappelle plus et aussi
j'arrive pas à être requise.

4. Thermomètres de mon niveau, mets un trait où tu penses te
situer :

A l'école, je me sens :

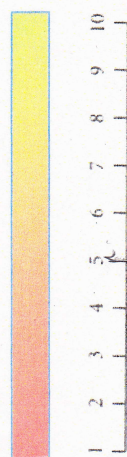
Très compétent



Pas compétent

En compréhension de lecture :

Très compétent



Pas compétent

Annexe 23 : Questionnaire auto-évaluation de Matteo, décembre 2017

Matteo

1. Qu'est-ce que la compréhension de la lecture pour toi ?

C'est comprendre un texte et pouvoir l'expliquer le raconter

2. Mes points forts en compréhension de lecture :

Le vocabulaire, l'adaptation,

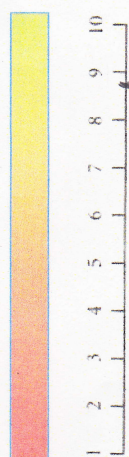
3. Mes points faibles en lecture:

Parfois j'oublie les détails je mets pas toutes les informations

4. Thermomètres de mon niveau, mets un trait où tu penses te situer :

A l'école, je me sens :

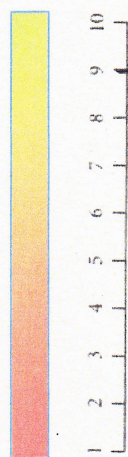
Très compétent



Pas compétent

En compréhension de lecture :

Très compétent



Pas compétent

Annexe 24 : Corrigé de l'évaluation non distribué aux élèves

Les questions servent à vérifier ta compréhension du texte.

Les questions sont réparties par compétence requise pour comprendre un texte, selon Cèbe et Goigoux (à cela peuvent encore s'ajouter d'autres difficultés, telles que le contrôle au cours de l'activité, mais qui ne s'apparentent pas qu'au domaine de la compréhension de textes):

- a) Vérification de la compréhension au niveau du lexique : la compréhension du langage, la maîtrise de connaissances linguistiques (lexique, syntaxe de l'écrit...) selon Cèbe et Goigoux
- b) La capacité à repérer les idées principales d'un texte, à localiser les informations pertinentes, à exploiter ces informations pour répondre aux questions, à résoudre les problèmes posés.
- c) La capacité à lier les informations éparses, à comprendre les enchaînements entre les différents éléments du texte pour produire des inférences de liaison.
- d) La capacité à faire des liens entre les informations du texte et ses connaissances pour produire des inférences interprétatives.
- e) La capacité à comprendre l'organisation globale du texte.

1. Quel objet pense avoir perdu le jeune homme? (b) Réponse : son portefeuille
2. Barre les titres qui ne conviennent pas
 - a) Le jour où je me suis fait voler mon portefeuille
 - b) Le jour où j'ai volé quelqu'un sans le vouloir
 - c) Le jour où le pickpocket avait disparu
 - d) Le jour où j'ai menti(b) Réponse : le bon titre est « le jour où j'ai volé quelqu'un sans le vouloir » Dans l'explication, on attend des élèves qu'ils transforment avec leurs propres mots l'idée générale du texte (objectif 2 des séquences d'apprentissage)
3. Pourquoi le jeune homme doit-il rentrer à pied? (a) et (d) Réponse : On vérifie ici que l'élève ait compris le mot « grève » et « transports en commun » au niveau du lexique et de ce que cela implique (il rentre à pied)
4. Pourquoi le jeune homme pense qu'on lui a volé son portefeuille (c) Réponse : Parce qu'il ne l'a pas sur lui et qu'il s'est fait foncer dedans
5. Que veut dire ils se « heurtèrent » ? (a) Réponse : ils se foncèrent dedans
6. Que veut dire « pickpocket » ? (a) Réponse : voleur
7. Combien y a-t-il de personnages dans cette histoire? (b) Réponse : 2. L'élève doit comprendre ici, que le jeune homme appelle l'homme qu'il a

croisé « pickpocket », mais qu'il s'agit en fait du même homme qu'il a croisé juste avant.

8. Pourquoi il est écrit qu'il y eut « un moment de panique », dans quelle situation se trouve le jeune homme ? (d) Réponse : l'élève doit interpréter ici le fait que comme il fait tard et nuit, le jeune homme est stressé de traverser le parc seul, et que du coup il est sur ses gardes
9. Pourquoi à la fin du texte il est écrit « il n'y avait pas moyen de se cacher la vérité : il avait volé quelqu'un » ? (c) Réponse : On attend de l'élève qu'il ait compris que sans le vouloir, le jeune homme qui pensait s'être fait voler son portefeuille a lui-même volé l'autre homme qu'il a croisé, c'est un malentendu (double malentendu)
10. De quoi parle le texte que tu as lu ? (b) et (e) (Résume-le en quelques mots) Réponse : D'un homme qui pense s'être fait voler son portemonnaie et qui sans le vouloir vole lui-même le portemonnaie de quelqu'un Il s'en rend compte en arrivant chez lui et en voyant son portemonnaie sur la table.

Annexe 25 : Evaluation à propos du texte « Le portefeuille » distribuée aux élèves

Les questions servent à vérifier ta compréhension du texte.

« Pendant la première grève des transports en commun, un jeune homme rentrait chez lui en passant par un jardin public. Il était tard et il était seul. A mi-chemin, il vit quelqu'un venir dans sa direction. Il y eut un moment de panique : il changea de côté, l'homme aussi changea de côté et, comme ils le firent en même temps et dans le même sens, ils se heurtèrent en se croisant. Quelques instants plus tard, le jeune homme pensa que cet incident pouvait difficilement être fortuit. Il mit la main à la poche où était son portefeuille. Celui-ci avait disparu. La colère l'emporta : il fit demi-tour, rattrapa le pickpocket et lui demanda son portefeuille. L'homme le lui tendit. Quand il arriva chez lui, la première chose qu'il vit, ce fut son portefeuille. Il n'y avait pas moyen de se cacher la vérité : il avait volé quelqu'un. »

1. Quel objet pense avoir perdu le jeune homme ?

.....
.....

2. Barre les titres qui ne conviennent pas :

- a) Le jour où je me suis fait voler mon portefeuille
- b) Le jour où j'ai volé quelqu'un sans le vouloir
- c) Le jour où le pickpocket avait disparu
- d) Le jour où j'ai menti

Explique ta réponse :

.....
.....

3. Pourquoi le jeune homme doit-il rentrer à pied?

.....
.....

4. Pourquoi le jeune homme pense qu'on lui a volé son portefeuille ?

.....
.....
5. Que veut dire ils se « heurtèrent » ?

.....
6. Que veut dire « pickpocket » ?

.....
7. Combien y a-t-il de personnages dans cette histoire ?

.....
8. Pourquoi il est écrit qu'il y eut « un moment de panique », dans quelle situation se trouve le jeune homme ?

.....
9. Pourquoi à la fin du texte il est écrit « il n'y avait pas moyen de se cacher la vérité : il avait volé quelqu'un » ?

.....
10. De quoi parle le texte que tu as lu ? (Résume-le en quelques mots)

.....
.....
.....
.....

Annexe 26 : Evaluation de Laura

Evaluation à propos du texte « Le portefeuille »

Les questions servent à vérifier ta compréhension du texte.

« Pendant la première grève des transports en commun, un jeune homme rentrait chez lui en passant par un jardin public. Il était tard et il était seul. A mi-chemin, il vit quelqu'un venir dans sa direction. Il y eut un moment de panique : il changea de côté, l'homme aussi changea de côté et, comme ils le firent en même temps et dans le même sens, ils se heurtèrent en se croisant. Quelques instants plus tard, le jeune homme pensa que cet incident pouvait difficilement être fortuit. Il mit la main à la poche où était son portefeuille. Celui-ci avait disparu. La colère l'emporta : il fit demi-tour, rattrapa le pickpocket et lui demanda son portefeuille. L'homme le lui tendit. Quand il arriva chez lui, la première chose qu'il vit, ce fut son portefeuille. Il n'y avait pas moyen de se cacher la vérité : il avait volé quelqu'un. »

1. Quel objet pense avoir perdu le jeune homme?

Le Portefeuille

2. Barre les titres qui ne conviennent pas :

- a) ~~Le jour où je me suis fait voler mon portefeuille~~
- b) ~~Le jour où j'ai volé quelqu'un sans le vouloir~~
- c) ~~Le jour où le pickpocket avait disparu~~
- d) ~~Le jour où j'ai menti~~

Explique ta réponse :

Parce que le monsieur avait cru que l'olte
monsieur lui avait volé son portefeuille mais non.

3. Pourquoi le jeune homme doit-il rentrer à pieds?

il été encoles car il pense qu'on lui avait
volé son portefeuille.

4. Pourquoi le jeune homme pense qu'on lui a volé son portefeuille?

Parce que il a mis la main dans sa poche
et il avait cru que le monsieur qui été accoté
de lui lui avait volé son portefeuille.

5. Que veut dire ils se « heurtèrent » ?

...ce frottement dans la nuit...

6. Que veut dire « pickpocket » ?

...le voleur, que veut dire pickpocket...

7. Combien y a-t-il de personnages dans cette histoire?

...2. personnages...

8. Pourquoi il est écrit qu'il y eut « un moment de panique », dans quelle situation se trouve le jeune homme ?

...il a peur que le monsieur le rattrape...

9. Pourquoi à la fin du texte il est écrit « il n'y avait pas moyen de se cacher la vérité : il avait volé quelqu'un » ?

...Parce qu'il avait dit au monsieur de rendre le...

portefeuille et le monsieur avait peur, donc il lui a...

donné et il rentre à la maison et voit son...

10. De quoi parle le texte que tu as lu ? (Résume-le en quelques mots)

...Un monsieur a cru que son port folé mai...

mon cet lui qui a volé le portefeuille...

d'un nom...

Annexe 27 : Evaluation de Jade

Evaluation à propos du texte « Le portefeuille »

Les questions servent à vérifier ta compréhension du texte.

« Pendant la première grève des transports en commun, un jeune homme rentrait chez lui en passant par un jardin public. Il était tard et il était seul. A mi-chemin, il vit quelqu'un venir dans sa direction. Il y eut un moment de panique : il changea de côté, l'homme aussi changea de côté et, comme ils le firent en même temps et dans le même sens, ils se heurtèrent en se croisant. Quelques instants plus tard, le jeune homme pensa que cet incident pouvait difficilement être fortuit. Il mit la main à la poche où était son portefeuille. Celui-ci avait disparu. La colère l'emporta : il fit demi-tour, rattrapa le pickpocket et lui demanda son portefeuille. L'homme le lui tendit. Quand il arriva chez lui, la première chose qu'il vit, ce fut son portefeuille. Il n'y avait pas moyen de se cacher la vérité : il avait volé quelqu'un. »

1. Quel objet pense avoir perdu le jeune homme?

son portefeuille

2. Barre les titres qui ne conviennent pas :

- a) Le jour où je me suis fait voler mon portefeuille
- b) Le jour où j'ai volé quelqu'un sans le vouloir
- c) Le jour où le pickpocket avait disparu
- d) Le jour où j'ai menti

Explique ta réponse :

parce que à la fin l'homme
entre chez lui et il voit son portefeuille

3. Pourquoi le jeune homme doit-il rentrer à pieds?

parce que tous les transports sont
en grève

4. Pourquoi le jeune homme pense qu'on lui a volé son portefeuille?

parce que ils se sont heurtés

5. Que veut dire ils se « heurtèrent » ?

qu'ils se taper enfin qu'il se croise

6. Que veut dire « pickpocket » ?

un voleur

7. Combien y a-t-il de personnages dans cette histoire?

deux

8. Pourquoi il est écrit qu'il y eut « un moment de panique », dans quelle situation se trouve le jeune homme ?

parce que il pense qu'on a prit son portefeuille

9. Pourquoi à la fin du texte il est écrit « il n'y avait pas moyen de se cacher la vérité : il avait volé quelqu'un » ?

parce que il voit son portefeuille et en fait c'est lui le voleur

10. De quoi parle le texte que tu as lu ? (Résume-le en quelques mots)

Que c'est deux homme qui marche, et puis qu'il se heurtèrent et puis il pense quand a voler mais quand il rentre chez il voit son portefeuille et puis en fait c'est lui le voleur

Annexe 28 : Evaluation de Matteo

Evaluation à propos du texte « Le portefeuille »

Les questions servent à vérifier ta compréhension du texte.

« Pendant la première grève des transports en commun, un jeune homme rentrait chez lui en passant par un jardin public. Il était tard et il était seul. A mi-chemin, il vit quelqu'un venir dans sa direction. Il y eut un moment de panique : il changea de côté, l'homme aussi changea de côté et, comme ils le firent en même temps et dans le même sens, ils se heurtèrent en se croisant. Quelques instants plus tard, le jeune homme pensa que cet incident pouvait difficilement être fortuit. Il mit la main à la poche où était son portefeuille. Celui-ci avait disparu. La colère l'emporta : il fit demi-tour, rattrapa le pickpocket et lui demanda son portefeuille. L'homme le lui tendit. Quand il arriva chez lui, la première chose qu'il vit, ce fut son portefeuille. Il n'y avait pas moyen de se cacher la vérité : il avait volé quelqu'un. »

1. Quel objet pense avoir perdu le jeune homme?

son portefeuille.....
.....

2. Barre les titres qui ne conviennent pas :

- a) ~~Le jour où je me suis fait voler mon portefeuille~~
b) ~~Le jour où j'ai volé quelqu'un sans le vouloir~~
c) ~~Le jour où le pickpocket avait disparu~~
d) ~~Le jour où j'ai menti~~

Explique ta réponse :

Parce qu'il a cru que c'était son portefeuille et il l'a donc volé croyant que c'était le sien.....

3. Pourquoi le jeune homme doit-il rentrer à pieds?

A cause d'une grève des transports en commun.....
.....

4. Pourquoi le jeune homme pense qu'on lui a volé son portefeuille?

Parce que la personne qu'il a croisée en changeant de côté a été suspect et qu'il ne trouvait plus son portefeuille.....

5. Que veut dire ils se « heurtèrent » ?

Ils se frôlèrent dessus.....

6. Que veut dire « pickpocket » ?

Quelqu'un qui vole des portefeuilles et autres dans la rue

7. Combien y a-t-il de personnages dans cette histoire?

..2.....

8. Pourquoi il est écrit qu'il y eut « un moment de panique », dans quelle situation se trouve le jeune homme ?

Il croit qu'il s'est fait voler son portefeuille.....

9. Pourquoi à la fin du texte il est écrit « il n'y avait pas moyen de se cacher la vérité : il avait volé quelqu'un » ?

Parce qu'il a pris le portefeuille de quelqu'un d'autre...
alors qu'il avait oublié le sien chez lui.....

10. De quoi parle le texte que tu as lu ? (Résume-le en quelques mots)

Un jeune homme qui rentre chez lui qui a cru qu'on
l'avait volé et qui a volé au voleur qui n'était pas...
un voleur donc alors que les deux étaient chez lui.....

Annexe 29 : La métacognition en compréhension de texte : évaluation. Entretien semi-directif, questions orales, filmées

Pour savoir dans quelle mesure les élèves appliquent la métacognition pendant leur travail selon les activités Lector et Lectrix de Cèbe et Goigoux (2003) et le tableau de Giasson et Vandecasteele (2012) : « Les principales stratégies du lecteur efficace » (p. 254) et en quoi cela les aide, sont-ils plus sûrs d'eux, si oui, pourquoi ?

Anticipation sur la tâche :

L'élève se fixe-t-il un objectif ? Active-t-il ses connaissances ? Survole-t-il le texte ? (Giasson et al., 2012, p. 254)

1. Comment vas-tu t'y prendre ?
2. Et en premier ?
3. Et ensuite ?
4. Qu'est-ce qui va te permettre de comprendre le texte ?

Vérification pendant la tâche :

L'élève clarifie-t-il sa compréhension ? Comprend-il le sens de l'histoire, le problème ? Se pose-t-il des questions ? (Giasson et al., 2012, p. 254)

5. Se faire une représentation mentale (Cèbe et Goigoux, 2003, p. 25)

a) Lecture du texte; qu'est-ce que tu vois dans ta tête? Essaie de décrire précisément ce texte, comme s'il s'agissait d'un film

Texte ; Danny Boodman:

« C'était un marin appelé Danny Boodmann qui l'avait trouvé. Il le trouva un matin, alors que tout le monde était déjà descendu du bateau, dans une boîte en carton. Il devait avoir dans les 10 jours, pas beaucoup plus. Il ne pleurait même pas, il restait là, sans faire de bruit, les yeux ouverts, dans sa grande boîte. Quelqu'un l'avait laissé là, dans la salle de bal, sur le piano. »

b) Décris Danny Boodmann

6. Comprendre, c'est traduire (Cèbe et Goigoux, 2003, p. 25)

Reformule oralement ce texte de Danny Boodmann avec tes propres mots

7. A ce stade de la lecture, quelles sont les questions que tu te poses ?

Vérification quand la tâche est terminée (après la tâche) :

L'élève confirme-t-il ou infirme-t-il ses hypothèses ? Peut-il résumer ses idées ? (Giasson et al., 2012, p. 254)

Lecture de la fin du texte :

« Le vieux Boodmann chercha un papier pour savoir s'il y avait un nom, une adresse, mais il ne trouva rien. Alors il lui donna un nom, son nom, Boodmann, et un prénom : « Citron » parce que, sur la boîte en carton, il y avait un dessin de citron. Danny prit le bébé dans ses bras et lui dit : « bonjour, Citron ! ». Ce bébé, on l'avait laissé là, pour lui. Il en était sûr. »

8. As-tu pu répondre aux questions que tu te posais ? (exemples)

9. Résume-moi le texte que tu as lu.

Annexe 30 : Questions ouvertes

Questions en lien avec ce qui a été répondu dans le premier questionnaire, lié aux compétences. (Si l'élève se sent plus compétent, à adapter en fonction des réponses, sans influencer)

- Ce qui t'as aidé pendant les différentes séquences que l'on a faites sur la compréhension de lecture ?
- Qu'est-ce que tu as appris de nouveau ?
- Qu'est-ce que tu penses retenir ?
- Que peux-tu dire de ta participation en classe pendant les activités réalisées ?

Annexe 31 : Transcription de l'entretien semi-directif avec Laura, décembre 2017

Retranscription de l'évaluation et entretien semi-directif en 3 phases avec Laura, 11.12.2017

1^{ère} partie :

S : tu peux commencer avec ça tu peux d'jà écrire ton prénom comme ça je sais qu'c'est l'tien

S : c'est les mêmes questions qu'la dernière fois parce que p'têtre qu'elles ont évolué ces réponses elles ont changé c'que t'as envie d'mettre alors ça sera à toi d'me dire si elles ont changé ou pas si tu comprends pas quelque chose tu m'dis

L : oui

2min 29 sec.

S : t'arrives à dire précisément c'qui est encore difficile pour toi en compréhension de lecture ici

- L : *s'arrête d'écrire* /// chais pas c'est plutôt qu'des fois j'comprends pas des choses pis après j'laisse tomber enfin / j'comprends pas quelque chose et après j'laisse tomber / j'ai un peu la flemme
- S : ok c'est c'que tu as écrit là
- L : oui
- S : mmh tu comprends pas un mot d'vocabulaire lié au vocabulaire plutôt
- L : *acquiescement*
- S : d'accord pis quand tu dis je laisse tomber ça veut dire quoi
- L : j'vais pas plus loin j'vais pas chercher plus loin c'que ça veut dire ou c'que c'est et puis ben j'dis tant pis pis // je continue l'texte pis après quand c'est les questions j'vois qu'c'est la question / enfin / j'sais pas comment vous expliquer
- S : quand y'a des questions ça tombe droit sur le truc que t'avais pas compris
- L : oui voilà pis là après ça me bloque
- S : ok
- 24 secondes
- S : donc là c'est en général à l'école / toutes matières confondues et après en compréhension de lecture
- L : *me regarde en souriant*
- S : pourquoi t'as changé tu peux m'expliquer
- L : ben j'trouve que c'est un peu mieux qu'avant enfin que j'préfère beaucoup plus lire qu'avant euh je lis plus souvent qu'avant
- S : qu'avant quoi tu dis qu'avant
- L : ben pacqu'avant j'lisais pas du tout
- S : mais avant quand
- L : l'année passée ou même avant au début de cette année pis j'lisais pas du tout
- S : c'est depuis quel moment que tu lis plus et que tu aimes mieux lire peut-être
- L : mmh j'aurais dit ben depuis qu'on a lu ensemble Charlie et la Chocolaterie
- S : mmh
- L : ou bien quand on fait des exercices de lecture enfin j'commence à mieux aimer qu'avant parce qu'avant ou bien en math quand j'dois lire quelque chose à haute voix pour toute la classe euh maintenant souvent j'lève la main pour lire comparé à avant j'me cachais *sourire* j'voulais pas du tout lire et main'tnant ben j'aime bien
- S : t'arrives à expliquer pourquoi maintenant tu aimes mieux et pis tu t' caches moins
- L : parce que j'ai aussi un peu plus confiance en moi qu'avant et heu chais pas c'est seul c'est comme ça
- S : t'arrives à expliquer quelque chose qui fait que t'as plus confiance en toi
- L : ben euh /// chais pas enfin j'me dis ben si les autres ils lisent quand ils font des fautes les profs ils disent rien ben ptêtre moi aussi j'peux essayer d'faire comme eux enfin lire pis ben
- S : tu dis que maintenant tu aimes mieux lire / tu m'l'as aussi dit c'matin à la bibliothèque t'as pris une pile de livres jt'ai dit, mais Laura t'es sûre qu'tu veux prendre tous ces livres *sourire rire* pis tu m'a dit oui oui j'aime mieux lire maintenant et tu me parles justement de Charlie et la Chocolaterie qu'on a lu ensemble ou des activités qu'on a faites en quoi est-ce que t'as l'impression qu'ça t'a aidée

- L : *rire* ben ///
- S : en quoi est-ce que ça t'a aidé ou que ça te donne envie de plus lire
- L : chais pas
- S : qu'est-ce qui t'as aidé pendant les différentes séquences qu'on a vues
- L : ben déjà quand on faisait les exercices pour lire souvent vous me demandiez de lire au début j'voulais pas pis après j'me suis dit bon allez / pis bon après j'ai commencé à lire pis après je faisais que de lire et j'crois qu'c'est plutôt quand vous m'disiez lis pis qu'après je lisais et j'ai commencé à beaucoup lire
- S : parce que t'as trouvé que finalement c'était p'têtre pas si terrible de lire devant les autres ou comme ça
- L : *acquiescement*
- S : ok donc il y a le fait de lire à haute voix
- L : *acquiescement*
- S : ça tu trouves que t'arrives mieux maintenant et puis
- L : quand vous donniez des conseils
- S : quoi comme conseils par exemple
- L : ben des fois dans les livres quand y'a des virgules vous m'disiez d'faire une petite pause ou bien euh quand y'avait un texte et après le texte y'avait pas de place pour écrire tout ça allait en bas ça j'avais un peu d'la peine et vous m'avez dit que j'pouvais déjà vois en bas c'qu'il y a, quand y'a des virgules aussi ça je f'sais pas du tout
- S : ouais
- L : ça aussi ça m'bloquait quand j'lisais pis ben quand vous m'avez dit que je devais prendre la pause quand y'avait la virgule et pis qu'après j'dois r'garder en d'ssous ce qu'il y a et lire ça m'a plus aidé
- S : mmh est-ce que ça t'a aidée pour comprendre c'que tu lis
- L : *acquiescement* oui
- S : comment
- L : ben euh déjà avant quand j'lisais y'avait euh enfin plein d'choses que j'comprenais pas et pacque euh je lisais je /// suis /// tout comme ça très lentement et après c'est plutôt quand vous m'disiez d'regarder déjà en-bas ce qu'il y a
- S : mmh
- L : c'est là que j'arrivais mieux
- S : mmh ouais parce que tu lis plus forcément que des mots, mais t'essaies de lire cette fois-ci des phrases
- L : *acquiescement*
- S : tu vas plus loin dans ton texte / dans les séquences qu'on a faites ensemble est-ce qu'il y a des objectifs des choses qu'on a travaillées qui t'sont restées en tête et pis tu t'dis ah ben là ouais ça quand j'lis je l'utilise maintenant
- L : ben déjà d'me faire une image dans la tête je f'sais pas avant ça
- S : ça c'est quelque chose que t'avais pas du tout l'impression d'faire
- L : *hochement de tête*
- S : non
- L : ben quand j'lisais le texte y'a rien qui v'nait enfin y'a rien qui v'nait comparé à maintenant euh y'a plus des choses par exemple quand j'ai lu avec l'oreille y'a plus de

- choses qui m’v’naient enfin très facilement enfin naturellement et comparé à avant euh j’avais pas trop d’images dans la tête
- S : *acquiescement* et puis ça t’as l’impression que ça t’aide
- L : oui
- S : pis encore une autre chose
- L : euh // de transformer les mots euh par exemple les mots que i sont difficiles enfin les transformer en mots familiers ou bien avec des mots que j’comprends moi
- S : ouais comment tu trouves que t’as participé aux activités en classe par rapport à ça justement à la transformation des mots
- L : ///
- S : est-ce que c’est quelque chose que tu faisais avant t’essayais de transformer les mots
- L : hochement de tête
- S : t’essayais de transformer les mots
- L : non
- S : et pis quand t’as essayé
- L : ça allait mieux j’comprenais mieux le sens du mot que quand je f’sais pas ça quoi
- S : et pis t’as l’impression que tu y arrivais à les transformer tu réussissais en classe quand on a fait les activités
- L : des fois oui des fois non
- S : mmh t’as des exemples quand t’as bien réussi
- L : euh
- S : y’a des mots qui t’sont restés comme ça en tête
- L : *sourire* euh oui quand on avait dû faire par groupe y’avait un mot euh pour le monsieur qui s’est fait viré du travail euh j’m rappelle plus c’était quoi l’autre mot, mais j’avais transformé en viré parce que les autres i comprenaient pas ce que ça veut dire donc après j’ai dit viré et après ils ont mieux compris
- S : mmh ouais c’est rigolo ça t’es resté parce que à moi aussi ça m’est resté
- L : *sourire* ouais
- S : c’est chou *sourire* et puis ben qu’est-ce que tu penses de ta participation en classe pendant les activités
- L : ben j’participe plus qu’avant
- S : mmh est-ce que t’arrives à l’expliquer
- L : ben avant euh j’avais plutôt peur de dire des fautes ou j’voulais pas du tout enfin parler enfin chais pas comment vous expliquer, mais après au fil du temps ben je lève plus la main euh ben j’trouve que j’participe plus qu’avant
- S : et t’sens comment toi par rapport à ça
- L : ben bien
- S : bon ça rejoint un p’tit peu la question qu’tu m’as posée en début d’entretien si on pouvait enlever ces ces objectifs revus à la baisse
- L : *sourire acquiescement*
- S : je garde ça en tête et je / te promets de regarder de mon côté comment ça se passe / c’est un p’tit peu court le temps parce qu’on est très vite avant Noël, mais j’vais r’garder aussi vu que j’avais rencontré la remplaçante j’vais aussi r’garder pour la suite comment

- ça va se passer / si c'est une demande qui vient de toi ça peut ptêtre aussi être intéressant de les enlever
- L : parce qu'avant j'trouvais qu'c'était dur ce qu'on faisait dans les évaluations, mais maintenant j'trouve que c'est plus facile enfin j'comprends mieux enfin j'sais pas comment expliquer *sourire*
- S : tu penses qu'elles sont plus faciles les évas maintenant
- L : *acquiescement*
- S : tu penses vraiment qu'on te donne des évas plus faciles
- L : ben oui
- S : tu penses
- L : *rire*
- S : ben non les évas elles vont pas aller en étant plus faciles elles vont plutôt être toujours plus difficiles
- L : mais c'est
- S : ouais qu'est-ce qui explique alors que tu
- L : ben
- S : que ça va mieux les évas que t'as l'impression qu'elles sont plus faciles
- L : je sais pas déjà je comprends mieux et je répète plus qu'avant quand y'a des évas avant j'disais c'est pas grave pis ben là je répète tout l'temps euh
- S : comment ça s'fait maintenant que tu répètes
- L : ben j'me dis que pour être bien pour l'année prochaine faut que j'sois plus compétitive enfin mieux plus répéter euh plus être mieux en classe
- S : tu m'as dit la dernière fois quand tu as répété tu as fait quoi
- L : 5 et 5 et demi
- S : et qu'est-ce que ça fait chez toi
- L : ben
- S : vu que t'as répété et que t'as eu un 5 ou un 5 et demi
- L : ben j'étais très contente euh je m'suis dit que j'aurais pu faire ça avant enfin plus répéter j'aurais plus eu de bonnes notes
- S : t'as plus répété que d'habitude tu penses
- L : *acquiescement*
- S : ou p'têtre différemment
- L : différemment aussi oui
- S : qu'est-ce qui a été différent
- L : ben avant j'lisais juste les verbes pis j'me disais ah c'est bon j'les connais pis maintenant ben je les lis je cache la feuille après j'écris sur une autre feuille après je regarde si c'est juste ou pas et j'fais ça jusqu'à que j'aie tout juste et ça m'aide plus
- S : donc qu'est-ce que tu essaies de faire avec ces verbes
- L : ben d'les mettre dans la tête
- S : mmh
- L : pour bien connaître comment on les écrit
- S : donc tu utilises quasiment c'qu'on a fait en compréhension d'lecture dans les activités
- L : *acquiescement sourire*
- S : te faire une image mentale

- L : mais déjà avant vous m'disiez des fois, mais j'me disais oh non j'ai la flemme j'ai pas envie
- S : et pis j'le disais c'est vrai t'as raison j'me souviens que j'l'utilisais déjà, mais on l'avait pas vraiment expérimenté en classe on n'avait pas vraiment fait des essais pour vraiment montrer comment faire parce qu'on avait pas forcément le temps tout dépend ce qu'on faisait tandis que là on a vraiment pris le temps pour essayer aussi
- L : *acquiescement*
- S : ça t'as vu la différence
- L : *acquiescement*
- S : ok et puis qu'est-ce que tu appris de nouveau alors à travers ces activités de compréhension de lecture tu m'as dit déjà l'image mentale donc la représentation mentale est-ce qu'il y a encore autre chose
- L : mmh ben transformer les mots euh chais pas
- S : ça fait déjà pas mal en tout cas c'est déjà deux grosses choses que tu utilises maintenant beaucoup y'a encore autre chose qui te vient
- L : *hochement de tête*
- S : ok et puis qu'est-ce que tu penses retenir pour la suite tu te dis ah ben ça j'vais l'utiliser
- L : mmh ben euh se faire des images dans la tête ça je vais garder et comme j'ai répété aussi pour les verbes ça aussi j'vais garder transformer les mots //
- S : tu m'as dit par rapport à ta participation en classe ça sera ma dernière question de ce type-là après on va revenir à la suite // tu m'as dit par rapport à ta participation en classe qu'elle était plus active maintenant que tu faisais plus est-ce que c'est en lien aussi avec comment ça s'est passé pendant les activités avec ta maîtresse donc moi
- L : ben
- S : est-ce que t'as senti quelque chose de différent peut-être
- L : ben quand on est le lundi au soutien je profite que vous êtes là je pose des questions enfin oui je profite pis je trouve que quand je suis que seule avec vous je me sens plus lâchée on va dire
- S : mais après pendant les activités en classe on était avec toute la classe
- L : ben là j'me dis qu'il faut que je sois comme je suis au soutien j'dois plus participer pour montrer à la maîtresse ce de quoi j'ai envie
- S : est-ce que t'as l'impression que moi j'ai été différente
- L : euh // j'trouve que vous avez toujours été comme ça *sourire*
- S : *sourire* tu dois pas dire ça pour me faire plaisir *rire*
- L : non, mais j'trouve que vous avez toujours été comme ça
- S : t'as pas l'impression qu'il y a des choses qui ont été faites pendant l'activité qui t'ont aidée à être à l'aise
- L : mmh j'trouve que vous avez été un peu plus derrière moi avec Jade
- S : mmh ça veut dire quoi
- L : ben euh enfin vous faisiez plein d'choses pour qu'on /// j'sais pas comment vous expliquer /// qu'on /// travaille mieux enfin j'sais pas comment expliquer
- S : j'te suis *sourire* c'est intéressant ce que tu dis j'aimerais bien que tu arrives au bout de ton explication
- L : ben vous nous avez toujours encouragée et chais pas

S : les encouragements ça a pu t'aider euh est-ce que tu as l'impression d'avoir été plus ou moins questionnée
L : plus questionnée
S : plus questionnée que d'habitude
L : oui
S : ouais ok

2^{ème} partie :

S : j'veais te donner ce texte ici donc c'est un petit texte et ensuite tu dois répondre aux questions pis c'est pour vérifier ta compréhension du texte et pis s'il y a quelque chose que tu comprends pas dans ce texte tu peux me demander avant de répondre aux questions

L : *acquiescement*

2 min 8 sec.

S : y'a des mots qui t'empêchent de comprendre le texte

L : juste grève j'avais pas compris c'que ça voulait dire

S : une grève des transports en commun qu'est-ce que tu penses que c'est

L : *grands yeux*

S : quand les gens font la grève ça existe pas beaucoup chez nous, mais en France ça arrive souvent plus rien ne fonctionne ils refusent de travailler ceux qui travaillent dans les transports en commun ça peut être le train les bus ils refusent de travailler, car ils veulent des meilleures conditions de travail du coup les gens ne peuvent plus prendre le train et puis voilà

L : *acquiescement continue d'écrire*

S : c'est tout

L : oui

1 min 43 sec.

S : donc tu dois barrer tous les titres qui ne conviennent pas

34 sec.

S : ici donc celui qui convient c'est celui-là

L : *acquiescement*

S : ok donc le monsieur qui raconte l'histoire il s'est fait voler son portefeuille

L : */// oui*

S : tu es sûre tu m'fais un p'tit sourire

L : j'sais pas j'dirais plus le c

S : tu hésites *///* qu'est-ce qui te fait hésiter

L : ben parce que là i dit que le monsieur il était vers lui, mais pas vraiment enfin il était vers lui pis après quand il est rentré chez lui il a mis sa main dans la poche pis i trouvait plus son portemonnaie

S : quand il est rentré chez lui

L : euh non euh

S : il a mis sa main dans la poche

L : *relit le texte ///* non pendant ce temps qu'il marchait

S : oui et qu'est-ce qu'il a fait ensuite après avoir mis sa main dans la poche

L : ben il est retourné pour aller chez l'monsieur
 S : mmh le même monsieur qu'avant ou un autre
 L : le même monsieur qu'avant
 S : pis qu'est-ce qu'il a fait
 L : ben il est allé et pis 7sec. il est allé pis il a vu son portefeuille *froncement sourcils*
 S : il a vu son portefeuille
 L : /// oui
 S : pi après
 L : ben après *froncement des sourcils* il dit y'avait pas moyen de se cacher la vérité
 S : // c'est quoi alors cette vérité
 L : ben c'est qu'il avait volé quelqu'un
 S : donc qu'est-ce qui se passe en fait t'arrives à comprendre c'qui s'est passé ici si t'arrives pas à comprendre peut-être il faut relire de nouveau cette partie parce que le début t'as bien compris relire cette partie pour être sûr d'avoir bien compris d'avoir la bonne représentation dans la tête il s'agira d'être un peu flexible ta représentation elle doit un peu changer

1min 15 sec.

L : il était en colère pis il a fait demi-tour pour aller reprendre son portemonnaie
 S : parce qu'il était sûr
 L : qu'il était sûr
 S : de quoi
 L : ben qu'il s'était fait voler son portemonnaie
 S : il est allé lui demander et qu'est-ce qui s'est passé
 L : ben euh /
 S : qu'est-ce qu'il a fait l'autre homme
 L : il l'a enfin / donné
 S : il l'a donné ou il est parti avec
 L : non il l'a donné
 S : ensuite l'homme qu'est-ce qu'il a fait
 L : euh
 S : donc il a son portemonnaie et qu'est-ce qu'il a fait
 L : ben quand il est arrivé chez lui /// *froncement sourcils relecture*, mais là j'comprends pas très bien ils disent ce qu'il vit ce fût son portefeuille
 S : donc il a demandé un portefeuille il a demandé son portefeuille et quand il est arrivé à la maison il voit son portefeuille
 L : ben i s'est trompé
 S : *acquiescement* i s'est trompé de quoi
 L : ben de portefeuille
 S : qu'est-ce qu'il a fait en vrai
 L : euh ///
 S : est-ce qu'il s'est vraiment fait voler son portefeuille
 L : non
 S : non est-ce qu'il a volé quelqu'un sans le vouloir
 L : oui

S : comment explique-moi
L : *regarde le texte*
S : tu t'dis c'est pas possible c'est pas possible que ça soit ça *rire*
L : *sourire hochement de tête*
S : tellement c'est gros et pourtant t'as très bien compris Laura
L : ben il l'a volé à quelqu'un d'autre / enfin il croyait que c'était le sien que l'autre le lui avait volé, mais en fait c'est lui qui a volé le portefeuille de quelqu'un
S : ben oui quand il est allé demander le portemonnaie l'autre il a cru qu'il se faisait voler alors il lui a donné sans il avait peur et il lui a donné
L : *sourire*
S : tu vois t'as très bien compris fais-toi confiance jusqu'au bout dans ta lecture ok j'te laisse continuer
L : *prend le crayon*
4 min 12 sec.
S : qu'est-ce qui s'était passé avec ce monsieur-là ici le jeune homme il pense qu'on lui a volé son portefeuille
L : parce qu'il a regardé dans sa poche il avait pas son portefeuille donc il a cru que c'était le monsieur d'à côté qui lui avait pris
S : il était à côté de lui le monsieur
L : enfin il était plutôt *montre avec les mains*
S : i s'est pas passé quelque chose entre eux *en montrant le texte*
L : *lit ///* ils étaient à mi-chemin *montre avec ses mains l'une à côté de l'autre*
S : ça veut dire quoi ça à mi-chemin
L : ben ils étaient presque à côté, mais ils étaient
S : ils se heurtèrent en se croisant
L : *fronce les sourcils regarde l'enseignante sourit* j'comprends pas c'que ça veut dire heurtèrent
S : alors essaie de t'imaginer ils changèrent de côté l'homme aussi changea de côté
L : ah ils se sont croisés *montre les mains en x*
S : et comme ils l'ont fait en même temps et comme ils le firent en même temps donc lui il change de côté *montre avec la main* lui il marche là lui il marche là lui il change de côté et pis lui il change de côté aussi qu'est-ce qui se passe alors
L : alors ils se sont *montre les deux mains qui se touchent avec les doigts //* croisés foncés
S : ils se sont
L : foncés dessus
S : foncés dessus foncés dedans voilà exactement c'est ce que t'imagines ouais exactement ça
L : pis après il pense que l'autre lui a pris son portefeuille
S : oui quand ils se sont foncés dedans exactement
L : *continue d'écrire*
4min 58 sec.
L : j'ai fini
S : ok tu veux voir encore quelque chose avec moi ou c'est bon
L : c'est bon

S : là tu n'arrives pas à le comprendre même avec le contexte
 L : hochement de tête
 S : qu'est-ce que tu comprends pas
 L : la colère l'emporta il s'est mis en colère
 S : mmh
 L : fit demi-tour rattrapa le pick / pocket et lui demanda son portefeuille / ben il est re-allé vers le monsieur pour lui demander son portefeuille
 S : t'as bien compris cette phrase alors c'est quoi le pickpocket
 L : //
 S : il fit demi-tour rattrapa le pickpocket et lui demander son portefeuille
 L : le voleur
 S : ben ouais c'est ça c'est le monsieur qu'il prenait pour un voleur c'est ça
 S : t'as l'impression que j't'ai donné une réponse là
 L : *hochement de tête* non
 S : j'tai simplement demandé de relire pis de retransformer c'que t'as compris avec tes propres mots et pis tu trouves la réponse toute seule
 L : oui
 S : donc tu peux le faire encore un peu plus quand tu travailles seule il faut te faire confiance Laura beaucoup plus te faire confiance c'est comme l'histoire quand tu l'as lue tu l'as très bien comprise / p'têtre pas du premier coup, mais ça c'est normal parce qu'elle est c'est assez compliqué y'a plusieurs choses à prendre en compte donc ça vaut la peine de la lire deux fois / pis de s'arrêter sur les choses qu'on comprend pas très bien / les relire / , mais / fais-toi confiance quand t'as compris quelque chose tu t'dis c'est quand même incroyable c'que j'ai compris, mais j'ai bien compris
 L : *acquiescement*
 S : je reviens juste sur le questionnaire que t'as rempli quand tu parles des points forts donc c'que t'arrives à bien faire en compréhension d'lecture tu dis que t'en as pas // tu trouves que t'en a pas que t'arrives rien à faire ça voudrait dire si j'en ai pas que j'arrive pas à comprendre un texte comprendre une lecture si t'as pas de points forts /// qu'est-ce qui pour toi en compréhension de lecture va bien
 L : se faire une image dans la tête
 S : ça t'as l'impression que t'arrives bien et ben voilà
 L : *elle écrit* voilà
 S : ok

3^{ème} partie :

S : alors maintenant j'vais te remontrer un texte en deux parties j'vais te demander de lire la première partie du texte et après la deuxième / et puis je vais te poser des petites questions pour savoir un peu comment tu t'y prends pour comprendre le texte que tu lis pis c'est assez court ça va pas durer très long une dizaine de minutes maximum // alors première chose j'vais te donner ce texte et le but c'est de le comprendre pour toi comment tu vas t'y prendre // quand tu vas recevoir le texte

- L : // ben je vais lire le texte jusqu'à que je comprenne enfin / ouais et après j'veais m'faire une image dans la tête après j'veais r'garder les informations importantes et après j'veais transformer les mots que j'comprends pas très bien en mots que j'comprends bien et pis après s'il y a des questions je réponds aux questions
- S : ok d'accord quand tu dis faire une image dans la tête
- L : se faire un film
- S : mmh c'est la même chose pour toi une image un film
- L : pour moi une image c'est plutôt quand ça reste toujours la même chose et un film plutôt quand ça enfin / y'a l'image pis après y'en a une autre
- S : ok donc ça va être plutôt quoi
- L : plutôt un film
- S : ok qu'est-ce qui va te permettre de comprendre le texte
- L : mmh ben // j'aurais dit plutôt d'me faire une image
- S : j'pense ça fait partie c'est tout
- L : heu oui
- S : seulement l'image qui va t'aider
- L : de relire le texte
- S : de relire le texte et pis si l'image suffit tu peux faire que ça pas besoin de transformer les mots chercher les idées du texte
- L : si
- S : pourquoi
- L : ben parce que ça m'aide à mieux comprendre
- S : *sourire* ça fait partie ok // alors voilà le texte tu peux déjà lire
- L : j'peux lire l'autre
- S : non *sourire* tu liras après // alors j'aimerais que tu essaies de me décrire précisément ce texte comme s'il s'agissait d'un film
- L : ben en fait c'est un monsieur enfin un marin qui s'appelait Daniel et c'monsieur ben // y'a tout l'monde qu'est parti du bateau et c'monsieur il était seul et pis ben il avait trouvé un carton où y'avait quelque chose dedans et // voilà
- S : est-ce que t'en sais un peu plus sur cette chose
- L : c'était une boîte
- S : ouais t'as dit y'a quelque chose dedans cette boîte t'as déjà une idée de c'que c'est
- L : j'aurais dit un truc pour aller sous l'eau
- S : un truc pour aller sous l'eau d'accord /// donc c'est pas forcément quelque chose de vivant
- L : chais pas
- S : ok // comment tu le vois ce Danny que tu as appelé Daniel Boodmann comment tu le vois il est comment dans ta tête
- L : grand avec les habits de pêcheur enfin on va dire pêcheur les yeux bruns les cheveux bruns enfin / plutôt gris vieux voilà
- S : // ok heum /// donc essaie de me reformuler ce texte avec tes mots
- L : //, mais là j'comprends pas très bien parce que c'est écrit c'est un marin qui s'appelle Danny Boodmann qui l'avait trouvé j'comprends qui l'avait trouvé
- S : qu'est-ce qui te pose problème

L : ben d'abord ils disent que c'est un marin comment il s'appelle et après qui l'avait trouvé
 S : tu comprends pas ce qu'il a trouvé
 L : mmh
 S : et qu'est-ce que tu dois faire pour comprendre
 L : lire la suite
 S : oui exactement donc on sait qu'il a trouvé quelque chose dans cette première partie du texte, mais on sait pas quoi
 L : ben en fait il avait trouvé une boîte et / après enfin y'avait tout l'monde qu'était parti donc d'abord tout l'monde est parti du bateau pis y'avait que lui pis il avait trouvé une boîte et // pis il avait les yeux fixés sur la boîte il avait les yeux grands ouverts
 S : c'est qui qui a les yeux grands ouverts
 L : Danny
 S : relis ici
 L : il devait avoir 10 jours pas beaucoup plus
 S : il parle de quoi là
 L : ben de pluie
 S : ils parlent de pluie *sourire*
 L : pas beaucoup plu
 S : c'est pas beaucoup plus pas pas beaucoup de pluie plu il devait avoir dans les 10 jours pas beaucoup plus
 L : ça devait faire 10 jours que la boîte était là
 S : tu penses c'est ce qu'on nous dit essaie de relire le texte et de te refaire une représentation après ça va peut-être t'aider à reformuler
 35 sec.
 L : ça doit être un bébé dans un boîte
 S : tu penses que c'est un bébé maintenant dans la boîte qu'est-ce qui te fait penser ça
 L : ben i dit // il le trouva un matin alors que tout le monde était déjà descendu du bateau dans une boîte en carton il devait avoir dans les 10 jours pas beaucoup plus il ne pleurait même pas il restait là sans faire de bruit les yeux ouverts dans sa grande boîte
 S : donc ici tu comprends déjà que c'est pas un objet pour plonger comme tu t'étais fait dans ta première représentation mentale
 L : maintenant ça veut dire enfin / il pleurait pas
 S : ça pourrait être un bébé ça pourrait être quoi d'autres
 L : un animal
 S : un animal
 L : un enfant
 S : un enfant ok est-ce que tu peux encore me reformuler la fin de l'histoire
 L : il était dans sa grande boîte ils l'avaient laissé
 S : qui l'avait laissé là
 L : ///
 S : on sait
 L : non
 S : quelqu'un on sait pas qui c'était où là alors
 L : dans une salle de bal

S : c'est quoi une salle de bal tu imagines quoi

L : là où on danse

S : mmh qu'est-ce qui te fait imaginer que c'est là où on danse

L : ben chais pas y'a le piano

S : exactement / à ce stade de la lecture est-ce que tu te poses des questions

L : ben qu'est-ce que ça va être

S : quoi

L : ben qu'est-ce qui aura dans la boîte

S : toi tu as imaginé quoi

L : ben soit un enfant soit un animal

S : ok et pis est-ce qu'il y a encore d'autres questions que tu te poses

L : mmh ben qui l'a laissé là dans la salle de bal

S : oui et pis moi y'a encore une question que j'me pose j'dirais que c'est ben qu'est-ce qu'il va en faire il va faire quoi avec ça Dany Boodmann ok t'as envie de découvrir la suite ou on s'arrête là *sourire*

L : oui *sourire*

S : j't'embête alors tu peux tourner la feuille et lire la fin

L : en fait c'était un bébé

S : hein hein est-ce que tu peux répondre aux questions que tu te posais

L : que c'était un bébé qu'il l'a pris dans ses bras et que ben Danny lui a inventé un nom

S : comment

L : citron parce que dans le carton y'avait un signe de citron

S : exactement tu trouves que c'est une bonne idée de l'appeler citron

L : *hochement de tête* non

S : ok alors // est-ce qu'il y a des questions auxquelles tu ne peux pas répondre /// tu t'étais demandé qui l'avait laissé là

L : non c'est pas encore écrit

S : faudrait avoir une suite peut-être que tu peux trouver ce livre à la bibliothèque ok est-ce que tu peux me résumer ce texte en quelques mots j'te prends le texte pis tu essaies de me résumer tout ce que tu as lu

L : ben c'était un monsieur qui était dans un bateau c'était un marin et ben y'avait des gens pis ces gens-là sont partis et lui il a trouvé une boîte et il s'est demandé ce que c'était et la boîte elle était dans un bal sur le piano

S : ouais dans une salle de bal

L : ouais et pis ben après il a ouvert la boîte pis il a vu que c'était un bébé et pour lui c'est comme ci c'était un destin enfin il lui a mis un nom il l'a pris dans ses bras

S : en fait il décide quoi

L : ben de l'adopter

S : ok super t'as vraiment bien su dégager les idées principales du texte bravo laura pas du premier coup tout au début de nouveau il a fallu relire, mais ça vaut la peine de revenir en arrière de relire et t'en es tout à fait capable

L : acquiescement

S : comment tu te sens après avoir répondu par écrit à ces questions orales aussi

L : soulagée

S : soulagée, mais tu sens que t'as bien réussi ou moyen ou pas du tout
 L : entre bien et moyen
 S : ben en tout cas à voir ton visage je te sens fière de toi j'me trompe
 L : non
 S : tu t'sens fière t'es contente de ce que tu as fait
 L : *acquiescement*
 S : moi aussi j'suis très contente j'trouve que t'as vraiment bien bossé et puis je t'encourage à vraiment continuer comme ça pour la suite dans la lecture le fait que tu m'as dit aussi que tu avais du plaisir et tout ça / c'est très encourageant pour toi et pour moi aussi parce que j'me dis ben ça a mené à quelque chose tout ce qu'on a fait ensemble tout l'travail pis c'était l'but que toit tu t'sentes aussi mieux que ça soit en classe ou en leçon de français en général alors je suis contente
 L : avant j'aimais pas le français et maintenant j'aime trop
 S : alors il faut pas s'arrêter là il faut continuer et pis j'me réjouis d'avoir des nouvelles je reviendrai en juin de toute façon
 L : mais maîtresse ça s'ra une fille ou un garçon
 S : vous le saurez *rire* bien assez vite
 L : vous l'amènerez à l'école
 S : oui oui je viendrai vous le présenter

Annexe 32 : Transcription de l'entretien semi-directif avec Jade, décembre 2017

Retranscription de l'évaluation et entretien semi-directif en 3 phases avec Jade, 11.12.2017

1^{ère} partie :

S : ok alors premièrement y'aura un questionnaire qui est le même que la dernière fois, mais comme y'a des choses qui peuvent avoir changé évolué je te le redonne et tu peux déjà lire les questions compléter le plus précisément possible
 J : ici j'dois écrire ce que je fais bien en
 S : oui ce que tu fais bien en compréhension de lecture
 J : et là qu'est-ce que j'fais
 S : oui ce qui est plus difficile en compréhension d'lecture
 J : parce que j'm'étais trompée la dernière fois
4 min. 49 sec.
 S : t'en as des choses à écrire
 J : ouais
58 sec.
 J : c'est bon juste y'avait quelques mots que j'savais pas trop écrire
 S : ici dedans pas grave pas d'souci juste que je puisse te lire à être
 J : flexible
 S : flexible ok
 J : j'arrive pas du tout à l'écrire je crois que j'ai écrit fequis *rire*

- S : *rire* c'est pas grave flexible c'est vrai il est pas simple à écrire // petite question compréhension de lecture qu'est-ce que la compréhension de lecture pour toi
- J : je dois lire un texte et répondre à des questions
- S : on a beaucoup du répondre à des questions ces dernières fois quand on a fait les exercices
- J : non
- S : et c'était quand même de la compréhension de lecture ou pas
- J : oui
- S : si tu lis un livre à la maison c'est une compréhension de lecture
- J : pas forcément parce que quand j'lis à la maison ou à l'école c'est pas du tout pareil parce qu'à l'école on lit des fois à haute voix à la maison pas je fais toujours tout toute seule
- S : donc tu t'sens plus aidée à l'école
- J : oui je peux plus demander à l'école
- S : si tu lis un livre à la maison
- J : ça sera pas du tout la même chose que si je lis un livre ici à l'école
- S : d'accord le livre de Charlie et la Chocolaterie tu le lis des fois à la maison aussi
- J : ben j'ai commencé de le lire à l'école ici, mais sinon parce que chez moi y'a aussi mon petit frère qui pleure aussi donc c'est assez difficile de se concentrer, mais parfois je vais à la bibliothèque et j'le lis à la bibliothèque c'est calme
- S : t'as pas un endroit pour travailler à la maison où tu es tranquille avec un pupitre une chambre
- J : non si j'ai une chambre, mais elle est fermée et tout ça, mais j'entends quand même c'est parfois quand je fais mes devoirs j'entends mon p'tit frère j'arrive pas à me concentrer
- S : tu pourrais essayer de mettre des boules Quies c'est pas très agréable au début, mais on s'habitue
- J : ouais mon frère il a ça
- S : ça peut aider j'ai déjà conseillé à d'autres élèves de faire ça et ça les a aidé tu peux en parler à ta maman éventuellement pour avoir ces petites gommes dans les oreilles parce que c'est vrai des fois c'est difficile d'être concentré quand t'as beaucoup d' bruit autour ok alors // j'vais commencer à t'poser quelques questions ensuite tu vas recevoir un texte sur lequel tu auras des questions par écrit et ensuite je vais te donner deux autres petits textes où je te poserai des questions oralement
- J : ok
- S : pis là maintenant j'aimerais savoir un p'tit peu par rapport aux activités de compréhension de lecture qu'on a faites ensemble ces derniers temps j'aimerais savoir comment tu te situes par rapport à ça qu'est-ce que t'en penses de ces activités donc chuis là en tant que chercheuse pas en tant que ta maîtresse j'vais pas te mettre une note ah elle a dit ça etc. c'est pas ça l'idée c'est vraiment de me dire comment toi t'as senti les choses ok
- J : mmh
- S : donc déjà qu'est-ce que t'en as pensé comment tu t'es sentie pendant ces activités

- J : ben en fait ça dépend des activités parfois je comprends et parfois aussi j'ai trop honte de lever la main y'a des hauts et des bas j'aimerais bien toujours comprendre c'est très chiant de rester entre le haut et le bas, mais parfois c'est trop dur pour moi ou je suis discrète par quelqu'un ou quelque chose enfin y'a toujours un p'tit truc qui va pas
- S : qu'est-ce que tu as appris de nouveau pendant ces activités
- J : ben j'ai appris plus à me faire facilement un film dans la tête parce qu'avant c'était un peu dur pour moi du coup maintenant ça va beaucoup mieux et j'arrive mieux à comprendre le texte parce que je lis plus aussi en ce moment et puis à prendre les informations importantes ça aussi ça va mieux
- S : et qu'est-ce qui est encore difficile
- J : parfois j'aimerais dire avec mes propres mots, mais j'ai l'impression que tout ce que je vais dire c'est faux
- S : est-ce que t'as l'impression que ça ça a un petit peu évolué quand même un petit peu changé
- J : oui quand même parce qu'avant chez Mme **** je levais jamais la main c'est les profs qui devaient m'appeler pour essayer d'me chercher, mais depuis qu'chuis dans votre classe ben ça va mieux, mais j'ai toujours un peu de peine
- S : t'as peur de quelque chose
- J : pas peur, mais je stresse à chaque fois j'ai toujours peur de dire faux, mais après j'me dis pourquoi parce que souvent au fond de moi j'ai la réponse juste
- S : ok et tu m'as dit qu'il y avait alors toutes ces petites choses que tu avais apprises de nouvelles qu'est-ce que tu penses retenir pour la suite de tout ça
- J : ben déjà si je répète mieux j'arrive mieux de m'poser des questions de faire à chaque fois un film ça peut m'aider et
- S : ça t'as remarqué que ça t'aidait
- J : oui à comprendre le texte quand même parce qu'avant c'était difficile
- S : avant tu te faisais pas des images
- J : non enfin j'me faisais quelques images, mais c'est comme si ça bougeait pas alors que maintenant j'me fais un film les personnages ils bougent dans ma tête et tout ça du coup c'est plus simple pour moi
- S : ok intéressant et / ça c'est une chose que tu vas retenir pour la suite et puis pour comprendre un texte encore qu'est-ce que tu penses de quoi tu penses encore avoir besoin pour comprendre un texte
- J : de quoi j'ai besoin pour pouvoir l'apprendre
- S : pas pour l'apprendre par cœur pour le comprendre / donc de te faire un film ça ça t'aide est-ce qu'il y a autre chose qui
- J : ben pour comprendre le texte je vais prendre les choses essentielles, mais sinon après je fais que ça le reste ça ça m'aide déjà beaucoup le film tout ça
- S : donc tu m'en a déjà parlé un p'tit peu avant, mais qu'est-ce que tu penses de ta participation en classe pendant les activités est-ce qu'elle a été différente de d'habitude
- J : ben
- S : tu vois de quoi je parle quand je dis toutes ces activités je dis ces derniers jeudis tu as été une fois malade, mais sinon tu étais là

J : quand j'ai été malade c'était difficile de rattraper après j'ai perdu mon carnet de devoirs plein de choses

S : c'est intéressant c'est que tu dis c'est vrai des fois on est malade on loupe des choses et quand on revient c'est difficile de s'accrocher on a l'impression d'avoir loupé beaucoup on doit se raccrocher

S : et puis qu'est-ce qui a pu t'aider pendant les cours pour quand même participer

J : j'ai l'impression que les profs expliquent mieux j'comprends mieux

S : y'a une fois où j'ai attendu plus longtemps quand je t'ai questionnée comment tu t'es sentie

J : au début je bloquais et en fait après j'ai lu et c'était juste des fois j'ai envie de dire et ça sort pas

S : oui et finalement c'est sorti et comment tu t'es sentie

J : soulagée

S : soulagée oui et si j'avais continué que j'aurais questionné quelqu'un d'autres et que quelqu'un d'autres aurait donné la bonne réponse et que toi tu savais et t'aurais pas eu l'opportunité de le dire

J : j'aurais été en mode Jade d'avais la bonne réponse pourquoi tu l'as pas dit après j'me déteste ça me fait de la peine

S : donc tu es en train de me dire que d'abord ça t'a stressée que j'attende et puis finalement

J : ça s'est bien passé

S : et que finalement ça t'a peut-être rendu service c'est intéressant ça pour la suite

J : mh

S : ben oui on a le temps on est pas toujours pressé pour répondre vite vite / ok alors je vais te donner le texte ici et tu auras des questions après par écrit sur le texte ici

2^{ème} partie :

J : ok pis quand je lis la question je peux revenir sur le texte après

S : bien sûr c'est même nécessaire

J : d'accord

S : et puis quand t'as fini de lire le texte ici s'il y a quelque chose qui t'empêche de le comprendre et que tu restes coincée tu peux me demander

J : ah juste c'est quoi un porte // feuille ah portefeuille

S : c'est quoi

J : c'est où on met l'argent

S : extra alors tu peux y aller

2min 34 sec.

S : tu as besoin que je t'explique quelque chose

J : peut-être deux c'est quoi heur / tèrent heurtèrent

S : qu'est-ce que tu penses

J : c'est pas qu'ils se sont croisés

S : fais-toi bien une image tu reprends depuis ici il changea de côté et l'autre homme changea aussi de côté ils changent les deux de côté du coup ils se retrouvent comment

J : ben en fait j' imagine qu'il a la route comme ça avec les voitures et que les deux hommes se croisent et après ils continuent quoi *montre avec les mains*

S : mmh j'pense qu'il te faut reprendre déjà tu imagines la route, mais on nous dit où c'est qu'on est on est où

J : // dans un jardin public

S : oui

J : du coup y'a pas de route

S : oui c'est un chemin et puis à mi-chemin il voit quelqu'un qui arrive dans sa direction donc c'est quelqu'un qui arrive à côté de lui ou en face *montre avec les mains*

J : ben pour moi en face

S : oui il arrive en face de lui et puis ensuite tu continues dans ta tête avec ton image

J : ils se sont croisés

S : il changea de côté et l'autre aussi en même temps

J : ah ils se sont foncés dedans

S : exactement c'est ça donc t'as compris le mot heurtèrent et sans grand chose de ma part tu as su comprendre le mot avec le contexte en revenant en arrière et l'autre mot

J : pickpocket

S : alors essaie de reprendre le contexte pour t'expliquer ce mot

34 sec.

S : est-ce que ton film dans ta tête il est clair

J : pour quelques mots non du coup ça peut changer un peu tout mon film

S : exactement donc qu'est-ce que tu peux faire

J : ben j'pourrais essayer d'chercher sur google ou sinon de relire le texte

S : oui tout à fait tu peux relire avant de répondre aux questions t'as meilleur temps de prendre le temps pour lire et d'être plus sûre

1 min 19sec.

J : ben quand j'ai relu le texte je sais pas si c'est juste, mais il fit demi-tour et rattrapa le bick j'arrive pas à lire le pick / pocket

S : mmh

J : ben en fait il rattrapa l'autre homme du coup c'est comme si il lui donnait un autre nom à cet homme

S : mmh et ça veut dire quoi en fait il pense que c'est quoi il imagine quoi t'as très bien compris il rattrape l'autre homme et il lui donne un autre nom un autre nom qui veut dire quoi qu'est-ce qu'il imagine l'homme en fait

J : ben ce mot ça peut être comme s'il chais pas

S : dans l'histoire qu'est-ce qui se passe avec ce jeune homme

J : ben pour moi j'vois qu'il essaie de le rattraper

S : mais pourquoi il essaie de le rattraper

J : ben pour demander son portefeuille

S : pourquoi il veut lui demander son portefeuille

J : parce qu'il trouvait pas son portefeuille

S : i pense quoi du coup

J : ben i pense que c'est lui qui l'a pris quand ils se sont heurtés

S : ouais il pense que l'autre homme

J : il lui a pris son portefeuille

S : comment on appelle quand on dit il lui a pris

J : voler

S : oui donc il le traite de

J : de bick bo

S : de pickpocket donc c'est quoi

J : ça peut être comme un nom qu'on donne à quelqu'un qu'on n'aime pas ou qu'on insulte

S : non tu l'as très bien dit il pense qu'il l'a volé

J : a donc il pense que c'est un voleur

S : pick piquer pocket les poches a vient de l'anglais voleur oui j'te laisse encore faire la fin du film dans ta tête et après tu peux y aller répondre aux questions

1min 33 sec. arrêt de la vidéo, changement de local, et changement d'iPad pour filmer

J : ici la question 3 je comprends pas pourquoi le jeune homme doit-il rentrer à pieds

S : a quoi c'est dû là il faudra reprendre le début du texte

J : ben ici c'est la grève des transports en commun

S : ça veut dire quoi

J : les transports en commun c'est les bus tout ça

S : oui alors qu'est-ce qui se passe

J : ah ben i sont en grève du coup il doit rentrer à pied

S : ouais ça veut dire quoi en grève

J : ben j'crois qui sont cassés en panne ou quelque chose comme ça

S : alors i sont pas cassés quand ils sont en grève c'est les employés quand ils travaillent dans les trains dans les bus qui décident de faire la grève parce qu'ils sont pas d'accord avec les conditions de / travail qu'ils ont / alors ils décident ben aujourd'hui on va pas travailler c'est déjà arrivé aussi avec les enseignants y'avait eu une journée de grève des enseignants, mais j'étais encore élève c'est rare en Suisse, mais en France ça arrive plus souvent voilà donc c'est ça

J : ok *continue d'écrire 4min 23 sec.* ok c'est bon

S : donc ici ça peut aussi aller ce titre-là

J : enfin

S : est-ce qu'il a menti

J : non il a pas menti *efface*

S : ok qu'est-ce que t'en penses maintenant que t'as fini de remplir ce questionnaire

J : ben en fait quand Laura est venue je lui ai dit est-ce que ça s'est bien passé elle m'a dit oui la première j'avais pas compris le texte fallait le relire et moi c'était à peu près pareil

S : t'étais pas censée discuter avec Laura toi *raclement de gorge rire*

J : *rire* donc en fait c'était à peu près comme elle j'ai dû lire plusieurs fois pour mieux le comprendre en fait

S : ouais t'as raison faut prendre les choses les unes après les autres

J : mais sinon une fois que j'ai bien compris ça allait

S : qu'est-ce qui fait que t'as remarqué que t'avais bien compris à un moment donné

J : à un moment donné quand je me suis fait la scène

S : ouais c'est vraiment ça tu peux vraiment te faire la scène dans la tête ça s'est tout de suite vu quand tu as eu le déclic tes yeux se sont illuminés donc tu dois vraiment pouvoir faire ça dans ta tête sans moi

J : mmh

S : pas hésiter à reprendre des éléments revenir avant te déplacer dans le texte ok

J : oui

3^{ème} partie :

S : alors je vais te donner le texte avec les questions orales sur le texte donc tu vas recevoir une première partie de texte et ensuite une deuxième partie donc le but pour toi ça sera de comprendre le texte que tu vas recevoir comment tu vas t'y prendre

J : d'abord je vais le lire et essayer de me faire à peu près un film dans la tête et après ben faire comme avant pour l'histoire du portefeuille de par exemple si y'a un mot que je comprends pas de revenir avant ou après et après essayer de prendre les informations les plus importantes pour après dire avec mes propres mots

S : ok / qu'est-ce qui va te permettre de comprendre le texte qu'est-ce qui va t'aider

J : ben le film ou avant c'était la scène et si y'a des mots que j'comprends et pas trop d'mots difficiles que j'comprends pas ben c'est plus facile pour moi à comprendre le texte

S : ok voilà le texte ici tu peux le lire

56 sec.

J : c'est bon

S : c'est tout bon t'es sûre tu n'as pas besoin d'une relecture

J : mmh peut-être *sourire*

S : alors prends le temps qu'il te faut

30 sec.

J : c'est bon

S : ok alors est-ce que tu peux me décrire précisément ce que tu as lu comme s'il s'agissait d'un film s'il-te-plaît

J : ben moi déjà je vois pas le présent ça date enfin pas beaucoup, mais voilà quoi et je vois quelqu'un qui raconte j'imagine qu'il y a un bateau qui est sur la mer tout ça et en fait y'a toutes les personnes qui sont descendues et puis en fait ils ont trouvé un carton il disaient pas qu'est-ce que c'était dans l'carton, mais i disaient ça avait pas plus

S : c'est qui qui a trouvé le carton

J : c'est pas le

S : tu m'dis ils ont trouvé un carton

J : c'est Dany Boodmann qu'avait trouvé c'carton et pis pour moi ça avait pas dit si c'était un animal ou quelque chose du coup moi j'me suis imaginé un bébé qui avait presque 10 jours qui r'gardait Dany pis en fait qui le r'gardait ouais pis qu'il l'avait trouvé dans la salle de bal sur un piano comme si on l'avait oublié ou abandonné

S : mmh ok est-ce que tu peux me décrire Dany Boodmann

J : comment j'le vois

S : ouais

J : moi chais pas pourquoi j'le vois gros enfin j'sais pas pourquoi j'l'imagine qu'il est gros grand qu'il doit avoir de la force tout ça qu'il a un chapeau qu'il a des habits et pis ses habits je les vois en noir et blanc vraiment comme un capitaine même si j'le considère pas vraiment enfin oui c'est un marin, mais voilà je l'imagine comme ça et le bébé j'l'imagine tout petit même pas habillé j'l'imagine seulement en pampers comme j'vois

- dans les films après j'l'imagine comme ça et je vois qu'il a seulement des petits cheveux et qu'il le regarde tout ça
- S : ok est-ce que tu peux // à ce stade de la lecture quelles sont questions que tu te poses
- J : ben j'me pose pourquoi le bébé est-il là déjà voilà après j'me pose aussi qu'est-ce qui pourrait bien se passer pour la suite qu'est-ce qui va arriver à c'bébé là et qu'est-ce que le capi enfin le marin va en faire du bébé
- S : t'es sûre que c'est un bébé
- J : j'sais pas du tout / pour moi en fait quand j'ai lu il devait avoir dans les 10 jours pas beaucoup plus il ne pleurait même pas en fait / il était vraiment tout petit, mais j'me suis dit c'est un bébé
- S : qu'est-ce que ça pourrait être d'autres
- J : un petit chien
- S : un petit chien peut-être ok alors tu peux lire la suite
- 48 sec.
- J : c'est bon
- S : ok alors est-ce que tu as pu répondre aux questions que tu te posais
- J : oui euh ben maintenant je sais que c'est un bébé parce qu'avant on le savait pas du tout alors là je sais
- S : ça confirme le fait que tu pensais que c'était un bébé donc effectivement ça confirme
- J : et pis ben là j'ai su c'qui se passait pour la suite
- S : tu sais pourquoi le bébé il est là
- J : je sais non je sais pas trop pourquoi il est là on m'a dit dans le texte qu'il l'a trouvé dans une salle de bal sur un piano, mais on dit pas pourquoi il est là
- S : donc ça on sait pas encore ça reste un peu un mystère
- J : mmh
- S : d'où est-ce qu'il débarque / est-ce qu'on sait c'qu'il fait avec
- J : euh le marin
- S : oui
- J : ben déjà le marin quand il a vu ce bébé i cherchait quelque chose pour avoir un prénom ou une adresse, mais il a rien trouvé du coup ben après le marin il a vu un dessin d'citron sur le carton du coup il a décidé d'appeler l'bébé citron et
- S : t'aimes bien c'prénom
- J : *sourire* enfin j'aime bien l'citron, mais pour appeler un bébé citron c'est pas trop enfin voilà quoi // et juste à la fin j'ai en fait ici je comprends pas enfin je comprends les mots, mais le sens je comprends pas on avait laissé ce bébé on l'avait laissé là pour / ah maintenant j'ai compris // en fait pour le marin on avait laissé ce bébé-là on l'avait pas fait enfin par accident on l'a fait exprès
- S : on l'a fait exprès
- J : de le laisser là
- S : pour lui donc qu'est-ce qu'on comprend par là qu'est-ce qui fait avec ce bébé lui
- J : ben i fait à peu près comme si c'était son bébé il lui donne un prénom tout ça
- S : donc on appelle ça comment
- J : 8 sec.
- S : il

J : le marin il l'adopte ou *froncement sourcils*
 S : ouais c'est ça / c'est comme s'il l'adopte ce bébé en tout cas jusqu'ici c'est ça qui se passe après on sait pas / alors pour terminer ça sera la toute dernière question j'aimerais que tu me résumes toute cette histoire avec tes propres mots
 J : ok ben si j'devais l'raconter à quelqu'un ça s'rait
 S : j'ai jamais entendu l'histoire et tu me la racontes
 J : en fait c'est une histoire de Danny enfin j'suis obligée de dire le nom d'famille parce qu'il est compliqué
 S : comme tu veux
 J : en fait c'est l'histoire de Danny c'est l'histoire d'un marin qui s'appelle Danny qui avait son bateau tout ça et tous les passagers sont descendus et il trouve un carton dans la salle de bal sur un piano un carton et puis dedans y'avait un bébé et puis ben ce bébé il pleurait pas il le regardait tout ça pi après en fait ben le capitaine il lui donne un prénom c'est citron et après en fait après le capitaine i s'est posé comme question à peu près enfin chais pas comment dire, mais il s'est dit dans sa tête que on l'a posé ici c'est pour moi on l'a pas fait enfin sans faire exprès de le laisser ici c'était enfin pour lui quoi
 S : ok encore autre chose
 J : non
 S : ok alors on va s'arrêter là j'te remercie Jade qu'est-ce que t'en a pensé par rapport à la toute première fois qu'on a fait cet exercice
 J : ben la toute première fois je stressais déjà, mais après j'me sentais à l'aise, mais je comprends beaucoup mieux maintenant
 S : plus d'outils cette fois-ci
 J : ouais plus de petits trucs les activités en classe ça m'a quand même aidé

Annexe 33 : Transcription de l'entretien semi-directif avec Matteo, décembre 2017

Retranscription de l'évaluation et entretien semi-directif en 3 phases avec Matteo, 11.12.2017

1^{ère} partie :

S : tu peux écrire ton prénom en haut / t'arrives à écrire avec ce crayon ou pas
 M : non ça m'embête un p'tit peu /
 S : ok je t'en prête un alors pas que tu sois embêté par ça
 M : ok merci
 S : si t'es pas au clair avec l'une ou l'autre question c'est comme la dernière fois t'hésites pas et essaie d'être le plus complet dans tes réponses, dans ce que tu penses
 M : mmh
 J'ai fini
 S : ok c'est tout bon pas de questions/ tu peux me donner et continuer ici

2^{ème} partie :

S : S'il y a un mot que tu comprends pas tu peux me d'mander aussi
 M : y'a pas d'mots trop difficiles

S : ok extra

2 min 15 sec.

M : j'ai fini

S : y'a la suite ici des questions

2 min 47 sec.

S : t'as des questions ou c'est bon

M : non pas vraiment

1 min 57 sec.

S : qu'est-ce t'en penses de ce questionnaire

M : ben y'a des bonnes questions

S : ça a été difficile pour toi d'le faire

M : pas vraiment en fait

S : ok t'as l'impression d'avoir bien compris ce texte

M : *acquiescement*

3^{ème} partie :

S : tu peux m'passer les deux feuilles // ok alors j'vais t'poser maint'nant des questions sur un autre texte que tu vas lire qui est séparé en deux parties / tu auras d'abord la première partie à lire et ensuite la deuxième / le but pour toi c'est de comprendre ce texte qu'est-ce que tu vas faire en premier / comment vas-tu t'y prendre

M : ben j'vais le lire d'abord et puis j'vais m'faire un film // pis j'vais p'têtre traduire les mots un peu difficiles

S : c'est-à-dire traduire

M : les simplifier ou par exemple si j'y arrive vraiment pas que j'les connais vraiment pas à les déduire j'vais p'têtre vous les demander

S : ouais ok / et puis en premier donc ce que tu vas faire

M : lire et faire un film

S : et en deuxième

M : simplifier les mots

S : ok et qu'est-ce qui va te permettre de comprendre le texte

M : le film

S : ok // alors / j'vais te donner le texte tu peux lire *16 sec.* ok c'est bon tu peux l'garder par là /// qu'est-ce que tu vois dans ta tête maint'nant que tu as lu ce texte / essaie de décrire précisément ce texte

M : ben une sorte de vieille personne un peu ptêtre avec un p'tit chapeau comme ça / pis il est allé dans une sorte de pièce de bar pis y'a un p'tit piano ptêtre pour jouer de la musique parce qu'ils aiment ptêtre danser en même temps pour faire des fêtes / pis là y'avait un p'tit une boîte en carton pis il a regardé sûrement dedans sinon il aurait pas pu savoir c'qui y avait dedans / pis dedans y'avait un p'tit bébé pis il a plus ou moins estimé l'âge à 18 jours / pis i r'marque qui pleurait pas pis il avait les yeux ouverts

S : mmh ok

M : pis on sait aussi qu'il a pas atterri là comme ça c'est quelqu'un qui l'a mis là

S : comment tu sais ça

M : parce que ça c'est marqué quelqu'un l'avait laissé là / quand on naît on va pas apparaître directement dans un carton sur un piano

S : ah bon t'es pas né comme ça *rire*

M : *rire*

S : t'as raison et puis Danny Boodman est-ce que tu peux me décrire ce personnage comment tu le vois

M : j'l'imagine vieux avec un chapeau

S : mmh tu peux encore me donner quelques détails peut-être

M : chais pas ptêtre qu'il a un bolocle

S : hein

M : qu'il a un monocle

S : c'est-à-dire

M : une sorte de petite lunette vers l'œil

S : ah d'accord ok ouais et pi est-ce qui y a encore un peu des indications qui peuvent te décrire ce bonhomme

M : mmh pas vraiment je crois on dit qui faisait pas d'bruit

S : mmh

M : chais pas

S : tu vois sa couleur de ch'veux

M : moi j'imaginai plutôt brun ou noir comme ça

S : un p'tit peu brun noir ok / bien alors // est-ce que tu peux me re-raconter cette histoire avec tes propres mots cette fois-ci que tu as lu là

M : alors y'avait un marin qui s'appelait danny boodmann pis un matin il était descendu du bateau pis y'avait tous les autres qui étaient aussi descendus du bateau pis il a trouvé dans la salle du bal un bébé qu'était dans une boîte en carton pis qui pleurait pas et qu'était tout seul les yeux ouverts // on peut pt'être imaginer que c'était à l'époque où les gens ils aimaient pas trop garder leurs enfants / chais pas

S : t'imagines déjà des choses ben c'est intéressant tu m'dis que peut-être à l'époque y'avait quelque chose qui s'est peut-être passé par rapport à ça ben justement à ce stade de la lecture maint'nant que tu as déjà lu ce texte quelles sont les questions que tu te poses

M : ben euh est-ce qui va adopter le bébé / i va pt'être retrouver celui qui l'a laissé et celui qui l'a laissé i va le reprendre ouais / ou bien qu'est-ce que en quelle année ça se passe

S : ok tu connaissais déjà cette histoire ou

M : non

S : ok tu peux lire alors la deuxième partie

M : mais ça me rappelle un fil m que j'avais vu une fois

S : ouais

M : avec quelqu'un qui était très vieux pis au fil du temps il était très vieux pis i venait toujours plus jeune

S : ah benjamin

M : bouton

S : ouais

M : pis à la fin i meurt bébé je crois c'est assez bizarre

S : ouais pis ça te faisait penser à ça ça pourrait être lui dans ce carton ok / deuxième partie du texte tu peux lire

M : j'ai fini

S : ok alors est-ce que ça répond à tes questions aux questions que tu te posais

M : pas vraiment

S : pas toutes

M : ouais il lui a donné un nom on sait pas toujours quand c'est / ah pis on voit qu'il va l'adopter peut-être

S : ouais

M : en tout cas qu'il va le prendre avec lui i va pas le laisser dans la boîte / pis qui va déjà lui donner un nom

S : mmh

M : pis on voit qu'il avait pas beaucoup d'imagination parce que il a juste regardé sur la boîte il a vu un dessin pis i s'est dit on pourrait l'appeler comme ça

S : *sourire* t'aime bien c's prénom

M : citron / non moi j'aime pas trop *sourire*

S : *rire* c'est vrai que c'est un peu particulier ok est-ce que tu peux me résumer tout le texte que tu as lu

M : d'abord il a cherché s'il avait une adresse ou un nom il en avait pas alors il lui a donné un nom à ct'enfant il a essayé d'trouver un nom pis ben il en a trouvé un pis après ben il lui a dit bonjour pis il était sûr qu'on l'avait laissé là c'bébé

S : c'était pas par hasard

M : mmh

S : ok alors maint'nant j'vais juste te poser encore quelques questions par rapport à c'que t'as complété ici un p'tit peu et pis un peu par rapport à c'qu'on a fait en classe ensemble // donc chui vraiment là pas là en tant qu'enseignante et tu dois pas me dire que tout était merveilleux c'est pas ça que j'veux entendre, mais je suis là en tant que chercheuse pour savoir comment t'as vécu ce moment ces activités qu'on a faites ensemble euh en classe tous ces derniers jeudis est-ce que déjà globalement t'as quelque chose à m'dire

M : ben c'était pas mal ça m'a un p'tit peu aidé tous les films et tout pis j'pense pas mal pour les autres aussi par exemple les mots difficiles essayer d'les traduire de les déduire

S : tu dis pour les autres pour les autres élèves

M : oui

S : qu'est-ce qui t'as aidé toi pendant les différentes séquences qu'on a faites

M : ben l'adaptation avec la pomme et tout ça

S : c'est-à-dire

M : ben avec si elle est pourrie si elle est empoisonnée on va pas la voir comme si elle était toute propre ou comme ça

S : donc c'était quoi cette histoire de pomme

M : la flexibilité j'crois

S : ouais ça c'était quelque chose de nouveau pour toi

M : ouais

S : de travailler cet objectif

M : acquiescement

S : de pouvoir être flexible quand tu lis un texte

M : ouais
S : c'était quelque chose que t'avais déjà l'impression d'utiliser ou pas forcément
M : pas vraiment j'le faisais un peu sans l'savoir
S : et pis c'est intéressant tu dis tu le faisais peut-être sans l'savoir est-ce que t'as l'impression qu'ça fait une différence de l'faire maint'nant en sachant c'que tu fais que d'le faire sans l'savoir
M : chais pas trop
S : est-ce que ça peut influencer quelque chose
M : chais pas p'têtre un p'tit peu
S : mmh en quoi
M : ben pt'être on sait mieux qu'est-ce qu'on doit faire donc on est plus confiant
S : toi tu t'sens plus confiant qu'avant
M : un p'tit peu ouais maintenant j'sais un peu plus comment faire pour les trucs et tout
S : tu t'réjouis d'la prochaine évaluation en compréhension d'lecture pour mesurer /
M : ouais ouais on va essayer tout ça *sourire*
S : *rire* et puis euh tu m'as déjà dit c'que tu as appris un peu d'nouveau qu'est-ce que tu penses retenir
M : ben le film c'ui-là c'est l'plus important
S : d'accord
M : pis essayer de déduire les mots aussi ça aussi j'trouve c'est pas mal parce qu'c'est pas parce qu'on connaît pas qu'on va dire ben j'connais pas on peut essayer d'le déduire pis après on peut comprendre le mot sans l'avoir vu ou sans qu'on ait demandé à quelqu'un qui le connaissait déjà
S : ouais ça t'a r'marqué que tu pouvais trouvé la signification d'un mot avec le contexte de l'histoire ça tu l'a mis c'est comprendre le contexte aussi
M : *acquiescement*
S : c'que c'est la compréhension d'lecture pour toi / c'est pas seulement comprendre tous les mots que tu as devant toi, mais c'est vraiment comprendre le contexte
M : par exemple avant pourquoi est-ce qu'il avait volé l'homme ben faut comprendre qu'il a cru qui s'était fait volé pis qu'en pensant reprendre son portefeuille ben en fait il l'avait pris à quelqu'un d'autres
S : pis pourquoi l'autre il lui donne comme ça son portefeuille
M : ça c'est un peu bizarre
S : qu'est-ce qu'il a cru
M : peut-être qu'il l'avait volé sans faire exprès il avait ptêtre cru qu'en passant il l'avait pris
S : mais si y a quelqu'un qui vient vers toi et qui te dit donne-moi le portefeuille / qu'est-ce tu vas faire
M : j'vais pas lui donner
S : tout dépend comment faut imaginer l'contexte là i se r'trouvait au milieu de nulle part i fait noir on est dans un endroit où on est pas très en sécurité
M : ah ouais là p'têtre que
S : les choses elles changent hein
M : ouais

S : j'donnerais pas non plus mon portemonnaie comme ça si facilement, mais on préfère donner l'portemonnaie que d'se faire euh *geste tué*

M : ouais *sourire*

S : de se faire zigouiller on est d'accord *rire* et j'pense que c'est c'que effectivement c'qu'il a cru le deuxième personnage il a cru que on venait le voler lui cette fois-ci

M : c'est parce qu'ils se sont heurtés au mauvais moment aussi

S : ouais ils étaient déjà sûrement stressés l'un et l'autre de passer par-là

M : *acquiescement*

S : qu'est-ce que tu peux dire c'est la dernière question qu'est-ce que tu peux dire de ta participation en classe pendant les activités qu'on a faites

M : ben j'trouve qu'elle est assez bonne en général

S : mmh

M : j'aime bien lever la main des fois pour dire des trucs

S : ouais, mais est-ce qu'elle était différente dans ces activités qu'on a faites justement sur la compréhension de lecture par rapport à d'habitude

M : chais pas des fois j'parle un peu moins j'ai quand même participé pas mal

S : t'as senti aussi une différence de la classe dans ces moments-là

M : chais pas pas vraiment

S : pas vraiment ok et puis est-ce que tu étais à l'aise toi pendant ces activités

M : à l'aise ouais plus ou moins

S : ok extra t'aimerais encore me dire quelque chose

M : non

S : ok ben j'te r'mercie pour ta participation

Annexe 34 : Tableau récapitulatif des objectifs réalisés en compréhension de lecture

LA COMPREHENSION DE LECTURE

★ Apprendre à construire une représentation mentale

- Représentation: fabrication d'images
- Mentale: ça se passe dans la tête

★ Lire, c'est traduire

Les mots du texte → on met de l'ordre dans les idées du texte → propres mots

ex: licencié → viré
On se fait une idée à partir des infos importantes

★ Accroître sa flexibilité

- Ne pas avoir qu'une idée fixe dans sa tête, mais la développer!
- On modifie notre représentation mentale en fonction des nouvelles infos du texte.

Pour comprendre un récit:

★ Se mettre à la place des personnages

- pour comprendre ce qui se passe dans leur tête
- pour comprendre ce qu'ils ressentent / ce qu'ils veulent, leurs intentions, buts