

Enseignement explicite des stratégies d'apprentissage : une aide à la compréhension en lecture ?

Master en pédagogie spécialisée – Volée 18-21

Mémoire de Master de Leïla Corboud
Sous la direction de Raffaella Rosciano
Bienne, avril 2021

Remerciements

Je remercie les élèves qui ont participé à cette recherche, sans qui ce travail n'aurait pas été possible. Je les remercie de leur participation active, de leur enthousiasme et de la confiance qu'ils m'ont accordée.

Je remercie aussi mes collègues, qui ont fait preuve de souplesse pour me permettre de réaliser ces ateliers.

Un grand merci à Raffaella Rosciano pour son accompagnement précieux, son soutien et ses conseils avisés.

J'adresse un merci tout spécial à Jérôme, Yasmina et Mathys pour leur présence, leur confiance, leur soutien tout au long de la formation.

Je remercie sincèrement Valérie et Michèle pour leur oreille attentive et leur précieuse disponibilité.

Et finalement merci à toutes les personnes que je n'ai pas citées, mais qui m'ont aidées, de près ou de loin.

Résumé et mots clefs

La recherche montre que les stratégies d'apprentissage font souvent défaut aux élèves en difficulté. Comprendre ce que l'on attend d'eux, mobiliser les bonnes stratégies et procédures dans l'exécution d'une tâche, s'investir de manière objectivée et consciente, sont autant d'éléments qui souvent leur sont peu évidents. Mais comment le leur enseigne-t-on ? Est-ce qu'on montre aux élèves en difficulté comment on fait pour « apprendre à apprendre » ? Plusieurs études montrent que les élèves en difficulté répondent mieux à l'enseignement explicite. Dès lors, y a-t-il un enseignement explicite, modélisé de ces différentes stratégies, pourtant bien nécessaires pour répondre aux exigences de la vie scolaire ? Il a été démontré qu'un entraînement à ces différentes stratégies améliore les résultats scolaires. Constate-t-on des améliorations lorsqu'on les entraîne de manière explicite, conscientisée, systématique ? Pour ce travail, je vais mettre en place un atelier basé sur les principes de cet enseignement et vérifier si cette formation aux stratégies améliore les compétences en compréhension en lecture de six élèves présentant des difficultés dans leurs apprentissages scolaires.

Mots clefs

stratégies d'apprentissage - psychologie cognitive - enseignement explicite - compréhension en lecture – ingénierie didactique

Liste des figures, tableaux et annexes

Liste des figures

Figure 1: Taxonomie des stratégies d'apprentissage	9
Figure 2: le continuum de variation du niveau de soutien pédagogique	12
Figure 3: l'enseignement explicite.....	14
Figure 4: la "zone proximale d'apprentissage" et la zone proximale de développement	17
Figure 5: instrument psychologique	19
Figure 6: de l'étayage et l'hétérorégulation à l'utilisation autonome des stratégies	22
Figure 7: modèle contemporain de compréhension en lecture	24
Figure 8: les composantes de la variable lecteur	25
Figure 9: les processus de lecture et leurs composantes	26
Figure 10: démarche cyclique.....	31

Liste des tableaux

Tableau 1: étapes et objectifs du travail en ateliers.....	34
--	----

Liste des annexes

Annexe 1 : Taxonomie des stratégies métacognitives.....	I
Annexe 2 : Taxonomie des stratégies cognitives de traitement.....	II
Annexe 3 : Taxonomie des stratégies cognitives d'exécution.....	III
Annexe 4 : Texte pour l'évaluation initiale et finale des élèves de 5 ^{ème} et 6 ^{ème} primaire.....	IV
Annexe 5 : Texte pour l'évaluation initiale et finale des élèves de 9 ^{ème} secondaire.....	V
Annexe 6 : Lettre aux directeurs et doyens.....	VI
Annexe 7 : Lettre aux parents des élèves que je suis en soutien pédagogique spécialisé.....	VII
Annexe 8 : Lettre aux parents des élèves suivis par une autre enseignante spécialisée.....	VIII
Annexe 9 : Demande d'autorisation d'enregistrement.....	IX
Annexe 10 : Grille de restitution de récit.....	X
Annexe 11 : Guide d'entretien leçon initiale.....	XII
Annexe 12 : Guide d'entretien leçon finale.....	XIII
Annexe 13 : Tableau des stratégies, procédures, stratégies de compréhension en lecture.....	XIV
Annexe 14 : Résumé des entretiens finaux traités pour les 6 élèves.....	XV
Annexe 15 : Comparaison leçon initiale et finale des 6 élèves.....	XXI
Annexe 16 : Evaluation de la conscientisation des stratégies pour les 6 élèves.....	XXII
Annexe 17 : Tableau des données des textes des leçons initiales et finales.....	XXIII
Annexe 18 : Dessin fait par Inès pour la création de son support.....	XXIV
Annexe 19 : Dessin fait par Nadia pour la création de son support.....	XXV
Annexe 20 : Dessin fait par Zoé pour la création de son support.....	XXVI
Annexe 21 : Dessin fait par Louane pour la création de son support.....	XXVII
Annexe 22 : Texte écrit par Jessie pour la création de son support.....	XXVIII
Annexe 23 : Texte écrit par Nicolas pour la création de son support.....	XXIX

Table des matières

Remerciements.....	i
Résumé et mots clefs	ii
Liste des figures, tableaux et annexes	iii
Introduction.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE ET CADRE THEORIQUE.....	3
1.1. Problématique.....	3
1.2. Éléments théoriques.....	5
1.2.1. Métacognition et stratégies	6
1.2.2. Enseignement	11
1.2.3. Enseignement et stratégies	21
1.2.4. Compréhension en lecture	23
CHAPITRE 2 : METHODOLOGIE	29
2.1. Question de recherche, hypothèses et objectifs	29
2.1.1. Questions principales et secondaires	29
2.1.2. Objectifs	30
2.2. Fondements méthodologiques-Type de recherche empirique	31
2.3. La nature du corpus.....	32
2.3.1. Échantillon	32
2.3.2. Protocole de récolte des données	32
2.3.3. Procédure et structure des ateliers	33
2.3.4. Outils de récolte de données	35
2.3.5. Préparation de l'analyse : recueil et traitement des informations	36
CHAPITRE 3 : ANALYSE ET RESULTATS	38
3.1. Présentation des données traitées	38
3.2. Portraits des élèves	38
3.2.1. Inès.....	38
3.2.2. Nadia	46
3.2.3. Zoé	56
3.2.4. Louane	60
3.2.5. Jessie	69
3.2.6. Nicolas.....	75
3.3. Discussion	82
Conclusion	90
Références bibliographiques	94
Annexes.....	I

Introduction

Dans ma pratique, j'ai pu souvent observer que les élèves en difficulté ont de la peine à comprendre ce qu'on attend d'eux et comment ils doivent s'y prendre pour faire le travail demandé. Bien souvent, on a tendance à penser qu'« ils ne savent pas », qu'« ils n'arrivent pas », ou qu'ils n'ont pas appris. Or, à plusieurs reprises, j'ai pu constater soit qu'ils savaient mais n'arrivaient pas à le restituer de la bonne manière, soit qu'ils n'avaient pas compris ce qu'on attendait d'eux, soit qu'ils n'utilisaient pas une façon de faire efficace pour la tâche à résoudre.

Or, dans une organisation de classe ordinaire, il n'est pas toujours évident de savoir, lorsqu'on corrige des copies par exemple, de manière plus précise ce qui n'a pas été compris ou appris. Face à une évaluation contenant beaucoup d'erreurs, cela ne nous donne pas toujours (ou pas souvent) des indications sur ce qui ne s'est pas bien passé. C'est pourquoi il me paraît fondamental, avec des élèves en difficulté, d'aller regarder au plus près ce qui pose problème. Je me suis rendu compte également dans ma pratique que souvent l'élève en difficulté avait besoin d'une explication plus précise et complète de ce qu'on attendait de lui, ou d'une prise de conscience de ce qu'il est en train de faire ou de ce qu'il doit faire, pour réussir au mieux sa tâche.

Parallèlement et entre autres par le biais de la formation, je me suis rendu compte aussi que plusieurs auteurs et études confirmaient mes observations, à savoir que les élèves en difficulté manquaient d'une utilisation efficace des stratégies et profitaient d'un enseignement plus explicite, d'une modélisation plus importante et d'une remédiation plus rapide.

Par le biais de la théorie et de ma pratique, j'ai pu voir que ces stratégies pouvaient être entraînées. Il m'est apparu alors qu'il s'agissait là d'une des fonctions importantes de l'enseignant spécialisé. En effet, il est là entre autres pour tenter de combler ou réduire l'écart entre les attentes de l'école ordinaire et là où en est l'enfant, par le biais de toutes sortes de moyens. Ceux-ci sont divers et variés : adaptations, aide-mémoire, aménagements en temps, en quantité, etc,... Mais la modélisation et l'entraînement à des stratégies d'apprentissages efficaces me paraissait être importante car il me semble que c'est un bon moyen de donner à l'élève de plus grandes chances de prendre en main ses apprentissages. Ceci en faisant l'hypothèse que l'élève arrive à s'approprier les stratégies apprises pour pouvoir les réutiliser. Dans un but d'autonomisation de l'élève, si on veut qu'un jour il n'ait peut-être plus, ou en tout cas moins, besoin de l'aide d'un enseignant spécialisé, il me semble que lui apprendre le « comment faire » est un des meilleurs moyens de lui permettre de progresser.

Par exemple : si je travaille avec mon élève le livret 6 en le lui faisant répéter jusqu'à ce qu'il le sache bien, il saura bien son livret 6. Or, si je lui apprends comment il peut s'y prendre lui-même pour apprendre le livret 6, il pourra réutiliser cette technique pour les autres livrets.

C'est un peu dans cet état d'esprit que je m'intéresse à l'enseignement des stratégies et pourquoi il me semble être une des rôles principaux de l'enseignement spécialisé.

C'est donc dans l'idée de mettre en exergue l'efficacité d'un enseignement explicite des stratégies pour des élèves en difficulté que je me suis lancée dans ce travail de mémoire.

Ainsi, l'objectif de ce travail est de mettre en évidence des modalités d'enseignement, qui se concentreraient plus sur « comment les enfants apprennent et qu'est-ce qui les aide à apprendre », plutôt que sur la matière apprise ou à apprendre. Ceci dans un but double : favoriser l'autonomie à long terme des élèves, car si une stratégie face à une tâche est acquise

elle devrait en principe être transférable, et éviter les écueils pour certains élèves qui n'arrivent pas à mettre en place eux-mêmes ces stratégies.

Ainsi, afin de vérifier si la modélisation et l'entraînement à des stratégies d'apprentissage améliorent les compétences scolaires des élèves en difficulté, je vais mener une recherche action. Pour ce faire, j'ai dû choisir une tâche précise afin de pouvoir mener cette recherche. Dès lors, même si à l'origine je m'intéressais aux stratégies d'apprentissage dans tous les domaines disciplinaires, j'ai choisi de travailler sur la compréhension de la lecture. Je vais tenter de voir si celle-ci peut être améliorée, ou pas, par le biais d'une modélisation et d'un entraînement aux stratégies de compréhension en lecture.

Dans la partie théorique de ce travail, je vais présenter d'abord la problématique constituée des interrogations initiales liées au sujet choisi, puis des éléments théoriques sur les questions des stratégies d'apprentissage, de l'enseignement explicite et de la compréhension en lecture, et des liens possibles entre ces notions.

La mise en place d'ateliers avec six élèves au bénéfice de soutien pédagogique spécialisé me permettra de mettre à l'épreuve de la pratique les éléments théoriques préalablement exposés. Nous verrons si les liens entre l'enseignement explicite de stratégies et la compréhension en lecture s'en trouvent confirmés.

La récolte d'informations sur le déroulement de ces ateliers au moyen de divers outils, ainsi que l'analyse de celles-ci, permettront de mettre en évidence les influences possibles entre les éléments d'étayage, de stratégies d'apprentissage, de support didactique et de compréhension en lecture.

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE ET CADRE THEORIQUE

1.1. Problématique

« On a longtemps considéré que cet apprentissage était implicite : en apprenant, l'enfant apprend à apprendre. Or, si c'est -en partie- vrai pour les élèves qui réussissent, ceux qui présentent des difficultés scolaires doivent absolument bénéficier d'un enseignement stratégique organisé et explicite » (Vianin, 2009, p. 208)

Cette citation de Vianin (2009) illustre bien le point de départ de ma réflexion, de ma problématique.

Voilà bien ce sur quoi je m'interroge : n'y a-t-il pas intérêt, pour les enfants en difficulté, de se concentrer sur l'apprentissage des stratégies ? Et pour ce faire, leur offre-t-on un enseignement explicite de ces stratégies ? Les leur explique-t-on ? Les leur montre-t-on ? Les leur modélise-t-on ? Leur propose-t-on un entraînement à ces stratégies ?

Comme mentionné dans l'introduction, notre rôle d'enseignant est aussi de se poser ces questions, du point de vue de l'enseignement. Comment peut-on aider l'élève dans ce processus d' « apprendre à apprendre » ? Peut-on, en tant qu'enseignant, soutenir l'élève dans ce processus ? Et si oui, comment peut-on le faire ? Peut-on enseigner aux enfants comment apprendre à apprendre ? Comment mobiliser ces stratégies d'apprentissage, de manière efficace ? Faut-il, dès lors, prodiguer aux élèves un enseignement efficace et explicite de ces stratégies, ainsi qu'un entraînement à ces stratégies ? Est-ce que ceci permet aux élèves d'améliorer leurs compétences scolaires ? Et finalement comment enseigne-t-on les stratégies d'apprentissage aux élèves en difficulté scolaire ?

Avant d'aller plus loin dans ce questionnement, il semble opportun de s'interroger sur sa pertinence d'un point de vue plus global. En effet, on pourrait se demander : pourquoi s'intéresser aux stratégies ? Pourquoi s'intéresser à leur enseignement dans le cadre de l'école ? En quoi cette thématique est-elle pertinente ? Comme mentionné dans l'introduction, mon point de départ se situe dans les interrogations liées à des constats (observations) découlant de ma pratique professionnelle.

Soit, j'y ai donc un intérêt, mais,... en quoi cette thématique pourrait-elle s'avérer intéressante pour d'autres ?

En quoi cela vaut-il la peine de s'interroger sur ce sujet, au-delà d'une envie de satisfaire ma curiosité personnelle ?

C'est ce que je vais tenter de circonscrire dans cette problématique.

Tout d'abord, pourquoi choisir une modalité d'enseignement particulière ?

Nous verrons dans le cadre théorique que l'enseignement et l'apprentissage sont interdépendants.

Si l'on peut s'interroger sur comment l'enfant apprend, qu'est-ce qui fait qu'il peut bien apprendre et pourquoi l'apprentissage est difficile, on se doit alors de s'interroger sur le « comment enseigner ». Quelles modalités d'enseignement sont les plus efficaces, les plus utiles ? Comment fait-on pour rendre le savoir accessible le plus aisément aux élèves ? Qu'est-ce qu'on fait, ou ne fait-on pas, pour permettre aux élèves d'apprendre au mieux ? De façon à ce qu'ils puissent appréhender, retenir, restituer les savoirs ?

Voilà pourquoi je me suis intéressée à l'enseignement explicite. C'est dans l'idée d'essayer de déterminer qu'est-ce qui, dans notre manière d'enseigner, dans les modalités qu'on met en place, permet au mieux aux élèves de faire des apprentissages.

Dès lors, pourquoi l'enseignement explicite ? Et pas une autre modalité pédagogique ?

Si j'ai choisi l'enseignement explicite, c'est par le biais de deux voies : la première venant de ma pratique professionnelle, et la deuxième des apports de la théorie.

Lors de ma pratique professionnelle, j'ai pu constater que simplement en reprenant la tâche avec l'élève et en la réexpliquant, ou en l'expliquant différemment, très souvent, en montrant les éléments et le chemin parcouru, l'élève arrivait vraiment mieux à comprendre ce qu'il devait faire.

Sur le plan théorique, plusieurs auteurs démontrent que l'enseignement explicite correspond mieux aux besoins des élèves en difficulté scolaire. Bissonnette et al. (2010), notamment, citent l'enseignement explicite comme la première modalité pédagogique ayant une influence positive sur le rendement des élèves (la deuxième étant l'enseignement réciproque). Bianco et Bressoux (2009), citant d'autres auteurs (Baumann, 1986 ; Brophy & Good, 1986 ; Good, 1979 ; Rosenshine, 1986) mentionnent que « de nombreux travaux ont montré qu'un enseignement direct était favorable aux acquisitions des élèves (p. 37). D'autres auteurs encore expriment le même constat.

C'est pour toutes ces raisons que j'ai choisi ce type de modalité pédagogique.

Maintenant, on pourrait s'interroger : pourquoi les stratégies ? Pourquoi pas autre chose ? pourquoi les stratégies à l'école ? Traditionnellement on y enseigne plutôt du contenu,...

Pourquoi pas l'enseignement explicite des règles de grammaire ? Ou des notions de géométrie ?

Mais alors pourquoi cibler les stratégies ?

Les raisons sont multiples : tout d'abord pour la question de l'efficacité : une stratégie maîtrisée (consciente et utilisée de manière efficace) peut être réutilisée dans d'autres contextes, à d'autres moments et idéalement peut-être, pour d'autres tâches. L'élève gagne ainsi en efficacité, cela devient des compétences acquises.

J'ai également choisi les stratégies car il me semble que cela fait partie du rôle et du mandat de l'enseignant spécialisé, et encore plus dans le cadre du soutien pédagogique spécialisé. En effet, l'enseignement de contenu est déjà effectué par l'enseignant de classe, et même si bien-sûr l'enseignant spécialisé peut aussi être amené à le faire, si on a une visée d'autonomie, il sera bien plus efficient d'apprendre à l'enfant « comment s'y prendre » afin qu'il puisse, par la suite, réutiliser ce savoir-faire.

De plus, et cela révèle l'intérêt de lier ces deux notions, très souvent, les stratégies sont implicites, elles sont utilisées, ou on s'attend à ce qu'elles le soient, mais elles ne sont pas nommées. Ainsi, il est primordial de les rendre visibles, de les expliciter, de leur donner corps et sens. Ceci, afin de les rendre accessibles aux élèves, spécialement à ceux présentant des difficultés, car on sait que souvent l'implicite et les stratégies leur font défaut ou leur sont plus difficilement accessibles.

L'intérêt, d'un point de vue plus global, est de rendre ces compétences plus accessibles aux élèves en difficulté par le biais de l'explicitation et de leur permettre ainsi de gagner en compétences et en autonomie. Ou, comme le dit Vianin (2009), de « (...) fournir aux élèves les outils cognitifs leur permettant de réussir » (p. 210).

Mais alors,... pourquoi choisir de cibler ce travail de mémoire sur la compréhension en lecture ? Et pas sur les multiplications en colonnes ? Ou sur la conjugaison ?

La compréhension en lecture, tout comme la production écrite ou la résolution de problèmes, est une tâche complexe, requérant un bon nombre de procédures, nécessitant de les mettre en lien et de les combiner et faisant appel à de multiples compétences, notamment à des éléments implicites.

C'est bien parce que cette tâche est complexe qu'elle pose souvent problème aux élèves en difficulté.

Rien que le fait qu'elle pose problème est déjà une justification en soi, mais c'est aussi le cas de la production écrite et de la résolution de problèmes mathématiques. Ces trois tâches nécessitent d'aller au-delà de la mémorisation et de l'application.

Si j'ai choisi la compréhension en lecture, c'est aussi pour son aspect transversal, c'est-à-dire que si l'élève a des difficultés de compréhension en lecture, il sera pénalisé dans bien d'autres matières : il ne comprendra peut-être pas les subtilités de l'énoncé d'un problème mathématiques, ou les liens de causalité évoqués dans un texte de géographie ou d'histoire. D'où l'importance de tenter de remédier à ces pertes de compréhension.

C'est donc pour toutes ces raisons, que j'ai choisi de m'intéresser à cette thématique de compréhension de la lecture.

Ainsi je vais tenter, au moyen de cette recherche, de voir si un enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture permet aux élèves d'influencer positivement leur compréhension.

Dès lors, je vais tenter de mieux cerner les contours du sujet présenté en m'intéressant aux aspects théoriques qui le délimitent et le définissent.

1.2. Éléments théoriques

Pour tenter de répondre à ces questions, nous allons nous intéresser, sur le plan théorique, aux notions d'enseignement explicite et stratégique.

Nous allons tout d'abord, par la question des stratégies d'apprentissage, nous intéresser à comment l'enfant peut « apprendre à apprendre ». Qu'est-ce qui l'aide dans ses apprentissages ? Qu'est-ce qui lui permet de comprendre comment et à quel moment mobiliser telle ou telle connaissance, stratégie ? Quand arrive-t-il à identifier que c'est cette tâche qu'il doit faire ? Comment peut-il percevoir que pour telle tâche il a intérêt à mobiliser telle procédure ? Comment sait-il quoi faire, quand et de quelle manière ?

Nous allons, dans notre conceptualisation de la problématique, nous intéresser aux apports de la psychologie cognitive. Se pencher sur les stratégies d'apprentissages nous amène inévitablement à d'autres notions qui y sont liées, comme la notion de métacognition, par exemple. Nous exposerons une brève description de ces éléments théoriques, pour en retenir les aspects importants pour notre sujet, en lien avec la question des stratégies d'apprentissage.

Je vais commencer ici avec une tentative de délimiter les notions précitées sur le plan théorique. Lorsque la question des stratégies d'apprentissage est évoquée, la notion de métacognition y est rapidement associée. Nous verrons donc dans un premier temps comment certains auteurs définissent la métacognition, en lien avec les stratégies d'apprentissage et leur enseignement.

Nous tenterons alors de délimiter la question de stratégies d'apprentissage, mais nous verrons que la notion est vaste et potentiellement confuse. Afin de la clarifier, j'ai fait le choix d'une taxonomie des stratégies d'apprentissage qui me paraît complète, claire et pertinente.

Je me pencherai ensuite sur la question de la notion d'enseignement explicite, pour finalement lier ces deux domaines et m'intéresser à l'enseignement des stratégies. J'aborderai aussi les notions d'étayage et de médiation, ainsi que d'instrument psychologique, puis je me concentrerai plus attentivement sur la compréhension en lecture.

1.2.1. Métacognition et stratégies

1.2.1.1. *La métacognition*

Le champ des stratégies nous oblige à nous attarder quelque peu sur la question de la métacognition, avec laquelle elles sont en lien.

Comme dit plus haut, les questions de stratégies d'apprentissage relèvent à l'origine du domaine de la psychologie cognitive, qui aborde deux grands aspects, selon Bégin (2008) : « la cognition, qui réfère aux différentes activités mentales liées au traitement de l'information (Martineau, 1998 ; Matlin, 2001), et la métacognition, qui s'intéresse à la connaissance ou à la conscience que possède la personne de son propre fonctionnement (Lafortune et St-Pierre, 1994 ; Martineau, 1998 ; Peter et Viola, 2003). » (p. 51).

Nous verrons que l'on retrouve la question des stratégies d'apprentissage dans le domaine de la cognition et dans le domaine de la métacognition. En effet, l'intérêt, entre autres, des stratégies d'apprentissage est double, à savoir comment faire pour arriver à un but donné (procédure du domaine de la cognition) et avoir la capacité à évaluer l'adéquation d'une démarche (du domaine de la métacognition).

Bégin (2008) nous donne une définition non exhaustive de la métacognition : « Quant à la métacognition, elle trouve son existence dans le fait qu'il est nécessaire d'avoir un certain regard sur son propre fonctionnement cognitif afin de l'ajuster aux situations (Matlin, 2001 ; Peters et Viola, 2003) » (p. 52). Cette compétence, cette « position méta » me semble très importante, car elle permet aux élèves de s'ajuster, mais elle peut parfois, pour certains élèves, être difficile d'accès, d'où l'intérêt de se questionner sur la possibilité de la favoriser, de l'enseigner, et même de l'entraîner.

Selon Gagné et al. (2009), « L'élève qui apprend à apprendre acquiert du pouvoir sur son processus d'apprentissage et devient progressivement en mesure d'augmenter l'efficacité de la gestion de ses processus mentaux » (p. 2). On voit dès lors tout l'intérêt de mettre l'accent sur ces questions, permettant, à terme, une meilleure appropriation et connaissance de l'enfant, lui offrant de plus importantes perspectives d'autonomie. Mais pour y parvenir, l'enfant doit en prendre conscience, savoir comment il apprend, quelles étapes et quels moyens il a utilisés.

1.2.1.2. *Les stratégies d'apprentissage*

Nous pourrions tout d'abord nous interroger sur la pertinence de solliciter la notion de stratégie d'apprentissage dans le domaine de l'enseignement, ainsi que sur son origine. Plusieurs auteurs tentent d'y répondre.

Intéressons-nous à la mission de l'école pour évaluer la pertinence, ou non, de travailler les stratégies d'apprentissage dans ce cadre. Wittrock (1988), cité par Fayol et Monteil (1994), relève que l'école doit assurer pour tous le passage d'un état initial de relative dépendance à un état final d'autonomie, relative elle aussi, et que l'école, pour y parvenir, s'efforce d'enseigner un ensemble d'habiletés de haut niveau (p. 92).

Ces habiletés de haut niveau concernent les grands champs disciplinaires que sont la lecture, la production écrite et la résolution de problèmes (Fayol et Monteil, 1994).

La question est donc, pour l'école, de trouver comment arriver à cet objectif, comment enseigner au mieux ces habiletés, au plus grand nombre. Il est intéressant, dès lors, de se poser la question que l'école se pose déjà depuis longtemps, à savoir quels sont les moyens, quel est le chemin, pour arriver à cet objectif. Et c'est là qu'on peut se pencher sur la question des stratégies d'apprentissage. Ne sont-elles pas un moyen, parmi d'autres certes, pour soutenir l'école et l'enseignement dans cet objectif d'autonomisation, d'acquisition de ces habiletés supérieures ?

Fayol et Monteil (1994) constatent en effet que : « (...) une des solutions privilégiées a consisté à prôner l'enseignement de *stratégies*. En effet, celles-ci sont censées fournir au sujet un ensemble d'outils adaptables, transférables, susceptibles de lui permettre d'apprendre à apprendre tout en résolvant les problèmes soulevés par la vie, scolaire d'abord, quotidienne ensuite » (p. 92). Il semblerait, dès lors, que ces stratégies puissent être un outil aidant pour la réussite et la vie scolaire. L'intérêt étant aussi de constater qu'elles sont transférables et transversales du point de vue du programme scolaire, c'est-à-dire, qu'une stratégie apprise dans un domaine peut être utile et utilisée dans un autre domaine. Il y a donc un intérêt à se pencher sur ces stratégies d'apprentissage dans le champ de l'enseignement. Elles sont un des moyens pour soutenir l'école dans sa mission d'autonomisation et d'acquisition d'habiletés.

Selon Bégin (2008), l'école s'est profilée vers un enseignement tourné vers l'acquisition de compétences. C'est cette orientation vers les compétences, entre autres, qui a généré un intérêt vers la question des stratégies. En effet, l'orientation vers les compétences sous-tend « (...) l'idée qu'il s'agit d'un savoir-agir complexe, qui prend appui sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources pour une famille de situations. » (Gagnon, 2000 ; Lasnier, 2000 ; Peters et Viola, 2003 ; Tardif, 2006). Il s'agit donc de savoir mobiliser les stratégies et procédures efficaces dans une situation donnée, d'où l'intérêt et le lien entre cette vision de compétence et cet intérêt pour les stratégies d'apprentissage. Il semblerait que l'on soit passé d'un paradigme d'acquisition de savoirs (la quantité et la qualité du savoir) à un paradigme de capacité à mobiliser les savoirs de façon efficace et adaptée.

Après nous être penchés sur la question de la pertinence de s'intéresser aux stratégies d'apprentissage dans le domaine de l'enseignement, nous allons tenter une définition, ou une délimitation, non exhaustive, de la notion de stratégie d'apprentissage. Nous verrons que cette notion, ayant été utilisée dans divers domaines et de diverses façons, n'est pas facile à circonscrire. Notre choix se portera sur une définition/classification qui nous a paru intéressante.

Tentons une définition issue d'un consensus parmi les chercheurs, selon Fayol et Monteil (1994) : « Une stratégie est une *séquence intégrée*, plus ou moins longue et complexe, de *procédures sélectionnées en vue d'un but* afin de rendre optimale la performance. Elle peut

concerner des procédures très générales – par exemple, l'idée qu'il est nécessaire de planifier intentionnellement pour atteindre un but – ou très spécifiques – par exemple, se poser à soi-même des questions pour s'assurer qu'on a bien compris un texte » (Nisbeth et Schuksmith, 1986). Relevons ici les éléments importants : l'objectif est d'améliorer la performance, dans le cadre d'une activité ayant un but. Nous avons vu que pour qu'il y ait stratégie, il faut qu'il y ait activité avec but, ainsi qu'une prise de conscience de ce but. De plus, cette citation nous permet d'introduire la notion de procédure. Une stratégie est un ensemble de procédures. Comment les élèves arrivent-ils à savoir quelle procédure utiliser pour quelle activité ? Quand la mobiliser et comment ?

Bégin (2008) soulève le problème de la confusion autour du terme de stratégie d'apprentissage. Confusion que l'on remarque rapidement lorsqu'on tente de la définir et de la délimiter. Il propose donc un essai de définition pour tenter de clarifier, de définir le concept et de « classer » ces stratégies.

L'auteur fait état de quelques exemples de l'usage de la notion de stratégies, dans l'enseignement notamment : « dans le contexte de l'apprentissage scolaire, l'appellation *stratégie d'apprentissage* est actuellement utilisée comme « *terme générique pour désigner tous les comportements adoptés par l'apprenant en train d'apprendre, et tout ce qui peut influencer la façon dont il va le faire.* » » (p. 48). Il dresse ensuite une liste de toutes les façons différenciées désignées par l'usage de la notion de stratégie, qu'il n'est pas pertinent de rapporter ici, mais qui permet de voir à quel point un nombre important d'éléments peuvent être sous-entendus, considérés, par le terme de « stratégie d'apprentissage ».

Si j'ai choisi de m'intéresser plus particulièrement et même de me baser pour la suite de mon travail sur la taxonomie de Bégin (2008), c'est parce que je la trouve complète et détaillée tout en étant synthétique et lisible. Plus précisément, cette taxonomie permet de s'intéresser aux deux grandes familles des stratégies, soit métacognitives et cognitives, mais aussi de distinguer et lier à la fois stratégies et procédures. Les tableaux proposés (annexes 1, 2 et 3) sont parlants pour le sujet de cette recherche. En effet, je ne voulais pas me limiter à une stratégie car, comme dit précédemment, c'est lorsqu'il faut mobiliser et combiner plusieurs stratégies que la tâche se complique et pose problème aux élèves. Mais aussi car je trouvais très pertinent d'associer et de lier les stratégies aux procédures, tout en les distinguant. En effet, lors de mes lectures, j'ai pu constater à quel point ces deux notions sont souvent confondues. Il ne m'était pas aisé de savoir à quel moment je parlais de stratégies et à quel moment je parlais de procédures. La taxonomie proposée par l'auteur permet d'identifier la stratégie et de voir quelles sont les procédures correspondantes. De plus, ces procédures sont à la fois précises (le fait de souligner par exemple), mais aussi suffisamment générales pour être utilisées dans plusieurs domaines disciplinaires. Elles ne sont pas liées uniquement à une tâche.

Cette taxonomie permet aussi une plus grande liberté d'action et donc une meilleure possibilité de s'adapter aux élèves. En effet, en admettant que je veuille travailler la stratégie « Organiser » je peux choisir, en fonction des aptitudes ou préférences de l'élève ou en fonction de la tâche à réaliser, si je fais un schéma, un tableau, si je regroupe en parties, etc. C'est donc pour ces multiples raisons que j'ai choisi de me baser sur la taxonomie de Bégin (2008) pour la suite de mon travail.

Nous allons présenter plus précisément cette taxonomie ci-après. Le tableau ci-dessous présente les types de stratégies proposées :

Tableau 4
Taxonomie des stratégies d'apprentissage

Stratégies métacognitives	
Anticiper S'autoréguler	
Stratégies cognitives	
De traitement	D'exécution
Sélectionner	Évaluer
Répéter	Vérifier
Décomposer	Produire
Comparer	Traduire
Élaborer	
Organiser	

Figure 1: Taxonomie des stratégies d'apprentissage

Bégin (2008) nous propose dans ce tableau trois types de stratégies : métacognitives, cognitives de traitement et cognitives d'exécution.

Stratégies métacognitives

Il définit la conscience métacognitive de deux ordres : la connaissance de soi en tant que personne apprenante et la connaissance des activités mentales utilisées dans les situations d'apprentissage (Lafortune et St-Pierre, 1994 ; Norton et Crowley, 1995 ; Peter et Viola, 2003). Bégin (2008) en tire ainsi ces deux stratégies métacognitives que sont « anticiper » et « s'autoréguler ». Il propose, pour chacune des deux stratégies, des procédures, détaillées dans le tableau de l'annexe 1. Il y définit les stratégies « anticiper » et « s'autoréguler » et y associe des procédures plus précises. Par exemple, un des aspects de la définition d'anticiper consiste en : « tenter de prévoir ou d'envisager les connaissances, les procédures ou les actions ... (...) » (p. 63) et quelques procédures qui y correspondent telles que : identifier les connaissances antérieures, ou les besoins futurs, planifier, etc. ou « s'autoréguler » qui se définirait entre autres ainsi : « procéder à une observation de ses propres mécanismes et de son fonctionnement... (...) » (p. 63), dont certaines procédures seraient par exemple : s'auto-observer, contrôler, s'ajuster. L'annexe 1 présente ces définitions et procédures plus en détail. Ainsi nous pouvons nous faire une idée concrète des outils permettant d'exercer ces stratégies métacognitives.

Stratégies cognitives

Bégin (2008) propose la même formule pour les stratégies cognitives, qu'il sépare en deux catégories : de traitement et d'exécution. L'auteur précise qu'il n'est pas habituel de différencier ces deux catégories de stratégies cognitives et s'en explique ainsi : « La description habituelle des stratégies cognitives tient compte, de façon presque exclusive, des situations où l'apprenant doit traiter les informations dans le but de les apprendre. Bien que les situations scolaires requièrent effectivement une part importante d'apprentissage, cette orientation semble restrictive par rapport aux réalités scolaires et au fonctionnement cognitif. Les taxonomies élaborées jusqu'à maintenant ne tiennent pas compte des situations de performance, de production de connaissances ou d'exécution de tâches. Ce sont pourtant des situations scolaires fréquentes. Les situations dans lesquelles les apprenants doivent faire état

de leurs connaissances et apporter la preuve qu'ils ont appris nécessitent des procédures ou des actions particulières, spécifiques (...) » (p. 57). Ainsi, on distingue deux axes dans ces stratégies cognitives : un mouvement d'apprentissage, comment l'élève s'y prend pour s'approprier de nouvelles connaissances ou compétences, et un mouvement de restitution, plus spécifique au contexte scolaire, où l'élève doit être en mesure de restituer ce qui aura été préalablement appris.

Il me semble particulièrement adéquat dans le cadre de l'école de distinguer ces deux axes. En effet, le système « traditionnel » du contexte scolaire a comme habitude de déterminer la qualité de la restitution comme significative de la qualité de l'apprentissage. Est-ce toujours le cas ? Y a-t-il des élèves pour qui l'apprentissage a pu être fait mais pour qui c'est la restitution qui pose problème ? Nous pourrions faire une recherche supplémentaire sur cette question, comment l'élève restitue ? Comment lui donner les bonnes clefs pour une restitution qui corresponde aux attentes et puis comment l'enseignant l'évaluera ? Ce qui me paraît important ici, c'est de garder en tête l'idée qu'il y a, dans le contexte scolaire, une part importante d'exigences liées à la restitution et que celle-ci nécessite aussi la mise en place d'un certain nombre de stratégies.

Stratégies cognitives de traitement

Les stratégies cognitives de traitement sont au nombre de six : sélectionner, répéter, décomposer, comparer, élaborer, organiser. Bégin (2008) lie des techniques à chacune de ces stratégies. Par exemple, pour la stratégie « sélectionner », il propose comme procédures et techniques : noter, souligner, surligner, encadrer, écrire, dire. Et il en va ainsi pour chacune des stratégies susmentionnées. Le détail est exposé dans le tableau de l'annexe 2. L'intérêt d'une telle catégorisation est que l'on peut avoir pour objectif de travailler telle stratégie, et en même temps, avoir une diversité de moyens adéquats, permettant ainsi de s'adapter simultanément aux besoins de l'élève et aux exigences de la tâche travaillée.

Stratégies cognitives d'exécution

Les stratégies cognitives d'exécution répondent à la même logique et sont au nombre de quatre : évaluer, vérifier, produire, traduire, dont découlent un certain nombre d'actions, présentées dans le tableau de l'annexe 3. A titre d'exemple, la stratégie « produire » propose comme actions : écrire, dire à voix haute, dessiner, etc. Ainsi cela nous donne une idée des stratégies et des actions que les élèves ont à mettre en place afin de répondre à l'exigence de restitution de l'école.

Dans cette recherche, nous allons travailler essentiellement les stratégies cognitives de traitement et nous intéresser aussi aux stratégies métacognitives. Comme mentionné précédemment, les stratégies cognitives d'exécution, même si elles seront un peu présentes, pourraient constituer le sujet d'une autre recherche et ne seront pas spécifiquement traitées ici.

Les stratégies traitées dans cette recherche seront par la suite mises en lien avec la tâche de compréhension en lecture.

Maintenant que nous avons tenté de délimiter et d'approfondir la notion de stratégie d'apprentissage, nous allons nous intéresser à celle d'enseignement explicite.

1.2.2. Enseignement

1.2.2.1. *L'enseignement explicite*

On pourrait se demander d'abord pourquoi l'enseignement explicite ? Et pourquoi pas une autre modalité pédagogique ? Un autre type d'enseignement ?

J'ai choisi de m'intéresser à l'enseignement explicite pour cette recherche car plusieurs écrits montrent que les enfants en difficulté scolaire bénéficiaient davantage de ce type d'enseignement.

Ainsi Gauthier, Bissonnette et Richard (2013), s'appuyant sur une méga-analyse (p. 25) se sont interrogés sur les méthodes d'enseignement favorisant les apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter) auprès des élèves en difficulté. Celle-ci porte sur les résultats provenant de plusieurs méta-analyses, permettant ainsi aux chercheurs de cerner les grandes tendances dans l'enseignement. Ainsi, il devient possible de « poser un regard sur l'efficacité de différentes interventions et de choisir celles qui sont les plus susceptibles d'améliorer le rendement des élèves » (Gauthier et al, 2013, p. 25). Les résultats de cette étude montrent trois modalités pédagogiques dominantes, soit : enseignement structuré et directif, tutorat par les pairs, pédagogie constructiviste. Les auteurs précisent aussi que l'enseignement structuré et directif, généralement désigné sous l'appellation *enseignement explicite* se déroule habituellement en trois étapes, soit : modelage, pratique dirigée, pratique autonome. Ces notions seront détaillées plus loin. Le résultat de cette méga-analyse montre que c'est l'enseignement explicite qui s'avère être la modalité la plus efficace pour enseigner les apprentissages fondamentaux que sont la lecture, l'écriture et les mathématiques, suivi de près par le tutorat par les pairs. Ils concluent ainsi qu'on peut facilement combiner ces deux modalités (par exemple inclure le tutorat par les pairs lors de la pratique dirigée).

Les résultats montrent encore « l'effet déterminant de l'enseignant sur l'apprentissage des élèves, plus particulièrement ceux qui éprouvent des difficultés » (Gauthier et al, 2013, p. 27). Nous verrons par la suite, notamment en développant les notions d'étayage et de médiation, l'importance de ce « facteur enseignement ».

L'efficacité de cette approche a été corroborée par plusieurs auteurs. Gauthier et al. (2013) s'en font les porte-parole. Ainsi Rosenshine (1982, 1986, 2002, cité par Gauthier et al, 2013) « (...) a montré que l'enseignement explicite et systématique est une méthode d'enseignement particulièrement appropriée pour l'apprentissage de la lecture, des mathématiques, de la grammaire, de la langue maternelle, des sciences, de l'histoire et, en partie, des langues étrangères. (Et qu'il) (...) se révèle particulièrement adapté aux jeunes élèves ainsi qu'à tous ceux qui apprennent lentement, quel que soit leur âge (...). » (p. 31). De plus, l'auteur relève aussi que cet enseignement se révèle profitable à tous les élèves, y compris les plus performants et d'autant plus lors de l'apprentissage de nouvelles notions.

Adams (1996, cité par Gauthier et al., p. 31) mentionne une performance accrue dans la plupart des disciplines scolaires et ajoute que ce type d'enseignement « favorise le développement des habiletés cognitives de niveau supérieur » (p. 31).

On peut constater ainsi que l'efficacité de cette approche pédagogique a été établie par plusieurs auteurs et dans plusieurs contextes. Gauthier et al. (2013) en citent bien d'autres qui leur permettent de conclure : « A cet égard, l'enseignement explicite ressort comme une approche pédagogique particulièrement efficace ». Il semblerait donc que ce soit cette modalité qui convienne le mieux à un grand nombre d'élèves et plus particulièrement aux

élèves présentant des difficultés. Voilà pourquoi c'est cette modalité que j'ai choisi d'utiliser pour effectuer cette recherche.

On pourrait opposer à cette démarche d'enseignement explicite, une pédagogie d'apprentissage par la découverte. Or, l'idée n'est pas de les opposer, mais plutôt de partir sur une vision de continuum, où l'enseignant adapte son niveau d'étayage à l'élève et au contexte. Ainsi, comme le présentent Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) plus l'enseignant a à faire à des élèves débutants ou avec des difficultés, plus il devra les soutenir de manière importante et dirigée. Les tâches devront être simples, décomposées et l'élève devra être guidé par l'enseignant. A l'inverse, plus l'élève deviendra compétent, moins il aura besoin de soutien et plus les tâches pourront être complexes, exigeant une organisation autonome des savoirs et plus l'enseignant pourra se retirer pour laisser aux élèves la possibilité d'un apprentissage autonome. Les auteurs précités proposent que l'enseignant adapte son étayage en fonction de trois critères principaux soit : le niveau de compétence des élèves, la complexité de la tâche à accomplir et le temps disponible.

La figure ci-dessous illustre bien cette idée de continuum :

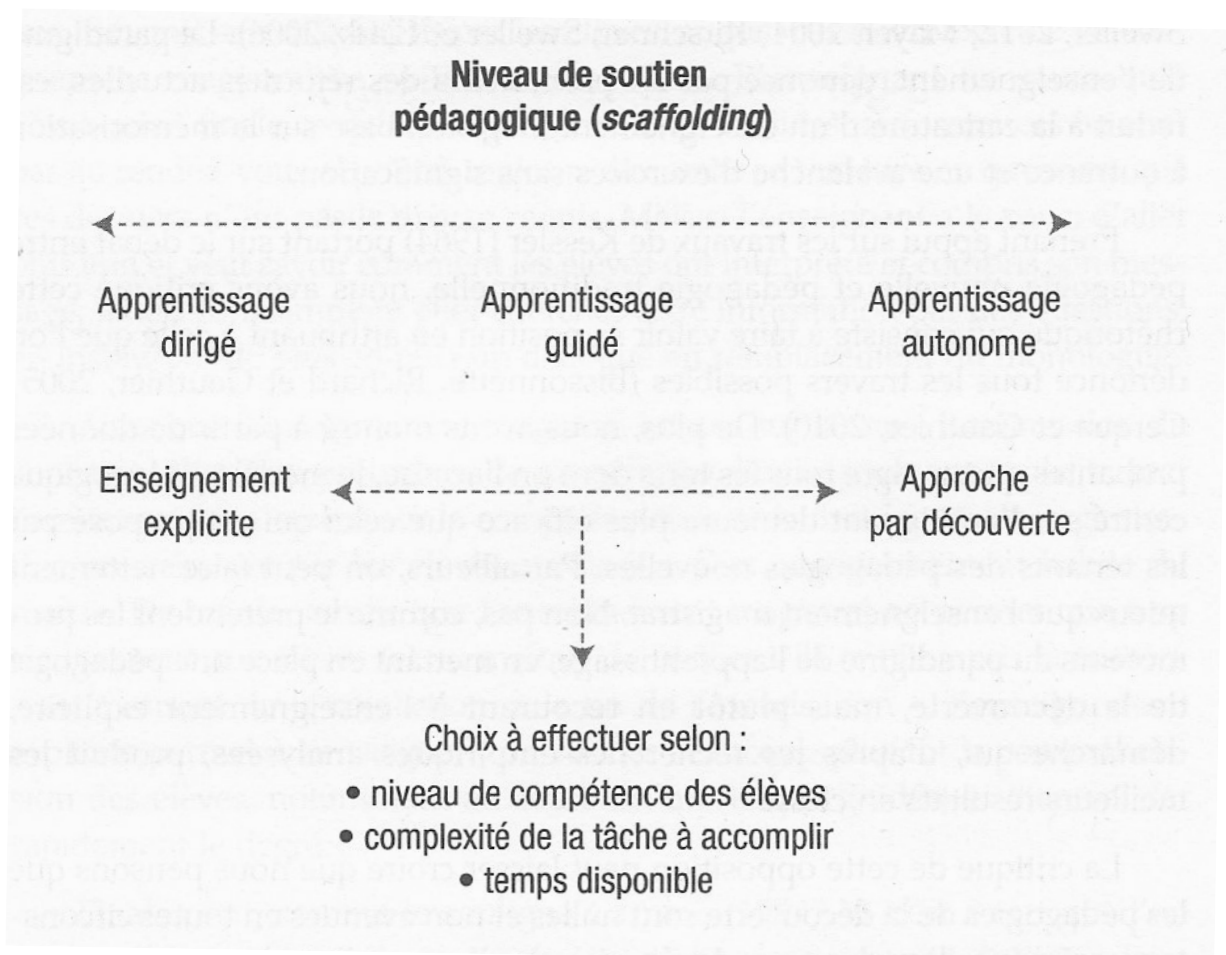


Figure 2: le continuum de variation du niveau de soutien pédagogique

L'enseignement explicite se base sur ce principe.

Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) ont constaté que les « enseignants efficaces » mettaient en place toute une série de pratiques, telles que : « ils entament leur leçon en

revoyant brièvement les apprentissages précédents, présentent la nouvelle matière par petites étapes suivies de pratiques, guident les élèves au début de la pratique, raisonnent à haute voix pour démontrer chaque étape, exigent et obtiennent une participation active de tous les élèves, donnent des consignes et des explications claires et détaillées, posent beaucoup de questions et vérifient la compréhension des élèves, donnent en exemple des problèmes résolus, demandent aux élèves d'expliquer leur compréhension, vérifient les réponses de tous les élèves, donnent de nombreux exemples, reprennent leur enseignement au besoin et, enfin, préparent les élèves à la pratique autonome et les suivent au début de cette pratique » (préface).

Ainsi, on pourrait se demander si les principes de l'enseignement explicite sont efficaces car ils répondent aux besoins des élèves pour apprendre, tels qu'ils ont été expliqués par la psychologie cognitive. Tardif (1992, p. 34, cité par Gauthier et al., p. 91) les présente d'ailleurs ainsi : « (Il) retient cinq principes permettant de concevoir, d'organiser et de gérer l'enseignement et l'apprentissage selon la psychologie cognitive »

Je reprends ici ces principes un par un et je les lie à ce que propose l'enseignement explicite car si l'enseignement explicite est efficace, il y a de grandes chances que ce soit parce qu'il répond à ce dont l'élève a besoin pour apprendre. Ainsi :

1) *l'apprentissage est un processus actif et constructif* ; on retrouve la notion d'engagement : il est nécessaire que l'élève s'engage et ait un but pour entrer dans le processus d'apprentissage. Par contre, cet engagement peut avoir besoin d'être soutenu dans un premier temps, par le biais notamment de la modélisation et de la pratique guidée dans l'enseignement explicite. Le soutien ainsi proposé à l'élève peut faciliter son engagement, car il peut le rassurer face à la complexité de la tâche.

2) *l'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures* ; Tardif (1992) mentionne la question de faire des liens. C'est effectivement important pour apprendre, mais pas nécessairement évident tout de suite, pour tous les enfants. Ainsi, la phase de modélisation permet aux élèves de faire des liens, de voir « comment » on peut faire des liens.

3) *l'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances* ; l'enseignement explicite prend d'abord en charge ceci pour l'élève, notamment en structurant et découpant les tâches. Il organise alors les connaissances et les procédures nécessaires. Ensuite, il peut, petit à petit se retirer pour laisser à l'élève le soin d'organiser lui-même les connaissances nécessaires.

4) *l'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques* ; l'élève doit apprendre du contenu, mais il a aussi besoin d'apprendre « comment apprendre » ce contenu. D'où l'importance des stratégies et de leur explicitation.

5) *l'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives et procédurales que les connaissances conditionnelles.* » ; on retrouve l'idée de « comment s'y prendre », auquel l'enseignement explicite répond par le biais de la modélisation et de la pratique guidée.

Nous allons voir maintenant plus en détail les démarches de l'enseignement explicite. Gauthier et al. (2013), résument cette démarche d'enseignement explicite avec ce tableau :

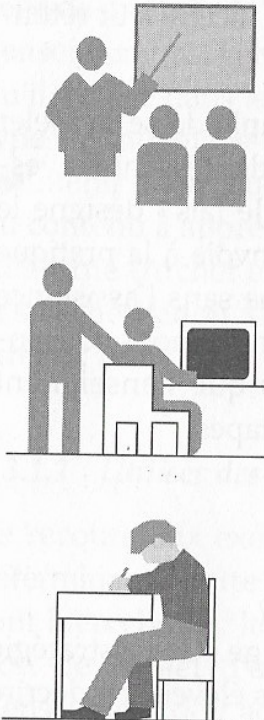
TABLEAU 6.2	L'enseignement explicite
	<div data-bbox="959 414 1050 443">ÉTAPE 1</div> <div data-bbox="946 459 1066 483">MODELAGE</div> <div data-bbox="681 497 1326 618"> <p>Lors de ses présentations et de ses démonstrations, l'enseignant(e) s'efforce de rendre explicite tout raisonnement qui est implicite en enseignant les quoi, pourquoi, comment, quand et où faire.</p> </div> <div data-bbox="956 669 1048 698">ÉTAPE 2</div> <div data-bbox="772 710 1232 741">PRATIQUE DIRIGÉE (feed-back ou rétroaction)</div> <div data-bbox="678 748 1321 875"> <p>L'enseignant(e) prend le temps de vérifier ce que les élèves ont compris de sa présentation ou de sa démonstration en leur donnant des tâches à réaliser, en équipe, semblables à celles effectuées lors du modelage.</p> </div> <div data-bbox="952 922 1050 952">ÉTAPE 3</div> <div data-bbox="884 965 1112 992">PRATIQUE AUTONOME</div> <div data-bbox="745 996 1251 1028">(rétroaction après 2 ou 3 problèmes ou questions)</div> <div data-bbox="681 1034 1310 1126"> <p>L'élève réinvestit seul ce qu'il a compris du modelage et appliqué en équipe, lors de la pratique dirigée, dans quelques problèmes ou questions.</p> </div>
<p>Source : Bissonnette, S. et Richard, M. (2001). <i>Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme</i>, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, p. 82.</p>	

Figure 3: l'enseignement explicite

Nous en retiendrons ces trois étapes principales : modelage, pratique dirigée et pratique autonome. Ci-dessous une description plus détaillée du contenu de ces étapes, tirée de Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) :

Modelage (l'enseignant fait) :

Lors de cette phase, l'enseignant exécute la tâche à accomplir devant l'élève, en décrivant ce qu'il fait au moment où il le fait. En quelque sorte il « branche un haut-parleur sur sa pensée », ceci afin que l'élève puisse suivre sa réflexion en même temps que la résolution de la tâche. Cela permet à l'élève de mieux comprendre le processus de pensée nécessaire à la résolution de la tâche.

Pratique dirigée (nous faisons ensemble):

Cette phase est celle où l'élève entre dans l'apprentissage, avec le soutien de l'enseignant qui lui permettra de réussir et d'acquérir de la confiance et de la motivation. L'enseignant soutient beaucoup au début puis il allège son soutien progressivement plus l'apprentissage ou la résolution se produit. C'est aussi l'étape où l'enseignant vérifie la qualité de la compréhension de l'élève.

Pratique autonome (l'élève fait seul):

L'objectif lors de cette phase est que l'élève ait suffisamment bien intégré les éléments d'apprentissage ou de résolution pour pouvoir les utiliser seuls.

Quel est donc le résultat potentiel de cette démarche dans l'enseignement des stratégies ?

Comme nous pouvons le constater ci-dessus, l'enseignement explicite suggère ou attribue un rôle prépondérant à l'enseignant. Or, nous pourrions nous interroger sur ce rôle : est-ce que l'enseignant risque de « prendre trop de place » entre l'élève et son apprentissage ? aurait-il trop tendance à « prendre en charge » l'apprentissage pour l'élève ? Comment doit-il transmettre ce savoir ? Ou au contraire, faut-il plutôt qu'il « s'efface » en laissant un champ d'interaction plus grand entre l'élève et le savoir ?

La notion d'enseignement explicite donne déjà quelques informations à ce propos, mais en se penchant plutôt sous l'angle de la démarche à adopter de la part de l'enseignant. Il nous a paru alors important de se pencher aussi sur la manière dont l'enseignant « habite » son rôle, sur comment il se situe, comment il accompagne les élèves.

Pour ce faire, je me suis intéressée aux notions d'étaillage et de médiation, que nous allons tenter non seulement d'approfondir, mais aussi de différencier.

Nous verrons ainsi que, même si ces notions se rejoignent, elles divergent par leurs fonctions : l'étaillage est une façon spécifique d'accompagner l'enfant dans son apprentissage, et la médiation est, dans le cadre de l'enseignement, un moyen entre l'enseignement et l'apprentissage ; moyen qui peut recouvrir diverses formes, allant des modalités d'enseignement au matériel scolaire, en passant par une activité, etc.

1.2.2.2. Médiation

Nous l'avons vu ci-dessus, l'enseignement explicite, sous-entend clairement un accompagnement de la part de l'enseignant à l'apprentissage de l'élève. Dans la théorie de l'enseignement explicite, cet accompagnement prend la forme des trois étapes décrites dans le précédent chapitre. Mais nous ne pouvons-nous intéresser à cette notion, sans nous interroger sur sa fonction première, soit celle de la médiation, telle qu'élaborée par Lev Vygotsky. L'auteur a mis au point cette théorie, mais de nombreux autres auteurs l'ont reprise par la suite. Nous allons tenter de définir ici les contours de cette notion de médiation.

Qu'est-ce que la médiation ? qu'entend-on par là ? Vinatier et Laurent (2008), reprenant la définition de Vygotsky, proposent de la définir ainsi : « la médiation désigne l'ensemble des formes d'aides apportées au sujet pour qu'il se développe » (p.5). C'est donc ce que l'on met en place, quelle qu'en soit la nature, pour « aider » le sujet, plus précisément pour qu'il se développe. D'un point de vue plus pédagogique, il s'agirait donc de ce que l'enseignant ou formateur met en place entre l'élève et l'apprentissage à effectuer. Les auteures font notamment référence au préfixe *médiat* qui étymologiquement nous renvoie au fait d'agir grâce à un moyen intermédiaire. C'est donc là que se situe cette médiation. C'est ce moyen entre deux personnes pour rendre l'action de l'un possible. Il s'agit donc des moyens mis en œuvre par une personne « plus experte » dans le domaine concerné pour engendrer une transformation du sujet « moins expert ». Ces moyens sont multiples, et peuvent être de natures très différentes. Les auteures mentionnent notamment comme condition à la

médiation un certain nombre de critères tels qu'une activité intentionnelle, la mise en place de démarche, l'utilisation d'outils spécifiques et la présence d'interactions.

La médiation constitue une base fondamentale de l'activité d'enseignement. Vygotsky présente cette idée de transformation : « Ils (les travaux de Vygotsky) portent sur les rapports dialectiques entre l'apprentissage dans le cadre des interactions sociales et le développement des fonctions psychiques individuelles. Dit autrement, l'auteur explicite le rapport dialectique entre le fonctionnement *interpsychique* (entre les personnes) et *intrapsychique* (au niveau du fonctionnement du psychisme du sujet). » (Vinatier et Laurent, 2008, p.7). Ainsi, c'est par le biais de l'interaction avec l'autre que l'enfant peut s'approprier de nouveaux contenus et les faire siens. Il y a donc cette idée de passage d'un objet présent dans l'interaction avec l'autre à un objet intériorisé devenu constitutif de la pensée du sujet.

Cette idée de transformation fait bien le lien avec l'activité d'enseignement. C'est bien le but de l'enseignement, il s'agit de transmettre des savoirs déclaratifs et procéduraux aux élèves, afin qu'ils puissent se les approprier. Et c'est donc ici, dans cette activité de médiation que se joue une partie de cette idée de transformation, de transmission.

Si l'on relie l'idée de la médiation à celle de l'enseignement explicite, on observe que dans l'enseignement explicite ce qui est fondamental est le rôle de l'enseignant comme médiateur du savoir et développeur de stratégies d'apprentissage que l'enfant ne possède, ni ne développe tout seul mais qu'il connaît grâce à l'enseignement d'un expert, et qu'il expérimente avec lui avant de l'intégrer et de le reproduire tout seul. C'est bien là l'idée de cette recherche : proposer une médiation aux élèves, qui prend la forme de l'enseignement explicite, pour leur permettre d'acquérir des stratégies leur donnant accès à une meilleure compréhension en lecture, dans le but qu'ils les intègrent et se les approprient, devenant ainsi intrapsychique et en permettant une réutilisation.

Lorsqu'on s'intéresse à la médiation, une autre notion apparaît très rapidement comme fondamentale dans ce champ d'intérêt, celle de *zone proximale de développement*. Cette théorie précise le lieu ou le moment optimal de la médiation dans l'apprentissage de l'enfant. Quand est-ce le bon moment de faire tel apprentissage avec tel élève ? Est-ce trop facile ? ou trop difficile pour l'élève en question ?

La notion de zone proximale de développement tente de répondre en partie à ces questionnements. Cette zone est ainsi définie : « la possibilité d'apprentissage se construit sur ce décalage entre ce que l'enfant ne sait pas faire seul, et ce qu'il arrive à maîtriser dans l'action commune » (Nonnon, 1989, p. 37). L'idée étant, comme le suggère l'auteur, que ce que l'enfant sait faire en collaboration aujourd'hui, il pourra le faire seul demain.

Cette zone proximale de développement constitue ainsi le lieu d'apprentissage optimal de l'enfant. Et c'est en passant par l'interaction d'abord qu'il pourra ensuite intérioriser ces apprentissages et en faire des acquis.

D'autres auteurs se sont aussi bien sûr intéressés à la question de la médiation et ont démontré son importance dans les processus enseigner et apprendre.

Vianin (2009) met en avant deux façons principales d'apprendre, qu'il qualifie de « distinctes et complémentaires » (p. 211) : être confronté directement à la tâche et travailler seul à sa résolution (apprentissage par contact direct), et/ou bénéficier de la médiation d'un tiers (apprentissage médiatisé). Le constat souvent fait dans la pratique est que selon les difficultés de l'élève ou de la tâche, l'apprentissage par contact direct peut se révéler compliqué et la

médiation est ainsi nécessaire et aidante. Il met aussi en lien ces concepts avec la zone proximale de développement citée plus haut : « On pourrait donc dire que l'élève qui travaille tout seul face à une tâche développe ses compétences dans une « zone proximale d'apprentissage », alors que, lorsqu'il profite de la médiation de l'adulte, il travaille dans la *zone proximale de développement*, telle que définie par Vygotsky. » (p. 212). Cette différenciation nous permet ainsi de situer le rôle du médiateur dans l'apprentissage de l'élève. On peut l'illustrer ainsi :

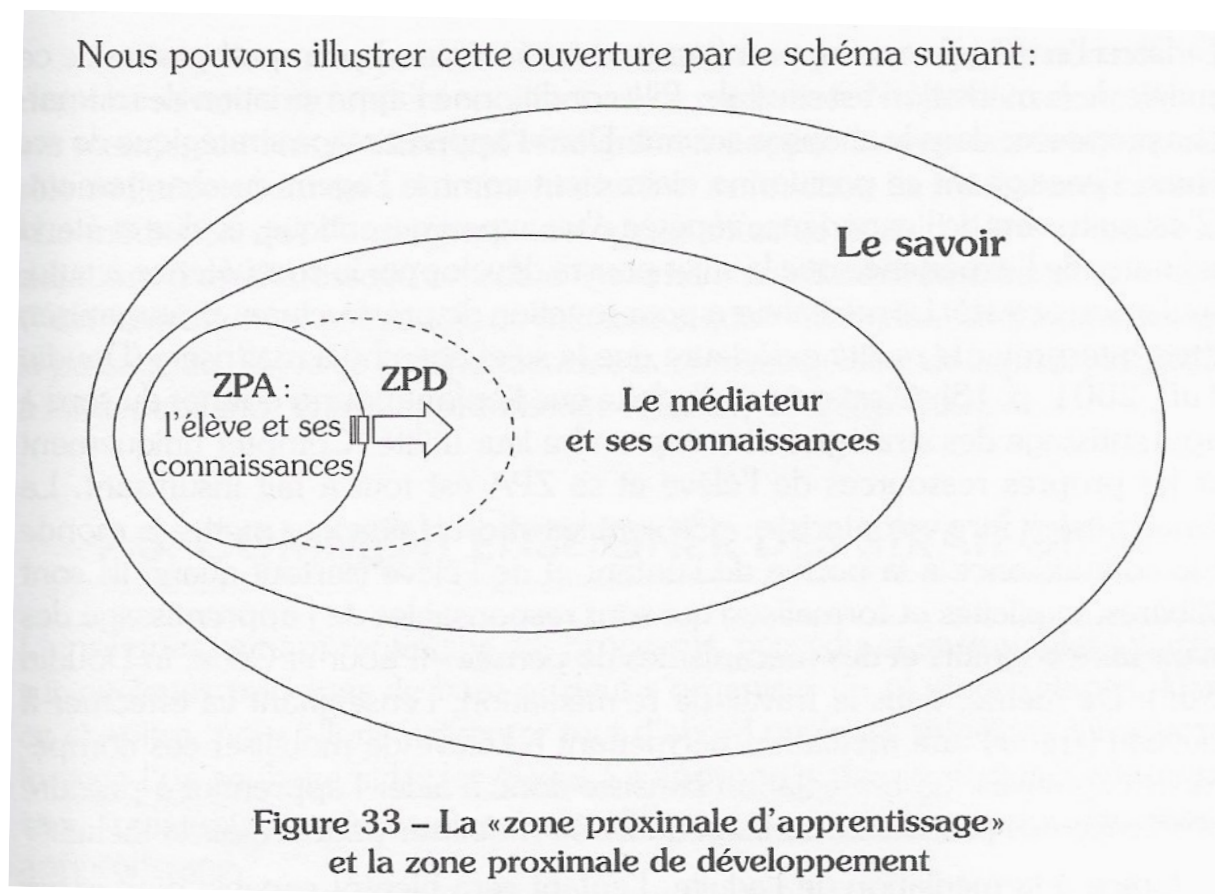


Figure 4: la "zone proximale d'apprentissage" et la zone proximale de développement

« L'enfant a donc besoin de l'adulte pour élargir sa « bulle ». Lorsqu'il maîtrisera sa nouvelle compétence, sa bulle sera un peu plus grande et il pourra utiliser ses nouveaux outils cognitifs de manière autonome » (Vianin, 2009, p. 217)

Vianin (2009) montre non seulement l'importance de la médiation, mais il l'inscrit aussi dans une démarche explicite et autonomisante : « C'est, entre autres, par ce rôle de médiateur que l'enseignant stratégique assure le passage de l'élève de la dépendance à la pratique guidée, de la pratique guidée à l'indépendance dans l'apprentissage » (p. 219).

Pour résumer, l'enfant en difficulté a besoin non seulement d'un apprentissage dans sa zone proximale de développement, mais aussi d'un intermédiaire entre lui et le savoir qui a pour fonction de le soutenir dans ce processus. La façon de le faire a été réfléchi notamment par la notion d'étayage, à laquelle nous nous intéressons ci-dessous.

1.2.2.3. Étayage

La notion d'étayage est une notion reprise par de nombreux auteurs, comme un fondamental de l'action d'enseigner. Bruner (2002) en s'appuyant et développant les théories de la médiation de Vygotsky, définit l'étayage comme : « l'ensemble des interventions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ » (Bruner, 2002, p.261, cité par Joulain B. et Tougain, M., 2018)

C'est dans cette idée que Bruner a développé la notion d'étayage. L'image « physique » de l'étayage illustre bien cette idée de « soutien ». Il s'agit de soutenir, suffisamment mais pas trop, l'enfant pour qu'il puisse mener à bien sa tâche et/ou son apprentissage. Il s'agit ainsi, dans la notion d'étayage, de donner à l'enfant ou l'élève, dans le cadre de l'enseignement qui nous occupe ici, le strict nécessaire qui lui donnera l'accès à l'autonomie.

On peut prolonger la notion par le principe de désétayage, ce dernier se traduisant par le retrait progressif des aides apportées à l'apprenant. On peut aisément lier ces notions à celles de l'enseignement explicite, en particulier à la phase de pratique guidée et à celle de pratique autonome.

Bruner a développé dans ce concept d'étayage un certain nombre de notions permettant de mieux cerner en quoi, ou comment, on peut proposer un étayage dans l'enseignement.

Le principe de l'étayage est détaillé en 6 fonctions que je résumerai très brièvement ici :

- L' enrôlement : susciter l'intérêt et l'adhésion de l'enfant, donner du sens à la tâche
- La réduction des degrés de liberté : simplifier la complexité de la tâche
- Le maintien de l'orientation : rester concentré sur l'objet et maintenir le cap vers un niveau supérieur
- La signalisation des caractéristiques dominantes : montrer les éléments importants
- Le contrôle de la frustration : gérer le sentiment d'échec
- La démonstration ou présentation du modèle de solution : accompagner par l'exemplification

Ainsi, ces fonctions peuvent se retrouver dans les notions de l'enseignement explicite.

La notion d'étayage et les fonctions s'y rapportant développées par Bruner font écho aux idées de l'enseignement explicite. En effet, cette procédure de l'enseignement explicite correspond bien à un processus d'étayage-désétayage. Au début, on prend en charge une partie importante de l'apprentissage à acquérir, pour ensuite accompagner l'élève dans celui-ci puis progressivement se retirer pour laisser la place à une autonomie de l'élève envers l'apprentissage ou le savoir travaillé. Si l'on regarde de plus près les fonctions détaillées par Bruner, on peut observer que certaines sont liées aux mêmes notions que la démarche d'enseignement explicite. Ainsi, on peut retrouver par exemple la fonction « démonstration ou présentation du modèle de solution » ou « signalisation des caractéristiques dominantes » dans la phase de modelage de l'enseignement explicite ; ou « la réduction des degrés de liberté » ou « l' enrôlement » dans la phase de pratique guidée.

Ces deux notions théoriques importantes que sont l'enseignement explicite et l'étayage se recoupent donc dans les principes qu'elles présentent.

Cet étayage peut être appuyé et/ou prolongé par le biais d'un instrument, qui peut être médiateur entre l'enseignant et l'apprenant d'abord, puis médiateur entre l'apprenant et le savoir ensuite. Nous en présentons ci-après les contours.

1.2.2.4. Instrument psychologique

Nous avons mentionné précédemment la médiation essentiellement sous l'angle de la médiation apportée par une personne. Or, selon Vygotsky, une forme de médiation est réalisée aussi par les outils. Souvent, ces « médiateurs-personne » et ces « médiateurs-outils » fonctionnent ensemble, tout particulièrement dans le cadre de l'enseignement où ils s'apparentent aux enseignants et aux supports didactiques.

Ainsi les instruments peuvent être matériels ou psychologiques, mais leur fonction première est que, par leur utilisation, ils modifient la façon de penser de ceux qui les utilisent.

L'instrument psychologique peut être composé par exemple du langage, des stratégies, des schémas. Il soutient initialement les processus psychiques de l'apprenant dans la tâche qu'il a à réaliser.

Friedrich (2012), qui se base sur les écrits de Vygotsky, présente ainsi l'instrument psychologique :

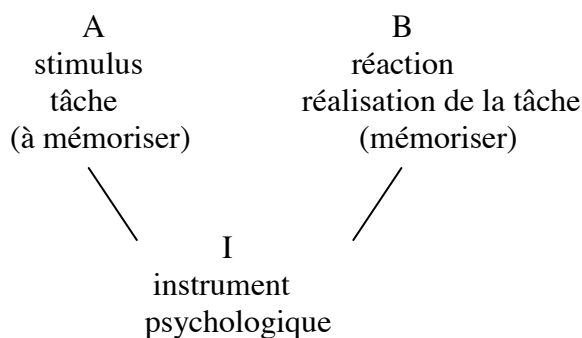


Figure 5: instrument psychologique

En précisant que : « Vygotsky conclut que les processus psychiques supérieurs sont toujours et nécessairement composés de trois éléments : la tâche (A), l'instrument (I) et le processus psychique nécessaire (B) pour résoudre la tâche » (p. 190).

Elle note aussi : « L'instrument psychologique a en effet pour fonction de mieux faire dérouler les phénomènes psychiques nécessaires pour réaliser la tâche. Il est un moyen d'influence du sujet sur lui-même, un moyen d'autorégulation (...) » (p. 191). On voit bien ici cette fonction de l'instrument psychologique : il a pour but de soutenir l'élève dans son utilisation de ses propres processus psychiques. On peut noter le terme « dérouler » qui suggère un aspect d'organisation des phénomènes psychiques nécessaires (l'un après l'autre, de manière identifiée et non pas tous en même temps de façon confuse), ainsi que le « moyen d'autorégulation » suggérant que l'instrument psychologique permet à l'individu de s'appuyer sur celui-ci pour faire des allers-retours entre la tâche et ses processus psychiques.

Selon Vygotsky, ces instruments ont d'abord une origine d'interaction sociale, ils sont utilisés dans le cadre de celle-ci, pour devenir progressivement des instruments que l'apprenant se sera appropriés et aura intériorisés. Cela peut aisément s'observer dans le cadre de l'enseignement. En effet, ces instruments psychologiques tels que le langage par exemple, sont d'abord travaillés en interaction et dans le contexte social de l'école, pour finalement devenir des fonctions et compétences faisant partie intégrante de la pensée individuelle de l'élève.

Vygotsky montre encore une autre caractéristique de l'instrument psychologique : « tout d'abord ils (les instruments psychologiques) sont utilisés comme instruments de régulation sociale, puis ils se transforment en moyens d'influence sur soi-même » (Friedrich, 2012, p.

194). On peut retrouver ici la question de l'appropriation des stratégies. Tout d'abord l'instrument psychologique est utilisé comme un moyen servant l'étayage et la médiation de l'enseignant, puis, peu à peu il a une action sur les processus psychiques de l'élève et les fait évoluer, pour finalement perdre son utilité puisque les stratégies auront été intériorisées.

Selon Vygotsky dans une citation correspondant parfaitement au contexte scolaire : « Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : tout d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique » (p. 194)

Les deux citations ci-dessus permettent de montrer comment la fonction psychique et l'instrument sont liés à des interactions sociales qui, par la suite, par le biais d'une appropriation de ces fonctions et instruments par l'enfant, deviennent des habiletés appartenant à l'enfant, à sa pensée. C'est bien cette direction que prend ce travail de recherche : en rendant les processus psychiques accessibles à l'enfant, par le biais des interactions et de l'instrument, on a pour but qu'il se les approprie et deviennent siens.

Cette idée d'instruments peut aussi s'appliquer à des instruments matériels qui viennent en fait soutenir cette transformation. Les instruments matériels constituent un étayage supplémentaire de cette médiation, de cette transformation des processus psychiques. En effet, ils peuvent constituer une partie « perceptible » et concrète de ces fonctions.

Ainsi, Bosson (2008) évoque la possibilité de créer un support pour soulager une éventuelle surcharge cognitive en créant de la mémoire externe : « Le but est donc de transformer une activité interne en une activité externe, accessible à sa propre conscience (...). L'utilisation consciente d'une stratégie ainsi que la réflexion sur son application ajoute cependant une charge cognitive à l'élève. Cette charge peut être amoindrie (... en créant) une mémoire externe (par ex. représenter la stratégie sur un poster pour ne pas devoir se souvenir de la stratégie en plus de devoir l'appliquer). » (p. 40). En créant ainsi un support externe permettant de visualiser la stratégie travaillée, cela permet à l'élève de s'y référer pour se rappeler ce qu'il doit faire et lui donner les indications dont il a besoin qu'il ne doit pas ainsi garder à tout prix à l'esprit.

Vianin (2009) aussi mentionne cette notion par le biais de l'idée de la fiche-guide, qui prolongera momentanément l'étayage, pour finalement devenir inutile lorsque l'enfant aura intériorisé la stratégie et n'aura plus besoin d'avoir une référence externe. « Comme le relève très justement Doly (1977), « la fiche a exactement une fonction d'aide, de tutelle. On suit bien le cheminement des enfants : ils se servent en permanence (pour ceux qui en ont besoin) de la fiche au début, certains avec l'aide individualisée du maître, puis peu à peu la délaissent parce qu'ils l'intériorisent, certains disent même qu'ils essaient de ne pas s'en servir pour tester leurs progrès ; ils automatisent les compétences qu'elles visaient, puis « deviennent meilleurs que la fiche » et l'abandonnent. Elle constitue une sorte d'intermédiaire entre la régulation externe du maître et l'autorégulation des enfants » (Doly, in Grangeat et al., 1997, p. 54, in Vianin, p. 222).

Giasson (2007) relève aussi la fonction de « rendre le processus transparent » que peut avoir l'utilisation d'un tel outil.

On peut imaginer ainsi que le support didactique a en quelque sorte une triple fonction : celle de décharger la mémoire externe, de rendre le processus plus transparent et d'accompagner progressivement le processus d'étayage-désétayage.

Cette recherche se situe dans cette idée. En effet, il s'agit, par le biais de moyens divers, mais notamment à l'aide d'un support et de stratégies constituant l'instrument psychologique, d'orienter et de soutenir les processus psychiques de l'élève qui lui sont nécessaires à la résolution de la tâche.

Les stratégies sont des instruments psychologiques et le fait de les enseigner a pour fonction de soutenir l'étayage et donc d'améliorer la compétence à comprendre, ce que nous allons voir dans la notion d'enseignement des stratégies.

1.2.3. Enseignement et stratégies

1.2.3.1. *L'enseignement des stratégies*

Vianin (2009) pose aussi clairement la question de l'intérêt, particulièrement dans le cas de difficultés scolaires, d'un enseignement des stratégies : « En général, la nécessité d'un apprentissage stratégique n'apparaît pas très clairement aux yeux des enseignants, des parents ou des élèves. Il s'agit donc, dans un premier temps, de leur montrer qu'en cas de difficultés scolaires cette approche remédiate est indispensable et que, provisoirement, l'apprentissage des contenus passe au second plan » (p. 209).

Mais on pourrait se demander pourquoi il est nécessaire de les enseigner, ou plutôt pourquoi les élèves ne les mobilisent-ils pas naturellement ? Vianin (2009) relève plusieurs explications à ce constat : tout d'abord, il peut arriver que les élèves ne soient pas conscients des stratégies qu'ils utilisent. S'ils n'en sont pas conscients, ils ne peuvent donc pas en comprendre l'importance ou l'utilité. Ensuite, ils ne savent pas nécessairement comment « faire autrement », c'est-à-dire qu'ils ne connaissent pas d'autres stratégies, d'où l'importance de leur en faire prendre conscience et de les leur présenter. Et pour finir, ils manquent souvent de souplesse dans leur utilisation des stratégies. Une stratégie utilisée une fois sera associée à un élément et la même stratégie sera répétée systématiquement en présence de cet élément, même si elle ne s'avère plus efficace dans un contexte, une situation ou une tâche différente. De plus, Vianin (2009) relève que : « Les procédures ne sont pas réutilisées spontanément par l'élève si elles ne font pas l'objet d'un réel apprentissage » (p. 210). D'où l'importance de les enseigner afin que les élèves puissent en prendre conscience, les découvrir, comprendre leur utilisation et leur efficacité, puis se les approprier et les réutiliser. Il est intéressant de tenter de comprendre comment l'élève gère ses stratégies, afin de pouvoir les lui enseigner de la façon qui répond le mieux à ses besoins.

Vianin (2009) nous présente ainsi le fait que les stratégies d'apprentissage s'enseignent/s'apprennent. Mais qu'il y a des conditions à leur enseignement/apprentissage pour qu'il soit efficace. Elles doivent être répétées, entraînées, mais surtout faire sens, pour que l'élève puisse se les approprier.

Elles doivent non seulement faire sens, mais aussi être enseignées de façon à les rendre les plus accessibles possibles aux élèves par le biais de l'explicitation. Ainsi : « l'enseignement des stratégies doit faire appel à un enseignement direct et explicite. On doit rendre évident l'enseignement d'une stratégie en la nommant et en indiquant quand et comment l'utiliser. 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, cité par Vianin, 2009, p. 219).

Or, après cet enseignement, il s'agit aussi de passer à une certaine autonomisation de l'élève ; « globalement, la démarche relève de l'étayage-désétayage » (Vianin, 2009, p. 225). Ainsi, après avoir enseigné ces stratégies avec un étayage important d'abord, par le biais d'une explicitation soutenue, puis une pratique guidée dont la guidance s'allège gentiment, il s'agit de passer, lorsque l'élève a pu intérioriser la stratégie, à une utilisation autonome de celle-ci. » Le schéma ci-dessous illustre bien la progression.

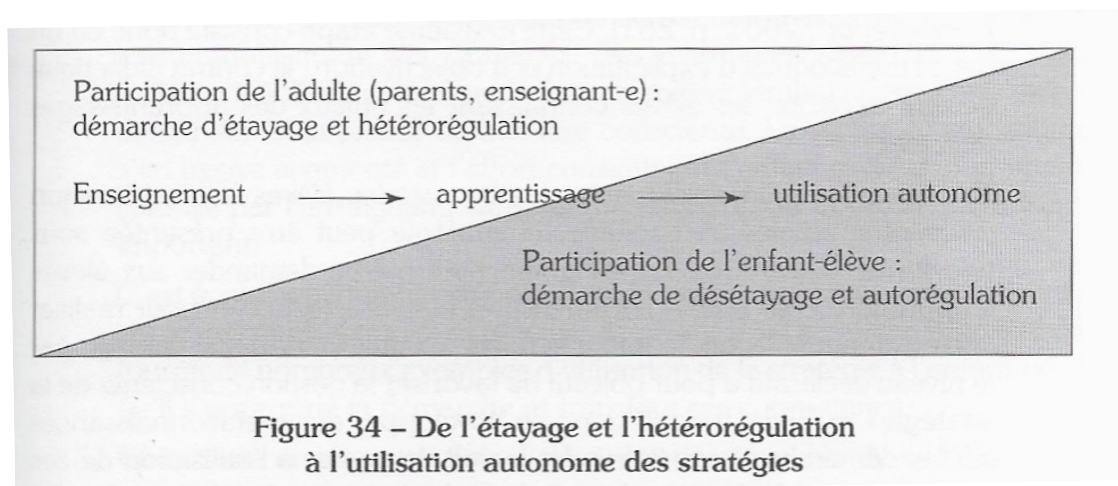


Figure 6: de l'étayage et l'hétérorégulation à l'utilisation autonome des stratégies

Ainsi : « « Cet enseignement des stratégies devrait être conçu de telle sorte qu'il renforce l'autonomisation cognitive de l'élève, qui prendrait progressivement en charge le pilotage de sa pensée en intériorisant les processus (méta)cognitifs nécessaires pour un fonctionnement intellectuel optimal » (Doudin et al., 2001, p. 29) » (Vianin, 2009, p. 225)

Les auteurs présentés ci-dessus évoquent fréquemment l'idée que les élèves peuvent améliorer leur utilisation des stratégies s'ils ont une meilleure conscience des stratégies qu'ils utilisent et de leur efficacité. C'est pourquoi le chapitre ci-après aborde en particulier le lien entre les stratégies et leur conscientisation.

1.2.3.2. Stratégies et conscience

Bosson (2008) soulève que les points de vue diffèrent sur ce point selon les auteurs. La discussion se situe essentiellement sur la question de savoir si une stratégie est forcément consciente et contrôlée ou si elle peut aussi être activée, utilisée de façon inconsciente. Un consensus peut être trouvé dans la notion de continuum (Bosson, 2008, p. 39, cite Howe et Sullivan, 1990) « allant des processus plus ou moins automatisés à des processus contrôlés et consciemment mis en place ». Et la répartition des stratégies sur ce continuum se ferait en fonction du contexte, de la tâche et du degré d'apprentissage de la stratégie. Ainsi, on peut postuler que, selon la situation, les élèves peuvent prendre conscience d'une stratégie utilisée inconsciemment, tout comme acquérir de façon consciente une stratégie nouvelle.

Toutefois, Bosson (2008) mentionne que : « au niveau de l'enseignement des stratégies, il est donc essentiel que l'élève se rende compte des stratégies qu'il met en place avant de pouvoir agir sur ces dernières » (p. 40). Ainsi, quel que soit le chemin emprunté entre conscience et stratégie, si on veut pouvoir les travailler on a besoin de les conscientiser. Voilà pourquoi, pour cette recherche, je m'intéresse aussi à cette question de la conscientisation des stratégies. En effet, si l'on admet volontiers que l'élève peut utiliser des stratégies de manière inconsciente, il semble peu probable qu'il puisse agir sur ces stratégies sans en avoir pris conscience.

Pour prendre conscience et travailler ces stratégies, Bosson (2008) mentionne plusieurs éléments, tels que par exemple le fait d'expliquer à quelqu'un d'autre comment on s'y est pris. Ainsi on transforme une activité interne en une activité externe et on prend conscience du chemin cognitif parcouru en devant l'expliquer à l'autre ce qui nous oblige à nous interroger sur la façon dont on a procédé. Ainsi, on le rend accessible à sa propre conscience. Mais ce travail peut engendrer une charge cognitive pour l'élève. On peut soulager cette charge de diverses façons : premièrement, on peut créer une mémoire externe en affichant par exemple une représentation de la stratégie à travailler. Nous verrons par la suite que c'est dans cet objectif que nous utiliserons un support didactique pour travailler les stratégies. Une autre possibilité est de diviser la leçon en un temps de résolution et un temps de réflexion métacognitive sur la résolution. Et pour terminer, un autre moyen d'éviter la surcharge cognitive est l'automatisation des stratégies. Ceci demande un peu plus de temps. Nous y travaillerons aussi dans cette recherche par le biais de l'entraînement à l'utilisation des stratégies.

Enfin, Bosson (2008), citant Büchel, propose un enseignement efficace des stratégies en trois étapes : une première relevant de la prise de conscience des stratégies utilisées : « Les élèves utilisent et connaissent une multitude de stratégies mais n'ont souvent pas conscience qu'ils les appliquent. L'élève doit donc être placé dans une situation qui le pousse à expliciter sa démarche de résolution et prendre ainsi conscience des stratégies qu'il met en place pour résoudre un problème » (p. 41). Dans cette recherche, nous allons procéder à une première étape d'évaluation de la conscientisation des stratégies utilisées par les élèves. Une fois passée cette première étape de prise de conscience, on peut passer à la deuxième étape qui consiste à modifier les habitudes d'apprentissage. Dans cette deuxième étape, le rôle du médiateur est important, ce que nous verrons par le biais des notions d'étayage et de pratique guidée. Soit : « Le médiateur guide ainsi l'élève dans la prise de conscience et la découverte de nouvelles stratégies. Il part donc des besoins et des difficultés de l'élève pour l'amener à découvrir ou à modifier certaines de ses stratégies » (p. 41). Et finalement, l'élève devra travailler ces nouvelles stratégies afin qu'elles deviennent automatiques : « C'est à cette condition qu'elles pourront être appliquées de manière efficace dans différentes tâches sans surcharger la mémoire de travail » (p. 41)

Dans ce travail je m'intéresse particulièrement à la compréhension en lecture et aux stratégies d'apprentissage qui s'y réfèrent.

1.2.4. Compréhension en lecture

Plusieurs modèles de compréhension en lecture ont été explorés, pour finalement trouver un consensus dans un modèle, que Giasson (2007) nomme « modèle contemporain en lecture ». Ce modèle partant de l'idée, qui fait maintenant l'unanimité, soit que la lecture est un

processus interactif. C'est-à-dire qu'il ne suffit pas d'apprendre des habiletés l'une après l'autre pour comprendre en lecture. Ces habiletés doivent pouvoir être utilisées de manière simultanée et, elles sont en interaction les unes avec les autres et interagissent les unes sur les autres. Pour comprendre un texte il ne suffit donc pas de connaître un certain nombre d'habiletés isolément, il faut savoir les utiliser de façon coordonnée et interactive. Et c'est bien ce qui fait toute la complexité de l'activité de compréhension en lecture.

Ce processus se compose de trois variables, soit : le lecteur, le texte et le contexte, qui sont modélisés ci-dessous :

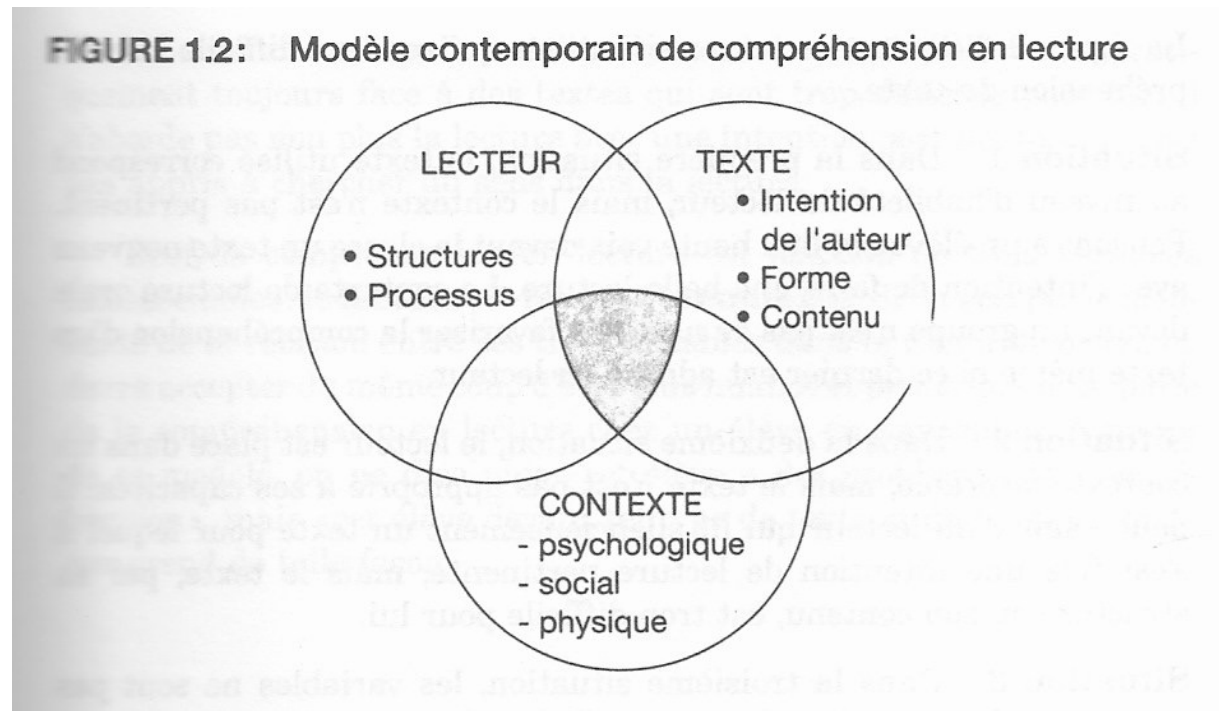


Figure 7: modèle contemporain de compréhension en lecture

Selon l'auteur, la variable *lecteur* est composée de *structures* et de *processus*. Les structures font référence à ce qu'est le lecteur (connaissances, attitudes) et les *processus* font référence à ce que *fait* le lecteur (habiletés utilisées). Nous verrons si et comment la variable lecteur peut influencer la compréhension en lecture des élèves, si les connaissances de ceux-ci influent leur compréhension, et en particulier sur ce que l'élève fait. Giasson (2007) nomme *processus* dans la variable *lecteur* les habiletés utilisées de celui-ci. Il s'agit bien là justement des stratégies que le lecteur va mettre en place pour sa compréhension en lecture. Que va-t-il *faire* concrètement pour lire et comprendre son texte ? Quelles habiletés va-t-il mettre en place ?

La variable *texte* concerne le matériel à lire, dont on peut considérer trois aspects : l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu. Il va de soi que le contenu de ce qu'on lit influence la façon dont on le lit. On ne lira pas de la même manière une recette de cuisine, un article de journal ou un conte.

La variable *contexte* peut se distinguer de trois façons : «le contexte psychologique (intention de lecture, intérêt pour le texte...), le contexte social (les interventions de l'enseignant, des pairs...) et le contexte physique (le temps disponible, le bruit...) » (Giasson, 2007, p. 7). La variable contexte est importante aussi, l'engagement ou l'enrôlement de l'élève ne sera pas

identique selon l'intention qu'il a lors de sa lecture ou l'intérêt qu'il a pour le texte. Son engagement variera selon ses motivations, et cela aura des conséquences sur sa lecture et sa compréhension. Le contexte social est fondamental aussi, et en particulier, en référence notamment aux théories sur la médiation et l'étayage exposées ci-avant, les interventions de l'enseignant ou des pairs. En effet, ces interventions pourront, selon leur intensité, leur qualité, influencer plus ou moins sur la compréhension du texte par l'élève. Il va de soi aussi que des facteurs physiques tels que le bruit ou le temps à disposition auront des effets sur la concentration et la lecture par l'élève.

Le schéma montre bien que ces trois variables s'imbriquent et que c'est au milieu de celles-ci que se situe la compréhension en lecture, au carrefour de tous ces éléments qui interagissent et s'imbriquent les uns aux autres. Selon Giasson (2007), plus les variables sont imbriquées entre elles, meilleure est la compréhension.

Afin de pouvoir étudier plus précisément certains éléments de ces variables, nous nous intéresserons prioritairement aux processus chez le lecteur, ainsi qu'au contexte social, notamment les interventions de l'enseignant, même si nous sommes conscients que les autres éléments de ce modèle ont aussi une influence sur la compréhension du lecteur.

Giasson (2007) présente ensuite les différentes composantes de la variable lecteur :

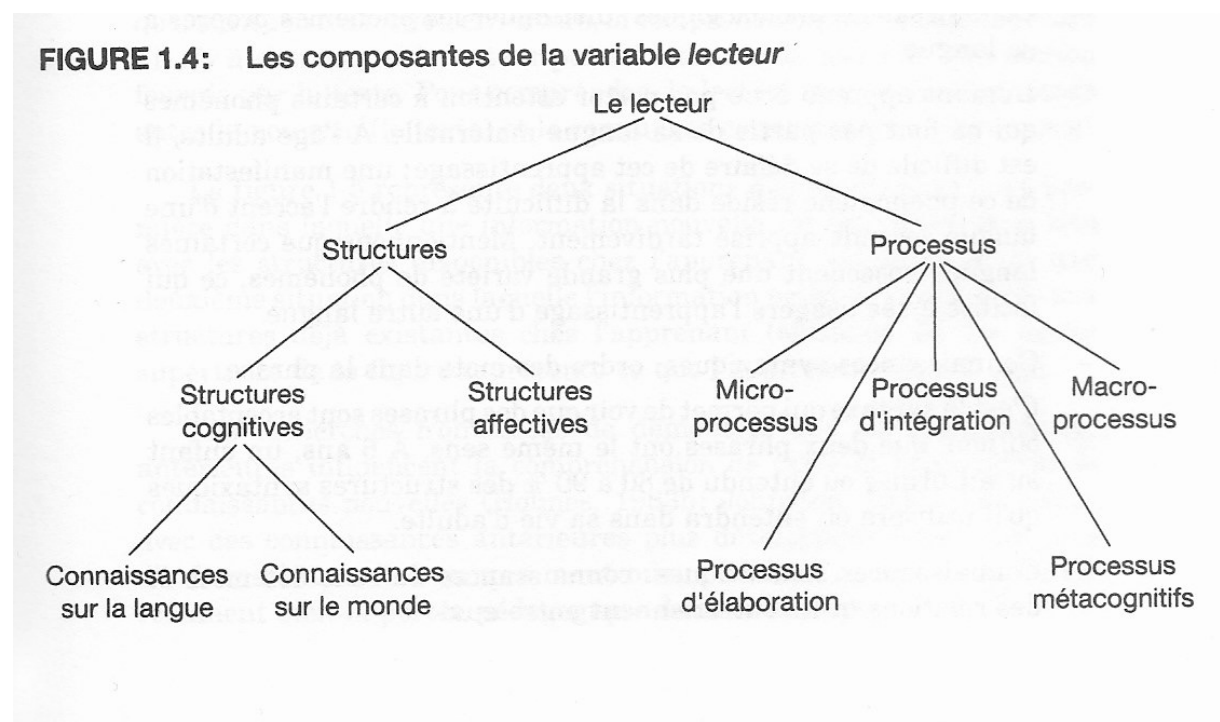


Figure 8: les composantes de la variable lecteur

On peut aisément voir ici à quel point les composantes de la compréhension en lecture chez le lecteur sont multiples. Giasson (2007) identifie deux éléments principaux : les structures et les processus.

Comme le schéma ci-dessus le représente, chaque composante s'articule ultérieurement. Les structures s'articulent en cognitives : ce sont les connaissances que le lecteur possède sur la langue et le monde, et en affectives qui correspondent à ce que veut le lecteur, à son lien positif ou négatif vis-à-vis de la lecture.

A l'évidence, les structures cognitives sont importantes pour la lecture et sa compréhension. Sans connaissance de la langue, on ne peut pas lire, et si ce qu'on lit ne fait pas référence à quelque chose de connu, n'évoque pas une idée ou ne représente pas quelque chose, cela ne peut pas faire sens.

De même, pour les structures affectives, elles sont importantes : si l'enfant a une image, une relation négative vis-à-vis de la lecture, son engagement sera moindre et son activité ainsi que sa compréhension en lecture en seront influencés.

Je suis consciente que ce sont des éléments importants et qui interviendront inévitablement dans le cadre de ma recherche. Malgré tout, je ne m'y intéresserais pas de manière prioritaire, car l'essentiel de mon questionnement s'articule autour de la question des processus.

Quoi qu'il en soit, nous verrons secondairement si ces éléments ont pu avoir une influence sur le déroulement de cette recherche.

C'est la deuxième composante principale de la variable lecteur qui nous intéressera prioritairement ici, soit : les processus. En effet, c'est ceci qui sera exploré par le biais du travail sur les stratégies.

Giasson (2007) (tiré d'Irwin, 1986) en détaille cinq : microprocessus, processus d'intégration, macroprocessus, processus d'élaboration, processus métacognitifs.

Ces processus sont ainsi détaillés par Giasson :

FIGURE 1.6: Les processus de lecture et leurs composantes

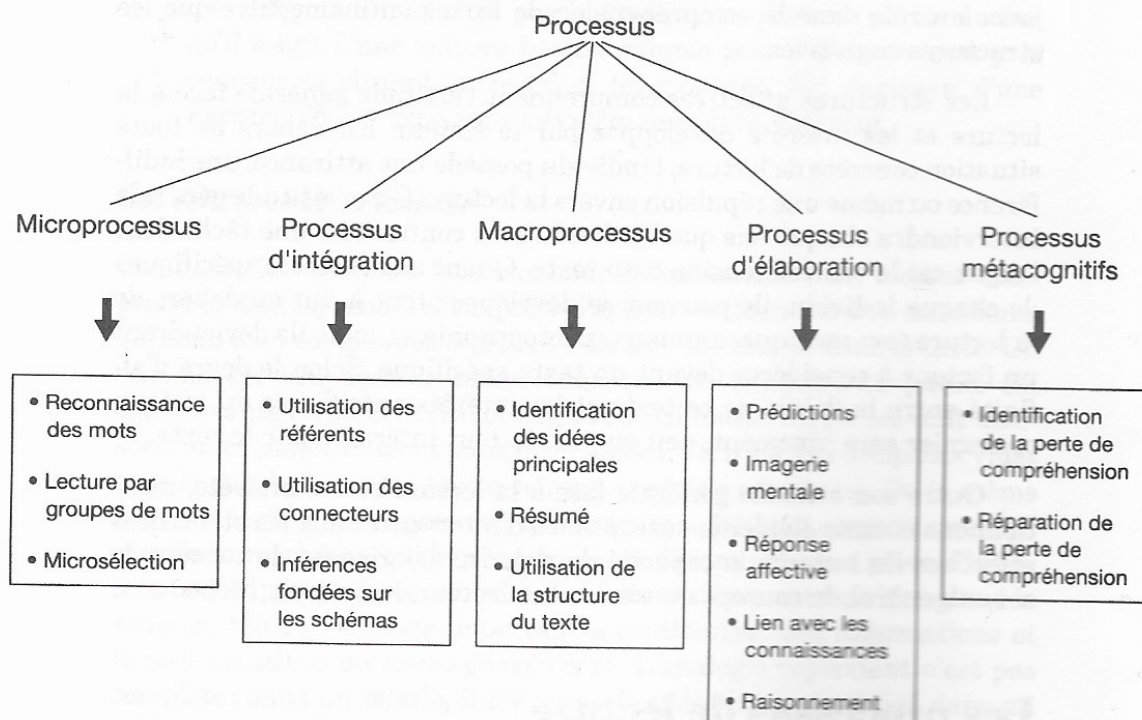


Figure 9: les processus de lecture et leurs composantes

Tous les processus de ce tableau ne pourront être étudiés lors de cette recherche. J'ai donc choisi de travailler prioritairement le microprocessus, le processus d'élaboration et le processus métacognitif. Ce choix est basé sur le constat, cité notamment par Bianco et Lima (2017) que ces processus-là (élaboration et métacognitifs) sont des processus plus globaux et plus implicites et qui bénéficient rarement d'un enseignement explicite. Bianco et Lima (2017) notent justement que « le déchiffrement et la reconnaissance de mots donnent lieu à un enseignement explicite, (mais qu') il n'en va pas de même pour la compréhension (ou l'interprétation) » (p.7). C'est donc pour cela que j'ai voulu me pencher sur ces processus, c'est pour tenter de les rendre, par le biais des notions théoriques précédemment évoquées (étayage, enseignement explicite), plus explicites et donc potentiellement plus aisément accessibles. Il est à noter que j'ai mentionné aussi le microprocessus, qui lui fait habituellement partie des éléments qui sont explicites. J'ai choisi de le travailler quand même car il est presque une condition d'accessibilité aux autres processus. Même si on peut comprendre en partie un texte lu en ayant des difficultés en reconnaissance des mots ou déchiffrement, si elles sont trop importantes, cela empêchera malgré tout l'accès au sens. C'est pourquoi c'est un processus que j'ai choisi de travailler aussi. Un peu comme une base de départ, pour pouvoir aller plus loin ensuite.

Quant au processus métacognitif, non seulement il bénéficie d'être explicite, mais encore il va aussi dans le sens de la prise de conscience par l'enfant de ce qu'il fait pour comprendre. En admettant que ce sont ceux qui sont les plus implicites et qui nécessitent une compréhension plus globale, ce sont aussi ceux pour lesquels l'étayage est le plus nécessaire. Nonnon (1989) nous en fait part en particulier dans son article sur l'étayage comme une aide à la compréhension. Elle évoque notamment le résultat d'une recherche qui a montré que le fait de construire des stratégies de compréhension d'ensemble en lecture nécessitait des interactions avec autrui et en particulier l'étayage d'un adulte, spécifiquement pour des élèves en difficulté.

Pour résumer les notions vues dans ce chapitre, j'en retiendrai les idées principales, soit qu'il est utile aux élèves en difficulté scolaire de travailler les stratégies, c'est-à-dire réfléchir à comment je m'y prends ? qu'est-ce que je dois faire ? est-ce que ce que j'ai fait est efficace ? Comment je peux faire différemment ? Les possibilités sont multiples et sont résumées, entre autres, dans la taxonomie proposée par Bégin (2008). Mais ce travail sur les stratégies, l'élève ne peut pas le faire tout seul. Pour cela, il a besoin d'un médiateur entre lui et cet apprentissage, ce que nous expose Vygotsky. Bruner, quant à lui, permet de préciser, par le biais de la notion d'étayage, les formes que peuvent prendre cette médiation, la façon de soutenir l'élève dans sa tâche. Les théories liées à l'enseignement explicite proposent ainsi une démarche particulière d'étayage, avec comme étapes principales le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome, étapes que, nous l'avons vu, nous pouvons facilement relier aux fonctions de l'étayage de Bruner. Ainsi on peut retenir l'idée d'un continuum progressif passant d'étayage à désétayage ou de pratique guidée à pratique autonome, permettant à l'élève d'abord d'acquérir des savoirs pour ensuite, les intégrer et accéder ainsi à une pratique autonome. Parmi ces étapes et ce continuum, la question de la prise de conscience de ce qu'on fait est centrale. C'est en prenant conscience de ce qu'on fait, de ce qu'on doit faire, de ce que l'on peut faire, qu'on a une meilleure prise sur nos actions, sur nos pensées et donc on peut mieux les faire évoluer pour faire de nouvelles acquisitions.

On retrouve ces mêmes bases théoriques dans l'apprentissage de la compréhension en lecture, que nous expose Giasson (2007).

Et c'est sur la base de ces notions principales que j'ai construit ma méthodologie et ma recherche de terrain soit : si l'on propose un enseignement explicite, étayé et conscientisant des stratégies de compréhension en lecture aux élèves, est-ce que cela peut avoir un impact positif sur leurs apprentissages dans le domaine concerné ?

Ainsi on peut en retenir quelques idées principales, nous amenant à formuler ci-après ma question de recherche :

- Les élèves ayant des difficultés scolaires apprennent mieux par le biais d'un enseignement explicite
- Souvent, les élèves en difficulté scolaire manquent de stratégies ou ne les utilisent pas à bon escient
- La répétition et l'entraînement aident les élèves en difficulté scolaire à s'approprier de nouveaux apprentissages
- Pour des élèves en difficultés, c'est par le biais d'un enseignement, d'une médiation, qu'ils pourront prendre conscience puis exercer, et enfin s'approprier ces stratégies.
- Les stratégies sont utiles à long terme car généralisables et transférables.
- La création d'un support visuel permet de soutenir l'étayage par une modalité concrète.

CHAPITRE 2 : METHODOLOGIE

2.1. Question de recherche, hypothèses et objectifs

Les divers éléments théoriques présentés ci-dessus m'amènent à me questionner sur l'absence d'enseignement explicite de stratégie de compréhension en lecture, en particulier en faveur d'élèves déjà en difficulté scolaire.

En effet, les théories semblent indiquer que pour accompagner les enfants dans des apprentissages complexes une modalité d'enseignement explicite est indiquée. Lorsque l'enfant ne parvient pas seul et spontanément à développer cette capacité à comprendre le sens de ce qu'il lit, la littérature prône un accompagnement par étayage dans lequel l'expert s'offre comme médiateur de savoirs et procédures par des modalités d'interaction spécifiques, (modélisation-pratique guidée-pratique autonome) et de prise en charge d'une partie de la difficulté pour que certaines compétences soient entraînées progressivement par la proposition d'instruments matériels (supports didactiques) et psychologiques (stratégies). A la lumière de ces constats théoriques sur le sujet, je m'interroge sur la meilleure façon de favoriser l'apprentissage des compétences de compréhension en lecture des élèves en difficulté scolaire. Par quelles modalités d'interaction l'enseignant peut-il soutenir son élève dans cet apprentissage ?

Ainsi ces constats et questionnements m'ont amené à ma question de recherche :

Est-ce qu'un enseignement explicite ainsi que l'utilisation d'un support didactique modélisant les stratégies de compréhension en lecture permettent aux élèves au bénéfice de soutien pédagogique spécialisé et ayant des difficultés de compréhension en lecture, d'améliorer globalement la qualité (structure-cohérence-fidélité au texte) de leur compréhension des textes lus ?

Pour tenter d'esquisser une réponse possible à cette question, je fais l'hypothèse suivante :

L'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture, ainsi que l'utilisation d'un support didactique, permettent aux élèves ayant des difficultés scolaires d'améliorer la qualité de leur compréhension des textes lus car il permet de connaître, conscientiser et entraîner l'usage des stratégies travaillées.

Pour tenter de vérifier cette hypothèse nous avons articulé la question de recherche en trois questions principales et plusieurs questions secondaires.

2.1.1. Questions principales et secondaires

QP1 : Est-ce que les élèves bénéficiant d'un soutien pédagogique spécialisé et ayant des difficultés en compréhension en lecture utilisent les stratégies d'apprentissage pour comprendre les textes lus ?

QS1 : Est-ce que l'élève participant à l'atelier comprend le texte lu ? Quel est son « niveau de compréhension » ?

QS2 : Y a-t-il des stratégies observables utilisées préalablement à l'atelier par l'élève pour comprendre son texte et si oui lesquelles ?

QS3 : L'élève est-il conscient des stratégies utilisées ?

QP2 : Est-ce que l'enseignement explicite des stratégies identifiées comme manquantes permet à l'élève de les identifier et de les réutiliser ?

QS1 : Est-ce qu'après la phase de modelage l'élève utilise chacune des stratégies modelées ?

QS2 : Est-ce qu'après la pratique guidée l'élève utilise la stratégie explicitée ?

QS3 : Est-ce qu'au terme de l'atelier de modelage et de la pratique guidée l'élève utilise les stratégies travaillées sans l'intervention directe de l'enseignant ?

QS4 : Est-ce que l'élaboration explicite et guidée d'un support aide-mémoire des stratégies permet à l'élève de réutiliser de manière autonome les stratégies travaillées ?

QP3 : Est-ce que l'élève a conscience des stratégies qu'il utilise et, suite à leur enseignement explicite, de leur efficacité ?

QS1 : Est-ce que l'élève nomme et identifie de manière correcte les stratégies de compréhension en lecture utilisées, après avoir bénéficié d'un enseignement explicite de ces stratégies ?

QS2 : Est-ce que l'élève relie son degré de compréhension du texte lu aux stratégies travaillées ?

QS3 : Est-ce que l'élève utilise de manière consciente ce support pour revenir aux stratégies travaillées, et considère utile cet outil ?

2.1.2. Objectifs

Pour trouver des réponses aux questions susmentionnées, je me suis fixée des objectifs de recherche :

- Evaluer si les élèves utilisent des stratégies de compréhension en lecture
 - Evaluer la compréhension en lecture de l'élève
 - Observer et identifier les éventuelles stratégies de compréhension utilisées par l'élève avant l'atelier
 - Vérifier si l'élève est conscient, peut nommer les stratégies qu'il utilise
- Par le biais d'ateliers d'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture, modéliser et entraîner l'utilisation des stratégies identifiées comme manquantes
 - Vérifier si l'élève utilise la stratégie modélisée lors du précédent atelier
 - Vérifier si l'élève réutilise la stratégie travaillée en pratique guidée
 - Vérifier si l'élève réutilise de manière autonome les stratégies travaillées lors de l'atelier

- Vérifier si l'élève est en mesure de nommer et d'identifier les stratégies utilisées suite à la participation aux ateliers et d'évaluer leur efficacité
 - Evaluer si l'élève nomme les stratégies utilisées de manière autonome et travaillées
 - Evaluer si l'élève lie sa compréhension du texte aux stratégies travaillées
- Evaluer si et en quoi la création et l'utilisation de l'aide-mémoire est considérée utile par l'élève.

2.2. Fondements méthodologiques-Type de recherche empirique

Mon but étant de comprendre quel impact a l'enseignement explicite de stratégies sur l'apprentissage des élèves, j'ai voulu provoquer un changement dans la compétence à comprendre des textes lus des élèves en difficulté que j'accompagne. La méthode de la recherche-action, combinée avec celle de l'ingénierie didactique m'a semblé permettre ce double mouvement de connaissance et d'intervention autour de cette compétence complexe à la base de beaucoup d'autres compétences scolaires.

L'ingénierie didactique me semblait ainsi permettre la mise en place du dispositif d'enseignement des stratégies, son observation, dans une démarche hypothético-déductive, mais qui permet aussi une analyse un peu plus générale ne se limitant pas à la mesure de variables prédéfinies.

Giglio et Perret-Clermont (2012) présentent cette démarche en 4 étapes : « 1) préparer l'action ; 2) imaginer son déroulement et prédire ce qui se passera ; 3) réaliser l'activité en prenant soin de la filmer puis 4) observer son déroulement et ses résultats. » (p. 127), qu'ils illustrent avec un schéma illustrant bien la démarche et les étapes :

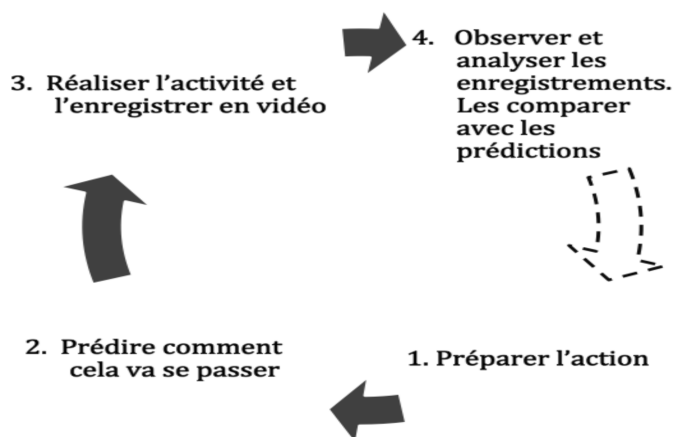


Figure 2 : Démarche cyclique (inspirée notamment de l'« expansive learning » de Engeström)

Figure 10: démarche cyclique

Je vais donc me baser sur cette démarche pour construire ma méthodologie.

L'étape 1 correspond à l'élaboration de mon dispositif d'enseignement explicite des stratégies, l'étape 2 consistera en une tentative de prédiction mais aussi en l'élaboration de critères d'analyse. L'étape 3, sera la récolte de données et l'étape 4 l'analyse.

Giglio et Perret-Clermont (2012) disent que cette approche méthodologique « sert à la fois à développer une activité pédagogique (...) et à en faire l'occasion d'acquérir des savoirs nouveaux sur les situations pédagogiques, sur l'activité des élèves et sur les pratiques d'enseignement » (p.128). Dans le cadre de cette recherche, il s'agira de vérifier le lien éventuel entre un certain type de pratiques enseignantes et leurs effets sur les apprentissages des élèves, tout en gardant ouverte la possibilité de découvrir des éléments nouveaux, non prédits, par le biais de la récolte de données.

Je vais maintenant décrire le dispositif prévu.

2.3. La nature du corpus

2.3.1. Échantillon

Les élèves qui ont pris part aux ateliers sont au bénéfice de soutien pédagogique spécialisé et rencontrent des difficultés en lecture et en compréhension.

Six élèves entre neuf et quatorze ans ont pris part à ma recherche. Plus précisément deux élèves fréquentant la cinquième année primaire, deux élèves de sixième année primaire et deux élèves de neuvième année secondaire. Il s'agit d'enfants que j'accompagne en soutien pédagogique spécialisé et ayant des difficultés en compréhension de lecture à des degrés variables.

Ils ont participé individuellement à la leçon initiale et finale pour permettre une évaluation personnelle de leur compréhension de texte et de leur utilisation des stratégies, et en duo au déroulement des ateliers.

Les duos ont été constitué avec deux élèves de la même classe, pour des raisons d'organisation étant donné que j'interviens dans trois établissements différents.

2.3.2. Protocole de récolte des données

Mon dispositif consiste à mesurer les compétences en lecture de 6 élèves avant et après la participation à un atelier pendant lequel il est proposé l'apprentissage explicite de stratégies de compréhension.

J'ai commencé mon terrain de recherche par une leçon d'évaluation initiale en individuel, lors de laquelle l'élève lisait un texte, puis devait me le restituer.

Sa restitution de récit me donne ainsi des informations sur son niveau de compréhension du texte. Je l'ai interviewé à la suite de sa lecture sur les stratégies qu'il utilise, pour obtenir des informations sur la conscience qu'il a des stratégies utilisées. J'ai fait ce travail avec les deux élèves du duo, puis j'ai analysé cette leçon initiale pour dresser un bilan de la compréhension en lecture des élèves et de leur utilisation et conscience des stratégies. Lors de ce bilan, j'ai fait l'inventaire des stratégies utilisées et conscientes, utilisées mais pas conscientes, nommées mais pas utilisées, ni utilisées ni nommées. J'ai mis en lien les bilans des deux élèves du duo, et sur cette base, j'ai ressorti trois stratégies à travailler lors des ateliers, parmi les moins présentes.

J'ai ensuite construit trois séances d'ateliers sur ces stratégies sélectionnées, reprenant les principes de la pédagogie explicite. Ainsi chaque leçon commence par la modélisation d'une stratégie, puis sa pratique guidée, et enfin la création du dessin dans un support visuel appartenant à l'enfant. Dans chacune des trois séances de l'atelier une stratégie est modélisée et celles précédemment présentées sont rappelées et entraînées. Une quatrième leçon est introduite pour assurer la répétition de la dernière stratégie travaillée.

A la suite des séances d'atelier une leçon d'évaluation finale est effectuée pour permettre de constater s'il y a eu progression, ou pas, en compréhension en lecture grâce aux stratégies travaillées. Lors de cette leçon d'évaluation finale, qui a aussi eu lieu en individuel, j'ai donné le même texte (annexe 4 et 5) aux élèves qu'en leçon initiale et ils ont dû à nouveau me faire une restitution de récit, ce qui m'a permis de voir si leur compréhension a évolué. Puis je les ai interviewés sur les stratégies utilisées en général, et en particulier sur celles qui ont été travaillées lors des ateliers. Ce qui m'a permis de voir s'il y a une évolution, ou pas, dans l'utilisation et la conscientisation de ces stratégies. La création et l'utilisation du support a fait aussi l'objet d'une analyse de son utilité du point de vue des élèves l'ayant élaboré et utilisé. J'ai choisi de proposer le même texte pour la leçon finale que celui de la leçon initiale pour assurer une comparaison plus précise de la qualité et de la compréhension du texte lu lors des deux restitutions sur la base d'une série de critères me permettant d'en évaluer la complexité, la structure et la fidélité au texte lu. Pour minimiser le risque de rendre le texte plus accessible en terme de compréhension lors de la leçon finale j'ai pris le soin de m'assurer que les leçons initiales et finales soient suffisamment éloignées dans le temps (3-4 mois).

2.3.3. Procédure et structure des ateliers

Ma recherche de terrain se déroule en plusieurs parties.

Pour commencer, j'ai d'abord demandé aux élèves que j'accompagne en soutien pédagogique spécialisé s'ils étaient d'accord et intéressés à faire un travail autour des stratégies de compréhension en lecture. Je leur ai expliqué quelle forme cela prendrait. Je leur ai dit qu'on ferait des ateliers pour travailler des stratégies pour réussir à mieux comprendre ce qu'on lit. J'ai ensuite fait la même démarche auprès des enseignants de classe puis auprès des doyens/doyennes. Je me suis alors renseignée auprès d'autres enseignants spécialisés intervenants dans les mêmes classes si les élèves qu'ils suivaient auraient besoin d'un tel travail. Cela m'a permis de constituer des duos dans trois classes. J'ai fait la même démarche d'explication auprès de ces élèves.

Une fois l'accord des élèves, enseignants, doyens obtenus, j'ai fait une demande d'autorisation pour la démarche et l'enregistrement audio, d'abord auprès des directions d'établissements puis auprès des parents (annexes 6, 7, 8).

Ayant finalement obtenu les autorisations de tout le monde, j'ai pu constituer trois duos de travail. Un duo dans chacune des classes où j'interviens.

Toutes ces séances ont été enregistrées en audio (autorisation annexe 9).

Les élèves ont tous participé à 6 leçons, d'octobre 2020 à février 2021. Les leçons étant espacées au minimum d'une semaine, mais parfois plus, en fonction des disponibilités.

Le détail de chaque leçon est présenté ci-après :

Leçon 1 : C'est une leçon d'évaluation initiale. Lors de cette leçon j'ai procédé en 3 étapes :

Lecture d'un texte par l'élève

Restitution de récit par l'élève : une grille d'observation (annexe 10) a été remplie par mes soins pendant la lecture et la restitution afin de relever la présence des éléments et stratégies principaux visibles.

Interview de l'élève sur sa restitution

Interview de l'élève sur les stratégies (guide d'entretien annexe 11)

Ces étapes et leurs objectifs sont présentées dans le tableau ci-après :

Tableau 1: étapes et objectifs du travail en ateliers

Etapes	Objectifs	Informations obtenues
Lecture	Observations des stratégies utilisées	Stratégies utilisées observables
Restitution de récit	Evaluer la compréhension spontanée	Photographie du niveau de compréhension spontanée
Questions sur la restitution	Evaluer la compréhension après questions	Niveau de compréhension après questions
Interview sur les stratégies	Evaluer s'il y a des stratégies nommées spontanément, lesquelles, puis avec questions	Conscience des stratégies utilisées, spontanément puis après questions

L'évaluation de cette première leçon avait deux objectifs :

Evaluer le niveau de compréhension du texte et les stratégies de compréhension utilisées par l'élève avant le début des ateliers.

Construire la suite des ateliers sur les besoins évalués lors de cette première leçon.

Leçon 2 :

- Explication, présentation de la démarche des ateliers
- Modélisation de la stratégie travaillée
- Pratique guidée de la stratégie travaillée
- Dessin (ou écrit pour les plus grands) du travail effectué
- « Moment méta » (qu'est-ce qu'on a fait ? à quoi ça sert ? etc.) et encouragement à réutiliser, clôture

Les leçons 3, 4, 5 suivent exactement la même structure que la leçon 2, sauf pour l'introduction en ouverture d'une étape de rappel et répétition de la stratégie travaillée à la leçon précédente dans le but de remémorer et consolider l'apprentissage.

Leçon 5 :

Il s'agit d'une leçon de répétition, essentiellement de la stratégie travaillée en leçon 4, et d'intégration aux autres travaillées en séance 2-4.

Lors de chacune de ces leçons, un texte différent a été utilisé, mais de même niveau de difficulté. C'est-à-dire que le texte avait approximativement la même longueur, avec des phrases relativement courtes et un lexique courant.

Leçon 6 : C'est une leçon d'évaluation finale. Elle s'est déroulée en individuel afin de pouvoir prendre le temps de la discussion sur le travail effectué et les stratégies travaillées (guide d'entretien annexe 12).

La procédure est la même que lors de la leçon 1, le but étant ensuite de voir, dans l'analyse et la comparaison de la leçon 1 et 6, s'il y a un changement dans le résultat de ces différentes étapes et d'identifier et préciser les éléments de cette différence.

Ce travail de terrain s'est déroulé sur trois mois environ. Toutes les leçons ont été enregistrées en audio. Les leçons étaient espacées en moyenne d'une semaine.

2.3.4. Outils de récolte de données

Pour effectuer ce travail, j'ai élaboré et utilisé quatre outils de récolte de données, détaillés ci-après.

Grille de restitution de récit

J'ai utilisé la grille de restitution de récit (annexe 10) pour évaluer le niveau de compréhension du texte par les élèves. La grille contient des éléments qui mesurent la restitution du texte lu faite par l'élève, partant du principe que cette restitution nous donne des informations sur son niveau de compréhension du texte lu. La grille présente des éléments en lien avec la longueur de la restitution tels que la durée de la restitution, le nombre de phrases, de mots ; et en lien avec la qualité (complète, éléments manquants) tels que l'utilisation du lexique du texte, le nombre de personnages et d'actions restitués ; ainsi qu'avec des éléments de compréhension plus implicites tels que les liens de causalité, les états mentaux des personnages ou le lieu de l'action.

Cette grille a été remplie ainsi : lors de la leçon initiale, pendant que l'élève me restituait ce qu'il avait compris. Cela me permettait ensuite de voir quels étaient les éléments manquants, et donc d'interroger l'élève sur ces éléments. Permettant peut-être ainsi à l'élève de restituer des éléments de compréhension éventuels qu'il n'avait pas restitué de façon spontanée. La même démarche a été effectuée lors de la leçon finale.

J'ai pu ainsi comparer les restitutions spontanées, puis avec questions, des leçons initiales et finales pour voir s'il y avait une progression, ou pas, de la compréhension du texte par les élèves entre les deux leçons.

Entretiens leçon initiale-leçon finale

Deux guides d'entretiens différents ont été utilisés lors de la leçon initiale et lors de la leçon finale (annexes 11 et 12). Ces entretiens avaient pour fonction de solliciter auprès des élèves des informations sur leur perception de leur compréhension de texte, de leur utilisation et de leur conscientisation des stratégies. Les deux entretiens ont pour fonction de déterminer l'état des lieux de l'utilisation et de la conscientisation des stratégies par les élèves, mais celui de la leçon finale a en plus un axe de discussion sur les ateliers effectués pour tenter de

mesurer l'influence de ces ateliers sur l'acquisition et la perception éventuelle des stratégies travaillées.

Ainsi les entretiens m'ont permis de récolter des informations sur le discours des élèves concernant leur utilisation et leur conscientisation des stratégies d'apprentissage en lecture, avant et après les ateliers d'enseignement explicite.

Enregistrement audio

Chaque leçon a été enregistrée en audio, ce qui m'a permis de récolter des informations à posteriori sur la restitution de récit des élèves, leur discours concernant les stratégies, le déroulement des ateliers.

Traces et dessins des élèves

Les élèves ont parfois annoté les textes qu'ils ont lu. Selon l'atelier, ils ont fait des dessins de ce qu'ils ont lu, et surtout, il y a les documents qui ont constitué le support, écrit ou dessiné. Tous ces éléments m'ont aussi donné des informations, sur leur utilisation des stratégies, et en particulier sur leur perception de celles-ci.

2.3.5. Préparation de l'analyse : recueil et traitement des informations

Pour organiser et traiter les données obtenues par le biais des outils susmentionnés, j'ai procédé en plusieurs étapes.

J'ai d'abord traité toutes les données de la leçon initiale puisque c'est sur celles-ci que je me suis basée pour construire la suite.

J'ai utilisé deux fois la grille de restitution : une fois pour évaluer la restitution spontanée, sans mes questions, et une deuxième fois pour évaluer ce que l'élève pouvait ajouter à sa restitution avec mes questions.

J'ai écouté les enregistrements de la partie restitution pour compléter ces deux grilles, cela m'a ainsi donné des informations sur deux niveaux : la compréhension du texte et la présence des stratégies.

J'ai ensuite écouté les enregistrements de la partie entretien des leçons initiales de chaque élève, avec comme filtre d'écoute les stratégies selon le tableau de l'annexe 13. Cela m'a donné des informations sur le discours de l'élève concernant les stratégies, et donc sur celles dont il avait conscience.

J'ai obtenu ainsi pour chaque élève : un bilan de restitution de récit, un bilan des stratégies utilisées lors de la restitution, et un bilan des stratégies évoquées par l'élève. Ce qui a amené à un bilan final de stratégies pour l'élève sous la forme de : stratégies utilisées et conscientes, utilisées mais pas conscientes, non observées mais évoquées, inexistantes (ni utilisées, ni conscientes).

Ce travail a été fait pour chaque élève.

Puis j'ai comparé les bilans finaux des deux élèves des duos, et selon les résultats, j'ai choisi 3 stratégies à travailler.

J'ai mis en place les ateliers pour les trois stratégies choisies pour chaque duo.

J'ai ensuite effectué le même travail de récolte et d'organisation des données pour la leçon finale (résumé pour chaque élève en annexe 14), ce qui permet ainsi une comparaison des résultats des deux leçons.

J'ai ensuite organisé ces données ainsi pour l'analyse :

- Comparaison des données sur la restitution de récit entre leçon initiale et finale.
- Ecoute des enregistrements des ateliers et reprise des documents (textes et dessins) pour la partie utilisation des stratégies.
- Reprise des données de façon comparative sur le discours sur les stratégies entre la leçon initiale et finale.
- Ecoute et reprise des éléments papiers pour l'analyse du support

Dans mon analyse je commente les données ainsi organisées en présentant un portrait, élève par élève, de l'évolution de la compréhension en lecture et de l'usage des stratégies de compréhension en trois étapes :

1. comparaison de la compréhension du texte entre la leçon initiale et la leçon finale (tableau annexe 15)
2. comparaison de l'utilisation et de la conscientisation des stratégies (tableau annexe 16)
 - 2.1 pour les stratégies travaillées en ateliers au moyen d'un enseignement explicite
 - 2.2 pour les stratégies non travaillées spécifiquement en ateliers
3. analyse de la création et de l'utilisation du support

Successivement, ces analyses sont discutées en relevant les éventuelles tendances significatives, et en répondant à la série de questions principales et secondaires articulant la question de recherche.

CHAPITRE 3 : ANALYSE ET RESULTATS

3.1. Présentation des données traitées

Les données sont présentées sous la forme de portraits tirés pour chaque enfant ayant participé aux ateliers. Les prénoms utilisés sont fictifs. Chaque portrait d'élève s'articule en trois parties.

La première partie présente le changement dans la compréhension du texte de la part de l'élève entre la première leçon « d'évaluation initiale » et la dernière, à la fin de l'atelier. Cette partie résulte du traitement des observations effectuées pendant la lecture de l'enfant et de la comparaison des restitutions de récit schématisant le niveau de la structure, de la complexité et de la qualité sur la base de plusieurs items, présentés dans la grille de restitution précitée, ainsi que dans les tableaux des données relatives aux textes travaillés en annexe 17. Le détail des éléments de chaque texte y est présenté.

La deuxième partie s'intéresse aux stratégies employées par l'élève avant, pendant, et après l'atelier et au niveau de la prise de conscience de cet usage de la part de l'élève. On y retrouve les observations sur la présence-absence des stratégies pendant la lecture des élèves et les informations obtenues en questionnant l'élève sur sa façon de s'y prendre face au texte lu pour arriver à le comprendre lors de l'entretien. Cette partie est séparée en deux, l'une traitant des stratégies travaillées en ateliers et l'autre des stratégies non spécifiquement travaillées.

La troisième partie porte sur le support élaboré avec l'élève pour l'aider à comprendre le texte écrit lors de la lecture. Les avis de l'élève quant à son usage et l'utilité qu'il lui reconnaît s'y trouvent présentés. Les données ont été recueillies sur la base des observations de la création et de l'utilisation du support lors des ateliers et du discours des élèves sur son utilité.

S'en suit une discussion relevant les éléments d'analyse transversaux aux analyses par élèves, et présentant les réponses possibles aux questions posées au début de cette recherche.

3.2. Portraits des élèves

3.2.1. Inès

3.2.1.1. Comparaison des restitutions de la leçon initiale et de la leçon finale

Lors de la leçon initiale, Inès fait une restitution de 3 phrases avec de longues pauses qui dure 0 :06 minutes. Elle nomme 1 personnage sur 6 et 1 action. Il n'y a pas vraiment de structure (début, déroulement, fin). Elle utilise 4 mots du texte et 2 nouveaux, nomme 1 personnage sur 6 possibles, ainsi qu' 1 action sur 7 possibles. Elle peut identifier que Loup a un secret mais ne dit pas en quoi il consiste. Elle situe spontanément le lieu du récit dans la forêt.

Au début, Inès essaie de me réciter par cœur ce qu'elle vient de lire. Je lui dis alors qu'elle n'a pas besoin de me raconter par cœur, juste me raconter ce qu'elle a compris.

I : « J'avais complètement oublié l'histoire »

L : « T'as oublié l'histoire ? »

I : « Presque tout »

L : « Ouais »

(minute 0 :53)

A la fin de sa restitution, Inès demande ce que veut dire « cogne », je le lui explique. Elle ne l'a pas bien décodé et n'en a donc pas compris le sens. Cela a certainement eu un impact sur sa compréhension de la fin du texte. Une fois qu'on a expliqué ce mot, elle peut nommer cet événement en plus. Suite à mes questions, elle nomme 2 personnages de plus : les parents. Elle peut attribuer à Loup l'émotion : content et pas content. Elle n'arrive pas vraiment à le verbaliser et me décrit un emoji « *c'est un emoji qui a la bouche comme ça* » (minute 5 :48), elle me montre avec ses mains puis je lui propose de me le dessiner. Concernant les états mentaux des parents, elle ne sait pas.

Lors de la leçon finale, sa restitution dure : 0 : 41 min. Elle utilise 44 mots et nomme 4 personnages ainsi que 4 actions. Il y a la présence d'un début, d'un déroulement, d'une fin. Inès utilise 10 mots du même lexique que le texte et 3 mots nouveaux. Elle nomme 3 personnages. Sa restitution est chronologiquement correcte. Elle nomme les événements principaux, mais omet 2 personnages. Elle fait un lien de causalité.

Lors de la leçon finale, je lui demande quels sont les personnages, elle me redit les mêmes que lors de la restitution spontanée, elle ne me parle pas des frères et sœurs. Lorsque je l'interroge sur le lieu de l'histoire, elle me dit qu'ils sont dans la forêt, parce que les loups vivent dans la forêt.

Suite à ma question, elle attribue des émotions aux personnages, soit :

I : « Content et pas content en fait »

L : « D'accord, ok, pourquoi content ? »

I : « Ben... mm... parce qu'en fait il... euh... content que... en fait il est moyen, t'sais, moyen triste ou content un petit peu les deux, t'sais avec le sourire » (Inès fait référence au même emoji qu'elle avait dessiné lors de l'évaluation initiale, elle me montre avec la main le dessin)

L : « Ah ouais d'accord, et pis ses parents tu penses que ils sont comment eux ? »

I : « Ben, généreux »

L : « D'accord, pourquoi généreux ? »

I : « euh... je sais pas »

(minute 3 :06)

Ici Inès attribue des émotions aux personnages après que je lui ai posé la question. Elle dit du Loup la même chose que lors de la leçon initiale, en faisant de nouveau référence à l'emoji. Elle n'est pas en mesure d'expliquer pourquoi elle attribue cette émotion. Elle dit des parents qu'ils sont généreux mais ne peut pas dire pourquoi. L'émotion attribuée au loup pourrait se comprendre même si elle ne peut pas l'expliquer, par contre celle attribuée aux parents ne semble pas reposer sur grand-chose dans le texte.

Lors des deux leçons, Inès peut compléter quelque peu sa restitution suite aux questions posées.

Les données récoltées nous montrent une progression dans la restitution spontanée d'Inès. Sa restitution finale est plus longue et plus complète. Elle dure plus longtemps, elle utilise plus de mots et nomme plus de personnages et d'actions. Sa restitution correspond mieux à la structure chronologique du texte, elle est plus précise.

Lors de la leçon initiale, Inès a attendu longtemps avant de demander des explications sur un mot qu'elle ne comprenait pas, alors que lors de la leçon finale, elle l'a fait tout de suite lors de la lecture. Cela lui a peut-être évité une perte de compréhension d'une partie du texte, ce qui a été le cas en leçon initiale. Elle n'avait pas compris toute la fin du texte et l'a bien comprise dès que je lui ai expliqué le mot. Les stratégies liées au microprocessus ont été travaillées en ateliers. Peut-être cela lui a-t-il permis de l'utiliser plus rapidement en leçon finale ?

En leçon finale, sa restitution est plus longue et plus complète. Peut-être peut-on supposer que le travail en atelier lui a permis d'avoir une meilleure compréhension du texte et donc une meilleure restitution ?

Lors des deux leçons, mes questions lui permettent de façon similaire de compléter son récit.

3.2.1.2. Bilan des stratégies de compréhension en lecture

Les stratégies travaillées par Inès et en duo avec Nadia dans les ateliers sont :

Atelier 1 : microprocessus

Atelier 2 : décomposer-séparer en parties

Atelier 3 : image mentale

Stratégies travaillées en ateliers

Sélectionner-microprocessus

En leçon initiale, Inès évoque ses stratégies lorsqu'elle ne comprend pas un mot :

L : « Tu m'as dit tout à l'heure que tu n'avais pas compris le mot cogne. Comment tu fais quand tu lis un texte et que tu comprends pas un mot ? »

I : « Je lis le premier le premier mot, par exemple E N et après je lis les deux autres mots et après je ... après je fais ON et On et y'a un T à la fin et ça fait comme automne mais ça s'écrit pas comme ça »

L : « mmm donc quand tu comprends pas un mot tu essaies de décomposer le mot en plus petites parties »

I : « ouais »

L : « pour mieux réussir à le lire ? c'est ça ? »

I : « oui »

L : « ok pis si tu réussis à le lire mais que tu sais pas ce qu'il veut dire ? »

I : « euh.... Euh je..... je demande à quelqu'un »

(minute 12 : 25)

Inès me parle d'abord de ses méthodes de décodage pour lire un mot qu'elle ne comprend pas. On pourrait se poser la question s'il y a confusion entre lire-décoder et lire-comprendre. Quand je lui demande de préciser en lui demandant ce qu'elle fait si elle arrive à lire mais pas à comprendre, elle dit qu'elle demande à quelqu'un.

Lors de l'atelier, quand je modélise cette stratégie, Inès dit : « *c'est un peu comment je fais tout le temps* » (minute 8 :47). Pourtant, elle n'utilise pas vraiment la stratégie lors de la pratique guidée.

Lors de la répétition, elle ne se rappelle pas initialement ce qu'on avait travaillé, puis elle s'en rappelle lorsque je lui montre le support :

I : « des mots qu'on comprenait pas »

L : « ouais super pis qu'est-ce qu'on devait faire avec ces mots qu'on comprenait pas ? »

I : « Euh les euh entourer, ceux qu'on connaissait pas on devait les entourer »

L : « Ouais et pis une fois que tu les as entourés qu'est-ce que tu pouvais faire ? »

I : « Euh les relire »

(minute 0 :30)

Avec l'aide du support elle arrive donc bien à se rappeler le travail effectué.

Lors de la lecture elle demande un mot qu'elle n'a pas compris. Elle mentionne aussi un mot qu'elle a eu besoin de relire. Elle utilise donc la stratégie travaillée la fois précédente et rappelée en début de leçon.

Lors de la troisième leçon, Inès se rappelle façon assez juste de la stratégie du microprocessus :

L : « Est-ce que vous vous rappelez qu'est-ce qu'on a travaillé la première fois ? qu'on a travaillé les trois »

I : « Euh on a travaillé euh comment euh lire euh quand on comprend pas un mot »

L : « Oui, comment on peut faire quand on comprend pas un mot c'est juste, et pis alors on peut faire quoi quand on comprend pas un mot, vous vous rappelez ? »

I : « Il fallait... prendre des fluos et souligner le mot »

L : « Ouais on peut faire ça on peut souligner le mot qu'on comprend pas c'est juste »

(minute 0 :09)

Je leur montre les dessins qu'elles ont fait : elle peut alors compléter avec l'idée de relire et de demander à quelqu'un.

Lors de la leçon finale, lorsque je lui demande si elle se rappelle ce dont on a travaillé, elle évoque de manière détaillée la stratégie du microprocessus.

I : « Oui euh si tu comprends pas un mot ben tu relis, si tu comprends pas tu demandes à quelqu'un, si euh personne ne comprend ni toi ben tu peux souligner ou chercher dans le dictionnaire et voilà ! »

(minute 6 :07)

Lorsque que je lui demande si elle a réutilisé ceci à d'autres moments, elle répond par l'affirmative. Elle a réutilisé ce qu'elle vient de décrire à la maison et à l'école.

Elle est donc en mesure d'utiliser cette stratégie dans des contextes différents. Elle dit aussi l'avoir réutilisée dans la lecture du texte de la leçon finale.

Les stratégies liées au microprocessus semblent vraiment faire sens pour Inès. Ce sont les stratégies qu'elle évoque spontanément comme des moyens qu'elle utilise pour mieux comprendre. En leçon initiale elle parle de partager le mot en syllabes pour mieux réussir à le lire et ensuite à le comprendre. En leçon finale, elle évoque ce qui a été travaillé en ateliers soit relire, demander à quelqu'un, souligner, chercher dans le dictionnaire. Elle semble donc avoir bien conscientisé et réutilisé cette stratégie du microprocessus travaillée en ateliers. Elle en voit également l'efficacité.

Décomposer-séparer le texte en parties

En leçon initiale, Inès n'identifie pas de parties différentes.

Lors de l'atelier, en phase de modélisation, Inès identifie que ce que je leur montre c'est « *pour mieux comprendre* ». Je leur demande de partager en parties le texte qu'elles viennent de lire. Puis je leur demande de mettre des mots clefs.

La séparation de son texte correspond presque aux séparations des phrases. Toutefois elle met un mot clef bien adapté à chaque partie.

Elle prend bien le temps et s'applique beaucoup. Elle a séparé le texte en 9 parties.

Quand je lui demande ce qu'elle a utilisé pour faire ses parties, elle me donne les mots clefs. Je reprécise la question, elle dit qu'elle a utilisé les points.

Puis je propose la bande dessinée. Inès fait très exactement une case par partie. Elle va rechercher dans le texte qu'elle relit pour faire ses dessins. C'est au moment de devoir dessiner une partie (donc de devoir s'en faire une représentation mentale plus précise et concrète) qu'elle se rend compte qu'elle n'a pas tout à fait bien compris :

I : « *C'est quoi la laitue ?* »

L : « *Ah mais je croyais que tu savais ce que ça voulait dire ?* »

I : « *J'ai oublié* »

L : « *Ah c'est de la salade la laitue* »

I : « *Et rosée ? c'est du vin ?* »

L : « *Alors t'as raison le rosé c'est une sorte de vin mais là dans le texte c'est pas le même, le rosé t'as vu celui-là dans le texte il s'écrit ée, le rosé le vin il s'écrit que é. La rosée c'est, ça t'arrive quand tu sors de chez toi le matin, même l'été, voilà l'hiver c'est de toute façon un peu mouillé mais même l'été l'herbe elle est un peu mouillée t'as déjà remarqué ? Eh ben ça ça s'appelle la rosée, c'est un petit peu d'eau comme ça qui est sur les végétaux tôt le matin* »

I : « *Comment je vais dessiner ça ?* »

L : « *T'es pas obligée de dessiner tout de suite la rosée, tu peux déjà dessiner la laitue. Là en fait la laitue pleine de rosée ça veut dire que la salade elle est un peu mouillée c'est tout.* »

I : « *Du coup je dessine un champ de salade* »

L : « *ça c'est toi qui sais* »

(minute 58 :39)

On peut constater ici l'intérêt de ce travail de bande dessinée car il nécessite d'avoir vraiment compris le sens, sinon on n'arrive pas à le représenter. Là, Inès n'avait pas compris ce qu'était la laitue et avait mal compris le mot rosée, elle n'y avait pas associé le bon sens ! Elle n'arrive donc pas à le représenter, ce qu'elle avait compris ne « colle pas » avec le reste du texte. C'est à ce moment-là qu'elle identifie clairement son absence de compréhension ou sa compréhension inexacte et qu'elle demande ce que c'est.

Je lui demande ensuite de m'expliquer ses dessins. Elle le fait de façon claire et complète.

La bande dessinée d'Inès est bien précise et entière, avec un enchaînement chronologique cohérent.

Lors de la répétition, Inès n'arrive pas à se rappeler de cette stratégie. Elle se rappelle de la bande dessinée, mais ne retrouve pas l'idée de « séparer le texte en parties ». Lorsqu'elle répète la stratégie, elle sépare le texte en parties de façon moins collée aux phrases (pas une phrase = une partie) mais elle a quand même beaucoup besoin de relire le texte pour m'expliquer les différentes parties qu'elle a faites.

En leçon finale, j'utilise le support pour lui faire part de ce qu'on a travaillé. Je ne lui nomme pas tout de suite la stratégie, je lui montre d'abord le dessin qu'elle a fait pour voir si elle peut

s'en rappeler. Elle dit « *ah oui c'était faire des trucs comme ça* », je lui redis donc correctement et lui demande si elle a réutilisé cette stratégie, et elle me répond par la négative. Je lui demande si cela lui a paru utile quand on l'a travaillé. Elle dit « *des fois oui des fois non* ». J'essaie alors de savoir si elle parle de quand on a travaillé ou à d'autres moments. Elle me dit à d'autres moments. Je lui redemande si elle a réutilisé et elle me répond non. J'ai l'impression qu'elle ne sait pas trop quoi me répondre, qu'elle hésite etc. Visiblement, cette stratégie-là n'a pas vraiment fait sens pour elle.

Lors de la leçon initiale, l'idée de faire des parties n'évoque rien pour Inès. En leçon finale, elle s'en rappelle grâce au support et semble avoir une meilleure idée à quoi cela correspond par le biais du travail fait en ateliers, mais par contre, cela ne semble pas être une stratégie qui fait beaucoup sens pour elle. Pourtant, lors de l'utilisation, et spécialement lors de la conception de la bande dessinée, elle en a assez bien identifié la logique. Mais peut-être a-t-elle bien pu la réaliser, sans vraiment percevoir en quoi cela lui était utile.

Elaborer-Image mentale

Lors de la leçon initiale, Inès répond par la négative lorsque je lui demande si elle se fait des images dans la tête.

En atelier, lorsque je présente l'idée de l'image mentale, elle dit qu'elle le fait aussi. Je leur fais une description de ce que je vois pendant que je lis. A la fin, Inès dit à propos de se faire le film dans la tête :

I : « Des fois je ferme les yeux, mais c'est difficile de lire après. » (minute 27 :34).

Elle évoque ensuite le fait que des fois chez elle, elle écoute une histoire sur Youtube elle ferme les yeux et elle se fait le film dans la tête.

Suite à la pratique guidée, je demande à Inès de m'expliquer le film qu'elle s'est fait dans la tête. Elle peut me donner des éléments assez précis tels que les habits, les cheveux, la coiffure, des éléments de l'habitation tels une grande cuisine,...etc,... qui ne sont pas nommés dans le texte et qui montrent qu'elle s'est fait une image personnelle de ce qu'elle a lu. Elle donne des éléments de description de type : une barrière en bois, le paysan qui est en train de traire (pas présents dans le texte). Elle arrive très bien à décrire ce qu'elle s'est imaginé.

Inès fait le dessin du support de façon très significative. Son dessin représente vraiment bien l'idée : annexe 18.

Lors de la leçon finale, lorsque je lui montre le support pour lui rappeler ce qu'on a travaillé, (elle s'en rappelle tout de suite en voyant son dessin) elle dit de cette stratégie qu'elle l'a réutilisée, que c'est quelque chose qu'elle faisait déjà avant et qu'elle estime que cela l'aide à comprendre ce qu'elle lit. Elle dit même : *I : « Oui et j'adore faire des films dans la tête. »* (minute 9 :05).

L'utilisation de cette stratégie semble faire sens pour Inès. Elle dit que c'est quelque chose qu'elle faisait déjà avant les ateliers et pourtant elle ne l'a pas mentionné lors de l'évaluation initiale. Elle a aussi eu besoin du support pour s'en rappeler, elle ne l'a pas nommé de façon spontanée comme quelque chose d'utile. Par contre, une fois qu'elle l'a identifié grâce à son dessin, elle a tout de suite dit que c'était quelque chose qu'elle utilisait et qui lui était utile. On peut donc imaginer qu'elle le faisait effectivement avant, mais sans en avoir vraiment conscience, et que le travail en atelier, même si son rappel doit passer par le support, l'a certainement aidé à prendre conscience de cette stratégie et de son utilité.

Stratégies non travaillées mais apparues au cours du processus

Produire-prédictions

Lors de la leçon initiale, Inès invente une suite très intéressante où elle fait clairement le lien avec un des événements du récit tout en y apportant du sens.

Cette stratégie semblant déjà relativement bien acquise lors de la leçon initiale et ne faisant pas partie des stratégies spécifiquement travaillées, je n'ai pas particulièrement interrogé Inès à son propos en leçon finale.

Anticiper-lien avec les connaissances

Lors de la leçon initiale, Inès fait référence à un livre sur une histoire de Loup, qu'elle a eu l'occasion de travailler. Lors de la leçon finale, elle situe le récit dans une forêt.

Cette stratégie semble être utilisée de façon similaire au début et à la fin des ateliers. Ceux-ci n'ont probablement pas eu d'effet particulier sur l'utilisation ou la conscientisation de cette stratégie.

Organiser-liens

En leçon initiale, Inès ne fait pas de liens. En leçon finale, elle identifie deux liens de causalité. On peut donc voir une progression dans l'utilisation de cette stratégie alors qu'elle n'a pas été spécifiquement travaillée en atelier. On peut émettre deux hypothèses, soit que la meilleure compréhension du texte d'Inès lui permet de faire des liens qu'elle n'a pas pu faire avec la compréhension qu'elle a eue du texte en leçon initiale, soit que le travail sur d'autres stratégies fait en atelier lui a permis de développer, même inconsciemment, celle-ci. Ces hypothèses sont liées bien sûr, étant donné que l'on admet que c'est potentiellement le travail sur ces stratégies qui a peut-être amélioré la compréhension du texte par Inès.

Evaluer-états mentaux

Lors de la leçon initiale, Inès attribue des états mentaux aux personnages. En leçon finale, elle le fait de manière presque similaire. Il semblerait donc que cette stratégie soit maintenue.

Stratégie métacognitive-s'interroger

Lors de la leçon initiale, lorsque je lui demande si elle trouve qu'elle a bien compris le texte, Inès me répond « moyen » et elle l'explique par le fait qu'elle n'a lu le texte qu'une seule fois alors qu'elle estime avoir besoin de relire deux fois un texte pour bien le comprendre.

Inès est visiblement capable de porter un jugement sur sa compréhension, et de trouver les causes à une éventuelle difficulté de compréhension. Lorsque je lui demande ce qui lui montre qu'elle a bien compris ou pas trop elle répond :

I : « Euh parce que en fait quand je comprends le milieu ben je le lis plus mais jusqu' où euh jusque là je le connais par cœur et là je connais pas par cœur et du coup je relis ça encore une fois »

L : « D'accord donc quand tu lis la première fois tu connais le début par cœur pis quand tu lis la deuxième fois t'arrives à connaître tout par cœur ? »

I : « Ouais, ou soit c'est le contraire »

L : « Parce que pour toi bien comprendre un texte c'est le connaître par cœur ? »

I : « ouais »

(minute 7 :35)

Il semblerait qu'Inès associe comprendre à une idée d'apprendre par cœur. D'ailleurs au début de sa restitution elle essaie clairement de me restituer le texte mot à mot. Elle a semblé donc avoir une vision de la compréhension associée à l'idée de réciter ou restituer mot pour mot. Elle est aussi en mesure d'identifier qu'elle n'a pas bien compris le début mais qu'elle a compris la fin.

Lorsque je lui demande comment elle fait pour comprendre, elle évoque une stratégie de mémorisation qu'elle avait apprise l'année précédente, comme une idée de « tableau dans la tête » où elle met les mots pour les retenir. On dirait, dans la description qu'elle en fait, plutôt une stratégie de mémorisation. Ceci confirme potentiellement la confusion susnommée entre comprendre, mémoriser, apprendre par cœur. Elle doit effectivement mémoriser pour pouvoir restituer, mais elle n'a pas besoin de se rappeler de tous les mots.

Lors de la leçon finale, sa perception de sa compréhension a sensiblement changé. Lorsque je lui demande si elle trouve qu'elle arrive bien à comprendre ce qu'elle lit, elle répond : *« oui et non »* et évoque la fatigue comme raison : *I : « mmh...oui et... non parce qu'il y a des fois où je eu... des fois ben que... je suis..... mm.... Parce que des fois je....je suis fatiguée et après ben je peux pas très bien comprendre et quand je suis pas fatiguée ben je... comprend tout et tout »* (minute 4 :18).

Sa réponse est aussi nuancée « oui et non » mais cette fois elle attribue cette variation à son état de fatigue. Elle comprend moins bien si elle est fatiguée. Lorsque je l'interroge sur ce qu'elle fait pour s'aider à comprendre, elle évoque spontanément une des stratégies travaillées soit celle du microprocessus, s'arrêter et relire. Elle y ajoute une stratégie personnelle, le fait de prendre une pause.

Lors des deux leçons, Inès est en mesure de porter un jugement sur sa compréhension qui est relativement correspondant à la réalité. Par contre, elle attribue des causes différentes d'une leçon à l'autre. Lors de la première leçon, c'est parce qu'elle n'a pas pu relire, et elle nous fait part d'une vision de la compréhension associée à une idée de réciter par cœur, et en dernière leçon elle attribue ses difficultés de compréhension à son état de fatigue et elle peut donner des éléments travaillés en ateliers tels que s'arrêter et relire, mais qu'elle avait aussi évoqués lors de la leçon initiale.

3.2.1.3. Support

Lors des ateliers, Inès a bien investi la création de ce support. Elle a d'ailleurs réalisé un dessin de l'image mentale qui est très intéressant car il illustre vraiment bien cette idée « d'image dans la tête ». De plus, lors des répétitions, on voit l'aide qu'apporte le support, par deux fois ça aide vraiment Inès à se rappeler ce qui a été travaillé. Une fois le dessin sous les yeux, elle peut dire tout de suite de quoi il s'agit. Ce support lui permet vraiment un étayage extérieur. Lors de la leçon finale, Inès regarde le support avec intérêt avant de lire son texte, puis après. Elle nomme les stratégies auxquelles les dessins correspondent. Il est possible que ceci la soutienne dans la réutilisation des stratégies travaillées.

Éléments supplémentaires

Inès montre une vision un peu « par cœur » de la compréhension. Elle a un regard plutôt technique de la lecture, plus basé sur le microprocessus et moins sur le global.

3.2.1.4. Synthèse

On ne voit pas, pour Inès, d'amélioration flagrante concernant l'utilisation des stratégies travaillées en atelier, mais on peut en voir une dans la prise de conscience. En effet, il semblerait qu'Inès utilisait déjà les stratégies liées au microprocessus et à l'image mentale, d'après ses dires, avant la participation aux ateliers. Par contre, on se rend compte dans son discours, que ces stratégies sont devenues plus conscientes pour elle et mieux identifiées comme des moyens qui peuvent l'aider à mieux comprendre le texte. Ce sont d'ailleurs les deux stratégies clairement identifiées comme utiles par Inès et qu'elle dit avoir réutilisées. Concernant la stratégie décomposer, même si Inès l'a très bien utilisée à plusieurs reprises lors des ateliers, elle ne l'a pas identifiée comme utile et dit ne pas l'avoir réutilisée par après. Les stratégies liées au microprocessus semblent être la réponse spontanément préférentielle d'Inès lorsqu'elle doit réparer une perte de compréhension. Elle est en mesure de porter un jugement sur sa compréhension, même si elle semble confondre un peu comprendre et mémoriser, voir apprendre par cœur. Elle semble aussi rester dans une vision de la compréhension plutôt « technique » (lire et comprendre des mots) plutôt que de sens global. Toutefois, le travail en atelier a montré qu'elle a une compréhension globale assez fidèle au texte lu.

3.2.2. Nadia

3.2.2.1. Comparaison des restitutions de la leçon initiale et de la leçon finale

Lors de la leçon initiale, Nadia choisit de lire à haute voix. Elle suit le texte avec le doigt et pose des questions sur trois mots qu'elle ne comprend pas. Elle utilise donc ici une stratégie liée au microprocessus. Elle ne reproduit pas ceci lors de la leçon finale, au cours de laquelle elle dit qu'elle n'est pas motivée car elle a déjà lu le texte. Ses propos contrastent avec son attitude qui est plutôt joyeuse.

Ceci est suffisamment rare chez Nadia lorsqu'on fait une activité de lecture pour mériter d'être relevé. Il y a un changement dans son attitude entre la leçon initiale et la leçon finale. Lors de la leçon initiale, elle était collaborante certes, mais « à minima ». Elle répondait aux questions, selon sa compréhension, mais la discussion s'arrêtait là. Lors de la leçon finale, Nadia a posé de nombreuses questions, s'est intéressée à ce qu'on allait faire, a interrogé l'utilisation du support, etc. Elle s'est montrée globalement beaucoup plus impliquée dans l'activité qu'en leçon initiale.

Lors de la leçon finale, avant même le début de la lecture du texte, dès qu'on s'installe, elle pose des questions sur le support constitué des dessins faits lors des ateliers, que j'ai rassemblés en un petit cahier qu'elle pourra réutiliser et transférer si elle le veut.

On constate ici l'intérêt porté par Nadia à ce petit cahier constitué de ses dessins. Spontanément, elle les désigne et tente de les identifier chronologiquement (les premiers, deuxièmes, troisièmes) correspondant à l'ordre dans lequel les ateliers ont été effectués. Elle

les relie donc à ce qu'elle a fait. Nadia montre ainsi qu'elle s'interroge sur le travail effectué et qu'elle s'implique dans la tâche, ce qui n'était pas le cas en leçon initiale. Elle montre de la motivation. Cela peut nous pousser à nous interroger sur cette question du rapport à la lecture évoqué par Giasson (2007), celui-ci a-t-il évolué par le biais des ateliers ? Nadia est-elle plus en confiance ? Est-ce que cela a un impact sur sa compréhension ?

Avant de commencer la lecture elle dit qu'elle sait déjà. Elle semble ne pas avoir très envie de lire parce qu'elle le connaît déjà. Elle demande pourquoi elle doit le relire, malgré les explications déjà données. On pourrait alors se demander quelle est sa perception de sa compréhension. Elle l'a déjà lu une fois, alors pour elle, elle sait déjà,... Même si le lien qu'elle a à la lecture semble meilleur en leçon finale qu'en leçon initiale, la lecture reste quelque chose qui lui demande un effort certain, et dont elle pourrait se passer si c'était possible. Ainsi, si elle a déjà lu le texte, elle espère peut-être ne pas avoir à le refaire au vu de l'effort potentiel que cela lui demande.

On peut observer deux mouvements, qu'on pourrait considérer comme contradictoires, mais qui ne le sont pas nécessairement je pense, ils témoignent d'une évolution, qui ne peut pas être linéaire et unilatérale. On peut faire l'hypothèse que le travail en ateliers, et peut-être aussi d'autres éléments externes à celui-ci, ont permis à Nadia de prendre un peu confiance et d'être moins stressée face à la lecture. Mais, parallèlement, c'est quand même une activité qui lui demande un effort certain et en ce sens, elle a un mouvement d'évitement. On peut observer, lors de cette séance, ces deux mouvements : une relation à l'activité plus détendue, plus intéressée et impliquée, mais, parallèlement, un premier mouvement d'évitement.

En effet, lors du moment de lecture en leçon finale, Nadia a fait semblant de lire pendant 3 secondes, puis elle a dit que c'était bon, qu'elle avait lu. Je lui demande alors de me raconter l'histoire et là elle me dit qu'elle n'avait pas fini. Je lui redonne donc le texte pour qu'elle finisse. Je suppose qu'elle n'avait pas lu la première fois, qu'elle comptait juste faire fonctionner sa mémoire. Lorsqu'elle s'est rendu compte que ça ne serait pas suffisant, elle a repris le texte pour le lire.

On peut constater ainsi une diminution de l'utilisation du microprocessus, mais une apparition de stratégies métacognitives telles que s'autoévaluer (même si son autoévaluation est initialement fausse, elle rectifie ensuite d'elle-même) et s'interroger.

La restitution de Nadia en leçon initiale est constituée d'une seule phrase. Elle utilise les mots du texte et pas de mots nouveaux. Etant donné la longueur de la restitution on constate peu d'éléments de compréhension tels que la chronologie, les liens, etc. Nadia n'arrive pas à situer le lieu du récit.

Elle n'attribue pas d'émotions aux personnages, elle dit : « rien ».

Lorsque je lui pose des questions, on peut constater qu'elle peut aller plus loin dans sa restitution de récit. Elle peut nommer trois personnages qui n'étaient absolument pas cités dans sa restitution sans questions, elle peut nommer un événement qui n'était pas initialement mentionné non plus, et faire un petit lien. Les questions lui permettent donc apparemment d'aller rechercher des informations qu'elle avait retenues, mais qu'elle n'était pas en mesure de restituer spontanément.

Lors de la leçon finale, la restitution est plus longue, elle comprend 3 phrases, ce qui nous donne plus d'éléments. Il n'y a pas vraiment de début et de déroulement, mais elle évoque la fin, même si celle-ci ne correspond pas tout à fait au texte.

Elle nomme quatre personnages et restitue le récit dans l'ordre chronologique même si c'est partiel. C'est-à-dire qu'il manque des éléments mais que ceux qui sont restitués le sont dans le bon ordre. Elle nomme un événement, et fait un petit lien de causalité. Elle situe l'histoire dans une forêt, parce que ce sont des loups et que les loups vivent dans la forêt. Suite à ma sollicitation elle attribue des émotions aux personnages mais elle ne peut pas me dire pourquoi. On remarque également qu'elle est en mesure d'attribuer des émotions variées selon les personnages. En effet, ils n'ont pas tous la même émotion.

De manière générale, on peut donc constater une progression dans la restitution de récit par Nadia.

Sa restitution est légèrement plus longue (de 8 secondes) mais elle comprend plus de phrases et de mots. Elle est aussi en mesure de nommer davantage de personnages et d'actions. Les mots du lexique et les mots nouveaux ont augmenté également.

Sa restitution initiale n'étant constituée que d'une phrase, les items tels que les événements, les liens de causalité ou l'ordre chronologique étaient inévitablement presque absents. Par le fait même qu'elle ait augmenté la quantité de sa restitution, on peut constater une amélioration dans ces items.

On peut supposer, au vu de sa restitution plus complète, une meilleure compréhension de l'histoire.

Lors de la leçon initiale, on peut constater une attitude de repli et de renfermement sur soi de la part de Nadia lorsqu'elle a l'impression de « ne pas savoir ». C'est une attitude qu'elle a souvent lorsqu'elle se retrouve soit face à une tâche trop difficile, soit lorsqu'elle a trop peur de « faire faux ». Elle se replie alors et se bloque.

Nadia a de la peine à dire qu'elle ne sait pas. Nous verrons dans la partie « utilisation des stratégies » que c'est quelque chose qu'on retrouve dans le déroulement des ateliers la concernant. On retrouve ainsi encore cet élément de relation qu'a le lecteur avec l'activité et que Giasson (2007) décrit comme des éléments (structures affectives) pouvant intervenir quand l'élève est confronté à la tâche de compréhension en lecture. Elle précise encore certains éléments tels que la capacité de prendre des risques, le concept de soi comme lecteur ou la peur de l'échec (p. 15), comme pouvant intervenir dans les structures affectives du lecteur. Il me semble que ce sont des éléments qui sont présents chez Nadia et qui peuvent avoir une répercussion sur son activité de lecture.

En leçon finale par contre, il n'y a pas eu de moment de repli ou de blocage liés à une peur de répondre faux ou parce qu'elle n'avait pas de réponse. Il est pourtant arrivé qu'elle n'ait pas de réponse à me donner mais cette fois-ci elle a pu dire soit « je sais pas » soit « parce que rien », sans que cela ne semble lui poser problème. Elle m'interroge également sur la grille de restitution que j'utilise, pourquoi je fais ça, à quoi ça sert.

En résumé, nous pourrions donc retenir que, lors de la leçon initiale, Nadia n'a pas été en mesure de donner des informations supplémentaires sur les émotions des personnages, le lieu de l'histoire et l'ordre chronologique, ce qu'elle a par contre pu faire lors de la leçon finale. On peut donc constater une progression de sa restitution spontanée mais aussi une amélioration de sa capacité à répondre aux sollicitations.

Son implication a aussi évolué. En leçon initiale elle ne posait pas particulièrement de questions, semblait plus timide, et plus facilement déstabilisée si elle n'avait pas réponse aux

questions posées. En leçon finale elle a posé plusieurs questions, s'est intéressée au matériel et cela ne semblait plus lui poser de problème si elle n'arrivait pas à répondre.

3.2.2.2. Bilan des stratégies de compréhension en lecture

Les stratégies travaillées par Nadia en duo avec Inès dans les ateliers sont :

Atelier 1 : microprocessus

Atelier 2 : décomposer-séparer en parties

Atelier 3 : image mentale

Stratégies travaillées en ateliers

Sélectionner-microprocessus

Lors de la leçon initiale, Nadia fait appel à des stratégies liées au microprocessus. Elle dit qu'elle a compris tous les mots mais elle m'en a demandé quelques-uns pendant la lecture. Je lui demande alors s'il y a d'autres choses qu'elle fait quand elle ne comprend pas un texte.

N : « Ben si je comprends pas je laisse, je lis ...le autres...le après je laisse après je lis suivant après j'ai compris peut-être et...comme ça »

L : « ok donc ça veut dire quand t'as un mot que t'arrives pas à lire ou à comprendre tu lis la suite et des fois la suite elle t'aide à comprendre ce mot que t'avais pas réussi ? »

N : « oui »

(minute 08 :00)

Nadia montre ainsi qu'elle a quelques techniques : quand elle ne comprend pas ou n'arrive pas à lire un mot, elle « le laisse » et continue sa lecture et dit que peut-être ainsi elle comprend. Elle se sert alors soit des autres mots, soit du contexte pour récupérer la perte de compréhension.

Lors des ateliers, rapidement après avoir expliqué ce que j'allais faire, les deux élèves me disent que ce sont des choses qu'elles font déjà, particulièrement s'arrêter et relire.

Lors de la modélisation elle participe en commentant ce que je fais.

Lors de la pratique guidée pourtant elles ne mettent pas en place des techniques telles que souligner par exemple. Alors on reprend ensemble le texte phrase après phrase et je leur demande s'il y a un mot qu'elles n'ont pas compris (la plupart du temps elles me répondent que ce n'est pas le cas) et je leur demande aussi de me redire avec leurs propres mots ce qu'elles viennent de lire. Je fais ce travail d'étayage, de décomposition de la tâche, afin qu'elles comprennent bien l'utilisation de la stratégie. Sans cela, elles auraient lu le texte à toute vitesse sans essayer de s'arrêter pour se poser la question de leur compréhension. Après ce travail quand elle lit, Nadia croche sur certains mots et relit. Elle utilise donc ce qui a été modélisé.

Nadia a de la peine à admettre quand un mot est difficile à lire alors que c'est clairement le cas. Elle ne veut pas le dire devant sa copine.

Lors de l'atelier suivant, elle ne s'est pas rappelée des stratégies du microprocessus. Au cours de la répétition de cette stratégie, elle se gêne visiblement de dire devant sa copine qu'il y a des mots qu'elle ne comprend pas ou n'arrive pas à lire. Elle ose le dire uniquement après que sa camarade l'ait fait.

Lors du troisième atelier, elle utilise spontanément cette stratégie. Nadia me parle de comment elle a travaillé la stratégie du microprocessus. Cette fois, elle a clairement souligné les mots qu'elle ne comprend pas, elle a essayé de les relire mais ne les a pas compris, toutefois elle n'a pas osé demander leur signification pendant la lecture. Je tente de préciser s'il s'agit d'un problème de déchiffrage ou de lexique. On trouve les deux, par exemple : elle arrive à lire « laitue » mais ne sait pas ce que c'est, et elle lit « moude » au lieu de « monde », ce qui ne fait pas sens non plus.

Lors de la leçon finale, elle mentionne le microprocessus comme quelque chose qui l'aide lorsqu'elle n'arrive pas bien à comprendre ce qu'elle lit, et elle l'a utilisé dans sa lecture du texte de la leçon :

L : « Pis quand t'arrives pas à tout comprendre, tu fais quoi, pour t'aider à comprendre un texte ? »

Nadia désigne un des dessins qu'elle a effectué.

L : « Ouais ça, c'est quoi ça ? Là tu m'as montré un des trucs, ouais »

N : « Relire »

(minute 10 :21)

Lors des deux leçons, Nadia dit d'abord qu'elle a tout compris, puis quand on s'y intéresse de plus près, on se rend compte qu'il y a eu des mots difficiles à déchiffrer ou à comprendre, et qu'elle a utilisé des stratégies pour tenter de réparer la perte de compréhension.

On ne peut donc pas vraiment constater de progression dans l'utilisation ou la conscientisation de la stratégie microprocessus, mais on peut voir un maintien. Elle semble consciente qu'il y a parfois des mots qu'elle ne comprend pas et qu'elle a des moyens pour y remédier tels que : continuer à lire, demander à quelqu'un, relire.

Décomposer-séparer le texte en parties

Lors de la leçon initiale, lorsque j'interroge Nadia et lui demande si elle a vu des parties différentes dans le texte, elle me répond qu'elle ne sait pas.

A propos du travail de cette stratégie en ateliers, pendant la modélisation, elle me demande comment je fais avec mes stabilos pour séparer. Elle est attentive. Je modélise en faisant des parties au stabilo, puis en annotant avec un mot clef par parties. Ensuite, Nadia fait de même en pratique guidée.

Si on regarde comment Nadia a séparé son texte en parties, on constate qu'elle s'est surtout appuyée sur les points. A part pour le court dialogue, elle a fait une partie par phrase. Cela ne correspond donc pas tout à fait à des parties séparant le texte par unités de sens. Concernant les mots clefs que je lui ai demandé d'ajouter, elle en a noté seulement trois alors qu'elle a séparé le texte en sept parties. Concernant les trois mots clefs qu'elle a noté, il me semble qu'il s'agit plutôt des mots qu'elle a pu aisément repérer dans le texte (télé, voiture, Louis). Lorsque je l'interroge pour savoir qu'est-ce qu'elle a utilisé pour faire le partage du texte, elle me dit « je sais pas ».

Voyant que cette activité de partage du texte en parties fait peu sens à Nadia, qu'elle se base plus sur les indicateurs « techniques » de la lecture tels que les majuscules et les points, je lui propose de faire une petite bande dessinée, et de faire un petit dessin pour chacune des parties qu'elle a faite. En effet, cet exercice l'incitera à se poser la question du sens, pour savoir ce qu'elle devra dessiner. Elle a partagé son texte en sept parties. Je lui propose donc

une feuille avec sept cases où dessiner chaque partie. Elle fait facilement les dessins des cinq premières parties. Cet aspect-là est très intéressant. En effet, je ne savais pas trop si elle avait bien compris le texte, or ses dessins me montrent qu'à part un élément, elle l'a plutôt bien compris. Ses dessins sont précis, elle peut me donner oralement plusieurs détails montrant sa bonne compréhension. Il y a notamment le bon nombre de personnages, on y trouve des objets et animaux dessinés qui sont effectivement cités dans le texte et elle peut me restituer les événements, en s'appuyant sur les dessins de façon liée et cohérente. Le seul élément qui n'apparaît pas dans ses dessins et qu'elle ne mentionne pas est « le hérisson », mot qu'elle n'avait visiblement pas réussi à lire. Par contre, arrivée à la cinquième case de la bande dessinée, elle avait fini de dessiner l'histoire et elle s'est alors rendu compte ainsi que ses parties dans le texte ne correspondaient pas à des unités de sens. Elle a donc ajouté deux dessins sur la suite probable de l'histoire, pour remplir les sept cases. Pour résumer, les cases de la bande dessinée ne correspondaient pas aux parties du texte comme initialement prévu car celles-ci n'étaient pas constituées en unités de sens. En faisant fi des parties qu'elle avait faites dans le texte, Nadia a été totalement en mesure de dessiner cette histoire sous forme de bande dessinée de façon parfaitement chronologique et cohérente et en y ajoutant des détails montrant une compréhension du texte assez précise.

Ces observations m'incitent à m'interroger sur la compréhension de Nadia. En effet, même s'il y a des mots qui lui posent problème à la lecture (soit du déchiffrement, soit du lexique), et qu'elle exprime peu de choses de ce qu'elle comprend de ce qu'elle a lu, par contre, elle fait preuve, lorsqu'elle doit dessiner, d'une compréhension globale au niveau du sens qui est plutôt bien construite. S'agit-il alors plutôt d'une difficulté à exprimer oralement ce qu'elle a en tête ?

Quoi qu'il en soit, j'ai trouvé cette activité de la bande dessinée fort intéressante car elle incite l'élève et à se faire une image mentale de ce qu'elle a lu, et à construire des unités de sens. En fin de leçon, lorsque je lui demande de me dire qu'est-ce qu'on a travaillé aujourd'hui, elle me répond : « *On a fait des trucs de comme ça souligner* » (minute 1 :10 :00). Son dessin du support correspond bien à cette idée. Elle a fidèlement reproduit ce qu'on a fait (annexe 16). Lors de la première répétition, quand je lui demande ce qu'on a fait la dernière fois, elle me répond : « *On a fait des histoires de... des dessins et des BD un petit peu* » et au niveau du texte ? « *on soulignait où faire des traits comme ça* » (minute 2 :37).

Lors de la deuxième répétition, je l'interroge sur le partage du texte en parties qu'elle a effectué. Même s'il y a des éléments qui manquent ou qui ne sont pas tout à fait justes dans sa compréhension du texte, la séparation en parties qu'elle effectue est, cette fois, nettement plus reliée à des unités de sens (et non les phrases et les points) que la dernière fois. Et elle est en mesure de me les expliquer. Lors de l'atelier précédent, elle n'avait pas vraiment pu me dire à quoi correspondaient les parties qu'elle avait faites. Cette fois, elle peut le faire. Malgré quelques pertes de compréhension, la décomposition du texte qu'elle fait est cohérente et fait visiblement plus sens pour elle. On peut donc voir une amélioration avec le nombre de répétitions.

Lors de la leçon finale, lorsque je l'interroge sur le début et la fin de l'histoire, ses réponses sont justes. Elle peut donc identifier un début et une fin. Lorsque je lui montre le dessin correspondant à cette stratégie qu'elle a fait lors de l'atelier, elle répond : « *des mots et y'a des points* » (minute 15 :18). Il me semble que cette stratégie n'a pas beaucoup fait sens pour elle. Cela s'est vu aussi pendant l'atelier, elle n'avait pas vraiment su séparer le texte en unités de sens, elle l'avait séparé en fonction des phrases. Ce n'est donc pas étonnant qu'elle donne

cette réponse. Par contre, lors de l'atelier, elle avait bien réussi à faire des unités de sens par le biais de la bande dessinée. Lorsque je l'interroge si elle a réutilisé les stratégies qu'on a travaillé, elle dit qu'elle n'a pas réutilisé celle-ci (montre en passant par le support). Quand je lui demande ce qui lui a été le plus utile, elle mentionne les deux autres stratégies travaillées (microprocessus et image mentale) mais pas celle-ci.

Malgré le fait qu'elle ait bien réussi à séparer en parties en utilisant le moyen de la bande dessinée, cette stratégie ne semble pas avoir beaucoup fait sens pour Nadia.

On constate une amélioration dans l'utilisation de la stratégie, mais pas vraiment dans l'identification de son efficacité. Nadia a fait l'apprentissage de cette nouvelle stratégie mais ne semble pas avoir vraiment perçu en quoi celle-ci peut l'aider dans la compréhension de texte. Peut-être qu'il faudrait plus de répétitions ou de mises en situation pour qu'elle puisse y arriver.

Elaborer-Image mentale

Lors de la leçon initiale, Nadia dit qu'elle se fait les images dans la tête de ce qu'elle lit, en tout cas, elle répond positivement à ma question.

Nadia dit qu'elle se fait les images dans la tête et donne quelques éléments lorsque je lui demande de me les décrire. Il est toutefois difficile, me semble-t-il, pour cette stratégie, d'évaluer, sans passer par le dessin, l'image que l'élève peut se faire ou pas. En effet, lorsqu'elle fait une description, est-ce qu'elle me décrit l'image qu'elle a dans sa tête ou est-ce qu'elle me raconte une partie de l'histoire ? Lorsqu'on passe par le dessin, alors on peut vraiment « voir » l'image que l'élève a pu se faire.

Lors des ateliers, quand j'explique ce qu'est l'image mentale elle me dit qu'elle le fait. Mais si je lui demande à quoi ça sert de le faire, elle ne peut pas me répondre. Elle fait ensuite une description du film qu'elle s'est fait dans sa tête. Même si c'est difficilement vérifiable, le récit qu'elle fait laisse à supposer qu'elle a pu se faire une image de l'histoire et dérouler un peu le film dans sa tête. Le dessin qu'elle a fait par la suite nous montre qu'elle a pu se faire une image mentale de ce qu'elle a lu, malgré quelques éléments pas tout à fait fidèles au texte lu. Lorsque je lui demande ce qu'elle a dessiné, elle me répond « une tortue qui pleure ». Elle la dessine dans l'espace « pour voir le monde ». Il me semble qu'elle rajoute un peu des éléments pour le plaisir de continuer à dessiner, toujours un peu en comparaison avec sa camarade qui n'a pas encore fini son dessin.

Lors de la leçon finale, Nadia est en mesure d'identifier cette stratégie : « *C'est imaginer le dessin... tu lis et tu imagines comment c'est* » (minute 15 :27). Toutefois, elle a besoin du support fabriqué pour pouvoir l'évoquer. On constate alors qu'elle en a bien saisi l'utilisation. De plus, elle dit que c'est une stratégie qu'elle a réutilisée lors de sa lecture du texte de la leçon finale, et à d'autres moments. Elle ajoute à propos de cette stratégie : « *je fais toujours ça* » (minute 16 :52). Lorsque je lui demande ce qui lui a été le plus utile, elle répond entre autres « se faire le film dans la tête ».

Cette stratégie semble vraiment faire sens pour Nadia. C'est une stratégie qui a été travaillée lors de l'atelier. Il n'est pas facile de dire s'il y a une progression dans l'utilisation de cette stratégie par Nadia, par contre on peut aisément supposer qu'il y a une amélioration dans la prise de conscience de l'utilité de celle-ci.

Stratégies non travaillées mais apparues au cours du processus

Produire-prédictions

Lors de la leçon initiale, Nadia ne fait pas de prédictions lorsque je l'interroge. Lors de la leçon finale, elle n'en fait pas non plus. L'utilisation de cette stratégie n'a visiblement pas bénéficié, même de manière indirecte, du travail en ateliers.

Anticiper-lien avec les connaissances

Lors de la leçon initiale, Nadia ne peut pas répondre à la question si ce texte lui a fait penser à une autre histoire. Lors de la leçon finale, elle peut dire que l'histoire se situe dans la forêt « parce que les loups vivent dans la forêt ». Il y a donc une évolution à ce propos. Il est probable que cette évolution soit due à l'amélioration de sa compréhension du texte. Elle arrive peut-être à se faire une meilleure image de ce qu'elle a lu, certainement car elle en a saisi plus d'éléments.

Organiser-liens

En leçon initiale, Nadia n'évoque pas de liens. En leçon finale, elle peut en mentionner deux. On peut donc observer une progression, malgré que cette stratégie n'a pas été spécifiquement travaillée lors des ateliers. Est-ce l'effet d'une amélioration globale de sa compréhension du texte ?

Evaluer-états mentaux

En leçon initiale, Nadia n'est pas en mesure d'attribuer des états mentaux aux personnages. En leçon finale, elle peut attribuer des émotions, pour quatre personnages, et les expliquer pour deux des quatre. Il est probable que sa meilleure compréhension du texte en leçon finale lui ait permis de mieux élaborer et donc d'attribuer des états mentaux aux personnages, ce qu'une compréhension trop fragmentée ne lui a pas permis en leçon initiale.

Stratégie métacognitive-s'interroger

Lors de la leçon initiale, voilà ce que Nadia me dit de sa compréhension du texte :

L : « Maintenant on va plutôt discuter de comment tu as compris le texte. Est-ce que toi tu trouves que tu as bien compris le texte ? »

N : « non »

L : « Non ? Et pis... est-ce que tu peux me dire pourquoi tu trouves que tu as pas bien compris le texte ? »

N : « je sais pas »

L : « Tu sais pas ? qu'est-ce qui te donne des indications pour me répondre non ? »

N : « rien »

(minute 5 :34)

Elle estime d'emblée (n'a pas pris une seconde pour y réfléchir) qu'elle n'a pas bien compris le texte, mais elle ne peut pas me dire pourquoi.

Plus tard, lorsque je lui demande comment elle fait pour comprendre, elle me dit qu'elle ne sait pas.

Nadia semble se faire une idée de sa compréhension. Elle a conscience qu'il y a une partie importante de la compréhension de ce texte qui lui a échappé.

Lors de la leçon finale, Nadia est plus positive vis-à-vis de sa compréhension :

L : « En général, quand tu lis un texte, est-ce que tu trouves que t'arrives à comprendre ce que tu lis ? »

N : « Ouais »

L : « Oui ? »

N : « Oui »

L : « Tu comprends tout ? presque tout ? Un petit peu ? rien du tout ? Tu dirais quoi ? »

N : « Tout »

L : « Tout ? »

N : « Tout, tout, tout »

L : « Toujours quand tu lis un texte t'arrives à tout comprendre toi ? »

N : « Pas toujours »

L : « Ah pas toujours ? »

N : « Ouais »

L : « Des fois oui des fois non ? »

N : « mmh » (affirmative)

L : « Pis qu'est-ce qui fait que des fois oui pis des fois non tu penses ? »

N : « Je ne sais pas »

L : « Est-ce que t'arrives à me dire quand est-ce que tu arrives à tout comprendre ? Ou alors quand est-ce que tu arrives pas à tout comprendre ? »

N : « mm, je sais pas »

(minute 9 :33)

On peut voir plusieurs choses ici. D'abord qu'elle maintient cette attitude où on sent qu'elle veut montrer qu'elle y arrive, qu'elle comprend puis elle se rend compte que ce n'est pas tout à fait juste et concède qu'elle ne comprend pas toujours tout. Par contre, elle n'arrive pas à me dire ce qui fait qu'elle comprend ou pas.

Les leçon initiales et finales nous donnent comme information que Nadia se fait une idée, porte un jugement sur sa compréhension, lors des deux séances. Par contre, ce jugement semble évoluer. Il est plutôt négatif lors de la leçon initiale, et plutôt positif lors de la leçon finale. Oserait-on supposer que ce travail en ateliers sur les stratégies lui aurait permis de prendre une certaine confiance ou encore de rendre cette démarche de compréhension plus concrète, et donc peut-être plus accessible à ses yeux ? Quoi qu'il en soit je peux observer chez Nadia, de manière générale, une amélioration globale de la lecture et surtout de son attitude envers cette tâche. Nadia semble moins craintive face à cette activité, elle montre moins de réticences et s'y engage plus facilement qu'avant.

3.2.2.3. Support

Pendant les ateliers, Nadia s'est beaucoup investie dans la création du support (en annexe 19). Elle s'est beaucoup appliquée pour faire des dessins, qui sont cohérents avec la stratégie travaillée. C'était un outil et une façon de faire qui semblait vraiment faire sens pour elle.

Lors de la leçon finale, l'utilisation du support prend une place très importante. Nadia a déjà montré un grand intérêt lors de l'élaboration pendant les ateliers, et elle le manifeste encore plus lors de la leçon finale. Elle commence tout de suite la leçon en les évoquant. Ensuite, elle s'y réfère très souvent tout au long de la leçon pour répondre à mes questions. Il me semble que c'est un vrai soutien pour elle. Cela constitue une mémoire externe bienvenue et l'aide

aussi lorsqu'elle a l'idée en tête mais peine à trouver ses mots. A plusieurs reprises, elle n'arrive pas à me répondre directement oralement et elle se sert du support pour me désigner ce qu'elle veut dire, et on peut partir de là pour discuter. Elle désigne le support pour me montrer ce qui l'aide, lorsqu'elle répond à ma question sur ce dont elle se rappelle, et pour me montrer les stratégies qu'elle a réutilisées ou pas.

Ce support fait non seulement office de mémoire externe mais aussi de soutien langagier. Elle dit aussi que « faire des dessins c'est trop bien ».

Éléments supplémentaires

Il est à noter un élément supplémentaire, lorsque je demande à Nadia ce qui lui a plu dans ce qu'on a travaillé, elle mentionne le travail avec sa camarade, donc le travail en duo, comme un élément très positif. Il semblerait donc que cet enseignement avec les pairs constitue un moteur important pour Nadia. La présence de sa copine semble être un soutien pour Nadia, comme si elle pouvait un peu s'appuyer sur elle si besoin, et ça la rassure.

Parallèlement, tout au long des ateliers, elle se comparait beaucoup à sa camarade et n'osait parfois pas prendre position, elle attendait que sa camarade le fasse et ensuite seulement elle suivait.

Elle avait aussi un peu de peine à le nommer si quelque chose lui était difficile ou qu'elle ne comprenait pas.

3.2.2.4. Synthèse

Pour résumer, le bilan d'une amélioration potentielle des stratégies travaillées est partiel. On observe un maintien pour le microprocessus, une amélioration dans la prise de conscience pour l'image mentale et une amélioration dans l'utilisation mais pas dans la prise de conscience dans la stratégie de décomposer.

Pour ce qui est des stratégies qui n'ont pas été spécifiquement travaillées en atelier, on peut constater une petite amélioration dans le lien avec les connaissances, les liens de causalité et le fait d'attribuer des états mentaux aux personnages. On peut aussi voir une évolution dans les stratégies métacognitives. Nadia semble se faire une meilleure idée de ce qu'elle peut utiliser et comment, pour s'aider à comprendre un texte.

La création et l'utilisation du support constitue aussi un atout.

Ainsi il y a une amélioration, même si elle n'est pas complète, dans les stratégies travaillées dans les ateliers, mais ce travail a aussi une répercussion sur les autres stratégies, et tout particulièrement les métacognitives, dans le fait de prendre conscience de ce qu'on fait, comment et pourquoi. Avec, de plus, une hypothèse probable d'amélioration au niveau de la confiance en soi. En effet, il me semble que ces ateliers ont permis à Nadia de vivre la lecture un peu différemment. Elle avait une relation plutôt négative à la lecture, cela n'a pas changé du tout au tout, mais les ateliers effectués y ont associé d'autres éléments dans lesquels elle a pu se sentir compétente. Et c'est certainement ce qui a permis qu'elle prenne confiance dans ses capacités en compréhension en lecture.

3.2.3. Zoé

3.2.3.1. Comparaison des restitutions de la leçon initiale et de la leçon finale

En leçon initiale, Zoé choisit de lire à haute voix. Elle suit le texte avec le doigt. Elle s'arrête et relit quand elle « croche » sur un mot. Zoé montre déjà quelques stratégies liées au microprocessus. Lorsqu'un mot lui pose problème, elle s'arrête et relit.

En leçon finale, elle choisit de lire dans sa tête. Elle suit avec le doigt. Elle chuchote.

Si l'on compare les deux restitutions spontanées, il n'y a pas de progression majeure. Il y a quelques éléments (2 phrases de plus, une action de plus), mais globalement le résultat est proche. En effet, Zoé avait déjà une restitution très précise et complète en leçon initiale, sa « marge de progression » n'était donc pas très grande. Il y a une légère amélioration car Zoé cite une action de plus et sa restitution est un peu plus complète.

Lors des deux leçons, j'ai posé peu de questions à Zoé car sa restitution de récit était déjà bien complète. Malgré tout, suite à mes questions, on peut voir une évolution dans l'attribution d'états mentaux aux personnages. En leçon initiale elle attribue une émotion seulement à un personnage, alors qu'elle peut le faire pour tous en leçon finale. Elle peut attribuer des émotions variées selon les personnages et expliquer pourquoi.

Lors de la leçon finale, elle répète spontanément la prédiction qu'elle avait faite lors de l'atelier :

L : « *Est-ce que tu saurais me dire où ça se passe cette histoire ?* »

Z : « *Dans la forêt et dans une ville, plutôt la forêt !* »

L : « *Ok, pourquoi plutôt dans la forêt ?* »

Z : « *Parce que c'est des loups et ils vivent pas dans une ville ni dans un village.* »

L : « *Ok pis tu m'as dit aussi dans une ville pourquoi dans une ville tu dirais ?* »

Z : « *Ben en fait parce que y'a à la fin quand il dit qu'il peut venir un petit garçon il va surement faire ça dans la nuit pour aller chercher de la nourriture !* »

L : « *Hein ouais ça c'est ce que tu avais inventé comme suite !* »

Z : « *mmh* » (affirmative)

(minute 2 :50)

Lorsqu'elle situe le lieu du récit, Zoé le situe de façon à ce qu'il corresponde à la prédiction qu'elle avait faite lors de l'atelier. C'est intéressant de voir déjà qu'elle s'en rappelle mais en plus qu'elle l'intègre dans sa vision de l'histoire.

Elle fait donc des liens entre cette séance et les précédentes, malgré le fait que les histoires soient différentes.

Pour résumer, sa restitution est complète, précise et chronologiquement structurée. On voit une petite amélioration suite aux questions que je lui pose entre la leçon initiale et finale. Elle attribue des émotions à plus de personnages et a intégré spontanément, lors de la leçon finale, la prédiction qu'elle avait faite lors de l'atelier.

3.2.3.2. Bilan des stratégies de compréhension en lecture

Les stratégies travaillées par Zoé et en duo avec Louane dans les ateliers sont :

Atelier 1 : décomposer-séparer en parties

Atelier 2 : image mentale

Atelier 3 : prédire

Stratégies travaillées en ateliers

Décomposer-séparer le texte en parties

En leçon initiale, lorsque je lui demande si elle a vu différentes parties dans le texte, elle répond : « pas trop ».

Lors de l'atelier, Zoé n'arrive pas à séparer le texte en parties mais elle arrive à me raconter l'histoire de façon cohérente avec le texte. Je lui propose alors d'utiliser la bande dessinée pour essayer de séparer en parties. Elle fait la bande dessinée. Puis je lui mets une couleur de stabilo sur chaque case et je lui demande alors d'aller rechercher dans le texte les parties qui correspondent à ce qu'elle a fait dans la BD. Elle le fait assez juste et facilement.

J'ai trouvé ceci très intéressant. En effet, on peut voir que séparer des unités de sens uniquement avec les mots écrits devant elle s'est avéré trop compliqué, alors que le fait de passer par le dessin lui a permis d'identifier ces unités de sens, et puis, une fois ceci fait par l'intermédiaire du dessin, elle a pu les relier aux phrases du texte. La BD a donc constitué un support pour elle qui lui a permis de passer à cette étape.

Lors de l'atelier 2, au moment de la répétition de cette stratégie, lorsque je demande à Zoé et sa camarade si elles se rappellent de ce qu'on a travaillé la dernière fois, Zoé répond parfaitement juste : Z : « *C'est qu'en fait on lisait un texte et on le séparait en parties* » (0 :11). Ce n'est encore pas tout à fait évident pour elle de faire ce travail sans passer par le dessin. Son explication par contre est plus cohérente avec le sens. C'est peut-être une question de repérage au niveau des mots.

En leçon finale, elle nomme clairement cette stratégie « la (l'histoire) séparer, la séparer en morceaux » comme étant l'une dont elle se rappelle, qu'elle a trouvé utile et qu'elle dit avoir réutilisée.

Image mentale

En leçon initiale, lorsque j'interroge Zoé pour savoir si parfois elle se fait le film dans la tête, elle répond par la négative.

Elle se dessine avec le film dans sa tête, et celui-ci est sous forme de bande dessinée (annexe 20).

Au bout de l'atelier 3 il semble que cette stratégie soit acquise, en effet quand je demande si elles se rappellent ce qu'on a fait la dernière fois, Zoé répond : « *Oui ! c'est qu'en fait on devait s'imaginer quand on lisait le texte les images dans notre tête* » (minute 0 :20). Elle répond par l'affirmative quand je lui demande si elle a réussi à se faire le film dans la tête.

En leçon finale, non seulement cela fait partie des éléments qu'elle nomme spontanément comme un élément dont elle se rappelle « *s'imaginer l'histoire dans notre tête* », mais aussi qu'elle trouve utile. Elle dit aussi l'avoir réutilisée. Elle dit que c'était à la maison et que c'était un livre. Elle ajoute que cela lui est utile de l'utiliser comme ça.

Produire-prédictions

Cette stratégie n'est pas apparue lors de la leçon initiale.

Lors de la pratique guidée de l'atelier 3, Zoé fait une prédiction claire, cohérente avec le début du texte et rigolote !

Lors de la leçon finale, Zoé fait une prédiction suite à ma demande :

L : « Et pis à ton avis, si on devait inventer une suite à l'histoire, qu'est-ce qui pourrait se passer après ? »

Z : « Ben qu'il veut voir si c'est vrai que quand il tape dans un arbre il vient humain et quand il se retape dans un arbre il vient loup et pis après du coup comme ça il pourrait se taper dans un arbre pour lui prouver et aller chercher de la nourriture dans les villages et en ville. »

L : « Ah, donc il pourrait... il ferait comment ? »

Z : « Il se taperait dans un arbre pour faire comme si c'était un petit garçon qui allait acheter de la nourriture pour ses parents. »

L : « Ah ouais ok donc il se cogne, il devient garçon, il va chercher à manger, pis après ? »

Z : « Il se recogne dans la forêt et il vient apporter ça au chef et il est heureux et il veut le garder. »

(minute 6 :58)

Zoé est en mesure d'imaginer une suite, qui de plus non seulement utilise les éléments de l'histoire, mais permettrait de régler le problème de Loup. Cet élément montre une compréhension fine de l'histoire, de son sens, en plus de ce qui est clairement énoncé dans le texte à lire. Sa compréhension était déjà bonne en leçon initiale, mais la leçon finale laisse apparaître quelques légers éléments supplémentaires tels que cette prédiction.

Lors de la leçon finale cette stratégie « inventer la suite de l'histoire » fait partie de celles dont elle se rappelle, qu'elle identifie comme utile et qu'elle dit avoir réutilisée. La stratégie semble donc bien intégrée et participer à une compréhension plus fine de l'histoire lue.

Stratégies non travaillées mais apparues au cours du processus

Sélectionner-microprocessus

Lors de la leçon initiale, Zoé mentionne le fait qu'elle relisait quand elle comprenait pas bien. Lors des ateliers, Zoé utilise systématiquement des stratégies du microprocessus : elle demande lorsqu'elle n'arrive pas à lire ou ne comprend pas un mot, voir une phrase. Elle chuchote et elle suit avec le doigt à chaque fois qu'elle lit. Cela doit certainement être une aide pour elle.

Lors de la leçon finale, quand je l'interroge à ce sujet, elle dit simplement qu'elle le fait toujours.

Stratégie métacognitive-s'interroger

En leçon initiale, lorsque je lui pose la question, Zoé répond qu'elle a bien compris le texte, ce qui semble être juste. Son évaluation est donc cohérente. Elle n'arrive par contre pas à me répondre lorsque je lui demande qu'est-ce qui lui montre qu'elle a bien compris : « Je sais pas trop ». Lorsque je l'interroge sur ce qu'elle fait pour comprendre elle répond :

Z : « Ben je lis et j'essaie de retenir ce que je lis pour répondre après aux questions »

Le : « Ouais, ok super et pis j'ai vu là que tu suivais aussi un peu avec ton doigt ? »

Z : « Oui c'est pas pour me perdre »

Le : « Ouais et pis j'ai aussi remarqué que quand tu as un mot qui est un peu difficile... tu sais comment tu fais ? T'arrives à me dire ? Tu te rends compte ? »

Z : « Non »

Le : « Non, alors moi j'ai vu que, tu t'arrêtes, pis tu le relis pour réussir à le lire et pis du coup j'imagine que ça t'aide à comprendre ? »

Z : « Oui »

(minute 2 :39)

On voit ici que Zoé nomme spontanément l'idée de « retenir ». Par contre, elle le lie directement à l'idée, typiquement scolaire, de pouvoir répondre à des questions. Je l'interroge ensuite sur les stratégies que j'ai observées pendant qu'elle lisait, telles que suivre avec le doigt, qu'elle explique tout de suite par le fait que ça l'aide à ne pas se perdre. Puis sur le fait qu'elle s'arrête, relit. Ce qu'elle n'identifie pas spontanément, mais valide quand je lui pose la question. Si je lui demande comment elle fait quand elle ne comprend pas, elle dit qu'elle essaie de relire jusqu'à ce qu'elle comprenne.

En leçon finale, quand je lui demande si elle trouve qu'elle comprend bien quand elle lit, elle répond « Oui, presque tout ». Et quand je l'interroge sur ce qu'elle fait pour s'aider quand elle ne comprend pas bien, elle dit qu'elle relit, rien d'autre.

Anticiper-lien avec les connaissances

Lors de la leçon initiale, lorsque je demande à Zoé si cette histoire lui a fait pensé à une autre, elle mentionne la collection Loup, dit qu'il a des amis. Lors de la leçon finale, cette stratégie n'a pas été évoquée. Par contre, il est arrivé souvent à Zoé, dans le courant des ateliers, de faire des liens entre les textes lus et des éléments de connaissance extérieure. Il semblerait donc que ce soit une stratégie bien intégrée par Zoé.

Organiser-liens

Lors de la leçon initiale, Zoé établit clairement un des liens du texte. Elle a aussi montré pendant les ateliers qu'elle faisait facilement des liens dans les textes qu'elle lisait. Cela s'est confirmé aussi en leçon finale. Certainement que sa bonne compréhension des textes qu'elle lit lui permet de faire les liens nécessaires.

Evaluer-états mentaux

En leçon initiale, Zoé attribue clairement des états mentaux à chaque personnage, à condition que je les lui nomme. Les états mentaux attribués sont cohérents avec le texte. Elle est même assez précise concernant les états mentaux de Loup. Cette stratégie semblant être déjà bien intégrée, je ne lui ai pas posé cette question en particulier lors de la leçon finale.

3.2.3.3. Support

Zoé se rappelle parfaitement bien du travail effectué. Elle peut tout renommer, sans l'aide du support, elle a tout en tête. Zoé a bien investi la construction du support, mais elle a pu très bien se rappeler de ce qu'on a travaillé sans avoir besoin de s'y référer. En fait elle a complètement intégré les stratégies travaillées et n'a donc plus besoin de se référer à un élément externe pour les utiliser. Le support lui devient donc inutile, puisque intériorisé, il constitue « la propriété intérieure de la pensée de l'enfant » selon Vygotsky (1986). Zoé n'a

plus besoin du support, elle est devenue « meilleure que le support » comme le mentionne Vianin (2009).

Éléments supplémentaires

Zoé avait déjà une bonne compréhension au début du processus. Celui-ci lui a certes été utile, mais plutôt sur l'aspect prise de conscience. Elle est la seule à désigner la stratégie « décomposer-séparer en parties » comme utile. Peut-être est-ce une stratégie qui demande d'avoir déjà une bonne compréhension du texte pour qu'elle fasse sens.

3.2.3.4. Synthèse

Le passage par la bande dessinée l'a vraiment aidée à faire ce travail de décomposer.

A part pour la dernière séance, Zoé s'est à chaque fois rappelé avec précision de la ou des stratégies travaillées précédemment.

Elle utilise bien le microprocessus dans la lecture de ses textes.

Quelques éléments supplémentaires sont apparus lors de la leçon finale, lorsque je lui demande si elle fait des choses nouvelles ou différentes depuis qu'on a fait les ateliers. Elle répond non d'abord, puis elle dit que ces 3 « tactiques », comme elle les appelle, elle ne les faisait pas vraiment avant, et que maintenant elle les utilise.

Elle nomme comme étant la plus utile, la stratégie de séparer le texte en parties et précise qu'elle l'a réutilisée ensuite à l'école.

Selon ses dires, les stratégies travaillées lui sont toutes utiles et elle les a toutes réutilisées.

On peut toutefois constater que ces stratégies n'apparaissent pas dans son discours en leçon initiale, alors que c'est clairement le cas en leçon finale. On peut ainsi supposer que le travail en ateliers lui aura permis, éventuellement de les découvrir, mais tout du moins d'en prendre conscience. Et donc de pouvoir, à priori, les transférer plus aisément et peut-être les utiliser plus efficacement.

Il est possible que ce travail ait permis une amélioration de la compréhension en lecture même si, pour Zoé, celle-ci est légère puisque sa compréhension initiale était déjà très bonne.

3.2.4. Louane

3.2.4.1. Comparaison des restitutions de la leçon initiale et de la leçon finale

Lors des deux leçons, Louane demande plusieurs mots qu'elle n'arrive pas à lire. Elle chuchote et elle déchiffre laborieusement syllabe après syllabe, et j'entends parfois qu'elle déchiffre faux. Lors de la leçon initiale elle suit le texte avec le doigt, ce qu'elle ne répète pas en leçon finale. Lors de la leçon finale, elle dit tout de suite : *Lo : « Non j'ai jamais lu ça » (minute 0 :55)*. Alors que c'est le même texte qu'en leçon initiale. Elle ne s'en rappelle visiblement pas. Elle met beaucoup de temps pour lire. Après plus de 4 minutes de lecture, je l'interroge :

Le : « ça joue ? »

*Lo : « Ouais,.. c'est que je n'ai rien compris pour l'instant »
(minute 4 :10)*

Lors des deux leçons, Louane me dit presque tout de suite qu'elle n'a rien compris :

En leçon initiale :

Le : « Donc tu m'as dit que t'avais pas bien compris l'histoire parce-que y'a des mots que t'as pas bien compris ? »

Lo : « oui »

Le : « Est-ce que tu veux me dire lesquels c'est ? »

Lo : « Je me rappelle pas trop mais presque tout »

Le : « presque tous les mots que t'as pas bien compris ? »

Lo : « Normalement »

Le : « ouais, mais pas bien compris parce que t'arrives pas à les lire ou parce que tu sais pas qu'est-ce qui veulent dire ? »

Lo : « pour les deux trucs »

(minute 0 :25)

En leçon finale elle donne deux petits éléments du texte puis dit qu'elle ne se rappelle pas du texte.

Lors des deux leçons, tout de suite après la fin de la lecture du texte, Louane dit d'office qu'elle n'a rien (ou presque rien) compris. Elle attribue ceci et à des problèmes de décodage et à des problèmes de lexique. La différence entre les deux séances est que lors de la leçon initiale, lorsque je l'encourage à essayer de me donner quand même les quelques éléments qu'elle pense avoir peut-être compris ou retenus, elle le fait et peut me restituer quelques éléments. Or, lors de la leçon finale, elle le fait quand même un peu, mais moins. Ce qui engendre une différence à propos du contenu de la restitution que je détaille ci-après

Lorsqu'on compare le contenu des deux restitutions de Louane (initiale et finale) on peut constater non seulement qu'il n'y a pas de progression, mais même qu'il y a une détérioration de la longueur et de la « qualité » de sa restitution lors de la leçon finale. En effet, les valeurs liées à la longueur diminuent (durée : 0 :12->0 :05, nombre de phrases : 3->2, nombre de mots : 20->9). Les autres éléments de compréhension diminuent aussi sensiblement (personnages : 2->1, actions : 3->1). Lors des deux leçons, il n'y a pas vraiment d'éléments déclencheurs, ni de lien de causalité. En effet, la restitution de Louane évoque des faits basés sur sa compréhension de quelques mots, mais n'ayant pas accès à la compréhension plus globale du texte (faire des liens entre les phrases), elle ne peut pas établir de liens entre les événements. Il s'agit plutôt de faits isolés. Elle peut par contre attribuer une émotion et en expliquer la cause lors des deux séances (Le loup a peur car il y a l'orage). Elle situe le récit dans un lieu lors de la leçon initiale mais pas lors de la leçon finale.

Il est important de voir ici à quel point Louane exprime tout de suite le jugement qu'elle porte sur sa compréhension, qui est assez juste. En effet, elle a d'importantes difficultés de déchiffrage qui l'empêchent, me semble-t-il, d'accéder au sens. Toute son énergie et sa concentration sont allouées au déchiffrage-décodage. Elle s'accroche alors à quelques mots qu'elle a pu identifier et auxquels elle a pu attribuer un sens. Ici il s'agit de loup-rouge-orage (elle a dû me demander le sens d'orage, une fois expliqué, cela a fait sens pour elle). Elle essaie ensuite de construire du sens autour de ces mots mais ce n'est pas suffisant, c'est pourquoi, j'imagine, elle me dit rapidement qu'elle n'a rien compris. Lors de la leçon initiale, ce constat ne l'empêche pas de tenter de restituer et elle s'investit dans l'activité. Lors de la leçon finale, la dynamique est différente. En effet, j'observe que Louane n'est pas très motivée, elle semble un peu découragée, et nous verrons par la suite que ceci a aussi été observé lors des ateliers.

En effet, lire demeure une difficulté importante pour Louane, du point de vue de la « technique » de la lecture, et y être confrontée la décourage. C'est bien dans cet état d'esprit de découragement qu'elle semblait être lors de la leçon finale. Ce qui n'était pas le cas lors de la leçon initiale, et on peut supposer que ceci a pu influencer le contenu de sa restitution. On peut voir ici l'importance du facteur lecteur et de la relation qu'a l'élève avec la lecture.

3.2.4.2. Bilan des stratégies de compréhension en lecture

Les stratégies travaillées par Louane et en duo avec Zoé dans les ateliers sont :

Atelier 1 : décomposer-séparer en parties

Atelier 2 : image mentale

Atelier 3 : prédire

Stratégies travaillées en ateliers

Décomposer-séparer le texte en parties

Lors de la leçon initiale, au moment de la restitution, on ne pouvait pas vraiment identifier des parties différentes et quand je l'ai interrogée à ce sujet elle a répondu qu'elle ne s'en rappelait pas.

Lors du premier atelier, qui travaillait spécifiquement cette stratégie, quand j'explique elle dit tout de suite « ouais je suis pas trop bonne ». Après leur avoir lu le texte, je leur demande si elles ont une idée de comment on pourrait le séparer, Louane répond « je crois qu'on doit rien séparer ». Elle dit qu'elle n'a pas très bien réussi à lire le texte. Elle se rappelle seulement d'un élément (il y a une petite poule, cochon, chat) elle dit qu'elle a une mémoire de poisson rouge pour les textes. Je lui propose de faire la bande dessinée. Mais comme elle n'a pas bien réussi à lire, je lui lis le texte, afin qu'elle puisse quand même faire la bande dessinée. Une fois que je lui ai lu le texte, elle me dit qu'elle a compris. Elle peut alors faire la bande dessinée. Ses dessins correspondent au texte, c'est cohérent et chronologiquement correct. On essaie de retrouver les parties dans le texte, mais cela s'avère difficile, alors je n'insiste pas. Elle fait le dessin du support et elle dessine en fait ce qu'elle n'a pas fait, c'est-à-dire qu'elle écrit des mots et fait les séparations. Mais elle dit que c'était plus facile d'avoir travaillé avec la bande dessinée.

Lors du 2^{ème} atelier, quand je demande si elles se rappellent de ce qu'on a travaillé la dernière fois (soit séparer en parties) Louane répond d'abord non, puis oui et elle précise : « *Pour le séparer en parties, on a utilisé une BD* » (0 :19). Quand je demande si ça leur a paru utile, Louane répond par l'affirmative. Par contre elle dit ne pas avoir réutilisé depuis.

Quand elle doit répéter la stratégie, cela s'avère compliqué pour elle :

Le : « *Est-ce que tu veux essayer de faire des parties dans le texte ?* »

Lo :

Le : « *essaie juste une petite minute* »

Lo : « *Je sais pas* »

Le : « *Tu sais pas, tu sais pas trop comment faire ou bien ?* »

Lo : « *Ouais je sais pas trop comment faire, je regarde ça je suis bloquée* »

Le : « *y'a trop ?* »

Lo : « *Ouais* »

Le : « Ouais ok, alors tu sais quoi ? je te le relis moi pis tu me dis par oral si tu arrives à me dire s'il y a des parties différentes, ok ? »

Lo : « Ok »

(minute 11 :15)

Louane n'arrive pas à me donner spontanément par oral des parties, alors je lui fais sur une feuille les différentes cases de la bande dessinée et lui demande de me dire ce qu'elle mettrait dans les différentes cases. Elle peut alors me dire ce qu'elle dessinerait (on n'a pas trop le temps pour qu'elle le dessine vraiment,...) et c'est cohérent et avec le texte et avec les unités de sens. C'est donc un travail qu'elle arrive à faire en terme de compréhension. C'est le passage par l'écrit qui lui pose problème.

Il m'a paru important que Louane puisse quand même faire l'exercice, au même titre que sa camarade et pour qu'elle puisse quand même faire l'activité. Il aurait été difficile pour elle de rester sur un « échec ». J'essaie alors de trouver des « parades » ou compensations qui lui permettent quand même de faire la leçon, même si celle-ci passe plutôt par une compréhension orale qu'écrite.

Lors de la leçon finale, Louane se rappelle de la stratégie de « séparer en parties ». Par contre, c'est une stratégie qui ne lui a pas paru utile. Elle utilise le support pour désigner ce qui lui a été utile ou pas. Elle dit : « *Parce que je sais pas du tout séparer les mots.* » puis « *parce que je sais pas séparer le texte* » (minute 9 :17).

Lors de l'atelier, Louane a eu besoin de passer par la bande dessinée, pour pouvoir travailler cette stratégie. C'est une stratégie qui n'apparaît pas en leçon initiale. En leçon finale, Louane la mentionne car elle a été travaillée en ateliers, elle s'en rappelle, et notamment par le biais du support, mais elle ne la considère pas comme utile pour elle. Elle dit clairement que c'est trop compliqué, cela est donc logique qu'elle ne la trouve pas utile. En cohérence, elle dit ne pas l'avoir utilisée non plus.

Elaborer- Image mentale

Lors de la leçon initiale, quand je demande à Louane si elle se fait des images dans la tête, elle me répond :

Le : « Mais est-ce que quand tu lis un texte y'a un peu des images qui te viennent dans ta tête ? »

Lo : « Mmmh je n'avais pas pensé ça mais des fois quand y'a quelqu'un qui raconte une histoire je peux imaginer »

(minute 8 : 32)

Tout de suite elle dit qu'elle peut imaginer quand quelqu'un raconte une histoire (pas quand c'est elle qui lit) et elle fait référence à un moment, le jour précédent, où quelqu'un a lu une histoire et qu'elle se l'est imaginée dans sa tête.

Quand je recentre sur la question de savoir si quand elle lit elle arrive à se faire une image dans la tête, elle répond : « *Je crois que pas trop sauf si je lis un mot, je laisse un petit peu y aller dans ma tête* » (minute 8 :45). Je suppose que ce qu'elle a voulu dire, c'est qu'elle arrive à se faire une image si elle lit un mot, mais que lorsqu'il s'agit de phrases ou de textes, cela devient trop difficile pour elle, certainement pour les problèmes de décodage susmentionnés. Elle a besoin de mettre tellement de concentration sur le déchiffrage, qu'elle ne peut pas en même temps se concentrer sur le sens. Elle a un « focus mot » et peine à passer à un « focus phrase ou sens ».

La stratégie a été ainsi travaillée lors des ateliers:

Etant donné qu'à chaque atelier, avant d'exercer la nouvelle stratégie, on répète celle de la dernière fois, Louane a déjà essayé de lire le texte une fois lorsque je lui demande de relire en se faisant une image dans sa tête, or elle dit tout de suite :

Lo : « Mais j'ai rien compris. Mais j'arrive pas à lire et imaginer en même temps. J'ai rien compris avant. »

Le : « Ok, d'accord. J'aimerais bien que tu essaies. T'essaies un petit peu et pis dans quelques minutes c'est moi qui lis et t'imagines, mais j'aimerais bien que tu essaies quand même un petit coup toute seule. »

(minute 21 :00)

Après quelques minutes elle me dit qu'elle n'a rien imaginé, alors je lui lis le texte et lui demande d'imaginer dans sa tête pendant que je lis. Après ma lecture, elle dit qu'elle a réussi à se faire le film dans la tête. Elle fait une description assez juste, qui laisse penser qu'elle s'est bien fait le film dans sa tête.

Le : « Et pis lire et imaginer en même temps t'as dit que c'était trop difficile ? »

Lo : « ouais »

Le : « Par contre quand quelqu'un lit pour toi, t'arrives à imaginer ? »

Lo : « Ouais »

Le : « Mais quand c'est toi qui lis t'arrives à te faire des images ou non ? »

Lo : « pas trop parce que je sais pas encore super bien lire. »

(minute 26 :07)

On peut constater ici le même mouvement, à savoir que la lecture prend tellement de concentration à Louane, qu'elle n'arrive pas opérer des processus supplémentaires. De plus, son décodage étant encore peu fluide et souvent erroné, elle n'a que très peu accès au sens de ce qu'elle décode. Soit parce que c'est décodé faux, soit parce qu'elle n'arrive pas à mémoriser et attribuer du sens en même temps qu'elle lit. Par contre, on voit, pour la stratégie de se faire le film dans la tête, que, si on prend en charge pour elle cet aspect décodage, elle est en mesure d'utiliser cette stratégie. Lors de la répétition, cela se passe de la même façon.

Lors de la leçon finale, Louane dit se rappeler de cette stratégie. Elle utilise le support pour la désigner. Elle dit que cette stratégie lui a paru utile. Elle dit ne pas avoir réutilisé cette stratégie parce qu'elle ne lit pas beaucoup à la maison. Quand je lui demande à l'école elle me dit qu'elle n'a pas utilisé non plus. Mais elle dit qu'elle pense que ça lui est utile. Je lui demande si c'est utile quand elle lit ou quand quelqu'un lit pour elle, elle répond quand quelqu'un lit pour elle. C'est donc, pour Louane, plutôt des stratégies de compréhension globale, voir orale, plutôt que de compréhension en lecture, ses difficultés de déchiffrage faisant obstacle à une compréhension plus globale.

Produire-prédictions

Lors de la leçon initiale, lorsque je demande à Louane de faire une prédiction, elle me dit d'abord qu'il faut avoir compris l'histoire pour pouvoir imaginer la suite. Ce qui est semble-t-il assez cohérent,... je lui rappelle les éléments qu'elle a pu me restituer de ce qu'elle a lu et lui demande si elle peut quand même essayer d'imaginer une suite :

Le : « Est-ce que tu pourrais imaginer une suite à l'histoire ? »

Lo : « Oui...quand on comprend toute l'histoire et on se rappelle bien après on peut imaginer une suite, comme des fois on doit faire, comme test. »

Le : « Oui c'est vrai, alors là c'est vrai que t'as pas tout compris l'histoire, t'as compris qu'il y avait Loup-Rouge, t'as compris qu'il y avait de l'orage, mais c'est pas grave, est-ce que tu pourrais imaginer une suite à ça ? »

Lo : « Oui »

Le : « Tu pourrais essayer de me dire ? »

Lo : « Un Loup-Rouge qui fait une tartine »

Le : « Qui fait une tartine ? ok... »

Lo : « Après il vient un éclair dangereux et qui vient sur un arbre, et je ne sais pas expliquer plus »

Le : « D'accord, donc Loup-Rouge il est en train de faire une tartine, y'a l'éclair qui tombe dans le jardin sur un arbre ? »

Lo : « Oui parce que normalement ça c'est dangereux »

Le : « Oui c'est vrai, c'est vrai c'est dangereux »

(minute 9 :05)

La prédiction de Louane est un peu étonnante, mais finalement pourquoi pas. Ou alors, consciente que sa compréhension du texte est restreinte, peut-être dit-elle ce qui lui passe par la tête à ce moment-là.

Lors de l'atelier, au moment de faire la prédiction, Louane redit d'abord l'histoire lue, pour compléter finalement par une petite prédiction, mais qui résout le problème de l'histoire (la tortue qui était seule devient amie avec l'escargot).

Lors de la répétition, Louane se rappelle parfaitement d'avoir travaillé la prédiction. Elle précise d'ailleurs qu'elle se demande encore quelle pourrait être la suite de l'histoire que j'avais utilisée pour modéliser.

Au moment de répéter la stratégie, je lui lis le texte pour qu'elle puisse comprendre. Elle arrive à faire une petite prédiction.

Lors de la leçon finale, Louane se rappelle de cette stratégie lorsque je l'interroge sur ce qu'on a travaillé. Elle utilise le support pour la désigner mais peut aisément la nommer « imaginer la suite ». Elle la désigne aussi comme lui étant utile, mais plutôt quand quelqu'un lit pour elle que quand c'est elle qui lit. Elle dit ne pas l'avoir réutilisée quand elle lit.

Les données nous montrent que Louane a pu faire une prédiction en leçon initiale. Cette stratégie a été travaillée en ateliers. Louane a pu faire des prédictions lors de l'atelier, mais relativement courtes. Toutefois elle a pris conscience de l'existence de cette stratégie et de son utilité potentielle, qu'elle attribue, pour l'instant, essentiellement à un moment de compréhension globale ou orale.

Stratégies non travaillées mais apparues au cours du processus

Sélectionner-Microprocessus

Lors de la lecture en leçon initiale, elle demande plusieurs mots, elle déchiffre syllabe après syllabe, chuchote et suit le texte avec le doigt. Lorsque je lui demande ce qu'elle fait quand elle ne comprend pas un mot par exemple, elle me dit qu'elle relit. Mais elle nuance en disant que des fois il y a des mots qu'elle ne comprend vraiment pas. Je lui demande alors ce qu'elle fait dans ces cas-là, elle me dit que des fois elle demande.

On peut constater ici que Louane a des idées sur ce qu'elle peut faire pour s'aider à comprendre. Sa première réponse est de relire plusieurs fois, et elle donne un exemple. L'exemple n'est pas en lien avec le texte mais est visiblement en lien avec du vécu dans la matinée. Elle peut donc aussi l'appliquer à d'autres contextes et tâches, puisque, même s'il s'agissait aussi de la compréhension d'un mot, il s'agissait d'un exercice de maths.

Elle est aussi en mesure de nommer spontanément le fait que malgré une relecture, elle n'arrive pas toujours à comprendre les mots, à savoir ce qu'ils veulent dire. Elle a alors des ressources externes qui sont la maîtresse ou ses proches à la maison à qui elle peut demander s'il y a un mot qu'elle ne comprend pas.

Pendant la lecture de l'atelier 1 et 2, Louane demande la signification de plusieurs mots et bouts de phrases.

Lors de la leçon finale, elle demande aussi la signification de trois mots. Alors qu'il y en a certainement d'autres qu'elle ne comprend pas. Lorsque je lui demande ce qu'elle fait quand elle n'arrive pas bien à comprendre elle dit qu'elle relit, lit jusqu'à la fin et demande à quelqu'un, ce qui est similaire à ce qu'elle nomme en leçon initiale.

Louane est donc régulière dans son utilisation de stratégies liées au microprocessus et dans l'utilité qu'elle a identifiée. Elle relit et demande à quelqu'un quand elle n'arrive pas à lire ou comprendre un mot, et ce sont des éléments qui apparaissent tout au long du processus, tant dans son discours que dans ses actions. Malheureusement, étant donné ses difficultés de décodage, ces stratégies lui permettent la récupération de la compréhension de quelques mots, mais pas assez pour comprendre suffisamment ce qu'elle lit. On peut se poser la question si elle n'ose pas demander tous les mots qu'elle a de la peine à lire car elle serait alors sûrement en train de le faire très souvent au cours de sa lecture. D'ailleurs, j'ai pu observer lors des ateliers que très vite elle demande à ce que je lui lise le texte. Je l'ai à chaque fois encouragée à essayer quand même, au moins un petit moment, mais je lui ai aussi à chaque fois lu le texte, afin de ne pas la laisser dans une situation « d'échec » et lui donner la possibilité de participer à l'atelier au même titre que sa camarade. Elle a donc des stratégies liées au microprocessus, mais qui ne lui permettent pas d'accéder suffisamment au sens du texte.

Stratégie métacognitive-s'interroger

Comme indiqué dans la partie de comparaison des restitutions, Louane dit tout de suite qu'elle n'a pas bien compris l'histoire parce qu'il y a des mots qu'elle n'a pas bien compris, soit qu'elle n'arrive pas à lire, soit dont elle ne comprend pas le sens. Elle porte donc rapidement un jugement sur sa compréhension. Elle se rend compte qu'elle n'y arrive pas très bien. Lorsque je l'encourage elle peut restituer quelques éléments en se basant sur les mots qu'elle a pu lire et comprendre, et elle construit sa compréhension autour de ceux-ci.

Lors de l'entretien elle confirme cette idée, elle dit qu'elle ne comprend pas très bien à cause des mots.

On peut constater ici que Louane a des idées sur ce qu'elle peut faire pour s'aider à comprendre. Elle est aussi en mesure de nommer spontanément le fait que malgré une relecture, elle n'arrive pas toujours à comprendre les mots, à savoir ce qu'ils veulent dire. Elle a alors des ressources externes qui sont la maîtresse ou ses proches à la maison à qui elle peut demander s'il y a un mot qu'elle ne comprend pas, qu'elle ne sait pas ce qu'il veut dire. Il est intéressant de constater ici que Louane nomme deux éléments de la lecture : le décodage et la compréhension, plus particulièrement ici la question du lexique. C'est intéressant de voir

tout d'abord qu'elle en a conscience, puis qu'elle a des idées pour réparer la perte de compréhension : relecture pour aider au déchiffrage, ressources externes pour aider au niveau du lexique et de l'attribution de sens aux mots. Mais il est vrai aussi qu'elle se rend compte que la compréhension de texte lui est difficilement accessible à cause de ses difficultés à déchiffrer les mots.

Lors de la leçon finale, Louane s'interroge très rapidement sur sa compréhension. Elle dit très vite qu'elle n'a pas compris. Lorsque je lui demande comment elle fait pour comprendre quand elle lit elle me répond :

Lo : « J'ai l'impression que j'arrive à rien comprendre »

Le : « C'est vrai ? Mais là maintenant ? Ou tout le temps tout le temps ? »

Lo : « presque tout le temps, presque »

(minute 6 :30)

Louane se fait une idée de sa compréhension, ou plutôt de sa perte de compréhension. Elle dit que cela arrive très souvent, pas uniquement à ce moment-là. Elle évoque les couleurs, ce sont les couleurs qui sont utilisées habituellement pour elle pour lui donner les indications pour les sons complexes (« ou » en rouge etc.). Tous les textes de l'atelier ont été faits avec ces couleurs. Mais elle dit aussi que les couleurs ne l'aident pas si le texte est trop difficile, et c'est le cas selon elle pour le texte de l'atelier. Dans ce cas il semblerait donc que ce soit des mots difficiles à lire et pas une difficulté de lexique. Ce qui se confirme d'ailleurs par le biais des ateliers, car, lorsque je lui lisais les textes, elle arrivait très bien à en comprendre le sens, alors que ce n'était pas le cas lors de sa lecture. Il semblerait donc qu'il s'agisse plus d'une difficulté de déchiffrage.

Anticiper-liens avec les connaissances

Lors de la leçon initiale, Louane situe l'histoire dans une forêt. Elle le justifie par le fait que dans la forêt les éclairs c'est plus dangereux et que les loups sont dans la forêt. Elle dit que cela lui a fait penser à des autres histoires de loup, qui sont rigolotes.

Lors de la leçon finale, Louane ne situe pas le lieu de l'histoire.

Ce changement a à voir je suppose avec sa motivation. Il est clair en leçon finale qu'elle n'est pas très motivée et qu'elle en a « un peu marre » d'être confrontée à cette activité de lecture qui lui pose problème, ceci malgré mes aides et adaptations pendant l'atelier.

Organiser-liens

Lors de la leçon initiale Louane fait un lien erroné, lié à sa compréhension limitée du texte. Elle estime que le loup a peur parce qu'il y a les éclairs. Alors que dans le texte il est uniquement mentionné qu'il est né un soir d'orage. Mais comme les éléments qu'elle a compris sont limités, elle construit sur cette base.

Elle ne fait pas de liens lors de la leçon finale. En effet, sa restitution étant moindre par rapport à la leçon initiale qui permet déjà peu de liens, il est compliqué de faire des liens lorsqu'elle ne peut restituer que peu d'éléments.

Evaluer-états mentaux

En leçon initiale, elle attribue « peureux » comme émotion au loup, « à cause de l'éclair ».

En leçon finale, elle attribue « la peur » comme émotion au loup, parce qu'il y a l'orage.

On peut voir ici un maintien concernant la stratégie d'attribuer des états mentaux aux personnages. Les états mentaux que Louane attribue sont cohérents avec sa compréhension

du texte. Elle ne nomme qu'un personnage et peut donc attribuer des états mentaux à lui seul et lie ce personnage à l'orage. En toute logique donc, elle déduit qu'il a eu peur de l'orage, car, comme elle l'explique, les éclairs sont dangereux.

3.2.4.3. Support

Lors des ateliers, Louane s'investit bien dans la fabrication du support (annexe 21). Elle dit qu'elle aime bien le faire, mais elle demande souvent tout de suite comment elle doit faire, je lui dis qu'elle doit faire un dessin qui lui permette à elle de se rappeler en le voyant ce qu'on a travaillé. Elle arrive ensuite à trouver une idée qui est assez explicite par rapport à la stratégie travaillée.

Lors de la leçon finale elle y fait clairement référence lorsque je lui demande si les stratégies sont utiles à ses yeux. Elle les désigne sur le support pour les qualifier d'utiles ou pas.

Elle les nomme juste d'ailleurs, elle arrive à retrouver les mots qui vont avec le support. Le support semble donc constituer une mémoire externe utile pour Louane.

Pour Louane, il semblerait que le support lui soit aidant plutôt pour se rappeler, répéter et mieux prendre conscience des stratégies travaillées, plutôt qu'une aide directe à la lecture.

Éléments supplémentaires

Le léger découragement constaté chez Louane lors du processus vis-à-vis de la lecture se constate aussi en dehors de ces moments d'ateliers, dans plusieurs autres moments de sa scolarité où elle est confrontée à ses difficultés. Lors des ateliers, j'ai tenté de simplifier le plus possible ses textes, malheureusement cela n'a pas suffi. Malgré tout, je l'ai valorisée le plus possible sur tout ce qu'elle pouvait faire, et j'ai fait le choix de lui lire moi-même les textes quand c'était nécessaire afin qu'elle puisse quand même participer à l'activité proposée.

Peut-être que ces stratégies lui sont quand même utiles pour la compréhension orale, et peut-être qu'un jour, si elle arrive à dépasser ses difficultés de déchiffrage, elles lui seront utiles aussi en compréhension écrite.

3.2.4.4. Synthèse

Pour Louane, le travail en ateliers n'aura pas été synonyme d'une amélioration dans sa compréhension en lecture. En effet, j'ai été confrontée avec elle à des difficultés de décodage qui se sont révélées trop importantes pour lui permettre d'accéder aux stratégies de compréhension. Si l'on reprend la figure 11 « Les processus de lecture et leurs composantes » élaborée par Giasson (2007), on peut constater que la problématique concernant Louane se situe au niveau du microprocessus. Il lui est donc difficile de s'engager dans des processus d'élaboration alors que le décodage est encore trop laborieux. Toute sa concentration y est investie. Elle a un « focus compréhension » qui se situe au niveau du sens du mot et pas encore au niveau des phrases, ni du texte.

Un tel atelier n'aura donc pas été utile à Louane pour sa compréhension en lecture, car trop loin de sa zone proximale de développement (Vygotsky, 1986). En lui lisant et en demandant la restitution, j'ai pu tester ses compétences générales de compréhension et j'ai donc pu mieux isoler et identifier ce qui lui pose problème, soit le déchiffrage. Comme celui-ci est préalable à la compréhension en lecture, ceci lui était difficilement accessible. Par contre, lui

permettre de participer à l'atelier un peu différemment a été une façon de lui donner la possibilité d'entraîner aussi des compétences et des stratégies de compréhension qui pourront peut-être lui être utiles plus tard, une fois ses difficultés de déchiffrage dépassées. Ces stratégies peuvent aussi lui être utiles en compréhension orale, comme le démontrent Bianco et Lima (2017) qui précisent que la compréhension n'est pas que le fait de l'écrit, elle vaut aussi pour l'oral et mérite d'être exercée.

Dans la situation de Louane en particulier, on peut s'interroger sur la question de la zone proximale de développement en rapport avec ce travail. Ces ateliers de compréhension en lecture tels que conçus initialement sont en réalité hors de sa zone proximale de développement, même avec un étayage soutenu. On peut donc voir que même avec un étayage selon Bruner (1983), si la tâche se trouve hors de la zone proximale de développement, elle ne permet pas l'apprentissage. Ici, l'atelier n'aura pas permis à Louane de travailler des stratégies de compréhension en lecture sur la base d'un texte qu'elle aura lu. Par contre, elle aura pu travailler des stratégies de compréhension orale, et qui pourront lui servir plus tard en lecture aussi.

3.2.5. Jessie

3.2.5.1. Comparaison des restitutions de la leçon initiale et de la leçon finale¹

Lors de la leçon initiale, Jessie lit dans sa tête, elle est très calme et concentrée.

Elle commence tout de suite sa restitution ainsi :

J : «euh... je sais pas, c'est pas en une fois que j'arrive à me souvenir en fait, faut que je lis un peu plus, mais bon,... »

L : « T'as besoin de lire plus qu'une fois pour te rappeler, c'est ça ? »

J : « Ouais »

(minute 0 :03)

Après quelques encouragements de ma part elle arrive quand même à restituer quelques éléments.

Lors de la leçon finale par contre elle dit tout de suite qu'elle connaît, avant même de commencer sa lecture.

On peut constater une progression dans la longueur de sa restitution de récit entre la leçon initiale et la leçon finale (16 secondes -> 1 :22 minutes). Il y a une progression dans les indicateurs concernant la longueur des restitutions : elle passe de 15 mots à 70 et de 4 à 7 phrases.

Pour ce qui est du contenu, Jessie nomme plus de personnages (2 en leçon initiale dont un faux et 4 en leçon finale), et plus d'actions (2-> 5). On peut noter pour la leçon finale qu'elle utilise peu de mots du texte (7) mais beaucoup de mots nouveaux (16), ce qui n'était pas spécialement le cas en leçon initiale. A noter aussi que la restitution lors de la leçon finale est entrecoupée de longs moments de silence où elle réfléchit. C'était moins flagrant en leçon initiale. Lors des deux leçons, sa restitution n'est pas vraiment chronologiquement liée. Elle cite les éléments qu'elle a retenus sans faire vraiment de lien. Son récit est un peu confus.

¹ Les deux élèves présentés ci-dessous sont un peu plus grands que les précédents (3-4 ans de plus) ce qui implique quelques changements : le texte n'est pas le même et la construction du support n'est pas faite de dessins mais d'écrits.

Lors de la leçon initiale, elle situe le lieu du récit dans une maison alors que ce n'est pas le cas. En leçon finale, elle peut situer le récit correctement et attribuer des états mentaux aux personnages. En leçon initiale, elle n'a pas pu le faire.

Lors de la leçon initiale, elle se rend compte qu'elle n'a pas très bien compris le texte et dit qu'elle a besoin de lire plus qu'une fois pour se rappeler. A deux reprises elle s'excuse de ne pas pouvoir répondre à mes questions. Elle le justifie par le fait qu'elle n'a lu qu'une fois et qu'elle a juste lu, qu'elle n'a pas essayé de mémoriser :

J : « Désolée mais j'ai pas lu plusieurs fois » (minute 1 :30)

J : « Ah, je sais plus... moi j'ai juste lit j'ai pas essayé de retenir » (minute 1 :50)

Lors de la leçon finale, elle estime avoir mieux compris, mais sa restitution est laborieuse. Le rythme est très lent, elle prend beaucoup de temps entre chaque phrase. Presque toutes ses phrases ne sont pas finies. Elle dit le début, et ensuite elle cherche la suite, hésite, dit quelque chose puis dit autre chose, etc., beaucoup de mots (quantité) mais pas beaucoup de sens. Elle termine d'ailleurs sa restitution en disant « c'est dur ».

Ce texte lui fait penser à une histoire mais visiblement cela l'induit un peu en erreur. Elle raconte des choses qui n'existent pas dans le texte lu mais potentiellement dans l'histoire à laquelle elle pense. Je ne sais pas si c'est parce qu'elle n'a pas bien compris le texte et du coup elle se raccroche à ce qu'elle connaît.

Les données nous montrent une progression dans la restitution de Jessie, même si celle-ci reste lacunaire en restitution finale. Il y a toutefois une amélioration concernant la longueur et le contenu de la restitution. Il est probable que le fait qu'elle ait déjà lu le texte une fois, même si de nombreuses semaines se sont écoulées entre deux, l'aide. Elle mentionne le fait en leçon initiale qu'elle a besoin de lire plusieurs fois un texte pour le comprendre, alors qu'en leçon finale, elle l'identifie tout de suite en disant qu'elle le connaît.

3.2.5.2. Bilan des stratégies de compréhension en lecture

Les stratégies travaillées par Jessie et en duo avec Nicolas dans les ateliers sont :

Atelier 1 : microprocessus

Atelier 2 : image mentale

Atelier 3 : prédire

Stratégies travaillées en ateliers

Microprocessus

Comme mentionné précédemment en leçon initiale, tout de suite avant de restituer, Jessie dit qu'elle ne se rappelle pas trop et qu'elle a besoin de lire plus qu'une fois pour se rappeler. Elle dit qu'elle a besoin de lire 2-3 fois pour bien comprendre et que ça doit être des textes courts et faciles. Elle dit aussi qu'elle n'a pas bien compris le texte parce-qu'il y a des mots qu'elle ne savait pas ce que ça voulait dire. Elle dit que quand elle ne comprend pas elle s'arrête et demande à la maîtresse, ou qu'elle regarde dans le dictionnaire ou dans sa tablette. Pendant les ateliers, elle a souligné des mots qu'elle n'a pas compris et elle me les demande à la fin. Lors de la répétition de la stratégie, elle l'utilise à bon escient.

Lors de la leçon finale, quand je demande à Jessie qu'est-ce qui l'aide comprendre, elle répond d'aller chercher dans le dictionnaire. Lorsque je l'interroge si elle se rappelle de ce qu'on a travaillé, elle répond :

J : « Ben pour les mots qu'on comprenait pas on levait la main ou on soulignait on s'arrêtait ou on disait à la maîtresse ».

(minute 11 :16)

Elle dit avoir réutilisé le fait de s'arrêter. Mais elle ne l'a pas réutilisé pour le texte de la leçon finale car elle a estimé déjà le connaître. Quand je lui demande si elle a fait des choses nouvelles ou différentes depuis notre travail en atelier, elle redonne les stratégies du microprocessus : s'arrêter, lever la main, dictionnaire. Mais quand je lui demande si elle le fait plus, elle dit qu'elle le faisait déjà et elle a continué.

Lors de la leçon initiale, Jessie parle de stratégies liées au microprocessus, mais n'en utilise pas. Or, elle les utilise à plusieurs reprises lors de l'atelier. Le discours de Jessie à propos de ces stratégies est identique entre la leçon initiale et la leçon finale. Par contre, il semble plus relié à une utilisation. Avant les ateliers elle savait qu'elle pouvait le faire, mais ne le faisait pas vraiment. Après l'atelier, elle en est toujours consciente bien sûr, mais elle les utilise plus. Il semble que cet atelier lui ait permis de focaliser sur ces stratégies, qu'elle connaissait « en théorie » mais dont elle n'avait pas une utilisation régulière. Le fait de les travailler lui a certainement permis un rappel et une mise en avant de ces stratégies qui lui a permis d'en améliorer l'utilisation.

L'utilisation et la conscientisation des stratégies liées au microprocessus paraissent se maintenir entre la leçon initiale et la leçon finale pour Jessie. Elle semble les identifier et les utiliser un peu de façon similaire.

Elaborer-Image mentale

Lors de la leçon initiale, lorsque je demande à Jessie si elle se fait le film dans la tête quand elle lit, elle répond que « ça dépend ». Elle me montre en exemple le livre de français qu'ils ont dû lire, et me dit que pour ce livre elle s'est fait des images, mais que ce n'est pas toujours le cas, des fois oui, des fois non.

Lors des ateliers, quand je lui demande de me décrire l'image mentale qu'elle s'est faite, elle reste très collée au texte, elle me le relit en fait. Quand je lui demande de me dire ce qu'elle a imaginé avec ses mots, elle me résume le texte avec ses mots. Mais elle me dit qu'elle a réussi à se faire des images dans la tête.

Lors de la leçon finale, elle trouve que se faire le film est utile.

Je lui demande si elle utilisait déjà cette stratégie avant l'atelier elle répond « pas du tout ».

Elle dit que selon l'histoire elle peut la réutiliser et cela lui a paru utile.

Jessie dit en leçon finale qu'elle n'utilisait pas cette stratégie avant les ateliers, alors qu'elle l'a mentionnée en leçon initiale en disant des fois oui des fois non. Peut-être qu'en leçon initiale elle ne savait pas trop de quoi il s'agissait, ou peut-être que le travail en atelier lui a permis de mieux en prendre conscience et de mieux en cerner l'utilité.

Produire-prédictions

En leçon initiale, Jessie fait une prédiction courte, mais elle est peu cohérente avec le texte. Il me semble que cela montre qu'elle n'a pas vraiment bien compris le texte.

Pendant l'atelier, elle fait une prédiction relativement courte mais cohérente avec le texte.

Lors de la répétition, elle se rappelle de cette stratégie avec le support.

En leçon finale, Jessie ne mentionne pas la prédiction dans les stratégies qu'on a travaillées, qui lui paraissent utiles ou qu'elle a réutilisées. Lorsque je l'interroge à ce sujet elle avoue l'utiliser un peu, mais à ma demande de me donner un exemple elle me répond ce qu'elle

avait prédit plutôt que de me raconter une fois où elle avait utilisé cette stratégie. Il semblerait donc que cette stratégie n'ait pas vraiment fait sens pour elle.

Stratégies non travaillées mais apparues au cours du processus

Décomposer-séparer en parties

En leçon initiale, la restitution faite par Jessie est courte, on ne peut pas vraiment identifier des parties et elle dit ne pas l'avoir fait non plus.

En leçon finale, on peut faire le même constat. Elle énumère des faits, sans qu'ils constituent vraiment une suite, un fil rouge, ni la présence d'un début, d'un déroulement et d'une fin, identifiés comme tels.

C'est donc une stratégie qui n'apparaissait pas avant l'atelier et qui n'apparaît pas non plus à la fin. Elle n'a pas été spécifiquement travaillée en tant que telle, mais le travail sur d'autres stratégies n'a pas permis une amélioration de celle-ci.

Organiser-liens

Lors de la leçon initiale, Jessie fait une hypothèse, mais on constate que la perte de compréhension est trop importante. Il lui manque trop d'éléments pour pouvoir faire des liens.

Lors de la leçon finale, elle n'arrive pas à établir des liens, on voit que sa compréhension est confuse, alors elle essaie de faire quelques explications si je l'interroge, mais cela ne tient pas vraiment la route.

Lors des deux séances, Jessie n'arrive pas vraiment à identifier des liens de causalité ou entre les personnages. Sa compréhension est soit limitée soit confuse et cela l'empêche de faire ces liens. Elle essaie d'en faire car elle a envie de répondre à mes questions, mais ils ne sont pas en cohérence avec le texte. Cette stratégie n'a pas été travaillée en ateliers, et ceux-ci n'en ont pas permis une amélioration indirecte.

Anticiper-liens avec les connaissances

En leçon initiale, Jessie situe l'histoire dans un lieu qui n'est pas le bon. Cela a d'ailleurs pour conséquence une perte de compréhension importante. Elle n'arrive pas à situer le contexte du texte. Lorsque je lui demande si le texte lui fait penser à une autre histoire, elle répond par la négative.

En leçon finale, par contre, elle situe l'histoire dans le bon contexte, et on voit que cela l'aide dans sa compréhension. Elle relie ce texte à une histoire connue, mais par moments j'ai aussi l'impression que cela l'induit en erreur. Elle mélange le texte et l'histoire qu'elle connaît. Elle anticipe aussi sa lecture en disant que le texte est court et qu'elle le connaît.

Quoi qu'il en soit, on constate une amélioration concernant l'utilisation de cette stratégie, alors qu'elle n'a pas été travaillée. Il est difficile de savoir si cette amélioration est potentiellement due au travail en ateliers ou au fait qu'il s'agit du même texte en leçon finale qu'en leçon initiale, ce qui pourrait l'aider dans sa compréhension du contexte du texte puisque nous en avons parlé lors de la leçon initiale. Cela est tout du moins cohérent avec ses dires, qui expriment le besoin de lire plusieurs fois un texte pour le comprendre. Le fait de l'avoir déjà lu, même si plusieurs mois d'écarts séparent la leçon initiale de la leçon finale, aide peut-être Jessie à situer le texte, et à se situer par rapport au texte et ainsi l'aide à améliorer sa compréhension.

Evaluer-états mentaux

Lors de la leçon initiale, Jessie peut attribuer des états mentaux aux personnages et ceux-ci correspondent à la compréhension qu'elle a du texte. Ils sont cohérents.

Lors de la leçon finale, elle est aussi en mesure d'attribuer des états mentaux aux personnages, mais ils vont beaucoup plus loin cette fois. En leçon initiale, elle attribuait les mêmes états mentaux à tous les personnages (choqués, effrayés), alors qu'en leçon finale, elle différencie plus les états mentaux de chaque personnage (l'un déçu, l'autre normal, un autre fâché) et surtout elle peut, pour chaque personnage, expliquer la raison de l'émotion qu'elle attribue (parce que la forêt brûle, parce qu'il n'a pas écouté,...). Elle a donc une utilisation plus fine et plus poussée de cette stratégie en leçon finale qu'en leçon initiale.

Cela nous permet de voir une évolution positive dans l'utilisation de cette stratégie. Elle n'a pas été travaillée lors des ateliers, mais il semblerait que, soit le travail lors des ateliers, soit l'amélioration de sa compréhension, lui ait permis une amélioration aussi dans l'utilisation de cette stratégie.

Stratégies métacognitive-s'interroger

En leçon initiale, Jessie identifie tout de suite qu'elle n'a pas bien compris le texte. Elle le dit spontanément et d'entrée. Elle l'explique par le fait qu'elle n'a pu le lire qu'une fois et que normalement elle a besoin de lire un texte plusieurs fois pour le comprendre. Elle dit par la suite aussi qu'elle a juste lu le texte et qu'elle ne l'a pas lu pour le retenir. On peut constater ici qu'elle a déjà conscience de deux stratégies dont elle a visiblement besoin, soit : relire un texte et lire avec un objectif de retenir. Elle parle plus de se rappeler que de comprendre. Elle estime que, lorsqu'elle ne comprend pas bien un texte, c'est à cause de mots dont elle ne sait pas vraiment ce qu'ils veulent dire. Quand je lui demande ce qu'elle fait dans ces cas-là, elle est en mesure de citer plusieurs éléments soit : s'arrêter, demander à l'enseignante, regarder dans le dictionnaire ou sur sa tablette.

On voit ici que Jessie a une idée assez juste de sa compréhension, elle se rend compte qu'elle n'a pas très bien compris le texte. Elle a aussi plusieurs idées de comment elle peut faire lorsqu'elle ne comprend pas bien un texte, mais elle ne les a pas utilisées lors de sa lecture, même si elle dit tout de suite à la fin qu'il y a des mots qu'elle n'a pas compris.

On peut aussi s'interroger sur sa vision de la compréhension. Elle oscille entre comprendre et se rappeler, on pourrait se questionner aussi sur l'intention de lecture. Est-ce que sa restitution aurait été différente si elle avait lu « avec l'intention de se rappeler » comme elle le suggère ?

En leçon finale, lorsque j'interroge Jessie sur sa compréhension de l'histoire, elle part tout de suite sur la compréhension des mots. Il semblerait que la compréhension globale de l'histoire soit, pour elle, associée à la compréhension des mots. Ce qui n'est pas faux, on ne peut pas avoir une compréhension globale d'une histoire si on ne comprend pas les mots. Mais, comprendre un texte de manière globale nécessite aussi une compréhension qui va au-delà de la compréhension littérale des mots. Cela nécessite de faire des liens, de s'en faire une représentation etc., et cet aspect-là n'apparaît que peu dans le discours de Jessie. Dans sa représentation, comprendre un texte se joue sur la compréhension des mots de ce texte. Lorsque je lui demande ce qui l'aide à comprendre ce qu'elle lit, elle fait référence à deux choses : les mots qu'elle comprend bien ou pas, et si elle connaît déjà l'histoire ou pas. Ce sont donc, selon elle, les deux éléments qui influencent sa compréhension d'un texte. On retrouve donc l'idée de répéter évoquée en leçon initiale où elle disait qu'elle arrivait mieux si elle lisait

le texte plusieurs fois, ici elle dit qu'elle y arrive mieux si elle connaît déjà l'histoire. On ne retrouve pas la question de l'intention de lecture (lire pour retenir) qu'elle avait évoquée en leçon initiale, par contre elle mentionne la compréhension des mots.

Les données nous montrent que Jessie se fait une idée relativement juste de sa compréhension de texte, et ce qu'elle en dit nous donne des indications quant à sa vision de la lecture. Elle n'arrive pas trop à s'exprimer sur sa compréhension globale, elle reste sur les mots. Ça correspond d'ailleurs à ce qui a été observé lors des ateliers, elle reste beaucoup sur la technicité de la lecture et pas vraiment sur une compréhension plus globale.

3.2.5.3. Support

Lors de la construction du support (annexe 22), il est nécessaire pour Jessie d'éclaircir le fait qu'il faut écrire sur ce qu'on a fait et pas écrire un résumé du texte. Ceci demande un travail métacognitif important et pas facile à réaliser. Il faut se faire une idée de ce qu'on a fait puis trouver les bons mots qui y correspondent. C'est un bon exercice pour travailler la conscientisation du travail effectué.

Elle décrit bien ce qu'elle a dû faire pour le microprocessus. Pour la prédiction par contre, elle n'écrit pas la stratégie, elle écrit ce qu'elle a prédit.

Jessie a chaque fois eu besoin d'un certain temps pour savoir quoi écrire sur son support. Il est vrai que c'est plus compliqué de trouver les mots pour décrire que de dessiner. Or, étant donné son âge, j'ai préféré lui laisser le choix, et elle l'a très bien fait pour deux des trois stratégies travaillées.

Par contre, Jessie s'y est peu référée spontanément, mais, lors des répétitions des stratégies, si je lui demandais ce qu'on avait travaillé à l'atelier précédent et qu'elle ne s'en rappelait pas, je lui suggérais de se référer au support, et là, il lui permettait de se rappeler de la stratégie travaillée. Mais il fallait que je lui suggère de le faire. Il a donc été un élément lui permettant de s'en rappeler mais elle ne l'a pas identifié comme quelque chose auquel elle peut se référer d'elle-même. Elle n'a donc pas intégré cet outil comme un instrument de pensée. C'est quelque chose qu'elle peut utiliser, mais il ne transforme pas vraiment sa façon de penser.

Éléments supplémentaires

J'ai eu parfois l'impression avec Jessie qu'elle ne savait par moments pas quoi me répondre et qu'elle essayait de répondre ce qu'elle imaginait que je voulais peut-être entendre.

Le travail en ateliers m'a permis d'observer que Jessie a une vision de la lecture qui reste encore plutôt sur son aspect « technique » de compréhension des mots. Elle a plus de peine à avoir accès à une compréhension globale d'un texte, aux liens de causalité, à l'implicite.

3.2.5.4. Synthèse

Concernant les stratégies travaillées lors des ateliers, on peut constater un maintien dans l'utilisation et la conscientisation de la stratégie microprocessus pour Jessie. A propos de la stratégie de prédiction, on voit une amélioration de la prédiction de Jessie d'un point de vue qualitatif, mais pas dans son identification par Jessie comme une stratégie utile et consciente. On observe par contre une amélioration concernant la stratégie de l'image mentale. Celle-ci

était déjà un peu présente en leçon initiale, elle l'est aussi en leçon finale mais elle est alors clairement identifiée comme telle et surtout réutilisée et considérée comme utile.

Parmi les stratégies observées mais non travaillées spécifiquement en ateliers, on peut constater que les stratégies « décomposer-séparer en parties » et « organiser-liens de causalité » ne sont apparues ni en leçon initiale ni en leçon finale. On peut faire la supposition que, au vu de la compréhension du texte de Jessie, ce sont des éléments qu'elle n'a pas pu clairement identifier initialement et que, étant donné qu'ils n'ont pas été spécifiquement travaillés en ateliers, le résultat a été le même en leçon finale. Quoi qu'il en soit, le travail en ateliers, malgré une meilleure compréhension du texte en leçon finale, n'aura pas permis une amélioration de ces stratégies. Les données nous montrent un maintien concernant les stratégies métacognitives : Jessie est en mesure d'autoévaluer sa compréhension, tant en leçon initiale que finale, mais les éléments invoqués diffèrent. Elle mentionne la relecture en leçon initiale et la compréhension des mots et la connaissance de l'histoire en leçon finale. On pourrait s'interroger si la compréhension des mots évoquée est en lien avec la stratégie du microprocessus travaillée en ateliers. La stratégie « anticiper-lien avec les connaissances » montre une amélioration légère, mais dont on pourrait se demander si c'est en lien avec le fait que c'est la deuxième fois qu'elle travaille ce texte. Enfin, la stratégie « évaluer-états mentaux » est celle qui démontre une amélioration la plus nette parmi les stratégies non travaillées. Elle est plutôt qualitative que quantitative mais elle est marquée, elle démontre une compréhension plus fine à propos des personnages. On pourrait donc, à priori, la mettre en lien avec la meilleure compréhension du texte par Jessie.

L'utilisation du support aura servi à Jessie essentiellement à se rappeler ce dont on a travaillé, mais elle ne semble pas avoir clairement identifié l'utilité de l'usage de celui-ci.

Ainsi on observe donc, pour les stratégies travaillées en atelier, le maintien pour l'une, une amélioration de l'utilisation mais pas de la conscientisation pour l'autre, et une amélioration globale (utilisation, conscientisation et réutilisation) pour la troisième.

Pour les stratégies non travaillées, on constate un statu quo pour deux d'entre elles, un maintien avec variation pour l'une, une amélioration légère pour une autre et enfin une amélioration plus marquée pour la cinquième.

Le support aura plus rempli une fonction de métacognition à l'élaboration et une fonction de mémoire externe à l'utilisation.

3.2.6. Nicolas

3.2.6.1. Comparaison des restitutions de la leçon initiale et de la leçon finale

Lors des deux leçons, Nicolas choisit de lire dans sa tête. Il bouge pas mal (se balance sur sa chaise, bouge ses jambes). Lors de la leçon finale, il dit tout de suite qu'il a déjà lu, et il commence à me raconter sans même avoir relu le texte parce qu'il le connaît déjà. Je dois vraiment insister pour qu'il le lise quand même.

La restitution de récit de Nicolas s'est un peu améliorée entre la leçon initiale et la leçon finale, mais c'est léger. Les données liées à la quantité de la restitution montrent une légère amélioration : il passe de 1min à 1 :14 min, de 7 à 9 phrases et de 5 à 7 actions. Par contre on peut voir une légère diminution du nombre de mots : de 96 à 87 et du nombre de

personnages : de 5 à 3 (mais en leçon initiale, il évoque un personnage qui n'est pas mentionné, il le rajoute). On peut constater que son récit de la leçon initiale est plus « collé au texte » avec plus de mots du lexique du texte et peu de nouveaux, alors qu'en leçon finale, la part est à peu près égale.

Sur le plan du contenu de la restitution, elle est sensiblement identique de la leçon initiale à la leçon finale. La restitution n'est pas tout à fait complète, il manque des éléments mais globalement la restitution est chronologiquement juste, il est en mesure de nommer les événements et de faire des liens. L'attribution d'états mentaux aux personnages est par contre nettement meilleure en leçon finale (en leçon initiale il peut le faire pour un seul personnage alors qu'en leçon finale il peut le faire pour tous). Les deux fois, il comprend plutôt bien l'implicite (métaphore) du texte.

En leçon finale, on peut noter que Nicolas invente une suite sans que je la lui aie demandée. Quand je l'interroge à ce sujet, il me dit que c'est parce qu'il pense que j'allais le lui demander, alors il anticipé. Il a donc spontanément réutilisé une des stratégies travaillées en ateliers, sans que je le lui demande.

3.2.6.2. Bilan des stratégies de compréhension en lecture

Les stratégies travaillées par Nicolas et en duo avec Jessie dans les ateliers sont :

Atelier 1 : microprocessus

Atelier 2 : image mentale

Atelier 3 : prédire

Stratégies travaillées en ateliers

Sélectionner-Microprocessus

Lors de la leçon initiale, la restitution de Nicolas est très « collée » au texte, il dit presque les mêmes phrases du texte, avec le même lexique, puis plus il avance dans sa restitution, plus il s'en éloigne et utilise ses propres mots. Mais en même temps les éléments ont l'air de se mélanger un peu dans sa tête. Il ne fait aucune demande ni pendant la lecture ni après, pour un mot qu'il n'aurait pas compris par exemple. Uniquement lorsque je l'interroge s'il a bien tout compris, il énonce le terme « à portée de main » qu'il n'a pas compris. On peut donc ainsi observer qu'il a pu identifier la perte de compréhension mais pas faire ce qu'il faut (demander par exemple) pour la réparer spontanément. Par contre, il a pu le faire sur sollicitation de ma part.

Lors de l'atelier, Nicolas me dit qu'il a compris tous les mots (il ne souligne ni ne demande rien), mais lorsque je l'interroge sur certains mots, je constate que certains sont partiels (mésaventure compris comme des aventures, fils pour file).

Lors de la répétition au deuxième atelier, Nicolas ne se rappelle pas de cette stratégie. Il est nécessaire de la lui réexpliquer pour la retravailler.

Lors de la leçon finale, à la lecture du texte, Nicolas n'utilise pas visiblement la stratégie du microprocessus, mais il est possible qu'il n'en a pas besoin.

Quand je demande à Nicolas s'il trouve qu'il comprend bien les textes en général quand il lit, il répond qu'il comprend bien. Quand je lui demande si c'est tout le temps, il dit sauf quand c'est des textes avec des mots qu'il ne connaît pas, et là il demande ce que c'est. Lorsque je lui demande ce qui l'aide quand il comprend moins bien il répond :

N : « Je m'arrête j'essaie d'imaginer même si j'arrive pas et si j'arrive pas ben je demande à la prof »

(minute 08 :31)

Quand je lui demande s'il se rappelle des stratégies qu'on a travaillées, il cite des stratégies liées au microprocessus, soit :

N : « Oui on doit s'arrêter, imaginer. On doit... voir qu'est-ce qu'on arrive pas on doit entourer, entourer qu'est-ce qu'on arrive pas et après regarder comment c'est »

L : « D'accord autre chose ? »

N : « Et si on sait pas eh ben on lève la main et on demande qu'est-ce que c'est et après y'a on peut... se dire comme apeuré, dans apeuré y'a peur, un peu, apeuré-peur, ben peur et apeuré c'est presque la même chose du coup on se demande et on imagine avec apeuré et on se dit c'est peur et après on imagine comme ça. »

L : « Ouais ok, alors ouais effectivement. Et pis alors ça c'était une stratégie qu'on a travaillée effectivement. S'arrêter, relire, essayer de s'aider du contexte, imaginer, ok »

N : « Et demander »

(minute 08 :52)

Il évoque ici ce qu'on a travaillé, mais aussi une stratégie qu'il avait lui en tête et qu'il a évoquée à plusieurs reprises lors de l'atelier, soit le fait de se servir d'une partie d'un mot qui évoque quelque chose (soit dans son exemple « peur ») pour comprendre un mot qu'on ne connaît pas (dans son exemple, « apeuré »). Sinon, il est en mesure de citer le fait de s'arrêter, entourer, demander. Il se rappelle donc des stratégies du microprocessus qui ont été travaillées, ainsi que des stratégies qu'il avait déjà.

Nicolas dit avoir réutilisé la stratégie de relire deux fois.

Tout au long du processus, Nicolas n'a pas beaucoup utilisé cette stratégie, mais il lit (du point de vue de la technicité de la lecture) plutôt bien. Il n'a pas vraiment de problème de décodage. Et il a un accès au lexique plutôt bon, il connaît bien la définition des mots usuels. C'est donc une stratégie dont il avait peut-être peu besoin.

Elaborer-Image mentale

En leçon initiale, Nicolas mentionne tout de suite cette stratégie et de façon spontanée, comme étant quelque chose qui l'aide à comprendre :

N : « J'ai lu une phrase et après j'ai essayé de comprendre »

L : « Comment tu fais pour essayer de comprendre ? »

N : « Ben par exemple il était couché ben je m'imagine »

L : « Ok, qu'est-ce que ça donne quand tu t'imagines ? »

N : « Ben ça me donne le résultat, enfin, ça me fait un dessin »

(minute 05 :30)

Cette stratégie est clairement nommée, spontanément dès que je lui parle de compréhension et avec une certaine précision. Il associe clairement se faire une image, un dessin, au fait de comprendre.

Lors de l'atelier, tout de suite quand je présente la stratégie, il dit « en fait on imagine la scène ». Il dit qu'il le fait des fois s'il ne comprend pas.

Lors de la répétition, Nicolas se rappelle très bien de cette stratégie, il la décrit ainsi : « On devait s'imaginer la scène quand on,... enfin on devait lire et après on devait imaginer comment ça s'est passé. » (minute 0 :18). Lors de la répétition, il dit d'abord qu'il n'arrive pas à imaginer la scène, je lui propose de relire une deuxième fois, il demande à relire à haute voix. A la deuxième lecture, il dit qu'il a pu se faire l'image dans sa tête. Il arrive d'ailleurs à faire une

description précise de ce qu'il s'est imaginé (donne des descriptions de lieux, d'éléments clairement imaginés qui n'apparaissent pas dans le texte).

En leçon finale, lors de la restitution, Nicolas donne l'impression de s'être fait une image assez claire dans sa tête de l'histoire, même si son expression est parfois un peu confuse.

Cette stratégie apparaît tout de suite dans les dires de Nicolas lors de l'entretien. Il en parle tout de suite comme quelque chose qu'il fait quand il doit s'aider à comprendre ce qu'il lit. Il dit que c'est une stratégie qui lui paraît utile et il dit l'avoir réutilisée.

Cette stratégie était déjà présente en leçon initiale chez Nicolas et spontanément il en a parlé. Elle était donc quelque part déjà consciente et identifiée comme utile. L'atelier aura alors renforcé cet état de fait.

Produire-Prédictions

Lors de la leçon initiale, lorsque je lui pose la question, Nicolas arrive à faire une prédiction cohérente avec le texte mais elle nécessite beaucoup de relances de ma part pour obtenir quelques phrases.

Lors des ateliers, Nicolas fait une prédiction cohérente avec le texte. Lors de la répétition, il ne se rappelle pas de cette stratégie travaillée la dernière fois. Je lui donne le support pour voir s'il s'en rappelle. Mais ce n'est pas le cas. Il peine à faire une prédiction.

Lors de la leçon finale, Nicolas invente une suite sans que je la lui aie demandée. On voit ici que Nicolas réutilise la stratégie de façon spontanée. Il nomme la prédiction comme une stratégie qui l'aide à comprendre, qui lui est utile, dont il se rappelle et qu'il a réutilisée. On constate un petit malentendu dans les termes. Il me parle d'imaginer, ce que moi je relie à l'image mentale, alors que lui associe aussi la prédiction à la notion d'imaginer. C'est « imaginer la suite ». Je comprends alors que quand il me parle d'imaginer, il me parle et de l'image mentale, et de la prédiction. Il dit clairement « *ben pour moi c'est la même chose* » (minute 8 : 40). Il dit avoir réutilisé ces stratégies et pour la lecture du texte de la leçon finale, et à d'autres moments depuis. Quand je lui demande ce qu'il a trouvé comme étant le plus utile, il me répond « imaginer » et il dit qu'il ne le faisait pas avant.

Ces données nous montrent une progression chez Nicolas dans l'utilisation et surtout dans la conscientisation de la stratégie. Cette stratégie est présente, à ma demande, lors de la leçon initiale, mais elle n'est pas facile à réaliser pour Nicolas. Il a besoin de mon étayage pour faire une prédiction qui va au-delà d'une seule phrase très simple. Sa participation lors des ateliers n'est pas optimale, il a beaucoup besoin de mes encouragements, mais il peut s'exercer à faire des prédictions. En leçon finale, on voit que la stratégie est plus conscientisée, en effet, il fait une prédiction de façon tout à fait spontanée sans que je la lui aie demandée. A la fin de sa restitution du texte lu, il me fait part d'une suite possible. Il est probable qu'il l'ait fait ainsi car il pensait que j'allais le lui demander étant donné que c'était ce qui avait été travaillé précédemment. Mais quoi qu'il en soit, cela nous montre déjà qu'il s'en est rappelé. Ensuite, il associe visiblement cette stratégie à quelque chose d'utile. Même s'il y a une petite confusion entre la prédiction et l'image mentale. En fait il fait bien la différence entre les deux puisqu'il parle distinctement de se faire le film dans sa tête et d'imaginer la suite, mais en même temps il met les deux stratégies sous le même terme « imaginer » et dit que c'est pareil pour lui. Quoi qu'il en soit, ces deux stratégies sont identifiées comme utiles et réutilisées : N : « *Ben c'est utile pour euh.. pour euh quand je comprendrai pas des textes ben j'aurais eu l'idée de ça et je comprendrai mieux ou je je l'aurai, je m'aurais souvenu si y'aurait un examen ou comme ça je m'aurais souvenu* ». (minute 15 :23).

Stratégies non travaillées mais apparues au cours du processus

Décomposer-séparer en parties

Lors de la leçon initiale, son récit est bien structuré dans le déroulement : début, milieu, fin. Il restitue le récit dans l'ordre chronologique, en nomme les événements principaux. Au début, il est très au clair sur la chronologie puis se mélange ensuite (un peu comme s'il avait oublié, ne savait plus trop,...). Quand je lui demande s'il y a des parties qu'il pense ne pas avoir bien comprises il me répond en utilisant une stratégie du microprocessus. Il me désigne en fait un mot qu'il n'a pas bien compris. Mais il est possible que la non-compréhension de ce mot ait engendré une perte de compréhension un peu plus grande et qu'il n'ait pas compris le sens de la phrase ou d'une partie de la phrase par exemple.

Lors de la leçon finale, la restitution est chronologiquement correcte même s'il manque des éléments. La chronologie globale est respectée, mais quand on va un peu plus dans le détail, c'est plus confus.

L'utilisation de cette stratégie semble globalement similaire entre la leçon initiale et la leçon finale. Le travail en ateliers sur d'autres stratégies ne semble donc pas avoir eu une influence particulière sur l'utilisation de celle-ci.

Organiser-liens

En leçon initiale, Nicolas est en mesure de faire des liens. Il identifie plutôt bien les liens de causalité dans le texte et entre les personnages (le tigre est dangereux, le feu sert à se protéger du tigre, le tigre veut tuer le garçon,...) liens qui ne sont pas explicites dans le texte mais nécessaires à sa bonne compréhension.

En leçon finale, il fait aussi des liens entre les événements, même s'ils ne sont pas toujours parfaitement fidèles au texte. Il est possible qu'il y ait une petite perte de compréhension à un moment dans les liens et du coup pour la réparer, il fait lui-même d'autre liens, qui ne sont pas forcément les mêmes que dans le texte.

Pour cette stratégie aussi, on constate un maintien entre la leçon initiale et la leçon finale. La stratégie est présente lors des deux séances, et à un degré d'utilisation et de qualité similaire. Le travail en atelier ne semble donc pas avoir eu une influence sur celle-ci.

Anticiper-liens avec les connaissances

Lors de la leçon initiale, Nicolas situe le récit dans la jungle, la forêt, ce qui est cohérent. Il fait aussi référence à une histoire connue, ce qui est juste aussi, même si cela semble être un peu confus pour lui.

Lors de la leçon finale, il situe le récit dans la jungle parce que « dans la rue y'a pas trop des serpents on voit pas trop des ours ». Il semble visiblement capable d'activer les connaissances antérieures, ou en tout cas en partie, puisqu'il semble se rappeler du texte. Il est en mesure de faire référence à l'histoire connue.

Là aussi on peut observer un maintien, doublé du fait que, comme c'est le même texte qu'en leçon initiale, il s'en rappelle un peu.

Evaluer-états mentaux

En leçon initiale, Nicolas peut attribuer un état mental à un des personnages (sur quatre) mais pas pour les autres.

En leçon finale, Il est en mesure d'attribuer des états mentaux à plus de personnages (trois sur quatre) et de les expliquer (le garçon est surpris il ne s'attendait pas à être attaqué, l'ours a peur pour le garçon,...).

Cela nous montre qu'il y a une progression de l'utilisation de cette stratégie par Nicolas. En effet, il peut attribuer des émotions à plus de personnages en leçon finale qu'en leçon initiale, et en expliquer la raison. Il est donc possible que le travail des autres stratégies lors de l'atelier lui ait permis une compréhension plus fine lui permettant d'attribuer ces états mentaux.

Stratégie métacognitive-s'interroger

Lors de la leçon initiale, Nicolas associe tout de suite l'idée de comprendre au fait de se faire une image :

L : « Comment tu fais pour comprendre ? »

N : « J'ai lu une phrase et après j'ai essayé de comprendre »

L : « Comment tu fais pour essayer de comprendre ? »

N : « Ben par exemple il était couché ben je m'imagine »

Un peu plus tard :

L : « Ouais, pis qu'est-ce qui te fais penser que tu l'as bien compris ? »

N : « Ben quand je m'imagine euh je m'imagine euh je m'imagine et ça me donne le résultat et je pense que c'est juste. »

(minute 5 :30)

Il estime avoir bien compris le texte parce qu'il a réussi à se faire une image mentale. Il lie donc la compréhension et le fait qu'il arrive à y attribuer du sens.

Lorsque je lui demande s'il y a quelque chose qu'il n'a pas bien compris, il évoque juste les mots « à portée de main ». On peut donc ainsi observer qu'il a pu identifier la perte de compréhension mais pas faire ce qu'il faut (demander par exemple) pour la réparer spontanément. Par contre, il a pu le faire sur sollicitation de ma part.

Tout de suite au début de la leçon finale, Nicolas dit qu'il a déjà lu ce texte, et il commence donc à me raconter l'histoire, sans même avoir relu le texte. Cela nous donne des informations sur l'idée qu'il peut se faire de sa compréhension, il estime ne pas avoir besoin de relire, estime qu'il connaît déjà puisqu'il l'a déjà lu une fois. Pour lui il n'est pas nécessaire de le relire, même s'il y a plusieurs mois d'intervalle entre les deux séances.

Lorsque je demande à Nicolas si, de manière générale, il trouve qu'il comprend bien quand il lit il répond par l'affirmative. Quand je lui demande si c'est tout le temps, il répond oui aussi « *sauf quand c'est des textes avec des mots que je connais pas* » dans ces cas-là, il dit qu'il demande. Si je lui demande alors ce qui l'aide quand il ne comprend pas bien il répond :

« Je m'arrête j'essaie d'imaginer même si j'arrive pas et si j'arrive pas ben je demande à la prof ».

Ceci nous montre que Nicolas porte un jugement sur sa compréhension. Qu'il estime plutôt bonne, ce qui est cohérent avec ce qui a été observé pendant les leçons. Il peut aussi dire que parfois il comprend moins bien et il relie ceci à des problèmes de lexique. Il comprend moins bien quand le texte contient des mots qu'il ne connaît pas. Il est aussi en mesure d'identifier des solutions à sa perte de compréhension, solutions travaillées lors des ateliers puisque liées aux stratégies du microprocessus et de l'image mentale.

Les stratégies métacognitives telles que s'interroger ou s'autoévaluer semblent relativement similaires chez Nicolas entre la première et la dernière leçon. Il fait appel aux mêmes stratégies pour comprendre, telles que s'imaginer et demander si on ne comprend pas un mot.

3.2.6.3. Support

Pour le microprocessus, il note d'abord la définition des 2 mots qui lui ont posé problème, puis le fait de devoir s'arrêter et imaginer, après que je lui aie dit. Il dit qu'il n'avait pas trop d'idée.

Pour l'atelier 2 il fait un résumé de l'histoire, il n'écrit pas ce qu'il a travaillé comme stratégie, il écrit ce qu'il a lu. Par contre à l'oral il peut me dire « c'est ce que j'ai imaginé dans ma tête » il a donc écrit le contenu et pas le processus.

Lors de l'évaluation finale, quand je lui demande s'il se rappelle ce dont on a travaillé en ateliers, il mentionne le fait d'écrire, donc le fait d'avoir fait le support.

Globalement la construction de ce support (annexe 23) n'a pas été facile, En effet, vu leur âge, je leur ai laissé le choix entre le dessin et l'écriture, mais « écrire ce qu'on a fait » s'est révélé je pense bien plus difficile que de devoir le dessiner. Il n'a donc pas été facile pour Nicolas de décrire avec des mots ce qu'on a travaillé, il a plutôt écrit le contenu de ce qu'on a fait. L'accès à cet aspect métacognitif est donc ici relativement difficile.

Il a peu utilisé le support, une fois celui-ci lui a permis de se rappeler ce qui avait été travaillé, mais ce support n'a pas beaucoup fait sens pour lui. Il s'y est peu référé.

Éléments supplémentaires

Lors de la première restitution, c'est comme si plus on s'éloignait temporellement du texte, plus c'était confus.

Lors des ateliers, la concentration de Nicolas était plutôt difficile à obtenir. Ce n'est pas quelque chose d'inhabituel pour lui. Cela se retrouve à beaucoup d'autres moments, mais il est possible que cela ait pu influencer son travail. De plus, peut-être est-ce en lien ou pas, j'ai trouvé ses « résultats » très fluctuants. Il me donnait parfois l'impression d'avoir tout très bien compris, et à d'autres moments d'être assez loin d'une bonne compréhension soit de la lecture soit de la discussion ou du travail en cours, sans que cela ne semble avoir de lien avec le contenu. Ou alors il faisait une restitution claire et complète puis des réponses à mes questions plutôt confuses. Je ne sais pas si tout cela est en lien avec des questions de concentration, de compréhension, de mémorisation, mais cela a influencé son travail.

3.2.6.4. Synthèse

Concernant les stratégies travaillées en ateliers, on peut observer une progression dans la stratégie « prédire ». Les stratégies liées au microprocessus et à l'image mentale montrent quant à elle un maintien. Par contre, les 3 stratégies travaillées sont clairement identifiées comme utiles et sont réutilisées, d'après Nicolas. Il y a donc possiblement une progression dans la conscientisation de ces stratégies et de leur efficacité. Pour les stratégies qui n'ont pas été travaillées en ateliers, on constate pour toutes un maintien elles étaient déjà présentes en leçon initiale et le sont pratiquement au même titre en leçon finale, sauf pour la stratégie d'attribution des états mentaux qui elle marque un progrès. Il est donc possible que le travail en ateliers lui ait permis de progresser dans cette stratégie.

A la lumière de ces résultats, je me suis interrogée s'il aurait été éventuellement intéressant pour Nicolas d'agir sur le facteur texte en lui en donnant des plus difficiles, qui le mettent dans une situation l'incitant à plus mobiliser ses compétences. Il est possible concernant Nicolas,

en se référant à la notion de zone proximale de développement de Vygotsky, que ce travail ait été un peu en deçà de cette zone pour lui. Peut-être était-ce un peu trop facile pour que cela l'incite à se mobiliser au-delà de sa zone de confort.

3.3. Discussion

En se référant aux données exposées ci-dessous, on peut faire le constat que ce travail en atelier aura permis une progression globale pour les élèves dans leurs stratégies de compréhension en lecture. Voyons ces résultats plus en détail :

Pour chaque élève, il y a 3 stratégies travaillées en ateliers et 5 stratégies non travaillées (tableau en annexe 6).

Nadia a progressé dans sa compréhension du texte, ainsi que dans l'utilisation et/ou la conscientisation de 2 stratégies travaillées en ateliers et 3 stratégies non travaillées.

Inès a progressé dans sa compréhension du texte, ainsi que dans l'utilisation et/ou la conscientisation de 3 stratégies travaillées en ateliers et 1 stratégie non travaillée.

Zoé a eu une compréhension du texte égale, et elle a progressé dans l'utilisation et/ou la conscientisation de 3 stratégies travaillées en ateliers et aucune stratégie non travaillée.

Louane a eu une compréhension du texte égale, et a progressé dans l'utilisation et/ou la conscientisation de 3 stratégies travaillées en ateliers et aucune stratégie non travaillée. Elle a montré une péjoration de deux stratégies non travaillées.

Jessie a progressé dans sa compréhension du texte, ainsi que dans l'utilisation et/ou la conscientisation de 1 stratégie travaillée en ateliers et 2 stratégies non travaillées.

Nicolas a progressé (légèrement) dans sa compréhension du texte, ainsi que dans l'utilisation et/ou la conscientisation de 1 stratégie travaillée en ateliers et 1 stratégie non travaillée.

Parfois les élèves ont progressé dans l'utilisation mais pas la conscientisation des stratégies, dans la conscientisation mais pas dans l'utilisation ou encore dans les deux.

On peut voir ainsi une progression de la compréhension du texte pour 4 élèves sur 6. Une progression de l'utilisation et/ou de la conscientisation des stratégies travaillées pour 5 élèves sur 6. Et une progression des stratégies non travaillées pour 4 élèves sur 6.

A la lumière de ces résultats, je vais reprendre les questions initialement posées et je vais tenter de voir si ceux-ci nous permettent d'en trouver des réponses. Je vais reprendre ces questions une par une pour tenter non seulement d'y répondre, mais ensuite d'en dégager des éléments de compréhension et d'analyse de la démarche.

Est-ce que l'élève participant à l'atelier comprend le texte lu ? Quel est son « niveau de compréhension » ?

Cette première question est relative à la leçon de départ qui a servi à évaluer entre autres le « niveau » de compréhension de chaque élève. Les résultats nous montrent des niveaux de compréhension très différents d'un élève à l'autre. Certains avaient déjà une bonne compréhension du texte qu'ils ont lu (restitution complète, structurée), alors que d'autres avaient une compréhension moindre (restitution d'un ou deux éléments seulement).

Y a-t-il des stratégies observables utilisées préalablement à l'atelier par l'élève pour comprendre son texte et si oui lesquelles?

Quelques stratégies ont été observées pendant la lecture, particulièrement celles liées au microprocessus, c'est-à-dire des stratégies soutenant la technique de lecture, soit : suivre avec le doigt, chuchoter en lisant, parfois demander la signification d'un mot. Il est possible que les élèves aient utilisées d'autres stratégies pendant leur lecture, mais qui n'ont pas été observées lors de la lecture ou de la restitution, ou d'un questionnement explicite. Les stratégies précitées n'ont toutefois pas été observées pour chaque élève. Suivre avec le doigt et chuchoter sont des procédures utilisées par plusieurs élèves, mais le fait de demander un mot lors de la leçon initiale n'a été utilisée que par deux élèves. Deux autres m'ont demandé la signification d'un mot au moment de leur restitution et les autres ne l'ont pas fait en leçon initiale.

D'autres stratégies ont été utilisées, mais après que j'ai questionné l'élève à leur propos. Trois élèves ont dit s'être fait une image mentale, quatre ont fait des liens avec leurs connaissances, deux élèves ont établi des liens de causalité et trois ont été en mesure d'attribuer des états mentaux aux personnages, deux ont fait des petites prédictions.

Cela nous montre donc que spontanément l'élève utilise des stratégies liées à la compréhension des mots prioritairement, mais qu'ils peuvent en utiliser d'autres s'ils sont encouragés à le faire.

On constate donc un besoin d'étayage à ce niveau-là.

L'élève est-il conscient des stratégies utilisées ?

Pour tenter de répondre à cette question, j'ai relevé les stratégies spontanément nommées par l'élève comment l'aidant à sa compréhension. En leçon initiale, ce sont essentiellement des stratégies liées au microprocessus qui ont été relevées spontanément. Deux élèves ont spontanément nommé le fait de relire ou lire plusieurs fois comme quelque chose les aidant à mieux comprendre un texte. Deux autres ont demandé des mots qu'ils ne comprenaient pas, et une élève a nommé plusieurs procédures (s'arrêter, demander, regarder dans le dictionnaire ou la tablette). Tous les élèves ont été en mesure de s'autoévaluer à propos de leur compréhension du texte. Un élève a nommé spontanément le fait de se faire une image mentale comme une stratégie qu'il utilise pour s'aider à comprendre. On peut ainsi voir que les stratégies d'aide à la compréhension en lecture identifiées par les élèves sont essentiellement liées à l'aspect plus technique de la lecture, soit au fait de bien comprendre ou pas les mots, pouvoir les lire et savoir ce qu'ils veulent dire. Le fait de relire semble être un bon support pour comprendre le texte aux yeux des élèves. Un seul d'entre eux a pu mentionner une des stratégies venant du processus d'élaboration selon Giasson (2007). Tous par contre ont pu montrer des capacités à s'auto-évaluer et donc à utiliser des stratégies métacognitives.

La réponse aux trois questions ci-dessus permet ainsi de tenter de répondre à la question:

Est-ce que les élèves bénéficiant d'un soutien pédagogique spécialisé et ayant des difficultés en compréhension en lecture utilisent les stratégies d'apprentissage pour comprendre les textes lus?

Je peux répondre que spontanément les élèves utilisent et nomment (parmi les stratégies mentionnées par Giasson 2007 et dans la taxonomie de Bégin 2009) plutôt les stratégies liées à l'aspect plus technique de la lecture, soit pour des raisons de décodage ou de lexique.

Or, on voit aussi qu'avec un petit étayage, fait uniquement pour l'instant de questionnements, ou de sollicitations, les élèves sont déjà en mesure d'aller un peu au-delà et d'utiliser des stratégies qui n'avaient pas été observées auparavant.

On peut aussi s'interroger si le simple fait de poser une question incite déjà l'élève à accéder à des éléments (ou stratégies) qu'il n'aurait pas nécessairement mobilisés sans cette suggestion. Ainsi le fait même de lui demander s'il a pu faire ça ou s'il a pensé à ceci, ou s'il le fait habituellement, permet déjà à l'élève non seulement de se poser la question, mais peut-être aussi tout simplement d'en prendre conscience. Peut-être cet élément ou cette stratégie sur lequel je l'interroge est déjà présent mais il n'en a pas pris conscience et le fait que je le lui demande lui permet de le réaliser. Ou alors, il ne le fait pas, mais le fait qu'on lui pose la question lui permet de se dire qu'il pourrait alors le faire, l'essayer.

On peut donc voir qu'on peut potentiellement faire augmenter ou évoluer leur utilisation des stratégies par le biais d'un soutien léger, d'une suggestion.

A savoir toutefois qu'il est possible aussi que certaines de ces stratégies aient bel et bien été déjà utilisées par les élèves, mais qui n'aient été ni observables ni nommées par ceux-ci.

La question étant de savoir si un enseignement explicite des stratégies permettrait une amélioration de la compréhension en lecture, les élèves ont participé à des ateliers suivant cette modalité pédagogique, ainsi :

Est-ce qu'après la phase de modelage l'élève utilise chacune des stratégies modelées ?

Immédiatement après le modelage, les élèves ont pu utiliser la stratégie présentée. Toutefois, il a fallu faire une adaptation lors de deux ateliers travaillant la stratégie « décomposer-séparer en parties ». En effet, séparer le texte en parties sans support supplémentaire s'est avéré soit trop difficile soit inefficace. J'ai alors utilisé le support visuel de la fabrication d'une bande dessinée pour soutenir cette activité, et cela a été très efficace. L'unique lecture du texte et la séparation des unités de sens seulement dans le texte était moins évidente pour les élèves. Le fait de devoir passer par la création d'une bande dessinée obligeait les élèves en même temps à créer des unités de sens pour pouvoir faire des dessins et en même temps à diviser le texte en plusieurs parties.

Est-ce qu'après la pratique guidée l'élève utilise la stratégie explicitée ?

La stratégie modelée était ensuite répétée en pratique guidée lors des ateliers suivants. Sa réutilisation s'est avérée fluctuante, selon la stratégie et selon l'élève. Ce qu'on peut observer toutefois, c'est une concordance entre la réutilisation de la stratégie et le sens qui lui est attribué par l'élève. Si l'élève dit que la stratégie lui paraît utile, il va la réutiliser, mais à des degrés différents selon les élèves. Or, ce qu'on peut observer c'est que, si l'élève n'attribue pas de sens à la stratégie explicitée, que celle-ci ne lui paraît pas directement utile à sa compréhension du texte, même s'il l'a très bien employée lors des ateliers, l'élève ne va pas la réutiliser. J'ai bien relevé le « directement » car effectivement une stratégie peut être globalement utile, mais pas de façon très visible tout de suite. Or, pour se l'approprier et la réutiliser, il semblerait que l'élève ait besoin d'en percevoir l'utilité de façon rapide. Cela s'est un peu observé avec la stratégie décomposer justement. Elle a bien été travaillée en ateliers, les élèves ont bien participé à sa pratique guidée notamment par le biais de la bande dessinée, mais elle n'a pas été perçue par eux comme directement utile, et donc pas vraiment réutilisée. C'est peut-être aussi pour ça que la stratégie du microprocessus est le plus souvent citée comme utile et réutilisée, car elle est directement, instantanément, identifiable comme telle.

Un mot ou un bout de phrase n'est pas compris, on répare cette perte de compréhension. L'utilité est ainsi tout de suite vérifiable. C'est moins le cas des stratégies liées au processus d'élaboration qui servent à une compréhension plus globale de ce que lit l'élève.

C'est effectivement ce que Vianin (2009) souligne lorsqu'il mentionne que si les élèves ne sont pas convaincus de l'utilité et de l'efficacité des stratégies, ils ne s'investiront pas dans cet apprentissage et ne le réutiliseront pas (p. 210). On comprend ainsi que l'efficacité des stratégies plus globales soit ainsi moins évidente pour les élèves.

Est-ce qu'au terme de l'atelier de modelage et de la pratique guidée l'élève utilise les stratégies travaillées de manière autonome ?

En majorité les élèves disent réutiliser les stratégies qui ont été travaillées. La stratégie qui semble être le plus souvent réutilisée est celle du microprocessus, certainement pour les raisons citées au point précédent. La stratégie de l'image mentale a aussi été majoritairement citée comme étant réutilisée après l'atelier et identifiée comme utile. Pour la stratégie de la prédiction, le bilan est plus mitigé. Certains élèves l'ont trouvée utile et l'ont réutilisée alors que d'autres pas vraiment. Finalement la stratégie de séparer en parties aura été celle qui aura le moins été identifiée comme utile et réutilisée.

Globalement on peut faire l'hypothèse que ce travail en ateliers avec un enseignement explicite de ces stratégies d'apprentissage aura permis majoritairement aux élèves d'apprendre à utiliser les stratégies enseignées, et même parfois d'améliorer aussi d'autres stratégies que celles enseignées. Comme cela a été le cas des stratégies *attribuer des états mentaux, faire des liens de causalité, anticiper, et s'autoévaluer-s'interroger*.

Est-ce que l'élaboration explicite et guidée d'un support aide-mémoire des stratégies permet à l'élève de réutiliser de manière autonome les stratégies travaillées ?

L'élaboration et l'utilisation d'un support a permis de soutenir la réutilisation des stratégies. Ceci n'est bien sûr pas le seul élément qui a contribué à cette réutilisation, mais il a clairement constitué un outil supplémentaire. Faire la démarche de dessiner ou écrire ce qu'on a fait demande déjà à l'élève d'y réfléchir et cela est déjà un premier pas vers la conscientisation. De plus, créer soi-même le support aide certainement aussi à la mémorisation. Le fait de l'avoir créé soi-même implique que l'élève y a mis, à priori, ce qui faisait sens pour lui. De fait, il y a des chances pour que, lorsqu'il le reprend, cela fasse facilement à nouveau sens pour lui. Car il y aura mis ce qui correspond aux liens que, lui, il a fait, qui ne seront peut-être pas les mêmes si c'est l'enseignant qui le fait par exemple. Ainsi l'élaboration permet d'améliorer la prise de conscience, le lien au sens attribué par l'élève et la mémorisation.

Ensuite, une fois l'élaboration effectuée, la présence du support a clairement permis aux élèves de soutenir leur réutilisation des stratégies, d'abord par sa fonction de mémoire externe. A de nombreuses reprises les élèves ne se rappelaient plus de la stratégie travaillée, ou disaient s'en rappeler mais ne trouvaient pas forcément les mots pour me l'expliquer, et en leur présentant le support, cela leur permettait de faire le lien, de se rappeler et de me dire de quoi il s'agissait. On voit donc ici que le support soutient clairement la conscientisation et la mémorisation. Est-ce qu'il soutient alors la réutilisation ? Il est difficile de répondre de manière linéaire à cette question. En effet, la réutilisation des stratégies par l'élève dépend certainement de plusieurs facteurs. Dans le cas de cette recherche, ces facteurs peuvent être l'enseignement explicite des stratégies (modelage, pratique guidée) ou la répétition de celles-ci, ou l'utilisation du support ou, peut-être, justement, le tout. Difficile d'attribuer une conséquence directe. D'ailleurs ce n'était pas le but en soi, c'est peut-être aussi justement par

la conjugaison de plusieurs éléments que cela peut fonctionner et pas que d'un seul. Alors répondre à la question de savoir si l'élaboration a permis la réutilisation ne peut être que nuancée. L'élaboration du support a permis la conscientisation, la mémorisation et donc un plus à l'étayage. D'autant plus que le support permet un étayage plus autonome, c'est-à-dire qu'il peut prolonger l'étayage de l'adulte puis être géré par l'enfant de façon autonome selon ses besoins. Le support a donc rempli ces fonctions. Et c'est par le biais de ces fonctions, d'étayage, de conscientisation et d'aide à la mémorisation, qu'il a eu une influence sur l'utilisation des stratégies. En effet, si l'élève a de la peine à se rappeler de la stratégie, il aura peu de chances de pouvoir la réutiliser. Par contre, si le support lui permet de se rappeler de la stratégie, en quoi elle consistait, comment il doit s'y prendre,... cela lui permettra peut-être de réutiliser cette stratégie, car il aura pu se rappeler en quoi elle consistait et comment il devait s'y prendre. En ce sens, l'élaboration et l'utilisation du support permet à l'élève de réutiliser les stratégies de façon autonome.

Par contre, si l'élève (et cela s'est produit en particulier avec la stratégie *décomposer*) ne perçoit pas l'efficacité de la stratégie, même s'il s'en rappelle, seul ou grâce au support, il ne va pas la réutiliser. Le support permet donc la réutilisation des stratégies de manière autonome, à condition que l'élève y voit suffisamment de sens et d'efficacité pour y investir l'énergie nécessaire à la réutilisation de la stratégie.

Donc à la question générale de savoir si l'enseignement explicite des stratégies permet à l'élève de les identifier et les réutiliser, on pourrait répondre que travailler de manière explicite (en associant modelage et pratique guidée) les stratégies permet plutôt une meilleure prise de conscience de celles-ci. Elles sont de fait identifiées, connues, expérimentées mais pas forcément réutilisées de manière autonome par l'élève. Ceci dépend du degré d'utilité immédiat perçu.

Est-ce que l'enseignement explicite des stratégies identifiées comme manquantes permet à l'élève de les identifier et de les réutiliser ?

Au vu des résultats exposés ci-dessus, on peut faire l'hypothèse d'une meilleure conscience pour les élèves des stratégies qui ont été travaillées. En effet, ils semblent tous être plus conscients de ces stratégies en leçon finale qu'en leçon initiale ou à minima pareillement conscients. A ce titre, la constitution du support semble avoir apporté une contribution intéressante. En effet, à plusieurs reprises, celui-ci a aidé les élèves à se rappeler de ce qu'ils avaient travaillé. En admettant qu'il y ait une amélioration de la conscience de ces stratégies, celle-ci passent aussi par le biais de ce support. A plusieurs reprises, c'est en le regardant que les élèves ont pu se rappeler de la stratégie travaillée et donc ensuite en parler. Il leur a ainsi servi de mémoire externe en soutenant l'étayage fourni par l'enseignante et l'entraînement à la stratégie proposée par cette dernière. L'introduction de ce support a l'avantage de permettre à l'enfant de gagner un peu en autonomie, il peut s'y référer quand il en a besoin, sans dépendre de la présence et des propos d'un tiers. Cet étayage matériel permet ainsi un pont entre l'étayage de l'adulte et l'autonomie de l'enfant.

Les élèves ont aussi globalement dit avoir réutilisé les stratégies travaillées. Par contre, l'amélioration est un peu plus nette que lorsqu'il s'agit de la conscientisation. En effet, les stratégies *prédire* et *décomposer* ont moins été nommées et encore moins été réutilisées. La stratégie *décomposer* n'a presque pas du tout été réutilisée, et la stratégie *prédire* l'a encore moins été. Ainsi on peut voir que les élèves peuvent avoir pris conscience d'une stratégie car

celle-ci a été travaillée, mais sans forcément l'investir dans une réutilisation. On peut faire deux hypothèses quant à cet état de fait, soit la stratégie n'a pas semblé complètement résolutive de son problème de compréhension du texte et donc l'élève ne l'a pas investie, soit son application lui a semblé trop laborieuse et donc pas perçue comme utile.

Une fois reconnue la capacité d'utiliser les stratégies enseignées explicitement pour comprendre un texte lu je vais m'intéresser au regard porté par les élèves sur leur utilisation et sur l'efficacité reconnue aux stratégies travaillées pour se sentir capables de comprendre un texte lu.

Est-ce que l'élève nomme et identifie de manière correcte les stratégies de compréhension en lecture utilisées après avoir bénéficié d'un enseignement explicite de ces stratégies ?

Pour la très grande majorité des élèves interviewés et des stratégies travaillées, la réponse à cette question s'avère être positive. En effet, les élèves étaient presque systématiquement en mesure de se rappeler et de nommer les stratégies qui ont été travaillées explicitement en atelier. Ils ont aussi réutilisé les stratégies travaillées. Si l'on se réfère aux résultats présentés ci-avant, on peut voir qu'il y a eu une progression entre la leçon initiale et finale des stratégies travaillées en ateliers. Il y a aussi eu une progression des stratégies non travaillées en atelier, mais elle est moins importante (si l'on prend l'ensemble des élèves, on peut constater une progression dans l'utilisation des stratégies travaillées 13 fois, et 7 fois pour les stratégies non travaillées). Ainsi les élèves mobilisaient donc plus facilement ou plus souvent les stratégies spécifiquement travaillées lors des ateliers, et ils les mettaient clairement en lien avec les ateliers dans leur discours. Cela variait certes selon s'il s'agissait d'une stratégie nouvelle pour eux ou déjà connue. Dans le cas d'une stratégie déjà connue, les ateliers ont servi de rappel, voire de meilleure prise de conscience, et dans le cas de stratégies nouvelles, les élèves liaient clairement cet apprentissage aux ateliers effectués.

Le support a joué à ce sujet un rôle très important. Pour certains élèves, en l'occurrence ceux qui ont fait preuve de la compréhension la plus performante et ce dès la première leçon, ils ont pu se rappeler des stratégies travaillées sans un apport très conséquent du support. Par contre, pour les autres, et c'est la majorité (4 sur 6), le support les a clairement aidés à se rappeler de ce qui avait été travaillé. De plus, le support les a aidés à s'en rappeler certes, mais par contre, dès qu'ils voyaient le dessin effectué ou lisaient le petit texte écrit, ils étaient en mesure de retrouver et l'idée et les mots qui désignaient la stratégie travaillée.

Est-ce que l'élève relie son degré de compréhension du texte lu aux stratégies travaillées et au support élaboré ?

Bien sûr les résultats varient d'un élève à l'autre, mais tous considèrent au moins une des stratégies travaillées comme étant utile et l'ayant réutilisée. On peut donc supposer que pour une partie des stratégies du moins, les élèves peuvent les relier à leur compréhension du texte. Il est en tout cas clair dans leur discours que c'est le but. Ensuite le degré d'utilité et de réutilisation dépend de chaque élève et de chaque stratégie.

Les élèves ont considéré le support comme quelque chose qui les aidait dans le rappel et l'utilisation des stratégies, et ils relient l'utilisation des stratégies à une aide en compréhension en lecture. On peut donc dire que, indirectement ou de façon secondaire, ils peuvent considérer le support comme aidant à la compréhension de texte, par cet enchaînement : le support aide à la conscientisation, la mémorisation et donc la réutilisation des stratégies, et

l'utilisation des stratégies aide à la compréhension du texte lu. Par contre, cela s'est avéré variable d'une stratégie à l'autre et d'un élève à l'autre.

Est-ce que l'élève utilise de manière consciente ce support pour revenir aux stratégies travaillées, et considère utile cet outil ?

La réponse à cette question par le biais de cette recherche est nuancée. En effet, j'ai pu observer que, si je présentais le support aux élèves la plupart s'y référaient pour revenir aux stratégies travaillées. C'était effectivement le cas de la majorité des élèves, et la plupart du temps, mais ce n'était pas le cas de tous les élèves et de manière systématique. La majorité des élèves sont beaucoup revenus sur le support pour se référer aux stratégies travaillées, mais certains y ont moins eu recours. Certains élèves s'y sont référés pour certaines stratégies mais pas pour d'autres. Sans pouvoir être formelle à ce propos, il me semble que les élèves ont sollicité le support pour les stratégies qui ont été les plus parlantes pour eux, qui ont le plus fait sens, et, je suppose donc celles pour lesquelles ils ont vu le plus d'efficacité. Pour une élève, il m'a semblé que le support était presque déjà inutile. Elle n'avait en fait pas besoin de s'y référer, les stratégies travaillées étaient connues voir réutilisées sans qu'elle ait besoin du support pour l'étayer. J'ai pu observer aussi une petite différence à ce propos selon l'âge des élèves. Il m'a semblé que cette création de support faisait un peu moins sens pour les plus grands, même si, à plusieurs reprises, il leur a été utile pour se rappeler de la stratégie travaillée. Je ne saurais vraiment dire pourquoi cela a moins fait sens avec les plus grands, peut-être que c'est la modalité écriture puisqu'ils ont préféré écrire que dessiner, ou est-ce parce qu'ils ne faisaient pas de lien direct avec leurs préoccupations premières, qui sont plus tournées sur des questions de réussites aux évaluations, notation, etc.

De manière générale il aurait été intéressant, mais cela n'a pas pu se réaliser dans le cadre de cette recherche, d'observer quand et comment l'élève pouvait, ou pas, réutiliser ce support dans un autre contexte (classe, maison). Les élèves ont dit avoir réutilisé certaines stratégies, mais il est vrai que le support a été finalisé à la fin de la recherche et cette question de réutilisation du support à posteriori et dans un autre contexte n'a pas pu être étudiée, or, cela nous aurait été utile et intéressant pour répondre à cette question. Cela nous aurait permis de voir si vraiment ce support a rempli, pour les élèves, les fonctions qu'on ose lui attribuer.

Est-ce que l'élève a conscience des stratégies qu'il utilise pour comprendre au mieux un texte lu et, suite à leur enseignement explicite, de l'efficacité de ces stratégies ?

Les résultats exposés ci-dessus nous montrent que ce travail en ateliers a sans doute permis une meilleure conscientisation des stratégies travaillées. En effet, par le fait de les avoir travaillées, de les avoir nommées comme aidantes à la compréhension, celles-ci ont presque inévitablement été rendues plus conscientes aux yeux des élèves. Se poser la question de ce qu'on fait pour comprendre, comment on le fait, ce qu'on fait quand on ne comprend pas, ce qui nous aide, incite l'élève à une certaine prise de conscience de ses mécanismes. Ainsi il est probable que ce travail ait permis aux élèves non seulement de se poser la question de ce qu'ils font, comment et pourquoi, mais aussi de prendre conscience des possibilités d'actions qu'ils ont par le biais de l'utilisation des stratégies, travaillées en ateliers comme aussi de certaines autres qui n'ont pas été travaillées.

La question de l'efficacité est plus partagée dans les résultats. Toutes les stratégies travaillées n'ont pas été identifiées comme efficaces par les élèves, la grande majorité le sont, mais

certaines n'ont pas vraiment été perçues comme telles par les élèves, pour des raisons potentielles qui ont déjà été évoquées précédemment.

Toutefois j'ai pu observer que certaines stratégies ont vraiment fait sens pour les élèves. Comme mentionné ci-dessus, le travail en ateliers a permis une amélioration de la prise de conscience, et cette amélioration a permis une réutilisation. Les stratégies qui ont le plus fait sens globalement auprès des élèves sont les stratégies liées au microprocessus, l'image mentale et la prédiction. Ces stratégies ont clairement été nommées et identifiées par les élèves comme utiles pour les aider à mieux comprendre les textes qu'ils lisent. Ils ont attribué à ces stratégies une certaine efficacité, ce qui engendre une réutilisation.

Ainsi, contrairement à une de mes hypothèses de départ qui voulait que si la stratégie était conscientisée, elle était « presque » inévitablement utilisée, les résultats me montrent que ce n'est pas nécessairement le cas. En effet, l'élève peut avoir bien appris à utiliser la stratégie, l'avoir exercée et utilisée, en avoir perçu le sens et en avoir conscience, s'il n'y trouve pas une efficacité si possible rapide, il ne va pas nécessairement la considérer comme efficace et donc l'utiliser.

Cela met en lumière un fait que j'avais initialement peu considéré, qui est l'importance de la perception de l'efficacité par l'élève.

J'avais fait comme hypothèse de départ que si la stratégie était explicitée, accompagnée d'un étayage suffisant en pratique guidée et ensuite accessible en pratique autonome, l'élève percevrait l'efficacité de la stratégie, saurait comment l'utiliser et donc, à priori, la réutiliserait. Or, les résultats me montrent que ce travail d'explicitation et de pratique guidée peut être fait avec un élève, il peut en maîtriser l'utilisation, mais ne pas la réutiliser parce qu'il ne perçoit pas d'efficacité tout de suite. Ainsi malgré un étayage soutenu, si la stratégie ne fait pas sens rapidement et efficacement, celle-ci ne sera pas nécessairement identifiée comme telle et retenue.

Conclusion

Les résultats obtenus au cours de cette recherche semblent nous indiquer que le travail effectué en ateliers, et donc l'enseignement explicite de stratégie d'apprentissage en compréhension en lecture, ait permis à la majorité des élèves ayant participé d'améliorer leur compréhension des textes lus.

Les stratégies travaillées, et certaines stratégies non travaillées, ont aussi pu être améliorées dans leur utilisation et leur conscientisation.

La création d'un support s'est avéré être un outil fort intéressant pour proposer aux élèves à la fois un exercice de métacognition, une mémoire externe et un étayage leur permettant de s'y référer en tout temps.

Bien sûr rien ne nous permet d'affirmer que ce sont très exactement l'enseignement explicite, la pratique guidée, la création du support en particulier qui ont aidé les élèves dans leur utilisation et conscientisation des stratégies, mais il est probable que l'ensemble de ces éléments y aient significativement participé.

De plus, cette recherche a mis en lumière quelques éléments supplémentaires sur lesquels j'aimerais me pencher maintenant.

Cette recherche aura mis en lumière l'importance de la variable lecteur, et en particulier la relation qu'entretient l'élève à la lecture et la réponse affective. En effet, deux élèves ont montré pendant cette recherche l'importance de ceci. Louane, par le découragement montré face à cette activité de lecture qui lui est si difficile et Nadia, qui montre une évolution de ce point de vue-là. Ainsi cet aspect-là de la lecture, sur lequel je ne me suis pas particulièrement penchée, s'est imposé dans le courant du processus comme étant un facteur d'influence important.

Les résultats de la recherche montrent des éléments indiquant des tendances. Soit les élèves qui avaient déjà un bon niveau de compréhension gardent un bon niveau de compréhension et ont un accès facile au processus d'élaboration qui est déjà un peu présent. Cet atelier leur a été utile, mais un peu. Les élèves qui ont un niveau de compréhension plutôt moyen montrent eux une bonne progression de leur compréhension et donc le processus leur a été significativement utile. Et pour finir, dans le cas d'une élève pour qui la lecture est encore trop ardue, lui demande encore trop d'efforts, ces ateliers ne se seront pas révélés très utiles, car les difficultés d'accès à la lecture dans sa technicité lui empêchent d'avoir accès au processus d'élaboration. Malgré cela, il me semble que cet atelier n'aura pas été complètement inutile, car le processus d'élaboration est aussi intéressant en compréhension orale et à ce titre l'élève aura pu en bénéficier.

La relation ou la vision des élèves à la question de la compréhension est aussi intéressante à interroger. En effet, ces sont les stratégies liées plutôt aux aspects techniques de la lecture qui ressortent de la manière la plus significative des dires des élèves lorsqu'on leur parle de compréhension. On peut s'interroger, est-ce parce qu'ils identifient ces aspects techniques comme éléments de la compréhension, est-ce car ce sont des éléments qui leur ont été explicités clairement alors que c'est moins le cas d'autres éléments tels que l'image mentale, la prédiction, les liens de causalité, par exemple. Et ce serait donc tout l'intérêt de le faire,

d'expliciter aux élèves tous ces éléments servant à la compréhension d'un texte, qu'on fait bien souvent de manière implicite. Le but étant de les rendre visibles, de les nommer, de leur donner une image, un sens et une fonction.

Un élément intéressant qui est aussi ressorti du travail effectué est la signification attribuée par les élèves à la question de la compréhension. Plusieurs éléments ont été donnés par des élèves différents, tels que comprendre c'est comprendre les mots, ou c'est retenir dans sa tête un peu comme une idée de par cœur, ou retenir pour pouvoir ensuite répondre aux questions. On peut ainsi s'interroger sur cette relation entre comprendre et mémoriser. Certes on ne peut comprendre sans mémoriser en partie mais est-ce que comprendre c'est uniquement mémoriser ? Cela pourrait être une piste à explorer.

Deux éléments des ateliers sont aussi intéressants à relever, soit le fait de faire une bande dessinée et la fabrication du support. Le fait de faire une bande dessinée n'était pas du tout prévu. Je l'ai mise en place de façon spontanée lors des ateliers en voyant les difficultés des élèves à utiliser la stratégie décomposer comme expliqué plus haut. Et j'ai trouvé que cela était un moyen fort intéressant pour faire travailler à l'élève plusieurs stratégies simultanément. Comme déjà décrit précédemment, faire une bande dessinée du texte incite l'élève à faire des unités de sens, à séparer le texte en parties et à se faire une image mentale. C'était tout particulièrement intéressant de le faire dans le sens où l'élève n'arrivait pas à partager son texte, je lui ai demandé de faire la bande dessinée, puis de retourner au texte et de le séparer en fonction des cases (et donc des unités de sens) de sa bande dessinée. Cet aller-retour entre le texte et le dessin lui a permis d'effectuer cette tâche qui ne lui était pas accessible initialement. Il me semble que c'est un exercice intéressant à faire avec des élèves en de multiples occasions. De plus, tous les élèves l'ayant effectué ont montré un grand enthousiasme à le faire et ont redemandé à pouvoir le faire. Cela a donc certainement dû faire sens pour eux.

La création du support didactique a aussi été quelque chose de fructueux. En effet, le fait de devoir se dessiner (ou écrire) en train de faire le travail sur la stratégie demande déjà d'office à l'élève d'avoir identifié correctement le travail effectué et de faire ainsi un travail métacognitif. Ensuite, il s'est révélé aussi très utile pour se rappeler ce qu'on a fait, il a donc eu une fonction importante de mémoire externe et d'étagage. Les élèves l'ont pour la plupart, beaucoup investi lors de l'atelier, et à de multiples reprises le support créé leur a permis de retrouver la stratégie travaillée. Et il était fort instructif de voir comment un simple regard au dessin effectué permettait à l'élève de faire le lien qui lui manquait et de nommer tout de suite de quoi il s'agissait « Ah oui c'était se faire le film dans la tête ! » « Ah oui séparer les parties ! » « inventer la suite ». Ainsi le support peut vraiment avoir cette fonction d'entre deux entre l'étagage et le désétagage permettant plus d'autonomie mais offrant encore un appui transitoire pour que l'élève puisse d'abord s'y référer, à son rythme, peut être de moins en moins souvent, pour l'abandonner petit à petit.

S'agissant des supports justement, c'est une partie de la recherche que j'ai trouvé très intéressante. Ce qui était essentiel c'était le fait de le faire fabriquer par l'élève. Ce travail où c'est l'élève qui doit dessiner ou noter ce dont il doit se rappeler lui offre, à mon avis, une plus-value non négligeable sur son apprentissage, car il doit s'interroger sur ce qu'il a fait, ce qu'il doit retenir, quelle forme écrite ou dessinée cela doit prendre. Et ce travail, l'air de rien, lui fait faire un réel travail de métacognition et de prise de conscience qui lui sera utile pour mémoriser.

Le fait de répéter est aussi un élément qui s'est révélé très utile. En effet, à plusieurs reprises, l'élève n'était pas en mesure de se rappeler ou de répéter la stratégie lors de la première répétition, alors que dès la seconde ou plus, il s'en rappelait puis la réutilisait nettement plus facilement. Le contexte de cette recherche ne permettait pas de faire des ateliers avec des répétitions sur un plus long terme ou avec une plus grande fréquence, mais c'est une piste à garder. Plus l'élève a l'occasion de répéter la stratégie, plus celle-ci s'ancre avec plus de stabilité et s'inscrit dans la durée.

Le travail en duo s'est aussi révélé porteur. Pour deux des trois duos, le fait de faire ce travail avec un/une camarade a été nommé par les élèves comme un élément important qui leur a plu. Même si les différences potentielles entre les élèves ont pu engendrer quelques mécanismes de comparaison, c'est ressorti comme un élément très positif. Ainsi on peut constater l'importance aussi de cette modalité pédagogique de travail avec les pairs. Il serait intéressant de creuser aussi la piste du travail avec les pairs en particulier par rapport à l'échange de stratégies ou à l'encouragement qui peut dériver du fait de voir son camarade affronter efficacement les mêmes difficultés.

Un autre élément auquel je ne m'étais pas attendue est la disparité des profils des élèves. Sur seulement six élèves, les ateliers ont donné des résultats très différents, allant d'une élève n'ayant presque pas besoin d'un tel atelier, car c'était des éléments presque acquis, à une autre élève pour qui l'atelier était déjà trop loin de ce qu'on pourrait nommer sa zone proximale de développement. Et entre ces deux « extrêmes » les profils étaient encore passablement différents. C'est intéressant à relever car on peut bien s'imaginer à quel point, dans une classe d'une vingtaine d'élèves, on peut avoir des profils d'élèves très différents. Il est possible que souvent on ne s'imagine pas à quel point les élèves peuvent comprendre et apprendre et intérioriser de manière différente. Souvent sans que l'on ait l'occasion de s'en rendre compte. Il est intéressant de garder ceci en tête aussi dans l'idée de varier les supports, car tel support ne fera pas sens pour tel élève, alors qu'il sera parfaitement adapté à tel autre.

Vianin (2009) relève le fait qu'on ne trouve pas, dans les programmes scolaires, une prescription à travailler les stratégies cognitives et métacognitives. Cela bien sûr ne veut pas dire que cela ne se fait pas, mais ce n'est pas systématique ou explicite. En effet, sur le plan de la façon de fonctionner du système, l'école a pour mission de transmettre aux élèves des connaissances et des savoir-faire. Le système met bien l'accent sur les connaissances, mais dispense-t-on un enseignement sur « comment s'y prendre » pour apprendre par exemple ? Comment je fais pour apprendre une leçon ? Comment je m'y prends pour résoudre mon problème mathématique ? Comment je dois faire pour comprendre et retenir ce que je lis ? Comment je peux aller chercher dans un texte pour répondre aux questions du test ? Beaucoup d'enseignants font déjà ce travail. Mais c'est vrai qu'il n'est pas systématisé et peut-être que cela pourrait être une réflexion intéressante que de tenter de vérifier l'efficacité d'un enseignement plus explicite du « comment s'y prendre ».

Sur ce point-là justement, les résultats de cette recherche me permettent de faire un lien avec le rôle de l'enseignant spécialisé. Cet étayage un peu plus intensif au début, ce soutien par le biais d'un support adapté, puis ce désétayage progressif, me paraissent être des éléments au

centre du rôle de l'enseignant spécialisé. Cette place de médiateur entre le savoir et l'élève est particulièrement importante dans le rôle de l'enseignant spécialisé, il s'agit justement, dans ce mandat de pédagogie spécialisée, de trouver des solutions pour rendre le savoir accessible à l'élève, et pour ce faire, les notions théoriques, démarches empiriques et résultats pratiques de cette recherche nous donne des pistes, par le biais des idées de médiation, d'étayage-désétayage, d'enseignement explicite des stratégies, de création de support didactique. Ces éléments sont des moyens, parmi d'autres certes, pour l'enseignant spécialisé de créer ce pont entre l'élève en difficulté scolaire et les apprentissages qu'il a à effectuer.

Il va de soi que la portée de ces résultats sont limités. Cette recherche a été menée avec un nombre restreint d'élèves. Il est possible que les résultats eussent été différents avec un plus grand nombre d'élèves. De plus, les résultats dépendent inévitablement de ce que le chercheur a observé. Peut-être que, si mon observation avait porté sur d'autres éléments, aurais-je découvert certains aspects qui ne sont pas apparus ici.

Il aurait aussi été pertinent de pouvoir faire ce travail sur une plus grande période. Le contexte de cette recherche me limitait dans le temps, mais j'aurais été intéressée de voir quels auraient pu être les résultats si ce travail sur les stratégies avait pu non seulement durer plus longtemps, avec plus d'entraînements et de répétitions, mais aussi être transposé à d'autres contextes. Observer si les élèves utilisaient les stratégies travaillées en ateliers lors d'activités en classe ou à la maison aurait aussi pu nous apporter des informations supplémentaires. Certains ont dit l'avoir fait, mais l'observer aurait été une plus-value. On aurait aussi pu les interroger sur quand ils la réutilisent et pourquoi. Cela m'aurait aussi intéressée de voir si certaines stratégies pouvaient être transposées à d'autres disciplines scolaires, en particulier la production écrite, voir la résolution de problème.

Cela aurait été presque une autre recherche, mais l'idée de travailler par exemple une stratégie telle que décomposer et la travailler de manière transversale dans ces trois grandes tâches complexes que sont la compréhension en lecture, la production écrite et la résolution de problèmes. Cela aurait pu être fait ainsi : en compréhension en lecture, j'apprends à décomposer un texte en parties, en résolution de problèmes j'apprends à identifier les différents éléments du problème et en production écrite j'apprends à construire mon texte selon un plan, selon différentes parties. C'est la même stratégie de base, travaillée et utile dans plusieurs tâches. Obtiendrait-on les mêmes résultats pour chacune des tâches ?

Une autre piste possible aurait été de travailler cet enseignement explicite des stratégies avec une classe entière et tenter de mesurer pour quel élève cela produit un changement, ou pas.

J'ai beaucoup apprécié, même si cela n'a pas été toujours facile, de faire ce travail « d'entonnoir », c'est-à-dire de me pencher très particulièrement sur un aspect précis de l'enseignement. En effet, dans la pratique, on est presque tout le temps dans une démarche simultanément multiple. On travaille plusieurs disciplines, avec plusieurs élèves, et plusieurs objectifs. Se concentrer prioritairement sur un aspect bien délimité a été très enrichissant.

Références bibliographiques

- Archambault, J., & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. G. Morin.
- Bégin, C. (2009). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 1 (34), 47-67.
- Bissonnette, S. Richard, M. Gauthier, C. Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, 1-35.
- Bianco, M., & Lima, L. (2017). *Comment enseigner la compréhension en lecture ?*. Hatier.
- Bosson, M. (2008) *Acquisition et transfert de stratégies au sein d'une intervention métacognitive pour des élèves présentant des difficultés d'apprentissage*. Thèse de doctorat : Université de Genève, no. FPSE 401
- Büchel, F.P. (2007). *L'intervention cognitive en éducation spéciale. Deux programmes métacognitifs*. Genève, Suisse : Carnets des Sciences de l'Education.
- Bruner, J. (2002, 1ère édition 1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. PUF.
- Doudin, P.-A., & Martin, D., & Albanese, O. (2001). *Métacognition et éducation-Aspects transversaux et disciplinaires*. Peter Lang.
- Fayol, M. & Monteil, J.-M. (1994). Note de synthèse. Stratégie d'apprentissage/apprentissage des stratégies. *Revue française de pédagogie*, 106, 91-110
- Friedrich, J. (2012). L'idée d'instrument psychologique chez Vygotsky. RIFL, vol.6. n.2, 189-201, Université de Genève
- Gagné, P.P., & Leblanc, N., & Rousseau, A. (2009). *Apprendre.... Une question de stratégies. Développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*. Chenelière Education.
- Gagnon, N. (2000). Les compétences transversales : un référentiel porteur. *Vie pédagogique*, 116, 10-14.
- Gauthier, C., & Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. De Boeck
- Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture*. DeBoeck Supérieur.

- Grangeat, M. et al. (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. ESF.
- Giglio, M., & Perret-Clermont, A.-N. (2012). *Prédire, agir et observer. Une méthodologie pour développer séquences pédagogiques et savoirs professionnels*. Formation et pratiques d'enseignement en questions, n°14, 127-140.
- Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Prentice-Hall.
- Joulain, B., & Tougeron, M. (2018). Étayage et différenciation pédagogique. *Education*. hal.archives-ouvertes.fr
- Lafortune, L., & St-Pierre, L. (1994). *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*. Editions Logiques.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Guérin.
- Martineau, R. (1998). Utiliser la recherche ou enseigner pour faciliter le traitement de l'information. *Vie pédagogique*, 108, 24-28.
- Matlin, M.W. (2001). *La cognition : une introduction à la psychologie cognitive*. De Boeck Université.
- Meirieu, P. (2009). *Apprendre...oui, mais comment*. ESF Editeur
- Nisbett, J., & Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. Routledge.
- Nonnon, E. (1989). Que voudrait « dire aider à comprendre ? L'étayage de l'adulte dans l'aide à la compréhension. *Spirale. Revues de recherche en éducation*, n°1, 25-61.
- Peter, M., & Viola, S. (2003). *Stratégies et compétences: intervenir pour mieux agir*. Editions Hurtubise.
- Rosenshine, B.V. (1982). *Teaching Functions in Instructional Programs*, communication présentée à la conférence nationale « Research on Teaching : Implications for Practice », Warrenton (VA), 25-27 février, ED 218 257
- Rosenshine, B.V. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées, dans M. Crahay et D. Lafontaine (dir), *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles, Labor, 304-305
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Editions Logiques.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Editions de la Chenelière.
- Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire. Comment donner à l'élève les clefs de sa réussite ?*. De Boeck.

Vinatier, I., & Laurent, J.-M., (2008). Médiation, enseignement-apprentissage. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°42, 5-13

Vygotsky, L. (1986). *Pensée et langage*. Editions sociales

Wittrock, M.C. (1988). A constructive review of research on learning strategies. In C.E. Weinstein, E.T., Goetz & P. A. Alexander (Eds). *Learning and study strategies*, Academic Press.

Annexes

Annexe 1 : Taxonomie des stratégies métacognitives

Tableau 1
Taxonomie des stratégies métacognitives

Stratégies	Actions, techniques ou procédures
Anticiper : tenter de prévoir ou d'envisager les connaissances, les procédures, les actions ou les situations qui peuvent se présenter ou qui seraient utiles aux tâches ou aux situations. Anticiper sert aussi à envisager les ressources nécessaires aux situations ou aux conditions potentielles.	<ul style="list-style-type: none">- Identifier les connaissances antérieures utiles par rapport aux conditions ou aux situations à venir ;- considérer les exigences ou les besoins par rapport à des futurs possibles ;- créer des représentations mentales de moments ou d'événements futurs possibles ;- planifier ;- émettre des hypothèses.
S'autoréguler : procéder à une observation de ses propres mécanismes et de son fonctionnement pour réajuster les conduites et les connaissances reliées aux tâches et à ses façons de faire. S'autoréguler permet une adaptation par l'utilisation la plus efficace et la plus rentable possible des ressources personnelles et environnementales. Cela implique l'amélioration ou l'adaptation aux situations et aux événements et un processus continu d'ajustement en fonction des connaissances et des ressources disponibles.	<ul style="list-style-type: none">- S'auto-observer : prendre conscience des mécanismes, procédures et connaissances utilisées et des situations ou tâches impliquées ;- contrôler : analyser progressivement les caractéristiques et la valeur des activités entreprises en lien avec les exigences et la sélection des moyens mis en action et des résultats obtenus ;- juger : mettre en relation les objectifs visés avec l'efficacité perçue des ressources engagées ou la justesse des connaissances métacognitives utilisées dans la sélection des ressources.- s'ajuster : ajuster des ressources ou des connaissances métacognitives en fonction des résultats ou des conditions observées par rapport aux attentes ou aux objectifs visés ;- s'informer : effectuer la cueillette ou rechercher des informations relatives aux tâches, aux situations et aux conditions d'utilisation des connaissances en fonction des besoins, des exigences et des objectifs visés.

Annexe 2 : taxonomie des stratégies cognitives de traitement

Tableau 2
Taxonomie des stratégies cognitives de traitement

Stratégies	Actions, techniques ou procédures
Sélectionner : rechercher et identifier, par différents moyens, les informations pertinentes ou utiles qui possèdent certains critères prédéterminés ou spontanés.	<ul style="list-style-type: none"> • Noter ; - souligner ; - surligner ; - encadrer ; - écrire ; - dire ; etc.
Répéter : reprendre ou reproduire fréquemment l'information par la même action ou procédure ou par une combinaison d'actions ou de procédures différentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Redire plusieurs fois à haute voix ; - redire mentalement plusieurs fois ; - réécrire plusieurs fois ; - relire plusieurs fois ; - réviser, etc.
Décomposer : défaire le tout en parties, séparer des éléments du tout qui ont leurs caractéristiques propres ou qui sont des unités complètes en elles-mêmes.	<ul style="list-style-type: none"> • Séparer en petites parties ; - identifier les composantes, les caractéristiques ; - défaire ou identifier en ses multiples étapes ou procédures ; etc.
Comparer : rechercher des éléments ou des caractéristiques qui permettent d'établir des relations ou des rapports entre les informations.	<ul style="list-style-type: none"> • Rechercher des différences ; - rechercher des ressemblances ou similitudes ; - rechercher des rapports de dimensions (plus grand, plus petit, égal) ; - rechercher des rapports d'importance ; - rechercher des rapports d'ordre ou de séquence ; etc.
Élaborer : développer ou transformer l'information pour reprendre ou exprimer sous différentes formes ses principales caractéristiques ou composantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Paraphraser ; - formuler des exemples ; - créer des analogies ; etc.
Organiser : construire un ensemble des informations ou des connaissances selon des caractéristiques ou une disposition qui permette d'en identifier ou d'en augmenter la valeur sémantique ou significative.	<ul style="list-style-type: none"> • Créer ou appliquer une mnémotechnique ; - construire des schémas ; - construire des diagrammes ou des tableaux ; - regrouper en fonction de caractéristiques ; - regrouper par classes ou ensembles ; etc.

Annexe 3 : Taxonomie des stratégies cognitives d'exécution

Tableau 3
Taxonomie des stratégies cognitives d'exécution

Stratégies	Actions, techniques ou procédures
Évaluer* : poser un regard critique sur les connaissances dans le but de faire un choix, en déterminer la justesse ou la valeur.	<ul style="list-style-type: none"> • Déterminer la valeur des éléments ; - comparer les rapports ; - estimer ; - identifier l'importance relative ; etc.
Vérifier : s'assurer de la qualité ou de la cohérence des informations ou des connaissances produites en fonction de critères ou d'exigences externes.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les caractéristiques ou les attributs des informations ou des connaissances disponibles ; - confirmer la présence ou l'absence des éléments visés en lien avec les objectifs ou les critères déterminés ; etc.
Produire : extérioriser ou exprimer de manière concrète les connaissances jugées pertinentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Écrire ; - dire à voix haute ; - dessiner ; etc.
Traduire (vulgariser) : transformer une connaissance dans une autre forme, dans un but de la rendre plus explicite ou mieux adaptée à la situation ou de clarifier le sens en fonction du contexte.	<ul style="list-style-type: none"> • Transformer en leur forme complémentaire (chiffre en mot ou l'inverse, symbole en mots, etc.) - développer dans une même forme en rendant plus explicite ou plus symbolique ; - ajuster la production en fonction de critères déterminés.
Produire : extérioriser ou exprimer de manière concrète les connaissances jugées pertinentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Écrire ; - dire à voix haute ; - dessiner ; etc.
Traduire (vulgariser) : transformer une connaissance dans une autre forme, dans un but de la rendre plus explicite ou mieux adaptée à la situation ou de clarifier le sens en fonction du contexte.	<ul style="list-style-type: none"> • Transformer en leur forme complémentaire (chiffre en mot ou l'inverse, symbole en mots, etc.) - développer dans une même forme en rendant plus explicite ou plus symbolique ; - ajuster la production en fonction de critères déterminés.

* Ce qui distingue la stratégie cognitive d'exécution *évaluer* de l'action *juger* pour la stratégie *s'autoréguler*, c'est que la stratégie *évaluer* n'est pas orientée vers l'obtention d'une meilleure connaissance de son propre processus cognitif, non plus que pour une meilleure connaissance de son propre fonctionnement. L'action vise plutôt l'estimation ou la détermination d'une valeur ou de rapports qui se situent en dehors du regard de l'apprenant sur lui-même et sur ses propres connaissances.

Loup-Rouge

Loup-Rouge est rouge. Il est né un jour d'orage. Son frère et sa sœur sont gris. Le chef de la meute ne veut pas d'un loup rouge dans sa meute. Le père et la mère de Loup-Rouge ne sont pas contents. Loup-Rouge a un secret : s'il se cogne dans un arbre, il devient un petit garçon, s'il se cogne encore, il redevient un loup comme avant.

La vengeance de Mowgli

Quand il rouvre les yeux, Mowgli voit près de lui Bagheera, couché sur le sol, immobile, et Shere Kahn qui se tient triomphant sur le corps de Baloo. Il n'a plus le temps de s'occuper d'eux. Il sait seulement que la fleur rouge, qui fait pleuvoir des étincelles autour de lui, se trouve à portée de sa main. Il se lève, se dresse autant qu'il le peut sur la pointe des pieds, attrape une branche enflammée, la casse et s'élance vers Shere Kahn ! Celui-ci recule d'un air inquiet.

« Épargne-moi petit d'homme !

- Me prends-tu pour un imbécile ? Si je t'épargne aujourd'hui, tu te remettras demain à ma poursuite. »

Annexe 6 : Lettre aux directeurs et doyens

Leila Corboud

Le 18 septembre 2020

A qui de droit

Concerne : travail de mémoire en pédagogie spécialisée

Madame, Monsieur,

Par le biais de cette lettre, je désire vous demander l'autorisation d'effectuer mon travail de recherche auprès d'élèves de votre établissement. En effet, je travaille en tant qu'enseignante en soutien pédagogique spécialisé auprès de et à ce titre j'accompagne des élèves dans votre établissement.

Parallèlement, je suis en dernière année du Master en Pédagogie Spécialisée à la Haute Ecole Pédagogique de Bienne. Dans ce cadre, et afin de clore et faire valider la fin de ma formation, je dois effectuer un travail de recherche. Ma recherche portera sur l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture, la question étant :

Est-ce qu'un enseignement explicite ainsi que l'utilisation d'un support didactique modélisant les stratégies de compréhension en lecture permet aux élèves au bénéfice de soutien pédagogique spécialisé et ayant des difficultés de compréhension en lecture, d'améliorer leur compréhension des textes lus ?

Les notions théoriques sous-tendant la question se placent dans le champ de la pédagogie explicite, des stratégies de compréhension en lecture et de leur enseignement.

Afin de vérifier si les hypothèses découlant de la question se confirment ou pas, j'ai l'intention de travailler les stratégies de compréhension en lecture en appliquant les principes de la pédagogie explicite (modélisation, pratique guidée, pratique autonome) par le biais de petits ateliers. Dans le cadre de ces ateliers, j'aurai besoin d'enregistrer les élèves, mais uniquement en audio (pas vidéo) afin de travailler avec eux la restitution de récit. Pour ce faire, j'enverrai bien sûr une demande d'autorisation aux parents.

Seriez-vous en accord avec cette démarche ? Voulez-vous de plus amples informations ?

Je reste à votre entière disposition et vous remercie de votre disponibilité.

Avec mes cordiales salutations

Leïla Corboud

Annexe 7 : Lettre aux parents des élèves que je suis en soutien pédagogique spécialisé

Leïla Corboud

le 4 octobre 2020

Aux parents d'élèves

Madame, Monsieur, chers parents,

Je travaille en tant qu'enseignante spécialisée en Soutien Pédagogique Spécialisé et j'accompagne votre enfant dans sa scolarité.

Je suis aussi actuellement en dernière année de formation au Master en Pédagogie Spécialisée à la Haute Ecole Pédagogique de Bienne. Cette dernière année de formation se termine par un travail de recherche.

Dans le cadre de mon travail de soutien auprès de votre enfant et de cette démarche de recherche, j'envisage de travailler les stratégies de compréhension en lecture avec quelques élèves. Je le ferai par le biais de petits ateliers où nous travaillerons spécifiquement certaines stratégies. Un des moyens sera la restitution de récit (raconter l'histoire lue) et pour ce faire il me sera utile d'enregistrer les élèves, mais uniquement en audio (pas en vidéo). Ces enregistrements seront bien sûr utilisés uniquement dans le cadre précité, et ensuite détruits.

Pour pouvoir le faire, j'ai besoin de votre autorisation, raison pour laquelle je vous adresse ce courrier.

Je joins ci-après une demande d'autorisation que vous voudrez bien signer si vous êtes d'accord que votre enfant soit enregistré en audio quand il racontera l'histoire.

Je reste bien sûr à votre entière disposition si vous avez des questions ou désirez de plus amples renseignements.

Avec mes cordiales salutations.

Leïla Corboud

Annexe 8 : Lettre aux parents des élèves suivis par une autre enseignante spécialisée

Leïla Corboud

le 4 octobre 2020

Aux parents d'élèves

Madame, Monsieur, chers parents,

Je travaille en tant qu'enseignante spécialisée en Soutien Pédagogique Spécialisé et j'interviens quelques périodes dans la classe de votre enfant.

Je suis aussi actuellement en dernière année de formation au Master en Pédagogie Spécialisée à la Haute Ecole Pédagogique de Bienne. Cette dernière année de formation se termine par un travail de recherche.

Dans le cadre de mon travail de soutien et de cette démarche de recherche, j'envisage de travailler les stratégies de compréhension en lecture avec quelques élèves. Je le ferai par le biais de petits ateliers où nous travaillerons spécifiquement certaines stratégies. Un des moyens sera la restitution de récit (raconter l'histoire lue) et pour ce faire il me sera utile d'enregistrer les élèves, mais uniquement en audio (pas en vidéo). Ces enregistrements seront bien sûr utilisés uniquement dans le cadre précité, et ensuite détruits.

Pour pouvoir le faire, j'ai besoin de votre autorisation, raison pour laquelle je vous adresse ce courrier.

Je joins ci-après une demande d'autorisation que vous voudrez bien signer si vous êtes d'accord que votre enfant soit enregistré en audio quand il racontera l'histoire.

Je reste bien sûr à votre entière disposition si vous avez des questions ou désirez de plus amples renseignements.

Avec mes cordiales salutations.

Leïla Corboud

Annexe 9 : Demande d'autorisation d'enregistrement

Autorisation d'enregistrement audio

Je soussigné (e) (prénom, nom) : _____

Je certifie avoir pris connaissance du courrier accompagnant ce document :

☐ Oui

☐ Non

J'autorise ainsi en connaissance de cause que mon enfant soit enregistré en audio lors d'ateliers de compréhension en lecture :

☐ Oui

☐ Non

Nom de l'élève : _____

Remarques éventuelles : _____

Lieu et date : _____

Signature : _____

Coordonnées en cas de question : Leïla Corboud,

Annexe 10 : grille de restitution de récit

Grille restitution de récit

	Oui	Non	Commentaire
Durée de la restitution	_____	_____	Minutes :
Détails de la narration :			Nombre de phrases Nombre de mots Nombre de personnages Nombres d'action
Présence d'un début			
Présence d'un déroulement			
Présence d'une fin			
Utilisation du lexique du texte :			
Mêmes mots			Nombre :
Mots nouveaux			Nombre :
Nomme les personnages			
Si oui, combien ? Lesquels ?			
Restitue dans l'ordre chronologique			Ce qui est différent :
Nomme les événements			

Identifie l'élément déclencheur			
Identifie la résolution du problème			
Situe le lieu du récit			
Attribue des émotions aux personnages			
Identification d'un lien de causalité entre les événements les actions des acteurs et leur conséquence dans le déroulement de l'histoire			

Annexe 11 : guide d'entretien leçon initiale

Guide d'entretien avec l'élève leçon initiale

- Tu trouves que tu as bien compris le texte ? qu'est ce qui te fais penser cela ?
qu'est-ce qui te montre que tu as tout bien compris ?
- Est-ce qu'il y a des passages, des parties que tu n'as pas bien compris ?
(s'interroger)
- Comment as-tu fait pour comprendre ce texte ? Comment tu t'y es pris ? Est-ce que tu
peux me montrer comment tu as fait ?
(stratégies spontanément nommées par l'élève)
- Est-ce que cette histoire t'as fait penser à une autre histoire ? (ou personnages, ou
lieu)
(activer les connaissances antérieures)
- Pendant que tu lis tu fais comment ?..., est-ce que tu te fais des images dans ta tête ?
(se faire une image mentale)
- Là dans ce texte, tu avais compris tous les mots ? tous tous ou les plus importants ?
lesquels par exemple tu ne comprenais pas ? et alors tu t'y prends comment dans ces
cas ? Que fais-tu s'il y a des mots ou phrases que tu ne comprends pas ?
(microprocessus)
- Dans cette histoire que tu as lue tu dirais qu'il y a des parties, des moments, des
séquences ? tu y penses maintenant que je te demande ou tu les avais déjà identifiées
quand tu lisais ?
(décomposer)
- Peux-tu m'expliquer ce qui se passe entre les personnages ?
(établir des relations, des liens)
- A ton avis, comment tel personnage se sent ?
(identifier les états mentaux)
- Qu'est-ce qui pourrait se passer après ?
(prédictions)

Annexe 12 : guide d'entretien leçon finale

Guide d'entretien leçon finale

- Quand tu lis un texte, est-ce que tu trouves que tu arrives à comprendre ce que tu lis ?
Tu penses que tu comprends tout ?
(évoocation spontanée de stratégies oui/non)
- Quand tu lis, qu'est-ce qui t'aide le plus ? qu'est-ce qui t'es utile ?
(conscience oui/non de l'utilité des stratégies, lesquelles)
- Est-ce que tu te rappelles de ce qu'on a travaillé ?
(prise de conscience)
- Dans le texte que tu viens de lire, est-ce que tu as utilisé les stratégies qu'on a travaillé en atelier ?
(réutilisation des stratégies travaillées oui/non, spontanément)
- Est-ce que elles t'aident, ça t'es utile pour comprendre le texte ?
(efficacité des stratégies travaillées oui/non)
- Est-ce que tu les utilises à d'autres moments ?
(réutilisation autonome des stratégies travaillées oui/non)
- Si tu repenses à la stratégie..... qu'on a travaillée ? Est-ce que tu la réutilises ?
Est-ce que tu trouves qu'elle t'aide à comprendre ?
- Même question pour les deux autres stratégies travaillées
(réutilisation des stratégies travaillées oui/non, après rappel)
- Quand on a travaillé ensemble la première fois, tu m'as dit que tu faisais (stratégies évoquées par l'élève au pré-test) pour t'aider à comprendre un texte. Est-ce que tu le fais toujours, ou là maintenant ? Cela te paraît toujours utile ?
(gestion de l'ensemble : stratégies connues et nouvelles stratégies)
- Est-ce que depuis notre travail tu as fait d'autres choses quand tu dois lire un texte ?
Des choses nouvelles ou différentes ?
(prise de conscience, utilisation des stratégies métacognitives)
- Qu'est-ce qui t'as été le plus utile ?

Annexe 13 : Tableau des stratégies, procédures et stratégies de compréhension en lecture

Stratégies	Actions, techniques, procédures	En compréhension en lecture
Anticiper	Identifier les connaissances antérieures utiles Planifier	Lien avec les connaissances
Sélectionner	Noter, souligner, surligner, dire	Microprocessus Identification et réparation de la perte de compréhension
Produire Transformer Elaborer	Dessiner Développer dans une forme plus explicite ou symbolique	Imagerie mentale
Décomposer	Séparer en parties Identifier les composantes, les caractéristiques	Résumé Structure du texte Chronologie
Comparer Organiser	Rechercher des rapports (ordres, séquences) Construire des schémas Regrouper	Raisonnement Liens
Elaborer Evaluer	Créer des analogies Formuler des exemples Estimer Identifier l'importance	Réponse affective (états mentaux des personnages)
Anticiper Produire	Emettre des hypothèses Créer des représentations mentales de futurs possibles Dessiner, dire à voix haute	Prédictions
Elaborer Produire Traduire	Paraphraser Dire à voix haute Développer en rendant plus explicite	Macroprocessus (idées principales, résumé, structure du texte) Raconter
Stratégie métacognitive : S'autoréguler	Prendre conscience des mécanismes, procédures et connaissances utilisées et des tâches impliquées Juger : mettre en relation les objectifs visés avec l'efficacité perçue des ressources engagées	Identifier et réparer la perte de compréhension S'interroger Se rappeler

Ce tableau se base sur la taxonomie des stratégies de Bégin (2008) et sur les processus de lecture et leurs composantes de Giasson (2007).

Annexe 14 : Résumé des entretiens finaux traités pour les 6 élèves

Inès	
	Discours de l'élève et observations
Ce qui est nommé comme étant utile	Inès nomme les stratégies sur le microprocessus : 5 :20 : I : « Ben je... Si j'arrive pas à lire un truc, ben je m'arrête et ensuite je relis, et... Et des fois je prends des pauses et je relis »
Ce dont l'élève se rappelle spontanément	A nouveau, elle fait référence au microprocessus : 6 :07 : I : « Oui euh si tu comprends pas un mot ben tu relis, si tu comprends pas tu demandes à quelqu'un, si euh personne ne comprend ni toi ben tu peux souligner ou chercher dans le dictionnaire et voilà ! » L : « Ouais tu te rappelles d'autres choses qu'on a travaillé ? » I : « mmh... non »
Les stratégies réutilisées selon l'élève	Le microprocessus : elle évoque le fait de relire et de demander à quelqu'un quand elle ne comprend pas. A la maison et à l'école. Inès dit l'avoir aussi utilisé lors de la lecture du texte de la leçon finale. Elle dit ne pas avoir réutilisé la stratégie « séparer le texte en parties ». Quand je lui demande si elle l'a trouvé utile elle me répond « des fois oui des fois non », sans être en mesure de donner plus de précisions. Elle dit avoir réutilisé la stratégie de l'image mentale : 9 :03 : I : « Se faire le film dans la tête » L : « Ouais est-ce que ça t'as réutilisé ? » I : « Euh oui j'ai utilisé quand j'étais encore en train de lire un autre livre. » L : « Ok, donc ça c'est quelque chose que t'as réutilisé faire le film dans ta tête ? » I : « Oui et j'adore faire des films dans la tête. » L : « OK, donc t'as utilisé à l'école ou à la maison ? » I : « A la maison » L : « A la maison ? Quand tu lisais un livre ? » I : « mmh » (affirmative)
Utilisation du support	Elle utilise comme référence les dessins du support lorsque je l'interroge si elle a réutilisé des stratégies.
Ce que l'élève nomme comme étant le plus utile	Demander quand elle ne comprend pas.
Nouveaux éléments depuis ce travail ?	Non
Avis de l'élève sur la démarche	« Génial »
Éléments supplémentaires	Inès reste sur une idée de la compréhension très technique. L'élément principal qu'elle retient est les stratégies de microprocessus : quand elle ne comprend pas un mot elle va chercher. Elle est peu dans une idée de compréhension plus globale. Lors de cette leçon elle explique les potentielles difficultés de compréhension à la fatigue. Elle dit que si elle comprend pas bien c'est parce qu'elle est fatiguée.

Nadia

	Discours de l'élève et observations
Ce qui est nommé comme étant utile	« Relire »
Ce dont l'élève se rappelle spontanément	Nadia n'arrive pas à nommer spontanément ce dont elle se rappelle, elle désigne un des dessins (microprocessus) du support.
Les stratégies réutilisées selon l'élève	L'élève dit qu'elle a utilisé la stratégie « relire » et « image mentale » quand elle a lu le texte de la leçon finale. Nadia dit qu'elle a réutilisé la stratégie « se faire le film dans la tête » quand elle a dû lire à d'autres moment. Elle précise même « <i>Je fais toujours ça</i> ». Elle dit avoir réutilisé aussi le fait de demander à quelqu'un quand elle ne comprend pas. Parfois ça l'aide, mais parfois pas car elle dit ne pas toujours comprendre les explications qu'on lui donne.
Utilisation du support	Elle utilise à plusieurs reprises la désignation du support pour l'aider à dire ce qu'elle veut dire : elle désigne la stratégie du microprocessus comme « ce qui l'aide ». Elle utilise aussi le support pour désigner cette même stratégie quand je lui demande ce dont elle se rappelle. Les stratégies microprocessus et image mentale semblent claires et utiles pour elle, ce qui ne semble pas être le cas de la stratégie décomposer-séparer en parties. Elle ne trouve les mots pour la nommer, ne l'a pas réutilisée et ne lui paraît pas utile. 20 :28 L : « <i>Est-ce que ça (faire des dessin) t'aide à te rappeler ce qu'on a fait de faire des dessins ?</i> » N : « <i>Oui</i> » L : « <i>Pis ça (le support) d'avoir ça là à côté ça t'aide ?</i> » N : « <i>Ouais</i> »
Ce que l'élève nomme comme étant le plus utile	« se faire le film dans la tête » et « relire » (elle répond en désignant le support) Nadia dit qu'elle a trouvé ça bien.
Nouveaux éléments depuis ce travail ?	Non
Avis de l'élève sur la démarche	19 :48 : N : « <i>Cool, cool y'a que des cool</i> » L : « <i>Que des cool ? Mais c'était quoi qui était cool ?</i> » N : « <i>Tout, et faire des dessins c'est trop bien</i> »
Éléments supplémentaires	Nadia veut montrer, comme pendant tout le déroulement de l'atelier, qu'elle y arrive. Problème de lexique : elle lit « mère » mais attribue le sens « mer ». Ce qui engendre une compréhension erronée. Elle dit que cela lui arrive aussi à d'autres moments. L'élève montre de l'enthousiasme envers ce qui a été fait alors qu'habituellement les activités de lecture sont cognitivement et émotionnellement compliquées pour elle. Elle mentionne aussi le travail en duo comme étant quelque chose de particulièrement bien. Le support semble lui être particulièrement utile.

Zoé

	Discours de l'élève et observations
Ce qui est nommé comme étant utile	Relire, puis les stratégies travaillées aux ateliers.
Ce dont l'élève se rappelle spontanément	5 :25 : Z : « <i>Oui on a travaillé s'imaginer l'histoire dans notre tête, la séparer, la séparer en morceaux et raconter et inventer la suite de l'histoire.</i> ». Zoé se rappelle parfaitement bien de ce qu'on a travaillé et le nomme avec aisance.
Les stratégies réutilisées selon l'élève	Zoé nomme les trois stratégies travaillées (image mentale, décomposer, prédictions) et dit qu'elle les a réutilisées à la maison pour lire un livre.
Utilisation du support	Zoé a devant elle le support. Elle l'utilise un peu pour se rappeler, mais elle semble assez au clair.
Ce que l'élève nomme comme étant le plus utile	7 :15 : L : « <i>D'accord, et pis si tu devais me dire qu'est-ce qui a été le plus utile ? Qu'est-ce qui te semble le plus utile dans tout ce qu'on a fait ?</i> » Z : « <i>Ben de séparer les... les parties</i> » L : « <i>Séparer le texte en parties c'est ce qui t'as paru le plus utile ?</i> » Z : « <i>Ouais</i> » L : « <i>C'est quelque chose que t'avais déjà fait ?</i> » Z : « <i>Non, sauf à l'école après</i> » L : « <i>Après ?</i> » Z : « <i>Oui</i> » L : « <i>après qu'on ait travaillé ? Ah quand t'as réutilisé ?</i> » Z : « <i>mmh</i> » (affirmative) Zoé nomme le fait de séparer le texte en parties comme la stratégie qui lui a été la plus utile.
Nouveaux éléments depuis ce travail ?	Non, d'abord puis elle dit que ces 3 « tactiques » comme elle les appelle elle les faisait pas vraiment avant, et maintenant elle les fait.
Avis de l'élève sur la démarche	7 : 19 : Z : « <i>Euh cool</i> » L : « <i>Cool ? C'est quoi qu'était cool ?</i> » Z : « <i>euh de lire les textes et de faire, de faire des tactiques.</i> » Zoé dit « tactiques » pour stratégies.
Éléments supplémentaires	Zoé est très au clair avec ce qu'on a fait et sa façon de travailler en général. Elle nomme spontanément et facilement le travail effectué en ateliers, les stratégies travaillées et semble se les être suffisamment appropriées pour les réutiliser et identifier leur utilité.

Louane

	Discours de l'élève et observations
Ce qui est nommé comme étant utile	Elle nomme brièvement les couleurs (sons complexes) mais dit que ça ne fait pas tout. Que c'est une question de mots difficiles, mais au niveau du déchiffrage, pas au niveau du lexique. Les stratégies « se faire le film dans sa tête » et « prédictions » sont aussi nommées comme étant utiles.
Ce dont l'élève se rappelle spontanément	Louane se rappelle facilement des 3 stratégies travaillées (image mentale, séparer en parties et prédictions). Elle utilise le support pour les montrer et les nommer.
Les stratégies réutilisées selon l'élève	L'élève dit en pas avoir réutilisé les stratégies lorsqu'elle avait à lire quelque chose, parce qu'elle ne lit pas beaucoup, dit-elle. Par contre, elle dit les avoir réutilisées en compréhension orale, quand quelqu'un lit pour elle. Quand je l'interroge si elle a réutilisé pour la lecture du texte de la leçon finale elle répond : « <i>Non parce que j'ai rien compris alors quand je comprends rien j'imagine rien.</i> »
Utilisation du support	Elle fait clairement référence au support quand elle évoque les stratégies. Il l'aide visiblement à s'en rappeler et à pouvoir les évoquer.
Ce que l'élève nomme comme étant le plus utile	« <i>faire la suite dans la tête et faire le film</i> »
Nouveaux éléments depuis ce travail ?	-
Avis de l'élève sur la démarche	Lo : « <i>Cool</i> » Le : « <i>Cool ! C'est quoi qui était cool ?</i> » Lo : « <i>Quand on était nous trois, moi Zoé et toi, on était en train de faire un truc ensemble et on était en train de faire des stratégies ensemble, aussi</i> » Louane évoque le travail en petit groupe comme un des éléments qui lui a plu.
Eléments supplémentaires	6 :30 : Lo : « <i>J'ai l'impression que j'arrive à rien comprendre</i> »

Jessie

	Discours de l'élève et observations
Ce qui est nommé comme étant utile	Chercher dans le dictionnaire les mots que Jessie ne comprend pas et se faire le film dans la tête. « Comme on avait vu », ajoute-t-elle.
Ce dont l'élève se rappelle spontanément	11 :16 : J : « <i>Ben pour les mots qu'on comprenait pas on levait la main ou on soulignait on s'arrêtait ou on disait à la maîtresse</i> » L : « <i>ouais, mmh ok, autre chose ou bien c'est tout ?</i> » J : « <i>Ben qu'on devait écrire ou dessiner</i> » Elle nomme ici spontanément les stratégies liées au microprocessus et ajoute la fabrication du support, à savoir écrire ou dessiner ce qu'on a fait.
Les stratégies réutilisées selon l'élève	« se faire le film dans la tête », mais « <i>ça dépend de l'histoire</i> ». Elle ajoute aussi le fait de s'arrêter lorsqu'il y a quelque chose qu'on comprend pas. Elle dit qu'elle a un peu réutilisé la stratégie « prédire ».
Utilisation du support	J : « <i>Quand même un peu utile, c'est assez utile</i> ». Voilà ce qu'elle dit du support, et elle ajoute que quand elle regarde, cela lui rappelle ce qu'on a travaillé.
Ce que l'élève nomme comme étant le plus utile	« se faire le film dans sa tête »
Nouveaux éléments depuis ce travail ?	Non, lorsque je le lui demande, elle me reparle des stratégies travaillées.
Avis de l'élève sur la démarche	Elle dit qu'elle a adoré.
Eléments supplémentaires	Jessie précise qu'elle arrive mieux à comprendre un texte lorsqu'il y a des mots qu'elle comprend et quand elle connaît déjà l'histoire. Elle dit qu'elle n'avait jamais utilisé la stratégie « se faire un film dans la tête » avant l'atelier et que maintenant elle l'utilise des fois.

Nicolas

	Discours de l'élève et observations
Ce qui est nommé comme étant utile	Il nomme toutes les stratégies travaillées.
Ce dont l'élève se rappelle spontanément	8 : 52 : N : « <i>Oui on doit s'arrêter, imaginer. On doit... voir qu'est ce qu'on arrive pas on doit entourer, entourer qu'est-ce qu'on arrive pas et après regarder comment c'est</i> ». Ici Nicolas évoque clairement les stratégies liées au microprocessus
Les stratégies réutilisées selon l'élève	8 : 31 : N : « <i>Je m'arrête j'essaie d'imaginer même si j'arrive pas et si j'arrive pas ben je demande à la prof</i> ». Nicolas parle ici d'image mentale et de microprocessus. Il dit ensuite qu'il a réutilisé aussi relire deux fois et s'imaginer. Mais pas imaginer la suite, ça c'est seulement quand il ne comprend vraiment pas, dit-il. Lorsque je lui demande s'il a réutilisé des stratégies pour lire le texte de la leçon finale, il répond que oui, se faire le film dans la tête et imaginer la suite.
Utilisation du support	Lorsque je lui demande ce dont il se rappelle de ce qu'on a travaillé, Nicolas parle du fait qu'on a écrit (ce qu'ils ont travaillé). Il utilise ensuite le support pour se rappeler des éléments qui lui manquaient.
Ce que l'élève nomme comme étant le plus utile	« Imaginer »
Nouveaux éléments depuis ce travail ?	-
Avis de l'élève sur la démarche	15 :23 : N : « <i>Ben c'est utile pour euh.. pour euh quand je comprendrai pas des textes ben j'aurais eu l'idée de ça et je comprendrai mieux ou je je l'aurai, je m'aurais souvenu si y'aurait un examen ou comme ça je m'aurais souvenu</i> » L : « <i>Ok ça t'aiderait à savoir quoi faire quand tu comprends pas</i> » N : « <i>Oui</i> » Il semble dire que cela lui sera utile s'il se retrouve dans une situation où il ne comprend pas ce qu'il doit lire.
Éléments supplémentaires	N : « <i>Et si on sait pas eh ben on lève la main et on demande qu'est-ce que c'est et après y'a on peut... se dire comme apeuré, dans apeuré y'a peur, un peu, apeuré-peur, ben peur et apeuré c'est presque la même chose du coup on se demande et on imagine avec apeuré et on se dit c'est peur et après on imagine comme ça.</i> » Dans cet extrait Nicolas fait spontanément référence à une stratégie qu'il a dû apprendre auparavant et dont il est visiblement conscient et qu'il dit utiliser. Il fait référence au fait d'aller chercher dans les mots de la même famille des informations pour comprendre un mot qu'on ne connaît pas. Il donne un exemple. Ce n'est pas une stratégie qu'on a travaillée en ateliers. L : « <i>D'accord donc toi c'était, donc y'a imaginer pendant qu'on lit et y'a aussi imaginer qu'est-ce qui pourrait venir après ?</i> » N : « <i>Oui</i> » L : « <i>Ok c'était deux choses différentes hein ! Mais pour toi c'est tout dans imaginer ?</i> » N : « <i>Ben pour moi c'est la même chose</i> » Par le biais de la discussion autour du support, je me rends compte que pour Nicolas les stratégies « se faire le film dans la tête » et « prédire » sont évoquées par lui sous un seul et même terme soit : imaginer. J'avais initialement compris, quand il me parlait d'imaginer qu'il faisait référence uniquement à la stratégie « image mentale », or, il fait référence aux deux, image mentale et prédiction.

Annexe 15 : Comparaison leçon initiale et finale des 6 élèves

		Inès		Nadia		Zoé		Louanne		Jessie		Nicolas	
		Leçon initiale	Leçon finale	Leçon initiale	Leçon finale	Leçon initiale	Leçon finale	Leçon initiale	Leçon finale	Leçon initiale	Leçon finale	Leçon initiale	Leçon finale
Restitution sans questions	Durée	0 :06	0 :41	0 :10	0 :18	0 :37	0 :38	0 :12	0 :05	0 :16	1 :22	1 :00	1 :14
	Nombre de phrases	3	5	1	3	6	8	3	2	4	7	7	9
	Nombre de mots	6	44	8	23	76	71	20	9	15	70	96	87
	Nombre de personnages	1	4	1	4	6	6	2	1	2	4	5	3
	Nombre d'actions	1	4	0	3	5	6	3	2	2	5	5	7
	Mêmes mots lexique	4	10	2	6	16	22	4	4	4	7	29	11
	Mots nouveaux	2	3	0	2	2	5	1	1	5	16	6	11
	Ordre chronologique	-	X	-	X(partiel)	X	X	-	-	-	-	X	X
	Evénements	X (partiel)	X	-	1	X	X	X(partiel)	X(partiel)	-	X(partiel)	X	X
	Liens de causalité	-	X	-	X	X	X	-	-	-	-	-	X(partiel)
Restitution avec questions	Etats mentaux	X (1)	X (3)	-	X	X(partiel)	X	X(partiel)	X(partiel)	-	X	X(partiel)	X
	Lieu de l'histoire	-	X	-	X	X	X	X	-	X(pas correct)	X	X	X
	Ordre chronologique	-	X	-	X	X	X	-	-	-	-	X	X
	Evénements	X (partiel)	X	X	X	X	X	X(partiel)	-	-	X(partiel)	X	X
	Liens de causalité	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	X	X(partiel)
Stratégies Utilisée observées :		Lecture initiale	Lecture finale	Lecture initiale	Lecture finale	Lecture initiale	Lecture finale	Lecture initiale	Lecture finale	Lecture initiale	Lecture finale	Lecture initiale	Lecture finale
	Anticiper	-	-	-	X	-	X	X(partiel)	X(partiel)	-	X	X	X
	Microprocessus	X(partiel)	X	X(partiel)	-	X	-	X(partiel)	X(partiel)	-	-	-	-
	Image mentale	-	-	-	-	-	X(partiel)	-	-	-	X(partiel)	-	X
	Chronologie-parties	-	X	-	X(partiel)	X	X	-	X(partiel)	-	-	X	X
	Relation-liens	X(après questions)	X	X(partiel)	X	X	X	-	-	-	-	X	X
	Etats mentaux personnages	X(partiel)	X	-	X(partiel)	X(partiel)	X	X(partiel)	X(partiel)	-	X(partiel)	X(partiel)	X
	Prédictions	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X
	S'interroger, s'autoréguler	X(partiel)	-	-	X	-	-	x	x	x	-	-	-

Annexe 16 : Evaluation de la conscientisation des stratégies pour les 6 élèves

X : présence de la stratégie dans le discours - : stratégie évoquée mais l'élève ne l'a pas utilisée ? : stratégie nommée et utilisée mais pas désignée comme utile rien : stratégie non évoquée p : partiel

	INÈS			NADIA			ZOÉ			LOUANNE			JESSIE			NICOLAS		
	Leçon initiale			Leçon finale			Leçon initiale			Leçon initiale			Leçon initiale			Leçon initiale		
Stratégies	nommée	utilisée	utile	nommée	utilisée	utile	nommée	utilisée	utile	nommée	utilisée	utile	nommée	utilisée	utile	nommée	utilisée	utile
S'autoévaluer	x	x	x	x	x	x	x	x	?	x	x	x	x	x	?	x	x	x
S'interroger	x	x	x	x	x	x	-	-	-	x	x	x	x	x	?	x	?	?
Anticiper	x	?	?				-	-	-	x	-	-				x	x p	?
Image mentale	-	-	-	x	x	x	x	x	x	-	-	-	x	-	x	x	x	x
Microprocessus	x	x p	x p	x	x	x	x	x	x	x	x	x				x	-	?
Décomposer	-	-	-	x	-	x p	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-
Liens	-	-	-				-	-	-	x	x	x				-	-	-
Etat mental	-	x p	?				-	-	-	x	x	x				x	?	?
Prédictions	-	x	?				-	-	-	x	x	x	-	x p	?	x	-	?

Annexe 17 : Tableaux des données des textes des leçons initiales et finales

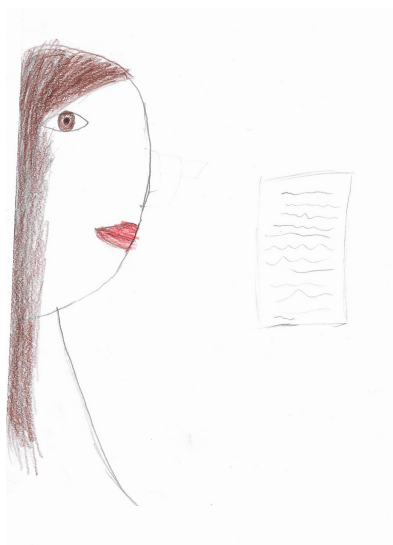
Texte pour les élèves de 5^{ème} et 6^{ème} :

Nombre de phrases	6
Nombre de mots	65
Nombre de personnages	6
Nombres d'actions	7
Liens de causalité	3

Texte pour les élèves de 9^{ème} :

Nombre de phrases	8
Nombre de mots	107
Nombre de personnages	4
Nombres d'actions	9
Liens de causalité	3

Annexe 18 : dessins faits par Inès pour la création de son support



Microprocessus

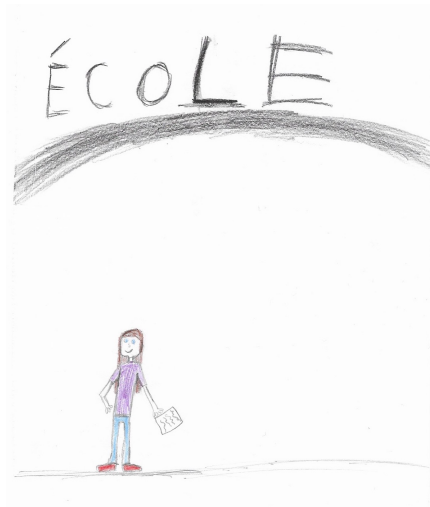


Décomposer-séparer en parties

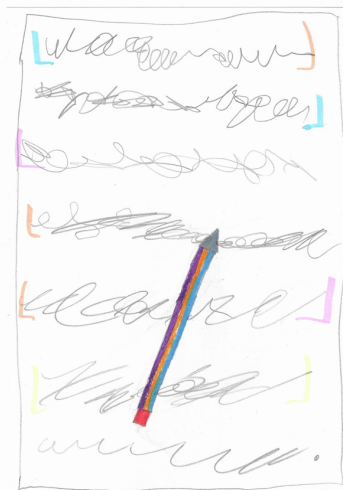


Se faire une image mentale

Annexe 19 : dessins faits par Nadia pour la création de son support



Microprocessus

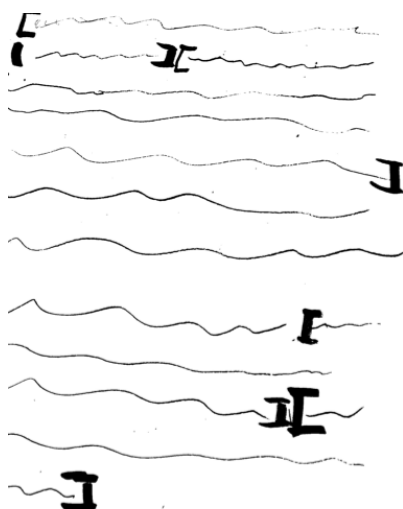


Décomposer-séparer en parties

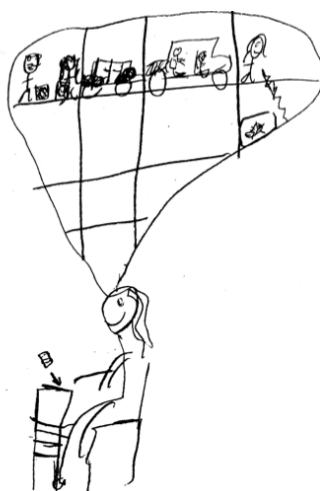


Se faire une image mentale

Annexe 20 : Dessins faits par Zoé pour la création de son support



Décomposer-séparer en parties

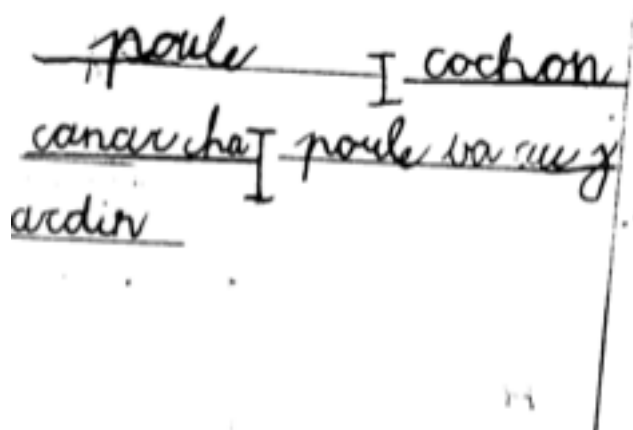


Se faire une image mentale



Prédire

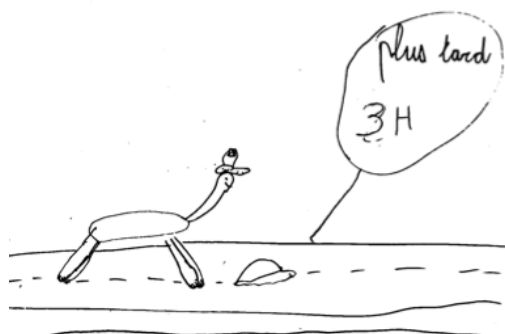
Annexe 21 : Dessins faits par Louane pour la création du support



Décomposer-séparer en parties



Se faire une image mentale



Prédire

Annexe 22 : Textes écrits par Jessie pour le support

J'ai lu le test et je me suis arrêté, là où je ne comprenais pas. Je les souligne et j'ai levé la main, pour dire à la maîtresse que je n'avais pas compris.

Microprocessus

C'est l'histoire d'une étrange trouvaille. On avait lu le texte, après j'ai souligné les mots que je comprenais pas. J'ai levé la main pour demander à la maîtresse pour m'expliquer les mots. Et quand elle m'avait expliqué, j'avais compris et je me suis fait l'histoire dans ma tête.

Se faire une image mentale

Pélot le jeune garçon, s'occupa de la louve et le louveteau. Ils allèrent chasser des autres animaux et cherchèrent de l'eau pour se nourrir.

Prédire

Annexe 23 : Textes écrits par Nicolas pour le support

gratte = Aller tout doucement
parage = ~~parager~~
pour savoir il faut tout lire
après s'arrêter et on si on
c'est pas il faut imaginer
à le mot mes on peut aussi
imaginer la scène

Microprocessus

un petit garçon aime ce faire pour il a pris un chocolat
dans une boîte. Alors on avait pas les d'or sous d'in
sa mère et venait et a dit si je le trouve ici il
se faut il ~~et après~~ à quatre vache pour p'arriver
il avait vraiment peur son cœur battait vite
après sa mère la trouver et après sa
mère et la dit pourquoi ~~les~~ venait ici

"C'est ce que j'ai imaginé dans ma tête"

Se faire une image mentale

Il parle de Paris et trouve son mère

Prédire