



HAL
open science

Métacognition en lecture-compréhension : facteur de motivation et de réussite scolaire des élèves ?

Irène Krämer

► **To cite this version:**

Irène Krämer. Métacognition en lecture-compréhension : facteur de motivation et de réussite scolaire des élèves ?. Education. 2014. dumas-01069461

HAL Id: dumas-01069461

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01069461v1>

Submitted on 29 Sep 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MASTER SMEÉF

Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Spécialité **Professorat des écoles**

Domaine de formation des Sciences Humaines et Sociales

Parcours M2 en alternance

Année universitaire 2013 – 2014

UE6 MEMOIRE DE RECHERCHE

Semestre 4

Prénom et nom de l'étudiant : Irène Krämer

Intitulé du rapport: Métacognition en lecture-compréhension : facteur de motivation et de réussite scolaire des élèves ?

Prénom et nom du directeur de mémoire : Marion Leclercq

Site de formation : Gravelines



Remerciements

En préambule, je tiens à remercier l'ensemble des personnes qui m'ont permis de mener à bien ce mémoire.

Tout d'abord, je remercie les élèves de CM2 pour leur participation active à ce travail. Aussi, je remercie l'équipe pédagogique de l'école qui m'a donné de bons conseils et qui s'est toujours montrée disponible.

Je remercie également l'ensemble des formateurs de l'ESPE pour leurs nombreuses informations et leurs conseils.

Enfin, je tiens particulièrement à remercier ma directrice de mémoire, Madame Leclercq, pour son accompagnement, ses conseils, ses encouragements mais aussi sa disponibilité et son écoute.

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| Introduction | 5 |
| 1) L'élève en difficulté | 5 |
| 2) La motivation scolaire | 6 |
| 3) La métacognition : facteur de motivation scolaire | 11 |
| 4) L'importance des apprentissages en lecture-compréhension | 13 |
| 5) Lien entre la métacognition et la lecture-compréhension | 14 |
| Problématique et hypothèses | 16 |
| Méthodologie | 16 |
| 1) Sujets | 16 |
| 2) Procédure | 17 |
| 3) Outils | 18 |
| Résultats | 22 |
| Discussion | 32 |
| Conclusion | 36 |
| Références bibliographiques | 37 |
| Annexes | 39 |

Introduction

1) L'élève en difficulté

Au cours de leur scolarité, de nombreux élèves rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages. Pour certains, les obstacles rencontrés sont facilement surmontés. Pour d'autres, les difficultés persistent et entraînent le découragement et l'abandon scolaire. Il est donc important de trouver des solutions permettant à l'élève de faciliter ses acquisitions scolaires et de faire face à ses difficultés afin de lutter contre l'échec scolaire. Viau (1997) distingue plusieurs variables qui favorisent les apprentissages scolaires. Elles peuvent être relatives à la famille, à l'apprenant, à l'institution, à la société et à l'enseignant. En situation d'apprentissage scolaire, seules les variables concernant l'élève et l'enseignant peuvent être modifiées. De plus, l'étude de Mingat (1984) met en évidence le rôle primordial du professeur des écoles dans les acquisitions scolaires des élèves au cours préparatoire (CP) et en particulier chez les élèves en difficulté. En effet, dans cette étude, les facteurs pédagogiques liés au maître et à sa façon d'enseigner semblent avoir plus d'impact sur les acquisitions scolaires que les variables socio-démographiques. Mingat montre aussi que les enseignants qui réussissent bien à transmettre les savoirs en mathématiques réussissent aussi bien en lecture. Il en déduit l'existence d'une compétence pédagogique générale de l'enseignant qui permettrait d'améliorer les acquisitions scolaires des élèves et de réduire les inégalités sociales à l'école. Cette efficacité pédagogique prend en compte divers concepts tels que la motivation et la relation pédagogique.

D'après Florin (2011), la prise en compte des aspects conatifs dans les apprentissages scolaires permettrait d'éviter ce phénomène de découragement et d'abandon scolaire. La conation permet de comprendre ce qui pousse l'élève à agir et elle regroupe différentes dimensions telles que la motivation et l'estime de soi. Pour la réussite scolaire, il est donc important d'aider l'élève à trouver des stratégies indispensables à la maîtrise de cette conduite complexe lors des apprentissages. Aussi, Viau (1997) affirme que la prise en compte de la motivation des élèves devrait jouer un rôle prépondérant dans l'organisation des séances de l'enseignant. Ces auteurs mettent donc en évidence la place prépondérante de la motivation des élèves dans leurs apprentissages.

De surcroît, Doly (2006), Cèbe et Goigoux (2009) affirment que les élèves en difficulté manquent de compétences et de connaissances métacognitives. Aussi, Bosson et

al. (2009) montrent que les élèves en difficulté d'apprentissage utilisent moins de stratégies efficaces. Pour utiliser efficacement une stratégie, des connaissances métacognitives sont nécessaires : il faut connaître les stratégies et savoir les utiliser dans différentes situations. L'élève doit aussi contrôler l'utilisation de stratégies et évaluer les effets de celles-ci dans une tâche donnée. Ainsi, l'enseignement de connaissances et de compétences métacognitives devrait prendre une place importante à l'école et en particulier pour les élèves en difficulté.

2) La motivation scolaire

La plupart des enseignants ont des difficultés à définir de façon précise la motivation scolaire et celle-ci est généralement associée à une caractéristique propre de l'élève. En effet, l'absence de motivation est souvent considérée comme un état permanent de l'élève dans différents contextes de vie. Cependant, la motivation des élèves est très liée à l'environnement. Viau (1997) définit la motivation scolaire comme « *un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* ». Dans le processus de motivation, l'auteur met en avant l'interaction entre les facteurs environnementaux, comportementaux et personnels de l'élève. La motivation permet donc de réguler son engagement pour une voie précise. Lorsque le plaisir et l'intérêt priment dans un domaine, la persistance et l'intensité de l'engagement sont facilitées et donc les chances de réussite dans ce type de domaine sont augmentées. Ainsi, cette prise en compte de la motivation a pour objectif d'optimiser les apprentissages et donc la réussite scolaire.

De nombreuses recherches et théories en ce qui concerne la motivation ont émergé au XIX^{ème} siècle. La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2002, cités par Dupont et al., 2010) permet de comprendre les comportements des individus dans différents contextes et en particulier dans le contexte scolaire.

Deci et Ryan (2000, 2002, cités par Dupont et al., 2010) postulent l'idée que la motivation dépend de l'existence de trois besoins psychologiques fondamentaux :

- le besoin d'autodétermination correspond au fait d'être à l'origine de son propre comportement.

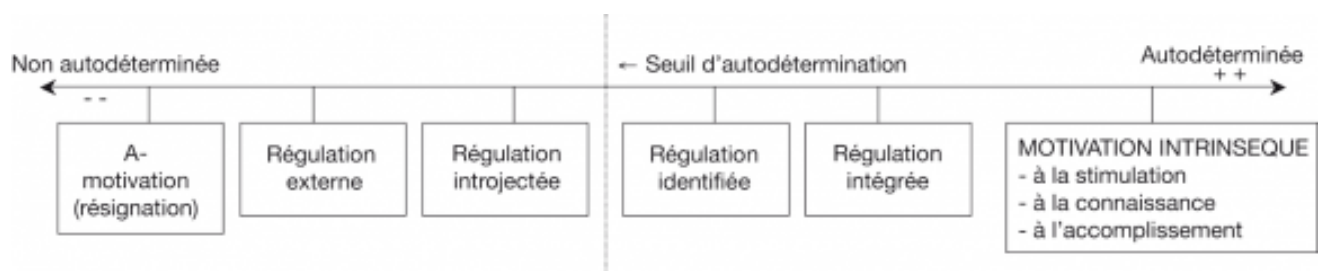
- le besoin de compétence indique le besoin d'interagir efficacement avec l'environnement.
- le besoin d'appartenance sociale est le besoin de se sentir en relation avec d'autres personnes de son environnement qui sont significatives pour soi.

L'atteinte satisfaisante de ces trois besoins permet d'aboutir à un fonctionnement psychologique optimal. Aussi, selon la satisfaction de ces trois besoins, on peut voir émerger différents profils motivationnels et donc différentes conséquences.

D'une part, la théorie de l'autodétermination (1985, citée par Vallerand et al, 1987) classe les individus selon leur propension, leur orientation à percevoir les éléments et à réguler leur comportement. Il s'agit de tendances globales. On distingue trois catégories de profils selon l'orientation choisie :

- Les personnes ayant une orientation vers l'autonomie agissent en fonction de leurs intérêts.
- Les individus avec une orientation vers le contrôle agissent en fonction de motifs extrinsèques à la tâche.
- Les personnes ayant une orientation impersonnelle associent les résultats obtenus à des facteurs qui sont hors de contrôle.

D'autre part, la théorie de l'évaluation cognitive de Deci et Ryan (1985, 1991, cités par Sarrazin et al., 2006) a permis de mettre en évidence différents profils motivationnels selon un continuum d'autodétermination.



Les différents types de motivation en fonction du degré d'autodétermination

(Sarrazin, Tessier, Trouilloud, 2006)

Tout d'abord, la motivation intrinsèque (MI) signifie que l'on s'engage dans une activité pour l'intérêt et le plaisir que l'on en retire. Il s'agit d'un engagement volontaire dont les causes sont internes à l'individu. C'est la motivation la plus autodéterminée. La MI peut

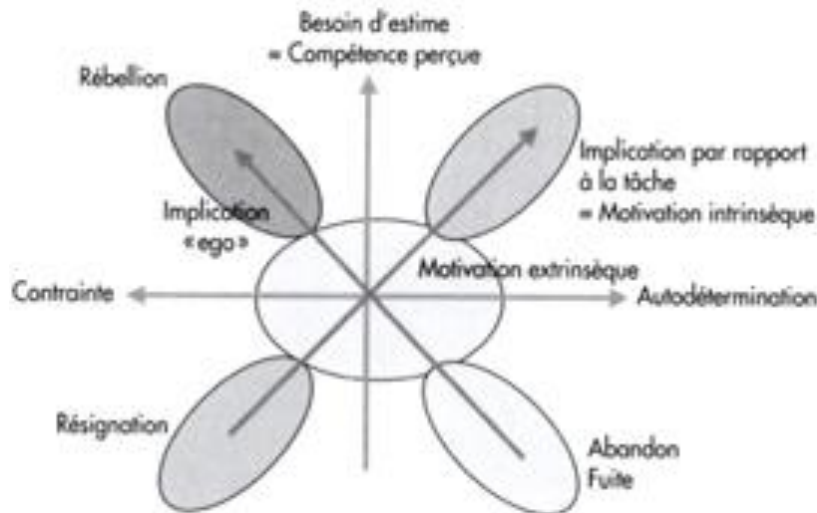
prendre différentes formes : la MI à la connaissance, la MI à la sensation et la MI à l'accomplissement. Puis, Deci et Ryan présentent la motivation extrinsèque (ME) qui est déterminée par le fait que l'individu s'engage dans une activité pour des facteurs externes à lui-même. La ME est partagée en différentes formes qui correspondent à différents niveaux d'autodétermination.

- Dans la régulation intégrée, la forme la plus autodéterminée de la ME, l'activité est synchronisée avec les valeurs partagées par l'individu.
- Dans la régulation identifiée, l'accomplissement d'une tâche résulte de la volonté d'atteindre des objectifs liés à la personne elle-même.
- Dans la régulation introjectée, l'individu est contraint à réaliser une tâche pour ne pas commettre une faute.
- Dans la régulation externe, la moins autodéterminée, l'individu accomplit une activité afin d'être récompensé ou pour ne pas être puni.

Enfin, les auteurs présentent l'amotivation qui correspond à l'absence totale de motivation. L'élève exerce une activité sans comprendre la raison de son comportement ou sans percevoir l'utilité de ce qu'il fait. L'amotivation correspond à l'inexistence d'autodétermination. En général, à l'école élémentaire, peu d'élèves sont motivés intrinsèquement. A l'école primaire, de nombreux élèves travaillent en classe pour des facteurs qui sont externes à eux-mêmes. Par exemple, les élèves effectuent un travail pour avoir la meilleure note de la classe ou encore pour faire plaisir à leur professeur et à leur parent. De plus, l'absence totale de motivation est parfois présente mais, souvent, elle concerne une minorité de la classe.

Ainsi, chaque type de motivation peut avoir des conséquences positives ou négatives sur la réussite scolaire des élèves. De nombreuses études (Lieury et Fenouillet, 2006, Dupont et al, 2010) ont montré que les types de motivation les plus autodéterminés (motivation intrinsèque) sont associés à des conséquences éducatives positives qui favorisent la réussite scolaire alors que les formes les moins autodéterminées (amotivation) sont liées à des conséquences éducatives négatives qui peuvent entraîner l'échec scolaire.

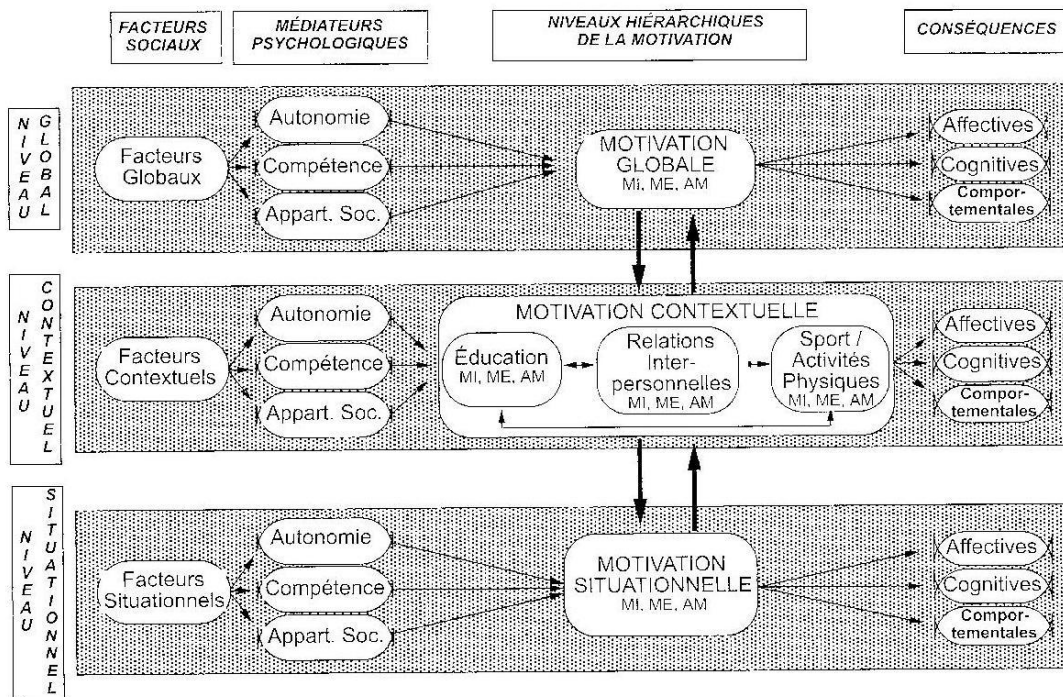
De surcroît, Lieury et Fenouillet (2006) proposent un schéma, en relation avec la théorie de l'évaluation cognitive, qui détermine plusieurs comportements d'élèves en fonction du degré de motivation.



Les différents profils d'élèves en fonction de l'autodétermination et de la compétence perçue (Lieury et Fenouillet, 2006)

Ce schéma met en évidence différents profils d'élèves en fonction de l'autodétermination et de la compétence perçue par l'élève. L'abandon et la fuite se manifestent par un sentiment d'autodétermination élevé et un faible sentiment d'autoefficacité. Inversement, un faible sentiment d'autodétermination et un haut sentiment d'efficacité entraînent la rébellion. La résignation fait suite à un faible sentiment d'efficacité et d'autodétermination. Seul le sentiment d'autodétermination et d'efficacité élevé permet à l'élève d'accéder à la motivation intrinsèque. Ce modèle montre la nécessité de coexistence des besoins fondamentaux pour l'implication des élèves par rapport à la tâche.

Enfin, le modèle hiérarchique de la motivation de Vallerand et al. (1997, cité par Vallerand et Miquelon, 2008) repose sur la théorie de l'autodétermination.



*Le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque
(Vallerand et Miquelon, 2008)*

Ce modèle met en évidence l'idée que les différentes formes de motivation coexistent à trois niveaux :

- le niveau situationnel correspond à la motivation de l'individu en train de faire une activité spécifique à un moment précis (exemple : un cours de français).
- le niveau contextuel correspond à la motivation d'un sujet dans un contexte précis (exemple : contexte de l'école).
- le niveau global est une orientation motivationnelle générale, considérée comme une caractéristique propre de l'individu.

Selon Vallerand et al, à chaque niveau hiérarchique, les facteurs sociaux influencent la motivation de l'individu. De surcroît, ce modèle explique des interactions entre les niveaux motivationnels grâce à un effet ascendant et un effet descendant. D'une part, la motivation globale peut influencer la motivation contextuelle qui peut aussi avoir un impact sur la motivation situationnelle. D'autre part, la motivation situationnelle peut modifier la motivation contextuelle qui peut à son tour influencer la motivation globale.

Grâce à ce modèle, nous remarquons que la motivation d'un élève au cours d'une séance d'apprentissage peut avoir des conséquences sur la motivation dans le contexte de l'école puis sur la motivation générale de l'élève. Cette constatation met en évidence l'importance de motiver les élèves dans chaque situation de classe afin de favoriser les apprentissages et d'améliorer le bien-être de l'élève dans la vie scolaire et générale.

La théorie de l'autodétermination prend une place importante dans le domaine éducatif. Certains travaux ont montré les effets bénéfiques de la motivation intrinsèque sur différentes variables qui contribuent à favoriser la réussite. Sur le plan attentionnel, la MI contribue à la focalisation et au maintien dans une tâche (Guerrien et Mansy-Dannay, 2003, cités par Craddock P. et Guerrien A., 2006). Au niveau de la mémorisation, la MI facilite le traitement en profondeur, les informations apprises sont mieux intégrées en mémoire (Krapp, 1999, cité par Craddock P. et Guerrien A., 2006). Puis, Blanchard et al. (2004) démontrent à travers leur étude que plus la motivation des élèves est autodéterminée, plus on observe une persévérance dans la scolarité. En effet, ils sont moins absents à l'école et ont moins l'intention de décrocher la scolarité. La persévérance scolaire augmente les facteurs de réussite. De surcroît, Lieury et Fenouillet (2006) mettent en évidence à travers leurs études que la motivation intrinsèque est associée à la persévérance et à des performances élevées. Ainsi, l'ensemble de ces études mettent en évidence le fait que la motivation intrinsèque favorise les apprentissages et la réussite scolaire.

Il serait donc intéressant de trouver un outil favorisant les trois besoins psychologiques fondamentaux de Deci et Ryan afin de favoriser la motivation intrinsèque. Cet outil viserait donc l'amélioration des apprentissages afin de favoriser la réussite scolaire des élèves. L'utilisation d'une démarche métacognitive semble pouvoir répondre à ces trois besoins.

3) La métacognition : facteur de motivation scolaire

La métacognition est définie par Flavell en 1976 (cité par Doly, 2006) : « *La métacognition se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs. Elle renvoie aussi au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus.* ».

D'après Doly (2006), la métacognition se définit selon deux aspects :

- les connaissances métacognitives : il s'agit de connaissances sur les personnes, le fonctionnement cognitif, le sujet lui-même, sur les tâches, sur les connaissances ou encore sur les stratégies.
- les compétences de contrôle : il s'agit de contrôler et réguler son action afin de parvenir à un but. Ces habiletés prennent en compte l'anticipation, la prévision, l'autorégulation et l'évaluation terminale.

De plus, selon Doly (2006), la métacognition présente plusieurs intérêts pédagogiques :

- elle favorise la réussite scolaire des élèves
- elle facilite le transfert des connaissances et des compétences dans des contextes différents.
- elle favorise le développement de l'autonomie
- elle permet le développement de la motivation et de l'estime de soi

Cosnefroy (2011) met en évidence l'importance du processus d'autorégulation pour la réussite scolaire des élèves. La différence de réussite entre les élèves s'expliquerait par les stratégies d'autorégulation. D'ailleurs, il évoque l'importance de l'effort dans l'autorégulation des apprentissages. Il souligne le fait que l'effort fait appel à deux types de ressources : les ressources métacognitives et les ressources motivationnelles. Ainsi, Cosnefroy fait le lien entre les processus motivationnels et métacognitifs pour permettre une autorégulation réussie des apprentissages.

Selon Cosnefroy, la motivation initiale est essentielle pour permettre l'engagement de l'individu dans le processus d'autorégulation. Cosnefroy parle alors de « croyances motivationnelles concernant la valeur de la tâche. ». Cependant, un élève motivé initialement peut ne pas disposer de stratégies d'autorégulation nécessaires qui permet l'engagement réel dans l'activité.

Aussi, Cosnefroy met en évidence que l'apprentissage de l'autorégulation suscite la motivation de l'apprenant. D'une part, le contrôle de la motivation fait partie du processus d'autorégulation. En effet, l'individu peut « renforcer ces croyances motivationnelles » ou « diminuer ses états émotionnels négatifs ». D'autre part, l'autorégulation mène à des réussites qui favorisent la motivation.

Comme le montre de nombreuses études, l'utilisation de la métacognition en classe peut prendre des formes diversifiées. Ces recherches mettent en évidence les effets bénéfiques de la métacognition.

Selon l'étude de Doly (2002), la mise en place de la métacognition en sciences avec la démarche d'investigation dans des classes de CM2 favorise le transfert des apprentissages. En effet, les élèves ont plus de connaissances en qualité et en quantité lorsqu'ils établissent une fiche de procédure correspondant à la démarche expérimentale.

De plus, Doly (2006) propose deux exemples de mises en pratique de la métacognition en classe. D'un part, un travail métacognitif sur l'écriture d'un texte narratif montre des effets bénéfiques sur les compétences en écriture des élèves, sur la prise de conscience de leur compétence et sur leur motivation. D'autre part, un travail métacognitif sur l'apprentissage de l'orthographe met en évidence les progrès de l'ensemble des élèves en orthographe et de leur motivation à travailler l'orthographe.

Dans les deux cas, Doly montre que ce travail métacognitif permet de développer la motivation des élèves puisqu'il favorise le besoin de compétence et le besoin d'autodétermination des élèves.

Ainsi, en ce qui concerne la motivation, l'utilisation de la métacognition semble pouvoir satisfaire deux besoins psychologiques fondamentaux mis en évidence par Deci et Ryan. Dans un premier temps, il peut s'agir de rendre les élèves autonomes grâce au développement de compétences de contrôle et d'autorégulation. Il s'agit pour l'élève de contrôler et de réguler sa propre activité pour la guider jusqu'au but. Puis, la métacognition peut aussi permettre à l'élève de développer l'estime de soi et elle lui assure plus de réussite grâce au développement de stratégies efficaces. Elle permettrait donc de favoriser le sentiment d'efficacité personnelle. L'utilisation de la métacognition peut donc viser deux objectifs qui, selon la théorie de l'autodétermination, favorisent la motivation intrinsèque.

4) L'importance des apprentissages en lecture-compréhension

Le Bulletin Officiel (2008) nous indique que l'apprentissage de la langue française prend une place importante dans les différents cycles de l'école primaire. En maternelle, l'objectif essentiel est « *l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre* ». Au cycle des apprentissages fondamentaux, « *l'apprentissage de la lecture,*

de l'écriture et de la langue française » fait partie des objectifs prioritaires. De même, au cycle des approfondissements, « *la maîtrise de la langue française* » constituent une des priorités. Ainsi, les apprentissages en français prennent une place primordiale à l'école primaire et ils contribuent donc largement à la réussite scolaire des élèves. De plus le Bulletin Officiel met en évidence l'idée qu'au cycle des approfondissements « *la progression dans la maîtrise de la langue française se fait selon un programme de lecture et d'écriture [...]* ». En ce qui concerne la lecture, « *l'élève apprend à comprendre le sens d'un texte en reformulant l'essentiel et en répondant à des questions le concernant* ».

De surcroît, la compréhension de texte ou de phrase est nécessaire dans la plupart des disciplines scolaires. Par exemple, la compréhension des consignes est indispensable pour faire un exercice. D'ailleurs, la compréhension de texte est souvent utilisée dans la vie quotidienne. La lecture-compréhension prend donc une place essentielle dans l'enseignement au cycle 3.

5) Lien entre la métacognition et la lecture-compréhension

Comme le montre Myers et Paris (1978, cités par Eme et Rouet, 2001), les élèves sont peu conscients de la manière dont ils lisent et des objectifs de la lecture. Selon ces auteurs, ces résultats mettent en évidence le fait qu'ils se focalisent davantage sur les aspects de surface, tels que l'identification de mots, alors qu'il est plus intéressant d'extraire les informations générales d'un texte. Ainsi, les lecteurs en difficulté ne sont pas conscients des raisons de leurs échecs en compréhension et ils ne peuvent donc pas s'améliorer en lecture-compréhension. Le développement de connaissances métacognitives permettrait aux élèves de prendre conscience des raisons de l'échec et favoriserait les performances des élèves.

Eme et Rouet (2001) réalisent deux études qui cherchent à mettre en évidence les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez des enfants de CE2 et CM2 et chez des adultes. Selon la première étude, les élèves de CE2 et de CM2 sont conscients de ne pas comprendre un texte mais ils ne savent pas évaluer et expliquer leurs difficultés. Dans la plupart des cas, les difficultés sont associées à des processus élémentaires, tels que le décodage. Les traitements plus complexes, tels que les processus métacognitifs, ne sont pas évoqués. Puis, la deuxième étude met en évidence l'idée que ces connaissances métacognitives sont encore peu développées chez des jeunes adultes étudiants en licence

de psychologie. Ces études révèlent l'idée que les métaconnaissances sur la compréhension en lecture ne se développent pas de manière spontanée et elles jouent un rôle important sur les performances des sujets en lecture. A la fin de cette étude, les auteurs mettent en évidence l'idée que l'intégration d'un apprentissage métacognitif dans les programmes scolaires permettrait d'améliorer les capacités d'acquisition en lecture.

D'après Rémond (2009), dans le cas des élèves en difficulté, il est nécessaire d'enseigner explicitement des stratégies métacognitives pour améliorer la compréhension de texte.

Enfin, Cèbe et Goigoux (2009) propose des séquences visant un apprentissage explicite de la compréhension des textes narratifs. Ils constatent que les questionnaires prennent une place trop importante dans les enseignements en lecture-compréhension par rapport aux tâches de rappel, de résumé et de reformulation. Selon ces auteurs, de nombreux élèves ignorent les stratégies efficaces pour comprendre un texte. En effet, des connaissances et des compétences métacognitives sont nécessaires pour comprendre un texte. Par exemple, la compréhension d'un texte nécessite la construction d'une représentation mentale de ce texte. Se reposant sur les aspects métacognitifs, ils proposent sept séquences dont le but est de favoriser la compréhension de textes narratifs. Les différentes séquences ont des objectifs diversifiés:

- Apprendre à construire une représentation mentale cohérente d'un texte.
- Faire prendre conscience que la reformulation des idées du texte facilite la compréhension.
- Faire prendre conscience que « *comprendre, c'est construire une première représentation mentale dès le début du texte et savoir la faire évoluer en y intégrant progressivement des informations nouvelles* ».
- Apprendre à utiliser des stratégies pour répondre à des questions.
- Comprendre et expliciter l'implicite du texte.

De surcroît, cette démarche métacognitive implique de nombreux travaux de groupe et l'absence de compétition. Ces variables permettent donc de favoriser le besoin d'appartenance sociale qui fait partie des trois besoins psychologiques fondamentaux de Deci et Ryan et qui favorise donc la motivation intrinsèque.

Ainsi, ces études montrent que l'utilisation d'une démarche métacognitive en lecture favoriserait la compréhension de texte et la motivation des élèves.

Problématique et hypothèses

Il s'agit alors de se demander si la mise en place d'un travail métacognitif sur la compréhension de texte a un impact positif sur la motivation intrinsèque des élèves et améliore leurs performances en lecture-compréhension.

Au regard des théories de la motivation, nous supposons que l'utilisation d'une démarche métacognitive pour comprendre des textes narratifs améliorent les performances des élèves dans les apprentissages en lecture-compréhension et elle favorise le développement de la motivation intrinsèque.

D'une part, nous pensons que la motivation intrinsèque des élèves sera plus élevée en condition de travail métacognitif qu'en condition « traditionnelle ».

D'autre part, nous supposons que les performances des élèves en lecture-compréhension seront plus élevées en condition de travail métacognitif qu'en condition « traditionnelle ».

Méthodologie

1) Sujets

L'étude est menée dans une école primaire publique qui se situe dans le secteur de l'Ardrésis. Il s'agit d'un secteur rural et le milieu socio-économique est assez diversifié. L'échantillon est composé de dix-huit élèves au Cours Moyen de deuxième année (CM2), dont sept filles et onze garçons. La moyenne d'âge est de 10,3. Dans l'ensemble des matières, les élèves semblent attentifs et assez motivés. Cependant, lors des séances de lecture, peu d'élèves paraissent motivés.

Habituellement, les séances de lecture sont présentées sous forme d'ateliers. La classe est alors divisée en trois groupes :

- Dans le premier groupe, les élèves travaillent seuls à partir d'un texte en répondant à des questions de compréhension.
- Les élèves du deuxième groupe font individuellement des jeux de lecture.
- Le troisième groupe travaille avec l'enseignant. Un texte est lu à voix haute par les élèves. L'enseignant pose alors des questions de compréhension et les élèves y répondent oralement.

2) Procédure

Le travail métacognitif est proposé au cours de la période 3 et 4 et il s'étale sur une période de cinq semaines. Les séances ont lieu le mardi avant la récréation, de 14h30 à 15h15, et elles se déroulent en classe entière. Ce travail métacognitif est constitué d'une séquence d'apprentissage dont l'objectif est d'apprendre aux élèves à construire une représentation mentale cohérente d'une histoire racontée. Il s'inspire de la séquence 1 proposée par Cèbe et Goigoux (2009).

Dans cette étude, les performances des élèves en compréhension de lecture sont évaluées grâce à un questionnaire écrit. Dans un premier temps, nous mesurons les performances des élèves (annexe 14) après la mise en place d'ateliers de lecture, sans travail métacognitif. Puis, après le travail métacognitif, les performances des élèves en compréhension de lecture sont de nouveau évaluées (annexe 15). Lors de cette deuxième évaluation, l'enseignant insiste sur l'utilisation de stratégies métacognitives (se représenter mentalement l'histoire racontée) et de compétences métacognitives (les cartons de confiance pour contrôler leur compréhension). Afin de mettre en évidence les liens entre métacognition et performance en lecture-compréhension, les performances des élèves avec et sans travail métacognitif sont comparées.

Parallèlement, afin d'évaluer le niveau de motivation intrinsèque, un questionnaire de motivation (annexe 17) est proposé aux élèves après la mise en place d'ateliers de lecture, c'est-à-dire sans travail métacognitif. Puis, ce même questionnaire est présenté aux élèves à la fin de la séance 5, lors de la dernière séance concernant le travail métacognitif. Ce questionnaire permet de voir l'effet de la métacognition sur la motivation des élèves

dans les séances de lecture-compréhension et dans le contexte de l'école. Il est complété par une enquête (annexe 18 et 19) qui vise à déterminer les facteurs qui motivent les élèves et ceux qui favorisent les performances des élèves lors des séances de lecture. Pour le questionnaire et l'enquête, les questions sont évoquées une par une et les élèves répondent au fur et à mesure. Lors de cette étape, l'enseignant veille à ce que les élèves ont bien compris le sens des questions et des énoncés. En effet, lorsque les élèves ne comprennent pas, l'enseignant reformule la question ou l'énoncé.

3) Outils

La séquence est constituée de cinq séances. L'objectif général est d'apprendre à comprendre les textes narratifs en construisant une représentation mentale cohérente de l'histoire racontée. En effet, comme le montre Cébe et Goigoux (2009), la compréhension d'un texte nécessite la construction d'une représentation mentale du récit. Cette séquence vise la construction de connaissances et de compétences métacognitives. Les connaissances métacognitives concernent les stratégies de lecture et il s'agit plus particulièrement de se représenter mentalement l'histoire racontée. En ce qui concerne les compétences métacognitives, il s'agit de favoriser l'autorégulation de l'élève en lecture. En effet, au cours de cette séquence, les élèves portent un jugement sur leur niveau de compréhension afin de développer leur vigilance et leur exigence. Des cartons de confiance permettent de favoriser cette autorégulation.

Tout d'abord, la première séance (annexe 1) vise la construction d'une représentation mentale d'un fait divers. Il s'agit de partir de petits textes afin de faciliter la tâche de construction d'une représentation mentale. Deux faits divers très courts (annexe 2 et annexe 3) sont présentés aux élèves. Pour chaque fait divers, l'enseignant demande aux élèves de construire une représentation mentale du texte lu. Les élèves doivent ensuite répondre à des questions de compréhension (annexe 2 et annexe 3). Dans un premier temps, l'enseignant fait comprendre aux élèves que pour fabriquer un film, ils ont recours à leur connaissance et à un raisonnement. Puis, l'enseignant attire l'attention des élèves sur la distinction entre ce que dit le texte et ce qu'il ne dit pas mais qu'il laisse au lecteur le soin de déduire. Enfin, l'enseignant montre aux élèves que la fabrication d'un film aide à mémoriser les informations importantes. Pour cette étape, il s'agit de faire comprendre aux

élèves que la construction d'une représentation mentale facilite la compréhension du texte lu et la réponse à des questions.

Puis, dans la deuxième séance (annexe 4), l'enseignant introduit des cartons de confiance (annexe 5). Pour les élèves, il s'agit d'apprendre à contrôler leur compréhension en répondant à la question « ai-je bien compris ? ». Le pictogramme blanc indique « je n'en suis pas sûr(e) », le gris signifie « j'en suis presque sûr(e). » et le noir indique « j'en suis presque sûr (e) et certain(e). ». Ces cartons de confiance seront utilisés tout au long de la séquence, après la lecture d'un texte ou après la réponse à une question. Lorsque les élèves entourent le pictogramme blanc ou gris, ils relisent le texte pour augmenter la confiance dans leur compréhension et dans leur réponse. Il s'agit donc ici d'un travail métacognitif. Il est important d'expliquer aux élèves qu'il est normal de ne pas comprendre un texte dès la première lecture. Les bons lecteurs, lorsqu'ils ont des doutes, relisent le texte ou reviennent en arrière : ils contrôlent leur compréhension. Ce contrôle permet de progresser en lecture. Puis, dans cette séance, les élèves lisent un nouveau fait divers (annexe 6) qui est un peu plus long que les précédents. Après avoir construit une représentation mentale, les élèves répondent à deux questions (exercice n°2, annexe 6) en utilisant les cartons de confiance. Ces questions visent l'évaluation de la compréhension d'autres élèves. Cette étape permet de montrer aux élèves que, quand le texte est plus long, la mémorisation des idées est encore plus importante pour résoudre les problèmes de compréhension.

Dans la troisième séance (annexe 7), il s'agit de construire une représentation mentale d'un extrait de roman *L'homme à l'oreille coupée* de Jean-Claude Mourlevat. Deux extraits de roman (annexe 8 et annexe 9) sont proposés aux élèves : il s'agit de la scène initiale du récit. De nouveau, les élèves doivent se représenter mentalement les deux scènes. Pour le premier extrait (annexe 8), l'enseignant demande aux élèves de raconter le début du récit : cette mise en commun vise à rendre explicite le fait que le vieil homme et le garçon de 9 ans correspondent au même personnage. De plus, la recherche des émotions de l'enfant et de ce qui lui fait éprouver de telles émotions a pour but de montrer aux élèves que, pour construire un film, il faut se représenter la scène, les actions des personnages et aussi il faut s'intéresser à ce qui se passe dans la tête des personnages. De surcroît, les élèves vont lire un deuxième extrait du roman (annexe 9) et, sans revenir au texte, ils doivent illustrer la scène principale (exercice n°3, annexe 9). Lors de la mise en

commun, les élèves justifient leur dessin en ayant recours au texte. Puis, de mémoire, les élèves répondent à deux questions de compréhension (exercice n°4, annexe 9). L'illustration de la scène principale et les questions de compréhension permettent de vérifier que les élèves ont bien compris. D'ailleurs, ces deux étapes montrent l'intérêt d'avoir construit un film pour comprendre la scène.

De surcroît, la quatrième séance (annexe 10) vise la mise en scène et la compréhension de ce qui se passe dans la tête des personnages. Dans cette séance, les élèves s'intéressent plus particulièrement aux personnages et à ce qu'ils pensent. En effet, pour comprendre un récit, il faut apprendre à s'interroger sur ce que pensent les personnages, même s'ils ne l'expriment pas. Les élèves poursuivent le travail sur le roman *L'homme à l'oreille coupée* en découvrant un nouvel extrait (annexe 11). L'enseignant demande aux élèves de s'interroger sur ce qui se passe dans la tête des personnages. Par groupe, les élèves vont devoir jouer la scène racontée par le vieil homme. Cette mise en scène permet aux élèves de se focaliser davantage sur les personnages et sur ce qui se passe dans leur tête. Après avoir joué la scène tour à tour, l'enseignant propose une discussion portant sur le respect des indications du texte et il pose des questions sur les pensées des différents personnages.

Enfin, la cinquième séance (annexe 12) a pour but de synthétiser tout ce que les élèves ont appris au cours de cette séquence : fabriquer une représentation mentale avec son décor, ses personnages, leurs actions et ce qu'ils pensent. Dans cette séance, les élèves lisent individuellement la suite du roman (annexe 13) en utilisant ce qu'ils ont appris à faire depuis le début de la séquence. Par groupe de deux, ils répondent à trois questions de compréhension (exercice n°6, annexe 13). Un autre exercice (exercice n°7, annexe 13) est proposé aux élèves : il s'agit de répondre à la question « Qui était là au moment de l'accident ? ». Cet exercice permet de vérifier la parfaite compréhension de la fin de texte qui est facilitée par la construction de la représentation mentale. Puis, l'enseignant demande aux élèves d'interpréter les propos du père. Il finit la séance en synthétisant ce qu'ils ont appris au cours de cette séquence et en élaborant une fiche récapitulative.

L'échelle de motivation en éducation (EME-P, Vallerand) permet de mesurer les différents types de motivation dans le domaine scolaire à l'école primaire (annexe 16). Cet outil évalue la motivation intrinsèque (« *pour le plaisir de le faire.* »), la motivation

extrinsèque autodéterminée (« *parce que j'ai choisi moi-même de le faire pour mon bien.* »), la motivation extrinsèque non autodéterminée (« *parce que c'est ce que je suis supposé-e faire.* ») et l'amotivation (« *je ne sais pas trop pourquoi parce que je ne vois pas ce que ça peut me donner.* »). L'échelle présente quatre choix de réponse permettant la variation du degré d'accord. Cette échelle est constituée de trois situations exemples qui permettent à l'enseignant de vérifier que les élèves ont bien compris. Puis, trois situations reliées à l'école sont proposées afin d'évaluer la motivation des élèves dans le contexte de l'école.

Cette échelle a permis de construire le questionnaire de motivation (annexe 17). Dans ce questionnaire, l'exemple de l'échelle de Vallerand est repris puisqu'il permet de vérifier que les élèves ont bien compris. Les trois premières situations reprennent celles de l'échelle de motivation à l'école primaire de Vallerand. Ces situations visent l'évaluation de la motivation des élèves au niveau du contexte de l'école (questions A, B et C). Elles permettent de mettre en évidence un effet éventuel du niveau situationnel (lors d'une séance de lecture) sur le niveau contextuel (le contexte de l'école). Puis, cette échelle est adaptée à la lecture (questions E et F). En effet, pour les deux situations suivantes, il s'agit de connaître la motivation des élèves au niveau situationnel, lors d'une séance de lecture et lors de la lecture d'un livre à la maison. Pour chaque situation, l'élève a quatre choix de réponse qui permet la variation de son degré d'accord.

Aussi, une enquête (annexe 18 et 19) est proposée aux élèves. Elle vise à déterminer les facteurs qui motivent les élèves lors des séances de lecture et aussi les facteurs qui favorisent les performances des élèves en lecture. Dans cette enquête, plusieurs énoncés portant sur ce que l'élève peut ressentir lors des séances de lecture sont présentés. L'élève doit indiquer son degré d'accord avec chacun de ces énoncés. De plus, pour certains énoncés, l'élève doit justifier sa réponse. Tout d'abord, le premier énoncé cherche à mettre en évidence si les élèves aiment ou n'aiment pas les séances de lecture. Avant le travail métacognitif, la même question est posée pour les ateliers de lecture. Après le travail métacognitif, la même question porte sur les séances qui concernent la démarche métacognitive. Puis, d'autres questions portent sur le sentiment de compétence et d'autodétermination en lecture. En effet, le sentiment de compétence et le sentiment d'autodétermination sont des variables qui jouent un rôle prépondérant sur la motivation des élèves. Enfin, trois questions ouvertes permettent de mettre évidence les stratégies

utilisées pour comprendre un texte, la signification du terme « lire » et l'intérêt de la lecture pour les élèves.

Enfin, l'évaluation initiale (annexe 14) et l'évaluation finale (annexe 15) permettent de mesurer les performances des élèves en compréhension de lecture. Elles se font par des questions de compréhension et par la reformulation de l'essentiel du texte. Les questions sont constituées de questions ouvertes et de questions fermées. Les textes et les questionnaires utilisés lors de ces deux évaluations ont le même niveau de difficulté.

Résultats

Pour cette analyse, les données sont constituées des résultats des évaluations de lecture, du questionnaire de motivation et de l'enquête. Ces résultats concernent dix-sept élèves de la classe. En effet, les résultats d'un élève n'ont pas été pris en compte dans la mesure où il n'a pas effectué la deuxième évaluation. Ses données ne pouvaient donc pas être exploitées.

Afin de vérifier si la démarche métacognitive en lecture améliore les performances des élèves en lecture, les notes des élèves avant et après le travail métacognitif ont été comparées.

Tableau 1 : Performance des élèves en compréhension de lecture avant et après le travail métacognitif

| Sujets | Notes sur 10 de l'évaluation avant le travail métacognitif (annexe 14) | Notes sur 10 de l'évaluation après le travail métacognitif (annexe 15) |
|--------|--|--|
| 1 | 9 | 9,5 |
| 2 | 10 | 9 |
| 3 | 8 | 8 |
| 4 | 7,5 | 7 |
| 5 | 7 | 7,5 |
| 6 | 8 | 9,5 |
| 7 | 5 | 6 |
| 8 | 8,5 | 9,5 |
| 9 | 9 | 8,5 |
| 10 | 8 | 8,5 |
| 11 | 6,5 | 7 |
| 12 | 9,5 | 9,5 |
| 13 | 8,5 | 10 |
| 14 | 7 | 5,5 |
| 15 | 7,5 | 6,5 |
| 16 | 9 | 9 |
| 17 | 5,5 | 6 |
| Msd | 8,75 | 9,1 |
| Md | 6,571 | 6,5 |
| Mt | 7,853 | 8,029 |

Msd : Moyenne des élèves sans difficulté

Md : Moyenne des élèves en difficulté

Mt : Moyenne totale

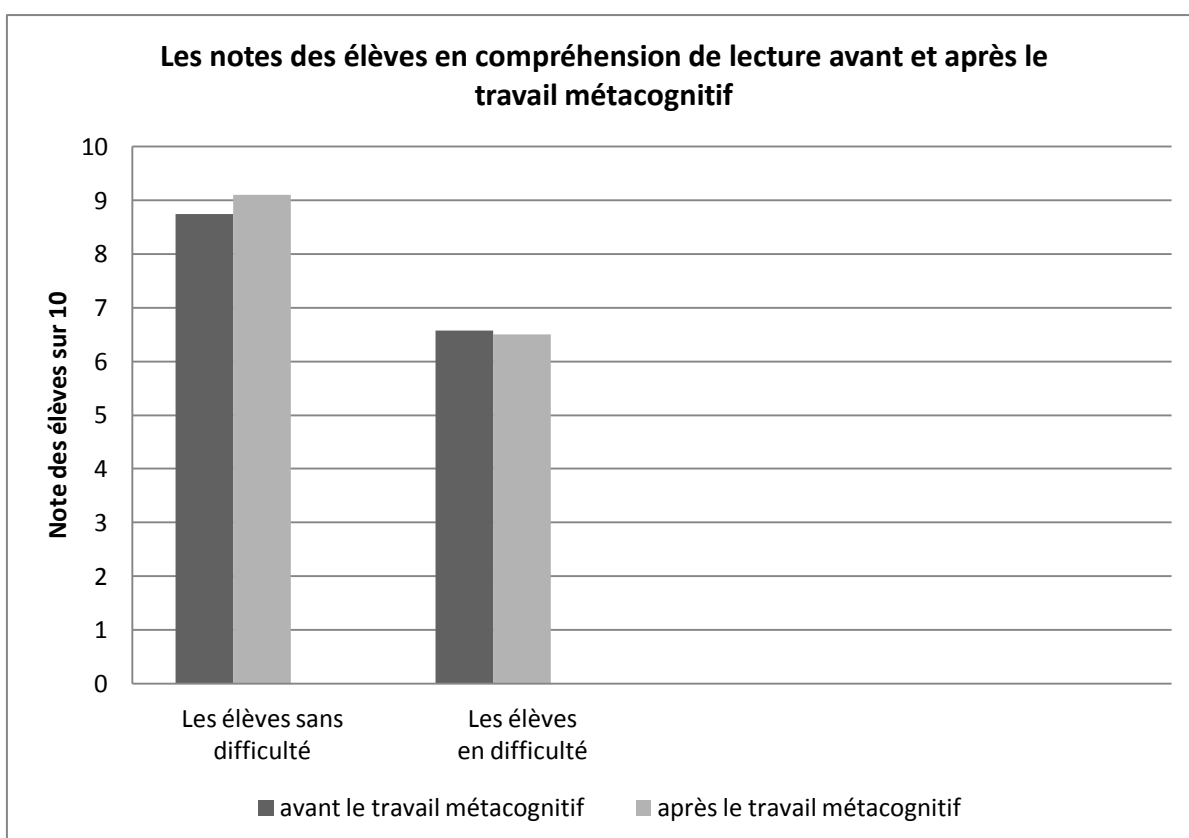
-- élève sans difficulté

-- élève en difficulté

D'après le tableau 1, neuf élèves ont progressé de 0,5 à 1,5 point. Trois élèves ont stagné et cinq élèves ont diminué de 0,5 à 1,5 points. Globalement, les performances des élèves en compréhension de lecture avant le travail métacognitif semblent similaires à celles relevées après le travail métacognitif. Le travail métacognitif semble donc ne pas avoir eu d'effet massif significatif sur les performances des élèves, même si on peut noter une très légère augmentation.

Au vu de ces résultats, deux groupes ont été effectués pour l'analyse des résultats:

- les élèves en difficulté (en rouge) : les notes de ces élèves, lors de l'évaluation initiale de lecture, sont inférieures à la moyenne de classe qui est de 7,853. Ce groupe est constitué de sept élèves et il s'agit des élèves 4, 5, 7, 11, 14, 15, 17.
- les élèves sans difficulté (en noir) : les notes de ces élèves, lors de l'évaluation initiale de lecture, sont supérieures à la moyenne de classe. Ce groupe comprend dix élèves, soit les élèves 1, 2, 3, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 16.



D'après ce graphique, les performances des élèves sans difficulté augmentent légèrement après le travail métacognitif. Pour les élèves en difficulté, les performances diminuent très légèrement après le travail métacognitif.

D'ailleurs, dans l'enquête (annexe 18 et annexe 19), trois questions ouvertes permettent de mettre en évidence la définition du verbe « lire », le rôle de la lecture et les stratégies utilisées pour comprendre un texte.

Globalement, les élèves ont des difficultés à donner une définition du verbe lire (question 3).

Avant le travail métacognitif, différentes définitions sont suggérées. Quatre élèves parlent de déchiffrages. Trois élèves évoquent l'idée que lire c'est comprendre. Deux élèves mettent en évidence l'idée que lire, c'est répondre à des questions. Beaucoup d'élèves (sept élèves) définissent ce verbe en évoquant le rôle de la lecture. Quelques élèves (trois élèves) ne justifient pas leur réponse.

Après le travail métacognitif, le même type de définition revient. Quatre élèves parlent de la nécessité de compréhension pour lire. Deux élèves évoquent le fait que lire, c'est se faire des images dans la tête. Six élèves évoquent le rôle de la lecture. Un élève assimile la lecture à la réponse aux questions. Quatre élèves ne donnent pas de définition. Pour les élèves en difficulté, les réponses ne se distinguent pas des autres élèves.

En ce qui concerne le rôle de la lecture (question 4), beaucoup d'élèves font le lien entre la lecture, l'écriture et le vocabulaire.

Avant le travail métacognitif, neuf élèves évoquent l'idée que la lecture permet de développer le vocabulaire. Trois élèves font le lien entre la lecture et l'orthographe. Cinq élèves mettent en évidence la nécessité de lire pour écrire. Un élève dit que la lecture permet de se distraire. Deux élèves disent que la lecture permet de comprendre des choses. Deux élèves ne justifient pas leur réponse. Seul un élève, qui fait partie des élèves en difficulté, fait remarquer que la lecture ne sert « à rien (juste pour nous ennuyer), à faire passer le temps ».

Après le travail métacognitif, sept élèves mettent en évidence le lien entre la lecture et le vocabulaire. Quatre élèves évoquent le fait que la lecture permet de réduire les fautes d'orthographe. Six élèves disent que la lecture permet d'écrire. Trois élèves évoquent l'idée que la lecture permet d'apprendre des choses. Un élève ne justifie pas sa réponse. Un élève (le même que celui évoqué avant le travail métacognitif) dit que la lecture ne sert à rien.

La question 6 permet de mettre en évidence les stratégies utilisées par les élèves pour comprendre un texte. Ces stratégies varient avant et après le travail métacognitif.

Avant le travail métacognitif, les stratégies concernent la relecture (onze élèves), la concentration (cinq élèves) et l'aide de la maîtresse ou des parents (deux élèves). Deux élèves n'évoquent pas de stratégies.

Après le travail métacognitif, certaines stratégies sont de nouveau évoquées : sept élèves parlent de la relecture et deux élèves mettent en évidence la nécessité de se concentrer. Un élève n'évoque pas de stratégie. Aussi, sept élèves dont deux élèves en difficulté ajoutent la nécessité de se faire un film dans la tête, c'est-à-dire une représentation mentale de l'histoire racontée. De surcroît, deux élèves évoquent l'utilisation des cartons de confiance.

De plus, afin de vérifier si la démarche métacognitive en lecture améliore la motivation des élèves dans le contexte scolaire, les motivations des élèves avant et après le travail métacognitif ont été comparées. Les scores pour chaque type de motivation ont été additionnés à travers les trois situations qui concernent la motivation des élèves dans le contexte scolaire (les trois premières questions de l'annexe 17).

Tableau 2 : Type de motivation en contexte scolaire avant et après le travail métacognitif

| Sujets | Motivation en contexte scolaire avant le travail métacognitif | | | | Motivation en contexte scolaire après le travail métacognitif | | | |
|--------|---|-------|--------|-------|---|-------|--------|-------|
| | MEid | AM | MEint | MI | MEid | AM | MEint | MI |
| 1 | 15 | 3 | 3 | 3 | 15 | 3 | 15 | 3 |
| 2 | 15 | 3 | 15 | 15 | 15 | 3 | 15 | 15 |
| 3 | 15 | 3 | 12 | 6 | 14 | 3 | 5 | 10 |
| 4 | 14 | 13 | 11 | 7 | 13 | 10 | 13 | 12 |
| 5 | 11 | 3 | 12 | 7 | 12 | 3 | 15 | 3 |
| 6 | 7 | 3 | 9 | 3 | 14 | 3 | 13 | 11 |
| 7 | 15 | 3 | 3 | 3 | 15 | 3 | 3 | 3 |
| 8 | 15 | 5 | 14 | 15 | 15 | 3 | 3 | 15 |
| 9 | 13 | 11 | 11 | 8 | 11 | 5 | 12 | 8 |
| 10 | 10 | 9 | 5 | 7 | 11 | 3 | 9 | 11 |
| 11 | 11 | 9 | 14 | 3 | 10 | 10 | 11 | 11 |
| 12 | 15 | 3 | 9 | 9 | 12 | 3 | 7 | 11 |
| 13 | 12 | 3 | 6 | 5 | 11 | 5 | 11 | 5 |
| 14 | 7 | 3 | 15 | 3 | 15 | 15 | 15 | 5 |
| 15 | 15 | 3 | 8 | 8 | 15 | 3 | 3 | 15 |
| 16 | 15 | 15 | 14 | 7 | 15 | 3 | 11 | 5 |
| 17 | 14 | 12 | 13 | 12 | 6 | 9 | 10 | 5 |
| Msd | 13,2 | 5,8 | 9,8 | 7,8 | 13,3 | 3,4 | 10,1 | 9,4 |
| Md | 12,429 | 6,571 | 10,857 | 6,143 | 12,286 | 7,571 | 10 | 7,714 |
| Mt | 12,882 | 6,118 | 10,235 | 7,118 | 12,882 | 5,118 | 10,059 | 8,706 |

MEid: Motivation extrinsèque identifiée
AM: Amotivation
MEint: Motivation extrinsèque introjectée
MI : Motivation intrinsèque
Msd : Moyenne des élèves sans difficulté
Md : Moyenne des élèves en difficulté
Mt : Moyenne totale
-- élève sans difficulté
-- élève en difficulté

D'après le tableau 2, dans le contexte scolaire et pour l'ensemble des élèves, c'est la motivation extrinsèque identifiée qui domine avant et après le travail métacognitif. En effet, il s'agit du score le plus élevé (12,882) pour les trois questions et ce score est identique avant et après le travail métacognitif. De plus, le score d'amotivation a diminué de 1 point après le travail métacognitif tandis que le score de motivation intrinsèque a augmenté de 1,588 point. Pour la motivation extrinsèque introjectée, le score a diminué très légèrement de 0,176 après le travail métacognitif.

Pour les élèves en difficulté, le score d'amotivation a augmenté de 1 point et le score de motivation intrinsèque a augmenté de 1,571 point. Aussi, le score de motivation intrinsèque introjectée a diminué de 0,857 point.

Pour les élèves sans difficulté, le score d'amotivation a diminué de 2,4 points et le score de motivation intrinsèque a augmenté de 1,6 point. Le score de motivation extrinsèque introjectée a augmenté de 0,3.

Puis, afin de vérifier si la démarche métacognitive en lecture a un impact positif sur la motivation des élèves en situation de lecture, les motivations des élèves avant et après le travail métacognitif ont été comparées. Pour les deux questions qui concernent la motivation des élèves en situation de lecture (les questions 4 et 5 de l'annexe 17), les scores pour chaque type de motivation ont été ajoutés.

Tableau 3 : Type de motivation en situation de lecture avant et après le travail métacognitif.

| Sujets | Motivation en lecture avant le travail métacognitif | | | | Motivation en lecture après le travail métacognitif | | | |
|--------|---|-------|-------|-------|---|-------|-------|-------|
| | MEid | AM | MEint | MI | MEid | AM | MEint | MI |
| 1 | 10 | 2 | 2 | 2 | 10 | 2 | 10 | 2 |
| 2 | 10 | 2 | 8 | 10 | 10 | 2 | 10 | 10 |
| 3 | 5 | 4 | 8 | 4 | 8 | 2 | 6 | 4 |
| 4 | 6 | 9 | 9 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 |
| 5 | 8 | 2 | 10 | 8 | 9 | 2 | 10 | 9 |
| 6 | 6 | 6 | 6 | 2 | 10 | 2 | 10 | 10 |
| 7 | 10 | 2 | 2 | 2 | 10 | 2 | 2 | 2 |
| 8 | 9 | 3 | 9 | 10 | 10 | 2 | 2 | 10 |
| 9 | 8 | 7 | 4 | 7 | 8 | 3 | 6 | 7 |
| 10 | 4 | 2 | 4 | 3 | 8 | 3 | 4 | 9 |
| 11 | 6 | 6 | 10 | 6 | 4 | 4 | 5 | 5 |
| 12 | 7 | 5 | 7 | 7 | 7 | 4 | 7 | 5 |
| 13 | 6 | 3 | 9 | 6 | 7 | 3 | 8 | 6 |
| 14 | 3 | 2 | 10 | 4 | 10 | 10 | 10 | 2 |
| 15 | 5 | 2 | 4 | 4 | 10 | 2 | 2 | 10 |
| 16 | 6 | 5 | 5 | 6 | 8 | 5 | 6 | 9 |
| 17 | 7 | 8 | 7 | 5 | 3 | 6 | 4 | 3 |
| Msd | 7,1 | 3,9 | 6,2 | 5,7 | 8,6 | 2,8 | 6,9 | 7,2 |
| Md | 6,429 | 4,429 | 7,429 | 5,143 | 7,571 | 4,714 | 5,714 | 5,428 |
| Mt | 6,824 | 4,118 | 6,706 | 5,471 | 8,176 | 3,588 | 6,412 | 6,471 |

MEid: Motivation extrinsèque identifiée

AM: Amotivation

MEint: Motivation extrinsèque introjectée

MI : Motivation intrinsèque

Msd : Moyenne des élèves sans difficulté

Md : Moyenne des élèves en difficulté

Mt : Moyenne totale

-- élève sans difficulté

-- élève en difficulté

Globalement, d'après le tableau 3, c'est la motivation extrinsèque identifiée qui domine avant et après le travail métacognitif en situation de lecture. D'ailleurs, ce score a augmenté de façon significative après le travail métacognitif : il est passé de 6,824 à 8,176. D'ailleurs, le score de motivation intrinsèque a augmenté de 1 point après le travail

métacognitif. Le score de motivation extrinsèque introjectée a diminué de 0,294 et celui d'amotivation a baissé de 0,53. Cette tendance globale est davantage visible chez les élèves sans difficulté.

Chez les élèves sans difficulté, la motivation extrinsèque identifiée augmente de 1,5 point et la motivation extrinsèque introjectée augmente de 0,7 point. L'amotivation diminue de 1,1 point et la motivation intrinsèque augmente de 1,5 point.

Chez les élèves en difficulté, après le travail métacognitif, la motivation extrinsèque identifiée augmente de 1,142 point et la motivation extrinsèque introjectée diminue de 1,715 point. L'amotivation et la motivation intrinsèque augmente de 0,285 point.

Ainsi, l'augmentation de la motivation intrinsèque et la diminution de l'amotivation après le travail métacognitif sont moins visibles chez les élèves en difficulté.

De surcroît, afin de vérifier si la démarche métacognitive en lecture a un impact positif sur la motivation des élèves en situation de lecture, les résultats obtenus dans l'enquête (annexe 18 et 19) sont mis en évidence.

Dans un premier temps, les scores obtenus pour la satisfaction (moyenne des questions 1 et 2), le sentiment de compétence (question 5) et le sentiment d'autodétermination (question 7) des élèves en lecture sont mis en valeur.

Tableau 4 : Satisfaction, sentiment de compétence et d'autodétermination des élèves en séance de lecture, avant et après le travail métacognitif.

| Sujets | Avant le travail métacognitif | | | Après le travail métacognitif | | |
|--------|-------------------------------|-------|-------|-------------------------------|-------|-------|
| | A | SC | SA | A | SC | SA |
| 1 | 4,5 | 4 | 2 | 4,5 | 4 | 2 |
| 2 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 5 | 1 |
| 4 | 3,5 | 3 | 5 | 5 | 1 | 5 |
| 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| 6 | 1 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 7 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 1 |
| 8 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 9 | 2,5 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 |
| 10 | 3,5 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| 11 | 3 | 3 | 2 | 5 | 3 | 5 |
| 12 | 4,5 | 3 | 3 | 5 | 4 | 1 |
| 13 | 2,5 | 4 | 3 | 3 | 1 | 1 |
| 14 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 5 |
| 15 | 2 | 5 | 1 | 5 | 5 | 5 |
| 16 | 4 | 5 | 3 | 3,5 | 3 | 2 |
| 17 | 2,5 | 2 | 2 | 1,5 | 2 | 1 |
| Msd | 3,650 | 3,6 | 3,2 | 4,2 | 3,8 | 2,7 |
| Md | 3,143 | 3 | 2,714 | 3,786 | 3,286 | 3,857 |
| Mt | 3,441 | 3,353 | 3 | 4,029 | 3,588 | 3,176 |

A : Aime la lecture

SC : Sentiment de compétence

SA : sentiment d'autodétermination

Msd : Moyenne des élèves sans difficulté

Md : Moyenne des élèves en difficulté

Mt : moyenne totale

-- élève sans difficulté

-- élève en difficulté

Globalement, d'après le tableau 4, les élèves aiment davantage la lecture après le travail métacognitif. Une différence de 0,588 met en évidence cet écart. Cette évolution est visible de la même manière chez les élèves avec (0,644) et sans difficulté (0,55).

Sur la moyenne totale, le sentiment de compétence augmente de 0,235 point et le sentiment d'autodétermination augmente de 0,176 point. Globalement, le sentiment de compétence et d'autodétermination en lecture n'évoluent pas de façon significative.

Le sentiment de compétence augmente de 0,286 point pour les élèves en difficulté et de 0,2 point pour les élèves sans difficulté. Le sentiment d'autodétermination a évolué positivement (1,143) après le travail métacognitif pour les élèves en difficulté alors qu'il diminue légèrement (0,5) pour les élèves sans difficulté.

Aussi, dans l'enquête (annexe 18 et annexe 19), des questions ouvertes sont proposées.

Concernant les raisons qui justifient si l'élève aime ou pas les séances de lecture (question 1), les réponses sont diversifiées. Une partie de la classe, quatre élèves avant le travail métacognitif et cinq élèves après le travail métacognitif, évoque le fait que les livres ou les textes proposés ne sont pas intéressants. Quelques élèves (trois élèves avant le travail métacognitif et deux élèves après le travail métacognitif) ont mis en évidence le fait qu'ils n'aiment pas lire puisqu'ils n'aiment pas répondre aux questions. D'autres élèves (cinq élèves avant le travail métacognitif et six après le travail métacognitif) évoquent le fait qu'ils aiment la lecture car c'est intéressant ou car ils apprennent des choses. Certains élèves (cinq élèves avant le travail métacognitif et quatre élèves après le travail métacognitif) ne se justifient pas. Globalement, des raisons similaires sont proposées avant et après le travail métacognitif.

Puis, en ce qui concerne les raisons qui justifient si l'élève aime ou pas les ateliers de lecture (question 2 avant le travail métacognitif), certaines justifications sont similaires à celles évoquées précédemment pour les séances de lecture. Deux élèves disent que les textes ne sont pas intéressants. Quatre élèves évoquent le fait qu'ils n'aiment pas répondre aux questions. Trois élèves évoquent le fait qu'ils n'aiment pas puisqu'ils n'arrivent pas à se concentrer lorsqu'un groupe lit à voix haute. Cinq élèves aiment ces ateliers puisque c'est intéressant et amusant. Trois élèves ne se justifient pas.

Enfin, concernant les raisons qui justifient si l'élève aime ou pas les séances avec le travail métacognitif (question 2 après le travail métacognitif), la majorité de la classe (14

élèves) met en valeur le fait qu'ils aiment. Différentes raisons sont évoquées : c'est intéressant (quatre élèves), amusant (trois élèves), ça change des habitudes (trois élèves). Les autres élèves (4 élèves) ne justifient pas leur réponse. Trois élèves disent qu'ils n'aiment pas mais ils ne se justifient pas. Ils font partie des élèves en difficulté.

Discussion

Dans un premier temps, le travail métacognitif ne semble pas avoir eu d'impact sur les performances des élèves. Plusieurs justifications peuvent être apportées. Tout d'abord, le travail métacognitif était constitué de cinq séances. Il s'agit donc d'un travail relativement court. De plus, il porte essentiellement sur la représentation mentale d'une histoire lue. Hors, pour l'évaluation, il est demandé aux élèves de répondre à des questions et de résumer l'histoire. Pour cela, d'autres stratégies métacognitives sont à développer. D'ailleurs, Cèbe et Goigoux (2009) propose une démarche métacognitive composée de sept séquences dont les objectifs sont diversifiés. Par manque de temps, il n'a pas été possible de réaliser l'ensemble des objectifs proposés.

De plus, en ce qui concerne la définition du verbe « lire », les réponses sont très floues. Elles évoquent principalement des informations de surface, telles que le déchiffrage, et ne parlent pas de connaissances métacognitives. Aussi, les réponses sur le rôle de la lecture sont diversifiées et elles ne correspondent pas toujours à ce qui est attendu. Par exemple, l'intérêt de la lecture n'est pas de réduire les fautes d'orthographe. Ces résultats sont similaires avant et après le travail métacognitif. Ce travail métacognitif n'a donc pas permis de développer des connaissances relatives à la façon de lire et aux buts de lecture. Un travail métacognitif plus long et plus large aurait sûrement permis de développer ces connaissances métacognitives.

Cependant, les stratégies des élèves pour comprendre un texte ont évolué après la mise en place du travail métacognitif. En effet, après cette séquence, certains élèves évoquent la nécessité de se faire une représentation mentale pour comprendre un texte. Le travail métacognitif a permis aux élèves de disposer de connaissances métacognitives. Comme le montre Doly (2006), ces connaissances favorisent la réussite scolaire et la

motivation des élèves. D'ailleurs, Cèbe et Goigoux (2009) mettent en évidence l'idée que certains élèves ont des difficultés en lecture puisqu'ils ignorent les stratégies efficaces pour comprendre un texte.

Quelques études ont montré les difficultés liées à l'utilisation de stratégies. Selon Fayol et Monteil (1994), l'utilisation de stratégies présente un coût cognitif. Si ce coût est trop élevé, l'élève ne peut pas être capable de gérer cette procédure. D'ailleurs, ces auteurs évoquent le fait que le coût des stratégies utilisées en lecture est très élevé. Aussi, Fayol et Monteil mettent en évidence l'idée que la mise en place de stratégies est efficace lorsque le sujet dispose de connaissances préalables sur le domaine concerné. De plus, selon ces auteurs, des connaissances métacognitives jouent un rôle primordial dans l'utilisation de stratégies. Elles correspondent à « *l'analyse des situations, la sélection des procédures pertinentes, le guidage en cours d'utilisation et l'évaluation de l'efficacité.* ». Enfin, Fayol et Monteil soulèvent le fait qu'il est difficile d'automatiser les stratégies et de les rendre conscientes. En effet, l'entraînement joue un rôle important mais il n'est pas suffisant. Il serait aussi important de faire référence aux conditions de mobilisation des procédures et avec des feedbacks. Ces différentes limites dans l'utilisation des stratégies pourraient justifier l'absence d'augmentation des performances après la mise en place de la démarche métacognitive.

Puis, la démarche métacognitive semble avoir eu un impact sur la motivation des élèves.

L'utilisation d'une démarche métacognitive semble favoriser la motivation autodéterminée des élèves en situation de lecture. Globalement, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque identifiée en situation de lecture ont augmenté après le travail métacognitif. Selon la théorie de l'autodétermination, il s'agit des motivations les plus autodéterminées. Cette augmentation est davantage visible chez les élèves sans difficulté par rapport aux élèves en difficulté. En effet, les élèves en difficulté ont peut être besoin de plus de temps pour gérer l'utilisation de nouvelles de stratégies. D'ailleurs, l'absence d'effets systématiques liés à cet enseignement métacognitif ne favorise pas la motivation autodéterminée de certains élèves. Ainsi, la métacognition semble avoir un impact positif sur la motivation des élèves en situation de lecture. Plusieurs variables expliquent cet effet.

Globalement, les élèves aiment davantage la lecture après le travail métacognitif. Par rapport aux ateliers de lecture, les élèves aiment davantage les séances de lecture qui concernent le travail métacognitif.

Pour les élèves en difficulté, le sentiment d'autodétermination semble avoir évolué significativement après le travail métacognitif. En effet, cette évolution peut être justifiée par la mise en place du travail métacognitif. Le fait de donner des stratégies permet aux élèves d'être davantage autonomes dans les différentes activités. D'ailleurs, la mise en place des cartons de confiance favorise aussi l'autonomie des élèves en situation de lecture. Cependant, seulement quatre élèves dont trois en difficulté ont utilisé les cartons de confiance tout au long de la séquence. Ainsi, selon Deci et Ryan, le développement de ce sentiment d'autodétermination favorise la motivation intrinsèque des élèves. Cette évolution n'est pas visible chez les élèves sans difficulté. En effet, ces élèves disposaient déjà de stratégies pour travailler en autonomie.

En ce qui concerne le sentiment de compétence en situation de lecture, aucune évolution n'est significative après le travail métacognitif. Cette démarche métacognitive n'a pas permis aux élèves d'observer leur progrès. En effet, les résultats aux évaluations ne permettent pas de mettre en évidence une amélioration des performances. Selon Deci et Ryan (2000, 2002, cités par Dupont et al., 2010), la satisfaction du sentiment de compétence joue un rôle important dans le processus motivationnel. L'absence d'évolution de ce sentiment pourrait justifier, en partie, l'évolution relativement faible de la motivation des élèves en difficulté.

Cependant, il est important de mettre en évidence le fait que d'autres variables que celles relatives à la métacognition ont pu jouer un rôle sur la motivation des élèves. En effet, cette démarche métacognitive visait à développer des aspects motivationnels tels que le sentiment d'appartenance sociale avec les travaux de groupe et l'aide du professeur des écoles tout au long de la séquence. Selon Deci et Ryan, la satisfaction du sentiment d'appartenance sociale permet de développer la motivation autodéterminée des élèves. D'ailleurs, l'effet de nouveauté a pu jouer un effet important sur la motivation des élèves en situation de lecture.

Aussi, la motivation intrinsèque des élèves dans le contexte de l'école a augmenté après le travail métacognitif pour les élèves sans difficulté. Parallèlement, l'amotivation a diminué. Ces remarques ne sont pas valables pour les élèves en difficulté. Selon le modèle hiérarchique de Vallerand et al. (1997, cité par Vallerand et Miquelon, 2008), la motivation situationnelle peut avoir un impact sur la motivation contextuelle. Ainsi, le changement de motivation en situation de lecture a pu modifier la motivation dans le contexte de l'école. Pour les élèves sans difficulté, l'augmentation de la motivation autodéterminée en situation de lecture pourrait justifier celle observée dans le contexte de l'école. Parallèlement, pour les élèves en difficulté, l'effet minimal du travail métacognitif sur la motivation en lecture permettrait de justifier l'absence d'effet en contexte scolaire. Cependant, ces remarques sont à prendre avec précaution. En effet, la motivation dans les autres matières joue un rôle important sur la motivation dans le contexte de l'école.

Ainsi, dans l'ensemble, l'impact du travail métacognitif sur les performances et la motivation des élèves est moins visible chez les élèves en difficulté. Pourtant, cette recherche visait plus particulièrement à aider les élèves en difficulté. Comme le montre Fayol (1994), différentes variables concernant l'utilisation des stratégies pourraient justifier ce constat. L'utilisation d'une démarche métacognitive tout au long de l'année semblerait davantage bénéfique pour ces élèves en difficulté. En effet, elle leur permettrait de développer et d'automatiser un ensemble de stratégies.

Même si l'étude présentée ici permet d'aboutir à des résultats cohérents, il convient toutefois de préciser quelques limites à cette recherche.

Tout d'abord, le climat de classe joue un rôle prépondérant sur les évaluations, le questionnaire de motivation et l'enquête. Par exemple, cette variable a pu jouer un rôle sur les performances des élèves en lecture. La première évaluation a été effectuée en janvier, la semaine après les vacances. La deuxième a été réalisée la semaine avant les vacances d'avril. Aussi, lors de la deuxième évaluation, les élèves avaient reçu leur passage en sixième et étaient particulièrement énervés. Ces deux éléments peuvent avoir biaisés en partie les résultats de l'évaluation. Ainsi, le climat de la classe a pu jouer un impact important sur l'ensemble des résultats obtenus dans cette recherche.

Puis, comme le montre Viau (1997), le professeur des écoles joue un rôle important sur la motivation des élèves. Par exemple, la façon de percevoir les capacités des élèves influence sur les perceptions et le comportement du professeur en classe. La conscience de

cet effet permet de limiter ce biais. Cependant, l'enseignant joue un rôle dans l'ensemble des résultats obtenus.

De plus, certains élèves se sont contentés d'utiliser seulement les valeurs extrêmes de l'échelle. Cela pourrait biaiser largement les résultats, ce qui remet donc en cause la qualité des outils utilisés.

D'ailleurs, la taille de l'échantillon (17 élèves) est trop petite. Elle ne permet donc pas de valider les résultats.

Enfin, d'autres variables telles que la rapidité de réponse ou encore l'absence de compréhension d'une question ont pu modifier les résultats de cette étude.

Tous ces biais peuvent changer les résultats et pourraient donc justifier de l'absence de résultats significatifs.

Conclusion

D'après cette recherche, la mise en place d'un travail métacognitif en lecture a permis d'améliorer la motivation autodéterminée des élèves en lecture. D'après la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, les motivations autodéterminées ont un impact favorable sur la réussite scolaire contrairement aux motivations non autodéterminées. Il semble donc intéressant de développer les apprentissages métacognitifs en classe. Cependant, cette démarche métacognitive ne semble pas avoir d'influence sur les performances des élèves en lecture. Pourtant, elle semble avoir un impact sur l'utilisation de stratégies adaptées. En effet, des difficultés semblent résider dans la gestion et le transfert de ces stratégies. Par conséquent, il serait important d'identifier l'ensemble des éléments nécessaires pour utiliser de manière efficace ses stratégies afin de favoriser les performances des élèves. Ainsi, cette recherche a permis de mettre en évidence le rôle primordial de l'enseignant dans les apprentissages. D'ailleurs, elle a permis de mettre en valeur l'importance de modifier ses pratiques d'enseignement pour résoudre les difficultés rencontrées dans les apprentissages. En effet, d'après le référentiel de compétence du Professeur des Ecoles de 2010, la compétence 10 souligne le fait que le professeur des écoles doit être capable de « *tirer parti des apports de la recherche et des innovations pédagogiques pour actualiser ces connaissances et les exploiter dans sa pratique quotidienne* ».

Références bibliographiques

BLANCHARD C., PELLETIER L., OTIS N., SHARP E., 2004, Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher, *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 1, 105-123.

BOSSON M.S., HESSELS M.G.P, HESSELS-SCHLATTER C., 2009, Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage, *Developpements*, n°1, p14-20.

CEBE S., GOIGOUX R., 2009, *Lector et Lectrix, apprendre à comprendre les textes narratifs*, Paris, Retz.

COSNEFROY L., 2011, *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation. Déontologie et identité*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, Extrait p 9-26.

CRADDOCK P., GUERRIEN A., 2006, Apprendre in ROULIN J.L., Ed., *Psychologie cognitive*, Paris, Bréal, 203-266.

DOLY A.M., 2002, Métacognition et transfert des apprentissages à l'école, *Cahiers pédagogiques*, n°408.

DOLY A.M., 2006, La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. Dans *Apprendre et comprendre : place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. Sous la direction de Toupiol, G. (pp. 83-124), Paris, Retz.

DUPONT J.P., CARLIER G., DELENS C., GERARD P., 2010, La motivation autodéterminée des élèves en éducation physique : état de la question, *revue STAPS*, 88, 7-24.

EME E., ROUET J.-F., 2001, Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte. *Enfance*, 53 (4), p. 309-328.

FAYOL M., MONTEIL J.M., 1994, Stratégies d'apprentissage / apprentissage de stratégies, *Revue Française de Pédagogie*, 106, 91-110.

FLORIN A., 2011, des apprentissages fondamentaux aux compétences pour demain : les apports de la psychologie de l'éducation, *Bulletin de psychologie*, 64 (1), 511, 15-29.

MINGAT A., 1984, Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : les origines des différences, *Revue française de pédagogie*, 69, 49-63.

LIEURY A., FENOUILLET F., 2006, *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod.

REMOND M., 2009, La métacognition : une composante de la compréhension, Centre Académique de Ressources sur la Maîtrise des Langues, en ligne sur le site du CARMAL, www.ac-creteil.fr.

SARRAZIN P., TESSIER D., TROUILLAUD D., 2006, Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches, *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177.

VALLERAND R.J., BLAIS M.C., LACOUTURE Y., DECI E.L, 1987, L'échelle des Orientations Générales à la Causalité : Validation canadienne française du General Causality Orientations Scale, *Revue canadienne des sciences du comportement*, 19 (1), 1-15.

VALLERAND R.J., MIQUELON P., 2008, Le modèle hiérarchique : une analyse intégrative des déterminants et conséquences de la motivation intrinsèque et extrinsèque, In R.V. Joule et P. Huguet (Eds.), *Bilans et perspectives en psychologie sociale*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 163-203.

VIAU R., 1997, *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck.

Annexe 1 : séance 1

| | | | |
|--|---|---|--|
| Date : 28/01/14 | | Séance n° : 1 | |
| Discipline : Lecture | | Sujet de la séquence : La compréhension de textes narratifs. | |
| Objectif général : Comprendre un texte en construisant une représentation mentale cohérente | | Objectif spécifique : Construire une représentation mentale cohérente d'un fait divers | |
| Lieu : Classe | Forme de travail : collectif / individuel | Durée : 35 minutes | Matériel : 2 textes et 2 questionnaires |
| <u>Temps</u> | <u>Déroulement</u> | | |
| 5 min | 1- Présentation de l'objectif général L'enseignant explique aux élèves qu'ils vont apprendre à construire une représentation mentale. Le terme « représentation mentale » est alors expliqué : c'est ce que le lecteur fabrique dans sa tête pour comprendre un texte. Il fabrique une sorte de film qui représente l'histoire lue. Représentation : fabriquer des images, des pensées Mentale : ça se passe dans le cerveau. L'enseignant met en évidence le fait que la construction d'une représentation mentale améliore la compréhension d'un texte. | | |
| 10 min | 2- Construire une représentation mentale d'un fait divers L'enseignant donne la consigne suivante : « vous allez construire un film d'un texte très court que je vais lire à haute voix à deux reprises. Vous n'aurez pas le texte sous les yeux. Plusieurs élèves raconteront ensuite leur film et vous comparerez les différents récits ». Il s'agit d'un fait divers (fait divers n°1) qui a été rédigé par un journaliste Félix Fénéon. Le texte est alors lu à deux reprises. Des élèves racontent leur film. Le but est de montrer aux élèves que les récits racontés sont un peu différents mais ils racontent tous la même histoire. <u>Conclusion</u> : l'enseignant évoque le fait que, pour fabriquer un film, les élèves ont recours à leur connaissance (sur ce qu'est le tramway...) et à un raisonnement (Pierre s'est fait heurter puisqu'il n'a pas regardé avant de traverser). | | |
| 10 min | 3- Expliquer l'implicite Les élèves vont devoir répondre à des questions qui portent sur le même texte. Le texte et les questions sont affichés au TBI : <i>Où se passe la scène ? Où sont placés les personnages au début de l'histoire ? Que n'a pas fait le petit garçon ? Pourquoi ? Pourquoi l'auteur écrit-il « voulut traverser la rue » et non pas « traversa la rue » ?</i> Les réponses sont comparées en montrant aux élèves que pour répondre, ils ont utilisé : les éléments indiqués par le texte et les éléments que le texte n'expose pas mais qu'ils ont pu déduire en se servant de leur connaissance. | | |

| | |
|--------|--|
| 10 min | <p>4- Faire un film pour mieux mémoriser</p> <p>L'enseignant projette au TBI un nouveau fait divers « M. Etienne ». Les élèves doivent lire le texte et après ils devront répondre à des questions, par écrit, sans revenir au texte. Ils devront donc avoir fabriqué un film pour répondre aux questions. Une correction est effectuée, les élèves justifient leur réponse en racontant leur film.</p> <p><u>Conclusion</u> : Quand le film est bien construit, il est plus facile de répondre de mémoire aux questions.</p> |
|--------|--|

Annexe 2 : Fait divers n°1 et questions de compréhension

Trop pressé de rejoindre son père, Pierre Colmar, 5 ans, quitta sa maman et voulut traverser la rue. Une bicyclette le heurta.

- Où se passe la scène ?
- Où sont placés les personnages au début de l'histoire ?
- Que n'a pas fait le petit garçon ? Pourquoi ?
- Pourquoi l'auteur écrit-il « voulut traverser la rue » et non pas « traversa la rue » ?

Annexe 3 : Faits divers n°2 et exercice n°1

Plage Sainte-Anne (Finistère), deux baigneurs se noyaient. Un touriste s'élança. De sorte que M. Étienne dut sauver trois personnes.

Exercice n° 1

Si tu as bien fait le film, tu peux répondre à ces deux questions de mémoire.

1. Le touriste a-t-il réussi à sauver les deux baigneurs de la noyade ?

.....

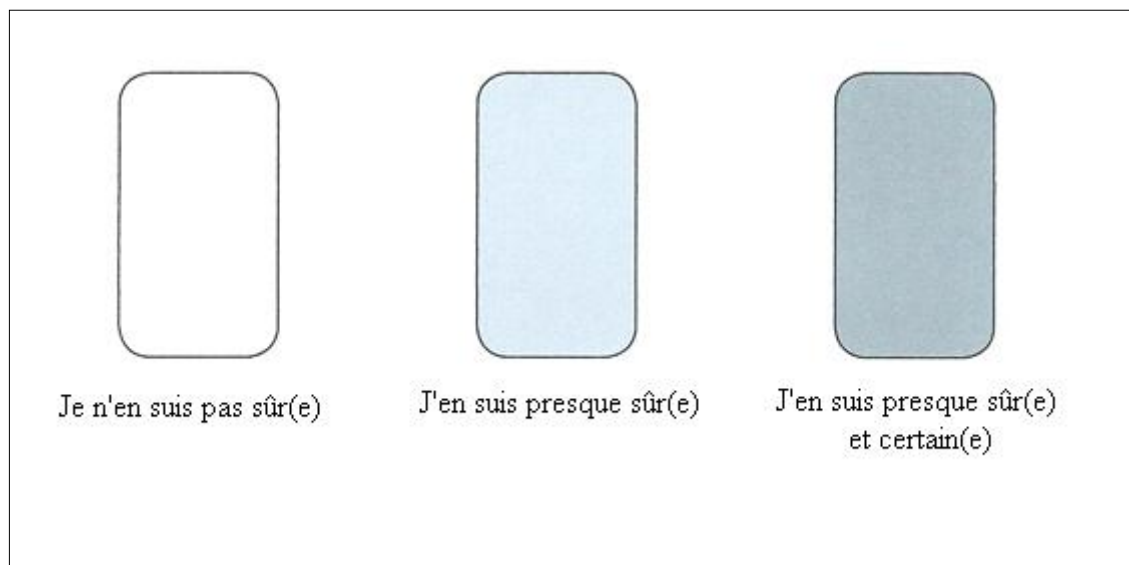
2. Qui est le meilleur nageur de l'histoire ?

.....

Annexe 4 : Séance 2

| | | | |
|--|---|---|--|
| Date : 04/02/14 | | Séance n° : 2 | |
| Discipline : Lecture | | Sujet de la séquence : La compréhension de textes narratifs. | |
| Objectif général : comprendre un texte en construisant une représentation mentale cohérente | | Objectif spécifique : Construire une représentation mentale cohérente d'un fait divers | |
| Lieu : Classe | Forme de travail : collectif / individuel | Durée : 35 minutes | Matériel : cartons de confiance + Faits divers n°3 + exercice n°2 |
| <u>Temps</u> | <u>Déroulement</u> | | |
| 5 min | <p>1- Rappel L'enseignant demande aux élèves de rappeler l'objectif de la séquence et ce qu'ils ont appris au cours de la séance précédente. Puis, il explique aux élèves que ce travail va être poursuivi sur un fait divers plus long.</p> | | |
| 10 min | <p>2- Introduction des cartons de confiance L'enseignant explique aux élèves qu'il est normal de ne pas tout comprendre dès la première lecture. Même les bons lecteurs, lorsqu'ils ont des doutes, relisent le texte, reviennent en arrière... Ils contrôlent leur compréhension. Ce contrôle est très important puisqu'il permet de faire des progrès en lecture. Pour apprendre à contrôler leur compréhension, les élèves vont porter un jugement sur la confiance qu'ils accordent à leur propre compréhension. Chaque élève reçoit trois cartons qu'il utilisera pour juger de sa confiance dans sa compréhension. L'enseignant commente leur valeur qui est symbolisée par une couleur. Ces cartons seront utilisés pour les textes suivants.</p> | | |
| 20 min | <p>3- Faire le film d'un texte plus long L'enseignant distribue un nouveau fait divers (fait divers n°3) aux élèves. Individuellement, les élèves le lisent et construisent un film. Les mots difficiles sont expliqués aux élèves. L'enseignant insiste sur l'utilisation des cartons de confiance. Quand le pictogramme blanc ou gris est utilisé, les élèves doivent relire le texte pour augmenter la confiance dans leur compréhension. Puis, sans revenir au texte, les élèves doivent répondre à deux questions (exercice n°2) qui visent l'évaluation de la compréhension d'autres élèves. Une mise en commun est effectuée. Conclusion : Quand le texte est plus long, la mémorisation des idées du texte prend une place importante pour résoudre des problèmes de compréhension.</p> | | |

Annexe 5 : les cartons de confiance



Annexe 6 : Fait divers n°3 et exercice n°2

Un adolescent s'était introduit en plein jour chez sa voisine avec l'intention de lui voler son téléviseur. Mais la jeune femme est revenue du marché plus tôt que prévu en compagnie d'une amie, ce qui a contraint le voleur à se cacher à la hâte dans le grenier de la maison. Là, par une ouverture, il a assisté à une scène étonnante : les deux femmes ont commencé à préparer le repas en bavardant puis la propriétaire s'est absentée et son « amie » en a profité pour verser un poison violent dans la marmite avant de refuser l'invitation à déjeuner et de partir. Voyant que sa voisine allait passer à table, et de vie à trépas, le jeune voleur s'est mis à crier depuis le plafond pour la prévenir. Après vérification du contenu de la marmite, la police a arrêté l'empoisonneuse et la rescapée a offert au petit voleur le téléviseur qu'il convoitait.

Exercice n° 2

Dans une classe, on a demandé à des élèves de 12 ans de raconter ce fait divers. Voici 3 réponses :

Élève A – Un adolescent s'est caché dans le grenier de la maison de sa voisine et il a volé son téléviseur pendant qu'elle s'était absentée pour aller au marché avec une amie.

Élève B – Un jeune voleur a sauvé sa voisine de la mort après avoir assisté, depuis sa cachette, à la préparation d'une marmite empoisonnée.

Élève C – Une jeune femme a offert un téléviseur à un voleur parce qu'il avait préparé un repas empoisonné à son « amie ».

1. Une seule réponse est juste : laquelle ?
2. Pour les deux autres réponses, barre les informations fausses.

Annexe 7 : Séance 3

| | | | |
|--|---|---|--|
| Date : 18/02/14 | | Séance n° : 3 | |
| Discipline : Lecture | | Sujet de la séquence : La compréhension de textes narratifs. | |
| Objectif général : comprendre un texte en construisant une représentation mentale cohérente | | Objectif spécifique : Construire une représentation mentale cohérente d'un extrait de roman. | |
| Lieu : Classe | Forme de travail : collectif / individuel | Durée : 45 minutes | Matériel : extraits n°1 et n°2, exercices 3 et 4. |
| Temps | Déroulement | | |
| 5 min | <p>1- Rappel L'enseignant demande aux élèves de rappeler l'objectif de la séquence et ce qu'ils ont appris au cours de la séance précédente. Puis, il explique aux élèves que ce travail va être poursuivi sur un roman.</p> | | |
| 15 min | <p>2- Construire une représentation mentale de la scène initiale du récit L'enseignant va lire le début du premier chapitre (extrait n°1) à haute voix. Avant la lecture, il demande aux élèves ce qu'ils vont devoir faire pendant cette lecture : faire une représentation mentale de la situation évoquée par le texte. Après la lecture, l'enseignant explique les mots qui font obstacle à la compréhension (gradins, auberge, s'enivrer, une représentation, la Norvège (pays qui est au bord de la mer du Nord)...). Puis, l'enseignant demande aux élèves de décrire la première scène de leur film (ligne 1 à 4) et il guide leur récit à l'aide de questions si c'est nécessaire : Où se passe cette scène ? A quoi ressemble cet endroit ? Qui est là ? Que se passe-t-il ? Qui parle à qui ? Les réponses sont justifiées. L'enseignant demande aux élèves de raconter avec leurs mots le début du récit du vieil homme sans relire le texte. De plus, les élèves doivent chercher dans le texte les indices qui montrent que l'enfant éprouve des émotions intenses : « <i>j'en restais la bouche ouverte ; quelle émotion pour moi qui n'avais jamais rien vu.</i> ». L'enseignant leur demande d'expliquer le sens de ces expressions puis d'essayer de se mettre à la place de l'enfant Conclusion : Pour construire le film, il ne suffit pas de se représenter la scène et les actions des personnages : il faut aussi s'intéresser à ce qui se passe dans la tête de ces derniers. L'enseignant demande aux élèves de dire ce que va raconter ensuite le vieil homme (<i>il a perdu son oreille au cirque</i>)</p> | | |
| 15 min | <p>3- Dessiner une partie du film construit dans sa tête Les élèves lisent seuls la suite du roman (extrait n°2) puis, sans le texte, ils doivent illustrer la scène principale (exercice n°3). Une mise en commun est effectuée : les élèves justifient leur dessin en ayant recours au texte. Les élèves doivent mentionner : - le changement de longueur de cigarette - le changement de posture de l'assistante L'enseignant demande aux élèves d'expliquer pourquoi l'assistante change de posture.</p> | | |

| | |
|--------|--|
| 10 min | <p><u>Conclusion</u> : Il est important d'avoir construit un film pour résoudre les problèmes de compréhension.</p> <p>4- Montrer qu'on a compris De mémoire les élèves vont devoir répondre par écrit à deux questions (exercice n°4) qui portent sur l'extrait précédent. Une mise en commun est effectuée.</p> |
|--------|--|

Annexe 8 : Extrait n°1 de *L'homme à l'oreille coupée*

Extrait n° 1

1 Il y avait dans un port de la Norvège un très vieil homme à qui manquait
2 une oreille.

3 Comment l'as-tu perdue ? lui demandait-on dans l'auberge où il venait
4 s'enivrer chaque soir, et il répondait volontiers :

5 « Oh, ça remonte à loin ! disait-il, j'étais encore un petit garçon...
6 J'avais neuf ans à peine, alors voyez ! Un cirque ambulante est passé
7 dans notre village. Ça ne coûtait pas très cher, mais nous étions pauvres
8 et mes parents ne pouvaient pas me payer l'entrée. Alors, le soir de la
9 représentation, j'y suis allé en cachette.

10 Je me suis faufilé sous la toile du chapiteau, ni vu ni connu, et j'ai pris
11 place dans les gradins. C'était plein à craquer. La musique assourdissante,
12 l'odeur forte des animaux, tout ça : j'étais comme ivre. Il y a eu les chevaux
13 qui tournaient, puis les acrobates-voltigeurs, puis les petits caniches
14 dressés. J'en restais la bouche ouverte. Quelle émotion pour moi qui
15 n'avais jamais rien vu ! Enfin le directeur du cirque a annoncé un numéro
16 de fouet. J'ai oublié le nom de l'artiste, Pacito, Pancho, un nom comme
17 ça. Il s'est avancé, dans sa tenue de cow-boy, accompagné de son assistante
18 en maillot de bain. Et clac ! Clac ! ça a commencé. »

L'homme à l'oreille coupée, J.-C. Mourlevat

Annexe 9 : Extrait n°2 de *l'homme à l'oreille coupée* et exercices n°3 et n°4

Extrait n° 2

19 « D'abord l'assistante a mis une longue cigarette de papier dans sa
20 bouche. Clac ! Au premier coup de fouet, la cigarette a perdu un centimètre.
21 Clac ! À chaque coup elle en perdait un de plus, jusqu'à ce qu'il n'en reste
22 qu'un minuscule mégot. Alors elle a avancé ses lèvres maquillées de rouge,
23 comme pour donner un baiser, puis elle a légèrement basculé la tête en
24 arrière, pour ne pas se faire couper le bout du nez je suppose. Il y a eu
25 un roulement de tambour, et clac ! le mégot a volé ! »

L'homme à l'oreille coupée, J.-C. Mourlevat

Exercice n° 3

1. Dessine l'assistante de profil avant le premier coup de fouet, après le deuxième coup de fouet et au début du roulement de tambour. Tu dois donc faire trois dessins.
2. Tu devras ensuite présenter tes 3 dessins à tes camarades et justifier leurs différences en te servant de ce qui est écrit dans le texte.

Exercice n° 4

Entoure la bonne proposition.

1. Que signifie : « À chaque coup elle en perdait un de plus » ?
 - L'artiste habillé en cow-boy frappe son assistante.
 - La cigarette diminue d'un centimètre à chaque coup de fouet.
 - L'assistante perd une cigarette à chaque coup de fouet.
2. Que signifie : « le mégot a volé ! » ?
 - Un voleur a dérobé le mégot de la cigarette.
 - Le vent a emporté le mégot car il est très léger.
 - Le fouet a arraché le dernier morceau de cigarette.

Annexe 10 : Séance 4

| | | | |
|--|---|---|-------------------------------|
| Date : 11/03/14 | | Séance n° : 4 | |
| Discipline : Lecture | | Sujet de la séquence : La compréhension de textes narratifs. | |
| Objectif général : comprendre un texte en construisant une représentation mentale cohérente | | Objectif spécifique : Mettre en scène et comprendre ce qui se passe dans la tête des personnages | |
| Lieu : Classe | Forme de travail : collectif / individuel | Durée : 35 minutes | Matériel : extrait n°3 |
| <u>Temps</u> | <u>Déroulement</u> | | |
| 5 min | <p>1- Rappel L'enseignant demande aux élèves de rappeler l'objectif de la séquence et ce qu'ils ont appris au cours de la séance précédente. Puis, il explique aux élèves qu'ils vont poursuivre le travail sur <i>L'homme à l'oreille coupée</i> en s'intéressant aux personnages et à ce qui se passe dans leur tête.</p> | | |
| 20 min | <p>2- Se demander ce qui se passe dans la tête des personnages pour mieux comprendre L'enseignant fait rappeler collectivement le début du roman. La suite du roman (extrait n° 3) est lue à haute voix. Les élèves doivent essayer de se représenter les différents personnages : qui ils sont, ce qu'ils font et ce qui leur arrive, mais aussi ce qu'ils veulent, ce qu'ils pensent, ce qu'ils croient, ce qu'ils ressentent, c'est-à-dire chercher à comprendre ce qui se passe dans la tête des différents personnages. Les élèves vont devoir jouer une scène racontée par le vieil homme. Après la lecture à voix haute, le texte est distribué et les élèves lisent individuellement. Des groupes de six élèves sont constitués pour préparer la mise en scène. Après leur préparation, les groupes jouent tour à tour devant la classe.</p> | | |
| 10 min | <p>3- Mise en commun Une discussion portant sur le respect des indications du texte est effectuée : les personnages, leurs positions, leurs gestes, les propos qu'ils auraient pu tenir. L'enseignant insiste sur les pensées des différents personnages en posant les questions suivantes :</p> <p><i>Que veulent le cow-boy et son assistante ?</i> <i>Dans quel but le héros lève-t-il le bras ?</i> <i>Pourquoi son camarade faisait-il de grands signes ?</i> <i>Que croient le cow-boy et son assistante ?</i></p> | | |

Annexe 11 : Extrait n°3 de *L'homme à l'oreille coupée*

Extrait n° 3

26 « Ensuite ils ont demandé un volontaire. C'est juste à ce moment-là
27 que j'ai vu un camarade d'école en face de moi, de l'autre côté de la piste.
28 Il me faisait de grands signes. J'ai levé le bras pour lui répondre et ils ont
29 cru que je voulais venir ! Ils m'ont mis une cigarette de papier dans les
30 oreilles. Une dans chaque. »

L'homme à l'oreille coupée, J.-C. Mourlevat

Annexe 12 : Séance 5

| | | | |
|--|---|---|---|
| Date : 18/03/14 | | Séance n° : 5 | |
| Discipline : Lecture | | Sujet de la séquence : La compréhension de textes narratifs. | |
| Objectif général : comprendre un texte en construisant une représentation mentale cohérente | | Objectif spécifique : Construire une représentation mentale cohérente d'un extrait de roman avec son décor, ses personnages, leurs actions et ce qu'ils pensent. | |
| Lieu : Classe | Forme de travail : collectif / individuel | Durée : 35 minutes | Matériel : extrait n°4, exercice 6 et 7. |
| <u>Temps</u> | <u>Déroulement</u> | | |
| 5 min | <p>1- Rappel L'enseignant demande aux élèves de rappeler l'objectif de la séquence et ce qu'ils ont appris au cours de la séance précédente. Puis, il explique aux élèves qu'ils vont poursuivre le travail sur <i>L'homme à l'oreille coupée</i> en s'intéressant aux personnages et à ce qui se passe dans leur tête.</p> | | |
| 15 min | <p>2- Construire une représentation unifiée Un nouvel extrait (extrait n°4) de <i>L'homme à l'oreille coupée</i> est distribué. Les élèves le lisent seuls en utilisant tout ce qu'ils ont appris à faire : fabriquer le film avec son décor, ses personnages, leurs actions et ce qu'ils pensent. Par groupe de deux, les élèves vont répondre à trois questions. Ils doivent : <ul style="list-style-type: none"> - se mettre d'accord sur la meilleure réponse à donner à trois questions - rédiger une justification de ces réponses Une correction collective est menée.</p> | | |
| 15 min | <p>3- Evaluer la qualité de sa compréhension Un nouvel exercice (exercice n°6) est distribué. Individuellement, il s'agit de répondre à la question : « Qui était là au moment de l'accident ? ». Une correction collective est menée en demandant aux élèves de justifier leur réponse. L'enseignant demande aux élèves d'interpréter les propos du père qui lève les bras au ciel en disant « Ah, ce gamin ! Ce gamin ! ». La compréhension du récit passe ici par les états mentaux des personnages.</p> | | |
| 5 min | <p>4- Synthèse L'enseignant demande aux élèves de récapituler ce qu'ils ont appris au cours de cette séquence. Une fiche récapitulative est effectuée.</p> | | |

Annexe 13 : Extrait n°4 de *L'homme à l'oreille coupée*

Extrait n° 4

31 « Clac ! Clac ! De quoi vous rendre sourd. Les gens applaudissaient.

32 Et ils riaient aussi. Sans doute à cause de mon air ahuri. Et puis tout
33 à coup j'ai entendu « oooOoooh ! » Ça faisait comme une vague dans les
34 gradins... L'assistante s'est aussitôt évanouie et quelques spectatrices
35 aussi. J'ai senti quelque chose de tiède qui dégoulinait dans mon cou.
36 J'ai passé la main. C'était mon sang. Alors j'ai compris. J'ai regardé par
37 terre et j'ai vu mon oreille, là, dans la sciure...

38 J'ai oublié la suite. Je me revois transporté dans des bras étrangers.
39 Je revois des gens très flous qui me tiennent les mains. Je revois surtout
40 ma mère qui pleure et mon père qui lève les bras au ciel :

41 – Ah, ce gamin ! Ce gamin !

42 Voilà comment je l'ai perdue, mon oreille. Ça vous évitera d'avoir à
43 le demander la prochaine fois... »

L'homme à l'oreille coupée, J.-C. Mourlevat

Exercice n° 7

Dans la liste suivante, entoure les personnages qui étaient là quand l'enfant s'est fait couper l'oreille et barre ceux qui n'y étaient pas.

- | | |
|--------------------------------|---------------------------------|
| – l'artiste habillé en cow-boy | – les gens de l'auberge |
| – le public | – le camarade d'école du garçon |
| – la mère du garçon | – le père du garçon |
| – le garçon | – le très vieil homme |
| – l'assistante | |

Exercice n° 6

Entourez la réponse qui vous semble la meilleure pour chacune des trois questions suivantes.

1. Quand l'enfant a-t-il su que son oreille était coupée ?

- Lorsqu'il a entendu le public crier « ooOooh ! ».
- Lorsqu'il a eu très mal.
- Lorsqu'il a vu l'assistante s'évanouir.
- Lorsqu'il a senti quelque chose de tiède dans son cou.
- Lorsqu'il a vu du sang sur ses doigts.
- Lorsque il a vu son oreille par terre dans la sciure de bois.

Justifiez votre choix :

.....

2. Qui parle à la fin de l'extrait (lignes 42 et 43) ?

- Le vieil homme.
- L'enfant.
- Son père.
- Un client.

Justifiez votre choix :

.....

3. À qui parle-t-il (lignes 42 et 43) ?

- Aux spectateurs du cirque.
- Aux parents de l'enfant.
- Au cow-boy et à son assistante.
- Aux clients de l'auberge.

Justifiez votre choix :

.....

Ulysse et les sirènes

« Notre nef, courant sur les flots de la mer, nous conduisit à nouveau chez la magicienne Circé. Nous restâmes dans sa demeure pour la nuit et, en secret, la magicienne me parla. Elle m'annonça des périls nouveaux et me mit en garde. Nous dînâmes de nombreux plats de viande rôtie et de vin doux. Le soleil se coucha, le crépuscule vint. Mes
5 compagnons allèrent dormir. Mais Circé me prit à part et me donna des conseils précieux pour la suite de notre voyage.

« Lorsque l'aube aux doigts de rose parut, nous repartîmes sur les flots dangereux. Après avoir navigué quelques jours, nous approchâmes de l'île des sirènes. Les sirènes sont des créatures dangereuses, envoûtant les navigateurs par leurs chants et les entraînant dans la mort. Pour échapper à leur charme maléfique, je fis ce que la magicienne m'avait dit : je bouchai les oreilles de mes compagnons avec de la cire molle de peur qu'ils n'entendent le chant des sirènes. Et je leur demandai de lier mes pieds et mes mains au mât de la nef. Puis les hommes
15 frappèrent de leurs avirons la mer écumeuse.

« Lorsque les sirènes nous aperçurent, elles tentèrent de nous charmer par leurs voix mélodieuses :

« "Viens, ô Ulysse, chantaient-elles, arrête ton navire, afin d'écouter notre voix. Aucun homme ne dépasse notre île sur sa nef noire sans écouter notre douce voix ; puis il s'éloigne plein de joie, et de connaissances car nous savons tout ce qui arrive sur la terre nourricière."
20

« Elles chantaient ainsi, faisant résonner leur belle voix et mon cœur battait dans ma poitrine car je voulais les entendre. Je fis signe à mes compagnons de me détacher, mais, selon les ordres de Circé, ils agitèrent plus ardemment leurs avirons et deux d'entre eux me chargèrent de liens plus solides encore.
25

« Lorsque nous eûmes dépassé le rocher des sirènes et que nous n'entendîmes plus leur voix, ni leur chant, mes compagnons retirèrent la cire de leurs oreilles et me détachèrent. Mais à peine avions-nous
30 laissé l'île derrière nous qu'un nouveau péril nous attendait.

Homère, traduction de Leconte de Lisle, *L'Odyssée*.

| | | |
|--|-------------------|------------------------------|
| NOM : | Prénom : | Date : / / |
| Contrôle de lecture compréhension | Note : / 10 | |
| Objectif: Comprendre le sens d'un texte en reformulant l'essentiel et en répondant à des questions le concernant | | |

1- Qui est le narrateur ?

...../0,5

2- Vrai ou faux ? Coche la bonne réponse

| | Vrai | Faux |
|---|--------------------------|--------------------------|
| Ulysse se trouve en voyage. Quel passage du texte le confirme ? ligne | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ulysse commande aux hommes du bateau ? Quel passage du texte le confirme ? ligne | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ulysse est un être doté de pouvoirs surnaturels. Quel passage du texte le confirme ? ligne | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ulysse est un personnage important. Quel passage du texte le confirme ? ligne | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Parfois, ses hommes lui désobéissent. Quel passage du texte le confirme ? ligne | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

/2,5

3- Réponds aux questions

a) Quel est le pouvoir des sirènes ?

.....

b) Dans quel passage du texte mentent-elles pour séduire les voyageurs ?

.....

c) Quel est le moyen utilisé par Ulysse pour éviter que ses compagnons ne tombent sous l'emprise des sirènes ?.....

.....

d) Quel est le moyen utilisé par Ulysse pour éviter lui-même de se laisser séduire par les sirènes ?.....

.....

e) Que cherche Ulysse en utilisant un moyen différent de celui de ses compagnons ?

.....

.....

/3

4- Circé donne des « conseils précieux » à Ulysse (ligne 7). Indique quels sont probablement ces conseils.

.....

.....

.....

/1

5- Fais un résumé du texte

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

/3

La Souris savante

Un matin, Khadija, la femme de Nasreddine Hodja, vint dire à son mari :

- Le couscous qui nous reste suffit à peine pour trois jours. Il faut que tu penses à chercher du travail.

5 - Ah non ! lui répondit-il. Par contre, prépare un bon repas avec tout ce couscous et attrape deux souris qui se ressemblent.

Intriguée, la femme se hâta de capturer deux petites souris qui se ressemblaient comme deux gouttes d'eau et les donna à son mari. Celui-ci planta un clou dans le mur et y attacha l'une des deux souris
10 avec une ficelle ; puis il mit la deuxième dans une cage et dit à sa femme :

- N'oublie pas de préparer le couscous, je reviens à midi avec mes amis.

Et Nasreddine s'en alla avec sa cage.

15 Lorsqu'il arriva au café, tout le monde se moqua de lui :

- Es-tu devenu fou pour promener une souris ? Un perroquet ou un rossignol, nous aurions compris, mais une souris !

- Bandes d'ignorants, leur répondit-il. Ce n'est point une souris ordinaire que vous voyez devant vous, mais une souris savante.

20 - Comment cela ?

- C'est très simple et vous pourrez le vérifier vous-mêmes. Désirez-vous déjeuner tous chez moi à midi ?

- Bien sûr ! si tu nous y invites.

Nasreddine s'adressa alors à la souris.

25 - Toi, la souris, ouvre bien tes oreilles : va à la maison et dis à ma femme de préparer un bon couscous, je viendrai le déguster avec mes amis à midi.

Nasreddine ouvrit la porte de la cage et la souris, toute contente, s'en fut en courant se réfugier dans le jardin voisin.

30 À midi, les hommes, incrédules, accompagnèrent le Hodja chez lui et trouvèrent le repas qui les attendait. Dans un coin, ils virent la souris attachée. Ils pensèrent immédiatement que c'était celle qui avait quitté la cage deux heures auparavant.

L'un des hommes, qui s'appelait Mustapha, prit la parole :

35 - J'achète cette souris pour cent dinars !

- Seulement cent dinars pour une souris savante ? lui répondit Nasreddine Hodja. Tu n'es pas sérieux, mon ami.

Mustapha ajouta cent, puis cent et encore cent... et Nasreddine finit par accepter de vendre sa souris pour cinq cents dinars.

40 Le nouveau propriétaire était fier de son acquisition. Le lendemain, il arriva au café avec sa souris dans la cage.

- Mes amis, aujourd'hui, nous mangerons chez moi.

Puis il s'adressa à la souris :

45 - Toi, la souris, ouvre bien tes oreilles : va à la maison dire à ma femme de préparer à manger, j'invite mes amis pour midi.

L'homme ouvrit la porte de la cage, et la souris s'en fut rejoindre sa cousine dans le jardin du voisin.

À midi, Mustapha invita ses amis à l'accompagner. Nasreddine voulut partir, prétextant un mal au ventre soudain.

50 - Non, lui dit l'homme, hier nous avons mangé chez toi. Aujourd'hui, tu es obligé de m'honorer à ton tour.

Nasreddine finit par céder et les hommes arrivèrent chez Mustapha, l'appétit en éveil.

55 Mais la femme n'avait rien préparé. Elle n'avait, bien sûr, pas vu la souris savante. Elle se moqua même de son mari :

- Comment peux-tu croire une histoire pareille ? lui dit-elle. C'est évident : Nasreddine t'a trompé pour te voler.

Mustapha devint furieux. Il se tourna vers Nasreddine :

- Rends-moi mon argent tout de suite ; sinon je fais un malheur.

60 Nasreddine fit semblant de s'énerver à son tour :

- Comment ? Tu as perdu une souris que j'avais éduquée pendant deux ans, et tu veux en plus que je te rende ton argent ! Dis-moi d'abord, as-tu pensé à lui donner ton adresse avant d'ouvrir la porte de la cage ?

65 - Non, dit Mustapha, démonté.

- Alors, comment veux-tu qu'elle trouve ta maison si elle ne connaît pas l'adresse ?

Et Nasreddine garda l'argent pour lui.

Jihad Darwiche, « La Souris savante »
dans *Sagesses et malices de Nasreddine*,
le fou qui était sage © Albin Michel Jeunesse.

| | | |
|--|-------------------|------------------------------|
| NOM : | Prénom : | Date : / / |
| Contrôle de lecture compréhension | Note : / 10 | |
| Objectif: Comprendre le sens d'un texte en reformulant l'essentiel et en répondant à des questions le concernant | | |

1- Qui est le narrateur ?

..... /0,5

2- Vrai ou faux ? Coche la bonne réponse

| | Vrai | Faux |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a- L'une des souris est savante. Quel passage du texte le confirme ? ligne | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b- Les amis de Nasreddine pensent qu'il n'y a qu'une souris Quel passage du texte le confirme ? ligne | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c- Mustapha a perdu son argent et sa souris Quel passage du texte le confirme ? ligne | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d- La souris de Mustapha aurait trouvé la maison si elle avait eu l'adresse. Quel passage du texte le confirme ? ligne | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e- Nasreddine refuse de travailler. Quel passage du texte le confirme ? ligne | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

/2,5

3- Réponds aux questions

a) Que veut faire croire Nasreddine à ses amis (ligne 24)?

.....

b) Ligne 40 : « Le nouveau propriétaire était fier de son acquisition. ». Pourquoi ?

.....

c) Pourquoi Nasreddine a t-il peur (ligne 48) ?

.....

d) Pourquoi la femme n'attendait-elle pas ses invités (ligne 54) ?

.....
.....

e) Relève deux mensonges de Nasreddine ?

.....
.....
.....

/3

4- Nasreddine te semble t-il sympathique ? justifie ta réponse

.....
.....
.....

/1

5- Fais un résumé du texte

.....
.....
.....
.....
.....
.....

/3

Annexe 16 : L'échelle de motivation en éducation à l'école primaire de Vallerand

L'ÉCOLE ET MOI

Sur la prochaine page nous avons décrit trois activités reliées à l'école. Pour chaque activité, nous avons inscrit quatre raisons pour lesquelles tu pourrais la faire. Pour chacune des raisons, encercle la réponse qui tu conviens le mieux en utilisant les choix de réponses de 1 à 5 comme celui-ci.

| Presque jamais pour cette raison | Rarement pour cette raison | Généralement pour cette raison | Souvent pour cette raison | Presque toujours pour cette raison |
|----------------------------------|----------------------------|--------------------------------|---------------------------|------------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Voici un exemple:

Pour chacune des raisons ci-dessous, encercle la réponse qui tu conviens le mieux en utilisant les choix de réponses de 1 à 5.

Habituellement, je me brosse les dents...

Voici 4 raisons pour lesquelles tu peux te brosser les dents.

1. ... parce que j'ai choisi moi-même de le faire pour mon bien. 1 2 3 **4** 5

C'est-à-dire que tu te brosses les dents parce que tu l'as choisi (personne ne t'y oblige) et que c'est important pour toi d'avoir des dents saines.

2. ... je ne sais pas trop pourquoi parce que je ne vois pas ce que ça peut me donner. 1 **2** 3 4 5

C'est-à-dire que tu ne sais pas pourquoi tu te brosses les dents, et que dans le fond, tu crois que ça ne changerait pas grand chose de le faire ou non.

3. ... parce que c'est ce que je suis supposé-e faire. 1 **2** 3 4 5

C'est-à-dire que tu te brosses les dents parce que tu es obligé-e ou parce que tu n'as pas le choix. (comme par exemple: pour ne pas te faire gronder par tes parents)

4. ... pour le plaisir de le faire. 1 2 3 4 **5**

C'est-à-dire que tu te brosses les dents parce que tu aimes ça te brosser les dents pour l'activité elle-même; pour "le fun"

L'ÉCOLE ET MOI

Pour chacune des raisons ci-dessous, encercle la réponse qui tu conviens le mieux en utilisant les choix de réponses de 1 à 5.

| Presque jamais pour cette raison | Rarement pour cette raison | Généralement pour cette raison | Souvent pour cette raison | Presque toujours pour cette raison |
|-------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|---------------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

A) Habituellement, je fais mes travaux scolaires ou mes devoirs . . .

1. ... parce que j'ai choisi moi-même de le faire pour mon bien.1 2 3 4 5
2. ... je ne sais pas trop pourquoi parce que je ne vois pas ce que ça peut me donner. 1 2 3 4 5
3. ... parce que c'est ce que je suis supposé-e faire. 1 2 3 4 5
4. ... pour le plaisir de le faire.1 2 3 4 5

B) Habituellement, je vais à l'école . . .

1. ... parce que j'ai choisi moi-même de le faire pour mon bien. 1 2 3 4 5
2. ... je ne sais pas trop pourquoi parce que je ne vois pas ce que ça peut me donner. 1 2 3 4 5
3. ... parce que c'est ce que je suis supposé-e faire. 1 2 3 4 5
4. ... pour le plaisir de le faire.1 2 3 4 5

C) Habituellement, j'écoute ce que disent mes professeurs en classe . . .

1. ... parce que j'ai choisi moi-même de le faire pour mon bien. 1 2 3 4 5
2. ... je ne sais pas trop pourquoi parce que je ne vois pas ce que ça peut me donner.1 2 3 4 5
3. ... parce que c'est ce que je suis supposé-e faire. 1 2 3 4 5
4. ... pour le plaisir de le faire..... 1 2 3 4 5

CLÉ DE CODIFICATION

ÉMÉ-P

- # 1 Motivation extrinsèque - identifiée
- # 2 Amotivation
- # 3 Motivation extrinsèque - introjectée
- # 4 Motivation intrinsèque

Annexe 17: Questionnaire de motivation

Sur la prochaine page nous avons décrit trois activités reliées à l'école. Pour chaque activité, nous avons inscrit quatre raisons pour lesquelles tu pourrais la faire. Pour chacune des raisons, encercle la réponse qui tu conviens le mieux en utilisant les choix de réponses de 1 à 5 comme celui-ci.

| Presque jamais pour cette raison | Rarement pour cette raison | Généralement pour cette raison | Souvent pour cette raison | Presque toujours pour cette raison |
|----------------------------------|----------------------------|--------------------------------|---------------------------|------------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Voici un exemple:

Pour chacune des raisons ci-dessous, encercle la réponse qui tu conviens le mieux en utilisant les choix de réponses de 1 à 5.

Habituellement, je me brosse les dents...

Voici 4 raisons pour lesquelles tu peux te brosser les dents.

1. ... parce que j'ai choisi moi-même de le faire pour mon bien. 1 2 3 **4** 5

C'est-à-dire que tu te brosses les dents parce que tu l'as choisi (personne ne t'y oblige) et que c'est important pour toi d'avoir des dents saines.

2. ... je ne sais pas trop pourquoi parce que je ne vois pas ce que ça peut me donner. 1 **2** 3 4 5

C'est-à-dire que tu ne sais pas pourquoi tu te brosses les dents, et que dans le fond, tu crois que ça ne changerait pas grand chose de le faire ou non.

3. ... parce que c'est ce que je suis supposé-e faire. 1 **2** 3 4 5

C'est-à-dire que tu te brosses les dents parce que tu es obligé-e ou parce que tu n'as pas le choix. (comme par exemple: pour ne pas te faire gronder par tes parents)

4. ... pour le plaisir de le faire. 1 2 3 4 **5**

C'est-à-dire que tu te brosses les dents parce que tu aimes ça te brosser les dents pour l'activité elle-même; pour "le fun".

L'école et moi

Pour chacune des raisons ci-dessous, encercle la réponse qui tu conviens le mieux en utilisant les choix de réponses de 1 à 5.

| Presque jamais pour cette raison | Rarement pour cette raison | Généralement pour cette raison | Souvent pour cette raison | Presque toujours pour cette raison |
|-------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|---------------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

A) Habituellement, je fais mes travaux scolaires ou mes devoirs . . .

1. ... parce que j'ai choisi moi-même de le faire pour mon bien.1 2 3 4 5
2. ... je ne sais pas trop pourquoi parce que je ne vois pas ce que ça peut me donner. 1 2 3 4 5
3. ... parce que c'est ce que je suis supposé-e faire. 1 2 3 4 5
4. ... pour le plaisir de le faire.1 2 3 4 5

B) Habituellement, je vais à l'école . . .

1. ... parce que j'ai choisi moi-même de le faire pour mon bien. 1 2 3 4 5
2. ... je ne sais pas trop pourquoi parce que je ne vois pas ce que ça peut me donner. 1 2 3 4 5
3. ... parce que c'est ce que je suis supposé-e faire. 1 2 3 4 5
4. ... pour le plaisir de le faire.1 2 3 4 5

C) Habituellement, j'écoute ce que disent mes professeurs en classe . . .

1. ... parce que j'ai choisi moi-même de le faire pour mon bien. 1 2 3 4 5
2. ... je ne sais pas trop pourquoi parce que je ne vois pas ce que ça peut me donner.1 2 3 4 5
3. ... parce que c'est ce que je suis supposé-e faire. 1 2 3 4 5
4. ... pour le plaisir de le faire..... 1 2 3 4 5

D) A l'école, lors des séances de lecture, je travaille . . .






1. ... parce que j'ai choisi moi-même de le faire pour mon bien.1 2 3 4 5
2. ... je ne sais pas trop pourquoi parce que je ne vois pas ce que ça peut me donner. 1 2 3 4 5
3. ... parce que c'est ce que je suis supposé-e faire.1 2 3 4 5
4. ... pour le plaisir de le faire. 1 2 3 4 5

E) Habituellement, je lis des livres. . .

1. ... parce que j'ai choisi moi-même de le faire pour mon bien. 1 2 3 4 5
2. ... je ne sais pas trop pourquoi parce que je ne vois pas ce que ça peut me donner.1 2 3 4 5
3. ... parce que c'est ce que je suis supposé-e faire. 1 2 3 4 5
4. ... pour le plaisir de le faire..... 1 2 3 4 5

Annexe 18 : enquête 1 (avant le travail métacognitif)

Enquête

| Tout à fait faux | Plutôt faux | Moyennement | Plutôt vrai | Tout à fait vrai |
|---|---|---|---|---|
| 1  | 2  | 3  | 4  | 5  |

Voici une liste d'énoncés portant sur ce que tu peux ressentir lors des séances de lecture. Dans certains cas, on te demande d'indiquer ton degré d'accord avec chacun des énoncés. Dans d'autres cas, on te demande de dire ce que tu penses.



1) **J'aime les séances de lecture**1 2 3 4 5

Pourquoi ?.....

.....

.....



2) **J'aime les ateliers de lecture**1 2 3 4 5

Pourquoi ?.....

.....

.....

3) **Qu'est ce que LIRE veut dire pour moi ?**

.....

.....

.....

4) A quoi peut servir la lecture ?

.....
.....



5) Je réussis bien dans les ateliers de lecture.....1 2 3 4 5

6) Que puis-je faire pour comprendre un texte ?

.....
.....
.....








**7) Lors des ateliers de lecture, je me sens libre d'agir
comme je le veux1 2 3 4 5**

J'ai autre chose à dire :

.....
.....
.....
.....

Annexe 19 : Enquête 2 (après le travail métacognitif)

Enquête

| Tout à fait faux | Plutôt faux | Moyennement | Plutôt vrai | Tout à fait vrai |
|---|---|---|---|---|
| 1  | 2  | 3  | 4  | 5  |

Voici une liste d'énoncés portant sur ce que tu peux ressentir lors des séances de lecture. Dans certains cas, on te demande d'indiquer ton degré d'accord avec chacun des énoncés. Dans d'autres cas, on te demande de dire ce que tu penses.



1) J'aime les séances de lecture.....1 2 3 4 5

Pourquoi ?.....



2) J'aime les séances de lecture que nous faisons
 le mardi depuis janvier.....1 2 3 4 5

Pourquoi ?.....

3) Qu'est ce que LIRE veut dire pour moi ?

4) A quoi peut servir la lecture ?

.....
.....



5) Je réussis bien dans les ateliers de lecture..... 1 2 3 4 5

6) Que puis-je faire pour comprendre un texte ?

.....
.....
.....



**7) Lors des ateliers de lecture, je me sens libre d'agir
comme je le veux 1 2 3 4 5**

J'ai autre chose à dire :.....

.....
.....
.....
.....