



**HAL**  
open science

# Comment la réflexion métacognitive peut-elle aider les élèves de fin de cycle 2 à améliorer leurs compétences en lecture ?

Émilie van Meenen

## ► To cite this version:

Émilie van Meenen. Comment la réflexion métacognitive peut-elle aider les élèves de fin de cycle 2 à améliorer leurs compétences en lecture ?. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-02002589

**HAL Id: dumas-02002589**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02002589>**

Submitted on 31 Jan 2019

**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.

## **ÉCRIT PROFESSIONNEL**

### **CAPPEI**

**PARCOURS : TRAVAILLER EN RASED**

## **SESSION 2018**

Comment la réflexion métacognitive peut-elle aider les élèves de fin de cycle 2 à améliorer leurs compétences en lecture ?

**NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : RYCKEBUSCH Céline**

**NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : VAN MEENEN Emilie**



## Liste des documents présentés :

Doc 1	Circulaire	Extrait de la circulaire n°2014-107 du 18 août 2014 sur le fonctionnement des RASED	Page 1
Doc 2	Demande d'aide	Extrait de la demande d'aide faite par Mme D. le 10/09/17 pour l'élève Nathanaël R. en CE2	Page 2
Doc 3	Référence théorique	Citation de Downing et Fijalkow dans <i>Lire et Raisonner</i> , Privat 1984, p 83	Page 3
Doc 4	Evaluation	Extrait d'un tableau de synthèse des évaluations individuelles en lecture des élèves de CE2/CM1	Page 3
Doc 5	Extrait d'entretien	Extrait de réponses de six élèves de CE2/CM1 à la question « comment fais-tu pour comprendre ce que dit le texte ? »	Page 4
Doc 6	Référence théorique	Extrait de « <i>Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités</i> » de Cèbe, Goigoux et Thomazet, Article en ligne Collection Archives Ouvertes, 2004, p. 3	Page 5
Doc7	Référence théorique	Extrait de « <i>Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités</i> » de Cèbe, Goigoux et Thomazet, Article en ligne Collection Archives Ouvertes, 2004, page 4	Page 5
Doc 8	Périodique	Extrait de l'interview « <i>PIRLS 2016, Le regard d'un chercheur</i> » faite dans le mensuel « <i>L'enseignant</i> » n°212 de janvier 2018, p. 9	Page 6
Doc 9	Texte officiel	Extrait du Document d'Accompagnement des Programmes de 2008 « <i>Lire au CP</i> », Réseau CANOPE, p. 9	Page 7
Doc 10	Référence théorique	Extrait du chapitre « <i>Métacognition et retour réflexif – Retour aux sources</i> » de Yves Bruchon, dans l'ouvrage « <i>Cultures et réflexivité</i> », Publications de l'Université de St Etienne, 2005, p. 33 et 34	Page 8
Doc 11	Référence théorique	Extrait du chapitre 12 « <i>Aspects métacognitifs de la résolution de problèmes</i> » de J.H.Flavell à la page 232 du livre « <i>The nature of intelligence</i> » de Lauren B.Resnick, 1976	Page 9
Doc 12	Référence théorique	Tableau : <u>Compétences métacognitives</u> (Colognesi, 2015), dans « <i>De la métacognition à l'apprentissage autorégulé</i> » de Bernadette Noël et Sylvie Cartier, Deboeck Supérieur, 2016, p. 115	Page 11
Doc 13	Document de travail	Grille des difficultés métacognitives d'un groupe de six élèves de CE2/CM1, d'après le document de travail de Céline Ryckebusch	Page 15
Doc 14	Document de travail	Grille des BEP métacognitifs du groupe de CE2/CM1	Page 16
Doc 15	Document de travail	Texte « Zouzou le lapin » proposé par Mireille Brigaudiot (équipe PROG-INRP) dans « <u>Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle</u> », Hachette, 2000, page 224 + questions proposées par Mme C., enseignante de CE2 à l'école Paulette Deblock de Sin-Le-Noble lors d'une évaluation de lecture de début d'année + réponses de Nina K. élève de cette même classe	Page 17
Doc 16	Fiche de préparation	Fiche de préparation de la séance 2 du groupe de CE2 sur l'amélioration des procédures de compréhension d'un texte	Pages 18 - 19
Doc 17	Débat d'élèves	Retranscription d'un extrait du débat de compréhension sur le texte « Zouzou le lapin » (12/01/18)	Pages 20-21
Doc 18	Production d'élèves	Affiche des trois stratégies pour répondre à une question de compréhension, réalisée par les élèves du groupe de CE2	Page 22
Doc 19	Entretiens d'élèves	Questionnaire oral sur les stratégies de lecture de Stacy, réalisé avant et après la prise en charge en groupe de remédiation	Page 24
Doc 20	Evaluation d'élève	Comparaison des compétences de lecture de Stacy entre décembre 2017 et février 2018	Page 26

## Sommaire :

Introduction	page 1
I. Quelle est la situation de départ et pourquoi m'interpelle-t-elle ?	page 2
II. Comment aider ces élèves à développer leurs stratégies de lecture ? De quelles ressources ai-je besoin ?	page 5
III. Comment vais-je opérationnaliser mes nouvelles connaissances sur la métacognition et modifier ma pratique professionnelle en incorporant la prise en compte des besoins métacognitifs de mes élèves ?	
A. Evaluation fine de leurs besoins métacognitifs	page 14
B. Mise en évidence de leurs besoins éducatifs particuliers	page 16
IV. Quel impact cette pratique de la métacognition a-t-elle eu sur les compétences des élèves ?	
A. L'auto-évaluation des élèves	page 23
B. Grille dévaluation de compétences en lecture des élèves	page 25
Conclusion	page 26

## Introduction

Lors de mon parcours professionnel de professeur des écoles, j'ai été amenée à enseigner la lecture à des élèves du CP au CM2. Très vite, j'ai été confrontée aux difficultés de certains d'entre eux à devenir des lecteurs experts et j'ai tenté par divers moyens de les aider à entrer réellement dans la lecture. Cependant, malgré mon intervention, certains élèves « résistaient ». Pourquoi, malgré les multiples aides apportées, certains élèves gardent de grandes difficultés à entrer dans la langue écrite, à en comprendre les codes et à les utiliser ? Comment aider ces élèves, pour qui beaucoup de choses ont déjà été tentées, à accéder au sens d'un message écrit ?

Cette problématique, à laquelle je réfléchissais déjà en tant qu'enseignante en classe ordinaire, il m'intéresse à présent de m'y pencher avec un autre regard, en tant qu'enseignante du RASED. En effet, étant maintenant en permanence avec des élèves en grande difficulté, je peux étudier plus finement les processus mis en jeu dans l'apprentissage de la lecture, je peux observer plus précisément les méthodes, efficaces ou non, utilisées par ces élèves face à un écrit.

Il est vrai que, plutôt que de raisonner en termes de savoirs (« cet élève de CE1 ne connaît pas les sons, il faut qu'il les mémorise, donc je lui donne de nouveau des exercices sur les sons », « cet élève de CE2 lit trop lentement pour comprendre ce qu'il lit, il faut qu'il lise plus vite, donc je vais lui donner des exercices de fluence »...), j'ai choisi de m'intéresser aux méthodes utilisées par les élèves. Ce focus sur les méthodes est d'ailleurs une recommandation des Nouveaux Programmes de 2015, dont le Domaine 2 du Cycle 2 s'intitule « Méthodes et outils pour apprendre », un volet qui ne figurait pas aussi explicitement dans les Programmes précédents. L'autonomie de l'élève, par le biais de l'amélioration de ses démarches, de ses stratégies, est mise en valeur.

Travailler les méthodes et stratégies des élèves est une composante essentielle de l'intervention de l'enseignant du RASED, comme le précise **la circulaire n° 2014-107 du 18 août 2014**, et c'est pourquoi j'ai décidé de m'y intéresser particulièrement cette année.



### **Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent (extrait)**

#### **Partie 2 : Le fonctionnement du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté**

Dans le cadre de ces projets, l'enseignant spécialisé accompagne les élèves en grande difficulté vers la **prise de conscience et la maîtrise des attitudes et des méthodes de travail** qui conduisent à la réussite et à la progression dans les savoirs et les compétences, en visant toujours un transfert de cette dynamique d'apprentissage vers la classe.

## I. Quelle est la situation de départ et pourquoi m'interpelle-t-elle ?

En lisant les demandes d'aide faites par trois enseignants différents de deux écoles situées en REP dans la ville de Sin-Le-Noble (Nord) et qui ont en charge des élèves de CE2 ou CM1, j'ai été frappée par les profils similaires d'élèves, en difficulté, décrits dans le document. Les six élèves, pour qui on me demandait une aide pédagogique, n'étaient pas (ou pas encore) diagnostiqués comme étant porteurs de troubles, ils n'avaient pas non plus de problèmes d'attention ou de comportement en classe. Tous avaient des difficultés en « lecture-compréhension ». Pourtant, tous étaient capables de déchiffrer un texte, n'avaient pas de problème pour lire les sons, parfois même avaient une fluidité de lecture orale tout à fait correcte.

<b>CONSTATS DE L'ENSEIGNANT (E)</b> (compétences, attitudes et comportements à l'égard des activités et des autres personnes...)	
<u>Domaines de réussite</u>	<u>Difficultés rencontrées</u>
<p>→ lecture/code : fluidité de lecture correcte.</p> <p>→ Nathanaël est volontaire et cherche à bien faire.</p>	<p>→ lecture-compréhension</p> <p>→ orthographe : correspondances phonie/graphie de sons simples</p> <p>→ numération : lecture et écriture des nombres jusque 99</p>

Document 2 : Extrait de la demande d'aide faite par Mme D. le 10/09/17 pour l'élève Nathanaël. en CE2

Pourquoi ces élèves ne comprennent-ils pas l'écrit ? Qu'est-ce qui les empêche d'accéder au sens des textes ?

Les entretiens avec les enseignants et les familles ne m'ayant pas donné beaucoup d'éléments d'information à ce sujet, j'ai dû faire mes propres investigations.

Par ma pratique et mes recherches antérieures, j'avais une première hypothèse : la cause de leur échec était peut-être liée à un **manque de clarté cognitive**. Ce concept a été initié en France par Downing et Fijalkow dans les années 80. Ces chercheurs en psychologie sociale font le lien entre le degré de représentation que peuvent avoir les élèves d'une tâche scolaire et leur niveau d'efficacité. Ainsi, des élèves qui n'ont pas une représentation claire de l'objet d'apprentissage, ici la lecture, mais aussi du rôle de l'école et de leur métier d'écolier, auraient moins d'efficacité dans la réalisation de la tâche.

« Pour aborder la langue écrite, on suppose que le futur lecteur-scripteur doit avoir une idée claire de ce que sont la lecture et l'écriture, c'est-à-dire savoir comment se comporte une personne en train de lire ou d'écrire, savoir que l'écrit, comme l'oral, est un moyen de communication, avoir une pensée claire au sujet de la langue écrite et de son code linguistique. »

*Document 3 : Citation de Downing et Fijalkow dans « Lire et Raisonner », Privat 1984, p 83*

J'ai donc d'abord décidé d'évaluer individuellement ces six élèves en portant une attention particulière à leur degré de clarté cognitive. Ont-ils une représentation claire des buts et usages de la lecture ? Savent-ils comment s'y prendre pour bien comprendre un texte ? Voici un extrait du tableau de synthèse réalisé à la suite de la passation de ces évaluations individuelles (Partie : « Projet de lecteur et clarté cognitive »). Précisons que toutes les autres compétences entrant dans l'acte de lecture (composantes sonores de la langue, correspondance oral/écrit, lexique mental...) ont aussi été évaluées, n'ont pas posé de gros problèmes et ne peuvent expliquer les difficultés en lecture de ces élèves.

Date : 14 et 15 sept.2017	Projet de lecteur et clarté cognitive					
L'élève...	Nathanaël	Stacy	Jonathan	Louna	Lola	Lucas
- ne veut pas lire ou exprime son inappétence à la lecture	Non	Non	Non	Non	Non	Non
- peut exprimer à quoi sert la lecture	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
- a conscience des différents types d'écrits, peut en nommer et reconnaître quelques uns, connaît les usages de certains écrits	Oui++	Oui++	Non	Oui++	Oui	Oui
- a conscience des différents usages de la lecture (plaisir, informer, communiquer, agir)	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
- comprend les consignes de la classe	Oui	Oui++	Oui	Oui++	Oui	Oui+
- comprend et utilise le vocabulaire technique (phrase/mot/ligne/syllabe/majuscule/paragraphe)	Oui	Oui	Oui- sauf « paragraphe »	Oui	Oui	Oui
- est capable de relier les informations au fur et à mesure de sa lecture	Non	Non	Non	Non	Non	Non
- est capable d'imaginer une stratégie lorsqu'il rencontre un obstacle à la compréhension	Non	Non	Non	Non	Non	Non
- se concentre uniquement sur le déchiffrage	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non
- bute sur les mots portant des marques grammaticales (-ent par exemple)	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
- se contente de repérer les mots reconnus sans chercher à construire du sens	Oui	Oui	Oui++	Oui	Oui	Oui
- prend appui sur des mots familiers pour construire du sens	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non
- tire parti du contexte (sens de la phrase, illustration...) pour traiter un mot nouveau	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui

*Document 4 : Extrait d'un tableau de synthèse des évaluations individuelles en lecture de six élèves de CE2/CM1*

A la lecture de ce tableau synthétique, je me suis rendue compte que les élèves dont j'avais la charge, dans l'ensemble, n'éprouvaient pas de répulsion vis-à-vis de la lecture, savaient dire à quoi servaient la lecture, avaient un projet de lecteur, connaissaient les différents usages de la lecture et connaissaient les termes techniques entourant l'acte de lire. Il semblait donc avoir un degré de clarté cognitive sur la lecture plutôt élevé.

Par contre, ces élèves ont été mis particulièrement en échec quand il s'agissait d'évoquer les stratégies utilisées pour lire et comprendre en texte (en rouge sur le tableau du document 4). La plupart n'a qu'une seule stratégie, ou du moins n'évoque qu'une seule stratégie : le déchiffrage mot à mot et la compréhension basée sur des mots familiers reconnus et compris. Ce qui implique de nombreuses difficultés : non reconnaissance des marques grammaticales, impossibilité de comprendre un mot inconnu d'après le contexte, aucune stratégie de « déblocage » en cas de non-compréhension, aucune prise en compte des éléments implicites...

Voici quelques extraits de réponses de ces élèves à la question : « comment fais-tu pour comprendre ce que dit le texte » (textes issus du *Test ECOSSE Compréhension CE1, La Cigale* » :

**Retranscription d'extraits d'enregistrements des entretiens avec les élèves pendant la passation des évaluations individuelles :**

- « je lis les mots, par exemple, Manon, et je sais qu'on parle de Manon. En-dessous je lis chat et je sais qu'on parle du chat » (Stacy)
- « je lis les mots en faisant le bruit des lettres, une syllabe à la fois » [...] « il faut bien lire, une syllabe à la fois, comme ça GA – TEAU, y a pas O mais E-A-U c'est pareil que O, et on fait comme ça jusqu'au bout. Il faut bien faire attention aux mariages. A la fin on a tout lu. » (Lucas)
- « quand je comprends pas un mot, tant pis, je vais après » (Lola)
- « des fois je lis mais ça veut rien dire » ; « des fois y a un dessin » (Jonathan)
- « je lis tout jusqu'au bout, je m'arrête au(x ?) point(s ?) ; si je sais pas un mot, j'essaie quand même, à la fin on a fini. » (Nathanaël)
- « je sais pas... » « quand c'est trop long c'est trop difficile » (Louna)

Document 5 : Extrait de réponses de six élèves de CE2/CM1 à la question « comment fais-tu pour comprendre ce que dit le texte ? »

C'est donc plutôt du côté des stratégies de lecture que se trouvent les difficultés de ces élèves. Il m'a fallu donc chercher des ressources pour trouver comment aider ces élèves.



## II. Comment aider ces élèves à développer leurs stratégies de lecture ?

### De quelles ressources ai-je besoin ?

Tout d'abord, j'ai recherché quelles étaient les caractéristiques communes aux élèves en difficulté de compréhension en lecture auprès des chercheurs en Sciences de l'Éducation spécialistes de l'apprentissage de la lecture. J'ai trouvé auprès de Roland Goigoux, Sylvie Cèbe et Serge Thomazet, des éléments de réponse : **les élèves en difficulté de lecture ont de mauvaises stratégies et contrôlent mal leur activité.**

Mais les problèmes ne s'arrêtent pas là : de nombreuses études ont permis de montrer en quoi la qualité du contrôle<sup>2</sup> que le lecteur exerce sur son activité de lecture affecte la qualité de sa compréhension. « *Les faibles lecteurs procèdent essentiellement à un contrôle de la compréhension au niveau propositionnel mais peu au niveau local (inter-phrastique) et global (textuel)*<sup>3</sup> ». Ils utilisent massivement des stratégies de lecture mot à mot et traitent chacune des phrases comme autant de phrases isolées ce qui les prive de pouvoir contrôler la cohérence de l'information tout au long du texte. Ils ne comprennent pas l'utilité des processus d'intégration sémantique en cours de lecture ni la nécessité de procéder à des inférences pour mettre en relation les diverses données du texte. Ils ne remettent pas en cause les représentations ou les interprétations qu'ils se font dès le début du texte.

Les élèves les plus faibles ont aussi du mal à repérer l'information importante d'un passage, à saisir en quoi une information nouvelle est liée à ce qu'ils savent déjà ou à ce qu'ils ont déjà lu plus haut, à détecter les incohérences d'un passage, à faire attention aux contraintes syntaxiques et sémantiques, à évaluer s'ils ont bien compris le contenu<sup>4</sup>. Il leur est donc difficile de comprendre « *l'utilité des processus d'intégration sémantique en cours de lecture et la nécessité de procéder à des inférences pour mettre en relation les diverses données du texte* ».

*Document 6 : Extrait de « Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités » de Cèbe, Goigoux et Thomazet, Article en ligne Collection Archives Ouvertes, 2004, p. 3*

Premier élément de réponse pour aider les élèves qu'on me confie: ils ont vraisemblablement des difficultés de compréhension car ils n'ont **pas de stratégies de contrôle** de leur lecture et ils accordent du sens une phrase après l'autre sans lien entre elles, ce qui nuit à la cohérence du texte. Ils ne construisent **pas non plus d'inférence**, et **n'évaluent jamais leur compréhension en cours de lecture.**

Poursuivons nos recherches avec un autre extrait :

Ils ignorent en outre la nécessité de moduler leur vitesse de lecture, de ralentir lorsqu'ils traitent un passage délicat, de s'arrêter ou même de revenir en arrière et ne s'assurent pas de la qualité de leur compréhension. Les retours en arrière qu'ils effectuent dans le fil du texte concernent essentiellement les unités mots (rarement les phrases entières ou les paragraphes). Quand on leur pose une question à laquelle ils ne savent pas répondre, ils relisent le texte en entier (même si l'information qui permet de répondre se trouve à la fin).

*Document 7 : Extrait de « Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités » de Cèbe, Goigoux et Thomazet, Article en ligne Collection Archives Ouvertes, 2004, p. 4*

Deuxième élément de réponse : les élèves dont j'ai la charge n'ont pas non plus **la stratégie de modulation de la vitesse de la lecture**, ils ne savent pas s'arrêter non plus, faire des retours en arrière... En bref, ils ne prennent pas conscience du moment où ils « décrochent », où ils ne comprennent plus, et de ce fait ne peuvent pas y pallier. Ils **ne contrôlent pas leur activité de lecture**.

Dans un autre écrit de vulgarisation destiné à tous les enseignants, Roland Goigoux, donnant son avis sur les résultats des petits français à l'Evaluation Internationale PIRLS 2016, explique que les mauvais résultats de nos élèves sont dus notamment à un problème de « **régulation de leur propre compréhension** » :

**« Vous observez beaucoup les pratiques en classe. Les résultats de Pirls vous surprennent-ils ?**

**Roland Goigoux :** Les maîtres incitent surtout les élèves à montrer qu'ils ont bien déchiffré et qu'ils savent prélever des informations explicites. Les compétences de haut niveau sont peu exercées. [...] D'après les auteurs du rapport Pirls qui confirme nos propres observations, plus d'un tiers des élèves ne savent pas comment réguler leur propre compréhension. Ils ne savent pas ralentir, s'arrêter, se mettre en alerte, revenir en arrière, résoudre un problème que le texte pose mais qu'ils n'identifient pas : ils attendent qu'on leur pose des questions pour réfléchir et n'utilisent pour cela que les informations explicites. [...]

Malgré nos propositions didactiques (cf. *Lectorino & Lectorinette*, par exemple), malheureusement peu relayées en formation continue (la faiblesse de cette formation est une autre des grandes caractéristiques françaises), l'enseignement explicite et structuré de la compréhension est peu présent dans

de nombreuses classes de cours élémentaire. Les maîtres disent manquer de temps pour cela. [...] Pirls montre aussi que les enseignants français, comparés à leurs collègues étrangers, recourent beaucoup moins souvent à des tâches dont l'efficacité a pourtant été démontrée : élaborer des inférences à partir du texte, relier ce que les élèves ont lu à leur propre expérience, s'interroger sur les intentions de l'auteur, etc. Les ministres successifs ont tellement insisté sur le déchiffrage et sa nécessaire automatisation que les entraînements de « fluence » (pour accroître la fluidité de la lecture) ont envahi l'espace pédagogique. [...] Le temps dédié à l'enseignement de la compréhension, déjà affecté par la semaine de 24 heures, s'en trouve encore réduit.

**Des mesures ministérielles pas à la hauteur du problème**

*Document 8 : Extrait de l'interview « PIRLS 2016, Le regard d'un chercheur » faite dans le mensuel « L'enseignant » n°212 de janvier 2018, p. 9*

Il y aurait donc un problème de régulation de la compréhension chez les élèves en difficulté de lecture : les élèves ne sauraient pas s'arrêter pour contrôler qu'ils ont compris ce qu'ils viennent de lire et ne sauraient pas quoi faire s'ils se rendaient compte qu'ils

n'avaient pas compris. Pour Roland Goigoux, le problème se situerait au niveau des méthodes d'apprentissage de la lecture « classiques » qui n'expriment jamais explicitement ce que l'on attend d'un élève qui doit lire un texte. On n'apprend pas réellement aux élèves à contrôler leur compréhension, et, si les élèves plus doués le font peut-être spontanément, les élèves les plus fragiles ne savent pas comment il faut s'y prendre, et surtout ne voient pas forcément l'intérêt de le faire.

Pourtant, dès le CP, les enseignants doivent aider les élèves à « **clarifier [leur] activité intellectuelle** », selon une préconisation ministérielle, dans les documents d'accompagnement aux programmes de 2008, afin de prévenir les difficultés d'apprentissage :

**P**révenir les difficultés d'apprentissage

**Conduire autrement les activités habituelles**

**Clarifier l'activité intellectuelle demandée**

**Aider les élèves dans le déroulement des tâches scolaires**

- Encadrer, guider fortement l'activité des élèves :
  - en construisant avec eux une consigne (la reformuler ne suffit pas toujours), en comparant les tâches, en incitant à procéder par analogies ;
  - en les incitant systématiquement à décrire les données de la tâche, puis à rechercher et trier les informations pertinentes ;
  - en les habituant à chercher le but de la tâche, à prévoir son résultat (par exemple, « à quoi ressemblera le travail une fois terminé ? ») ;
  - en les aidant à organiser leur travail (ordonner les actions, prévoir les modes de réalisation) ;
  - en les accompagnant dans la réalisation de la tâche, en les aidant à contrôler leur travail pour qu'ils n'en perdent pas le but (faire régulièrement le point avec chacun : « Qu'est-ce que tu es en train de faire ? Qu'est-ce que tu veux obtenir ? Comment sauras-tu si tu y es parvenu ?... ») ;
  - en les conduisant à identifier et à évaluer ce qu'ils ont appris ou compris de nouveau.

*Document 9 : Extrait du Document d'Accompagnement des Programmes de 2008 « Lire au CP », Réseau CANOPE, p.9*

Voilà donc plusieurs pistes de recherche qui peuvent m'aider à mieux comprendre les difficultés en lecture des élèves de CE2/CM1 dont j'ai la charge : ils n'ont pas de

stratégies de lecture efficaces, l'acte de lire et comprendre n'est pas clair pour eux, ils ne savent pas contrôler leur activité au fur et à mesure de la lecture, ils ne savent pas réguler leur activité intellectuelle. En bref, ils manquent d'autonomie cognitive face à un écrit.

Mais comment aider un élève à clarifier, contrôler et réguler son activité intellectuelle ? Quelles sont les étapes nécessaires pour y arriver ?

Mes recherches m'ont menée vers la psychologie cognitive, et notamment vers la **métacognition**. Ce concept a été défini dans les années 70 par John H. Flavell, un psychologue américain, pour répondre à un problème, défini ici par Yves Bruchon :

*« En admettant, provisoirement, la définition de l'intelligence comme pouvoir d'apprendre et en précisant qu'il s'agit du pouvoir d'apprendre les choses qui importent (qui signifient) dans son propre environnement, apprendre c'est passer d'un stade, d'un état de compétences à un autre plus complexe et donc plus performant ; alors se pose le problème de la transition d'un état à un autre, d'un stade à l'autre, le problème des procédures qui peuvent faciliter le passage, sur le plan cognitif, de performances simples à de plus complexes ; en termes piagétiens, l'important c'est bien ce qui se passe pendant le procès d'accommodation – alors que Piaget et ses disciples définissent plus le résultat de l'accommodation que le procès, le processus de l'accommodation [...] »*

Document 10 : Extrait du chapitre « Métacognition et retour réflexif – Retour aux sources » de Yves Bruchon, dans l'ouvrage « Cultures et réflexivité », Publications de l'Université de St Etienne, 2005, p. 33 et 34

Pour pouvoir passer d'un stade de connaissances à un autre plus élaboré, Flavell introduit alors le concept de métacognition qu'il définit ainsi :

*« Métacognition réfère aux connaissances d'un sujet sur ses propres processus cognitifs et sur ce qu'ils produisent ou sur toute chose s'y rapportant, par exemple, les propriétés des informations ou des données pertinentes pour l'apprentissage. Par exemple, je suis engagé dans la métacognition (méta-mémoire, méta-apprentissage, méta-attention, méta-langage ou n'importe quoi d'autre) si je note que j'ai plus de difficultés à apprendre A que B; si cela me frappe que je dois vérifier deux fois C avant de l'admettre comme un fait; s'il m'apparaît que je ferais mieux d'examiner les deux branches de l'alternative lors d'une situation de tâche à choix multiples avant de décider quelle est la meilleure; si je prends conscience que je ne suis pas sûr de ce que l'expérimentateur veut réellement que je fasse; si j'ai le sentiment que je ferais mieux de prendre en note D parce que je pourrais l'oublier; si je pense à demander à quelqu'un à propos de E pour voir si j'ai juste. De tels exemples pourraient être multipliés à l'infini. Dans n'importe quelle sorte d'opérations cognitives en lien avec l'environnement humain ou non humain, une variété d'activités de traitement de l'information peut se mettre en place. La métacognition réfère, entre autres choses, au contrôle (délibéré) actif et à la régulation et à l'orchestration qui s'en suivent de ces processus en rapport avec les objets cognitifs ou les données sur lesquels ils portent, habituellement au service d'un but ou d'un objectif déterminé »<sup>8</sup>.*

Document 11 : Extrait du chapitre 12 « Aspects métacognitifs de la résolution de problèmes » de J.H.Flavell à la page 232 du livre « The nature of intelligence » de Lauren B.Resnick, 1976

Pour Flavell donc, la métacognition comporte deux aspects:

- la connaissance qu'a la personne de son propre fonctionnement cognitif ;
- et le contrôle actif, la régulation et l'orchestration de ce fonctionnement cognitif.

Si on rapporte ce concept à des élèves en situation d'apprentissage, pour pouvoir passer d'un stade de connaissances à un autre plus performant, pour pouvoir acquérir une nouvelle procédure, il faut que, d'une part, ils prennent conscience des connaissances qu'ils possèdent déjà, qu'ils connaissent les procédures qu'ils utilisent – on retrouve ici la nécessité de la clarté cognitive – , et d'autre part qu'ils sachent agir sur ces procédures afin de progresser et d'atteindre l'autonomie intellectuelle, qu'ils « s'autorégulent ». On retrouve ici la « régulation » nécessaire préconisée, entre autres, par Roland Goigoux dans l'apprentissage de la lecture.

La métacognition couvre donc deux branches : celle qui concerne le savoir métacognitif (c'est-à-dire « *le savoir déclaratif d'une personne au sujet d'interactions entre une personne, la tâche et les caractéristiques de la stratégie* » Flavell, 1987) et celle qui concerne les compétences métacognitives (c'est-à-dire le savoir procédural d'une personne pour réguler ses activités de résolution de problèmes et d'apprentissage).

Voyons ce que recouvrent ces deux versants du concept auprès de nos élèves en difficulté en lecture.

➤Premier versant : **le savoir métacognitif**

Selon Brown (dans “*Métacognition, motivation et compréhension*”, Lawrence Erlbaum.1987), trois types de métaconnaissances se distinguent :

- les connaissances déclaratives, qui correspondent à ce que les élèves savent, Flavell distingue quatre catégories :

- les connaissances relatives à la personne : que sait l'élève sur sa façon de lire un texte, où sont ses forces (lecture orale ?), où sont ses faiblesses (questions de compréhension ?), quelles sont ses habiletés dans tous les aspects de la lecture, où est-il le plus performant, mais aussi quel autre élève est plus performant que lui dans une catégorie précise...
- les connaissances portant sur la nature, les caractéristiques, les exigences d'une tâche d'apprentissage à réaliser : comprendre un texte narratif est différent de

comprendre un exercice de mathématiques, lire un texte est différent de lire une partition de musique, l'un peut sembler à l'élève plus difficile que l'autre ;

- les connaissances sur les stratégies (leur nature, leur utilité, leur efficacité et la façon de les utiliser) : comment s'y prendre pour bien lire un texte à l'oral, ou pour répondre à des questions de compréhension, pour résumer le texte ou pour trouver le nombre de personnages, l'idée principale du texte ...
  - la combinaison des trois autres catégories : comment les trois types de connaissances ci-dessus s'articulent dans la tête de l'élève, comment ils les combinent et comment ils les utilisent.
- les connaissances procédurales, qui répondent aux questions « comment faire, comment s'y prendre pour » réaliser telle tâche de lecture
- les connaissances conditionnelles, qui invoquent les aspects du « quand, où et pourquoi » utiliser telle stratégie de lecture plutôt qu'une autre.

➤ Second versant : **les compétences métacognitives**

Ces compétences métacognitives sont des compétences procédurales qui agissent comme un mécanisme de rétroaction permettant la régulation des activités de résolution de problèmes et d'apprentissage, et son contrôle. Bernadette Noël, dans « *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* » (page 19) précise cet aspect de contrôle que peut avoir un élève sur ses stratégies en amenant la notion d'**autorégulation**, dans le sens où « *la métacognition peut aboutir à un jugement (habituellement non exprimé) sur la qualité des activités mentales en question ou de leur produit et éventuellement à une décision de modifier l'activité cognitive, son produit ou même la situation qui l'a suscitée* ».

Comment renforcer les compétences métacognitives des élèves au sein de la classe ?

Selon Efklides (cf article "*Metacognition ; defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation* ». European Psychologist, 13(4), p 277-287), différents aspects interviennent:

- D'abord, il existe trois formes d'expériences métacognitives :
- les sentiments métacognitifs : le sentiment de savoir, le sentiment de familiarité et le sentiment de confiance en sont des exemples. Il y a aussi le sentiment de difficulté,



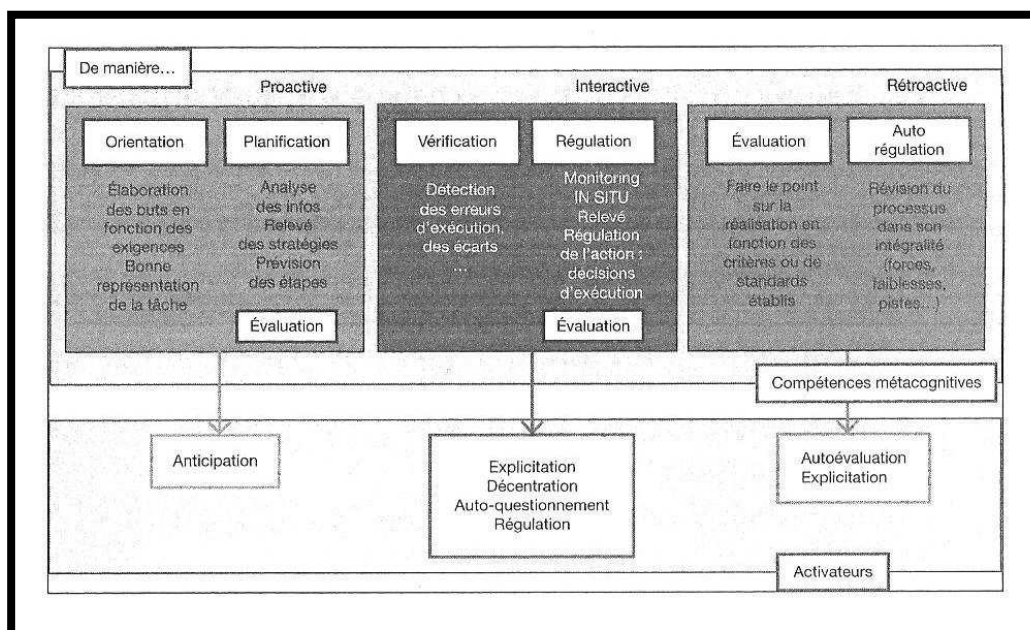
essentiel pour l'autorégulation de l'effort, qui peut se traduire par un sentiment plaisant, de familiarité par exemple, ou déplaisant si la tâche est difficile et que les progrès à réaliser ne vont pas dans le sens attendu ;

- les jugements ou estimations métacognitifs : l'estimation de l'effort fourni, l'estimation du temps requis, et le jugement d'exactitude de la tâche réalisée en font partie ;
- les connaissances « en direct » spécifiques à la tâche : ce que l'élève prend en compte pour effectuer sa tâche. Elles sont focalisées sur la tâche et les procédures, contrairement aux deux points précédents focalisés sur les aspects affectifs du processus métacognitif.

Ces trois formes d'expériences métacognitives agissent comme un « feed-back intrinsèque » (Efklides, 2006) car elles permettent de déclencher des processus d'autorégulation, par le biais de décisions de contrôle prises de façon automatique, ou consciemment, par une analyse de la situation basée sur ses connaissances métacognitives. Ces trois focalisations possibles de la métacognition sont en prendre en compte si on veut travailler les compétences métacognitives des élèves.

- Deuxième aspect de la régulation métacognitive à prendre en compte : à quel moment agit et intervient la métacognition ? En effet, les compétences métacognitives se distinguent aussi par rapport au moment où elles interviennent dans la réalisation de la tâche.

Voici un tableau reprenant les différentes compétences métacognitives en fonction du moment où elles interviennent (avant, pendant, ou après la réalisation de la tâche) :



Quelles sont ces compétences et comment les intégrer aux apprentissages de la lecture ?

1) les compétences qui interviennent avant la réalisation de la tâche (proactives) :

- la première compétence est, selon le tableau précédent, la compétence d'orientation : c'est la compétence où les buts à atteindre sont constitués en fonction des exigences de la tâche. L'élève doit être capable de définir un objectif à atteindre à partir d'une consigne, il doit faire le lien entre la consigne donnée et ses connaissances. L'enseignant doit s'assurer que l'élève comprend tous les termes de la consigne, il doit aider à la reformuler, s'assurer que les verbes d'action sont compris, que l'élève sait les définir hors contexte. Dès cette étape, certains élèves peuvent se trouver en difficulté : difficultés lexicales avec des mots inconnus dans la consigne, difficultés de compréhension d'une consigne orale à cause de problèmes d'attention, difficultés de prévalence de l'action sur la réflexion, difficultés dues à un manque de connaissances pour identifier l'objectif... Cette première étape est donc essentielle et l'enseignant doit veiller à ce que l'élève ait une représentation juste de la tâche à effectuer, on rejoint ici le concept de clarté cognitive
- la seconde compétence nécessaire à la bonne réalisation d'une tâche est la compétence de planification. Elle consiste pour l'élève à analyser les informations sur la tâche et ses exigences, à faire un relevé des stratégies disponibles, à prévoir comment il va procéder. On comprend ici pourquoi il est nécessaire que l'élève ait une vision claire de l'objectif à atteindre s'il veut planifier les différentes étapes pour sa réalisation. Il doit mettre en relation l'objectif à atteindre et ses différentes connaissances. Il doit choisir le plan d'action qui semble le plus adapté à son objectif. Là aussi, on rencontre des élèves déjà en difficulté : certains ne savent pas quelles sont les procédures possibles pour réaliser la tâche, d'autres utilisent toujours la même procédure sans se poser de questions sur sa pertinence, d'autres encore n'arrivent pas à retrouver en mémoire les procédures. L'enseignant doit aider l'élève à préparer son action, faire prendre conscience des différentes procédures (à l'aide bien sûr du groupe en conflit socio-cognitif), faire prendre conscience de la lourdeur, du coût cognitif de certaines d'entre elles, il peut établir avec les élèves des fiches de procédures qui serviront de référents pour l'élève...

Ces deux compétences permettent d'activer la composante d'anticipation puisqu'elles sont sollicitées avant la réalisation de la tâche proprement dite.



2) les compétences qui interviennent pendant la réalisation de la tâche (interactives) :

- La compétence de vérification permet de revenir sur la mise en œuvre des actions afin de détecter les erreurs d'exécution, les écarts entre les actions que l'élève réalise et le plan initial qu'il s'était donné. L'élève doit évaluer si ses choix de stratégies sont pertinents.
- La compétence de régulation permet à l'élève d'observer sa démarche, de la critiquer, de la modifier, de la justifier et de la corriger s'il le faut. L'élève doit observer les résultats de son action et les confronter à l'objectif à atteindre. Cette compétence est difficile à mobiliser chez certains élèves qui utilisent une procédure unique sans aucun contrôle. Il faut les arrêter en cours de réalisation, leur faire prendre conscience que les procédures choisies ne vont peut-être pas permettre de réaliser la tâche, et utiliser l'aide des camarades pour les aider à cette prise de conscience.

Ces deux compétences doivent être sollicitées pendant l'activité de l'élève, celui-ci devant donc faire preuve d'explicitation, de décentration, d'auto-questionnement et de régulation, avec l'aide de l'enseignant, mais aussi de ses pairs.

3) les compétences qui interviennent après la tâche (rétroactives) :

- La compétence d'évaluation, après l'activité, permet de faire le point sur la réalisation des stratégies, l'efficacité de la planification, et l'amélioration des habiletés. Pour cela, il faut que l'élève ait des critères précis, peut-être une grille d'auto-évaluation, pour lui permettre de prendre conscience de l'efficacité de ses procédures. La confrontation avec les réalisations et les procédures des autres élèves permet aussi ce travail d'auto-évaluation. Bien sûr, l'évaluation n'intervient pas seulement après l'activité et peut se produire aussi à n'importe quel moment de son déroulement.
- Enfin, la compétence d'auto-régulation permet un retour de l'élève sur le processus dans son intégralité afin d'identifier les forces et les faiblesses de celui-ci, mais aussi les améliorations à apporter, et de réfléchir à comment mettre en œuvre ces améliorations.

Ces deux compétences obligent l'élève à avoir un regard rétrospectif sur son action, et activent des composantes d'auto-évaluation et d'explicitation.

Comment faire concrètement pour activer ses six compétences métacognitives chez les élèves ? Deux méthodes principales sont communément admises :

- La première méthode est de demander à l'élève de **verbaliser** avant, pendant et après la réalisation de la tâche. Cette verbalisation est le plus souvent orientée par les questions de l'enseignant qui cherche ainsi à activer des stratégies. Certaines questions sont orientées sur le processus : « que dois-tu faire ? que décides-tu de faire ? par quoi commences-tu ? comment sais-tu que c'est bien ? est-ce que ce que ta stratégie t'a permis de réussir ? », et font surgir des verbalisations orientées sur les erreurs, les réussites, les stratégies et les planifications ultérieures. D'autres questions permettent une justification des choix, incitent à expliquer le pourquoi des actions effectuées, les raisons : « pourquoi as-tu choisi de faire ainsi ? y aurait-il un autre moyen de faire ? ».
- La seconde méthode est **la confrontation avec les pairs** : partage de stratégies dans le groupe et explicitation de son mode de fonctionnement. Elle permet de rendre explicites les stratégies utilisées et ce qui a guidé vers le choix de celles-ci. Ces temps de travail de groupe vont permettre aux élèves de modifier leurs représentations, par la prise de distance opérée face à leur propre activité, par la confrontation à l'activité d'un autre qui a agit autrement. Les élèves doivent comparer, évaluer, justifier leurs propres procédures.

Me voilà donc plus armée pour aider mes six élèves en difficulté de lecture. Je sais qu'ils ont des besoins métacognitifs : ils doivent améliorer la connaissance de leur mode de fonctionnement et ils doivent apprendre à se contrôler, à s'autoréguler en situation de lecture. Comment vais-je m'y prendre ?

### **III. Comment vais-je opérationnaliser mes nouvelles connaissances sur la métacognition et modifier ma pratique professionnelle en incorporant la prise en compte des besoins métacognitifs de mes élèves ?**

#### **A. Evaluation fine de leurs besoins métacognitifs**

Nous avons vu plus haut que la métacognition est un concept complexe qui recouvre plusieurs compétences. Afin de définir précisément quelles compétences possèdent ou non mes six élèves de CE2/CM1 en difficulté de lecture, j'ai choisi de les évaluer finement sur leurs compétences métacognitives. Pour cela, je me suis servie du document de travail de

Céline Ryckebusch « *Grille d'observation des difficultés métacognitives* », et j'ai observé et questionné les six élèves pendant deux séances de remédiation en groupes. A chaque fois, la tâche pour les élèves était de lire individuellement un texte de cinq lignes et de répondre à des questions de compréhension (pour deux d'entre elles la réponse à la question était explicitement dans le texte, pour les trois autres, l'élève devait comprendre l'implicite du texte). Voici le résultat de cette évaluation (les compétences d'auto-évaluation et d'auto-régulation n'ont pas été évaluées, à ce stade les élèves ne les possèdent pas).

<b>Grille d'observation des difficultés métacognitives</b>						
Groupe CE2 Ecole Deblock : le 30/11/17 et le 01/12/17 Groupe CM1 Ecole Salengro : le 07/12/17 et le 08/12/17						
<b>1) Connaissance de la cognition</b>						
	<b>Nathanaël</b>	<b>Stacy</b>	<b>Jonathan</b>	<b>Louna</b>	<b>Lola</b>	<b>Lucas</b>
N'a pas conscience de son fonctionnement, ne sait pas identifier les procédures utilisées pour atteindre l'objectif	?	Ne manque pas de procédures, mais pas utilisées à bon escient	« je sais pas » à chacune de mes questions.	Pas de réponse, a-t-elle compris ce que je lui demande ?	Ne connaît pas les procédures, fait au hasard	N'a qu'une procédure : trouver un mot de la question dans le texte
Ne sait pas expliquer oralement comment il a fait	Pb de langage oral, n'a pas le vocabulaire	Fonctionne beaucoup intuitivement	Ne sait pas	Pb de timidité ?	Ne sait pas	Est capable d'expliquer sa procédure
<p><b>Bilan :</b> Jonathan, Louna et Lola n'ont apparemment pas conscience de leur mode de fonctionnement.            Lucas a conscience de l'unique procédure qu'il utilise et sait l'expliquer.            Stacy sait reconnaître les procédures qu'elle utilise, arrive parfois à les verbaliser, mais l'explication sur la pertinence d'utiliser telle ou telle procédure à ce moment là de la lecture n'est pas pertinente, elle fonctionne beaucoup à l'intuition.            Nathanaël a des problèmes de verbalisation, difficile de dire s'il n'a pas conscience de ses procédures ou s'il ne trouve pas les mots pour les expliciter.</p>						
<b>2) Régulation de la cognition</b>						
<b>1. Détermination de l'objectif à atteindre</b>	<b>Nathanaël</b>	<b>Stacy</b>	<b>Jonathan</b>	<b>Louna</b>	<b>Lola</b>	<b>Lucas</b>
Prédominance de l'action sur la réflexion	Oui, doit être freiné		Ne traite pas la consigne			oui
Non compréhension de la consigne			oui			
Incapacité à formuler l'objectif à atteindre	Sait donner l'objectif	Sait donner l'objectif	Pb de vocabulaire	Sait donner l'objectif	Sait donner l'objectif	Sait donner l'objectif
<p><b>Bilan :</b> Stacy, Louna et Lola comprennent la consigne et savent formuler l'objectif.            Nathanaël et Lucas se lancent très vite dans l'action, il faut les freiner. Mais, quand on les interroge, ils connaissent l'objectif.            Jonathan ne traite pas du tout la consigne avant de commencer. Il ne sait pas où il va et ce qu'on lui demande de faire.</p>						
<b>2. Planification des actions pour atteindre l'objectif</b>	<b>Nathanaël</b>	<b>Stacy</b>	<b>Jonathan</b>	<b>Louna</b>	<b>Lola</b>	<b>Lucas</b>
Prédominance de l'action sur la réflexion	oui		oui			oui
Pas d'activation des procédures requises	oui		oui		Ne sait pas	
Choisit toujours la même procédure sans comparaison		oui		oui		Oui, la seule qu'il maîtrise
N'est pas capable d'activer et de combiner plusieurs procédures donc ne planifie pas sa démarche	oui	oui	oui	oui	oui	oui
<p><b>Bilan :</b> les 6 élèves sont en difficulté avec la planification. <b>Aucun n'est capable de se projeter et d'anticiper le déroulement de la réalisation de la tâche.</b>            Nathanaël, Jonathan et Lucas ont tendance à vouloir agir vite sans réflexion.            Stacy, Louna et Lucas utilisent toujours la même procédure.            Nathanaël, Jonathan et Lola ne savent pas verbaliser leurs procédures.</p>						
<b>3. Vérification contrôle de son action</b>	<b>Nathanaël</b>	<b>Stacy</b>	<b>Jonathan</b>	<b>Louna</b>	<b>Lola</b>	<b>Lucas</b>
Incapacité à exercer un contrôle sur son action en cours de réalisation de la tâche	Va jusqu'au bout sans s'arrêter	Va jusqu'au bout sans s'arrêter	Va jusqu'au bout sans s'arrêter	S'arrête, bloque et ne sait pas redémarrer	Ne s'arrête pas, ne voit pas ses erreurs	Va jusqu'au bout sans s'arrêter
<p><b>Bilan :</b> Les 6 élèves n'exercent aucun contrôle de leur activité. Ils ont besoin d'un étayage comportemental en cours de réalisation de tâche, afin d'exercer un contrôle régulier de leur activité, pour pouvoir repérer leurs erreurs éventuelles le plus tôt possible.</p>						
<b>4. Régulation de son action</b>	<b>Nathanaël</b>	<b>Stacy</b>	<b>Jonathan</b>	<b>Louna</b>	<b>Lola</b>	<b>Lucas</b>
N'accepte pas l'erreur	oui					
Constata l'erreur, l'accepte mais n'est capable de la corriger		Oui, cherche une autre réponse au hasard	Oui, mais refuse de continuer	oui	oui	oui
<p><b>Bilan :</b> Là aussi les six élèves sont en difficulté. Seul Nathanaël a du mal à accepter ses erreurs. <b>Tous</b> ne savent pas se corriger, n'ont pas d'autres procédures pour trouver une autre réponse.</p>						

## B. Mise en évidence de leurs besoins éducatifs particuliers

A la suite de ces évaluations, et afin de rédiger les projets individuels des élèves et les projets de groupe, j'ai cherché à définir quels étaient les besoins éducatifs particuliers de ces élèves. Je ne listerai ici que les besoins éducatifs particuliers métacognitifs que j'ai cherché à développer principalement chez ces élèves, avec toujours comme objectif d'améliorer leur compréhension écrite.

<b>Besoins éducatifs particuliers métacognitifs (CE2/CM1)</b>	Nathanaël	Stacy	Jonathan	Louna	Lola	Lucas
<b>Domaine 1 : Connaissance de la cognition</b>						
Besoin d'un étayage cognitif pour identifier les connaissances et les procédures à mettre en jeu quand on lit un texte			x	x	x	
<b>Domaine 2 : Régulation de la cognition</b> <i>Compétence métacognitive 1 : orientation</i>						
Besoin d'étayage au niveau de la gestion du comportement lors de la compréhension de la consigne	x		x			x
Besoin de développer des compétences procédurales en compréhension de consignes			x			
<b>Domaine 2 : Régulation de la cognition</b> <i>Compétence métacognitive 2 : planification</i>						
Besoin d'étayage au niveau de la gestion du comportement et de l'attention pour apprendre à planifier avant d'agir	x		x			x
Besoin de développer des repères stables au niveau méthodologique afin de pouvoir se projeter et anticiper le déroulement de la tâche de lecture	x	x	x	x	x	x
<b>Domaine 2 : Régulation de la cognition</b> <i>Compétence métacognitive 3 : vérification et contrôle</i>						
Besoin d'un étayage comportemental en cours de lecture afin d'exercer un contrôle régulier de son activité et repérer ses erreurs	x	x	x	x	x	x
<b>Domaine 2 : Régulation de la cognition</b> <i>Compétence métacognitive 4 : régulation</i>						
Besoin d'évoluer dans sa relation à l'erreur pour pouvoir accepter de se tromper tout en persévérant dans la lecture	x		x			
Besoin de retravailler les connaissances et les procédures requises en lecture-compréhension car non acquises	x	x	x	x	x	x
<b>Domaine 2 : Régulation de la cognition</b> <i>Compétences métacognitives 5 et 6 : évaluation et autorégulation</i>						
Besoin d'un étayage mnésique pour s'autoréguler pendant la lecture d'un texte et d'un support d'autoévaluation pour devenir un lecteur autonome	x	x	x	x	x	x

*Document 14 : Grille des BEP métacognitifs du groupe de CE2/CM1*

Ces besoins métacognitifs font partie des projets d'aide spécialisée de chaque élève, avec d'autres besoins affectifs, cognitifs et disciplinaires. Ils sont pris en compte dans chaque

séance de lecture que je réalise avec les élèves dont j'ai la charge, mais pas tous en même temps, et pas forcément les mêmes à chaque séance.

Voici, par exemple, comment sont pris en compte les besoins métacognitifs du groupe de CE2 dans la séance du 12 janvier 2018, dont la fiche de préparation se situe aux pages 18-19. L'objectif de la séance était d'amener les élèves à identifier les procédures qui permettent de répondre à des questions de compréhension. Dans la séance qui a précédé, la première séance du projet, il a été demandé aux élèves de réfléchir pour savoir à qui et à quoi servent les questions de compréhension et sur la manière de s'y prendre pour y répondre. Les élèves ne s'étaient jamais posés ces questions et ont fait preuve d'une absence totale de stratégies ou de l'utilisation unique de la stratégie : « je cherche dans le texte un mot que l'on trouve dans la question) ».

Le texte, les questions et les réponses utilisés dans la séance 2 sont ceux-ci :

**Il était une fois un bébé lapin, tout blanc, qui s'appelait Zouzou. Zouzou adorait dessiner et faire de la peinture. Le problème, c'est que chaque fois, il salissait tout. Un jour, il avait fait un dessin avec de la peinture verte et il s'en était mis partout. Sa maman l'envoya dehors pour se laver. Pendant que Zouzou se roulait dans l'herbe, il entendit du bruit. C'était un renard qui avait faim et qui voulait le manger. Zouzou eut très peur et il appela : « Maman ! » Elle arriva tout de suite et vit le renard. Alors elle expliqua au renard que Zouzou avait une maladie très grave et que, s'il le mangeait, il deviendrait, lui aussi, tout vert. Le renard fut effrayé en pensant qu'il deviendrait vert, et il partit en courant.**

1) De qui parle cette histoire ?

*Cette histoire parle de Zouzou un bébé lapin tout blanc.*

2) Pourquoi la maman de Zouzou demande-t-elle de sortir pour se laver ?

*Elle ne veut pas qu'il salisse la maison.*

3) Pourquoi Zouzou se roule-t-il dans l'herbe ?

*Il veut enlever la peinture.*

4) Que dit Maman au renard ?

*Maman dit qu'il va devenir tout vert s'il mange Zouzou.*

5) Pourquoi le renard se sauve-t-il ?

*Il se sauve car il est effrayé en pensant qu'il deviendrait vert.*

6) Zouzou est-il malade ?

*Non, il est juste plein de peinture.*

*Document 15 : Texte « Zouzou le lapin » proposé par Mireille Brigaudiot (équipe PROG-INRP) dans « Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle », Hachette, 2000, page 224 + questions proposées par Mme C., enseignante de CE2 à l'école Paulette Deblock de Sin-Le-Noble lors d'une évaluation de lecture de début d'année + réponses de Nina K. élève de cette même classe.*

Cycle : 2 Classe : CE2	<b>Socle commun</b> <b>Domaine 1</b> (Les langages pour penser et communiquer) <b>Composante 1</b> (Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit)	<b>Lire et comprendre l'écrit</b> <b>Projet de groupe :</b> Créer un jeu de questions pour la classe, faisant appel aux inférences	<b>Séquence 2</b> Développement de stratégies pour comprendre un texte « Je sais comment faire pour trouver la réponse à des questions sur un texte »
			<b>Séance n°2</b> sur 14 12/01/18 « Je comprends qu'il y a des réponses aux questions qui sont écrites dans le texte et d'autres qui ne le sont pas. »
Objectifs	<b>Objectif général de la séquence 2</b> (cf BO du 26 nov 2015) : Lire et comprendre en autonomie des textes inconnus adaptés à la maturité et à la culture scolaire d'élèves de 9 ans.		
	<b>Objectif de la séance 2: Faire réfléchir, grâce au débat métacognitif, sur la manière de trouver la réponse à des questions de compréhension</b>		
	<u>Sous-objectifs de la séance :</u> - faire comprendre que certains éléments ne sont pas donnés dans le texte et qu'il faut faire appel à ses connaissances - valider, en partie, la stratégie qui consiste à chercher un mot important de la question dans le texte pour trouver la réponse - obtenir un premier « classement » en 3 parties des questions de compréhension - faire comprendre le raisonnement d'un autre élève - faire connaître les procédures de compréhension écrite propres à chacun		
Compétences travaillées	- apprendre à se décentrer et comprendre le mode de fonctionnement d'un autre - prendre conscience de son propre mode de fonctionnement - prendre conscience qu'il y a différentes stratégies pour trouver la réponse à des questions de compréhension - remettre en cause, à l'aide de la confrontation avec les pairs, ses habitudes de lecture - apprendre à se projeter et à anticiper la tâche de lecture-compréhension		
BEP	BEP 1 : Besoin d'un étayage cognitif pour identifier les connaissances et les procédures à mettre en jeu quand on lit un texte BEP 2 : Besoin d'étayage au niveau de la gestion du comportement lors de la compréhension de la consigne BEP 3 : Besoin de développer des repères stables au niveau méthodologique afin de pouvoir se projeter et anticiper le déroulement de la tâche de lecture BEP 4 : Besoin de clarté cognitive pour donner du sens aux apprentissages et augmenter la motivation BEP 5 : Besoin de soutenir sa mémoire pour développer ses compétences de lecteur		

Modalités	Déroulement	Rôle de la maîtresse	Rôle des élèves	Différenciation/Adaptations
2 min Ind. Météo	<b>1. Rituel d'entrée dans la classe:</b> l'humeur du moment avoir un mot d'accueil pour chacun, surtout si l'humeur n'est pas positive	« <i>Comment vous sentez-vous en entrant dans la classe ?</i> » être attentif à l'attitude de chacun (spontané, réfléchi, dubitatif, copieur ?), et faire verbaliser les problèmes	Placer son prénom sous le pictogramme météo.	Etre attentive à <b>Stacy</b> (situation familiale complexe) Rassurer <b>Louna</b> (nouvelle dans l'école et dans le groupe)
5 min Coll. Listes de mots	<b>2. Activité de mise en route :</b> fluence	« <i>Vous allez essayer de lire le plus rapidement les mots de votre liste.</i> » - Rappeler les réussites de la dernière fois (cf graphique) - Insister sur les 3 stratégies pour lire rapidement (cf cahier)	- Déchiffrer les mots rapidement - Chronométrer à l'aide du téléphone les performances d'un camarade - Compléter son graphique	<b>Stacy</b> : liste de phrases <b>Nathanaël</b> : liste de mots avec couleurs des syllabes <b>Jonathan/Louna</b> : liste classique n°2 et n°3 <b>BEP5 Jonathan</b> : bien redire le mot entier quand il segmente pour accéder au sens et mémoriser

2 min Coll.	<b>3. Phase de sensibilisation et de présentation de la problématique</b> → Rappel de la séance précédente → Présentation du travail du jour : étude des questions données par la maîtresse lors d'une évaluation et des réponses données par Nina.	- « <i>Qu'est-ce qu'on a appris hier ? Qu'est-ce que vous avez réussi à faire ? Comment on a fait ? De quoi vous souvenez-vous ?</i> » Donner peut-être des éléments matériels pour aider à faire resurgir la situation.  - « <i>Aujourd'hui, Nous allons apprendre à répondre aux questions de compréhension comme en classe. Pour cela, je vais vous lire un petit texte, les questions, et les réponses qui ont été données par Nina (une élève qui a tout bon). Nous allons essayer de comprendre la manière dont Nina s'y est prise pour répondre à ces questions.</i> »	- Faire appel à sa mémoire pour revivre une situation passée. - Se forcer à utiliser un langage clair pour expliquer à un tiers qui n'était pas là - Comprendre une consigne donnée oralement	Permet de voir où en est le <b>BEP4</b> : en expliquant, vont-ils montrer qu'ils ont compris ce que l'on a travaillé et à quoi ça leur a servi ?  <b>BEP2</b> : veiller à obtenir de bonnes conditions d'écoute de la consigne par tous, aucun matériel sur la table pour le moment <b>Jonathan</b> : veiller à obtenir son attention lors de la consigne et la lui faire reformuler
10 min Coll. Affiches avec le texte, les questions et les réponses	<b>4. Phase de recherche n°1</b> → Lecture magistrale du texte → Relecture individuelle des élèves → Débat sur le type du texte → Lecture des questions par la maîtresse, puis des réponses	- Lecture magistrale du texte « Zouzou le lapin » - « <i>A votre avis, d'où peut provenir ce texte ? Peut-il provenir d'un dictionnaire ? d'un journal ? d'un documentaire ?...</i> » Organiser le débat et la prise d'indices pour conclure que ce texte est un texte narratif, extrait d'un conte pour les enfants. - Lecture des questions. Laisser un temps entre chaque question pour que les élèves puissent chercher les réponses. - Relecture des questions et des réponses données par Nina.	- Se mettre en position d'écoute active d'un texte lu par l'enseignante - Participer à un débat avec prise d'indices dans le texte sur le type et la provenance du texte. - Chercher individuellement une réponse dans le texte à une question	Aide à la lecture individuelle pour <b>Jonathan</b> : lui faire lire en oralisant à voix basse, prendre en note les sons qui posent encore problème pour enrichir son référent des sons <b>BEP1</b> : les élèves doivent se mettre en recherche d'une réponse en utilisant une procédure personnelle <b>BEP3</b> : anticipation sur la nature des questions qui seront posées
10 min Ind. Textes, questions réponses ind. + feutres	<b>5. Phase de recherche n°2</b> → Recherche individuelle des mots du texte qui ont aidé à trouver la réponse aux questions	« <i>Maintenant, pour mieux comprendre comment on s'y prend pour répondre à des questions, vous allez surligner les mots qui, à votre avis, ont pu aider Nina à trouver la bonne réponse. Attention, il est possible que vous ne trouviez pas de mots à surligner, ce n'est pas grave, nous en parlerons ensemble après.</i> » - faire la première question ensemble : De qui parle cette histoire ? Surligner Zouzou, lapin, par exemple.	- Ecouter une nouvelle consigne donnée oralement - Rechercher les mots du texte qui ont permis de répondre aux questions - Essayer de comprendre le fonctionnement cognitif d'un tiers	<b>BEP1</b> : Les élèves doivent faire le lien entre les bonnes réponses et le texte. Leur stratégie de reprendre des mots de la question pour trouver la réponse ne va pas fonctionner à chaque fois. Ils vont devoir se rendre compte que cette stratégie ne fonctionne pas toujours et chercher quelles ont pu être les stratégies de Nina.
10 min Coll.	<b>6. Phase d'exploitation : identification des procédures</b> → Recensement et confrontation des démarches ; Justification des raisonnements, stratégies mises en œuvre ; Emergence des procédures et des résultats valides et efficaces	« <i>Qu'avez-vous surligné ? Comment avez-vous fait ? Qu'est-ce que vous vous êtes dit ? Qu'a-pu penser Nina ?</i> » Débat métacognitif sur les procédures utilisées pour trouver les réponses. + question orale « <i>quel âge peut avoir Zouzou ?</i> » et réponse orale de Nina. « <i>2 ans</i> » « <i>Pourquoi cet âge-là ?</i> » prendre conscience que nos connaissances extérieures peuvent aider à répondre.	- Verbaliser sa procédure. - Etre capable de se décentrer pour comprendre la procédure de l'autre	<b>BEP1</b> : En explicitant les procédures d'un autre, les élèves vont prendre conscience de leur propre manière de fonctionner et en percevoir les limites. <b>BEP4</b> : on améliore leur clarté cognitive en explicitant des manières de faire et en montrant que ce n'est pas si difficile
5 min Coll Papier affiche	<b>7. Phase de structuration</b> → Récapitulation des 3 stratégies pour répondre aux questions mises en exergue juste avant	« <i>Nous allons fabriquer une fiche permettant de se souvenir de ce que l'on a appris aujourd'hui. 3 stratégies : recopier ou reformuler un morceau du texte (q1, q4, q5), réunir plusieurs infos (q2, q6), utiliser des connaissances (q3, q7)</i> »	- Mémorisation des procédures. - Essai de théorisation collective pour réaliser un référent	<b>BEP3 et BEP5</b> : Les élèves construisent des repères méthodologiques pour améliorer leurs procédures de compréhension et anticipent leur démarche pour leurs prochaines lectures.
1 min Coll	<b>7. Bilan de fin de séance</b> : ce que l'on a appris, ce que l'on sait faire ou pas, ce qu'il reste à apprendre. « <b>La prochaine fois, nous classerons les questions d'un texte en fonction des stratégies à utiliser pour y répondre.</b> »			

Voici une retranscription d'un extrait du débat métacognitif qui a eu lieu entre les élèves à la phase d'identification des procédures (enregistré le 12/01/18) : la procédure à repérer consiste à utiliser ses connaissances pour pouvoir formuler une réponse pertinente. Les élèves ont dû remettre en cause leur unique stratégie (qui consistait à chercher un mot de la question dans le texte) puisque la réponse n'était pas explicitement donnée dans le texte. La question posée était : « Quel âge peut avoir Zouzou ? »

*M = Maîtresse, S = Stacy, J = Jonathan, L = Louna, N = Nathanaël*

**M : [...]** Voici maintenant la dernière question qui avait été posée à Nina : « Quel âge peut avoir Zouzou ? » Avant de vous donner sa réponse, je voudrai que vous relisiez le texte et que vous me disiez ce que vous auriez répondu à sa place. [quelques minutes de relecture] Qui veut commencer ? [ personne !] Stacy ?

S : Moi j'ai pas trouvé

**M : Les autres ?**

N : J'ai regardé partout y 'est pas marqué

J : C'est une question piège ! des fois y a des questions et y a pas la réponse...

**M : Nathanaël, quand tu dis que tu as regardé partout, qu'est-ce que ça veut dire ?**

N: Ben ils demandent « quel âge » donc j'ai cherché « âge » et y est pas marqué

**M: Oui, tu as raison, il n'y a pas le mot « âge » dans le texte. Si je te demande « quel âge as-tu ? » quelle sera ta réponse ?**

N : Ben 9 ans.

**M : As-tu utilisé le mot « âge » dans ta réponse ?**

N : Non

**M : Donc... ?**

N : ...

S : Moi je sais ! on dit pas « 9 âges », mais « 9 ans » !!! donc c'est pas le mot « âge » dans le texte mais le mot « ans » qu'on doit trouver !

Les autres : Ah ben ouais !

**M : Bon ben allez-y, cherchez-le. [après quelques minutes] alors ?**

S : Y est pas non plus...

L : Qu'est-ce qu'on fait alors ? y a pas la réponse

J : J'l'avais dit que c'était un piège. Alors on met rien...

L : Ben oui, on peut pas écrire la réponse car c'est pas marqué, alors on met une croix. [silence]

S : Et Nina ? Elle a fait une croix aussi ?

**M : Non, Nina a écrit « 2 ans », et la maîtresse a dit que c'était bon.**

N : 2 ans ??? Mais c'est pas marqué !!! y a même pas de numéro dans le texte, j'ai regardé !!! ou alors c'était pas le même texte...

**M : Si, si, c'était exactement le même texte...**

N : Ben alors elle a écrit au pif...

**M : Au pif ? Elle en aurait eu de la chance de tomber sur la bonne réponse! Non, je ne crois pas qu'elle ait répondu au hasard, elle s'est servi du texte pour répondre.**

J : Ben oui mais y est pas marqué. Des fois la maîtresse elle fait des pièges, comme dans les problèmes, des fois y a des questions et on peut pas trouver la réponse, c'est pour voir si on fait un calcul au hasard, elle nous l'a dit madame...

**M : C'est vrai. Il y a parfois dans les problèmes des questions auxquelles on ne peut pas répondre. Seulement ici ce n'est pas un problème de maths avec des calculs. Et la maîtresse avait précisé qu'il n'y avait pas de piège, qu'on pouvait répondre à toutes les questions. C'est pour ça que Nina a répondu. Comment a-t-elle pu bien faire ? Vous avez cherché les mots « âge » et « ans » et les nombres, et il n'y en a effectivement pas dans le texte. Peut-être que Nina a fait comme vous et qu'elle n'a pas trouvé non plus. Du coup, elle a dû trouver une autre méthode pour trouver la réponse. Comment a-t-elle fait ?**

S : Ouais mais Nina elle est trop forte, elle a toujours tout bon

**M : C'est vrai, mais ce n'est pas une magicienne, elle n'utilise pas de baguette magique pour avoir la bonne réponse, elle sait lire, tout comme vous, et elle a aussi des méthodes qui fonctionnent pour répondre aux questions... A votre avis, qu'est-ce qui pouvait y avoir dans le texte qui a pu inciter Nina à dire que Zouzou avait 2 ans ? 2 ans, c'est petit ou c'est grand ?**

J : 2 ans, c'est petit ! c'est pour les bébés ! mon cousin a 2 ans et y est tout petit !

L : ah oui ! en plus y est marqué « bébé lapin » !

**M : Voilà un indice, « bébé lapin » ! Zouzou est un bébé. Que savez-vous sur les bébés ?**

S : Ça fait pipi et caca dans une couche ! [rires]

**M : C'est vrai. Quoi d'autre ?**



N : Ça sait pas parler, ça fait « areuh, areuh »...

L : Ça sait pas marcher non plus... et puis ça boit un biberon et ça pleure tout le temps, il faut donner la tutute...

M : D'accord. Donc Zouzou, puisque c'est un bébé, ne sait pas marcher, ne sait pas parler...

S : Ben si, il sait marcher.

**M : Comment tu le sais ?**

S : Ben y disent que sa mère lui dit d'aller dehors pour aller se laver, on l'a vu tout à l'heure, donc il marche.

L : Peut-être qu'il va à 4 pattes.

S : Ah oui, comme un bébé.

**M : C'est vrai. Vous avez dit aussi qu'un bébé ne parle pas, et Zouzou ?**

N : Il parle ! il dit « maman »

J : Ouais mais ça c'est facile, les bébés ils savent dire maman.

**M : est-ce que ton cousin sait dire « maman » ?**

J : Ben ouais ! mais y sait pas dire « Jonathan » y dit « zo-a-tan » [rires]

**M : Bon on récapitule ce que vous avez dit : dans le texte on dit que Zouzou est un bébé, mais il sait marcher, peut-être à 4 pattes, et il sait dire « maman »...**

S : Ben c'est un bébé, mais pas un tout petit qui vient de naître, un bébé plus grand, presque plus un bébé

L : En plus si c'était un bébé qui vient de naître, je crois pas que sa maman voudrait qu'il joue à la peinture

N : Ah ben c'est sûr !

**M : Je reviens à la question : « Quel âge peut avoir Zouzou ? »...**

S : Nina a raison, c'est 2 ans

**M : Pourquoi ?**

L : Parce que Zouzou est un bébé, mais pas un bébé qui vient de naître de 0 an, un bébé qui peut un peu marcher et un peu parler...

N : et qui peut faire de la peinture !

L : ouais, donc 2 ans, ou 3 ans...

S : ah non pas 3 ans car sinon il serait à l'école, comme ma sœur.

L : ah ouais pas 3 ans, donc 2 ans c'est bien.

**M : Les autres ?**

J : 2 ans oui, c'est bien.

**M : Maintenant que vous êtes d'accord avec la réponse de Nina, comment pensez-vous qu'elle ait fait pour la trouver ?**

S : Et ben Nina elle a fait comme nous, elle a réfléchi.

**M : Elle a réfléchi à quoi ?**

S : Bah à tout ce qu'on a dit sur les bébés.

**M : Et tout ce qu'on a dit sur les bébés ; c'était écrit dans le texte ?**

L : Ben non, c'était dans notre tête, on le savait déjà.

**M : Donc pour répondre à la question, Nina a dû se servir de ce qu'elle savait déjà, en plus des informations du texte ?**

N : Ben oui

**M : Et comment pensiez-vous trouver la réponse au début, Nathanaël ?**

N : je voulais chercher « âge » dans le texte mais en fait c'était « ans »...

**M : Et il n'y était pas...**

N : Ben non.

**M : On a vu tout à l'heure que chercher un mot important de la question dans le texte pouvait aider à trouver la réponse, est-ce que ça marchait ici ?**

S : Non, ici ça marchait pas.

**M : Comment a-t-il fallu faire pour trouver la réponse ?**

L : On a dû se servir des indices dans le texte...

J : et aussi on savait des trucs sur les bébés.

**M : Bien. Voilà la méthode qu'a utilisée Nina et qui a fonctionné. Parfois, la réponse à une question n'est pas écrite dans le texte, il faut la trouver en utilisant des indices dans le texte et ses connaissances. Et vous avez été tout à fait capable d'enquêter pour prouver que Zouzou était un « grand bébé » d'environ 2 ans. Etait-ce difficile ?**

S : nan, en fait c'est facile.

**M : Que ferez-vous la prochaine fois qu'il y a une question dont vous ne trouvez pas la réponse dans le texte ?**

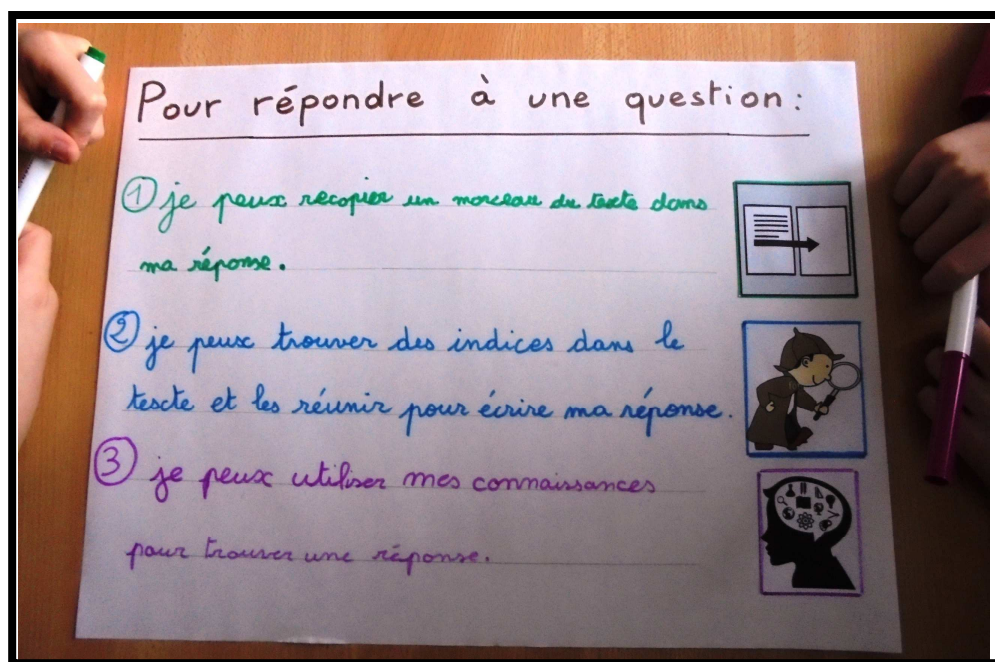
L : Moi je relirai le texte pour chercher des indices et je chercherai dans ma tête si je peux trouver la réponse.

S : Moi aussi je ferai pareil. Comme ça j'aurai tout bon comme Nina.

**M : C'est bien, vous avez compris qu'il n'y a pas qu'une seule manière de trouver les réponses et que parfois, juste en réfléchissant et si on a bien lu le texte, on peut trouver la réponse dans sa tête. Il va falloir d'abord qu'on note tout cela pour ne pas l'oublier, et aussi il va falloir s'entraîner... [...]**

Pendant ce débat, j'ai utilisé les deux méthodes décrites plus haut, et empruntées à mes différentes lectures sur la métacognition, pour inciter les élèves à se confronter à leurs procédures peu efficaces et à la procédure d'un autre, plus efficace : la verbalisation de leur manière de fonctionner et la confrontation avec les pairs (présents physiquement ou par leur production). J'ai pu réaliser que cette manière d'organiser le débat était très productive et permettait réellement une prise de conscience chez les élèves de leur fonctionnement cognitif. Elle leur permettait aussi d'accéder à la décentration, si difficile à obtenir parfois, pour pouvoir comprendre l'autre.

A la fin de cette deuxième séance de remédiation en lecture, les élèves ont mis sur une affiche, qui servira de référent collectif, les trois stratégies pour répondre à des questions de compréhension. Cette affiche sera refaçonnée, et enrichie, dans les séances suivantes, ce n'est qu'un premier jet :



Document 18 : Affiche des trois stratégies pour répondre à une question de compréhension, réalisée par les élèves du groupe de CE2

J'ai décrit ici ce qui a été mis en place à la séance 2. Quatorze séances, pour le moment, ont été consacrées à l'amélioration des stratégies de compréhension de ce groupe d'élèves de CE2, et aussi de l'autre groupe d'élèves de CM1. J'ai émis l'hypothèse qu'en prenant en compte leurs besoins métacognitifs, ces élèves enrichiraient leur connaissance d'eux-mêmes, de leur manière de fonctionner, et prendraient conscience des stratégies efficaces pour accéder au sens d'un texte, puisque là résidaient leurs difficultés principales, motifs de la demande d'aide. Comment évaluer à présent leurs progrès ?

#### **IV. Quel impact cette pratique de la métacognition a-t-elle eu sur les compétences des élèves ?**

Deux outils m'ont aidée à évaluer les progrès des élèves en lecture-compréhension : une auto-évaluation des élèves et une grille d'évaluation de compétences de lecture mise en place après l'évaluation diagnostique des élèves et la définition de leurs besoins métacognitifs.

##### **A. L'auto-évaluation des élèves**

Lors des évaluations diagnostiques réalisées en décembre 2017 avant ma prise en charge des groupes de remédiation, j'ai demandé aux élèves d'évaluer eux-mêmes leur propre fonctionnement en tant que lecteur. A la fin de la séquence de remédiation, j'ai demandé aux élèves de faire à nouveau cette auto-évaluation afin de voir si les élèves avaient évolué dans leur rapport à la lecture. Je propose ici d'analyser les réponses d'une élève, Stacy, données en décembre 2017, avant la séquence de remédiation, et en février 2018, après la séquence de remédiation (cf page 24). Ses réponses représentent bien celles des autres élèves. Le questionnaire a été fait oralement, afin de pouvoir expliciter le sens de certaines questions, parfois inhabituelles pour les élèves.

En comparant les réponses de Stacy avant et après le travail métacognitif de recherche de son mode de fonctionnement et la prise de conscience de la nécessité de se réguler dans la lecture pour accéder plus facilement au sens, on note un grand changement. D'abord, en terme de volume, Stacy a été bien plus loquace en février qu'en décembre. On pourrait penser que la cause est affective, Stacy me connaissant mieux, elle se livre plus facilement. C'est possible en effet, même si Stacy n'est pas une élève facilement impressionnable. Je pense plutôt que cela montre que Stacy a réussi à prendre de la distance par rapport à sa manière d'aborder un texte, qu'elle a compris le travail réalisé pendant toutes ces séances, et qu'elle est maintenant capable d'expliquer certaines stratégies de lecture. C'est une élève pour qui cela a été une révélation d'apprendre qu'on pouvait s'arrêter de lire et revenir en arrière si on n'avait pas compris. Elle pensait que c'était impossible car elle avait une représentation fautive du contrat didactique : il fallait lire jusqu'au bout le plus vite possible sans s'arrêter, c'est ce que demandait la maîtresse, selon elle. L'effort de compréhension lui était inconnu, et j'ai bien senti la transformation de son fonctionnement au fil des séances. On voit encore ici combien la clarté cognitive des élèves est vraiment à prendre en compte au sein des classes si on veut éviter le plus possible d'engendrer des représentations fausses chez les élèves.

## Questionnaire sur les stratégies de lecture

1 <sup>e</sup> Décembre 2017	23 février 2018		
<b>Avant l'évaluation écrite de lecture- compréhension :</b>			
Quand tu ne comprends pas quelque chose que tu lis, que fais-tu ?			
<i>Je sais pas.</i>	<i>Je m'arrête et je relis un peu au-dessus pour voir si j'ai bien lu les mots.</i>		
Quand tu rencontres un mot que tu ne comprends pas, que fais-tu ?			
<i>(haussement d'épaules) (Pas de réponse)</i>	<i>Je saute, c'est pas grave, je vais peut-être comprendre après, avec le reste ou avec l'image. Sinon tant pis.</i>		
Quelles sont les stratégies de lecture que tu connais ?			
<i>Je lis bien jusqu'au bout en faisant chanter tous les sons. Et quand j'ai fini j'attends.</i>	<i>Je fais une histoire dans ma tête, je vais pas trop vite, des fois je sais déjà des choses sur l'histoire dans ma tête, je dois me rappeler à la fin de l'histoire, ah oui, je dois me surveiller pour que je m'arrête si je comprends plus.</i>		
Qu'est-ce que tu sais bien faire en lecture ?			
<i>Je sais bien lire les mots et je vais vite.</i>	<i>Je sais bien lire le texte, je vais pas trop vite pour bien comprendre et faire les histoires dans ma tête et je sais répondre aux questions parce que des fois y a des questions la réponse elle est pas dans le texte mais on la sait dans notre tête.</i>		
Qu'est-ce que tu aimerais améliorer en lecture ?			
<i>J'aimerais bien avoir tout bon aux questions de madame.</i>	<i>J'aimerais bien lire des gros livres avec pas d'images mais c'est trop dur.</i>		
<b>Après l'évaluation écrite de lecture-compréhension :</b>			
Avant de lire le texte, est-ce que tu as compris facilement la consigne que je t'ai donnée ?			
<input checked="" type="radio"/> OUI	<input type="radio"/> NON	<input checked="" type="radio"/> OUI	<input type="radio"/> NON
Avant de lire le texte, est-ce que tu t'es dit que c'était trop difficile ?			
<input checked="" type="radio"/> OUI	<input type="radio"/> NON	<input type="radio"/> OUI	<input checked="" type="radio"/> NON
Avant de lire le texte, est-ce que tu t'es dit que le texte était trop long ?			
<input type="radio"/> OUI	<input checked="" type="radio"/> NON	<input type="radio"/> OUI	<input checked="" type="radio"/> NON
Avant de lire le texte, est-ce que tu t'es donné un but de lecture ?			
<input type="radio"/> OUI	<input checked="" type="radio"/> NON	<input type="radio"/> OUI	<input checked="" type="radio"/> NON
Avant de lire le texte, est-ce que tu as mis dans ta tête toutes les étapes pour répondre à ma consigne ?			
<input type="radio"/> OUI	<input checked="" type="radio"/> NON	<input type="radio"/> OUI	<input checked="" type="radio"/> NON
Quand tu as lu, est-ce que tu as lu par groupes de mots ?			
<input type="radio"/> OUI	<input checked="" type="radio"/> NON	<input checked="" type="radio"/> OUI	<input type="radio"/> NON
Quand tu as lu, est-ce que tu t'es arrêté parfois parce que tu n'avais pas compris ?			
<input type="radio"/> OUI	<input checked="" type="radio"/> NON	<input checked="" type="radio"/> OUI	<input type="radio"/> NON
Quand tu as lu, est-ce que tu t'es arrêté parfois parce que quelque chose t'a distrain ?			
<input type="radio"/> OUI	<input checked="" type="radio"/> NON	<input type="radio"/> OUI	<input checked="" type="radio"/> NON
Quand tu as lu, est-ce que tu as fait un film dans ta tête en lisant ?			
<input type="radio"/> OUI	<input checked="" type="radio"/> NON	<input checked="" type="radio"/> OUI	<input type="radio"/> NON
Quand tu as lu, as-tu réussi à comprendre le sens d'un mot difficile ?			
<input type="radio"/> OUI	<input checked="" type="radio"/> NON	<input type="radio"/> OUI	<input checked="" type="radio"/> NON
Quand tu eu fini de lire le texte, t'es-tu demandé si tu avais tout compris ?			
<input type="radio"/> OUI	<input checked="" type="radio"/> NON	<input checked="" type="radio"/> OUI	<input type="radio"/> NON

*Document 19 : Questionnaire oral sur les stratégies de lecture de Stacy élève de CE2, réalisé avant et après la prise en charge en groupe de remédiation*

Ensuite, on voit cette évolution de Stacy au niveau des questions sur la régulation cognitive: elle a bien compris qu'il fallait se faire des images mentales du texte, qu'il fallait s'arrêter quand on ne comprenait plus, et qu'il fallait se demander à la fin de la lecture si on avait tout compris. C'est une chose qu'elle pratique maintenant aisément.

Tout n'est pourtant pas acquis : Stacy n'est pas du tout entrée dans la phase d'orientation et de planification : elle ne se donne toujours pas de but avant de lire, et ne planifie pas les étapes avant de se lancer dans la tâche. Elle a toujours tendance à l'impulsivité face au travail et manque de réflexion parfois. C'est un point qu'il faudra continuer à travailler avec elle dans les séances futures.

### B. Grille d'évaluation de compétences en lecture des élèves

Lors de l'évaluation diagnostique et de l'évaluation finale des élèves qu'on me confiait, j'ai évalué, entre autres : la vitesse et la fluidité de lecture avec un premier texte (le même en décembre et en février), la compréhension des informations explicites avec un second texte adapté à leur niveau de lecture et cinq questions de compréhension (différents en décembre et en février), et les compétences d'inférence avec cinq courts textes et une question (différents en décembre et en février). Pendant l'épreuve de compréhension des informations explicites, j'ai observé comment l'élève gérait sa lecture, quel contrôle il exerçait sur elle, et s'il évaluait son travail une fois terminé. Voici quels ont été les résultats de Stacy, là-aussi plutôt représentatifs des autres élèves.

<b>Stacy CE2</b>	<b>1<sup>e</sup> décembre 2017</b>	<b>23 février 2018</b>
<b>Vitesse de lecture</b>	79 mots/minute	93 mots/minute
<b>Fluidité de lecture</b>	Découpage : mot à mot Ponctuation : irrégulière Débit : variable, parfois hésitant Expression : principalement monotone	Découpage : mot à mot et unités de sens Ponctuation : quasi constante Débit : régulier Expression : irrégulière
<b>Compréhension des informations explicites</b>	3 bonnes réponses sur 5	5 bonnes réponses sur 5
<b>Compétences d'inférence</b>	0 bonne réponse sur 5	3 bonnes réponses sur 5
<b>Gestion de la lecture</b>	Lit le texte une seule fois sans s'arrêter. Recherche certains mots des questions dans le texte et relit la phrase.	S'arrête 6 fois pour revenir en arrière. Reste longtemps sur le mot « aquarium », finit par me demander « c'est quoi ce mot ? ». Répond aux questions sans revenir au texte sauf une fois.
<b>Auto-évaluation finale</b>	Non Oubli d'une question	Revient sur une question, efface sa réponse, relit un passage du texte et réécrit une réponse. Relit rapidement chacune de ses réponses, modifie parfois l'orthographe

*Document 20 : Comparaison des compétences de lecture de Stacy entre décembre 2017 et février 2018*

Nous voyons ici aussi que les compétences de Stacy en lecture ont évolué favorablement de manière générale : elle lit plus vite et avec plus de fluidité, elle trouve systématiquement les réponses explicites dans le texte et elle comprend mieux les inférences, elle exerce un début de contrôle sur sa lecture, et elle s'auto-évalue à la fin. Même si le chemin est encore long pour accéder à la compréhension de tout texte, Stacy est en train de modifier son comportement face à la lecture, une prise de conscience a eu lieu, et elle va la mener loin. Cette prise de conscience a eu lieu, de manière inégale, chez tous les élèves des deux groupes de CE2 et CM1. Jonathan, le plus en difficulté, a eu le plus de mal à abandonner sa stratégie inefficace. Mais face aux autres en réussite, il a commencé en fin de séquence à se sentir déstabilisé et à envisager d'autres manières de faire, ce qui est très encourageant pour la suite de notre travail.

### **Conclusion**

Nous voici au terme de ce dossier, mais pas du travail engagé auprès des élèves dont j'ai la charge. J'ai découvert de nouveaux éléments théoriques qui ont enrichi ma pratique professionnelle, j'ai fait entrer la métacognition dans chaque séance, avec des élèves du CP au CM1. J'ai déjà pu évaluer les effets qu'avait cette pratique sur les progrès des élèves, et je suis persuadée que c'est dans cette direction que le maître du RASED doit travailler pour aider au mieux les élèves en difficulté. Dans le Référentiel de Compétences de l'Enseignant Spécialisé (Annexe 1 BO n°7 du 16 février 2017), il est précisé que l'enseignant spécialisé doit « *exercer une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire en se dotant et utilisant des méthodes et outils d'évaluation adaptés* ». Il me semble que, grâce à l'élaboration de ce dossier, je me suis dotée de nouvelles méthodes adaptées au public particulier dont j'ai la charge.

Cependant, je vais devoir enrichir ma réflexion en poursuivant mes recherches, car plusieurs problèmes se sont présentés à moi. Pour n'en citer qu'un, j'ai été confronté à des élèves, jeunes pour la plupart, qui avaient des difficultés avec la langue orale. Difficile alors de savoir rapidement si l'élève a un problème de procédures, ou s'il a un problème avec l'explicitation de ses procédures... Et parfois, l'élève utilisait de bonnes procédures pour répondre à la tâche donnée, mais ne savait pas du tout l'exprimer... J'ai mis du temps à m'en rendre compte, et c'est dommage d'avoir fait un travail inutile avec cet élève, ses difficultés n'étant pas là où je pensais qu'elles étaient... Comment évaluer les besoins métacognitifs d'un élève en difficulté avec l'oral ? Y a-t-il d'autres méthodes qui ne demandent pas à l'élève de verbaliser ? Voilà de quoi nourrir à présent ma réflexion...

## **Résumé**

Certains élèves arrivent en fin de cycle 2 en sachant tout à fait déchiffrer un texte, mais n'en comprennent pourtant pas le sens. Comment l'enseignant du RASED peut-il aider ces élèves à accéder au sens des textes, et les inciter à réfléchir sur leurs stratégies de fonctionnement quand ils lisent ? Par quel biais peut-il introduire la métacognition dans ses pratiques d'enseignement ? Comment la réflexion métacognitive peut-elle aider les élèves à améliorer leurs compétences en lecture-compréhension ? Un exemple de pratiques.

## **Mots-clés**

Lecture – Compréhension- Métacognition