



HAL
open science

État des lieux concernant l'utilisation des stratégies métacognitives de contrôle et de régulation chez les élèves de CM1-CM2 dans le cadre de la compréhension en lecture de textes narratif et documentaire longs

Karine Birot Gautron

► To cite this version:

Karine Birot Gautron. État des lieux concernant l'utilisation des stratégies métacognitives de contrôle et de régulation chez les élèves de CM1-CM2 dans le cadre de la compréhension en lecture de textes narratif et documentaire longs. Education. 2019. dumas-02321407

HAL Id: dumas-02321407

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02321407>

Submitted on 21 Oct 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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



Mémoire présenté par

Karine BIROT GAUTRON

Soutenu le

26 juin 2019 à L'ESPE de Châteauroux

pour obtenir le diplôme du

Master

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

Mention : 1^{er} degré

Discipline : didactique du français et psychologie cognitive

**Etat des lieux concernant l'utilisation des stratégies
métacognitives de contrôle et de régulation chez les élèves
de CM1-CM2 dans le cadre de la compréhension en lecture
de textes narratif et documentaire longs.**

Dirigé par

Mme Magali NOYER MATRIN, maîtresse de conférence, de l'université d'Orléans

Devant une commission d'examen composée de

Mme Muriel FEINARD-DURANCEAU maîtresse de conférence, présidente, enseignante
de l'université d'Orléans

Mme Magali NOYER-MARTIN maîtresse de conférence, directrice du mémoire

Année universitaire 2018-2019

REMERCIEMENTS

Je tiens particulièrement à remercier Madame Magali NOYER MARTIN ma directrice de mémoire pour la confiance qu'elle m'a accordée et la chance qu'elle m'a donnée.

Je la remercie également pour son aide, ses conseils si précieux tout au long de l'élaboration de ce mémoire. Les échanges que nous avons eus m'ont permis de mener à bien mon mémoire de recherche. Son expertise m'a permis de réaliser un travail de qualité.

Je remercie également les élèves des deux classes de CM1 et CM2 pour leur participation avec enthousiasme.

Je remercie également les directeurs et les enseignantes des deux écoles de CM1/CM2 pour m'avoir permis de réaliser les tests de mon mémoire dans leurs classes.

Toutes ces personnes ainsi que mes enfants et mon mari par leur soutien, ont contribué à la réussite de mon mémoire de recherche.

Table des matières

| | |
|--|-------------|
| Introduction | p.1 |
| 1. Qu'est-ce que la lecture ? | p.3 |
| 1.1 Les compétences de décodage nécessaires à la compréhension en lecture..... | p.3 |
| 1.2 La compréhension en lecture..... | p.4 |
| 1.2.1 L'impact des types de textes sur la compréhension en lecture p.4 | |
| 1.2.1.1 Le texte narratif..... | p.4 |
| 1.2.1.2 Le texte documentaire | p.5 |
| 1.2.2 Les connaissances relatives à la compréhension en lecture .. | p.6 |
| 1.2.3 Les compétences relatives à la compréhension en lecture | p.7 |
| 2. Le rôle de la métacognition en compréhension en lecture..... | p.8 |
| 2.1 Les compétences métacognitives de planification | p.9 |
| 2.2 Les compétences métacognitives de contrôle | p.9 |
| 2.3 Les compétences métacognitives de régulation | p.10 |
| 2.4 Les compétences métacognitives en lecture compréhension chez les enfants de 9 à 11ans | p.11 |
| 3. Problématique et hypothèses | p.11 |
| 3.1 Les hypothèses | p.12 |
| 4. Méthodologie | p.12 |
| 4.1 Démarche éthique de l'étude | p.12 |
| 4.2 Contexte socio-économique | p.13 |
| 4.3 La population cible | p.13 |
| 4.4 Matériel et procédure | p.13 |
| 4.4.1 La construction des textes narratifs et documentaires | p.13 |
| 4.4.1.1 Les points communs lors de la construction des textes narratifs et documentaires | p.14 |
| 4.4.1.2 Les particularités du texte narratif | p.14 |
| 4.4.1.3 Les particularités du texte documentaire | p.15 |
| 4.4.2 La construction des tests de compréhension des textes narratifs et documentaires | p.15 |

| | |
|---|-------------|
| 4.4.2.1 Les points communs entre l'épreuve de compréhension des textes narratifs et documentaires | p.15 |
| 4.4.2.2 Les particularités de l'épreuve de compréhension liées au texte narratif | p.16 |
| 4.4.2.3 Les particularités de l'épreuve de compréhension liées au texte documentaire | p.17 |
| 4.4.3 La construction des tests de métacognition | p.18 |
| 4.5 La construction des tests de métacognition | p.19 |
| 5. Résultats | p.20 |
| 5.1 La compréhension de textes en CM1- CM2 | p.20 |
| 5.1.1 La compréhension en lecture tous textes confondus | p.20 |
| 5.1.2 L'impact du type de textes et du type de profil d'élèves sur la compréhension en lecture | p.22 |
| 5.1.2.1 L'impact du type de textes sur la compréhension en lecture | p.22 |
| 5.1.2.1.1 Comparatif entre le texte documentaire écologique et le texte documentaire non écologique | p.23 |
| 5.1.2.2 L'impact du type de profil d'élèves sur la compréhension en Lecture | p.24 |
| 5.2 Les stratégies métacognitives de contrôle et de régulation chez des élèves de CM1-CM2 en compréhension lecture | p.25 |
| 5.2.1 Les stratégies métacognitives de contrôle chez des élèves de CM1-CM2 en compréhension en lecture | p.25 |
| 5.2.1.1 Les stratégies métacognitives de contrôle tous textes Confondus | p.26 |
| 5.2.1.2 Les stratégies métacognitives de contrôle selon le type de textes et selon le type de profil d'élèves | p.28 |
| 5.2.1.2.1 Les stratégies métacognitives de contrôle selon le type de textes et selon le type de présentation | p.29 |
| 5.2.1.2.1.1 Comparatif entre le texte documentaire avec une présentation écologique et sans présentation écologique | p.30 |
| 5.2.1.2.2 Les stratégies métacognitives de contrôle selon le type de profil d'élèves | p.31 |

| | |
|--|------|
| 5.2.2 Les stratégies métacognitives de régulation chez des élèves de CM1-CM2 en compréhension lecture | p.32 |
| 5.2.2.1 Les stratégies métacognitives de régulation tous textes confondus | p.32 |
| 5.2.2.2 Les stratégies métacognitives de régulation selon le type de textes et selon le type de profil d'élèves | p.34 |
| 5.2.2.2.1 Les stratégies métacognitives de régulation selon le type de textes et selon le type de présentation | p.34 |
| 5.2.2.2.1.1 Comparatif entre le texte documentaire avec une présentation écologique et sans présentation écologique | p.35 |
| 5.2.2.2.2 Les stratégies métacognitives de contrôle selon le type de profil d'élèves | p.36 |
| 6. Discussion | p.38 |
| 6.1 La compréhension en lecture en fonction du type de textes et de profil d'élèves | p.38 |
| 6.2 La mobilisation des capacités métacognitives de contrôle et de régulation selon le profil d'élèves | p.39 |
| 6.2.1 Les stratégies métacognitives de contrôle | p.40 |
| 6.2.2 Les stratégies métacognitives de régulation | p.41 |
| 6.3 Réponse à la question de recherche | p.43 |
| 6.4 Les limites de la recherche et développements possibles | p.43 |
| Conclusion | p.45 |
| Bibliographie | p.47 |
| Annexes | p.50 |

Introduction

La dernière enquête PIRLS, publiée en décembre 2017, sur le niveau des écoliers en CM1 en compréhension de l'écrit a montré une chute de 14 points en 15 ans du système scolaire français, principalement parce que les élèves ont des difficultés à comprendre le sens de ce qu'ils lisent. Selon l'enquête CEDRE, menée par le ministère de l'Education Nationale, 40 % des élèves n'atteignent pas les attendus de fin de CM2 en lecture-compréhension. Alors que ce point est mentionné dans des programmes de l'Education Nationale depuis les années 1995. Ceux-ci insistent sur l'enseignement de la compréhension en lecture à travers deux prérogatives à savoir, l'acquisition de vocabulaire et la construction de compétences spécifiques pour accéder à une compréhension fine des textes afin que les élèves puissent découvrir les implicites. Une partie des difficultés constatées chez des lecteurs en situation scolaire pourraient être imputables à un déficit métacognitif plutôt qu'à un déficit des compétences cognitivo-linguistiques (le décodage), ou à des compétences de compréhension (inférences, références) (Eme et Rouet, 2002).

Les compétences métacognitives font références à la connaissance qu'un individu possède de son fonctionnement cognitif et à ses tentatives pour les contrôler (Giasson, 2010). Le lecteur doit connaître ses ressources et ses limites cognitives, ses motivations et les stratégies utiles pour comprendre. De plus, le lecteur doit prendre conscience de sa perte de compréhension et savoir utiliser des stratégies appropriées pour remédier à cette perte de compréhension. Elles permettent aussi l'acquisition de connaissances nouvelles à partir de lectures de textes par l'utilisation de stratégies d'étude. Le concept de métacognition apparaît donc comme un facteur favorable aux apprentissages et au transfert d'un apprentissage à un autre et ce dans divers domaines d'apprentissage (M. Marc Romainville, Bernadette Noël et José-Luis Wolfs ; 1990).

J'ai fait le choix de faire un état des lieux concernant l'utilisation des stratégies métacognitives de contrôle et de régulation en compréhension en lecture chez des élèves de 9 à 11 ans car il existe de nombreux travaux portant sur les inférences, la chaîne anaphorique, l'importance de l'univers de référence mais peu de travaux ont été réalisés concernant l'utilisation et l'enseignement des stratégies métacognitives de contrôle et de régulation chez des élèves de cycle 3. Se pose alors la question

suivante : existe-t-il une relation entre la mobilisation des stratégies métacognitives de contrôle et de régulation et la compréhension en lecture chez des élèves de 9 à 11 ans ? Ce mémoire tentera de recueillir des données qui permettront de répondre à cette problématique à travers trois tests, un test général qui permet d'évaluer les habitudes de lecture et deux tests adossés l'un au texte narratif long et l'autre au texte documentaire long.

1. Qu'est-ce que la compréhension en lecture

La compréhension en lecture nécessite un décodage des mots avec fluence. Le décodage est une condition nécessaire mais non suffisante à la compréhension. Il faut que le lecteur donne du sens au texte lu par l'activation des connaissances faisant références au texte. L'activation de celles-ci permettra au lecteur de se construire une représentation mentale au cours de la lecture. La compréhension en lecture est donc un processus de haut niveau puisque le lecteur doit au cours de la lecture faire des liens entre le texte lu et ses connaissances textuelles et encyclopédiques. Le lecteur mobilisera donc des compétences spécifiques à la compréhension en lecture (linguistiques, textuelles, référentielles, cognitives et métacognitives). (Ecalte et Magnan 2015 ; Blanc, 2009 ; Goigoux et Cèbe, 2007).

1.1 Les compétences de décodage nécessaires à la compréhension en lecture.

Avant de comprendre un texte lu, l'élève doit d'abord être capable de décoder les mots avec fluence. Le décodage se définit comme la capacité à identifier tous les mots d'un texte par la mise en correspondance des graphèmes (lettres ou groupes de lettres) et des phonèmes (sons) afin d'établir des correspondances graphophonologiques. Mais c'est également la capacité à fusionner et à combiner les lettres entre elles pour former des syllabes, puis des mots (segmentation et fusion). Les capacités à décoder s'appuient sur le développement de deux compétences essentielles, la conscience phonologique qui est la capacité à discriminer les sons d'un mot en unités sonores (la syllabe, la rime et le phonème) et la conscience alphabétique qui est la capacité à identifier les graphèmes (Goigoux et Cèbe, 2007). Un décodage insuffisamment maîtrisé mettrait en difficulté l'élève lors la compréhension des textes lus (Bianco, 2016 ; Blanc, 2009 ; Chauveau, 2006).

Lire de façon littérale ne suffit pas à la compréhension de textes, il est primordial que le lecteur mette en relation ses connaissances et ses compétences pour pouvoir comprendre un texte lu.

1.2 La compréhension en lecture

D'une façon générale, comprendre un texte consiste à construire un modèle mental de situations dans lequel l'information du texte est élaborée, interprétée à partir des connaissances préalables du lecteur et intégrée dans ce modèle mental. Ces informations lues peuvent apparaître de façon explicite ou peuvent demander un travail d'élaboration impliquant les connaissances du lecteur (les inférences) (Goigoux et Cèbe, 2007). En effet, le lecteur doit mobiliser ses connaissances et ses compétences en compréhension afin d'accéder au sens du texte lu (Sylvestre, Lima et Bianco, 2016)¹. On peut donc distinguer deux grandes composantes de la compréhension en lecture : le lecteur et le texte (Golder et Gaonac'h, 2015).

1.2.1 L'impact des types de textes sur la compréhension en lecture

Le lecteur aborde la lecture avec ses propres ressources cognitives, linguistiques et affectives. Celles-ci vont influencer sur ses capacités de compréhension du texte. De plus le texte lu, en fonction de son thème, peut varier quant à sa forme ou à sa structure. Il varie également quant à l'intention de l'auteur. En effet, l'auteur peut agir sur les connaissances (textes informatifs, documentaires), sur le comportement (texte directif ou incitatif) ou sur les émotions (texte poétique ou narratif). Dans ce mémoire, le choix des textes s'est porté sur un texte narratif long et des textes documentaires longs (l'un est un texte non imagé et sans paragraphe et l'autre est un texte documentaire admettant des paragraphes avec titres et photos respectant ainsi des conditions écologiques).

1.2.1.1 Le texte narratif

Le texte de type narratif vise à raconter une succession d'évènements, réels ou fictifs, arrivant à des personnages humains ou humanisés dans un cadre spatial et temporel précis. Il se déroule dans l'ordre de la narration. Il peut s'agir d'un récit d'aventures, d'un récit merveilleux... Le texte narratif décrit une succession de faits qui s'enchaînent. L'élève doit alors apprendre à comprendre la chronologie des évènements, des faits qui se déroulent dans l'histoire pour l'amener à se construire l'image mentale de celle-ci. L'élève doit apprendre à s'appuyer sur les idées

¹ Emmanuel Sylvestre, Laurent Lima et M. Bianco, Laboratoire des sciences de l'éducation, UPMF et IUFM de Grenoble (2016).

principales du texte afin de pouvoir en retenir l'essentiel pour en raconter l'histoire. Le texte narratif est également caractérisé par des verbes d'action et de mouvement qui indiquent la progression de l'histoire. Lorsque les verbes du texte narratif sont conjugués au passé simple, il s'agit d'un récit. Un récit fait appel à une situation qui évolue. Le texte narratif est codifié par un schéma narratif composé d'une situation initiale, d'un élément déclencheur qui vient perturber la situation initiale, d'une série d'actions, d'un élément de résolution qui vient stabiliser la transformation et d'un dénouement qui clôt le récit. L'élève est amené grâce à ce schéma à établir des relations entre la cause des événements et les effets produits. Le narrateur peut accorder un long développement à un fait très ponctuel ou, au contraire, passer sous silence un long épisode de l'histoire. (J-C. Pellat, 2017).

1.2.1.2 Le texte documentaire

Les textes de type documentaire visent à appréhender la page dans sa globalité. L'élève doit apprendre à varier les modes de lecture en fonction des textes (lecture sélective, lecture de survol), à lire des images, des croquis et des schémas, et à repérer et utiliser les aides (titre, titres des paragraphes). Le lecteur devra établir des liens entre les informations présentes sous des formes diverses : savoir par exemple que le titre d'un paragraphe donne l'idée principale des explications données ensuite. Les explications s'organisent autour de mots clés ou groupes de mots clés. Lire en interaction textes et schémas, illustrations..., savoir qu'il est important de passer de l'un à l'autre pour construire une représentation la plus précise possible. Ces textes comportent des mots "scientifiques", "techniques", le plus souvent accompagnés de leur définition qu'il faut trouver dans les lignes qui précèdent ou celles qui suivent. L'articulation des informations est primordiale pour permettre d'établir des liens logiques ou chronologiques entre des éléments (Gombert², 2003).

² Jean-Emile Gombert, Compétences et processus mobilisés pour l'apprentissage de la lecture. Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire (2003).

De fait, les connaissances et les compétences nécessaires à la compréhension en lecture ainsi que les deux composantes (lecteur/texte) font de cette activité, une activité cognitive complexe et multidimensionnelle. (Golder et Gaonac'h, 2015 ; Bianco, 2016).

1.2.2 Les connaissances relatives à la compréhension en lecture

Les connaissances textuelles et encyclopédiques ainsi que les compétences spécifiques à la compréhension en lecture (linguistiques, textuelles, référentielles, cognitives et métacognitives) seront développées afin de comprendre les liens et les habiletés mis en place lors de cette activité.

Pour comprendre un texte, il faut que le lecteur ait acquis des connaissances linguistiques qui réfèrent à l'ensemble des connaissances liées aux codes de la langue c'est-à-dire celles du lexique, de la morphologie et de la syntaxe ainsi que des connaissances textuelles relatives aux différents types de textes (règles de cohésion et de progression). Celles-ci permettront au lecteur de s'adapter au genre et type de texte ce qui facilitera sa compréhension. Comme nous l'avons déjà évoqué, en fonction des textes, les savoirs et les habiletés mobilisés ne seront pas les mêmes. Chaque type de texte requiert des savoirs et des habiletés spécifiques et ne se lisent pas de la même façon. Le lecteur aura donc construit des habiletés propres au traitement du texte (compréhension du thème, des sous-thèmes et de leur organisation). Ces connaissances ne suffisent pas pour comprendre un texte lu, il faut également que le lecteur ait construit un univers de référence en lien avec le texte de lu. Cet univers de référence se met en place grâce aux connaissances que le lecteur aura acquises sur le monde et la vie (savoirs encyclopédiques). Celles-ci sont indispensables à la contextualisation d'un propos (Golder et Gaonac'h, 2015 ; Bianco, 2006 ; Dehaene, 2007 et Giasson, 2010).

Lors de la compréhension en lecture, ces connaissances sont primordiales pour comprendre un texte mais ne suffisent pas. Le lecteur doit savoir les mobiliser et les utiliser à bon escient ce qui requiert un certain nombre de compétences qu'elles soient linguistiques, textuelles, référentielles, cognitives ou stratégiques (métacognitives). Celles-ci sont interdépendantes avec les connaissances suscitées.

1.2.3 Les compétences relatives à la compréhension en lecture

La compréhension en lecture est une activité complexe mettant en jeu plusieurs compétences. Ces compétences interviennent au cours de la lecture de façon simultanée. Ainsi, le lecteur mobilise des compétences linguistiques qui seront nécessaires pour comprendre l'utilisation des substituts, des connecteurs, des marques morphosyntaxiques et les inférences. Celles-ci permettront au lecteur de faire les liens entre les phrases en intégrant les nouvelles informations aux connaissances précédemment lues et les mémoriser dans la mémoire de travail (Ecalte et Magnan, 2015). De plus, le lecteur au cours de cette activité aura besoin de mobiliser des compétences textuelles. Elles lui permettront d'identifier les idées principales et de comprendre la structure du texte. C'est grâce à celles-ci que le lecteur assemble les idées principales du texte permettant ainsi la constitution d'une représentation mentale du texte. De même, le lecteur utilisera des compétences référentielles qui lui permettront de regrouper les mots en unités de sens, d'établir des liens entre les phrases afin de retenir l'idée principale. Elles lui permettront de dépasser le texte et d'effectuer des inférences. Elles sont indispensables à la compréhension littérale du texte. Ces compétences s'appuient sur les hypothèses émises par le lecteur, l'imagerie mentale, les réponses affectives et l'intégration de l'information du texte aux connaissances. C'est à ce moment-là que le lecteur va formuler des hypothèses et avoir une représentation mentale (Golder et Gaonac'h, 2015 ; Cèbe et Goigoux, 2007). Toutes ces compétences sont indispensables mais il est primordial que le lecteur mobilise des compétences cognitives car elles interviennent de façon simultanée lors de la lecture. Il s'agit de l'attention, de la mémoire de travail, des fonctions exécutives (la planification de l'activité et l'activation des connaissances) et le raisonnement. Elles font le lien entre les connaissances et les compétences. De plus, l'attention lors de la lecture permet de mobiliser la mémoire de travail qui maintient active les informations contenues dans une phrase pour les mettre en relation avec les phrases précédemment lues (Golder et Gaonac'h, 2015 ; Bianco, 2006 ; Dehaene, 2007 et Giasson, 2010).

La compréhension fine des textes et des documents complexes requiert, des compétences psycholinguistiques et cognitives mais également un ensemble de compétences métacognitives. Celles-ci peuvent être définies comme la

connaissance et le contrôle par l'individu de ses propres processus attentionnels, perceptifs et cognitifs. Ainsi, une partie des difficultés constatées chez des lecteurs en situation scolaire pourraient être imputables à un déficit métacognitif plutôt qu'à un déficit des compétences cognitivo-linguistiques (le décodage), ou à des compétences de compréhension (inférences, références). C'est pourquoi ce mémoire s'attachera à définir plus précisément les compétences métacognitives et plus particulièrement celles relatives au contrôle et à la régulation. (Eme et Rouet, 2002).

2. Le rôle de la métacognition en compréhension en lecture

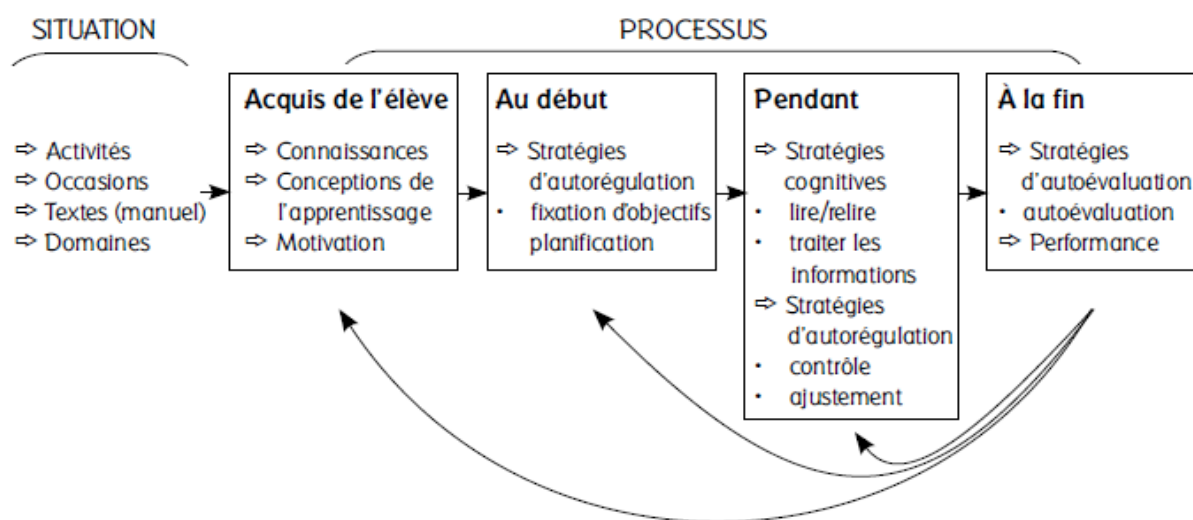
Le lecteur, pour comprendre un texte lu, doit contrôler sa compréhension et réguler les stratégies mises en œuvre. Ainsi, la qualité de la compréhension dépend du raisonnement mis en place par le lecteur ainsi que des compétences de planification et d'activation des connaissances.

Les compétences métacognitives font références à la connaissance qu'un individu possède de son fonctionnement cognitif et à ses tentatives pour les contrôler (Giasson, 2010). Le lecteur doit connaître ses ressources (connaissances) et ses limites cognitives (compétences), ses motivations et les stratégies utiles pour comprendre. De plus, le lecteur doit prendre conscience de sa perte de compréhension et dans le cas échéant utiliser les stratégies appropriées pour remédier à la perte de compréhension (réguler sa vitesse de lecture, effectuer des retours en arrière dans le texte, faire des résumés intermédiaires, se poser des questions sur la signification de ce qui vient d'être lu...). Elles permettent aussi l'acquisition de connaissances nouvelles à partir de lectures de textes par l'utilisation de stratégies d'étude.

De fait, l'utilisation de ces compétences métacognitives permettent d'évaluer la qualité de la compréhension du texte lu, de sélectionner la bonne stratégie et de modifier la stratégie si besoin pour comprendre le texte lu (Rouet, 2001). Il existe trois compétences métacognitives impliquées dans le développement de stratégies

de compréhension d'un texte : la planification, le contrôle et la régulation. Selon Cartier³ (2002), elles interviennent tout au long de l'activité de lecture.

Figure 1 : Modèle de l'apprentissage par la lecture (adaptation de cartier, 2002)



2.1 Les compétences métacognitives de planification

Les compétences de planification consistent à sélectionner les stratégies adéquates pour exécuter la tâche. Pour ce faire, l'élève doit analyser les informations sur la tâche et ses exigences, faire un relevé des stratégies disponibles, prévoir comment procéder et déterminer des étapes de réalisation. Ces compétences métacognitives de planification ne sont pas suffisantes pour comprendre un texte, il faut également que le lecteur mobilise des compétences métacognitives de contrôle afin d'avoir conscience de la perte de compréhension du texte lu (Paris et Jacobs, 1984 ; Falardeau, Pelletier, Pelletier, Gagné, 2014).

2.2 Les compétences métacognitives de contrôle

Les compétences de contrôle s'appuient sur un questionnement de ce que l'on a compris et sur ses propres capacités à comprendre. Elles permettent d'identifier les points importants du texte, évaluer la compréhension du texte et s'auto-questionner

³ 3 Cartier, S.C. (2002). Lire pour apprendre au secondaire : le cas d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Rapport interne no 3, Université de Montréal.

pour savoir si les buts sont atteints. Le lecteur, pour évaluer sa compréhension, doit faire appel à ses connaissances en lien avec la lecture et avec l'organisation des types de textes. Il est amené à utiliser simultanément plusieurs compétences de compréhension en lecture (le traitement lexical, sémantique, les inférences, l'univers de référence...) pour vérifier son niveau de compréhension et pour détecter d'éventuels problèmes de compréhension. Dans de nombreuses situations, l'échec en compréhension viendrait d'un mauvais contrôle dû à la non prise de conscience de perte de compréhension (Rouet, 2002). Les faibles comprennenters ont une mauvaise estimation de leur niveau de compréhension du texte lu puisqu'il existe une discordance entre l'estimation du niveau de compréhension et le niveau réel (Rouet, 2002). Cet échec peut également être imputable au résultat d'une mauvaise régulation (Chauveau, Rogovas-Chauveau, 1994).

2.3 Les compétences métacognitives de régulation

Les compétences de régulation se mettent en place lorsque le lecteur a pris conscience de sa perte de compréhension. Elles sont donc dépendantes des compétences métacognitives de contrôle. Elles correspondent à la modification de la stratégie de compréhension lorsque celle-ci est inopérante (lorsque le lecteur ne comprend pas). Il s'agit pour le lecteur d'observer sa démarche, de la critiquer, de la justifier ou de la modifier, de la corriger si nécessaire : réguler l'action. Elle regroupe des activités de planification, de sélection, de changement de stratégies, et d'allocation des ressources cognitives. Ainsi l'adoption d'une stratégie de lecture adaptée aux objectifs de la tâche relève d'une activité autorégulation basée sur des connaissances relatives aux interactions entre tâches et stratégies. Les compétences de régulation nécessitent de faire un point sur le texte afin d'identifier ce qui a été compris de ce qui n'a pas été compris, de clarifier les objectifs de lecture et d'ajuster ses efforts. Elles permettent de mettre en œuvre des stratégies pour améliorer la compréhension en lecture (Romainville, Bernadette, Wolfs, 1995).

2.4 Les compétences métacognitives en lecture compréhension chez les enfants de 9 à 11 ans

D'après l'étude menée par Eme et Rouet en 2002, les élèves de 9 à 11 ans sont conscients de ne pas toujours tout comprendre. Cependant, ils ne savent pas expliquer leurs difficultés. Leur étude montre que les enfants ont quelques connaissances quant aux stratégies de planification de lecture telles que la préparation de l'activité et l'anticipation des difficultés mais ils n'ont pas conscience des stratégies spécifiques à adopter en compréhension en lecture. Les stratégies de régulation restent très générales.

3. Problématique et hypothèses

Beaucoup de travaux en compréhension en lecture ont été menés sur les difficultés liées à la structure des textes, à la chaîne anaphorique et aux inférences. Les travaux en compréhension en lecture faisant l'objet de l'utilisation des capacités métacognitives chez des élèves de 9 à 11 ans sont plus rares. Les travaux de Eme et Rouet (2001) ont montré que les métaconnaissances interviennent dans l'activité de lecture et influent sur la performance en compréhension en lecture. Cependant existe-t-il une relation entre la mobilisation des stratégies métacognitives de contrôle et de régulation et la compréhension en lecture chez des élèves de 9 à 11 ans ? Ce mémoire s'attachera à faire un état des lieux de l'utilisation des stratégies métacognitives de contrôle et de régulation chez des élèves de CM1 et CM2 dans le cadre de la compréhension en lecture de textes narratifs et documentaires longs.

La question de recherche : Les enfants de 9 à 11 ans mobilisent-ils des stratégies métacognitives de contrôle et de régulation lors de la compréhension de textes narratifs et documentaires lus ? Les enfants qui n'utilisent pas les stratégies métacognitives de contrôle et de régulation sont-ils de faibles compreneurs et sont-ils plus performants sur un type de texte (narratif ou documentaire) ?

3.1 Les hypothèses

Dans le cadre de ce mémoire, il s'agira de vérifier les hypothèses suivantes :

Les bons compreneurs comprennent les textes narratifs et les textes documentaires et inversement, les faibles compreneurs ont plus d'habiletés à comprendre les textes narratifs.

Ainsi, les bons compreneurs obtiennent des scores élevés aussi bien lors de la compréhension de textes narratifs que documentaires. Les faibles compreneurs obtiennent des scores moyennement élevés en compréhension de texte narratif et des scores faibles en compréhension de texte documentaire.

Les enfants de 9 à 11 ans qui comprennent le mieux sont ceux qui mobilisent leurs capacités métacognitives de contrôle et de régulation.

L'analyse des données devrait montrer que les enfants qui obtiennent des scores élevés en compréhension de textes sont ceux qui mobilisent leurs capacités métacognitives de contrôle et de régulation.

Les enfants en difficulté de compréhension en lecture sont ceux qui n'ont pas conscience de leur perte de compréhension : les enfants qui obtiennent un score faible en compréhension en lecture sont également ceux qui ont un score faible au test de stratégies métacognitives de contrôle.

L'analyse des réponses devrait permettre d'identifier si les capacités métacognitives de contrôle et de régulation sont mobilisées par des élèves de 9 à 11 ans et de vérifier s'il existe un lien entre l'utilisation des stratégies métacognitives de contrôle et de régulation et les bons compreneurs, mais également de vérifier si le type de texte impacte la mobilisation de celles-ci.

4. Méthodologie

4.1 Démarche éthique de l'étude

Il a été précisé aux enseignants, directeurs d'école et parents d'élèves de 9 à 11 ans, que cette étude s'inscrivait dans le cadre d'un mémoire professionnel en lien avec le Master 2 « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation du

premier degré », que les données seront recueillies de fin janvier et à début mai 2019 et que les élèves seront rencontrés individuellement afin de réaliser des tests autour de la compréhension en lecture qui nous permettrons d'analyser les compétences métacognitives mobilisées lors de cette activité. Il a été précisé que les données ainsi que résultats de cette étude seront anonymés. Pour ce faire, un courrier a donc été distribué aux élèves afin de recueillir le consentement de leurs parents. Seuls les élèves ayant bénéficié de l'accord parental ont passé les tests.

4.2 Contexte socio-économique

Les deux écoles primaires publiques choisies se situent dans la banlieue de Châteauroux. Il s'agit d'un milieu urbain où l'on trouve une population très hétérogène issue soit d'un milieu social favorisé (cadre...), soit de la classe dite moyenne (employé, ouvrier...) soit d'un milieu social défavorisé. Les élèves viennent donc de tous les horizons socio-professionnels, il existe une véritable mixité sociale au sein des deux écoles.

4.3 La population cible

43 enfants scolarisés dans deux classes de CM1-CM2 (une classe par école) ont participé à l'étude. L'échantillon est composé de 21 élèves de CM1 et 22 élèves de CM2 dont 24 garçons et 19 filles. L'âge moyen est de 10,08 ans (dispersion de 9 ans à 11 ans).

4.4 Matériel et procédure

Le matériel proposé dans ce mémoire comprend trois champs : la construction des textes narratifs et documentaires, la construction des tests liés à la compréhension des textes narratif et documentaire et enfin la construction de tests liées à la métacognition d'une façon générale et spécifique aux textes lus.

4.4.1 La construction des textes narratifs et documentaires

Le choix de concevoir les textes spécifiquement pour ce mémoire a pour objectif de s'assurer qu'aucun élève ne les a lus. La construction des textes a consisté dans un premier temps à se questionner sur le nombre de mots contenus dans un texte long pour des élèves de CM1-CM2. N'ayant pas trouvé d'article dans

la littérature à ce sujet, une prospection a été menée dans des manuels scolaires de lecture qui a consisté à compter le nombre de mots présents dans les textes proposés aux élèves de CM1-CM2. Il a été déterminé, au vu des pratiques scolaires, qu'un texte long en CM1-CM2 contenait environ 500 mots.

4.4.1.1 Les points communs lors de la construction des textes narratifs et documentaires

Après avoir déterminé le nombre de mots (500) contenu dans un texte long, il a été créé un texte narratif long de 512 mots (annexe 1, p.51) ainsi qu'un texte documentaire long de 504 mots (annexe 2, p.52). Ces deux textes ont une structure identique (ne contiennent ni titre, ni titre de paragraphe, ni photo) afin de pouvoir faire un comparatif objectif de la compréhension en lecture. Cependant, les spécificités liées au genre informatif (documentaire) nous ont amenés à créer un deuxième texte documentaire long de 521 mots (annexe 3, p.53). Ce troisième texte permettra de faire un comparatif sur le genre documentaire en fonction de sa présentation écologique (titres de paragraphes, illustrations...) ou non écologique plus proche de la présentation du texte narratif.

4.4.1.2 Les particularités du texte narratif

Lors de l'écriture de cette histoire, il était primordial de respecter la codification du genre narratif. Les personnages de cette histoire sont des personnages humains (Basile) et humanisés (le sage et les trois lutins). L'histoire se déroule dans un cadre spatial et temporel bien précis (sur la planète Dorapan et sur Terre). Cette histoire peut relever à la fois d'un récit d'aventures et d'un récit merveilleux (la présence du sage, des lutins et les pouvoirs magiques évoquent le merveilleux). Ce texte est composé d'une situation initiale qui se déroule dans un lieu précis, d'un élément déclencheur qui vient perturber la situation initiale, d'une série d'actions qui s'enchaînent, d'un élément de résolution qui vient stabiliser la transformation et d'un dénouement qui clôt le récit tout en laissant la possibilité à l'élève d'imaginer une suite (annexe 1, p.51).

4.4.1.3 Les particularités du texte documentaire

Ce texte documentaire a été conçu grâce à des ressources scientifiques autour du panda géant et comporte des mots "scientifiques" et "techniques" pour lesquels, l'élève peut trouver les définitions dans les lignes qui précèdent ou celles qui suivent. L'articulation des informations telles que l'habitat, les caractéristiques et la reproduction du panda ainsi que le lien avec le zoo de Beauval (lieu proche de l'environnement des élèves) permet d'établir des liens logiques et chronologiques entre des éléments. Dans ce texte a été volontaire évoqué le dessin animé Kung Fu Panda, cette information non pertinente à la compréhension du texte nous permet de vérifier si l'élève prélève bien les informations les plus importantes, nécessaires à la compréhension du texte. Ce texte sera proposé à 21 élèves de CM1-CM2.

Comme évoqué précédemment, il existe d'autres spécificités liées au genre informatif (documentaire) ce qui nous a amené à créer un deuxième texte documentaire long de 521 mots (annexe 3, p.53), identique dans son contenu au précédent texte mais différent quant à sa forme puisqu'il a été créé des paragraphes avec des titres et ajouté des photos et des schémas qui accompagnent visuellement la compréhension des paragraphes. Ce troisième texte sera proposé à 22 élèves de CM1-CM2.

4.4.2 La construction des tests de compréhension des textes narratifs et documentaires

Lors de la construction de l'épreuve de compréhension, nous nous sommes appuyés sur des manuels scolaires et sur des textes à visée orthophonique (annexe 4, p.55). Ce test de compréhension prévoit un score maximal de 58 points.

4.4.2.1 Les points communs entre l'épreuve de compréhension des textes narratifs et documentaires

L'épreuve de compréhension consiste à demander à l'élève de lire à voix haute les textes. Lors de la lecture, des données quantitatives telles que le temps de lecture et le nombre d'erreurs sont comptabilisés. Ces données permettront d'analyser si l'élève a une fluence de lecture suffisante pour permettre l'accès à la compréhension. Des données qualitatives telles que l'intonation et la ponctuation sont également notées. Ces données permettront d'analyser la qualité de lecture

(respect de la ponctuation et du ton lors de la lecture) et donne également une indication sur la compréhension du texte lu.

D'autre part, un QCM de 10 propositions permet de s'assurer d'une compréhension plus fine (annexe 4, p.71). Pour répondre à ces questions, l'élève peut s'appuyer sur le texte si besoin pour affirmer ou infirmer ces propositions. Exemples : Dorapan est une planète. Réponse attendue : « Vrai (2 points si la réponse est spontanée ; 1 point si retour au texte). » Le panda possède de puissantes dents (42 dents) pour broyer les bambous. Réponse attendue : « Vrai (2 points si la réponse est spontanée et 1 point si retour au texte). »

Puis un exercice a été proposé aux élèves portant sur le choix d'un titre (annexe 4, p.65 et p.72). Ce test consiste à proposer 8 titres à l'élève qui doit dire si le titre convient ou pas puis, parmi les titres qu'il aura sélectionnés, il en choisira un en expliquant son choix. Ceci permet de s'assurer que l'élève ait bien compris le texte dans sa globalité et ne se fixe pas uniquement sur une phrase du texte ou sur les personnages principaux.

4.4.2.2 Les particularités de l'épreuve de compréhension liées au texte narratif

Une fois le texte lu, l'élève doit ensuite faire un rappel de l'histoire qu'il vient de lire. Cette épreuve permet de s'assurer de la compréhension globale du texte lu et permet de voir les stratégies utilisées par les élèves, à savoir s'ils s'appuient sur les idées principales du texte ou sur de simples détails. Cela permet également de s'assurer que l'élève ait pris en compte la chronologie des événements, des faits qui se déroulent dans l'histoire et qu'il a su établir grâce au schéma narratif des relations entre la cause des événements et les effets produits mais aussi de s'assurer que l'élève ait construit une image mentale de l'histoire qu'il vient de lire.

Les élèves doivent ensuite répondre oralement à un questionnaire de 4 questions ouvertes (annexe 4, p.55) portant sur des faits relatés dans le texte ou sur un implicite ou une morale. Ces questions font appel à la mémoire de travail puisque l'élève ne peut pas prendre appui sur le texte pour répondre à ces questions.

Exemples :

Quels sont les personnages de ce texte et que leur arrivent-ils ?

- Réponses attendues : - Trois lutins, le sage et de Basile (1 point) ;
- Les lutins polluent leur planète (1 point) ;
 - Le sage les a envoyés sur Terre pour qu'ils prennent conscience de leurs bêtises (1 point) ;
 - Basile les aide dans leur quête (1 point).

Est-ce qu'il y a une morale à cette histoire, si oui qu'elle est-elle ?

Réponses attendues : « Oui, il ne faut pas polluer car ça détruit la nature et les animaux peuvent mourir (2 points) ; polluer n'est pas bien (1 point). »

Cette question suppose que l'élève ait mis en relation des informations présentes dans le texte avec ses propres connaissances.

4.4.2.3. Les particularités de l'épreuve de compréhension liées au texte documentaire

Une fois le texte lu, l'élève doit faire un rappel avec ses propres mots. Ceci permet de s'assurer de la compréhension globale du texte lu et nous permet de comprendre les stratégies utilisées par les élèves, à savoir s'ils s'appuient sur les idées principales du texte ou sur de simples détails. Ce rappel permet de s'assurer que l'élève ait su articuler les informations entre elles afin d'établir des liens entre les différentes informations du texte.

Dans le deuxième texte documentaire, avec les paragraphes et les photos, le rappel permet de s'assurer que l'élève ait compris les spécificités du genre informatif et qu'il ait su faire des liens entre les titres de paragraphe qui donnent l'idée principale du paragraphe, le texte et les photos associées. Ce rappel permet également de s'assurer que l'élève ait fait suffisamment de liens pour construire une représentation la plus précise possible.

L'élève est amené ensuite à répondre oralement à un questionnaire de 4 questions ouvertes sans appui sur le texte portant sur des faits relatés dans le texte ou sur des phrases implicites qui amènent l'élève à faire des inférences (annexe 4, p.55).

Exemples :

Que mangent les pandas ?

Réponses attendues : « Des pousses de bambou, 15 kg par jour (2 points). »

Que veut dire cette phrase : « Les pandas géants sont en voie de disparition car leur habitat ne cesse de régresser au bénéfice de l'agriculture. »

Réponses attendues des élèves : « Il n'y a plus beaucoup de pandas car ils n'ont plus d'endroits pour vivre à cause de l'agriculture (2 points) ; Il n'y a plus beaucoup de pandas (1 point) ». Cette question suppose que l'élève ait mis en relation des informations présentes dans le texte avec ses propres connaissances qui lui permettront de faire les inférences indispensables à la compréhension.

4.4.3 La construction des tests de métacognition

Un premier test a été réalisé concernant les stratégies métacognitives portant sur la compréhension des textes lus de façon générale (sans appui sur un texte particulier). Ce test consiste en un questionnaire oral de 9 questions ouvertes (annexe 4, p.55). Ce questionnaire comprend 3 questions ouvertes relatives aux stratégies métacognitives de contrôle (Q1 à Q4) et 5 questions ouvertes relatives aux stratégies métacognitives de régulation (Q5 à Q9). Ce questionnaire a été élaboré par E. Eme et J.-F. Rouet en 2001 (seules les questions relatives au contrôle et à la régulation ont été utilisées). Ce test permet de vérifier si les élèves utilisent des stratégies métacognitives de contrôle et de régulation lors de leurs lectures, qu'il s'agisse de lectures dans le cadre scolaire ou extra-scolaire et de comprendre leurs habitudes de lecture.

Puis, un autre test concernant les stratégies métacognitives de contrôle et de régulation a été réalisé en prenant appui sur le texte narratif et sur le texte documentaire (écologique ou non écologique) lus par les élèves (annexe 4, pp 66-67, pp.72-73, pp.81-82). Ce test a été soumis aux élèves à la fin du test de compréhension de chaque texte. Il consiste en un questionnaire de 5 questions. Il est demandé à l'élève une estimation de sa performance en compréhension du texte lu sur une échelle allant de 1 à 10 (Q3). Cette estimation permet de comprendre si l'élève a pris conscience ou non de son niveau de compréhension du texte qu'il vient de lire. Ce test comprend trois questions ouvertes relatives au contrôle (Q1 à Q3) et deux questions ouvertes relatives à la régulation (Q4 à Q5) dont la note maximale est 8 (E. Eme et J.-F. Rouet, 2001). Ces questions permettent de mesurer la mobilisation ou non des stratégies métacognitives de contrôle ou de régulation après un texte lu, qu'il soit narratif ou documentaire. Le fait de proposer le même type de

questionnement sur la mobilisation ou non des stratégies métacognitives permet de faire un comparatif entre les deux textes (narratif et documentaire) et de voir si un type de texte se prête plus à la mobilisation de celles-ci ou si la mobilisation est identique quel que soit le type de texte. Ce questionnaire permet également de voir si l'élève a pris conscience ou non de l'absence de compréhension. Dans le cas où l'élève a pris conscience de sa perte de compréhension utilise-t-il des stratégies métacognitives de régulation pour pallier celle-ci ou n'en utilise-t-il pas ?

Après s'être intéressé aux éléments interrogés, une étude concernant les éléments comportementaux est proposée à travers la possibilité, pour les élèves, de demander de l'aide ou de faire des retours au texte. En effet, au cours de la lecture des textes, les élèves ont la possibilité de demander de l'aide lorsqu'ils ne comprennent pas un ou plusieurs mots ou une ou plusieurs phrases. Cette demande réfère aux stratégies métacognitives de régulation. Ceci signifie que l'élève ait pris conscience de sa perte de compréhension et qu'il demande de l'aide. De même, lors du test de compréhension, pour répondre aux propositions émises, l'élève peut s'appuyer sur le texte pour affirmer ou infirmer celles-ci. Ceci permet de voir si l'élève a pris conscience qu'il ne se souvient pas du passage en question et s'il utilise des stratégies de retour au texte pour répondre à la question. Ce retour au texte permet de voir si l'élève est capable de retrouver une information ou pas dans le texte. Celui-ci est chronométré afin de mesurer le temps que l'élève met pour retrouver l'information.

4.5. Déroulement

Tous les élèves de CM1 et CM2 sont rencontrés individuellement dans un bureau de l'école de fin janvier à début mai. Les élèves, lors d'une première séance de 5 à 7 minutes, répondent oralement à un questionnaire sur les stratégies métacognitives de contrôle et de régulation s'appliquant à l'ensemble de leurs lectures. Les réponses des élèves sont notées sur un livret d'élève prévu à cet effet (annexe 4, p.55). Puis, lors d'une seconde séance de 15 à 25 minutes, les élèves passent une épreuve de compréhension en lecture portant sur un texte narratif de 512 mots. A l'issue de la lecture, un rappel du texte est demandé à l'élève ainsi qu'un test de compréhension oral et un test oral sur les stratégies métacognitives de contrôle et de régulation sont proposés aux élèves en individuel. Enfin, lors d'une

troisième séance individuelle de 15 à 25 minutes, l'épreuve de compréhension en lecture consiste à lire un texte documentaire de 504 mots ou 521 mots en fonction du texte proposé, suivi également d'un rappel oral fait par l'élève et d'un questionnaire oral sur la compréhension du texte documentaire et sur les stratégies métacognitives de contrôle et de régulation. La durée totale des tests est estimée entre 40 et 57 minutes selon les élèves.

5. Résultats

L'analyse des résultats s'appuie sur les données des tests de compréhension en lecture (tests liés au texte narratif long et tests liés au texte documentaire long) ainsi que sur les données des trois questionnaires relatifs aux stratégies métacognitives de contrôle et de régulation (test général pour tous les genres littéraires et les tests spécifiques aux textes narratif et documentaire). Ce travail aborde deux aspects, d'une part la compréhension en lecture (après vérification des capacités de décodage. Annexe 5 p.82) et d'autre part des stratégies métacognitives de contrôle et de régulation chez les élèves de 9 à 11 ans.

Les résultats s'organisent donc en deux parties. Tout d'abord, la première partie traite des résultats relatifs au niveau de compréhension en lecture des élèves de CM1-CM2. Puis la seconde partie aborde les résultats liés aux stratégies métacognitives de contrôle et de régulation.

5.1 La compréhension de textes en CM1- CM2

Ce mémoire interroge le niveau de compréhension en lecture des élèves de CM1-CM2 ainsi que l'impact des types de textes sur la compréhension en lecture, nous comparerons donc les scores obtenus en compréhension en lecture tous textes confondus puis nous analyserons l'impact du type de textes (texte narratif ; texte documentaire) et du type de profil d'élèves sur la compréhension en lecture.

5.1.1 La compréhension en lecture tous textes confondus

L'analyse porte sur les scores obtenus en compréhension de textes narratif (score maximal : 58) et documentaire (score maximal : 58). Afin de pouvoir effectuer un comparatif entre le niveau de compréhension réel (score maximal : 58) de l'élève et l'auto-évaluation de l'élève (échelle de 1 à 10), les scores ont été rapportés sur 10.

Tableau 1 : Moyenne des scores obtenus (score maximal 10) par les élèves de CM1-CM2 en compréhension selon le type de textes (narratif et documentaire).

| | Texte narratif | Texte documentaire | Total |
|--------------------|----------------|--------------------|-------|
| Moyenne des scores | 7,13 | 6,25 | 6,69 |

La moyenne des scores obtenus en compréhension en lecture du texte narratif de l'ensemble de la cohorte (CM1-CM2) est de 7,13 sur 10 (dispersion de 9,13 à 3,25). On déterminera selon la courbe de Gauss trois groupes : les bons compreneurs, les moyens compreneurs et les faibles compreneurs. On va donc considérer que les élèves ayant obtenus un score supérieur à 8,13 sur 10 (dispersion de 9,06 à 9,13) comme les bons compreneurs. 8 élèves soit 19 % de la cohorte ont obtenus un score supérieur à 8,13 sur 10. On considère les élèves ayant obtenus un score inférieur ou égal à 6,13 sur 10 (dispersion de 6,13 à 3,25) comme les faibles compreneurs. 9 élèves soit 21 % de la cohorte ont obtenu un score inférieur ou égal à 6,13 sur 10. On considère les élèves ayant obtenus des scores compris entre 8,13 et 6,14 sur 10 (dispersion de 8,06 à 6,31) comme les moyens compreneurs. 26 élèves soit 60 % de la cohorte ont obtenu un score compris entre 8,13 et 6,14 sur 10 (annexe 6 p.83).

En ce qui concerne la compréhension du texte documentaire (présentation écologique et non écologique confondues), la moyenne des scores obtenus de l'ensemble de la cohorte (CM1 et CM2) est de 6,25 sur 10. On comparera les scores obtenus en compréhension en lecture en fonction des trois groupes déterminés ci-dessus.

5.1.2 L'impact du type de textes et du type de profil d'élèves sur la compréhension en lecture

L'analyse porte sur la moyenne des scores obtenus par les élèves en compréhension de textes narratif (score maximal 10) et documentaire (score maximal 10) puis sur la moyenne des scores obtenus en fonction du type de présentation du texte documentaire (écologique et non écologique). Enfin, une analyse en fonction du type de profil d'élèves sera effectuée.

5.1.2.1 L'impact du type de textes sur la compréhension en lecture

Tableau 2 : moyennes des scores (note maximale sur 10) obtenus par les élèves de CM1-CM2 en compréhension de textes narratif et documentaire.

| | Texte narratif | Texte documentaire |
|-------|----------------|--------------------|
| CM1 | 7,20 | 6,22 |
| CM2 | 7,06 | 6,28 |
| Total | 7,13 | 6,25 |

On observe tout d'abord que la moyenne des scores obtenus en compréhension de texte narratif chez les élèves de CM1 (7,20/10) est plus élevée que celle de la compréhension de texte documentaire (6,22/10) soit une différence de 1,02. Cette différence entre le texte narratif et le texte documentaire se retrouve en CM2 mais de manière moins marquée (différence de 0,78). On constate que la différence entre la compréhension en lecture des textes narratif et documentaire semble se réduire en CM2.

L'étude développementale montre qu'il n'existe pas d'évolution notable entre les CM1 et les CM2 en compréhension en lecture du texte narratif (CM1 7,20/10 et CM2 7,06/10) et en compréhension en lecture du texte documentaire (CM1 6,22/10 et CM2 6,28/10).

5.1.2.1.1 Comparatif entre le texte documentaire écologique et le texte documentaire non écologique

Le tableau présente les scores obtenus (note maximale 10) par les élèves de CM1 et CM2 en compréhension de texte documentaire en fonction de la présentation du texte écologique ou non écologique.

Tableau 3 : moyenne des scores obtenus par les élèves de CM1 et CM2 en compréhension de texte documentaire avec ou sans présentation écologique.

| | Écologique | | | Non écologique | | |
|--------------------|------------|------|-------|----------------|------|-------|
| | CM1 | CM2 | Total | CM1 | CM2 | Total |
| Moyenne des scores | 6,01 | 6,48 | 6,24 | 6,70 | 6,17 | 6,43 |

Si nous considérons les moyennes totales tous âges confondus, on constate que le type de présentation écologique ou non écologique n'a pas d'effet net sur le score de compréhension. Ainsi, la différence entre une présentation écologique et non écologique est seulement de 0,19. La présentation du texte documentaire a-t-elle une influence sur la compréhension en lecture en fonction de l'âge des élèves ?

On remarque tout d'abord que la moyenne des scores obtenus par les élèves de CM1 lors de la compréhension en lecture avec une présentation non écologique (6,70/10) est plus élevée que la moyenne des scores en compréhension en lecture avec une présentation écologique (6,01/10) soit une différence de 0,69. Inversement, les CM2 sont plus performants en compréhension en lecture de texte documentaire avec une présentation écologique (texte écologique 6,48/10 ; texte non écologique 6,17/10).

Après avoir analysé les résultats en fonction de l'âge, on peut s'interroger sur l'influence du type de profil d'élèves sur la compréhension de textes.

5.1.2.2 L'impact du type de profil d'élèves sur la compréhension en

lecture

Tableau 4 : Moyenne des scores sur 10 obtenus en compréhension de textes narratif et documentaire en fonction du profil d'élèves (bons, moyens et faibles compreneurs).

| | Texte narratif | Texte documentaire |
|--|----------------|--------------------|
| Les bons compreneurs (3 CM1 et 5 CM2) | 8,81 | 7,89 |
| Les moyens compreneurs (12 CM1 et 14 CM2) | 7,27 | 6,31 |
| Les faibles compreneurs (5 CM1 et 4 CM2) | 5,42 | 5,10 |

Si l'on s'intéresse à chacun des profils, on remarque que les bons compreneurs obtiennent de très bons scores en compréhension en lecture de textes narratif (8,81/10) et documentaire (7,89/10). Cependant, ils sont plus performants en compréhension de texte narratif (différence de 0,92 entre les deux types de textes). Le même profil se retrouve chez les moyens compreneurs (texte narratif 7,27/10 et texte documentaire 6,31/10) soit une différence de 0,96. La différence entre les deux types de textes se réduit chez les faibles compreneurs (0,32) parallèlement à une baisse notable des scores de compréhension (texte narratif 5,42/10 et texte documentaire 5,10/10) par rapport aux bons et moyens compreneurs.

Par ailleurs, si l'on compare les différents profils d'élèves, il existe une différence notable entre les bons compreneurs (8,81/10) et les faibles compreneurs (5,42/10) lors de la compréhension du texte narratif soit une différence de 3,39. En revanche, l'écart entre les bons compreneurs (7,89/10) et les faibles compreneurs (5,10/10) tend à se réduire lors de la compréhension du texte documentaire (différence de 2,79).

5.2 Les stratégies métacognitives de contrôle et de régulation chez des élèves de CM1-CM2 en compréhension lecture

Les résultats de cette partie s'appuient sur trois tests : un test général qui traite des stratégies métacognitives de contrôle et de régulation quel que soit le genre littéraire et deux tests spécifiques au genre narratif et informatif qui analysent ces mêmes stratégies.

5.2.1 Les stratégies métacognitives de contrôle chez des élèves de CM1-CM2 en compréhension en lecture (annexe 7 p.85)

Trois stratégies métacognitives de contrôle ont été déterminées au vu des données recueillies dans le test général relatif à tous les genres littéraires et les tests spécifiques au genre narratif et au genre informatif à savoir :

- la stratégie liée à la prise de conscience de la difficulté du texte (Q1 des trois tests : test général ; tests spécifiques aux textes narratif et documentaire. Score moyen maximal 2) ;
- la stratégie liée à la prise de conscience de la perte de compréhension (Q2 des trois tests. Score moyen maximal 2) ;
- la stratégie d'auto-évaluation est scorée en fonction de la différence entre l'évaluation réalisée par l'élève sur son niveau de compréhension et le score réel obtenu aux tests de compréhension. Ainsi, plus l'évaluation réalisée par l'élève est proche du résultat obtenu au test de compréhension plus sa capacité à s'auto-évaluer est importante. L'élève obtient donc un score de 2 (score maximal) si l'écart entre l'auto-évaluation et le niveau réel de l'élève est faible c'est-à-dire compris entre 0 et 1 point. Il obtient un score de 1 si cet écart est compris entre 1 et 2 points et enfin l'élève obtient un score de 0 si cet écart est supérieur à 2 points.

Cette partie est divisée en deux sous parties. La première aborde des stratégies métacognitives de contrôle tous textes confondus et selon le type de présentation du texte documentaire. La deuxième sous partie traite des stratégies métacognitives de contrôle en fonction du type de textes et du type de profil d'élèves.

5.2.1.1 Les stratégies métacognitives de contrôle tous textes

confondus

L'analyse porte sur les scores obtenus aux tests liés aux stratégies métacognitives de contrôle.

Tableau 5 : Moyenne globale des scores sur 2 obtenus aux stratégies métacognitives de contrôle et moyenne de chacune des stratégies tous textes confondus.

| | Stratégies métacognitives de contrôle | prise de conscience de la difficulté du texte | prise de conscience de la perte de compréhension | s'auto-évaluer |
|-----------------|---------------------------------------|---|--|----------------|
| Moyenne globale | 0,96 | 1,09 | 1,07 | 0,73 |
| CM1 | 0,77 | 1,10 | 1,02 | 0,72 |
| CM2 | 0,97 | 1,04 | 1,12 | 0,75 |

La colonne grisée correspond à la moyenne des trois stratégies métacognitives de contrôle (la prise de conscience de la difficulté du texte ; la prise de conscience de la perte de compréhension et l'auto-évaluation).

De façon générale, la moyenne des scores obtenus aux tests relatifs aux stratégies métacognitives de contrôle (toutes stratégies confondues) est de 0,96/2 donc les élèves de CM1 et CM2 mobilisent peu leurs capacités métacognitives de contrôle. Cependant, on constate une amélioration des capacités métacognitives entre les CM1 (0,77/2) et les CM2 (0,97/2).

De façon plus spécifique, on remarque que les élèves de CM1 (1,10/2) et de CM2 (1,04/2) prennent conscience de la difficulté du texte puisqu'ils obtiennent des scores similaires. Il est à noter que les élèves de CM2 prennent plus conscience de la perte de compréhension que les élèves de CM1 (écart de 0,10). On observe, par ailleurs, que les élèves de CM1 (0,72/2) et CM2 (0,75/2) ont des difficultés à s'auto-évaluer puisque la moyenne des scores obtenus reste faible (0,73/2).

Comme le montre la littérature ((M. Marc Romainville, Bernadette Noël et José-Luis Wolfs ; 1990), les stratégies métacognitives sont interdépendantes les unes des autres. Les données recueillies confirment la littérature puisque les stratégies métacognitives de contrôle liées à la prise de conscience de la perte de compréhension et la stratégie d'auto-évaluation dépendent de celle liée à la prise de conscience de la difficulté du texte. Ceci nous amène à nous interroger sur les éléments spécifiques à la stratégie de prise de conscience de la difficulté du texte.

En effet, les réponses apportées par les élèves à la question : « Quand tu lis... qu'est-ce que tu trouves le plus difficile ? » se sont organisées autour de quatre éléments (le décodage, le lexique, le sens ou autre).

Tableau 6 : Réponses des élèves CM1 (20 élèves) et CM2 (23 élèves) relatives à la stratégie de prise de conscience de la difficulté liée aux textes narratif et documentaire

| Prise de conscience de la difficulté du texte | décodage | | lexique | | sens | | Autre (rien n'est difficile) | |
|---|----------|--------------|----------|--------------|----------|--------------|------------------------------|--------------|
| | Narratif | documentaire | Narratif | Documentaire | Narratif | documentaire | Narratif | Documentaire |
| Nombres d'élèves de CM1 | 11 | 5 | 4 | 8 | 3 | 6 | 2 | 1 |
| Nombre d'élèves de CM2 | 8 | 7 | 8 | 8 | 3 | 6 | 4 | 2 |
| Total | 19 | 12 | 12 | 16 | 6 | 12 | 6 | 3 |

Ce tableau traduit les différents éléments de réponses en lien avec la stratégie métacognitive de contrôle relative à la prise de conscience de la difficulté du texte selon le type de textes (narratif et documentaire).

On observe qu'il existe une grande disparité dans les éléments de réponses apportées par les élèves en fonction du type de textes et en fonction de l'âge des élèves. En effet, à la question : « Qu'est-ce que tu as trouvé difficile dans le texte narratif ? » La majorité des élèves de CM1 (11 élèves soit 55 % des CM1) répond

le décodage. Peu d'élèves de CM1 évoquent les difficultés liées au lexique (4 élèves soit 20 %) ou au sens (3 élèves soit 15 %).

A cette même question, les élèves de CM2 présentent des réponses qui se partagent entre le décodage (8 élèves soit 35 % des CM2) et le lexique (8 élèves soit 35 % des CM2). Seuls trois élèves de CM2 soit 13 % accordent une importance au sens.

En ce qui concerne le texte documentaire, les élèves de CM1 contrairement au texte narratif, ont un avis qui se partage entre les différentes réponses. La réponse la plus représentée par les élèves de CM1 est celle liée au lexique (8 élèves soit 40 % des CM1). A noter, qu'il existe une quasi équivalence entre les réponses en lien avec le décodage (5 élèves soit 25% des CM1) et celles en lien avec le sens (6 élèves soit 30 %).

Les réponses des élèves de CM2 se partagent de manière quasi équivalente autour de trois réponses : le décodage (7 élèves soit 30 % des CM2), le lexique (8 élèves soit 35 % des CM2) et le sens (6 élèves soit 26% des CM2).

Ainsi, le type de texte impacte donc cette stratégie métacognitive de contrôle liée à la prise de conscience de la difficulté du texte.

Après s'être intéressé aux stratégies métacognitives de contrôle tous textes confondus et après avoir fait un focus sur la stratégie métacognitive de contrôle liée à la prise de conscience de la difficulté du texte, nous allons comparer les résultats liés aux stratégies métacognitives de contrôle en fonction du type de textes et du type de profil d'élèves.

5.2.1.2. Les stratégies métacognitives de contrôle selon le type de textes et selon le type de profil d'élèves

Cette partie traite, d'une part, des stratégies métacognitives de contrôle selon le type de textes et, d'autre part, des stratégies métacognitives de contrôle selon le type de profil d'élèves.

5.2.1.2.1 Les stratégies métacognitives de contrôle selon le type de textes et selon le type de présentation (écologique ou non écologique)

Tableau 7 : moyenne des scores sur 2 obtenus par les élèves de CM1 et CM2 concernant les différentes stratégies métacognitives de contrôle selon le type de textes.

| Type de textes | Stratégies métacognitives de contrôle | | prise de conscience de la difficulté du texte | | prise de conscience de la perte de compréhension | | s'auto-évaluer | |
|--------------------|---------------------------------------|--------------|---|--------------|--|--------------|----------------|--------------|
| | Narratif | Documentaire | Narratif | Documentaire | Narratif | Documentaire | Narratif | Documentaire |
| CM1 | 0,92 | 1,03 | 1,05 | 1,25 | 0,75 | 1,40 | 0,95 | 0,45 |
| CM2 | 0,93 | 1,03 | 0,96 | 1,17 | 1 | 1,22 | 0,83 | 0,70 |
| Moyenne des scores | 0,925 | 1,03 | 1 | 1,21 | 0,87 | 1,31 | 0,89 | 0,57 |

On observe que les élèves de CM1 et CM2 obtiennent de meilleurs scores aux stratégies métacognitives de contrôle toutes stratégies confondues lors de la compréhension en lecture du texte documentaire (1,03/2). Notons que l'utilisation des stratégies métacognitives de contrôle liée à la prise de conscience de la difficulté du texte (texte narratif : 1/2 et texte documentaire 1,21/2) et celle liée à la prise de conscience de la perte de compréhension (texte narratif 0,87/2 et texte documentaire 1,31/2) sont plus mobilisées par les élèves de CM1 et CM2 lors de la compréhension du texte documentaire. Inversement, les élèves de CM1 et CM2 savent mieux s'auto-évaluer lors de la compréhension en lecture du texte narratif (0,89/2).

On constate que la différence inter-âge est peu marquée lors des stratégies métacognitives de contrôle liées à la prise de conscience de la difficulté du texte et à la prise de conscience de la perte de compréhension. Cependant, on constate que la différence inter-âge est très marquée lors de la stratégie d'auto-évaluation concernant le texte documentaire (évolution de 0,25).

On observe une nette évolution développementale entre les élèves de CM1 et le CM2 concernant la stratégie métacognitive de contrôle liée à la prise de conscience de la perte de compréhension relative au texte narratif (CM1 0,75/2 et CM2 1/2). Ce même constat se retrouve concernant la stratégie d'auto-évaluation relative au texte documentaire (CM1 0,45/2 et CM2 0,70/2).

Globalement, les élèves de CM1 et de CM2 mobilisent leurs capacités métacognitives de contrôle lors de la compréhension en lecture du texte documentaire, on peut donc s'interroger sur l'impact de la présentation du texte documentaire.

5.2.1.2.1.1 Comparatif entre le texte documentaire avec une présentation écologique et sans présentation écologique

Tableau 8 : moyenne sur 2 des stratégies métacognitives de contrôle obtenus pour le texte documentaire écologique et non écologique par les élèves de CM1-CM2.

| | Stratégies métacognitives de contrôle | prise de conscience de la difficulté du texte | prise de conscience de la perte de compréhension | s'auto-évaluer |
|----------------|---------------------------------------|---|--|----------------|
| Écologique | 0,94 | 1,18 | 0,86 | 0,77 |
| Non écologique | 1,03 | 1,24 | 1,19 | 0,67 |

On constate qu'il n'existe pas de différence concernant les stratégies métacognitives de contrôle (toutes stratégies confondues) entre la présentation du texte documentaire (écologique et non écologique). La différence la plus marquée entre la présentation écologique (0,86/2) et non écologique (1,19/2) du texte documentaire se situe lors de l'utilisation de la stratégie métacognitive de contrôle liée à la prise de conscience de la perte de compréhension.

5.2.1.2.2 Les stratégies métacognitives de contrôle selon le type de profil d'élèves

Tableau 9 : moyenne des scores sur 2 obtenus au test de métacognition de contrôle concernant les textes narratif et documentaire.

| Type de textes | Stratégies métacognitives de contrôle | | prise de conscience de la difficulté du texte | | prise de conscience de la perte de compréhension | | s'auto-évaluer | |
|---|---------------------------------------|--------------|---|--------------|--|--------------|----------------|--------------|
| | Narratif | Documentaire | Narratif | Documentaire | Narratif | Documentaire | Narratif | Documentaire |
| Bons compreneurs (3 CM1 ; 5 CM2) | 1,12 | 1,04 | 0,75 | 1,12 | 0,87 | 1,00 | 1,75 | 1,00 |
| Moyens Compreneurs (12 CM1 ; 14 CM2) | 0,98 | 1,06 | 1,08 | 1,19 | 1,04 | 1,50 | 0,81 | 0,54 |
| Faibles Compreneurs (5 CM1 ; 4 CM2) | 0,59 | 0,89 | 1,00 | 1,33 | 0,44 | 1,00 | 0,33 | 0,33 |

Si on s'intéresse à chacun des profils, on remarque que les bons et moyens compreneurs obtiennent des scores similaires toutes stratégies métacognitives de contrôle confondues en compréhension en lecture du texte narratif et du texte documentaire. On constate que les faibles compreneurs obtiennent de meilleurs scores aux stratégies métacognitives de contrôle (toutes stratégies confondues) lors de la compréhension en lecture du texte documentaire (0,89/2).

De façon plus spécifique, les bons compreneurs obtiennent un meilleur score à la stratégie métacognitive de contrôle liée à la prise de conscience de la difficulté du texte relative au texte documentaire (1,12/2). De plus, les bons compreneurs ont plus de capacités à s'auto-évaluer lors de la compréhension du texte narratif.

Les moyens compreneurs et les faibles compreneurs obtiennent de meilleurs scores en ce qui concerne les stratégies métacognitives de contrôle liées à la prise de conscience de la difficulté du texte et à la prise de conscience de la perte de compréhension relatives au texte documentaire. Cependant, les moyens compreneurs ont plus de difficultés à s'auto-évaluer lors de la compréhension du

texte documentaire. Les faibles comprennent ont des difficultés à s'auto-évaluer tous textes confondus (équité des scores pour les deux types de textes) puisque les scores obtenus sont très faibles (0,33/2).

Notons que les bons comprennent obtiennent de très bons scores aux stratégies métacognitives de contrôle tandis que les faibles comprennent obtiennent des scores faibles. Quel que soit le type de profil d'élèves, les bons, moyens et faibles comprennent mobilisent plus leurs capacités métacognitives de contrôle essentiellement lors de la compréhension en lecture du texte documentaire.

5.2.2 Les stratégies métacognitives de régulation chez des élèves de CM1-CM2 en compréhension lecture (annexe 8 p.87)

Cette partie aborde les stratégies métacognitives de régulation. Elle est divisée en deux sous-parties. La première sous-partie traite des stratégies métacognitives de régulation tous textes confondus puis en fonction de la présentation du texte documentaire. La deuxième sous-partie traite des stratégies métacognitives de régulation en fonction du type de textes et du type de profil d'élèves.

5.2.2.1 Les stratégies métacognitives de régulation tous textes confondus en fonction de l'âge

Quatre stratégies métacognitives de régulation ont été déterminées au vu des données recueillies à savoir :

- la stratégie mise en place pour comprendre les mots inconnus qui correspondent au nombre de mots pour lesquels les élèves ont demandé une définition et à la question 5 du test général s'adaptant à tout type de lecture (score moyen maximal 2) ;
- la stratégie mise en place pour comprendre les phrases difficiles (Q4 des tests spécifiques aux textes narratif et documentaire et Q6 du test général s'appliquant à tout type de lecture. Score moyen maximal 2) ;
- la stratégie mise en place pour comprendre un texte (Q5 des tests spécifiques aux textes narratif et documentaire et Q7 du test général s'appliquant à tout type de lecture. Score moyen maximal 2) ;

- la stratégie de retour au texte (tests spécifiques aux textes narratif et documentaire. Score moyen maximal 2).

L'analyse porte sur les scores obtenus aux tests liés aux stratégies métacognitives de régulation.

Tableau 10 : moyenne globale tous textes confondus des scores sur 2 obtenus concernant les stratégies métacognitives de régulation.

| | stratégies métacognitives de régulation | stratégie mise en place pour les mots inconnus | stratégie mise en place pour les phrases difficiles | stratégie qui aide à la compréhension du texte | stratégie de retour au texte |
|-----|---|--|---|--|------------------------------|
| CM1 | 1,31 | 1,70 | 1,18 | 1,35 | 1,02 |
| CM2 | 0,95 | 0,56 | 1,03 | 1,39 | 0,83 |

La colonne grisée correspond à la moyenne des quatre stratégies métacognitives de régulation (la stratégie mise en place pour comprendre les mots inconnus, la stratégie mise en place pour comprendre les phrases difficiles, la stratégie qui aide à la compréhension du texte et la stratégie de retour au texte).

De façon générale, la moyenne des scores obtenus aux tests relatifs aux stratégies métacognitives de régulation (toutes stratégies confondues) est de 1,13/2 donc les élèves de CM1 et CM2 mobilisent leurs capacités métacognitives de régulation. Cependant, on constate que les élèves de CM1 (1,31/2) mobilisent plus leurs capacités métacognitives de régulation que les CM2 (0,95).

De façon plus spécifique, on remarque que les élèves de CM1 obtiennent de très bons scores à toutes les stratégies métacognitives de régulation.

Les élèves de CM2 n'utilisent que très peu les stratégies métacognitives de régulation. On note une disparité assez importante dans les scores obtenus par stratégie métacognitive de régulation. En effet, les élèves de CM2 obtiennent des scores faibles à la stratégie mise en place pour comprendre les mots inconnus (0,56/2) ainsi qu'à la stratégie de retour au texte (0,83/2). Cependant, les élèves de

CM2 obtiennent des scores satisfaisants à la stratégie mise en place pour comprendre les phrases difficiles et à la stratégie qui aide à la compréhension du texte.

Notons un résultat assez surprenant, les élèves de CM1 ont de bonnes capacités à mobiliser la stratégie métacognitive de régulation mise en place pour comprendre les mots inconnus (1,70/2) alors que la mobilisation de celle-ci par les CM2 (0,56/2) s'amointrit significativement.

5.2.2.2 Les stratégies métacognitives de régulation selon le type de textes et selon le type de profil d'élèves

Cette partie traite d'une part, des stratégies métacognitives de régulation en fonction du type de textes et d'autre part des stratégies métacognitives de régulation selon du type de profil d'élèves.

5.2.2.2.1 Les stratégies métacognitives de régulation selon le type de textes et selon le type de présentation (écologique et non écologique)

Tableau 11 : moyenne des scores sur 2 obtenus par les élèves de CM1 et CM2 concernant les stratégies métacognitives de régulation pour les textes narratif et documentaire.

| Type de texte | stratégies métacognitives de régulation | | stratégie mise en place pour les mots inconnus | | stratégie mise en place pour les phrases difficiles | | stratégie qui aide à la compréhension du texte | | stratégie de retour au texte | |
|--------------------|---|---------------|--|---------------|---|---------------|--|---------------|------------------------------|---------------|
| | Nar-ratif | Docum-entaire | Nar-ratif | Docum-entaire | Nar-ratif | Docum-entaire | Nar-ratif | Docum-entaire | Nar-ratif | Docu-mentaire |
| CM1 | 0,69 | 0,97 | 0,10 | 0,70 | 0,45 | 0,95 | 1,50 | 1,35 | 0,70 | 0,90 |
| CM2 | 0,75 | 0,85 | 0 | 0,39 | 1,13 | 0,91 | 1,30 | 1,56 | 0,56 | 0,56 |
| Total des moyennes | 0,72 | 0,91 | 0,05 | 0,54 | 0,79 | 0,963 | 1,40 | 1,45 | 0,63 | 0,73 |

On observe que les élèves de CM1 et CM2 obtiennent de meilleurs scores aux stratégies métacognitives de régulation toutes stratégies confondues lors de la compréhension en lecture du texte documentaire (0,91/2). Notons également qu'ils obtiennent de très bons scores à la stratégie qui aide à la compréhension du texte tant au niveau du texte narratif (1,40/2) qu'au niveau du texte documentaire (1,45/2).

D'un point de vue développemental, on constate que la différence inter-âge est plus marquée lors de la stratégie métacognitive de régulation mise en place pour les mots inconnus relative au texte documentaire. Les élèves de CM1 (0,70/2) mobilisent de deux fois plus cette stratégie que les CM2 (0,39/2). Toutefois, cet écart se réduit lors de la compréhension de texte narratif. La différence inter-âge est également très significative lors de l'utilisation de la stratégie métacognitive de régulation mise en place pour les phrases difficiles relative au texte narratif. Cet écart se réduit lors de la compréhension en lecture du texte documentaire.

Globalement, les élèves mobilisent plus leurs capacités métacognitives de régulation lors de la compréhension en lecture du texte documentaire, on peut donc s'interroger sur l'impact de la présentation du texte documentaire.

5.2.2.2.1 Comparatif entre le texte documentaire avec présentation écologique et sans présentation écologique

Tableau 12 : moyenne globale du texte documentaire écologique et non écologique des scores sur 2 obtenus concernant les stratégies métacognitives de régulation.

| | stratégies métacognitives de régulation | stratégie mises en place pour les mots inconnus | stratégie mises en place pour les phrases difficiles | stratégie qui aide à la compréhension du texte | stratégie de retour au texte |
|----------------|---|---|--|--|------------------------------|
| écologique | 0,82 | 0,41 | 0,95 | 1,23 | 0,68 |
| non écologique | 1,03 | 0,67 | 0,90 | 1,71 | 0,86 |

On constate qu'il n'existe pas ou peu de différence concernant les stratégies métacognitives de régulation toutes confondues entre la présentation du texte documentaire (écologique et non écologique). La différence la plus marquée entre la

présentation écologique (1,23/2) et non écologique (1,71/2) du texte documentaire se situe lors de l'utilisation de la stratégie métacognitive de régulation qui aide la compréhension du texte.

5.2.2.2.2 Les stratégies métacognitives de régulation selon le type de profil d'élèves

Tableau 13 : moyenne des scores sur 2 obtenus au test de métacognition de régulation concernant les textes narratif et documentaire

| Types de texte | stratégies métacognitives de régulation | | stratégie mises en place pour les mots inconnus | | stratégie mises en place pour les phrases difficiles | | stratégie qui aide à la compréhension du texte | | stratégie de retour au texte | |
|--------------------------------------|---|---------------|---|---------------|--|---------------|--|---------------|------------------------------|---------------|
| | Narratif | Docum entaire | Nar- ratif | Docum entaire | Nar- ratif | Docum entaire | Nar- ratif | Docum entaire | Narratif | Docum entaire |
| Bons compre- neurs (3 CM1 5 CM2) | 1 | 1,25 | 0 | 0,75 | 2 | 1,00 | 1,25 | 1,75 | 0,75 | 1,50 |
| Moyens Compre- neurs (12 CM1 14 CM2) | 0,84 | 0,93 | 0,04 | 0,54 | 1,27 | 0,96 | 1,58 | 1,58 | 0,46 | 0,65 |
| Faibles Compre neurs (5 CM1- 4 CM2) | 0,72 | 0,66 | 0,11 | 0,44 | 0,67 | 0,78 | 1,11 | 1,00 | 1,00 | 0,44 |

Si l'on s'intéresse à chacun des profils, on remarque que les bons et moyens compreneurs obtiennent des scores similaires toutes stratégies métacognitives de régulation confondues en compréhension en lecture du texte narratif et du texte documentaire. On constate que les faibles compreneurs obtiennent de meilleurs scores aux stratégies métacognitives de régulation (toutes stratégies confondues) lors de la compréhension en lecture du texte narratif (0,72/2).

De façon plus spécifique, les bons compreneurs obtiennent de très bons résultats aux stratégies métacognitives de régulation concernant le texte documentaire (dispersion de 0,75 à 1,75). On constate une amélioration nette entre les scores obtenus à la compréhension du texte narratif et ceux obtenus à la compréhension du texte documentaire concernant la stratégie métacognitive de régulation mise en place pour comprendre les mots inconnus, à celle mise en place pour comprendre les phrases difficiles et à la stratégie de retour au texte. Notons toutefois une baisse significative entre les scores obtenus à la compréhension du texte narratif et ceux obtenus à la compréhension du texte documentaire concernant la stratégie métacognitive de régulation mise en place pour comprendre les phrases difficiles. Ce constat concerne également les moyens compreneurs à la différence qu'ils obtiennent des scores similaires à la compréhension du texte narratif et du texte documentaire concernant la stratégie métacognitive de régulation de ce qui aide à comprendre un texte.

Les faibles compreneurs obtiennent de meilleurs scores à la compréhension en lecture du texte documentaire concernant la stratégie métacognitive de régulation mise en place pour comprendre les mots. Notons également une baisse significative des scores entre le texte narratif et le texte documentaire concernant la stratégie de retour au texte.

Notons que les bons compreneurs obtiennent de bons scores aux stratégies métacognitives de régulation tandis que les faibles compreneurs obtiennent des scores faibles.

L'ensemble de ces résultats va nous permettre de revenir sur les hypothèses émises précédemment en établissant des liens avec les recherches précédentes et les références théoriques. Cette analyse permettra de répondre à la question de recherche concernant l'utilisation des stratégies métacognitives de contrôle et de régulation chez les élèves de CM1 et CM2 en compréhension en lecture de textes narratif et documentaire longs.

6. Discussion

L'objectif de ce travail est d'identifier si les capacités métacognitives de contrôle et de régulation sont mobilisées par des élèves de 9 à 11 ans en compréhension en lecture de textes narratif et documentaire longs. Pour être au plus près des pratiques de classe, nous souhaitons mettre en évidence un lien entre les capacités métacognitives de contrôle et de régulation et les profils d'élèves (bons, moyens et faibles compreneurs) afin de répondre à l'hétérogénéité au sein des classes. Enfin, nous souhaitons vérifier si le type de texte impacte la mobilisation de celles-ci.

6.1 La compréhension en lecture en fonction du type de textes et du profil d'élèves

La compréhension en lecture est une étape importante dans la scolarité des élèves. C'est une activité que l'on pourrait considérer comme acquise pour des élèves de cycle 3 et pourtant elle pose souvent beaucoup de difficultés aux élèves car elle requiert de nombreuses habiletés. C'est pourquoi la compréhension en lecture est analysée en fonction du type de textes et en fonction du type de profils d'élèves. Nous avons considéré les élèves performants en compréhension comme les bons compreneurs, les moyennement performants comme les moyens compreneurs et les peu performants comme les faibles compreneurs. Les résultats montrent que globalement les élèves de 9 à 11 ans ont plus d'habiletés à comprendre les textes narratifs que les textes documentaires. Ceci peut s'expliquer notamment par les pratiques de classe car les élèves côtoient les textes narratifs depuis la petite section de maternelle, ils ont donc développé de nombreuses habiletés en compréhension en lecture de texte narratif. Le texte documentaire n'apparaît dans les pratiques de classe qu'à partir du cycle 2, les élèves ont développé moins d'habiletés en compréhension en lecture de texte documentaire.

La compréhension en lecture évolue également en fonction de l'âge. Les résultats confirment la littérature (J.Giasson, 2010) puisque l'on constate que la différence entre la compréhension en lecture de textes narratif et documentaire tend à se réduire avec l'âge (entre les enfants 9 à 11 ans). En effet, on note une amélioration des habiletés en compréhension pour le texte documentaire chez les élèves de CM2. Les élèves ont besoin de temps pour se familiariser avec les

spécificités du texte documentaire tant sur la compréhension en tant que telle du texte que sur les spécificités d'organisation visuelle et technique de ce type de texte (organisation en paragraphes, titres, schémas...). Ceci est confirmé d'une part par les résultats obtenus car on s'aperçoit que les élèves de CM2 ont plus d'habiletés à comprendre un texte documentaire avec une présentation écologique que les CM1 et d'autre part par l'étude de E. Eme et J.-F. Rouet (2001). En effet, ces auteurs montrent que les élèves ont des connaissances en lien avec la présentation des textes (titre, paragraphe et type de texte...) mais ont peu de connaissances sur leur fonction. Ils notent qu'une augmentation des connaissances en lien avec les éléments structurants le texte (titre, paragraphe...) augmentent avec l'âge.

La pratique de classe suppose à la fois une réflexion sur les supports en fonction de l'âge (comme nous venons de le voir) mais suppose également la prise en compte de la diversité des élèves (bons compreneurs, moyens compreneurs et faibles compreneurs) afin d'être au plus près de leurs besoins. En effet, l'enseignant en prenant en compte le profil d'élèves adaptera la compréhension en lecture selon le type de texte et proposera ainsi une différenciation ou une remédiation pour cette activité. Notons que les bons compreneurs sont plus perforants lors de la compréhension de texte narratif alors que les faibles compreneurs ont un niveau de performance tellement faible qu'ils n'y a pas de différence entre les deux textes.

Ainsi l'hypothèse selon laquelle, les bons compreneurs comprennent les textes narratifs et les textes documentaires et inversement, les faibles compreneurs ont plus d'habiletés à comprendre les textes narratifs est infirmée par cette recherche.

6.2 La mobilisation des capacités métacognitives de contrôle et de régulation selon le profil d'élèves

En classe, l'enseignement des stratégies métacognitives de contrôle et de régulation sont peu enseignées. Les pratiques de classe sont essentiellement liées aux inférences, à la chaîne anaphorique et au lexique qui permet d'enrichir l'univers de référence des élèves mais peu de stratégies sont enseignées pour permettre à l'élève de mettre en relation ses connaissances encyclopédiques avec un texte lu.

Pour répondre aux hypothèses, cette partie sera abordée en deux points puisque ce mémoire s'est intéressé d'une part aux stratégies métacognitives de contrôle et d'autre part aux stratégies métacognitives de régulation.

6.2.1 Les stratégies métacognitives de contrôle

Les résultats montrent que globalement les élèves de 9 à 11 ans utilisent peu leurs capacités métacognitives de contrôle.

L'analyse des données met en évidence que les élèves de CM1 attribuent leurs difficultés à la compréhension en lecture en lien avec le décodage en ce qui concerne le texte narratif et en lien avec le lexique lors de la compréhension en lecture du texte documentaire. Les élèves de CM2 attribuent leurs difficultés au lexique quel que soit le type de textes. Très peu d'élèves accordent une importance au sens et ce quel que soit l'âge puisque les CM1 et CM2 obtiennent des scores identiques. E. Eme et J.-F. Rouet (2001) montrent également que les élèves attribuent leurs difficultés au décodage ou au lexique et pas à l'utilisation de connaissances, de stratégies ou de mise en relation des informations textuelles.

Cependant, les élèves de CM1 prennent plus conscience de la perte de compréhension et accordent une plus grande importance à la difficulté du texte que les CM2 lors de la compréhension en lecture du texte documentaire. Cette tendance s'inverse lors la compréhension en lecture de texte narratif. Par ailleurs, les élèves de CM1 et de CM2 montrent des difficultés à l'auto-évaluation. En effet, ils ne sont pas toujours conscients qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent et se surestiment en s'attribuant des notes très satisfaisantes (8, 9 et 10/10) en discordance avec le niveau réel de compréhension en lecture, comme évoqué par E. Eme et J.-F. Rouet en 2001. On note cependant que les élèves ont plus d'habiletés à s'auto-évaluer en compréhension de texte narratif que documentaire. La présentation du texte a peu d'influence sur la mobilisation des stratégies métacognitives de contrôle.

Afin d'être au plus près des pratiques de classe, cette analyse prend en compte la diversité des élèves grâce aux différents profils d'élèves établis avec la courbe de Gauss (bons, moyens et faibles compreneurs). Notons que les bons compreneurs

mobilisent leurs capacités métacognitives de contrôle (toutes stratégies confondues) lors de la compréhension en lecture. Cependant, ils mobilisent davantage leurs capacités métacognitives de contrôle lors de la compréhension du texte documentaire. Les bons compreneurs savent mieux s'auto-évaluer en compréhension en lecture du texte narratif que du texte documentaire.

Les faibles compreneurs utilisent très peu leurs stratégies métacognitives de contrôle toutes stratégies confondues. Ces données sont en accord avec la littérature (E. Eme et J.-F. Rouet ; 2002). Les résultats montrent que les faibles compreneurs ont tendance à plus mobiliser les stratégies métacognitives de contrôle lors de de la compréhension en lecture du texte documentaire et ce quel que soit la stratégie. Notons que les faibles compreneurs ont beaucoup de difficultés à s'auto-évaluer tous textes confondus.

6.2.2 Les stratégies métacognitives de régulation

Les résultats montrent que globalement les élèves de 9 à 11 ans utilisent leurs capacités métacognitives de régulation.

Cependant, en classe, on s'aperçoit que les élèves connaissent la stratégie à adopter lorsqu'ils ne connaissent pas un mot (test général) mais lors de la lecture très peu d'élèves demandent lorsqu'ils ne comprennent pas un mot et ce quel que soit le type de textes. E. Eme et J.-F. Rouet (2001) ont effectué le même constat. Les élèves de CM2 connaissent les stratégies à mettre en place lors de la lecture de phrases difficiles (les inférences) et savent les utiliser en contexte tous textes confondus. A contrario les élèves de CM1 connaissent la stratégie à utiliser lors de la compréhension en lecture de phrases difficiles mais ils ne savent pas les utiliser en contexte. En effet, comme le montre la littérature (S. Cèbe et R. Goigoux ; 2010), les inférences sont très travaillées en classe par les enseignants ce qui a permis aux élèves de développer des habiletés concernant les implicites. Cependant, les élèves ont besoin de temps pour réaliser les inférences de façon autonome en contexte c'est pourquoi les élèves de CM2 ont plus d'habiletés pour faire des inférences que les CM1.

Les élèves de CM1 mobilisent plus leurs capacités métacognitives de régulation lors de la compréhension du texte documentaire. A contrario les élèves de CM2 utilisent plus les stratégies métacognitives de régulation lors de la compréhension du texte narratif. Notons que la présentation du texte documentaire a peu d'influence sur la mobilisation des stratégies métacognitives de régulation.

Les élèves de CM1 ont plus d'habiletés à mettre en place des stratégies pour aider à comprendre le texte narratif que le texte documentaire et inversement les élèves de CM2 ont plus d'habiletés à mettre en place des stratégies pour aider à comprendre le texte documentaire. Les stratégies de retour au texte sont plus utilisées par les élèves de CM1 que par les élèves de CM2 tous les textes confondus.

Dans l'objectif d'être au plus près des pratiques de classe, cette analyse prend en compte l'hétérogénéité des élèves au sein des classes. C'est pourquoi cette analyse porte sur les profils d'élèves. Notons que les résultats montrent que les bons compreneurs obtiennent des scores supérieurs à la moyenne aux stratégies métacognitives de régulation (toutes stratégies confondues). Les bons compreneurs mobilisent davantage leurs capacités métacognitives de régulation lors de la compréhension en lecture du texte documentaire.

Les résultats obtenus par les faibles compreneurs sont très faibles aux stratégies métacognitives de régulation (toutes stratégies confondues). Ils obtiennent un score nettement inférieur à la moyenne. Cependant, ils mobilisent davantage leurs capacités métacognitives de régulation lors de la compréhension en lecture du texte narratif.

Notons que les bons compreneurs ont de bons scores en ce qui concerne les stratégies métacognitives de contrôle et de régulation. On remarque qu'ils utilisent un peu plus leurs capacités métacognitives de régulation. Inversement, les faibles compreneurs utilisent un peu plus leurs capacités métacognitives de contrôle mais les scores obtenus à l'utilisation des stratégies métacognitives de contrôle et de régulation sont très faibles.

Ainsi l'hypothèse émise selon laquelle, les enfants de 9 à 11 ans qui comprennent le mieux sont ceux qui mobilisent leurs capacités métacognitives de contrôle et de régulation, est confirmée par cette recherche. De même, l'hypothèse selon laquelle, les enfants en difficulté en compréhension en lecture sont ceux qui n'ont pas conscience de leur perte de compréhension, est confirmée.

6.3 Réponse à la question de recherche

A la question, les enfants de 9 à 11 ans mobilisent-ils des stratégies métacognitives de contrôle et de régulation lors de la compréhension des textes narratifs et documentaires lus, on peut répondre que, globalement, les élèves de 9 à 11 ans mobilisent peu leurs capacités métacognitives de contrôle et de régulation.

Les bons compreneurs ont plus d'habiletés à la mobilisation des stratégies métacognitives de contrôle et de régulation. Cependant, ils mobilisent davantage leurs capacités métacognitives de régulation. Inversement, les faibles compreneurs utilisent davantage leurs capacités métacognitives de contrôle.

A la question, les enfants qui n'utilisent pas les stratégies métacognitives de contrôle et de régulation sont-ils de faibles compreneurs et sont-ils plus performants sur un type de texte (narratif ou documentaire) ?

Effectivement, les élèves qui n'utilisent pas ou peu les stratégies métacognitives de contrôle et de régulation sont de faibles compreneurs. Les faibles compreneurs obtiennent des scores identiques à la compréhension du texte narratif et du texte documentaire (les scores obtenus sont faibles). Ils ont plus d'habiletés à mobiliser leurs stratégies métacognitives de contrôle lors de la compréhension en lecture du texte documentaire et, inversement, ils ont plus d'habiletés à mobiliser leurs stratégies métacognitives de régulation lors de la compréhension du texte narratif.

6.4 Les limites de la recherche et développements possibles

Les résultats de l'expérimentation ne pourront donner qu'une indication puisque la cohorte est suffisamment élevée (43 élèves) pour être significative mais pas assez importante pour généraliser les habitudes des élèves quant à la mobilisation des stratégies métacognitives de contrôle et de régulation en compréhension de textes lus. De même les stratégies métacognitives de contrôle et de régulation sont

interdépendantes, il est donc difficile de les mesurer indépendamment. De plus, seul un texte narratif et un texte documentaire ont été testés. Pour approfondir ce travail, je pense qu'il faudrait proposer plusieurs textes de type narratif et de type informatif pour en faire une généralité. Par ailleurs, j'ai fait le choix de tester le texte documentaire avec une présentation écologique dans une école et le texte documentaire avec une présentation non écologique dans l'autre école. En faisant l'analyse a posteriori, je me suis dit que j'aurai dû répartir ces textes entre les deux écoles de façon à avoir une meilleure évaluation. De même par manque de temps, je n'ai pas pu réaliser les tests de compréhension et de stratégies métacognitives de contrôle et de régulation spécifiques aux textes narratif et documentaire courts.

De plus, je souhaite également souligner que lors des hypothèses émises, je n'ai évoqué que les bons et faibles compreneurs et pas le moyens compreneurs qui représentent plus de la moitié de la population testée donc la population la plus représentée en classe. Il aurait été intéressant pour être au plus près des pratiques de classe d'élargir ce questionnement aux moyens compreneurs afin de comprendre comment ce type de profil d'élèves se comporte face aux stratégies métacognitives de contrôle et de régulation en compréhension en lecture.

Par ailleurs, concernant l'analyse des stratégies métacognitives de régulation, je me suis intéressée à la stratégie de retour au texte mais je n'ai pas distingué les élèves qui trouvaient les informations dans le texte de ceux qui ne les trouvaient pas car je ne l'avais pas évoqué dans mes hypothèses de recherche. Ce point aurait pu être approfondi de façon à proposer une remédiation en lien avec le repère d'informations pour être au plus près des besoins des élèves car la majorité des élèves qui ont mobilisé la stratégie de retour au texte n'a pas réussi à retrouver l'information dans le texte.

Un état des lieux sur l'ensemble du cycle 3 aurait été intéressant à mener afin de vérifier s'il existe une évolution développementale quant à la mobilisation des stratégies métacognitives de contrôle et de régulation et de confirmer l'influence du genre littéraire entre les élèves de CM1 et de sixième.

Conclusion

Cette posture de chercheur m'a permis de constater les habitudes de lecture des élèves, grâce à la relation individuelle, par l'intermédiaire d'observables comportementales (si les élèves suivaient avec leur doigt, si l'élève retrouve l'information, de relever les hésitations lors de la lecture ou lors des réponses aux questions, l'influence des photos sur la concentration des élèves...) et d'observables verbales (si la ponctuation était respectée, si le ton était donné, si au cours de la lecture les élèves demandent spontanément une aide pour les mots inconnus ou lors des retours au texte...). L'enseignant dans sa classe ne peut pas observer de cette façon les élèves puisqu'il est face à un groupe classe. Ce travail de recherche m'a également interpellé sur l'importance de varier les genres littéraires. En effet, c'est un aspect que je prendrai en compte lors dans ma pratique future en accordant une attention particulière à la diversité des textes de façon à proposer aux élèves la lecture de tous les genres littéraires. Ceci permettra aux élèves d'enrichir leurs connaissances ainsi que le lexique, de développer des habiletés en compréhension en lecture et des stratégies propres à chaque type de textes. Pour ce faire, je me référerai dans un premier temps aux recommandations des programmes, puis je regarderai les pratiques de classes à travers Eduscol et à travers les manuels de lecture en fonction du cycle tel que « Lectorino, Lectorinette ou Lector, Lectrix » (S. Cèbe et R. Goigoux). J'ai eu l'occasion lors de ce mémoire, au moment de l'écriture des textes narratifs et documentaires, de pratiquer ce type de recherche dans les manuels scolaires pour connaître le nombre de mots relatif au texte long et au texte court. De même, je travaillerai avec mes élèves les spécificités de chaque genre littéraire pour qu'ils puissent adapter au mieux les stratégies de compréhension en lecture en fonction du type de texte.

Ceci m'amène à évoquer l'enseignement explicite des stratégies métacognitives de contrôle et de régulation en classe. En effet, comme le préconise M. Bianco (2016), j'utiliserai une démarche explicite dans ma classe pour permettre aux élèves d'acquérir des stratégies métacognitives et qu'ils puissent les mobiliser en contexte. Cet enseignement consisterait dans un premier temps en un étayage de la pratique pour montrer les stratégies métacognitives à utiliser lors de la compréhension en lecture par la technique de la pensée à voix haute. Progressivement, j'amènerai les élèves à utiliser eux-mêmes la technique de la

pensée à voix haute en petit groupe, puis en classe entière de façon à créer des automatismes. L'organisation en petits groupes puis en classe entière permet de créer des conflits cognitifs chez les élèves, les amenant ainsi à la réflexion active et à la confrontation de points de vue dans le but de construire collectivement des stratégies efficaces à travers de petits débats. Pour que les élèves puissent être autonomes dans cet apprentissage, je répéterai cet exercice quotidiennement sur des petits temps mais tous les jours conformément aux acquis de la recherche (M. Bianco, 2016).

Par ailleurs, il serait intéressant de mesurer l'efficacité de cet enseignement explicite des stratégies métacognitives de contrôle et de régulation à court terme (après une année d'enseignement) puis à long terme (à trois ans ce qui correspond à un cycle comme par exemple en fin de 6^{ème}).

Bibliographie

Monographie :

Bianco Maryse. 11 stratégies pour apprendre à comprendre. Champagne à Langres : Hatier, 2016. 160 pages. (Enseigner à l'école).

Blanc, Nathalie. Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant. Paris : Dumond, 2009. 157 pages.

Bouin, Nicole. Enseigner : apports des sciences cognitives. Condé-sur-Noireau : Canopé, 2018. 148 pages.

Cartier, Sylvie et Noël, Bernadette. De la métacognition à l'apprentissage autorégulé. Louvain-la-Neuve : De Boeck 2016. 219 pages

Cèbe, Sylvie et Chauveau, Gérard. Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée. Paris : Retz, 2006. 232 pages

Cèbe, Sylvie et Goigoux, Robert. Apprendre à lire à l'école. Paris : Retz, 2007. 79 pages.

Cèbe, Sylvie et Goigoux, Robert. Lector et Lectrix cycle 3-SEGPA. Apprendre à comprendre des textes narratifs. Paris : Retz, 2019. 168 pages.

Dehaene, Stanislas. Apprendre à lire des sciences cognitives à la salle de classe. Paris : Odile Jacob, 2011. 156 pages.

Dehaene, Stanislas. Les neurones de la lecture. Paris : Odile Jacob, 2007. 478 pages.

Ecalte, Jean et Magnan, Annie. L'apprentissage de la lecture et ses difficultés. Paris : Dumond, 2015. 273 pages (2ème édition).

Gaonac'h, Daniel et Golder, Caroline. Psychologie de la lecture. Paris : Hachette, 2015. 206 pages. (Lire et Comprendre).

Giasson, Jocelyne. La compréhension en lecture. Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2015. 226 Pages.

Gorzedno Annie, Legrand, Claude, Virely Patrick, Gallet Corinne. Stratégies pour lire au quotidien : apprendre à inférer de la GS au CM2. Heillecourt : Scérén, CNDP-CRDP, 2010. 223 pages.

Stordeur, Joseph. Comprendre, apprendre, mémoriser : Les neurosciences au service de la pédagogie. Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2016. 240 pages.

Tate Marcia. Des stratégies pédagogiques drôlement efficaces. Montréal : Chenelière, 2013. 121 pages

Webgraphie

Bianco Maryse. « Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture ». Conseil supérieur des programmes. Octobre 2014.

www.education.gouv.fr/csp/

Eduscol. « Les stratégies de compréhension ». Français. Lire et compréhension de l'écrit. education.fr/ressources. 2016. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Mars 2016.

Eme Elsa, Rouet Jean-François. « Les connaissances métacognitives en lecture compréhension chez l'enfant et chez l'adulte ». Presses Universitaires de France « Enfance ». 2001. 4 Vol. 53. Pages 309 à 328. <https://www.cairn.info/revue-enfance1-2001-4-page-309.htm>

Eme Elsa, Rouet Jean-François. « Aspects métacognitifs dans l'apprentissage de la lecture-compréhension ». L'orientation scolaire et professionnelle. 2002. <http://journals.openedition.org/osp/4871>

Falardeau Erick, Cindy Pelletier, Daisy Pelletier, Julie-Christine Gagné. « Portrait des capacités métacognitives d'élèves québécois du secondaire dans la lecture de récit ». Language and Literacy, 2014, volume 16, Issue 2, Special Issue, pp. 69-89.

Paris, S. G. et Jacobs, J. E. «The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills». Child Development, 1984, 55, 2083-2093.

Romainville Marc, Noël Bernadette, Wolfs José-Luis. « La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation ». 1995. http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1995_num_112_1_1225.

Remond Martine, Quet François. « Apprendre à comprendre l'écrit ». Psycholinguistique et métacognition : l'exemple du CM2-1999. http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2298.

Chauveau Gérard, Rogovas-Chauveau Eliane. « Les aspects métacognitifs de la relation adulte/enfant appreni lecteur ». 1994. http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1994_num_9_1_2108.

ANNEXES

1 Sur une planète lointaine, existait trois lutins qui ne respectaient pas la nature. Ils jetaient
2 leurs déchets dans la forêt bleue. Un jour, alors qu'ils étaient en train de jeter des
3 bouteilles en plastique dans la mer verte, un sage est apparu et leur a demandé : « Pour-
4 quoi, prenez-vous autant de plaisir à polluer ? » Les trois lutins, Rydora, Monéro et
5 Rimartin lui répondirent : « Nous, nous ne pensons qu'à jouer et à nous amuser, la
6 nature n'a pas d'importance, c'est juste un grand terrain de jeu ! » Le sage était vert de
7 rage, il utilisa ses pouvoirs magiques et les envoya tous les trois sur Terre. Le sage leur
8 dit : « Vous ne reviendrez sur Dorapan que lorsque vous aurez compris les
9 conséquences de vos actes. » Rydora, Monéro et Rimartin arrivèrent sur Terre et
10 rencontrèrent un jeune garçon de 10 ans prénommé Basile. Ils racontèrent à Basile leur
11 mésaventure avec le sage. Basile décida de les emmener voir un endroit très étrange
12 pour que les lutins comprennent que les déchets qu'ils ont lancé à la mer sont dangereux
13 pour les animaux marins. Les quatre compères prirent le bateau et allèrent voir cet
14 endroit très étrange. Une fois arrivés, les trois lutins demandèrent à Basile pourquoi tous
15 ces déchets étaient là. Basile leur expliqua que lorsque l'on jette une bouteille ou des
16 détritiques en plastique les courants marins les entraînent ici. Il leur dit : « Cet endroit est
17 grand comme trois fois la France. Il y a environ 1 800 milliards de déchets plastiques. Il
18 s'appelle le 7e continent. » Basile expliqua aux lutins que ces déchets sont très
19 dangereux car ils sont avalés par certains animaux marins comme les tortues et qu'elles
20 peuvent en mourir. Il leur dit que certains animaux meurent coincés dans de vieux filets
21 de pêche. Rydora dit à Basile : « Mais c'est horrible ! Il va arriver la même chose sur
22 notre planète si nous continuons à faire nos bêtises, je commence à comprendre ce que
23 le vieux sage voulait nous enseigner. Basile, comment allez-vous faire pour enlever tous
24 ces déchets ? » Basile expliqua aux lutins que pour le moment, les scientifiques
25 cherchent des solutions pour traiter ce problème mais qu'aucune solution n'a été
26 trouvée. Une expédition de plusieurs scientifiques est partie explorer ce 7e continent
27 pour comprendre d'où provient ce phénomène et comment les déchets pourraient être
28 traités. Rydora, Monéro, Rimartin et Basile repartirent en bateau pour la France. Basile
29 décida de les emmener dans un centre pour animaux blessés afin de voir les tortues et
30 les oiseaux marins qui ont avalé des déchets plastiques. Les trois lutins virent une tortue
31 entourée d'un filet en plastique qui empêche sa carapace de grandir. Ils décidèrent avec
32 Basile d'apporter leur aide pour soigner les animaux blessés afin de réparer leurs
33 bêtises. Les lutins pensèrent qu'en aidant les soigneurs, ils repartiraient très vite sur
34 Dorapan. Cela fait maintenant plusieurs mois que les lutins aident les animaux marins
35 mais le vieux sage ne les a toujours pas renvoyés sur leur planète.

Annexe 2 : texte documentaire long 504 mots

1 Le panda géant est un mammifère originaire de Chine centrale. Son nom chinois est
2 « grand chat-ours ». Son pelage est noir et blanc, il est épais et protège le panda du
3 froid. Le panda géant vit dans des régions montagneuses de la Chine centrale où il
4 fait très froid. On peut également le voir dans des zoos, dans des films ou dans des
5 dessins animés comme dans Kung Fu Panda. Le panda géant à l'âge adulte pèse
6 environ 100 kg et sa taille varie entre 1,50 à 1,80 m de hauteur. Les femelles sont
7 plus petites et moins massives que les mâles. Le panda géant a une particularité, il a
8 six doigts dont un « faux pouce » qui lui sert à attraper les tiges de bambou. Le
9 panda géant est herbivore. Il possède de puissantes dents (42 dents) pour broyer les
10 bambous. Le panda géant mange environ 15 kg de pousses de bambou par jour.
11 Son ouïe et son odorat sont très fins : il utilise ses deux sens pour s'orienter et se
12 repérer. Sa vue est médiocre, elle est moins bonne que celle de l'homme. Il dort sur
13 des souches d'arbres, dans des creux d'arbres ou dans les bambous. Le panda
14 géant est solitaire. Cependant, les pandas géants mâles et femelles se retrouvent
15 une seule fois par an lors de la reproduction. La saison des amours a lieu entre le 15
16 février et le 30 mars de chaque année. La femelle n'est féconde que pendant 48
17 heures ce qui rend leur reproduction difficile. Le bébé panda reste dans le ventre de
18 sa mère pendant environ 137 jours. La mère peut donner naissance à un, deux ou
19 trois petits par portée mais elle ne s'occupera que d'un seul petit à la fois donc les
20 autres petits meurent rapidement après la naissance. A partir de 18 mois, le petit
21 panda se débrouille tout seul. La reproduction des pandas dans leur milieu naturel
22 est difficile mais elle est encore plus compliquée en captivité. Cependant, un bébé
23 panda a vu le jour dans le zoo-parc de Beauval dans le Loir-et-Cher, en France. Ses
24 parents, venus de Chine centrale, sont arrivés en 2012 au zoo, sa maman s'appelle
25 Huan Huan et son papa se nomme Yuan Zi. Yuan Meng est un mâle né le 4 août
26 2017 à 22 h 32 et pèse 143 grammes. A sa naissance, sa maman le gardait contre
27 son cœur pour le réchauffer. Le bébé était très vigoureux, il se déplaçait aux quatre
28 coins de sa couveuse. Le 4 août 2018, il a fêté son premier anniversaire et il pesait
29 30 kg. On peut le voir dans le zoo parc de Beauval dans l'espace « Sur les hauteurs
30 de Chine ». Depuis le 14 novembre 2018, Yuan Meng s'aventure dans l'enclos
31 extérieur qu'occupaient habituellement ses parents. Il est très content de découvrir
32 son nouveau territoire avec sa maman Huan Huan. Aujourd'hui, les pandas géants
33 sont en voie de disparition car leur habitat ne cesse de régresser au bénéfice de
34 l'agriculture.

L'habitat du panda géant.

Le panda géant est un mammifère originaire de Chine centrale. Son nom chinois est « grand chat-ours ». Son pelage est noir et blanc, il est épais et protège le panda du froid. Le panda géant vit dans des régions montagneuses de la Chine centrale où il fait très froid. On peut également le voir dans des zoos, dans des films ou dans des dessins animés comme dans Kung Fu Panda. Aujourd'hui, les pandas géants sont en voie de disparition car leur habitat ne cesse de régresser au bénéfice de l'agriculture.

Wild Panda Habitat (Range)



Caractéristiques du panda géant.

Le panda géant à l'âge adulte pèse environ 100 kg et sa taille varie entre 1,50 à 1,80 m de hauteur. Les femelles sont plus petites et moins massives que les mâles. Le panda géant a une particularité, il a six doigts dont un « faux pouce » qui lui sert à attraper les tiges de bambou. Le panda géant est herbivore. Il possède de puissantes dents (42 dents) pour broyer les bambous. Le panda géant mange environ 15 kg de pousses de bambou par jour. Son ouïe et son odorat sont très fins : il utilise ses deux sens pour s'orienter et se repérer. Sa vue est médiocre, elle est moins bonne que celle de l'homme. Il dort sur des souches d'arbres, dans des creux d'arbres ou dans les bambous. Le panda géant est solitaire.

La reproduction du panda géant.

PANDA GÉANT | NAISSANCES AU ZOO DE BEAUVAIL, UNE PREMIÈRE EN FRANCE
Vendredi 4 août 2017

Huan Huan, la femelle panda du zoo de Beauval a donné naissance à deux bébés peu avant minuit vendredi 4 août 2017. L'ainé n'a pas survécu mais le second, provisoirement baptisé Mini-Yuan Zi, se porte bien et pesait 142,4 grammes à la naissance.

Zoo de Beauval

1 jour
Les bébés pandas naissent aveugles, tout roses et sans poils.

1 semaine
Les premières tâches noires apparaissent sur la peau.

1 mois
Les bébés ouvrent enfin les yeux.

1 an
Ils perdent leurs dents de lait.

3-4 mois
Le bébé rejoindra l'enclos de ses parents et sera visible du public.

4 ans.
Taille adulte. Les pandas géants vivent en moyenne une vingtaine d'années à l'état sauvage et jusqu'à plus de trente ans en captivité.

Les pandas géants mâles et femelles se retrouvent une seule fois par an lors de la reproduction. La saison des amours a lieu entre le 15 février et le 30 mars de chaque année. La femelle n'est féconde que pendant 48 heures ce qui rend leur reproduction difficile. Le bébé panda reste dans le ventre de sa mère pendant environ 137 jours. La mère peut donner naissance à un, deux ou trois petits par portée mais elle ne s'occupera que d'un seul petit à la fois donc les autres petits meurent rapidement après la naissance. A partir de 18 mois, le petit panda se débrouille tout seul. La reproduction des pandas dans leur milieu naturel est difficile mais elle est encore plus difficile en captivité.

Les pandas du zoo de Beauval

Un bébé panda a vu le jour dans le zoo parc de Beauval dans le Loir-et-Cher en France. Ses parents venus de Chine centrale, sont arrivés en 2012 au zoo, sa maman s'appelle Huan Huan et son papa se nomme Yuan Zi. Yuan Meng est un mâle né le 4 août 2017 à 22h32 et pèse 143 grammes. A sa naissance, sa maman le gardait contre son cœur pour le réchauffer. Le bébé était très vigoureux, il se déplaçait aux quatre coins de sa couveuse. Le 4 août 2018, il a fêté son premier anniversaire et il pesait 30 kg. On peut le voir dans le zoo parc de Beauval dans l'espace « Sur les hauteurs de Chine ». Depuis le 14 novembre 2018, Yuan Meng s'aventure dans l'enclos extérieur qu'occupaient habituellement ses parents. Il est très content de découvrir son nouveau territoire avec sa maman Huan Huan.



Tests – compréhension en lecture : analyse des stratégies métacognitives de contrôle et de régulation chez les élèves de CM1-CM2.

Livret d'élève

Classe de CM1-CM2 école X

Classe de CM1-CM2 école Y

| | |
|--|--------------|
| Nom : B | Prénom : M |
| Date de naissance : 22 octobre 2008 | Age : 10 ans |
| Observation : | |
| Texte narratif réalisé dans une salle attenante à la classe, dans de bonnes conditions. | |
| Texte documentaire réalisé dans le couloir (avec présence de bruit) condition non optimum. | |
| _____ | |
| _____ | |
| _____ | |

| Date des tests | | | |
|----------------|---------------------|-------------------------|---|
| Texte général | Texte narratif long | Texte documentaire long | Lettres aux parents |
| 31/01/2019 | 04/02/2019 | 28/03/2019 | Accepter : oui / non 16/01/2019 |

Test général sur les stratégies métacognitives de contrôle et de régulation

- Q1 à Q3 = stratégies de contrôle (évaluation)
- Q4 à Q8 = stratégies de régulation

| N° | Les questions |
|----|--|
| 1 | Quand tu lis.....qu'est-ce que tu trouves le plus difficile ? |
| | <p>Réponse de l'élève :</p> <p>« Les mots difficiles ou ceux que je ne connais pas. »</p> |
| 2 | Est-ce que tu comprends toujours bien quand tu lis ? |
| | <p>Réponse de l'élève :</p> <p>« Pas toujours car, des fois, je peux lire trop vite et, du coup, je ne comprends pas. »</p> |
| 3 | Quelle note te donnes-tu sur une échelle de 1 à 10 en général lorsque tu lis un livre ou un texte ? |
| | <p>Réponse de l'élève :</p> <p>« 6. »</p> |
| 4 | D'après toi, quand quelqu'un ne comprend ce qu'il lit c'est à cause de quoi ? |
| | <p>Réponse de l'élève :</p> <p>« Ça peut être à cause d'une phrase ou d'un mot qu'il ne comprend pas ou un livre ou un texte trop compliqué. »</p> |
| 5 | Quand tu lis et que tu rencontres un mot que tu ne connais pas, que fais-tu ? |
| | <p>Réponse de l'élève :</p> <p>« J'essaie de comprendre en regardant la phrase en entier. Si je ne comprends toujours par alors je cherche dans le dictionnaire ou je demande à maman. »</p> |
| 6 | Quand tu rencontres une phrase entière que tu ne comprends pas, que fais-tu ? |
| | <p>Réponse de l'élève :</p> <p>« Je lis les autres phrases, celles qui sont après pour essayer de comprendre. Sinon, je continue à lire. »</p> |

| | |
|---|---|
| 7 | Est-ce qu'il t'arrive de revenir en arrière et de relire des parties du texte et pourquoi ? |
| | <p>Réponse de l'élève :</p> <p>« Non. »</p> |
| 8 | Que peut-on donner comme conseil(s) à ceux qui ont du mal à comprendre ? |
| | <p>Réponse de l'élève :</p> <p>« D'essayer de comprendre le mot avec la suite de la phrase ou du texte et de comprendre une phrase en lisant la suite de l'histoire. »</p> |
| 9 | Qu'est ce qui est utile, inutile ou gênant pour mieux comprendre ce qu'on lit ? |
| | <p>Réponse de l'élève :</p> <p>« Ce qui est utile : c'est de comprendre grâce à l'histoire (contexte) ; de relire ; de s'imaginer l'histoire dans sa tête et de lire les phrases d'après. Ce qui est gênant c'est les mots trop difficiles et aussi les livres trop difficiles. »</p> |

| N° | Les questions | | Case à cocher |
|----|---|---|---------------|
| 1 | Quand tu lis.....qu'est-ce que tu trouves le plus difficile ? | | |
| A | Expression décodage (mettre le ton, lire les mots longs, les mots difficiles...) | 1 | |
| B | Niveau lexical et syntaxique (mots inconnus, phrases longues...) | 1 | X |
| C | Comprendre le texte (saisir le sens, entrer dans le sujet, répondre aux questions) | 2 | |
| D | Autre : | 0 | |
| 2 | Est-ce que tu comprends toujours bien quand tu lis ? | | |
| A | Oui | 0 | |
| B | Non pourquoi ? | 1 | X |
| C | Non pas justifié | 2 | |
| 3 | Quelle note te donnes-tu sur une échelle de 1 à 10 en général lorsque tu lis un livre ou un texte ? | | |
| A | Note inférieure à 4 | X | |
| B | Note entre 4 et 6 | X | X |
| C | Note supérieure à 6 | X | |
| D | Autre | X | |
| 4 | D'après toi, quand quelqu'un ne comprend ce qu'il lit c'est à cause de quoi ? | | |
| A | Attention, motivation, habitude, identification des mots (il a mal lu, il lit trop vite...) | 1 | |
| B | Niveau lexical syntaxique (mots inconnus, texte long...) | 1 | |
| C | Niveau conceptuel (trop de personnages, ne comprend pas le sens, texte difficile) | 2 | X |
| D | Autre | 0 | |
| 5 | Quand tu lis et que tu rencontres un mot que tu ne connais pas, que fais-tu ? | | |
| A | Recherche dans le dictionnaire, demande aide externe | 1 | |
| B | Recours au contexte, analyse étymologique (racine, orthographe...) | 2 | X |
| C | Autre (je passe...) | 0 | |
| 6 | Quand tu rencontres une phrase entière que tu ne comprends pas, que fais-tu ? | | |
| A | Relecture (mot à mot, à la fin du texte) | 1 | X |
| B | Recours à une aide externe (après relecture éventuellement) | 1 | |
| C | Recours au contexte, analyse syntaxique | 2 | |
| D | Autre (je passe, j'épelle les mots...) | 0 | |
| 7 | Est-ce qu'il t'arrive de revenir en arrière et de relire des parties du texte et pourquoi ? | | |
| A | Parce que j'ai mal lu | 1 | |
| B | Pour mieux comprendre ou rappeler le passage en question | 1 | |
| C | Pour mieux comprendre l'histoire dans son ensemble | 2 | |
| D | Pour retrouver une information dans le texte | 2 | |
| E | Autre (non, parce que ça m'a plu...) | 0 | X |

| | | | |
|---|--|---|---|
| 8 | Que peut-on donner comme conseil(s) à ceux qui ont du mal à comprendre ? | | |
| A | Améliorer le décodage (bien lire les mots, suivre avec son doigt...) | 1 | |
| B | Recourir à une aide externe (on demande aux parents, à l'enseignant) au dictionnaire | 1 | |
| C | S'entraîner (lire plus, lire lentement, relire, se concentrer, contexte ...) | 2 | X |
| D | Adopter des stratégies pour améliorer la compréhension (résumé) | 2 | |
| E | Autres (on les aide, on leur dit la réponse ...) | 0 | |
| 9 | Qu'est-ce qui est utile, inutile ou gênant pour mieux comprendre ce qu'on lit ? | | |
| A | Moins de 5 stratégies correctement évaluées | 0 | |
| B | 5 ou 6 stratégies correctement évaluées | 1 | X |
| C | Plus de 6 stratégies correctement évaluées | 2 | |

Texte Narratif long

- Durée : 30 minutes ;
- Lecture du texte ;
- Résumé oral ;
- Questions ouvertes ;
- Questions à choix multiples ;
- Choisir des titres ;
- Stratégies métacognitives de contrôle et de régulation mises en place.

1-Lecture de texte

Voici un texte, je vais te demander de le lire à voix haute. Je vais te chronométrer mais ne t'inquiète pas c'est juste pour me donner une indication. L'objectif de ce test c'est de comprendre le texte et pas de lire le plus vite possible.

Lorsque tu auras fini de lire le texte, je vais te demander de me le raconter pour voir si tu as bien compris puis je te poserai quelques questions.

| Quantitatif | | Qualitatif | |
|------------------|------------------|------------|-------------|
| Temps de lecture | Nombre d'erreurs | Intonation | Ponctuation |
| 4,08 | 6 | TB | TB |

Récit long (512 mots)

Sur une planète lointaine, existait trois lutins qui ne respectaient pas la nature. Ils jetaient leurs déchets dans la forêt bleue. Un jour, **alors** qu'ils étaient en train de jeter des bouteilles en plastique dans la mer verte, un sage est apparu et **leur a** demandé : « Pourquoi, prenez-vous autant de plaisir à polluer ? » Les trois lutins, Rydora, Monéro et Rimartin lui répondirent : « Nous, nous ne pensons qu'à jouer et à nous amuser, la nature n'a pas d'importance, c'est juste un grand terrain de jeu ! » Le sage était vert de rage, il **utilisa** ses pouvoirs magiques et les envoya tous les trois sur Terre. Le sage leur dit : « Vous ne reviendrez sur Dorapan que lorsque vous aurez compris les conséquences de vos actes. » Rydora, Monéro et Rimartin **arrivèrent** sur Terre et rencontrèrent un jeune garçon de 10 ans prénommé Basile. Ils racontèrent à Basile leur mésaventure avec le sage. Basile décida de les emmener voir un endroit très étrange pour que les lutins comprennent que les déchets qu'ils ont lancé à la mer sont dangereux pour les animaux marins. Les quatre compères prirent le bateau et allèrent voir cet endroit très étrange. Une fois arrivé, les trois lutins demandèrent à Basile pourquoi tous ces déchets étaient là. Basile leur expliqua que lorsque l'on jette une bouteille ou des débris en plastique les courants marins les entraînent ici. Il leur dit : « Cet endroit est grand comme trois fois la France. Il y a environ 1 800 milliards de déchets plastiques. Il s'appelle le 7e continent. » Basile expliqua aux lutins que ces déchets sont très dangereux car ils **sont** avalés par certains animaux marins comme les tortues et qu'elles peuvent en mourir. Il leur dit que certains animaux meurent coincés dans de vieux filets de pêche. Rydora dit à Basile : « Mais c'est horrible ! Il va arriver la même chose sur notre planète si nous continuons à faire nos bêtises, je commence à comprendre ce que le vieux sage voulait nous enseigner. Basile, comment allez-vous faire pour enlever tous ces déchets ? » Basile expliqua aux lutins que, pour le moment, les scientifiques cherchent des solutions pour traiter ce problème mais qu'aucune solution n'a été trouvée. Une expédition de plusieurs scientifiques est partie explorer ce 7e continent pour comprendre d'où provient ce phénomène et comment les déchets pourraient être traités. Rydora, **Monéro**, Rimartin et Basile repartirent en bateau pour la France. Basile décida de les emmener dans un centre pour animaux blessés afin de voir les tortues et les oiseaux marins qui ont avalé des déchets plastiques. Les trois lutins virent une tortue entourée d'un filet en plastique qui empêche sa carapace de grandir. Ils décidèrent avec Basile d'apporter leur aide pour soigner les animaux blessés afin de réparer leurs bêtises. Les lutins pensèrent qu'en aidant les soigneurs, ils repartiraient très vite sur Dorapan. Cela fait maintenant plusieurs mois que les lutins aident les animaux marins mais le vieux sage ne les a toujours pas renvoyés sur leur planète.

erreurs

2-Compréhension en lecture

Maintenant, tu peux me raconter avec tes propres mots l'histoire que tu viens de lire ?

Si l'élève a des difficultés à démarrer le résumer, un étayage est possible (annexe 1)

🌀 Rappel du texte (oral)

| N° | Case à cocher | Éléments de réponse | N° | Case à cocher | Éléments de réponse |
|----|---------------|--|----|---------------|--|
| 1 | X | Sur une planète lointaine | 11 | | Les animaux marins peuvent les avaler |
| 2 | X | Trois lutins : Rydora, Monéro et Rimartin | 12 | | Les tortues par exemple |
| 3 | X | Les lutins polluent leur planète : lancent des déchets dans la mer verte | 13 | X | Rydora comprend qu'elle a fait des bêtises avec ses amis en jetant des déchets dans la mer |
| 4 | X | Un sage est apparu et leur demanda pourquoi ils polluaient | 14 | X | Les scientifiques n'ont pas trouvé de solution pour traiter les déchets |
| 5 | X | Le sage les envoie sur Terre | 15 | X | Basile les emmène dans un centre pour animaux blessés |
| 6 | | Ils reviendront sur Dorapan quand ils auront compris les conséquences de leurs actes | 16 | X | Ils ont vu une tortue avec un filet en plastique |
| 7 | X | Ils rencontrèrent Basile garçon de 10 ans | 17 | X | Le filet empêche la carapace de grandir |
| 8 | X | Basile les emmènent voir le 7 ^{ème} continent | 18 | X | Basile et les lutins vont aider les soigneurs |
| 9 | X | Grand comme trois fois la France | 19 | X | Ils soignent les animaux dans le but de rentrer sur leur planète. |
| 10 | X | Bouteilles et déchets plastiques (1 800 milliards) | 20 | X | Les lutins ne sont pas rentrés sur Dorapan |

Rappel du texte fait par l'élève :

« C'est trois lutins qui vivent sur une planète très loin de la Terre et ils s'amuse à jeter les déchets sur leur planète. Un jour, il y a un sage qui va les voir et qui leur dit de ne pas faire ça mais ce qu'ils veulent c'est qu'ils ne veulent que s'amuser donc en fait, pour leur montrer le mal qu'ils ont fait. En fait, il les envoie sur la Terre. Les trois lutins, ils rencontrèrent un petit garçon qui s'appelle Basile. Il lui explique, les trois lutins, à Basile leur mésaventure avec le sage. Après Basile, en bateau, ils vont voir, comme il l'appelle, le 7^e continent qui fait trois fois la taille de la France et aussi, là, il y a un des lutins qui s'inquiète, il demande comment ils vont faire. Basile leur explique qu'ils sont encore en train de chercher et qu'en fait heeeu... Après Basile les emmène dans un centre animalier où là ils voient une tortue prisonnière d'un filet en plastique qui empêche sa carapace de grandir et les trois lutins ils aident les soigneurs à soigner les animaux parce qu'ils pensent que peut-être en les aidant, ils pourront retourner sur la planète mais en fait,

ça fait quelques mois qu'ils les aident, qui sont en train d'aider les soigneurs et du coup le sage, il ne les a toujours pas ramenés sur leur planète. »

☞ Questions ouvertes (sans appui sur le texte).

| | |
|---|--|
| 1 | Quels sont les personnages de ce texte et que leur arrivent-ils ? |
| | Réponse de l'élève : « 3 lutins, Basile, le sage. Les trois lutins jetaient des déchets et ils ont aidé les soigneurs. Basile, lui, il montre ce que ça fait les déchets. Le sage, lui, il envoya les lutins sur la Terre pour qu'ils voyent ce que ça fait de lancer des déchets. » |
| 2 | Où se déroule l'histoire ? |
| | Réponse de l'élève : « Sur une planète lointaine et puis sur le Terre. » |
| 3 | D'après toi que veut dire la phrase : « Le sage était vert de rage, il utilisa ses pouvoirs magiques et les envoya tous les trois sur Terre ». |
| | Réponse de l'élève : « Le sage était en colère et envoya les lutins sur Terre pour leur apprendre. » |
| 4 | Quelle est la morale de cette histoire ? Qu'est ce qui t'as permis de dire que c'était la morale ? |
| | Réponse de l'élève : « La morale c'est qu'il ne faut pas jettait de déchets dehors. Ce qui m'a permis de comprendre c'est des phrases au début de l'histoire et puis aussi le 7 ^e continent et à la fin. » |

☞ Questions à choix multiples (avec retour au texte si nécessaire)

Je vais te lire des phrases, il faut que tu me dises si elles sont vraies ou fausses. Tu peux t'aider du texte si tu as besoin. (S : spontanée ; Rtx : référence au texte ; Tps : temps mis à repérer l'information).

| N° | Phrases | Vrai | Faux | S | Rtx | Tps |
|----|--|------|------|---|-----|-----|
| 1 | Les trois lutins s'appellent : Ludora, Mimitro, Roméri | | X | X | | |
| 2 | Dorapan est une planète | X | | X | | |
| 3 | Les lutins habitent sur Terre. | | X | X | | |
| 4 | L'endroit étrange s'appelle le 7 ^e continent | X | | X | | |
| 5 | Les animaux marins aiment les déchets plastiques | | X | X | | |
| 6 | Le sage a envoyé les lutins sur Terre | X | | X | | |
| 7 | Les lutins respectent la nature sur leur planète | | X | X | | |
| 8 | Le 7 ^e continent est grand comme trois fois la France | X | | X | | |
| 9 | Les lutins aident les animaux blessés | X | | X | | |
| 10 | Les lutins ne sont pas restés sur terre | | X | X | | |

☞ Choix des titres

Je vais te donner 6 titres et tu vas me dire ceux qui conviennent et ceux qui ne conviennent pas par rapport au texte que tu viens de lire.

| N° | Titres | Convient | Ne convient pas |
|----|---|----------|-----------------|
| 1 | Les lutins pollueurs | | X |
| 2 | La planète Terre : planète propre | | X |
| 3 | L'environnement au centre de la planète Dorapan | | X |
| 4 | Les lutins extraterrestres | | X |
| 5 | Les anges de Dorapan | | X |
| 6 | Les animaux marins bienheureux | | X |
| 7 | Basile et les lutins de Dorapan | X | |
| 8 | Les tortues de Dorapan | | X |

Comment as-tu fait pour choisir un titre ? Qu'est ce qui t'as permis de faire ce choix ?

Réponse de l'élève :

« J'ai choisi par élimination pour trouver celui qui était le mieux par rapport au texte. Ce qui m'a permis de faire ce choix c'est que Basile et les lutins de Dorapan sont les personnages principaux dans l'histoire. »

| N° | Les questions |
|----|--|
| 1 | Qu'est-ce que tu as trouvé le plus difficile dans ce texte ? |
| | Réponse de l'élève : « Ce que j'ai trouvé difficile c'est les mots difficiles comme les prénoms des lutins. » |
| 2 | Est-ce que tu penses que tu as bien compris le texte que tu viens de lire ? Pourquoi tu dis ça ? |
| | Réponse de l'élève : « Oui parce que j'ai su raconter l'histoire et répondre aux questions. » |
| 3 | Quelle note te donnes-tu sur une échelle de 1 à 10 ? Et pourquoi ? |
| | Réponse de l'élève : « 6/10. » |

3. Stratégies métacognitives de contrôle et de régulation

| N° | Les questions | | Case à cocher |
|----|--|---|---------------|
| 1 | Qu'est-ce que tu as trouvé le plus difficile dans ce texte ? | | |
| A | Expression décodage (mettre le ton, lire les mots longs, les mots difficiles...) | 1 | X |
| B | Niveau lexical et syntaxique (mots inconnus, phrases longues...) | 1 | |
| C | Comprendre le texte (saisir le sens, entrer dans le sujet, répondre aux questions) | 2 | |
| D | Autre : | 0 | |
| 2 | Est-ce que tu penses que tu as bien compris le texte que tu viens de lire ? | | |
| A | Oui (non justifié) | 0 | |
| B | Oui justifié (j'ai su répondre aux questions, j'ai su faire un rappel du texte...) | 2 | X |
| B | Non | 2 | |
| C | Autre : | 0 | |
| 3 | Quelle note te donnes-tu sur une échelle de 1 à 10 ? | | |
| A | Note inférieure à 4 | X | |
| B | Note entre 4 et 6 | X | X |
| C | Note supérieure à 6 | X | |
| D | Autre | X | |

| | | | |
|---|--|---|---|
| 4 | Qu'est ce qui t'as permis de comprendre que c'était la morale (inférence) ? | | |
| A | Des éléments précis dans le texte | 2 | X |
| B | Je ne sais pas | 0 | |
| C | Le texte en général | 1 | |
| D | Autre | 0 | |
| 5 | Comment as-tu fait pour choisir un titre ; qu'est ce qui t'as permis de faire ce choix ? | | |
| A | Je l'ai choisi par rapport à une phrase | 1 | |
| B | Je l'ai choisi par rapport au texte | 2 | X |
| C | Je ne sais pas | 0 | |
| D | Autre | 0 | |

Texte Documentaire long (présentation non écologique)

- Durée : 30 minutes ;
- Lecture du texte ;
- Résumé oral ;
- Questions ouvertes ;
- Questions à choix multiples ;
- Choisir des titres ;
- Stratégies métacognitives de contrôle et de régulation mises en place.

1-Lecture de texte

Voici un texte, je vais te demander de le lire à voix haute. Je vais te chronométrer mais ne t'inquiète pas c'est juste pour me donner une indication. L'objectif de ce test c'est de comprendre le texte et pas de lire le plus vite possible.

Lorsque tu auras fini de lire le texte, je vais te demander de me le raconter pour voir si tu as bien compris puis je te poserai quelques questions.

| Quantitatif | | Qualitatif | |
|------------------|------------------|------------|-------------|
| Temps de lecture | Nombre d'erreurs | Intonation | Ponctuation |
| 3.93 | 0 | / | TB |

Texte documentaire long (504 mots)

Le panda géant est un mammifère originaire de Chine centrale. Son nom chinois est « grand chat-ours ». Son pelage est noir et blanc, il est épais et protège le panda du froid. Le panda géant vit dans des régions montagneuses de la Chine centrale où il fait très froid. On peut également le voir dans des zoos, dans des films ou dans des dessins animés comme dans Kung Fu Panda. Le panda géant à l'âge adulte pèse environ 100 kg et sa taille varie entre 1,50 à 1,80 m de haut. Les femelles sont plus petites et moins massives que les mâles. Le panda géant a une particularité, il a six doigts dont un « faux pouce » qui lui sert à attraper les tiges de bambou. Le panda géant est herbivore. Il possède de puissantes dents (42 dents) pour broyer les bambous. Le panda géant mange environ 15 kg de pousses de bambou par jour. Son ouïe et son odorat sont très fins : il utilise ses deux sens pour s'orienter et se repérer. Sa vue est médiocre, elle est moins bonne que celle de l'homme. Il dort sur des souches d'arbres, dans des creux d'arbres ou dans les bambous. Le panda géant est solitaire. Cependant, les pandas géants mâles et femelles se retrouvent une seule fois par an lors de la reproduction. La saison des amours a lieu entre le 15 février et le 30 mars de chaque année. La femelle n'est féconde que pendant 48 heures ce qui rend leur reproduction difficile. Le bébé panda reste dans le ventre de sa mère pendant environ 137 jours. La mère peut donner naissance à un, deux ou trois petits par portée mais elle ne s'occupera que d'un seul petit à la fois donc les autres petits meurent rapidement après la naissance. A partir de 18 mois, le petit panda se débrouille tout seul. La reproduction des pandas dans leur milieu naturel est difficile mais elle est encore plus difficile en captivité. Cependant, un bébé panda a vu le jour dans le zoo parc de Beauval dans le Loir-et-Cher en France. Ses parents venus de Chine centrale, sont arrivés en 2012 au zoo, sa maman s'appelle Huan Huanet son papa se nomme Yuan Zi. Yuan Meng est un mâle né le 4 août 2017 à 22 h 32 et pèse 143 grammes. A sa naissance, sa maman le gardait contre son cœur pour le réchauffer. Le bébé était très vigoureux, il se déplaçait aux quatre coins de sa couveuse. Le 4 août 2018, il a fêté son premier anniversaire et il pesait 30 kg. On peut le voir dans le zoo parc de Beauval dans l'espace « Sur les hauteurs de Chine ». Depuis le 14 novembre 2018, Yuan Meng s'aventure dans l'enclos extérieur qu'occupaient habituellement ses parents. Il est très content de découvrir son nouveau territoire avec sa maman Huan Huan. Aujourd'hui, les pandas géants sont en voie de disparition car leur habitat ne cesse de régresser au bénéfice de l'agriculture.

2-Compréhension en lecture

Maintenant, peux-tu me résumer avec tes propres mots le texte que tu viens de lire ?

Si l'élève a des difficultés à démarrer le résumer, un étayage est possible.

🌀 Résumé (oral)

| N° | Case à cocher | Éléments de réponse | N° | Case à cocher | Éléments de réponse |
|----|---------------|--|----|---------------|--|
| 1 | X | Le panda est un mammifère qui vient de Chine | 10 | X | Les pandas se retrouvent une fois par an lors de la reproduction (15.02 au 30.03). |
| 2 | X | Son pelage est noir et blanc et protège le panda du froid | 11 | X | Les femelles sont fécondes 48 h. La gestation dure environ 137 jours |
| 3 | | Il habite dans les régions montagneuses | 12 | X | L'ouïe et l'odorat sont très fins |
| 4 | | Il pèse environ 100 kg et sa taille varie entre 1,50 et 1,80 m | 13 | X | La mère donne naissance à plusieurs petits (1 à 3) mais ne s'occupe que d'un |
| 5 | X | Il a 42 dents | 14 | | A partir de 18 mois, le petit se débrouille seul |
| 6 | X | Il a 6 doigts. Faux pouce lui sert à attraper les pousses de bambous | 15 | X | Les pandas du Zoo de Beauval originaires de Chine, sont arrivés en 2012. |
| 7 | X | Il mange environ 15 kg de pousses de bambou par jour | 16 | X | Un bébé panda est né en 2017 au zoo de Beauval |
| 8 | | Il dort sur des souches d'arbre ou dans les bambous | 17 | X | A un an, il pesait 30 kg |
| 9 | X | Il est solitaire | 18 | | Les pandas sont en voie de disparition car leur habitat ne cesse de régresser |

Résumé fait par l'élève :

« Ça parlait des pandas géants, ils vivent dans la Chine centrale. Là-bas, il fait froid. Les pandas géants en Chine centrale sont aussi appelés les chats-ours. Ils ont une ouïe et un odorat très fins mais leurs yeux, ils sont moins bien que ceux de l'homme. Les pandas géants ont six doigts dont un faux pouce qui sert à attraper le bambou. Ils ont 46 dents qui leur servent à manger du bambou environ 15 kg/jour. Au zoo de Beauval, on peut voir des pandas dont un bébé qui est né le 04/08/2017. Ses parents sont arrivés au zoo de Beauval en 2012. Le bébé Yuan Meng a fêté son premier anniversaire le 04/08/2018, il pesait 30 kg. Il marchait déjà aux quatre coins de sa couveuse. Maintenant, il va s'aventurer dans l'enclos extérieur et il est content de découvrir le nouveau territoire avec sa mère. Les pandas, ils sont solitaires. La saison des amours c'est entre le 15 février et le 30 mars. La reproduction pour les pandas géants c'est dur car les femelles, elles sont fécondes que 48 heures. Elles peuvent faire naître trois bébés mais elle ne s'occupera que d'un seul à la fois donc les autres, ils meurent très vite après la naissance. Les bébés pandas restent dans le ventre de leur maman 137 jours. Dès qu'il est né Yuan Meng, sa maman le mettait contre son cœur pour ne pas qu'il ait froid. Leur pelage est épais pour pas qu'ils aient froid. »

☞ Questions ouvertes (sans appui sur le texte).

| | |
|---|---|
| 1 | Où vivent les pandas ? |
| | Réponse de l'élève : « En Chine centrale. » |
| 2 | Que mangent les pandas ? |
| | Réponse de l'élève : « Du bambou. Ils sont herbivores. » |
| 3 | D'après toi, est-ce que les pandas se reproduisent facilement ? Qu'est-ce qui te permet de dire ça ? |
| | Réponse de l'élève : « Non, parce que les femelles ne sont fécondes que 48 heures donc 2 jours. » |
| 4 | D'après toi, que veut dire cette phrase : « Les pandas géants sont en voie de disparition car leur habitat ne cesse de régresser au bénéfice de l'agriculture ». Qu'est-ce qui t'as permis de comprendre cette phrase ? |
| | Réponse de l'élève : « Leurs maisons servent à cultiver des légumes pour les humains. Les agriculteurs détruisent leurs maisons donc il y a de moins en moins de pandas. » |

☞ Questions à choix multiples (avec retour au texte si nécessaire)

Je vais te lire des phrases, il faut que tu me dises si elles sont vraies ou fausses. Tu peux t'aider du texte si tu as besoin. (S : spontanée ; Rtx : référence au texte ; Tps : temps mis à repérer l'information).

| N° | Phrases | Vrai | Faux | S | Rtx | Tps |
|----|---|------|------|---|-----|-----|
| 1 | Le panda possède de puissantes dents (42 dents) pour broyer les bambous. | X | | | X | 7" |
| 2 | Son pelage est noir et blanc, il est épais et protège le panda du froid. | X | | X | | |
| 3 | Son ouïe et son odorat ne sont pas très fins : le panda n'utilise pas ses deux sens pour s'orienter et se repérer. | | X | X | | |
| 4 | Les pandas ne sont pas en voie de disparition. | | X | X | | |
| 5 | La reproduction des pandas dans leur milieu naturel est difficile mais elle est encore plus difficile en captivité. | X | | X | | |
| 6 | Yuan Meng est le bébé né en captivité. | X | | X | | |
| 7 | Le panda vit dans les plaines du Japon. | | X | X | | |
| 8 | Le panda mange environ 15 kg de bambou par jour. | X | | | X | 2" |
| 9 | Le 7e doigt du panda lui sert à attraper les tiges de bambou. | | X | | X | 24" |
| 10 | Les pandas du zoo de Beauval sont originaires de Corée. | | X | X | | |

☞ Choix des titres

Je vais te donner 6 titres et tu vas me dire ceux qui conviennent et ceux qui ne conviennent pas par rapport au texte que tu viens de lire.

| N° | Titres | Convient | Ne convient pas |
|----|--|----------|-----------------|
| 1 | Kung Fu Panda | | X |
| 2 | Le panda de Chine | | X |
| 3 | La vie des pandas | X | |
| 4 | Les ours noirs et blancs du zoo de Beauval | | X |
| 5 | Le panda : grand chat-ours de Chine | X | |
| 6 | Les pandas roux du zoo de Beauval | | X |

Comment as-tu fait pour choisir un titre ?

Réponse de l'élève :

« La vie des pandas. »

« Parce que c'est un texte documentaire qui raconte comment ils vivent. »

| N° | Les questions |
|----|--|
| 1 | Qu'est-ce que tu as trouvé le plus difficile dans ce texte ? |
| | Réponse de l'élève : « Lire les mots difficile ; les phrases longues. » |
| 2 | Est-ce que tu penses que tu as bien compris le texte que tu viens de lire ? Pourquoi tu dis ça ? |
| | Réponse de l'élève : « Oui parce que j'ai imaginé le texte et que j'ai su rappeler des éléments du texte. » |
| 3 | Quelle note te donnes-tu sur une échelle de 1 à 10 ? Et pourquoi ? |
| | Réponse de l'élève : « 8 parce que j'ai relu dans ma tête les phrases que je ne comprenais pas et que des fois j'ai hésité. » |

3. Stratégies métacognitives de contrôle et de régulation

| N° | Les questions | | Case à cocher |
|----|--|---|---------------|
| 1 | Qu'est-ce que tu as trouvés le plus difficile dans ce texte ? | | |
| A | Expression décodage (mettre le ton, lire les mots longs, les mots difficiles...) | 1 | |
| B | Niveau lexical et syntaxique (mots inconnus , phrases longues...) | 1 | X |
| C | Comprendre le texte (saisir le sens, entrer dans le sujet, répondre aux questions) | 2 | |

| | | | |
|---|--|---|---|
| D | Autre : | 0 | |
| 2 | Est-ce que tu penses que tu as bien compris le texte que tu viens de lire ? | | |
| A | Oui justifié (car j'ai réussi à faire un rappel de l'histoire...) | 2 | X |
| B | Oui non justifié | 0 | |
| C | Non | 2 | |
| D | Autre : | 0 | |
| 3 | Quelle note te donnes-tu sur une échelle de 1 à 10 ? | | |
| A | Note inférieure à 4 | X | |
| B | Note entre 4 et 6 | X | |
| C | Note supérieure à 6 | X | 8 |
| D | Autre | X | |
| 4 | Qu'est-ce qui t'as permis de comprendre la phrase (l'inférence) ? | | |
| A | Des éléments précis dans le texte | 2 | |
| B | Je ne sais pas | 0 | |
| C | L'univers de référence (j'ai déjà lu des textes documentaires sur les pandas...) | 2 | X |
| D | Autre : | 0 | |
| 5 | Comment as-tu fait pour choisir un titre ; qu'est-ce qui t'as permis de faire ce choix ? | | |
| A | Je l'ai choisi par rapport à une phrase | 1 | |
| B | Je l'ai choisi par rapport au texte documentaire | 2 | X |
| C | Car le texte parle de la vie des pandas, parce que les pandas sont originaires de Chine. | 2 | |
| D | Je ne sais pas | 0 | |
| E | Autre : | 0 | |

Tests – compréhension en lecture : analyse des stratégies métacognitives de contrôle et de régulation chez les élèves de CM1-CM2.

Livret d'élève

Classe de CM1-**CM2** école X

Classe de CM1-CM2 école Y

Nom : F

Prénom : S

Date de naissance : 14 février 2008

Age : 10 ans

Observation :

Textes narratif et documentaire réalisé dans une salle attenante à la classe, dans de bonnes conditions.
Le texte documentaire avec une présentation écologique a été testé.

| Date des tests | | | |
|----------------|---------------------|-------------------------|---|
| Texte général | Texte narratif long | Texte documentaire long | Lettres aux parents |
| 01/02/2019 | 08/02/2019 | 22/03/2019 | Accepter : oui / non 27/01/2019 |

Texte Documentaire long (présentation écologique)

- Durée : 30 minutes ;
- Lecture du texte ;
- Résumé oral ;
- Questions ouvertes ;
- Questions à choix multiples ;
- Choisir des titres ;
- Stratégies métacognitives de contrôle et de régulation mises en place.

1-Lecture de texte

Voici un texte, je vais te demander de le lire à voix haute. Je vais te chronométrer mais ne t'inquiète pas c'est juste pour me donner une indication. L'objectif de ce test c'est de comprendre le texte et pas de lire le plus vite possible.

Lorsque tu auras fini de lire le texte, je vais te demander de me le raconter pour voir si tu as bien compris puis je te poserai quelques questions.

| Quantitatif | | Qualitatif | |
|------------------|------------------|------------|-------------|
| Temps de lecture | Nombre d'erreurs | Intonation | Ponctuation |
| 5 | 2 | / | TB |

L'habitat du panda géant.

Le panda géant est un mammifère originaire de Chine centrale. Son nom chinois est « grand chat-ours ». Son pelage est noir et blanc, il est épais et protège le panda du froid. Le panda géant vit dans des régions montagneuses de la Chine centrale où il fait très froid. On peut également le voir dans des zoos, dans des films ou dans des dessins animés comme dans Kung Fu Panda. Aujourd'hui, les pandas géants sont en voie de disparition car leur habitat ne cesse de régresser au bénéfice de l'agriculture.



Caractéristiques du panda géant.

Le panda géant à l'âge adulte pèse environ 100 kg et sa taille varie entre 1,50 à 1,80 m de haut. Les femelles sont plus petites et moins massives que les mâles. Le panda géant a une particularité, il a six doigts dont un « faux pouce » qui lui sert à attraper les tiges de bambou. Le panda géant est herbivore. Il possède de puissantes dents (42 dents) pour broyer les bambous. Le panda géant mange environ 15 kg de pousses de bambou par jour. Son ouïe et son odorat sont très fins : il utilise ses deux sens pour s'orienter et se repérer. Sa vue est médiocre, elle est moins bonne que celle de l'homme. Il dort sur des souches d'arbres, dans des creux d'arbres ou dans les bambous. Le panda géant est solitaire.

La reproduction du panda géant.

PANDA GÉANT | NAISSANCES AU ZOO DE BEAUVAIL, UNE PREMIÈRE EN FRANCE

Vendredi 4 août 2017

Huan Huan, la femelle panda du zoo de Beauval a donné naissance à deux bébés peu avant minuit vendredi 4 août 2017. L'aîné n'a pas survécu mais le second, provisoirement baptisé Mini-Yuan Zi, se porte bien et pesait 142,4 grammes à la naissance.

1 jour
Les bébés pandas naissent aveugles, tout roses et sans poils.

1 semaine
Les premières tâches noires apparaissent sur la peau.

1 mois
Les bébés ouvrent enfin les yeux.

1 an
Ils perdent leurs dents de lait.

4 ans.
Taille adulte. Les pandas géants vivent en moyenne une vingtaine d'années à l'état sauvage et jusqu'à plus de trente ans en captivité.

3-4 mois
Le bébé rejoindra l'enclos de ses parents et sera visible du public.

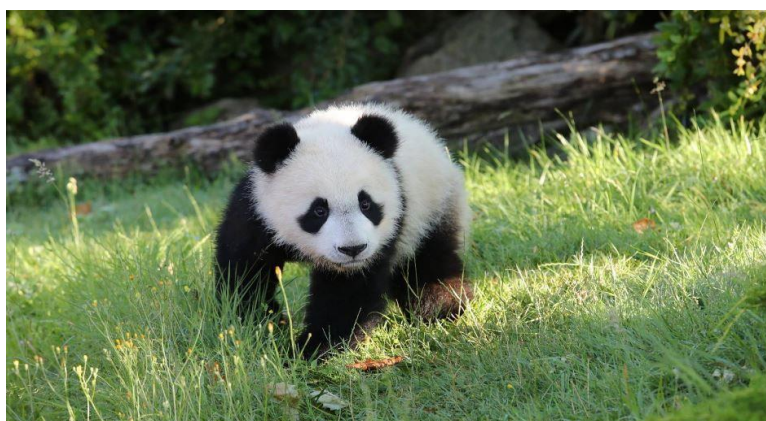
Zoo de Beauval

VISACTU

Les pandas géants mâles et femelles se retrouvent une seule fois par an **lors** de la reproduction. La saison des amours a lieu entre le 15 février et le 30 mars de chaque année. La femelle n'est féconde que pendant 48 heures ce qui rend leur reproduction difficile. Le bébé panda reste dans le ventre de sa mère pendant environ 137 jours. La mère peut donner naissance à un, deux ou trois petits par portée mais elle ne s'occupera que d'un seul petit à la fois donc les autres petits meurent rapidement après la naissance. A partir de 18 mois, le petit panda se débrouille tout seul. La reproduction des pandas dans leur milieu naturel est difficile mais elle est encore plus difficile en captivité.

Les pandas du zoo de Beauval

Un bébé panda a vu le jour dans le zoo parc de Beauval dans le Loir-et-Cher en France. Ses parents venus de Chine centrale, sont arrivés en 2012 au zoo, sa maman s'appelle Huan Huan et son papa se nomme Yuan Zi. Yuan Meng est un mâle né le 4 août 2017 à 22h32 et pèse 143 grammes. A sa naissance, sa maman le gardait contre son cœur pour le réchauffer. Le bébé était très vigoureux, il se déplaçait aux quatre coins de sa couveuse. Le 4 août 2018, il a fêté son premier anniversaire et il pesait 30 kg. On peut le voir dans le zoo parc de Beauval dans l'espace « Sur les hauteurs de Chine ». Depuis le 14 novembre 2018, Yuan Meng s'aventure dans l'enclos extérieur qu'occupaient habituellement ses parents. Il est très content de découvrir son nouveau territoire avec sa maman Huan Huan.



Erreurs

2-Compréhension en lecture

Maintenant, peux-tu me résumer avec tes propres mots le texte que tu viens de lire ?

Si l'élève a des difficultés à démarrer le résumer, un étayage est possible.

☞ Résumé (oral)

| N° | Case à cocher | Eléments de réponse | N° | Case à cocher | Eléments de réponse |
|----|---------------|--|----|---------------|--|
| 1 | | Le panda est un mammifère qui vient de Chine | 10 | X | Les pandas se retrouvent une fois par an lors de la reproduction (15.02 au 30.03). |
| 2 | | Son pelage est noir et blanc et protège le panda du froid | 11 | | Les femelles sont fécondes 48h. La gestation dure environ 137 jours |
| 3 | | Il habite dans les régions montagneuses | 12 | | L'ouïe et l'odorat sont très fins |
| 4 | | Il pèse environ 100 kg et sa taille varie entre 1,50 et 1,80 m | 13 | | La mère donne naissance à plusieurs petits (1 à 3) mais ne s'occupe que d'un |
| 5 | | Il a 42 dents | 14 | | A partir de 18 mois, le petit se débrouille seul |
| 6 | | Il a 6 doigts. Faux pouce lui sert à attraper les pousses de bambous | 15 | | Les pandas du Zoo de Beauval originaires de Chine, sont arrivés en 2012. |
| 7 | X | Il mange environ 15 kg de pousses de bambou par jour | 16 | X | Un bébé panda est né en 2017 au zoo de Beauval |
| 8 | | Il dort sur des souches d'arbre ou dans les bambous | 17 | | A un an, il pesait 30 kg |
| 9 | | Il est solitaire | 18 | | Les pandas sont en voie de disparition car leur habitat ne cesse de régresser |

Résumé fait par l'élève :

« Ça parlait des pandas, de la reproduction : les pandas se retrouvent une fois par an pour la reproduction. Ça parle de ce qu'ils mangent 15 kg de bambou par jour et du petit panda naît au zoo de Beauval. »

☞ Questions ouvertes (sans appui sur le texte).

| | |
|---|--|
| 1 | Où vivent les pandas ? |
| | Réponse de l'élève : « En Chine centrale. » |

| | |
|---|--|
| 2 | Que mangent les pandas ? |
| | Réponse de l'élève : « Du bambou. » |
| 3 | D'après toi, est-ce que les pandas se reproduisent facilement ? Qu'est-ce qui te permet de dire ça ? |
| | Réponse de l'élève : « Non, parce qu'ils se voient qu'une seule fois par an. » |
| 4 | D'après toi, que veut dire cette phrase : «Les pandas géants sont en voie de disparition car leur habitat ne cesse de régresser au bénéfice de l'agriculture. » Qu'est ce qui t'as permis de comprendre cette phrase ? |
| | Réponse de l'élève : « Ils disparaissent peu à peu car leur maison sont détruites à cause des plantations des agriculteurs. » |

☞ Questions à choix multiples (avec retour au texte si nécessaire)

Je vais te lire des phrases, il faut que tu me dises si elles sont vraies ou fausses. Tu peux t'aider du texte si tu as besoin. (S : spontanée ; Rtx : référence au texte ; Tps : temps mis à repérer l'information).

| N° | Phrases | Vrai | Faux | S | Rtx | Tps |
|----|---|------|------|---|-----|-----|
| 1 | Le panda possède de puissantes dents (42 dents) pour broyer les bambous. | X | | X | | |
| 2 | Son pelage est noir et blanc, il est épais et protège le panda du froid. | X | | X | | |
| 3 | Son ouïe et son odorat ne sont pas très fins : le panda n'utilise pas ses deux sens pour s'orienter et se repérer. | | X | X | | |
| 4 | Les pandas ne sont pas en voie de disparition. | | X | X | | |
| 5 | La reproduction des pandas dans leur milieu naturel est difficile mais elle est encore plus difficile en captivité. | X | | X | | |
| 6 | Yuan Meng est le bébé né en captivité. | X | | X | | |
| 7 | Le panda vit dans les plaines du Japon. | | X | X | | |
| 8 | Le panda mange environ 15 kg de bambou par jour. | X | | X | | |
| 9 | Le 7ème doigt du panda lui sert à attraper les tiges de bambou. | | X | X | | |
| 10 | Les pandas du Zoo de Beauval sont originaires de Corée. | | X | X | | |

☞ Choix des titres

Je vais te donner 6 titres et tu vas me dire ceux qui conviennent et ceux qui ne conviennent pas par rapport au texte que tu viens de lire.

| N° | Titres | Convient | Ne convient pas |
|----|--|----------|-----------------|
| 1 | Kung Fu Panda | | X |
| 2 | Le panda de Chine | X | |
| 3 | La vie des Pandas | X | |
| 4 | Les ours noirs et blancs du zoo de Beauval | | X |
| 5 | Le panda : grand chat-ours de Chine | | X |
| 6 | Les pandas roux du zoo de Beauval | | X |

Comment as-tu fait pour choisir un titre ?

Réponse de l'élève :

« La vie des pandas »

« Parce que c'est un texte documentaire qui raconte la vie des pandas, ce qu'ils mangent, comment ils vivent et la reproduction. »

| N° | Les questions |
|----|---|
| 1 | Qu'est-ce que tu as trouvé le plus difficile dans ce texte ? |
| | Réponse de l'élève : « Les nombres qu'il y avait dans le texte. » |
| 2 | Est-ce que tu penses que tu as bien compris le texte que tu viens de lire ? Pourquoi tu dis ça ? |
| | Réponse de l'élève : « Oui parce que j'ai compris d'où ils venaient et comment ils vivaient. » |
| 3 | Quelle note te donnes-tu sur une échelle de 1 à 10 ? Et pourquoi ? |
| | Réponse de l'élève : « 8 parce que les nombres m'ont empêchée de bien comprendre. » |

3. Stratégies métacognitives de contrôle et de régulation

| N° | Les questions | | Case à cocher |
|----|---|---|---------------|
| 1 | Qu'est-ce que tu as trouvé le plus difficile dans ce texte ? | | |
| A | Expression décodage (mettre le ton, lire les mots longs, les mots difficiles, les nombres...) | 1 | X |
| B | Niveau lexical et syntaxique (mots inconnus, phrases longues...) | 1 | |
| C | Comprendre le texte (saisir le sens, entrer dans le sujet, répondre aux questions) | 2 | |
| D | Autre | 0 | |
| 2 | Est-ce que tu penses que tu as bien compris le texte que tu viens de lire ? | | |
| A | Oui justifié (car j'ai réussi à faire un rappel de l'histoire...) | 2 | X |
| B | Oui non justifié | 0 | |
| C | Non | 2 | |
| D | Autre | 0 | |
| 3 | Quelle note te donnes-tu sur une échelle de 1 à 10 ? | | |
| A | Note inférieure à 4 | X | |
| B | Note entre 4 et 6 | X | |
| C | Note supérieure à 6 | X | 8 |
| D | Autre | X | |
| 4 | Qu'est-ce qui t'as permis de comprendre la phrase (l'inférence) ? | | |
| A | Des éléments précis dans le texte | 2 | |
| B | Je ne sais pas | 0 | |
| C | L'univers de référence (j'ai déjà lu des textes documentaires sur les pandas...) | 2 | X |
| D | Autre : | 0 | |
| 5 | Comment as-tu fait pour choisir un titre ; qu'est-ce qui t'as permis de faire ce choix ? | | |
| A | Je l'ai choisi par rapport à une phrase | 1 | |
| B | Je l'ai choisi par rapport au texte documentaire | 2 | X |
| C | Car le texte parle de la vie des pandas, parce que les pandas sont originaires de Chine. | 2 | |
| D | Je ne sais pas | 0 | |
| E | Autre : | 0 | |

Sitographie livret

<https://www.cairn.info/revue-enfance1-2001-4-page-309.htm>

<https://information.tv5monde.com/info/le-7eme-continent-un-monstre-de-plastique-1863>

https://fr.wikipedia.org/wiki/Panda_g%C3%A9ant

<https://www.zoobeaupal.com/pandas/>

Annexe 5 : tableau représentant le temps de lecture et le nombre d'erreurs

Tableau 1 : moyenne des scores obtenus pour le temps de lecture et le nombre d'erreurs au cours de la lecture des textes documentaire et narratif long.

| Texte documentaire long | | | | Texte narratif long | |
|--|---|---|---|---|---|
| Tps moyen texte Ecologique | Nb moyen d'erreurs texte écologique | Tps moyen texte non écologique | Nb moyen d'erreurs texte non écologique | Temps moyen | Nombre moyen d'erreurs |
| 5,80 min (dispersion de 4,33 à 11 min) | 8,12 (dispersion de 2 à 25 erreurs) | 5,40 min (dispersion de 2,8 à 10 min) | 6,95 (dispersion de 0 à 26 erreurs) | 5,77 min (dispersion de 2,93 et 13,23 min) | 13,63 (dispersion de 0 à 41 erreurs) |

Annexe 6 : Scores des élèves de CM1 et CM2 en compréhension en lecture.

Tableau 2 : scores sur 10 obtenus par les élèves de CM1 et CM2 en compréhension en lecture.

| Elèves | Age | Scores texte narratif | scores texte documentaire | Différence de scores entre les deux textes |
|--------|-----|--------------------------|------------------------------|---|
| 34 | 10 | 9,13 | 7,33 | 1,8 |
| 38 | 10 | 8,75 | 8,51 | 0,24 |
| 39 | 9 | 8,63 | 7,58 | 1,05 |
| 28 | 11 | 8,44 | 6,64 | 1,8 |
| 27 | 10 | 8,25 | 6,93 | 1,32 |
| 22 | 11 | 8,19 | 7,75 | 0,44 |
| 35 | 10 | 8,19 | 7,63 | 0,56 |
| 43 | 11 | 9,06 | 7,58 | 1,48 |
| 25 | 9 | 8,06 | 8,11 | -0,05 |
| 31 | 10 | 8,06 | 6,01 | 2,05 |
| 41 | 9 | 8 | 5,76 | 2,24 |
| 24 | 9 | 7,88 | 6,13 | 1,75 |
| 42 | 10 | 7,88 | 6,25 | 1,63 |
| 30 | 9 | 7,75 | 6,36 | 1,39 |
| 32 | 10 | 7,69 | 7,38 | 0,31 |
| 33 | 10 | 7,69 | 6,79 | 0,9 |
| 23 | 11 | 7,56 | 6,75 | 0,81 |
| 37 | 11 | 7,56 | 7,7 | -0,14 |
| 26 | 11 | 7,5 | 4,39 | 3,11 |
| 29 | 10 | 7,5 | 6,25 | 1,25 |
| 36 | 9 | 7,5 | 7,63 | -0,13 |
| 40 | 10 | 7,5 | 6,13 | 1,37 |
| 1 | 10 | 7,13 | 4,87 | 2,26 |
| 8 | 10 | 7,13 | 5,28 | 1,85 |
| 9 | 10 | 7 | 6,25 | 0,75 |
| 11 | 11 | 6,94 | 7,23 | -0,29 |
| 13 | 11 | 6,94 | 5,14 | 1,8 |
| 2 | 10 | 6,81 | 6,43 | 0,38 |
| 19 | 10 | 6,81 | 5,34 | 1,47 |
| 4 | 10 | 6,63 | 7,58 | -0,96 |
| 3 | 11 | 6,44 | 5,9 | 0,54 |
| 21 | 10 | 6,44 | 5,82 | 0,62 |
| 12 | 10 | 6,38 | 6,64 | -0,27 |
| 16 | 11 | 6,31 | 5,89 | 0,42 |
| 5 | 9 | 6,13 | 5,47 | 0,66 |
| 14 | 10 | 6 | 6 | 0 |
| 15 | 9 | 5,94 | 5,45 | 0,49 |
| 18 | 10 | 5,75 | 3,92 | 1,83 |
| 6 | 11 | 5,63 | 5,39 | 0,24 |
| 7 | 10 | 5,63 | 4,36 | 1,27 |
| 20 | 10 | 5,25 | 4,79 | 0,46 |
| 10 | 10 | 5,19 | 5,98 | -0,79 |
| 17 | 10 | 3,25 | 4,53 | -1,28 |




| | |
|---|---------------------|
|  | Bons compreneurs |
|  | Faibles compreneurs |
|  | Moyens compreneurs |




Tableau 3 : moyenne des scores sur 2 obtenus aux tests de métacognition de contrôles tous textes confondu en fonction du profil d'élèves.

| | Stratégies métacognitives de contrôle | prise de conscience de la difficulté du texte | prise de conscience de la perte de compréhension | s'auto-évaluer |
|-------------------------|---------------------------------------|---|--|----------------|
| Les bons compreneurs | 1,08 | 0,93 | 0,93 | 1,37 |
| Les moyens compreneurs | 1,02 | 1,13 | 1,27 | 0,68 |
| Les faibles compreneurs | 0,74 | 1,16 | 0,72 | 0,33 |

Annexe 7 : scores des élèves de CM1 et CM2 aux tests des stratégies métacognitives de contrôle

| N° | classes | prise de conscience de la difficulté du texte | | | prise de conscience de la perte de compréhension | | | s'auto-évaluer | | | Total |
|----|---------|---|----------------|----------------|--|----|----|----------------|----|----|-------|
| | | TG | TN | TD | TG | TN | TD | TG | TN | TD | |
| 25 | CM1 | 1 | Décodage (1pt) | Lexique (1pt) | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 14,00 |
| 42 | CM2 | 1 | Lexique (1pt) | Lexique (1pt) | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 14,00 |
| 4 | CM2 | 1 | Sens (2pt) | Sens (2pt) | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 14,00 |
| 13 | CM2 | 1 | Décodage (1pt) | Lexique (1pt) | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 13,00 |
| 30 | CM1 | 1 | Sens (2pt) | Sens (2pt) | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 13,00 |
| 34 | CM2 | 2 | Lexique (1pt) | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 13,00 |
| 38 | CM2 | 1 | Décodage (1pt) | Lexique (1pt) | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 13,00 |
| 27 | CM1 | 0 | Décodage (1pt) | Décodage (1pt) | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 12,00 |
| 2 | CM2 | 1 | Sens (2pt) | Décodage (1pt) | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 12,00 |
| 6 | CM2 | 1 | Décodage (1pt) | Décodage (1pt) | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 12,00 |
| 26 | CM2 | 1 | Lexique (1pt) | Sens (2pt) | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 11,00 |
| 29 | CM1 | 2 | Sens (2pt) | Lexique (1pt) | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 11,00 |
| 37 | CM2 | 1 | Lexique (1pt) | Sens (2pt) | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 11,00 |
| 39 | CM1 | 1 | Décodage (1pt) | Sens (2pt) | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 11,00 |
| 9 | CM1 | 1 | Lexique (1pt) | Sens (2pt) | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 11,00 |
| 41 | CM1 | 1 | Sens (2pt) | Décodage (1pt) | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 11,00 |
| 7 | CM1 | 2 | Décodage (1pt) | Sens (2pt) | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 10,00 |
| 1 | CM1 | 1 | Décodage (1pt) | Décodage (1pt) | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 10,00 |
| 11 | CM2 | 2 | Lexique (1pt) | Décodage (1pt) | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 10,00 |
| 8 | CM1 | 1 | Décodage (1pt) | Décodage (1pt) | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 9,00 |
| 33 | CM1 | 1 | Décodage (1pt) | Lexique (1pt) | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 9,00 |
| 22 | CM2 | 1 | Lexique (1pt) | Décodage (1pt) | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 8,00 |
| 31 | CM1 | 1 | Décodage (1pt) | Lexique (1pt) | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 8,00 |
| 17 | CM2 | 1 | Sens (2pt) | Sens (2pt) | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8,00 |
| 20 | CM2 | 1 | Lexique (1pt) | Sens (2pt) | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 8,00 |
| 32 | CM2 | 2 | Lexique (1pt) | Lexique (1pt) | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 7,00 |
| 35 | CM1 | 1 | Lexique (1pt) | Sens (2pt) | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 7,00 |
| 36 | CM1 | 1 | Décodage (1pt) | Sens (2pt) | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 7,00 |
| 28 | CM2 | 1 | 0 | Lexique (1pt) | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 6,00 |
| 15 | CM1 | 1 | Lexique (1pt) | Lexique (1pt) | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 6,00 |
| 16 | CM2 | 0 | Décodage (1pt) | Lexique (1pt) | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 6,00 |
| 3 | CM2 | 1 | 0 | Décodage (1pt) | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 6,00 |
| 18 | CM2 | 1 | Décodage (1pt) | Décodage (1pt) | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 6,00 |
| 5 | CM1 | 1 | Lexique (1pt) | Lexique (1pt) | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 6,00 |
| 43 | CM2 | 1 | 0 | Lexique (1pt) | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 6,00 |
| 24 | CM1 | 1 | Décodage (1pt) | Décodage (1pt) | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5,00 |
| 14 | CM1 | 1 | Décodage (1pt) | Lexique (1pt) | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 5,00 |
| 19 | CM2 | 1 | Décodage (1pt) | Décodage (1pt) | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5,00 |
| 12 | CM2 | 0 | Décodage (1pt) | Sens (2pt) | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 5,00 |

| | | | | | | | | | | | |
|----|-----|---|----------------|---------------|---|---|---|---|---|---|------|
| 40 | CM2 | 1 | Décodage (1pt) | Lexique (1pt) | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,00 |
| 23 | CM2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 3,00 |
| 21 | CM1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 3,00 |
| 10 | CM1 | 1 | 0 | Lexique (1pt) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,00 |

| | |
|---|---------------------|
|  | Bons compreneurs |
|  | Faibles compreneurs |
|  | Moyens compreneurs |

Annexe 8: Scores des élèves de CM1 et CM2 aux tests des stratégies métacognitives de régulation

Tableau 3 : scores obtenus par les élèves de CM1 et CM2 aux tests des stratégies métacognitives de régulation

| N° | classe | ce qui est mis en place lorsqu'on ne connaît pas un mot | | | connaît pas une phrase | | | ce qui peut aider à la compréhension du texte | | | stratégies de retour au texte | | | total |
|----|--------|---|----|----|------------------------|----|----|---|----|----|-------------------------------|----------|-----------|-------|
| | | TG | TN | TD | TG | TN | TD | TG | TN | TD | TG | TN | TD | |
| 30 | CM1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 18,00 |
| 38 | CM2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 3 | 18,00 |
| 33 | CM1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 erreur | 5 | 17,00 |
| 27 | CM1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 15,00 |
| 34 | CM2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 15,00 |
| 25 | CM1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 15,00 |
| 3 | CM2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | 3 | 14,00 |
| 36 | CM1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 14,00 |
| 40 | CM2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 erreur | 1 | 14,00 |
| 11 | CM2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 erreur | 0 | 14,00 |
| 22 | CM2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 13,00 |
| 41 | CM1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 13,00 |
| 26 | CM2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 13,00 |
| 29 | CM1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 | 0 | 13,00 |
| 14 | CM1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 13,00 |
| 4 | CM2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 13,00 |
| 2 | CM2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 13,00 |
| 1 | CM1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 13,00 |
| 17 | CM2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 12,00 |
| 39 | CM1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 erreurs | 12,00 |
| 32 | CM2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 12,00 |
| 21 | CM1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 12,00 |
| 5 | CM1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 12,00 |
| 35 | CM1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 erreur | 11,00 |
| 13 | CM2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 11,00 |
| 9 | CM1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 erreur | 11,00 |
| 24 | CM1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 11,00 |
| 28 | CM2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 11,00 |
| 8 | CM1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 10,00 |
| 37 | CM2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 10,00 |
| 42 | CM2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 10,00 |
| 18 | CM2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 9,00 |
| 20 | CM2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 9,00 |
| 23 | CM2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 9,00 |
| 19 | CM2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 9,00 |
| 12 | CM2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 9,00 |
| 15 | CM1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 8,00 |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|----|-----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|-----------|---------------------|------|
| 6 | CM2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8,00 |
| 7 | CM1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 erreurs | 1 erreur | 7,00 |
| 31 | CM1 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | | 1 | 1 | | 1 | 0 | 0 | 7,00 |
| 10 | CM1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 7,00 |
| 43 | CM2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 juste 1 erreur | 6,00 |
| 16 | CM2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 6,00 |

| |
|---|
| Bons compreneurs |
| Faibles compreneurs |
| Moyens compreneurs |

Tableau 4 : moyenne des scores sur 2 obtenus aux tests de métacognition de régulation tous textes confondus en fonction du profil d'élèves.

| | stratégies métacognitives de régulation | stratégies mises en place pour les mots inconnus | stratégies mises en place en cas de phrase difficile | ce qui peut aider à la compréhension du texte | stratégies de retour au texte |
|-------------------------|---|--|--|---|-------------------------------|
| Les bons compreneurs | 1,12 | 0,37 | 1,50 | 1,50 | 1,12 |
| Les moyens compreneurs | 0,88 | 0,29 | 1,12 | 1,58 | 0,55 |
| Les faibles compreneurs | 0,69 | 0,28 | 0,73 | 1,05 | 0,72 |

Résumé :

Cette recherche porte sur un état des lieux concernant l'utilisation des stratégies métacognitives de contrôle et de régulation chez des élèves de CM1 et de CM2 en compréhension en lecture de textes narratifs et documentaires longs. Deux tests de compréhension en lecture (un test spécifique au texte narratif et un spécifique au texte documentaire) ainsi que trois tests liés aux stratégies métacognitives de contrôle et de régulation ont été réalisés chez 43 élèves (20 CM1 et 23 CM2) : un test général s'appliquant à tous types de lecture, un test spécifique au texte narratif et un test spécifique au texte documentaire. Les résultats montrent que les élèves de CM1 et CM2 utilisent peu les stratégies métacognitives de contrôle et de régulation. La mobilisation des stratégies métacognitives dépend du profil d'élèves (bons, moyens et faibles compreneurs). Les bons compreneurs ont plus d'habiletés à utiliser les stratégies métacognitives de contrôle et de régulation. Le type de texte impacte la mobilisation des stratégies métacognitives : le genre informatif est le plus propice à l'utilisation des stratégies métacognitives de contrôle et de régulation.

Mots clés : métacognition, compréhension en lecture, stratégies métacognitives de contrôle et de régulation, école primaire.

Abstract

This research examines the use of metacognitive control and regulation strategies of French primary school pupils at the age of 9 and 10 years old, regarding reading comprehension of long narrative and documentary texts. Two reading comprehension tests (a narrative-specific test and a document-specific test) and three other tests related to metacognitive control and regulation strategies were carried out in 43 students (20 CM1 and 23 CM2): a general test applicable to any type of reading, a test specific to a narrative text and a test specific to a documentary text. The results show that CM1 and CM2 pupils make little use of metacognitive control and regulation strategies. The mobilisation of metacognitive strategies depends on the profile of students (good, average, and weak understanding). Those with a high understanding have more abilities to use metacognitive control and regulation strategies. The type of text impacts also the mobilisation of metacognitive strategies: the informative genre is the most conducive to the use of metacognitive control and regulation strategies.

Keyword

Metacognition, comprehension and reading, metacognitive control and regulation strategies, primary school.