



**HAL**  
open science

**Le développement de la métacognition en  
compréhension en lecture - facteur de réussite : dans  
quelles mesures des manuels récents prennent en compte  
l'importance d'une approche métacognitive pour  
l'enseignement de la compréhension en lecture en CE1 ?**

Laura Billoteau

► **To cite this version:**

Laura Billoteau. Le développement de la métacognition en compréhension en lecture - facteur de réussite : dans quelles mesures des manuels récents prennent en compte l'importance d'une approche métacognitive pour l'enseignement de la compréhension en lecture en CE1 ?. Education. 2020. dumas-02733028

**HAL Id: dumas-02733028**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02733028>**

Submitted on 2 Jun 2020

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

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

## **Master MEEF**

**« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »**

**Mention premier degré**

**Mémoire**

# **Le développement de la métacognition en compréhension en lecture – facteur de réussite**

Dans quelles mesures des manuels récents prennent en compte  
l'importance d'une approche métacognitive pour l'enseignement de la  
compréhension en lecture en CE1 ?

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master**

**Soutenu par**

**Laura Billoteau**

**Le 27/05/2020**

en présence de la commission de soutenance composée de :

François SIMON, directeur de mémoire

Delphine De Lapasse membre de la commission

# Remerciements

En préambule de ce mémoire, je souhaite adresser mes remerciements aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont contribué à son élaboration.

Tout d'abord, je tiens à remercier l'équipe pédagogique de l'école de Beauregard à Saint-Herblain qui m'a donné de bons conseils et qui s'est toujours montrée disponible.

Je remercie également Delphine de Lapasse, Professeure des Ecoles Maître Formateur pour son accompagnement, ses précieux conseils mais aussi pour sa disponibilité et son écoute.

Je remercie Léa Arragon pour son aide de relecture et mes camarades de l'INSPE pour leur soutien et leurs nombreux encouragements.

Enfin, je tiens particulièrement à remercier mon directeur de mémoire, François Simon, pour son suivi, ses conseils et sa bienveillance.

# Table des matières

<b>Introduction</b> .....	1
<b>1 La métacognition</b> .....	2
1.1 Définir la métacognition.....	2
1.2 Intérêts pédagogiques du développement de la métacognition .....	5
<b>2 La compréhension en lecture</b> .....	8
2.1 L'évolution de la conception de la compréhension en lecture .....	8
2.2 La compréhension en lecture : une activité complexe.....	9
2.3 Les aspects métacognitifs en compréhension en lecture.....	13
<b>3 Quel enseignement faut-il privilégier ?</b> .....	15
3.1 Constats du niveau des élèves en France .....	15
3.2 L'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture	
17	
<b>Problématique et hypothèses</b> .....	20
<b>Méthodologie</b> .....	20
1 Corpus de données : manuels étudiés .....	20
2 Procédure .....	21
3 Grille d'analyse des manuels.....	22
<b>Analyse des données recueillies</b> .....	26
1 Organisation générale des méthodes.....	26
1.1 Ribambelle .....	26
1.2 Mandarine .....	27
1.3 Lectorino - Lectorinette .....	28
1.4 Conclusion sur l'organisation générale des méthodes .....	29
2 Structure générale des séances de compréhension et activités	
métacognitives.....	30
2.1 Ribambelle .....	30
2.2 Mandarine .....	33

2.3	Lectorino – Lectorinette.....	34
2.4	Conclusion sur la part des activités métacognitives dans les séances de compréhension en lecture .....	36
3	Enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture....	37
3.1	Ribambelle .....	38
3.2	Mandarine .....	40
3.3	Lectorino-Lectorinette .....	42
3.4	Conclusion sur l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture .....	46
	<b>Discussion.....</b>	<b>49</b>
	<b>Conclusion .....</b>	<b>52</b>
	<b>Références bibliographiques.....</b>	<b>53</b>
	<b>Annexes.....</b>	<b>55</b>
	<b>4<sup>ème</sup> de couverture .....</b>	<b>60</b>

## Introduction

L'école se donne pour objectif d'apporter les connaissances et compétences essentielles aux élèves pour leur permettre de s'épanouir personnellement en tant qu'individu, de se socialiser, et de réussir dans la suite de leur formation. Cela paraît fondamental pour que les élèves puissent, par la suite, s'insérer dans la société en tant que citoyen. L'école doit, alors, donner aux élèves les clés pour pouvoir devenir autonome intellectuellement. Pour cela, le développement d'aptitudes métacognitives chez les élèves semble pertinent. La thématique centrale de cette recherche est la métacognition. La métacognition permet pour celui qui apprend de se mettre à distance et de réfléchir sur la manière dont il raisonne, réfléchit, pense dans le but d'être plus efficace dans ses apprentissages. Les aptitudes métacognitives sont de plus en plus mises en avant dans l'enseignement de compréhension en lecture. La présente recherche va alors s'intéresser au lien unissant la compréhension en lecture et la métacognition. *La compréhension est la finalité de toute lecture* (Ministère de l'Education Nationale, 2015). Cependant comprendre un texte est une activité complexe nécessitant l'intervention de processus mentaux de haut niveau. En effet, comprendre ne se limite pas à décoder le texte, le lecteur doit véritablement interagir avec le texte pour y comprendre le sens. De nombreuses études en psychologie cognitive ont permis de mieux saisir les différentes opérations mentales mises en jeu lors de l'activité de compréhension en lecture. Ces nouvelles connaissances ont ensuite amené les chercheurs à s'intéresser à l'enseignement de la compréhension. La conception de l'enseignement de la compréhension a donc évolué. Plusieurs recherches ont permis de mettre en avant l'importance du développement des aspects métacognitifs pour permettre aux élèves d'automatiser les procédures efficaces pour comprendre. Par ailleurs, pour enseigner les procédures aux élèves, les chercheurs préconisent un enseignement dit « explicite ». Les programmes scolaires (Ministère de l'Education Nationale, 2015), soulignent également la nécessité d'enseigner de manière explicite les stratégies de compréhension pour permettre aux élèves d'être en mesure de contrôler et d'autoréguler leur compréhension.

La présente recherche va alors s'intéresser aux aspects métacognitifs de la compréhension en lecture et à la manière dont ces derniers doivent être enseignés.

# **1 La métacognition**

## **1.1 Définir la métacognition**

Doly (1997), dans son chapitre, met en avant le psychologue Flavell spécialisé dans le développement cognitif des enfants, qui est le fondateur du concept de la métacognition. Le concept est apparu lors de travaux de recherches sur la mémoire visant à développer des stratégies d'apprentissage pour améliorer la fonction de rappel. Flavell définit la métacognition comme une opération mentale ayant pour objet de réflexion la cognition elle-même (cité dans Doly, 1997). Selon lui, la métacognition renvoie aux connaissances que possède un individu sur ses propres processus mentaux et ses propres savoirs mais renvoie également au contrôle que l'individu exerce sur ses processus mentaux afin d'atteindre un but.

Dans les deux ouvrages, on remarque que les chercheurs s'accordent à attribuer à la métacognition deux aspects essentiels. En effet, c'est à la fois un processus qui va produire des connaissances sur le fonctionnement cognitif de l'individu mais également un processus de contrôle actif permettant de réguler ce fonctionnement cognitif.

- La métacognition permet de construire des connaissances

La réflexion métacognitive va permettre à l'individu de produire des connaissances sur son propre fonctionnement cognitif (Noël, 2001 cité dans Hadji, 2012). Ces connaissances regroupent ce que le sujet sait sur la manière dont il apprend, pense, raisonne et sur la façon de réussir de manière optimale une tâche cognitive (Grangeat, 1999 cité dans Hadji, 2012). Le sujet grâce à cela développe des stratégies pertinentes selon les tâches demandées. Ces connaissances sont de type introspectif car elle concerne le sujet lui-même et particulièrement ses propres processus cognitifs (Wolf, 1996 cité dans Hadji, 2012).

Doly (1997), parle plutôt de « *métaconnaissances* » portant à la fois sur des produits cognitifs et sur des processus cognitifs. Les connaissances concernant les produits cognitifs se réfèrent aux connaissances que le sujet possède sur ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas. En revanche, les connaissances sur les processus cognitifs concernent les connaissances que l'on a sur nos fonctions mentales, c'est-

à-dire des connaissances, par exemple, sur la manière dont nous apprenons, mémorisons, raisonnons dans le but de résoudre un problème.

Doly (1997) catégorise ces métaconnaissances en s'appuyant sur la typologie de Flavell (1985). Celle-ci se compose de quatre catégories distinctes selon l'objet sur lequel ces connaissances portent. Premièrement, Flavell (1985) parle des métaconnaissances portant « *sur les personnes et le sujet lui-même* ». Cette catégorie concerne les représentations que le sujet possède sur le fonctionnement cognitif de l'être humain en général comme par exemple des connaissances sur la mémoire ou encore sur l'attention. Mais ces métaconnaissances concernent également les connaissances que le sujet a de lui-même notamment sur ses points forts et ses points faibles. Une seconde catégorie décrit les métaconnaissances portant « *sur les tâches* ». Celles-ci permettent à l'individu d'identifier le type de tâche, les exigences et les difficultés qui en découlent. La troisième catégorie est celle des métaconnaissances portant « *sur les stratégies* ». Ces connaissances concernent différentes stratégies acquises par expérience et elles permettent alors de choisir la stratégie la plus pertinente et la plus efficace pour conduire à bien la tâche et atteindre l'objectif visé. Les programmes scolaires (Ministère de l'Education Nationale, 2015) demandent que « *tous les enseignements concourent à développer les compétences méthodologiques pour améliorer l'efficacité des apprentissages et favoriser la réussite de tous les élèves.* » L'acquisition de stratégies doit faire l'objet d'un travail en classe pour permettre aux élèves d'acquérir des méthodes de travail efficaces. L'enseignant va, par exemple, expliciter des stratégies aux élèves pour relire leur écrit, rechercher une information dans un texte ou encore mémoriser une leçon. La quatrième catégorie comprend des connaissances sur « *l'interaction* » de ces trois types de métaconnaissances.

Ces métaconnaissances sont des ressources stockées en mémoire qui permettent à l'individu de mener à bien une tâche et d'atteindre un but précis. En revanche, cela n'est pas suffisant. Le sujet doit également contrôler, réguler son activité cognitive lors de la réalisation d'une tâche. Ce contrôle actif représente le second aspect de la métacognition.



- La métacognition permet de réguler l'activité cognitive

Cet aspect de la métacognition est décrit dans l'ouvrage d'Hadji (2012) comme un moyen pour l'individu de planifier et contrôler ses propres processus cognitifs en vue d'atteindre un objectif déterminé. Doly (1997), parle plutôt d'« *habiletés cognitives* ». Ces habiletés cognitives sont décrites comme un aspect procédural de la métacognition pour lequel l'individu exercerait une sorte d'auto-surveillance de son activité mentale pour s'assurer d'atteindre le but de la tâche et donc sa réussite si celle-ci répond bien à l'objectif fixé. Il va également évaluer l'écart entre ce qu'il a fait pour le moment et le but à atteindre, mais aussi repérer les éventuelles erreurs et les corriger. Cette procédure d'évaluation permet à l'apprenant d'ajuster et réguler son action. Puis dans un dernier temps, l'apprenant peut passer « *par une évaluation finale* » en analysant le résultat obtenu en fonction du but à atteindre. Ainsi, l'apprenant s'assure de bien avoir répondu à la tâche.

Hadji (2012), lui, décrit dans son ouvrage un processus de régulation de la cognition mettant en jeu cinq grandes catégories d'activités métacognitives développés par Cosnefroy (2011, cité dans Hadji, 2012). Selon ce chercheur, avant la tâche le sujet peut mettre en place des « *conduites d'orientation* » (Cosnefroy, 2011 cité dans Hadji, 2012). Adopter une conduite d'orientation correspond à activer ses savoirs en mémoire à long terme, visualiser de manière globale la tâche demandée ou la situation-problème mais également identifier les contraintes de la tâche et les ressources qui sont à disposition. Une seconde catégorie décrit les « *conduites de planification* ». L'apprenant va, à ce moment-là, planifier la réponse qu'il va apporter en tentant d'identifier des « *sous-buts à atteindre* » (Cosnefroy, 2011 cité dans Hadji, 2012). Ces deux premières catégories rejoignent « *les opérations d'anticipations* » décrites par Brown (1995), mais explicitent de manière plus détaillée ce qu'il se passe en termes de régulation cognitive avant de débiter la tâche.

Pendant la tâche, selon Cosnefroy (2011, cité dans Hadji, 2012), des « *conduites de gestion de la tâche* » peuvent être mises en œuvre. Il semble s'agir, ici, du même type de conduites développé par Brown (1995) sous le terme « *d'opérations d'évaluation-régulation* ». Cosnefroy (2011, cité dans Hadji, 2012) décrit une quatrième catégorie : des « *conduites d'évaluation* » ayant lieu à la fin de la tâche. Celle-ci rejoint également le temps « *d'évaluation finale* » décrit par Brown

(1995). En revanche, Cosnefroy (2011, cité dans Hadji, 2012) décrit une catégorie supplémentaire correspondant à « *un retour réflexif* » (Cosnefroy, 2011 cité dans Hadji 2012) sur la tâche effectuée. Ce moment, permet pour l'apprenant de dégager des enseignements de ce qui a été fait afin de pouvoir lors d'une activité de même type ajuster son action. Cette dernière catégorie correspond aux « *conduites d'élaboration* ».

- *Conclusion sur la définition de la métacognition*

Les chercheurs s'accordent de manière globale sur la définition de la métacognition. La métacognition est une réflexion sur la cognition elle-même et permet à la fois à l'apprenant d'acquérir des connaissances sur son fonctionnement cognitif et de réguler son activité cognitive. Cependant, les lectures apportent des typologies et descriptions des métaconnaissances et des opérations de régulation légèrement différentes. Ces typologies ne sont pas à analyser comme des entités opposées mais plutôt comme des entités complémentaires. Ces connaissances théoriques définissant le concept sont essentielles pour appréhender les enjeux et les bienfaits d'un développement de la réflexion métacognitive chez les élèves.

## **1.2 Intérêts pédagogiques du développement de la métacognition**

La métacognition représente « *la possibilité pour celui qui apprend de se mettre à distance de ce qu'il fait, des situations dans lesquelles il est impliqué, afin d'en comprendre les ressorts, les tenants et les aboutissants, (...)* (Develay, 1997). L'élève qui apprend est ainsi, acteur de ses apprentissages. Cette mise à distance permet aux élèves de s'approprier les apprentissages en se détachant de la situation scolaire proposée par l'enseignant. Il s'agit ici, des enjeux de décontextualisation des apprentissages. La réflexion métacognitive va permettre aux élèves de se rendre compte qu'ils construisent des savoirs, et qu'ils peuvent agir dessus pour atteindre un but. L'appropriation des savoirs est fondamentale car elle permet aux élèves de donner du sens à leurs apprentissages et d'accroître leur motivation.

La métacognition favorise également le transfert des savoirs et compétences issus de la réflexion métacognitive. Cette notion de transférabilité par réflexion métacognitive peut être expliquée par la thèse de Piaget sur « la prise de conscience ». (Piaget, 1947 cité dans Doly, 1997). Le modèle piagétien décrit le

développement de l'intelligence selon différents stades. Dans un premier temps, l'intelligence s'exprime par le corps et est qualifiée de « sensori-motrice », puis elle devient cognitive, « abstraite, formelle ». L'intelligence sensori-motrice amène l'enfant à réussir sans qu'il en comprenne les raisons. Tandis que lorsque l'intelligence formelle est atteinte, le sujet choisit et justifie sa stratégie, et comprend donc comment il a fait pour réussir. Cette intelligence se caractérise par une « prise de conscience » des raisons de réussite ou d'échec dans la tâche. L'apprenant a donc pris le recul nécessaire pour abstraire les connaissances et les relations logiques de l'action menée pour rendre cette action généralisable à d'autres contextes. C'est ce niveau de réflexion qui est visé lors de la réflexion métacognitive. Cela se traduit en classe, notamment, lorsqu'il est demandé aux élèves de réfléchir sur les procédures qu'ils ont mis en œuvre pour répondre à la consigne, de les comparer à celles des autres, dans le but d'en tirer des règles, des stratégies et connaissances efficaces pour un certain type d'activité.

Le développement de la métacognition chez les élèves leur permet également de devenir plus autonomes et plus efficaces dans leurs apprentissages. Il s'agit, ici, de l'autonomie intellectuelle. En effet, la métacognition permet aux élèves de sélectionner les connaissances et stratégies pertinentes pour mener à bien la tâche. Mais permet également aux élèves de réguler de manière réfléchie leur activité mentale durant la tâche. En développant sa métacognition, l'élève devient alors de plus en plus autonome dans la réalisation d'une tâche. L'élève développe ainsi ses fonctions exécutives. Les fonctions exécutives sont des fonctions cognitives de haut niveau qui sont utiles lorsque nous sommes face à une situation nouvelle, non routinière (CRFN, 2008). En effet, ces fonctions permettent alors d'élaborer un plan d'action pour faire face à la situation. D'après la brochure du CRFN (2008) les fonctions exécutives regroupent l'inhibition, la mise à jour des informations en mémoire, la flexibilité mentale, la récupération active des informations en mémoire, l'attention divisée, la planification. L'inhibition permet à l'individu d'éliminer les informations non pertinentes ou réponses automatisées. La mise à jour des informations en mémoire correspond au fait de rafraîchir sa mémoire c'est-à-dire prendre en compte les nouvelles informations et éliminer celles qui ne sont plus utiles. La flexibilité se définit comme la capacité de passer d'un comportement à un autre, d'une tâche à une autre. La récupération en mémoire permet à l'individu de rechercher activement en mémoire une ou des informations

pertinentes concernant la situation dans laquelle il se trouve. L'attention divisée permet à la personne de partager son attention pour gérer deux tâches à la fois. Par exemple, la production d'écrit demande à l'élève de créer un contenu en rapport avec une consigne mais il faut également que l'élève veille à bien orthographier les mots. Enfin la planification se résume au fait d'organiser préalablement les actions nécessaires à réaliser pour atteindre un but. Ces fonctions jouent un rôle essentiel dans la réflexion métacognitive et plus précisément dans la régulation de l'activité cognitive.

Doly (1997) met en avant des travaux de recherches montrant le rôle essentiel de la métacognition dans la réussite scolaire. Ces recherches ont notamment comparés des élèves en réussite et des élèves en échec scolaire. Elles soulignent une déficience non pas cognitive mais plutôt métacognitive. Ces élèves en difficulté possèdent des connaissances, et des compétences mais ne savent pas les transférer dans un autre contexte. Cette inefficacité a été d'abord attribué au fait que l'élève ne sait pas qu'il sait (Wong, 1985 cité dans Doly, 1997). De plus les élèves en échec n'arrivent pas à mettre en œuvre les processus de contrôle décrits précédemment qui permettent de réguler son action pour atteindre l'objectif visé. Les élèves qui réussissent sont donc des apprenants capables à la fois de transfert des connaissances acquises et d'autonomie dans la manière de réaliser la tâche.

D'autres recherches ont également souligné le lien entre les difficultés métacognitives des élèves en échec et un déficit de motivation plutôt d'ordre affectif. Les élèves en échec montrent également une mauvaise image d'eux-mêmes, ne se connaissent pas et ont très peu confiance en eux, ils manquent de persévérance et abandonnent vite. A l'inverse les élèves en réussite montrent une certaine persévérance et sont autonomes dans les activités. T. Bouffard-Bouchard (1991 cité dans Doly, 1997), insiste sur l'importance « *d'une pédagogie centrée dès l'enfance sur le développement des compétences métacognitives et sur l'effort cognitif dans l'apprentissage* ». Ces mêmes études ont mis en lien le style éducatif des mères et la déficience métacognitive chez les enfants. Ils montrent alors que le style éducatif favorisant l'interaction langagière de tutelle décrit par Bruner favorise l'émergence chez le très jeune enfant de compétences métacognitives durables. Ces compétences métacognitives semblent pouvoir s'apprendre, et l'ouvrage s'interroge alors sur le fait de les intégrer aux programmes scolaires. A l'heure actuelle, les programmes laissent penser qu'il faut développer la métacognition en rendant les

apprentissages explicites et conscients pour les élèves mais ce terme n'y est pas évoqué de manière explicite. En effet, les programmes font références au développement des ressources cognitives des élèves et expliquent que « *l'automatisation de certains savoir-faire est le moyen de libérer des ressources cognitives pour qu'ils puissent accéder à des opérations plus élaborées (...)* » (Ministère de l'Education Nationale, 2015). Les tâches scolaires peuvent alors être construites de manière à lier le contenu disciplinaire et les habiletés métacognitives. Il semble alors pertinent que l'enseignant en construisant ses séquences réfléchisse à la manière dont les activités qu'il va proposer, va amener l'élève à mener une réflexion métacognitive et à développer des habiletés métacognitives.

Cette réflexion et ces habiletés métacognitives s'intègrent notamment de manière essentielle à l'apprentissage de la compréhension en lecture.

## **2 La compréhension en lecture**

### **2.1 L'évolution de la conception de la compréhension en lecture**

La tâche de compréhension de textes lus ne se résume pas à l'identification de mots. En effet, Bianco (2017) explique que la compréhension en lecture a longtemps été reliée au principe alphabétique et à la construction de mécanismes pour identifier les mots. Il paraît évident qu'un élève ayant des difficultés à décoder les mots ait également des difficultés pour comprendre ce qu'il lit. Mais ce n'est pas le seul facteur à l'origine des difficultés rencontrés par les élèves. Bianco (2017) souligne le fait que certains élèves identifient bien les mots mais se révèle tout de même de mauvais « *compreneurs* ».

Giasson (2007) explique que la conception de la compréhension en lecture a évolué. En effet nous sommes passés d'un modèle séquentiel à un modèle plus global. Le modèle séquentiel amenait à concevoir la compréhension en lecture comme un ensemble de sous-habiletés qu'il fallait enseigner de manière hiérarchique. Chacune des habiletés identifiées étaient travaillées dans un ordre précis et de manière isolées : décoder, trouver une séquence d'actions, identifier l'idée principale...Or, Giasson (2007) note une grande difficulté à élaborer une liste exhaustive de toutes les sous-habiletés nécessaire à la compréhension en lecture. De plus, les chercheurs se sont rendus compte que certains élèves faibles lecteurs étaient parfois en mesure de maîtriser davantage certaines habiletés isolés que des

lecteurs plus compétents (Altwerger et al., 1987 cité dans Giasson 2007). Giasson (2007) précise que même si la compréhension du langage écrit peut s'analyser sur le plan d'habiletés, « *toute habileté est continuellement en interaction avec les autres habiletés dans le processus de lecture* ». C'est donc l'interaction de toutes les habiletés qui permet à un individu de lire. Elle ajoute également que dans la conception séquentielle de la compréhension en lecture, le rôle du lecteur n'était pas le même. En effet, on pensait que le sens se trouvait dans le texte et que le lecteur devait simplement prélever les informations dans l'écrit de l'auteur. Or, aujourd'hui cette conception a évolué et amène à penser que le lecteur crée le sens du texte grâce aux informations issues du texte mais également grâce à ses propres connaissances et son intention de lecture (Giasson, 2007).

Giasson (2007) met en avant un modèle de compréhension en lecture qualifié de « global » faisant interagir trois composantes principales : le texte, le lecteur et le contexte. Ce modèle fait consensus chez plusieurs chercheurs. La composante du lecteur comprend les structures du sujet faisant référence à l'identité du lecteur : ce qu'il est, ses connaissances et ses attitudes, ainsi que les processus de lecture qu'il met en œuvre c'est-à-dire ce qu'il fait, les habiletés mises en œuvre durant la lecture. La variable texte correspond au matériel à lire qui peut se décliner selon trois aspects principaux : l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu. Enfin, le contexte se subdivisent en trois types: le contexte psychologique (intention de lecture, intérêt pour le texte...), social (interventions de l'enseignant, des pairs...) et physique (le temps disponible, le bruit...).

Bianco (2017) rejoint cette conception globale et précise que la compréhension en lecture est un apprentissage aux multiples facettes comprenant de nombreuses habiletés interagissant ensemble pour construire le sens. De ce fait, apprendre à comprendre le langage écrit est complexe.

## **2.2 La compréhension en lecture : une activité complexe**

Bianco (2017) qualifie la compréhension comme une activité multiforme faisant appel à « *un ensemble complexe de connaissances et d'habiletés cognitives* ».

- Les connaissances et les structures cognitives mobilisées dans le travail de compréhension

Bianco (2017) catégorise ces connaissances et habiletés cognitives en cinq grandes catégories : les capacités d'identifications de mots, les connaissances stockées en mémoire, des habiletés propres au traitement des discours continues, et l'efficacité cognitive générale des individus. Ces cinq catégories rejoignent la dimension du lecteur décrit dans le modèle de Giasson (2007).

Les capacités d'identification des mots sont décrites par Bianco (2017) comme un préalable à la compréhension du langage écrit. En effet, c'est parce que les mécanismes de reconnaissance des mots écrits sont construits et assez automatisés que le lecteur peut accéder à la compréhension de ce qu'il lit. En revanche, comme déjà évoqué, la compréhension de l'écrit ne se résume pas à la seule capacité d'identification des mots.

Pour comprendre, l'individu va faire appel à ses connaissances stockées en mémoire. Bianco (2017) et Giasson (2007) explicitent que l'activité de compréhension sollicite non seulement les connaissances que possède le lecteur sur la langue mais également les connaissances que celui-ci détient sur le monde. Giasson (2007) distingue les connaissances sur la langue en quatre types : les connaissances phonologiques (discrimination des phonèmes de la langue), les connaissances syntaxiques faisant référence à la manière dont les phrases sont construites, les connaissances sémantiques liées au vocabulaire du lecteur et au sens donné aux mots de la langue et les connaissances pragmatiques qui concernent les formules, expressions appartenant à la langue et les aspects formels liés au langage écrit. De plus, le lecteur pour comprendre va faire appel aux connaissances qu'il détient sur le monde. Ces connaissances sont plus larges et sont d'une importance primordiale. En effet, le lecteur ne peut comprendre ce qu'il lit s'il ne peut pas relier les informations lues à des éléments connus ou vécus. Le lecteur expert fait sans arrêt des liens entre ses expériences vécues, ses connaissances et ce qu'il lit pour construire le sens (Giasson, 2007).

Le lecteur doit également mettre en œuvre des habiletés propres au traitement du texte. En effet, le lecteur doit extraire des informations du matériel textuel, faire des liens entre les informations tirées des phrases successives, avoir recours au

mécanisme d'inférences pour expliciter l'implicite laissé par le texte et ainsi construire une représentation cohérente (Bianco, 2017). Irwin (1986 cité dans Giasson 2007) a catégorisé les processus mis en jeu lors de l'activité de compréhension en lecture. Parmi ces derniers, les processus se rapportant au traitement du texte, sont les microprocessus et les processus d'intégration (Giasson, 2007). Les microprocessus concernent la phrase et les mots qui la composent. Ils se subdivisent en trois habiletés : le décodage et l'identification des mots, la lecture par groupe de mots qui permet au lecteur de regrouper et mieux mémoriser les éléments signifiants de la phrase et la microsélection qui permet au lecteur de sélectionner dans la phrase les informations principales qui seront reliées aux autres phrases du texte. Les processus d'intégration permettent de lier les propositions entre les phrases. Le lecteur expert repère alors les indices explicites laissés par l'auteur : les connecteurs et référents. Le lecteur fait alors des inférences logiques et relie ces différents indices issus du texte entre eux pour construire le sens. Giasson (2007) précise également que d'autres types d'inférences existent et dépassent la compréhension littérale du texte les inférences pragmatiques qui relient une information du texte avec les connaissances et expériences du lecteur. Ces inférences sont possiblement vraies et nécessaires à la compréhension. Enfin, il y a les inférences créatives qui sont, elles aussi, possiblement vraies mais non indispensables à la compréhension du texte.

Par ailleurs, la compréhension des textes requiert également l'intervention de capacités cognitives générales (Bianco, 2017). Notre système cognitif, étant limité, ne permet pas une analyse globale en une seule fois de l'ensemble des informations issues du texte (Bianco, 2017). Ces habiletés à construire un sens global, et former un tout cohérent des informations lues correspondent aux macroprocessus décrits par Giasson (2007). Le sens se construit petit à petit à mesure que la lecture évolue, et mobilise la mémoire de travail qui permet de maintenir actives les informations qui viennent d'être lues. Le lecteur doit également exercer une veille attentive sur ce qu'il comprend ou non, cela signifie qu'il doit contrôler sa compréhension et dans le cas échéant mettre en œuvre des régulations et stratégies pour comprendre. Cette veille est automatisée à mesure de l'exercer mais doit être apprise et développée chez le jeune lecteur (Bianco, 2017). Exercer ce contrôle et mettre en œuvre des stratégies fait appel aux fonctions exécutives et appartient aux habiletés métacognitives du lecteur. Pour comprendre un texte, le lecteur doit



développer ces habiletés métacognitives mais doit également construire des automatismes.

- Le recours à des automatismes pour comprendre

La compréhension repose sur l'automatisation de certains mécanismes notamment celui du déchiffrage mais pas seulement. « *La compréhension des phrases et textes repose aussi sur l'exercice de nombreux automatismes à chacune des étapes qui conduisent l'élaboration de la signification* » (Bianco, 2017). Lorsque nous lisons et ce de manière inconsciente nous activons en mémoire les mots lus, leur sens, nos connaissances syntaxiques et thématiques. Bianco (2017) explique que l'activation de ces éléments est déterminante pour faciliter la compréhension. Giasson (2007), elle, met en avant ces automatismes en expliquant l'organisation des connaissances en mémoire et parle ainsi de « schémas ». Giasson (2007) précise que cette notion a été développée par plusieurs auteurs et vise à expliquer comment les connaissances d'un individu sont conservées en mémoire, comment il les récupère et les modifie. Un lecteur comprend un texte quand il est capable d'activer ou de construire des schémas qui rendent bien compte des objets et événements décrits dans le texte. En revanche, Bianco (2017) ajoute que l'activation seule ne suffit pas à rendre compte de tous les automatismes. Il existe également des automatismes inhibiteurs. Lorsque l'énoncé lu n'est pas compatible avec les éléments activés en mémoire il est alors nécessaire d'inhiber ces éléments afin de parvenir à une interprétation adaptée. Des mécanismes d'inhibition, rarement conscients, sont alors mis en jeu.

Mais ces « *automatismes ne suffisent pas à rendre compte de toute l'activité de compréhension* » (Bianco, 2017). Pour comprendre, le lecteur doit également raisonner et réfléchir. Parallèlement à l'activation de ces automatismes, une activité délibérée et réfléchie est menée par le lecteur. En effet, le lecteur va autoréguler sa lecture de manière consciente soit pour répondre à un problème de lecture détecté ou encore pour répondre aux objectifs de lecture fixés en amont en mettant en œuvre des stratégies (Bianco, 2017). La régulation de son activité de compréhension et la mise en œuvre de stratégies correspondent aux aspects métacognitifs de la compréhension.

### 2.3 Les aspects métacognitifs en compréhension en lecture

La métacognition peut s'appliquer à la lecture et plus précisément à la compréhension en lecture. Giasson (2007), souligne le fait que lorsque la métacognition est reliée à la lecture on parle alors de métacompréhension. La métacompréhension possède les deux composantes de la métacognition : les connaissances que le lecteur possède des processus cognitifs et la gestion de ces derniers (Giasson 2007).

- Les connaissances que possède le lecteur sur les processus cognitifs

La métacompréhension comprend les connaissances que possède le lecteur sur les « *habiletés, stratégies et ressources nécessaires pour réussir une tâche en lecture* » (Giasson, 2007). Paris et al. (1987 In Giasson 2004), subdivisent ces connaissances en trois volets reprenant la typologie effectuée par Flavell : les connaissances portant sur la personne, sur la tâche et sur les stratégies.

Les connaissances portant sur la personne reprennent ce que le lecteur connaît sur lui-même : ses ressources, ses limites. Kletzien et Bednar (1988 cité dans Giasson, 2007) précisent que cette connaissance est souvent faussée car le lecteur sous-estime ou surestime régulièrement ses ressources et ses limites. Les connaissances sur la tâche concernent les connaissances de l'individu sur les exigences de la tâche de compréhension en lecture et des difficultés qui peuvent en découler. Il s'agit, par exemple, pour le lecteur d'être conscient qu'un texte contenant du vocabulaire nouveau est plus difficile à comprendre, ou encore que son intention de lecture peut influencer sa compréhension etc. (Giasson, 2007). Enfin, le lecteur possède des connaissances sur les stratégies utiles pour comprendre un texte lu. Par exemple, le lecteur sait quelle stratégie adoptée lorsqu'il est face à un problème de compréhension comme revenir en arrière dans sa lecture ou encore chercher le sens d'un mot inconnu. Giasson (2007) souligne le fait que selon plusieurs auteurs comme Paris et al. (1987) et Forlizzi et Clark (1989), les difficultés de compréhension des jeunes lecteurs peuvent être expliquées par un manque de connaissances dans ces trois composantes.

- La gestion des processus cognitifs

La seconde composante de la métacompréhension porte sur l'habileté du lecteur à autoréguler sa compréhension. Palmer et al. (1986 In Giasson 2007), explique

que cette composante de la métacompréhension permet au lecteur de vérifier sa compréhension, de détecter les difficultés et obstacles et de mettre en œuvre les stratégies pertinentes pour y faire face. Bianco (2017) ajoute que le lecteur a également recours à des stratégies pour répondre à des objectifs de lecture. Bianco (2017) catégorise les stratégies selon quatre types : les stratégies de pré-lecture, les stratégies d'interprétations des mots, des phrases et idées du texte, les stratégies pour aller au-delà du texte et enfin les stratégies postérieures à la lecture. Les stratégies de pré-lecture servent à préparer la lecture en identifiant les objectifs, la structure du texte, en se questionnant sur ce que l'on cherche à savoir et en émettant des hypothèses sur ce à quoi la lecture du texte va pouvoir répondre. Ces stratégies peuvent être reliées aux conduites d'orientation décrites par Cosnefroy (2011 cité dans Hadji, 2012). D'autres stratégies sont mises en œuvre pendant la lecture du texte pour construire le sens et répondre aux difficultés de compréhension. Le lecteur peut ainsi paraphraser, découper les phrases complexes, rechercher le sens des mots inconnus ou complexes, ou encore annoter. Le lecteur expert met autant de stratégies en œuvre que nécessaire pour construire le sens. Pour comprendre, le lecteur a également recours à des stratégies qui permettent d'aller au-delà du texte. En effet, le lecteur va faire des inférences pour lever l'implicite du texte en se référant à ses connaissances et ses expériences. Le lecteur doit également être en posture de réflexion et « *se poser et chercher des réponses à des questions primordiales : qui, quoi, où, quand, comment ... en utilisant des techniques d'auto-explication, de visualisation ou d'imagination ou encore en utilisant des ressources externes au texte* » (Bianco, 2017). Enfin, les stratégies postérieures à la lecture permettent de structurer les informations lues dans un ensemble cohérent. Pour cela, le lecteur doit retraiter l'information et cela passe par des activités de synthèse telles que résumer le texte ou étudier de manière critique le texte en le comparant à d'autres.

Pour comprendre, il est primordial que le lecteur soit actif et mette en œuvre une lecture stratégique. Ces stratégies doivent être apprises et développées durant la scolarité. « *L'acquisition de ces stratégies se fait par un apprentissage de long terme, nécessitant un enseignement explicite d'autant plus pour les élèves faibles compreneurs.* » (Bianco, 2017)

### **3 Quel enseignement faut-il privilégier ?**

#### **3.1 Constats du niveau des élèves en France**

Les enquêtes internationales telles que PISA et PIRLS permettent d'évaluer et comparer les performances des élèves issus de systèmes éducatifs différents afin « *de mettre en lumière des différences de pratiques qui sont de nature à permettre aux élèves de développer leurs compétences en lecture* » (Bianco, 2017).

Le niveau des élèves français en compréhension en lecture, à l'issue de ces enquêtes internationales, est souvent évalué comme insuffisant par rapport à la moyenne des autres pays évalués. (Bianco, 2017). Ces évaluations offrent une possibilité de se questionner et d'avoir un regard critique sur les pratiques. Les enquêtes montrent qu'ils existent « *des différences considérables tant en matière de politiques éducatives qu'en matière de pratiques d'enseignement* » (Bianco, 2017). Ces différences sont enrichissantes si l'on s'y intéresse en essayant de les comprendre et en étant ouvert à d'autres possibilités pour un apprentissage plus efficace.

L'analyse des résultats montre divers contrastes dans les pratiques entre les pays anglophones et francophones. Cette analyse démontre notamment que les enseignants anglophones confrontent davantage leurs élèves à des activités de lecture permettant le développement de compétences de haut niveau. Dupont, V. Lafontaine, D. et Schillings, P. (2017) expliquent que les écoles anglophones mettent en œuvre des pratiques transactionnelles. En d'autres termes, les lectures sont exploitées avec les élèves de manière à les engager dans un dialogue avec le texte mais également en les amenant à s'interroger sur le sens de façon individuelle ou en interaction avec les pairs. Ces pratiques transactionnelles sont moins observées dans les pays francophones.

Dupont, V. Lafontaine, D. et Schillings, P. (2017) précisent que les résultats de ces enquêtes montrent que les enseignants français ont tendance à exposer les élèves à des textes courts. De plus, il est observé que l'enseignement priorise davantage les compétences dites de base telles que : lire des textes suivis, prélever des informations dans un texte et en identifier les idées principales, ainsi qu'expliquer ou démontrer la compréhension d'un texte. A l'inverse, les compétences dites plus expertes telles que : identifier la structure du texte, analyser

de manière critique ou encore déterminer le point de vue de l'auteur deviennent prioritaires que tard dans la scolarité (3<sup>ème</sup>/4<sup>ème</sup> année du primaire voire ultérieurement). Les pays anglophones, eux, intègrent à leur enseignement dès le départ les compétences de base et les compétences expertes. La lecture dans ce système est ainsi envisagée « *comme un processus dynamique combinant de manière simultanée extraction et élaboration de sens* ». (Dupont, V. Lafontaine, D. et Schillings, P. 2017). Dupont, V. Lafontaine, D. et Schillings, P. (2017) soulignent un second contraste entre les pays anglophones et francophones dans la manière d'exploiter les lectures. Les pays francophones évaluent majoritairement la compréhension des élèves par la passation de questionnaires individuels ou par des échanges oraux où les questions sont formulées par l'enseignant. Toutefois les pratiques dans lesquelles le lecteur est engagé dans un dialogue avec le texte seul ou en interaction avec leurs pairs, se montrent rares. Or, ces pratiques ont montré des impacts positifs sur les compétences des élèves. Ces pratiques amènent les élèves à produire des réponses personnelles et les amènent à « *s'exercer à la mise en œuvre des compétences expertes et d'endosser de ce fait une responsabilité souvent prise en charge par l'enseignant lors des échanges oraux avec la classe entière* » (Dupont, V. Lafontaine, D. et Schillings, P. 2017)

Le rapport IFE Lire-Ecrire (Goigoux, 2016) rejoint les observations menées par ces enquêtes internationales. Ce rapport avait pour objectif de rendre compte des pratiques enseignantes en France sur l'apprentissage du Lire-Ecrire au cycle 2 et notamment au CP et d'évaluer leur efficacité. En compréhension des textes écrits, ces recherches ont permis de montrer que les tâches écrites en compréhension occupaient une place importante dans l'enseignement. Les tâches orales pour construire le sens telles que : anticiper, formuler des hypothèses, expliquer ou reformuler le sens ou encore produire un rappel de récit, sont observés mais le temps consacré y est trop court. De plus, certaines tâches orales n'ont jamais été observées dans près de la moitié des classes, notamment les tâches qualifiées de complexes impliquant des compétences de haut niveau telles que comprendre l'implicite d'un texte en mettant en œuvre des inférences ou encore débattre, échanger et négocier une interprétation. De manière plus générale, ce rapport insiste sur le fait que le temps consacré à l'enseignement de la compréhension est faible.

Ces recherches et enquêtes permettent de questionner les pratiques pour enseigner la compréhension de l'écrit. Elles démontrent également l'importance d'un apprentissage simultané des compétences dites de bases et des compétences plus complexes. Pour améliorer le niveau des élèves en compréhension, ces recherches mettent en avant les pratiques ayant recours à un enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture.

### **3.2 L'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture**

Les programmes scolaires (Ministère de l'éducation nationale, 2015), ainsi que le guide pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1 fondé sur la recherche (Ministère de l'éducation nationale, 2019) soulignent l'importance de la mise en œuvre d'un enseignement explicite de la compréhension.

Lima (2017) précise que l'idée d'enseigner la compréhension est récente et s'est notamment développée grâce aux nombreuses recherches menées. Ces recherches ont permis d'élaborer des modèles cognitifs de la compréhension. De nombreuses études se sont penchées sur les pratiques enseignantes et méthodes utilisées pour comprendre pourquoi certaines étaient plus favorables aux apprentissages et progrès des élèves. Les résultats ont alors démontré que l'enseignement explicite était à privilégier.

L'enseignement explicite a pour but de doter les élèves des stratégies nécessaires pour comprendre un texte et ainsi développer leurs habiletés métacognitives. L'enseignant doit alors expliciter aux élèves apprenants les stratégies de lectures qu'un lecteur expert met en œuvre pour comprendre le texte et comment les appliquer (Giasson, 2007). Cet enseignement explicite se structure selon Lima (2017) et Giasson (2007) en cinq parties.

Premièrement, il y a la mise en activité qui consiste à mobiliser les élèves dans l'apprentissage et d'activer les connaissances qu'ils possèdent déjà. Dans un second temps, il s'agit de définir la stratégie aux élèves en utilisant un langage adapté et nommer cette stratégie pour en faciliter le rappel. Il faut également souligner aux élèves en quoi cette dernière peut leur être utile pour comprendre un texte. L'explicitation de l'objectif et de l'intérêt de l'apprentissage est essentielle pour favoriser l'adhésion des élèves et la réutilisation de la stratégie apprise. Un

troisième temps consiste à rendre le processus transparent pour les élèves. Il s'agit, ici, pour l'enseignant d'exécuter la tâche en verbalisant tout ce qu'il se passe dans sa tête pour mener à bien la stratégie enseignée. En effet, les processus cognitifs mis en jeu ne sont pas directement observables, il est donc nécessaire de verbaliser oralement le raisonnement d'un lecteur expert. Cette phase est modélisante pour les élèves. Giasson (2007) prend l'exemple suivant, au cours d'une lecture à haute voix, l'enseignant peut devant un mot inconnu, dire aux élèves : « Je ne connais pas le sens exact de ce mot, je pense qu'il veut dire xxxx, mais je ne suis pas certain. Allons voir si le reste du texte peut nous éclairer sur sa signification. ». L'enseignant continue la lecture et mentionne au fur et à mesure les éléments et indices qui viennent confirmer, préciser ou infirmer son hypothèse. L'étape suivante est d'amener les élèves à expérimenter la stratégie apprise tout en les guidant. L'étayage apporté diminue graduellement à mesure que les élèves expérimentent la stratégie. L'enseignant discute des stratégies avec les élèves et donne des commentaires spécifiques sur la façon de les utiliser. L'enseignant explique pourquoi la réponse est correcte ou non, cela peut se faire par groupe, sous-groupe ou individuellement. Le travail en groupe ou sous-groupe permet de voir comment les élèves de la classe expliquent la stratégie qu'ils ont utilisée et les amène à confronter leur conception de la stratégie. Enfin, lors d'une dernière phase, l'enseignant veille dans son enseignement à consolider l'apprentissage en provoquant l'utilisation de la stratégie dans divers contextes de lecture. Lors de cette phase, l'élève prend la responsabilité de son choix et de l'application de la stratégie enseignée. L'élève passe d'une hétérorégulation à une autorégulation de son activité. L'enseignant discute avec les élèves et travaille avec les élèves en difficulté pour éviter la cristallisation de stratégies inefficaces. Ces mêmes étapes sont également évoquées par Doly (1997) pour décrire le processus d'intégration des opérations métacognitives chez l'apprenant.

L'enseignement explicite se structure donc selon plusieurs étapes fondamentales et est également caractérisé par un élément clé : l'importance des interactions et du langage.

Les interactions et le langage font parties des éléments clés pour développer les stratégies de compréhension chez les élèves et donc leur métacognition. Bruner (1983) suite à une réflexion sur le travail de Vygotski, explique que le langage est essentiel pour la prise de conscience et que c'est notamment grâce à ce système

de signes que l'enfant est en mesure de se représenter ses propres actions. Bruner démontre par ces recherches que le langage « *n'est pas un outil ordinaire, mais un outil qui entre dans la constitution même de la pensée* » (Bruner, 1983). Le langage présente deux fonctions essentielles : une fonction de représentation du monde qui nous entoure, mais également une fonction de communication. « *Chaque fonction apparaît deux fois dans le développement de l'enfant, d'abord entre les individus (interpsychologique) et ensuite dans l'enfant (intrapsychologique)* » (Vygotski In Doly, 1997). C'est donc dans l'interaction entre l'élève et l'enseignant ou entre plusieurs élèves que les fonctions cognitives de haut niveau, et notamment la métacognition, vont se développer. Le langage est donc le seul outil qui va « *permettre de représenter et communiquer les opérations métacognitives nécessaires à l'autorégulation* » (Doly, 1997). L'enseignant grâce à ces interactions langagières avec les élèves en explicitant et pointant les opérations métacognitives qu'il met en place pour réaliser la tâche, va permettre aux élèves d'intérioriser les opérations nécessaires à l'autorégulation. Le langage qui se joue dans ces interactions est le « *langage intérieur* » (Vygotski, In Doly 1997). Vergnaud (2000), en s'appuyant sur le travail de Vygotski, dissocie deux types de langage le *langage intériorisé ou langage intérieur* et *langage extériorisé*. Le langage extériorisé est le fruit d'une transformation de la pensée en parole, c'est un langage à destination d'autrui. A l'inverse le langage intériorisé est un langage pour soi qui est le résultat de la « *volatilisation de la parole dans la pensée* » (Vergnaud, 2000). C'est ce langage intérieur qui permet l'autorégulation dans une tâche et qui vise à être développé chez les élèves en compréhension en lecture.



## **Problématique et hypothèses**

La présente recherche va alors tenter de répondre à la problématique suivante : dans quelle mesure des ouvrages récents à destination des enseignants en ce1 ont pris en compte certains savoirs issus de la recherche concernant l'importance d'une approche métacognitive pour l'enseignement de la compréhension en lecture.

Il est supposé que les auteurs d'ouvrages récents prennent en compte les apports scientifiques ainsi que les recommandations ministérielles quant à la mise en œuvre d'un enseignement de la compréhension en lecture saisissant l'importance d'une approche métacognitive.

D'une part, il est supposé que les manuels de lecture à destination des enseignants de ce1 prennent en compte l'importance de l'enseignement des stratégies en compréhension pour former des élèves qui s'autorégulent et contrôlent leur compréhension. D'autre part, il est supposé que les méthodes valorisent dans leurs séquences les interactions sociales entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves pour interpréter le sens et confronter les interprétations.

## **Méthodologie**

### ***1 Corpus de données : manuels étudiés***

Pour répondre à la problématique posée, trois ouvrages didactiques récents à destination des enseignants de CE1 ont été sélectionnés.

Le premier ouvrage est « Lectorino & Lectorinette, Apprendre à comprendre les textes narratifs » élaboré par Roland Goigoux et Sylvie Cèbe. Cette méthode concerne les élèves de CE1 et CE2. L'étude se focalisera sur l'édition la plus récente datant de 2018.

Le second ouvrage didactique est « Mandarine » conçu par Françoise Lagache, Emeline Berthe, Aude Hoppeler, Lucie Lepeigne, Chloé Saint-Pol, Clémence Touzard et Marion Poulain en 2019. Cette méthode est destinée aux élèves de CE1 et vise l'enseignement de la discipline du français dans sa globalité. La présente recherche s'intéressera seulement à la partie qui concerne la compréhension en lecture.

Enfin, la dernière méthode étudiée est « Ribambelle » à destination des élèves de CE1 construite par Jean-Pierre Demeulemeester, Nadine Demeulemeester, Monique Geniquet et Gisèle Bertillot en 2016. Cet ouvrage exploite la discipline du français également dans sa globalité. L'étude se focalisera seulement sur les éléments de la méthode qui concernent la compréhension en lecture.

## **2 Procédure**

Dans un premier temps, chacun des manuels a été étudié de manière globale. En effet, il était important de saisir l'organisation générale de chacun pour pouvoir mieux comprendre la mise en œuvre de la méthode en classe. Il a également fallu recenser les outils proposés par les différentes méthodes à destination de l'enseignant ou des élèves. La recherche se focalise sur la compréhension en lecture et sur la manière dont les méthodes étudiées l'abordent et en conçoivent l'enseignement. Le matériel textuel sélectionné par les auteurs des ouvrages a donc également été étudié. Les auteurs effectuent des choix quant à l'étude des textes ces choix sont didactiquement guidés et il est donc intéressant de les comprendre. Ils peuvent être notamment décrits dans une partie théorique des guides pédagogiques. La théorie sur laquelle s'appuie la construction de l'ouvrage est importante à saisir pour étayer l'analyse des manuels.

Dans un second temps, pour comprendre comment la compréhension est enseignée, il est important de se focaliser sur la conception des séances. L'analyse des séances de compréhension permet de rendre compte des activités proposées par les manuels et ainsi saisir la place qu'occupent les activités métacognitives dans les différentes méthodes. Le recueil de donnée a permis de dégager dans les grandes lignes la manière dont les séances de compréhension sont construites. Les activités travaillant les aspects métacognitifs de la compréhension ont été identifiées. De plus, les modalités de travail jouent également un rôle dans l'efficacité de l'enseignement de la compréhension en lecture. Le recueil de données s'y est donc également intéressé.

Dans un troisième temps, le recueil de données s'est focalisé sur l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture. En effet, les différents chercheurs mettent en avant l'importance d'un enseignement explicite des stratégies de compréhension. Il a donc fallu identifier les stratégies préconisées dans les

manuels. L'étude s'est également penchée sur la fréquence des entraînements d'utilisation des stratégies. Par ailleurs, les recherches scientifiques préconisent aux enseignants de mettre en œuvre un enseignement explicite en compréhension en lecture et notamment des stratégies de compréhension. Nous nous sommes donc intéressés aux différentes descriptions et explications données aux enseignants pour mener à bien cet enseignement explicite. Il s'agit, ici, d'identifier si des conseils et des indications précises sont donnés aux enseignants quant au discours à tenir pour expliciter les stratégies de compréhension aux élèves et verbaliser notamment les opérations mentales nécessaires pour les mettre en œuvre.

Les interactions langagières entre l'enseignant et les élèves et entre pairs ont été identifiées comme essentielles dans l'enseignement explicite de la compréhension en lecture. C'est pourquoi, les parties d'analyse concernant les séances de compréhension en lecture et l'enseignement des stratégies vérifieront si les propositions de situations sont favorables aux interactions langagières dans les différentes méthodes.

Le recueil de données s'est organisé sous trois points majeurs : présentation générale de la méthode, les structures générales des séances de compréhension en lecture et l'enseignement explicite des stratégies de compréhension.

Pour outiller le recueil de données une grille d'analyse des manuels a été élaborée s'articulant autour des trois points présentés.

### **3 Grille d'analyse des manuels**

Les différents apports théoriques sur la compréhension en lecture et sur ses aspects métacognitifs ont permis de créer une grille d'analyse des manuels. Cette grille permet de cibler les données recherchées et ainsi pouvoir répondre à la problématique. Les recherches scientifiques et les éléments théoriques préconisent l'intégration des aspects métacognitifs dans l'enseignement et mettent en lumière certains éléments clés pour y parvenir. La grille d'analyse permet de guider le recueil de données sur ces éléments. Cet outil s'organise en trois parties distinctes : présentation générale de la méthode, structure générale des séances de compréhension en lecture et activités métacognitives et enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture.

- Présentation générale de la méthode

Cette partie de la grille sert à renseigner l'organisation globale de l'ouvrage pour mieux saisir la manière dont l'enseignement de la compréhension est conçu. Elle permet également de recenser les outils mis à disposition de l'élève et de l'enseignant. Cette partie permet également de faire état des différents textes étudiés et de les catégoriser selon le type et le genre de texte. La présentation générale de la méthode permet également de mettre en lumière les aspects théoriques sur lesquels les auteurs se sont appuyés.

- Structures générales des séances de compréhension en lecture et activités métacognitives

Cette partie de la grille d'analyse permet d'identifier l'organisation globale des séances de compréhension des différentes méthodes. Les séances de compréhension se structurent souvent autour d'invariants dans les différentes méthodes. Il s'agit ici de les identifier. De plus, cette partie permet d'identifier les différentes activités proposées et de mieux saisir la part des activités travaillant les aspects métacognitifs. Cette partie permet de mieux comprendre comment ces derniers sont travaillés mais également d'identifier les interactions langagières qui se jouent dans les séances.

La grille d'analyse s'intéresse également aux différentes modalités de travail prévues dans les différentes méthodes. En effet, les résultats des enquêtes internationales montrent que le traitement de la compréhension par le biais de questionnaires écrits n'a pas d'effet positif sur les compétences des élèves. La passation de questionnaires écrits a plutôt une fonction de vérification de la compréhension mais n'aide pas les élèves à apprendre à comprendre les textes. La grille d'analyse cherche alors à identifier les modalités de travail prévues. Plusieurs recherches ont démontrés l'effet positif du travail par groupe pour construire le sens en lecture compréhension. En effet, ce travail en groupe permet aux élèves d'échanger avec leurs camarades sur l'interprétation du texte. Il permet également d'amener les élèves à justifier leur point de vue et ainsi entrer dans une réflexion métacognitive pour décrire les stratégies utilisées ou la procédure suivie. La grille d'analyse permet alors d'identifier si les méthodes proposent des temps de confrontation entre pairs sur les interprétations et les stratégies.

- L'enseignement des stratégies de compréhension

La grille d'analyse a permis d'identifier la présence ou l'absence d'un apprentissage explicite des stratégies de compréhension. Lima (2017) retient principalement six stratégies à enseigner reconnues pour favoriser la compréhension des textes : activer ou construire ses connaissances encyclopédiques, produire des inférences, produire et répondre à des questions, résumer, visualiser et réguler sa compréhension. Pour chaque méthode étudiée, la grille d'analyse permet de voir si ces stratégies sont enseignées aux élèves.

L'activation ou construction des connaissances encyclopédiques se traduit par des questionnements et des discussions sur un thème abordé par le texte afin d'amener les élèves à prendre l'habitude d'activer leurs connaissances en mémoire.

La seconde stratégie est la production d'inférences. Il s'agit d'apprendre aux élèves à produire des informations importantes en faisant des inférences pour comprendre le texte. Cela peut se traduire par des questionnements et la mise en avant de procédures qui permettent de répondre aux questions. Par exemple, il peut s'agir d'apprendre aux élèves à repérer les mots clés d'un texte pour comprendre une information implicite.

Produire et répondre à des questions revient à apprendre aux élèves à se questionner et à questionner le texte. Pour comprendre et devenir lecteur expert, l'élève doit apprendre à se poser des questions au cours de la lecture et à y répondre. L'enseignant doit alors montrer aux élèves comment s'y prendre et expliciter des procédures. Des questions types peuvent être posées pour chaque texte étudié comme qui, où, comment etc. La méthode doit également amener les élèves à distinguer des types de questions : les questions dites explicites dont la réponse est dans le texte, et les questions dites implicites pour lesquelles la réponse doit être inférée (Lima, 2017).

La production de résumés fait également partie des stratégies à enseigner aux élèves. En effet, résumer amène l'élève à réactiver les connaissances qu'il possède sur ce qui a été lu, faire le point sur l'interprétation de ce qui vient d'être lu et favoriser la mémorisation des informations. Il s'agit, ici, d'apprendre à retenir les informations essentielles du texte et à les organiser de manière logique. Les élèves ont tendance à croire que pour comprendre un texte il faut retenir les mots du texte.

Or, il est nécessaire de clarifier cela en explicitant aux élèves qu'il faut retenir les idées principales du texte pour comprendre.

Une autre stratégie est essentielle : la visualisation. Il s'agit d'amener les élèves à se faire une représentation mentale de ce qu'ils ont lu. Elaborer des représentations sert à *élargir le champ de la compréhension, la contextualiser, la relier, la prolonger pour produire et enrichir sa pensée (mémoire à long terme)* (Ministère de l'éducation nationale, 2019). Les élèves en comparant leurs représentations se rendent compte que lorsque nous lisons nous interprétons et nous faisons appel à nos connaissances, nos expériences propres à chacun ce qui amène un sens commun mais des représentations différentes. La comparaison et la discussion sur les représentations sont intéressantes pour que les élèves en prennent conscience.

La dernière stratégie fondamentale à enseigner est la régulation de sa compréhension. En effet, un lecteur expert est en mesure de contrôler sa compréhension et d'identifier lorsqu'il comprend et lorsqu'il ne comprend pas. Il s'agit alors d'enseigner aux élèves des stratégies d'autorégulation. Cela peut se traduire par des auto-évaluations à intervalle régulier avec des échelles descriptives (Annexe 2). Si l'élève s'aperçoit qu'il ne comprend pas, il faut également l'amener à identifier ce qui lui pose problème et à avoir recours à une stratégie pour y remédier.

Ces stratégies sont identifiées comme essentielles pour permettre aux élèves de devenir de bons « compreneurs ». L'enseignement explicite de ces stratégies va permettre de développer les deux aspects de la métacognition. En effet, les élèves vont développer de nouvelles métaconnaissances sur les stratégies à mettre en œuvre. Mais, ils vont également, à mesure qu'ils mobilisent ces stratégies, apprendre à gérer leur activité cognitive et donc réguler leur compréhension de manière autonome.

La grille d'analyse se focalise également sur les aides données aux enseignants pour expliciter les démarches et les stratégies de compréhension. Les chercheurs soulignent l'importance de verbaliser à voix haute les pensées et la démarche aux élèves dans le but d'être modélisateur. Il s'agit d'observer si le guide pédagogique

des méthodes fournit des aides et des exemples de discours à tenir auprès des élèves pour expliciter la procédure à suivre.

De plus, les éléments théoriques démontrent que le recours à des entraînements est essentiel pour permettre aux élèves de se familiariser avec les stratégies de compréhension et ainsi les automatiser à long terme. La grille d'analyse amène alors à identifier si des temps d'entraînements, de répétitions sont prévus dans les différentes méthodes.

Le recueil de données va être analysé à l'aide de la grille d'analyse de manière qualitative. En effet, la présente étude cherche à savoir si les manuels à destination des classes de CE1 intègrent les aspects métacognitifs de la compréhension dans leur enseignement. L'analyse développera la manière dont les différentes méthodes envisagent l'enseignement de la compréhension et si celles-ci développent les compétences métacognitives des élèves en déployant un enseignement explicite de la compréhension en lecture et des stratégies à mettre en œuvre.

## **Analyse des données recueillies**

### **1 Organisation générale des méthodes**

L'organisation générale des ouvrages va être décrite dans cette partie pour mieux saisir la manière dont l'enseignement de la compréhension en lecture est envisagé ainsi que le contexte dans lequel les méthodes ont été créées.

#### **1.1 Ribambelle**

Pour débiter, nous allons nous intéresser à la méthode « Ribambelle » conçue par Jean-Pierre Demeulemeester, Nadine Demeulemeester, Monique Geniquet et Gisèle Bertillot en 2016. L'ouvrage propose une méthode visant l'enseignement de la discipline du français dans sa globalité. De nombreuses compétences y sont travaillées : la maîtrise de la langue orale, la compréhension en lecture, la production d'écrit, la maîtrise du code alphabétique, l'identification de mots par la voie directe, la grammaire, l'orthographe grammaticale, l'orthographe d'usage et l'enrichissement du vocabulaire. Les auteurs ont fait le choix de rendre centrale la lecture pour développer toutes ces compétences.

Les séquences d'apprentissages sont conçues à partir d'albums de jeunesse. Deux sélections d'albums sont proposées par les auteurs aboutissant à deux séries de la méthode. La présente recherche se focalisera seulement sur la série jaune. Pour chacune des séries six albums de jeunesse sont à étudier avec les élèves et une saynète est également proposée. Les albums étudiés dans cette série sont les suivants : *Kolos et les quatre voleurs* de Jean-Claude Mourlevat, *Popotka le petit sioux Matho* écrit par David Chauvel, *Le maître chat* de Charles Perrault, *Le scarabée magique* de Michel Girin, *Le crime de Cornin Bouchon* de Marie et Joseph, *Des pas dans mon ciel bleu* écrit par Nadine Brun-Cosme, enfin la saynète s'intitule *Embrouille à la galerie marchande*. Pour chaque album, quatre à cinq séquences sont réalisées. Le choix fait par les auteurs est d'exploiter les albums dans leur intégralité en les étudiant par épisodes avec les élèves. Tous les textes étudiés sont des textes narratifs de genres différents : conte traditionnel, théâtral, bande dessinée, fiction...

La méthode présente plusieurs supports. Le support principal pour l'enseignant est le guide pédagogique. Pour les élèves, il y a deux cahiers d'activités pour un travail individuel. Ces cahiers d'activités proposent six grands types d'activités : étude du texte, vocabulaire - entraînement à la lecture, entraînement à la compréhension, étude du code, orthographe – grammaire – conjugaison, production d'écrits et dictées. Les activités d'étude du texte, et d'entraînement à la compréhension sont pertinentes au regard de la problématique et seront analysées dans une partie ultérieure. Deux livrets d'entraînements sont également à disposition des élèves, reprenant les notions vues en grammaire, vocabulaire, fonctionnement de la langue et du code avec des leçons et des exercices d'entraînement. Un autre support nommé « Mes outils pour écrire » est proposé pour les élèves. Cet outil constitue un référentiel d'orthographe lexicale. Les supports qui seront analysés dans cette méthode sont le guide pédagogique et certaines parties des cahiers d'activités.

## **1.2 Mandarine**

L'ouvrage didactique « Mandarine » a été construit par Françoise Lagache, Emeline Berthe, Aude Hoppeler, Lucie Lepeigne, Chloé Saint-Pol, Clémence Touzard et Marion Poulain en 2019. La méthode est également globale et vise le développement de compétences s'attachant à la discipline du français. Elle se divise en deux parties distinctes. Une première partie traite des



compétences en langage oral, lecture-compréhension et écriture et une seconde partie s'attache à travailler l'étude de la langue. La présente recherche se focalisera sur la première partie. Celle-ci s'organise selon cinq thèmes : les animaux, la nourriture, les sorcières, la nature, les voyages. La progression prévoit 10 chapitres dont deux par période et par thématique.

Les textes à étudier sont soit des groupements de textes de genres variés soit des œuvres complètes. Les groupements de textes comportent une vingtaine de lignes environ et ont pour vocation de faire découvrir différents genres littéraires aux élèves. Trois œuvres complètes sont proposées: *Les musiciens de Brême* des Frères Grimm, *La sorcière du TGV* d'Agnès Bertron et Hubesch et *l'Île aux pirates* écrit par Arnaud Alméras. Le choix des auteurs est de proposer à la fois de courts textes et des textes plus long en étudiant des œuvres complètes par épisode. Les auteurs justifient ce choix en expliquant que l'étude de groupements de textes offre aux élèves la découverte de nombreux types et genres de textes. L'exposition à une grande variété de textes permet ainsi aux élèves d'en dégager des caractéristiques spécifiques et ainsi acquérir des connaissances utiles à la compréhension.

La méthode possède différents supports : un guide pédagogique à destination de l'enseignant et un manuel pour l'élève. Le guide pédagogique détaille les séquences d'apprentissage liées aux textes à étudier. Le manuel contient les textes ainsi que les questionnements et activités qui y sont reliées.

### **1.3 Lectorino - Lectorinette**

L'ouvrage « Lectorino-Lectorinette, Apprendre à comprendre des textes narratifs » a été conçu par Roland Goigoux et Sylvie Cèbe en 2013 pour la première édition. L'édition sur laquelle l'analyse porte est la plus récente datant de 2018. Cette méthode n'est pas globale comme celles présentées précédemment, mais est spécifique à l'apprentissage de la compréhension en lecture et du vocabulaire. De plus, elle est à destination des élèves de CE1 mais également de CE2.

Cette méthode se distingue des deux présentes notamment par le but ayant motivé sa construction. En effet, les auteurs sont des enseignants chercheurs qui souhaitent aider les enseignants à transposer et opérationnaliser les connaissances issues de la recherche dans leur pratique. La construction de cet outil est donc

d'apporter une méthode nouvelle s'appuyant sur les résultats de la recherche pour faire progresser le niveau des élèves en compréhension en lecture.

La méthode se découpe en six modules d'enseignement divisés en séances de quatre à neuf d'une durée moyenne de quarante-cinq minutes. Le matériel textuel se compose d'extraits mais également d'œuvres complètes. Les extraits étudiés sont issus des albums suivants : *Max et les maximonstres* de Maurice Sendack, *Roule galette* de Natha Caputo, *Ludovic ne veut pas aller à l'école de Jean-Emile Gombert et coll.*, *John Rose et le chat* de Jenny Wagner, *Le chat botté* de Charles Perrault, *Le petit loup qui se prenait pour un grand* d'Albena Ivanovitch-Lair. Les œuvres complètes étudiés sont *Le joueur de flûte d'Hamelin* de Prosper Mérimée, *Un petit frère pas comme les autres* de Marie-Hélène Delval, *La fiole à turbulon* de Marie-Sabine Roger, *Nasreddine et son âne* d'Odile Weulersse et *Un lièvre annonce un tremblement de terre* de Rosalind Kerven. Les œuvres complètes sont également exploitées en les découpant en épisodes. Concernant les types de textes, les auteurs ont focalisé l'apprentissage sur les textes narratifs.

La méthode se compose du guide pédagogique détaillant la progression des modules et séances, d'un CD-Rom répertoriant des ressources imprimables par module. Les ressources comportent des affichages collectifs, des fiches individuelles pour les élèves.

#### **1.4 Conclusion sur l'organisation générale des méthodes**

Les différentes méthodes sélectionnées sont organisées différemment. En effet, nous pouvons souligner que les ouvrages « Ribambelle » et « Mandarine » sont des méthodes globales qui vise l'apprentissage des compétences de la discipline du français. En revanche, les auteurs de « Ribambelle » ont fait le choix de rendre la lecture centrale pour développer les nombreuses compétences de français alors que les auteurs de « Mandarine » ont fait le choix de diviser la discipline en deux parties distinctes : une première partie travaillant les compétences en langage oral, lecture compréhension et écriture et une seconde partie se focalisant sur l'étude de la langue. La première partie seulement sera analysée car elle amène les élèves à travailler la compréhension en lecture. « Lectorino-Lectorinette » se détache de ces deux ouvrages en proposant une méthode ciblée sur la compréhension en lecture et sur l'apprentissage du vocabulaire.

Les choix faits concernant les textes à étudier, là aussi, diffèrent d'une méthode à une autre. L'ouvrage « Mandarine » propose des textes nombreux et variés. Nous pouvons en distinguer deux sortes : les textes courts et les œuvres complètes. Les textes proposés dans l'outil « Lectorino-Lectorinette » peuvent se catégoriser de la même manière. Cependant, les auteurs de la méthode « Mandarine » propose des types de textes et des genres de textes variés afin de permettre aux élèves de dégager des connaissances spécifiques aux types et genres de textes. Les auteurs de « Ribambelle » proposent d'étudier seulement des œuvres complètes en s'attachant à en faire varier les genres.

## ***2 Structure générale des séances de compréhension et activités métacognitives***

Cette partie permet de comprendre la structure des séances de compréhension en lecture et d'identifier les activités proposées ainsi que les modalités de travail. Il s'agit, ici, d'analyser la manière dont sont organisées les séquences et séances de travail en compréhension en lecture afin d'identifier et de mieux saisir la part des activités métacognitives.

### **2.1 Ribambelle**

La méthode « Ribambelle » propose une structure de séances qui se répète pour chaque épisode étudié. Dans un premier temps une séance de découverte de l'album est mise en place. Dans ces séances, les élèves sont amenés à décrire ce qu'ils observent sur la couverture, la quatrième de couverture, et sur les illustrations. Lors de cette séance, les élèves identifient le titre, l'auteur, l'éditeur, l'illustrateur et peuvent réaliser une fiche d'identité de l'album répertoriant ces éléments. La méthode propose, lors de cette séance, de formuler des hypothèses sur les personnages et sur l'histoire. Puis une mise en commun des hypothèses est élaborée. Cela n'est pas explicité dans le guide pédagogique, mais cela laisse à penser que cette séance permet aux élèves d'activer en mémoire des connaissances avant de débiter la lecture. Cette activation en mémoire permet de faciliter la compréhension. Il peut s'agir d'habituer les élèves à avoir recours à des stratégies de pré-lecture, décrites par Bianco (2017), en amenant l'élève à s'interroger, à émettre des hypothèses avant de débiter la lecture.

Pour étudier le texte, les œuvres complètes sont divisées en épisodes. Chaque épisode est relié à une séance de travail en compréhension. Les séances débutent majoritairement par un rappel sur la séance précédente. Cela permet de réactiver les connaissances des élèves et de rappeler l'épisode lu et le travail mené précédemment. Suite à ce rappel, la formulation d'hypothèses peut également faire l'objet d'un temps avant la lecture, notamment en s'appuyant les illustrations. Puis, des activités dites de « recherche » sont proposées. Ces activités consistent principalement à lire individuellement le texte et à remettre en ordre le texte ou les illustrations. Les différentes recherches scientifiques expliquent qu'il est important d'habituer et d'exercer les élèves à adopter le comportement d'un lecteur expert. Or, ce genre d'activités intervenant avant le questionnement sur le sens du texte, questionne quant à son objectif. En effet, ces activités de recherche semblent éloignées des compétences et stratégies nécessaires pour devenir lecteur expert. Une telle activité de remise en ordre du texte pourrait plutôt intervenir après avoir explicité le sens du texte ou en fin de séance pour aider les élèves à se remémorer et mémoriser les étapes et événements importants du récit. Ces activités de recherche sont peut-être placées avant pour permettre à l'élève de questionner la structure du texte et d'en dégager des caractéristiques.

Après avoir réalisé les activités de recherche, une mise en commun est effectuée pour corriger et approfondir la compréhension en collectif. Lors de ce temps d'approfondissement de la compréhension, des questions de compréhension fines du texte sont posées par l'enseignant aux élèves. Pour chaque étude de texte, six types de questions de compréhension peuvent être posées chacune liée à une compétence de compréhension experte à développer chez les élèves. Les différents types de questions sont les suivants : les questions qualifiées d'explicites amenant l'élève à trouver la réponse parmi les informations données dans le texte, les questions dites implicites amenant l'élève à combler les blancs laissés par le texte soit en déduisant la réponse des informations données par le texte, soit en construisant la réponse grâce à ses connaissances ou son vécu personnel, ou encore en adoptant le point de vue d'un personnage. Ces différentes questions permettent principalement de travailler la construction des différents types d'inférences : logiques, pragmatiques, et créatives que décrit Giasson (2007). Enfin, il y a des questions de positionnement demandant à l'élève de donner son avis.

Les différentes recherches scientifiques soulignent le fait que poser des questions aux élèves ne suffit pas à les faire progresser et à construire les compétences de lecteurs experts. Il est nécessaire d'apprendre aux élèves de manière explicite comment réaliser ces inférences. Lors de cette phase de questionnement, le guide pédagogique précise que les échanges collectifs doivent amener les élèves à exprimer et justifier leur réponse en expliquant les procédures mises en place. Ces temps d'échanges autour des questions de compréhension sont nécessaires et correspondent à des discussions métacognitives. En revanche, le guide pédagogique ne précise pas pour l'enseignant la manière dont doit se structurer l'échange.

Après la mise en commun, un questionnaire écrit est proposé aux élèves à faire individuellement. Ce questionnaire n'est pas un support de discussion et d'échanges autour des stratégies à mettre en œuvre pour répondre aux questions. En effet, aucune correction collective n'est notifiée dans le guide pédagogique. Il est alors plutôt un support d'évaluation pour l'enseignant vérifiant la compréhension des élèves suite au temps d'échanges et de questionnement fait précédemment.

Les activités métacognitives dans cette méthode se réduisent à la discussion et aux échanges sur les procédures mises en place pour répondre à des questions de compréhension fines. Des séances décrochées d'entraînement à la compréhension sont également proposées. Ces séances proposent un travail sur des extraits de texte déjà étudiés. Les élèves doivent répondre à des questions à l'écrit dans leur cahier d'activité. Ces entraînements visent une compétence de compréhension précise. Ces activités peuvent également être qualifiées de métacognitives car elles permettent d'entraîner les élèves à mettre en œuvre certaines stratégies. Elles permettent aux élèves de prendre conscience de la manière dont il faut s'y prendre pour répondre à un certain type de questions. Les différentes stratégies et procédures dont font l'objet ces entraînements seront détaillées dans la partie suivante. Le but est de permettre aux élèves d'utiliser les compétences acquises par ces entraînements lors d'activités de lecture authentique. Le guide pédagogique précise que les temps de questionnement à l'oral lors des séances d'étude des textes permettent de remobiliser ces compétences. En revanche, très peu d'indications sont fournies à l'enseignant sur la manière dont il peut lier ces entraînements aux séances de lecture.

## 2.2 Mandarine

L'ouvrage « Mandarine » traite la compréhension en lecture dans une partie distincte de l'étude de la langue dans laquelle le langage oral et la production d'écrit sont également travaillés. Les séances de lecture s'articulent autour d'un questionnaire que l'élève retrouve dans son manuel. Pour chaque étude de textes, le questionnaire s'organise sous forme de rubriques correspondant à des compétences larges. Il y a six rubriques différentes. La première rubrique se nomme « Je découvre », elle permet de questionner le genre du texte et d'en dégager des caractéristiques. Une rubrique « Vocabulaire pour mieux lire » apparaît ensuite. Celle-ci permet de travailler avec les élèves la recherche de sens de mots par le contexte mais permet également de travailler sur les relations entre les mots. Puis, nous retrouvons une partie « Je comprends », cette partie propose des questions travaillant la compréhension globale et fine du texte. Une sous-partie de cette rubrique nommée « stratégie » permet de travailler un passage du texte nécessitant la mise en œuvre d'une stratégie particulière pour comprendre. Une autre rubrique intitulée « entre les lignes » permet de travailler l'implicite du texte avec les élèves. La rubrique « J'écris » travaille la production d'écrits. Enfin, une dernière rubrique « Atelier » permet d'approfondir la compréhension grâce à des activités variant les modalités de travail. Des activités de mimes et de mises en scène, de dessin, d'écriture peuvent être proposées dans ces ateliers. Les séances proposées dans le guide pédagogique ne traitent pas les questions dans l'ordre. En revanche, le questionnaire présente une certaine régularité dans sa présentation. Cette régularité de présentation permet de faire prendre conscience à l'élève des compétences qu'il travaille.

Le guide pédagogique précise que les questions sont travaillées majoritairement à l'oral. Il propose à l'enseignant différentes procédures possibles pour répondre aux questions, notamment échanger oralement ensemble pour construire la réponse ou encore construire en collectif une rédaction de la réponse qui sera recopiée par les élèves. Cependant le guide pédagogique, ne propose pas de faire travailler les élèves par groupes pour répondre aux questions. Or, les différentes enquêtes internationales ainsi que le rapport IFE Lire-Ecrire (Goigoux, 2016) préconisent de faire travailler les élèves en groupes notamment pour les tâches travaillant des compétences de haut niveau telles que comprendre l'implicite d'un texte en mettant en œuvre des inférences ou encore débattre, échanger sur

une interprétation. Les questions des rubriques « je comprends » et « entre les lignes » pourraient donc être traitées davantage en binôme ou en petit groupe d'élèves avant d'échanger collectivement. Cela permettrait notamment à tous les élèves d'entrer dans la réflexion comparativement à des échanges avec le groupe classe entier où seulement quelques élèves prennent la parole. Ces temps d'échanges en collectif comme le propose la méthode sont tout de même pertinents pour permettre une discussion métacognitive et échanger sur les stratégies de compréhension pertinentes à mettre en œuvre.

La méthode offre des fiches spécifiques sur les stratégies apprises permettant aux élèves de garder traces de celles-ci et d'avoir des fiches ressources pour les aider à se familiariser avec les stratégies de compréhension (Annexe 3). Ces fiches sont introduites dans le contexte de lecture et de la séance de compréhension et amènent l'enseignant à expliciter la stratégie aux élèves. L'explicitation des stratégies ainsi que les différents types de stratégies proposées par la méthode seront détaillés dans la partie suivante. Ces stratégies sont remobilisées dans d'autres séances de lecture nécessitant la mise en œuvre de ces dernières. Le guide pédagogique ainsi que le manuel notifient à l'enseignant et à l'élève quand avoir recours à la stratégie et à la fiche méthode correspondante. Les aspects métacognitifs sont donc intégrés dans cette méthode grâce aux échanges oraux induits par les différentes questions et à l'explicitation des stratégies de compréhension à utiliser pour y répondre.

### **2.3 Lectorino – Lectorinette**

La méthode Lectorino-Lectorinette se différencie des deux autres méthodes car elle ne présente pas de questionnaire typique autour duquel s'articulent les divers apprentissages. Cette méthode est spécifique à l'apprentissage de la compréhension en lecture ce qui peut expliquer cette différence dans la structure des séances. Les apprentissages sont organisés en six modules différents. Chaque module vise un objectif d'apprentissage de compréhension en lecture. L'objectif général des modules se divise en sous-objectifs par séance. L'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture est central. La méthode s'attache à faire comprendre aux élèves que la compréhension s'apprend et qu'elle nécessite un effort conscient et réfléchi (Goigoux et Cèbe, 2018). Les auteurs se donnent pour priorité « *d'apprendre aux élèves à réguler leur activité de lecture, de*

*la contrôler et de l'évaluer* » (Goigoux, Cèbe, 2018). Chaque module vise à développer ce traitement actif et construire les compétences expertes de compréhension en lecture chez les élèves.

Les séances débutent par un rappel sur les acquis des séances précédentes. Puis pour chaque séance un temps est prévu pour expliciter l'objectif d'apprentissage aux élèves. Lima (2017), précise que l'une des premières étapes dans un enseignement explicite consiste à définir l'objectif aux élèves et expliquer l'utilité de l'apprentissage. Cela permet de favoriser l'adhésion des élèves et la réutilisation des éléments appris. Après avoir explicité l'objectif, le professeur des écoles fait découvrir le texte aux élèves, différentes lectures sont effectuées : à voix haute par l'enseignant, puis individuellement par l'élève. Ensuite, diverses questions sont posées aux élèves pour les amener à réfléchir et à travailler la compétence visée. Selon l'objectif d'apprentissage, les questionnements et activités diffèrent. Les questions doivent susciter des échanges oraux pour interpréter le sens. Les échanges oraux sont régulés et guidés par l'enseignant. La méthode fournie de nombreux conseils et apports théoriques à l'enseignant et lui permet ainsi de saisir les enjeux des activités proposées et de guider pas à pas les élèves vers la compréhension du texte. Il y a également des temps de travail par écrit pouvant être effectués en binôme. Parmi le travail écrit, il y a régulièrement des bulles à remplir pour exprimer les pensées des personnages et faire des inférences (Annexe 4). Il y a également quelques questionnaires écrits travaillant les passages difficiles du texte. Ces écrits sont majoritairement suivis d'une mise en commun surtout lorsqu'il s'agit d'interprétation. Cependant, certains écrits sont qualifiés de « privés » par les auteurs. Ce type d'écrit est alors un support de réflexion pour l'élève sur lequel il peut exprimer ses idées. Les séances de compréhension se terminent par une conclusion. Ce temps est envisagé pour faire le point sur les activités menées et verbaliser ce qui a été appris.

Cette structuration démontre que la méthode a recours à un enseignement explicite. En effet, l'apprentissage débute par une présentation des apprentissages visés, puis les activités de compréhension s'effectuent autour de problèmes à résoudre, d'autres temps permettent aux élèves de pratiquer ce qui a été appris de manière autonome. De plus, les stratégies apprises sont remobilisées au cours des différents modules. Les recherches mettent en avant l'importance de l'entraînement



pour permettre aux élèves de se familiariser avec les stratégies de compréhension et passer de l'hétérorégulation à l'autorégulation.

L'outil didactique « Lectorino-Lectorinette » vise l'apprentissage de l'autorégulation de la compréhension pour « *former de jeunes lecteurs autonomes, stratégiques, flexibles et capables de contrôler leur activité de lecture sans l'aide de l'enseignant* » (Goigoux et Cèbe, 2018). De ce fait, la part des activités métacognitives est centrale dans la méthode. Toutes les compétences visées sont au service de l'autorégulation de l'activité de compréhension en lecture. Cette méthode se distingue donc des deux autres méthodes en accordant une large place à l'apprentissage des aspects métacognitifs de la compréhension.

## **2.4 Conclusion sur la part des activités métacognitives dans les séances de compréhension en lecture**

Les trois méthodes étudiées proposent des séances d'apprentissages différentes. Les séances de compréhension de la méthode « Ribambelle » sont structurées avec des étapes qui se répètent. La compréhension des textes est travaillée par des questions posées par l'enseignant à l'oral puis un questionnaire écrit. Des séances décrochées de l'étude du texte, intitulées « entraînement à la compréhension », sont également proposées et permettent de travailler des compétences ciblées de compréhension. Le guide laisse à penser que les aspects métacognitifs de la compréhension sont travaillés, notamment grâce aux échanges oraux collectifs où les élèves justifient leur réponse et expriment comment ils ont trouvé leur réponse. Les aspects métacognitifs sont également développés à travers les entraînements à la compréhension qui ciblent des stratégies à mettre en œuvre. En revanche, ces entraînements étant décrochés, l'enseignant doit relier la mise en œuvre des stratégies apprises lors de l'activité de lecture.

L'ouvrage « Mandarine », présente quelques similitudes avec la méthode Ribambelle. En effet, l'étude de texte se fait également en s'appuyant sur un questionnaire. Ce questionnaire amène l'élève à travailler diverses compétences. Tout comme Ribambelle, les aspects métacognitifs sont travaillés notamment par les discussions et échanges que provoquent les questions et en amenant donc les élèves à exprimer les procédures qu'ils ont mises en œuvre. La méthode « Mandarine » présente une plus-value en intégrant directement l'apprentissage des stratégies de compréhension dans le contexte authentique de lecture. De plus,

pour chaque stratégie apprise, une fiche méthode est proposée ce qui permet à l'élève de garder une trace et d'avoir des fiches ressources sur lesquelles s'appuyer. Ces deux méthodes ne proposent que très peu de travail de réflexion en groupes. Or, le travail en groupe est pertinent pour travailler les stratégies de compréhension en amenant les élèves à échanger et débattre avec « leurs mots » sur les procédures employées.

La méthode « Lectorino-Lectorinette » se différencie des deux autres méthodes en se donnant comme objectif principal l'autorégulation de la compréhension par les élèves. Les différents modules permettent aux élèves de travailler spécifiquement des stratégies de compréhension. La méthode a pour objectif de guider pas à pas les élèves dans leur compréhension et les familiariser avec les stratégies à mettre en œuvre pour devenir un lecteur expert. Les aspects métacognitifs sont donc travaillés dans chacun des modules et représentent l'objectif principal de la méthode. Tout comme les deux autres méthodes, « Lectorino-Lectorinette » amènent les élèves à discuter et échanger à partir de questions posées par l'enseignant. Cependant la méthode se différencie en rendant centrale l'apprentissage de stratégies de compréhension.

Les méthodes « Mandarine » et « Lectorino-Lectorinette » permettent aux élèves de se familiariser avec les stratégies de compréhension et de s'entraîner à les mettre en pratique. En effet, les séances ont été réfléchies de manière à permettre cet entraînement fondamental pour automatiser le recours à ces stratégies.

### ***3 Enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture***

Chaque méthode propose de travailler des stratégies de compréhension en lecture. Nous allons donc maintenant identifier, pour chacune d'elle, quelles stratégies sont enseignées et de quelle manière. Pour analyser les stratégies proposées, nous allons vérifier si les stratégies recommandées par Lima (2017) sont présentes dans les manuels et nous allons également voir si ces dernières sont enseignées de manière explicite.

### 3.1 Ribambelle

La méthode « Ribambelle » travaille les compétences de compréhension par le biais de ses divers questionnaires. En revanche, les stratégies de compréhension ne sont pas mises en avant dans cette méthode. Les entraînements à la compréhension sont les seules séances de travail qui mettent en avant l'apprentissage et l'entraînement à des stratégies. Cependant, les activités proposées, malgré qu'elles ne soient pas explicitées comme telles dans l'ouvrage, peuvent être au service d'un apprentissage des stratégies de compréhension.

Lima (2017) met en avant six stratégies à enseigner reconnues pour favoriser la compréhension des textes. La première est celle de l'activation des connaissances encyclopédiques. Les séances de compréhension notamment lors des premières phases amènent les élèves à décrire les illustrations, situer le genre littéraire, s'interroger et émettre des hypothèses sur l'histoire. Cette phase active les connaissances des élèves par rapport au sujet ou à la thématique qui se dégage de l'album. Cette phase étant répétée régulièrement, il est possible que les élèves prennent l'habitude d'activer leurs connaissances à long terme. En revanche, comme préconisé les stratégies doivent être explicitées aux élèves. Or, cette méthode n'amène pas à expliciter cela comme une stratégie.

Produire des inférences est également une stratégie à enseigner aux élèves (Lima, 2017). Ce sont principalement les inférences qui sont travaillées dans les entraînements à la compréhension. Les inférences enseignées sont : les inférences temporelles, logiques, causales, les substituts pronominaux, et les inférences pragmatiques. Ces séances d'entraînement débutent par des exercices dans le cahier d'activité. Puis une mise en commun s'effectue et de nouveaux exercices peuvent être effectués. Le guide pédagogique précise que les élèves doivent justifier leurs réponses. Puis, lors des mises en commun, l'enseignant présente les propositions de réponses et valide en élaborant oralement le raisonnement qui conduit à la bonne réponse. Nous comprenons donc que l'enseignant verbalise le raisonnement et les opérations mentales nécessaires à la mise en place de la stratégie. En revanche, il n'y a pas d'indications précises pour l'enseignant quant à la manière de verbaliser les procédures. Pour un enseignement explicite, l'enseignant doit penser à voix haute en expliquant de manière précise la manière

de mettre en œuvre la stratégie de manière à être modélisant pour les élèves (Doly, 1997).

Une des stratégies à enseigner préconisée par les différentes recherches (Lima, 2017) est d'amener les élèves à produire et répondre à des questions de compréhension. Pour chaque étude de texte, six types questions de compréhension peuvent être posées chacune liée à une compétence de compréhension experte à développer chez les élèves. Pour y répondre, des stratégies sont spécifiées aux élèves. Dès les premières séquences d'apprentissage, les différentes stratégies apprises pour répondre aux questions sont répertoriées dans un tableau synthétique (Annexe 5). Ce tableau sert alors pour l'élève de référentiel pour l'aider à répondre aux questions. Le tableau donne des indications sur les stratégies possibles selon si la réponse se trouve ou non dans le texte. Par exemple, si la réponse n'est pas dans le texte le tableau précise à l'élève qu'il peut s'appuyer sur ses connaissances personnelles ou encore se référer à son vécu. La construction de ce tableau avec les élèves permet de les amener à réfléchir sur les stratégies efficaces à mettre en œuvre.

Concernant la stratégie consistant à résumer un texte, l'ouvrage « Ribambelle » n'expose pas dans son guide pédagogique de stratégies particulières. En revanche, pour chaque album, il est proposé de construire un tableau de suivi d'album (Annexe 6). Ce tableau de suivi se construit à mesure que la lecture progresse. Pour chaque étude de texte, le tableau est rempli avec les élèves. Il permet non seulement d'habituer les élèves à se poser des questions fondamentales pour comprendre comme : où, qui, comment, pourquoi... mais permet également d'aider les élèves reformuler l'histoire et à dégager les idées principales. Cependant, le guide pédagogique n'indique pas explicitement que ce tableau permet d'enseigner des stratégies de compréhension.

De plus, la stratégie de visualisation amenant les élèves à apprendre à se faire une représentation mentale de l'histoire n'est pas enseignée dans cette méthode. Les stratégies qualifiées d'autorégulation ne sont pas n'ont plus enseignées ou en tout cas pas spécifiées. Les outils tels que le tableau de suivi et le tableau de synthèse utilisés comme référentiels par les élèves peuvent tout de même les aider à contrôler et autoréguler leur compréhension.

Concernant l'enseignement explicite, le guide pédagogique ne précise que très peu la manière dont enseigner ces stratégies. Les différentes étapes décrites par Lima (2017) ne sont pas lisibles dans le guide. L'explicitation des objectifs n'est pas présente dans la description des séances. Or, cette étape est fondamentale pour permettre aux élèves de prendre conscience de ce qu'ils apprennent et d'en comprendre l'intérêt. De plus, l'enseignant doit rendre les opérations mentales, requises par la mise en œuvre des stratégies, transparentes pour les élèves. Les processus cognitifs mis en jeu n'étant pas directement observables, il est essentiel de verbaliser oralement le raisonnement d'un lecteur expert. Aucune indication n'est donnée à l'enseignant pour l'aider à expliciter la stratégie aux élèves. Nous pouvons donc conclure que plusieurs activités proposées par la méthode mènent à enseigner des stratégies aux élèves. En revanche, toutes ne sont pas travaillées. De plus, nous ne pouvons pas dire que la méthode amène à enseigner explicitement les stratégies de compréhension.

### **3.2 Mandarine**

La méthode « Mandarine » travaille les compétences de compréhension également en se basant sur un questionnaire. Celui-ci comporte des questions faisant référence à des stratégies de compréhension à mettre en place. Le guide pédagogique reconnaît l'enseignement de quatre stratégies de compréhension intitulées : « J'utilise mes connaissances », « je comprends le sens d'un mot inconnu », « je fais des liens » et « je cherche dans le texte ». Toutes ces stratégies sont intégrées aux séances de compréhension en lecture.

La stratégie d'activation des connaissances encyclopédiques est bien enseignée dans cette méthode. La rubrique vocabulaire du questionnaire permet notamment d'activer les connaissances nécessaires pour faciliter la compréhension. La méthode se structure selon des thématiques. L'introduction de ces thématiques permet également à l'élève d'activer ses connaissances. De plus, la stratégie « J'utilise mes connaissances » permet à l'élève de comprendre qu'il faut activer ses connaissances lorsqu'on lit et qu'il doit s'appuyer dessus pour mieux comprendre.

Une des autres stratégies mises en avant par Lima (2017) est celle consistant à produire des inférences. La production d'inférences peut correspondre à deux stratégies enseignées par le manuel : « Je fais des liens » et « J'utilise mes

connaissances ». Comme dit précédemment, la stratégie « J'utilise mes connaissances » permet à l'élève de comprendre que tout n'est pas dit dans le texte et que parfois pour comprendre le texte nous avons besoin de faire appel à nos connaissances. Ce sont donc les inférences dites pragmatiques qui sont enseignées aux élèves par cette stratégie. La stratégie « je fais des liens » permet d'enseigner aux élèves les inférences logiques. Ils apprennent donc à faire des liens entre différentes informations issues du texte pour comprendre.

La stratégie consistant à apprendre à produire et répondre à des questions est également enseignée. Celle-ci se regroupe notamment dans les quatre stratégies enseignées par le manuel. En effet, chacune des stratégies permet à l'élève de comprendre que plusieurs stratégies sont possibles pour répondre à une question de compréhension. Cependant, et contrairement à la méthode « Ribambelle », la méthode n'amène pas l'élève à s'interroger de manière systématique sur les personnages, les lieux, les causes, les pensées des personnages etc. Ces questions sont pourtant fondamentales pour amener l'élève à contrôler sa compréhension. Un élève en situation de lecture doit pouvoir comprendre sans avoir recours à un questionnaire et doit donc apprendre à interroger le texte seul et de manière automatisée (Lima, 2017).

Il est également recommandé d'enseigner aux élèves à résumer les textes lus (Lima, 2017). La construction d'écrits de synthèse de manière collective est évoquée dans le guide pédagogique. En revanche, ce genre d'exercice n'est pas explicité comme étant une stratégie de compréhension. Nous imaginons qu'étant écrit en collectif avec les élèves, l'enseignant aide les élèves dans l'élaboration et explicite avec l'intervention des élèves les stratégies permettant de réussir à résumer.

La visualisation fait également partie des stratégies à enseigner aux élèves. Néanmoins, cette stratégie n'apparaît pas dans la méthode.

Les stratégies de régulation de la compréhension sont également à enseigner. Or, celles-ci n'apparaissent pas dans la méthode. En revanche, les différentes stratégies apprises et les fiches méthodes permettent à l'élève lorsqu'il les utilise de réguler et contrôler sa compréhension. Cependant, il aurait été possible de créer une fiche méthode permettant à l'élève d'avoir un outil

supplémentaire lorsqu'il ne comprend pas un texte ou un passage. Cet outil pourrait contenir par exemple une grille aidant l'élève à avoir recours à certaines stratégies comme relire un passage ou encore identifier si la mauvaise compréhension provient d'un mot inconnu.

Il est préconisé d'avoir recours à un enseignement explicite des stratégies (Ministère de l'éducation nationale, 2019). Il n'apparaît pas d'explicitation claire des objectifs à exprimer aux élèves dans le guide pédagogique. En revanche, pour la stratégie enseignée, l'enseignant trouve quelques indications pouvant l'aider à rendre transparent le raisonnement. De plus, les fiches méthodes représentent un réel atout. Ces fiches permettent d'institutionnaliser la stratégie apprise et permettent de garder trace de l'apprentissage et ainsi être réutiliser. Ces fiches s'appuient sur un exemple concret d'un texte déjà étudié et développe le détail du raisonnement à suivre pour mettre en œuvre cette stratégie. En revanche l'exemple donné dans ces fiches est sorti de son contexte et du reste du texte, l'extrait est très court et nécessite donc de voir la stratégie en même temps que l'étude du texte de l'exemple pour que celle-ci fasse sens auprès des élèves. L'explicitation est dans un premier temps en rapport avec l'exemple, en détaillant le raisonnement suivi pour répondre à une question. De plus dans l'exemple certains passages ou mot sont surlignés pour permettre à l'élève un meilleur repérage des éléments clés. Puis le manuel propose une explicitation plus générale, permettant à l'élève de tirer une sorte de « règle » de la démarche à suivre. De plus ces fiches présentent un nouvel extrait avec une question permettant à l'élève de s'entraîner à appliquer la stratégie.

La méthode avec les explicitations des stratégies et les fiches méthodes permettent de montrer que les stratégies de compréhension sont bien enseignées de manière explicite. En revanche, il est dommage que le guide pédagogique n'insiste pas sur la verbalisation des objectifs d'apprentissage aux élèves.

### **3.3 Lectorino-Lectorinette**

La méthode « Lectorino-Lectorinette » a pour objectif principal d'amener les élèves à autoréguler leur compréhension en lecture. Pour construire leur outil didactique, les auteurs se sont appuyés sur des recherches scientifiques. L'enseignement des stratégies de compréhension est central et chaque module les travaille de manière spécifique.

L'activation des connaissances encyclopédiques est bien mise en œuvre dans les différents modules. En effet, le guide pédagogique précise que les différents thèmes abordés par les textes étudiés doivent déclencher des discussions et échanges en collectif. Ces échanges permettent aux élèves de dire ce qu'il pense du thème, à quoi cela leur fait penser, ce que cela évoque dans leurs expériences personnelles. Pour illustrer cela prenons l'exemple du premier module. Dans celui-ci, les élèves travaillent sur un extrait de l'album *Max et les maximonstres* de Maurice Sendack. Cet extrait met en scène Max qui fait une bêtise et sa maman qui est alors en colère. La fin de l'extrait informe l'élève que Max s'est retrouvé au lit sans manger. Le guide pédagogique insiste alors sur l'importance d'échanger avec les élèves sur les notions de bêtises et de punitions. Les auteurs précisent que ce temps d'échanges est essentiel pour notamment *vérifier que les connaissances requises soient partagées par tous* (Goigoux et Cèbe, 2018). Dans cet exemple, il est nécessaire de faire verbaliser par les élèves que lorsque les enfants font des bêtises les parents sont susceptibles de les punir mais également faire émerger l'idée « qu'aller au lit sans manger » est une punition. C'est donc l'échange et les discussions qui vont permettre aux élèves de faire part de leurs connaissances et expériences et ainsi les aider à mieux comprendre.

La production d'inférences est également une stratégie mise en avant par Lima (2016). La méthode « Lectorino-Lectorinette » travaille cette stratégie dans tous les modules notamment en mettant en place un travail très conséquent sur l'implicite des textes. Ce travail se traduit par des séances focalisant les élèves sur les pensées et états mentaux des personnages. Les élèves infèrent alors grâce aux indices laissés par le texte les émotions et pensées des personnages et saisissent alors ce qui motive les actions de ces derniers. Les élèves travaillent la théorie de l'esprit. Ce concept a été développé en neuropsychologie et *désigne la capacité mentale d'inférer des états mentaux à soi-même et à autrui et de les comprendre* (Duval et al., 2011). La théorie de l'esprit est essentielle pour comprendre les intentions, les actions des personnages et événements de l'histoire. Les élèves doivent pour inférer s'appuyer sur les connaissances qu'ils ont du monde et de leurs expériences sociales. Le type d'inférences travaillés ici est l'inférence pragmatique. Cependant, les inférences de type logiques sont beaucoup moins présentes dans la méthode.



Lima (2016) met également en avant la stratégie permettant aux élèves de se poser des questions et de savoir répondre à des questions de compréhension. Dès les premières séances, les élèves travaillent sur les pensées et états mentaux des personnages, puis à chaque module, ce questionnement revient de manière systématique. Cela permet ainsi d'habituer les élèves à se questionner de manière autonome sur les pensées des personnages pour accéder à une compréhension fine du texte. De plus, la méthode propose, dans le cinquième module, des activités permettant aux élèves d'apprendre à répondre à des questions de compréhension. Les élèves vont donc apprendre notamment à lire le texte en entier avant de répondre aux questions de compréhension. Ils vont aussi apprendre à s'appuyer sur les différentes stratégies enseignées depuis le premier module. La représentation mentale des élèves est sollicitée dans ce travail de traitement des questionnaires. Ils apprennent également à expliquer leurs réponses et à la rédiger en justifiant. Ce module amène l'enseignant à expliquer aux élèves pourquoi il est nécessaire d'apprendre à répondre à des questions et insiste sur le fait que répondre à des questionnaires doit aider l'élève à mieux comprendre. Ce module amène les élèves à apprendre à reformuler le texte avec leurs propres mots. Les élèves apprennent également à être méthodique pour répondre à des questions notamment en anticipant la partie du texte à relire pour trouver la réponse ou encore en utilisant des surligneurs pour identifier les éléments du texte sur lesquels ils se sont appuyés pour répondre. Ils vont également apprendre à rédiger une réponse. L'élève va alors se rendre compte qu'on ne rédige pas de la même manière si la réponse est dans le texte que si la réponse a été déduite et issue d'un raisonnement. Tous ces éléments se rapportent à la méthodologie qui découle du questionnaire de compréhension. Il s'agit pour l'élève de comprendre comment trouver la réponse aux questions posées mais également apprendre à rendre compte de sa compréhension à l'enseignant, être capable d'expliquer et justifier ses réponses. La méthode enseigne explicitement des stratégies pour répondre à des questions de compréhension mais également pour rédiger ses réponses. Tout cela contribue à former des élèves autonomes qui s'autorégulent dans la tâche scolaire du questionnaire de lecture. « Lectorino-Lectorinette » est la seule méthode parmi celles analysées qui s'attache à expliciter une méthodologie de rédaction.

Les recherches démontrent également qu'il est important d'apprendre aux élèves à résumer pour mieux comprendre (Lima, 2016). Les auteurs accordent une

place importante à l'activité de narration orale par les élèves. Cette activité de narration se traduit par des rappels et des reformulations du récit par les élèves. Pour cela, les élèves vont apprendre à raconter seul l'histoire. De nombreuses activités vont permettre cet apprentissage. Par exemple, les élèves vont apprendre à *exprimer les liens logiques et chronologiques qui relient les faits* (Goigoux et Cèbe, 2018). Ils vont également apprendre à inférer pour interpréter les événements ainsi que les points de vue des personnages et former une synthèse cohérente. Résumer, demande à l'élève de se concentrer sur les éléments importants et indispensables à la cohérence du récit. Il est donc important d'apprendre aux élèves également à éliminer le superflu. Goigoux et Cèbe (2018) expliquent notamment que tous ces aspects doivent être explicités et appris aux élèves. Il ne suffit pas de demander aux élèves de raconter mais il faut leur apprendre de manière explicite. L'apprentissage de stratégies pour résumer et raconter un récit permet aux élèves de mieux saisir l'importance de la mémorisation dans la compréhension. Effectivement, comprendre un texte nécessite de faire un effort conscient de mémorisation des idées essentielles du texte. Les auteurs soulignent également que ces activités permettent aux élèves de fixer le lexique et les expressions étudiés dans le texte.

Goigoux et Cèbe (2018) relient également ces activités de narration avec la construction de représentations mentales. La stratégie de visualisation est également mise en avant par Lima (2017). Pour comprendre, l'élève doit se construire une représentation mentale dynamique de ce qu'il lit en intégrant les nouveaux éléments aux anciens. Les différents modules incitent les élèves à se faire « un film » dans leur tête de ce qu'il se passe dans l'histoire. Le module 2, notamment permet aux élèves d'apprendre à construire une représentation mentale en les amenant à illustrer leur représentation ou encore en faisant de schémas. Au cours de ce module, les élèves vont également apprendre à s'appuyer sur cette représentation mentale pour raconter. Dans cette méthode, les auteurs relient les activités de visualisation avec celles de résumés. Toutes deux, permettent aux élèves de mémoriser les idées essentielles et former un tout cohérent du récit.

Les stratégies de régulation de la compréhension sont également enseignées dans cette méthode. L'autorégulation de la compréhension est l'objectif principal de « Lectorino-Lectorinette ». Toutes les stratégies enseignées concourent à amener l'élève à devenir autonome et à autoréguler sa compréhension. Le dernier module

de l'ouvrage a pour objectif de faire le point sur les compétences de compréhension acquises et permet aux élèves d'apprendre à corriger leurs réponses de manière stratégique. Ce module permet aux élèves d'évaluer les compétences et mesurer leur progrès. La correction de l'évaluation permet alors aux élèves de se rendre compte des éventuels erreurs faites et ainsi mieux comprendre quelles stratégies auraient dues être mises en place. Ce travail de correction permet aux élèves de se distancier de leur travail et surtout d'identifier et comprendre leurs réussites et leurs échecs.

Cette méthode enseigne toutes les stratégies de manière explicite. En effet, les modules d'apprentissage remplissent des objectifs spécifiques visant l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture. Pour chaque stratégie et séance, l'enseignant est amené à verbaliser l'objectif de l'apprentissage ainsi que son utilité. Des temps de conclusion de séances et de séquences sont également mis en place et permettent de faire le point sur ce que les élèves ont appris. Ces temps de verbalisation sont essentiels pour que les élèves se rendent compte des apprentissages et les réinvestissent. De plus, chacune des stratégies est explicitée et réinvestit au cours des différents modules. Nous pouvons ainsi dire que cette méthode met en place un enseignement explicite.

### **3.4 Conclusion sur l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture**

Les différentes recherches ont montré qu'il était indispensable d'enseigner de manière explicite les stratégies de compréhension. Lima (2017) a mis en avant plusieurs stratégies à enseigner de manière prioritaire pour aider les élèves à progresser dans leurs compétences en compréhension. L'analyse des manuels sélectionnés montre des divergences quant aux stratégies privilégiées mais également dans la manière de les enseigner.

La méthode « Ribambelle » enseigne majoritairement les stratégies d'inférences. Elles sont enseignées notamment par le biais des activités dites « d'entraînement à la compréhension ». Puis elles sont réinvestit lors des études de texte. Les élèves apprennent également à répondre à des questions de compréhension. Un recensement des différentes stratégies à mettre en œuvre est réalisé avec les élèves en formant un tableau de synthèse. Les stratégies de visualisation, de résumer et d'autorégulation sont beaucoup moins investies par la

méthode voir absentes pour certaines. Nous pouvons conclure que cette méthode priorise le travail de stratégies de compréhension sur les inférences. De nombreuses activités sont proposées et peuvent permettre selon les pratiques enseignantes d'amener les élèves à confronter leurs procédures et donc d'enclencher des échanges métacognitifs. En revanche, aucune indication dans le guide pédagogique ne permet de dire qu'un enseignement explicite des stratégies de compréhension est mis en place.

L'ouvrage « Mandarine » met en avant l'apprentissage explicite de certaines stratégies contrairement à la méthode « Ribambelle ». Les stratégies enseignées concernent la capacité pour l'élève d'inférer, mais également d'activer ses connaissances et de répondre à des questions de compréhension. En revanche, tout comme la méthode « Ribambelle », les stratégies de visualisation, de résumer et d'autorégulation ne sont pas enseignées. L'enseignement des stratégies se fait de manière explicite. En effet, chaque stratégie est apprise dans le contexte d'étude de texte et se conclue par l'étude de fiches méthode. Ces fiches sont un réel avantage et ne sont pas retrouvées dans les autres méthodes. Elles permettent aux élèves d'institutionnaliser l'apprentissage, de s'entraîner à mettre en œuvre la stratégie mais également de s'appuyer dessus lors de nouvelles activités de lecture. De plus, le guide pédagogique fournit des indications précises à l'enseignant sur la manière de décrire la mise en place des stratégies aux élèves. Cela est important pour permettre à l'enseignant d'être modélisant pour les élèves et ainsi mieux expliciter les opérations mentales nécessaires à mettre en place.

La méthode « Lectorino-Lectorinette » enseigne toutes les stratégies préconisées par Lima (2016). Chaque module vise spécifiquement l'enseignement de stratégies de compréhension. De plus, le guide pédagogique décrit de manière détaillé les échanges qui sont menés avec les élèves et la manière dont sont enseignées les stratégies. Le guide a été construit en se basant sur les recherches scientifiques et mène alors un enseignement explicite. Pour cela, chaque séance, présente aux élèves les objectifs et intérêts des stratégies apprises et conclue sur les apprentissages. Nous pouvons également souligner que les stratégies de visualisation et de synthèse sont présentes et occupent une place importante ce qui n'est pas le cas dans les autres méthodes étudiées. Les stratégies d'autorégulation sont également enseignées en offrant un travail conséquent sur les stratégies de compréhension mais également grâce au dernier module. Celui-ci amène les élèves

à faire un bilan sur ce qu'ils ont appris et à évaluer leurs compétences. Cette évaluation donne lieu à une correction tout aussi intéressante en terme d'autorégulation. En effet, celle-ci va permettre aux élèves de mieux comprendre les causes de leurs réussites et de leurs échecs et ainsi progresser.

## Discussion

L'analyse des différents manuels permet de répondre à la problématique posée par la recherche. Cette réponse n'est pas univoque selon les manuels. En effet, les manuels analysés montrent tous l'intégration des aspects métacognitifs dans leur enseignement. En revanche, la proportion du travail consacré à ces aspects et la manière de les travailler varient d'un manuel à l'autre.

Nous pouvons dire de manière générale que chaque manuel présente des éléments métacognitifs de la compréhension à enseigner aux élèves. Dans chacun des ouvrages analysés, des questions de compréhension sont posées aux élèves oralement ou à l'écrit. Ces questions sont spécifiées comme devant être sources d'échanges et de débats avec les élèves. Lors de ces échanges, l'enseignant doit amener les élèves à justifier leurs réponses en leur demandant d'expliquer comment ils ont trouvé. Nous pouvons ainsi dire, que ces échanges sont de types métacognitifs car ils permettent à l'élève de verbaliser et de prendre conscience des opérations cognitives qu'ils mettent en place et permettent également à l'enseignant de parler des stratégies adéquates à utiliser.

Même si dans chaque méthode nous retrouvons des temps suscitant des échanges dits « métacognitifs », les différents manuels ne guident pas de la même manière ces échanges. La méthode « Ribambelle » mentionne simplement la nécessité d'échanger mais ne guide pas l'enseignant en lui donnant des indications précises sur l'objectif et les stratégies à faire émerger. Le manuel « Mandarine », donne plus d'indications notamment sur les stratégies de compréhension à enseigner et sur la manière de les expliciter aux élèves. La méthode « Lectorino-Lectorinette », elle, s'appuie directement sur les recherches scientifiques et propose un enseignement visant l'autorégulation de la compréhension par les élèves. De ce fait, les séances d'apprentissage proposées s'articulent autour de l'apprentissage de stratégies de compréhension spécifiques contribuant à développer les compétences de compréhension de types métacognitifs dans le but de faire des élèves des « compreneurs » autonomes. Les aspects métacognitifs occupent une place centrale dans ce manuel. Cela s'explique notamment par l'objectif des auteurs. En effet, Goigoux et Cèbe (2018) ont créé cet ouvrage pour permettre aux enseignants d'amener leurs élèves de manière progressive vers l'autorégulation et le contrôle de la compréhension. Les auteurs s'appuient sur les résultats de

nombreuses recherches et tentent par le biais de cet outil d'allier la théorie, la didactique et la réalité de terrain. Les deux autres manuels analysés sont différents. « Ribambelle » et « Mandarine » sont des ouvrages conçus pour offrir aux enseignants une méthode complète visant le développement de la totalité des compétences de français : production d'écrit, lecture, compréhension, langage oral, étude de la langue... De manière logique, les aspects métacognitifs ne sont pas centraux comme dans la méthode « Lectorino-Lectorinette ». Dans les deux méthodes, les séances d'apprentissage s'organisent avec des invariants. Pour celle de « Mandarine », chaque séance se fait en s'appuyant sur un questionnaire regroupant des rubriques travaillant des compétences larges. Pour la méthode « Ribambelle », les séances proposées regroupent des étapes similaires. Parmi ces méthodes dites « globales », nous remarquons la volonté de travailler les aspects métacognitifs. Chez « Ribambelle », cela se traduit par des séances dites « d'entraînements à la compréhension » travaillant la capacité des élèves à inférer. Les différentes questions orales, elles, permettent de mettre en avant différentes stratégies adéquates pour répondre à des questions de compréhension. Les aspects métacognitifs de la compréhension dans la méthode « Mandarine » sont surtout travaillés en mettant en avant quelques stratégies de compréhension. Un des atouts majeurs de ce manuel, est de fournir des fiches méthode sur les stratégies enseignées pour les élèves.

Parmi les aspects métacognitifs, l'enseignement de stratégies de compréhension est mis en avant par les différentes recherches. Lima (2017) décrit plusieurs stratégies importantes à enseigner aux élèves. Cette catégorisation a été comparée avec les stratégies enseignées dans les différents manuels. L'analyse démontre, là aussi, des différences entre les manuels. Seul, l'ouvrage de Goigoux et Cèbe (2018) propose l'apprentissage de toutes les stratégies préconisées par Lima (2017). Les manuels « Ribambelle » et « Mandarine » ne montre pas l'enseignement des stratégies de visualisation, d'élaboration de résumés et d'autorégulation.

Les différentes recherches démontrent que ces stratégies doivent être enseignées explicitement aux élèves pour leur permettre de mieux saisir les opérations mentales qu'un lecteur expert met en place et ainsi se les approprier. L'analyse montre que les guides pédagogiques des manuels de « Lectorino-Lectorinette » et de « Mandarine » proposent un enseignement explicite des

stratégies de compréhension. Les deux méthodes détaillent et donnent des indications permettant d'explicitier les stratégies aux élèves pour favoriser la prise de conscience des procédures efficaces à mettre en place. La méthode de « Lectorino-Lectorinette » est plus complète en proposant des temps d'introduction démontrant une réelle volonté d'impliquer les élèves dans l'apprentissage en leur expliquant l'objectif mais également des temps de bilans permettant de faire verbaliser aux élèves ce qu'ils ont appris. Pour la méthode « Ribambelle », très peu d'indications laissent à penser qu'un apprentissage explicite est mis en œuvre.

Pour répondre à la problématique, nous pouvons dire que les méthodes récentes analysées montrent toutes une volonté d'intégrer les aspects métacognitifs de la compréhension. En revanche, l'apprentissage des aspects métacognitifs paraît succinct dans certaines méthodes alors que dans d'autres l'enseignement de ces aspects occupe une place plus importante. Dans les différents manuels, nous remarquons que des stratégies de compréhension sont enseignées aux élèves. En revanche, toutes les méthodes n'enseignent pas les mêmes stratégies et certaines stratégies pourtant préconisées ne sont pas du tout enseignées. L'explicitation de ces dernières apparaît seulement dans les méthodes « Mandarine » et « Lectorino-Lectorinette ». Par ailleurs, chaque méthode valorise les interactions notamment en groupe classe et cela contribue à travailler les aspects métacognitifs en amenant les élèves à confronter leurs idées et interprétations de ce qui a été lu. En revanche, ce travail d'échanges pourrait s'effectuer par groupes de pairs avant de mettre en commun de manière collective. Ce mode de fonctionnement n'est pas fréquent dans les méthodes analysées.



## Conclusion

Cette recherche a permis de rendre compte de l'intégration de l'enseignement des aspects métacognitifs en compréhension en lecture dans différents manuels récents à destination des enseignants de CE1. L'analyse démontre une volonté des auteurs des différentes méthodes d'intégrer à leur enseignement les aspects métacognitifs. Cela se traduit par la présence d'activités suscitant des échanges au sein de la classe quant aux interprétations faites et stratégies mises en place par les élèves. Les différents manuels mettent également en avant des stratégies de compréhension à enseigner aux élèves. En revanche, dans certains manuels, ces stratégies n'occupent qu'une place mineure tandis que dans d'autres elles sont centrales. Une hétérogénéité dans le nombre de stratégies et dans le type de stratégies enseignées est observée. Les différents guides pédagogiques ont permis de constater que les manuels sélectionnés privilégiaient un enseignement explicite de ces stratégies à l'exception du manuel le moins récent.

L'analyse réalisée permet alors de constater que les manuels récents prennent en compte les différentes recommandations quant à l'enseignement des aspects métacognitifs de la compréhension. Cependant, il est important de souligner que les guides pédagogiques et les manuels sont des outils sur lesquels s'appuie l'enseignant mais ne reflète pas directement la réalité de la classe. En effet, un enseignant peut utiliser une méthode et s'inspirer des différentes activités proposées, mais adapte et modifie constamment pour répondre aux besoins de ses élèves. L'enseignant peut utiliser un manuel évoquant quelques activités métacognitives sans pour autant les mettre en œuvre de la même manière. L'analyse des pratiques enseignantes est également pertinente à réaliser pour mieux saisir ce qu'il se passe en classe et comprendre comment les enseignants intègrent les aspects métacognitifs de la compréhension dans leur enseignement.

Un enseignant doit être en mesure de se former de manière continue pour prendre en compte les nouveaux savoirs issus de la recherche concernant les apprentissages et la didactique des disciplines. Analyser les manuels est donc primordial pour permettre à l'enseignant d'avoir un regard éclairé pour choisir les méthodes en adéquation avec les recommandations ministérielles et les résultats de la recherche.

## Références bibliographiques

Bertillot, G., Demeulemeester, J-P. Demeulemeester, N. Geniquet, M. (2016). *Ribambelle CE1*. 2<sup>ème</sup> édition. HATIER. Paris

Bianco, M. (2017). Comprendre un texte : Connaissances et mécanismes. In Bianco, M. et al. (2017). *Comment enseigner la compréhension en lecture*. (p.18-35). Paris : Hatier.

Bianco, M. (2017). Les obstacles de la compréhension : comment les diagnostiquer ? In Bianco, M. et al. (2017). *Comment enseigner la compréhension en lecture*. (p.56-73). Paris : Hatier.

Bruner, J. (1983). Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. In *Le développement de l'enfant. Savoir faire, Savoir dire*. (p.261-280). (1<sup>e</sup> éd., traduit par Deleau, M.). Paris, France : Presses Universitaires de France.

CRFN, (2008). Comprendre les fonctions exécutives. (Brochure n°1). Repéré à <http://www.crfna.be/Portals/0/fonctions%20ex%C3%A9cutives.pdf>

Develay, M. (1997). Préface. In Grangeat M. et Meirieu, P (dir.) *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris: ESF.

Doly, A.-M. (1997). Métacognition et médiation à l'école. In Grangeat M. et Meirieu, P (dir.) *La métacognition, une aide au travail des élèves* (p.17-57). Paris: ESF.

Dupont, V. Lafontaine, D. et Schillings, P. (2017). Pratiques d'enseignement et compétences en lecture des élèves : qu'évaluent les enquêtes internationales et que peuvent en apprendre les enseignants. In Bianco, M. et al. (2017). *Comment enseigner la compréhension en lecture*. (p.74-92). Paris : Hatier.

Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Laisney, M., Eustache, F. & Desgranges, B. (2011). La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge. *Revue de neuropsychologie*, volume 3(1), 41-51. doi:10.3917/rne.031.0041.

Giasson, J. (2007). La compréhension en lecture. Montréal, Bruxelles: G. Morin.

Goigoux, R. et Cèbe, S. (2018). *Lectorino & Lectorinette : Apprendre à comprendre les textes narratifs*. 2<sup>ème</sup> édition. RETZ.

Goigoux R. (dir.) (2016). *Lire et écrire. Synthèse du rapport de recherche Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Ifé, Lyon, 2016 : [http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/ rapport/synthese-du-rapportlire-et-ecrire](http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/synthese-du-rapportlire-et-ecrire)

Hadji, C. (2012). La métacognition comme activité au service du pilotage des apprentissages. In *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages - l'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. (p. 98-115) Paris : ESF.

Lagache, F. et al. (2019). *Français Mandarin CE1*. HATIER. Paris.

Lima, L. (2017). La compréhension : cela s'apprend et s'enseigne... vers un enseignement explicite. In Bianco, M., Fayol, M. et Lima, L. (2017). *Comment enseigner la compréhension en lecture*. (p.98-116). Paris : Hatier.

Ministère de l'éducation nationale (2019). Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1.

Ministère de l'éducation nationale (2015). Les nouveaux programmes (texte consolidé à partir du programme au BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015, des nouvelles dispositions publiées au BOEN n°30 du 26 juillet 2018)

Ministère de l'éducation nationale (2015). Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture. BO n°17 du 23 avril 2015.

Vergnaud, G. (2000). Langage égocentrique, langage intérieur et pensée. In *Lev Vygotski – Pédagogue et penseur de notre temps*. (p.41-56). Paris : HACHETTE Education.

## Annexes

### Annexe 1 : Grille d'analyse vierge utilisée pour analyser les manuels

Présentation globale de la méthode	
Titre, auteur, éditeur, date de parution	
Supports de la méthode	
Apports théoriques fournis par le guide pédagogique	
Matériel textuel	
Organisation : séquence, séance, module ?	
Structure générale des séances de compréhension en lecture	
Grandes lignes structurant les séances d'apprentissage	
Activités prévues en compréhension	
Activités travaillant les aspects métacognitifs	
Modalité de travail et interactions ; place de l'écrit	
Enseignement explicite de stratégies de compréhension en lecture	
Les stratégies enseignées	
Activation des connaissances encyclopédiques	
Produire des inférences	
Questionner le texte et répondre à des questions de compréhension	
Résumer	
Visualiser	
Réguler sa compréhension	
Enseignement explicite	
Explicitation des opérations mentales lors de la compréhension	
Phases entraînement	

Annexe 2 : Exemple d'une échelle descriptive pour les stratégies d'autorégulation  
(Lima, 2017)

**Exemple 5**

**Échelle d'évaluation de sa compréhension après la lecture d'un paragraphe**

J'ai bien compris, je serai capable d'expliquer le paragraphe à mon voisin.	J'ai assez bien compris mais je ne pourrai pas bien expliquer le paragraphe.	Je n'ai pas compris certaines parties ou l'ensemble du paragraphe.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 3 : Exemple d'une fiche méthode de la stratégie « J'utilise mes connaissances » enseignée dans la méthode « Mandarine »

MES STRATÉGIES  
POUR COMPRENDRE

3

## J'UTILISE MES CONNAISSANCES

**Exemple : Dans la maison de Babayaga, manuel pages 44-45, question 10**

Page 44 du manuel, lignes 16 à 20

Miette se glissa alors discrètement dans la salle de bain. Mais en s'approchant de la baignoire, elle s'aperçut avec horreur qu'à la surface flottaient des morceaux de carottes, de patates et de petits navets. La fillette était si terrifiée qu'elle attrapa le hoquet.

■ Babayaga © 2003, Hachette Livre, Gautier-Languereau, Tai-Marc Le Thanh, Rébecca Dautremer.

► Pourquoi Miette est-elle terrifiée ?

### J'observe comment faire

- Je sais que Babayaga est une sorcière, comme cela est dit dans le texte en bleu au-dessus de l'extrait (p. 44).
- De plus, je sais que pour faire une soupe, on met des légumes dans de l'eau.
- Quand je lis que Miette voit *des morceaux de carottes, de patates et de petits navets* qui flottent à la surface de l'eau de la baignoire (l. 16 à 18), je comprends que Babayaga prépare une soupe, dans laquelle elle veut ajouter Miette.
- Donc, si Miette est terrifiée, c'est qu'elle a compris que Babayaga veut la faire cuire dans sa soupe.

→ J'ai utilisé mes connaissances pour comprendre les sentiments de Miette.

### Je m'entraîne

Enzo regarda le temps qu'il faisait : bien que l'on soit en décembre, le ciel était d'un bleu pur.  
« Pas la peine de se couvrir ! » pensa-t-il.  
Enzo courut rejoindre le stade, tout heureux d'assister à cette partie de rugby par un après-midi ensoleillé.  
À la fin de la partie, Enzo et ses amis restèrent à bavarder mais soudain Enzo s'aperçut qu'il grelotait :  
- Je dois rentrer ! dit-il.

► Pourquoi Enzo grelotte-t-il ?

Annexe 4 : Exemple de travail écrit demandant le remplissage de bulles pour exprimer les pensées des personnages issu de la méthode « Lectorino-Lectorinette », Module 1, séance 1.A



Exercice sur *Ludovic ne veut pas aller à l'école*. Illustration d'Isabelle Borne.

Annexe 5 : Tableau de synthèse des stratégies pour répondre à une question de compréhension de la méthode « Ribambelle »

*Exemple d'affiche de synthèse*

Comment répondre à une question ?					
La réponse est dans le texte		La réponse n'est pas dans le texte			
↙	↘	↙	↓	↓	↘
Je dois repérer où se trouve la réponse	Je dois faire des liens entre plusieurs informations présentes dans le texte	Je dois chercher une réponse dans mes connaissances personnelles.	Je dois chercher une réponse en me référant à mon vécu.	Je dois donner un avis personnel. Il y a plusieurs réponses possibles.	Je dois me placer du point de vue du personnage pour répondre.

Les types de réponses apparaissant en gris seront ajoutés au cours des prochaines études de textes. Ce référentiel sera ainsi enrichi tout au long de l'étude du 1<sup>er</sup> album et servira de référentiel pour les autres albums.



Annexe 6 : Exemple de tableau de suivi de l'album « Kolos et les quatre voleurs »  
issu de la méthode « Ribambelle »

TEXTES 1 ET 2	TEXTES 3 ET 4	TEXTES 5 ET 6	TEXTES 7 ET 8
<b>Les personnages</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- le géant Kolos</li> <li>- son cheval géant</li> <li>- quatre voleurs</li> <li>- le vieil âne du 3<sup>e</sup> voleur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- trois voleurs</li> <li>- le géant Kolos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- trois voleurs</li> <li>- le géant Kolos</li> <li>- le cheval géant de Kolos</li> <li>- le vieil âne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les trois voleurs</li> <li>- le quatrième qui est amoureux</li> <li>- le géant Kolos</li> <li>- le cheval géant de Kolos</li> <li>- le vieil âne</li> </ul>
<b>Les événements essentiels</b>			
<p>Les quatre voleurs se perdent dans la forêt et arrivent près de la maison du géant.</p> <p>Ils veulent voler : une pomme, un tonneau de vin et un cheval.</p>	<p>Le premier voleur entre dans la cuisine mais fait du bruit ; le géant l'entend et le menace. Le voleur se cache dans la cave, dans un tonneau.</p> <p>Le deuxième voleur entre dans la cave, charge le tonneau sur son épaule mais fait du bruit ; le géant l'entend et le menace. Le voleur se sauve et se cache dans l'écurie, dans la carriole, sous la paille.</p>	<p>Le troisième voleur entre dans l'écurie, monte sur le cheval géant mais le cheval renverse un seau ; le géant l'entend et le menace.</p> <p>Les voleurs veulent s'enfuir mais le cheval géant refuse d'avancer. Le troisième voleur attelle la carriole au vieil âne qui part tout doucement.</p>	<p>Le géant poursuit les voleurs, l'âne ne se presse pas. La nuit se fait noire et le géant, sur son cheval lancé au galop, s'écrase contre un rocher.</p> <p>Les trois frères voient une lueur trembloter dans la nuit : c'est le quatrième voleur qui vient de décrocher la lune.</p>
<b>Où les événements ont-ils lieu ?</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- au fond de la forêt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- près de la maison du géant</li> <li>- dans la cuisine</li> <li>- dans la cave</li> <li>- dans l'écurie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dans la cave</li> <li>- dans la campagne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- près d'une falaise, d'un rocher</li> </ul>



## **4<sup>ème</sup> de couverture**

**Mots-clés** : Métacognition – lecture – compréhension – enseignement – stratégies

### **Résumé** :

La présente recherche s'intéresse à la métacognition dans l'apprentissage de la compréhension en lecture. La métacognition est une réflexion sur la cognition elle-même et permet à la fois à l'apprenant d'acquérir des connaissances sur son fonctionnement cognitif et de réguler son activité cognitive. Les aptitudes métacognitives sont de plus en plus mises en avant dans l'enseignement de la compréhension en lecture. Les différentes recherches préconisent la mise en place de réflexions métacognitives avec les élèves en leur enseignant les stratégies de compréhension de manière explicite. La présente étude cherche alors à savoir dans quelle mesure de récents manuels à destination d'enseignants de CE1 intègrent ces aspects métacognitifs.

**Keys-words** : Metacognition - reading - understanding - teaching - strategies

### **Abstract** :

This research focuses on metacognition in the learning of reading comprehension. Metacognition is a reflection on cognition itself and allows both the learner to acquire knowledge about his cognitive functioning and to regulate his cognitive activity. Metacognitive skills are increasingly emphasized in the teaching of reading comprehension. The various researches recommend the establishment of metacognitive reflections with the students by teaching them the strategies of comprehension in an explicit way. The present study seeks to determine the extent to which recent textbooks intended for CE1 teachers integrate these metacognitive aspects.