



**HAL**  
open science

## Développer la métacognition chez les élèves pour améliorer la compréhension d'histoires

Lucille Gabriels

► **To cite this version:**

Lucille Gabriels. Développer la métacognition chez les élèves pour améliorer la compréhension d'histoires. Education. 2022. dumas-03711070

**HAL Id: dumas-03711070**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03711070>**

Submitted on 1 Jul 2022

**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**

# **Développer la métacognition chez les élèves pour améliorer la compréhension d'histoires**

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

**soutenu par  
Lucille Gabriels  
le 24 mai 2022**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Aurélie Lainé, directrice de mémoire  
Odile Lenoble, membre de la commission

# Sommaire du mémoire

Introduction .....	3
1. Cadre théorique.....	4
1.1. La métacognition.....	4
1.1.1. Définition de la métacognition.....	4
1.1.2. La métacognition à l'école.....	5
1.1.3. Métacognition et motivation .....	6
1.1.4. Métacognition et apprentissages scolaires : comment la développer ?.....	7
1.2. La métacognition et la compréhension d'histoires.....	9
1.2.1. Métacognition et compréhension d'histoires dans les programmes.....	9
1.2.2. La métacognition et la compréhension de lecture.....	10
1.2.3. Compréhension d'un texte et compétences lexicales.....	11
1.2.4. Stratégies pour développer des compétences narratives chez les élèves.....	12
2. Problématique .....	14
3. Méthodologie de recherche .....	15
3.1. Les participants .....	15
3.2. La mise en œuvre.....	15
3.3. Déroulé des entretiens .....	16
4. Présentation et analyse des résultats.....	20
4.1. La progression des élèves entre les deux restitutions.....	20
4.1.1. La progression globale.....	20
4.1.2. Progression par critères.....	22
4.2. L'avis des élèves.....	26
5. Discussion .....	29
Bibliographie.....	32
Annexes .....	33
4 <sup>ème</sup> de couverture.....	48

## Introduction

La métacognition est une notion complexe à définir car elle varie suivant les conceptions. Néanmoins, Flavell (1979, cité par Frenkel, 2014) définit la métacognition comme une « cognition sur la cognition ». Büchel (2013a, 2013b cité par Frenkel et Déforge, 2014) affirme que les processus métacognitifs influent grandement sur les performances scolaires. Ainsi, comme l'avancent Frenkel et Déforge (2014), même si d'autres facteurs entrent en jeu telles que différentes variables cognitives (comme la mémoire de travail, l'inhibition, etc.), ou encore des variables psychoaffectives ; la métacognition occupe une place importante dans l'échec, ou la réussite scolaire. De plus, Doly (1997, cité par Portelance, 2002) indique que « les élèves peuvent apprendre à être métacognitifs ». Nous pouvons donc nous pencher sur ce sujet en nous demandant si les élèves rencontrant des difficultés scolaires ne seraient pas plus performants en développant leur métacognition. Et donc, comment développer celle-ci pour aider ces élèves ? Nous aborderons plus particulièrement le sujet de la métacognition lors de la compréhension d'histoires car beaucoup d'élèves se heurtent à des difficultés de compréhension. En effet, Proust (2019) avance le fait que les élèves qui apprennent à lire basent leur compréhension du texte sur leur fluidité de lecture, alors que bien souvent ils n'arrivent pas à saisir le sens de ce dernier. Nous nous questionnerons donc sur le développement de la métacognition chez les élèves et l'aide éventuelle qu'elle pourrait apporter lors d'une situation de compréhension d'histoire, leur permettant ainsi de mieux saisir le sens de cette dernière.

# 1. Cadre théorique

Dans cette première partie, nous allons aborder les aspects théoriques concernant la métacognition et la compréhension d'histoires.

## 1.1. La métacognition

### 1.1.1. Définition de la métacognition

Pour Portelance (2014), « Agir de façon métacognitive, c'est essentiellement prendre conscience de sa manière d'apprendre et exercer un contrôle sur celle-ci. ». Ainsi, la métacognition serait une réflexion sur sa manière de réfléchir et de procéder. Elle servirait à mieux comprendre son propre fonctionnement, pour ainsi développer certaines capacités. De façon plus précise, Frenkel (2014) indique que la métacognition peut être définie selon trois composantes :

- les connaissances métacognitives, que l'on retrouve dans des conceptions telles que celles de Borkowski, Chan et Muthukrishna (2000) ou de Büchel, Berger et Kipfer (2011) ; et qui sont elles mêmes séparées en trois catégories différentes : les connaissances métacognitives par rapport aux personnes (en lien avec la motivation, les émotions, etc.), les connaissances métacognitives par rapport aux tâches (connaissances déjà acquises sur le sujet par exemple), et les connaissances métacognitives par rapport aux stratégies cognitives et métacognitives (ce qui implique des connaissances procédurales par exemple).

-les stratégies métacognitives : les conceptions concernant ces dernières sont variées mais de façon générale, elles peuvent être définies comme des activités de régulation et de surveillance de la cognition (Brown,1978).

-les expériences métacognitives : pour les définir, Frenkel & Déforge (2014) font référence à Berger et Büchel (2012) qui les considèrent comme des sentiments et des jugements subjectifs que la personne peut présenter lors de la tâche. Par exemple, cela peut concerner le sentiment de difficulté face à la tâche, ou encore un sentiment de satisfaction une fois cette dernière terminée.

### 1.1.2. La métacognition à l'école

Selon la définition de la métacognition de Portelance (2014), citée plus haut, agir de façon métacognitive « c'est essentiellement prendre conscience de sa manière d'apprendre ». La métacognition joue donc un rôle essentiel dans l'apprentissage, et donc à l'école. Noël et al. (1995, cité par Vianin, 2009) évoquent une méta analyse dont la conclusion est que parmi plus de 200 facteurs pris en compte concernant la réussite ou l'échec scolaire d'un élève, la métacognition est le facteur qui a le plus grand effet positif sur l'apprentissage. Le développement de la métacognition, qu'elle soit à destination des élèves en difficulté scolaire ou non, n'est donc pas à négliger.

Néanmoins, la métacognition n'apparaît presque pas dans les programmes scolaires, hormis lors d'un court passage en cycle 3 où il est mentionné que « Les stratégies utilisées pour comprendre sont enseignées [aux élèves] explicitement et ils développent des capacités métacognitives qui leur permettent de choisir les méthodes de travail les plus appropriées ».

Vianin (2009) fait le constat que les élèves de manière générale utilisent souvent les mêmes stratégies d'apprentissage. Or, chez les élèves en difficulté, les stratégies employées (car ils les maîtrisent correctement, et ont du mal à envisager d'autres stratégies), sont peu efficaces. Sternberg (2007, cité par Vianin, 2009) définit cette fixation sur une stratégie d'apprentissage maîtrisée comme une « mécanisation de la pensée ». Vianin (2009) explique que contrairement aux élèves en difficulté, les élèves en réussite scolaire utilisent la bonne stratégie pour résoudre le bon type de problème, et sont ainsi mieux organisés que les élèves en difficulté. En effet, les élèves en réussite scolaire utilisent plus de temps pour lire la consigne et planifier la tâche : ils sollicitent ainsi leurs connaissances et processus métacognitifs pour obtenir de meilleurs résultats. Par ailleurs, Portelance (2002) parle du fait que : « Les compétences métacognitives sont des compétences transversales d'ordre intellectuel faisant appel à l'autonomie de la pensée et au sens de l'effort ». Cela implique par exemple qu'une stratégie métacognitive appliquée lors d'une séance de mathématiques peut être, par la suite, appliquée lors d'une séance de français. C'est à l'élève de transposer ces différentes stratégies, connaissances et expériences métacognitives à d'autres domaines, non nécessairement scolaires.

De plus, Vianin (2009) souligne que le développement de la métacognition pour les élèves en difficulté scolaire peut également être appliqué aux élèves en situation de handicap mental. Mackintosh (2004, cité par Vianin, 2009) évoque par ailleurs que de nombreuses études ont démontré une amélioration des performances de ces élèves en situation de handicap mental lorsque ces derniers bénéficient d'explications claires sur la tâche, et d'étapes à suivre pour la mener à bien.

### **1.1.3. Métacognition et motivation**

Toutefois, il est important de préciser que le développement de la métacognition est étroitement lié à la motivation. En effet, Vianin (2009) explique que la motivation scolaire dépend des représentations que l'élève a de ses propres compétences cognitives. Pour expliquer cette interdépendance entre métacognition et motivation, il fait référence aux théories de l'attribution causale en mentionnant Weiner (1983, 1985) qui distingue trois dimensions aux attributions causales :

- Le lieu de la cause : lorsque quelque chose se produit dans la vie d'un individu, ce dernier peut choisir d'attribuer des causes internes ou externes à son comportement. Par exemple si un élève rate un exercice, il peut attribuer des causes internes à son échec (comme le fait qu'il ait été distrait pendant l'exercice), mais il peut également attribuer des causes externes à son échec (comme une mauvaise explication de la consigne de la part de l'enseignant par exemple). Or, il est remarqué que dans la plupart des cas, les individus ont tendance à attribuer des causes externes à leurs échecs, et des causes internes à ceux d'autrui.

- La stabilité de la cause : le fait que l'élève pense que ses difficultés sont permanentes ou non. Ainsi, si des élèves sont persuadés que leur cause est stable, ils ne feront plus d'efforts car ils penseront qu'ils n'y arriveront jamais.

- La contrôlabilité : si l'élève pense qu'il peut contrôler ou non la situation. Par exemple, si l'élève attribue son échec à une cause interne qui est la fatigue, il pourra faire mieux le lendemain s'il se repose. Dans le cas contraire, si l'élève pense que la cause de son échec est incontrôlable (par exemple qu'il n'y arrive pas car il n'est pas assez intelligent), il se résignera.

C'est pourquoi la motivation d'un élève dépend de l'attribution de son échec à une cause interne ou externe, stable ou instable, ou encore contrôlable ou incontrôlable. Vianin (2009) avance donc l'importance de la métacognition dans le cas d'un manque de motivation de la part de l'élève. En effet, si un élève en difficulté se rend compte que son échec dépend principalement de mauvaises stratégies métacognitives, ce dernier pourra améliorer sa situation et sa motivation augmentera en conséquence.

Portelance (2002) insiste sur ce point en faisant part du fait qu'il est important pour l'enseignant de faire comprendre à ses élèves que ces derniers ont le contrôle de leurs propres apprentissages : il faut que les élèves soient encouragés à prendre conscience de leur implication, et à utiliser des stratégies adaptées pour s'améliorer. Ainsi, il est par exemple intéressant pour l'enseignant d'encourager les élèves à se fixer un seuil de réussite, et à voir leurs erreurs de manière positive, pour les aider à progresser.

#### **1.1.4. Métacognition et apprentissages scolaires : comment la développer ?**

Apprendre que sa réussite ou son échec dépend de ses stratégies métacognitives est donc essentiel pour l'élève car il peut agir sur sa façon de penser. Frenkel et Déforge (2014) défendent cet agir de l'élève car pour elles, il ne suffit pas d'apprendre aux élèves de nouveaux outils cognitifs pour développer leur métacognition. Pour cela, elles mettent en avant l'Education cognitive dans laquelle l'apprenant est actif, permettant à ce dernier à modifier ses compétences cognitives et le fonctionnement de sa pensée. L'Education cognitive se fait en deux phases. Premièrement, une évaluation est faite avec une identification des outils cognitifs et métacognitifs maîtrisés par l'élève (par ailleurs, Frenkel (2014) a analysé de nombreux outils permettant d'évaluer les capacités métacognitives des élèves car les méthodes sont nombreuses : questionnaires, entretiens, etc. ; mais aucun ne fait consensus). Dans un second temps, une remédiation cognitive permet le développement de la capacité d'apprentissage. Büchel (1995, cité par Frenkel & Déforge, 2014) explicite cet aspect : l'élève apprend notamment à repérer les aspects pertinents ou non de la tâche demandée, à adapter une stratégie à la spécificité de la tâche et à la spécificité de son propre fonctionnement, et enfin à comparer la situation avec d'autres situations connues.

Cette comparaison avec d'autres situations connues rejoint la transversalité de la métacognition dont parle Portelance (2002) pour qui les ateliers concernant la métacognition ne doivent pas être séparés des autres activités de la classe : ces derniers doivent continuellement être intégrés aux apprentissages pour permettre aux élèves de développer leur métacognition, et ainsi de choisir des stratégies adaptées pour chaque situation. Ce principe est également repris par Vianin (2009), qui le trouve essentiel.

Portelance (2002), donne des exemples de cette continuité d'apprentissage concernant la métacognition : il est recommandé d'encourager les élèves à faire des liens entre les apprentissages (une enseignante parle par ailleurs du fait qu'elle part toujours de quelque chose que les élèves ont vécu ou dont ils ont entendu parler pour aborder de nouveaux apprentissages). L'importance de l'autoévaluation, ainsi qu'une explicitation de la démarche des élèves pour résoudre une tâche sont également conseillées.

Enfin, elle fait part de l'importance de l'interaction entre pairs pour comprendre les stratégies employées par les autres élèves, et se les approprier si ces dernières sont mieux adaptées. Vianin (2009) évoque également ces interactions entre pairs en proposant une réalisation de « temps métacognitifs » avec notamment une synthèse en fin d'apprentissage pour que les élèves réfléchissent sur leur apprentissage, les difficultés rencontrées, etc., et ainsi donner du sens à l'apprentissage de cette nouvelle stratégie.

Vianin (2009) soulève aussi l'importance d'un apprentissage stratégique avant l'apprentissage de contenus. En effet, un élève ne peut apprendre correctement si les stratégies qu'il met en place sont mal adaptées. Tout comme Frenkel et Déforge (2014), il met en avant le fait qu'il ne sert à rien de donner simplement de nouvelles méthodes de travail aux élèves, car ces derniers ne les assimileront pas si elles sont trop éloignées de leur façon de faire habituelle. Pour que les élèves assimilent ces nouvelles stratégies, il faut donc qu'ils sachent non seulement comment les utiliser, mais aussi pourquoi et quand les utiliser.

Vianin (2009), parle de l'importance pour l'élève d'acquérir de nouvelles stratégies d'apprentissages en travaillant dans la zone proximale de développement (Vygotski), c'est-à-dire, lorsqu'un adulte sert de médiation entre l'élève et son travail, et non

lorsque l'élève travaille seul. L'enseignant doit donc proposer de nouvelles pistes de réflexions à l'élève, qu'il pourra s'approprier et effectuer seul par la suite.

Pour Vianin (2009), il est donc important d'explicitier les stratégies utilisées par l'élève pour encourager celles qui sont pertinentes, et écarter celles qui ne le sont pas. Il propose également le modelage pour permettre à l'élève d'apprendre de nouvelles stratégies : c'est-à-dire que l'enseignant (ou un pair) exécute étape par étape la tâche proposée aux élèves, en explicitant ce qu'il fait à chaque étape. Ainsi, les élèves pourront avoir un modèle de cette nouvelle stratégie, qui ne restera pas abstraite.

Dans la même perspective, des fiches de procédure, avec des étapes simples et courtes à réaliser pour mener à bien la tâche peuvent être proposées. Levine (2003, cité par Vianin, 2009) propose par ailleurs un outil métacognitif intéressant : le poste de commande. Ce poste de commande est constitué de 14 cadrans (anticipation, autocontrôle, etc.) et : « permet de « piloter » sa tâche en vérifiant régulièrement si le véhicule cognitif poursuit toujours correctement sa route ».

## **1.2. La métacognition et la compréhension d'histoires**

### **1.2.1. Métacognition et compréhension d'histoires dans les programmes**

Comme dit précédemment, sauf au cycle 3 où il est mentionné que les élèves doivent développer des capacités métacognitives, la métacognition n'est pas mentionnée clairement dans le reste des programmes. Néanmoins, de nombreuses recommandations, sous une forme plus implicite, font référence au développement de la métacognition des élèves. Par exemple, dans le programme 2020 du cycle 1, l'objectif d'apprentissage 1 se nomme « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Une part importante aux moments de réception de textes lus y est accordée car ils permettent aux élèves de construire des outils cognitifs tels que se construire des images mentales à partir d'histoires fictives par exemple. Les moments de langage collectif sont également soulignés, en insistant sur l'importance de la verbalisation pour la compréhension d'histoires lues par exemple. Par ailleurs, Catts et al et Nation et al. (2006, 2010, cités par Goigoux & Cèbe, 2013) ont réalisé des études longitudinales sur des élèves d'école primaire. Ils ont évalué la compréhension du langage oral d'élèves en fin de maternelle, et même si ce score n'est pas significatif

sur la compréhension de texte lors des deux premières années à l'école élémentaire, des résultats significatifs sont présents huit ans après l'évaluation en fin de maternelle. En effet, ils distinguent clairement une corrélation positive entre la compréhension du langage oral (et surtout le lexique) et la compréhension de lecture. Le programme du cycle 2, mentionne quant à lui, que lors de situations de lecture, les élèves doivent apprendre à identifier les buts qu'ils poursuivent et les processus à mettre en œuvre, et que ces processus sont travaillés à de multiples occasions et sont explicités par l'enseignant. Autrement dit, que l'enseignant doit accompagner le développement de la métacognition concernant la compréhension de lecture chez les élèves. Nous pouvons donc dire que même si cela n'est pas mentionné tel quel dans les programmes, le développement de la métacognition lors d'une situation de compréhension de texte est nécessaire pour les élèves, et encore plus pour ceux se retrouvant en difficulté.

### **1.2.2. La métacognition et la compréhension de lecture**

Proust (2019) définit trois phases et trois activités métacognitives qui sont associées à la compréhension de lecture, par lesquels les élèves passent lors de l'apprentissage de la lecture. Tout d'abord : le décodage, où l'élève associe un son phonologique à des lettres. Pour cela, l'élève devra adapter son attention aux difficultés du décodage. Ensuite, vient la reconnaissance lexicale, où l'élève doit faire du lien entre un mot oralement connu, et un mot écrit. L'activité métacognitive associée est l'adaptation de l'effort aux mots (en effet, certains mots familiers pourront être identifiés facilement par exemple), mais également le repérage des erreurs d'identification entre les mots lus (qui se prononcent de la même façon), et écrits, (qui sont écrits différemment et n'ont pas le même sens). Enfin, la troisième phase est la construction de sens d'une phrase à partir des mots. Ici, l'activité cognitive est double : l'élève doit à la fois lire correctement les mots mais également en comprendre le sens.

Goigoux et Cèbe (2013), à travers le livre *Lectorino, Lectorinette*, ou encore *Narramus* (2018), pour les plus jeunes, donnent aux enseignants des clés pour aider à développer la compréhension de lecture chez les élèves. En effet, ils proposent des outils pour développer quatre compétences chez les élèves : les compétences narratives, les compétences inférentielles, les compétences lexicales et les

compétences de décodage ; pour qu'ils puissent s'autoréguler dans leur compréhension de textes.

Pour Goigoux et Cèbe, si la situation de décodage devient plus fluide, la charge cognitive des élèves se voit allégée : ils peuvent donc se consacrer entièrement à une meilleure compréhension du texte. C'est ce qu'avance également Proust (2019) : les élèves débutants en lecture auront du mal à gérer simultanément et le déchiffrement du texte, et la compréhension du sens. Ils ont alors besoin de l'étayage de l'enseignant qui peut, par exemple, mettre en place un modèle où les élèves doivent dans un premier temps, lire la phrase pour la décoder, puis dans un second temps, la relire pour en comprendre le sens. Néanmoins, comme le précise Goigoux et Cèbe (2013), cette fluidité de lecture est nécessaire mais pas suffisante à la compréhension de texte. Par ailleurs, Materk et Cutting (2007, cité par Goigoux & Cèbe, 2013) ont réalisé une recherche qui met en avant le fait que les élèves de cycle 3 ayant des difficultés de compréhension de textes reconnaissent les mots de façon isolée aussi rapidement que les autres élèves ; mais lorsqu'ils doivent lire des phrases en contexte, un déficit d'automatisation survient. C'est pourquoi beaucoup d'élèves arrivent à lire avec fluidité mais n'arrivent pas à saisir le sens de ce qu'ils lisent. A l'inverse, une étude d'Adolf, Catts et Little (2006, citée par Goigoux & Cèbe, 2013) montre qu'il existe des élèves qui décodent mal mais comprennent bien le sens des textes.

### **1.2.3. Compréhension d'un texte et compétences lexicales**

Concernant les compétences lexicales, Proust (2019) avance le fait que l'écart du nombre de mots de lexique peut être très important suivant les élèves. Hirsch (2003, cité par Goigoux & Cèbe 2013) a par ailleurs démontré qu'en début d'école primaire, un élève sans difficultés connaît deux fois plus de mots de lexique qu'un élève en difficulté, et que cet écart grandit voire double tout au long de l'école primaire.

Goigoux et Cèbe (2013), insistent également sur le fait qu'il est préférable d'effectuer des activités d'apprentissage de lexique contextualisées, au lieu d'activités décontextualisées, en s'appuyant sur une étude de Pullen et al.(2010) qui démontre qu'avec cette méthode, les élèves retiennent mieux sur le long terme.

De plus, Proust (2019) précise que les élèves ayant moins de mots de lexique à disposition ne feront pas ce lien entre lexique et facilité de compréhension, et

associeront cela à de la malchance, ou à quelque chose d'inné présent chez les autres élèves qui réussissent. Par conséquent, à cause de cette attribution externe, plus l'élève se sentira incapable de réaliser une tâche, ici la compréhension de lecture, moins il sera motivé à s'améliorer. C'est pourquoi elle avance l'importance de la mise en place de stratégies motivantes pour les élèves. Par exemple, de proposer des textes qui se rapportent à la vie personnelle de l'élève, ou encore, de proposer différents niveaux de difficulté de textes aux élèves pour qu'ils puissent choisir eux-mêmes leur niveau et ne pas être bloqués par un décodage trop complexe.

Pour motiver les élèves et aller vers l'autonomie lors de la compréhension de lecture, Goigoux et Cèbe (2013) proposent l'idée de Pelgrims (2009), qui est de donner trois jetons « porteurs d'aide » à chaque élève avant de commencer la lecture d'un texte. Ainsi, l'élève sait qu'il dispose de trois « chances » pour demander à l'enseignant un mot ou une expression incomprise. Cela leur permet de devoir sélectionner les mots incompris les plus nécessaires pour la lecture du texte, et de se passer de la traduction de ceux auxquels ils peuvent donner un sens provisoire. Ainsi, les élèves peuvent mettre en place de nouvelles stratégies cognitives, et si l'élève rencontre à nouveau ces mots au sens vague, il aura tout de même une idée de ce qu'ils signifient.

#### **1.2.4. Stratégies pour développer des compétences narratives chez les élèves**

Pour développer les compétences narratives (représentation mentale du texte lu, en le mettant en lien avec d'anciennes connaissances), Goigoux et Cèbe (2013) insistent sur l'importance d'exprimer la compréhension du texte lu avec ses propres mots ou à l'aide de dessins. Ils recommandent également aux enseignants de commencer l'étude d'un texte en annonçant aux élèves que l'objectif final est de raconter l'histoire seuls.

Enfin, pour développer les compétences inférentielles (tirer des conclusions d'un texte implicite), ils avancent le fait qu'il est nécessaire pour l'enseignant de poser des questions aux élèves concernant les états mentaux des personnages. Il est donc important de mener également des séances sur les émotions, pour que les élèves sachent les exprimer et puissent inférer du sens aux textes lus.

Proust (2019) donne aussi plusieurs stratégies pour que les élèves puissent développer leur métacompréhension. Tout d'abord, l'enseignant peut dans un premier

temps lire le texte et raisonner à voix haute (par exemple : qui l'histoire concerne-t-elle ? Où cela se passe-t-il ?) pour inciter l'élève à adopter cette stratégie lors d'une lecture seule. Néanmoins, elle soulève un problème en indiquant que cette stratégie de compréhension ne marche pas systématiquement sur de nouvelles lectures, et ce malgré la répétition de cette dernière. De plus, la charge cognitive peut se montrer élevée pour les élèves qui devront à la fois décoder, essayer de comprendre le sens du texte, et appliquer les nouvelles stratégies apprises. C'est pourquoi il est nécessaire pour elle d'insister sur le développement de la compréhension du langage dès la maternelle pour faciliter la compréhension de texte plus tard.

### **1.2.5. Compréhension d'histoires dans un contexte autre que la compréhension de lecture**

Blanc (2009) insiste sur le fait que l'évaluation des habiletés de compréhension peut s'effectuer avant que les enfants soient devenus lecteurs. Dans le même ordre d'idées, elle avance que dès l'apparition du langage chez l'enfant, ce dernier « se raconte des histoires ». Sulzby (1996, cité par Blanc, 2009) met également en avant le fait que l'enfant apprend à structurer son langage à la manière d'un livre d'histoires.

Par ailleurs, van den Broek et al. (2005, cités par Blanc, 2009) affirment que les habiletés de compréhension se développent tôt chez l'enfant, en parallèle des compétences langagières. En effet, cette distinction entre ces deux habiletés peut s'observer lorsqu'un manque de connaissances lexicales ne perturbe pas nécessairement la compréhension, et inversement : lorsque des connaissances lexicales correctes ne suffisent pas à comprendre correctement un récit (Freebody et Anderson, 1983, cité par Blanc, 2009). Cette distinction entre ces deux habiletés implique également qu'observer les habiletés de compréhension chez les jeunes enfants ne se fait pas nécessairement à partir d'un texte. En effet, cela peut aussi être réalisée à partir d'images, ou d'un film télévisé. C'est par exemple le cas de l'étude de van den Broek (1996, cité par Blanc, 2009) où la compréhension d'une histoire par des enfants a été évaluée avec comme support, des épisodes de la série Sesame Street. Nous pouvons avancer que peu importe le support de l'histoire, l'enfant se crée une représentation mentale de cette dernière ; et que les processus cognitifs nécessaires à la compréhension d'une histoire sont inchangés, peu importe le support (Pylyshyn, 1981, cité par Blanc, 2009).

## 2. Problématique

Développer la métacognition des élèves lors de situations de compréhension d'histoires, en particulier chez ceux présentant des difficultés, semble nécessaire et les différentes composantes de la métacognition définies par Frenkel (2014) entrent en jeu pour réaliser cette tâche :

- Les connaissances métacognitives sont nécessaires pour pouvoir donner du sens à un texte lu car pour développer les compétences narratives et inférentielles (Goigoux & Cèbe, 2013), il faut pouvoir faire du lien avec d'anciennes connaissances déjà acquises, mais également pouvoir attribuer des émotions et motivations aux personnages de l'histoire.
- Des stratégies métacognitives doivent être introduites aux élèves par l'enseignant pour les aider à comprendre le sens d'un texte.
- Et les expériences métacognitives doivent également être travaillées pour que les élèves ne partent pas avec un sentiment d'échec face à la tâche de compréhension de lecture.

Or, même si des pistes sont proposées, dans les programmes scolaires par exemple, les enseignants se retrouvent souvent démunis face à ces difficultés de compréhension. Goigoux et Cèbe (2013) parlent d'ailleurs de cette difficulté à laquelle se heurtent les enseignants, qui essaient d'y remédier par des exercices de questions/réponses qui ne sont pas réellement expliqués aux élèves et qui n'ont donc pas d'impact sur leur compréhension. De plus, l'identification de ces difficultés de compréhension peut être compliquée chez certains élèves, qui lisent avec fluidité, mais sans arriver à saisir le sens du texte. Nous pouvons donc nous demander dans quelle mesure une démarche d'aide à la métacognition permet-elle aux élèves de développer de meilleures habiletés de compréhension d'histoires ?

Nous supposons tout d'abord que cette aide va permettre aux élèves de développer de meilleures habiletés de compréhension d'histoires, surtout pour les élèves présentant de faibles habiletés de compréhension. Nous supposons également que l'augmentation de ces habiletés de compréhension sera due à la mise en place d'une nouvelle stratégie métacognitive par les élèves, leur permettant de mieux expliciter leur pensée ainsi que de réfléchir à la façon dont ils restituent l'histoire.

### **3. Méthodologie de recherche**

#### **3.1. Les participants**

Le recueil de données a été réalisé dans une école située en périphérie d'une ville moyenne, dans une classe de CP, auprès de 14 enfants âgés de 5 à 7 ans. Il a eu lieu au mois de janvier : nous sommes donc situés dans la période 3 de l'année scolaire. C'est pourquoi une grande hétérogénéité est présente chez les élèves vis-à-vis des capacités de lecture. De plus, au-delà d'une hétérogénéité que l'on peut retrouver dans beaucoup de classes, plusieurs élèves sont en grande difficulté et disposent de l'aide du RASED. Il a donc été choisi de ne pas faire lire de texte aux élèves mais de leur raconter des histoires, les processus métacognitifs étant les mêmes que ce soient pour des histoires lues, racontées ou même visionnées (cf. Blanc, 2009). De plus, utiliser un support auditif, et non écrit, permet de se centrer uniquement sur les habiletés de compréhension des élèves, mettant ainsi de côté les difficultés pouvant être éprouvées lors du décodage d'un texte.

#### **3.2. La mise en œuvre**

Les élèves de la classe ont été reçus en entretiens individuels d'une durée approximative d'une dizaine de minutes. Lors de cet entretien, deux histoires sont lues à l'élève : une première pour laquelle il ne dispose pas d'aide particulière pour restituer l'histoire, et une seconde, où une aide lui est proposée pour la restituer. Cela permettant ainsi d'observer si des différences d'habiletés de compréhension apparaissent une fois l'aide présentée.

Les deux histoires racontées sont issues du site internet Short Edition Jeunesse et sont : *Des vacances quatre étoiles*, de Tanguy Mandias, et *Victor*, de Virginie Ronteix (cf. annexe 1). Ces deux histoires ont été choisies en fonction tout d'abord de leur longueur (des histoires trop longues auraient pu diminuer les capacités de concentration des élèves), mais également en fonction de leur facilité de compréhension vis-à-vis de l'âge des sujets ; ainsi qu'en fonction du récit, qui devait se rapprocher de la vie personnelle des élèves pour que ces derniers puissent s'identifier, permettant ainsi la mise en place de stratégies motivantes, comme il a été dit précédemment (Proust, 2019).

Les élèves de la classe qui sont en difficulté ont l'habitude d'avoir des moments de travail dans la bibliothèque une à deux fois par semaine, d'une durée d'une quinzaine de minutes environ, avec une personne employée en service civique par l'école qui les aident à avancer dans leur travail. L'étude leur est présentée comme un travail qu'ils doivent réaliser dans la bibliothèque, ils ne sont donc pas surpris par la demande. En ce qui concerne les élèves qui ne travaillent jamais de cette façon car n'ayant pas de grandes difficultés, ces derniers n'ont pas présenté de réticence, bien au contraire, car heureux d'avoir un temps de travail individuel avec un adulte.

Les élèves ne voient donc pas cela comme une évaluation mais plutôt comme un travail pendant lequel ils peuvent avoir un moment privilégié, hors de la classe.

### **3.3. Déroulé des entretiens**

Au début de l'entretien, il est dit à l'élève que deux histoires vont lui être lues. Il lui est donné comme consigne : « Je vais te lire une première histoire. Il faudra que tu l'écoutes bien car quand elle sera terminée, tu devras me raconter l'histoire à ton tour en me disant ce qui s'est passé, tout ce que tu as compris. ». En effet, l'objectif est ici bien explicité à l'élève, comme le préconisent Goigoux et Cèbe (2013) qui insistent également sur l'importance d'exprimer la compréhension d'un texte lu avec ses propres mots. Il est ensuite demandé à l'élève s'il est prêt à bien écouter l'histoire, puis cette dernière lui est lue. Après cette première lecture, l'élève réalise une restitution libre de l'histoire qui lui a été racontée.

Si l'élève se retrouve trop bloqué dans sa restitution, ou si certains points importants sont omis, des questions ouvertes lui sont posées pour voir s'il est capable de dire de qui parle l'histoire par exemple. En effet, Blanc (2009) précise que l'absence de certaines réponses par l'enfant ne signifie pas forcément qu'il n'a pas compris l'histoire mais qu'il est possible qu'il considère cela comme des informations n'étant pas assez importantes pour être exprimées.

À la suite de cette première restitution, il est expliqué à l'élève qu'une seconde histoire va lui être lue, mais que cette fois-ci, il pourra s'aider d'une fiche pour pouvoir la raconter à son tour (cf annexe 2). Cette fiche est composée de cinq questions : Qui ? Où ? Quand ? Quoi ? Comment se sent(ent) le(s) personnage(s) ? illustrées par des pictogrammes. Il est expliqué à l'élève que les images sur la fiche vont l'aider à réfléchir

aux choses importantes qui se passent dans l'histoire. En reprenant le principe du modelage de Vianin (2009), pour faciliter la mise en place de nouvelles stratégies, la tâche proposée est expliquée étape par étape pour que cette nouvelle manière de restituer une histoire ne reste pas abstraite pour l'élève. Les images sont donc expliquées une à une en donnant des exemples, ce qui donne une explication pouvant prendre cette forme :

« Sur la première image, il y a un dessin avec des bonhommes, quand tu regarderas cette image, cela va t'aider à te rappeler qu'il faut que tu me dises qui sont les personnages de l'histoire, et peut être même me donner leurs prénoms si tu t'en souviens. Par exemple, si je devais te raconter l'histoire qu'on vient de voir, je regarderai l'image, et dans ma tête, je me dirai que cette image veut dire qu'il faut que je me rappelle des personnages. Et donc je dirai que dans cette histoire il y a plusieurs personnages : un garçon, une fille, des parents, et que le petit garçon s'appelle Bachir.

Ensuite, il y a une image de paysage, cela veut dire qu'il faut que tu essaies de te rappeler du lieu de l'histoire. Par exemple : est-ce que l'histoire se passe à la montagne ? à la plage ? etc. Pour la première histoire, en regardant l'image, je me dirai qu'il faut que je raconte que l'histoire se passe dans un collège, et dans l'espace.

Ici, il y a une image d'horloge, cela veut dire que tu dois essayer de te rappeler quand l'histoire se passe : est-ce que cela se passe par exemple en été ? Est-ce que cela se passe le soir ? etc. Dans l'histoire d'avant, en regardant cette image, j'aurais pu me rappeler que l'histoire se passe le matin.

Ensuite, sur cette image, il y a un gros point d'interrogation, ça veut dire qu'il faut que tu rappelles ce qu'il se passe dans l'histoire en général : qu'est-ce que font les personnages et pourquoi ils font certaines choses ? Dans l'histoire d'avant, on peut dire que Bachir et la surveillante attendent les parents de Bachir par exemple. Puis que ses parents arrivent en fusée, etc.

Et enfin, sur la dernière image, il y a plein de petits bonhommes avec des têtes différentes : il y a des bonhommes tristes, énervés, contents, etc. Cela veut dire qu'il faut essayer de te rappeler quelles sont les émotions des personnages, comment est-ce qu'ils se sentent ? Par exemple pour l'histoire d'avant, si je vois cette image, cela me rappelle que Bachir est triste au début de l'histoire, puis qu'il est heureux à la fin.»

Après cette présentation de la fiche à l'élève, il lui est demandé s'il y a quelque chose qu'il n'a pas compris par rapport à cette aide. Puis, il lui est annoncé que la seconde histoire va lui être racontée. Après cette seconde histoire, il est dit à l'élève qu'il peut :

- Soit raconter tout ce qui lui passe par la tête en rapport avec l'histoire, puis prendre la fiche et pointer les images une à une pour voir s'il n'a pas oublié quelque chose.
- Soit prendre directement la fiche et s'aider de celle-ci au fur et à mesure qu'il raconte.

Lors des restitutions des deux histoires, une grille de compréhension est remplie suivant les critères suivants (cf. annexes 3 et 4) :

- Le personnage principal est décrit
- Le prénom d'un ou plusieurs personnages de l'histoire sont mentionnés
- Le lieu où se passe l'histoire est cité
- Le moment où se passe l'histoire est cité
- Le moment auquel se passe l'histoire est cité
- Les sentiments/ le ressenti du personnage principal au début de l'histoire est évoqué
- Les sentiments/ le ressenti du personnage principal à la fin de l'histoire est évoqué

Dans une de leurs études, Cain et Oakhill (1996, cités par Blanc, 2009) ont relevés trois catégories de récits restitués par des enfants :

- Les récits non structurés
- Les récits structurés mais qui ne comportent pas de chaîne causale
- Les récits structurés intégrant une chaîne causale

Ces trois niveaux de restitution du récit sont donc présents dans la grille de compréhension car selon Blanc (2009), le nombre d'informations restitué ne suffit pas à saisir les habiletés de compréhension : il faut également prendre en compte les relations établies, comme les relations causales ou encore émotionnelles.

C'est pourquoi, lors de la seconde restitution, si un élève montre une image de la fiche d'aide et explique une phrase sans trop développer sa pensée, des questions lui sont

posées pour savoir s'il a bien compris les relations entre différents éléments de l'histoire. Par exemple, si un élève montre l'image représentant les émotions et explique comment le personnage se sent à la fin, une question comme : « *Est-ce qu'il se sent comme ça tout au long de l'histoire ?* » va lui être posée.

En supplément de la grille de compréhension, des notes concernant les restitutions de l'élève sont également prises concernant différents points : par exemple si l'élève a beaucoup utilisé la fiche et a pointé les images pour s'aider, s'il a eu besoin d'un étayage fort de l'adulte, s'il a donné de nombreux détails ne faisant pas partie de la grille de compréhension, etc. (cf. annexe 5).

De plus, en fin d'entretien, des questions ont été posées aux élèves concernant la façon dont ils ont restitué l'histoire comme : Est-ce que tu peux m'expliquer comment tu as réfléchi pour pouvoir me raconter l'histoire ? Les questions portent également sur l'utilisation de la fiche d'aide, et leur ressenti par rapport à celle-ci : Est-ce qu'ils s'en sont servis ? Comment l'ont-ils utilisée ? Est-ce que cela les a aidés à restituer leur histoire ? etc. Les notes permettent donc également de restituer l'avis de l'élève. (cf. annexe 6).

## **4. Présentation et analyse des résultats**

Nous nous intéressons ici aux résultats obtenus lors du protocole de recherche. En effet, nous cherchons à savoir si la démarche d'aide à la métacognition a permis aux sujets de développer de meilleures habiletés de compréhension d'histoires et dans quelle mesure cette dernière les a aidés.

### **4.1. La progression des élèves entre les deux restitutions**

#### **4.1.1. La progression globale**

Nous pouvons tout d'abord nous questionner sur la progression des élèves de manière globale. En effet, nous pouvons nous demander si des améliorations des capacités de compréhension ont été observés entre la première et la seconde restitution d'histoire.

Pour cela, nous pouvons observer la grille de compréhension remplie lors des restitutions, en nous basant sur le nombre de critères restitués lors de la première et de la seconde histoire. En effet, si plus de critères sont présents, ou que des critères indiquant une amélioration de la structure du récit sont cochés, nous pouvons considérer que l'élève a progressé. De façon plus précise, nous pouvons considérer que les habiletés de compréhension d'un élève sont considérées comme bonnes si :

- Il remplit le critère « L'histoire rapportée est structurée et intègre une chaîne causale »
- Ou s'il remplit le critère : « L'histoire rapportée est structurée mais n'intègre pas de chaîne causale », ou encore : « L'histoire rapportée n'est pas structurée » à condition qu'au moins quatre autres critères soient cités (comme le lieu, le prénom du personnage ou le moment par exemple).

Nous pouvons donc considérer que les habiletés de compréhension d'un élève sont considérées comme faibles si :

- Il ne remplit pas le critère « L'histoire rapportée est structurée et intègre une chaîne causale ».

- Ou s’il remplit le critère : « L’histoire rapportée est structurée mais n’intègre pas de chaîne causale », ou encore : « L’histoire rapportée n’est pas structurée », mais que moins de quatre autres critères soient cités.

Nous pouvons diviser les élèves en quatre catégories :

- Ceux qui présentaient dès la première restitution de bonnes habiletés de compréhension et qui sont restés stables lors de la deuxième restitution.
- Ceux qui présentaient dès la première restitution de bonnes habiletés de compréhension et qui ont tout de même progressé lors de la deuxième restitution (en citant des critères supplémentaires).
- Ceux qui présentaient de faibles habiletés de compréhension lors de la première restitution et qui sont restés stables lors de la deuxième restitution.
- Et enfin, ceux qui présentaient de faibles habiletés de compréhension lors de la première restitution et ont présenté de bonnes habiletés de compréhension lors de la seconde restitution.

*Tableau 1- Progression des habiletés de compréhension*

	<b>Bonne compréhension →stable</b>	<b>Bonne compréhension →progrès</b>	<b>Faible compréhension →stable</b>	<b>Faible compréhension →progrès</b>
E1		●		
E2			●	
E3		●		
E4				●
E5				●
E6				●
E7			●	
E8				●
E9				●
E10			●	
E11		●		
E12				●

E13				●
E14				●

Nous pouvons constater que sur les quatorze élèves interrogés, seulement trois d'entre eux ne présentent pas de progression significative d'habiletés lors de la restitution d'histoires. En effet, que leurs habiletés de compréhension soient qualifiées comme bonnes ou faibles lors de la première histoire, la plupart des élèves présentent une amélioration dans leur récit et donc une amélioration de leurs habiletés de compréhension d'histoire.

#### 4.1.2. Progression par critères

Nous avons pu constater que la majorité des élèves ont progressé entre les deux restitutions d'histoires. Néanmoins, nous allons maintenant nous pencher sur ces différents éléments de progression.

Tout d'abord, nous pouvons nous demander si nous observons une amélioration dans la façon dont le récit des élèves est structuré. Nous pouvons qualifier une histoire non structurée comme étant le premier niveau de structuration d'un récit, une histoire structurée n'intégrant pas de chaîne causale comme étant le niveau 2, et une histoire structurée intégrant une chaîne causale comme étant le niveau 3.

*Tableau 2- Progression de la structuration du récit*

		Histoire non structurée (1)	Histoire structurée n'intégrant pas de chaîne causale (2)	Histoire structurée intégrant une chaîne causale (3)
E1	Histoire 1			●
	Histoire 2			●
E2	Histoire 1	●		
	Histoire 2	●		
E3	Histoire 1			●
	Histoire 2			●
E4	Histoire 1	●		
	Histoire 2		●	

E5	Histoire 1	●		
	Histoire 2	●		
E6	Histoire 1		●	
	Histoire 2		●	
E7	Histoire 1	●		
	Histoire 2	●		
E8	Histoire 1	●		
	Histoire 2			●
E9	Histoire 1	●		
	Histoire 2		●	
E10	Histoire 1	●		
	Histoire 2	●		
E11	Histoire 1			●
	Histoire 2			●
E12	Histoire 1		●	
	Histoire 2			●
E13	Histoire 1		●	
	Histoire 2			●
E14	Histoire 1	●		
	Histoire 2			●

E = élève présentant de bonnes habiletés de compréhension et ayant progressé

G = élève présentant de faibles habiletés de compréhension et étant resté stable

E = élève présentant de faibles habiletés de compréhension et ayant progressé

Nous pouvons observer que sur les quatorze élèves, huit d'entre eux restent au même niveau de structuration de récit entre la première et la seconde histoire. Néanmoins, aucun élève n'a régressé et les élèves s'étant améliorés ont pour la plupart monté d'un niveau (du 1 au 2 ou du 2 au 3). En revanche, nous pouvons mettre en avant l'amélioration notable des élèves 8 et 14, qui sont passés d'un récit déstructuré lors de la première histoire, à un récit structuré intégrant une chaîne causale lors de la seconde. Concernant l'élève 8, nous pouvons expliquer cela par le fait que cet élève était assez mutique lors de la première histoire : il rapportait entre autres qu'il ne savait pas quoi dire. En revanche, il a beaucoup utilisé la fiche d'aide lors de la seconde restitution, et nous avons pu observer un changement radical d'attitude lors de l'apparition de l'aide.

Vis-à-vis des progrès de l'élève 14, ce dernier était assez mutique également, que ce soit pour la première ou la seconde restitution. En effet, il a été observé dans les deux cas qu'il avait bien compris l'histoire mais qu'il ne voulait pas parler ou avait des paroles très succinctes ; de nombreuses questions lui ont donc été posées pour qu'il puisse s'exprimer. C'est pourquoi son premier récit est déstructuré. En revanche, il a réussi à s'exprimer un petit peu plus lors de la seconde restitution, avant que des questions lui soient posées, ce qui explique cette avancée notable.

Nous pouvons également remarquer que lors de la première restitution, les élèves sont une majorité (huit sur quatorze) à présenter un récit déstructuré. En revanche, nous pouvons relever le fait que même si leur récit n'est pas nécessairement structuré, certains élèves donnent beaucoup de détails voire citent des morceaux de dialogues, c'est par exemple le cas de l'élève 6. Lors de la seconde restitution, seulement quatre d'entre eux ont un récit qui est toujours déstructuré, et la moitié d'entre eux présentent un récit structuré intégrant une chaîne causale.

Nous pouvons également nous intéresser aux autres critères de restitution du récit. Lors de la première histoire, 12 élèves sur 14 parlent spontanément du/des personnage(s), nous n'allons donc pas nous pencher sur ces résultats qui restent stables lors de la seconde restitution. En revanche, nous pouvons nous intéresser aux autres critères qui étaient le lieu, le moment et les sentiments des personnages. Nous pouvons observer que ces critères sont beaucoup plus mentionnés lors de la seconde histoire.

*Tableau 3. Critères mentionnés lors de la première restitution*

	Mention du lieu	Mention du moment	Mention des sentiments
E1	●		
E2			
E3	●		●
E4	●		
E5			
E6	●		

E7			
E8			
E9			
E10			
E11			
E12			
E13			●
E14	●		

Nous pouvons observer que plus de la moitié des élèves (huit sur quatorze) ne mentionnent aucun de ces éléments, même après que des questions leurs aient été posées. Ils ne sont pas très nombreux à situer l'histoire dans un contexte spatial et seuls deux d'entre eux évoquent les sentiments/ressentis des personnages. De plus, le contexte temporel n'est pas évoqué une seule fois. Ces résultats diffèrent de la seconde restitution.

*Tableau 4. Critères mentionnés lors de la seconde restitution*

	Mention du lieu	Mention du moment	Mention des sentiments
E1	●	●	●
E2	●		
E3	●	●	●
E4	●		●
E5	●		●
E6	●	●	●
E7	●		
E8	●	●	●
E9	●		●
E10	●		
E11	●		●
E12	●	●	●

E13	●	●	●
E14	●	●	●

Lors de la seconde restitution, nous pouvons voir que tous les élèves mentionnent le lieu de l'histoire. C'est d'ailleurs le principal critère qui est cité en plus vis-à-vis de la première histoire chez les élèves qui n'ont pas un niveau de compréhension considéré comme bon et qui stagnent. Nous pouvons en déduire que c'est un des critères les plus faciles à repérer. En revanche, le moment auquel se passe l'histoire est plus difficile à trouver. Néanmoins, sept d'entre eux ont réussi à mentionner ce critère alors qu'aucun ne l'avait mentionné lors de la première histoire. Concernant les sentiments, nous pouvons également observer un net progrès : onze d'entre eux les mentionnent alors qu'ils étaient seulement deux lors de la première histoire.

#### 4.2. L'avis des élèves

Comme nous l'avons constaté, nous avons pu observer une amélioration des habiletés de compréhension des élèves entre la première et la seconde histoire. Nous pouvons donc supposer que la fiche d'aide y joue un rôle conséquent car son but était de permettre aux élèves d'apprendre une nouvelle stratégie permettant d'effectuer la tâche ; et ainsi d'améliorer leur métacognition en réfléchissant à la façon dont ils doivent restituer l'histoire.

Nous allons donc nous intéresser aux réponses des élèves concernant les questions qui leurs ont été posées à la fin de l'entretien. La première question était toujours la même : Est-ce que tu peux m'expliquer comment tu as réfléchi pour pouvoir me raconter l'histoire ? Les suivantes portaient sur la fiche et étaient adaptées suivant les réponses des élèves. Il y avait par exemple : Comment est-ce que tu as utilisé la fiche ? Est-ce que tu penses que la fiche t'a aidé à réfléchir ? etc. Les réponses à la question : Est-ce que tu peux m'expliquer comment tu as réfléchi pour pouvoir me raconter l'histoire ? sont difficilement exploitables, la question étant assez complexe, peu d'élèves ont pu expliciter leur pensée. En effet, par exemple l'élève 1 a dit qu'il a essayé de se rappeler des choses qui se passaient au début, au milieu puis à la fin pour pouvoir raconter. Mais la plupart des autres élèves n'ont : soit

pas su répondre, soit ont formulé qu'ils ne savaient pas comment ils réfléchissaient, ou encore qu'ils avaient du mal à réfléchir. Après cette question, la plupart des élèves parlaient directement de la fiche d'aide à la métacognition. C'est pourquoi, plus de contenu est présent vis-à-vis des questions sur la fiche, nous nous intéresserons donc à ces résultats. Nous allons voir si les élèves indiquent une préférence pour restituer l'histoire à l'aide de la fiche ou non. Trois grandes catégories se sont distinguées : les élèves préférant la fiche, ceux étant mitigés et ceux indiquant qu'ils préféraient restituer sans.

*Tableau 5. Avis des élèves sur la fiche d'aide à la métacognition*

	<b>Préférence avec la fiche</b>	<b>Avis mitigé</b>	<b>Préférence sans la fiche</b>
E1	●		
E2	●		
E3	●		
E4		●	
E5	●		
E6		●	
E7	●		
E8	●		
E9	●	●	
E10			
E11			●
E12	●		
E13	●		●
E14			

Nous pouvons donc constater que sur les quatorze élèves reçus, neuf d'entre eux indiquent une préférence claire pour la fiche d'aide à la métacognition car cela leur permet de mieux réfléchir. Trois élèves restent mitigés et indiquent que cela les aide légèrement ou que cela ne change pas leur façon de réfléchir. Les deux derniers élèves indiquent qu'ils préfèrent restituer l'histoire sans la fiche. Parmi les élèves indiquant une préférence nette pour la fiche d'aide, nous pouvons observer aussi bien des élèves s'étant trouvé en difficulté lors de la première histoire, que des élèves ayant déjà une restitution assez complète dès la première phase. En revanche, les trois élèves étant mitigés sont des élèves ayant été en difficulté lors de la première histoire. De plus, l'un d'entre eux, à la suite des questions qui lui ont été posées, produisait des réponses allant à l'opposé du sens de l'histoire, que ce soit pour la première ou la seconde restitution. Ainsi, nous pouvons supposer que dans son cas, l'aide ne marche pas ici car il présente de trop grandes difficultés à se concentrer lors de l'écoute, ou à comprendre ce qui est raconté.

Enfin, les deux élèves préférant restituer sans la fiche d'aide sont des élèves présentant déjà un récit très complet, ou ayant déjà les réponses en tête lors de la première restitution (comme c'est le cas de l'élève 14, qui avait du mal à formuler ses propos mais qui présentait de très bonnes habiletés de compréhension).

Au cours des deux restitutions, il a été observé que la fiche d'aide à la métacognition a grandement aidé les élèves vis-à-vis des sentiments des personnages. En effet, lors des questions portant sur leur avis, trois élèves mentionnent d'eux même que la fiche les a aidé pour se rappeler des sentiments. De plus, un des élèves ayant un avis mitigé sur l'aide (E4) mentionne que la fiche ne l'a pas aidé à part pour les bonhommes. Au-delà de ces trois élèves, il a été remarqué que lorsque des questions sur différents éléments qui ont été omis sont posées aux élèves, beaucoup d'entre eux montrent directement les pictogrammes lorsque les émotions sont évoquées. C'est par exemple le cas de l'élève 5 qui, après une question, montre le pictogramme d'un visage en colère en disant que le garçon est fâché parce qu'il n'aime pas l'école. En revanche, lorsque d'autres questions sont posées (sur le moment auquel l'histoire se déroule par exemple), beaucoup d'élèves n'ont pas le réflexe de désigner le pictogramme correspondant.

## 5. Discussion

Comme nous avons pu le constater lors des analyses de résultats, des progrès d'habiletés de compréhension des élèves ont été observés entre la première et la seconde restitution d'histoire. En effet, si nous nous penchons sur la structuration du récit, la moitié des élèves présentent un récit structuré intégrant une chaîne causale lors de la seconde restitution alors qu'ils étaient plus de la moitié à présenter un récit non structuré lors de la première restitution. De plus, nous remarquons également une progression des élèves sur les autres critères, surtout sur le contexte spatial, temporel, ainsi que sur les émotions des personnages.

Concernant les élèves en difficulté, onze élèves sur quatorze présentaient lors de la première histoire ce que nous avons qualifié comme de faibles habiletés de compréhension. Lors de la seconde histoire, ils étaient huit à présenter de bonnes habiletés de compréhension, trois seulement étant restés stables.

Nous avons également pu observer lors de la seconde restitution que beaucoup d'élèves pointaient les pictogrammes de la fiche d'aide un à un. Cela avait lieu soit au cours de leur récit, soit pour donner suite à celui-ci lorsqu'ils se rendaient compte qu'ils avaient oublié des éléments, soit après que des questions leur aient été posées. Cette référence aux pictogrammes a été particulièrement observée lorsque les élèves s'exprimaient sur les sentiments des personnages. En effet, que ce soit au cours de leur récit ou à la suite de questions, beaucoup d'élèves se servaient de ce pictogramme comme référence, alors que cela n'était pas nécessairement le cas avec les autres pictogrammes.

De plus, la grande majorité des élèves exprime une préférence pour restituer l'histoire avec l'aide de la fiche. Nous pouvons donc attribuer cette progression à la présence de la fiche d'aide à la métacognition.

Grâce à ces différents éléments, l'hypothèse selon laquelle cette aide permet aux élèves de développer de meilleures habiletés de compréhension d'histoires, surtout pour les élèves présentant de faibles habiletés de compréhension, est donc validée.

Nous pouvons également valider la seconde hypothèse selon laquelle l'augmentation de ces habiletés de compréhension est due à la mise en place d'une nouvelle stratégie

métacognitive par les élèves, leur permettant de mieux expliciter leur pensée, ainsi que de réfléchir à la façon dont ils restituent l'histoire.

En effet, si l'on reprend la définition de la métacognition de Portelance (2014), « Agir de façon métacognitive, c'est essentiellement prendre conscience de sa manière d'apprendre et exercer un contrôle sur celle-ci. ». Or, c'est ce qui s'est passé pour les élèves : une nouvelle stratégie leur a été proposée (en reprenant la technique du modelage de Vianin (2009), puis ils ont pu s'exprimer sur cette dernière grâce aux questions posées à la fin de la seconde restitution. De façon générale, il est apparu que les élèves préfèrent utiliser la fiche d'aide (c'est ce qu'exprime neuf d'entre eux). En effet, ces derniers ont mis en avant le fait que la fiche les aidait à réfléchir, car cela était soit trop difficile pour eux auparavant, soit la fiche leur permettait de restituer plus de détails. Le processus de réflexion engendré par la fiche d'aide permet donc à la majorité des élèves de développer leur métacognition et ainsi d'améliorer leurs habiletés de compréhension grâce à cette nouvelle stratégie.

Pour les autres élèves, ces derniers présentaient soit une bonne stratégie avant l'introduction de l'aide ainsi que de bonnes habiletés de compréhension, et ne voyaient donc pas l'intérêt de cette nouvelle stratégie ; soit la stratégie proposée n'était pas adaptée à leurs difficultés de compréhension. C'est pourquoi nous allons maintenant nous pencher sur les limites de cette recherche.

En effet, nous pouvons relever plusieurs points qui auraient pu être améliorés lors de cette recherche. Tout d'abord, nous pouvons supposer que la première histoire était peut-être plus difficile à comprendre que la seconde. Par ailleurs, un élève (E12) a souligné le fait qu'il n'avait pas compris un des termes importants de cette histoire, ce qui a entaché sa compréhension.

Nous pouvons également relever le fait que l'étude a été réalisée dans une seule classe, sur un faible effectif. Nous aurions pu obtenir des résultats plus significatifs avec un échantillon d'élèves plus important.

De plus, nous pouvons relever que cette recherche s'est effectuée lors d'entrevues uniques avec chaque élève : cela a permis d'évaluer leur niveau d'habiletés de compréhension puis de directement mettre en place la stratégie métacognitive, ce qui est un point positif pour que les élèves progressent rapidement. Cela est également

un point positif pour que les résultats ne soient pas faussés par le temps. En effet, si la phase d'évaluation des habiletés de compréhension des élèves, et que la phase de mise en place de la nouvelle stratégie avait eu lieu avec plusieurs mois de décalage, nous aurions pu supposer que l'amélioration des habiletés n'était pas nécessairement due à l'aide apportée mais à différentes compétences et savoirs développés tout au long de l'année scolaire.

Néanmoins, comme l'indique Portelance (2002), le développement de la métacognition est une compétence transversale, qui s'effectue tout au long de l'année scolaire, et de la scolarité de l'élève de façon plus générale. Effectivement, idéalement, la métacognition devrait être intégrée continuellement aux apprentissages pour que les élèves prennent conscience de leur manière d'agir, et donc d'avoir un contrôle sur leurs apprentissages. En effet, l'outil d'aide à la métacognition proposé a aidé les élèves sur la période limitée de l'entretien mais il aurait été intéressant de voir si les élèves auraient adopté cette nouvelle stratégie de travail lors d'autres situations de compréhension d'histoire.

En prolongement de cette recherche, nous pouvons donc imaginer une étude longitudinale se déroulant sur une année scolaire entière, portant sur le développement de la métacognition des élèves en situation de compréhension d'histoire. Cela permettrait de mettre en place différents ateliers comme des séances sur les émotions et leur gestion par exemple, pour permettre aux élèves de développer leurs compétences inférentielles (qui sont nécessaires à la compréhension d'histoires, comme l'indique Goigoux et Cèbe (2013) ; ou encore de mettre en place des stratégies plus individualisées pour les élèves présentant plus de difficultés de compréhension que les autres.

Dans une seconde partie de cette étude, nous pourrions observer si les différentes stratégies métacognitives apprises en situation de compréhension d'histoires sont réutilisées ou non dans d'autres domaines ; et si cela n'est pas le cas, comment y remédier pour que les élèves puissent considérer leurs erreurs positivement et ainsi avancer plus sereinement dans leur scolarité.

# Bibliographie

Blanc, Nathalie. *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Dunod, 2009.

Frenkel, S. (2014). Composantes métacognitives ; définitions et outils d'évaluation. *Enfance*, 4(4), 427-457. <https://doi.org/10.4074/S0013754514004029>

Frenkel, S., & Déforge, H. (2014). Métacognition et réussite scolaire : Perspectives théoriques. Dans C. Giraudeau & G. Chasseigne (dirs.), *Psychologie, Education et Vie scolaire* (pp.87-113). Publibook Université.

Goigoux, R. & Cèbe, S. (2013). *Lectorino & Lectorinette, Apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris : Retz

*Les œuvres jeunesse de 6-8 ans de lecture - à lire en ligne et gratuitement - page 1 - last - Short Édition*. <https://jeunesse.short-edition.com/categorie/6-8>

Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse, et des sports (2020). *Programme du cycle 1*. Eduscol. [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/AScolarite\\_obligatoire/24/3/Programme2020\\_cycle\\_1\\_comparatif\\_1313243.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/AScolarite_obligatoire/24/3/Programme2020_cycle_1_comparatif_1313243.pdf)

Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse, et des sports (2020). *Programme du cycle 2*. Eduscol. [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/AScolarite\\_obligatoire/24/3/Programme2020\\_cycle\\_1\\_comparatif\\_1313243.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/AScolarite_obligatoire/24/3/Programme2020_cycle_1_comparatif_1313243.pdf)

Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse, et des sports (2020). *Programme du cycle 3*. Eduscol. [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/AScolarite\\_obligatoire/24/3/Programme2020\\_cycle\\_1\\_comparatif\\_1313243.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/AScolarite_obligatoire/24/3/Programme2020_cycle_1_comparatif_1313243.pdf)

Goigoux, R. & Cèbe, S. (2018). *Narramus: apprendre à comprendre et à raconter*. Paris : Retz

Portelance, L. (2002). Intégrer la métacognition dans l'ensemble de ses interventions pédagogiques. *Vie pédagogique*, (122), 20-23.

Proust, J. (2019). La métacompréhension de la lecture. Dans: A. Bentolila (ed.) *Les essentiels de la lecture*. Paris: Nathan

Vianin, P. (2009). Pourquoi proposer une approche métacognitive de la remédiation ? Dans *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire: Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ?* (pp.49-54). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi-org.buadistant.univ-angers.fr/10.3917/dbu.viani.2009.01>

Vianin, P. (2009). L'apprentissage et l'enseignement des stratégies. Dans *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire: Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ?* (pp.209-228). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi-org.buadistant.univ-angers.fr/10.3917/dbu.viani.2009.01>

# Annexes

## 1- Histoires racontées

### Des vacances quatre étoiles, *par Tanguy Mandias*

Bachir regardait les rayons du soleil entrer par la fenêtre. Il faisait un temps magnifique, mais il était obligé d'attendre ici, dans l'ombre du grand réfectoire de l'internat du collège des Mimosas.

L'endroit était calme. Un souffle de vent poussait par moments la porte du bâtiment dans un grincement sourd. Une jeune surveillante attendait également, un peu plus loin. À part eux deux, le bâtiment était vide. Un à un, amis comme surveillants, tous étaient partis avec leur famille.

Où sont mes parents ? se demanda Bachir, m'ont-ils oublié ? Il serra contre lui son sac au dessin d'astronaute.

— Tu vas bien ? demanda la surveillante en s'approchant. Tu attends tes parents ?

— Oui, répondit-il tristement. Et toi ?

La jeune fille eut un sourire triste.

— Oh, je n'attends plus personne maintenant. Mais tu vas voir, je suis sûre qu'ils vont vite arriver !

— J'espère, dit Bachir. Je commence à avoir faim !

— Tu es un vrai estomac sur pattes, dis donc ! Regarde dans le ciel, dit-elle pour changer de sujet, une étoile vient d'apparaître !

— C'est vrai... Il n'est pas un peu tôt ?

— Ce doit être une étoile très matinale !

— Elle est vraiment grosse, cette étoile, remarqua Bachir, fasciné.

— Oui. Et elle grossit... de plus en plus... Attention !

La jeune fille sauta à terre mettant Bachir à l'abri alors que l'étoile s'écrasait dans la cour !

La fumée se dissipa et Bachir et la jeune fille se relevèrent, tout poussiéreux, pour se retrouver devant... une fusée ! Sa porte s'ouvrit, et deux cosmonautes en sortirent. Bachir les reconnut aussitôt.

— Maman, Papa ! s'exclama-t-il.

— Quel retard ! dit Maman. Des embouteillages tout autour de Jupiter !

— Oui, confirma Papa. Nous avons dû prendre une pluie d'étoiles filantes, et nous voilà !

— Tu viens Bachir ? Les mers gazeuses de Trappist-1e sont les plus belles à cette période de l'année, toi qui aimes tant te baigner !

— Bien sûr ! s'exclama Bachir en attrapant son sac à dos. Il se retourna vers la jeune fille. Tu viens avec nous ? lui demanda-t-il.

— Pourquoi pas, dit-elle dans un sourire. Je n'ai jamais vu la mer !

Et tous les quatre, ils partirent vers les étoiles.

## *Victor, par Virginie Ronteix*

Comment se débarrasser de l'école ?

Grâce à une machine à remonter le temps pour empêcher la naissance de Charlemagne ? Une tempête, un tremblement de terre, un nid de frelons asiatiques ? Un cambriolage ! Chaises, bureaux, tables : disparus ! Un coup de baguette magique : les vacances pour l'éternité !

Victor n'aime pas l'école. Il a imaginé des tas de solutions pour l'éliminer. Mais, tous les matins, il faut aller à l'école... Se réveiller, se préparer, s'agglutiner dans la cour, entrer dans une salle bruyante qui sent le renfermé, obéir aux consignes, rester assis. Un cauchemar, oui !

Ce matin-là, Victor va donc à l'école.

Ses chaussures pèsent une tonne, son cartable aussi. Il pleut.

Victor traîne avec application pour arriver en retard. Gagné ! Quand il arrive en classe, les élèves sont installés et la maîtresse ne le remarque pas se glisser à sa place. Et quoi ? La chaise à côté de la sienne est occupée. Un « nouveau ». Manquait plus que ça ! Victor déteste les nouveaux élèves. Il n'y en a que pour eux quand ils débarquent et il faut tout leur expliquer. Il souffle en jetant sa trousse et son cahier.

Le « nouveau » est... une « nouvelle ».

— Bonjour ! Je suis Soline ! dit-elle avec un grand sourire.

— Salut, répond-il en la regardant à peine.

Elle veut tout savoir, interrompt Victor sans arrêt, le force à répondre et sourit tout le temps. Elle le trouve bien sympathique. En sortant de l'école elle lui dit :

— Merci ! À demain au portail ?

— Salut ! dit Victor en haussant les yeux.

En faisant ses devoirs il repense à cette Soline. Elle est impossible cette fille ! Mais elle a tout de même un joli sourire.

Le lendemain, les Martiens n'ont pas déraciné l'école. Victor franchit le portail à l'heure. Soline l'attend.

— Hello !

Et elle ne le lâche plus, même à la cantine. Elle parle. Tout le temps. Il lui répond... pour qu'elle se taise enfin ! Et le soir, elle lance encore une fois :

— À demain au portail ?

— Ok !

C'est comme ça toute la semaine et la suivante, jusqu'aux vacances d'hiver. Enfin ! Victor est ravi.

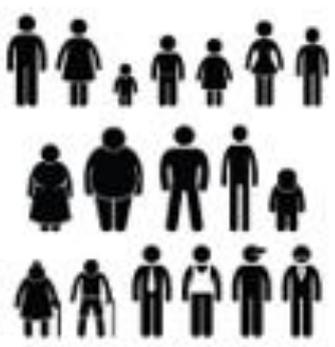
Mais pendant ces jours de vacances, pour la première fois de sa vie... Il pense à l'école. En réalité, c'est à Soline qu'il pense.

Le jour de la rentrée, il est même en avance ! Il arrive avant Soline au portail et il lui sourit.

— J'adore l'école ! lui dit-il.

— Ah oui ? Moi aussi, tu sais, répond-elle.

## 2- Fiche d'aide

 <p>Qui ?</p>	 <p>Où ?</p>
 <p>Quand ?</p>	 <p>Quoi ?</p>
 <p>Comment se sent(ent) le(s) personnage(s) ?</p>	

### 3- Grille de compréhension vierge

	Elève 1		Elève 2		Elève 3		Elève 4		Elève 5	
	Première histoire	Seconde histoire								
Le personnage principal est décrit										
Le prénom d'un ou plusieurs personnages sont mentionnés										
Le lieu où se passe l'histoire est cité										
Le moment auquel se passe l'histoire est cité										
L'histoire rapportée n'est pas structurée										
L'histoire rapportée est structurée mais il n'y a pas de chaîne causale										
L'histoire rapportée est structurée et intègre une chaîne causale										
Les sentiments/ le ressenti du personnage au début de l'histoire est évoqué										
Les sentiments/ le ressenti du personnage à la fin de l'histoire est évoqué										

#### 4-Grilles de compréhension

	Elève 1		Elève 2		Elève 3		Elève 4		Elève 5	
	Première histoire	Seconde histoire								
Le personnage principal est décrit	X	X	X	X	X	X				
Le prénom d'un ou plusieurs personnages sont mentionnés		X		X			X	X	X	X
Le lieu où se passe l'histoire est cité	X	X		X	X	X	X	X		X
Le moment auquel se passe l'histoire est cité		X				X				
L'histoire rapportée n'est pas structurée			X	X			X		X	X
L'histoire rapportée est structurée mais il n'y a pas de chaîne causale								X		
L'histoire rapportée est structurée et intègre une chaîne causale	X	X			X	X				
Les sentiments/ le ressenti du personnage au début de l'histoire est évoqué		X				X		X		X
Les sentiments/ le ressenti du personnage à la fin de l'histoire est évoqué		X			X	X		X		X

	Elève 6		Elève 7		Elève 8		Elève 9		Elève 10	
	Première histoire	Seconde histoire								
Le personnage principal est décrit	X	✓	X	✓	✓	X	✓	X	✓	
Le prénom d'un ou plusieurs personnages sont mentionnés		X	✓				✓	X		
Le lieu où se passe l'histoire est cité	✓	✓		✓		✓	✓			✓
Le moment auquel se passe l'histoire est cité		✓				X				
L'histoire rapportée n'est pas structurée			X	X	X		X		✓	X
L'histoire rapportée est structurée mais il n'y a pas de chaîne causale	X	✓						X		
L'histoire rapportée est structurée et intègre une chaîne causale						✓				
Les sentiments/ le ressenti du personnage au début de l'histoire est évoqué		X				X		X		
Les sentiments/ le ressenti du personnage à la fin de l'histoire est évoqué		✓				X				

	Elève 11		Elève 12		Elève 13		Elève 14	
	Première histoire	Seconde histoire						
Le personnage principal est décrit	X	X	X	X	X	X	X	X
Le prénom d'un ou plusieurs personnages sont mentionnés		X	X	X		X	X	X
Le lieu où se passe l'histoire est cité		X		X		X	X	X
Le moment auquel se passe l'histoire est cité				X		X		X
L'histoire rapportée n'est pas structurée							X	
L'histoire rapportée est structurée mais il n'y a pas de chaîne causale			X		X			
L'histoire rapportée est structurée et intègre une chaîne causale	X	X		X		X		X
Les sentiments/ le ressenti du personnage au début de l'histoire est évoqué		X		X	X	X		X
Les sentiments/ le ressenti du personnage à la fin de l'histoire est évoqué		X		X		X		X

NB : Les trois lignes en gris indiquent que ces critères sont interdépendants : si l'un est coché, les autres ne peuvent pas l'être.

## 5- Prise de notes par élèves lors des restitutions

Pour l'élève 1, l'histoire rapportée suit une chaîne causale mais l'élève va à l'essentiel et peu de détails sont donnés.

Lors de la seconde histoire, l'élève 1 a un récit complet et s'est beaucoup aidé de la fiche pour donner plus de détails comme les prénoms ou les sentiments des personnages.

L'élève 2 est pratiquement incapable de retranscrire l'histoire. Il me dit qu'il a une « mémoire de mouche ». Il donne tout de même quelques éléments clés concernant l'histoire (me parle par exemple d'une fusée qui atterrit) mais de façon générale, très peu d'éléments sont cités et ces derniers ne sont pas reliés entre eux.

Pour la seconde histoire, cette dernière n'est toujours pas structurée. En revanche, plus de détails comme le lieu ou les prénoms sont mentionnés.

L'élève 3 ne mentionne pas les prénoms, le lieu, ou le ressenti du personnage en début d'histoire. En revanche, la retranscription de l'histoire est très détaillée, avec une chaîne causale très structurée. En effet, il y a même des citations de l'histoire de la part de l'élève comme : « *Et là le garçon dit à la fille : tu veux venir en vacances avec nous ?, Et elle répond : oui je n'ai jamais vu la mer !* ».

Lors de la seconde histoire, l'élève 3 a un récit encore plus détaillé que lors de la restitution de la première, qui était déjà assez complète. La fiche d'aide est beaucoup utilisée et chaque case est suivie du doigt au fur et à mesure de la narration.

L'élève 4 ne raconte pas l'histoire mais me dit juste des phrases voire simplement des mots comme : « *La maman n'est pas là, Il dit : Maman ! Papa !, la récré, mer* ». De plus, très peu de ces éléments sont sortis naturellement, des questions ont dûes être posées pour que l'élève construise des phrases. Néanmoins, l'élève a su répondre à la question : Comment s'appelle le personnage ?

Lors de la seconde histoire, l'élève 4 rapporte une histoire plus structurée, mais sans chaîne causale. Néanmoins, lorsque des questions sont posées, l'élève sait y répondre, notamment grâce à la fiche d'aide, surtout vis-à-vis des émotions. En effet, le smiley fâché est montré du doigt et l'élève dit qu'« *au début, il (Victor) n'aime pas*

sa *copine*. ». Puis le smiley heureux est ensuite montré par l'élève pour indiquer le changement.

L'élève 5 ne construit pas de phrase et donne directement trois mots qui sont : astronaute, étoile, et mer. Grâce aux questions posées, l'élève est tout de même capable de me dire que l'étoile s'écrase dans la cour, de donner le lieu et le prénom du personnage.

Lors de la seconde histoire, l'élève 5 n'a pas présenté un récit structuré. En revanche, il a bien compris le principe de la fiche d'aide et l'a utilisé avant même de devoir restituer l'histoire. Par exemple, lorsque le titre : Victor, a été dit, il a pointé le pictogramme des personnages et a murmuré : « Victor ». L'élève montre également les émoticônes représentant les émotions en disant qu'il a « *entendu sourire* ». Après quelques questions, l'élève montre le pictogramme en colère et restitue qu'au début le garçon est fâché parce qu'il n'aime pas l'école.

L'élève 6 décrit plusieurs éléments de l'histoire, mais de façon isolée : il n'y a pas nécessairement de chaîne causale. En revanche, le personnage est décrit, le lieu est cité, et des citations sont réalisées comme : « *Et là il dit : Maman ! Papa !* ».

Lors de la seconde histoire, l'élève 6 commence à me raconter l'histoire en parlant des émotions : il montre les pictogrammes de la fiche et dit : « *Au début c'est la colère, à la fin c'est la joie* ». Puis il raconte l'histoire de façon structurée, avec une chaîne causale. La seule chose non citée dans son récit était les prénoms mais dès qu'il lui a été demandé s'il s'en rappelle, il a été capable de les donner.

L'élève 7 donne directement le prénom du personnage puis reste assez mutique, peut-être parce qu'il ne sait pas quoi raconter, ou par peur de se tromper. Il lui est alors mentionné qu'il n'est pas obligé de se rappeler de tout mais qu'il peut déjà dire par exemple un mot qu'il a retenu. Ce à quoi il répond directement : étoile. En le questionnant, il peut me dire que l'étoile s'écrase et qu'il y a des astronautes qui en sortent, mais également que Bachir est un garçon. En revanche, lorsqu'il lui est demandé si Bachir connaît les astronautes, l'élève répond que non, en étant assez sûr de lui. Nous pouvons donc constater qu'il n'a pas compris l'histoire. Lors de la seconde histoire, l'élève 7 commence sa restitution en faisant part du fait qu'il y a deux personnages : un garçon et une fille. Il ajoute que la fille est nouvelle et qu'elle parlait

tout le temps au garçon. En montrant le pictogramme du lieu, il dit également que cela se passe à l'école. En revanche, l'élève n'est pas capable d'en dire plus malgré des questions. Quand les émotions sont évoquées l'élève montre le pictogramme correspondant en répondant que le garçon est content. Néanmoins il lui est demandé si le personnage est content tout au long de l'histoire ou s'il est content seulement au début ou seulement à la fin ; ce à quoi l'élève répond qu'il est content tout le temps. Il n'a pas donc pas réellement compris l'histoire, comme lors de la première restitution.

L'élève 8 mentionne tout de suite que l'histoire parle d'une fusée qui descend sur la terre, puis il s'arrête ne sachant plus quoi dire. Il lui est donc demandé qui sont les personnages de l'histoire, l'élève répond qu'il y a un garçon, une fille, un papa et une maman. Néanmoins, l'élève n'ira pas plus long dans la retranscription.

Lors de la seconde histoire, l'élève 8 parle beaucoup, il s'aide énormément de la fiche en montrant les pictogrammes. Nous pouvons relever le fait que lorsqu'il montre le pictogramme correspondant au temps l'élève mentionne que cela se passe en hiver, ce qu'aucun autre élève n'a fait (seul le moment de la journée a été mentionné).

L'élève 9 rapporte l'histoire de façon structurée. En effet, l'élève dit souvent : « *Et après...et après...* » pour structurer son récit. Néanmoins il n'y a pas de chaîne causale car les événements ne sont pas forcément dans l'ordre. L'élève parle de façon fluide et l'écoute de l'histoire est attentive. Il donne beaucoup de détails sans qu'il y ait besoin d'une intervention extérieure qui pose des questions. Par exemple, l'élève formule des phrases comme : « *Le papa et la maman viennent des étoiles et Bachir attendait, attendait et puis après...* ».

Lors de la seconde restitution, l'histoire rapportée est structurée mais sans chaîne causale. Néanmoins beaucoup de détails sont donnés au fur et à mesure que l'élève se remémore l'histoire. De plus, l'élève s'aide de la fiche, surtout pour les émotions. En effet la première chose qu'il fait est de montrer les pictogrammes et de dire : « *Il y avait la colère et après le sourire à la fin.* ». L'élève fait également des inférences car la seconde chose rapportée est qu'il pense que les personnages sont devenus amoureux. Il cite beaucoup le texte, en rapportant des dialogues entiers. Par exemple : « *Et là elle dit : « A demain au portail ! » ; et il dit : « J'aime bien l'école. Moi aussi j'aime bien ! »* ». L'élève rapporte les événements dans le désordre mais sait dire qu'il y a un nouvel élève qui s'appelle Soline, que la maîtresse ne remarque pas que Victor

s'installe en classe, que Victor n'aime pas l'école et essaie de trouver plein de solutions pour ne plus y aller, etc.

L'élève 10 donne simplement des mots qui sont : des étoiles, une fusée, la mer. À la suite des questions, le personnage principal est décrit mais il me dit qu'il ne se rappelle plus son prénom. Les mots cités par l'élève au début sont repris dans des questions : il lui est par exemple dit qu'il a parlé d'une fusée, est-ce qu'il se souvient ce qui se passe avec la fusée ? Néanmoins de grands silences suivent ces questions et l'élève finit par dire qu'il ne sait pas et ne se rappelle pas. Lors de la seconde histoire, l'élève 10 rencontre toujours des difficultés : il montre uniquement le pictogramme du lieu en rapportant que cela se passe à l'école mais malgré plusieurs questions, il n'arrive pas à en dire plus.

L'élève 11 a un récit structuré qui intègre une chaîne causale. De plus, il donne des détails ; beaucoup de tournures de phrases comme : « Et après [...] et après [...] » sont utilisées. De plus, l'élève cite beaucoup les paroles des personnages.

Lors de la seconde histoire, l'élève 11 a un récit très structuré avec, comme lors la première histoire, beaucoup de phrases qui sont citées. Les émotions sont restituées avec l'aide de questions mais l'élève sait répondre très rapidement une fois la question posée.

L'élève 12 a un récit structuré et cite également des paroles de personnages, tout comme l'élève 11. Nous pouvons également relever qu'il donne beaucoup de détails (il parle par exemple du sac de cosmonaute du petit garçon). En revanche, il n'y a pas présence de chaîne causale, beaucoup de questions doivent être posées pour créer du lien entre tous les propos de l'élève. Néanmoins, à la suite de ces questions, il est apparu que l'élève n'avait pas compris le terme « surveillante » présent dans l'histoire. Au lieu de déduire le sens de ce mot par rapport au reste de l'histoire, l'élève l'a associé à un mot phonétiquement proche qu'il connaissait : souris. Il fait donc remarquer qu'il n'a pas compris l'histoire avec la souris. Le terme lui a donc été expliqué après coup.

Lors de la seconde histoire, l'élève s'aide beaucoup de la fiche pour restituer l'histoire. Il pointe les images une par une tout en racontant et fait des réflexions pour lui-même pour savoir où il en est comme « *Le lieu c'est bon, j'ai dit que ça se passait à l'école* ».

Il bloque uniquement sur le pictogramme du temps mais, une fois qu'il a fini de pointer tous les pictogrammes, il revient dessus et est capable de formuler une réponse.

L'élève 13 a rencontré quelques difficultés à restituer l'histoire. Néanmoins après que quelques questions lui ont été posées concernant les personnages, l'élève a réussi à raconter que le garçon se sentait seul, que ses parents étaient en retard et que ces derniers finissent par arriver dans une fusée en forme d'étoile. En revanche, il lui est demandé s'il se rappelle la suite de l'histoire mais l'élève répond que celle-ci se termine quand les parents arrivent.

Lors de la seconde histoire, l'élève raconte toute l'histoire dans l'ordre, de façon structurée, et emploi des termes assez soutenus pour un élève de son âge comme « *A la fin il est ravi , au début il est frustré* ». L'élève s'aide beaucoup de la fiche en suivant les pictogrammes un à un. Comme l'élève 12, il bloque sur le temps, mais arrive à répondre une fois qu'une question lui est posée.

L'élève 14 a du mal à s'exprimer. Beaucoup de questions lui ont été posées auxquelles il a su parfaitement répondre mais il ne donne pas ses réponses de lui-même, ce qui donne un récit assez déstructuré.

Lors de la seconde histoire, l'élève 14 utilise également la fiche pictogramme par pictogramme, le récit est structuré et intègre une chaîne causale. En revanche, l'élève ne donne pas beaucoup de détails : son récit est assez succinct pour chaque point.

## **6- Prise de notes par élèves concernant leurs explications sur leur façon de restituer et leur avis sur la fiche d'aide**

L'élève 1 a dit que pour raconter l'histoire, il a essayé de se rappeler des choses qui se passaient au début, au milieu puis à la fin. Il a également ajouté que la fiche d'aide l'a beaucoup aidé pour donner plus de détails comme les prénoms des personnages ou comment ils se sentaient.

L'élève 2 a rapporté le fait qu'il avait du mal à réfléchir et à se concentrer. Il a parlé du fait que la fiche l'a un petit peu aidé pour se rappeler de certaines choses.

L'élève 3 a dit que la fiche l'avait aidé car il a pu regarder chaque case en racontant l'histoire, ce qui lui a permis de ne rien oublier et de se rappeler de certaines choses qu'il n'aurait pas dites sans ça.

L'élève 4 a dit qu'elle avait du mal à réfléchir à l'histoire et que la fiche ne l'a pas trop aidé à part pour les bonhommes (les émotions).

L'élève 5 a dit qu'il arrivait à mieux raconter avec la fiche, que quand l'histoire était racontée, il regardait les images et donc qu'après c'était plus facile pour lui de raconter en montrant les images de la fiche.

L'élève 6 a dit qu'il ne savait pas comment il réfléchissait, il racontait juste ce dont il se rappelait. Il a également mentionné que la fiche ne l'aidait pas plus que cela.

L'élève 7 a dit que cela était difficile de se rappeler de l'histoire mais que cela était plus facile avec la fiche.

L'élève 8 a dit qu'il préfère raconter avec la fiche car il peut montrer les images et se rappeler de l'histoire alors que sans la fiche il ne sait pas trop quoi raconter.

L'élève 9 a dit que pour raconter l'histoire, il parle de tout ce dont il se souvient. Il a également mentionné que la fiche l'aide pour se rappeler de certaines choses. Par exemple comment se sent le petit garçon.

L'élève 10 est resté assez mutique lors des questions posées, tout comme lors des restitutions d'histoires. Il a fini par dire que cela ne changeait pas grand-chose avec ou sans la fiche.

L'élève 11 a dit que pour raconter l'histoire, il pense aux personnages et à ce qu'ils font. Il ajoute également qu'il ne s'est pas aidé de la fiche pour réfléchir.

L'élève 12 a dit qu'il aime beaucoup la fiche car il trouve cela plus facile et cela l'aide à réfléchir.

L'élève 13 a fait part également du fait qu'il préfère la fiche car cela l'aide à réfléchir et à raconter.

L'élève 14 a dit qu'il préfère raconter l'histoire sans la fiche car il préfère réfléchir tout seul sans.

## **4<sup>ème</sup> de couverture**

Mots clés : métacognition, compréhension, histoires, habiletés, CP

### **Résumé :**

Dans cette étude, nous nous intéressons au développement de la métacognition dans le but d'améliorer les habiletés de compréhension d'histoires chez des élèves de CP. Nous avons émis l'hypothèse que la mise en place d'une aide à la métacognition permettrait aux élèves de développer de meilleures habiletés de compréhension d'histoires entendues, surtout pour ceux présentant de faibles habiletés de compréhension. Nous avons pu constater une amélioration de ces habiletés de compréhension d'histoires entre les restitutions d'histoires pré et post aide à la métacognition, et ce chez la majorité des élèves. De plus, les élèves, en difficulté ou non, ont pour la majorité déclaré que cet outil les avait aidés. Toutefois, il serait intéressant de poursuivre ce développement de la métacognition sur une période plus étendue, cela pouvant aider des élèves sur le long terme et dans d'autres habiletés.

### **Abstract :**

In this study, we are interested in metacognition's development in order to improve comprehension's skills (through stories). It concerns year 2 pupils. We are supposing that the establishment of a metacognition's help will enable pupils to develop better comprehension's skills of listening stories. It concerns especially pupils who have some difficulties. We notice an improvement of this comprehension skills between the return of the first story and the return of the second one (which is the one with the help). We notice this improvement for most pupils. Moreover, most pupils (with or without difficulties) said that this tool helped them. However, we think that it will be interesting to continue to develop pupil's metacognition on a longer period. Indeed, it can be helpful for them in the long term, and in other skills.