



HAL
open science

L'autorégulation en lecture au cycle 3

Enora Besnier, Lise Bougreau

► **To cite this version:**

Enora Besnier, Lise Bougreau. L'autorégulation en lecture au cycle 3. Education. 2022. dumas-04089773

HAL Id: dumas-04089773

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04089773>

Submitted on 5 May 2023

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

L'autorégulation en lecture au cycle 3

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

soutenu par

Enora BESNIER

Lise BOUGREAU

le 22 juin 2022

en présence de la commission de soutenance composée de :

Aurélie Lainé, directrice de mémoire

Delphine Colnet, membre de la commission

Remerciements

Nous tenons à remercier en premier lieu notre directrice de mémoire, qui nous a accompagnées et a assuré le suivi de notre mémoire tout au long de notre année universitaire.

De plus, nos remerciements vont aussi à nos maîtres d'accueil temporaire de nos lieux de stage respectifs pour nous avoir accordé du temps dans leur programmation afin de nous laisser la possibilité d'effectuer notre expérimentation, ainsi que pour leurs conseils vis-à-vis de la mise en œuvre.

Enfin, nous sommes également reconnaissantes de l'engagement tenu par les élèves lors des différentes activités que nous leur avons proposées, qui nous ont permis d'obtenir des données pour notre recherche.

Sommaire du mémoire

Sommaire	p. 3
Introduction	p. 5
1. Lecture	p. 6
2. La compréhension en lecture	p.11
3. La lecture, une activité cognitive complexe	p.17
4. L'autorégulation en lecture	p.21
5. Méthodologie de recherche	p.24
5.1. Problématique	p.24
5.2. Participants	p.25
5.3. Matériels	p.26
5.4. Procédure	p.27
6. Présentation et analyse des résultats	p.28
6.1. Questionnaire enseignant	p.28
6.2. Questionnaire élève	p.29
6.3. Aspect quantitatif	p.36
6.3.1. Le pré-test	p.36
6.3.2. Le post-test	p.42
6.3.3. Comparaisons du pré-test et du post-test	p.46
6.4. Aspect qualitatif	p.53

6.4.1. Activités individuelles	p. 53
6.4.2. Activités collectives	p. 55
6.4.2.1. Participation	p. 55
6.4.2.2. Nature des échanges	p.59
6.4.2.3. Qualité des interactions	p.62
6.4.2.4. Echanges autour des stratégies d'autorégulation en lecture	p.67
7. Discussion	p.68
Bibliographie	p.75
Annexes	p.80
4^{ème} de couverture	p.132

Introduction

La lecture-compréhension en cycle 3, d'après l'étude de Goigoux et Cèbe (2009), est beaucoup évaluée et pourtant peu enseignée et les résultats en sont significatifs. En effet, la moyenne des jeunes français en classe de CM1 considérés comme "faibles compreneurs" atteint les 24% contre la moyenne européenne de 18% (PIRLS, 2016). Des chercheurs ont démontré que cela était dû en partie à des difficultés de s'autoréguler pour les élèves. De ce fait, cette compétence se doit d'être enseignée. De plus, il existe un lien entre le niveau de motivation du lecteur et sa capacité de s'autoréguler (Goigoux, 2008). Par ces résultats marquants, nous avons souhaité nous intéresser à l'autorégulation en lecture en cycle 3. La lecture a toujours pris une place importante dans la scolarité des élèves à tous les niveaux puisqu'elle compte comme une compétence transversale. En tant que futures enseignantes, et ne pouvant pas forcément choisir le cycle dans lequel nous allons enseigner, nous avons pris à cœur ce sujet auquel nous allons être confrontées toute notre carrière. La compréhension de textes chez les élèves de cycle 3 est un attendu du programme qui leur sera nécessaire tout au long de leur vie. Il est de notre devoir de pouvoir l'enseigner. A ce jour, nous nous demandons si l'intérêt que l'élève porte aux textes impacte sa capacité à contrôler sa compréhension, donc à s'autoréguler. Nous soumettons aujourd'hui l'hypothèse que si l'élève apprécie sa lecture, sa capacité d'autorégulation sera donc favorable. De plus, nous nous questionnons également sur la connaissance des facteurs qui font défaut dans la compétence à s'autoréguler. Par ce fait, nous nous interrogeons pour savoir si après la prise de conscience des élèves sur les différentes méthodes pour s'autoréguler, ils finissent par améliorer leur capacité d'autorégulation. A cette question, nous supposons que l'enseignement explicite de l'autorégulation permet à l'élève de progresser en autorégulation. Afin de tenter de répondre à nos questionnements, nous étudierons premièrement les recherches menées autour de la lecture, puis de la compréhension en lecture. Nous nous intéresserons ensuite aux mécanismes cognitifs inscrits dans le but de la lecture afin de finir par le thème central de notre recherche : l'autorégulation et l'intérêt pour la lecture. Nous entamerons ainsi nos propres recherches par l'analyse de nos expérimentations de stage puis nous mettrons en question nos résultats pour pouvoir conclure notre sujet.

1. La lecture

Depuis la loi du 28 mars 1882, l'instruction est obligatoire. Jules Ferry lance à ce moment-là, une étape historique de la scolarisation des élèves. Les enfants de 6 à 13 ans sont désormais obligés de poursuivre leurs apprentissages dans la lecture, l'écriture et le comptage (Chartier, 2011). La lecture, enseignement comme nous pouvons le voir, très ancien, constitue les « savoirs de base » d'un élève (Chauveau, 2011). Ayant des objectifs multiples, il est complexe de définir exactement ce que représente la lecture. Le dictionnaire Larousse vise dans une de ses définitions le but de « déchiffrer toutes espèces de notations ». C'est dans une autre définition, que la compréhension de texte sera abordée. Donc si nous synthétisons, la lecture est un acte de déchiffrage qui amène le lecteur à comprendre tout type de support de notation. En effet, Roland Barthès (1975) affirme que lire ce n'est pas simplement des textes et des écrits, c'est aussi des visages, des images, des villes... Tout est alors sujet de lecture (cité par Chauveau, 2011). Cependant, dans le cadre de notre mémoire, nous allons nous intéresser uniquement à la partie de la lecture de textes écrits puisque nous verrons que celle-ci peut s'autoréguler et est enseignée aux cycles 2 et 3 à l'école.

La vue constitue un outil essentiel à notre capacité de lire. Des chercheurs se sont intéressés au mouvement oculaire lors de la lecture et ont constaté grâce à leurs analyses que les yeux sont tout le temps en mouvement afin que le mot lu soit placé en face de la fovéa en permanence. Cependant, la fovéa étant une partie très petite de l'œil, elle peut distinguer qu'un mot de 4 à 5 lettres, de manière naturelle. Elle compense ce déficit en se fixant une fois sur chaque mot. Il nous est indispensable de fixer tous les mots pour être un bon lecteur. (Gombert, 2003). De plus, deux méthodes de lecture, que sont la méthode globale et la méthode de lecture rapide, ont des réactions différentes sur le mouvement oculaire. La méthode globale consiste à enseigner les mots et les faire repérer de manière globale sans passer par le déchiffrage, ainsi l'élève fixe le plus souvent les mots. De l'autre côté, la méthode de lecture rapide par sa vitesse de mouvement oculaire, permet l'élargissement du champ de vision de la fovéa selon des chercheurs. Fait que de la Haye et Lieury (2010) ne croient pas. En effet, ces deux auteurs évoquent une étude sur le mouvement des yeux au cours de la lecture montrant que nos yeux réalisent en une seconde trois saccades oculaires dans le but d'acquérir les mots ciblés en face de la fovéa. Suite à la réception des images provenant des saccades oculaires, « le cerveau reconstitue

le tout, pour nous donner l'image d'une scène panoramique » (p. 33-34). La vision ne repérant de façon nette que des mots d'environ 4 à 5 lettres, de la Haye et Lieury (2010) ne partagent pas les propos. Selon ces deux auteurs, des aides de guidage en lecture se retrouvent bénéfiques dans le cadre d'un apprentissage en lecture puisque les saccades oculaires ne sont pas systématiques. Ils nous donnent alors l'exemple du guidage avec le doigt réalisé dans les débuts de l'apprentissage de la lecture (de La Haye & Lieury, 2010). Par ailleurs, des mouvements oculaires, l'élève va en avoir besoin de plus en plus et ce dès l'arrivée en maternelle. Effectivement, l'enfant entre dans le monde de l'écrit à partir de la petite section, l'enseignant lui raconte des histoires avec illustrations. L'enfant a alors accès aux images qu'il doit suivre mais aussi à des lignes d'écrits, qu'il ne reconnaît pas encore. Puis, il va commencer, grâce à un enseignement, à reconnaître les lettres et les mots. À travers son parcours autour de l'écriture, un projet de lecteur va pouvoir être construit, c'est-à-dire que l'élève va commencer à comprendre à quoi sert l'écrit et en découvrir son usage associé : la lecture (de La Haye & Lieury, 2010). À ce stade, nous parlerons de lecteur en émergence (Giasson, 2003).

L'apprentissage de la lecture est une procédure sous plusieurs mécanismes. Premièrement, l'élève commence par apprendre le système du principe alphabétique. Il s'agit de la concordance entre le son d'une lettre et la lettre. Par exemple, lorsque l'enseignant montre la lettre B à un élève, il doit pouvoir la citer mais aussi reconnaître le son qu'elle fait. La prise de conscience de l'élève du fait que le nom d'une lettre, le graphème et les phonèmes sont plusieurs notions distinctes, permet à l'enfant d'avoir accès progressivement à l'identification des mots (Côté, 2009). En effet, un élève qui a compris le processus de principe alphabétique, va pouvoir commencer à jouer avec les syllabes, les mots puis les phrases. D'abord, il assemblera les graphèmes et les lettres ensemble pour réussir à décoder les premières syllabes (des plus simples comme : ma, ta etc. à des syllabes plus complexes telles que l'assemblage des graphèmes ch et au) pour en sortir un son associé (Goigoux & Cèbe, 2006). Dans leur ouvrage, Goigoux et Cèbe (2006) et de la Haye et Lieury (2010) sont d'accord pour exprimer le fait que pour pallier le déchiffrage, les apprentis lecteurs peuvent également reconnaître le mot et l'enregistrer. Par exemple, il peut s'agir du prénom de l'enfant, qu'il voit marqué régulièrement depuis son entrée en maternelle ou bien d'un mot qu'il a déchiffré plusieurs fois et dont il reconnaît finalement l'orthographe. C'est ce que nous appelons la stratégie de voie directe, soit une procédure

entièrement orthographique contrairement à la stratégie du déchiffrage qui résulte de la voie indirecte, soit une procédure qui est de l'ordre de la phonologie (de La Haye & Lieury, 2010).

Ensuite, la construction syntaxique des textes joue aussi un rôle important dans l'apprentissage de la lecture. En effet, ce n'est pas le tout de déchiffrer des mots, il faut s'assurer de comprendre le lien entre les mots qui l'entourent (de La Haye & Lieury, 2010), mais aussi de connaître le rôle et le sens de l'ordre des mots dans une phrase. Savoir identifier le verbe et le personnage qui est associé à celui-ci par exemple, permettra de donner une signification à la lecture (Gombert, 2003). Nous en venons alors au troisième mécanisme, la compréhension de textes (la finalité de la lecture), que nous expliquerons plus précisément dans une prochaine partie.

Cette finalité de lecture est beaucoup exploitée au cycle 3. Il s'agit même d'un attendu de fin de cycle. Le Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BO) n° 31 du 30 juillet 2020 indique qu'à son entrée en cycle 3, l'élève a acquis quelques connaissances de la langue. En fin d'année de CE2, il a normalement enrichi son vocabulaire et automatisé les traitements du code (Bessis et Sallantin, 2012). L'élève est encore lecteur débutant, il saccade toujours un peu sa lecture, mais il en retire du sens (Giasson, 2003). Désormais, l'élève de fin de cycle 2 a alors acquis les ressources nécessaires pour avoir accès à la compréhension de textes sous toutes ses formes (linguistique, psycho-affective et cognitive). Les compétences attendues maintenant des élèves au cycle suivant concernent la lecture dans des domaines variés. Il faut qu'elle soit utilisée dans le cadre de plusieurs matières pour mener vers une capacité de lecture en autonomie. Un enseignement est aussi apporté au traitement de texte davantage complexe et à la façon de se les approprier (BO n°31, 30/07/20). Le but étant de progresser et devenir un lecteur confirmé (Giasson, 2003), pouvant lire avec fluidité. L'enseignement en classe de CM1 se base sur l'usage des pronoms personnels et relatifs, ainsi que leur rôle. L'élève, par l'intermédiaire de ses leçons, va comprendre que ces pronoms se réfèrent à un nom. Autrement, la temporalité de l'action antérieure par rapport au présent sera aussi étudiée afin de garantir une construction de la chronologie. Quant aux élèves de CM2, ils continuent leurs apprentissages par rapport à la temporalité, mais cette fois-ci en corrélant deux faits passés ou alors un fait passé à un autre dans le futur en portant une attention sur les connecteurs logiques (Bessis et Sallantin, 2012). Enfin, le BO attache aussi une importance au plaisir de lire pour rendre l'élève amateur, usager (dans le sens où il aime se rendre dans des lieux de littérature tels que la

bibliothèque ou la librairie) et enfin flexible (il sait faire un choix judicieux entre la lecture complète ou sélective). Jean Dumazedier (cité par Chauveau, 2011) disait qu'un vrai lecteur est celui qui porte de l'intérêt à la lecture et qui lit volontairement.

Si le but de la lecture est aujourd'hui, de déchiffrer pour comprendre, cela n'a pas toujours été le cas. Dans les années 1880-1920, dans les débuts obligatoires de l'instruction, « Lire c'est dire », elle consistait en une lecture toujours partagée en déchiffrant, répétant et en théâtralisant tous les textes (avec intonations, émotions...) (Chauveau, 2011). Nous pouvons retrouver des traces de cet enseignement dans les pratiques de lecture à voix haute au sein des classes. C'est qu'à partir des années 1960 que la lecture devient un mode de lecture unitaire basé sur le décodage des graphèmes-phonèmes, puis devient un apprentissage basé seulement sur la compréhension. Aujourd'hui, elle allie ces deux derniers modes, c'est donc l'objectif du décodage pour la compréhension. Claude Poissenot (2020), dans son ouvrage, propose une définition intéressante de la lecture en retraçant les objectifs de toutes ces époques. Il s'agit de « toute activité de déchiffrement de texte qu'il s'agisse de la capacité à oraliser ou à en tirer du sens » (p. 15).

Longtemps délaissée pour laisser place à un style de lecture silencieuse, la lecture à voix haute refait surface à l'école. Les programmes de 1995 et 2002 en découvrent ses bienfaits pour les élèves. Par exemple, en école maternelle, grâce à la lecture à voix haute, les élèves commencent à construire leur projet de lecture. Ils comprennent aussi que les écrits se déchiffreront et ont une signification (Chartier, 2011). Également, il est utile, lors de l'apprentissage de la lecture et lorsque l'enfant ne porte pas encore son attention sur le sens de ce qu'il lit, de partager les écrits d'une consigne à voix haute par exemple. Ce type de lecture est aussi un moyen de lutter contre l'illettrisme et de discerner les lacunes de lecture des élèves. Effectivement, le professeur ne peut pas identifier si l'élève sait déchiffrer, si celui-ci lit « dans sa tête ». Il ne pourra donc pas proposer des remédiations ou définir des étayages adaptés à ses difficultés. Il n'est pas suffisant de vouloir faire d'un élève, un lecteur autonome et lui proposer directement des lectures silencieuses (Chartier, 2011). Cependant, en dernière année de cycle 3, c'est-à-dire en classe de 6ème, le jeune collégien ne bénéficie plus d'enseignement autour de la lecture à voix haute à l'exception de certains encadrements qui ne peuvent pas y échapper tels que le théâtre ou la poésie (Frier, 2011). Ensuite, nous pouvons sous-entendre par « lecture plaisir » et « lecture offerte », que celles-

ci sont tout simplement concentrées sur l'intérêt et l'envie de donner le goût de la littérature. Souvent mise en place par les enseignants dans les classes de cycle 1, la lecture offerte peut aussi aboutir à un rituel dans les classes de niveau élémentaire. Il s'agit d'un type de lecture « offerte » par l'enseignant qui permet aux élèves de seulement écouter ce qui est lu. Cela leur permet d'accorder plus de temps à la compréhension de textes (Mistral, 2019). Il est important d'apporter une posture particulière à cette lecture pour faciliter l'accès aux élèves à la compréhension, cela peut passer par une intonation particulière, jouer sur les voix des personnages et théâtraliser la lecture (Dupire, 2014). La lecture contrainte, souvent associée aux lectures scolaires puisque les lectures proposées sont souvent imposées et des classiques de la littérature française, perdait la confiance des élèves qui peuvent se sentir vite découragés par leur manque d'intérêt pour le choix littéraire et leurs lacunes possibles de vocabulaire. Ce type de lecture s'oppose à celle de la lecture plaisir qui laisse l'enfant choisir le type et le sujet de lecture qui l'intéresse (Mauger & Poliak, 1998). Ensuite, des types de lectures ont été développées pour encourager l'autonomie de l'élève et développer l'intérêt de l'enfant à lire davantage tout en allant à son rythme. C'est le cas du rallye-lecture. Sur un temps donné, les élèves ont accès à une liste de livres sur une thématique ou un support particulier (par exemple des récits policiers). Des travaux de réflexions sont souvent proposés suite à ces lectures pour permettre de vérifier que l'élève a bien compris sa lecture et s'il l'a apprécié. Ainsi, grâce à cet usage de la lecture, l'enfant lit à la vitesse qui lui est adaptée. De plus, la différenciation est facile à mettre en place (Valente, 2018). En 2007, Reuter définit la lecture suivie comme étant un style de lecture purement scolaire et/ou didactique (cité par Louichon, 2015). De ce fait, elle s'articule sous forme de séquences, où l'enseignant et les élèves suivent en même temps la lecture et peuvent donc parfois avoir des aspects similaires à la lecture à voix haute avec leurs objectifs de partage. Par conséquent, la lecture suivie a des critères supplémentaires comme le fait que la lecture soit fragmentée et qu'une réelle analyse est faite pour en comprendre le message de l'auteur (Louichon, 2015). Enfin, nous avons pu constater que toutes ces formes de lecture avaient un enjeu plus ou moins directement lié à la compréhension. Il existe un dernier type de lecture particulièrement dédié à la compréhension : la lecture compréhension. Cette dernière sera davantage détaillée dans notre prochaine partie.

2. La compréhension en lecture

Comme nous l'avons vu précédemment, la lecture inclut la dimension de la compréhension. Bessis et Sallantin (2012) citent Fayol qui définit la compréhension d'un texte en 2003 telle que la construction d'une « représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite » (p.26). De la Haye et Lieury (2010) indiquent qu'une représentation mentale est un « ensemble formé par les informations extraites d'un texte et celles issues des connaissances initiales » (p.46). Ces deux auteurs illustrent leur définition en la comparant à un film, ainsi le lecteur doit imaginer l'ensemble de la situation décrite par le texte comme s'il visionnait une vidéo. Bessis et Sallantin (2012) expliquent que cette représentation mentale doit correspondre à divers aspects, que sont la dimension causale, temporelle, spatiale et personnages, dans le but de recueillir une représentation cohérente du texte. En 2012, ces mêmes auteurs précisent le propos en ajoutant l'interprétation de par l'organisation des concepts et la vigilance auprès des marques linguistiques comme le genre, le nombre ou bien d'autres encore. Par ailleurs, de La Haye et Lieury (2010) expliquent que la compréhension en lecture est une « activité mentale complexe au cours de laquelle différentes composantes influencent son déroulement et conditionnent sa réussite » (p.47). Les documents pédagogiques mis à disposition des enseignants vont dans ce même sens. Ainsi, dans la ressource d'accompagnement du programme de français au cycle 3 « Lecture et compréhension de l'écrit » (Eduscol), la compréhension est définie comme une aptitude à construire une représentation mentale cohérente à l'aide du texte et de ses connaissances antérieures. Ce document précise, au sujet de la lecture, qu'elle représente une « activité cognitive de compréhension de textes » variés mettant en jeu différents processus et une interaction entre le texte et le lecteur. Par ailleurs, Gaonac'h et Fayol (2008) expliquent que « la compréhension est une activité, et non simplement le résultat de cette activité, que nous mobilisons chaque jour » (p.5). Autrement dit, la compréhension en lecture est une activité qui s'exerce au même titre que la lecture, qui seule ne nous permet pas d'accéder au sens d'un texte.

Si nous reprenons la définition que propose de La Haye et Lieury (2010), nous constatons que la compréhension en lecture est influencée par certaines composantes. En effet, ces derniers exposent trois variables qui interviennent lors de l'activité de lecture et impactent la compréhension des lecteurs. Tout d'abord, le texte et sa structure déterminent notre compréhension. En effet, ces auteurs expliquent que l'engagement dans la lecture va

dépendre de la nature du texte lu. Giasson (1990) avait complété cette variable avec l'idée d'intentionnalité de l'auteur, faisant apparaître la notion d'interprétation chez les lecteurs (cité par Bessis et Sallantin, 2012). La seconde variable proposée par de La Haye et Lieury (2010) est relative au contexte. De fait, ils pensent que la présentation générale du texte (consigne, présentation du texte, illustration, but du lecteur, ...) influence la compréhension du lecteur. Ces deux auteurs donnent l'exemple du titre d'un texte qui, selon Muramoto (1996), peut donner des indications essentielles pour comprendre le texte et ainsi, constituer une aide pour le lecteur. De même, Giasson (1990) expose également la variable « contexte » comme composante impactant la compréhension, de par la nature de la tâche à réaliser et l'environnement. En effet, Bessis et Sallantin (2012) prennent l'exemple de l'étude de Holmes (1985) où un élève devait, devant l'ensemble de la classe, lire à voix haute. Dans cette situation, il explique que la compréhension de l'élève ne sera pas optimale. Il avait alors préconisé une lecture silencieuse. Pour finir, une dernière composante est prise en compte dans la compréhension. En effet, de La Haye et Lieury (2010) parlent de la variable « connaissance ». Pour eux, l'ensemble des croyances et connaissances que possèdent le lecteur vont faire écho avec le texte afin d'aboutir à une compréhension cohérente du texte. Ils exposent trois types de connaissances, que sont les connaissances sur la langue (avec l'identification des mots et leurs significations lexicales), les connaissances sur le texte (avec un repérage à effectuer sur la structure du texte) et les connaissances sur le monde (avec la production d'inférences, les différents sens que peut prendre une phrase, ...). Dans cette même idée, Giasson (1990) parlait d'une variable due au lecteur (cité par Bessis et Sallantin, 2012). En effet, selon cette autrice, l'accès au sens est en partie déterminé selon les compétences du lecteur, telles que l'identification des mots, la richesse lexicale, les capacités de mémoire de travail, ...

En 2007, les résultats aux évaluations nationales en français réalisées par le ministère de l'Education nationale, montraient que 40 % des élèves de sixième n'accèdent pas à la compréhension d'un texte (cité par de La Haye et Lieury, 2010). Toutefois, dans les programmes scolaires actuels de cycle 3, nous remarquons que la compréhension doit continuer de faire l'objet d'un enseignement dit explicite en lecture, tout en complexifiant les lectures effectuées (BO n°31, 31/07/21). Au sein de sa classe, l'enseignant peut modifier les variables « contexte » et « texte et sa structure » afin de susciter la compréhension en lecture de ses élèves. Toutefois, la dernière composante ne peut se substituer à une simple modification. C'est pourquoi, il est intéressant de comprendre quelles sont les compétences

en jeu dans la compréhension en lecture. De Le Haye et Lieury (2010) montrent que deux habiletés sont requises pour comprendre en lecture. Ainsi, ils nomment l'identification des mots et la mise en relation des mots et des phrases ensemble. Bianco (2015) explique alors que la compréhension de textes repose sur quatre compétences que sont : l'identification des mots, les connaissances stockées en mémoire (générales, vocabulaire, morphologie, syntaxe, structure du texte), l'efficacité cognitive générale (l'attention, la mémoire de travail et le raisonnement), ainsi que les compétences liées au traitement du texte comme la cohérence, les inférences, les stratégies, la régulation... (Cèbe, 2016). Aussi, dans la ressource pédagogique « Lecture et compréhension de l'écrit » (Eduscol), il est inscrit que la formation du lecteur inclut la formation aux habiletés de raisonnement, d'auto-évaluation, de régulation et d'automatisme en compréhension de lecture. Goigoux et Cèbe (2009) démontrent que l'ensemble de ces compétences sont nécessaires pour accéder à la compréhension par le biais de deux traitements que sont le traitement global et le traitement local. En effet, les traitements locaux sont des mécanismes permettant d'accorder des significations à la lecture, tandis que les traitements globaux correspondent à l'établissement d'une représentation mentale qui coïncide avec le texte (Goigoux et Cèbe, 2018). Par ailleurs, Ecalle et Magnan (2021) résument trois déterminants en rapport avec la compréhension que sont les compétences liées au mot ou à la phrase, les habiletés métalinguistiques et les compétences en lien avec l'analyse d'un texte.

Au vu des nombreuses compétences requises pour accéder à la compréhension d'un texte, l'élève peut se retrouver facilement en difficultés dans l'acquisition de celles-ci. En effet, de la Haye et Lieury (2010) et Goigoux (2008) exposent le principal frein à la compréhension comme étant la focalisation de l'attention sur l'exercice de décodage du texte. Ainsi, le déchiffrement est trop coûteux pour l'élève qui ne pourrait pas s'investir dans la compréhension du texte. Toutefois, de la Haye et Lieury (2010) ajoutent au sujet de cette difficulté, qu'elle n'est valable que pour certains faibles compreneurs. Par ailleurs, pour de La Haye et Lieury (2010), les élèves peuvent rencontrer des soucis de compréhension de texte. En effet, les élèves peuvent rencontrer des difficultés dues à l'acquisition des marques syntaxiques telles que la ponctuation, les connecteurs, les anaphores ou encore le temps du verbe (de La Haye et Lieury, 2010). Nous prenons l'exemple au sujet de la ponctuation évoquée par ces deux auteurs qui était une question de compréhension tirée de l'évaluation nationale : « La nuit, qui couve les œufs ? ». Un élève de fin de cycle 2 avait répondu « c'est la nuit qui couvre les œufs. ». Grâce à cette illustration, nous pouvons nous rendre compte

de l'importance de la ponctuation dans le travail de compréhension. De fait, de La Haye et Lieury (2010) expliquent qu'entre 10 et 11 ans, toute la ponctuation d'un texte n'est pas automatiquement traitée, ce qui peut expliquer ces déficits de compréhension. Goigoux (2008) rejoint cette idée en évoquant des difficultés liées aux compétences de la langue, c'est-à-dire dans la construction syntaxique ou dans la richesse du lexique (cité par Gaonac'h et Fayol, 2008). En effet, Ehrlich et Florin (1981) ont montré dans leur étude la nécessité d'avoir des connaissances lexicales pour comprendre un texte lu (cité par Gaonac'h et Favol, 2008). En 2016, Poulsen et Gravgaard avaient conclu que des élèves de cycle 3, plus précisément de CM2, expliquent en partie les difficultés de compréhension par le traitement de la syntaxe (cité par Ecalle et Magnan, 2021). Par ailleurs, de La Haye et Lieury (2010) ajoutent une nouvelle difficulté de compréhension en lien avec l'habileté à déceler l'idée importante que transmet le texte. Ils expliquent qu'un faible compreneur se retrouvera en difficultés face à cet exercice demandant de mettre en relation les informations présentes dans le texte à l'aide d'une représentation mentale générale mais cohérente avec la lecture en cours. De plus, Goigoux (2008) ajoute que l'élève peut se retrouver face à des difficultés liées à ces compétences cognitives impactant alors sa compréhension en lecture. De La Haye et Lieury (2010) précisent que la production d'inférences demande des élèves des habiletés cognitives qui sont à l'origine de certaines difficultés des faibles compreneurs. En effet, l'inférence est en lien avec l'implicite présent au fil de la lecture, c'est-à-dire qu'une ou plusieurs informations sont sous-entendues au sein du texte, afin que celui-ci se rende plus dynamique à la lecture. Pour produire une inférence, de La Haye et Lieury (2010) expliquent que l'élève doit construire sa représentation mentale à l'aide des informations qu'il se procure du texte, mais également avec ses connaissances antérieures. En effet, Gaonac'h et Fayol (2008) illustrent cette idée en expliquant que tout adulte ou enfant lisant un texte adapté à ses connaissances actuelles pourra accéder à la compréhension de celui-ci. En outre, la dernière source de difficultés de compréhension, selon Goigoux (2008), réside dans une régulation qui n'est pas efficace au cours de la lecture (cité par Gaonac'h et Fayol, 2008). La régulation en lecture mentionne plusieurs compétences métacognitives chez le lecteur comme nous l'explique Goigoux qui l'illustre par le fait « d'établir des buts, s'en servir pour diriger les traitements du texte ou contrôler la compréhension » (cité par Gaonac'h et Fayol, 2008, p.183).

Pour remédier aux difficultés de régulations, l'intérêt est d'effectuer de la lecture-compréhension comme nous l'avons évoqué précédemment. En effet, Goigoux et Cèbe

(2009) expliquent que cette forme de lecture est davantage utilisée pour faire un état des lieux des compétences des élèves en compréhension, plutôt que pour faire l'objet d'un enseignement. Toutefois, les programmes l'incitent, en demandant aux enseignants d'en faire un apprentissage explicite. Cette lecture-compréhension permet de mettre en évidence des différences entre les bons compreneurs d'un côté et les faibles compreneurs de l'autre. Ainsi, Fayol et Coll (1998, 2000) et de La Haye et Bonneton-Botté (2007) montrent que les faibles compreneurs sont performants dans le recueil d'une information au sein du texte. En revanche, ces mêmes élèves se retrouvent en difficultés lorsqu'il s'agit de traiter une information en provenance du texte et de construire des inférences en lien avec le texte lu (cité par de La Haye et Lieury, 2010). De plus, de La Haye et Lieury (2010) expliquent qu'il est important d'évaluer l'origine des difficultés de compréhension afin de trouver des pistes d'aides cohérentes.

Comme l'exposent Goigoux et Cèbe (2018), il est important de remettre en question les pratiques afin de proposer des aides adaptées au développement de l'autorégulation. En effet, les élèves n'ont pas systématisé l'autorégulation, du fait qu'ils sont formatés à répondre à des questions au sujet d'un texte sans obligatoirement devoir raisonner et interroger ce texte lu (Goigoux et Cèbe, 2009). Les programmes scolaires du cycle 3 exposent le principal enjeu au sujet de la lecture comme étant la formation de l'élève tel un lecteur (BO n°31, 31/07/21). En effet, les attendus de fin de cycle sont la maîtrise de la « lecture orale et silencieuse, fluide et suffisamment rapide pour continuer le travail de compréhension et d'interprétation. » (BO n°31, 31/07/21). Même si les textes abordés se complexifient, l'objectif des enseignants est de favoriser l'autonomie en lecture de leurs élèves en proposant un enseignement explicite de la compréhension tant pour leur réussite scolaire que pour leur goût personnel envers la lecture (BO n°31, 31/07/21). Selon de La Haye et Lieury (2010), la compréhension peut être enseignée par les enseignants suivant plusieurs aspects. En effet, une expérience de Yuill et Oakhill (1988) avait montré qu'il est possible d'exercer des élèves de cycles 2 et 3 à la production d'inférences en proposant des questionnements autour du pourquoi, du comment et de l'après (cité par de La Haye et Lieury, 2010). En effet, nous remarquons, dans les classes, l'enseignement de la compréhension dès la maternelle avec l'outil « Narramus ». De fait, selon de La Haye et Lieury (2010), il est important d'entraîner les élèves à comprendre un récit avec explicite et implicite avant même le début de l'apprentissage de la lecture. Ils expliquent que l'élève développera par la suite des stratégies de compréhension comme le repérage d'indices ou

la régulation après l'acquisition de l'identification des mots. Par ailleurs, ces auteurs citent Benoît et Boule (2001) qui mettent l'accent sur les élèves en difficultés ayant davantage besoin de comprendre afin de mettre du sens à l'apprentissage en cours. En effet, de La Haye et Lieury (2010) ajoutent que l'apprentissage de cette compréhension permet à ces élèves de trouver de la motivation et de l'intérêt envers la tâche de lecture.

En pratique, les enseignants peuvent proposer divers axes de travail sur la compréhension en lecture. D'une part, de La Haye et Lieury (2010) conseillent de proposer, pour l'ensemble de la classe, des temps sur le lexique afin d'avoir davantage de connaissances générales, des temps d'analyse de phrases afin de travailler la syntaxe et des temps d'apprentissage de stratégies de compréhension. Ils ajoutent également qu'il est nécessaire de changer régulièrement les points de vue (inférence ou littéraire) et d'évaluation au sujet de la compréhension comme les questions, les dessins, les résumés, les reformulations... D'autre part, au sujet des faibles compreneurs, de La Haye et Lieury (2010) proposent d'autres aides pédagogiques comme des textes avec des titres explicites facilitant la compréhension, la proposition de résumés intermédiaires à réaliser ou mettre un thème à chaque paragraphe ou partie d'un texte. Cèbe (2016) donne deux grands axes d'aides pédagogiques en lien avec la compréhension que sont la richesse du lexique et la production d'inférence. D'une part, il expose la dualité entre compréhension et vocabulaire, du fait que le vocabulaire permet la compréhension et inversement, la compréhension donne l'occasion d'enrichir son lexique. Toutefois, selon Compton et al. (2009), permettre à l'enfant de lire davantage ne garantit pas l'augmentation de ses performances en compréhension, du fait qu'il croquera toujours du vocabulaire inconnu (cité par Cèbe, 2016). D'autre part, Cèbe (2016) explique qu'il n'est pas suffisant d'avoir connaissance de l'ensemble du sens donné au lexique, puisqu'il ne permettra pas de comprendre l'implicite. Bessis et Sallantin (2012) exposent un protocole nommé « *Maxence-Mesure de l'accès au sens* » à destination des orthophonistes permettant d'évaluer les enfants sur leur compréhension en lecture afin de leur proposer des solutions propres à leurs difficultés. La construction d'un tel outil d'évaluation permettrait aux enseignants de repérer facilement l'origine des difficultés de compréhension afin de proposer une différenciation adaptée. Selon Markmann (1977), il est nécessaire d'évaluer les élèves par le biais d'un repérage des incohérences au sein d'un texte lu (cité par Ecalle et Magnan, 2021). Ecalle et Magnan (2021) citent l'expérience d'Oakhill et Cain (2007) qui avait demandé aux élèves de souligner les passages qui, pour eux, étaient incohérents avec le texte.

3. La lecture, une activité cognitive complexe

Afin de comprendre comment les élèves procèdent pour s'autoréguler, il nous paraît important de nous intéresser aux activités cognitives qui sont mises en jeu lors de cette tâche complexe qu'est la lecture. En effet, comprendre l'ensemble des mécanismes entrant en jeu dans la lecture, nous permet de constater que plusieurs facteurs cognitifs peuvent être à l'origine des difficultés ou, au contraire, de la capacité à s'autoréguler. Pour cette raison, il nous paraît logique de porter notre attention sur les facteurs cognitifs qui complexifient la lecture, afin de mieux appréhender cette activité cognitive complexe.

La lecture demande à l'individu une préparation en amont, pendant et après la lecture (Thériault, & Laurin, 2016). Effectivement, les auteurs expliquent que la préparation pré-lecture permet d'avoir une approche globale du texte. L'élève peut user de plusieurs stratégies telles qu'observer le titre, les sous titres et les illustrations. Ces éléments peuvent alors donner une première idée du contexte. Ensuite, l'activité cognitive post-lecture permet de synthétiser les multiples informations et de garder en mémoire que les principales qui structurent la compréhension. Enfin, pour y parvenir, l'attention portée lors de la lecture nécessite une capacité de contrôle. L'élève doit par exemple être capable de faire des retours sur sa lecture (Thériault, & Laurin, 2016). C'est pourquoi le lecteur doit devenir un véritable stratège. Il va alors développer des méthodes diverses et variées pour atteindre le but ultime de la lecture : la compréhension. Pourtant, ces stratégies utilisées ne sont pas remarquées par le lecteur en général (Giasson, 1995 ; cité par Bessis & Sallantin, 2012). Cain (1999) argumente ce fait en expliquant qu'il existe une corrélation précise entre le niveau de compréhension du lecteur, les connaissances sur la manière de procéder en lisant, ce qu'on peut appeler les connaissances déclaratives et enfin les connaissances de stratégies à utiliser pendant la lecture (connaissances procédurales) (cité par Ecalle & Magnan, 2021). Autrement dit, Cain (1999) constate que le niveau de compréhension du lecteur dépend des stratégies que le lecteur utilise pendant son activité. Donc, il est important que l'élève prenne conscience de ses actions. Avant que des stratégies se mettent en place, l'enfant développe des capacités cognitives très jeunes (dès l'âge de 3 ans), cela lui permettra par la suite d'avoir la possibilité d'apprendre à lire (Chauveau, 2011). Suite à l'acquisition de la lecture en cycle 2, d'après l'enquête de Eme & Rouet (2001), les enfants âgés de 8 ans connaissent en général les facteurs externes qui peuvent impacter le niveau de compréhension en lecture comme par exemple le milieu social dont ils sont

issus. À l'inverse, ils ne sont pas conscients des stratégies compensatoires qu'ils peuvent mettre en œuvre pour devenir un lecteur expérimenté. De plus, ils ne sont pas capables, à cet âge-là, de citer les objectifs de lecture. Après une lecture, ils vont se rappeler le titre du livre mais rencontreront des difficultés à en soutirer les idées principales. Les auteurs ont réalisé une autre étude, qui s'intéresse là à des élèves de cycle 2 et 3. Les résultats montrent qu'en classe de CE2, presque la moitié des élèves ne sont pas capables de citer correctement 5 stratégies sur 10. En CM2, ils sont 21% des élèves (Eme & Rouet, 2001).

Comme nous pouvons le voir, les stratégies cognitives accompagnant la lecture ne sont pas innées et se doivent d'être enseignées (Fisher, Frey et Lapp, 2008 ; cité par Thériault & Laurin, 2016). Nous discernons tout d'abord un travail important à faire autour des activités cognitives autour de la mémoire de travail et de l'attention. Puis, nous nous concentrerons sur les activités métacognitives que sont la planification, l'évaluation et enfin la régulation.

Il existe en effet un lien entre la compréhension de textes et la mémoire de travail. Hutton et Towse (2001), définissent la mémoire de travail comme étant un processus actif, intégrant à long terme l'accumulation de plusieurs informations (cité par Gaonac'h & Fradet, 2003). Ainsi, elle se différencie de la mémoire à court terme à tendance plutôt passive. De plus, les capacités en lecture et la mémoire de travail sont étroitement liées (Evo & Breznitz, 2011 ; Seigneuric & Ehrlich, 2005 ; cité par Dion, 2018). Un modèle nous explique cette corrélation, celui de Baddeley et Hitch (1974). Ces deux auteurs pensent la mémoire de travail comme étant une capacité cognitive limitée, divisée en trois composantes : la boucle phonologique, le calepin visuo-spatial et l'administrateur central (Dion, C. 2018). L'administrateur central, comme son nom l'indique, va administrer les deux autres composantes. Il sera également chargé d'organiser les différentes informations qui lui parviennent, prendre en compte seulement les éléments essentiels et rejeter les autres, et enfin planifier les activités de lecture. Ensuite, la boucle phonologique a pour rôle uniquement de retenir temporairement les informations verbales, tandis que le calepin visuo-spatial permet seulement le stockage temporaire des éléments visuels (Gaonac'h & Fradet, 2003). Toutefois, même si la mémoire de travail est jugée comme une capacité limitée par ces derniers, d'autres chercheurs ont montré que la mémoire pouvait être travaillée et améliorée (Melby-Lervåg & Hulme, 2013 ; cité par Dion, 2018). Par conséquent, la régularité de ce travail doit être importante pour que cette théorie fonctionne. Si nous

pouvons donner un outil pour la travailler, Fournier (2016) donne l'exemple de « Tools of the Mind ». C'est un concept d'exercices basés à partir de jeux pédagogiques qui permettent aux élèves de s'améliorer en mémoire de travail et gagner en concentration. Sirois (2005) cite Daneman & Carpenter (1980) disant que la mémoire est aussi liée à l'attention. En effet, l'élève a besoin pour mémoriser les informations importantes, d'y porter attention. C'est-à-dire que si l'attention n'est pas suffisante, la mémoire de travail ne peut pas fonctionner correctement. Les informations ne seront pas toutes retenues ou mal organisées dans l'esprit de l'enfant.

« Fait attention » est une phrase qui peut être entendue dans les classes et également lors d'une lecture. Mais que veut-elle vraiment dire ? En réalité, cette expression n'a pas vraiment de sens pour l'élève puisqu'il ne sait pas comment y remédier. (Gaillard, 1994). Au sens général, Broadbent (1958) cité par Lemercier & Cellier (2008) indique que « l'attention est définie classiquement comme un processus intégré au système de traitement de l'information, et dont la fonction est de permettre l'adaptation du comportement humain à son environnement » (p.257). Posner (cité par Gaillard, 1994) explicite dans ses recherches, les fonctions de l'attention au point de vue de la lecture. Il les divise en trois sous-catégories successives. Premièrement, il y a la phase d'alerte qui anticipe une tâche (ici, la lecture). L'individu se met alors en position de vigilance, elle n'est pas fixée sur un seul élément mais se prépare plutôt à réagir à tout type de réponse, elle est donc non sélective. Et ensuite, il y a une phase d'attention sélective qui permet de se concentrer sur les tâches les plus importantes car nous ne sommes psychiquement pas en mesure de contrôler tous les éléments qui nous parviennent (Siéroff, 1994). Dans le cadre spécifique de la lecture, Gaillard (1994) a relevé des mécanismes attentionnels à partir des travaux de Posner (1975). Il déclare d'abord que l'attention est au service de l'esprit dans les actes préparateur à la lecture. C'est-à-dire que dans une situation d'enseignement de la lecture, l'élève est confronté à une contextualisation de ce qu'il va lire. Il lui sera demandé alors une attention particulière sur son comportement. Par exemple, lors d'une lecture partagée, il est conseillé à l'enfant de prêter attention au volume de sa voix. En amont de la séance, il est aussi proposé à l'élève de porter une réflexion sur le champ sémantique. Il doit alors chercher à comprendre le texte qu'il est en train de lire en identifiant par exemple les caractéristiques du texte. De plus, Gaillard (1994) explique que l'attention est au cœur de l'articulation entre l'intérêt du lecteur et l'activité cognitive, qui en lecture, se traduit par le décodage suivi de la compréhension de texte. Néanmoins, la motivation et l'attention restent

deux aspects distincts, la première n'est juste qu'un des soutiens possibles à la seconde. L'attention contribue comme nous le voyons à plusieurs rôles dans la lecture et à une place centrale dans l'enjeu de la compréhension écrite. Elle permet indirectement de jouer un rôle sur la régulation. Elle dirige les actions nécessaires pour réaliser que l'individu est en train de lire et le sens qu'apporte la lecture. A cet instant, nous pourrions aborder la question des métacognitions (Gaillard, 1994).

Ce que l'on entend par métacognition, c'est l'analyse et la régulation que le lecteur peut effectuer sur ses propres performances durant tout le processus de lecture (Leclercq & Poumay, 2008). Flavell (1981) cité par Eme & Rouet (2001) en propose une autre définition, pour lui il s'agit des « connaissances et les capacités de contrôle que possède l'individu sur ses propres processus attentionnels, perceptifs et cognitifs » (p.310). Dans le rôle de la compréhension de textes, qui en est une finalité de la lecture au cycle 3, Paris & Jacobs (1984) et Jacobs & Paris (1987) relèvent trois aspects appartenant à la métacognition. D'abord, apparaît l'évaluation, puis la planification et enfin la régulation. Un élève qui est capable de s'évaluer en lecture a les compétences pour identifier les objectifs de lecture et de vérifier s'il peut les atteindre. Il peut aussi estimer ses capacités. Nous pourrions comparer cela à de l'auto-jugement. Une fois, l'évaluation faite, le lecteur peut procéder à une planification, autrement dit les choix des stratégies utilisées qu'il fait pour atteindre les buts de sa lecture. Par exemple, en amont d'une lecture, il peut être intéressant pour le lecteur de planifier ses tâches par des actions comme s'aider des illustrations, lire le titre pour accéder au sens ou bien se placer dans un lieu silencieux favorable à la concentration (Thériault & Laurin, 2016). Une des méthodes qui pourrait être utile à la compréhension des textes est la régulation, qui en découle des capacités métacognitives. Cette dernière est une méthode de contrôle de l'activité de lecture, l'enfant peut ainsi remettre en question sa lecture et évaluer ce qu'il comprend et ne comprend pas. Ainsi, il a l'automatisme de revenir en arrière et réfléchir sur ses propres difficultés. L'articulation de ses trois compétences a un rôle non négligeable dans la compréhension en lecture (Garner, 1987 ; cité par Eme & Rouet, 2001). Pourtant, elles sont rarement automatisées chez les jeunes lecteurs qui ont acquis le décodage. En effet, ils rencontrent encore des difficultés de repérage des incohérences (Garner, 1987 ; Zabucky & Moore, 1989 ; cité par Eme & Rouet, 2001). L'enquête de Lovett et Pillow, auprès d'élèves de 10-11 ans, a en réalité montré que ces difficultés étaient dues à un mauvais contrôle de la vitesse de lecture et les élèves de cycle 3 n'ont pas forcément la connaissance des stratégies adaptées à leurs

difficultés. Ils soumettent souvent comme cause le manque de concentration ou d'attention afin d'éviter inconsciemment toutes recherches de stratégies à leur difficultés (Eme & Rouet, 2001).

4. L'autorégulation en lecture

Dans les programmes du cycle 3, le terme "autorégulation" ne figure pas. Il est en revanche précisé que l'élève doit avoir pour compétence la capacité à contrôler sa lecture, synonyme d'autorégulation. De fait, il est clairement inscrit dans les compétences en lecture que l'élève doit être en capacité de « comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter. Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome » (p.10, BO n°31). Toutefois, dans certains articles scientifiques, nous retrouvons l'apparition des notions de régulation et d'autorégulation en lien avec la lecture. En effet, selon de La Haye et Lieury (2010), les difficultés de compréhension en lecture s'expliqueraient en partie par une difficulté dans la capacité à s'autoréguler. Ainsi, ils définissent l'autorégulation comme « la capacité à évaluer son propre niveau de compréhension, à repérer, en cas de difficultés, l'absence de compréhension et à mettre en œuvre les stratégies adéquates pour remédier aux difficultés éventuelles » (p.51). Ces mêmes auteurs nous donnent des exemples de stratégies d'autorégulation pouvant être mis en place par les élèves tels que la régulation de sa vitesse de lecture, la relecture de certains passages difficiles à comprendre, la réalisation de résumé intermédiaire ou encore se poser des questions au sujet de la compréhension du texte (de La Haye et Lieury, 2010). Par ailleurs, Bessis et Sallantin (2012) démontrent que la relecture permet une amélioration de la compréhension chez les élèves non négligeables. Ainsi, nous pouvons constater l'importance d'exercer les élèves dans des stratégies d'autorégulation comme la relecture.

La relecture relève d'une méthode spécifique au travail écrit. Elle permet de rendre la lecture parfois plus efficace (Fayol, 2004 ; cité par Bessis & Sallantin, 2012) en accédant à des éléments importants auxquels le lecteur aurait pu échapper lors de sa première lecture (Zwaan, Magliano & Graesser, 1995 ; cité par Bessis & Sallantin, 2012). Nous pouvons ainsi comparer la relecture à un type de feed-back dans lequel l'élève va s'assurer d'avoir bien compris (Bédard et Montpetit, 2002 ; Giasson, 1995 ; Giasson, 2003 ; Gill, 2008 ; Gouvernement du Québec, 2001 ; Thériault et Nadeau-Tremblay, 2011 ; cité par Thériault & Laurin, 2016).

De plus, Cain et Oakhill (2004) et Goigoux (2000, 2003) ont démontré que l'autorégulation est une compétence qui est bénéfique du fait qu'elle permet de déterminer les bons compreneurs des faibles compreneurs (cité par de La Haye et Lieury, 2010). Ainsi, dans la ressource d'accompagnement du programme de français au cycle 3 « Lecture et compréhension de l'écrit » (Eduscol), il est recommandé que le lecteur évalue de façon régulière sa compréhension en lecture afin de trouver comment remédier au problème d'accès au sens qu'il rencontre. D'une part, de la Haye et Lieury (2010) expliquent que certains élèves n'ont pas conscience de leurs difficultés en lecture. D'autre part, ils ajoutent que certains lecteurs n'ont pas connaissance des stratégies permettant d'augmenter leur capacité de compréhension, tandis que d'autres lecteurs ne savent pas comment utiliser celles qu'ils connaissent (de la Haye et Lieury, 2010). Dans la partie de l'ouvrage « Aider les élèves à comprendre », Goigoux (2008) verbalise et identifie les caractéristiques de ces bons et mauvais compreneurs au point de vue de l'autorégulation. Les bons compreneurs auront tendance à avoir une mémoire de travail plus longue et donc seront capables d'avoir une représentation mentale cohérente de leur lecture, qui restent néanmoins ouverts aux possibles informations à venir. Ainsi, nous comprenons que ces élèves sont capables d'auto-réguler leurs représentations et de revenir dessus. Ils contrôlent également leur vitesse de lecture en fonction de leurs difficultés. Enfin, entre chaque chapitre ou partie lu, ils peuvent avoir des comportements autonomes dans lesquels ils vont réaliser des synthèses de ce qu'ils ont lu. De l'autre côté, les mauvais lecteurs auront quant à eux des difficultés à autoréguler leurs vitesses de lecture et ne vont s'arrêter dans leur lecture que lorsque l'incohérence est d'ordre lexicale. L'INETOP, l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle a conçu un test qui révèle également clairement ces difficultés d'autorégulation. Il s'agit d'un test à questions ouvertes à propos de six textes courts de niveaux progressifs. Ces questions sont de nature littéraire et inférentielle. Elles ont pour objectif d'évaluer la capacité des jeunes élèves à s'autoréguler, puisqu'il s'agit d'une compétence nécessaire à la réussite de cet examen. L'institut a ensuite analysé et interprété les résultats des réponses dites « erronées ». Les faibles autorégulateurs vont par exemple après la lecture d'une question littéraire de type « Comment s'appelle le nouveau camarade ? » et chercheront le premier prénom qu'ils trouvent dans le texte sans pour autant faire attention au réel sens du texte. Confrontés à des questions inférentielles, c'est-à-dire des questions qui ne reprennent pas les mots du texte ou avec lesquels l'enfant a besoin de savoir faire des inférences, l'enfant mauvais régulateur aura tendance soit à démentir le

texte en répondant que l'information ne se trouve pas dans le texte ou bien il se basera sur des souvenirs du texte. Ces souvenirs signifient que l'élève n'a généralement pas relu le texte et ne s'est donc pas du tout autorégulé. Il encourt un risque à ce moment-là de mélanger les infos du texte avec ses représentations du monde (Goigoux, 2008). Nous pouvons illustrer cela grâce à la réponse d'un élève au test à la question « Quel est l'exercice le plus difficile pour lui en classe ? » auquel il répond « C'est les problèmes » (p.188). Si nous comparons cette réponse au passage indiquant la bonne réponse dans le texte « peut parfois faire les problèmes, mais il est incapable de suivre la dictée » (p.187). Cet élève (ayant des difficultés en mathématiques) fait en réalité un rapprochement avec sa propre réalité et ce dont il se rappelle du texte (Goigoux, 2008).

Néanmoins, ce test peut être remis en question par rapport à son évaluation des compétences d'autorégulation. En effet, le site officiel de l'Education Nationale « Eduscol » montre par un schéma les compétences nécessaires à l'autorégulation. Il y figure les compétences inférentielles (capacité de reformuler, et identifier les états mentaux des personnages), les compétences narratives (concernent la réception et la production des informations), les compétences de l'automatisation du décodage et enfin les compétences lexicales (c'est-à-dire l'acquisition et la capacité de réutiliser le vocabulaire présent dans le texte). Après explication du test, nous pouvons constater que l'ensemble des compétences n'est pas évalué.

Ce même auteur, spécialiste de la question d'autorégulation propose des outils pour l'enseignant afin d'assurer des enseignements explicites de la compréhension écrite en accentuant l'importance de l'autorégulation. Pour les élèves de cycle 3, il s'agit du manuel « Lector et Lectrix ». Il guide les enseignants à faire de leurs élèves, des lecteurs autonomes en leur donnant des solutions concrètes d'autorégulation inscrites dans le manuel. D'autant plus que ce manuel accompagne les élèves dans des séances où ils sont en réflexion permanente autour de leurs lectures. Des aides aux enseignements comme cet outil peuvent en réalité être une avancée pour l'apprentissage explicite de la compréhension écrite. A plus forte raison que dans le rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale a conclu que la place de la lecture à voix haute n'est pas souvent enseignée dans le but de la compréhension de texte, « alors que les travaux abondent sur ce sujet, alors que l'on n'a pas cessé depuis plus de vingt ans de faire de la lecture la priorité des formations on ne peut que s'inquiéter de cette situation » (p. 21).

Au-delà de cette notion d'autorégulation, nous souhaitons porter attention à l'intérêt en lecture. En effet, à la lecture de l'étude de Yuill et Oakhill (1991), nous nous sommes interrogés sur le rôle de l'intérêt pour le texte lu dans l'autorégulation. Ainsi, en 1991, ces deux auteurs ont cherché à connaître les représentations d'enfants de 9 ans selon s'ils sont bons compreneurs ou faibles compreneurs (cité par Eme et Rouet, 2001). En effet, ils avaient demandé à ces deux groupes de caractériser un « bon » lecteur. Ces deux catégories de lecteurs s'étaient rejointes sur la rapidité en lecture et la précision (Yuill et Oakhill, 1991). Toutefois, cette étude avait permis de constater que les faibles compreneurs citaient plus fréquemment la composante liée à la connaissance du lexique. En étudiant les croyances des enfants de 9 ans au sujet de la lecture, Yuill et Oakhill (1991) ont constaté que les mauvais compreneurs n'assimilent pas forcément la lecture à une activité complexe, voire même que leur goût pour la lecture est équivalent aux bons compreneurs. Ainsi, l'intérêt de l'élève pour la lecture n'aurait pas de lien significatif avec le niveau de compréhension de l'élève vis-à-vis d'un texte. Toutefois, nous pouvons nous demander si cet intérêt pour la lecture impacte les stratégies de lecture de l'élève, qu'il soit bon ou faible compreneur. Si l'intérêt du lecteur est remis en cause à propos de son impact sur la capacité de s'autoréguler, Goigoux (2008) témoigne lui, du fait que la motivation peut être un facteur jouant sur l'autorégulation de l'élève. En effet, ceux qui éprouvent peu de motivation face à la lecture sont aussi ceux qui ont une faible estime d'eux même. Ce manque d'estime de soi diminue leurs capacités attentionnelles. Ainsi ils associent leurs réussites et leurs échecs à des causes externes à eux-mêmes, ce qui les empêche de s'autoréguler.

5. Méthodologie de recherche

5.1. *Problématique*

Dans ce cadre, le but de notre étude est d'étudier la capacité d'autorégulation en lecture des élèves de cycle 3. Suite aux différentes lectures effectuées, nous nous sommes demandées si les élèves rencontrant des difficultés à s'autoréguler en lecture correspondaient à ceux qui portaient le moins d'intérêt pour la lecture ou le moins de plaisir à lire. Plus spécifiquement, nous nous demandons si l'intérêt de l'élève pour le texte lu représente un impact sur sa capacité à s'autoréguler. Par ailleurs, nous nous sommes posées la question si des élèves de cycle 3 avaient connaissance des possibles stratégies

permettant de dévier leurs difficultés de compréhension en lecture. C'est pourquoi, nous nous sommes demandées si à la suite d'une explicitation des stratégies d'autorégulation, voire même d'un entraînement à celles-ci, les élèves de cycle 3 connaissent une amélioration dans leur autorégulation.

Pour ce questionnaire, nous supposons que les élèves qui n'ont pas développé un certain goût pour la lecture et/ou pour le texte lu seront ceux qui possèdent des difficultés à s'autoréguler dans leur lecture. Inversement, des élèves qui trouvent un intérêt pour la lecture et/ou pour le texte lu seraient plus facilement capable de s'autoréguler s'il existait une incohérence dans un texte. Par ailleurs, nous supposons que les élèves n'ont pas connaissance des stratégies d'autorégulation en lecture. Toutefois, il pourrait être possible que les élèves utilisent la relecture lorsqu'ils se retrouvent en difficulté de compréhension. En outre, nous supposons qu'à la suite de l'entraînement aux stratégies d'autorégulation lors de ce type d'activité inhabituelle, c'est-à-dire questionner un texte en devant repérer une ou plusieurs erreurs s'y étant installées, les élèves auront plus d'aisance à se confronter aux difficultés qu'ils rencontrent face à la compréhension de texte. En effet, ils utiliseront peut-être davantage l'autorégulation comme remédiation à leurs difficultés. Plus spécifiquement, les élèves retrouvant les erreurs dans le texte dès la première activité connaîtront une faible amélioration de leurs habiletés en autorégulation. Toujours dans cette idée, les élèves qui trouvent parfois les erreurs auront une amélioration dans leur capacité à s'autoréguler au post-test. Pour finir, les élèves qui ne trouvent aucune des erreurs connaîtront une amélioration significative de leur compétence en autorégulation à la fin de l'étude.

5.2. *Participants*

Nous avons réalisé notre étude dans nos deux classes de stage, l'une composée de 26 élèves de CM1/CM2 et une autre constituée de 28 élèves de CM2 soit un effectif total de 53 participants. Afin de mieux comprendre le profil de chaque élève, nous avons sollicité l'aide de nos MAT respectifs qui seront plus adaptés à déterminer la situation actuelle de leurs élèves. Ce qui nous a permis d'établir des groupes de travail hétérogènes et de prévoir de la différenciation pour les élèves qui en avaient besoin.

A la suite de la réalisation de l'étude, nous avons fait le choix de retirer les élèves ayant été absents à l'une des phases importantes de notre recherche, c'est-à-dire, le questionnaire permettant d'établir leur profil, le pré-test et le post-test montrant les évolutions ou stagnations des élèves. En effet, nous avons au total onze élèves absents à une ou plusieurs des phases importantes de l'étude (élèves 22, 24, 25, 28, 30, 34, 42, 45, 46, 51 et 53). Ainsi, 42 participants sont retenus dans l'étude. Par ailleurs, nous n'avons pas considéré une ou plusieurs absences aux temps d'entraînement afin de reproduire une situation fidèle à celle d'une classe.

5.3. *Matériels*

Pour notre étude, nous avons construit notre propre matériel. Tout d'abord, nous avons recueilli des données propres à chaque élève par le biais d'un questionnaire Cette dernière a été inspirée de la grille d'entretien de Chauveau (2011, p144). En effet, nous avons récolté des données socio-démographiques tel que son niveau dans le cycle 3 (deux options : CM1 ou CM2), mais également les habitudes et les croyances de l'élève vis-à-vis de la lecture. Nous avons réalisé un questionnaire pour l'élève (Cf. Annexe 1), mais aussi un pour l'enseignant (Cf. Annexe 2). En effet, les MAT ont pu, pour chaque élève, nous renseigner sur son point de vue au sujet de l'élève (de son groupe : bons, moyens ou faibles compreneurs, sa vision de l'intérêt que l'élève a de la lecture, ...). Par ailleurs, nous avons établi un corpus de textes demandant un travail d'autorégulation des élèves. Ces textes sont alors inspirés ou tirés d'auteurs. Toutefois, certains font l'objet d'une création de notre part. Ces textes sont les suivants : deux textes mythologiques¹ (Cf. Annexe 3), une recette de cuisine² (Cf. Annexe 4), un texte sur le thème de la pollution³ (Cf. Annexe 5), un texte sur les contes (Cf. Annexe 6), un texte sur des actions du quotidien (Cf. Annexe 7), une recette fantastique⁴ (Cf. Annexe 8) et un texte extrait de Charlie et la chocolaterie⁵ (Cf. Annexe 9).

¹ Inspiré du site : http://boutdegomme.fr/ekladata.com/e1VUX_QKp6jGHG5I4pQpZ6THleU.jpg

² Inspiré du site : <https://www.mesrecettesfaciles.fr/recipe/gratin-aux-pommes-de-terre-carottes-et-lardons>

³ Extrait de : *ROLL - Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture*. (s. d.). ROLL - Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture. Consulté le 27 janvier 2022, à l'adresse https://www.roll-descartes.fr/login?_q%5Bcycle%5D=2&_q%5Btitle%5D=&_q%5Bdomain%5D=1

⁴ Inspiré du site : <https://www.pinterest.fr/pin/746119863275004016/>

⁵ Extrait de : <https://docplayer.fr/15704454-Charlie-et-la-chocolaterie-roald-dahl.html>

De plus, nous avons dû envisager un moyen de recueil des données afin de pouvoir en témoigner au sein de notre mémoire. En effet, nous avons effectué des fiches individuelles construites sur le même modèle pour chaque activité. L'élève avait sur sa fiche, le texte à étudier et les questions suivantes : « Quelle est l'erreur dans ce texte ? », « Comment as-tu repéré l'erreur ? », « As-tu ressenti des difficultés dans cet exercice ? Si oui, lesquelles ? », « As-tu aimé ce texte ? Pourquoi ou pourquoi pas ? » et « Je donne la note de _ sur 5 à ce texte ». Ces questions permettaient de rendre compte de la compréhension de l'élève face au texte et l'erreur ajoutée. De plus, la question « Comment as-tu repéré l'erreur ? » donnait l'occasion de recueillir la réflexion métacognitive des élèves au sujet leur méthodologie. Au cours des séances collectives, nous avons proposé une activité inspirée de ROLL que nous avons adapté en changeant les questions puis une activité de manipulation, qui se constituait d'un texte et de dessins d'aliments imprimés. Par ailleurs, l'élève retrouvait à chaque fois, une évaluation du texte afin de savoir si celui-ci lui a plu ou non et pourquoi. En outre, nous avons filmé un groupe dans chaque classe de stage au cours des activités collectives d'entraînement et d'échange.

5.4. Procédure

Pour réaliser notre expérimentation, nous avons dans un premier temps construit un questionnaire en amont de l'étude afin de recueillir des informations sur les élèves et leurs représentations au sujet de la lecture. Il nous a permis de compléter les profils d'élèves déterminés, ainsi que de recueillir l'intérêt pour la lecture des élèves. Par ailleurs, nous avons transmis un questionnaire aux enseignants de ces deux classes, afin de constater les habitudes d'enseignement en lecture compréhension au sein de la classe. Puis, dans une démarche semi-expérimentale, nous avons proposé à nos participants, un enseignement autour de la compréhension écrite et notamment des stratégies pour s'autoréguler. Cet enseignement s'est articulé par des activités de lecture courte et routinière où les élèves devaient retrouver des incohérences cachées dans le texte outre la lecture « manipulation » et l'activité de lecture inspirée de « Roll ». L'étude s'est donc déroulée en trois temps.

Le pré-test est une évaluation diagnostique des élèves sur les deux courts textes mythologiques, c'est-à-dire l'activité 1. Nous avons donc proposé aux élèves deux courts

textes avec chacun une erreur incluse et liée à l'image associée. En plus de trouver l'erreur, les élèves étaient amenés à expliquer leurs procédures pour la repérer, à exposer les difficultés rencontrées et à évaluer leur intérêt pour le texte.

La phase d'entraînement est composée de quatre activités différentes qui varient suivant plusieurs modalités (activité 2 à 5). En effet, nous retrouvons des activités individuelles et des activités collectives, des activités qui passent par la manipulation et d'autres non ou encore des activités qui demandent de la verbalisation et de l'organisation au sein du groupe. Nous supposons que cette variation d'entraînement apporte un enrichissement qui permet aux élèves de réussir une ou plusieurs activités. Nous avons notamment construit trois activités collectives, où cette fois-ci, notre but était de confronter les élèves entre eux au sujet des erreurs du texte et des méthodes pour les repérer (activité 3 et 4). Cependant, les élèves évaluaient individuellement leur intérêt pour le texte.

Le post-test est une évaluation sommative des élèves sur un extrait de Charlie et la chocolaterie, c'est-à-dire l'activité 6. Ce texte, plus long, se composait de trois erreurs. Cette dernière phase s'est déroulée de façon identique à notre pré-test.

Durant l'ensemble des phases, nous avons pu effectuer des observations des élèves au sujet de leur manière d'agir et leur stratégie d'autorégulation.

6. Présentation et analyse des résultats

6.1. Questionnaire enseignant

Nous avons d'abord invité les enseignants des élèves participants à répondre à un questionnaire. Celui-ci nous a permis d'identifier le niveau moyen de la classe dans leur capacité à comprendre un texte. En effet, les enseignants devaient identifier les élèves en trois catégories : « Bons compreneurs », « Moyens compreneurs » et « Faibles compreneurs ». Sur les 53 élèves, 26 d'entre eux sont considérés comme bons compreneurs, 16 sont moyens compreneurs enfin, 11 ont été identifiés comme mauvais compreneurs (Cf. Annexe 10). Nous avons donc un groupe de participants très hétérogène. De plus, grâce aux réponses des enseignants, nous avons eu aussi accès à leurs connaissances autour de l'enseignement de l'autorégulation et ce qu'ils ont pu mettre en

place en amont avec leurs élèves autour de cette compétence. En effet, nous les avons questionnés sur leurs habitudes d'enseignement concernant la compréhension en lecture. Tous deux l'enseignent au travers de différentes entrées et outils comme par exemple, les ateliers ROLL, la lecture d'inférence, les résumés de chapitre, le repérage d'indice et d'hypothèse de lecture, les questionnaires de lecture ou encore le débat interprétatif. En effet, nous remarquons davantage de diversité dans les pratiques pour l'un d'eux qui tente de privilégier différents aspects de la compréhension en lecture. Au sujet des stratégies dans le but que l'élève s'autorégule en lecture, les enseignants proposent différentes options aux élèves tels que la relecture, les images mentales, le débat, la création de questions au cours de la lecture. Cependant, l'un d'eux explique la difficulté quant à l'enseigner du fait qu'elle soit difficilement mesurable et très personnelle, selon lui. En revanche, il notifie l'importance de transmettre des stratégies de lecture dès le cycle 2, afin de créer des automatismes en lecture chez les élèves. En outre, l'un des enseignants a ajouté l'importance de mettre en projet les élèves afin qu'ils comprennent les enjeux de la lecture et de l'écriture. De ce fait, les enjeux sont, pour lui, lire pour : se documenter, comprendre, le plaisir, communiquer, correspondre, savoir-faire et se rappeler, se souvenir. Par ailleurs, un bon lecteur est pour lui un élève qui comprend, qui a du vocabulaire, qui sait déchiffrer et enfin qui connaît de l'acculturation.

6.2. Questionnaire élève

Le questionnaire destiné aux élèves a fait parvenir quarante-neuf réponses, quatre élèves étaient absents. Il avait pour but d'identifier des profils d'élèves. Les questions s'organisent sous quatre catégories : le projet de lecteur, l'intérêt à la lecture, puis au texte et enfin les questions d'ordre métacognitives.

Premièrement, nous avons relevé une question qui porte sur le projet de lecteur. « Selon toi, à quoi sert la lecture ? » est une question ouverte qui a permis des réponses d'ordre qualitatif. Les quarante-neuf élèves ont proposé une multitude de réponses que nous avons classé selon trois groupes différents de réflexion. De fait, nous retrouvons des réponses de nature fonctionnelles, non fonctionnelles et institutionnelles. En premier lieu, les réponses recueillies ont majoritairement été fonctionnelles. En effet, sur l'ensemble des réponses des élèves, sans compter les réponses absentes, environ 68,09 % ont répondu de manière fonctionnelle. Ainsi, les élèves ont répondu environ 21,28 % « apprendre », 8,51

% « se divertir », 6,38 % « comprendre », 4,26 % respectifs aux réponses « s'informer », « être au calme », « imaginer », « découvrir » et 2,13 % respectifs aux réponses « inventer », « être dans sa bulle », « susciter le plaisir de lire », « s'intéresser à de nouvelles choses », « réfléchir », « avoir plus de vocabulaire » et « développer l'imagination » (Cf. Annexe 11). Cette catégorie fonctionnelle indique que les élèves ont acquis le projet de lecteur au cours de leur scolarité. Nous voyons ici que ces élèves ont compris les enjeux de la lecture et les bénéfices qu'elle accorde. Ils formulent le but de la lecture qui pour eux sert à des visées d'apprentissage, de compréhension, d'évasion et de réflexion. En deuxième lieu, les élèves ont accordé des réponses de type institutionnel. De ce fait, ces élèves donnent des réponses liées à la tâche scolaire. En effet, 17,02 % des réponses données à la question sont de type institutionnel. Ces élèves expliquent à 10,64 % que la lecture sert à lire. Cette réponse nous montre que les élèves inscrits dans l'activité scolaire ne sont pas forcément des élèves qui comprennent dans quel but ils réalisent ces tâches scolaires. Par ailleurs, 2,13 % des élèves ont répondu respectivement « écrire », « raconter » et « savoir l'orthographe des mots ». Dans ce cas, nous pouvons nous demander si ces élèves apprécient la lecture en dehors de l'école et s'ils ont réussi à dissocier la lecture de l'école. De fait, ces élèves n'ont peut-être pas conscience que la lecture est présente partout même en dehors de l'école et surtout pour le plaisir personnel. En dernier lieu, nous retrouvons les réponses dites non fonctionnelles avec 14,89 % des réponses recueillies à la question. Ce sont souvent des réponses dites « généralistes » et peuvent donc répondre à d'autres questions n'ayant pas spécifiquement de lien avec la lecture. Ainsi, 4,26 % des réponses à cette question énoncent que la lecture sert « pour plus tard ». Dans ce cas, les élèves n'ont pas conscientisé l'importance de la lecture à tout âge. Nous pouvons supposer qu'ils ne prennent pas en compte la dimension lire pour le plaisir dans la lecture. En somme, 2,13 % des réponses sont respectivement « créer des liens », « s'occuper », « plein de choses », « apprendre à s'amuser » et « rire ». Dans le cas des réponses « s'occuper », « rire » et « apprendre à s'amuser », nous remarquons que les élèves ont acquis l'idée de plaisir dans la lecture. Toutefois, ce sont des aspects généraux qui peuvent s'appliquer à différents domaines. Par ailleurs, un élève a répondu « plein de choses », nous soumettons alors qu'il a voulu répondre sans forcément avoir d'idées concrètes. Par conséquent, les catégories institutionnelles et non fonctionnelles regroupent des élèves qui n'ont pas acquis de projet lecteur. Ils n'ont pas conscience de l'utilité de la lecture et de ses bienfaits pour lui-même. Cette question du projet lecteur fait du lien avec

la dimension plaisir de lire, puisqu'en effet, l'objectif du projet lecteur est bien de comprendre l'utilité de la lecture mais également de donner le goût et l'envie pour la lecture aux élèves.

Enquêtant sur le lien entre la capacité de l'élève à s'autoréguler ainsi que son intérêt pour la lecture, nous avons intégré les questions suivantes à notre questionnaire : « Aimes-tu lire ? » (Cf. Annexe 12) et « Lis-tu à la maison ? » (Cf. Annexe 13). Ce sont des questions fermées d'ordre quantitatif. Par ailleurs, cette catégorie « intérêt pour la lecture » inclut également la question : « Quelles sont les trois dernières lectures que tu as faites à la maison ? ». Celle-ci est une question ouverte d'ordre qualitatif. Nous avons jugé important de vérifier les liens entre ces trois dernières pour en constater la cohérence des réponses des élèves. Par conséquent, nous avons classé les élèves à l'aide d'un code couleur (cf. Annexe 14) selon la cohérence de leurs réponses aux trois questions de cette catégorie. D'une part, les réponses dites « cohérentes » correspondent à trois réponses logiques aux trois questions. Ainsi, si un élève répond qu'il n'aime pas lire, qu'il lit jamais/parfois et qui cite peu voire pas de lecture faite à la maison, il sera dans la catégorie « cohérent qui n'aime pas lire ». De même, si un élève répond qu'il aime beaucoup lire, qu'il lit tous les jours/au moins trois fois par semaine et qu'il cite trois lectures dernièrement faites à la maison, il sera dans la catégorie « cohérent qui aime lire ». D'autre part, les réponses dites « incohérentes » regroupent trois réponses qui ne sont pas dans la même dynamique. Par exemple, si un élève répond qu'il aime beaucoup lire, qu'il lit jamais/parfois et qu'il ne cite pas de dernière lecture réalisée à la maison, il sera classé dans la catégorie « incohérent ». Dans ce cas, nous supposons que les élèves ont succombé au biais de désirabilité sociale, c'est-à-dire qu'ils ont souhaité montrer des comportements « positifs » scolairement parlant. En effet, ils ont alors souvent répondu qu'ils aimaient beaucoup lire. Toutefois, les trois questions au sujet de l'intérêt pour la lecture limitent ce biais et nous permettent de mieux comprendre le profil de l'élève. Enfin, certaines réponses sont nuancées puisqu'elles montrent deux réponses cohérentes et une incohérente à ces trois questions. Dans ce cas, nous avons créé une dernière catégorie dite « nuancée » regroupant les élèves ayant au moins deux réponses cohérentes. Ce sont par exemple des élèves qui répondent aimer beaucoup lire, lire au moins trois fois par semaine, mais qui n'ont pas la capacité de dire les trois dernières lectures faites à la maison. Au vu de ce classement, presque la moitié des élèves ont été cohérents entre les réponses données aux trois premières questions (48,98%). Ensuite, 19 élèves (soit 38,78%) ont apporté deux réponses cohérentes, puis 12% des élèves n'ont pas du tout été cohérents. Cependant, si nous utilisons ces questions

de manières indépendantes, nous remarquons que plus de la moitié des élèves aiment beaucoup lire (55,10%), 20 élèves aiment un peu lire ce qui correspond à 40,82% des participants. Enfin, seulement 2 élèves (soit 4,08%) déclarent ne pas du tout aimer la lecture. Malgré leur intérêt plus ou moins fort pour la lecture, ils affirment tous avoir une activité de lecture à la maison. Une minorité d'entre eux lit environ trois fois par semaine chez eux, ce qui équivaut à 16,33% des élèves interrogés. 34,69% correspond au nombre d'élèves qui lisent tous les jours et pour finir, la majorité d'entre eux avouent lire occasionnellement à leur domicile, c'est-à-dire 48,92%. Concernant les lectures faites à la maison, les élèves ont proposé des choix très variés. Parmi les participants à ce questionnaire, 61,22% d'entre eux ont réussi à recenser leurs trois dernières lectures, 20,41% en ont donné deux, 8,16% ne sont parvenu à en indiquer qu'une seule, puis, le reste des élèves n'avaient aucune idée de leur dernière lecture (10,20%). Au total, 103 références à des ouvrages ont été données, ce qui donne une moyenne de 2,10 livres dernièrement lus par élèves. Parmi ces ouvrages cités, 9,71% des réponses sont liées à Harry Potter, arrivant en tête de classement. Ensuite, la bande dessinée Les Sisters a récolté 8,74% des réponses, puis 4,85% des propositions sont destinées à Naruto. Nous verrons ainsi qu'un lien est établi entre l'intérêt pour la lecture et celui pour le texte en particulier.

En outre, la troisième catégorie identifiée est « l'intérêt pour le texte ». Elle se différencie de la catégorie précédente par son aspect plus concentré sur la thématique et le type de texte. Elle se composait de trois questions : « As-tu un livre préféré ? » (Cf. Annexe 15), « Quel type de lecture préfères-tu ? » (Cf. Annexe 16) et « Quel(s) sujet(s) de lecture t'intéressent ? » (Cf. Annexe 17), à savoir deux questions ouvertes d'ordre qualitatif et une question fermée d'ordre quantitatif. Ces questions nous ont permis d'identifier des thèmes qui plaisent majoritairement aux élèves afin de leur proposer par la suite des textes qui correspondent plus ou moins à leurs intérêts et pouvoir mesurer des données. Plusieurs élèves avaient comme livre préféré Harry Potter (6,12%), Naruto (8,16%) ou des BD telles que Mortelle Adèle et Les Sisters (6,12%). Nous retrouvons une cohérence entre ces intérêts et la question « Quel(s) type(s) de lecture préfères-tu ? ». Puisque sur les 73 réponses obtenues à cette dernière, 30 ont indiqué une préférence à la BD soit 41,10%. Ensuite, les préférences se dirigent vers les romans avec un pourcentage de 20,55%, puis le type de lecture « manga » comme Naruto a recueilli 6,85% des réponses.

Aussi, le choix des élèves pour leur livre préféré se réfèrent souvent à leurs trois dernières lectures. Effectivement, sans compter les douze élèves qui n'ont aucun livre préféré, 26 réponses sur 37 correspondent aux trois dernières lectures faites par l'élève, c'est-à-dire que 70,27 % des livres que les élèves préfèrent sont liés à leurs réponses précédentes. En résumé, les élèves ont une préférence pour la littérature jeunesse sous la forme de BD. De fait, ce type de texte possède de multiples avantages pour les jeunes lecteurs. Non seulement, il existe différentes thématiques abordées dans les BD, ce qui permet de toucher l'ensemble des élèves, mais encore la BD est un format facile à lire et attrayant. En effet, le dialogue soumet un langage familier aux élèves. Les illustrations quant à elles sont nombreuses, ce qui rend ce type de livre agréable pour les jeunes lecteurs. Par ailleurs, les mangas qui sont élus à 10,20% (malgré le fait qu'ils ne soient pas proposés dans les choix de réponses), sont en réalité une forme de BD originaire du Japon. Ainsi, 27 élèves ont répondu préférer les BD, 2 autres préfèrent les mangas et 3 élèves signifient préférer à la fois les BD et les mangas. Au total, 32 élèves sur 49 font référence au BD dans leur type de lecture préféré, c'est-à-dire 65,31%. Concernant les sujets de lecture, quelques thématiques ressortent principalement. En effet, le genre fantastique est évoqué 7 fois, ce qui représente 14,29% des 49 élèves ayant répondu au questionnaire. Nous retrouvons ensuite l'aventure avec 12,24 % ou encore le genre comique avec 10,20 %. Par ailleurs, nous pouvons considérer la réponse « magie » comme appartenant à la catégorie fantastique, ce qui augmente sa statistique jusqu'à 22,45 %. Ainsi, presque un quart des élèves apprécient lire les aventures imaginaires de divers personnages.

La dernière catégorie regroupe les questions d'ordre métacognitif, c'est-à-dire, « Selon toi, que veut dire "savoir lire" ? » (Cf. Annexe 18), « Comment sais-tu que tu as réussi à lire un texte ? » (Cf. Annexe 19), « Comment fais-tu dans ta tête pour comprendre un texte ? » (Cf. Annexe 20) et « Rencontres-tu des problèmes en lecture ? Si oui le(s)quel(s) ? » (Cf. Annexe 21). Ce sont des questions qui demandent à l'élève de réfléchir sur son activité mentale durant la lecture qui représente elle-même une activité cognitive complexe. L'objectif de cette catégorie de question est de questionner l'élève sur ce qui se passe chez lui lors d'une tâche demandant un coût cognitif important. Tout d'abord, les réponses à la question fermée « comment sais-tu que tu as réussi à lire un texte ? » semblent diverger selon les élèves. En effet, si l'on s'intéresse aux statistiques globales, 69,39% des élèves pensent que comprendre un texte notifie la réussite de la lecture. 51,02 % expliquent que savoir lire les mots d'un texte montre qu'ils ont réussi à lire. 20,41 % quant

à eux pensent que réussir à lire, c'est lire vite un texte. Sur les 49 élèves qui ont répondu au questionnaire, 36,73 % soit 18 élèves pensent que comprendre le texte est l'unique dimension qui montre qu'ils ont réussi à lire un texte. 10 autres élèves associent à la compréhension en lecture, le fait de savoir déchiffrer les mots d'un texte (20,41 %) pour lire un texte convenablement. 9 élèves pensent que réussir à lire un texte, c'est savoir déchiffrer les mots d'un texte (18,37 %). Si l'on regarde la présence de la compréhension comme facteur de réussite à la lecture, nous remarquons qu'elle se trouve dans 33 réponses sur 49 élèves, ce qui représente 67,35 %. En conséquence, 32,65 % de ces élèves de cycle 3 omettent la compréhension dans la réussite en lecture, ce qui représente plus d'un quart des élèves. Ces résultats montrent que ce pourcentage d'élèves ne conçoit pas la réussite en lecture comme mettre du sens sur le déchiffrement d'un texte. Pour trois d'entre eux, c'est-à-dire 6,12 %, uniquement la rapidité de lecture signifie le succès dans celle-ci. Même si le pourcentage reste faible, cela vient tout de même nous alerter. En effet, se concentrer sur la vitesse de lecture, c'est risquer de perdre le fil de la lecture au niveau du sens du texte. Il est difficile cognitivement de se concentrer sur le facteur rapidité et le facteur compréhension en plus du déchiffrement des mots du texte. De surcroît, 79,59 % des élèves ayant répondu au questionnaire évoquent ne pas posséder des difficultés en lecture. En revanche, si l'on s'intéresse aux onze élèves ayant répondu positivement à la question, 45,45 % d'entre eux expliquent rencontrer des difficultés dans la technicité que demande la lecture (difficulté de déchiffrement, inversion de mots, dyslexie, sauts de ligne), un élève parle du manque de vocabulaire et 27,27 % expliquent rencontrer des difficultés de compréhension. Toutefois, sur les trois élèves ayant des difficultés de compréhension, deux exposent à la question « comment fais-tu dans ta tête pour comprendre un texte ? », des stratégies de compréhension de texte. En effet, à cette question, nous pouvons remarquer la richesse des réponses des 49 élèves. Malgré 28 % qui n'ont pas de réponses à proposer, 10 % exprimant comprendre directement après une première lecture et 14 % des élèves qui accordent des réponses circulaires, 48 % des élèves proposent des stratégies visant l'amélioration de la compréhension. Parmi celles-ci, 16 % expliquent imaginer le récit, 14 % lire lentement et 6 % utiliser la relecture. Ces trois stratégies sont appropriées. A cela s'ajoutent diverses tactiques telles qu'imaginer, lire à voix haute, remplacer les mots incompris, lire dans sa tête ou encore se mettre à la place du personnage. Ici, nous pouvons nous rendre compte de la richesse des réponses et par conséquent, de l'hétérogénéité des différentes stratégies usées.

Enfin, dans ce questionnaire, trois questions n'ont pas été analysées puisqu'elles étaient soit redondantes soit trop généralistes. D'une part, la question « Selon toi, que veut dire "savoir lire" ? » a permis d'obtenir une diversité de réponses qualitatives sur la définition de la lecture pour les élèves. En effet, nous remarquons que savoir lire est pour 36,73 % des élèves, comprendre. Toutefois, l'ensemble des réponses à cette question s'approchent de celles obtenues à la question « A quoi sert la lecture ? » que l'on retrouve dans la catégorie projet lecteur. D'autre part, la question « Dans quel(s) endroit(s) te procures-tu les livres que tu lis à la maison ? » disposaient de réponses également variées et intéressantes à observer mais elle ne pouvait pas apporter de réponse supplémentaire à notre problématique. Les élèves connaissent les différents lieux où se procurer un livre. En effet, ils disent acquérir leurs livres en bibliothèque, médiathèque, ou encore au supermarché. Ils ont néanmoins rencontré des difficultés à différencier la médiathèque et la bibliothèque, ce qui a suscité des questionnements. Enfin, la dernière question du questionnaire « As-tu quelque chose à ajouter sur la lecture ? », étaient beaucoup trop généralistes, les élèves ne connaissaient pas les attentes vis-à-vis de cette question et ont en priorité répondu « non » ou n'ont tout simplement pas répondu. Nous vous invitons donc à consulter en annexe les graphiques respectifs liés à ces questions (cf. Annexe 18 et 22).

Notre expérience s'est fondée autour de six activités de lecture regroupant pour la plupart des incohérences. Nous intéressés sur l'évolution de l'élève dans sa capacité à s'autoréguler, nous avons souhaité distinguer trois phases lors de notre processus : phase de pré-test (activité 1), phase d'entraînement (activités 2, 3, 4, 5) et enfin phase de post-test (activité 6). Ainsi, nous allons lors de nos analyses de résultat, se prononcer davantage sur l'activité 1 et 6 afin de comparer les résultats des élèves.

De plus, ayant effectué notre méthodologie lors d'une période de crise sanitaire, beaucoup d'élèves ont été absents. De ce fait, pour avoir des résultats cohérents, nous avons décidé de ne pas prendre en compte les élèves absents lors d'une des trois activités suivantes : le questionnaire, l'activité 1 et l'activité 6 donc, sur les 53 élèves participants nous analyserons les résultats de 42 élèves.

6.3. Aspect quantitatif

6.3.1. Le Pré-test

Repérage des erreurs

Lors de la première activité portant sur un corpus de deux textes courts, nous avons relevé trois types de réponses : les réponses correctes, c'est-à-dire les élèves qui ont identifié l'erreur dans le texte (quantifié dans l'ensemble de nos tableaux en annexe 23 à 27 sous le nombre 1). D'une autre part, nous avons relevé les réponses incorrectes, c'est-à-dire les élèves qui n'ont pas trouvé l'erreur mais qui ont indiqué une autre partie du texte leur posant problème (quantifié sous le nombre de 0). Enfin, les réponses non codables, ce sont les élèves qui n'ont pas répondu à la question. Nous pouvons ainsi former trois types de profils d'élèves, d'un côté, ceux qui ont trouvé l'erreur dans chacun des textes, puis ceux qui l'ont identifiée dans un des deux textes et enfin ceux qui en ont décelé aucune. Nous constatons que dès la phase de pré-test, plus de la moitié soit 59,52% des 42 élèves avaient distingué chacune des incohérences. Ils avaient alors bien assimilé le texte à l'illustration ou bien ont fait le lien entre le texte et leur culture générale. Ainsi, ce pourcentage montre que ces élèves ont la capacité de s'autoréguler afin de trouver les erreurs des deux courts textes. Ensuite, 7 élèves (soit 16,67%) en avaient détecté une, puis 10 élèves (23,81%) n'en avaient relevé aucune ou des erreurs qui ne l'étaient pas en réalité. Il pouvait s'agir des erreurs dues à leur manque de vocabulaire par exemple plusieurs d'entre eux ont indiqué « Gorgones », « édifice » ... D'autres erreurs supposées par les élèves étaient axées sur des erreurs syntaxiques. Par exemple, l'élève 13 a proposé comme erreur dans le texte sur Médusa : « transforma en horribles ». Il explique ensuite que transforma et horribles devraient normalement être inversés. C'est également le cas de l'élève 21 qui a noté que « transforma » devrait être remplacé par « transformation ». De plus, le verbe « vainquit » a aussi posé problème à plusieurs élèves. Enfin, nous n'avons pas trouvé d'explications aux autres réponses incorrectes.

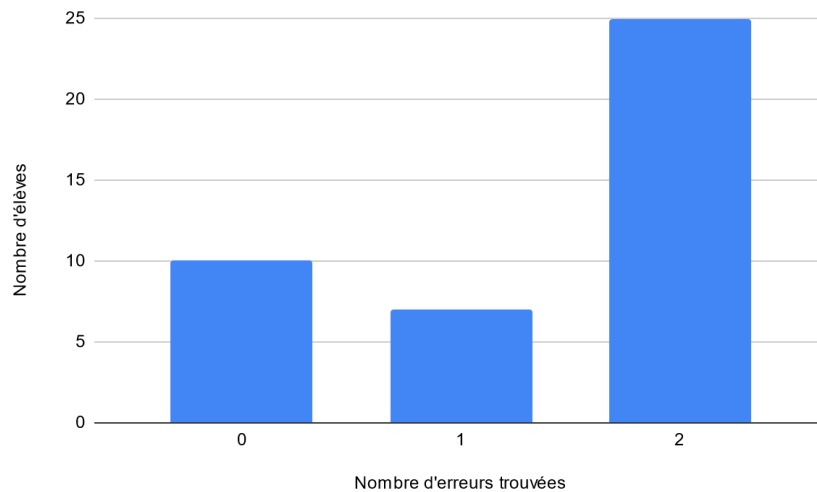


Figure n°1 : Nombre d'erreurs trouvées en fonction du nombre d'élèves à l'activité pré-test

Les profils d'élèves

Notre étude s'intéressant en partie à la réflexion métacognitive des élèves au sujet du repérage d'erreurs dans un texte, nous avons mis en relation cet aspect avec les travaux de Chauveau (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 2001). En effet, Chauveau ayant amplement étudié la question de l'apprentissage de la lecture, il a pu déterminer des profils de lecteur. Nous nous sommes donc imprégnées de ses travaux afin de créer nos trois profils de lecteur. Chauveau et Rogovas-Chauveau (2001) déterminent deux profils d'élèves lors de leur entrée en CP que sont « le groupe des avancés » et « le groupe des apprentis lecteur en difficultés ». Ainsi, les deux profils prédisent la réussite en lecture au cours de l'entrée au CP des élèves. En effet, les élèves se situant dans le groupe ayant de l'avance vont plus facilement réussir au CP, tandis que les élèves en difficulté seront moins avantagés dans leur réussite en CP. En ayant connaissance de cette classification, nous avons donc déterminé trois profils de lecteur en fonction de leur raisonnement métacognitif.

En regardant de plus près les réponses à la question « comment as-tu repéré l'erreur ? », nous avons pu identifier trois profils d'élèves. En effet, la question relevant d'une réflexion de l'élève sur sa méthodologie de recherche de l'erreur, nous permet de distinguer des réponses correctes, des réponses circulaires, des réponses incorrectes ou bien l'absence de réponse. Ainsi, nous avons catégorisé dans le profil correct, les réponses qui mettaient en lien l'image et l'écrit, c'est-à-dire « on ne le voit pas sur l'image », « en regardant le dessin », « grâce à l'image », les réponses mettant en œuvre des stratégies

comme la relecture (par exemple : « en relisant le texte ») ou encore la notion d'être attentif au texte ou à l'image (par exemple : « en regardant attentivement »). Le profil correct a donc un effectif de 14 élèves. Inversement, nous avons classé, dans le profil incorrect, les réponses des élèves qui étaient incohérentes au vu de la question, c'est-à-dire « je connais bien les minotaures », « je connaissais l'histoire », « car les licornes ne sont pas dans la vie réelle », « il était impossible de sortir » ou « afin d'éviter de le regarder en face », mais également les absences de réponse à la question. Les réponses incorrectes ou absentes sont utilisées pour 12 élèves. Pour finir, nous avons catégorisé, dans le profil circulaire, les réponses qui nous ne nous amène pas à comprendre les stratégies du lecteur comme « parce que sur ses cheveux sont des serpents pas des araignées », « parce que les licornes n'ont pas deux cornes », « parce que le monstre n'est pas une licorne » ou encore « parce que le minotaure est mi-homme mi-taureau », ainsi que les réponses pouvant s'appliquer à d'autres questions c'est-à-dire « en lisant » ou « c'est quand j'ai lu ». Le profil des réponses circulaires recueille sept élèves de cet échantillon.

Du fait que notre première activité était constituée de deux textes avec les mêmes questions, nous avons obtenu neuf cas particuliers qui possèdent différents profils. En effet, chacun d'entre eux possède une réponse correcte et une autre qui est soit absente, incorrecte ou circulaire. Pour le cas de ces neuf élèves, nous avons décidé de les classer dans le profil correct. De fait, ayant répondu correctement une première fois, nous avons estimé que ces élèves étaient capables d'exposer leurs stratégies pour repérer une erreur dans un texte. Ainsi, notre effectif de 14 élèves se situant dans un profil correct, augmente de neuf réponses, soit un total de 23 réponses correctes.

Afin de simplifier notre étude, nous avons fait le choix de regrouper les deux profils d'élève que sont incorrect/absent et circulaire, au sein d'une même catégorie que seraient les réponses incorrectes. Nous retenons alors les profils corrects et incorrects. Au total, nous comptabilisons 23 profils corrects et 19 profils incorrects d'élèves pour cette première activité. Nous regroupons, dans le profil correct, des élèves qui développent des stratégies d'autorégulation et qui en ont conscience. Quant au profil incorrect, nous y classons les élèves qui n'ont pas développé de stratégie d'autorégulation ou qui n'en ont pas conscience. Sur les 42 élèves de l'étude, 54,76 % environ se situent dans un profil correct et 45,24 % environ sont placés dans le profil incorrect.

Goût pour la lecture et le texte

Nous distinguons deux types d'intérêts. Tout d'abord, l'intérêt pour le texte concerne celui que l'élève a pour ce qu'il est en train de lire, c'est-à-dire le sujet et la forme qui lui plaît ou non. Tandis que lorsque nous nous concentrons sur l'activité globale que l'élève consacre à la lecture, nous parlerons de l'intérêt pour la lecture. Ce dernier a été évalué lors du questionnaire et l'intérêt pour le texte a été diagnostiqué lors de chaque activité.

Dans un premier temps, nous avons comparé les réponses à la question « Aimes-tu lire ? » du questionnaire à la capacité de l'élève à exprimer ses stratégies d'autorégulation. Les résultats ressortent très hétérogènes. En effet, nous pouvons constater grâce au tableau ci-dessous (cf. tableau n°1) qu'un élève n'ayant aucun attrait pour la lecture, a pourtant réussi à justifier comment il avait trouvé l'erreur grâce à une réponse correcte qu'est « la liaison entre le texte et l'image ».

A l'inverse, nous pouvons observer que plusieurs élèves ont déclaré avoir un grand intérêt pour la lecture mais n'ont cependant pas justifié leur réponse par une stratégie d'autorégulation, ce qui émane d'une justification incorrecte. L'élève 11 n'a par exemple pas répondu à la question « Comment as-tu repéré l'erreur ? », ce qui nous empêche de vérifier sa capacité à s'autoréguler. Quant à l'élève 36, a seulement justifié sa réponse par le fait qu'il connaissait l'histoire. Cette réponse ne permet pas d'identifier la technique qu'il a utilisée pour repérer l'erreur. Il s'agit ainsi d'une réponse circulaire.

Malgré des résultats cohérents avec nos hypothèses, nous ne pouvons pas admettre que la capacité des élèves à s'autoréguler dépend de leur intérêt pour la lecture en général. De ce fait, les résultats hétérogènes ne sont pas significatifs. Parmi ceux qui n'aiment pas du tout la lecture, nous retrouvons 50% de réponses correctes et 50% de réponses incorrectes. La répartition en est de même pour les élèves qui apprécient peu la lecture. Enfin, parmi les 22 élèves qui aiment beaucoup lire, il y a pratiquement un partage égal entre ceux qui ont répondu correctement (59,09%) et ceux qui ont donné une réponse incorrecte (40,91%).

Tableau n°1 : Goût pour la lecture suivant le profil d'autorégulation (correct ou incorrect)

Activité 1 (pré-test)	Je n'aime pas du tout lire	J'aime un peu lire	J'aime beaucoup lire
Correct	Elèves : 31	Élèves : 6, 9, 12, 14, 16, 38, 19, 21, 23	Elèves : 3, 7, 10, 17, 18, 20, 27, 33, 35, 40, 43, 44, 50
Incorrect	Elèves : 47	Élèves : 2, 5, 8, 13, 26, 29, 37, 48, 52	Elèves : 1, 4, 11, 15, 32, 36, 39, 41, 49

Dans un deuxième temps, nous avons analysé l'attrait pour le texte en lui-même en correspondant avec les deux profils d'élèves : les élèves « autorégulateurs » et les élèves « non autorégulateurs ». Dans l'activité, nous avons deux questions qui permettaient aux élèves d'auto-évaluer leur intérêt pour le texte : la question "As-tu aimé le texte ?" et l'évaluation du texte sous la forme d'une note sur 5. La note étant un peu plus abstraite pour catégoriser le fait qu'un élève aime ou non le texte, nous nous sommes concentrées sur la première question. Cependant, en cas d'absence de réponse à cette question, nous nous basions sur la note. Ainsi, nous avons jugé qu'une note supérieure à 2,5 signifiait que l'élève avait apprécié le texte, tandis qu'une note inférieure ou égale à 2,5 correspondait à un élève qui n'avait pas aimé le texte.

Concernant le texte de Minotaure, nous observons 17 profils autorégulateurs contre 20 profils n'ayant pas développé des stratégies d'autorégulation. Dans ces deux profils d'élèves, nous retrouvons des élèves qui aiment le texte et d'autres qui ne l'aiment pas. De ce fait, parmi ceux qui n'ont pas approuvé le texte, 3 (37,5%) ont décrit leurs stratégies d'autorégulation alors que davantage (5 élèves soit 62,5%) n'en ont pas développé. Quant aux élèves ayant aimé le texte, 41,18% de ces élèves concernent ceux ayant eu des réponses « correctes ». Alors que 58,82% ont eu des réponses incorrectes qui témoignent du manque de stratégies autorégulatrices.

Tableau n°2 : Goût pour le texte suivant le profil d'autorégulation (correct ou incorrect)

Activité 1 : Texte Minotaure	Aime le texte	N'aime pas le texte
Correcte	Elèves : 3, 6, 9, 12, 14, 17, 18, 20, 27, 35, 38, 40, 43, 50	Elèves : 16, 19, 31
Incorrecte	Elèves : 1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 13, 15, 23, 29, 32, 33, 36, 37, 41, 44, 48, 49, 52	Elèves : 11, 21, 26, 39, 47

Dans une seconde partie, le texte de Méduse a récolté le même nombre de participants n'aimant pas le texte que la partie consacrant Minotaure. Notamment l'élève 31 où l'on remarque une cohérence entre les différentes comparaisons que nous avons pu voir juste avant. En effet, cet élève éprouve un faible attrait pour la lecture en général et n'a aimé aucun des deux textes du pré-test. Cependant, cet élève fait partie des élèves qui sait s'autoréguler et en est conscient. Nous retrouvons aussi des avis similaires dans les réponses de l'élève 47 qui comme l'élève 31 n'a pas aimé les deux textes et qui n'a aucun goût pour la lecture. Toutefois, ce qui le différencie de l'élève 31, c'est son incapacité à développer des stratégies d'autorégulation en lecture. Au total, dans ce texte, seulement 12,5% des élèves n'aimant pas le texte ont développé une stratégie d'autorégulation. De l'autre côté, 87,5% sont ceux qui n'aiment pas le texte et qui ont répondu « incorrectement ». Nous pouvons ainsi citer certains exemples : « C'est quand j'ai lu la transforma et c'est horrible, ils sont inversés. », « En lisant », « Je ne sais pas », « Afin d'éviter de le regarder en face. »

Concernant les élèves appréciant le texte, ils sont plus nombreux. De plus, la répartition entre les profils autorégulateurs et non autorégulateurs est plus homogène. Effectivement, 19 d'entre eux sont capables de s'autoréguler. Leur réponse est significative de leur compétence. Des réponses du type « On ne le voit pas sur l'image » signifie que l'élève a allié la photo à l'image et s'est concentré sur les différents éléments que constituait sa lecture. Plusieurs élèves aussi ont répondu qu'ils avaient trouvé l'erreur en « se relisant ». Les 14 derniers élèves sont des élèves qui ne connaissent pas les techniques d'autorégulation, ce qui ne les empêchent pas d'apprécier le texte.

Tableau n°3 : Goût pour le texte suivant le profil d'autorégulation (correct ou incorrect)

Activité 1 : Texte Méduse	Aime le texte	N'aime pas le texte
Correcte	Elèves : 3, 7, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 27, 33, 35, 38, 43, 44, 50	Elèves : 31
Incorrecte	Elèves : 1, 2, 4, 6, 11, 15, 19, 26, 32, 36, 37, 40, 41, 48, 52	Elèves : 5, 8, 13, 29, 39, 47, 49

Le bilan de cette activité dévoile des profils très variés. Nous retrouvons dans les deux cas, des élèves autorégulateurs qui aiment le texte mais aussi d'autres qui ne l'apprécient pas. Il en est de même dans le cas des élèves qui ne contrôlent pas leur lecture. De plus, nous observons que pour chacun des textes, les élèves n'aimant pas le texte sont prioritairement des élèves au profil non autorégulateur. C'est également le cas des élèves qui apprécient le texte.

6.3.2. Le post-test

Le repérage des erreurs

La phase de post-test qui concluait notre expérimentation sur l'autorégulation, se constituait d'un texte inspiré de Charlie et la Chocolaterie qui relevait 3 erreurs. Malgré le texte et le nombre d'erreurs qui n'étaient pas identiques à l'activité 1, la forme et les conditions de l'activité 6 étaient identiques à l'activité de pré-test. Nous avons alors quantifié de la même manière nos données pour les réponses correctes ou non codables. Nous observons ainsi que seulement 7 élèves n'ont trouvé aucune réponse parmi les trois. Une erreur a été trouvée par 12 élèves et deux par 12 autres participants. Enfin, 11 participants ont identifié toutes les erreurs. De ce fait, parmi les élèves qui n'ont pas trouvé les bonnes erreurs, nous avons relevé plusieurs catégories. En premier lieu, les erreurs dues à la sur-représentation des connaissances personnelles, nous pouvons ici nommer les élèves qui ont noté : « chambre » comme étant une incohérence. Après demande de justification, ils ont indiqué que dans le film, les grands parents dormaient dans le salon. En second lieu, des lacunes de vocabulaire ont aussi été la conséquence de mauvaises réponses chez les

élèves. Nous observons ainsi les erreurs suivantes : « habiles », « ossus », « hocher » ... En dernier lieu, d'autres élèves ne sont pas encore en capacité de comprendre la notion de second degré dans un texte. Effectivement, plusieurs d'entre eux ont noté le mot « magicien » ou encore « mes amis ». Enfin, d'autres réponses non justifiées n'ont pas permis d'être catégorisés.

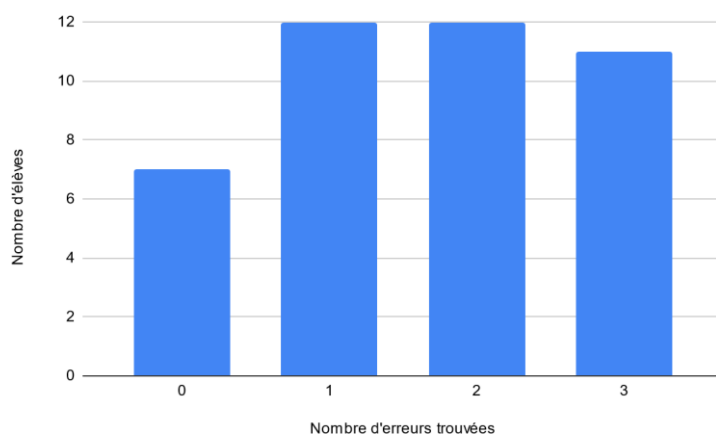


Figure n°2 : Nombre d'erreurs trouvées en fonction du nombre d'élèves à l'activité post-test

Les profils d'élèves

De la même façon qu'au pré-test, nous avons réalisé un classement des réponses à la question « comment as-tu repéré l'erreur ? ». En effet, nous retrouvons les catégories incorrectes/absentes, correctes et circulaires, déterminées afin de classer les élèves en fonction de leur capacité à s'autoréguler et notamment à en avoir conscience. Tout d'abord, le profil correct regroupe des élèves ayant justifié à cette question une réponse métacognitive. En effet, nous classons les réponses en lien avec la relecture telles que « car j'ai lu le texte deux fois », « en relisant plusieurs fois », mais également les réponses mettant en lumière la notion d'attention vis-à-vis de la tâche à effectuer comme « j'ai lu lentement ». Ce profil correct a recueilli dix élèves de l'échantillon soit 23,81 %. En revanche, le profil incorrect/absent désigne les élèves qui ont dit ne pas savoir comme « je ne sais pas », « je n'ai pas trouvé les erreurs », qui ne justifie pas clairement leur stratégie tel que « comme ça » ou « grâce à la feuille » et qui ne répondent pas à la question. Ce profil incorrect est composé de 15 élèves de cet échantillon de 42 élèves, soit 35,71 % environ. Quant au profil circulaire, nous avons classé les réponses d'élèves qui ne nous permettait pas de comprendre les stratégies d'autorégulation des élèves. Nous retrouvons les réponses qui justifient l'erreur comme « parce que Willy Wonka est un vendeur de chocolat, pas de

saucisson », « on dit pas bonne journée le soir, on dit ridée et pas fripé, dans une chocolaterie il n'y a pas de saucisson » ou encore « j'ai trouvé l'erreur car Willy Wonka fait du chocolat pas du saucisson et l'autre je l'ai trouvé car c'est le soir et il dit bonne journée ». Par ailleurs, le profil circulaire recueille les réponses pouvant s'appliquer à d'autres questions c'est-à-dire « je l'ai trouvé en lisant », « je connaissais ce film », « j'ai regardé le film du coup je me souviens un peu sinon j'ai lu le texte » et « j'ai pris en compte toutes les infos ». Ce profil circulaire est composé de 17 élèves, c'est-à-dire 40,48 % de l'échantillon. Si nous observons les pourcentages de ces trois profils, nous pouvons conclure à une certaine hétérogénéité des élèves, les divisant presque équitablement dans les trois profils : correct, circulaire et incorrect.

En comptabilisant uniquement les profils corrects et incorrects, nous nous rendons compte que trois quarts des élèves de l'échantillon se retrouvent dans le profil incorrect. En effet, 32 élèves sont dans le profil incorrect regroupant à la fois les réponses incorrectes, absentes et circulaires, c'est-à-dire 76,19 %. Inversement, les profils corrects complètent le quart manquant, soit dix élèves représentant alors 23,81 %. De fait, nous nous rendons compte qu'un quart seulement de l'échantillon a développé des stratégies d'autorégulation en ayant conscience de ses méthodes permettant d'être autonome dans sa lecture. Au contraire, trois quarts des élèves n'ont pas acquis de stratégies d'autorégulation en lecture au cours de la séquence ou bien n'ont pas conscience de leurs méthodes pour s'autoréguler en lecture.

Goût pour la lecture et le texte

Lors de cette activité post-test, nous constatons un fort taux d'élèves qui ont eu une posture non autorégulatrice dans leur lecture. Deux d'entre eux n'ont aucun attrait pour la lecture, 11 ont indiqué lors du questionnaire qu'ils aimaient un peu lire et enfin, 19 sont de grands lecteurs. Il s'agissait dans ce texte de retrouver trois incohérences. Les élèves ont été mis en difficultés pour expliquer de façon métacognitive comment ils avaient trouvé l'erreur. En effet, ils ont tendance à donner une justification spécifique pour chacune des erreurs trouvées et cela mène à des réponses circulaires tels que « les grands parents racontent des histoires le soir » pour justifier l'incohérence « bonne journée » ou « Willy Wonka fait du chocolat pas du saucisson » expliquant « le fabricant de saucisson ».... Certains élèves ont aussi tenté de répondre à la question sans raisonnement métacognitif

comme le cas de l'élève 41, aimant pourtant la lecture qui justifie avoir trouvé les erreurs « comme ça » ou bien « grâce à la feuille », explication donnée par l'élève 50.

Il existe une corrélation entre ceux qui n'aiment pas lire et qui à la fois, n'ont pas répondu « correctement » à la question « comment as-tu repéré l'erreur ? ». Néanmoins, nous remarquons que la majorité des élèves adorant lire sont aussi ceux qui n'adoptent pas une posture autorégulatrice. Ils représentent 86,36% des élèves grands amateurs de lecture. Les résultats ne sont donc pas évocateurs de notre hypothèse.

Tableau n°4 : Goût pour la lecture suivant le profil d'autorégulation (correct ou incorrect)

Activité 6 (post-test)	Je n'aime pas du tout lire	J'aime un peu lire	J'aime beaucoup lire
Correcte	Elèves : /	Élèves : 5, 9, 14, 19, 21, 48, 52	Elèves : 18, 27, 36
Incorrecte	Elèves : 31, 47	Élèves : 2, 6, 8, 12, 13, 17, 23, 26, 29, 37, 38	Elèves : 1, 3, 4, 7, 10, 11, 15, 16, 20, 32, 33, 35, 39, 40, 41, 43, 44, 49, 50

Dorénavant, nous nous concentrons spécifiquement sur l'attrait pour le texte, le tableau ci-dessous (cf. tableau n°5) montre qu'une grande partie des élèves ayant accordé de l'intérêt pour le texte n'ont pourtant pas porté de stratégie pour repérer l'erreur. Effectivement, il s'agit de plus de la moitié des participants soit 59,52% des élèves. De l'autre côté, 7 autres élèves rejoignent le profil des élèves non autorégulateurs, qui eux n'ont pas apprécié le texte. Parmi ces sept profils, nous constatons que 71,42% d'entre eux aiment peu ou pas du tout la lecture. Ce qui explique sûrement le fait qu'ils n'aient pas aimé le texte. La forme de l'activité a pris une ampleur plus grande que le fond chez ces lecteurs. Ces réponses incorrectes se caractérisent toujours de la même manière.

D'autre part, les élèves ayant répondu correctement ont particulièrement aimé le texte « Charlie et la chocolaterie ». Nous en identifions 90% contre 10% qui n'aiment pas le texte. De ce fait, nous avons accepté par réponses correctes les suivantes : « J'ai lu le texte 2 fois » ou « en relisant le texte plusieurs fois » qui affirment une stratégie qu'est la relecture.

Une stratégie de mise en relation des informations du texte a aussi été mise en œuvre par l'élève 36 qui a répondu : « J'ai lu et des fois, ça ne correspondait pas à ce qu'on lisait avant ou après » ou la stratégie d'autocontrôle de sa vitesse de lecture permettant à l'élève de porter une plus forte vigilance sur les possibles incohérences à repérer. L'élève 47 a ainsi expliqué qu'il a « lu lentement ».

Tableau n°5 : Goût pour le texte suivant le profil d'autorégulation (correct ou incorrect)

Activité 6 : Charlie et la chocolaterie	Aime le texte	N'aime pas le texte
Correcte	Élèves : 5, 9, 18, 19, 21, 27, 36, 48, 52	Élèves : 14
Incorrecte	Élèves : 1, 3, 6, 7, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 20, 23, 29, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 50	Élèves : 2, 4, 8, 12, 26, 47, 49

6.3.3. Comparaison du pré-test et du post-test

Suite à l'analyse indépendante des activités pré et post-test, il nous est également nécessaire de les comparer afin de répondre à notre hypothèse sur le possible réflexe des élèves à user de stratégies d'autorégulation après une phase d'entraînement.

Évolution des élèves en termes de repérage des erreurs

Tout d'abord, la première activité nécessitait de repérer deux erreurs, une de moins que l'activité post-test. Afin de pouvoir les comparer, nous avons retranscrit les résultats sous forme de pourcentage (cf. Annexe 27). Ainsi, il y a eu trois types d'évolutions distinctes : l'élève a pu augmenter son score (donc progresser), il a pu stagner ou bien régresser. La progression concerne 10 élèves dont 6 d'entre eux qui, à la première activité n'avait repéré aucune erreur. Les élèves 11, 13 et 40 sont parvenus à en trouver une lors de la dernière phase de l'expérimentation. Une plus grande progression a été observée pour les élèves 32, 39 et 41 qui sont passés de zéro à deux erreurs repérées. Ainsi, nous pouvons analyser ces situations grâce à des exemples. Lors de l'activité pré-test, l'élève 11 n'avait pas répondu à la question « Quelle est l'erreur du texte ? », tandis qu'à la dernière activité, il a trouvé l'incohérence « saucissons » et a essayé d'en discerner deux supplémentaires qui se sont révélées incorrectes. Néanmoins, cela signifie que l'élève s'est questionné

davantage sur ce qu'il comprenait du texte. L'élève 13, quant à lui, a évolué puisqu'au départ, il se focalisait sur la syntaxe du texte et n'apportait pas d'importance au sens. Il avait par exemple donné comme réponse : « C'est s'appelait, il n'a pas de pronom », pour le texte concernant Minotaure. À la suite de la phase d'entraînement, il a pu identifier une incohérence : « bonne journée ». Nous pouvons alors déduire que cet élève a progressé dans sa démarche de lecteur dans le sens où il a été plus attentif sur le fond du texte que sur la forme. Une progression des élèves peut aussi s'expliquer par les textes proposés pendant les activités. Ceux du pré-test comportaient des mots de vocabulaire complexes tels que « enchevêtrés, édifices... » qui pouvaient induire les élèves en erreur puisque dès la première incompréhension du vocabulaire, ils pensaient que celle-ci était l'incohérence à trouver. C'est le cas des élèves 32, 39 et 41. Alors que l'activité post-test sur « Charlie et la Chocolaterie » pouvait dans un premier temps, leur être plus familière, puisque plusieurs d'entre eux avaient déjà vu le film. De ce fait, ils avaient donc une version imagée de ce qu'ils allaient lire. Puis, bien que le texte soit plus long, les élèves rencontraient moins de difficultés vis-à-vis du vocabulaire. Ensuite, une autre partie des élèves représentant 35,71% de l'échantillon soit 15 élèves concerne ceux qui ont stagné dans leur activité. Il s'agit alors d'élèves qui n'ont trouvé aucune erreur dans chacune des deux activités ou au contraire qui les ont toutes identifiées. Sur les 4 élèves qui ne sont pas parvenus à détecter les incohérences des évaluations diagnostiques et sommatives, 75% sont aussi ceux qui n'ont pas trouvé d'erreurs lors des entraînements. Nous pouvons supposer que ces élèves sont des profils d'élèves « mauvais compreneurs » qui auraient besoin de différenciation en termes de temps, de support et une progression moins vive dans la complexification des activités. En effet, la longueur du texte et le nombre d'erreurs à repérer a pu en effrayer certains. Quant aux onze autres élèves qui ont stagné dans leurs résultats, il s'agit sûrement de « bon compreneurs », qui dès le premier atelier, sont parvenus à répondre aux attendus. Les entraînements qui ont suivi ne leur ont pas été nécessaires. Malgré tout, ces élèves ne sont pas forcément ceux qui sont conscients de leur usage des stratégies d'autorégulation. Enfin, nous retrouvons 17 élèves qui ont régressé au cours du processus d'expérimentation et nous constatons par la même occasion que 14 sont des élèves qui ont trouvé 100% des réponses dès la phase de pré-test. Il leur était donc impossible d'augmenter leur score lors de l'activité post-test. Comme nous l'avons vu, certains ont donc stagné et l'autre partie a régressé. Des difficultés se sont fait ressentir par les élèves qui sont parfois exprimés lors de la question « As-tu ressenti des difficultés dans cet exercice ? Si oui lesquelles ? », notamment par l'élève 3 et 4 qui sont passés de 100% des erreurs trouvées à l'activité 1

contre 0% ou 33,33% respectives à l'activité 6. Ils ont mentionné la longueur du texte comme cause de leur difficulté. D'autres élèves ne reconnaissent pas les références du « second degré » comme « magicien » ou bien « mes amis » qu'ils ont pris comme une incohérence. Cette difficulté n'avait pas été confrontée par ces élèves lors de la première activité ce qui peut alors expliquer la régression des participants. Enfin, les trois derniers élèves qui ont régressé avaient trouvé une erreur lors du premier test soit 50% des incohérences à identifier, ainsi deux d'entre eux en ont également trouvé une sur les trois réponses attendues lors de l'évaluation sommative, résultat qui reste non négligeable.

L'évolution des profils d'élèves

De surcroît, nous nous sommes consacrés à la comparaison des profils d'élèves entre la phase de pré-test et la phase de post-test. Tout d'abord, si nous observons de façon globale l'évolution des élèves entre l'activité 1 et l'activité 6, nous pouvons remarquer une dominante stagnation des élèves à 50 %. En effet, six élèves, ayant un profil correct au pré-test, ont conservé ce profil. Ainsi, l'élève 21 expose au cours de l'activité pré-test avoir trouvé l'erreur en lisant attentivement le texte. Durant l'activité post-test, il ajoute une nouvelle stratégie d'autorégulation « en relisant ». Cet élève a conservé sa réflexion métacognitive lui permettant de stagner au sein du profil correct. Inversement, 15 élèves sont restés dans un profil incorrect au cours de l'étude. Certains de ces élèves n'ont pas pu accéder à une réflexion métacognitive en restant sans réponse comme les élèves 8, 11, 26, 32 ou encore 37. D'autres élèves formulent des réponses circulaires ou incorrectes au pré-test et les conservent au post-test. C'est le cas de l'élève 2 qui n'a pu répondre à la question pendant l'activité 1, mais qui a donné une réponse circulaire à l'activité 6, c'est-à-dire « on dit pas bonne journée le soir, on dit ridée pas fripée, dans une chocolaterie il n'y a pas de saucisson ». Par conséquent, ce taux de stagnation nous amène à deux réflexions. D'une part, les élèves qui sont dans le profil correct tout au long de l'étude n'avaient pas forcément besoin d'une séance pour acquérir cette réflexion métacognitive, peut-être parce qu'ils ont déjà reçu un enseignement sur cette idée ou tout simplement parce qu'ils ont compris directement les attendus de la question « comment as-tu repéré l'erreur ? ». D'autre part, les élèves n'ayant pas réussi à accéder au profil correct au post-test n'ont pas développé cette réflexion métacognitive au cours de la séquence, sans doute du fait d'une incompréhension des attendus de la question ou encore d'un manque d'explicitation au sein des séances.

De plus, la deuxième majorité des élèves a connu une régression au niveau des profils. De fait, 17 élèves, c'est-à-dire 40,48 % environ, sont passés d'un profil correct au pré-test à un profil incorrect au post-test. Ainsi, l'élève 6 propose la relecture comme stratégie d'autorégulation à la première phase de l'étude, mais il donne « je l'ai trouvé en lisant » comme réponse à la dernière activité. C'est également le cas de l'élève 17 qui réussit à exposer sa stratégie d'autorégulation pour le pré-test, c'est-à-dire « le dessin n'est pas pareil que l'histoire », mais qui donne une réponse circulaire à l'activité post-test « en lisant ». Le pourcentage élevé de régression, ainsi que les réponses de ces élèves, nous a mené à deux suppositions au regard des réponses des élèves. Premièrement, dans ce post-test, trois erreurs étaient dissimulées dans le texte. Ce nombre d'erreurs a peut-être biaisé la réponse à cette question. En effet, nous avons remarqué que les élèves avaient davantage justifier erreurs par erreurs leurs raisonnements. Ainsi, les réponses données n'étaient plus des stratégies d'autorégulation utilisées afin de trouver les erreurs. Ensuite, nous avons questionné la longueur de l'activité qui a empêché certains élèves de terminer leur activité, ce qui expliquerait en partie ce taux élevé de régression. Par ailleurs, cette régression peut trouver son origine dans le raisonnement différent que demandait l'activité 1. En effet, les réponses à la question « comment as-tu repéré l'erreur ? », dans le pré-test, était plus facilement correcte comme beaucoup ont exposé le lien entre l'image et le texte, un raisonnement qui ne s'appliquait pas pour le post-test.

Enfin, une minorité des élèves a réussi à progresser entre la phase 1 et la phase 6. C'est le cas de quatre élèves qui sont passés d'un profil incorrect à un profil correct, représentant 9,52 % de l'échantillon. Nous allons donc nous intéresser aux élèves 5, 36, 48 et 52 qui ont connu une progression passant d'un profil incorrect à un profil correct. En effet, l'élève 5 avait répondu initialement « parce que je connais bien les minotaures ». En revanche, il a eu la capacité de dire qu'il avait lu plusieurs fois le texte durant le dernier exercice. Quant à l'élève 36, « je connaissais l'histoire » est sa réponse au pré-test. Au post-test, il a exprimé l'idée de relecture des passages avant et après les incohérences avec ses mots. Pour ce qui est des élèves 48 et 52, ils expliquent pourquoi cela leur paraît incohérent en pré-test. Cependant, ils sont capables d'exposer une stratégie d'autorégulation en lecture au post-test. Par conséquent, presque un dixième de l'échantillon a développé une réflexion métacognitive, peut-être du fait des entraînements individuels ou collectifs dont ils ont bénéficié ou encore de l'affiche (cf. Annexe 28) qu'ils ont pu consulter.

Tableau n°6 : Répartition des élèves suivant l'évolution des profils

Evolution des profils	Progression	Stagnation	Régression
Elèves	5, 36, 48, 52	1, 2, 4, 8, 9, 11, 13-15, 18, 19, 21, 26, 27, 29, 32, 37, 39, 41, 47, 49	3, 6, 7, 10, 12, 16, 17, 20, 23, 31, 33, 25, 38, 40, 43, 44, 50

Dans le tableau ci-contre (cf. Tableau n°7), nous avons répertorié les évolutions des élèves suivant leur profil à la phase de pré-test, c'est-à-dire l'activité 1. Nous remarquons que d'une façon générale, la majorité des élèves dans un profil au pré-test conserve ce même profil au cours de l'activité post-test. En effet, parmi les sept élèves situés dans le profil circulaire au pré-test, quatre y sont restés, contre deux qui ont évolué vers un profil incorrect et un élève vers un profil correct. Il en est de même pour les profils incorrects/absents au pré-test. A l'inverse, dans les 23 élèves ayant un profil correct au pré-test, seulement six conservent leur profil, contre 17 autres qui se dirigent vers un profil incorrect, c'est-à-dire circulaire ou incorrect.

Tableau n°7 : Quantité de profils selon chaque activité et évolution des participants entre l'activité pré-test et post-test.

Activité 1	Correct			Incorrect/absent			Circulaire		
	23			12			7		
Activité 6	Incorrect Absent	Correct	Circulaire	Incorrect Absent	Correct	Circulaire	Incorrect Absent	Correct	Circulaire
	6	6	11	7	3	2	2	1	4

Au-delà de l'évolution des profils au cours de l'étude, nous croyons intéressant d'observer combien d'élèves ont eu un profil correct au cours de l'étude. En effet, nous pensons qu'un élève répondant une fois correctement à la question « comment as-tu trouvé l'erreur ? » à l'aide d'une réflexion métacognitive est disponible pour effectuer ce raisonnement. Par conséquent, si nous nous focalisons sur les phases de pré-test et post-test, nous pouvons remarquer que 27 élèves ont obtenu au moins une réponse correcte au

cours des deux phases. A l'inverse, 15 élèves n'ont pas donné de réponse correcte lors du pré-test et du post-test. Pour ces 15 élèves, nous pouvons supposer qu'ils ne sont pas familiarisés avec l'exercice de réflexion métacognitive. Par ailleurs, si nous observons l'ensemble des activités individuelles réalisées pendant les phases tests et pendant les phases d'entraînement, nous constatons que 85,71 % des élèves de l'échantillon ont eu au moins une réponse correcte démontrant alors leur capacité de réflexion cognitive. Ainsi, six élèves que sont l'élève 1, 4, 13, 15, 41 et 49 ont conservé des réponses correspondant au profil incorrect, c'est-à-dire 14,29 % environ. De même, nous pouvons supposer que ces pourcentages transparaissent une similarité avec une situation d'une classe en réalité. En effet, chaque enfant avançant à son rythme, nous supposons que certains élèves auraient eu besoin de plus de séances, de différenciation ou d'entraînement collectif.

Goût pour la lecture et le texte

Enfin, l'intérêt pour le texte et pour la lecture n'a pas marqué de résultats significatifs aux stratégies d'autorégulation lors des deux analyses précédentes. En portant notre attention sur le goût pour la lecture, nous constatons que plus de la moitié des effectifs, soit 22 élèves, ont déclaré lors du questionnaire, aimer beaucoup la lecture. Parmi ces élèves, nous repérons 8 élèves au profil « incorrect » à 100% lors des deux phases. Douze autres élèves concernent ceux qui ont développé à 50% des stratégies d'autorégulation. Donc le constat des deux élèves restants fait partie des profils « correct » lors de l'activité 1 et 6. Cela montre qu'il est difficile de lier la cause de leur intérêt à la lecture et leur utilisation de l'autorégulation dans leur activité de lecture. Ensuite, en nous penchant sur la question des élèves n'aimant pas la lecture soit le participant 31 et 47, nous n'observons qu'aucun d'entre eux a eu un profil autorégulateur lors des deux phases. En effet, l'élève 47 n'a donné aucune justification correcte lors de l'activité 1 et 6, et une seule justification métacognitive lors de toute l'expérimentation. Tandis que l'élève 31 qui est tout de même parvenu a donné une justification correcte pour chacun des textes de la première activité. La justification au dernier atelier a été circulaire. Cependant, en observant ses résultats lors des phases individuelles d'entraînement, nous remarquons que ce participant a donné des justifications correctes à chaque fois. Il serait alors plutôt un élève au profil autorégulateur. Ainsi, nous constatons que les profils sont aussi très variés chez les élèves qui n'aiment pas lire, nous retrouvons à la fois des profils autorégulateurs et d'autres qui ne sont pas conscients des stratégies d'autorégulation. Enfin, chez les élèves appréciant un peu la lecture, les résultats sont encore très hétérogènes, ce qui ne nous permet pas d'affirmer nettement que le goût

que l'élève a pour la lecture influence le développement de stratégies pour auto-contrôler sa lecture. En effet, nous pouvons retrouver d'une part, des élèves qui déclarent ne pas aimer la lecture mais qui pourtant font partie du profil correct, et d'autre part, nous retrouvons une minorité d'élèves qui a un profil autorégulateur alors qu'ils aiment beaucoup la lecture.

De surcroît, nous avons aussi soumis une hypothèse liant le goût pour le texte en lui-même et la capacité de l'élève à s'autoréguler. Dans le cas où l'élève a un profil « correct », la majorité a aussi apprécié le texte. En effet, lors du pré-test, 82,60% des élèves au profil correct ont apprécié les deux textes. Au contraire, seul un élève n'a aimé qu'un seul des deux textes proposés et a pourtant le profil « autorégulateur ». A la question « As-tu aimé ce texte ? Pourquoi ou pourquoi pas ? » Certains de ces élèves témoignent qu'ils apprécient ou non le texte puisque « c'est rigolo », ou bien parce que la thématique les intéresse ou au contraire ne le sont pas. De plus, les résultats sont semblables lors de l'activité post-test, 9 élèves sur 10 ont à la fois apprécié lire « Charlie et la Chocolaterie » et ont « un profil correct » tandis que l'élève 14 n'a eu aucun attrait pour sa lecture, ce qui ne l'a pas empêché de développer des stratégies d'autorégulation. Inversement, chez les élèves au profil « incorrect », c'est-à-dire ceux qui n'ont pas développé de stratégies d'autorégulation ou qui n'en ont pas conscience, il existe toujours une dominance des personnes qui a aimé la totalité des textes présentés lors de chaque activité malgré une part moins grande. Pour la première activité, cette part représente 55,56% et pour l'activité post test, il s'agit de 78,13%. Par conséquent, les participants n'aimant pas le texte sont, dans tous les cas, plus nombreux chez les élèves au profil « non autorégulateur ». Néanmoins, ces participants n'aimant pas le texte restent toujours minoritaires par rapport à ceux qui l'apprécient. Ils justifient en général leur inintérêt total par la longueur du texte. Autrement, l'élève 26 a aussi expliqué qu'il n'a pas aimé puisqu'il n'a rien compris. Pour conclure, nous remarquons une prédominance des élèves ayant aimé le texte quel que soit le profil de l'élève. La part est, cependant, plus présente chez les élèves « autorégulateurs ». De plus, dans le cadre des élèves qui n'aiment pas le texte, dans la plupart des cas, ils ont un profil incorrect. Cependant, les résultats ne sont pas assez significatifs puisque chez les élèves « incorrects », ce sont les élèves appréciant le texte qui dominant dans les deux activités. Ces faits se révèlent vrais aussi dans les activités d'entraînements 2 et 5. Lors de l'activité 2, abordant une recette de cuisine, les profils « incorrects » ayant répondu « oui » à la question « as-tu aimé le texte ? » sont au nombre de 20 contre 2 qui ont répondu « non ». Quant à l'activité 5 qui se constituait de deux textes,

100% des élèves au profil « incorrect » ont aimé au moins une des deux lectures dont 63,16 % qui ont apprécié les deux. Ainsi, l'hypothèse ne peut s'affirmer que du côté des élèves au profil « autorégulateur » et non ceux au profil « incorrects ». Il n'existe alors pas de corrélation entre le rapport de l'élève au texte et son influence à s'autoréguler.

6.4. Aspect qualitatif

Cette partie d'analyse traite de la phase d'entraînement des élèves au même type de tâche que les activités pré-test et post-test. Nous avons donc déterminé deux axes d'études dans l'analyse des aspects qualitatifs : les activités individuelles avec des observations réalisées en classe et les activités collectives avec les retranscriptions de quelques groupes filmés ou enregistrés vocalement au cours des séances collectives.

6.4.1. Activités individuelles

Difficultés observées

Au cours de ces activités individuelles d'entraînement, nous avons observé quelques difficultés chez les élèves. En premier lieu, le vocabulaire fut un obstacle pour certains élèves. En effet, les élèves étaient confrontés à deux situations lorsqu'ils ne comprenaient pas un mot. Soit, ils considéraient que ce mot incompris constituait l'erreur du texte, soit ils demandaient la signification de ce mot à une autre personne de la classe (camarade, enseignant, AESH ou étudiant). Nous avons donc relevé quelques mots qui ont mis en difficultés les élèves. Le mot qui est le plus revenu au sein de l'activité 2 est « préchauffer ». De fait, les élèves 6 et 24 l'ont désigné comme l'erreur du texte. Quant à l'activité 5, le mot qui a le plus mis en difficulté les élèves est « hacher ». En effet, les élèves 8, 28 et 36 l'ont formulé comme étant l'erreur du texte. Pour l'élève 28, « ce n'est pas hacher mais couper » « parce qu'on ne hache pas des carottes », avis partagé par l'élève 36. En second lieu, nous avons repéré des difficultés chez les élèves au niveau de l'orthographe des mots. En effet, l'élève 5 pense que l'erreur à l'activité 2 est orthographique, c'est-à-dire « ce n'est pas 'l'oignon' mais 'l'ognon' ». Toutefois, cette pensée non infondée met l'élève en difficulté, puisqu'il n'a pas pu repérer l'erreur.

En troisième lieu, les élèves ont pu rencontrer des difficultés concernant leurs références culturelles. En effet, l'un des textes mélangeait des références culturelles sur les

contes traditionnels. Ce texte faisait une rapide description de l'histoire du petit Chaperon rouge et annonçait à la fin qu'il s'agissait de Boucle d'Or. Une minorité d'élèves, c'est-à-dire 21,43 %, n'a pas compris l'implicite qui faisait référence au personnage du petit Chaperon rouge. D'une part, « la coiffe rouge » a mis en difficulté les élèves 5 et 49 qui ont pensé qu'elle constituait l'erreur de ce texte. Par ailleurs, les erreurs détectées n'étaient pas celles attendues, c'est-à-dire « grand-mère » pour l'élève 1, « rouge » pour l'élève 6, « alléchante » pour l'élève 41 ou encore « il y avait écrit mère-grand au lieu de grand-mère » pour l'élève 37. Ces huit élèves ont sûrement rencontré des difficultés au niveau du vocabulaire, les faisant ainsi douter de certains mots du texte. D'autre part, l'élève 8 n'a pas trouvé l'erreur et a été conscient de ses difficultés puisqu'il exprime à toutes les questions qu'il n'a « pas trouvé l'erreur ».

En dernier lieu, les élèves ont connu des difficultés vis-à-vis de la cohérence des informations du texte. En effet, en observant et en échangeant avec les élèves, nous nous sommes rendus compte de la difficulté à mettre du sens sur les informations données. En effet, certains élèves ont été gênés pendant l'exercice à cause de leur lacune sur le sujet. Nous avons choisi comme exemple l'élève 20 qui, au cours de l'activité 2 a répondu « les carottes et pommes de terre ne s'épluchent pas ». Pour cet élève, cette pratique ne s'effectue pas, donc elle constitue l'erreur. En échangeant avec ses amis, cet élève a modifié sa réponse. Cela s'explique sûrement par son incertitude à propos du texte. Il a alors préféré faire confiance à ses camarades pour se rassurer.

Stratégies mises en place

Au-delà de l'observation des difficultés des élèves, nous avons observé les stratégies mises en place par les élèves afin de détecter l'erreur. Premièrement, plusieurs élèves soulignent ou entourent ce qu'ils considèrent être l'erreur. C'est le cas de 16 élèves de l'étude, c'est-à-dire 38,10 % de l'échantillon. Pour 11 de ces élèves, cette technique se retrouve efficace. Toutefois, 5 d'entre eux n'ont pas trouvé toutes les erreurs. Cette première technique est liée à la suivante qui, quant à elle, met en évidence une réelle stratégie de détection de l'erreur. De fait, certains élèves soulignent les éléments du texte qui leur posent question. Ainsi, l'élève 1, 21 et 39 usent de cette stratégie qui fut concluante en majorité.

De plus, certains élèves ont souligné ou coché chaque ingrédient au sein de la liste des ingrédients et du texte de préparation de la recette. Certains élèves optent plutôt pour

le surlignage. C'est le cas des élèves 43, 44 et 48 qui ont réussi à trouver les erreurs à l'aide de cette stratégie. D'autres utilisent des signes faits au crayon pour vérifier si les ingrédients sont bien cités dans le corps du texte. Ainsi, huit élèves ont usé de cette stratégie qui ont majoritairement réussi à trouver les erreurs avec cette technique. Nous avons observé cette pratique au cours des activités collectives. En effet, notamment lors de l'activité de manipulation, les groupes ont opté pour cette stratégie en surlignant chaque objet que le personnage mettait dans son panier. Suite à la mise en place de ces stratégies lors des activités individuelles, elles ont pu être échangées entre les élèves au cours des activités collectives organisées en groupes hétérogènes. Ces stratégies partagées ont permis à des élèves de s'enrichir au niveau de leurs méthodes d'autocontrôle en lecture comme par exemple le surlignage d'éléments importants dans les textes.

6.4.2. Activités collectives

Les activités collectives avaient pour objectif de développer chez les élèves des stratégies d'autorégulation. Ainsi, trois activités collectives ont été présentées :

- Activité 3 : « Je pollue moi ? » qui incitait les élèves à mettre en œuvre des outils métacognitifs tels que la mémoire de travail puis la relecture pour combler les limites de la mémoire.
- Activité 4, première partie : Texte du dessin qui demandait aux élèves de relire ou de questionner le texte, et possiblement de se créer une image mentale du texte.
- Activité 4, deuxième partie : Texte de manipulation qui avait pour objectif de sensibiliser les élèves à la notion d'attention dans la lecture.

6.4.2.1. La participation

Composition des groupes

Les activités collectives recensaient des groupes d'en moyenne quatre élèves, afin de favoriser les échanges entre pairs. Nous avons donc observé sept groupes d'élèves au sein de notre étude, que sont les suivants :

- Groupe 1 composé des élèves 2, 13, 19 et 20.
- Groupe 2 composé des élèves 16, 19 et 20.
- Groupe 3 composé des élèves 4, 8, 9 et 10.
- Groupe 4 composé des élèves 27, 29, 40 et 48.
- Groupe 5 composé des élèves 27, 29, 40, 48 et 52.

- Groupe 6 composé des élèves 26, 34, 37 et 50.
- Groupe 7 composé des élèves 32, 39, 46 et 53.

Toujours dans cet objectif de favorisation des échanges entre pairs, nous avons conservé une même organisation de la classe, sous la forme d'îlot. En effet, l'ensemble des élèves du groupe pouvaient se voir et échanger facilement dans cette configuration.

Fréquence des interventions

Au cours des activités collectives, nous avons pu observer des similitudes entre les groupes. En effet, certains groupes possèdent une participation équilibrée de la part de chacun de ses membres. C'est le cas du groupe 3, 5, 6 et 7 qui ont des fréquences de participation différentes selon les membres du groupe. Ainsi, au cours de l'activité de manipulation, nous comptabilisons des temps de paroles qui sont presque l'équivalent. De fait, les élèves du groupe 3 interviennent chacun respectivement 12, 16, 20 et 21 fois au cours de l'activité (Cf. Annexe 29). Nous remarquons des échanges riches entre les élèves. En effet, l'élève 4 cherche les objets qu'il entend sans prêter attention au sens des phrases et rencontre des difficultés à se décentrer de ce qu'il achèterait à la place du personnage. Afin de l'aider, les élèves 8, 9 et 10 tentent de lui expliquer pourquoi il réalise des erreurs de compréhension en explicitant le sens des phrases du texte. Par ailleurs, le groupe 3 tout comme le groupe 6 et 7, organisent leurs échanges, afin de structurer leur réponse. Nous pouvons constater que les élèves 10, 50 et 53 lisent le texte et réalisent des arrêts lorsqu'il s'agit d'un élément important du texte. Pendant ce temps, les autres élèves s'organisent pour trouver les éléments cités, les placer dans le panier et se questionnent à certains moments lorsqu'ils ont une interrogation. Au sein du groupe 7, l'élève 39 propose également des idées pour structurer leur réponse : « Et si on collait par rayon » (Cf. Annexe 30).

Cependant, nous pouvons remarquer que certains des groupes ne sont pas équilibrés au niveau de la prise de parole. D'une part, il existe des élèves qui interviennent beaucoup, voire constamment au cours des échanges. De fait, au sein du groupe 1, nous constatons que l'élève 20 intervient en majorité. Durant l'activité ROLL, il participe 32 fois, contre 2, 22 ou 28 interventions pour ses camarades (Cf. Annexe 31). Pendant l'activité autour du dessin, il parle 50 fois, autant de fois que l'élève 19, mais beaucoup moins pour l'élève 2 et l'élève 13 qui comptabilise respectivement 29 et 5 interventions chacun (Cf. Annexe 32). Pour ce qui est de l'élève 20, nous remarquons qu'il échange au sujet de

l'erreur du texte, questionne le groupe et organise les réponses collectives au cours des deux activités. Par ailleurs, même s'il existe des profils d'élèves qui parlent plus que d'autres, certains élèves interviennent régulièrement de façon pertinente. En effet, l'élève 2 expose ses réponses individuelles au cours de l'activité 3, mais également déclenche sans s'en rendre compte une réflexion au sujet de l'erreur durant l'activité du dessin. Tout comme l'élève 2, l'élève 19 tente de faire référence aux textes dans sa réflexion en se remémorant ou en cherchant dans le texte des éléments de réponses à leurs interrogations. Ici, nous remarquons clairement des stratégies d'autorégulation de la part des élèves qui essaient de trouver les erreurs de façon autonome. D'autre part, il existe des élèves qui ne participent pas, voire peu, oralement. De ce fait, l'élève 13 intervient rarement au sein du groupe 1. En effet, cet élève écoute ce qui se passe dans le groupe, mais n'est pas actif dans les échanges au sujet de l'erreur. D'autres élèves dans le groupe 4, nous permettent d'illustrer cette idée. De fait, les élèves 27, 29 et 48 participent chacun 8 fois contre 21 interventions de l'élève 40. En observant de plus près les échanges effectués, nous remarquons que l'organisation du groupe influence les prises de parole. Ainsi, les élèves 27, 29 et 48 n'interviennent uniquement pour donner leur réponse aux différentes questions, c'est-à-dire « oui » ou « non ». Tandis que l'élève qui participe le plus souvent cadre les échanges en demandant à chaque élève leurs réponses.

L'ensemble des activités collectives montrent que les élèves n'échangent pas constamment en lien avec le travail en cours. En effet, nous pouvons notamment l'observer chez le groupe 1 qui échange longuement sur l'inscription des noms et prénoms sur leur feuille collective ou encore sur leur manière de dessiner. Pour autant, malgré cette constatation, nous pouvons remarquer que le travail de réflexion et la tâche demandée sont tout de même effectués.

Profils de leader

De plus, au sein des groupes, nous remarquons souvent des élèves tenant une posture de leader. D'une part, certains d'entre eux se manifestent en mettant à bien une organisation du travail. C'est le cas du groupe 1 et 4 lors de l'activité 3. En effet, l'élève 20 (groupe 1) et 40 (groupe 4) ont été présents pour la répartition de la participation orale. Ils cadraient les discussions, prenaient des initiatives tels qu'écrire les noms des élèves sur la feuille, donner la parole... Cependant, l'élève 20 au sens inverse de l'élève 40 exposait ses

réponses en premier et par la suite demandait l'avis des autres élèves. Ensuite, lors de la même activité, l'élève 10 (Groupe 3) a également tenu un rôle de leader, dans le sens où il régulait les discussions. C'est-à-dire qu'il vérifie que les autres élèves suivent bien sa lecture à voix haute pour pouvoir continuer. Il contrôlait également l'ambiance du groupe pour poursuivre le travail. Par exemple, lorsque ses camarades n'étaient pas assez attentifs aux détails du texte, il a instinctivement dit : « attendez, attendez, attendez » afin de les stopper et les inciter à réguler leur lecture. En effet, il prend le rôle de lecteur principal et va expliciter le texte aux élèves qui en ont besoin. Par exemple, l'élève 4 dès lors il a entendu le mot ballon de foot et confiture, il a pris les images et les a mis sur le panier. C'est alors que l'élève 10 lui a expliqué le sens de la phrase grâce à ses mots : « C'est parce qu'il est déjà passé en caisse. Et quand il est sorti du magasin, il ne l'a pas acheté ». Il arrivait parfois à l'élève de répéter certains passages tels que la répétition de l'élément stylo plume : « dans le panier, un stylo plume » et quelques lignes après il exprime encore : « Un stylo plume ». Nous pouvons ainsi le catégoriser comme étant un médiateur et également remarquer qu'il étaye les élèves dans l'activité. Chez ces trois leaders, nous pouvons discerner des profils similaires. En effet, ils ont fait partie des profils d'élèves « autorégulateurs » pour au moins deux activités individuelles dont l'élève qui a eu ce profil 3 fois sur 4. De plus, ce sont des élèves qui aiment beaucoup lire. Leur influence dans le groupe a alors été primordiale. Même parfois, surdimensionné, puisqu'au sein du groupe 1, l'élève 20 nous donne l'impression que celui-ci avait le dernier mot.

D'autre part, nous avons observé également le leader qui ne donne pas la possibilité aux autres élèves de réfléchir et de se questionner, puisqu'il indique directement la réponse. Par exemple, lors de l'activité 4 concernant le dessin, l'élève 19 et 20 du groupe 1 réagissent instinctivement à la réaction de leur camarade 2 qui dit « Mais comment veux-tu que je dessine l'entrée de la maison ? Bah c'est facile. Tu fais une maison et tu fais un tapis rouge. » Les deux leaders indiquent alors que l'erreur se trouve à cet endroit. Ce qui fait comprendre à l'élève 2 qu'il y a une réflexion à se faire autour du tapis. Sans cette réponse donnée par les leaders, nous ne sommes donc pas persuadées que l'élève 2 aurait porté attention à l'incohérence et donc aurait colorié le tapis en rouge. De ce fait, l'impact marqué sur l'élève 2 peut s'expliquer par un taux de justification « correct » plus élevé chez les élèves 19 et 20 lors des activités individuelles. Ils sont dotés de plus de connaissances à propos des stratégies d'autorégulation.

Enfin, le leader 34 présent dans le groupe 6 est un élève non comptabilisé lors de notre analyse des résultats d'activités individuelles, au vu de son absence à l'activité post-test (Cf. Annexe 33). Cet élève se caractérise par un profil d'élève à dominante « autorégulatrice ». Il s'agit d'un grand lecteur. Cet élève leader, se démarque à la fin de la retranscription puisqu'il vérifie dans un premier temps les actions des autres élèves, vérifie si les quantités d'objets sont cohérentes avec le texte et enfin, il va insister sur une de ses propositions jusqu'à avoir l'accord de tout le monde. Notamment, lors du désaccord entre la prise en compte ou non du jus dans le panier.

Pour finir, nous observons que ces leaders sont plutôt de bons lecteurs. De plus, ils ont des connaissances en termes de stratégies d'autorégulation et sont capables de les nommer. Ils osent alors davantage prendre la parole, exprimer leurs idées qui sont prises plus ou moins directement comme fiable par les autres élèves qui ont peut-être moins confiance en leurs capacités.

6.4.2.2. Nature des échanges

Conflit sociocognitif

En observant les différents groupes, nous avons remarqué des disparités. De fait, les échanges n'étaient pas de la même nature puisque certains ont connu des désaccords et d'autres non. Tout d'abord, les groupes 2, 4 et 7 n'ont pas connu de conflit sociocognitif. En effet, les élèves du groupe 2 étaient en accord sur l'organisation de leur travail et sur la réponse donnée durant l'activité manipulation (Cf. Annexe 34). Le groupe 4 n'a pas connu d'échanges constructifs puisqu'ils ont uniquement élu, comme réponse collective, les réponses individuelles qui l'emportaient à la majorité (Cf. Annexe 35). Quant aux élèves du groupe 7, le court extrait ne nous permet pas de constater un ou plusieurs désaccords entre eux. En revanche, nous avons repéré des conflits sociocognitifs dans les groupes 1, 3, 5 et 6. En effet, certains groupes se sont questionnés concernant l'activité ROLL. En s'interrogeant, les élèves essayaient de se remémorer le texte. Par exemple, nous pouvons le constater dans cet extrait :

« Elève 20 - Alors, la cause de la pollution des élevages agricoles. Oui en vrai il y avait ça

Elève 2 - Ouais, il y avait ça

Elève 20 - Je crois. Bah non, on a pas parlé d'agricole. On a parlé de traditionnel.

Elève 2 - Ah oui »

Ce court passage, où les élèves n'avaient pas en possession le texte, illustre bien l'idée du questionnement. Ici, les élèves se questionnent sur l'affirmation en tentant de se remémorer le texte. « On a pas parlé d'agricole. On a parlé de traditionnel » montre que l'élève 20 questionne ses souvenirs du texte. Tous les deux incertains de leur réponse essaient d'acquérir des souvenirs de ce texte. Après avoir trouvé la solution de la relecture du texte, les élèves ont pu vérifier leurs réponses collectives. En relisant petit à petit le texte, l'élève 20 dit « bah voilà, c'est traditionnel, donc c'est bon ». Toutefois, cette réponse se trouve incorrecte. Premièrement, nous supposons que l'élève 20 est l'unique élève du groupe à avoir relu le texte. Ainsi, les autres élèves n'auraient pas pu invalider sa pensée. Nous émettons l'hypothèse que cet élève étant le leader du groupe a vu sa réponse directement validée sans que les autres membres s'expriment à ce sujet. Enfin, nous supposons que l'ensemble des élèves n'a pas relu le texte mais uniquement des mots clés.

Par ailleurs, nous avons relevé divers moments d'incompréhension entre les élèves. En effet, il est arrivé dans plusieurs activités, des conflits sociocognitifs entre les élèves qui n'avaient pas perçu la même information ou alors qui n'avait pas recueilli le sens des phrases de la même manière. Premièrement, c'est le cas du groupe 1 qui, au cours de l'activité du dessin, n'était pas en accord sur la couleur du tapis d'entrée de la maison. Nous pouvons le constater à travers cet extrait :

« Élève 19 - Un tapis rouge ?

Élève 20 - Un tapis rouge ?

Élève 19 - Bah oui, il est bleu

Élève 2 - Ah bon ?

Élève 20 - Bah oui, un coup ils disent bleu, un coup ils disent rouge

Élève 19 - Ah bah c'est ça l'erreur alors

Élève 20 - Ca se trouve le tapis, il est violet (*rire*)

Élève 2 - Mais non tapis rouge, regardes, ils mettent tapis rouge

Élève 20 - Oui mais après ils disent tapis bleu

Élève 19 - Regardes, le tapis bleu

Élève 20 - C'est là l'erreur »

Cet exemple illustre bien l'idée de conflit d'idée entre les élèves. N'étant pas d'accord sur la couleur du tapis, ils ont eu le réflexe d'aller vérifier dans le texte les informations qu'ils avaient perçues. Ici, la vérification des informations dans le court texte a permis aux élèves de déceler l'erreur du texte. Ensuite, les groupes 3 et 6 ont également connu des moments

de conflits lors de l'activité de manipulation. En effet, un piège était placé dans ce texte au sujet des oranges. Il était inscrit « cinq oranges bien fraîches pour en faire du jus ». Ici, les élèves devaient comprendre qu'il s'agissait d'acheter cinq oranges et non cinq briques de jus d'orange. Ainsi, l'élève 4 et l'élève 37 n'ont pas perçu la subtilité de ce passage. Ces deux élèves ont alors proposé le jus d'orange à ajouter au panier. Considérant que le jus est fait avec de l'orange, Thomas doit forcément prendre le jus pour ces deux élèves. Se questionnant autour de la subtilité de ce passage, les élèves du groupe 6 ont fait la supposition que Thomas réalisera son jus d'orange chez lui. De plus, les élèves du groupe 3 ont également connu un moment de désaccord lors d'une seconde subtilité du texte : « Il sort enfin du magasin en ayant résisté au pot de confiture à la fraise et à un ballon de foot ». Pour l'élève 4 qui se concentre uniquement sur les mots clés qu'il perçoit, le pot de confiture, ainsi que le ballon de foot sont à ajouter dans le panier de Thomas. Après avoir été aiguillés, les élèves ont pris le temps d'expliquer et d'argumenter sur les raisons de leurs désaccords. Toutefois, l'élève 4 n'arrive pas à distinguer les choix qu'il ferait de ceux du personnage, puisqu'il répond « mais il est bien l'agenda, pourquoi il l'a rendu ? ». Cet élève propose même une solution « bah il vend l'ananas ». Cependant, cette solution ne s'applique pas au sens du texte, mais à l'envie personnelle de cet élève. Suivant la même idée, l'élève 27 du groupe 5 émet le doute sur l'achat de l'agenda (Cf. Annexe 36). En effet, il répond « euh... attendez je suis pas sûre qu'il va l'acheter » ou encore « mais on ne sait pas s'il va l'acheter ! ». Les élèves de ce groupe ont effectué la lecture chacun de leur côté. Nous pouvons alors supposer que l'élève 27 était rendu plus loin dans sa lecture du texte, lui permettant ainsi de contredire ses camarades à ce sujet.

Réflexions et réactions des élèves

L'hétérogénéité des élèves a pu déceler des réactions plus ou moins rapides au niveau de la réflexion. La spontanéité dans la détection de l'erreur au sein de l'activité dessin a été plus fréquente. D'une part, nous avons eu des élèves qui dessinaient au fur et à mesure de leur lecture du texte. Ils procédaient alors par étape. D'autre part, il y avait des élèves qui ont lu le texte en entier avant de dessiner. Ces élèves ont été plus spontanés dans le sens où l'erreur a été identifiée avant qu'ils ne commencent à dessiner. Cela a suscité des réactions auprès de l'étudiant. L'élève 34 a par exemple demandé directement à l'enseignant de quelle couleur il fallait colorier le tapis. Dans le processus de l'activité collective, les réactions ont été faites entre élèves. Tel que dans le groupe 1, au moment où l'élève 2 dit à son groupe : « Mais comment veux-tu que je dessine l'entrée de la maison ?

Bah c'est facile. Tu fais une maison et tu fais un tapis rouge. ». Cela interpelle directement l'élève 19 et 20 qui réagissent directement par « un tapis rouge ? », le menant ensuite vers la découverte de l'incohérence en lui indiquant clairement ce qui n'est logique dans le texte.

Quant aux autres activités, elles ont généré des réactions moins vives. Cela est dû à des textes plus longs et parfois une complexité dans le niveau du texte notamment le texte ROLL. Les échanges du groupe 3 sont restés monotones et le manque de conflits sociocognitifs n'a pas permis de réactions ou de remises en question lors de l'activité. Enfin, l'activité de manipulation n'a pas permis de réactions très rapides. Cependant, le fait que les élèves arrêtent leur lecture entre chaque phrase pour poser les éléments dans le panier a permis d'évoluer dans l'activité et de donner le temps à tous les élèves de réagir à toutes actions proposées par le groupe. C'est le cas du groupe 5 et 6. En effet, l'élève 27 du groupe 5 réagit instinctivement par rapport à l'agenda Marvel. De ce dont il se souvient de sa première lecture, il n'est « pas sûr qu'il va l'acheter ». Sa réaction permet ainsi une remise en question du groupe. Puis, l'élève 34 du groupe 6 porte une réaction plus rapide que ses camarades vis-à-vis de l'implicite de l'achat ou non de jus d'orange en leur indiquant alors que Thomas le personnage du texte « a pris des oranges mais il a pas encore transformé en jus. Mais il va transformer en jus chez lui. » Cependant, dans d'autres groupes tels que le groupe 7 ou 1, aucune réaction autour des possibles pièges n'a été notée. Le groupe 1 a ainsi détecté directement en lisant progressivement le texte les éléments à placer dans le panier tandis que le groupe 7, s'est dépourvu du sens du texte, lisait le texte en étant attentif seulement aux objets entendus. Ce qui peut être la preuve du manque de réaction dans ce groupe.

Enfin, nous remarquons que les élèves qui ont pu réagir plus rapidement au sein des activités soit l'élève 19, 20, 27 ou 34 sont des élèves qui aiment en général beaucoup lire et qui ont développé lors des activités pré-test au moins une stratégie d'autorégulation.

6.4.2.3. Qualité des interactions

Finalité des activités

En termes de résultats, nous remarquons dans un premier temps que certaines activités ont été concluantes pour une moitié d'élèves. En effet, l'activité ROLL a recensé 6 groupes ayant eu un résultat final avec toutes les bonnes réponses. De plus, nous pouvons remarquer que certains de ces groupes ont apporté des modifications à la suite de leur

relecture. Ce qui permet aux élèves de prendre conscience de l'efficacité de la stratégie de relecture. Ensuite, pour 5 autres groupes d'élèves, nous avons considéré que l'activité n'a pas été concluante pour deux raisons, soit par le fait que les élèves n'ont pas réussi à se mettre d'accord entre eux, c'est-à-dire le groupe comportant les élèves 1, 4, 5 et 6. Ils n'ont alors inscrit qu'une seule réponse qui s'est de plus révélée fausse. La mauvaise utilisation de la relecture comme moyen d'autorégulation est une deuxième option des résultats peu concluants des groupes suivants : groupe 1, groupe 4 et les élèves 3, 12, 16, 23. Nous pouvons supposer que ses élèves ont relu le texte sans pour autant revenir sur les réponses qu'ils avaient mis au départ. Par conséquent, ces groupes ont récolté 50% des réponses attendues.

Enfin, pour deux des groupes, l'évaluation formative de cette activité a été plus complexe. De ce fait, la trace écrite du groupe 6 qui n'a pas été filmé lors de cette activité, montre que les élèves ont entouré une première fois, les réponses qu'ils estimaient correctes puis à la suite de leur relecture, ont corrigé leurs erreurs. Au stylo bleu, nous remarquons des réponses correctes et au stylo vert des réponses incorrectes. Si nous supposons que la régulation a été faite en vert, nous pouvons émettre l'hypothèse que le groupe d'élèves n'a pas utilisé de stratégies efficaces pour réussir l'activité. Au contraire, si la correction a eu lieu en bleu, nous remarquons un large progrès à la suite de la relecture, ce qui déterminerait une bonne compréhension du texte de la part des élèves et un usage technique du repérage des éléments dans un texte grâce à la stratégie de relecture. Quant au groupe d'élèves 31, 35, 42, 45 et 49, ils n'ont pas eu le temps de terminer leur activité. Ils n'ont pas eu le temps de vérifier les réponses qu'ils avaient mis lors de la pré-relecture. Ils ont d'abord procédé à une relecture intégrale du texte de la part de tout le groupe, avant de faire le lien avec leur réponse. Cette action leur a alors fait perdre du temps.

En outre, nous pouvons rappeler que l'activité dessin n'a pas été effectuée collectivement par certains élèves en raison d'un manque de temps. Ils ont uniquement été confrontés à la première phase de l'activité qui était individuelle. Cette dernière a été une réussite pour la majorité des élèves puisque seuls trois élèves n'ont pas détecté l'erreur soit les élèves 41, 46 et 49 qui font partie des élèves n'ayant pas participé à la partie collective de l'activité. Dans le cas de l'élève 49, il a commencé à dessiner puis s'est arrêté dans l'activité et a gommé son dessin. Les tracés qu'elle avait faits n'étaient pas colorés. Cela ne nous permet pas de savoir si elle a identifié l'incohérence du texte. Il en est de même pour

l'élève 46 qui a produit un dessin non coloré. Il n'a également pas répondu aux questions qui suivaient le texte. Enfin, l'élève 41 a colorié son tapis en bleu, mais n'a éprouvé aucune remarque autour de son doute entre le fait de le colorier en rouge ou en bleu. Nous pouvons ainsi penser que cet élève a porté attention uniquement au premier détail qu'il voyait dans l'ordre générique de la lecture. Par conséquent, il a complètement ignoré le passage dans le texte qui disait que le tapis était rouge. Nous avons admis le fait que les réponses des autres élèves étaient concluantes puisqu'ils avaient répondu à la première question « Comment as-tu repéré l'erreur ? » avec des réponses similaires à l'élève 47, c'est-à-dire : « au début de l'histoire le tapis est bleu et là il est rouge ». D'autres élèves ont sinon entouré ou souligné les deux mots qui posaient problème dans le texte. Ce qui indique leur stupéfaction dans la continuité de leur dessin. Grâce à la concrétisation des informations du texte par le dessin, les élèves, à l'exception de certains, ont forcément été confrontés à la difficulté de continuer le dessin à cause de l'incohérence et ne pouvaient passer outre. C'est pourquoi cette activité a été plutôt concluante.

Puis, une autre activité a été remarquable au niveau des résultats. Il s'agit de l'activité de manipulation. Elle a été une réussite pour tous les groupes mis à part deux groupes d'élèves qui ont introduit le ballon de foot et la confiture dans leur panier. Un des deux groupes a en plus oublié d'ajouter les deux stylos (cf. Annexe 37). De plus, nous rajouterons que le groupe 7, qui a eu des résultats concluants, a tout de même été aidé de l'AESH qui est intervenue lorsque les élèves allaient placer le ballon de foot dans le panier en leur répétant le verbe précédent l'objet « Résisté ». C'est d'ailleurs ce verbe qui a posé problème aux deux groupes précédents. Nous pouvons supposer que ceux-ci se sont concentrés uniquement sur les mots clés des phrases puisqu'ils savaient que l'objectif était de trouver les aliments ou objets à mettre dans le panier. Leur objectif premier était alors de repérer ces mots dans le texte. Ils n'ont pas porté intérêt aux autres mots du texte constituant le sens de l'histoire.

Finalement, nous constatons que la grande majorité des activités collectives ont été concluantes. Elle est notamment due aux conflits sociocognitifs soit la confrontation entre les élèves. Elle a permis à chacun de progresser vers une lecture plus lente et de pouvoir porter davantage attention au texte.

Remise en question des réponses

Les activités collectives ont permis de pouvoir observer la remise en question chez les élèves. Effectivement, les élèves devant rendre en général, une production finale commune, ils avaient alors besoin de se mettre d'accord sur une réponse collective et donc ont dû parfois se remettre en question sur leur proposition. Nous pouvons l'introduire par la citation de l'élève 19 dans le groupe 1 qui dit « je savais pas qu'il était rouge, mais je pensais qu'il était bleu. Donc, quand on dit bleu, bah c'est rouge aussi » en parlant du tapis de l'activité du dessin. Dans cette situation, nous pouvons constater que l'élève 19 remet en question sa réponse en exposant sa méconnaissance de la deuxième possibilité. Ainsi, la remise en question des élèves au sujet de leurs réponses est passée par la relecture ou la remémoration du texte. Nous avons pu observer ces pratiques dans les groupes 1, 5 et 6 lors des activités 3 et 4 qui demandaient de se confronter aux réponses des autres membres du groupe. Par exemple, lors de l'activité ROLL, les élèves du groupe 1 ont remis en question leurs réponses individuelles en échangeant entre eux. Ainsi, pour l'affirmation « la différence entre un animal sauvage et un animal domestique », l'élève 20 a changé d'avis passant de « euh je crois pas » à « si, s'il l'avait dit je crois ». Outre la remise en question par le groupe, elle a parfois été induite par des personnes extérieures au groupe. Par exemple, lors de l'activité de manipulation, le groupe 7 n'avait pas saisi la subtilité de la phrase « il sort enfin du magasin en ayant résisté au pot de confiture à la fraise et à un ballon de foot ». Une AESH les a invités à remettre en question leurs réponses collectives en explicitant le verbe utilisé dans la phrase : « il a résisté ».

Toutefois, la remise en question de ses réponses ne fut pas une tâche facile pour l'ensemble des groupes d'élèves. En effet, certains groupes n'ont pas remis en question leurs réponses individuelles. C'est le cas du groupe d'élèves 1, 4, 5 et 6 au cours de l'activité ROLL. D'autres n'ont pas effectué de remise en question de leurs réponses collectives. Ainsi, le groupe 4 n'a pas interrogé ses réponses collectives après la relecture du texte. De plus, des élèves avaient des difficultés à remettre en question leurs réponses. Par exemple, l'élève 4 dans le groupe 3 a eu beaucoup de difficultés à remettre en question sa conception : « mais il est bien l'agenda, pourquoi il l'a rendu ? » ou encore « bah c'est quand même de l'orange hein. C'est fait avec de l'orange ». Ici, l'élève se concentre uniquement sur les mots clés entendus et sur ce que lui achèterait à la place du personnage.

Organisation et mise en place de stratégies

Afin de s'autoréguler au sein du groupe, les élèves ont mis en place des stratégies. En effet, nous avons constaté chez la majorité des groupes, l'attribution de rôles et notamment celui de « lecteur du texte ». De fait, un élève était sélectionné pour lire, tandis que les autres réalisaient l'exercice au fur et à mesure de la lecture. C'est le cas des groupes 1, 2, 3, 4, 6 et 7. Au cours de l'activité 3, les groupes 1 et 4 choisissent respectivement l'élève 20 et 40 pour cadrer le travail. Tous deux lisent une à une les questions et demandent à chaque membre de leurs groupes d'apporter leur réponse. Pour chacun des groupes, nous constatons que la réponse majoritaire l'emporte. Ainsi, il n'existe pas réellement de discussion et d'argumentation dans les choix effectués puisque les élèves répondent généralement « oui » ou « non » à la question du « lecteur » du groupe. De la même façon, l'activité manipulation a suivi la même organisation pour la majorité. Ainsi, un élève lisait le texte pendant que les autres plaçaient les objets dans le panier au fur et à mesure et contrôlaient ce que leurs pairs déposaient dans le panier. C'est le cas des groupes 2, 3, 6 et 7. Par exemple, le groupe 2 s'est mis d'accord sur la stratégie mise en place : « Alors on lit en groupe ? Ok ? ».

D'autres groupes utilisent des stratégies matérielles. C'est notamment le cas de l'activité de manipulation. En effet, ayant beaucoup d'étiquettes à disposition, quelques élèves ont choisi de classer les objets par catégorie. De fait, le groupe 2 a classé ses objets avant de commencer à disposer les différents éléments dans le panier : « voilà, donc là on a tout pour le rayon papeterie ». Quant au groupe 7, les élèves se mettent d'accord pour classer les objets par rayon au sein du panier. « Et si on collait par rayon ! » a proposé l'élève 39.

En revanche, quelques groupes n'ont pas mis en place de stratégie spécifique. Cependant, ils ont été efficaces dans leur travail de groupe. C'est le cas du groupe 1 lors de l'activité dessin et du groupe 5 durant l'activité de manipulation. Par exemple, le groupe 1 a détecté l'erreur dès les premiers échanges. De fait, ils ont été efficaces sans même avoir eu besoin de réfléchir à une organisation. L'activité dessin s'est également davantage réalisée individuellement, réduisant ainsi les échanges au sujet de l'erreur dans le groupe.

6.4.2.4. Échanges autour des stratégies d'autorégulation en lecture

Au cours des activités collectives, nous avons pu entendre des échanges au sujet des stratégies d'autorégulation en lecture, ou bien des réflexions métacognitives des élèves. En effet, nous avons pu contribuer à un moment d'échanges avec le groupe 1 au sujet de la vérification des informations lors de l'activité 3. Nous souhaitons alors, par le biais de cette activité, amener les élèves à comprendre l'importance de la relecture lorsque l'on n'est pas sûr des informations ou bien lorsque l'on ne comprend pas un passage d'un texte. Ainsi, le groupe 1 a d'abord pensé à la réponse « réfléchir », puis au dictionnaire et enfin à la relecture. Par ailleurs, nous avons pu observer des conseils donnés par un ou plusieurs élèves au sein des groupes. Ainsi, certains élèves ont conscience que l'activité de lecture demande de la concentration. C'est le cas de l'élève 9 dans le groupe 3 qui octroie des recommandations à ses camarades afin qu'ils fassent plus attention à ce qu'ils sont en train de réaliser. En effet, l'élève 9 dit « attention, attention, attention », « il faut bien lire » ou encore « chut » à son groupe de pairs dans l'objectif de ne pas effectuer d'erreur au cours de la tâche. Même si ce n'est pas un moment d'échange en particulier, nous constatons la verbalisation de cette idée d'attention au sein du groupe. En outre, certains élèves n'exposent pas des stratégies d'autorégulation, mais le réalisent avec réflexe. De fait, lors de l'activité de dessin, le groupe 1 ne parle pas de relecture. Toutefois, ils vont d'eux-mêmes trouver dans le texte les indices dont ils ont besoin pour argumenter leur réponse. Nous constatons ici qu'il utilise la relecture comme stratégie d'autorégulation en lecture.

En revanche, ce n'est pas le cas pour l'ensemble des groupes. En effet, les élèves n'ont pas tous eu le réflexe de relecture du texte au cours de l'activité ROLL, dans le but de vérification de leurs réponses collectives. C'est le cas du groupe 4 qui s'organise pour la relecture du texte sans prêter attention au fond du texte leur permettant de corriger les erreurs qu'ils ont réalisées. De plus, nous n'avons pas observé de réflexion métacognitive dans les autres groupes enregistrés, c'est-à-dire les groupes 5, 6 et 7. Cependant, même si nous n'avons pas observé d'échange à ce sujet dans ces groupes, nous pouvons affirmer que les élèves réfléchissent à ce qu'ils font, ce qui est déjà une première étape métacognitive. En outre, certains sont capables d'appréhender leur degré de certitude vis-à-vis de leur réponse. Par exemple, lors de l'activité ROLL, l'élève 13 dit « moi je suis sûr à moitié » et ces camarades confirment être certains à moitié de leurs réponses. Un autre exemple illustre cette idée, c'est celui du groupe 5 lors de l'activité manipulation. De fait, l'élève 27 n'est pas sûr de leur réponse et informe son groupe de pairs à ce sujet : « euh...

Attendez je suis pas sûre qu'il va l'acheter ». Ici, nous constatons qu'ils ont la capacité d'évaluer leur degré de certitude de façon autonome et par conséquent repèrent les moments où de l'autorégulation est nécessaire dans leur lecture.

Lors des temps de classe entière, l'explicitation de stratégies d'autorégulation possible a pu être effectuée. D'une part, nous avons pu inviter les élèves à la relecture à chaque fin d'activité. D'autre part, nous avons pu effectuer des recommandations telles qu'effectuer la lecture au fur et à mesure ou encore lire lentement, s'aider des titres. De plus, nous avons proposé une affiche, individuelle ou collective suivant les classes, résumant quelques pratiques d'autorégulation en lecture. L'objectif de cette affiche était d'aider les élèves à être autonome et actif dans leur lecture, par conséquent de réussir à répondre à la question « comment as-tu repéré l'erreur ».

7. Discussion

Nos résultats se sont centrés sur deux parties distinctes : les données quantitatives puis celles d'ordre qualitatif. Les données quantitatives nous ont permis de répondre à nos hypothèses et donc à nos problématiques. Quant aux données qualitatives, elles ont servi à élaborer une meilleure compréhension de nos résultats obtenus lors des activités pré et post-test.

Tout d'abord, nous avons constaté que lors de chacune des phases d'évaluation (diagnostique et sommative), une majorité des élèves soit plus de 50% d'entre eux retrouvaient la ou les incohérences dans le texte. Par ailleurs, en nous concentrant plus précisément sur l'usage des stratégies d'autorégulation, dont la question « Comment as-tu repéré l'erreur ? » a permis de vérifier en partie s'ils étaient conscients de certaines d'entre elles. Nous avons repéré deux profils d'élèves. D'une part, les profils d'élève « corrects », c'est-à-dire ceux qui ont des connaissances en termes de stratégie pour s'autoréguler en lecture et d'autre part les profils d'élève « incorrects » qui, eux, n'avaient pas connaissances de méthodes d'autorégulation. Parmi ces profils d'élèves « incorrects », nous prenions en compte ceux qui répondaient à la question de manière circulaire, incorrecte ou bien ceux dont la réponse était absente. Entre l'activité pré-test et post-test, nos résultats ont permis de constater une évolution des profils. 50% des profils ont stagné, c'est-à-dire que ces élèves sont soit restés continuellement dans le profil « autorégulateur » ou au contraire, ils

ont été catégorisés comme étant non autorégulateur dans leur lecture à chacune des phases pré-test et post-test. 9,52% ont progressé et enfin 40,48% ont régressé dans leur profil. Malgré le faible taux d'élève ayant progressé, nous ne pouvons négliger le fait que 85,71% des élèves de l'échantillon ont eu au moins une réponse d'ordre « correcte » au cours de l'expérimentation comprenant ainsi la phase d'entraînement. Cela signifie que l'élève a usé d'au moins une stratégie d'autorégulation pour retrouver l'incohérence du texte.

De plus, en ce qui concerne le rapport des élèves entre leur attrait pour la lecture et/ou le texte et leur capacité à s'autoréguler, les résultats restent très mitigés. En effet, nous retrouvons des profils d'élèves corrects et incorrects chez les élèves qui n'aiment pas lire mais aussi chez ceux qui aiment lire. Il en est de même concernant le goût pour le texte en particulier mais nous constatons tout de même, une prédominance des élèves qui a aimé le texte quel que soit le profil.

Quant aux données qualitatives, les activités individuelles nous ont permis d'observer des stratégies visibles telles que le surlignage d'informations dans le texte par plusieurs élèves et davantage dans l'activité 5 que dans l'activité 2. Ensuite, les activités collectives ont été, dans la plupart des cas, concluantes. C'est le cas de l'activité dessin et manipulation. Les conflits sociocognitifs lors de ces activités ont été riches et ont permis aux groupes entiers de porter une attention particulière sur les détails du texte et ainsi de le questionner. Enfin, l'activité ROLL a obtenu des résultats plus mitigés avec une moitié des groupes aux résultats concluants. Cela est sûrement dû à la complexité du texte proposé aux élèves. Les stratégies les plus fréquemment observées lors de ces activités de groupes sont la mise en place d'une organisation telles qu'une personne qui lit en faisant des arrêts constants pour laisser le groupe prendre en considération toutes les informations et avoir une réflexion cognitive, la relecture ou le contrôle de sa vitesse de lecture. Ces stratégies observées sont parfois des réflexes déjà pris par les élèves qui n'en ont alors pas conscience.

Notre grande question de recherche liait le goût pour la lecture ou pour le texte lu dans le processus d'autorégulation. D'une part, nous nous étions demandé si les élèves avec des difficultés à s'autoréguler en lecture correspondaient aux élèves qui n'appréciaient pas l'exercice de la lecture. Suite à notre étude, nous avons conclu que l'intérêt pour la

lecture n'importait pas sur leur capacité à s'autoréguler au cours de la lecture d'un texte. En effet, nous supposions que les élèves n'ayant pas développé de goût pour la lecture étaient ceux qui conservaient des difficultés en autorégulation. Cette hypothèse se retrouve nuancée et non significative, car seulement deux élèves ont indiqué ne pas aimer lire. Sur ces deux élèves, l'un d'entre eux s'autorégule dans sa lecture et l'autre au contraire n'a pas développé l'autorégulation en lecture. A l'inverse, nous pensions que les élèves qui aiment la lecture seraient ceux qui s'autorégulent le plus facilement en lecture. Cette supposition ne s'avère pas fondée. En effet, concernant les élèves qui aiment beaucoup lire, les résultats du pré-test sont équivalents entre les profils « corrects » et « incorrects », tandis que les résultats du post-test sont en majorité « incorrects ». Il en est de même pour leur capacité à trouver l'erreur. En effet, les élèves ne trouvent pas plus l'erreur suivant qu'ils aiment lire ou non. D'autre part, nous nous sommes demandées si l'intérêt pour le texte lu représentait un impact sur la capacité d'autorégulation des élèves. Cette question trouve une réponse mitigée ne nous permettant pas d'aboutir à une réponse significative. En effet, nous pensions que les élèves qui n'aimaient pas le texte de l'activité se seraient trouvés en difficulté pour s'autoréguler en lecture. Généralement, ces élèves ne s'autorégulent pas puisqu'ils possèdent un profil « incorrect » et qu'ils ne trouvent pas l'erreur du texte. Notre hypothèse se retrouve alors validée. Cependant, nous pensions à l'inverse que les élèves qui apprécient le texte étaient ceux qui s'autorégulent le plus facilement. Ici, nos résultats sont nuancés. De fait, nous retrouvons des parts similaires d'élèves aimant les textes dans les profils corrects et incorrects.

Notre recherche faisait l'objet d'une deuxième investigation. Nous nous sommes questionnées sur les évolutions des élèves au cours de l'étude. Dans un premier temps, nous nous demandions si les élèves de cycle 3 avaient connaissance des possibles stratégies permettant de dévier leurs difficultés de compréhension en lecture. Ainsi, nous supposions que les élèves ne connaissaient pas les stratégies pour s'autoréguler en lecture. Cette première partie d'hypothèse se trouve infirmée. Suite à nos observations, nous avons constaté qu'ils avaient connaissance de certaines stratégies (relire, trouver des indices dans le texte), les utilisant avec réflexe. En revanche, même s'ils réfléchissent à ce qu'ils font, ils ne sont pas habitués à expliquer leur méthode d'autorégulation. En effet, ils étaient 54,76 % à répondre de façon correcte à la question « comment as-tu repéré l'erreur ? » durant le pré-test. Toutefois, nous avons émis une réserve au sujet de la relecture que nous pensions plus automatique chez les élèves lorsqu'ils se situaient en difficulté de compréhension.

Cette seconde partie de l'hypothèse est validée par l'étude. De fait, en classe nous avons observé beaucoup d'élèves relire les textes des activités de façon automatique, sans pour autant l'écrire à la question le demandant. Dans un second temps, nous nous demandions si une explicitation, voire un entraînement aux stratégies d'autorégulation permettaient une amélioration des élèves dans leur capacité d'autorégulation. Concernant le repérage des erreurs, nous n'avons pas pu observer d'amélioration significative, malgré un peu plus de 50% des élèves ayant rencontré des difficultés à détecter les erreurs durant le pré-test qui ont progressé. Il en est de même pour les profils où il est impossible de conclure à une amélioration significative des élèves car très peu ont progressé (9,52 %) et uniquement 14,29% des élèves qui ont stagné avec un profil correct tout au long de l'étude. Nous supposons que les élèves utiliseraient davantage l'autorégulation comme remédiation à leurs difficultés à la fin de l'étude. Toutefois, cette hypothèse est infirmée du fait que les réponses correctes sont passées de 54,76% au pré-test à 23,81% au post-test. En revanche, nous souhaitons nuancer le propos avec les observations effectuées qui ont permis de constater que davantage de stratégie fut mise en place (surligner, souligner, relire, ...), même si cela n'est pas suffisamment significatif. Comme nous le pensions, les élèves qui ont trouvé les erreurs au pré-test, n'ont pas connu d'amélioration : 44 % sont restés stable et 56 % ont régressé. Contrairement à ce que nous avons imaginé, les élèves qui trouvaient parfois l'erreur en pré-test ne connaissaient pas tous une amélioration : 42,86 % ont régressé. A l'inverse de notre hypothèse, les élèves qui ne trouvaient pas l'erreur en pré-test n'ont pas eu une amélioration significative de leur compétence en autorégulation en lecture. Seulement 60 % des élèves ont progressé.

En nous penchant sur les recherches des auteurs, nous constatons plusieurs similitudes avec la recherche que nous avons faite. En premier lieu, concernant la lecture en elle-même les résultats de notre questionnaire ont pu démontrer si l'élève avait un attrait pour la lecture et la fréquence de ses lectures à la maison qui prouve ou non sa volonté à lire. Ainsi Jean Dumazedier qualifierait ces élèves volontaires comme étant de vrais lecteurs (cité par Chauveau, 2011). Par ailleurs, parmi les stratégies permettant une meilleure compréhension de texte, nous retrouvons la représentation mentale qui a pu servir lors de notre activité dessin par exemple, ou bien pour l'activité sur Charlie et la chocolaterie. Cette stratégie est aussi abordée par Fayol ou bien Bessis et Sallantin (2012) qui en voient un inévitable processus nécessaire à la compréhension de texte. De plus, dans le cadre de notre mémoire de recherche, nous nous intéressons au goût de l'élève pour le texte, afin

d'avoir un large choix de textes qui pourrait possiblement plaire ou non aux élèves, nous avons variés les formes et les contenus de texte. Comme nous l'indiquaient de La Haye et Lieury en 2010, le contexte du texte influence la compréhension du lecteur. De plus, nous avons constaté notamment lors de l'activité pré-test, que des élèves prenaient pour erreurs des mots de vocabulaire qu'ils ne comprenaient pas et selon Bianco (2015), l'identification des mots est l'une des compétences à la compréhension. Cela nous montre bien que si l'élève en question ne comprend pas un mot, il va alors directement se dire que c'est l'incohérence. D'autre part, l'implicite a parfois posé problème pour des élèves dans les textes, ce qui a permis lors des travaux de groupes, des conflits sociocognitifs et donc systématiquement un autocontrôle de sa lecture. En effet, de La Haye et Lieury (2010) insistent sur l'importance de l'entraînement autour de textes contenant de l'implicite et de l'explicite pour former les lecteurs à ce genre de stratégies. Cependant, lors de nos résultats, nous avons souvent remarqué un manque de conscientisation des stratégies utilisées pour repérer l'erreur de la part des élèves. Fait également retrouvé dans les études de Giasson (1995) ou de La Haye et Lieury (2010). Néanmoins, parmi les élèves qui ont exprimé une stratégie utilisée, une des réponses récurrentes est la relecture et par conséquent, les bénéfices de cette méthode d'autorégulation sont décrits par plusieurs auteurs tels que Bédard et Montpetit (2002) Giasson, (1995 et 2003), ou Bessis et Sallantin (2012) par exemple.

En outre, nos recherches n'ont pas pu obtenir des résultats absolument véridiques à cause de certains biais bien que nous avons tenté au maximum de les dévier. Le premier biais rencontré a été celui de désirabilité sociale cela signifie dans notre cas à la tendance de l'élève à donner des réponses pouvant plaire à son interlocuteur. Ainsi, ce biais a été remarqué plus spécifiquement lors du questionnaire où seulement deux élèves ont avoué ne pas du tout aimer lire. En effet, les élèves pensent souvent que ce n'est pas bien de dire qu'on n'aime pas lire et surtout dans le contexte de l'école. Autrement, un biais a aussi été constaté lors de la notation des textes, nous pensons que certains élèves ont déclaré apprécier le texte puisqu'ils avaient trouvé l'erreur et inversement. Ils ont alors évalué non pas pour leur attrait pour le texte mais par rapport à leur réussite ou non à l'activité. D'autres élèves évaluaient aussi par rapport à la forme de travail proposée et la tâche à effectuer. Par exemple, lors de l'activité 4 de manipulation et de dessin, beaucoup d'élèves ont répondu avoir aimé le texte puisqu'ils ont travaillé en groupe (Cf. Annexe 38). Malgré les

mêmes conditions de travail lors de l'activité ROLL, elle n'a pourtant pas autant plu aux élèves (Cf. Annexe 39).

Enfin, nous avons également été limitées dans nos pratiques, puisque nous retrouvons des différences entre ce que nous avons prévu et ce qui a été réalisé. Premièrement, nous n'avons pas explicité nos stratégies comme nous le voulions pour deux raisons. D'une part, notre difficulté a été constatée dans notre pratique professionnelle. En effet, nous n'avons pas su à quel degré expliciter les stratégies ou sous quelle forme faire nos retours en raison de notre manque d'expérience. D'autre part, nous avons rencontré des contraintes dues à des aspects extrinsèques à notre organisation. Enfin, nous avons pu parfois manquer de temps pour mettre en œuvre une activité dans son intégralité, c'est le cas de l'activité dessin qui a été réalisée qu'individuellement pour une majorité d'élèves de l'échantillon.

Malgré les résultats de l'étude, nous constatons un certain intérêt à l'avoir effectué. En effet, nous avons constaté que les élèves n'ont pas forcément conscience des stratégies d'autorégulation en lecture qu'ils utilisent. Ainsi, il est possible qu'un enseignement de la réflexion métacognitive des élèves, tout au long d'une année scolaire, leur permettrait de mettre des mots sur l'autorégulation qu'ils mettent en place. Par ailleurs, même si l'intérêt en lecture n'a pas d'impact sur l'autorégulation, en classe, un texte qui plaît aux élèves augmente leur motivation et par conséquent leur attention envers le texte, et ce même s'ils ne trouvent pas l'erreur. De plus, l'étude mettant en avant des temps individuels et des temps collectifs, nous a permis d'observer les points positifs du travail en groupe. En effet, les élèves ont dû ralentir leur vitesse de lecture à voix haute afin que l'ensemble du groupe en saisisse le sens. Ils ont également dû se confronter aux interprétations des autres, ce qui leur a demandé un réel effort de retour vers le texte dans l'objectif de chercher des indices ou de relire pour argumenter son point de vue.

Notre étude n'ayant pas conclu sur des résultats significatifs, nous avons pensé à quelques pistes d'amélioration de ce travail de recherche. D'une part, nous pensions modifier quelques aspects organisationnels tels que le nombre de temps individuel et de temps collectif. Ainsi, davantage d'entraînement en groupe aurait sûrement été plus efficace. Afin d'alterner avec les groupes hétérogènes, nous pensions réaliser l'étude en proposant un temps en groupe homogène mettant plus de différenciation en jeu et par

conséquent plus de progressions individuelles des élèves. Ainsi sur une activité donnée, les élèves les plus en difficulté seraient dans un groupe de besoins encadré par l'enseignant. D'autre part, nous aurions pu choisir des supports et sujets beaucoup aimés par les élèves comme les BD et le milieu fantastique, ainsi que des supports et sujets n'étant pas appréciés des élèves. Cette rupture entre les deux supports et/ou sujets pour les élèves influencerait peut-être de façon plus significative les résultats. Par ailleurs, il pourrait s'avérer intéressant de créer un jeu d'entraînement à l'autorégulation en lecture que les élèves pourraient l'utiliser de façon autonome.

Afin de poursuivre le travail sur ce mémoire, nous avons réfléchi à plusieurs pistes de recherche. Premièrement, il nous paraissait intéressant de s'intéresser plus spécifiquement aux enseignants dans leur rapport à l'autorégulation. En effet, nous pensions pertinent de porter de l'intérêt envers les pratiques enseignantes au sujet de la compréhension de texte et plus spécifiquement à l'autorégulation, en se demandant si elle est enseignée, suggérée, explicitée ou non pratiquée auprès des élèves ou encore si elle est automatisée au travers de rituels. Par ailleurs, nous pourrions nous intéresser aux autres cycles de l'école primaire, en questionnant la possibilité d'une initiation à l'autorégulation en lecture dès le cycle 1 et 2.

Bibliographie

Bessis, C. et Sallantin, R. (2012). La compréhension en lecture au cycle 3 : des concepts, un outil diagnostique. *Développements*, volume (11), 25-35.
<https://doi.org/10.3917/devel.011.0025>

Cèbe, S. (2016). Quelles sont les compétences requises pour comprendre un texte écrit et comment les enseigner à l'école primaire ? *Texte préparatoire à la conférence de consensus Lire, comprendre, apprendre.*

Cèbe, S. et Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix cycle 3, segpa: Apprendre à comprendre les textes narratifs.* Paris : Retz.

Chauveau, G. (2011). Comment l'enfant devient lecteur : Pour une psychologie culturelle de la lecture. Paris : Retz.

Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E. (2001). Des apprentis lecteurs en difficultés avant 6 ans. Dans G. Chauveau, (dir.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur : Recherches actuelles en psychologie de l'écrit* (p 42). Paris : Retz.

Chartier, A.-M. (2011). *L'école et la lecture obligatoire.* Paris : Retz.

Côté, M.-C. (2009). L'importance relative de la conscience phonologique et de la connaissance des lettres dans la découverte du principe alphabétique [Mémoire de master, Faculté des études supérieures de l'Université Laval]. CorpusUL.
<https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/21699>

de La Haye, F. et Lieury, A. (2010). Lecture et compréhension. Dans : Alain Lieury éd., *Psychologie pour l'enseignant* (pp. 31-61). Paris : Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.lieur.2010.01.0031>"

Dion, C. (2018). Entraînement de la mémoire de travail chez des élèves du premier cycle du primaire : effets sur la mémoire de travail et les habiletés en lecture [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS.
<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/11853>

Dupire, L. (2014). De la lecture offerte à des activités de lecture centrées sur la compréhension pour aider les élèves en grande difficulté à mettre en place des stratégies de lecteur [Mémoire de master, ESPE LNF]. Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/LILLE-ESPE/dumas-01508080>

Écalle, J. et Magnan, A. (2021). Chapitre 2. De l'identification de mots écrits à la compréhension. Dans : J. Écalle & A. Magnan (Dir), *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés* (pp. 130-139). Paris : Dunod.

Eme, E. et Rouet, J. (2001). Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte. *Enfance*, volume (53), 309-328.
<https://doi.org/10.3917/enf.534.0309>

Frier, C. (Ed.). (2011). *Passeurs de lecture : lire ensemble à la maison et à l'école*. Paris : Retz.

Gaillard, F. (1994). Attention et lecture chez l'enfant. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, volume (7) n°1, 14-20.

Gaonac'h, D. et Fayol, M. (2008). *Aider les élèves à comprendre : Du texte au multimédia*. Hachette éducation.

Gaonac'h, D. et Fradet, A. (2003). Chapitre 3. La mémoire de travail : développement et implication dans les activités cognitives. Dans : Michèle Kail éd., *Les sciences cognitives et l'école* (pp. 91-150). Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.coll.2003.01.0091>"

Goigoux, R. et Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Paris : Retz.

Gombert, J.-E. (2003). Compétences et processus mobilisés par l'apprentissage de la lecture. In Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003 (vol.4). http://imagesetlangages.fr/animations_pedagogiques/REP-plus/gombert-applecture.pdf

Leclercq, D. et Poumay, M. (2008). La métacognition. In Leclercq D (dir), *Psychologie éducationnelle de l'adolescent et du jeune adulte*, Liège : Editions de l'université de Liège. <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/18524/11/Chapitre%206.pdf>

Lecture. (s. d.). Dans *Le Larousse* (Editions Larousse éd.). Larousse. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lecture/46547>

Lemercier, C. et Cellier, J. (2008). Les défauts de l'attention en conduite automobile : inattention, distraction et interférence. *Le travail humain*, 71, 271-296. <https://doi.org/10.3917/th.713.0271>

Louichon, B. (2015). Lecture suivie et temporalités. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (51), 55-74.

Mauger, G. et Poliak, C. (1998). Les usages sociaux de la lecture. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 123(1), 3-24.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2021). *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°31*. Education.Gouv.fr. <https://www.education.gouv.fr/le-bulletin-officiel-de-l-education-nationale-de-la-jeunesse-et-des-sports-89558>

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2021). Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 - Lecture et compréhension de l'écrit. Eduscol. Consulté le 17 janvier 2022, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/242/francais-cycle-3-lecture-et-comprehension-de-l-ecrit>

Mistral, M. (2019). Rituel de lecture offerte et compréhension de l'écrit en CE2 [Mémoire de master, ESPE Académie de Toulouse]. DANTE. <http://dante.univ-tlse2.fr/8220/>

Schöpfel, J. (2020). Poissenot Claude : Sociologie de la lecture. *Études de communication*, 54, 209-213. <https://doi.org/10.4000/edc.10493>

Sergent, T., Daniel, M., Bouchet, F., & Carron, T. (2021, June). Analyse de remédiations proposées par des enseignants ciblant des déficits d'auto-régulation de jeunes élèves dans une application d'apprentissage de la lecture. In *10e Conférence sur les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain* (pp. 262-273).

Siéoff, E. (1994). Les mécanismes attentionnels. *Neuropsychologie humaine*, 6, 127-152.


Sirois, K. (2005). Vitesse des opérations mentales et mémoire de travail comme facteurs prédictifs des aptitudes intellectuelles et des habiletés en lecture des enfants de 3 à 9 ans [Thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/43933>

Thériault, P. et Laurin, N. (2016). *Enseigner la lecture au primaire : un aperçu des pratiques d'enseignants des 2e et 3e cycles du primaire : La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie* [Thèse, Université du Québec à Chicoutimi]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/8808?show=full>

Valente, A. (2018). Stratégies pédagogiques pour faciliter l'entrée des élèves dyslexiques dans le processus de lecture. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 82, 157-169. <https://doi.org/10.3917/nresi.082.0157>

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire élève

		QUEL LECTEUR ES-TU ?											
Nom :		Prénom :		CM1 ou CM2									
Aimes tu lire ?													
Pas du tout		Un peu		J'aime beaucoup									
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>									
Lis-tu à la maison ?													
Jamais		Parfois		Au moins 3 fois par semaine		Tous les jours							
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>							
Quelles sont les trois dernières lectures que tu as faites à la maison ?													
1) _____													
2) _____													
3) _____													
As-tu un livre préféré? Si oui lequel ?													

Quel type de lecture préfères-tu ? Tu peux cocher plusieurs cases.													
Documentaire		BD		Roman (fantastique, comique, ...)		Revue (Wapiti, Astrapi, ...)		Journal (Le petit quotidien, ...)		Théâtre		Autres	
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	
Quel(s) sujet(s) de lecture t'intéressent ?													
<div style="border: 1px solid black; height: 70px;"></div>													
Selon toi, que veut dire "savoir lire" ?													
<div style="border: 1px solid black; height: 90px;"></div>													
Selon toi, à quoi sert la lecture ?													
<div style="border: 1px solid black; height: 100px;"></div>													

Rencontres-tu des problèmes en lecture ? Si oui le(s)quel(s) ?

Comment sais-tu que tu as réussi à lire un texte ?

Tu peux cocher plusieurs cases.

- Je sais lire les mots du texte
- Je lis vite le texte
- J'ai compris le texte
- Autres : _____

Comment fais-tu dans ta tête pour comprendre un texte ? Peux-tu citer un exemple ?

Dans quel endroit te procures-tu les livres que tu lis à la maison ? Tu peux cocher plusieurs cases.

- Bibliothèque Médiathèque Ecole Librairies Supermarché Boîte à livres Autre _____

As-tu quelque chose à ajouter sur la lecture ?



Annexe 2 : Questionnaire enseignant



QUESTIONNAIRE SUR LA LECTURE



Nom/Prénom :

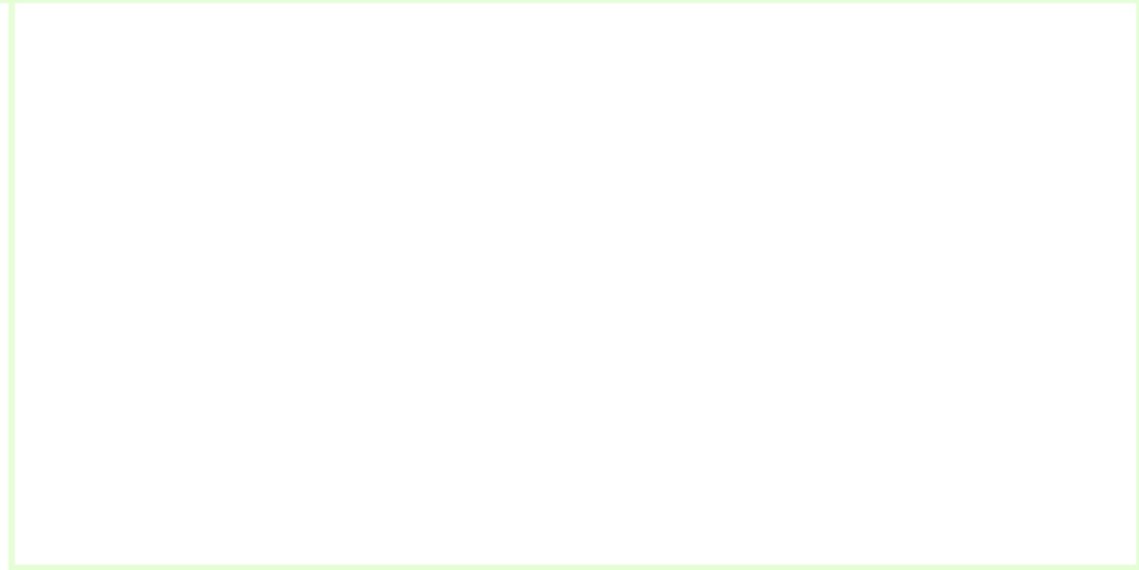
Niveau de la classe :

Pouvez-vous identifier et classer les bons, moyens et faibles compreneurs en lecture ?

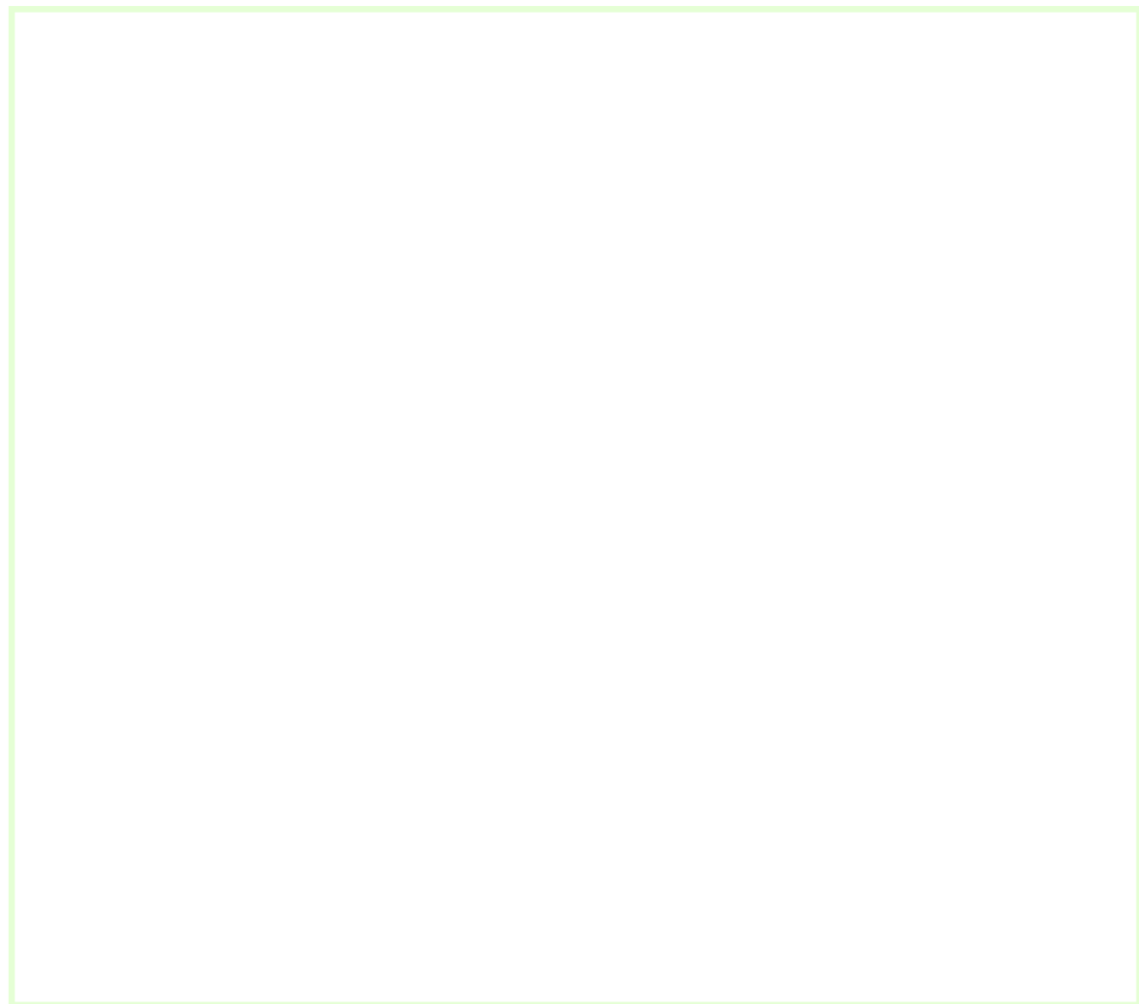
Bons compreneurs	Comprenneurs moyens	Faibles compreneurs

Faites-vous des séances qui se concentrent spécialement sur la compréhension?

Enseignez-vous les stratégies de compréhension en lecture (par exemple relecture, autorégulation ...) ? Si oui, lesquelles ?



Avez-vous quelque chose à ajouter par rapport à la lecture, la compréhension ou l'autorégulation en lecture ?



Annexe 3 : Activité 1 (Pré-test)

Nom

Prénom

CM1 ou CM2

Date

Activité de lecture 1

La mythologie grecque regroupe des légendes qui racontent des faits imaginaires et qui mettent en scène des créatures extraordinaires. Ces récits expliquent les histoires des Dieux, héros et créatures de la Grèce Antique.



Mythologie grecque : Minotaure

Le minotaure est une créature légendaire mi-homme mi-licorne. Ce monstre vivait dans le labyrinthe : un immense édifice aux couloirs enchevêtrés d'où il était impossible de sortir. La personne qui vainquit ce monstre s'appelait Thésée. Il réussit à le tuer et à retrouver son chemin grâce à un fil qu'il avait déroulé dans les couloirs par lesquels il était passé.

Lis ce texte et regarde l'illustration attentivement

1) Quelle est l'erreur dans ce texte ?

2) Comment as-tu repéré l'erreur ?

3) As-tu ressenti des difficultés dans cet exercice ? Si oui, lesquelles ?

AS-TU AIMÉ CE TEXTE ? POURQUOI OU POURQUOI PAS ?

JE DONNE LA NOTE DE _ SUR 5 À CE TEXTE



Mythologie grecque : l'histoire de Méduse



Méduse était l'une des trois créatures féminines appelées les Gorgones. Dans les temps anciens, elles étaient trois jolies jeunes filles tellement belles que la déesse Athéna, jalouse, les transforma en horribles créatures ornées d'ailes, coiffées d'araignées et avec des mains de bronze. Ces créatures avaient le pouvoir de changer en pierre la personne qui croisait leur regard.

Persée, armé d'une serpe et muni d'un bouclier et d'un miroir, arriva à tuer Méduse. Afin d'éviter de la regarder en face, il utilisa son miroir, avança à reculons et trancha le cou de Méduse avec sa serpe.

Lis ce texte et regarde l'illustration attentivement

1) Quelle est l'erreur dans ce texte ?

2) Comment as-tu repéré l'erreur ?

3) As-tu ressenti des difficultés dans cet exercice ? Si oui, lesquelles ?

AS-TU AIMÉ CE TEXTE ? POURQUOI OU POURQUOI PAS ?

JE DONNE LA NOTE DE _ SUR 5 À CE TEXTE



Annexe 4 : Activité 2

Nom

Prénom

CM1 ou CM2

Date

Activité de lecture 2

Le gratin

Préparation : 30 minutes

Cuisson : 55 minutes

Ingédients :

60 cl de lait

40 cl de crème fraîche liquide

8 pommes de terre

8 carottes

1 oignon

200 g d'emmental râpé

60 g lardons

Sel, poivre

Préparation :

1. Rissolez les lardons dans une poêle avec l'oignon.
2. Épluchez les carottes et les pommes de terre. Puis, les hachez en fines rondelles.
3. Beurrez un plat à gratin. Ensuite, placez les fines rondelles de carottes et de pommes de terre. Ajoutez les lardons.
4. Assaisonnez avec du sel et du poivre votre plat.
5. Dans un récipient, mélangez le lait et la crème fraîche. Versez sur les carottes, les pommes de terre et les lardons.
6. Recouvrez d'emmental râpé.
7. Cuire le tout dans un four préchauffé à 205 °C pendant 55 minutes. Servez le gratin aux pommes de terre, champignons et lardons dès la sortie du four.

Lis ce texte attentivement

1) Quelle est l'erreur dans ce texte ?

2) Comment as-tu repéré l'erreur ?

3) As-tu ressenti des difficultés dans cet exercice ? Si oui, lesquelles ?

AS-TU AIMÉ CE TEXTE ? POURQUOI OU POURQUOI PAS ?

JE DONNE LA NOTE DE _ SUR 5 À CE TEXTE



Annexe 5 : Activité 3 (inspiré de ROLL)



Je pollue, moi ?

Les constats

- 5 Lorsqu'on croise dans nos campagnes des vaches qui paissent tranquillement dans les prés, on a l'image rassurante de l'élevage traditionnel dans la France rurale.

Et pourtant, depuis quelques années, les éleveurs d'animaux domestiques sont tenus en partie pour responsables du réchauffement climatique et de la dégradation de notre environnement.

- 10 Quel est le rapport entre les animaux d'élevage et le climat ?

L'homme pratique l'élevage des animaux domestiques depuis plus de dix mille ans : il élève des vaches, des poules, des moutons et des cochons pour subvenir à ses besoins. Et aujourd'hui, l'élevage évolue en tenant compte des apports de la science. Les vaches d'aujourd'hui n'ont plus de cornes : comme on les entasse par dizaines dans des espaces-
15 étables dans lesquels le moindre coup de corne peut être fatal à la belle peau de vache, on leur scie les cornes.

Dans un rapport spécialisé sur la production de la viande, l'O.N.U.² affirmait en 2007 que l'élevage a des conséquences importantes sur la dégradation de l'environnement de la planète.

- 20 Quand on regarde concrètement la réalité, il est vrai, par exemple, qu'on ne voit presque plus de poulets qui batifolent en liberté, il est vrai qu'un porc sur cent seulement est élevé en plein air, et que très peu de bovins voient la lumière du jour.

Les causes

- 25 Les agriculteurs eux-mêmes reconnaissent que les élevages intensifs (appelés parfois « usines à viande ») ont des effets désastreux sur le plan écologique : les bovins, les porcs, les volailles sont entassés dans des hangars de plus en plus grands, ils ne voient jamais la campagne, l'air pur et la lumière. Ils sont nourris de céréales importées, souvent transgéniques.

- 30 Au Brésil, on rase la forêt amazonienne, poumon de la planète, pour cultiver des céréales dans de gigantesques champs imprégnés d'engrais et sillonnés de gros tracteurs.

De plus, les spécialistes affirment que les bovins rotent en produisant un gaz nocif, le méthane : 39% des émissions de méthane sur la planète proviendraient du rot des vaches.

Les effets et les solutions

- 35 Ces constats ont obligatoirement des effets sur la santé des êtres humains. Des solutions pour améliorer la situation existent pourtant : consommer moins de viande, utiliser moins d'engrais industriels et améliorer les conditions de vie des animaux en élevage. Mais cela entraînerait aussi une augmentation des prix de la viande. Comme le dit un agriculteur soucieux de la qualité de l'environnement, « il vaut quand même mieux cent gars avec mille poulets en pleine forme, qu'un seul gars avec cent mille poulets qui ne tiennent pas debout,
40 non ? »

D'après un article de *Télérama* 3417 du 08/07/15

² L'Organisation des Nations Unies, dont le siège est à New-York

Nom

Prénom

CM1 ou CM2

Date

Activité de lecture 3

1) Suite à ta lecture, quelle(s) information(s) as-tu apprises ?

2) Les informations suivantes apparaissent-elles dans le texte ?

Les causes de la pollution des élevages agricoles. Oui / Non

La différence entre un animal sauvage et un animal domestique Oui / Non

Les produits ménagers qui sont dangereux pour l'environnement. Oui / Non

Des solutions pour réguler la pollution des élevages agricoles. Oui / Non

AS-TU AIMÉ CE TEXTE ? POURQUOI OU POURQUOI PAS ?

JE DONNE LA NOTE DE _ SUR 5 À CE TEXTE



Noms du groupe:

Les causes de la pollution des élevages agricoles.

Oui / Non

La différence entre un animal sauvage et un animal domestique

Oui / Non

Les produits ménagers qui sont dangereux pour l'environnement.

Oui / Non

Des solutions pour réguler la pollution des élevages agricoles.

Oui / Non

Annexe 6 : Activité 4 (Dessin)

Nom	Prénom	CM1 ou CM2	Date
-----	--------	------------	------

Activité de lecture 3

Un après-midi d'été, Laurent était assis au pied d'un arbre observant la nature. Il pouvait entendre d'ici les abeilles qui butinaient les fleurs sauvages du champ voisinant. Son chat, Blanco, était couché sur le tapis bleu à l'entrée de la maison de campagne. A côté de lui, un papillon profitait du soleil. Il battait, de temps en temps, ses ailes multicolores. A la fenêtre de sa maison, la mère de Laurent observait Blanco qui dormait sur le doux tapis rouge de l'entrée.

Lis ce texte puis dessine l'entrée de la maison

1) Comment as-tu repéré l'erreur ?

2) As-tu ressenti des difficultés dans cet exercice ? Si oui, lesquelles ?

AS-TU AIMÉ CE TEXTE ? POURQUOI OU POURQUOI PAS ?

JE DONNE LA NOTE DE _ SUR 5 À CE TEXTE



Annexe 7 : Activité 4 (Manipulation)

Nom	Prénom	CM1 ou CM2	Date
-----	--------	------------	------

Activité de lecture 4

Vendredi, la mère de Thomas demanda à son fils de faire les courses pour la famille. Alors, elle lui donna une liste de courses et quelques billets. La liste dans les mains, Thomas se dirigea vers le supermarché du coin. Il commença par le rayon papeterie. Comme sa mère l'avait écrit sur la liste, il ajouta trois tubes de colle, un stylo-plume et un crayon de bois. Il vit alors le nouvel agenda Marvel. Super content, il le mit aussi dans le panier. Ensuite, il passa aux courses alimentaires. Au rayon fruits et légumes, il prit un ananas, un concombre et cinq oranges bien fraîches pour en faire du jus. Thomas passa au rayon surgelé qui se trouvait juste à côté. Il ajouta un paquet de crème glacée à la fraise à son panier. Enfin, il prit une baguette, du jambon et des haricots verts en conserve dans les rayons suivants. En calculant le montant de ses courses, il remarqua qu'il n'aurait pas assez d'argent pour acheter les courses de son panier. Thomas était raisonnable. Il décida alors de poser l'agenda dans le rayon. En arrivant à la caisse, il prit un paquet de bonbons qui coûtait nettement moins cher que l'agenda. Il sort enfin du magasin en ayant résisté au pot de confiture à la fraise et à un ballon de foot. Trop fort ce Thomas !

Annexe 8 : Activité 5

Nom	Prénom	CM1 ou CM2	Date
-----	--------	------------	------

Activité de lecture 5

<p>Potion : Felix Felicis</p> <p>Ingrédients :</p> <p>10 gouttes de bave de crapaud 1 racine de Mandragore 100 ml de bave de Gobelin 4 yeux de dragon 2 g de poudre de peau de serpent</p> <p>Effet présumé : vous êtes malchanceux, alors buvez quelques gouttes de ce breuvage et la chance vous sourira. Parole de sorcier !</p> <p>Avertissement : Ne réalisez jamais cette mixture en dehors de Poudlard.</p>	<p>Préparation :</p> <p>Versez 10 gouttes de bave de crapaud dans votre potion. Ajoutez 4 gros yeux de dragon. Hachez une racine de Mandragore, puis ajoutez là au mélange. Remuez la préparation en tournant 3 fois sur vous-même dans le sens des aiguilles d'une montre. Versez enfin 100 ml de bave de Gobelin. Posez la potion au sol et tournez 5 fois autour en répétant : "Le goblin est malin, le lapin est mutin et l'elfe de maison est coquin". Comptez jusqu'à 50. C'est prêt, la potion est prête à être dégustée.</p>
--	---

Lis ce texte attentivement

1) Quelle est l'erreur dans ce texte ?

2) Comment as-tu repéré l'erreur ?

4) As-tu ressenti des difficultés dans cet exercice ? Si oui, lesquelles ?

<p>AS-TU AIMÉ CE TEXTE ? POURQUOI OU POURQUOI PAS ?</p>	<p>JE DONNE LA NOTE DE _ SUR 5 À CE TEXTE</p> <p>☆☆☆☆☆</p>
---	--

Allant rendre visite à sa mère-grand, la petite fillette vêtue de rouge s'aventura dans la forêt. Soudain, sur le chemin étroit, elle rencontra un loup curieux. Il s'intéressa alors à ce que la jeune fille avait dans son panier. Il avait une faim de loup à cause de l'odeur alléchante de la galette et du pot de beurre. Naïve, elle lui indiqua sans aucune crainte l'adresse de sa grand-mère. Cette petite à la coiffe rouge continua son chemin, sans faire attention aux alentours. Arrivé avant la jeune fille, le loup engloutit la grand-mère... puis la petite fille... Heureusement, un chasseur passa par là et tua la bête pour libérer les deux victimes.

Comme vous l'auriez deviné, il s'agissait bien de l'histoire de Boucle d'Or et les trois ours !

Lis ce texte attentivement

1) Quelle est l'erreur dans ce texte ?

2) Comment as-tu repéré l'erreur ?

3) As-tu ressenti des difficultés dans cet exercice ? Si oui, lesquelles ?

AS-TU AIMÉ CE TEXTE ? POURQUOI OU
POURQUOI PAS ?

JE DONNE LA NOTE
DE _ SUR 5 À CE TEXTE



Activité 9 : Activité 6

Nom	Prénom	CM1 ou CM2	Date
-----	--------	------------	------

Activité 6 - Extrait de Charlie et la chocolaterie

Le soir, après avoir mangé sa soupe aux choux noyée d'eau, Charlie allait toujours dans la chambre de ses quatre grands-parents pour écouter leurs histoires, et pour leur souhaiter bonne nuit.

Chacun d'eux avait plus de quatre-vingt-dix ans. Ils étaient fripés comme des pruneaux secs, ossus comme des squelettes et, toute la journée, jusqu'à l'apparition de Charlie, ils se pelotonnaient dans leur lit, deux de chaque côté, coiffés de bonnets de nuit qui leur tenaient chaud, passant le temps à ne rien faire. Mais dès qu'ils entendaient la porte s'ouvrir, puis la voix du petit Charlie qui disait : « Bonsoir, grand-papa Joe et grand-maman Joséphine, bonsoir grand-papa Georges et grand-maman Georgina », tous les quatre se dressaient dans leur lit, leurs jeunes figures rayonnantes lui souriaient, illuminées de plaisir - et ils commençaient à lui raconter des histoires. Car ils aimaient beaucoup le petit garçon. Il était leur seule joie et, toute la journée, ils attendaient impatiemment l'heure de sa visite. Souvent, ses parents l'accompagnaient et, debout dans l'encadrement de la porte, ils écoutaient les histoires des grands-parents ; ainsi, chaque soir, pendant une demi-heure environ, la chambre devenait un endroit joyeux et toute la famille oubliait la faim et la misère.

Un soir, en venant voir ses grands-parents, Charlie leur dit : « Est-il bien vrai que la Chocolaterie Wonka est la plus grande du monde ?

- Si c'est vrai ? s'écrièrent-ils en chœur. Bien sûr que c'est vrai ! Bonté divine, tu ne le savais donc pas ? Elle est à peu près cinquante fois plus grande que toutes les autres !

- Et Mr. Willy Wonka est-il vraiment le plus habile de tous les fabricants de saucissons ?

- Mon garçon, dit grand-papa Joe en se soulevant sur son oreiller, Mr Willy Wonka est le chocolatier le plus fascinant, le plus fantastique, le plus extraordinaire que le monde n'ait jamais vu ! Je croyais que tout le monde savait cela !

- Je savais qu'il était célèbre, grand-papa Joe, et je savais aussi qu'il était aussi très habile ...

- Habile ? s'écria le vieil homme. Il est beaucoup plus que ça ! C'est un magicien du chocolat ! Il sait tout faire tout ce qu'il veut ! Pas vrai, mes amis ?

Les trois autres vieux se mirent à hocher doucement la tête, et ils dirent : « C'est absolument vrai. Rien n'est plus vrai. »

Lis ce texte attentivement

1) Quelles sont les trois erreurs du texte ?

2) Comment as-tu repéré les erreurs ? Avec quelle méthode as-tu trouvé les erreurs ?

3) As-tu ressenti des difficultés dans cet exercice ? Si oui, lesquelles ?

AS-TU AIMÉ CE TEXTE ? POURQUOI OU
POURQUOI PAS ?

JE DONNE LA NOTE
DE _ SUR 5 À CE TEXTE

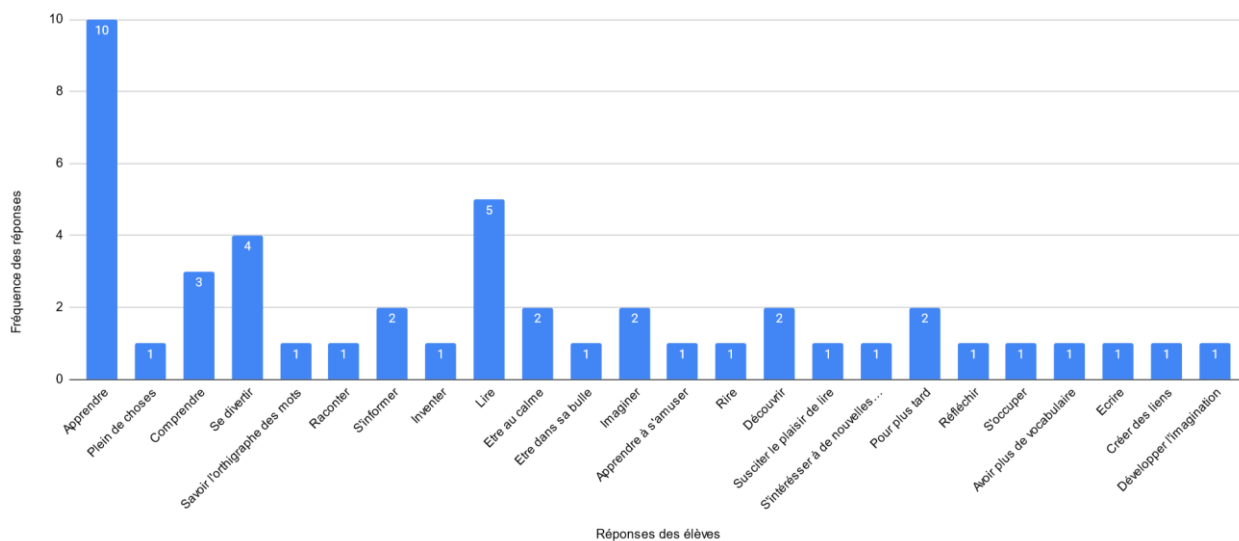


Annexe 10 : Tableau des réponses au questionnaire enseignant

Nom / Prénom	Niveau de la classe	Pouvez-vous identifier et classer les bons, moyens et faibles compreneurs en lecture dans la lecture ?	Faites-vous des séances qui se concentrent spécialement sur la compréhension ?	Enseignez-vous les stratégies de compréhension en lecture (par exemple relecture, autorégulation, ...) ? Si oui, lesquelles ?	Avez-vous quelque chose à ajouter par rapport à la lecture, la compréhension ou l'autorégulation en lecture ?
Enseignant 1	CM1 / CM2	Bons compreneurs : 14 Compreneurs moyens : 6 Faibles compreneurs : 5	Oui : - Résumé un chapitre - Trouver des indices dans le lire - Trouver des hypothèses de lecture - Questionnaire - Lecture à voix haute - Débat interprétatif	Un bon lecteur : Lecture - Compréhension - Vocabulaire - Déchiffrage - Acculturation Difficile d'"enseigner" l'autorégulation : - Des élèves ont des stratégies très personnelles. Ce n'est pas un enseignement très mesurable (telle que la fluence...) - Il faut surtout que les élèves aient des stratégies de lecteur (cf. schéma de la question ci-dessus). Cycle 2 fondamental pour poser les bases.	Mettre les élèves en projet : pourquoi lire et écrire : - Pour se documenter, comprendre - Pour le plaisir - Pour communiquer, correspondre - Pour savoir-faire - Pour se rappeler, se souvenir.
Enseignant 2	CM2	Bons compreneurs : 12 Compreneurs moyens : 10 Faibles compreneurs : 6	Oui, essentiellement grâce aux ateliers ROLL Beaucoup de lectures d'inférences	- Relecture - Images mentales - Croisement de compréhension en groupe - Création de questions de lecture d'un groupe de lecteurs pour un autre groupe.	

Annexe 11 : Selon toi, à quoi sert la lecture ?

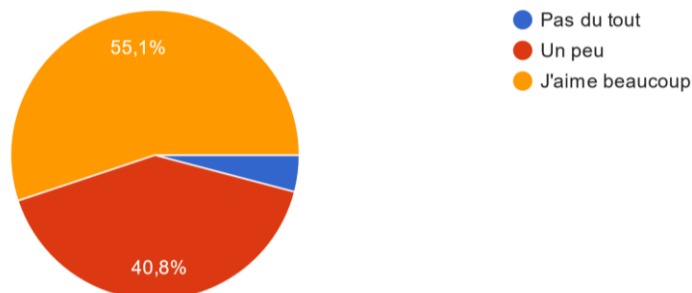
Selon toi, à quoi sert la lecture ?



Annexe 12 : Aimes-tu lire ?

Aimes-tu lire ?

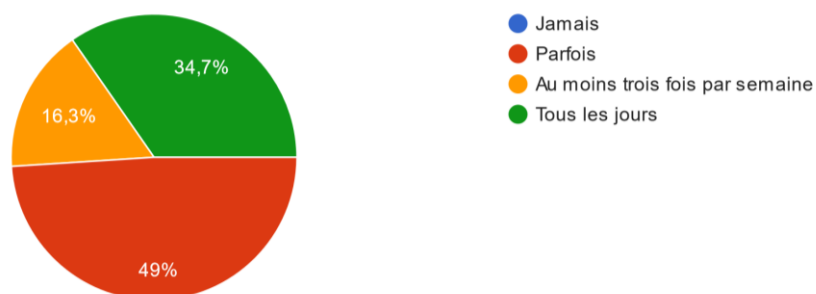
49 réponses



Annexe 13 : Lis-tu à la maison ?

Lis-tu à la maison ?

49 réponses



Annexe 14 : Tableau des réponses au questionnaire élève

	Incohérence (Trois réponses incohérentes)
	Nuancé (Au moins deux réponses cohérentes)
	Cohérent (Trois réponses cohérentes)
	Elèves retirés de l'étude car absent au questionnaire, pré-test et/ou post-test

Nom/ Prénom	Niveau	Aimes-tu lire ?	Lis-tu à la maison ?	Quelles sont les trois dernières lectures que tu as faites à la maison ?	As-tu un livre préféré ? Si oui lequel ?	Quel type de lecture préfères-tu ? Tu peux cocher plusieurs cases.	Quel(s) sujet(s) de lecture t'intéressent ?	Selon toi, que veut dire "savoir lire" ?
Elève 1	CM1	J'aime beaucoup	Au moins trois fois par semaine	1) Le roi Paon 2) 3)	Non	Roman (fantastique, comique, ...), Autres		Apprendre
Elève 2	CM1	Un peu	Au moins trois fois par semaine	1) 2) 3)		Documentaire		"Savoir lire" veut dire : comprendre le texte, savoir lire les mots, ...
Elève 3	CM1	J'aime beaucoup	Tous les jours	1) Robert Poutifard 2) Cendrillon 3)	Les carnets de Cerise	BD, Roman (fantastique, comique, ...), Autres : Album	Les BD, les albums et les romans	
Elève 4	CM1	J'aime beaucoup	Au moins trois fois par semaine	1) Livre de dinosaure 2) Livre de motos 3) Livre de Pokémon en manga	Livre de motos (ça explique quand la moto est cassée)	Autres	J'ai mes livres dans un document de motos (ça explique quand les motos sont cassées)	Ça rend à dire des mots par exemple "merci" "s'il te plaît"
Elève 5	CM1	Un peu	Parfois	1) Licorne 2) La troisième vengeance de Robert Poutifard 3) Léonide	Léonide	Autres : Manga	Les animaux	Je ne sais pas
Elève 6	CM1	Un peu	Parfois	1) Des mangas 2) 3)	Naruto	BD	Le sport	Lire c'est apprendre des mots.
Elève 7	CM1	J'aime beaucoup	Parfois	1) Les Sisters 2) L'élève Ducobu 3) Les Sisters	La série les sisters	BD	Les personnages qui sont chez eux et qui font des bêtises comme les Sisters.	Comprendre le texte et les mots.
Elève 8	CM1	Un peu	Tous les jours	1) la petite histoire denine 2) Chair de poule 3)	Slantine	BD, Théâtre	Slantine (livre de pirate)	Il faut lire pour le français.
Elève 9	CM1	Un peu	Parfois	1) J'aime lire 2) Les copains de la forêt 3)	Le livre sur la danse	BD		
Elève 10	CM1	J'aime beaucoup	Au moins trois fois par semaine	1) 2) 3)		Autres		Ca veut dire bien articuler.

Elève 11	CM1	J'aime beaucoup	Tous les jours	1) La cabane magique 2) Naruto 3)	Non	Roman (fantastique, comique, ...)	Roman avec de l'action.	
Elève 12	CM1	Un peu	Parfois	1) Pokémon 2) Le petit bonhomme de pain d'épice 3) Naruto	Naruto	Autres : Manga	C'est les ninjas.	Savoir lire des mots.
Elève 13	CM1	Un peu	Parfois	1) Un romane 2) L'âne trotro 1 3) L'âne trotro 2	Je ne sais pas	Documentaire	L'agriculture	Pour comprendre.
Elève 14	CM1	Un peu	Parfois	1) L'école des licornes 2) Bienvenue chez les loups 3) Ma vie, mes copines !	La bibliothèque rose (tomes)	BD, Autres	Les livres fantastiques	- Comprendre ce qu'on lit (texte) - Apprendre de nouveaux mots
Elève 15	CM2	J'aime beaucoup	Tous les jours	1) Le prix de la liberté 2) Seul contre tous 3)		Documentaire, BD	Avec des voitures.	
Elève 16	CM2	J'aime beaucoup	Tous les jours	1) Mortelle Adèle 2) Les schtroumpfs 3) Martine	Mortelle Adèle (Parents à vendre)	BD, Roman (fantastique, comique, ...), Autres : Album	Les romans fantastiques	
Elève 17	CM2	Un peu	Parfois	1) La 3e vengeance de Robert Poutifard 2) Des cartes Fortnite 3)	Non	Documentaire, BD	C'est les animaux qui m'intéressent.	"Savoir lire" veut dire comprendre ce qu'on lit.
Elève 18	CM2	J'aime beaucoup	Parfois	1) Les Simpson 2) 3)	Le livre préféré c'est les planètes.	Documentaire, BD, Théâtre	Les documents et les BD.	Comprendre un texte.
Elève 19	CM2	Un peu	Parfois	1) Imbattable 1 2) Imbattable 2 3) Imbattable 3	Imbattable	BD	Pouvoir	Quand je comprends la lecture.
Elève 20	CM2	J'aime beaucoup	Au moins trois fois par semaine	1) Comment ma tête a rétréci (Chair de Poule) 2) Déconnecter (les Sisters) 3)	Le temple de Ramsès (Chair de Poule)	Roman (fantastique, comique, ...), Revues (Wapiti, Astrapi, ...)	Les actualités et les injustices	Ca veut dire pouvoir comprendre le livre et s'y intéresser.
Elève 21	CM2	Un peu	Parfois	1) 3 pas de danse n°10 2) 3 pas de danse n°8 et 9 3) La troisième vengeance de Robert Poutifard	3 pas de danse	Roman (fantastique, comique, ...)	Les sujets qui m'intéressent ce sont les livres qui parle de voyage et de danse.	"Savoir lire" ça veut dire lire avec le ton. S'arrêter au point.
Elève 22	CM2	J'aime beaucoup	Tous les jours	1) Studio de danse 2) Harry Potter 3) Ma vie, mes copines	Oui, c'est Harry Potter	BD, Roman (fantastique, comique, ...)	Quand tu parles de ton journal intime, les rentrées au collège, la danse, l'aventure.	Comprendre les mots, savoir les syllabes.
Elève 23	CM2	Un peu	Tous les jours	1) 2) 3)	Naruto	Autres : Manga		Savoir tous les mots

Elève 26	CM2	Un peu	Au moins trois fois par semaine	1) Chocolat et Vanilla 2) My heros academia 3) Le camion rouge	My heros academia	Autres : Manga	Manga, Héros	comprendre ce qu'on lit, se faire le film dans sa tête
Elève 27	CM2	J'aime beaucoup	Tous les jours	1) Chevalier d'Emeraude 2) Mortelle Adèle 3)	Oui les chevaliers d'Emeraude	Roman (fantastique, comique, ...), Revues (Wapiti, Astrapi, ...)	Roman fantastique	être à l'aise
Elève 28	CM2	J'aime beaucoup	Tous les jours	1) Le petit spirou 2) Jack et le cochon de Noël 3) Ma fugue dans les arbres	Jack et le cochon de Noël	BD, Roman (fantastique, comique, ...)	les aventures	Lire des livres
Elève 29	CM2	Un peu	Parfois	1) Une BD des sisters 2) Un livre "Bienvenu chez les Loud" 3)	Le livre les sisters	BD	Les trucs drôles	Arriver à lire un livre
Elève 31	CM2	Pas du tout	Parfois	1) Rio 2) Les blagues de toto 3) Une star à l'école	Les blagues de toto	Documentaire, BD	Les histoires de famille	Savoir écrire
Elève 32	CM2	J'aime beaucoup	Tous les jours	1) Harry Potter 2) BD Tintin 3) Manga Pokemon	Non	BD, Roman (fantastique, comique, ...), Autres : Mangas	Je ne sais pas	Articuler
Elève 33	CM2	J'aime beaucoup	Au moins trois fois par semaine	1) Mia et le lion blanc 2) Familius 3) Sisters		BD, Autres : Sport auto	L'aventure	Savoir déchiffrer les lettres et les mots
Elève 34	CM2	J'aime beaucoup	Tous les jours	1) Tom-tom et Nana 2) Fairytail 3) Dragon Ball	Fairytail	Documentaire, BD, Revues (Wapiti, Astrapi, ...), Autres : Mangas	Action, Pouvoir, Fantastique, Magique, Combat	Je ne sais pas
Elève 35	CM2	J'aime beaucoup	Parfois	1) Harry Potter et le prince de sang-mêlé 2) Harry Potter et la relique de la mort 3) Harry Potter et l'enfant maudit	Harry Potter	Roman (fantastique, comique, ...)	Roman d'aventure et magie	Je ne sais pas
Elève 36	CM2	J'aime beaucoup	Tous les jours	1) Harry Potter et l'enfant Maudit 2) Les royaumes de feu 3) Sherlock Holmes	Harry Potter et la coupe de feu	Documentaire, BD, Roman (fantastique, comique, ...), Revues (Wapiti, Astrapi, ...), Autres : Mangas	Les aventures fantastiques et les BD gag	Savoir aimer lire un livre, prendre du plaisir à le lire
Elève 37	CM2	Un peu	Au moins trois fois par semaine	1) Garfield 2) Titeuf 3) Mon voisin Toto		Documentaire, BD, Revues (Wapiti, Astrapi, ...)	Les animaux	
Elève 38	CM2	Un peu	Parfois	1) La 6 ème la pire année de ma vie 2) Les sisters 3)	La 6 ème la pire année de ma vie	BD	Les aventures	
Elève 39	CM2	J'aime beaucoup	Parfois	1) Harry Potter 2) Tintin	Tintin le secret de la licorne	Roman (fantastique, comique, ...)	J'ai pas de thème en particulier	Apprendre des choses

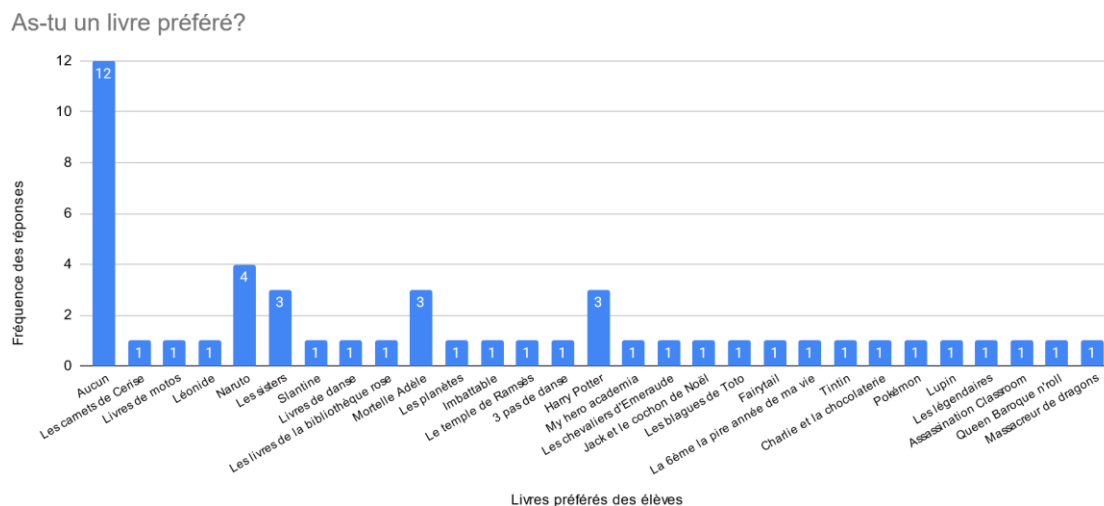
				3) Astérix et Obélix				
Elève 40	CM2	J'aime beaucoup	Parfois	1) Matilda 2) Charlie et la chocolaterie 3) Les sisters	Charlie et la chocolaterie	BD, Roman (fantastique, comique, ...), Théâtre	Roald Dahl, BD, Roman policier, aventure	être concentré, prendre du plaisir à lire, comprendre l'histoire
Elève 41	CM2	J'aime beaucoup	Parfois	1) 2) 3)	Pokémon	BD	Harry	connaître des mots
Elève 42	CM2	Un peu	Parfois	1) Titeuf 2) Kid Paddle 3) Garfield	Lupin	BD	Les choses drôles	Comprendre la phrase
Elève 43	CM2	J'aime beaucoup	Tous les jours	1) Harry Potter 1 2) Les sisters 3) Mon quotidien		BD, Roman (fantastique, comique, ...), Journal (Le petit quotidien, ...)	fantastique, comique, normal	On comprend tous les mots, comprendre les phrases que l'on a devant soi
Elève 44	CM2	J'aime beaucoup	Tous les jours	1) Mortelle Adèle et la galaxie des bizarres 2) Harry Potter 2 3) Harry Potter 3	Mortelle Adèle et la galaxie des bizarres	BD, Roman (fantastique, comique, ...), Revues (Wapiti, Astrapi, ...)	Les romans magiques, hors du commun	Comprendre le mot qui est écrit
Elève 45	CM2	Un peu	Tous les jours	1) Les sisters 2) Une histoire pressée 3) Manga	Les sisters	BD	des livres où on peut apprendre , des livres drôles, des livres d'action	apprendre les syllabes et savoir les lire
Elève 46	CM2	J'aime beaucoup	Tous les jours	1) Joachim 2) 3)		BD		
Elève 47	CM2	Pas du tout	Parfois	1) Naruto 2) Naruto 3) Naruto	Naruto	BD	Les mangas	Savoir lire est primordial dans la vie de tous les jours
Elève 48	CM2	Un peu	Parfois	1) 2) 3)	Les légendaires	BD	aventure	apprendre de nouveaux mots
Elève 49	CM2	J'aime beaucoup	Parfois	1) Manga 2) Manga 3) Manga	Assassination Classroom	Roman (fantastique, comique, ...), Journal (Le petit quotidien, ...)	Manga	être discipliné
Elève 50	CM2	J'aime beaucoup	Parfois	1) Queen Baroque n'roll 2) Le professeur a disparu 3) Yana et la princesse de l'aube (manga)	Queen Baroque n'roll	Autres : Biographie	Les livres de chanteur	Prendre le temps de lire les mots et comprendre ce que je lis
Elève 52	CM2	Un peu	Parfois	1) Mortelle Adèle 2) Mistinguette 3) Toto	Mortelle Adèle	BD	Quand c'est rigolo	Comprendre les mots
Elève 53	CM2	J'aime beaucoup	Tous les jours	1) Massacreur de dragon 2) Lapins crétiens 3) Dillili à Paris	Massacreurs de dragons	Roman (fantastique, comique, ...)	La magie, l'antiquité	Apprendre à déchiffrer

Nom/ Prénom	Selon toi, à quoi sert la lecture ?	Rencontres-tu des problèmes en lecture ? Si oui le(s)quel(s) ?	Comment sais-tu que tu as réussi à lire un texte ? Tu peux cocher plusieurs cases.	Comment fais-tu dans ta tête pour comprendre un texte ? Peux-tu citer un exemple ?	Dans quel(s) endroit(s) te procures-tu les livres que tu lis à la maison ? Tu peux cocher plusieurs cases.	As-tu quelque chose à ajouter sur la lecture ?
Elève 1		Non	J'ai compris le texte		Librairie	
Elève 2		Non	Je sais lire les mots du texte, J'ai compris le texte	Je prends mon temps pour bien comprendre.	Bibliothèque	
Elève 3	A se calmer	Non	Je sais lire les mots du texte, J'ai compris le texte	Je me mets à la place du personnage.	Bibliothèque, Médiathèque, Ecole, Supermarché	
Elève 4	Pour s'occuper, s'améliorer	Non car j'aime lire.	Je sais lire les mots du texte	Je le sais car le maître garde tous les textes et on l'a sur le cahier.	Librairie	Non
Elève 5	La lecture sert à savoir lire.	Des fois je n'arrive pas à lire des mots.	J'ai compris le texte	Je ne lis pas vite.	Supermarché	Non
Elève 6	Apprendre des mots.	Des fois	J'ai compris le texte	Je lis dans ma tête.	Supermarché	
Elève 7	Pour apprendre des mots et les lire correctement.	Non	Je sais lire les mots du texte, Je lis vite le texte, J'ai compris le texte	Je l'imagine.	Médiathèque	Non
Elève 8	A savoir lire	J'inverse les mots	J'ai compris le texte	J'essaie de relire et relire.	Librairie	
Elève 9		Non	J'ai compris le texte		Bibliothèque, Médiathèque, Boîte à livres	
Elève 10	Bien parler.	Non	Je sais lire les mots du texte, J'ai compris le texte		Supermarché	
Elève 11	A lire.	Non	Je sais lire les mots du texte		Médiathèque, Supermarché, Ecole,	
Elève 12	A s'occuper.	Non	Je sais lire les mots du texte, Je lis vite le texte	Je lis lentement le texte.	Librairie	Non
Elève 13	Pour savoir les informations.	Je n'ai pas de problème.	Je sais lire les mots du texte	Je sais ce que ça veut dire.	Boîte à livres	Non
Elève 14			J'ai compris le texte	Je prends mon temps pour lire.	Librairie	
Elève 15	A apprendre.	Non	Je lis vite le texte		Autre	Non
Elève 16		Non	Je sais lire les mots du texte, J'ai compris le texte	Quand je parle dans ma tête, je vois le texte comme un film.	Supermarché	
Elève 17	Ça sert à plein de choses.	Non	Je sais lire les mots du texte, J'ai compris le texte	Je connais les sons des mots et des lettres.	Médiathèque, Supermarché	Oui, je sais que c'est important pour nous.
Elève 18	La lecture ça sert à apprendre et à comprendre des choses.	Ça dépend des fois.	Je sais lire les mots du texte	Quand je lis, je vois des images. J'imagine ce qu'il se passe.	Bibliothèque, Ecole, Boîte à livres	Non

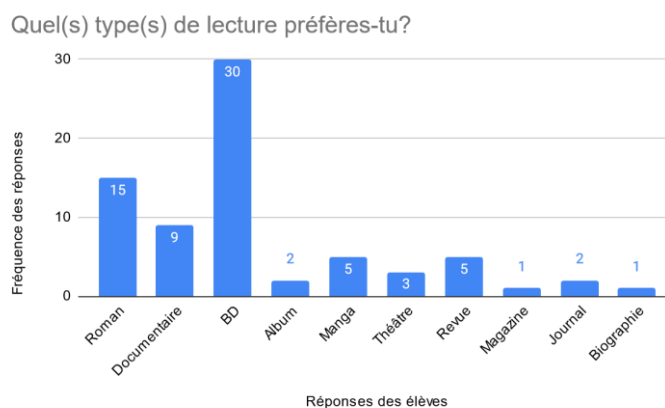
Elève 19	A comprendre des exercices et à lire des histoires.	Oui avec p, t, n, m, b et d (élève dyslexique)	J'ai compris le texte	Je relis.	Autre : Noël	
Elève 20	Ça sert à divertir, à raconter, à informer et surtout à inventer.	Non	Je sais lire les mots du texte, Je lis vite le texte, J'ai compris le texte	Je remplace les mots que je ne comprends pas en fonction du contexte.	Médiathèque, Ecole, Supermarché, Boîte à livres	
Elève 21	La lecture ça sert à apprendre des choses, à savoir l'orthographe des mots, etc...	Non	Je sais lire les mots du texte, J'ai compris le texte	Pour comprendre un texte, je prends mon temps.	Librairie	Non
Elève 22	A être dans sa bulle, à être calme.	Non, je n'ai pas rencontré des problèmes.	Je sais lire les mots du texte, J'ai compris le texte	Lire doucement pour comprendre le texte.	Bibliothèque, Médiathèque, Librairie, Supermarché, Autre : La famille ou au marché	Non, c'est bon
Elève 23	A apprendre		Je sais lire les mots du texte, J'ai compris le texte		Médiathèque	Que ça aide à lire
Elève 26	Avoir plus d'imagination	Non	J'ai compris le texte	J'imagine la scène dans ma tête	Bibliothèque	Non
Elève 27	Apprendre à s'amuser	Non	J'ai compris le texte	Ça vient comme ça et si je comprends pas je cherche	Ecole, Librairie	C'est très bien
Elève 28	Apprendre et parfois rigoler	Non	Je lis vite le texte, J'ai compris le texte	Je ne sais pas	Médiathèque, Supermarché	Non
Elève 29	A pouvoir lire des choses importantes	Non	J'ai compris le texte	Je le lis et je comprends directement	Supermarché	
Elève 31	Découvrir des histoires	Louper des lignes / Ne pas comprendre le texte à la fin du livre.	Je sais lire les mots du texte	Je me l'imagine dans ma tête	Bibliothèque, Ecole	
Elève 32	Je ne sais pas	Non	Je sais lire les mots du texte, J'ai compris le texte	Je ne sais pas	Bibliothèque, Librairie, Supermarché	C'est bien la lecture
Elève 33	A s'instruire et pouvoir apprendre certaines choses		Je sais lire les mots du texte, J'ai compris le texte	Ça vient directement par habitude	Médiathèque, Librairie, Supermarché	
Elève 34	Se distraire	Non	Je sais lire les mots du texte, Je lis vite le texte, J'ai compris le texte	Ça vient directement	Bibliothèque, Médiathèque, Ecole, Librairie	J'adore ça et c'est pratique
Elève 35	Savoir plus de choses, mieux comprendre, avoir envie de lire encore	Non	Je sais lire les mots du texte	J'imagine l'histoire	Supermarché	Non
Elève 36	Se canaliser (être au calme), imaginer		J'ai compris le texte	Je lis en même temps que d'imaginer	Bibliothèque, Ecole, Librairie	C'est super
Elève 37	Ça sert à s'informer		J'ai compris le texte	Je décortique les mots	Bibliothèque, Ecole, Supermarché, Autre : Livre de mon frère	Non
Elève 38	La lecture sert à apprendre	Non	Je lis vite le texte	Je n'ai pas de manière de comprendre un texte	Bibliothèque, Médiathèque, Supermarché	Non je n'ai rien à ajouter

Elève 39	A s'intéresser à des choses qu'on ne connaît pas	Non	Je lis vite le texte	Je me mets à la place du personnage	Bibliothèque, Médiathèque, Supermarché	
Elève 40	Découvrir des histoires, savoir lire pour plus tard					
Elève 41	Apprendre à lire, réfléchir	Non	Je sais lire les mots du texte		Ecole, Supermarché	Non
Elève 42	Pour plus tard	Non	Je sais lire les mots du texte	Je l'imagine	Bibliothèque	Non
Elève 43	Se divertir, s'occuper	Non	Je sais lire les mots du texte, Je lis vite le texte, J'ai compris le texte	Quand je comprends les mots	Bibliothèque, Médiathèque, Ecole, Librairie, Autre : Maison	Non je n'ai rien à ajouter
Elève 44	Avoir plus de vocabulaire et me distraire	Quand il y a des mots que je ne connais pas	J'ai compris le texte	Syllabe par syllabe	Médiathèque, Autre : Maison	J'aime lire des livres très longs.
Elève 45		Parfois je comprends l'histoire	Je sais lire les mots du texte, Autres : c'est petit à petit et j'apprends	Je ne sais pas comment répondre à cette question	Bibliothèque, Supermarché	Non
Elève 46			J'ai compris le texte			
Elève 47	A comprendre les mots		Je sais lire les mots du texte	Je lis syllabes par syllabes	Supermarché	
Elève 48			J'ai compris le texte	Relire le texte plusieurs fois	Ecole	Non
Elève 49	Apprendre de nouvelles choses	Oui des problèmes à lire	Je sais lire les mots du texte, Je lis vite le texte	Je lis dans ma tête et après je lis à voix haute	Bibliothèque	Non
Elève 50	A lire et à écrire dans la vie de tous les jours	Ne pas comprendre les mots que je lis	J'ai compris le texte	Je lis doucement pour tout comprendre	Médiathèque, Autre : Maison	
Elève 52	A lire des livres	Non	J'ai compris le texte	Ça vient tout seul	Supermarché	Non
Elève 53	Elle sert à développer l'imagination et à créer des liens	Non	J'ai compris le texte	? Je ne sais pas	Bibliothèque, Médiathèque, Librairie, Supermarché, Autre : Centre aéré	Que j'adore lire (beaucoup !)

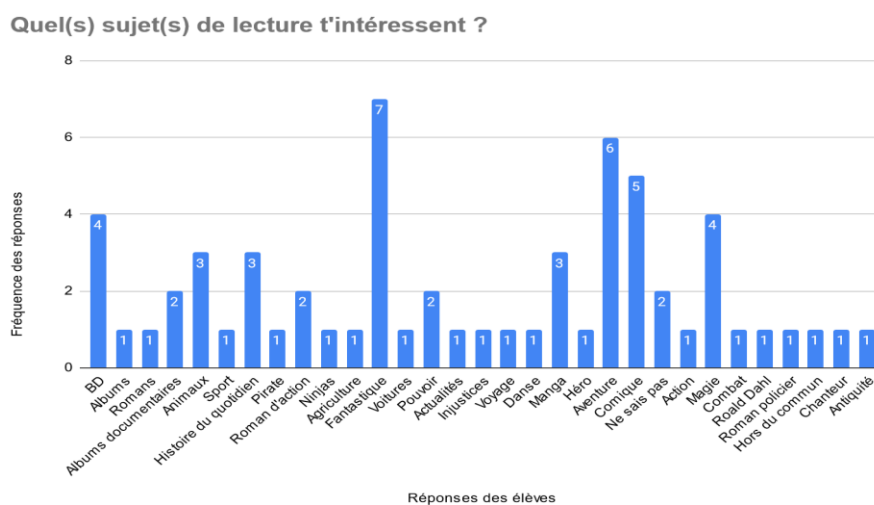
Annexe 15 : As-tu un livre préféré ?



Annexe 16 : Quel(s) type(s) de lecture préfères-tu ?

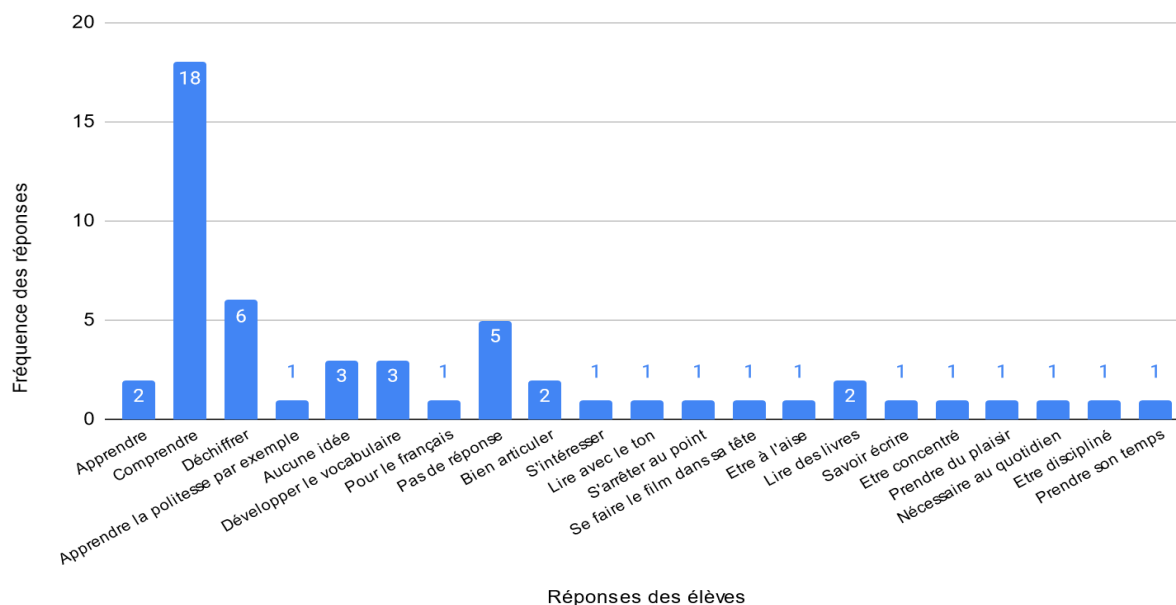


Annexe 17 : Quel(s) sujet(s) de lecture t'intéressent ?



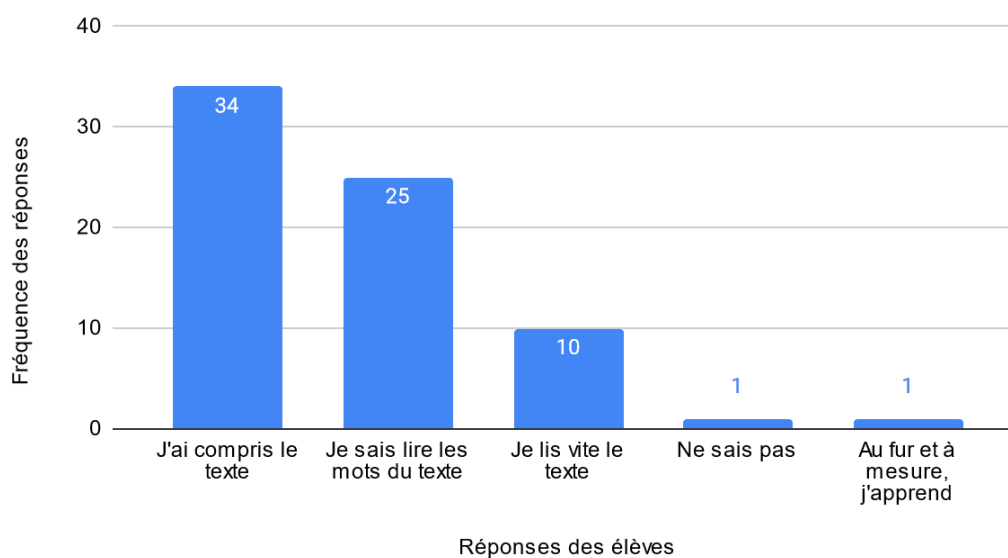
Annexe 18 : Selon toi, que veut dire « savoir lire » ?

Selon toi, que veut dire "savoir lire" ?



Annexe 19 : Comment sais-tu que tu as réussi à lire un texte ?

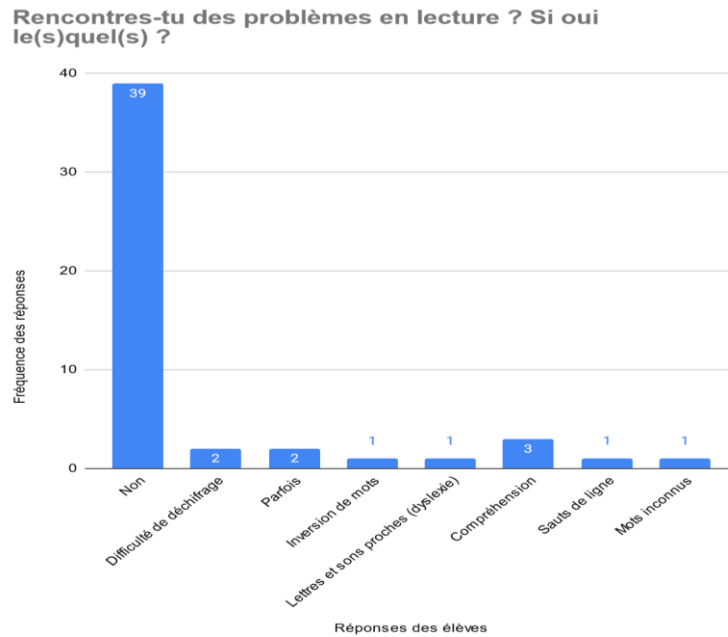
Comment sais-tu que tu as réussi à lire un texte ?



Annexe 20 : Comment fais-tu dans ta tête pour comprendre un texte ?



Annexe 21 : Rencontres-tu des problèmes en lecture ?

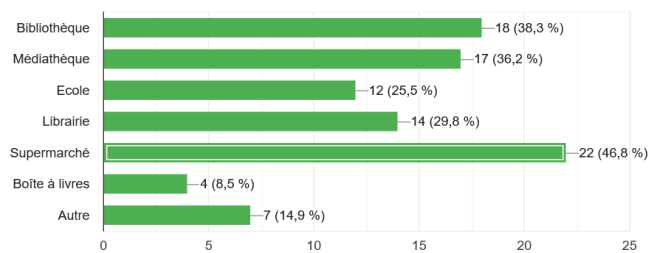


Annexe 22

Dans quel(s) endroit(s) te procures-tu les livres que tu lis à la maison ? Tu peux cocher plusieurs cases.



47 réponses



Annexe 23 : Tableau brut activité 1

Activité 1										
Elèves/Q°	Quelle est l'erreur dans ce texte ?		Comment as-tu repéré l'erreur ?		As-tu ressenti des difficultés dans cet exercice ? Si oui lesquelles ?		As-tu aimé ce texte ? Pourquoi ou pourquoi pas ?		Note du texte	
	Texte minotaure	Texte Méduse	Texte Minotaure	Texte Méduse	Texte Minotaure	Texte Méduse	Texte Minotaure	Texte Méduse	Texte Minotaure	Texte Méduse
ELEVE 1	1	1	Circulaire	Circulaire	Non	Non	Absent	Absent	4	4
ELEVE 2	1	Non codable	Absent	Absent	Non	Non	Oui	Oui	4	4
ELEVE 3	1	1	Correct	Correct	Non	Non	Oui	Oui	5	5
ELEVE 4	1	1	Circulaire	Circulaire	Non	Oui	Oui	Oui	5	4
ELEVE 5	1	Non codable	Incorrect	Absent	Non	Oui	Moyennement oui	Moyennement non	3	2
ELEVE 6	0	0	Correct	Incorrect	Non	Non	Oui	Oui	5	5
ELEVE 7	0	1	Incorrect	Correct	Non	Non	Oui	Oui	4	5
ELEVE 8	0	Non codable	Absent	Absent	Oui	Oui	Oui	Non	3	0
ELEVE 9	1	1	Correct	Correct	Non	Non	Oui	Oui	4	4
ELEVE 10	1	1	Circulaire	Correct	Non	Non	Absent	Absent	5	3
ELEVE 11	Non codable	Non codable	Absent	Absent	Non	Non	Non	Oui	2	3
ELEVE 12	1	1	Correct	Correct	Non	Non	Oui	Oui	3	3
ELEVE 13	0	0	Circulaire	Circulaire	Non	Non	Oui	Non	4	3
ELEVE 14	1	1	Correct	Correct	Non	Non	Absent	Absent	3	4
ELEVE 15	1	1	Circulaire	Circulaire	Non	Non	Absent	Absent	5	3
ELEVE 16	1	1	Correct	Correct	Non	Non	Absent	Absent	2	5
ELEVE 17	1	1	Correct	Correct	Non	Non	Oui	Oui	4	5
ELEVE 18	1	1	Correct	Correct	Non	Non	Absent	Oui	3	4
ELEVE 19	1	1	Correct	Absent	Non	Non	Non	Oui	2	3
ELEVE 20	1	1	Correct	Correct	Non	Non	Oui	Oui	4	4
ELEVE 21	1	0	Absent	Correct	Non	Non	Moyennement non	Oui	2	1
ELEVE 22	Non codable	Non codable	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Non codable	Non codable
ELEVE 23	0	1	Incorrect	Correct	Non	Non	Absent	Absent	4	5
ELEVE 24	0	0	Circulaire	Correct	Non	Non	Oui	Oui	5	5

ELEVE 25	Non codable	Non codable	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Non codable	Non codable
ELEVE 26	Non codable	Non codable	Absent	Absent	Oui	Oui	Moyennement non	Absent	3,5	4,5
ELEVE 27	1	1	Correct	Correct	Non	Non	Absent	Absent	5	5
ELEVE 28	1	1	Incorrect	Correct	Non	Non	Oui	Oui	5	5
ELEVE 29	1	1	Circulaire	Circulaire	Oui	Oui	Moyennement oui	Moyennement non	1	1
ELEVE 30	Non codable	Non codable	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Non codable	Non codable
ELEVE 31	1	1	Correct	Correct	Non	Oui	Non	Non	1,5	1,5
ELEVE 32	0	0	Incorrect	Incorrect	Non	Non	Oui	Oui	4	5
ELEVE 33	1	1	Circulaire	Correct	Oui	Non	Oui	Absent	4,5	4
ELEVE 34	1	1	Circulaire	Circulaire	Non	Non	Oui	Oui	5	5
ELEVE 35	1	1	Correct	Correct	Oui	Oui	Oui	Oui	5	5
ELEVE 36	1	1	Incorrect	Incorrect	Non	Non	Oui	Oui	5	5
ELEVE 37	0	1	Absent	Absent	Oui	Oui	Oui	Oui	5	5
ELEVE 38	1	1	Correct	Correct	Non	Non	Oui	Oui	4	4
ELEVE 39	0	0	Incorrect	Incorrect	Non	Non	Moyennement non	Moyennement non	2	3
ELEVE 40	0	Non codable	Correct	Absent	Oui	Oui	Oui	Absent	4	3
ELEVE 41	0	0	Incorrect	Incorrect	Non	Non	Oui	Oui	5	5
ELEVE 42	0	Non codable	Correct	Absent	Oui	Oui	Moyennement non	Absent	2	3
ELEVE 43	1	1	Correct	Correct	Oui	Non	Oui	Oui	3,5	4
ELEVE 44	1	1	Circulaire	Correct	Non	Non	Oui	Oui	5	5
ELEVE 45	1	1	Correct	Circulaire	Oui	Non	Absent	Oui	3	4
ELEVE 46	Non codable	Non codable	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Non codable	Non codable
ELEVE 47	1	0	Circulaire	Circulaire	Non	Non	Non	Non	5	5
ELEVE 48	1	1	Incorrect	Absent	Non	Non	Oui	Oui	4,5	4,5
ELEVE 49	0	0	Incorrect	Incorrect	Oui	Non	Oui	Non	5	3
ELEVE 50	1	1	Correct	Correct	Non	Non	Oui	Oui	3	5
ELEVE 51	Non codable	Non codable	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Non codable	Non codable
ELEVE 52	1	1	Circulaire	Circulaire	Non	Non	Oui	Oui	4	5
ELEVE 53	0	0	Incorrect	Incorrect	Oui	Oui	Absent	Absent	4,5	5

Annexe 24 : Tableau brut activité 2

Activité 2					
Elèves/Q°	Quelle est l'erreur dans ce texte ?	Comment as-tu repéré l'erreur ?	As-tu ressenti des difficultés dans cet exercice ? Si oui lesquelles ?	As-tu aimé ce texte ? Pourquoi ou pourquoi pas ?	Note du texte
ELEVE 1	1	Circulaire	Non	Oui	2
ELEVE 2	1	Correct	Non	Oui	5
ELEVE 3	1	Correct	Non	Oui	5
ELEVE 4	0	Incorrect	Oui	Non	3
ELEVE 5	0	Incorrect	Non	Oui	4
ELEVE 6	0	Incorrect	Non	Oui	5
ELEVE 7	1	Correct	Non	Oui	5
ELEVE 8	0	Circulaire	Non	Oui	1
ELEVE 9	1	Correct	Oui	Oui	4
ELEVE 10	1	Circulaire	Non	Oui	5
ELEVE 11	0	Correct	Non	Oui	5
ELEVE 12	1	Circulaire	Non	Oui	4
ELEVE 13	1	Circulaire	Non	Oui	5
ELEVE 14	1	Correct	Non	Absent (oui)	4
ELEVE 15	0	Circulaire	Absent	Moyennement oui	3
ELEVE 16	1	Circulaire	Non	Oui	3
ELEVE 17	1	Circulaire	Non	Oui	5
ELEVE 18	1	Correct	Non	Oui	5
ELEVE 19	Non codable	Absent	Absent	Absent	Non codable
ELEVE 20	0	Correct	Non	Oui	5
ELEVE 21	1	Correct	Non	Oui	5
ELEVE 22	1	Correct	Non	Oui	5
ELEVE 23	Non codable	Absent	Absent	Absent	Non codable
ELEVE 24	0	Incorrect	Non	Oui	5
ELEVE 25	Non codable	Absent	Absent	Absent	Non codable
ELEVE 26	0	Incorrect	Non	Absent (oui)	5
ELEVE 27	1	Circulaire	Non	Absent (oui)	5
ELEVE 28	0	Incorrect	Non	Oui	5

ELEVE 29	1	Correct	Non	Moyennement non	2
ELEVE 30	Non codable	Absent	Absent	Absent	Non codable
ELEVE 31	1	Correct	Non	Oui	5
ELEVE 32	0	Incorrect	Non	Oui	5
ELEVE 33	1	Circulaire	Absent	Absent (oui)	5
ELEVE 34	1	Correct	Non	Oui	3
ELEVE 35	1	Correct	Non	Oui	5
ELEVE 36	0	Incorrect	Non	Oui	5
ELEVE 37	0	Absent	Oui	Oui	5
ELEVE 38	1	Correct	Non	Oui	5
ELEVE 39	1	Correct	Non	Oui	4
ELEVE 40	0	Correct	Absent	Oui	4,5
ELEVE 41	0	Incorrect	Non	Oui	5
ELEVE 42	0	Correct	Non	Oui	4
ELEVE 43	1	Correct	Non	Oui	3
ELEVE 44	1	Correct	Non	Oui	5
ELEVE 45	0	Circulaire	Non	Oui	5
ELEVE 46	Non codable	Absent	Absent	Absent	Non codable
ELEVE 47	Non codable	Absent	Absent	Oui	1
ELEVE 48	1	Circulaire	Absent	Oui	3,5
ELEVE 49	0	Incorrect	Oui	Non	2
ELEVE 50	1	Circulaire	Non	Oui	5
ELEVE 51	Non codable	Absent	Absent	Absent	Non codable
ELEVE 52	1	Correct	Non	Oui	5
ELEVE 53	Non codable	Absent	Absent	Absent	Non codable

Annexe 25 : Tableau brut activité 5

Activité 5										
Elèves/Q°	Quelle est l'erreur dans ce texte ?		Comment as-tu repéré l'erreur ?		As-tu ressenti des difficultés dans cet exercice ?		As-tu aimé ce texte ? Pourquoi ou pourquoi pas ?		Note du texte	
	Texte Felix felicis	Texte conte	Texte Felix felicis	Texte conte	Texte Felix felicis	Texte conte	Texte Felix felicis	Texte conte	Texte Felix felicis	Texte conte
ELEVE 1	0	0	Circulaire	Incorrect	Non	Non	Oui	Non	4	1
ELEVE 2	1	1	Circulaire	Circulaire	Non	Non	Oui	Oui	4	4
ELEVE 3	1	1	Circulaire	Circulaire	Non	Non	Oui	Absent (oui)	4	5
ELEVE 4	0	1	Incorrect	Absent	Oui	Non	Moyennement oui	Oui	4	5
ELEVE 5	0	0	Circulaire	Circulaire	Non	Non	Non	Oui	2	4
ELEVE 6	0	0	Circulaire	Circulaire	Non	Non	Oui	Oui	5	5
ELEVE 7	1	1	Circulaire	Incorrect	Non	Non	Oui	Oui	5	5
ELEVE 8	0	0	Correct	Circulaire	Oui	Non	Moyennement non	Oui	2	3
ELEVE 9	0	1	Absent	Incorrect	Oui	Non	Absent (non)	Absent (oui)	1	4
ELEVE 10	0	1	Correct	Incorrect	Non	Non	Oui	Oui	5	4
ELEVE 11	1	1	Correct	Absent	Non	Non	Oui	Absent (oui)	4	5
ELEVE 12	1	Non codable	Absent	Circulaire	Absent	Non	Oui	Non	4	2
ELEVE 13	1	Non codable	Circulaire	Absent	Non	Absent	Non	Oui	2	3
ELEVE 14	0	1	Correct	Correct	Non	Non	Oui	Oui	5	5
ELEVE 15	0	1	Circulaire	Circulaire	Non	Non	Absent (oui)	Absent (non)	4	2
ELEVE 16	1	1	Correct	Correct	Non	Non	Oui	Oui	5	3
ELEVE 17	1	1	Correct	Circulaire	Non	Non	Oui	Moyennement non	5	3
ELEVE 18	0	1	Absent	Correct	Oui	Non	Absent (oui)	Oui	5	5
ELEVE 19	1	1	Correct	Incorrect	Non	Non	Oui	Moyennement non	5	2,5
ELEVE 20	1	1	Circulaire	Circulaire	Non	Non	Oui	Oui	3	5
ELEVE 21	1	1	Circulaire	Circulaire	Non	Non	Oui	Oui	5	4
ELEVE 22	0	1	Circulaire	Circulaire	Non	Non	Oui	Moyennement non	5	2
ELEVE 23	0	1	Incorrect	Incorrect	Absent	Non	Oui	Oui	5	5
ELEVE 24	1	0	Correct	Circulaire	Non	Non	Oui	Absent	5	3
ELEVE 25	0	1	Correct	Circulaire	Non	Non	Oui	Oui	4	4

ELEVE 26	1	1	Correct	Circulaire	Non	Non	Oui	Oui	5	5
ELEVE 27	Non codable	Non codable	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Non codable	Non codable
ELEVE 28	Non codable	Non codable	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Non codable	Non codable
ELEVE 29	1	1	Correct	Circulaire	Non	Non	Oui	Moyennement oui	4	4
ELEVE 30	1	1	Circulaire	Circulaire	Non	Non	Oui	Moyennement non	5	3
ELEVE 31	1	1	Correct	Correct	Non	Non	Oui	Absent (non)	5	2
ELEVE 32	1	1	Correct	Incorrect	Non	Non	Oui	Oui	5	5
ELEVE 33	0	1	Incorrect	Circulaire	Absent	Non	Absent (oui)	Absent (oui)	5	4
ELEVE 34	1	1	Correct	Correct	Non	Non	Oui	Oui	5	5
ELEVE 35	1	1	Correct	Correct	Non	Non	Oui	Oui	5	5
ELEVE 36	1	1	Correct	Incorrect	Non	Non	Oui	Absent (oui)	5	5
ELEVE 37	1	0	Correct	Incorrect	Absent	Absent	Absent (oui)	Absent (oui)	5	5
ELEVE 38	1	1	Correct	Circulaire	Non	Non	Oui	Oui	5	5
ELEVE 39	1	1	Correct	Correct	Non	Non	Oui	Oui	3	3
ELEVE 40	1	1	Correct	Correct	Non	Non	Oui	Oui	5	4
ELEVE 41	0	0	Absent	Absent	Non	Non	Oui	Oui	5	5
ELEVE 42	0	1	Correct	Circulaire	Non	Non	Oui	Oui	4	2,5
ELEVE 43	1	1	Circulaire	Circulaire	Non	Non	Oui	Oui	5	4
ELEVE 44	1	1	Correct	Circulaire	Oui	Non	Oui	Oui	5	5
ELEVE 45	1	1	Circulaire	Circulaire	Non	Non	Absent	Oui	5	4
ELEVE 46	Non codable	Non codable	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Non codable	Non codable
ELEVE 47	Non codable	1	Absent	Correct	Absent	Non	Absent (non)	Absent (oui)	1	3
ELEVE 48	1	1	Correct	Circulaire	Non	Non	Absent (oui)	Absent (oui)	5	3
ELEVE 49	0	0	Circulaire	Circulaire	Oui	Non	Non	Oui	2	3
ELEVE 50	1	1	Correct	Circulaire	Non	Absent	Oui	Oui	5	4
ELEVE 51	1	1	Circulaire	Correct	Non	Non	Absent	Absent	5	5
ELEVE 52	1	1	Circulaire	Circulaire	Non	Non	Oui	Oui	5	5
ELEVE 53	1	Non codable	Incorrect	Absent	Non	Absent	Oui	Non	5	2

Annexe 26 : Tableau brut activité 6

Activité 6							
Elèves/Q°	Quelle est l'erreur dans ce texte ?			Comment as-tu repéré l'erreur ?	As-tu ressenti des difficultés dans cet exercice ? Si oui lesquelles ?	As-tu aimé ce texte ? Pourquoi ou pourquoi pas ?	Note du texte
ELEVE 1	0	0	1	Circulaire	Non	Oui	5
ELEVE 2	1	0	1	Circulaire	Non	Absent	2
ELEVE 3	0	0	0	Absent	Oui	Oui	5
ELEVE 4	1	0	0	Incorrect	Oui	Non	1
ELEVE 5	1	0	1	Correct	Oui	Absent	3
ELEVE 6	0	0	0	Circulaire	Non	Oui	4
ELEVE 7	1	0	1	Circulaire	Non	Oui	5
ELEVE 8	0	0	0	Incorrect	Oui	Non	2
ELEVE 9	1	1	1	Correct	Non	Oui	4
ELEVE 10	1	1	1	Circulaire	Non	Oui	5
ELEVE 11	0	0	1	Absent	Non	Oui	5
ELEVE 12	0	0	1	Circulaire	Non	Non	2
ELEVE 13	1	0	0	Circulaire	Non	Oui	4
ELEVE 14	0	0	1	Correct	Non	Absent	1
ELEVE 15	0	0	1	Circulaire	Non	Absent	4
ELEVE 16	0	0	0	Absent	Oui	Oui	4
ELEVE 17	0	1	1	Circulaire	Non	Absent	4
ELEVE 18	0	0	1	Correct	Oui	Oui	5
ELEVE 19	1	0	1	Correct	Oui	Oui	4
ELEVE 20	1	1	1	Circulaire	Non	Oui	5
ELEVE 21	0	1	1	Correct	Oui	Oui	3
ELEVE 22	0	0	1	Circulaire	Oui	Oui	5
ELEVE 23	0	0	0	Absent	Non	Oui	5
ELEVE 24	0	0	0	Correct	Non	Absent	5
ELEVE 25	1	1	1	Correct	Non	Oui	4
ELEVE 26	0	0	0	Incorrect	Oui	Non	3
ELEVE 27	1	1	1	Correct	Non	Absent	5
ELEVE 28	Non codable	Non codable	Non codable	Absent	Absent	Absent	Absent

ELEVE 29	1	0	1	Circulaire	Non	Absent	5
ELEVE 30	1	0	1	Correct	Oui	Oui	5
ELEVE 31	1	0	1	Circulaire	Non	Oui	5
ELEVE 32	1	0	1	Incorrect	Non	Oui	5
ELEVE 33	1	1	1	Circulaire	Non	Absent	5
ELEVE 34	Non codable	Non codable	Non codable	Absent	Absent	Absent	Absent
ELEVE 35	1	1	1	Circulaire	Non	Oui	5
ELEVE 36	1	1	1	Correct	Non	Oui	5
ELEVE 37	1	0	0	Absent	Non	Absent	5
ELEVE 38	1	1	1	Absent	Non	Oui	4
ELEVE 39	1	0	1	Incorrect	Non	Oui	5
ELEVE 40	0	0	1	Absent	Non	Oui	5
ELEVE 41	1	0	1	Incorrect	Non	Oui	5
ELEVE 42	Non codable	Non codable	Non codable	Absent	Absent	Absent	Absent
ELEVE 43	1	1	1	Circulaire	Non	Oui	5
ELEVE 44	1	0	1	Circulaire	Non	Oui	5
ELEVE 45	Non codable	Non codable	Non codable	Absent	Absent	Absent	Absent
ELEVE 46	Non codable	Non codable	Non codable	Absent	Absent	Absent	Absent
ELEVE 47	1	0	0	Absent	Non	Non	3
ELEVE 48	1	1	1	Correct	Non	Absent	5
ELEVE 49	0	0	0	Circulaire	Oui	Non	1
ELEVE 50	0	0	1	Incorrect	Oui	Oui	3
ELEVE 51	1	1	1	Incorrect	Non	Absent	5
ELEVE 52	1	1	1	Correct	Non	Oui	5
ELEVE 53	Non codable	Non codable	Non codable	Absent	Absent	Absent	Absent

Annexe 27 : Tableau des évolutions (repérage des erreurs)

Elève	Réussite Activité 1	Réussite Activité 6	Evolution
ELEVE 1	100%	33%	Régression
ELEVE 2	50%	66,67%	Augmentation
ELEVE 3	100%	0%	Régression
ELEVE 4	100%	33%	Régression
ELEVE 5	50%	66,67%	Augmentation
ELEVE 6	0%	0%	Stagnation
ELEVE 7	50%	66,67%	Augmentation
ELEVE 8	0%	0%	Stagnation
ELEVE 9	100%	100%	Stagnation
ELEVE 10	100%	100%	Stagnation
ELEVE 11	0%	33%	Augmentation
ELEVE 12	100%	33,33%	Régression
ELEVE 13	0%	33%	Augmentation
ELEVE 14	100%	33%	Régression
ELEVE 15	100%	33%	Régression
ELEVE 16	100%	0%	Régression
ELEVE 17	100%	66,67%	Régression
ELEVE 18	100%	33%	Régression
ELEVE 19	100%	66,67%	Régression
ELEVE 20	100%	100%	Stagnation
ELEVE 21	50%	66,67%	Augmentation
ELEVE 22			
ELEVE 23	50%	0%	Régression
ELEVE 24			
ELEVE 25			
ELEVE 26	0%	0%	Stagnation
ELEVE 27	100%	100%	Stagnation
ELEVE 28			
ELEVE 29	100%	66,67%	Régression
ELEVE 30			
ELEVE 31	100%	66,67%	Régression
ELEVE 32	0%	66,67%	Augmentation
ELEVE 33	100%	100%	Stagnation
ELEVE 34			
ELEVE 35	100%	100%	Stagnation
ELEVE 36	100%	100%	Stagnation
ELEVE 37	50%	33%	Régression
ELEVE 38	100%	100%	Stagnation
ELEVE 39	0%	66,67%	Augmentation
ELEVE 40	0%	33%	Augmentation

ELEVE 41	0%	66,67%	Augmentation
ELEVE 42			
ELEVE 43	100%	100%	Stagnation
ELEVE 44	100%	66,67%	Régression
ELEVE 45			
ELEVE 46			
ELEVE 47	50%	33%	Régression
ELEVE 48	100%	100%	Stagnation
ELEVE 49	0%	0%	Stagnation
ELEVE 50	100%	33%	Régression
ELEVE 51			
ELEVE 52	100%	100%	Stagnation
ELEVE 53			

Annexe 28 : Affiche

QUAND TU NE COMPRENDS PAS UN TEXTE

Relis le texte ou quelques passages

Lis lentement

Regarde les titres

Pose toi des questions

- Qu'est-ce que ça veut dire ?
- Est-ce que ça a du sens ?

**Résume le texte :
Qui ? Quoi ? Où ?
Quand ? Comment ?
Pourquoi ?**

Aide toi du dictionnaire

Annexe 29 : Activité 4 (Manipulation) – Groupe 3

Elève 10 - Vendredi, la mère de Thomas demanda à son fils de faire les courses pour la famille. Alors, elle lui donna une liste de courses et quelques billets. La liste dans les mains, Thomas se dirigea vers le supermarché du coin. Il commença par le rayon papeterie. Comme sa mère l'avait écrit sur la liste, il ajouta trois tubes de colle, un stylo-plume. Trois tubes de colle ! Trois tubes de colle !

Elève 4 - Trois tubes de colle

Elève 8 - Voilà, mais tu n'es pas réveillé
 Elève 9 - Mais attend, ça c'est des, c'est des, c'est des
 Elève 10 - Des tubes de colle
 Elève 8 - Oh non c'est une orange
 (*Rire*)
 E- *Elève 4, Elève 8*, on se calme un peu là
 Elève 8 - Mais je croyais que c'était une colle mais en fait c'est une orange
 Elève 10 - Dans le panier, un stylo plume
 Elève 9 - Dans le panier, dans le panier
 Elève 4 - Non faut le mettre dans le panier
 E - Mettez le dessus, si c'est pas dedans c'est pas grave
 Elève 10 - Mais non c'est une baguette
 Elève 4 - Ah c'est du pain
 Elève 8 - De quoi ?
 Elève 10 - Un stylo plume
 Elève 9 - Attention, attention, attention
 Elève 4 - Mais !
 Elève 8 - Tiens !
 Elève 9 - Bah mettez dans le panier là
 Elève 10 - et un crayon de bois.
 Elève 9 - Un crayon
 Elève 4 - Bah pas touche, attends.
 Elève 10 - Bon allez ! Il vit alors le nouvel agenda Marvel.
 Elève 8 - Marvel ?
 Elève 4 - Marvel ? Touche pas toi
 Elève 9 - Il faut bien lire
 Elève 10 - Super content, ...
 Elève 8 - Mais, ça se décroche pas
 Groupe - Chut !
 Elève 10 - ... il le mit aussi dans le panier. Ensuite, il passe aux courses alimentaires. Au rayon fruits et légumes, il prit un ananas
 Elève 8 - Il y en a pas ... l'ananas c'est bon !
 Elève 10 - Un concombre
 Elève 8 - Un concombre ? Il est où le concombre. Wesh !
 Elève 10 - Oui ça
 Elève 8 - Pas touche
 Elève 10 - et cinq oranges.
 Elève 8 - Et cinq oranges ?
 Elève 9 - Ah il veut pas les compter. Tu en as combien ?
 Elève 8 - Il en manque une. Mais
 Elève 4 - Eh bien, tu prends ça. C'est une orange.
 Elève 8 - Mais non, c'est du jus d'orange
 Elève 4 - Bah c'est quand même de l'orange hein. C'est fait avec de l'orange
 Elève 10 - bien fraîches pour en faire du jus.
 Elève 9 - Du jus. Non, bah non
 Elève 4 - Bah si, du jus
 Groupe - Du jus !
 Elève 9 - Mais non mais
 Elève 10 - Attendez, attendez, attendez
 Elève 9 - Mais non mais elle a lu bien frais pour faire du jus ! Donc le jus, c'est grâce à ça qu'ils vont faire le jus. On prend pas de jus.
 Elève 10 - Bah on met de côté. On verra après.
 E - Ecoutez vous entre vous
 Elève 10 - Thomas passa au rayon surgelé qui se trouvait juste à côté. Il ajouta un paquet de crème glacée à la fraise
 Elève 8 - Une glace à la fraise. Pas touche !
 Elève 4 - Je vais manger mes petites fraises.
 Elève 10 - Enfin, il prit une baguette
 Elève 4 - Une baguette (*prend une carotte*). Ah non c'est une carotte
 Elève 8 - *Rire*, mais c'est une carotte
 Elève 9 - Chut

Elève 10 - Du jambon
 Elève 8 - Jambon
 Elève 4 - Jambon. Voilà jambon
 Elève 10 - Des haricots verts en conserve dans les rayons suivants. En calculant le montant de ses courses, il remarqua qu'il n'aurait pas assez d'argent pour acheter les courses de son panier. Thomas était raisonnable. Il décida alors de poser son agenda, de poser l'agenda dans le rayon. En arrivant à la caisse, il prit un paquet de bonbons (...) qui coûtait nettement moins cher que l'agenda. Il sort enfin du magasin en ayant résisté au pot de confiture à la fraise
 Elève 8 et 9 - Mais élève 4 !
 Elève 4 - Mais quoi ?
 (...)
 Elève 10 - Pot de confiture à la fraise et un ballon de foot.
 E- Expliquez lui pourquoi.
 Elève 8 - Parce qu'il n'a pas assez
 Elève 10 - C'est parce qu'il est déjà passé en caisse. Et quand il est sorti du magasin, il ne l'a pas acheté
 Elève 8 - Mais en fait, il n'a pas assez d'argent pour acheter les autres trucs qu'il y avait aux courses
 Elève 10 - C'est bon, on a terminé
 Elève 8 - Il a rendu ... l'agenda
 Elève 4 - Mais il est bien l'agenda, pourquoi il l'a rendu ?
 E- Il a envie de l'acheter, mais dans l'histoire, il ne l'achète pas.
 Elève 4 - Bah il vend l'ananas
 (Rire)

Annexe 30 : Activité 4 (Manipulation) – Groupe 7

Elève 53 - Il prit un paquet de bonbons
 Elève 32 -Tiens (*pose le paquet de bonbons sur la feuille*)
 Elève 53 - Qui coutait nettement moins cher que l'agenda. Il sort enfin du magasin, en ayant résisté au pot de confiture à la fraise et un ??
 Elève 32 *pose le ballon de foot sur la feuille.*
 AESH - Il a résisté
 Elève 32 - Ah oui, mince !
 Elève 39 - Et si on collait par rayon !
 Elève 53 - Et bah, euh ouai on va les coller par rayon, c'est une bonne idée !

Annexe 31 : Activité 3 – Groupe 1

E - C'est la même feuille, on est bien d'accord ? Donc cette fois, c'est là que vous allez rendre la feuille avec les réponses du groupe.
 Elève 20 - Hum hum
 Elève 19 - Alors oui ou non !
 Elève 20 - Alors, la cause de la pollution des élevages...
 Elève 19 - Nom du groupe !
 Elève 20 - Mais c'est bon
 Elève 2 - Mais eh calme toi
 Elève 19 - Nom du groupe
 Elève 20 - Alors, on fait dans l'ordre alphabétique (*dit le prénom de l'élève 13*). Ensuite, ...
 Elève 19 - C'est qui qui m'a écrit là
 Elève 20 - (*Dit le prénom de l'élève 19*)
 Elève 19 - (*Épelle son prénom*)
 Elève 20 - Ensuite, moi
 Elève 2 - Bah non, c'est moi
 Elève 20 - D'où ?
 Elève 2 - Bah (*dit son prénom*)
 Elève 20 - (*Prénom de l'élève 2*) c'est avec un L.
 Elève 2 - Ah oui ah oui crotte. Oh là là...

Élève 19 - Je peux l'écrire moi ?
 Elève 20 - Non merci
 Élève 2 - C'est pas comme ça un L, oh là là...
 Elève 20 - Ok, tu veux un autre L
 Élève 2 - Oh là là ...
 Élève 20 - Tu veux un L comme ça ?
 Elève 2 - Donne, je vais te le faire ton L
 Elève 20 - C'est bon je sais
 Élève 2 - Voilà !
 Elève 20 - C'est bon hein
 Elève 2 - Bah non c'est pas bon
 Élève 20 - (*Inaudible*) belle majuscule, moi je l'ai fait moche la majuscule.
 Elève 2 - (Prénom de l'élève 17) il l'a fait mieux hein
 Elève 20 - Mais justement, tu vois pas que tu m'as déconcentré
 Élève 2 - Mais c'est long à prêter
 Elève 20 - Bah justement, j'aime bien...
 Elève 19 - Bon allez, c'est bon, allez. Il y a un G.
 Élève 2 - C'est bon ?
 Élève 20 - La pollution des élevages ... Quoi qu'est-ce qu'il y a ? Oui (*prénom de l'élève 19*) G.
 Elève 2 - Rololo
 Élève 19 - Oui mais j'aimerais bien avoir le G pour pas se tromper de groupe. Mais c'est pas de ma faute si (...)
 Élève 2 - C'est bon ?
 Élève 19 - Non
 Elève 2 - *Soupire*
 Elève 20 - J'ai fait mal ton G exprès
 Élève 19 - Oui ! Moi je m'en fiche
 Élève 20 - Alors, la cause de la pollution des élevages agricoles. Oui en vrai il y avait ça ?
 Elève 2 - Ouais, il y avait ça
 Élève 20 - Je crois. Bah non, on a pas parlé d'agricole. On a parlé de traditionnel.
 Elève 2 - Ah oui
 Elève 19 - Attend, c'est pas les mêmes questions qu'ici
 Elève 2 - Bah si, c'est la même question
 Élève 20 - Alors, la différence entre un animal sauvage et un animal domestique. Euh je crois pas
 Élève 13 - Les différences
 Élève 2 - Euh si, je crois
 Elève 20 - Si, si, il l'avait dit je crois
 Elève 2 - Oui
 Elève 20 - Je sais plus trop
 Elève 19 - Oui, il y avait marqué domestiques donc euh...
 Élève 20 - Ouais ... Les produits ménagers qui sont dangereux pour l'environnement. Non !
 Élève 2 - Non
 Élève 20 - Des solutions pour réguler la pollution des élevages agricoles. Ouais à la toute fin, ils le proposaient.
 Elève 2 - Oui
 Élève 20 - Ouais à la toute fin, ils avaient proposé.
 Elève 19 - Ah oui, bah c'est bon
 (*Moment où ils parlent du fait qu'ils sont filmés*)
 E- Est-ce que vous avez fini du coup ?
 Groupe - Oui
 E - Alors, est-ce que vous êtes sûr de vos réponses ?
 Élève 20 - Non
 E - Donc, comment on pourrait faire pour vérifier ?
 Élève 2 - Euh, on réfléchit au texte ?
 E - Au-delà de réfléchir au texte, qu'est-ce qu'on pourrait faire ? Vous avez le droit de demander des outils, des choses, ...
 Elève 13 - Moi je suis sûr à moitié
 E - Tu es sûr à moitié
 Élève 20 - Moi aussi
 Élève 19 - Moi aussi
 E - Il y a quelque chose de simple pour vérifier
 Élève 2 - La dernière question où je suis pas ...

E - Donc, qu'est-ce qu'on peut faire pour vérifier les informations ? Tout simplement

Élève 19 - Bah le dictionnaire

E - Alors, plus simple que ça encore

Élève 2 - Bah relire le texte

E - Ah relire le texte

Élève 19 - Bah oui mais on l'a pas

E - Mais on peut le redonner. Donc là, vous allez pouvoir, effectivement, relire le texte. Ça vous permet de savoir, si les informations, eh bien, elles sont dedans ou pas. Ok ? Vous vérifiez ? A la limite, avec une deuxième couleur, vous corriger, si vous avez une autre couleur

Élève 19 - Oui, en vert ?

E - Oui, par exemple

Élève 19 - J'ai pas de vert, j'ai du bleu

Élève 2 - Eh bah moi j'ai du vert

Élève 19 - Eh bien, c'est toi qui vas écrire ! Ou alors c'est (*prénom de l'élève 20*) qui va écrire avec ton crayon (*Moment où ils discutent d'autre chose*)

Élève 20 - Bah voilà, c'est traditionnel, donc c'est bon

Élève 19 - Oh, on parle de cochon

Élève 20 - Sauvage ou animal domestique

Élève 19 - Là

Élève 2 - Mais oui, mais on s'en fiche qu'on parle de cochon.

Élève 20 - Les produits ménagers ? Mais non, dedans il n'y a pas les produits ménagers. Ensuite, des solutions pour...

Élève 2 - Ouais, elles sont là

Élève 20 - On a tout bon

Élève 19 - Yes !

Annexe 32 : Activité 4 (dessin) – Groupe 1

Élève 2 - Mais comment veux-tu que je dessine l'entrée de la maison ? Bah c'est facile. Tu fais une maison et tu fais un tapis rouge.

(*Rire*)

Élève 19 - Un tapis rouge ?

Élève 20 - Un tapis rouge ?

Élève 19 - Bah oui, il est bleu

Élève 2 - Ah bon ?

Élève 20 - Bah oui, un coup ils disent bleu, un coup ils disent rouge

Élève 19 - Ah bah c'est ça l'erreur alors

Élève 20 - Ca se trouve le tapis, il est violet (*rire*)

Élève 2 - Mais non tapis rouge, regardes, ils mettent tapis rouge

Élève 20 - Oui mais après ils disent tapis bleu

Élève 19 - Regardes, le tapis bleu

Élève 20 - C'est là l'erreur

Élève 19 - C'est ça l'erreur

Élève 20 - Là, en fait, tu viens de dire la réponse en fait

Élève 2 - Merci

Élève 19 - Bah oui mais je ...

Élève 20 - De rien

Élève 2 - Je le savais déjà

Élève 19 - Mais non mais en fait

Élève 20 - Ah tu savais déjà

Élève 19 - Je savais pas qu'il était rouge, mais je pensais qu'il était bleu. Donc, quand on dit bleu, bah c'est rouge aussi

Élève 20 - Oui de toute façon je crois pas qu'on est besoin

E - Déjà, on fait tout seul, après vous pourrez discuter. Vous faites pas les choses dans l'ordre.

Les élèves dessinent individuellement

Élève 20 - J'ai oublié ma règle

Élève 19 - Ouais vas-y, j'ai fait n'importe quoi

(...)

Élève 19 - C'est du sable rose, c'est les (*Inaudible*)

Élève 2 - Mais qu'est-ce que tu as fait ?

Élève 19 - J'ai dessiné le tigre. Oh pense pas à ça
 Élève 2 - C'est débile
 Élève 19 - C'est ça
 Élève 20 - Mais, genre, ça veut dire que tu dessines sur tes affaires toi
 Élève 19 - Oui mais
 Élève 20 - C'est débile
 Élève 19 - Et ?
 Élève 20 - Bah ça les abîme !
 Élève 19 - Oui mais je vais le laver, ça se lave
 (...)

Élève 19 - Voilà, je ressaie à ce que (*inaudible*) Et voilà !
 Élève 20 - Tu n'as pas de règle ?
 Élève 2 - Ouais
 Élève 20 - Tu veux que je te prête la mienne ? Tu tournes autour du pot.
 Élève 2 - Euh, attend
 Élève 20 - En fait, tu tournes autour du pot. J'ai pas de règle.
 Élève 13 - Pourquoi ?
 Élève 20 - Tu veux pas me demander directement (*Lui donne la règle*)
 Élève 13 - Merci
 Élève 2 - Mais pourquoi nous, les grands, quand on veut faire un toit, on a toujours une barre là
 Élève 20 - Nous les grands, d'où ?
 (*Rire*)

Élève 2 - Ca fait de travers
 Élève 19 - Est-ce que ça fait bien ?
 Élève 20 - Genre, moi je sais pas
 E - Alors, avant de parler, faites le dessin
 Élève 19 - Est-ce que mon trait de travers, c'était beau ?
 Élève 2 - Je vais faire le soleil
 Élève 20 - Moi, je fais pas la maison entière hein
 Élève 2 - Euh sinon
 Élève 20 - Mais, genre, je fais que ça
 (*Rire*)

Élève 20 - Tu vois, tu fais le bas de la maison
 Élève 2 - Bah oui, vous allez m'attendre. Mais moi, je fais la maison entière.
 Élève 19 - Bon ouais, pas bête
 Élève 2 - Ca veut dire que tu as fait une maison, pour recommencer, pour là, tu vas détruire ta maison que tu as recommencer deux fois
Elève 20 rit

Élève 19 - Non pas totalement
 Élève 20 - Pas totalement, d'accord
 Élève 19 - Et juste un trait là, parce que ça fait bizarre (*en montrant le dessin de l'élève 20*)
 Élève 20 - Oui bah en fait, je ne sais pas faire les arbres
 Élève 19 - Mais non pas l'arbre, le trait de la maison
 Élève 20 - Oui, non mais je sais
 Élève 19 - Mais pourquoi tu parles d'un arbre alors ?
 (*Rire*)

Élève 20 - J'ai cru que tu parlais d'un arbre
 (*Rire*)

Élève 19 - Ah oui, bah alors pourquoi tu dis je sais. Tu disais pas puisque tu as pas de l'amnésie
 Élève 20 - Oui bah d'accord. Oui mais t'inquiète, j'ai fait 3D, c'est à la fin. C'est pas grave si la porte, elle est pas droite, mais bon
 Élève 21 - Est-ce qu'on doit mettre de la couleur ?
 E - Oui, il faut mettre de la couleur
 Élève 20 - Yes !
 Élève 19 - Oh, j'ai une musique dans la tête. (...) Non mais elle est horrible
 Élève 20 - Bah c'est pas de chance
 Élève 19 - Quoi ?
 Élève 20 - Non rien, travaille
 E - Bien, si vous avez terminé tous, vous pouvez commencer à comparer. J'ai dit si vous avez terminé, vous pouvez commencer à comparer
 (...)

Élève 19 - Comme ça ? Oui c'est bien là
 (*Inaudible*)
 Élève 19 - Comme ça, plutôt. Peut-être un peu plus...
 (...)
 Élève 19 - On va utiliser la règle
 (...)
 Élève 20 - Oula
 Élève 19 - Voilà, c'est joli là
Elève 13 regarde le dessin de l'élève 20
 Élève 20 - Juges pas
 (*Rire des élèves 13 et 20*)
 Élève 20 - Je sais c'est horrible...
 Élève 2 - J'adore juger
 (*Rire*)
 Élève 2 - Je rigole
 Élève 2 - Non mais moi, j'ai fait comme ça hein
 Élève 20 - Bah ouais, genre mais moi
 Élève 2 - Non mais comme ça après tu le mets sur le côté
 E - Alors, pensez à discuter une ou deux minutes, voir si vous avez trouvé
 Élève 19 - Attend, mais de l'autre côté on dirait que ici, il y a un poisson vert
 Élève 20 - J'ai carrément colorier sur la consigne, en fait
 Élève 2 - Ah ouais de ouf, sauf que non en fait. C'est la différence de couleur, c'est tout
 Élève 19 - Ouais, c'est ça
 Élève 2 - C'est pas un poisson vert, je te rassure. (...)
 Élève 19 - Oh j'ai envie de faire les vieilles portes, ceux-là là. Tu sais tes vieilles portes
 Élève 20 - Les vieilles portes ? Je sais pas faire les portes non plus, alors.
 Élève 19 - Non les vieilles
 Élève 20 - Genre comme ça ?
 (*Rire*)
 Élève 19 - Non pas comme ça. Justement, ça c'est moderne
 Élève 20 - Ca c'est une nouvelle
 Élève 20 - Moi je veux dire les portes arrondies.
 Élève 2 - Ah moderne-jazz
 Élève 20 - Ah ouais ok. C'est pas des vieilles portes ça ?
 Élève 2 - Bah si
 Élève 20 - Ah bon (*rire*)
 Élève 2 - Ololo
 Élève 20 - Genre la maison de Peppa Pig
 (*Rire*)
 E - Vous pouvez commencer à voir si vous avez les mêmes réponses que les autres
 Élève 19 - Et après la meuf, elle dit c'est ça
 Élève 20 - C'est ça
 Élève 19 - Bah oui
 E - Est-ce que vous avez trouvé l'erreur, dites-nous ?
 Élève 2 - Non
 Élève 20 - Euh, c'est ça
 E *demandant à l'élève 13* - Oui et toi, tu l'as trouvé l'erreur ?
Elève 13 montre l'erreur avec son crayon
 E- Oui
 Élève 2 - Ah crotte, j'ai oublié de l'entourer.
 E- Blanc ? Tu as vu un tapis blanc toi ?
 Élève 20 - Non tu as confondu avec Blanco
 E- Bleu, bleu, ok, très bien ? Et toi ? As-tu trouvé l'erreur ? (*Demandant à l'élève 19*)
 Élève 19 - Oui
 E - Oui ?
 Élève 19 - Je ...
 E - Donc, est-ce que vous êtes d'accord sur l'erreur ? Vous avez discuté ensemble ?
 Elèves - Non
 Élève 19 - Voilà !
 E- Mais vous êtes d'accord quand même
 Élève 19 - C'est là

E- Bon discutez, prenez le temps là
 Elève 20 - Bah c'est (*prénom 19*) qui a un peu dit la réponse à (*prénom 2*)
 Elève 2 - Mais non, mais j'avais déjà trouvé
 Elève 19 - Mais non, mais elle a dit tapis. Elle a dit, elle a dit tapis rouge et moi j'ai dit tapis bleu
 E- Alors par contre, on ne va pas mettre trop de temps. Le dessin ça doit être quelque chose de rapide quand même.
 Elève 13 - Moi je prends 1 seconde
 Elève 20 - 1 seconde, non !
 Elève 13 - 1 ! D'accord, j'ai terminé.
 E - Bien ! Ceux qui ont terminé, vous pouvez aller vous ranger. Et vous donnez bien votre feuille avant
 Elève 20 - Mais non, mais je veux dire. Il faut que ce soit beau
 Elève 19 - Mais oui, il faut que ce soit beau
 Elève 20 - Tu vas pas faire un truc trop moche (*rire*). C'est moche
 Elève 2 - C'est bon, j'ai terminé.
 Elève 19 - Bah on peut faire un truc moche au pire
 Elève 2 - Bah non
 Elève 19 - Je parle pas à toi, je parle à (*prénom de l'élève 20*)
 Elève 2 - Ah
 Elève 19 - Je suis désolé pour la déception
 (...)
 Elève 19 - Si joli, joli
 Elève 13 - Bah parce que c'est quand même joli
 (...)

Annexe 33 : Activité 4 (Manipulation) – Groupe 6

Elève 50 - Un crayon de bois
 Elève 34 - Un crayon de bois
 Elève 50 - Sinon on te le donne élève 26 ... euh tu prends aussi et tu diras aussi.
 Elève 26 -Oui, oui d'accord.
 Elève 50 - Il vit alors le nouvel agenda Marvel.
Élèves 37, 34 et 26 se précipitent pour le retrouver dans la boîte.
 Elève 37 - Elève 34, arrête euh.
 Elève 34 (*en regardant l'image de l'agenda entre ses mains*) - trop stylé !
 Elève 26 - Oh c'est bon là !
 Elève 50 - Super content. Il mit aussi le panier. Ensuite il passa aux courses alimentaires, au rayon fruits légumes
 Elève 37 -Non, il les pose hein.
 Elève 50 - Il prit l'ananas.
 Elève 37 sort l'ananas de la boîte.
 Elève 50 - Un concombre
 Elève 37 - Tu vas coller après. Elève 34, toi après tu vas coller !
 Elève 26 - Le concombre, il est là le concombre ! (*En le sortant de la boîte*)
 Elève 50 - Et 5 oranges bien fraîches pour faire du jus. Pour en faire un jus.
Elève 37 prend des images de jus dans la boîte.
 Elève 50 - Non, c'est un jus !
 Elève 34 (*cherchant les oranges dans la boîte*) - 3, 4
 Elève 50 (*lui donnant la 5ème orange*) - 5
 Elève 34 - Y'avait 4, il y en a 4 là ! Il manque une orange par contre.
 Elève 37 - Nan, il y en a une là, pas besoin d'oranges.
 Elève 34 - Mais si, il faut trouver les oranges et les transformer en jus.
 Elève 50 - Oui sauf que elle...
 Elève 34 - Mais nan mais elle les transformera en jus après (*repose l'image de jus dans la boîte*). Là, il faut trouver les oranges !
 Elève 37 - Là, voilà. Il y a un jus d'orange (*donne à l'élève 34 un jus*)
 Elève 34 - Non mais il les transformera en jus après
 Elève 50 - Y'en a là aussi.

Élève 34 - Mais au supermarché, il a pris des poi... des oranges, il a pas encore transformé en jus.

Élève 26 - Bon, vous (*soupir*)

Élève 34 - Ouais, il a pris des oranges mais il a pas encore transformé en jus. Mais il va transformer en jus chez lui. Chez lui.

Annexe 34 : Activité 4 (Manipulation) – Groupe 2

E - Là vous placez les objets avec lesquels euh Thomas ressort du magasin. En lisant le texte, vous ...

Élève 19 - Oui par exemple s'il ressort avec des ...

Élève ? - C'est écrit dans le texte

Élève 19 - On voit ça là-dessus

Élève ? : S'il dit pizza surgelée, on met la pizza comme ça quand même ?

(*Rire*)

Élève ? - Elle a l'air d'être cuite

(*Rire*)

Élève ? - Si mais par exemple le chocolat, il n'est pas obligé de le prendre, donc on l'enlève.

E - Ah bah tu lis le texte

Élève 19 - Il ne faut pas tout mettre dans le ...

Élève ? - Sinon, je vais le manger.

E - Non, non s'il y a plusieurs objets c'est qu'il y a des pièges. C'est fait exprès, il y a des choses en plus.

Élève 19 - Et pourquoi il y a ça (*montre l'objet*)

E - Bah lis le texte, tu verras

Élève ? - Il est où le paquet de bonbons ?

Élève ? - Euh... là

E : Il faut lire le texte les filles (*en chuchotant*)

Élève ? - Des gourmandises

Élève ? - Être sage ... Alors on lit en groupe ? ok ?

Élève ? - Vendredi, la mère de Thomas demanda à son fils de faire les courses pour la famille. Alors, elle lui donna une liste de courses et quelques billets. La liste dans les mains, Thomas se dirigea vers le supermarché du coin. Il commença par le rayon papeterie. Comme sa mère l'avait écrit sur la liste, il ajouta trois tubes de colle, un stylo-plume et un crayon de bois.

Élève ? - Attends !

Élève ? - Un tube de colle

Élève ? - Parce que je suis déjà en train de faire quelques trucs

Élève ? - Comme ça

Élève ? - Là, il y a deux carottes. Là, il y a trois carottes

Élève ? - Trois tubes de colle, un crayon de bois et un stylo-plume.

Élève ? - Stylo-plume

Élève ? - Voilà, donc là on a tout pour le rayon papeterie

Élève ? - Il vit alors le nouvel agenda Marvel.

Élève ? - Oh non sérieux

Élève ? - On ne peut pas le sortir (*agenda dans la pochette plastique*). On ne peut pas le sortir.

Élève ? - Mais si !

Élève ? - Voilà, l'agenda

Élève ? - Ça rentre pas très bien mais bon ...

Élève ? - Non mais regardes

Élève ? - Alors, voilà c'est bon

Élève ? - Il passa aux courses alimentaires. Au rayon fruits et légumes, il prit un ananas.

Élève ? - Qui se trouve juste à côté. Et ... un concombre et cinq oranges

Élève ? - Un concombre ...

Élève ? - Alors j'en ai...

Élève ? - Trois et deux, cinq

Élève ? - Cinq ?

Élève ? - Ouais, cinq

Élève ? - Euh ... Il ajouta un paquet de crème glacée à la fraise.

Élève ? - Crème glacé, c'est ça ?

Élève ? - A la fraise, ouais !

Élève ? - Ouais, c'est ça !

Élève ? - Non, ça c'est pour la confiture ! Crème glacée à la fraise. Enfin, il prit une baguette, du jambon et des haricots verts en conserve. (...). Il remarqua ... En calculant le montant de ses courses, il remarqua qu'il n'aurait pas assez d'argent pour acheter les courses de son panier. Thomas était raisonnable. Alors, il décida alors de poser l'agenda dans le rayon. Dans le rayon ? Pour acheter les courses de son ... Attends ! Agenda, l'agenda... et prit un paquet de bonbons qui coûtait nettement moins cher que l'agenda.

Élève ? - Un paquet de bonbons

Élève ? - Qui coûtait nettement moins cher que l'agenda. Trop fort ce Thomas !

Élève ? - Attends ! Il sort enfin du magasin en ayant résisté au pot de confiture à la fraise et à un ballon de foot. Trop fort ce Thomas !

Élève ? - Il doit être maigre, mais d'accord

E- Alors, vous pensez que vous avez votre panier final ?

Élève ? - Oui

Élève ? - Oui

Élève ? - Moi, je pensais qu'il allait prendre ça, moi (*montre l'objet*)

E - Ah

Élève ? - C'est quoi ? Ah c'est du jus. Ah oui parce qu'il a dit qu'il voulait faire, avec les oranges, il voulait faire du jus bien frais !

E- Oui voilà. Attends, on va le prendre en photo.

Élève ? - Je pensais qu'il voulait prendre ça

Élève ? - Mais est-ce qu'il y a un moyen d'avoir une baguette magique pour transformer ça en vraie nourriture ?

E - Ah ! Je ne pense pas du coup

(*Rire*) 3 minutes 55

3 minutes 55 à 6 minutes 10 → *Joue avec le matériel*

Annexe 35 : Activité 3 – Groupe 4

Élève 40 - Euh élève 48, t'as mis quoi ?

Élève 48 - Mmmh non

Élève 40 - Élève 27, t'as t'as mis quoi ?

Élève 27 - Non

Élève 29 - Moi j'ai mis non

Élève 40 - Moi aussi j'ai mis non. Donc on on est tous d'accord, on a tous mis non ?

Élève 27 *hoche la tête.*

Élève 40 *entoure la réponse sur la feuille.*

Élève 40 - Euh... La différence... Ah bah non c'est à...

Élève 48 - La différence entre un animal d'élevage et un animal domestique

Élève 27 - T'as mis oui ou non ?

Élève 48 - Euh.... La différence entre un animal d'élevage et un animal domestique... euh oui.

Élève 40 - Euh, Élève 27 ?

Élève 27 - Oui

Élève 29 - Moi j'ai mis oui

Élève 40 - Moi aussi j'ai mis oui. Donc on est d'accord pour mettre oui ?

E - élève 48, tu avais mis quoi toi ?

Élève 48 - Bah j'avais mis (*inaudible*)

E - T'avais mis non ou oui ?

Élève 48 - Ah bah je savais pas.

E - Tu savais pas ? D'accord.

Élève 40 - Alors, à toi, élève 29.

Élève 29 - Les produits ménagers sont-ils dangereux pour l'environnement ?

Élève 40 - Euh... élève 48

Élève 48 - Mmmh Nan.

Élève 40 - Élève 27 t'as mis quoi ?

Élève 27 - (*haussement des épaules*) - Rien

Élève 40 - Élève 29 ?

Élève 29 - (*Inaudible*)

Élève 40 - Donc on est d'accord pour mettre non ?

Élève 29 - et élève 27 - Ouai

Élève 40 - Et, euh on termine élève 27.

Elève 27 - Les solutions pour réguler la pollution des élevages agricoles.

Elève 40 - Alors élève 48, t'as mis quoi ?

Elève 48 - Oui

Elève 40 - Euh élève 27 ?

Elève 27 - Oui

Elève 40 - Elève 29 ?

Elève 29 - Oui

Elève 40 - Donc on met tous oui ?

Elève 27 - Oui

Elève 40 - Ok.

(...)

Après la donnée des textes.

Elève 40 - A chaque fois quand il y a un espace, c'est ... c'est à la prochaine

Euh alors je suis le premier, Qui veut être deuxième ?

Elève 27 lève le doigt.

Elève 40 - Elève 27. Qui veut être le troisième ? Elève 29 tu veux être troisième ?

Elève 29 - Quoi ?

Elève 40 - Tu veux être troisième à lire ?

Elève 29 - Ouai

Elève 40 - Et élève 48 tu es quatrième.

Les élèves lisent le texte à tour de rôle.

Annexe 36 : Activité 4 (Manipulation) – Groupe 5

Elève 27 - Les tubes de colle c'est...

Elève 29 - C'est ça de la colle hein ?

Elève 27 - Oui !

Elève 29 - Mais il en prend un, bah il en prend trois mais euh yen n'a pas trois ! Attends, on va tous les mettre sur la table.

Elève 40 *écrivait le prénom de sa camarade (s'adressant à élève 27)* - Euh, y'a deux n ?

Elève 27 - Bah oui !

Elève 52 - Si là, et là ! (*Sors les tubes de colle de la boîte*)

Elève 29 - Tiens (*Donne les tubes de colle à l'élève 27.*) 1,2,3

Elève 52 - Un stylo plume,

Elève 27 - Un stylo plume, je l'ai près de moi.

Elève 52 - Un stylo plume et un crayon de bois.

Elève 27 - C'est bon, on a... On...

Elève 29 - Oui, on a tout

Elève 27 - Euh... Comme c'est bien décrit un crayon de bois. (*Lis le texte*) Il vit alors le nouvel agenda Marvel

Elève 29 - Un agenda Marvel ! (*Cherche dans la boîte*)

Elève 27 - Euh... Attendez je suis pas sûre qu'il va l'acheter

Elève 52 - Si c'est ça un agenda Marvel ! (*En sortant de la boîte l'agenda.*)

Elève 27 - Mais on ne sait pas s'il va l'acheter !

Elève 52 (*s'adressant à l'E*) - Ca c'est l'agenda Marvel ?

Elève 27 (*reprenant l'agenda Marvel pour le remettre dans la boîte*) - on ne sait pas s'il va l'acheter.

Elève 29 - Continuons.

Elève 27 (*continue de lire le texte*) - il se mit ... Il le mit aussi dans son panier.

Elève 52 - Voilà !

Elève 40 - Mais attendez d'abord, on va (*inaudible*)

(...)

Elève 40 - Euh, du jambon

Elève 29 - Du jambon

Elève 27 - Du jambon, c'est ça le jambon (*en le prenant dans ses mains*)

Elève 40 - Euh, des haricots verts

Elève 52 - En conserve

Elève 40 - En conserve

Elève 27 et Elève 29 - En conserve

Elève 29 - On sait une conserve.

Elève 27 (*repérant l'image*) - Là, ici !

Élève 40 - Dans les rayons (*inaudible*) En calculant le montant de ses courses, il remarqua qu'il n'aurait pas assez d'argent pour acheter les courses de son panier. Thomas était raisonnable, il décida alors de poser l'agenda

Élève 27 repose l'agenda dans la boîte

Élève 40 - dans le rayon. En arrivant à la caisse, il prit un paquet de bonbons

Élève 27 - Un paquet de bonbons !

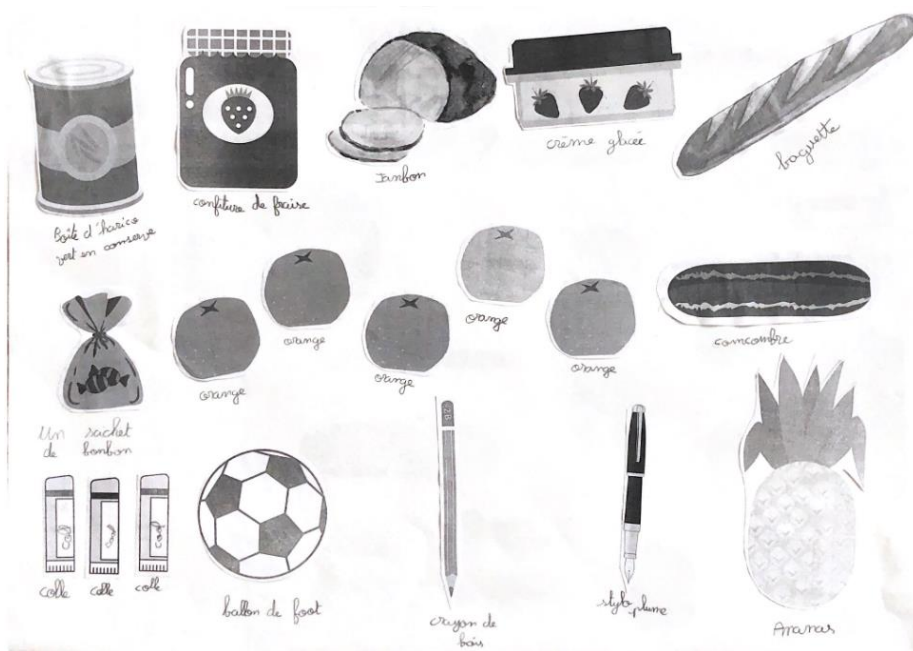
Élève 29 - Mais j'ai vu

Élève 52 - Mais y'a pas de paquet de bonbons

Élève 27 - Si, si. Là !

Élève 52 prend le paquet de bonbons et le pose sur la feuille.

Annexe 37 : Traces écrites activité 4 (Manipulation) non concluantes



Annexe 38 : Tableau brut activité 3

Activité 3		
Elèves/Q°	As-tu aimé ce texte ? Pourquoi ou pourquoi pas ?	Note du texte
ELEVE 1	Oui	1
ELEVE 2	Oui	4
ELEVE 3	Oui	5
ELEVE 4	Oui	5
ELEVE 5	Oui	3
ELEVE 6	Oui	5
ELEVE 7	Oui	5
ELEVE 8	Non	5
ELEVE 9	Oui	5
ELEVE 10	Oui	5
ELEVE 11	Oui	5
ELEVE 12	Non	3
ELEVE 13	Oui	5
ELEVE 14	Oui	2
ELEVE 15	Non	0
ELEVE 16	Non	0
ELEVE 17	Oui	4
ELEVE 18	Oui	5
ELEVE 19	Non	1
ELEVE 20	Oui	5
ELEVE 21	Oui	5
ELEVE 22	Non	3
ELEVE 23	Absent	5
ELEVE 24	Absent	5
ELEVE 25	Oui	5
ELEVE 26	Oui	3,5
ELEVE 27	Absent	4
ELEVE 28	Absent	Non codable

ELEVE 29	Moyennement non	3
ELEVE 30	Oui	4,5
ELEVE 31	Absent	1
ELEVE 32	Oui	3
ELEVE 33	Absent	5
ELEVE 34	Absent	Non codable
ELEVE 35	Absent	3
ELEVE 36	Oui	5
ELEVE 37	Oui	5
ELEVE 38	Absent	Non codable
ELEVE 39	Oui	5
ELEVE 40	Oui	2,5
ELEVE 41	Absent	Non codable
ELEVE 42	Absent	2,5
ELEVE 43	Oui	2,5
ELEVE 44	Oui	5
ELEVE 45	Absent	3
ELEVE 46	Absent	3
ELEVE 47	Non	3
ELEVE 48	Absent	Non codable
ELEVE 49	Non	2
ELEVE 50	Absent	Non codable
ELEVE 51	Absent	2,5
ELEVE 52	Oui	4
ELEVE 53	Non	0,5

Annexe 39 : Tableau brut activité 4

Activité 4				
Elèves/Q°	As-tu aimé ce texte ? Pourquoi ou pourquoi pas ?		Note du texte	
	Texte dessin	Texte manipulation	Texte dessin	Texte manipulation
ELEVE 1	Oui	Oui	1	3
ELEVE 2	Absent	Oui	4	5
ELEVE 3	Absent	Oui	5	5
ELEVE 4	Absent	Absent	4	5
ELEVE 5	Oui	Absent	4	3
ELEVE 6	Non	Absent	3	4
ELEVE 7	Oui	Oui	5	5
ELEVE 8	Absent	Oui	3	5
ELEVE 9	Absent	Absent	4	3
ELEVE 10	Oui	Oui	5	5
ELEVE 11	Oui	Oui	5	5
ELEVE 12	Non	Oui	2	4
ELEVE 13	Oui	Oui	3	5
ELEVE 14	Absent	Oui	5	5
ELEVE 15	Absent	Absent	2	2
ELEVE 16	Oui	Oui	5	5
ELEVE 17	Absent	Oui	5	5
ELEVE 18	Oui	Oui	5	5
ELEVE 19	Absent	Oui	3	5
ELEVE 20	Absent	Oui	4	5
ELEVE 21	Oui	Oui	5	5
ELEVE 22	Absent	Oui	5	5
ELEVE 23	Absent	Absent	4	5
ELEVE 24	Absent	Absent	5	5
ELEVE 25	Oui	Oui	5	5
ELEVE 26	Oui	Oui	5	2
ELEVE 27	Absent	Absent	Non codable	5

ELEVE 28	Absent	Absent	Non codable	Non codable
ELEVE 29	Moyennement oui	Moyennement oui	3	4
ELEVE 30	Oui	Oui	4	5
ELEVE 31	Non	Oui	0	5
ELEVE 32	Oui	Oui	5	5
ELEVE 33	Absent	Absent	4	5
ELEVE 34	Absent	Oui	5	5
ELEVE 35	Oui	Oui	5	5
ELEVE 36	Absent	Absent	Non codable	Non codable
ELEVE 37	Absent	Oui	Non codable	5
ELEVE 38	Oui	Oui	5	5
ELEVE 39	Oui	Oui	5	5
ELEVE 40	Absent	Oui	Non codable	5
ELEVE 41	Oui	Absent	5	Non codable
ELEVE 42	Absent	Oui	1	5
ELEVE 43	Oui	Oui	Non codable	4,5
ELEVE 44	Oui	Oui	5	5
ELEVE 45	Oui	Absent	5	5
ELEVE 46	Absent	Absent	Non codable	5
ELEVE 47	Oui	Absent	5	5
ELEVE 48	Oui	Oui	5	5
ELEVE 49	Non	Non	1	5
ELEVE 50	Oui	Oui	5	Non codable
ELEVE 51	Oui	Oui	4	5
ELEVE 52	Oui	Oui	5	5
ELEVE 53	Absent	Oui	Non codable	4,5

4^{ème} de couverture

Mots clés : Autorégulation, lecture, stratégies, intérêt, cycle 3

Résumé :

L'autorégulation est une compétence bénéfique puisqu'elle permet de déterminer les bons compreneurs des faibles compreneurs (Cain et Oakhill, 2004 ; Goigoux, 2000, 2003 ; cité par de La Haye et Lieury, 2010). Parce que cette compétence fait écho à la notion de contrôle de la lecture requise dans les attendus du cycle 3. L'expérience présentée regroupe 42 élèves de CM1/CM2. Diverses activités de lecture présentant des incohérences leur ont été données, suivies de quelques questions de raisonnement métacognitif et d'appréciation du texte. Trois grands résultats ont été mis en valeur et discutés. Premièrement, même si le goût pour la lecture n'importe pas dans la capacité de l'élève à s'autoréguler, nous ne pouvons pas l'affirmer concernant le texte en lui-même. De plus, les élèves ont, en général, des réflexes d'utilisation des stratégies d'autorégulation sans forcément en avoir conscience. Suite à un entraînement, il n'existe pas d'évolution significative chez les élèves dans leur capacité à s'autoréguler.

Abstract :

Self-regulation is a beneficial skill because it helps to identify good and less comprehenders (Cain and Oakhill, 2004; Goigoux, 2000, 2003; cited by De La Haye and Lieury, 2010). Because this skill echoes the notion of reading control required in the end of Key stage 2 expectations in France. The experiment presented brings together 42 pupils from the fifth and sixth grades of Key stage 2. They were given various reading activities with inconsistencies, followed by some metacognitive reasoning and text evaluation questions. Three main results were highlighted and discussed. Firstly, even if the taste for reading does not matter in the pupil's ability to self-regulate, we cannot say this about the text itself. Moreover, pupils have generally reflexes to use self-regulation strategies without necessarily being aware of them. After training, there is no significant change in the pupil's ability to self-regulate.